

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta



Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

2008

Editoři: Petr Knecht, Veronika Najvarová

Brno 2008

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 224
ŘADA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE Č. 34

Editoři: Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.

Recenzenti: doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

Copyright © Masarykova univerzita, 2008

ISBN 978-80-210-4753-2

OBSAH

Úvodem (<i>Veronika Najvarová, Petr Knecht</i>)	6
1. Aktivity CPV PdF MU v roce 2008	7
Aktivity CPV PdF MU v roce 2008 (<i>Tomáš Janík</i>)	
Implementace evropské dimenze ve vzdělávání prostřednictvím peer learningu na primární škole (<i>Petr Knecht</i>)	
„...za našich mladejch let, bejval svět jako květ...“ (<i>Petr Najvar</i>)	
Zpráva z V. ročníku studentské vědecké konference v Olomouci (<i>Vendula Soběslavská</i>)	
Z návštěvy Severního Devonu (<i>Ivana Hrozková</i>)	
2. Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání ..	17
Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání (<i>Tomáš Janík</i>)	
Otázky současného doktorského studia v oboru pedagogika na PdF MU (<i>Pavel Sochor, Pavel Vyhňák</i>)	
Došlo do redakce 1. dubna (<i>Anděla Ravjan</i>)	
3. Disertační projekty studentů doktorských studijních programů	27
Analýza verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro jazykovou úroveň A1 (<i>Petra Plchotová</i>)	
Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny (<i>Petr Hlad'o</i>)	
Příležitosti k rozvíjení základních jazykových dovedností ve výuce angličtiny: videostudie výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ (<i>Simona Šebestová</i>)	
Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU – zpráva z konference (<i>Ivana Hrozková</i>)	

4. Doktorské studium na PdF MU v centru pozornosti 45

Doktorské studium jako enkulturace do oborové komunity

(Tomáš Janík, Veronika Najvarová)

Metodologická stránka doktorských projektů oboru pedagogika: Pohled na projekty ze Semináře studentů 1. a 2. ročníku doktorského studijního programu na PdF MU *(Kateřina Vlčková)*

Konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu *(Petr Knecht)*

5. Učebnice a kurikulum 67

Učebnice jako kurikulární konstrukt: nálezy českého pedagogického výzkumu (2001 – 2008) *(Tomáš Janík, Petr Knecht, Tomáš Janko)*

Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu – co přinesla konference *(Petr Knecht, Tomáš Janko)*

Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáka 9. ročníku základní školy *(Tom Ondrušek)*

Jaká by měla být učebnice? *(Vladislav Navrátil)*

Soutěž učebnic *(Josef Maňák)*

Jednoduchý experiment v přírodovědném vzdělávání: disertační projekt *(Petr Novák)*

Reprodukce genderových stereotypů ve výuce: disertační projekt *(Marie Doskočilová)*

6. Kvalita výuky a kurikula 95

Kvalita výuky a kurikula: možnosti jejich empirického zkoumání *(Tomáš Janík, Vladislav Mužík, Petr Knecht, Milan Kubiátko, Gabriela Fišarová)*

Zpráva o celofakultní mezioborové konferenci studentů doktorských studijních programů *(Tomáš Janko, Simona Šebestová)*

ÚVODEM

Bulletin Centra pedagogického výzkumu má již šestiletou tradici. V tomto roce byl v šesti číslech Bulletinu dán prostor k publikování zájemcům z řad fakultní veřejnosti a je potěšitelné, že se podařilo angažovat k publikační činnosti i studenty doktorských studijních programů. Tuto činnost podpořila fakulta projektem MUNI/41/062/2008 *Příležitosti pro rozvíjení akademických kompetencí studentů doktorských studijních programů*, s jehož pomocí bylo toto souborné vydání jednotlivých čísel financováno.

V Bulletinu CPV 2008 se objevila řada příspěvků věnovaných oblasti doktorského studijního programu (DSP). Byla představena koncepce proměňujícího se DSP. Studentům DSP bylo nabídnuto, aby předložili své disertační projekty k lektorskému posouzení fakultním i mimofakultním odborníkům. Vybrané projekty byly po přepracování publikovány na stránkách Bulletinu CPV. Analýzu všech zasláných disertačních projektů a lektorských posudků na ně provedla Kateřina Vlčková, čímž poskytla cenné rady, jak postupovat při tvorbě disertačního projektu, čeho se vyvarovat a čemu věnovat zvýšenou pozornost. K problematice zkvalitňování DSP směřují také setkání studentů s předsedy oborových rad a hosty z řad fakultní veřejnosti, na kterých se diskutují problémy studia a možnosti dalšího směřování DSP. Zprávy z těchto setkání byly rovněž v Bulletinu CPV publikovány.

V Bulletinu CPV byly publikovány i studie a odborné stati k výzkumům učebnic a kvalitě výuky. Zajímavým příspěvkem je analýza učebnic zeměpisu z pohledu žáka základní školy, která podnítila reakci odborníků.

V každém čísle Bulletinu CPV se rovněž objevily zprávy ze seminářů a konferencí, kterých se účastnili pracovníci a studenti fakulty. Tyto akce si vzhledem ke svému zaměření nebo kvalitě provedení zasloužily pozornost. Převládající odborný ráz Bulletinu CPV je odlehčen několika úvahami a humornými zprávami.

Pedagogická fakulta bude v roce 2009 vystavena novým požadavkům a výzvám, které se budou týkat všech členů akademické obce. Bulletin CPV bude i dále nabízet příležitosti k publikování výzkumných projektů (fakultních, disertačních aj.) a jejich výstupů. Současně bude vytvářet prostor pro odbornou diskusi nad problémy, předávání informací a zkušeností, souvisejícími například s neustále se zvyšujícími požadavky na hodnocení vědecké činnosti.

Veronika Najvarová a Petr Knecht

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Aktivity CPV PdF MU v roce 2008

Tomáš Janík

Vážené kolegyně a kolegové,

dovolte nám, abychom Vás informovali o aktivitách, které bude Centrum pedagogického výzkumu v roce 2008 vyvíjet směrem ke katedrám PdF MU. Veškeré níže uvedené aktivity mají podobu nabídky, která může být různým způsobem a v různé míře využita.

1. Vytváření publikačních příležitostí

CPV vydává Bulletin CPV, v němž reflektuje aktuální témata pedagogiky a didaktiky, dění na PdF MU i významné události v odborné komunitě. Jednotlivá čísla Bulletinu CPV jsou vydána souborně v podobě recenzovaného sborníku (s ISBN) za příslušný rok. Bulletin uvítá vaše studie (teoretické, metodologické, přehledové a jiné), zprávy i recenze. Editory Bulletinu CPV 2008 jsou Petr Knecht a Veronika Najvarová.

Uvnitř tohoto čísla:

Aktivity CPV PdF MU v roce 2008

Implementace evropské dimenze ve vzdělávání prostřednictvím peer learningu na primární škole

„...za našich mladejch let, bejval svět jako květ...“

Zpráva z V. ročníku studentské vědecké konference v Olomouci

Z návštěvy Severního Devonu

V CPV sídlí redakce odborného recenzovaného časopisu *Pedagogická orientace* (<http://www.ped.muni.cz/pedor>), který se zaměřuje na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, školské politiky a přípravy budoucích učitelů. Časopis nabízí publikační příležitost jak renomovaným odborníkům, tak začínajícím autorům. Je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním. Redakce vítá široké spektrum příspěvků spadajících do kategorií: studie (teoretické, empirické, metodologické, přehledové), diskusní příspěvky, zprávy a recenze. Vedoucím redaktorem je Tomáš Janík.

CPV garantuje edici *Pedagogický výzkum v teorii a praxi u brněnského nakladatelství Paido*. Od roku 2004 v ní vyšlo 10 titulů <http://www.ped.muni.cz/weduresearch>. V průběhu roku 2008 se v této edici budou připravovat tři kolektivní monografie s pracovními názvy: *Teorie a tvorba učebnice jako kurikulárního projektu* (redakce: P. Knecht), *Empirický výzkum vyučování a učení* (redakce: M. Janíková, K. Vlčková), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu* (redakce: T. Janík). Máte-li zájem o bližší informace, kontaktujte do konce března 2008 redaktory jednotlivých titulů.

V souvislosti s připravovanou konferencí *Kurikulum a učebnice* (viz níže) bude vydán tištěný sborník anotací a sborník plných textů konferenčních příspěvků (s ISBN) na CD-ROM (uveřejněny budou příspěvky, které souvisejí s tematikou konference).

2. Pořádání konferencí, seminářů

CPV pořádá 24. – 25. 6. 2008 konferenci s pracovním názvem *Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (viz s. 12).

Od roku 2008 bude CPV realizovat cyklus odborných přednášek nazvaný *Podněty pro pedagogický a*

didaktický výzkum, v jehož rámci budou přibližně v měsíčních intervalech vystupovat přední domácí i zahraniční odborníci. Cyklus byl zahájen dne 13. 3. přednáškou Mgr. Patricie Jelemenské, Ph.D. a bude pokračovat dne 10. 4. 2008 přednáškou doc. PhDr. Tomáše Janíka, Ph.D.

3. Aktivity směřující k podpoře doktorského studia (DSP)

Pro studenty 1. a 2. ročníků DSP Pedagogika vč. zaměření na oborovou didaktiku bude ve spolupráci s katedrami PdF MU uspořádán seminář (17. 4. 2008), na němž budou studenti prezentovat své disertační projekty – zejména výsledky předvýzkumů či pilotních fází řešení projektů. Studenti budou mít příležitost zpracovat své prezentace formou příspěvků (rozsah cca. 6-8 normovaných stran), které budou lektorsky posouzeny a po úpravách uveřejněny v Bulletinu CPV. Na tento seminář budou pozváni i zájemci o doktorské studium. Garantem aktivity je Petr Knecht.

Pro studenty 3. a vyšších ročníků DSP (pedagogika, speciální pedagogika, hudební výchova, výtvarná výchova) bude obdobně jako v roce 2007 ve spolupráci s katedrami PdF MU uspořádána konference (říjen 2008), na níž budou studenti prezentovat výsledky disertačních prací. Studenti budou mít příležitost zpracovat své prezentace formou příspěvků (rozsah cca. 15 normovaných stran), které budou lektorsky posouzeny a po úpravách uveřejněny např. v časopise Pedagogická orientace. Garantem aktivity je T. Janík a P. Najvar.

Pro zájemce o doktorské studium bude opět otevřen předmět SZ9MP_MDS2 Metodologie – přípravný seminář pro uchazeče o doktorské studium 2. Zájemci o DSP v něm budou seznámeni s možnostmi napojení zamýšlených disertačních prací do výzkumných projektů PdF MU; dále budou studentům poskytnuty informace k přípravě disertačních projektů a konzultace (metodologie pedagogického výzkumu, příprava disertačního projektu – volba tématu, zmapování stavu řešené problematiky a výzkumného pole, návrh výzkumného designu, volba základního souboru a výzkumného vzorku, volba metod sběru a zpracování dat, základní hypotézy/výzkumné otázky, plánované výstupy atd.). Garantem aktivity je K. Vlčková.

Průběžně je možno se na pracovníky CPV obracet s žádostmi o konzultace k metodologickým problémům pedagogického a didaktického výzkumu.

4. Aktivity směřující k podpoře vlastního didaktického výzkumu na PdF

V průběhu roku 2008 bude CPV iniciovat přípravu fakultního výzkumného projektu (PdF MU), který by vytvořil společnou bázi pro výzkum v oborových didaktikách. Výzkumným tématem bude „Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání“. Cílem fakultního výzkumného projektu by v roce 2008 bylo: a) vypracovat teoretická a konceptuální východiska pro empirický výzkum sledované problematiky; b) zmapovat stav jejího řešení u nás a v zahraničí; c) formulovat výzkumné cíle a otázky; d) navrhnout metodologii zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání. Uvažuje se o tom, že v roce 2009 by byl podán navazující fakultní výzkumný projekt. Eventuelně by tyto projekty mohly být „překlopeny“ do návrhu projektu GA ČR. Máte-li zájem o bližší informace, kontaktujte do konce března 2008 T. Janíka, který je koordinátorem této aktivity.

Implementace evropské dimenze ve vzdělávání prostřednictvím peer learningu na primární škole

Petr Knecht

1. Evropská dimenze ve vzdělávání a měnící se české kurikulum

Vstup České republiky do Evropské unie s sebou přinesl nejen změny politické a ekonomické, ale také vyšší důraz na evropská témata ve vzdělávání. V této souvislosti nejčastěji hovoříme o evropské dimenzi ve vzdělávání, kterou definujeme jako „*princip, který by měl prostupovat celým vzdělávacím systémem, dát vzdělání širší evropskou perspektivu, otevírat horizonty globálního myšlení a*

interkulturního porozumění" (Walterová a kol. 1997, s. 132). Důraz na evropskou spolupráci ve vzdělávání je také zakotven v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR* (2001), jenž představuje základní koncepční rámec vzdělávací politiky v České republice. Tento dokument je hlavním pilířem rámcových vzdělávacích programů. Evropské dimenzi v českých kurikulárních dokumentech se podrobněji věnují např. Janík (2004) nebo Ježková (2004).

Ačkoliv jsou nové české kurikulární dokumenty cestou správným směrem (srov. Skalková 2005), je otázkou, jak k jejich praktické realizaci přistoupí samotní učitelé. Záleží pouze na jejich schopnostech, jak si poradí s didaktickým zprostředkováním evropských témat. To je pro učitele velká výzva. Nebezpečí nicméně plyne ze skutečnosti, že někteří učitelé mohou snadno sklouznout k encyklopedickému a pamětnímu vyučování. Proto je důležité poskytnout učitelům potřebnou podporu a seznámit je s moderními přístupy, které jim umožní zpracovat tematiku Evropy tak, aby podporovali všestranný rozvoj žákovských kompetencí a zároveň splňovali požadavky závazných kurikulárních dokumentů.

2. Projekt E-PLIPS aneb evropská dimenze ve vzdělávání v praxi

Domníváme se, že škola má při zvyšování povědomí o Evropské unii nezastupitelnou funkci, neboť může podněcovat zájem mladých lidí o život v Evropě. Výsledky výzkumů představ a znalostí žáků primární školy o jednotlivých evropských zemích ukazují, že jak představy, tak znalosti jsou většinou odlišné od skutečnosti a jsou spojeny především s reakcemi na osobní (zejména emocionální) prožitky (Schmeinck 2007, s. 236).

Základním cílem implementace evropské dimenze ve vzdělávání na primární škole je rozvíjení čtyř základních oblastí: základních znalostí o Evropě (např. kulturních, geografických, historických, politických); porozumění základním souvislostem v rámci Evropy a světa, jejich vzájemné interakci a z ní plynoucích důsledků; pozitivně ovlivňuje také jazykové, komunikační a sociální dovednosti, jež mohou být vhodným základem celoživotního učení; formuje postoje žáků k Evropě, ostatním lidem a jejich kulturám. V kontextu školního vzdělávání je

Na základě výše uvedeného teoretického pozadí bychom chtěli přispět k efektivnímu evropskému vzdělávání projektem E-PLIPS – Implementace evropské dimenze ve vzdělávání prostřednictvím peer learningu na primární škole (128766-CP-1-2006-1-DE-Comenius-C21). Novější výzkumy ukazují, že v procesu konstruování nových znalostí je důležitá nejen role učitele, ale i role žáků (resp. spolužáků), kteří se mohou učit od sebe navzájem (angl. peer learning, srov. Baines, Blatchford, Kutnick 2003). Jak již vyplývá z názvu projektu, jeho výchozí myšlenkou je předpoklad, že peer learning může být jednou z efektivních cest implementace evropské dimenze ve vzdělávání na primární škole. V našem prostředí se pro označení peer learningu používá spíše termín skupinová (resp. párová) výuka. Přehled o zahraničních výzkumech dokazujících efektivitu peer-learningu podává např. Thurston (2006, s. 65). Projekt teoreticky vychází především z konstruktivistického pojetí didaktiky (srov. např. Reich 2006). Předpokládáme, že úroveň znalostí, zkušeností i kognitivních schopností může být u žáků stejného věku odlišná. Tento stav je vhodným předpokladem peer learningu. Jednotlivci jsou "experty" co se jejich zemí a kultury týče a zároveň jsou aktivně učícími se subjekty v případě jejich interakce s jinými zeměmi a kulturami (Schmeinck 2008, s. 157).

Hlavním cílem projektu je vyvinout nové efektivní postupy v souvislosti s evropskou dimenzí ve vzdělávání. Výstupem projektu by měly být materiály využitelné pro primární vzdělávání v Evropě a o Evropě, zejména s důrazem na peer learning a interkulturní učení. Projekt je tříletý (od roku 2006), hlavním koordinátorem projektu je Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Jednotlivé partnerské instituce pocházejí z pěti evropských zemí (Česká republika, Řecko, Malta, Německo, Velká Británie), jež zastupují starší i nové členské státy Evropské unie. Tyto státy zároveň reprezentují jednotlivé dílčí specifické kulturní oblasti severní, jižní, východní a západní Evropy. Za každou partnerskou instituci je účastníkem projektu minimálně jeden pracovník.

3. Konkrétní aktivity spojené s projektem E-PLIPS

Hlavní komunikační platformou projektu je webová stránka (www.e-plips.eu), jež umožňuje

rychlou a efektivní komunikaci mezi jednotlivými partnery, výměnu interaktivních materiálů a jejich vzájemnou zpětnou vazbu. Další nezbytnou součástí projektu jsou pravidelná setkání partnerů, garantovaná jednotlivými partnerskými institucemi. Ta umožňují vzájemnou intenzivní kooperaci během projektových aktivit.

Evaluace výsledků projektu je zajištěna v několika rovinách: a) evaluace ze strany učitelů – partneři projektu spolupracují s učiteli v primárních školách, diskutují s nimi navržené pracovní postupy a materiály; b) evaluace ze strany odborné i laické veřejnosti – každý z partnerů je povinen pravidelně prezentovat dílčí výsledky projektu nezávislé komisi složené ze zástupců učitelských i neučitelských povolání; c) evaluace ze strany externího evaluátora – uznávaného odborníka na geografické vzdělávání, jehož hlavním úkolem je supervize projektu a jeho dílčí usměrňování.

Jednotlivé cíle projektu jsou rozčleněny do několika dílčích kroků. První dílčí krok představuje přehledné zpracování současného stavu problematiky v jednotlivých partnerských zemích. Každý z partnerů zpracoval za svou zemi materiál týkající se teoretického zakotvení projektu (např. vzdělávací systém, jazyková vybavenost žáků a učitelů, zastoupení evropské dimenze v kurikulu, peer learning a další). Druhým dílčím krokem je realizace menšího výzkumného šetření na školách. Pomocí dotazníku jsme zjišťovali znalosti a představy žáků o jednotlivých partnerských zemích. To nám umožnilo jednak zjistit, do kterých oblastí bude nejvíce potřebné orientovat projektové aktivity, a jednak se dozvíme, prostřednictvím opakování stejného výzkumného šetření, zda výstupy projektu skutečně plní předpokládané cíle. Dalšími dílčími kroky, které budou realizovány v blízké budoucnosti, je vytváření různých vzdělávacích modulů pro žáky i učitele (naše třída, typický školní den, náš domov, naše město aj.) a jejich praktické testování ve výuce. Je třeba připomenout, že žáci i učitelé mají možnost hodnotit, diskutovat a zlepšovat vyvíjené materiály na webových stránkách projektu.

Výstupem projektu není pouze zmíněná webová stránka, ale měly by jí být také příručka a CD-ROM/DVD obsahující didaktické materiály, příklady dobré praxe a další užitečné rady pro

učitele. Celý projekt by měl vyústit do mezinárodních workshopů realizovaných na jednotlivých partnerských institucích, jež by měly seznamovat budoucí učitele s metodologií peer-learningu v kontextu vzdělávacích obsahů s tematikou Evropy.

Závěr

Znalost a porozumění nejrůznějším skutečnostem odehrávajícím se v Evropě je základním předpokladem pro pochopení úlohy Evropské unie a jejího vlivu na jednání každého jednotlivce v evropské i globální komunitě. Ukazuje se nicméně, že jak znalosti, tak představy žáků o různých zemích v Evropě mohou být rozdílné, ovlivněné například jejich prázdninovými zkušenostmi apod. (Holl-Giese 2004). To je možné interpretovat z různých perspektiv – např. sociologicky, emocionálně nebo prostorově (Halocha 2007). Abychom zvýšili relativně nízké povědomí žáků, ale i učitelů o Evropě, snažíme se v projektu E-PLIPS nalézt co nejefektivnější vzdělávací postupy zvyšující povědomí žáků o Evropě. Dílčí výstupy projektu jsou k dispozici na webové adrese www.e-plips.eu, kde je také možné diskutovat o aktuálních otázkách evropské dimenze ve vzdělávání.

Literatura

- BAINES, E.; BLATCHFORD, P.; KUTNICK, P. Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 2003, č. 1, s. 9–34.
- HALOCHA, J. Intercultural Learning in European Primary Schools: Some Theoretical Issues. In CATLING, S.; TAYLOR, L. (eds.). *Changing Geographies: Innovative Curricula*. Oxford: Oxford Brookes University, 2007, s. 86-91.
- HOLL-GIESE, W. Geographisches Weltbild aus Grundschulsicht. In HÜTTERMANN, A. (Hrsg.). *Untersuchungen zum Aufbau eines geographischen Weltbildes bei Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des „Weltbild“-Projektes an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Ludwigsburg : Pädagogische Hochschule, 2004, s. 18-34.
- JANÍK, T. Die Europäische Dimension in den tschechischen Schule. In SEEBAUER, R. (Hg.). *Europäische dimensionen neu denken*. Wien : Mandelbaum. 2004, s. 151-162.

- JEŽKOVÁ, V. Die europäische Dimension in den curricularen Dokumenten und Lehrbüchern in der Tschechischen Republik. In SEEBAUER, R. (Hg.). *Europäische Dimensionen neu denken*. Wien: Mandelbaum, 2004, s. 163-174.
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR [online]. Praha : 2008 [cit. 25. 1. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/files/pdf/whitepaper.pdf>>.
- REICH, K. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim : Beltz, 2006.
- SCHMEINCK, D. *Wie Kinder die Welt sehen – Eine empirische Ländervergleichsstudie über die räumliche Vorstellung von Grundschulkindern*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2007.
- SCHMEINCK, D. *Peer learning in primary school. Annex of the E-PLIPS Progress Report*. Karlsruhe : Pädagogische Hochschule, 2008, s. 157-158.
- SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 4–18.
- THURSTON, A. Effects of group work on attainment in primary school geography. In SCHMEINCK, D. (ed.). *Research on Learning and Teaching in Primary Geography*. Karlsruhe : Pädagogische Hochschule, 2006, s. 61-92.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Objevujeme Evropu*. Praha : UK, Pedagogická fakulta, 1997.

„...za našich mladejch let, bejval svět jako květ...“

Petr Najvar

Říká se, že moudrost národa se odráží v jeho příslovích a rčeních. Dnešním moderním jazykem bychom mohli tento pocit přeformulovat slovy – v příslovích a rčeních se po staletí ukládalo vědecké poznání jednotlivých kultur. Čelakovský ve svém *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích* například shrnuje dvě soupeřící paradigmata tehdejší pedagogiky: jedno je reprezentováno příslovími „Metla vyhánila děti z pekla“ nebo „Dubová hůl učí dělat, březová metla rozum dává“, druhé příslovími „Rozum

v hlavu nevbiješ, a ctnost ke kůži nepřišiješ“, „Příklad velký řečník“ nebo „Bitím podaří se jednoho čerta vyhnati, a deset jiných vehnati“.

Některá pořekadla se objevují ve více či méně podobných variantách v jazycích různých kultur. Ať již tyto jazykové varianty vznikají překladem při interkulturní komunikaci (cestování, korespondence, literatura), či vnikají zcela na sobě nezávisle a vyvěrají ze shodné životní zkušenosti různých národů, zdá se, že vyjadřují určitý obecně lidský pocit, který dokáže hluboce zakořenit v psychologii velmi různých lidí. Například české „Všude dobře, doma nejlépe“ známe z anglického „East, West, home is best“ nebo ruského „В гостях хорошо, а дома лучше“. Čelakovský nám nabízí např. „Starého psa novým kouskům nenaučíš“, „An old dog will learn no tricks“, „Veterior canis catenis ad-suefieri no potest“, „Старую собаку трудно к цепи приучить“. A tak by se zdálo, že zatímco některé způsoby uvažování mohou být charakteristické pro určité národy nebo regiony, jiné myšlenky nebo povzdechy se zdají být vyloženě univerzální, přítomné v mnoha jazycích a kulturách. Jiným takovým rozšířeným povzdechem je ten, vyjádřený slovy „za starých dobrých časů“, „tohle za našich mladejch let nebejvávalo“, „kam ten svět spěje“, „good old days“. Vyjadřuje pocit, že „dnešní“ mladí lidé nechovají ani špetku respektu k hodnotám uznávaným jejich rodiči, že to, co si „dnešní“ mladí dovolují, to si jejich rodiče v tom věku dovolit nemohli.

Dnes se tento názor zdá být slyšet více než kdy jindy. Je to pravděpodobně dáno tím, že dětství jako fenomén v posledních letech opravdu, stejně jako celá západní společnost, doznává zásadních změn. Prof. Zdeněk Helus ve své práci *Dítě v osobnostním pojetí* (v kapitole *Znepokojení nad dítětem a dětstvím dnes*) popisuje několik procesů, jež charakterizují změny ve vývoji a životě dítěte na přelomu dvacátého a jednadvacátého století. Jedním z těchto procesů je heterogenizace dětství jako důsledek liberalizace výchovy a heterogenizace samotné společnosti. Dnešnímu dětství bývá dovolováno se svobodně vyjádřit ve vši své rozmanitosti, což silně převažuje veškeré unifikační tendence (např. v oblékání). Podle prof. Heluse se dětství na přelomu století také medializuje - narušuje se

pozornost dětí, mění jejich řečové návyky; scholarizuje - škola se stává „určujícím tématem života“ dětí; urychluje - je kladen větší důraz na samostatnost; stává konzumním - trendem současnosti je dojem levnosti, nakupování banalit; emocionálně přetíženým - řada zážitků dnešního dítěte jsou pro něj duševně nestravitelné (kolize mezi rodiči, problémy ve škole...); snad až agresivním - viz případy ozbrojeného násilí páchaného dětmi a mladistvými.

Některé povzdechy nad „dnešními“ dětmi jsou tedy zřejmě oprávněné. Alespoň ty, že „my“ jsme vyrůstali ve zcela jiném prostředí. Zajímavé ale je, že tento pocit, že dnes jsou děti a mládež zvlčilejší než dřív, není (jak by se mohlo stát) produktem pouze dnešní doby. Napopak je přítomen v mnoha kulturách, vyjadřován mnoha jazyky a prolíná se prakticky celými známými dějinami. To, čemu dnes říkáme „generační spor“, bylo tématem děl největších spisovatelů světové literatury, stálo u zrodu nejedné hudební, literární či výtvarné revoluce, jeho náznak vidíme zřejmě už v biblickém textu o zkáze Sodomy.

Vyplývá z podstaty věci, že nejčastěji je tento povzdech slyšet z řad těch, kteří jsou s dětmi a mladými lidmi v každodenním kontaktu a jejichž posláním je chování dětí a mladých lidí formovat, a následně posuzovat a hodnotit, tedy z řad učitelů a vychovatelů. Opět by se mohlo zdát, že dnešní situace, kdy škola obviňuje rodiče, že nevěnují dětem dostatečnou pozornost a kdy si rodiče stěžují na školu, že v dnešní moderní době ve výchově hrubě selhává, je v dějinách pedagogiky nová a volá po nových řešeních. My ale už v 51. čísle sedmého ročníku časopisu Komenský (rok 1879) čteme na titulní straně: „... Se všech stran vážné se však ozývají hlasy, že kázeň ve škole i mimo školu stává se den ode dne horší. Příčin, proč se tak stává, jest velmi mnoho, prostředků však k odstranění tohoto zla velmi málo...“. Dnešní učitelé - stejně jako ti před sto dvaceti lety - také nezdědka mluví o tom, jak jsou dnešní děti hlučnější, drzejší a nevychovanější, než byly děti „před několika málo lety“ a že udržet kázeň ve třídě je den ode dne těžší.

Tento pocit je v pedagogické i nepedagogické veřejnosti velmi rozšířený a jaksi nezpo-

chybňovaný. Lidé rozdílných profesí, zájmů a přesvědčení a dokonce žijící v různých dobách se ocitají ve vzácné shodě, hovoří-li se o kázni „dnešních“ dětí. Pro tento zajímavý fenomén se nabízí dvě vysvětlení.

Nazvěme jedno z nich vysvětlení fylogenetické, nebo možná lépe sociogenetické; v tom smyslu, že popsany jev je reálným faktem provádějícím vývoj člověka jako druhu, respektive vývoj lidské společnosti. Toto vysvětlení by připouštělo, že děti jsou opravdu rok od roku nevychovanější, že každá nová generace lidské společnosti je méně mravní, méně zodpovědná a vyznává méně kvalitní hodnoty a že svět spěje k neodvratné záhubě v nekázni a nezodpovědnosti. Podle tohoto vysvětlení ideální společnost zřejmě existovala v daleké minulosti a lidstvo jako druh spěje pomalu a systematicky k mravní zkáze. Tato myšlenka, přivedená do svého logického extrému, ovšem imponuje snad pouze nezarytějším pesimistům. V jejím důsledku by veškeré pedagogické úsilí v celé své historii bylo neúspěšné a ve své podstatě marné.

Podle druhého vysvětlení, nazvěme jej ontogenetické, je však diskutovaný pocit jevem ve vývoji člověka jako jedince, nikoli člověka jako druhu, je jevem psychologickým a tudíž zcela nezávislým na výchovné realitě. V určité fázi svého duševního vývoje pocítí jedinec nejprve nutnost se vůči nerozumu mládí vymezit, později potom má snahu přebírat roli zastánce hodnot a tradic. Jakmile dosáhne této pozice začne (ať už vědomě nebo podvědomě) vytěsňovat vzpomínky na vlastní dětství a mládí, případně bagatelizovat jejich prohřešky. Možná dokonce tento jev souvisí s fenoménem idealizace dětství, jak ho známe nejen z práce Boženy Němcové. V tomto případě je ovšem, a to je třeba zdůraznit, tento pocit zcela nezávislý na skutečném chování mladých! Je subjektivní, neodráží realitu, ale dostavuje se v reakci na vlastní stárnutí jedince.

Nejsa zarytými pesimisty, nýbrž pedagogy, pojďme společně odmítnout vysvětlení fylogenetické (sociogenetické) a přiklonit se k vysvětlení ontogenetickému, což ovšem, jak brzy zjistíme, pro nás nese několik velmi závažných důsledků. Připouštíme tím, že člověk - a učitel je pohříchu pouze člověk - ve svém dušev-

ním vývoji nevyhnutně dospěje k výše diskutovanému pocitu, což jej může přinutit negativně korigovat svůj postoj vůči dětem a mladým. Taková situace je z výchovného hlediska velice nebezpečná u kteréhokoli člověka. U učitele navíc může takové mylné prohlédnutí způsobit neoprávněný pocit marnosti pedagogického počínání, či zcela zbytečně urychlit příchod pedagogického „vyhoření“. Je tedy přímo nezbytné, aby si byl edukátor (pedagog, učitel, vychovatel) tohoto nebezpečí ze strany sebe sama vědom, aby byl před příchodem takových pocitů varován, a aby byl schopen vědomě se s nimi vypořádat.

Zejména dnes, kdy dětství jako fenomén vskutku prochází jistými proměnami, hrozí nebezpečí, že neuvědomělý učitel propadne všeobecné skepsi vůči mladým i těm nejmladším. Přitom by učitelé právě naopak měli být těmi, kdo šíří názor, že vidět v těchto změnách a priori něco negativního a propadat pocitům, že „za našich mladejch let bejval svět jako květ“ (zatímco dnes směřuje od desítky k pěti) by bylo projevem nevhodného pesimismu.

Literatura

- ČELÁKOVSKÝ, F. L. *Mudrosloví národu slovenského ve příslovích*. Praha : Lika Klub, 2000, 917 s. ISBN 80-86069-04-4
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0
- TEPERA, M. Kterými prostředky lze docílit lepší kázně ve škole i mimo školu? *Komenský*, 1879, roč. 7, č. 51, s 1.

Zpráva z V. ročníku studentské vědecké konference v Olomouci

Vendula Soběslavská

Pedagogická fakulta univerzity Palackého v Olomouci pořádala dne 13. prosince 2007 již V. ročník studentské vědecké konference s názvem Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Cílem konference bylo seznámit akademickou obec i širší veřejnost nejen s tématy, ale i s průběžnými výsledky disertačních prací současných doktorských studentů.

Konference byla uspořádána pod záštitou předsedy oborové rady doktorského studijního programu PdF UP v Olomouci prof. PhDr. Miroslava Chrásky, CSc. V plénu byly předneseny dva příspěvky. Příspěvek K otázkám sociálního a humanitního výzkumu přednesl prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc. a doc. PhDr. Bohumil Novák, CSc. hovořil o Reflexích netradičních matematických aktivit v postojích žáků základní školy.

Své příspěvky přednesli studenti jak českých, tak i slovenských vysokých škol. Zájem studentů o tuto konferenci byl veliký, proto se jednání odehrávalo v celkem šesti sekcích:

Sekce 1 – Jazyk a jazyková komunikace v edukačním procesu,

Sekce 2 – Aktéři školního života se zaměřením na žáka a učitele,

Sekce 3 – Škola jako předmět zkoumání,

Sekce 4 – Vybrané aspekty výchovy a vzdělávání,

Sekce 5 – Přírodní vědy a informační a komunikační technologie v edukačním procesu,

Sekce 6 – Umělecká a kulturní témata v pedagogice.

Celkový počet příspěvků přesáhl osmdesát a všechny je možno nalézt ve dvoudílném sborníku z této konference. Výzva k publikování touto formou byla pro mnohé účastníky první možností formulovat vědecký příspěvek, čehož hojně vyu-

žili i studenti prvních ročníků doktorských studijních programů.

Sekce s názvem Jazyk a jazyková komunikace v edukačním procesu, jejíž garantkou byla doc. PhDr. Milena Krobotová, CSc., se aktivně zúčastnila i členky Centra pedagogického výzkumu (Mgr. Simona Šebestová a Mgr. Vendula Soběslavská) a členka Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU (Mgr. Radka Mlýnková). V této sekci bylo předneseno téměř patnáct příspěvků. Jednalo se většinou o příspěvky týkající se cizojazyčné výuky – angličtiny, němčiny – nebo vyučování nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka (CLIL). Prezentován byl i příspěvek o školském systému v Belgii. Zahrnuty byly i příspěvky z oblasti didaktiky českého jazyka, čtenářské gramotnosti, komunikativních kompetencí a aspektů genderové rovnosti pohlaví v jazyce.

Konference byla organizačně velmi dobře zajištěna Mgr. Janou Vašátkovou, Ph.D. Již nyní jsou všichni studenti doktorských studijních programů srdečně zváni na VI. ročník vědecké konference, pořádaný v roce 2008 opět Katedrou pedagogiky s celoškolskou působností PdF v Olomouci. Je velmi důležité, že tradice setkávání začínajících i zkušenějších vědeckých pracovníků může dále pokračovat.

Z návštěvy Severního Devonu

Ivana Hrozková

Vzdělávací systém ve Velké Británii je velmi rozmanitý a vyznačuje se celou řadou zvláštností. Přesto můžeme říci, že v Anglii a Walesu se systémy podobají a jsou mezi nimi jen nepatrné rozdíly, naopak systémy ve Skotsku a Severním Irsku jsou zcela odlišné. Od roku 1944 je britský systém rozdělen na tři stupně: primární, sekundární a vzdělávání dospělých. Provoz většiny škol je hrazen z veřejných zdrojů. Povinná školní docházka trvá jedenáct let, pak se vzdělávání stává nepovinným. Nepovinná je i návštěva předškolních zařízení (nursery schools) pro děti do pěti let. Základní školu tvoří ve

Velké Británii dva stupně škol: primární a sekundární. Děti začínají chodit do školy ve věku pěti let a primární školu ukončí, když je jim jedenáct, což koresponduje s naším prvním stupněm základních škol. Primary schools v Británii jsou dále členěny na dva stupně: nižší (infant school) pro děti od 5 do 8 let a vyšší stupeň (junior school) pro děti od 8 do 11 let.

Letos v únoru jsme se studenty učitelství anglického jazyka navštívili právě primary schools v Severním Devonu v městě Barnstaple. Tento pobyt byl organizován neziskovou organizací SoL (Sharing One Language), která se zaměřuje na oblast bývalé východní Evropy a pomáhá studentům, ale i pedagogům se studiem angličtiny. S jazykovými pobyty má SoL mnohaleté zkušenosti a na výuku klade vysoké požadavky, obzvláště pak na komunikativní dovednosti. Program, který SoL připravil pro náš pobyt, byl opravdu pestrý, výborně organizovaný a plně respektoval požadavky a potřeby studentů Masarykovy univerzity. Sestával se z dopoledních návštěv škol, odpolední výuky, ale také z poznávacích výletů do okolních letovisek.

Návštěvy škol byly velmi inspirující a cenné, neboť nám dovolily nahlédnout pod pokličku kolegům na prvním stupni různých škol, státních i církevních. Byli jsme všichni nesmírně zvědaví, jak se vše bude odehrávat a prvním momentem překvapení bylo jistě zjištění, že vyučování bude probíhat od 9 do 15:30. Mezi spontánními reakcemi se ihned ozvalo „dlouhé a únavné“. O to překvapivější jsme byli přirozeným a velmi uvolněným průběhem celého dne, kdy se střídaly hlučnější aktivity ve dvojicích a skupinách s aktivitami tichými, např. se samostatným čtením. Vyučovací jednotka měla 90 minut, pak se činnost vystřídal. Zvonek nebyl vůbec zapotřebí. Ve vyučování byl přítomen asistent/ka, který pomáhal kmenovému vyučujícímu v různých situacích. Jednou to byl žák s problémy se soustředěním, jindy žák, který potřeboval individuální pomoc s pravopisem či v matematice. Za jeden vyučovací den absolvovali žáci tři 90-ti minutové bloky, shromáždění (assembly) a 30-ti minutovou výuku francouzštiny.

Zajímavé bylo srovnání jednotlivých shromáždění (assembly) v různých školách. V každé škole shromáždění probíhalo v jiném čase. Někde jako první událost dne, jinde po prvním

vyučovacím bloku. Také program byl různý, někde odměňoval ředitel školy úspěšné žáky, jinde, zvláště v církevních školách, probíhalo shromáždění formou prezentace připravené třídou a učitelem, která připomenula důležité momenty v životě komunity, např. začátek doby postní, a žáky tak inspirovala k zamyšlení nad smyslem tohoto období a také k tomu jak se mohou začít sami starat o naši planetu a jakým dílem mohou přispět ke zlepšení podmínek života na Zemi.

Z obecných postřehů nelze nezmínit fakt, že do školy přichází děti prakticky jen s velkou svačinou a úkoly. Žádný žáček nevláčel těžkou aktovku plnou učebnic. Vlastně jsme neviděli žádné učebnice v pravém slova smyslu. Děti mají sešity, které jsou podle jednotlivých předmětů uloženy ve třídě a podle potřeby je žáci střídají. Sedí u stolů, ne u lavic a pracují po skupinách. I se sešity to bylo různé. Někdo měl mnohem více poznámek a delší cvičení, dle individuálního tempa, kterým žák pracuje. Mezi další příjemná zjištění lze jistě počítat fakt, že v každé třídě byla interaktivní tabule, notebook a dětem volně k dispozici spousta knih různého žánru. Posilování funkční gramotnosti dětí patří mezi klíčové úkoly ve školách.

Samotné vyučování začalo v devět hodin kontrolou docházky v třídní knize. Ta je mimochodem úplně jiná než ta, která se běžně používá na prvním stupni základních škol u nás, připomíná spíš knihu docházky do školy. Velmi zajímavou zkušeností v prvním 90-ti minutovém bloku byl postupový test čtenářských dovedností. Byl poměrně náročný a dlouhý a jeho cílem bylo ověřit úroveň čtení dětí a porozumění textu. Žáci doplňovali do textu vhodná slova, která vybírali z nabídky uvedené u konkrétních vět. Tento test je pravidelně zařazován a je centrálně vyhodnocován, tzn. že hodnocení čtenářské úrovně dětí podléhá standardům, které určuje ministerstvo školství. Výstupem je zjištění úrovně vyjádřené „čtenářským“ věkem dítěte, např. jedenáctiletý žák je na úrovni devítiletého čtenáře. Rozvoj gramotnosti (literacy) je vyučovací předmět mezi jehož konkrétní cíle patří mj. práce s textem, čtení s porozuměním, práce se slovní zásobou, pravopis, mluvený projev, skupinová diskuse, strukturování textu

a prezentování napsaného. V tomto bodu se velmi zajímavě setkaly dva jevy: výsledky testů čtenářské gramotnosti reflektující individuální schopnosti dětí a samozřejmě výsledky dětí v konkrétních školních činnostech. V tomto případě v rozpracovanosti eseje, kdy jedna dívka měla slohový úkol detailně rozpracovaný dle zadaných instrukcí (včetně použití adjektiv pro umocnění děje) na osm stran A4, a na druhé straně méně zdatní čtenáři, jejichž příběh byl mnohem jednodušší co do obsahu i struktury. Rovněž způsob opravování v sešitech je v porovnání s našimi školami odlišný. Přestože v Británii dříve také učitelé opravovali a vpisovali červeně přímo do textu, dnes dávají přednost slovnímu hodnocení, které vyjadřuje celkový pokrok, který žák udělal s ohledem na všechny individuální zvláštnosti a výsledky v předchozích obdobích. Stanoví vždy oblasti, na kterých by bylo dobré pracovat a zlepšit se v nich. Tím se podporuje samostatnost v učení, ale i sebehodnocení, na které se klade nemalý důraz. Rovněž není bez zajímavosti, že pravopisné chyby (spellingové) byly jen podtrženy vlnovkou tak, aby děti při práci se slovníkem, který běžně používaly, mohly pravopis zkontrolovat a upevnit si jej. I toto přispívá, dle mého názoru, k posílení autonomie žáka.

Důraz na vedení žáků k samostatnosti a k odpovědnosti za splněné úkoly považuji za velmi inspirativní. Domnívám se, že české školství má v tomhle ohledu nemalé rezervy. I to je důvodem, proč zúčastnění studenti i učitelé hodnotili návštěvy škol jako přínosné.

Pozvánka na konferenci

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU a Štátní pedagogický ústav zvou na česko-slovenskou konferenci

KURIKULUM A UČEBNICE Z POHLEDU PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

24. 6. – 25. 6. 2008
**v prostorách Pedagogické fakulty
Masarykovy univerzity**

Cílem konference je:

- poskytnout prostor pro prezentaci výsledků výzkumů a teoretických studií týkajících se problematiky kurikula a učebnic,
- vytvořit příležitost k výměně zkušeností a podnítit diskusi nad aktuálními problémy teorie, tvorby a výzkumu kurikula se zvláštním zřetelem k učebnicím,
- zprostředkovat navázání profesionálních kontaktů v odborné komunitě zabývající se výzkumem kurikula.

Příspěvky je možné prezentovat formou:

- vyžádaného referátu (délka 20-30 minut)
- referátu (délka 10-15 minut)
- posteru

Výstupy z konference:

- tištěný sborník anotací a CD-ROM obsahující plné znění příspěvků, postery a multimediální prezentace
- tištěná monografie k problematice teorie, výzkumu, tvorby a hodnocení učebnic obsahující vyžádané referáty a vybrané nejlepší příspěvky upravené dle pokynů redakce.

Podrobné informace o konferenci jsou k dispozici na www stránkách Centra pedagogického výzkumu PdF MU.

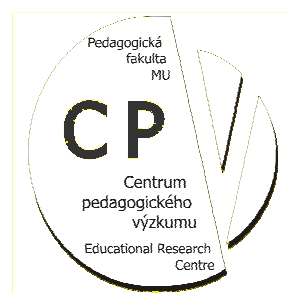
Pozvánka na přednášku

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU vás zve na přednášku

Doc. PhDr. Tomáše Janíka, Ph.D.

Empirický výzkum vzdělávání v Německu: současný stav, strategické záměry a projekty

Přednáška se uskuteční v rámci cyklu přednášek *Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum* ve čtvrtek, 10. 4. 2008 od 13:00 v zasedací místnosti děkanátu.



Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
Poříčí 31, 603 00 BRNO
Telefon 549 49 1677
E-mail: CPV@ped.muni.cz

www.ped.muni.cz/weduresearch

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání¹⁾

Tomáš Janík

Příspěvek seznamuje s fakultním projektem, s názvem *Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání*, který podalo CPV v roce 2008. Cílem projektu je vytvořit společnou bázi pro výzkum v oborových didaktikách na PdF MU a podpořit tak spolupráci ve výzkumu na úrovni fakulty. Projekt se zaměřuje na problematiku empirického zkoumání *kvality výuky a kurikula* ve vybraných oborech školního vzdělávání. Sledovaná problematika je v souladu s dosavadní tematickou profilací výzkumu prováděného Centrem pedagogického výzkumu PdF MU a umož-

¹⁾ Příspěvek vznikl jako výsledek řešení projektu MUNI /41/024/2008 *Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání* financovaného v roce 2008 Pedagogickou fakultou MU.

Uvnitř tohoto čísla:

Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání

Otázky současného doktorského studia v oboru pedagogika na PdF MU

Zpráva ze stáže

Informace z CPV

ňuje dosahovat synergie v řešení předkládaného projektu s aktuálně běžícími projekty *LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* a *GA ČR 406/06/P037 Didaktická znalost obsahu jako klíčový koncept kurikulární reformy*.

1. Specifikace předmětu výzkumu, současný stav poznání

Z názvu projektu je patrné, že předmětem výzkumu má být problematika *výuky a kurikula* nazíraná z pohledu vybraných *oborů školního vzdělávání* (jazykové, matematické, přírodovědné, společenskovědní, estetické). Klíčové pro předkládaný projekt je zaměření pozornosti na kategorii *kvality výuky a kurikula*. Předpokládá se, že v první fázi řešení projektu (2008) bude *kvalita výuky a kurikula* chápána v deskriptivním pojetí jako *komplexní charakteristika parametrů (vlastností) výuky a kurikula*.

Vzhledem k tomu, že v současné fázi kurikulární reformy nejsou k dispozici aktuální, výzkumně založené poznatky o tom, jak se reálně odehrávají procesy vyučování a učení ve výuce jednotlivých vyučovacích předmětů, kladou si projekty řešené v CPV za cíl dokumentovat, popsat a vysvětlit, jak (a v jaké kvalitě) se tyto procesy odehrávají a předložit jejich srovnávací analýzu. Tento poměrně náročný badatelský záměr je rozložen do řady (dílčích) úkolů, na jejichž řešení jsou získávány samostatné grantové projekty. V daném případě se řešitelský kolektiv uchází o podporu u Pedagogické fakulty MU s návrhem projektu *Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání*.

Projekt reaguje na skutečnost, že v České republice dosud není hlouběji rozpracována *kvalita výuky a kurikula* ve smyslu vědeckého konstruktů, kolem něhož by bylo možné rozvinout empirický výzkum. Nicméně některé studie k této problematice jsou již k dispozici (Průcha 1996;

Starý 2008). Objevují se také studie pojednávající o problematice kvality výuky v různých oborech školního vzdělávání: tělesná výchova (Mužík, Janík 2002), fyzika (Žák 2006) a další. V zahraničí se problematice výzkumu kvality (či efektivnosti) školy, výuky, vyučování, učení věnuje dlouhodobě velká pozornost. Příkladem může být Německo, kde lze v posledních letech sledovat nebyvalý zájem o zkoumání kvality procesů vyučování a učení v různých vyučovacích předmětech na různých typech škol (Prenzel, Doll 2002; Doll, Prenzel 2004; Prenzel, Allolio-Näcke 2006; Helmke 2006). Problematika kvality vzdělávání (a jejího hodnocení) je aktuální také na Slovensku (Turek 2002), v Rakousku (Eder et al. 2002) i ve Švýcarsku (Fend 1998, Egger et al. 2002, Reusser, Pauli 2003). Rovněž v dalších zemích, jako jsou např. Velká Británie, Belgie či Nizozemí, je otázkám zkoumání a hodnocení kvality vzdělávacích procesů věnována velká pozornost, jak můžeme sledovat na stránkách časopisů *Educational Research and Evaluation*, *Journal of Personal Evaluation in Education*, *Studies in Educational Evaluation* aj.

Co se konkrétních poznatků o kvalitě výuky a kurikula týče, za Českou republiku jich není mnoho k dispozici. Na kvalitu výuky v českých školách lze usuzovat zprostředkovaně, a to např. na základě výzkumů výsledků mezinárodně srovnávacích výzkumů TIMSS a PISA, které však postihují „pouze“ oblast matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti (přehledně k tomu viz Janík, Najvarová 2006). Nicméně tyto výzkumu ukazují, že čeští žáci mají problémy při řešení úloh, které vyžadují **aplikaci znalostí v nových neobvyklých situacích**, a v úlohách, které měly experimentální povahu (Straková, Potužníková, Tomášek 2005). Podle videostudie matematiky TIMSS 1999 (Hiebert et al. 2003) převažuje v českých hodinách matematiky na nižším sekundárním stupni veřejná interakce s celou třídou (61 % celkového času z hodiny), naproti tomu **relativně málo pracují žáci samostatně či ve skupinách** (21 % celkového času hodiny). České hodiny skórovaly relativně vysoko v indikátorech srozumitelnosti a plynulosti hodiny (např. explicitní formulování cílů, shrnování učiva), a relativně nízko v indikátorech přerušování plynulého průběhu hodiny (přerušování zvnějšku, nemate-

matické fáze aj.). Podle videostudie přírodních věd TIMSS 1999 (Roth et al. 2006) lze výuku v přírodovědných předmětech v České republice charakterizovat jako „*povídání o přírodovědném učivu*“ (talking about science content). Převažuje interakce s celou třídou s důrazem na obsahovou správnost. Velká pozornost je věnována opakování, hodnocení a zprostředkovávání kánonu přírodovědných znalostí. Relativně málo času mohou žáci věnovat individuální práci. Charakteristickým rysem českých hodin je opakování a veřejné ústní zkoušení žáků. **Učivo je náročné, hutné, teoretické**, spíše je organizováno kolem faktů a definic, menší důraz je kladen na vytváření konceptuálních vazeb. Na druhou stranu se v českých hodinách často objevuje sumarizace učiva, která přispívá k jeho vyšší soudržnosti. Všechny hlavní poznatky byly ve většině hodin vyvozovány a podporovány prostřednictvím vícenásobných vizuálních reprezentací. Co se čtenářské gramotnosti týče, čeští žáci měli obtíže při vyhledávání informací v textu a při samostatném argumentování (Straková, Potužníková, Tomášek 2006). Ve výzkumech TIMSS a PISA se opakovaně ukazuje, že existuje **velký rozptyl mezi výsledky** žáků různých typů a stupňů škol. Značné nedostatky byly shledány zejména u žáků nematuritního studia (Straková a kol. 2002). **Pocit sounáležitosti** patnáctiletých žáků se školou je podle výzkumu PISA 2003 **výrazně pod mezinárodním průměrem** (Straková, Potužníková, Tomášek 2006). Jako velmi významný se ukazuje **vliv ekonomických, sociálních a kulturních faktorů** na vzdělávací výsledky žáků (Greger 2004, Matějů, Straková et al. 2006, Průcha 2003, 2005a).

Souhrnem lze konstatovat, že postrádáme systematické výzkumy kvality výuky, který by šel napříč kurikulem českého školního vzdělávání a zohledňoval přitom odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech. Pokus vypracovat základnu pro takto pojatý výzkum je jedním z cílů předkládaného projektu. Projekt se bude zaměřovat zejména na zkoumání kvality v těch oblastech výuky a kurikula, které se z pohledu dosavadního výzkumu (viz výše) jeví jako problematické.

2. Cíle projektu, způsob jejich dosažení

Cíle předkládaného projektu:

- a. Zmapovat domácí a zahraniční stav poznání *kvality výuky a kurikula* za oblast jazykového, matematického, přírodovědného, společenskovedního a estetického vzdělávání (bez nároku na úplnost; dle složení řešitelského týmu).
- b. Vypracovat teoretická a konceptuální východiska pro empirické zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání.
- c. Formulovat výzkumné cíle a otázky pro navazující výzkumný projekt (2009) zaměřený na empirické zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání.
- d. Navrhnout metodologii zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání (bude aplikována v navazujícím projektu 2009).

Způsob dosahování cílů předkládaného projektu:

Ad a) Mapování stavu poznání sledované problematiky bude založeno na rešerších v domácí a zahraniční literatuře. V prvním kroku budou definována kritéria výběru studií (teoretických, metodologických, empirických) za oblast jazykového, matematického, přírodovědného, společenskovedního a estetického vzdělávání. Následně budou vybrané studie podrobeny obsahové analýze. Výstupem vztahujícím se k cíli (a) bude série přehledových studií, které kolektiv řešitelů nabídne k publikování do některého z odborných recenzovaných časopisů (např. *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogická revue*, *Orbis scholae*).

Ad b) Vypracovat teoretická a konceptuální východiska pro zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání znamená zabývat se otázkami terminologického vymezení pojmů *kvalita výuky* a *kvalita kurikula*. Řešitelský kolektiv se bude konfrontovat s domácími a zahraničními přístupy k vymezení těchto pojmů, pokusí se identifikovat teoretické koncepce stojící v pozadí těchto přístupů. Výstup vztahující se k cíli (b)

bude zapracován do přehledové studie (viz výše – cíl a).

Ad c) Zmapování stavu poznání problematiky *kvality výuky a kurikula* (ad a) spolu s vypracováním teoretických a konceptuálních východisek jejího zkoumání (ad b) je předpokladem pro formulování smysluplných a nosných výzkumných cílů a otázek pro navazující výzkumný projekt, který bude podán v roce 2009 a který bude sledovanou problematiku dále rozvíjet (viz cíl c). Cíle a otázky pro navazující projekt budou formulovány v operacionální rovině a pokud možno tak, aby směřovaly ke klíčovým problémům kvality výuky a kurikula (viz bod 1).

Ad d) V návaznosti na dosažení cílů (a), (b), (c) bude navržena metodologie zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání. Předpokládá se, že tato metodologie bude aplikována v navazujícím projektu (2009). Vytváření metodologie bude založeno na dosavadních zkušenostech řešitelů (např. s vytvářením kategoriálních systémů a posuzovacích škál pro CPV videostudie) a bude se opírat o nejnovější metodologickou literaturu k dané problematice.

Výstupy za cíle (a), (b), (c), (d) budou následně využity při podávání *navazujícího projektu v roce 2009* (např. výzkumný projekt PdF MU či projekt GA ČR). Problematika *kvality výuky a kurikula* bude dále rozpracována do podoby *modelových disertačních projektů*, které budou vypisovány pro uchazeče o doktorské studium oboru Pedagogika od akademického roku 2009/2010.

3. Podíl studentů na projektu

- Do řešení projektu budou zapojeni zájemci z řad studentů doktorského studijního programu Pedagogika (se zaměřením na oborovou didaktiku), kteří ve svých disertačních pracích zkoumají problémy vyučování, učení, výuky a kurikula v různých oborech školního vzdělávání.

- Práce studentů se bude odehrávat ve spolupráci s dalšími řešiteli a pod supervizí odborného garanta projektu. Bude spočívat ve zpracování rešerší a podkladových materiálů, které budou využity při přípravě hlavních publikačních výstupů projektu; studenti v nich budou figurovat jako spoluautoři.
- Zapojení do předkládaného projektu studentům umožní seznámit a konfrontovat se s problematikou empirického zkoumání kvality výuky a kurikula, což bude do jisté míry využitelné v disertačních pracích, popř. v navazujících projektech typu „post-doc“.

4. Podíl zúčastněných učitelů na projektu

- K řešení projektu budou dle zájmu přizváni také školitelé a konzultanti zúčastněných studentů.
- Jejich práce se bude odehrávat ve spolupráci s dalšími řešiteli a pod supervizí odborného garanta projektu. Bude spočívat v přípravě publikačních výstupů projektu; učitelé v nich budou figurovat jako spoluautoři.
- Zapojení do předkládaného projektu jim umožní seznámit a konfrontovat se s problematikou empirického zkoumání kvality výuky a kurikula, což bude do jisté míry využitelné ve vlastní výzkumné práci, popř. v navazujících projektech.

5. Plánované konkrétní výstupy

- Hlavním výstupem bude série přehledových studií, které budou nabídnuty k publikování odborným recenzovaným časopisům. Studie budou následně sloužit jako výchozí programový materiál, z něhož bude řešitelský tým vycházet při podávání navazujícího výzkumného projektu (např. výzkumný projekt PdF MU nebo GA ČR).
- Problematika *kvality výuky a kurikula* bude dále zpracována do podoby modelového disertačního projektu, který bude vypsán pro uchazeč o doktorské studium oboru Pedagogika v akademickém roce 2009/2010.

- Uspořádání 4 pracovních seminářů v CPV (2 v průběhu JS, 2 v průběhu PS), na nichž budou koordinovány aktivity členů řešitelského týmu a průběžně prezentovány výsledky řešení projektu.

6. Časový harmonogram projektu

prosinec 2008	→	březen 2008
Cíl: Navrhnout metodologii zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání (bude aplikována v navazujícím projektu 2009).	Cíl: Formulovat výzkumné cíle a otázky pro navazující výzkumný projekt (2009) zaměřený na kvalitu výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání.	Cíl: Vypracovat teoretická a konceptuální východiska pro empirické zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání.
<p>Výstupy: série přehledových studií mapujících problematiku kvality výuky a kurikula; text návrhu navazujícího projektu (2009); formulace modelových disertačních projektů pro akademický rok 2009/2010 – viz kap. 5</p>		

Literatura

- DOLL, J.; PREZNEL, M. (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster : Waxmann, 2004.
- EDER, F. (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck, Wien, München, Bozen : Studien-Verlag, 2002.
- EGGER, K. *Qualität des Sportunterrichts*. Bern : Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern, 2002.
- FEND, H. *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim : Juventa, 1998.
- GREGER, D. Spravedlivý přístup ke vzdělávání: inkluze nebo exkluze. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004, 2. díl, s. 361-401.
- HELMKE, A. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze : Kaelmeyer, 2006.
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; GARNIER, K. et al. *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC : U.S. Department of Education, 2003.
- JANÍK, T.; NAJVAROVÁ, V. Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 102–123.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha : Academia, 2006.
- MUŽÍK, L.; JANÍK, T. Kvalita vyučování v tělesné výchově. In *Sborník ze semináře „Svatoňova Stráž“, konaného 17. – 19. října 2003 v Daňkovicích*. Praha, 2004. [cit. 2004-03-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/>>.
- PRENZEL, M.; ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster – New York, München, Belin : Waxmann, 2006.
- PRENZEL, M.; DOLL, J. (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002, 45, Beiheft.
- PRŮCHA, J. České a finské výsledky vzdělávání: Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA. *Pedagogická orientace*, 2005a, roč. 2005, č. 1, s. 2-9.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
- PRŮCHA, J. Sociální nerovnosti ve vzdělávání. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, 287-299.
- REUSSER, K.; PAULI, Ch. *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie [Double CD-ROM]*. Zürich : Pädagogisches Institut, 2003.
- ROTH, K. J. et al. *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, D.C. : U.S. Department of Education, 2006.
- STARÝ, K. Kvalita a efektivita ve vzdělávání. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2008.
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha : ÚIV, 2002.
- STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha : Academia, 2006, s. 118-143.
- TUREK, I. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. *Pedagogika*, 2002, č. 1, s. 16-34.
- ŽÁK, V. Porovnání kvality výuky fyziky vedené různými učiteli. In *Sborník ze 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PdF ZČU, 2006, s. 1–9.

Otázky současného doktorského studia v oboru pedagogika na PdF MU

Pavel Sochor,
Pavel Vyhňák

Z iniciativy studentské komory Akademického senátu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se dne 26. 3. 2008 uskutečnilo neformální setkání studentů doktorských studijních programů PdF MU. Studentskou komoru vedla k uspořádání této akce především potřeba provázanější komunikace mezi jednotlivými zástupci univerzity, kteří se podílejí na chodu a koncepci doktorského studijního programu pedagogika a doktorskými studenty. Tomu také odpovídalo složení vystupujících, kteří prezentovali přítomným studentům svoje vize, budoucí směr, kterým by se mělo doktorské studium na PdF MU ubírat. Postupně vystoupili Doc. PaedDr. Vladislav Mužík, CSc. – proděkan pro národní výzkum a doktorské studium, Doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D. – vedoucí Centra pedagogického výzkumu (CPV), Mgr. Petr Knecht, Ph.D. – odborný asistent CPV, Mgr. Petr Najvar – student doktorského studijního programu pedagogika PdF MU a pracovník CPV a PhDr. Mgr. et Bc. Karel Pančocha, B.A. Ph.D. – odborný asistent na katedře speciální pedagogiky PdF MU.

Doc. Mužík seznámil přítomné se *Zprávou o stavu a vývoji doktorského studia na PdF MU*, kterou předložil Akademickému senátu. V ní lze pozitivně hodnotit rostoucí počty studentů doktorských studijních programů během posledních let. Zároveň však upozornil na postupné kapacitní naplňování limitů školitelů, kteří jsou schopni vést při studiu studenty DSP, zvláště pak studenty se zaměřením na program pedagogika. Dále také zhodnotil průběh přijímacího řízení vedeného pro obor Pedagogika v roce 2007, kde jako zásadní příčinu neúspěchu některých uchazečů uvedl „nedostatečnou úroveň předkládaných projektů disertační práce, neuspokojivou orientaci uchazeče v metodologii pedagogického výzkumu, případně nepedagogické zaměření disertační práce“.

Také bylo upozorněno na chybějící hlubší spolupráci mezi oborem pedagogika a dalšími obory na fakultě, reprezentovanými jednotlivými katedrami. Částečně by k potřebné integraci vzdělávacích oborů mohla pomoci opatření, která byla představena a s nimiž již byla pracoviště PdF MU seznámena. Jedná se o role Katedry pedagogiky a CPV, kteří budou nabízet oborům (katedrám) nosná, pedagogicky nebo didakticky orientovaná výzkumná témata a koordinovat pedagogický výzkum na fakultě. Přítomní byli dále seznámeni s několika zásadními záměry, které se v posledních letech realizovaly nebo se právě připravují a směřují k podpoře a zkvalitnění DSP.

Každoročně jsou děkanem vyhlášovány programy na podporu studia v DSP – fakulturní výzkumné projekty, programy na vybavení pracovišť doktorandů, programy na podporu doktorských konferencí a seminářů, programy na podporu kvalifikačního růstu akademických pracovníků (školitelů).

- V roce 2003 bylo zřízeno Centrum pedagogického výzkumu (CPV) jako konzultační a koordinační pracoviště pro pedagogicky orientovaný výzkum na PdF MU.
- V roce 2007 byl vydán Pokyn děkana č. 3/2007 k realizaci závěrečných prací. Tento dokument doporučuje koncipovat bakalářské a magisterské práce tak, aby v návaznosti na ně bylo možné vypracovat nosné projekty doktorských disertačních prací.
- Fakulta zapojuje doktorandy do výzkumných záměrů fakulty, výzkumných projektů grantových agentur nebo do projektů resortního výzkumu.
- Pro rok 2007/2008 byly pro uchazeče o doktorské studium vypsány volitelné semináře Metodologie – přípravný kurz pro uchazeče o doktorské studium I. a II. (SZ9MP_MDS1 a SZ9MP_MDS2). Tyto semináře jsou zaměřeny na koncipování projektů disertačních prací, předkládaných k přijímacímu řízení.
- V roce 2008 bude umožněno navrhovaným školitelům zúčastnit se přijímacích zkoušek svých uchazečů.
- Magisterské studium učitelství na PdF MU bude bezodkladně doplněno o problematiku metodologie pedagogického výzkumu.

- V roce 2007 byla uspořádána *Celofakultní mezioborová konference studentů doktorských studijních programů*, kde byly prezentovány nejlepší doktorské práce končících studentů prezenční formy studia (tyto práce jsou publikovány v časopise *Pedagogická orientace*).
- V roce 2008 budou uspořádány oborové semináře studentů doktorských studijních programů, na nichž budou prezentovány nejlepší projekty disertačních prací studentů 1. a 2. ročníku DSP.
- V roce 2008 CPV vypracovalo a nabídlo vedoucím kateder spolupráci a aktivity, které by měly vést k dalšímu zkvalitnění DSP v oblasti pedagogického výzkumu (srov. Mužík, 2008).

Je zde třeba vyzdvihnout otevřenost a vstřícný přístup, se kterým proděkan Mužík odpovídal na jednotlivé otázky studentů, které i pro něj byly dle jeho slov inspirující a podnětné.

Dále pak na setkání vystoupil doc. Janík, který nabídl studentům několik možností ke spolupráci s CPV v prezentaci aktivit, které CPV vyvíjí směrem ke zkvalitnění doktorského studia na PdF MU. Na prvním místě je třeba zmínit vytváření publikačních příležitostí pro studenty DSP. Prostor pro publikování je nabízen v *Bulletínu CPV*, jehož editory jsou P. Knecht a V. Najvarová, a v recenzovaném časopisu *Pedagogická orientace*, jehož vedoucím redaktorem je doc. T. Janík. Bylo také představeno možné budoucí nosné téma pedagogického výzkumu na PdF MU – výzkum kurikula. K tomuto aktuálnímu tématu se uskuteční na PdF MU dne 24. – 25. června 2008 konference s názvem „Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu“, kde budou mít studenti DSP pedagogika příležitost nejen se hlouběji seznámit s touto problematikou, ale také jim je dána příležitost vystoupit se svým příspěvkem k tomuto tématu. CPV napomáhá právě pořádáním takových odborných seminářů a konferencí ke zkvalitnění doktorského programu na PdF MU. Další podpůrné aktivity reprezentuje například cyklus odborných přednášek nazvaný „Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum“, v jehož rámci přibližně v měsíčních intervalech vystupují přední domácí i zahraniční odborníci. Cyklus byl zahájen dne 13. 3. přednáškou Mgr. Patricie Jelemenské,

Ph.D. Za další aktivity CPV pro podporu DSP označil T. Janík pořádání seminářů pro studenty všech ročníků DSP, na kterých mají možnost studenti vystoupit a prezentovat jednotlivé části svých disertačních projektů. Na tyto semináře jsou zváni také zájemci o studium DSP. Za velmi cennou aktivitu pak studenti označili jednotlivé konzultace k metodologickým problémům pedagogického a didaktického výzkumu s pracovníky CPV.

Dalším vystupujícím byl dr. Knecht, který svou přednášku věnoval především problému školitelů. Společně se studenty hledal ideální „vlastnosti“ školitele a jeho úlohu při vedení studenta jeho studiem. Dr. Knecht prokázal již během svého studia v DSP schopnost konstruktivní kritiky na téma DSP (Knecht 2007). Lze říci, že jeho příspěvek přispěl k otevřenosti a nabídl studentům prostor pro definování konkrétního problému při jejich studiu. Musíme však upozornit, že právě vymezení základních nedostatků „typického školitele“ ukazovalo na přílišné časové zatížení jednotlivých osob kompetentních vést své doktorské studenty (zmněné mimo jiné v příspěvku doc. Mužíka), a na jistou mezeru v oborově didaktickém vzdělávání, která má svůj původ ve zrušení didaktických pracovišť v 90. letech minulého století.

Důležitým příspěvkem pro všechny zúčastněné bylo také vystoupení dr. Pančochy, který na základě zahraničních zkušeností, referoval o doktorském studiu na Sinclair Community College, Dayton, Ohio, kde měl možnost jako učitel působit a kde se také setkal s odlišným způsobem vedení studentů DSP. Musíme konstatovat, že například participace začínajících doktorských studentů na výzkumech jejich starších kolegů a potažmo jejich školitelů je u nás prozatím pouze námětem k zamyšlení a snad někdy v budoucnu bude námětem k realizaci. Klady není třeba v tomto postupném „šlechtění mladého vědce“ zdůrazňovat.

Závěrem dostal příležitost seznámit své začínající kolegy s cestou svým doktorským studiem Mgr. Najvar. Je třeba mu poděkovat za ochotu podělit se s přítomnými o průběh svého studia, které právě dokončuje, také proto, že momentálně dokončuje svoji disertační práci a aktuálně některé probírané problémy prožívá (zvláště problém všech studentů DSP – časová tíseň).

O otevřenosti a vstřícnosti celého setkání svědčila také následující rozvinutá diskuze nad tématy příspěvkatelů, ale také nad problémy jednotlivých studentů DSP, které v neformální atmosféře řešili nejen se svými

mi staršími kolegy, ale také se zástupci pedagogické fakulty. Lze jen doufat, že podobné neformální setkání se uskuteční i příští semestr. Všem vystupujícím děkujeme za jejich ochotu a vstřícný přístup jak k tomuto setkání, tak také k problémům DSP pedagogika na PdF MU.

Literatura

MUŽÍK, V. *Zpráva o stavu a vývoji doktorského studia na PdF MU*. Nepublikovaný materiál PdF MU.

KNECHT, P. Zamyšlení nad doktorským studijním programem pedagogika se zaměřením na oborovou didaktiku po prvních třech letech z pohledu studenta. In JANÍK, T., MAŇÁK, J. (eds.). *Bulletin Centra pedagogického výzkumu PdF MU v Brně 2006*. Brno : PdF MU, 2007.

Došlo do redakce 1. dubna

Anděla Ravjan

V rámci přípravy disertační práce se mi dostalo jedinečné příležitosti strávit jarní semestr akademického roku 2216/2217 na *Institutu základního didaktického výzkumu* Fakulty didaktiky Masarykovy univerzity v Brně. V této krátké zprávě bych ráda stručně popsala historii a současné směřování tohoto Institutu.

Institut sídlí v historických budovách na třídě Poříčí, jež patří Masarykově univerzitě již 270 let, a v nichž působila řada velkých postav české pedagogiky a didaktiky. Institut se skládá z *Oddělení základního didaktického výzkumu primárního vzdělávání* a *Oddělení základního didaktického výzkumu sekundárního vzdělávání* a organizačně pod něj spadá i *Experimentální primární škola* (1.–5. ročník) a *Experimentální sekundární škola* (6.–13. ročník). Historicky se tyto experimentální školy staly součástí Fakulty didaktiky v 90. letech 21. století, integrací tehdejších fakultních základních škol Bakalovo nábřeží a Křídlovická. V současnosti jsou obě experimentální školy tvořeny jednou třídou (15 – 25 žáků) v každém roč-

níku. Hlavním principem experimentálních škol je vedení běžné výuky; školy jsou spádové pro nejbližší okolí fakulty, podmínkou pro přijetí je však z etických důvodů souhlas rodičů s archivací a výzkumným využitím veškerých výzkumných dat pořízených v laboratořích Institutu. Samotné školní třídy jsou totiž didaktickými laboratořemi.

Každá školní třída je umístěna v jakési kostce situované do středu prostoru připomínajícího malý antický amfiteátr. Její stěny jsou tvořeny jednosměrně průhledným materiálem, který uvnitř vytváří zdání běžné školní třídy, zvenku však umožňuje přímo pozorovat výuku současně desítkám posluchačů Fakulty didaktiky i jiných fakult Masarykovy univerzity. Výzkumné těžiště však spočívá v pozorování zprostředkovaném. Součástí každé didaktické laboratoře jsou desítky videokamer a směrových mikrofonů, které umožňují zaznamenat komplexní dění ve třídě v téměř absolutní úplnosti. Nejenže je každý žák snímán zvláštní kamerou a citlivým audiozáznamovým zařízením, ale důmyslné postavení kamer umožňuje snímat učitele i žáky z více úhlů pohledu, ať stojí ve třídě kdekoliv a jsou orientováni kterýmkoli směrem.

Každá vyučovací hodina je tak zdrojem obrovského množství dat: videozáznamy a audiozáznamy z kamer a mikrofonů, učitelova příprava na hodinu, testové výsledky žáků. V současné době je ve spolupráci s kolegy z Fakulty Neuropsychologie MU intenzivně hledán způsob, jak v každé vyučovací hodině monitorovat a zaznamenávat mozkovou aktivitu nejen učitele, ale i žáků, což je prozatím spojeno s nepřekonatelnými technickými obtížemi.

Část takto pořízených dat je zpracovávána počítačově, jsou vyhodnoceny kvantitativní charakteristiky, které umožní popsat hodinu pomocí zavedených exaktních didaktických veličin (didaktická intenzita $c = 0,495$ Komenského). Většina dat je však archivována, aby mohla být později zpracována kvalitativními postupy pracovníky Institutu, či nabídnuta ke zpracování zájemcům z řad studentů didaktických a pedagogických fakult Evropské unie i ze zahraničí. Takto komplexní empirická data umožňují provádět studentům drobné empirické sondy do procesů vyučování a učení, stejně jako vědeckým týmům provádět rozsáhlé longitudinální výzkumy.

Semestr strávený na tomto významném pracovišti mě odborně velmi obohatil. Pokud o to čtenáři tohoto periodika projeví zájem, ráda se v některém z dalších čísel podělím o své zkušenosti podrobněji.

Konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU a Štátny pedagogický ústav Bratislava spolupřáda-jí česko-slovenskou konferenci Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu, která se uskuteční ve dnech 24. – 25. 6. 2008 na PdF MU. Na konferenci se v řádném termínu přihlásilo 35 účastníků.

S hlavními referáty vystoupí:

Prof. PhDr. Jan Průcha, CSc.

Možnosti výzkumu učebnic se zaměřením na žákovo učení

Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

Komunikační charakteristiky učebnic sociálně humanitních předmětů

Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

Funkce učebnice v moderní škole

RNDr. Mária Nogová, Ph.D.

Hodnocení kvality učebnic a kurikulum

Informace z CPV

Dne 17. 4. 2008 se uskutečnil v zasedací místnosti děkanátu PdF MU *Seminář studentů 1. a 2. ročníku doktorského studijního programu pedagogika*. Na semináři vystoupili:

PhDr. Petr Hlad'o

(Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny)

Mgr. Simona Šebestová

(Příležitost k rozvíjení základních jazykových dovedností ve výuce angličtiny: videostudie výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ)

Mgr. Petra Plchotová, M.A.

(Analýza receptivního verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor Další cizí jazyk)



V rámci cyklu přednášek *Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum* v zasedací místnosti Děkanátu PdF MU vystoupili:

Mgr. Patricia Jelemenská, Ph.D. s přednáškou *Vytvorenie učebného prostredia a evaluácia výkonov: úlohy TIMSS z pohľadu výskumu didaktickej rekonštrukcie* (13. 3. 2008).

Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D. s přednáškou *Empirický výzkum vzdělávání v Německu: současný stav, strategické záměry a projekty* (10. 4. 2008)



Kolektiv pracovníků CPV PdF MU navštívil ve dnech 3. – 6. 4. 2008 katedru pedagogické psychologie Univerzity Friedricha Schillera v Jeně, kde navázal užší vzájemnou spolupráci. Během třídeního workshopu byla navržena podrobná koncepce publikace *On the Power of Video Studies*, která vyjde v německém nakladatelství Waxmann Verlag. Editory budou Tomáš Janík a Tina Seidel.

Knižní novinky

VLČKOVÁ, K. Strategie učení cizímu jazyku. Brno : Paido, 2007.

Cílem publikace je postulovat a testovat některé základní vztahy (případně zákonitosti) týkající se strategií učení a indikátorů efektivity učení cizímu jazyku a přispět tak k rozvoji teorie strategií učení cizímu jazyku. Nabízí také komplexní diagnostickou techniku strategií učení cizímu jazyku (inventář strategií) použitelnou ve školní praxi i pro autodiagnostiku.

JANÍK, T. Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu Brno : Paido, 2008.

Publikace je výstupem za druhý rok řešení projektu GA ČR 406/06/P037 Didaktická znalost obsahu jako klíčový koncept kurikulární reformy, jehož cílem je mimo jiné pomoci rozvíjet kurikulární a oborově didaktický výzkum zaměřený na procesy vyučování a učení.

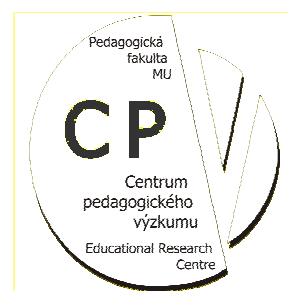
Pozvánka na přednášku

Centrum pedagogického výzkumu
PdF MU vás zve na následující přednášky:

Mgr. David Greger, Ph.D.

**Využití indikátorů při hodnocení
spravedlivosti vzdělávacích systémů**

Přednáška se uskuteční v rámci cyklu přednášek *Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum* v úterý, 13. 5. 2008 od 12:30 v zasedací místnosti děkanátu.



Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
Poříčí 31, 603 00 BRNO
Telefon 549 49 1677
E-mail: CPV@ped.muni.cz

www.ped.muni.cz/weduresearch

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Disertační projekty studentů doktorských studijních programů

Dne 17. 4. 2008 se uskutečnil seminář, jehož cílem bylo poskytnout prostor studentům 1. a 2. ročníku doktorského studijního programu Pedagogika k prezentaci disertačních projektů. Na semináři prezentovali své projekty tři nominovaní studenti (PhDr. Petr Hlad'o, Mgr. Simona Šebestová, Mgr. Petra Plchotová). Prezentované příspěvky byly lektorsky posouzeny (viz zpráva K. Vlčkové v čísle 4/2008 Bulletinu CPV), na základě připomínek byly projekty zpracovány do podoby studií a jsou publikovány v tomto čísle Bulletinu (3/2008).

Uspořádání semináře a lektorské posouzení příspěvků bylo podpořeno fakultním projektem MUNI/41/062/2008 *Příležitosti pro rozvíjení akademických kompetencí studentů doktorských studijních programů*.

Uvnitř tohoto čísla:

Disertační projekty studentů DSP

Analýza verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro jazykovou úroveň A1

Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny

Příležitosti k rozvíjení základních jazykových dovedností ve výuce angličtiny: videostudie výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ

Zpráva z konference

Pozvánka na konferenci

Analýza verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro jazykovou úroveň A1

Petra Plchotová

Problematika výběru obsahu učebnic se v současné době, kdy v řadě evropských škol probíhají důležité kurikulární reformy, dostává do popředí pedagogického zájmu. V rámci evropských integračních procesů dochází ke sladování vzdělávacích politik jednotlivých členských zemí Evropské unie, což se týká obzvláště politiky jazykové.

Rada Evropy, ve snaze zajistit větší přehlednost jazykových kompetencí na různých úrovních, vydala v roce 2001 dokument s názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ). Na jeho základě jsou vypracovávány jazykové deskriptory pro jednotlivé jazyky členských zemí. Ty jsou tvořeny zvlášť pro každou ze šesti úrovní popsaných v SERRJ a slouží především tvůrcům jazykových programů a autorům výukového materiálu, neboť podrobně definují verbální složku obsahu těchto dokumentů.

V České republice jsou požadavky SERRJ zapracovány do *Rámcových vzdělávacích programů* ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v podobě očekávaných výstupů, kterých má žák dosáhnout na konci jednotlivých období výuky jazyků. V *Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání* (RVP ZV) odpovídají očekávané výstupy ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk úrovni A2 a ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk úrovni A1 podle SERRJ.

Učebnice FJ pro ZŠ schválené MŠMT			Úroveň kompetencí podle SERRJ		
Název	Věk	Časová dotace	A1	A2	B1
<i>En français 1</i>	8-10	2 školní r.			
<i>Alex et Zoé 1</i>	7-8	60 vyuč. h.			
<i>Alex et Zoé 2</i>	8-9	60 vyuč. h.			
<i>Extra 1</i>	12-13	60-70 vyuč. h.			
<i>Extra 2</i>	13-14	60-70 vyuč. h.			
<i>Extra 3</i>	14-15	60-70 vyuč. h.			

Tab 1: Seznam učebnic francouzského jazyka pro ZŠ s udělenou schvalovací doložkou MŠMT

V souladu s povinností stanovenou RVP ZV, musí školy v ČR nabídnout pro vzdělávací obor Cizí jazyk na prvním stupni ZŠ přednostně angličtinu. Jiné cizí jazyky jsou tedy v praxi vyučovány většinou až na druhém stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Další cizí jazyk, jako předmět volitelný či nepovinný. V souladu s politikou Rady Evropy je však v dnešní době kladen důraz na podporu méně vyučovaných cizích jazyků, což je příslibem rozkvětu vzdělávacího oboru Další cizí jazyk na základních školách v naší zemi.

K méně vyučovaným cizím jazykům patří v České republice i francouzština. Vycházíme-li ale z předpokladu, že ve většině případů by měli žáci v tomto jazyce dosáhnout na konci základní školní docházky úroveň A1 podle stupnice SERRJ, z údajů uvedených vydavateli zjistíme, že učebnice francouzského jazyka pro vzdělávací obor Další cizí jazyk (žáci ve věku 12-15 let), jimž byla udělena schvalovací doložka MŠMT, buď neodpovídají úrovni A1 požadované RVP ZV, nebo jsou v rozporu se stanovenou hodinovou časovou dotací (viz. tabulka 1). Není ani třeba provádět další náročná šetření k vyvození závěru, že současná nabídka učebnic francouzštiny pro ZŠ schválených MŠMT není v souladu s kurikulární politikou v České republice. Přihlédneme-li navíc k faktu, že tyto učebnice byly vydány před vznikem jazykového deskriptoru úroveň

A1 pro francouzský jazyk a odvolávají se pouze na úroveň A1 popsanou ve SERRJ ve velmi obecné rovině, můžeme zpochybnit i jejich verbální obsah, který už je však třeba ověřit náročnější studií

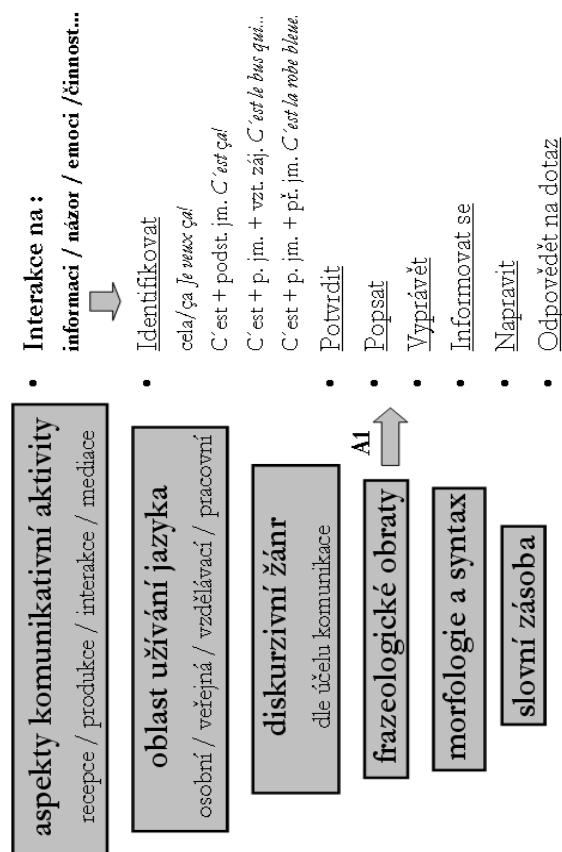


Schéma 1: Struktura deskriptoru Niveau A1 pour le français

za pomoci zmíněných deskriptorů. Ty byly sestaveny na základě dlouholetých výzkumů a zkušeností odborníků úseku jazykové politiky Rady Evropy, s přihlédnutím k frekvenci výskytu slov a k lexikální a syntaktické náročnosti při osvojování cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že nepřiměřený verbální obsah a jeho neúměrná distribuce v rámci učebnic cizího jazyka může mít neblahý dopad na školní úspěšnost žáků, jedná se o velmi závažný problém, jenž se stal předmětem našeho výzkumného záměru.

Dosavadní stav řešení a poznání dané problematiky

Ve světě se dostala verbální složka obsahu jazykových učebnic do centra zájmu již koncem 19. století, a to v souvislosti se sestavováním tzv. frekvenčních slovníků pro didaktické účely (Průcha 1998, str. 57). Jednalo se o seznamy slov seřazené na základě četnosti jejich výskytu v textech daného jazyka. První z těchto slovníků vznikly v Rusku v roce 1889 (N. A. Rubakin) a v Německu v roce 1898 (F. W. Kaeding). V roce 1921 byl publikován Thorndikův slovník pro americké učitele *The Teacher's Word Book*, který byl později používán i k hodnocení obtížnosti textu učebnic. Z výsledků výzkumů vyplynulo, že učebnice obsahující převážně slova s vysokou frekvencí výskytu v angličtině jsou pro žáky snadnější než učebnice používající slova málo frekventovaná. U nás se v padesátých letech touto problematikou zabýval např. prof. J. Maňák (Maňák, Švec 2004).

Co se týče výzkumů výběru verbálního obsahu učebnic francouzštiny, tato problematika se dostala do popředí zejména v 50. letech 20. století, kdy se Francie velmi angažovala v celosvětovém šíření jazyka a kultury. V té době vznikl na základě statistických výzkumů užívání mluveného jazyka a následné analýzy frekvence slovních a gramatických výrazů nový referenční nástroj nazvaný *Le français fondamental*, základní francouzština (Gougenheim 1958). Přestože výsledky výzkumu byly do jisté míry zmanipulovány schvalovací komisí, hrál tento nástroj významnou roli v oblasti výuky francouzštiny po celé období 60. let, kdy se stal normativním rámcem pro

Cíl	Přístup	Metody	Vzorek	Nástroj
Zjistit nakolik odpovídá verbální obsah učebnic FJ s doložkou MŠMT pro vzdělávací obor Další CJ výstupní úrovní A1 stanovené RVP ZV	Kvantitativní	Srovnávací obsahová analýza textu	Učebnice FJ schválené MŠMT pro vzdělávací obor Další cizí jazyk	Deskriptory Niveau A1 pour le français Niveau A2 pour le français

Tab 2: Design disertačního výzkumu

určování jazykového obsahu učebnic a dalšího výukového materiálu (Cuq 2003). S nástupem komunikativního přístupu ve výuce jazyků v 70. letech byl tento nástroj kritizován jako nepedagogický a byl nahrazen novým, tzv. *Niveau seuil*, neboli prahová úroveň, který vznikl v rámci mezinárodního projektu Rady Evropy (Coste, Courtillon a kol. 1987). Ten definoval základní kompetence potřebné k běžné komunikaci v cizím jazyce, rozepsané do konkrétních pojmů a frazeologických obrátů dle daného jazyka. Na rozdíl od předchozího nástroje nebyl vypracován za pomoci ankety, ale odpovídal společnému evropskému modelu, vypracovanému na základě konsenzu.

Dnes vznikající deskriptory pro jednotlivé evropské jazyky vycházejí z myšlenek referenčního nástroje *Niveau seuil*, s tím rozdílem, že korespondují s jednotlivými jazykovými úrovněmi SERRJ a specifikují jazykový obsah zvláště pro každou z těchto úrovní. Jelikož se jedná o nástroje poměrně nové, nebyly zatím použity k výzkumné analýze

verbálního obsahu jazykových učebnic. Dosavadní okrajová testování učebnic úrovně A1 určených k výuce francouzského jazyka pomocí daného deskriptoru však poukazují na skutečnost, že se jedná o objektivní a spolehlivý nástroj k analýze jazykového obsahu učebnic francouzštiny (Beacco 2008), a k našemu záměru tudíž zcela adekvátní.

Cíle výzkumu, metody a předpokládané výstupy

Cílem výzkumu bude ověřit, nakolik verbální obsah učebnic schválených MŠMT a odpovídajících věkovému kritériu žáků pro vzdělávací obor Další cizí jazyk skutečně odpovídá požadované výstupní úrovni A1 stanovené RVP ZV.

V praxi je cílem výzkumu poukázat na existenci deskriptorů jazykových úrovní a na možnosti jejich využívání nejen jako nástroje usnadňující tvorbu jazykových programů a výukového materiálu, ale i jako nástroje sloužícího k evaluaci verbálního obsahu jazykových učebnic.

Ve snaze o podporu výuky francouzštiny jako méně vyučovaného cizího jazyka je cílem i podnítit úvahy o vypracování nové učebnice, která by vycházela z deskriptoru úrovně A1 a současně zaručila plnění požadavků RVP ZV na vzdělávací obor Další cizí jazyk, s ohledem na věk žáků a hodinové časové dotace.

K výzkumu použijeme metodu srovnávací analýzy. Rozboru podrobíme verbální obsah učebnic, které se v současné době používají na základních školách v České republice pro výuku francouzštiny ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk a byla jim udělena schvalovací doložka MŠMT. Bude se tedy jednat o soubor učebnic *Extra* (viz. tabulka 1).

Jako výzkumný nástroj použijeme deskriptory *Niveau A1 pour le français* a *Niveau A2 pour le français* (Beacco, Porquier 2007, 2008). Verbální obsah daného souboru učebnic porovnáme s deskriptory úrovně A1, A2 ve vztahu k požadavkům na očekávané výstupy uvedené v RVP ZV ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk. Budeme vycházet z kategorizace verbálních obsahových složek jazyka podle deskriptorů, jež definují na základě SERRJ čtyři aspekty komunikativní aktivity (recepce, produkce, interakce a zprostřed-

kování/mediace) a zastoupení oblastí užívání jazyka (osobní, veřejná, vzdělávací a pracovní) podle tématického uspořádání učebnic a používání různých diskurzivních žánrů. Konkrétní verbální složky jazyka jsou pak rozčleněny do kategorií frazeologické obraty, morfologie a větná struktura, pojmy a slovní zásoba (viz schéma 1).

Statistickým měřením a zpracováním výsledků zjistíme absolutní a relativní četnost zastoupení verbálního obsahu učebnic odpovídajícího úrovní deskriptoru A1, podle daných kategorií, a dále obsahu, který tuto úroveň přesahuje, a tím se dostává do rozporu s požadavky RVP ZV pro daný vzdělávací obor.

Zamýšlený výzkum se zaměřuje na aktuální problematiku, která se však neustále vyvíjí v souladu s vývojem lidské společnosti. Je tedy samozřejmé, že i výzkumný nástroj, který bude pro výzkum použit, je nástrojem jenž sice v současnosti udává normu, ale zároveň je i nástrojem flexibilním, který bude nutno dále upravovat. Přesto se jedná o nástroj, který by měl zaručit určitou standardizaci výuky francouzského jazyka a zabránit kognitivnímu přetěžování žáků, kteří se tomuto jazyku začínají učit. Výsledky výzkumu by se tedy mohly stát východiskem při tvorbě učebnic odpovídajících evropským normám a zároveň adaptovaných na místní podmínky.

Literatura

- BEACCO, J. C. *Niveau A1-A2 pour le français – textes et références*. Paris : Didier, 2008 (v tisku).
- BEACCO, J. C.; PORQUIER, R. *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier, 2007.
- BEACCO, J.-C.; PORQUIER, R. *Niveau A2 pour le français*. Paris : Didier, 2008.
- CONSEIL DE L'EUROPE *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.
- CUQ, J. P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE Internationale – collection Asdifle, 2003.
- COSTE, D.; COURTILLON, J. a kol. *Un Niveau Seuil*. Paris : Didier, 1987.

GALLON, F.; DVOŘÁKOVÁ, V.; KUBIČKOVÁ, M. *Extra! 1* (učebnice, pracovní sešit s českou přílohou, CD). Paris : Hachette, 2001, 2002.

GALLON, F.; DVOŘÁKOVÁ, V.; KUBIČKOVÁ, M. *Extra! 2* (učebnice, pracovní sešit s českou přílohou, CD). Paris : Hachette, 2002.

GOUGENHEIM, G. *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris : Didier, 1958.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004.

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.

www.msmt.cz

Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny

Petr Hlad'o

Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Dospívání bychom mohli spolu s Taxovou (1987, s. 65) charakterizovat jako etapu přípravy pro plnohodnotný život v dospělosti. Jeden z nejvýznamnějších, ale i nejnáročnějších úkolů tohoto vývojového období představuje **volba povolání** (srov. Klímová 1987; Mojžíšek 1981).

V posledních letech se tento termín používá v různorodých významech a zahrnuje *rozhodování o konkrétním povolání, které by dotyčný jedinec chtěl v budoucnu vykonávat*, výchovu k volbě povolání, *výběr střední školy v posledním ročníku základní školy*, hledání konkrétního zaměstnání u konkrétního zaměstnavatele a rekvalifikace na jiné povolání (Strádal, Mertin, Úlovcová 2002, s. 1).

Společně s Průchou, Walterovou a Marešem (2003, s. 274) chápeme volbu povolání dospívajících žáků základních škol především jako *proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo pří-*

pravy na povolání. V odborné literatuře se můžeme setkat také s termíny volba další vzdělávací cesty a volba vzdělávací dráhy. V následujícím textu se budeme přidržovat označení volba povolání.

Shrnutí dosavadního stavu řešení či poznání

Tématu volby povolání je v ekonomicky vyspělých zemích věnována značná pozornost. Svědčí o tom množství výzkumů např. ve Spojených státech amerických, Kanadě, Austrálii, Velké Británii, Irsku, Francii, Německu, Švýcarsku, Rakousku aj. V České republice není výzkum v této oblasti tak četný a zpravidla na volbu povolání nahlíží ze *sociologického hlediska* (studuje ji např. v rámci modelů sociální stratifikace).

Obecně lze konstatovat, že je volba povolání dospívajících ovlivněna především okolím, ve kterém žijí (Chen 1997), přičemž největší vliv je připisován rodičům a rodině (Wilson, Wilson 1992 aj.). Některé výzkumy ukazují, že jsou dospívající při formování profesních cílů a rozhodování o volbě studia signifikantně více závislí na svých rodičích než na učitelích, poradenských pracovnících, vrstevnících a dalších vzorech (srov. Peterson, Stivers, Peters 1986). Značný vliv neformálního prostředí, zejména rodiny, na rozhodování žáků základních škol o volbě povolání, potvrdil také *Výzkum služeb kariérového poradenství* (NÚOV 2003).

Čím rodina ovlivňuje volbu povolání dospívajících? Významnou roli hraje socioekonomický status rodiny a její kulturní kapitál, vykonávané povolání a dosažená úroveň vzdělání rodičů. Na dospívající dále působí rodinné prostředí, ve kterém vyrůstají, styly výchovy a celková úroveň rodinné výchovy (srov. Matějů, Tuček, Rezler 1991; Matějů, Řeháková 1992; Katrňák 2004; Matějů, Straková 2006). Rodiče, jako každodenní vzory, předávají svým potomkům kulturní vzorce, postoje k práci a jednotlivým povoláním, sdělují jim svá očekávání a představy o jejich profesní budoucnosti. Dospívající se učí také z chování rodičů při práci a tím, jakým způsobem o práci mluví (srov. DeRidder 1990; Lankard 1995).

Z českých výzkumů zaměřených na volbu povolání je třeba zmínit práci Pražské skupiny školní etnografie (2005) a výzkum „Rizika a příležitosti

přechodu ze základní školy na střední školu“, který v současné době realizuje Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK.

Z výzkumných zjištění vyplývá, že je rozhodování dospívajících o volbě povolání, jeho průběh i konečná podoba, významně ovlivněno interakcí se sociálním okolím, přičemž hlavní institucí, která dlouhodobě sehrává v tomto procesu nejvýznamnější roli, je **rodina**. Disertační výzkum proto cíleně zaměřujeme na volbu povolání dospívajících žáků základních škol v kontextu *nukleární rodiny*, tvořenou nejbližšími příbuznými, tj. oběma rodiči a jejich dětmi.

Cíle práce, výzkumné otázky

Cílem disertačního výzkumu je *hlouběji proniknout do procesu volby povolání*, kterým na konci základní školy procházejí dospívající a jejich rodiče. Chceme (1) porozumět, jak volbu povolání vnímají a prožívají dospívající na straně jedné a rodiče na straně druhé, (2) pochopit klíčové problémy, které se mohou při cestě za tímto životním rozhodnutím objevit, (3) stanovit dílčí etapy rozhodovacího procesu a definovat jejich hlavní úkoly a (4) popsat rozhodovací strategie dospívajících a rodičů při volbě povolání. Dílčím výzkumným cílem je (5) nalézt odpověď na otázku, které faktory kromě rodičů a rodiny rozhodování dospívajících o volbě povolání ovlivňují, a nalézt zjevné i skryté příčiny těchto vlivů.

Základní výzkumná otázka byla definována následovně: „**Jak chápou, prožívají a řeší dospívající a jejich rodiče volbu povolání na konci základní školy?**“. Tato poměrně široká otázka byla rozložena do několika specifických otázek (viz dále).

Dílčí výzkumné otázky (vztahující se k dospívajícím):

- Kdy se začínají dospívající zabývat otázkami volby povolání?
- O čem dospívající přemýšlejí vzhledem ke své profesní budoucnosti?
- Jaký význam připisují dospívající volbě povolání na konci základní školy?
- Chápou dospívající volbu povolání jako

svůj vlastní úkol?

- Jak dospívající prožívají volbu povolání a co jim činí největší potíže?
- Jaké jsou dílčí etapy rozhodovacího procesu volby povolání a jejich hlavní úkoly?
- Podle čeho se dospívající při volbě povolání rozhodují a jaké strategie volí?
- Které faktory jejich rozhodování nejvíce ovlivňují a proč?
- Jaké informační zdroje dospívající při volbě povolání využívají?

Dílčí výzkumné otázky (vztahující se k rodičům):

- Kdy se začínají rodiče zabývat otázkami volby povolání svých dětí?
- Jaké jsou představy rodičů o profesní budoucnosti dětí a co je formuje?
- Jaký význam připisují rodiče aktu volby povolání na konci základní školy?
- V čem rodiče vidí svoji roli při volbě povolání?
- Jak rodiče prožívají volbu povolání a co jim činí největší potíže?
- Jak skutečně rodiče přistupují k volbě povolání a jaké strategie volí?
- Čím rodiče pomáhají při volbě povolání svým dětem?
- Jaké informační zdroje rodiče při volbě povolání využívají?

Přístup k řešení, metody

Design výzkumu

Jak je patrné ze základní výzkumné otázky a dílčích otázek, plánovaný výzkum je koncipován jako *deskriptivní*. Vzhledem k formulovaným výzkumným otázkám jsme se rozhodli pro metodologii založenou na **kvalitativním přístupu** s použitím designu **mnohonásobné případové studie**. Výzkum má *longitudinální charakter*, jenž umožňuje zachycení proměn jednotlivých zkoumaných faktorů v průběhu času.

U vybraných dospívajících žáků základních škol a jejich rodin bude v posledním roce před ukončením povinné školní docházky sledován proces volby povolání, její prožívání a hodnocení, působení rodičů, vzájemné interakce a vztahy

v rodině, vlivy vrstevníků, školy, zaměření žáka, prospěchu a dalších faktorů.

V souladu s hlavními cíli kvalitativního výzkumu (Gavora 2000, s. 32) je taktéž naším záměrem *porozumět člověku*, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Důraz bude kladen na výklad zkoumaných jevů očima samotných aktérů.

Metody výzkumu

V disertačním výzkumu bude kombinováno několik metod. Hlavní metodu sběru dat představují **hloubkové rozhovory** s dospívajícími žáky a jejich rodiči. Ty budou doplněny o rozhovory s třídním učitelem a výchovným poradcem (školním psychologem), kteří působí na základní škole navštěvované konkrétními žáky. Dalšími výzkumnými metodami jsou **anamnéza dospívajícího a rodiny, studium dokumentů** (vysvědčení, přihláška na střední školu, školní a domácí výtvary aj.) a **standardizované psychologické testy** zaměřené na posouzení intelektu a osobnosti dospívajícího, zájmové zaměření, sebepojetí školní úspěšnosti a identifikaci rodinného systému. Administrace testů a vyhodnocení budou uskutečněny ve spolupráci s *Akademickým centrem poradenství a supervize MU*. Jelikož chceme vytvořit bohatou a detailní validní deskripci reality, rozhodli jsme se design případové studie dále rozšířit o metodu **ohniskových skupin** se žáky 9. tříd základních škol.

Všechny rozhovory budou se souhlasem účastníků zaznamenávány na záznamové zařízení (digitální diktafon), přepisovány formou komentované transkripce s využitím systému znaků zpracovaných Kallmeyerem a Schützem (1976, viz Hendl 2005, s. 208–209) a uchovávány v elektronické podobě. Rovněž ostatní data budou postupně digitalizována, aby mohla být archivována v počítači a analyzována za využití počítačového programu ATLAS.ti.

Volba vzorku, způsoby vstupu do terénu

Vzorek bude, v souladu s obecně přijímaným pravidlem zakotvené teorie, **konstruován teoreticky**. Pro náš výzkum zvolíme **typické případy** podle Yinovy typologie (2003, s. 41), tj. reprezentativní případy, které se ničím nevymykají a představují průměr vzhledem ke zkoumanému problému.

Hledání budou dospívající s průměrným až dobrým prospěchem, kteří stojí před prvotní volbou povolání, žijící v rodinách, u nichž lze předpokládat běžné vztahy, komunikaci a interakce (tato skutečnost bude ověřena standardizovaným testem ADOR).

Předpokládaný výzkumný vzorek bude tvořit sedm případů, přičemž celkový rozsah bude určen **teoretickou saturací**. Jednotlivé případy chceme získat třemi způsoby. Nejprve se budeme snažit nalézt respondenty v okruhu lidí blízkých výzkumníkovi, případně je oslovit skrze osoby, kterým sami důvěřují (*gate keepers*). Zbývající účastníci studie budou, ve shodě se zvolenou typologií reprezentativních případů, získáni kumulativním výběrem metodou sněhové koule (*snowball sampling*) na základě doporučení již zkoumaných rodin. Uvedené způsoby vstupu do terénu, ve kterém se výzkumník bude pohybovat v roli *navštěvníka*, byly zvoleny záměrně, s cílem získat důvěru a otevřenost zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi, což podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 76) velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat.

Analytické postupy

Pro analýzu dat jsme zvolili **postupy zakotvené teorie** podle Strausse a Corbinové (viz Strauss, Corbinová 1999). Analýza bude započata již ve fázi sběru dat a bude cyklicky probíhat až do okamžiku teoretické nasycenosti.

Pro počáteční analýzu nestrukturovaného kvalitativního materiálu (přepisy rozhovorů, digitalizované textové materiály, dokumenty apod.) chceme použít **techniku otevřeného kódování**, přičemž zakódovaná data budou postupně strukturována do **kategoriálních systémů**. Na první analytickou fázi otevřeného kódování navážeme **axiálním a selektivním kódováním** (viz Strauss, Corbinová 1999, s. 42–105; Hendl 2005, s. 243–260 aj.).

Kvalita výzkumu

Obdobně jako při volbě vzorku a analýze dat, také při **zajištění kvality výzkumu** je nutné přihlédnout ke zvláštnostem kvalitativního přístupu. Pro zajištění kvality výzkumu se budeme přidržovat konceptu Lincolna a Guby (viz Hendl 2005, s. 338–340). Stanovili jsme si následující **kritéria validity**: (1) *dlouhodobost studie* (longitudinální charakter);

- 01 **Jak to vypadá teď s tvou budoucností?**
 02 No hodně podobně jako minule.
 03 **A to?**
 04 Tak asi gympl.
 05 **Gymnázium..A máš už vybranou konkrétní školu?**
 06 Asi Elgartku.
 07 **A jak jsi přišla zrovna na toto nebo proč zrovna Elgartova?**
 08 No, tak je tam brácha a pak máme tam i známý a tak nějak jakože mi přijdou i testy dobrý, protože i ten humanitní to není vyloženě ta čeština typická, ale je to jakože..nevím, jak to mám popsat. Není to jazykovéj rozbor jako jazykovéj rozbor, ale je to takovýže jednodušší, ale lepší mi to přijde.
 09 **A brácha tam chodí?**
 10 Brácha je teďka ve čtvrtáku.
 11 **A bavíte se o tom jakože spolu?**
 12 Myslím, že on by mi taky jako doporučil. Jako přijde mi to takový nejideálnější.
 13 **A z jakého důvod zrovna gymnázium?**
 14 Tak já nevím, protože posune se to rozhodnutí zase o čtyři roky dál a můžu jít kamkoliv, protože budu mít všeobecný znalosti.
 15 **A vaši se k tomu staví jak?**
 16 No tak taky tak jakože bych měla asi na gympl.
 17 **A s kým se o tom spíš bavíš?**
 18 No tak s obojíma, asi tak na stejnou.
 19 **A co ti říkají?**
 20 NO, že by mě měli vzít, že si neumí představit nikoho jiného a takový ty podporující věci. NO a máma se zase jako staví k tomu tak, abych si nelámala moc hlavu.
 21 **Takže souhlasíš s tím, co sis vybrala?**
 22 Jo.
 23 **A je něco třeba čeho se bojíš teďka nebo jak to bude probíhat dál?**
 24 No chodím do matematického kurzu a mám vlastně doučko rovnou s tou profesorkou z Elgartky a připravuje mě na ty testy, který tam jako jsou každoročně, protože si je dělá Elgartka sama.
 25 **My jsme se bavili, že máš strach i z přijímacích zkoušek myslím?**
 26 NO jo no, docela jo.
 27 **Pomáhá ti to třeba to doučování nějakým způsobem se zbavit strachu?**
 28 Jo no docela nepřijde mi to tak strašný ten matimatickej kurz. No tak já jsem se k tomu stavěla tak, že když v tom matematickým kurzu nebudu zvládat nebo na tom doučku, tak že budu tam chodit, ale že půjdu rači na pedagogické lyceum a tam mě vezmou do průměru.
 29 **To sme se taky bavili to lyceum pedagogický, tak to dopadlo jak?**
 30 No to je jako pořád ta druhá možnost. Ale musím se připravit na talentovky.

- ☀ faktory~
- ☀ představy dítěte~
- ☀ sourozenec
- ☀ vnímání SŠ vzdělávání
- ☀ pomoc dítěti
- ☀ představy rodičů~
- ☀ pomoc dítěti
- ☀ příprava na přijetí
- ☀ faktory~
- ☀ představy dítěte~
- ☀ náhradní varianta

Obrázek 1 : Ukázka zakódovaného textu technikou otevřeného kódování

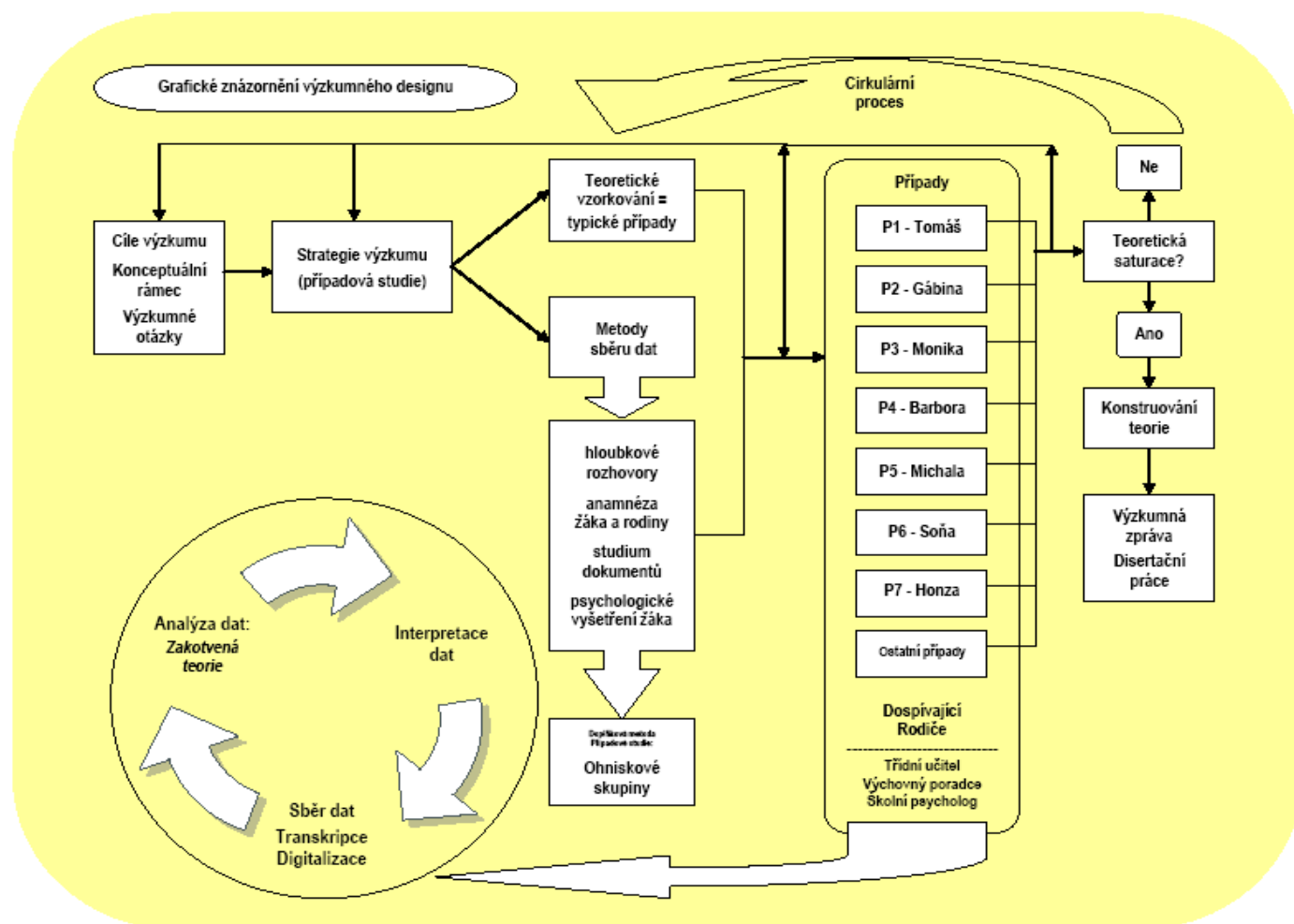


Schéma 1: Design výzkumu

(2) *členské ověřování* (závěry výzkumu budou ověřovány přímo u členů zkoumané skupiny); (4) *audit kolegů* (posouzení průběhu a závěrů výzkumu skupinou zkušených expertů nezávisle na sobě); (5) *pečlivý výběr účastníků výzkumu* a jejich zdůvodnění; (6) *triangulace* metod a dat.

Kritéria pro zajištění **reliability** výzkumu:

(1) *konzistence otázek rozhovorů*; (2) *přesný přepis nahrávek rozhovorů* a jejich uchování; (3) *konzistence při kódování* (viz Švaříček, Šedová 2007, s. 41–43).

Závěr

Disertační výzkum byl započat v květnu 2007 a jeho ukončení je předpokládáno na konci roku 2008. Po transkripci rozhovorů a digitalizaci dokumentů jsou získaná data průběžně analyzována podle navržených postupů zakotvené teorie. Poněvadž je kvalitativní výzkumný proces chápán

jako cirkulární, dochází v průběhu výzkumu k upřesňování (příp. modifikaci) navržených postupů a zvolené metodologie, což lze považovat za běžné a legitimní.

Dílní výstupy výzkumu po provedené analýze dat technikou otevřeného kódování, které svým rozsahem přesahují možnosti předkládaného textu, jsou dostupné na internetu (Hlad' 2008).

Literatura

- DERIDDER, L. *The Impact of Parents and Parenting on Career Development*. Knoxville : Comprehensive Career Development Project, 1990.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005.
- HLAĐO, P. *Volba povolání : jak ji prožívají a řeší dospívající a jejich rodiče*.

- Výstup z e-learningového kurzu Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. [online]. Brno: FF MU, 2008. Dostupný z WWW : <<http://vzdelavani.unas.cz/vyzkumnazprava.pdf>>.
- CHEN, C. P. Career Projection: Narrative in Context. *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect in Education*, 1997, roč. 49, č. 49, p. 311–326.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Slon, 2004.
- KLÍMOVÁ, M., et al. *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Praha : SPN, 1987.
- LANKARD, B. A. Family Role in Career Development. *ERIC Digest* [online]. 1995, č. 164. Dostupné z: <<http://www.eric.ed.gov>>.
- MATĚJŮ, P.; ŘEHÁKOVÁ, B. Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis*, 1992, roč. 28, č. 5, s. 613–635.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J., et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006.
- MATĚJŮ, P.; TUČEK, M.; REZLER, L. *Rodina '89: Zdroje vzdělanostních nerovností*. Praha : Sociologický ústav AVČR, 1991.
- MOJŽÍŠEK, L. *Pracovní výchova, polytechnické vzdělání a profesionální orientace: systém a subsystémy pracovní výchovy*. Brno : UJEP, 1981.
- NÚOV. *Výzkum služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních a středních školách v ČR. Souhrnná zpráva* [online]. Praha: NÚOV, 2003. Dostupný z WWW : <<http://vzdelavani.unas.cz/zprava.pdf>>.
- PETERSON, G. W.; STIVERS, M. E.; PETERS, D. F. Family Versus Nonfamily Significant Others for The Career Decisions of Low-income Youth. *Family Relations*, 1986, roč. 35, č. 3, s. 417–424.
- Pražská skupina školní etnografie. *Profi-volba z deváté třídy*. Praha : PdF UK, 2005.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.
- STRÁDAL, J.; MERTIN, V.; ÚLOVCOVÁ, H. Úvod do problematiky. In *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. Praha : Josef Raabe, 2002.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvali-
tativního výzkumu: postupy a techniky metody
zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999.
ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívajících*. Praha : SPN, 1987.
- WISLON, P. M.; WILSON, J. R. Environmental Influences on Adolescent Educational Aspirations: A Logistic Transform Model. *Youth & Society*, 1992, roč. 24, č. 1, s. 52–70.
- YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2003.

Príspevek vznikl jako výsledek řešení projektu číslo MUNI/41/037/2008 *Volba povolání dospívajících v kontextu rodiny financovaného v r. 2008* Pedagogickou fakultou MU.

Příležitosti k rozvíjení základních jazykových dovedností ve výuce angličtiny: videostudie výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ

Simona Šebestová

Úvodem

V současné době roste potřeba efektivní komunikace v cizím jazyce, proto se nabízí otázka, zda hodiny cizího, v případě tohoto projektu anglického, jazyka skutečně nabízí dostatečný potenciál k rozvoji schopnosti komunikace. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje jako výstupy základního vzdělávání klíčové kompetence, tedy souhrn předpokladů pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV 2007). V souvislosti s tímto požadavkem zdůrazňování praktického využití toho, co škola žákům nabízí, vznikl projekt disertační práce, jehož záměrem je zkoumat hodiny anglického jazyka na

2. stupni základní školy s ohledem na to, jaké **příležitosti k uplatnění a rozvíjení jazykových dovedností** se v nich žákům nabízejí. Ve svém užším zaměření a s ohledem na komunikativní potřeby jazykového vzdělávání je záměrem projektu zabývat se **příležitostmi k produkci jazyka** v hodinách angličtiny v ZŠ.

1. Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Předkládaný projekt se svým zaměřením řadí mezi výzkumy, které se pokoušejí studovat procesy školního vyučování a učení v jejich komplexnosti a vzájemné provázanosti. V rovině teoretických východisek se opírá o koncepty *výuka jako vytváření příležitostí k učení* a *jazykové dovednosti*.

Koncept *výuka jako vytváření příležitostí k učení* byl navržen jako teoretické východisko pro zkoumání vyučovacího procesu. **Příležitosti k učení** umožňují žákům aktivně se podílet na vlastním učení (Seidel, Prenzel 2006). Při aplikaci tohoto konceptu ve výzkumu mohou být uplatněna dvě různá hlediska. V prvním je uplatněn spíše kvantitativní přístup a příležitosti k učení jsou zde chápány jako *vyměřený/alokovaný čas (allocated time, engaged time, active learning time, time-on-task)* (Wiley, Harnischfeger 1974, Fischer et al. 1980). Také Carrol (1963) chápe příležitost k učení jako proměnnou, která je pod přímým vlivem učitele, a je tak časovým potenciálem, který mají žáci k dispozici na učení. Druhé hledisko uplatňuje spíše kvalitativní přístup. Dle tohoto hlediska je to, co se žáci naučí, závislé na kvalitě toho, co je jim výukou nabídnuto (Hiebert, Wearne 1993). V souvislosti s tímto druhým způsobem chápání příležitosti k učení vymezila Steinová et al. (1996) dva konstrukty pro tvorbu deskriptivního rámce pro posuzování úkolů, na nichž mají žáci ve výuce pracovat: 1) kvalita úkolu (*task feature*), např. počet možných strategií pro řešení, komunikační aspekt atd., 2) kognitivní náročnost (*cognitive demand*). Analýza příležitostí k učení s ohledem na výše zmíněná kritéria – čas, kvalita a kognitivní náročnost úkolu – nám umožní porozumět, jaký potenciál pro učení výuka žákům nabízí.

Druhým výchozím teoretickým konceptem tohoto projektu jsou **jazykové dovednosti**. Než představíme tento koncept, považujeme za ne-

zbytné zasadit ho do kontextu současného pojetí jazykového vzdělávání, tzn. zohlednit stěžejní dokument vzdělávací politiky, zejména Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002). Podle tohoto dokumentu je hlavním výstupem jazykového vzdělávání **komunikativní jazyková kompetence**. Vymezení tohoto pojmu je problematické a je stále v procesu tvorby. Problematickostí tohoto pojmu dokazuje i nejednotnost literatury, která někdy uvádí kompetenci ještě jako ekvivalent pojmu dovednost. Stále více se však prosazuje rozlišování těchto pojmů jednak ve smyslu jejich hierarchického vztahu, jednak s narůstající potřebou upřednostňování pojmu kompetence jako přesnějšího vyjádření celého komplexu aspektů, které se podílejí na úspěšném uplatnění a rozvoji jedince ve společnosti. Pokusíme se tedy vymezit naše pojetí vztahu kompetencí a dovedností a zdůvodnit, proč se v případě tohoto výzkumného projektu přikloníme k pojmu **jazyková dovednost**.

K vymezení pojmu kompetence a jazyková kompetence

Veteška a Tureckiová (2008, v tisku) definují kompetenci jako "jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost". Je patrné, že pojetí kompetence je velmi široké. Odkazuje k vybavenosti člověka jednat. To zahrnuje komplex různých složek potřebných k efektivnímu řešení reálných životních situací, což je podmíněno cíleným a efektivním uplatněním všech potřebných aspektů jako jsou vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty (Maňák 2006, Skalková 2007, Švec 1998), a je tedy nutné tento pojem zpřesňovat s ohledem na konkrétní oblasti. Jednou z takových oblastí je jazykové vzdělávání. Společný evropský referenční rámec pro jazyky navrhuje pro jazykové vzdělávání *akčně zaměřený přístup (action-oriented approach)* jako východisko jazykového vzdělávání a souhrnem toho, co má být tímto přístupem podporováno a rozvíjeno, jsou komunikativní jazykové kompetence. Akčně zaměřený přístup bere v úvahu kognitivní, emocionální a volní dispozice jedince jako společenského činitele

včetně celého rejstříku jemu vlastních a jím používaných schopností. Komunikativní jazyková kompetence je zde chápána jako propojení kompetencí lingvistické, sociolingvistické a pragmatické (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, s. 9). Toto pojetí vychází z názoru, že učení se cizímu jazyku nemůže být redukováno pouze na internalizaci struktury jazyka, jak osvojování jazyka představil Chomsky (1957), ale že tato internalizace funguje jako odrazový můstek pro pojetí, v kterém je učení se cizímu jazyku implicitně obsaženo v sociální interakci (Hymes 1971). Důležitost sociální interakce je zohledněna i v navržených společných referenčních úrovních, které jsou vymezeny ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky za účelem hodnocení úrovně ovládnutí jazyka. Tyto úrovně představují systém hodnocení na šesti úrovních osvojení cizího jazyka a kritériálním rámcem takového hodnocení je úroveň jazykových dovedností, jejichž rozvíjení předpokládá zvyšování komunikativní jazykové kompetence. Podobným způsobem chápe toto pojetí vztahu dovednosti a kompetence např. Maňák (2006, s. 90), který uvádí: „Zdá se, že dominantním elementem kompetence je dovednost, jak lze vyrozumět z obecného chápání kompetence, v němž se do popředí staví působnost, činnost, pravomoc, povinnost apod., což se většinou spojuje s určitou kompetentní aktivitou, se zaměřeným jednáním, s účelným zasahováním do průběhu procesů. Je pochopitelné, že základem smysluplného jednání, jehož podstatou jsou vždy určité dovednosti, jsou vědomosti, znalosti problematiky, od nichž a na nichž se příslušná aktivita odvíjí.“ Z tohoto hlediska jsou jazykové dovednosti chápány jako důležitá součást komunikativní jazykové kompetence a zároveň jako stěžejní součást pro možnost posouzení úrovně této kompetence.

K vymezení pojmu dovednost a jazyková dovednost

Dovednost je z pedagogického hlediska chápána jako učení získaná způsobilost k činnosti nebo způsobilost ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou (srov. Švec 1998; Hartl, Hartlová 2000). Takto vymezený pojem plně neodpovídá anglickému

pojmu *skill* (česky nejbližší pojmu *dovednost*), který je užíván v lingvodidaktice rozvíjené v anglosaské oblasti. Zde jsou vymezeny čtyři základní *jazykové dovednosti* (*language skills, communicative skills, four skills*) podílející se na procesu a efektivitě komunikace: mluvení, čtení, psaní a poslech, které mohou být dále děleny jednak podle druhu komunikačního procesu (mluvčí/pisatel – posluchač/čtenář) na receptivní a produktivní, jednak podle formy na mluvené a psané. Podle tohoto pojetí se jazykové dovednosti projevují zřetelněji, narozdíl od kompetencí (jako komplexu požadavků) jsou lépe empiricky uchopitelné a dají se konkrétněji popsat. Jsou důležitou složkou celkové jazykové kompetence, která stojí hierarchicky výše, neboť je integrací více prvků než jen dovednostní složky, a je tak univerzálnější, protože zahrnuje i obecné stránky schopností a výrazněji než v jazykových dovednostech je v ní zastoupen moment úspěšného jednání v různých kontextech.

Projevy komunikativní kompetence či dovednosti můžeme pozorovat v „*aktivitách*“ – ty lze ve výzkumu analyzovat a na základě toho vyvozovat závěry o kompetencích/dovednostech. Rivers a Temperley (1978) rozdělili aktivity ve výuce anglického jazyka podle toho, zda je jejich cílem osvojování dovednosti (*skill-getting*), nebo používání dovednosti (*skill-using*). Toto pojetí se vztahuje k rozdělení aktivit na řízené/kontrolované – zaměřené na formu, a aktivity zaměřené na obsah (*transfer*), kde žáci uplatňují to, co se naučili v porozumění a produkci jazyka. Do oblasti osvojování dovednosti řadí aktivity *zaměřené na rozvoj znalostí a produkce* (*pseudokomunikace*) a používání dovednosti se projevuje *interakcí* (*skutečná komunikace: porozumění či vlastní výpověď*). S ohledem na toto rozdělení je naším záměrem provést analýzu hodin z hlediska zastoupení používání dovedností v hodinách anglického jazyka.

2. Shrnutí dosavadního stavu poznání

Projekt svým zaměřením spadá do oblasti výzkumu procesů vyučování a učení odehrávajících se ve výuce (v daném případě ve výuce angličtiny). Jak uvádí Průcha (2005, s. 237), v současném českém pedagogickém výzkumu zaznamenáváme určitý odklon od zkoumání procesuální stránky výuky. V zahraničí je věnováno této problematice více pozornosti. Příkladem jsou publikace D. Allwrighta

(1988), J. Chaudrona (1988), I. Tudora (2001), Dörnyei (2007) a dalších, které nabízejí přehled metodologie výzkumů vyučovacích procesů, výsledky výzkumů a uplatňují hledisko, podle kterého je vyučovací proces nahlížen komplexně s vlivem různých postojových a kontextových faktorů. Videostudie výuky anglického jazyka byla realizována v rámci projektu E. Kliemeho a jeho spolupracovníků známého pod zkratkou DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Cílem tohoto projektu bylo s využitím videostudie analyzovat jazykové kompetence žáků v cizím (anglickém) a mateřském (německém) jazyce a postupy uplatňované učiteli. Ve výzkumu DESI se zjišťovala úroveň jazykové produkce a recepce u žáků devátých tříd na základě testování dílčích kompetencí (*Teilkompetenzen*) poslechu, mluvení, psaní a čtení.

Zahraniční literatura zabývající se rozvojem jazykových dovedností často používá pojem jazyková *komunikace* jako kategorii zahrnující jak jazykovou produkci, tak i recepci. Jazykovou komunikací ve výuce angličtiny jako cizího jazyka se zabývala řada publikací. Pro náš výzkum je velmi podnětné observační schéma COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) (Fröhlich, Spada, Allen 1985), které je komplexním kódovacím systémem umožňujícím analýzu vyučovacího procesu z hlediska obsahu, formy i rozvíjených dovedností.

Vzhledem k tomu, že se předkládaný projekt zaměřuje na komunikační aspekty ve výuce angličtiny jako cizího jazyka, uvádíme domácí výzkumy zabývající se problematikou komunikace ve výuce cizích jazyků. Jedním z nich je výzkum realizovaný v disertační práci H. Čermákové (2005), která zkoumala reálný stav komunikace mezi učitelem a žákem ve výuce cizích jazyků na 2. stupni ZŠ. Ve sledovaných hodinách zjišťovala podíl verbální činnosti učitele, žáků a ticha. Další výzkum zabývající se cizojazyčnou výukou je popsán v příspěvku V. Janíkové a K. Vlčkové (2006). Autorky ve svém výzkumu uplatnily koncept autonomie učení při zkoumání organizačních forem výuky. Jedním ze závěrů bylo zjištění, že se učitelé ve zkoumaných hodinách zaměřovali na rozvíjení dovednosti mluvení v relativně malé míře (srov. Janíková, Vlčková 2006, s. 143).

V současné době nemáme dostatek výzkumně

podložených poznatků o tom, jaké příležitosti nabízí výuka anglického jazyka, a proto je třeba ji v tomto ohledu zkoumat. Koncept *příležitosti k učení* je jako teoretické východisko využíván ve výzkumech v projektu *Centrum základního výzkumu školního vzdělávání LC 06046*, v jehož rámci bude předkládaný disertační projekt zpracováván.

3. Cíle práce

Nejobecnějším cílem tohoto výzkumného projektu je zjistit, jaká je četnost a kvalita příležitostí zaměřených na rozvoj čtyř jazykových dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní) v hodinách anglického jazyka.

- Prvním cílem je tedy provedení analýzy výuky anglického jazyka z hlediska poměru aktivit zaměřených na produkci a recepci jazyka.
- V rovině metodologické je cílem projektu vytvoření kategoriálních systémů k popisu aktivit zaměřených na produkci a recepci jazyka.
- Praktickým vyústěním projektu je nalezení možností využití videozáznamu jako didaktického materiálu pro učitele v přípravě výukových plánů za účelem podpory *příležitostí k učení*.

4. Výzkumný design

4.1 Metodologie – sběr dat: výzkumný vzorek

Tento disertační projekt je součástí širšího projektu CPV videostudie anglického jazyka, který je od roku 2007 realizován Centrem pedagogického výzkumu PdF MU (Najvar et al. 2008). Původně plánovaný náhodný výběr učitelů musel být z technických důvodů změněn na náhodný výběr základních škol. Z hlediska technické dostupnosti nejvíce vyhovovaly tři kraje: Jihomoravský, Olomoucký a Zlínský, celkem 984 základních škol. Na základě zkušebních nevážených náhodných výběrech škol, kdy významně převažovaly školy z malých sídel, bylo přistoupeno k výběru váženému podle kritéria velikosti sídla. Generátor náhodných čísel (*Statistica 7.1*) vybral 45 základních škol, z čehož 15 bylo vyřazeno, protože se jednalo o školy neúplné, malotřídní nebo zvláštní. Zbýlých

30 škol bylo osloveno ke spolupráci na *CPV videostudii anglického jazyka*, přičemž 9 škol tuto nabídku odmítlo. Celkově se tedy do projektu zapojilo 21 škol: 10 z Jihomoravského, 5 z Olomouckého a 6 ze Zlínského kraje. Plánováno bylo natočit 4 hodiny 7. a 8. ročníků u jednoho učitele. Z různých důvodů (odpadávání hodin atd.) bylo nakonec pořízeno 79 hodin u 25 učitelů.

Záznamy hodin byly pořízeny standardizovaným způsobem (viz Janík, Miková 2006) dvěma videokamerami – *žakovskou*, snímající činnost žáků, a *učitelskou*, snímající činnost učitele.

Jak již bylo napsáno výše, pořízeny byly hodiny u 25 učitelů. Z tohoto počtu bylo 23 žen a 2 muži s průměrnou délkou praxe 12,9 let. Aprobaci a kvalifikaci pro výuku anglického jazyka na druhém stupni základních škol uvedlo 10 učitelů, 5 učitelů mělo kvalifikaci pro 1. stupeň základních škol, 8 učitelů uvedlo jiný typ nejvyššího dosaženého vzdělání než vysokoškolské, 5 učitelů bylo v době natáčení studenty Katedry anglického jazyka Pedagogické fakulty MU v Brně. 7 učitelů uvedlo délku praxe 1 – 3 roky, 6 učitelů 4 – 10 let, 6 učitelů 10 – 20 let a 7 učitelů uvedlo délku praxe 20 let. Podrobnější informace o zkoumaném vzorku viz Najvar et al. 2008.

4.2 Metodologie – zpracování dat: transkripce

K analýze pořízených dat bude použit program Videograf (Rimmele 2002). Videozáznamy byly transkribovány zaznamenáváním výpovědí učitele (U), žáka (Z), několika žáků (ZZ) nebo celé třídy (T).

4.3 Metodologie – zpracování dat: tvorba a aplikace kategoriálních systémů, kódování

Na základě transkribovaného materiálu je vytvářen kategoriální systém pro popis a klasifikaci aktivit produkce a recepce založený na konceptu čtyř jazykových dovedností (čtení, poslech, mluvení, psaní).

Kategoriální systém – jazykové dovednosti

Námi navrhovaný kategoriální systém je v procesu tvorby, nepředkládáme ho tedy ve své finální podobě. Zde představíme původní a přepracovanou verzi kategoriálního systému s problémy, se kterými jsme se doposud setkali, a nakonec představíme současný stav tvorby a přepracování kategoriálního systému. V současné době systém kategorií dále rozpracováváme a zvažujeme další možnosti, jak nejlépe postihnout příležitosti pro rozvíjení jazykových dovedností v hodinách angličtiny.

Snahou navržených kategorií v původní verzi kategoriálního systému bylo postihnout jednak aktivity, které se podílejí na rozvoji jazykových dovedností přímo (mluvení, čtení, psaní, poslech), jednak aktivity, které se podílejí na rozvoji jazykových dovedností nepřímo (procvičování slovní zásoby nebo gramatiky). Další kategorie činností či promluv se nazývá *ostatní* a spadá do ní vše, co nesouvisí s jazykovou výukou. Poslední kategorie nazvaná *žádná* je určena pro popis sekvencí, které nepatří do času výuky. Tento kategoriální systém musel být přepracován, protože nepostihoval všechny aktivity související s rozvojem jazykových dovedností. Po nakódování jedné hodiny se projevil nedostatky kategoriálního systému. Tabulka 1 prezentuje původní kategoriální systém:

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení – stručná verze
Jazykové dovednosti	Mluvení	Promluva žáka v cílovém jazyce. Může být použita jako prostředek či cíl.
	Psaní	Písemná produkce žáka. Může být použita jako prostředek či cíl.
	Poslech	Poslech s porozuměním.
	Čtení	Čtení s porozuměním.
Zbytková kategorie	Ostatní	Aktivity zaměřené na rozvoj znalostí (slovní zásoba, gramatika atd.)
	Žádná	Sekvence před a po skončení výuky.

Tab. 1 – Původní verze kategoriálního systému

Následující Diagram 1 je výsledkem jedné nakódované hodiny dle původních kategorií (0 - žádná, 1 - mluvení, 2 - psaní, 3 - poslech, 4 - čtení, 9 - ostatní). Důvodem, proč se nám kategorie *ostatní* tak naplnila, bylo zařazování aktivit na procvičování slovní zásoby.

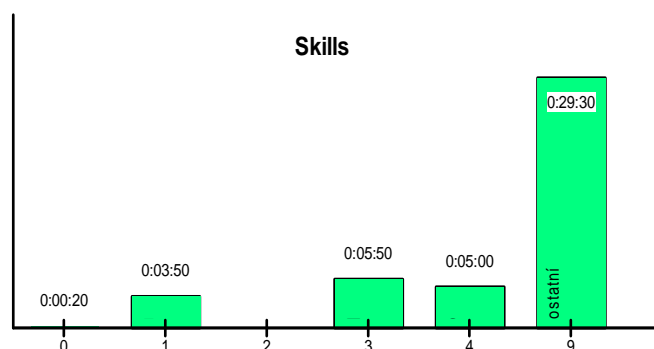


Diagram 1:
Rozložení kategorií z hlediska času v 1 vyučovací hodině

by a gramatiky do této kategorie spolu se situacemi, které nesouvisely s jazykovou výukou.

Z důvodu velké naplněnosti zbytkové kategorie *ostatní* jsme se přiklonili k pojetí následujícího kategoriálního systému se dvěma *zbytkovými* kategoriemi: 1) kategorie nazvaná *znalosti*, která nepřímou souvisí s rozvojem jazykových dovedností; zahrnuje aktivity zaměřené na rozvoj znalostí,

Kategorie	Subkategorie	Obsahové vymezení – stručná verze.
Přímo souvisí s rozvojem jazykových dovedností	<i>Mluvení</i>	Promluva žáka v cílovém jazyce. Může být použita jako prostředek či cíl.
	<i>Psaní</i>	Písemná produkce žáka. Může být použita jako prostředek či cíl.
	<i>Poslech</i>	Poslech s porozuměním.
	<i>Čtení</i>	Čtení s porozuměním.
Nepřímo souvisí s rozvojem jazykových dovedností	<i>Znalosti</i>	Aktivity se zaměřením na osvojení slovní zásoby nebo gramatiky.
Nesouvisí s jazykem	<i>Ostatní</i>	Vše, co nesouvisí s výukou jazyka.
	<i>Žádná</i>	Sekvence před a po skončení výuky.

Tab. 2: Přeprocessovaná verze kategoriálního systému

2) kategorie nazvaná *ostatní*, kam patří vše, co nesouvisí s výukou anglického jazyka.

Při tvorbě kategoriálního systému narážíme na mnoho problémových situací a v souvislosti s nimi je obtížné formulovat obsah jednotlivých kategorií. Otázkou je, kam zahrnout překlady a mateřský jazyk ve výuce, a jaký je jejich podíl na rozvíjení jazykových dovedností.

Jak jsme již předeslali, na konečné podobě kategoriálního systému stále pracujeme a zvažujeme další možnosti kódování, zejména zařazení takových kategorií, které již nepostihují dovednosti pouze samostatně, ale i kategorie postihující více dovedností současně, např. mluvení – poslech, čtení – psaní atd. Předpokládáme, že tento systém nám umožní postihnout příležitosti k rozvíjení jazykových dovedností přesněji než předchozí verze kategoriálního systému.

Pro aplikaci kategoriálního systému ve vlastním výzkumu (kódování) bude vytvořen manuál, v němž budou kategorie konkretizovány z různých hledisek, např. pohledu pozorovatele, typických slovních podnětů a který bude upozorňovat na problémové situace.

4.4 Metodologie – kvalitativní analýza vybraných sekvencí

V rámci výzkumu je dále zamýšlena podrobnější kvalitativní analýza hodin z hlediska jazykové produkce žáků. Tato fáze výzkumu je prozatím zpracována pouze výhledově a bude dále zpřesňována. Naším záměrem je vytvořit takový kategoriální systém, resp. rating (posuzovací škály), který by umožňoval popsat a klasifikovat aktivity od *plně interně řízených – spontánních (free-response)* k *externě řízeným (limited response)*, tedy podle individuálního podílu žáka na jejich formě a obsahu. Vycházíme přitom z předpokladu, že aktivity s nejnižším stupněm vnitřní řízenosti – žákovské invence – nepřispívají ve větší míře reálné a smysluplné schopnosti interakce.

5. Závěr

Prezentovaný projekt disertační práce se řadí k výzkumům procesů vyučování a učení odehrávajících se ve výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. Cílem výzkumu je zjistit četnost a kvalitu *příležitostí k rozvíjení základních jazykových dovedností* v hodinách anglického jazyka. Důvodem zvoleného zaměření projektu je nedostatek dosavadních výzkumů v ČR zabývajících se podobnou problematikou. Projekt je součástí *CPV videostudie anglického jazyka*, v níž jsou využívány videozáznamy pro analýzu hodin z různých hledisek.

Tento projekt probíhá od začátku školního roku 2007/08 a jeho plánované ukončení je v roce 2010. Co se týká stavu řešení projektu a nejbližších dalších kroků, můžeme konstatovat, že zatím byly provedeny transkripce hodin anglického jazyka, nyní je v tvorbě a úpravě kategoriální systém, po jehož vytvoření budou hodiny kódovány.

Předpokládá se, že nám výzkumný projekt přiblíží současný stav vyučování anglického jazyka na ZŠ (vzorek lze považovat za reprezentativní pro 3 kraje ČR). Závěry výzkumu mohou být využitelné ve vzdělávání učitelů a inspirující pro další výzkumné projekty.

Literatura

- ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom*. London-New York : Longman, 1988.
- CARROL, J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*, 1963, č. 64, s. 723 – 733.
- ČERMÁKOVÁ, H. *Komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve výuce cizího jazyka na 2. stupni základních škol*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford : Oxford University Press, 2007.
- FISHER, C. W. Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement. In DENGAM, C.; LIEBERMAN, A. (eds.). *Time to Learn*. Washington : National Institute of Education, 1980.
- FRÖHLICH, M.; SPADA, N.; ALLEN, J. P. B. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 1985, č. 19, s. 25 – 27.
- HARMER, J. *How to teach English*. Harlow : Pearson Education Limited, 2007.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
- HIEBERT, J.; WEARNE, D. Instructional tasks, classroom discourse, and students learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 1993, č. 30, s. 393–425.
- HYMES, D. H. On communicative competence. In BRUMFIT, C. J., JOHNSON, K. (Eds.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1979, s. 5 – 26.
- CHAUDRON, J. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague, Netherlands : Mouton, 2002.
- JANÍKOVÁ, V.; VLČKOVÁ, K. Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 124 – 147.
- KLIEME, E.; EICHLER, W.; HLEMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H.-G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzwerb in Deutsch in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 87 - 102.
- MIŠTINOVÁ, A. Didaktika španělštiny a evropský referenční rámec pro jazyky. In *Sborník z konference Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno : Masarykova univerzita, 2004.
- NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; SOBĚSLAVSKÁ, V.; ŠEBESTOVÁ, S.; VLČKOVÁ, K. CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 73–91.
- PRŮCHA, J. Česká pedagogická věda v současnosti: Pokus o pozitivní reflexi stavu. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 3, s. 230 - 247.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.
- RIMMELE, R. *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel : IPN, 2002.
- RIVERS, W.; TEMPERLEY, M. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York : Oxford University Press, 1978.
- SEIDEL, T.; PRENZEL, M. Stability of Teaching Patterns in Physics Instruction: Findings from a Video Study. *Learning and Instruction*, 2006, roč. 16, č. 3, s. 228 – 240.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc : UP, 2002.
- STEIN, M. K.; GROVER, B.W.; HENNINGSEN, M. Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms, *American Educational Research Journal*, 1996, roč. 33, č. 2, s. 455 – 488.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova Univerzita, 1998.
- TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University press, 2001.
- VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada, 2008 (v tisku).
- WILEY, D. E.; HARNISCHFEGER, A. Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher*, 1974, roč. 4, s. 7 – 12.

Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU-zpráva z konference

Ivana Hrozková

Na Pedagogické fakultě MU se dne 5. června konala konference *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. Tato konference byla pořádána v souvislosti s řešením výzkumného záměru MSM 0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu RVP ZV.

Cílem konference bylo nejen zhodnotit současnou situaci ve výuce cizích jazyků u žáků s SVPU na základních, středních, ale i vysokých školách, ale především hledat východiska pro zvyšování cizojazyčných kompetencí žáků na všech stupních škol.

Program setkání byl účelně rozložen tak, aby příspěvky na sebe logicky navazovaly a tvořily zajímavý blok, neboť konference samotná neprobíhala v sekcích.

První řada příspěvků byla mezinárodní, mezi prvními vystoupila doc. Silvia Pokrivčáková z PF UKF v Nitře. Hovořila o aktuálních problémech výuky cizích jazyků u mladších žáků na Slovensku, koncepci výuky cizích jazyků na Slovensku, která by měla zabránit mj. chronickému začátečnictví v jazycích, ale i o problémech s učebnicemi, se kterými se slovenští kolegové potýkají, a v neposlední řadě o kvalifikovanosti učitelů cizích jazyků na různých typech škol. Uvedená čísla byla alarmující, např. na 1. stupni základních škol působí 82 % neaprobovaných učitelů, výjimku mezi všemi tvoří jen gymnázia, kde je deklarována 100% aprobovanost. Z jazyků je pak na tom nejlépe angličtina a ruština, ostatní nabízené jazyky (španělština, italština, francouzština, němčina) jsou „popelkami“, neboť jsou zpravidla vyučovány maturanty, v lepším případě pak lidmi se státní či jinou jazykovou zkouškou. Aprobovanost učitelů byla předmětem i další části příspěvku doc. Pokrivčákové, kde představila metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning) jako jednu z efektivních cest výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení.

Dr. Rita Collins, odborná asistentka Katedry anglického jazyka literatury PdF MU, ve svém příspěvku shrnula poznatky z první části výzkumu, který probíhal na ZŠ Chalabalova v Brně. Videozáznamy, které byly pořízeny ve výuce, byly používány jako zpětná vazba pro žáky nejen s SPU, ale i poruchami koncentrace pozornosti. Projekt bude pokračovat příští rok, kdy bude mj. ověřována možná spolupráce starších žáků v roli asistentů na projektu.

V příspěvku *Příprava budoucích učitelů cizích jazyků pro práci s integrovanými žáky s SPU* doc. Aleny Lenochové z PdF v Olomouci zazněla „zlatá pravidla“, na která někdy v praxi učitelé zapomínají: se žáky s SPU se zaměřujeme na to, co je tady a teď, dyslektici mají jiný paměťový rozsah, snažíme se volit slova, která jsou tzv. upotřebitelná pro žáka, postupujeme od snadného k obtížnému, tzn. od krátkých slov k dlouhým. Doc. Lenochová také zmínila psaní s dyslektiky, které bývá velmi často diskutovaným tématem.

Kromě používání jiné než červené barvy při opravování zdůraznila, že podle Evropského referenčního rámce žák na úrovni A1 má zvládat přepis, žák na úrovni A2 (což je výstupní úroveň zá-

kladních škol) by měl zvládat opis a má stále právo chybovat v pravopise, tzn. ve spellingu (pozn. týká se žáků ZŠ bez SPU).

Ve druhé části konference vystoupily se svými příspěvky studentky doktorského studijního programu, Pavla Benešová a Radka Pecová. Pavla Benešová (PdF MU) ve svém příspěvku prezentovala výsledky výzkumu své disertační práce na téma tvůrčí psaní u žáků s SVPU ve výuce německého jazyka. Radka Pecová (PdF UK Praha) hovořila o využití myšlenkových map v hodinách němčiny.

V posledním bloku vystoupení se slova postupně ujaly vyučující všech kateder cizích jazyků Pedagogické fakulty MU. Za Katedru francouzského jazyka vystoupila dr. Hana Kyloušková, která ve svém příspěvku velmi podrobně hovořila o specifických poruchách učení ve francouzštině. Dr. Světlana Hanušová se ve svém příspěvku zaměřila na posouzení vhodnosti komunikativního přístupu pro žáky s SPU a uvedla, že tento přístup pro žáky se specifickými poruchami je vhodný, vyžaduje však modifikace. Velmi důležité je působení na více smyslů žáka, není vhodné zapomínat na vizuální oporu.

Doc. Věra Janíková ve svém příspěvku o verbálních a neverbálních komunikativních aktivitách nejen hovořila, ale svůj příspěvek doplnila o praktické ukázky těchto aktivit, zapojila všechny účastníky konference, což bylo nejen ilustrující, ale i příjemně osvěžující.

Stejně příjemné a prakticky zaměřené bylo vystoupení dr. Reneé Grenarové. V příspěvku hovořila o alternativních metodách a postupech v ruštině u žáků s SPU. Stejně jako dr. Hanušová i dr. Grenarová zdůraznila nutnost a význam multisenzoriálního přístupu ve výuce cizího jazyka, v tomto případě ruštiny, u žáků s SPU.

Celou konferenci provázela živá a plodná diskuse, která zcela přirozeně podtrhla a zdůraznila nutnost a účelnost takovýchto setkání, výměnu zkušeností, neboť ne všichni učitelé cizích jazyků v praxi jsou odborníky v dané oblasti a ve svých třídách žáky s SPU učí, hodnotí a připravují na celoživotní vzdělávání.

Organizátoři plánují vydání monografie na téma *Komunikativní přístupy v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*, do které mají účastníci konference možnost přispět jednotlivými kapitolami.

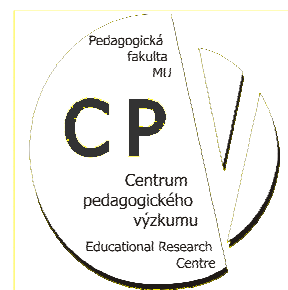
Pozvánka na konferenci

Dovolujeme si vás pozvat na

Celofakultní konferenci studentů doktorských studijních programů,

která se uskuteční 30. 10. 2008 v učebně č. 50 na Poříčí 9.

Cílem konference je poskytnout prostor pokročilým studentům DSP realizovaných na Pedagogické fakultě MU k prezentaci disertačních výzkumů, seznámit začínající studenty DSP s disertačními výzkumy studentů vyšších ročníků a porovnat oborově specifické vědecké přístupy jednotlivých DSP.



Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
Poříčí 31, 603 00 BRNO
Telefon 549 49 1677
E-mail: CPV@ped.muni.cz

www.ped.muni.cz/weduresearch

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Doktorské studium na PdF MU v centru pozornosti

Doktorskému studiu věnujeme na stránkách Bulletinu CPV mimořádnou pozornost (srov. k tomu čísla 2006/7 a 2007/6). Souvisí to s tím, že Centrum pedagogického výzkumu bylo vedle jiného zřízeno také proto, aby poskytovalo doktorskému studiu na PdF MU adekvátní podporu, a to zejména v oblasti metodologie pedagogického výzkumu. V tomto čísle Bulletinu se zamýšlíme nad koncepcí a budoucím směřováním doktorského studia ve světle výzev, s nimiž přichází připravovaná reforma terciárního vzdělávání. Upozorňujeme na skutečnost, že velký význam pro doktorské studium mají aktivity podporující socializaci a enkulturaci doktorandů do oborových komunit. V návaznosti na to představujeme některé z aktivit Centra pedagogického výzkumu PdF MU, o nichž se domníváme, že k naplnění tohoto cíle směřují.

Uvnitř tohoto čísla:

Doktorské studium jako enkulturace do oborové komunity

Metodologická stránka doktorských projektů oboru pedagogika

Konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu

Zpráva z konference

Informace z CPV

Pozvánka na přednášku

Doktorské studium jako enkulturace do oborové komunity¹⁾

Tomáš Janík,
Veronika Najvarová

Jedním z aktuálních témat diskusí vedených v oblasti terciárního vzdělávání je zvyšování počtu studentů doktorských studijních programů. Trend směřující k nárůstu počtu studentů nejvyššího stupně terciárního vzdělávání je v korespondenci s tezemi vyjádřenými v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR* (2001) i v dalších dokumentech resortu MŠMT ČR. V souvislosti s připravovanou reformou terciárního vzdělávání se má počet studentů doktorských studijních programů stát jedním z kritérií, na jejichž základě by měly být vysoké školy rozlišovány na „výzkumné“, „vzdělávací“ a „profesně orientované“. Tato teze, jakkoliv je předběžná, vede k tomu, že univerzity a fakulty, které mají akreditované doktorské studijní programy, přijímají vyšší počty doktorandů – někde se dokonce ruší přijímací řízení a vyhoví se všem zájemcům o studium.

Požadavky na zvyšování počtu doktorandů vyvolávají na univerzitách a fakultách obavu, že kvalita doktorského studia bude klesat úměrně nárůstu jeho kvantity. Optimističtější naladění „prognostikové“ – mezi které si dovolíme započítat i nás – nespátřují v nárůstu počtu doktorandů ani tak problém jako spíše výzvu a příslib směřující do budoucnosti.

¹⁾ Příspěvek vznikl jako výsledek řešení projektu MUNI/41/062/2008 Příležitosti pro rozvíjení akademických kompetencí studentů doktorských studijních programů: Celofakultní mezioborová konference studentů DSP, Seminář studentů 1. a 2. ročníku DSP, Cyklus přednášek: Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum financovaného v roce 2008 Pedagogickou fakultou MU.

V čem spočívá výzva? Lze předpokládat, že extenze doktorského studia vyvolá zpočátku pragmatický a následně snad i teoretický zájem o tuto problematiku v oblasti vysokoškolské pedagogiky. To by mohlo vést k tomu, že by se u nás, podobně jako je tomu v zahraničí, začalo doktorské studium chápat jako specifický problém vyžadující adekvátní odbornou pozornost, podporu a péči. Vzhledem k tomu, že je doktorské studium situováno na pomezí vysokoškolské výuky a vědeckého výzkumu, není adekvátní přistupovat k němu stejně jako ke studiu bakalářskému či magisterskému. Pro realizaci doktorského studia je třeba vytvořit specifické podmínky, kurikulum a výukové metody vycházející vstříc jeho poslání. Spíše než o po(na)učení zde totiž jde o socializaci a enkulturaci do oborové komunity, o přípravu vysoce kvalifikovaných oborových specialistů. Výzvu tedy lze formulovat takto: Je třeba zaobírat se teorií, praxí a výzkumem nejvyššího stupně vysokoškolského vzdělávání – je třeba pěstovat *didaktiku doktorského studia*.

V čem spočívá příslib? Lze ho spatřovat zejména v absolventech, kterým se v průběhu doktorského studia dostane dostatek hodnotných příležitostí vzdělávat se ve zvoleném oboru, osvojovat si jeho jazyk, myšlení, metody a praktiky. Právě na tom se zakládá profesní výbava absolventa doktorského studia, která se dále rozvíjí v průběhu celé jeho profesní dráhy.

Jak zajistit naplnění vize doktorského studia ve smyslu enkulturace do oborové komunity? V nejjednodušší variantě se naplňování této vize realizuje prostřednictvím kontaktu doktorandů s dalšími příslušníky oborové komunity. V první řadě se jedná o školitele, event. konzultanty, kteří mohou fungovat jako „modely správné víry a praxe“, popř. jako „kritičtí přátelé“ či dokonce jako „d'ábloví advokáti“. Postupně doktorand přichází do kontaktu s dalšími příslušníky oborové komunity. Probíhá-li v rámci doktorského studia výuka, jsou to zpravidla vyučující, kteří v kurzech pro doktorandy působí. Je-li disertační práce koncipována jako součást týmového výzkumu (např. v rámci řešení grantových projektů), navazuje doktorand úzké pracovní kontakty se členy výzkumného týmu. Ty zpravidla hodnotí jako užitečné, neboť ve svých spolupracovnících získá partnery pro odborné diskuse vedené nad tématy společného zájmu. Není-li disertační

práce součástí týmového výzkumu, pokouší se doktorand hledat badatele pracující na stejném či podobném tématu u nás či v zahraničí. S nimi vstupuje do čilé, dnes zpravidla elektronické korespondence. Další příležitosti pro enkulturaci do oborové komunity se nabízejí v rámci pořádání různých workshopů, seminářů či konferencí. Zde má doktorand možnost prezentovat postupy a výsledky své odborné práce a získat k nim zpětnou vazbu od auditoria. Rozhodným vstupem do oborové komunity je doktorandova ambice publikovat své studie v hlavních recenzovaných časopisech oboru (v našem případě se jedná zejména o časopisy *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae*). Jde zde o to, že doktorand postupuje výsledky své práce do ohně anonymní kritiky, kterou mu poskytují zpravidla špičky oboru. S ohledem na aspirace doktoranda je vypořádání se s posudky recenzentů prožíváno jako intelektuální stimul, který má také co do činění s enkulturací do oborové komunity. Vyvrcholením doktorského studia je obhajoba disertační práce. Ta má povahu odborného setkání, kde se očekává, že doktorand prokáže „... schopnost samostatné tvůrčí činnosti ve výzkumné oblasti“ (Studijní a zkušební řád Masarykovy univerzity ze dne 13. dubna 2006, článek 32).

Všechno to zní do té míry samozřejmě, že si nelze nepoložit otázku, proč se o tom autor tohoto úvodníku tak rozepisuje? Činí tak proto, že právě záležitosti samozřejmé jsou často nedostatečně reflektované. Celá řada výše popsaných principů, procedur a mechanismů se realizuje implicitně a jejich edukační potenciál zůstává stranou naší „oficiální“ pozornosti. Možná by bylo na místě hovořit zde o působení *skrytého (implicitního) kurikula*, které představuje určitý komplement ke *zjevnému (explicitnímu) kurikulu doktorského studia*, které je oficiálně vymezeno příslušným studijním programem. V zájmu zvýšení kvality naší (spolu)práce s doktorandy je proto žádoucí reflektovat a využít skrytý potenciál výše popsaných principů, procedur a mechanismů.

Přístupy k realizaci doktorských studijních programů jsou na různých pracovištích různé, což vyplývá ze specifických rysů jednotlivých oborů. Vzhledem k tomu, že nám nejbližší je doktorský studijní program *Pedagogika* (včetně zaměření na oborovou didaktiku), realizovaný na PdF MU, budeme mu věnovat pozornost v dalších příspěvcích. Od akademického roku 2008/09 se tento doktorský studijní program ocitá v nové situaci – zejména co se jeho

organizačního zabezpečení týče. Organizační změny vyplývají ze skutečnosti, že v akademickém roce

2008/09 zahajuje studium vyšší počet doktorandů, než tomu bylo v letech předchozích.
(pokračování na str. 5)

Datum	Téma (název)	Obsah semináře	Vyučující
25. 9.	Uvedení do kurzu	Informace o cílech a obsahu kurzu, požadavky ke zkoušce, přehled o metodologické literatuře. Institucionální a informační báze pedagogického výzkumu. Přehled o českých a zahraničních výzkumech z oblasti pedagogiky a didaktiky (se zřetelem k výzkumům vyučování a učení v různých oblastech vzdělávání).	Doc. Tomáš Janík
16. 10.	Přehled témat	Pedagogika jako věda (zákony, jazyk, systém), pedagogické myšlení. Základní otázky pedagogické metodologie (determinanty pedagogického výzkumu). Proces poznání (prameny pedagogického poznání). Informace, fakt, jev, poznatek, definice. Spojení teorie a praxe. Instrumentárium výzkumných metod v pedagogice. Historie výzkumných metod v pedagogice. Kvantitativní výzkumné metody. Kvalitativní výzkumné metody. Historicko-srovnávací metody v pedagogickém výzkumu. Příprava, realizace a vyhodnocení výzkumu. Pozorování. Experiment. Dotazování. Testování, měření, škálování – statistika. Prezentace vědecké práce (zprávy, studie, ústního sdělení), vizualizace výsledků pedagogického výzkumu. Současné trendy pedagogického výzkumu ve světě a u nás.	Prof. Josef Maňák, Dr. Petr Najvar
13. 11.	Od tématu k projektu disertačního výzkumu (I)	Diskuse nad disertačními projekty a jejich problémy, orientace v odborné literatuře relevantní pro řešená témata.	Prof. Vlastimil Švec, Dr. Kateřina Vlčková
4. 12.	Úvod do kvantitativní a kvalitativní metodologie	Teoreticko-metodologický úvod do kvalitativního výzkumu. Na konkrétní praktické ukázce bude popsáno, v jakých fázích a s využitím jakých metod lze realizovat kvalitativní výzkum. Jako jeden z designů kvalitativního výzkumu bude představen akční (učitelský) výzkum. Budou představeny vybrané kvalitativní výzkumy. Struktura výzkumné zprávy z kvalitativního výzkumu. Reflexe a zhodnocení postupů, metod a technik využitých v prezentovaných výzkumech. Postup výzkumu, filozofická východiska, specifika, požadavky, úvod do sběru a analýzy dat. Smíšený design výzkumu – historický vývoj, druhy smíšeného designu, specifika, požadavky, specifické požadavky na výzkumný vzorek a výzkumníka.	Prof. Vlastimil Švec, Doc. Tomáš Janík, Dr. Kateřina Vlčková

Tab. 1: Obsah kurzu Metodologie vědecké práce (DSP Pedagogika)

Datum	Téma	Anotace	vyučující
Únor 09	Plán a realizace výzkumu	Výzkumná oblast, výzkumné téma, výzkumný problém, výzkumná otázka, teorie, cíle, design výzkumu (deskriptivní, relační, kauzální aj. dělení), hypotézy, proměnné a typy proměnných a jejich souvislost se sběrem a zpracováním dat, hypotézy a jejich souvislost se zpracováním dat, operacionalizace proměnných, výzkumný vzorek – volba způsobu výběru vzorku a jeho velikost v souvislosti s cíli výzkumu a zobecněním výsledků.	Dr. Kateřina Vlčková Dr. Petr Najvar
Březen 09	Metody sběru a analýzy dat v pedagogickém výzkumu	Problém volby metod sběru dat. Dotazník, interview, pozorování, obsahová analýza, experiment. Metody analýzy dat – statistické zpracování.	Prof. Josef Maňák, Doc. Tomáš Janík, Dr. Kateřina Vlčková Dr. Petr Najvar
Duben 09	Od tématu k projektu disertačního výzkumu (II)	Diskuse nad disertačními projekty a jejich problémy, orientace v odborné literatuře relevantní pro řešená témata.	Prof. Vlastimil Švec, Dr. Kateřina Vlčková
Květen 09	Shrnutí obsahu kurzu, příprava ke zkoušce, test	Shrnutí, komplexní opakování pedagogické metodologie. Podněty pro přípravu powerpointových prezentací disertačních projektů ke zkoušce. Znalostní a dovednostní test z pedagogické metodologie.	Prof. Vlastimil Švec, Doc. Tomáš Janík, Dr. Kateřina Vlčková
Květen červen 09	Zkoušky	Zkoušky probíhají komisionálně ve vypsanych termínech (is.muni.cz). Předpokladem pro zapsání se ke zkoušce je úspěšně vykonaný test z pedagogické metodologie. Cílem testu je ověřit, zda má doktorand přehled o otázkách a problémech pedagogické metodologie. V dvoutýdenní lhůtě před konáním zkoušky doktorand odevzdá písemnou verzi projektu rozpracovaného do realizační podoby, event. s výsledky předvýzkumu. U zkoušky představí powerpointovou prezentaci svého projektu, nad níž bude vedena rozprava. Jejím cílem je ověřit, zda doktorand disponuje orientací ve zkoumané oblasti a hlubšími znalostmi metodologických otázek souvisejících s vlastním projektem.	Prof. Vlastimil Švec, Doc. Tomáš Janík, Dr. Kateřina Vlčková Prof. Josef Maňák, Dr. Petr Najvar

Vzhledem k tomu se přechází k hromadné formě výuky v hlavních předmětech doktorského studia, což ovšem nevylučuje možnost individuálního přístupu. Výuka probíhá v 1. – 6. semestru, těžiště přitom spočívá v metodologii pedagogického výzkumu, která je zastoupena kurzem Metodologie vědecké práce (zpravidla 1. ročník studia) a kurzem Kvantitativní a kvalitativní metody vědeckého výzkumu (zpravidla 2. ročník studia). Dalšími profilujícími předměty jsou: Filosofie výchovy, Moderní teorie vzdělávání, Pedagogická psychologie, Soudobé otázky teorie výchovy. V průběhu studia musí studenti prokázat znalosti dvou cizích jazyků v rámci předmětů Cizí jazyk 1 a Cizí jazyk 2. Vedle toho si studenti volí další předměty podle zaměření své disertační práce.

Pracovníci Centra pedagogického výzkumu PdF MU povedou od podzimního semestru 2008 výuku v kurzu Metodologie vědecké práce. Kurz je koncipován jako dvousemestrový; jeho pojetí a obsah jsou patrné z tab. 1.

Výuka v uvedeném předmětu je podporována kurzem *Pedagogická metodologie – pro studenty doktorandského studia* – vytvořeném v prostředí LMS Moodle. Kurz je určen studentům prezenční i kombinované formy doktorského studijního programu pedagogika (včetně zaměření na oborovou didaktiku) a výtvarná výchova. Je koncipován jako úvod do studia pedagogické metodologie, která je klíčovou disciplínou ve vědecko-výzkumné přípravě doktorandů. Seznamuje účastníky se základními pojmy a otázkami pedagogické metodologie, vysvětluje základní odlišnosti kvalitativního a kvantitativního paradigmatu, podává přehled o tematických oblastech pedagogického výzkumu a informuje o vybraných výzkumných postupech, metodách, technikách a nástrojích. Kurz je souhrnem výukových textů, ale i myšlenkových postupů, které jeho autoři (T. Janík, J. Maňák, J. Němec, K. Vlčková) využívají ve výuce, a je obohacen o mnoho dalších materiálů, prezentací, testů, odkazů na webové stránky apod. Tento kurz obsahuje výukové materiály, materiály pro samostudium, rozšiřující materiály, ukázky projektů výzkumu, slovník pedagogické metodologie, testy znalostní a dovednostní z pedagogické metodologie.

Požadavky k ukončení předmětu: a) znalostní a dovednostní test z pedagogické metodologie (písemně); b) zkouška – powerpointová prezentace disertačního projektu před zkušební komisí, v návaznosti na prezentaci se ověřují hlubší znalosti metodologických otázek souvisejících s vlastním projektem, odevzdání písemné verze projektu v realizační podobě na konci 1. ročníku s dosavadními výsledky.

Potud oficiální (explicitní) kurikulum doktorského studia Pedagogiky na PdF MU – v souladu s akreditovaným studijním programem. Jak bylo naznačeno výše, vedle oficiálního kurikula je žádoucí realizovat také další aktivity, které ve svém souhrnu mohou působit jako tzv. skryté (implicitní) kurikulum. Co se doktorského studia na PdF MU týká, jedná se o relativně široké spektrum aktivit, jejichž realizace je v průběhu roku 2008 podpořena fakultním projektem MUNI/41/062/2008 Příležitosti pro rozvíjení akademických kompetencí studentů doktorských studijních programů. V rámci řešení tohoto projektu:

- Dne 17. 4. 2008 se uskutečnil seminář, jehož cílem bylo poskytnout prostor studentům 1. a 2. ročníku doktorského studijního programu Pedagogika k prezentaci disertačních projektů. V souvislosti s tím byly projekty studentů 1. a 2. ročníků lektorsky posuzovány – viz zpráva K. Vlčkové v tomto čísle Bulletinu CPV. Studentům, kteří své projekty prezentovali (PhDr. Petr Hlad'o, Mgr. Simona Šebestová, Mgr. Petra Plchotová), byla uznána zkouška z předmětu Metodologie vědecké práce. Prezentované byly příspěvky zpracovány do podoby studií a jsou publikovány v Bulletinu 3/2008.
- Průběžně probíhá cyklus přednášek Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum. V jarním semestru 2008 se uskutečnily přednášky: Vytvoření učebního prostředí a evaluácia výkonov: úlohy TIMSS z pohľadu výskumu didaktickej rekonštrukcie (přednesla dr. Patricia Jelemenská); Empirický výzkum vzdělávání v Německu: současný stav, strategické záměry a projekty (přednesl doc. Tomáš Janík); Využití indikátorů při hodnocení spravedlivosti vzdělávacích systémů (přednesl dr. David Greger); Zařazování globálních dimenzí a trvalého rozvoje do kurikul evropských států (přednesly Mgr. Majda Naji a dr. Natalija Ko-

mljancová); Motor experience in the process of acquisition of language meaning (přednesl prof. Rado Pišot). V průběhu podzimního semestru proběhnou další 3–4 přednášky.

- Bude uspořádána konference DSP 30. 10. 2008. Předsedy oborových rad byli nominováni: Mgr. Eva Machů, Mgr. Karla Hrbáčková, PhDr. Dana Hübelová, Mgr. Věra Chmelová, PhDr. Martin Reissner. V současné době připravují své studie a z nich vycházející referáty, které budou prezentovány v den konání konference, na níž jsou tímto všichni srdečně zváni.

Metodologická stránka doktorských projektů oboru pedagogika-

Pohled na projekty ze Semináře studentů 1. a 2. ročníku doktorského studijního programu na PdF MU

Kateřina Vlčková

Dne 17. 4. 2008 se na *Pedagogické fakultě MU* uskutečnil *Seminář studentů doktorského studijního programu (DSP) Pedagogika*. Seminář byl určen studentům 1. a 2. ročníku *DSP Pedagogika* a *DSP Pedagogika se zaměřením na oborovou didaktiku*. *Centrum pedagogického výzkumu (CPV)*, které konferenci organizovalo, obdrželo k posouzení celkem 14 projektů (tab. 1, str. 7) z celkových 35 projektů realizovaných v 1. a 2. ročnících. V čísle 3/2008 *Bulletinu Centra pedagogického výzkumu PdF MU* jsou tři z těchto posuzovaných projektů publikovány.

Myšlenkou konference bylo umožnit prezentaci aktuálního stavu prací na projektech a získat zpětnou vazbu od posuzovatelů a účastníků konference. Tato příležitost se týkala jak prezenčního studia (3-leté), tak kombinovaného (5-leté), v nichž se samozřejmě intenzita práce na projektu může dosti lišit.

Nominace 3 aktivních vystupujících byla provedena na základě zhodnocení všech dodaných aktualizovaných projektů disertačních prací sku-

pinou posuzovatelů. Kritériem výběru byla kvalita projektu v kombinaci s reprezentací různých designů, metod a vědních oborů. Pro prezentaci byly vybrány projekty Petra Hlad'a (kvalitativní výzkum, volba povolání a rodina, tvorba teorie), Simony Šebestové (smíšený design, tvorba kategoriálního systému pro zprostředkované pozorování, jazykové vzdělávání – angličtina) a Petry Plchotové (smíšený design, tvorba kategoriálního systému pro analýzu učebnic, jazykové vzdělávání – francouzština).

Doktorským pracím na PdF MU a jejich kvalitě je přikládán stále větší význam. Rozhodli jsme se proto provést souhrnnou obsahovou analýzu odevzdaných disertačních projektů a jejich lektorských posudků. Projekty analyzujeme především z metodologického hlediska, tzn. zaměřujeme se na teoretické zakotvení, navrhovaný výběr vzorku, výzkumný design a metody v závislosti na výzkumné otázce a cíli. Sledujeme aspekty, které by mohly být pro zdárnou realizaci projektu problémové. Na příkladech naznačujeme, v čem může být projekt výzkumu posílen. Ukazujeme souvislost plánovaných i neplánovaných prvků v projektu s realizačními problémy výzkumu. Shrnujeme připomínky a doporučení lektorských posudků a uvádíme, co na projektech recenzenti oceňovali.

Doufáme, že analýza nabídne doktorským studentům pohled na to, jakým metodologickým otázkám čelí jejich kolegové i oni sami. Věříme, že analýza přispěje k tomu, aby mohli metodologickým nedostatkům snadněji předcházet již na počátku doktorského studia. Snažíme se popsat, co z metodologie a přípravy výzkumných projektů se doktorským studentům daří a co je pro ně obtížné. Tyto informace lze využít v doktorských seminářích z metodologie a posílit témata související s uvedenými metodologickými problémy. Cílem analýzy je také zvýšit přínos realizovaného semináře a práce s lektorskými posudky.

1. Účast

1.1 Školitelé

Na PdF MU bylo v jarním semestru 2008 vedeno asi 39 školitelů pro doktorský studijní obor Pedagogika, z nichž 22 je školiteli také studentů 1. a 2.

autor projektu	rok studia	forma studia	téma projektu	školitel (a konzultant)
Marie Doskočilová	1	P	Reprodukce genderových stereotypů ve výuce	Kateřina Vlčková
Kateřina Dvořáková	1	P	Vliv projektové výuky na rozvoj znalostí dětí 1.stupně ZŠ	Jana Kratochvílová
Petr Hlad'o	2	P	Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny	Zdeněk Friedmann
Jitka Lunerová	2	P	Muzejní pedagogika v dějepisném vyučování	Jaroslav Vaculík, Kamil Štěpánek
Petr Novák	2	P	Jednoduchý experiment v přírodovědném vzdělávání	Josef Trna, Tomáš Janík
Radka Ondrůjová	1	K	Žákovské portfolio jako prostředek směřující k rozvoji dovednosti sebehodnocení a sebereflexi žáků 3. – 5. ročníku ZŠ	Hana Horká, Jana Kratochvílová
Iveta Plecová	1	P	Vliv učitele na pohybovou aktivitu žáků 1.st. ZŠ	Vladislav Mužík
Petra Plchotová	1	P	Analýza receptivního verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor Další cizí jazyk	Hana Kyloušková
Vendula Soběslavská	1	P	Osvojování slovní zásoby ve výuce angličtiny na druhém stupni základní školy	Kateřina Vlčková
Martin Stehlík	1	P	Výzkum souvislostí prostorové představivosti a prostorového myšlení ve výuce zeměpisu a dalších předmětů u žáků 2. a 3. období dle RVP	Svatopluk Novák
Dagmar Strejčková	1	P	Účinnost modelů mediální výchovy jako průřezového tématu RVP ZV ve výuce českého jazyka na 2.stupni základních škol	Eva Minářová
Simona Šebestová	1	P	Příležitosti k rozvíjení základních jazykových dovedností ve výuce angličtiny: videostudie výuky anglického jazyka na 2.stupni ZŠ	Tomáš Janík, Petr Najvar
Barbora Švehlíková	2	P	Motivace dětí k pohybové aktivitě	Vladislav Mužík
Lucie Zormanová	2	P	Srovnání aktivity chlapců a dívek ve výuce občanské výchovy na základní škole	Evžen Řehulka

Forma studia: prezenční P, kombinovaná K.

Tab. 1: Přihlášené projekty

ročníku (dle seznamu školitelů pro doktorský studijní obor Pedagogika. Zdroj: Oddělení pro výzkum, vývoj a vnější vztahy. URL: <http://www.ped.muni.cz/wscience/> (cit. dne 19. 8. 2008).

Počet školitelů se může průběžně měnit vzhledem k průběžnému ukončování doktorského studia. Celkem 14 studentů od 12 z těchto školitelů se zúčastnilo konference.

1. 2 Autoři projektů

Studentů DSP Pedagogika a DSP Pedagogika se zaměřením na oborovou didaktiku bylo v jarním semestru 2008 na PdF MU 83 (Stav ke dni 8. 9. 2008 platný pro jarní semestr 2008. Zdroj: is.muni, oddělení: VaV, též uvedeno pod Katedrou pedagogiky v is.muni (srpen 2008). Z těchto

83 studentů je 33 v prezenčním a 50 v kombinovaném studiu.

Možnosti získat zpětnou vazbu a zároveň reprezentovat projekt a své školící pracoviště využili pouze omezený počet doktorských studentů (14 studentů z 35). Především tak činili studenti prezenční formy, a to nejčastěji v prvním roce studia (viz tabulka 2, str. 8).

1.3 Posuzovatelé projektů

Lektory projektů byli mimofakultní odborníci (D. Greger, V. Jůva, J. Slavík, I. Stuchlíková, V. Žák), pracovníci CPV (T. Janík, P. Knecht, P. Najvar, V. Najvarová, K. Vlčková) a pracovníci dalších kateder PdF MU zabývající se daným tématem nebo metodologií (S. Hanušová, J. Němec).

	prezenční studium		kombinované studium		obě formy studia	
	zúčastnění	celkem studentů	zúčastnění	celkem studentů	zúčastnění	celkem studentů
1. roč.	7	14	2	10	9	24
2. roč.	5	7	0	4	5	11
celkem	12	21	2	14	14	35

Tab. 2: Účast studentů v 1. a 2. ročníku (Platné v jarním semestru 2008, ke dni 8. 9. 2008)

2. Témata projektů

Odevzdané projekty byly nejčastěji oborově specifické. Nejvíce se jich týkalo angličtiny (3), po jednom projektu francouzštiny, dějepisu, zeměpisu, českého jazyka (průřezové téma mediální výchovy), občanské výchovy a fyziky. Jeden se týkal výchovy k volbě povolání.

Čtyři projekty se týkaly výzkumu výuky na prvním stupni (dva výzkumu v rámci tělesné výchovy). Výzkum na druhém stupni základní školy (ZŠ) plánovalo 6 projektů, na druhém i prvním stupni 2 projekty. Výzkum na různých typech ZŠ se objevil v 1 projektu. Jeden projekt tuto informaci neuváděl.

Projekty se vyrovnaně zaměřují na výzkum žáka a na výzkum učitele. 5 projektů se zaměřuje na výzkum učitele i žáka. Dva z projektů se zaměřují primárně na výzkum kurikula a učebnic, dva na didaktické prostředky. Pouze jeden projekt zkoumá také další aktéry vzdělávání – rodiče.

Projekty se nejčastěji zaměřují na metody výuky apod. (projektová výuka, muzejní pedagogika, účinnost metody, experiment ve výuce), didaktické prostředky a pomůcky (analýza učebnic, mapy a podobné prostředky, portfolio), proces vyučování a učení (stereotypizace, motivace žáků, aktivita žáků ve výuce, příležitosti pro rozvoj jazykových dovedností a osvojování slovní zásoby, prostorová představivost žáků, sebehodnocení). Jeden projekt se zabývá volbou povolání v kontextu rodiny.

Jedná se tedy většinou o projekty týkající se výuky, tj. mikroúrovně vzdělávání (učení a vyučování). Škola jako instituce, školské systémy, subsystémy nebo parametry těchto systémů zkoumány nejsou. To odpovídá, podle našeho názoru, zaměření Pedagogické fakulty spíše na vyučování

(mikroúroveň) než na makro procesy, oproti zaměření pedagogiky na filozofických fakultách. A zaměření pedagogiky spíše na učitele a vyučování, oproti psychologii na proces učení.

Témata nejsou zpravidla zaměřena na to, co je zkoumáno v zahraničí a na zahraniční výzkumy spíše nenavazují. Většina projektů není realizována v rámci nějaké specifické teorie (kromě 1 projektu), a pokud testuje hypotézy, jedná se o hypotézy ad hoc.

Zdá se, že formulace názvu projektu může být pro autory obtížná. Podle našeho názoru název projektu nevystihuje obsah u 4 projektů, částečně vystihuje obsah u 9 projektů a dobře jej vystihuje 1 projekt.

2.1 Význam tématu projektu a jeho zdůvodnění

Zdůvodnění významu realizace projektu je nezřídka podceňovanou částí projektu. Málokdy se dozvíme, proč je daný projekt hodný podpory (stipendium, pracovní zatížení školitelů, posuzovatelů, administrativy apod.). Přitom od významu projektu by se mělo odvíjet jeho hodnocení. Zdůvodnění zcela chybí u 6 projektů, u 7 projektů částečně vyplývá z kontextu a svůj význam dostatečně zdůvodňuje jeden projekt.

Někdy může být význam tématu malý. Může se jednat např. o triviální výzkumnou otázku, což lze ovšem vyřešit tak, že jdeme více do hloubky a jednu otázku specifikujeme do dílčích podotázek založených na teorii. Např.: „*V které fázi vyučovací hodiny je mediální výchova nejvíce efektivní?*“ Zdá se, že se v projektu jedná pracuje s fázemi výuky ve starším pojetí, a jednak není zřejmé, k čemu by výsledek výzkumu mohl sloužit. Není také jisté, zda bychom vůbec něco zjistili.

Dalším aspektem, který je třeba důsledně promyslet, je časový rámec pro smysluplnou realizaci projektu. Např. jeden z projektů řeší soulad současných učebnic s úrovní požadovanou RVP ZV. Projekt naráží na problém omezeného času, kdy má smysl výzkum na daném vzorku učebnic realizovat a publikovat. Učebnice mohou být aktualizovány, stejně jako kurikulární požadavky.

Otázkou je, zda praktické výstupy disertačního projektu (učební pomůcky, metodický návrh), jsou součástí doktorské práce nebo až jejím následným produktem. Postoj k tomu není mezi odborníky jednotný.

2.2 Teoretické zakotvení a východiska projektu

Projekty (10) jsou zřídka dostatečně zakotvené v mezinárodním kontextu. Chybí odpovídající konstrukty, které se používají v mezinárodním kontextu. U 9 projektů lze říci, že nejsou dostatečně zakotveny v teorii, a v mnoha případech v ní nejsou zakotveny vůbec. Autor sice uvádí nějaké definice, ale nikoli komplexní teorii, tj. vysvětlení jevů, postulace zákonitostí nebo alespoň vztahů. Zdá se, že začínající autoři potřebují mít dostupnou informaci, co je teorie a jak ji věda vymezuje v historickém kontextu vývoje pojetí teorie.

Ve 3 projektech jsou uváděny výzkumy k tématu a jejich výsledky, ale chybí vysvětlení těchto výsledků, tj. chybí výše zmíněná teorie v pozadí daných zjištění. Předchozí výzkumy neuvádí 3 projekty.

Některé z teoretických předpokladů nejsou doloženy dosavadními výzkumy. Např. že se dle stupně autoregulace učení zvyšuje míra rozvoje jazykových dovedností nebo „*experiment ve fyzice přispívá k efektivitě učení*“, „*nesprávně provedený a žákem nepochopený experiment může mít za následky trvalé nepochopení daného učiva*“.

2.3 Operacionalizace hlavních proměnných a jejich vztahů

Operační definice hlavních konstruktů, které jsou ve většině případů tzv. latentními proměnnými

(projektová výuka, genderová stereotypizace, prostorová představivost, prostorové myšlení; schopnost komunikace, komunikační kompetence, znalost) a měří se prostřednictvím zjevných proměnných, je často nedostatečná. Proměnné je třeba definovat natolik přesně, aby je bylo možné měřit/zkoumat. V této fázi přípravy projektů (1. a 2. rok) by obvykle již operační definice měly být vypracovány pro většinu proměnných. Problematika latentní proměnné není v daných projektech tematizována, reflektována ani řešena.

Operacionalizace je nejčastěji pouze částečná (6 projektů). Rozhodně nedostačuje k bezprostřední realizaci výzkumu, resp. k tomu, aby mohl výzkum realizovat i někdo jiný. Jeden projekt uvádí již výsledky předvýzkumu, jeden rozpracovává operacionalizaci pojmů a kategoriální systém pro pozorování na základě dat. Není zatím přesně uvedeno, jak se dané proměnné budou měřit, zejména, co přesně zahrnují. Osm projektů nenabízí žádnou operacionalizaci. V jednom projektu se mají např. experimentálně ověřovat vzdělávací výsledky žáků. Cílem je doložit, že muzejní výuka je lepší než výuka v běžné třídě. Žádné techniky, metody však po roce studia nejsou uvedeny. Operacionalizace chybí.

Ukazuje se, že hlavní problém působí autorům proměnné, které mají více rovin, nebo odlišné proměnné s blízkým vztahem. Např. motivace k pohybové aktivitě a míra pohybové aktivity; používání strategií a učení se používat strategie; účinnost a efektivita; efektivnost učení a vzdělávací výsledky atd. V práci (5 projektů) není důsledně zohledněno, že na tyto proměnné lze nahlížet ve více rovinách a autoři nemají tyto proměnné ujasněné. V jednom projektu jsou jako synonyma uváděna exkurzní vyučování a výuka v muzeu, aniž by byl v textu respektován např. hierarchický vztah těchto pojmů.

V jednom projektu je cílem zjistit, jak se při používání portfolia mění sebehodnocení žáka, na druhou stranu projekt uvádí jako riziko výzkumu, že „*Používáním sebehodnotících listů se žáci zdokonalí v oblasti sebehodnocení*“. Je třeba projekt neustále kontrolovat, zda v něm nejsou logické rozpory, zda se některé z cílů uvedené na prvních kapitolách postupně nevytratily, zda hypotézy vystihují cíle, zda vzorek a metody odpovídají vý-

zkumné otázky a cílům, zda časový harmonogram prací stále odpovídá aktuálnímu stavu prací, zda vymezení proměnných je kompatibilní a logické vůči sobě navzájem.

Výborným prostředkem, díky němuž si můžeme ujasnit, co zkoumáme, v jakých vztazích dané proměnné jsou a jak jsou závislosti zprostředkovávané, jsou schémata. Zjednodušují vztahy ve výzkumném poli a jsou velmi názorná pro čtenáře. Bezprostředně ukazují, jak se autorovi podařilo výzkumné pole uchopit. Ne všichni autoři tohoto prostředku využili. Na druhou stranu, v některých projektech se nepodařilo výzkumné pole a vztahy v něm adekvátně vystihnout (3 projekty). Zdá se, že schéma autory nedonutilo k logickému znázornění vztahů i přesto, že díky schématu jsou nelogické spoje mezi proměnnými velmi transparentní. Neujasněnost a neprůhlednost vztahů, jak je vnímá autor, se odrazila ve schématu. Tento odraz pochopení vztahů ve schématu je důležitý z hlediska rozvoje projektu. Konzultant projektu snáze objeví, v čem potřebuje autor podpořit, aby se mu výzkumné pole projasnilo.

2.4 Hypotézy

S hypotézami pracuje 9 projektů. V jednom z projektů je uváděno, že hypotézy se potvrzují nebo vyvrací, ve 2 projektech, že se hypotézy potvrzují. Spíše než o potvrzení nebo dokázání hypotézy, je vhodné mluvit o jejím přijetí či zamítnutí. Např. testujeme nulovou hypotézu, že není rozdíl mezi dívkami a hochy v míře určité aktivity ve výuce. Ukáže-li statistický test, že rozdíl v aktivitě je, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Alternativní hypotéza říká, že rozdíl v dané aktivitě existuje. Naopak ukáže-li test, že rozdíl v aktivitě je neprůkazný, přijímáme nulovou hypotézu, protože se jí nepodařilo *falzifikovat*. Přijímání či zamítání hypotéz je spojeno s akceptací rizika, že se můžeme s určitou pravděpodobností mýlit. Současná věda není normativní, ale pravděpodobnostní. Ohledně *verifikace* a či *falzifikace* hypotéz je dodnes stále vedena diskuse. *Falzifikační model vědy* pocházející od K. R. Poppera vychází z toho, že obecné hypotézy nelze v empirických vědách dokázat, verifikovat, pouze falzifikovat. Je dobré reflektovat *logický klam*

zvaný *argumentum ad ignorantiam* (nedokazatelnost nějakého výroku znamená, že platí opak). Přestože hypotézu na základě statistických testů můžeme přijmout, i tak existuje možnost, že se v dalším testu ukáže jako neplatná. Ne všichni vědci Popperův falzifikační model podporují. Verifikace je v určitých případech podle nich možná.

Jeden z projektů implicitně obsahuje hypotézy a explicitně intervenci (portfolio, sebehodnotící listy), přesto je projekt cíleně plánován jako kvalitativní šetření.

Projekty mívají také příliš mnoho cílů (9 projektů). Některé cíle se nepromítají do hypotéz, nebo nejsou již dále v textu zmiňovány (8 projektů).

Ve dvou projektech se objevuje zcela totožné, nesprávné tvrzení: „Vzhledem ke kauzální povaze výzkumu jsou základní „hypotézy“ a další „hypotézy“ formulovány jako nerelační tvrzení, tj. jako výroky o očekávaných závěrech.“ Věta je pravděpodobně přenesená z modelového projektu, kde bylo uvedeno, že deskriptivní výzkum z logiky své podstaty nemá vědecké hypotézy. V jednom z těchto dvou projektů hypotézy jsou např. „Vzdělávací výsledky žáků v mediální výchově závisí na implementaci mediální výchovy“. Jedná se o relační tvrzení samo o sobě, mluví o závislosti dvou proměnných. Implicitně může zahrnovat i nevyslovený vztah (srovnání výuky s implementací a bez implementace nebo srovnání dvou modelů implementace). Hypotéza je vytvořená ad hoc a vyznívá triviálně. V druhém z projektů se objevují jak tvrzení, tak ad hoc hypotézy. V těchto projektech, zdá se, nedošlo k reflexi základních požadavků na hypotézy a toho, který z designů výzkumu s hypotézami pracuje, a který nikoli. Kauzalita znamená nejen, že existuje vztah, ale že jde o silně deterministický vztah příčiny a následku. Moderní věda kauzalitu někdy zpochybňuje. Říká, že v konečném důsledku není možné kauzalitu opravdu pozorovat, pouze na ni usuzujeme a jevy kauzálním způsobem interpretujeme.

Ve 4 projektech se objevují hypotézy, které se skládají z vícera dílčích hypotéz, a nelze je tudíž testovat v dané podobě: „Vliv na vzdělávací výsledky v mediální výchově má *socioekonomický statut, vybavení počítačem apod., vzdělání matky, otce, navštěvované kroužky*“. „*Mimotřídní exkurzní vyučování dějepisu ve specifickém prostředí muzea s využitím muzejně-didaktických výukových metod a nejrůznějších forem originálních pramenů pove-*

de u žáků základních škol k lepšímu pochopení historických souvislostí a tím i ke kvalitativnímu zlepšení jejich vědomostí a dovedností.“ Formulace naznačuje, že zatím nebylo řešeno, jak budou hypotézy testovány statisticky. Proto má své opodstatnění uvádět v projektu u každé hypotézy i to, jak se bude testovat.

Ad hoc hypotézy, nevystavěné na mezinárodním stavu teorie, mohou rychle a bezděčně vést k následující formulaci: „Starší žáci používají složitější vyučovací prostředky a mladší žáci jednodušší.“, „Používání vyučovacích prostředků je závislé na rozsahu škály aktivovaných motivátorů a stimulů.“ Je otázkou, nakolik žáci v běžných základních školách rozhodují o tom, prostřednictvím jakých vyučovacích prostředků se budou ve škole učit. A poté, zda první hypotéza v základní formulaci nevznívá triviálně, že s rostoucím věkem žáka lze používat složitější didaktické prostředky. Je nutno jít více do hloubky problému a formulovat např. dílčí, specifické hypotézy vycházející z teorie. Pokud zjistíme, že naše výzkumná otázka (např. „Mění se objem a intenzita pohybových aktivit v závislosti na vyučovací činnosti učitele?“) nebo hypotéza (např. „Objem a intenzita pohybových aktivit žáků ovlivňuje úroveň jejich zdravotně orientované zdatnosti.“) je formulována tak, že vyznívá triviálně, lze situaci snadno řešit. Hypotézu specifikujeme rozdělením do dílčích hypotéz (např. na aspekty zdravotně orientované zdatnosti).

Problém ad hoc hypotéz se objevuje také v projektech, které mají jako jednu z hlavních hypotéz, že muzejní vyučování vede k lepším vzdělávacím výsledkům než v běžné třídě, nebo že projektovou výukou se dosahuje lepších znalostí žáka než běžnou výukou. Triviálně také zatím může vyznívat otázka, zda vedení portfolia jako sebehodnotícího nástroje má vliv na dovednost sebehodnocení. Dalším problémem je, že tuto výzkumnou otázku plánuje autor řešit kvalitativně. Možným řešením je zaměřit se na proces vývoje sebehodnocení, zvážit použití dalších technik, např. projektivních v rámci sebehodnotících listů. Jsou i další možnosti, jak řešit triviálně vyznívající výzkumnou otázku. Např. pokud by výzkumy ukazovaly nefunkčnost portfolia obecně nebo u dětí mladšího školního věku nebo za určitých

podmínek, můžeme funkčnost za těchto podmínek ověřovat, a to v kvantitativním designu.

Jeden projekt uvádí jako hypotézu deskriptivní tvrzení „Ve fyzice se provádí málo experimentů.“, „Učebnice fyziky nepodporují dostatečně experimenty.“ Problém s těmito tvrzeními je, že není jasné, co je málo, co je dost, co je dostatečné a co již nikoli a kdo to má posoudit. Vědecké hypotézy vyjadřují vztah např. dvou jevů (rozdíl, shodu, kauzální vztah, přímou úměru apod.). V projektu je navíc plánováno tyto zobecňující tvrzení testovat na dostupném výběru. U dostupného výběru nelze jakákoli zjištění následně zobecňovat.

2.5 Prameny

Ne vždy jsou prameny citovány důsledně dle platné české citační normy (6 projektů). Také v textu jsou někdy uváděny předpoklady (např. že určitá metoda vede k lepším znalostem žáků), ale nejsou uváděny žádné odkazy na autory, kteří danou skutečnost zjistili. Ne vždy jsou uváděni autoři, kteří daná tvrzení v textu zjistili nebo zjišťovali (4 projekty). Tvrzení jsou tedy, zdá se, formulována na základě vlastních či/a sdílených pocitů, domněnek a přesvědčení. Významným problémem také je, pokud autoři, když odkazují na výzkumy, neuvádí míru relevantnosti závěrů citovaného výzkumu. Relevantnost je dána výběrem vzorku a dalšími jeho parametry (např. velikost, reprezentativnost), použitými statistickými technikami, aplikovanými metodami atd.

Jeden projekt využívá technik dvou známých autorů, nicméně je přetváří a nezabývá se tím, jak tyto změny budou působit na reliabilitu techniky. Také oba autoři nejsou řádně citováni. Není uveden rok, kdy byla jejich technika publikována.

Na relevantní zahraniční i české zdroje odkazuje, podle našeho názoru, 7 projektů. Relativně rozsáhlý počet odkazů se objevuje u 6 projektů, naopak zcela nedostatečný počet odkazů u 5 projektů. Relevantní literaturu, na jejímž základě může být projekt vystavěn, uvádí 2 projekty. Zdroje uvedené k vystavění projektu nejsou dostatečné u 5 projektů. Žádné zahraniční zdroje neuvádí 3 projekty, byť u jednoho z nich je technika, kterou autor používá, převzata ze zahraničí. V jednom projektu jsou uváděny pouze 3 relevantní zdroje, a to pouze základní

texty v češtině. Zbylé jsou obecné slovníky.

Celkově projekty neuvádí specializovanou metodologickou literaturu k dané metodě či technice, kterou plánují používat. V České republice je takovýchto publikací poskrovnu, tudíž je třeba sáhnout do zahraničních nakladatelství. Jedná se o publikace k různým typům experimentálního designu, k tvorbě dotazníku a jeho statistickému vyhodnocování, k jednotlivým statistickým technikám atd. Pokud je plánován např. experimentální design (5 projektů), nelze se obejít bez odkazů na metodologické knihy popisující specifika různých typů experimentálních plánů a další důležité informace. České obecné metodologické publikace nestačí. Podobně je tomu u dotazníků a jiných plánovaných metod.

Není také adekvátní odkazovat na autory přímou citací bez uvedení strany a dokonce celého zdrojového textu jako např.: „*Stanislav Velinský píše: „Výrazu projektová metoda lze užítí tehdy, když individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny v jeho (jejich) vědění, zručnostech, zvycích či vztazích.*“ Také nelze odkazovat na autory bez uvedení díla a roku vydání.

3. Metodologická stránka projektů

Odevzdané projekty jsou přínosné a řeší podstatná témata. Některé projekty jsou srovnatelné s disertačními výzkumy realizovanými v zahraničí a v dalších sociálních vědách u nás. Celkovou metodologickou úroveň však nelze zatím srovnávat s prestižními doktorskými výzkumy v sociálních vědách v západních zemích. Žádný z projektů nelze zatím přímo označit za mimořádný, výrazně inovativní či objevný a netradiční. Nicméně u 3 z těchto projektů lze podle našeho názoru říci, že mají prostor tímto směrem jít a další se tímto směrem mohou zaměřit. Obecně lze říci, že projekty z prvních ročníků měly slabší metodologické zázemí než projekty v druhých ročnících.

3.1 Design výzkumu

Komplexní design výzkumu se objevuje zřídka, spíše se jedná o design, který je neprůhledný a komplikovaný (5 projektů). Design je tak obsáhlý, že jeho realizace v dostatečné kvalitě a hloubce je spíše pro tým výzkumníků než 1 badatele (7 projektů).

Komparační design se objevuje pouze v jedné studii (srovnání genderové stereotypizace ve výuce angličtiny a fyziky). Jako longitudinální výzkum jsou plánovány 2 projekty. Jeden se zabývá sledováním žáků během jednoho školního roku, nicméně to přímo nevyplývá z textu a autoři to neuvádí. Druhý je kvalitativní. Historické studie, teoretické studie nejsou plánovány.

Jako (kvazi)experimentální je plánováno 7 projektů. Dva projekty plánují ověřovat vliv vyučovacího prostředku, ale jen mezi dalšími metodami; a jeden metodu, ovšem celý design výzkumu je tak obsáhlý, že experimentální design není blíže specifikován. Jako hlavní problém při experimentálním designu lze označit neobeznámenost autorů se specifiky tohoto designu, zejména výběrem vzorku a kontrolou proměnných. Jeden z experimentálních designů je neprůhledný, mluví se o případové studii školy, třídy, zároveň se objevují rysy experimentu, mluví se o smíšeném designu atd. Jeden z experimentálních designů tak označovaný není a projekt je plánován jako kvalitativní šetření. U jednoho z experimentů si autor, zdá se, neuvědomuje, že plánuje experimentálně ověřovat výsledky vzdělávání (ověřovat účinnost fyzikálního experimentu ve výuce), a neuvažuje o základních podmínkách výzkumu, jako je odpovídající experimentální plán, randomizace, kontrola proměnných, časová náročnost tohoto šetření, které plánuje jako jedno ze tří obsáhlých šetření. Jeden z experimentů není po roce studia popsán. Tři z těchto projektů plánují experimentální design v kombinaci s příliš mnoha cíli deskriptivně relačního charakteru zajišťovanými nejrůznějšími metodami.

Pokud je v projektu plánováno zkoumat proměnné, které ovlivňují zkoumanou proměnnou, je tak činěno ex-post facto, přes různé metody, nejčastěji dotazník (4 projekty).

Deskriptivně-relační charakter má 5 projektů. Převažuje deskriptivní podoba výzkumu doplněná zjišťováním vztahů. Zjišťované vztahy nejsou vždy

podloženy předchozí teorií, a vyvstává proto otázka relevantnosti ad hoc hypotéz (9 projektů). Relační design má 1 projekt. Čistě deskriptivní design je plánovaný u 3 projektů. Nicméně implicitně je zřejmé, že u jednoho z těchto projektů je možné zjišťovat vztahy. Jeden z projektů plánuje zjišťovat vztahy kvalitativně. Jeden z projektů uvádí, že je kvalitativní, nicméně dle uvedených metod i cílů, jej lze považovat spíše za smíšený.

Jeden projekt se hlásí ke kvalitativnímu designu (zakotvená teorie), což ne zcela odpovídá jedné z jeho hlavních výzkumných otázek. Druhý projekt, hlásící se ke kvalitativnímu výzkumu, má hlavní část a kontext kvalitativně pojatý, nicméně používá i typicky kvantitativních metod sběru dat, jako jsou standardizované testy. Tento projekt jako jediný zároveň uvádí, že se jedná o vícečetnou případovou studii.

Dva z projektů se hlásí ke kvantitativnímu designu, nicméně jeho základní pravidla příliš nerespektují (výběr vzorku je dostupný, přesto u jednoho z nich v cílech je uvedeno zjistit něco o českém školství). Projekt se tak blíží riziku přílišného zevšeobecnování neodpovídajícímu výše uvedeným metodologickým limitům daného výzkumu.

Smíšený design uvádí 6 projektů. Typ designu neuvádí 1 projekt, nicméně dle popisu se jedná pravděpodobně o smíšený design.

Jeden projekt sestává z více výzkumných šetření, není však uvedeno, zda jsou sekvenční, paralelní nebo vnořené.

3.2 Základní a výzkumný soubor

Metaanalýzy se nevyskytují, podobně se nevyskytuje práce s velkými soubory dat z mezinárodních výzkumů. Tři projekty staví na databázi dat, která je využívána pro více dílčích výzkumů (*CPV videostudie angličtiny*), tj. nemusí si sbírat vlastní data. To lze považovat za velkou výhodu a určitou garanci kvality dat. Jeden projekt, zdá se, bude dat CPV využívat, ale neuvádí to.

Základní soubor je specifikován v 6 projektech, a to poměrně vágně jako např. základní školy v Brně a okolí; Hradiště; Brno a další školy; Jihomoravský kraj bez udání jaké základní školy. Není uvedeno, zda se jedná o úplné základní školy, o školy s určitým vzdělávacím programem,

veřejné či i soukromé, co je okolí Brna a co již ne. U jednoho projektu tvoří základní soubor všechny školy v ČR, kde se učí francouzština podle určitých učebnic, není uvedeno, jak budou školy do vzorku vybírány. V tomto šetření není nutné zkoumat všechny školy, ale zvážit vhodnou formu výběru (viz další bod).

Výběr vzorku bývá tematizován, ale zdá se, že si autoři zatím nejsou vědomi všech zásadních důsledků volby výběru vzorku. V některých projektech se autoři nad výběrem a jeho dopady nezamýšlí. Pouze tři autoři pracují v části svých výzkumů s náhodným výběrem (*CPV videostudie angličtiny*), který jim umožňuje zobecňovat výsledky na vybrané regiony ČR. Závěry z ostatních výzkumů nevypovídají o někom či něčem jiném než o zkoumaných subjektech (jedinci) a objektech (učebnice, vyučovací jednotky). Jeden autor plánuje náhodný výběr na úrovni školy a třídy, nikoli však již randomizaci do experimentálních skupin. O homogenitě skupin se nehovoří.

Dostupný výběr vzorku se, bez zvažování dopadů tohoto způsobu výběru, objevuje u 6 projektů. Např. Hradiště, Brno a další školy; Brno a okolí; škola v Brně a Blansku do experimentu; muzea; fakultní školy z Brna. Dostupný výběr (1 třída) je plánován pro jeden kvalitativní projekt. V jednom z těchto projektů je dostupný výběr plánován, mluví se o tom, že se data budou sbírat. Z kontextu se však zdá, že projekt využívá již sesbíraných dat *CPV videostudie fyziky*. Zdroj je nutno uvádět, jinak se jedná o porušení autorských práv. Jeden projekt výběr neuvádí, ale zdá se, že se bude jednat o dostupný výběr. Záměrný výběr v rámci dostupného výběru je plánován u 3 projektů. Jeden z nich je kvalitativní, postavený na principu saturace dat a typických případech.

U jednoho z projektů je třeba dát pozor na výběr vzorku z hlediska statistického testování dat. Výběr je realizován tak, že je vybrána pokaždé jiná škola, odlišná svým zaměřením. Není jasné, na co je zobecňováno, zda jsou rozdíly mezi školami cílem testování. Aby školy mohly reprezentovat základní soubor, musely by být proporčně vybrány do vzorku. Výběr tříd ze škol by měl být náhodný. V projektu není uvedeno, zda byly ve vzorku všechny třídy nebo jak se třídy vybíraly.

Výběr vzorku je také mnohdy nevhodný pro výzkumnou otázku. V jednom projektu např.

v kombinaci s velikostí vzorku: třídy 6.- 9. pro porovnávání dívek a hochů v míře aktivity ve výuce. Je otázkou, zda se zkoumaná míra aktivity nemůže lišit v ročnících, a tedy, zda je vhodné shrnout data do jednoho souboru (nebylo uvedeno, že by bylo plánováno srovnávání ročníků). Podobně problém s vhodností vzorku může nastat u projektu zjišťujícího efektivitu didaktických prostředků při rozvoji prostorové představivosti a myšlení v experimentu.

Velikost vzorku bývá obvykle uváděna, ale ne vždy. Jednotkou analýzy jsou žáci, učitelé, třídy, vyučovací hodiny, učebnice atd. Plánovány jsou vzorky jako 29 tříd, přes 400 žáků, 300 žáků, 300 osob, 1 třída, 13 učitelů v 62 vyučovacích hodinách a 25 učitelů v 79 vyučovacích hodinách, učebnice, 100 žáků pro videostudie apod. Velikost vzorku nebývá metodologicky zdůvodněná a argumentovaná tak, aby bylo možné posoudit relevantnost velikosti výběru. Velikost vzorku neuvádí 4 projekty, přičemž u jednoho je uvedena velikost vzorku pro část výzkumu, nikoli pro druhou část.

Zajímavé je, že 4 experimentální projekty shodně bez jakéhokoli adekvátního metodologického zdůvodnění uvádí, že vzorek bude tvořit 200 osob (jeden uvádí 120 osob). Vypadá to, jako by existovala nějaká učebnice experimentálního designu, která by toto navrhovala, nebo modelový projekt, z něhož by počet byl mechanicky přenesen bez metodologické argumentace a kontextu. Jeden projekt uvádí, že vzorek bude 200 žáků na zjišťování výsledků vzdělávání (pomocí experimentu), přičemž se budou vybírat školy dle typu školy (sídlíštní, církevní, městská, vesnická). Logika výběru není jasná. Budou se školy porovnávat? Není proveden náhodný výběr, nelze tudíž zobecňovat. Zdá se spíše, že se školy porovnávat nebudou a že výsledky budou prezentovány za celek těchto škol. Výsledky pak porovně o českých školách nebudou vypovídat. Zvolený výběr tedy ztrácí své opodstatnění.

U nepřímého pozorování naráží projekty někdy na problém, co je jednotkou analýzy. Je to vyučovací hodina, učitelé, žáci nebo sekvence výuky? V projektu je pak např. uváděno, že zkoumání budou žáci, a je uváděn počet zkoumaných žáků, nicméně sledována je činnost učitele. Již realizovaný výběr vzorku nebyl proveden na zá-

kladě počtu žáků, ale na základě počtu učitelů a vyučovacích jednotek.

Žáci prvního stupně (nebo 2. - 5. třídu) plánují zkoumat 4 projekty. 3 projekty jsou plánovány s více ročníky, aniž by bylo cílem průřezově srovnávat vývoj nějakého jevu. Zdá se, že projekty plánují data z ročníků slučovat pro analýzy, aniž by byly reflektovány možné rozdíly mezi ročníky (v míře pohybové aktivity, míře aktivity ve výuce atd.) a limity realizovatelnosti projektu. Opět se jedná o problém s jednotkou analýzy.

Jeden projekt v názvu uvádí, že bude zkoumat žáky 3. až 5. ročníku, pak ale v popisu vzorku stojí, že bude sledovat 1 třídu během 1 školního roku. Zachování logiky projektu by měl autor neustále ověřovat.

Druhý stupeň, tj. 6.- 9. třída je zkoumána v 5 projektech. Druhé a třetí období dle RVP ZV v jednom projektu. Ve dvou projektech není uvedeno, jaké věkové skupiny budou zkoumány. U jednoho se však zdá, že se jedná o druhý stupeň. V jednom projektu je plánováno zkoumat první i druhý stupeň základní školy.

Pokud je uváděno více metod výzkumu, není vždy zřejmé, zda bude použito více metod na stejném vzorku dat či na jiném (8 projektů). Pokud na jiném vzorku, nebývá diskutováno, do jaké míry jsou data srovnatelná a zda je lze ještě dávat do vztahu.

Ověřit účinnost nějaké metody obvykle nelze bez randomizace (znáhodňovaného výběru do skupin). V 1 projektu došlo k překlepu a randomizace je definovaná jako „znáhodňovaný výběr do skupin“ a je uvedeno, že „výběr bude změrný“. Problém randomizace se objevuje u 6 projektů.

3.3 Metody sběru dat

Metody sběru dat jsou v projektech uváděny téměř vždy (kromě dvou projektů), ale obvykle stále jen v hrubých nárysech s mnoha realizačními otázkami a problémy.

Standardizované techniky, u nichž jsou známy a popsány jejich vlastnosti, se vyskytují pouze ve 2 případech. V 1 projektu je uvedeno, že bude použita standardizovaná technika pozorování. Nicméně *Flandersův systém interakční analýzy* (FIAC) je natolik pozmeněn, že již nelze v projektu hovořit o aplikaci techniky FIAC. Jeden projekt plánuje techniku standardizovat, nicméně metodologie pro-

jektu je chaotická. Je plánováno zjišťovat efektivitu, aniž by se nějak měřily výsledky. Projekt také plánuje užití experimentu bez toho, že by byly zapracovány poznatky z literatury věnované (kvazi)experimentálnímu designu. O náhodném výběru nebo randomizaci do skupin se neuvažuje. Použití metod je nejasné.

2 projekty jsou plánované jako jedno-metodové. Jeden z nich v kvantitativní tradici s použitím přímého pozorování. Ovšem jedná se o pozorování aktivity žáků pouze s audiozáznamem. Použití audiozáznamu u pozorování může být nevyhnutelné, pokud učitelé nesouhlasí s videozáznamem nebo by videozáznam narušoval průběh vyučovacích hodin. Je však na pováženou, jestliže chceme sledovat právě aktivitu žáků (např. kolik žáků se hlásí atd.). Druhý z projektů postavených na jedné metodě je s nepřímým pozorováním (videozáznamem). Jedná se spíše o smíšený design s doplňkovým, okrajovým využitím dotazníku při sběru dat videodat zejména pro jejich validizaci. Jako multi-metodové jsou plánovány 4 projekty, ať již v kvantitativní tradici, či kvalitativní.

V jednom projektu je plánováno použít 7 - 8 výzkumných metod, což je nejvyšší počet plánovaných výzkumných metod. Jedná se o projektivní techniky (kresba, nedokončené věty), sémantický diferenciál, psychotest, experiment, rozhovor, dotazník. Implicitně je však zahrnuto také pozorování. Projekt je v souladu s tím zaměřen na mnoho cílů a použití metod není zcela jasné. Není jasné, co je třeba zjišťovat, jak to lze zjistit a cílů je mnoho. Podobně je tomu u 1 dalšího projektu. Objevují se také tyto kombinace metod: didaktický test, dotazník, skupinové interview, pozorování (experimentální design); dotazník, telefonické dotazování, obsahová analýza učebnic; dotazník, testy, interview; pozorování, interview, pracovní listy, portfolio – obsahová analýza dokumentů. Dále videostudie, experiment, obsahová analýza. V tomto projektu nejprve není uvedeno, čeho se obsahová analýza týká, až dále se dovídáme, že učebnic. Design se zatím jeví jako nevyzrálý. V dalších projektech je kombinace metod následující: rozhovory, psychotesty, ohniskové skupiny, obsahová analýza, anamnéza; interview, pozorování, didaktický test, experiment; nepřímé pozorování, dotazník, ohniskové skupiny; nepřímé

pozorování, obsahová analýza, dotazník nebo interview. V jednom projektu nejsou metody vůbec popsány, je uváděn pouze experiment bez dalšího popisu. Na základě cílů však můžeme usuzovat na potřebu použití např. obsahové analýzy, interview a didaktického testu. V jednom dalším projektu metody sběru dat také nejsou uvedeny, nicméně je zmíněno, že projekt je součástí *CPV videostudií*, tudíž lze předpokládat, že se jedná o nepřímé pozorování a doplňující dotazník. Další z projektů řadí běžné metody sběru dat jako dotazník, interview, pozorování, experiment, obsahová analýza, didaktický test (pretest, post-test) mezi „*metody zpracování dat*“. V jednom z projektů je navržena projektivní technika kresby ke zjištění proměnných ovlivňujících motivaci k pohybové aktivitě u dětí. Použití této techniky není dále specifikované a je nejasné.

Jeden z projektů je velmi blízko zaměňování termínu metodika hodnocení a metodologie zkoumání, metody výzkumu/zjišťování. Vztah pojmů metoda a technika není ujasněn a není s ním pracováno jednoznačně. Samozřejmě v odborné literatuře se autoři rozcházejí v tom, jak vymezují metodu vůči technice. V rámci jedné práce je však třeba, aby používání termínů bylo stále stejné. V odborném jazyce je dobré nehledat ze stylistických důvodů pro text synonyma. Je preferováno přesné a jednoznačné vyjadřování. Synonyma v pravém slova smyslu v podstatě neexistují a odborné termíny jsou obvykle vázány na kontext svého vzniku a nezdá se, že by určité proudy myšlení či filozofickou školu.

Obvykle se předpokládá, že výzkumné designy v pedagogice stojí příliš často výlučně na dotaznících. Analýza těchto 14 projektů ukazuje, že zde je tomu jinak. Velmi časté je pozorování. Jako hlavní metoda je navrženo u 5 projektů. U dalších jako jedna z metod nebo pomocná metoda. Často je plánován také experiment (7 projektů). Použití dotazníku je plánováno také často, ale obvykle jen jako jedna z metod či jako doplňkové metody.

3.4 Metody zpracování a analýzy dat

Šest projektů má již sesbíraná data, z toho 3 částečně sesbíraná. Většina projektů neuvádí, jaké metody zpracování dat budou použity (9 projektů). Jejich uvedení předpokládá mimo jiné hlubší znalost pedagogické a jiné metodologie, zejména pak obvykle minimálně základů statistiky. Neplánování nebo nepřesné plánování metod zpracování dat je pro projekt problematické, neboť metody zpracování dat determinují nejen metody sběru dat, ale jsou i silně vázány na výzkumnou otázku, výběr vzorku, formulaci hypotéz, operacionalizaci proměnných. Například, pokud u dotazníku nenaplánujeme, jaké hypotézy budeme testovat a pomocí jakých metod, dostaneme se s velkou pravděpodobností do situace, kdy dotazník půjde obtížně zpracovat a možná v něm odpovědi na později formulované ad hoc hypotézy nenalezneme.

Dva projekty uvádí, že data budou zpracovávána pomocí zakotvené teorie. Ve třech projektech z hypotéz pro čtenáře znalého testování může implicitně vyplývat, jaké testy lze aplikovat. Nicméně to není jisté. Neznáme velikost vzorku, postup výběru, plánované úrovně proměnných, na kterých budou data sbírána. V jednom projektu je uvedeno, jak se základní hypotézy budou testovat, a to v případě normálního i nenormálního rozložení dat, včetně toho, jak se bude normalita rozložení dat zjišťovat vzhledem k nízkému počtu subjektů. U dvou projektů nejsou metody analýzy dat uvedeny, pouze, že budou zpracovány statisticky. Jedenkrát jsou metody zpracování dat uvedeny. Bude se jednat o četnosti.

Úroveň proměnných (nominální, ordinální, intervalová, poměrová) není v operační definici proměnných zatím uvedena v žádném z projektů, v kterých by bylo vhodné, aby uvedena byla (případ testování hypotéz). Specifikace úrovně proměnné je součástí finální operacionalizace. Například v přípravě dotazníku mohou z požadované úrovně proměnné vyplývat požadavky na formulaci položky. Podle úrovně proměnné je volena statistická technika. A naopak, určité analýzy, které plánujeme realizovat, nelze provést s nižším typem proměnných. Jeden projekt specifikuje, kterou proměnnou chápe jako

závisle proměnnou, kterou jako nezávisle proměnnou.

3.5 Reliabilita, validita

Ve většině projektů tato otázka není dosud řešena (12 projektů). Jeden projekt mluví o shodě posuzovatelů v pozorování, používá *Cohenův koeficient kappa*.

Mezi problémy reliability a validity patří také interpretace výsledků. Někdy není jasné, zda se jedná o autorův názor nebo výzkumné zjištění, nebo zda jde o názor jiného autora nebo výsledek jiného výzkumu (2 projekty).

Ke zvýšení validity a reliability výzkumu slouží také předvýzkum. Realizován byl u 1 projektu, plánován je u 1 projektu. Nezmíněn je u 12 projektů.

4. Prezentace projektu, výstupy

Počet uváděných výstupů je mnohdy přeceněn a nejsou uváděny s přesným časovým harmonogramem. Mnohdy také výstupy neodpovídají tomu, že se jedná o vědecký projekt, a nabízejí jako hlavní výstup praktický návrh, který by měl být spíše až následkem disertační práce. Ale názory odborníků na to se liší. Jeden projekt prezentuje již i výsledky předvýzkumu a výzkumu.

Publikace v zahraničí není plánovaná nebo uvedena u 13 projektů. Publikace v českém odborném pedagogickém časopise (*Pedagogika, Orbis scholae*) není plánována u žádného z projektů. Plán publikovat v zahraničí uvádí jeden projekt (Polsko).

Objevuje se také formální popis výstupů bez specifikace podle vzoru modelového projektu (3 projekty). Jeden projekt výstupy nepopisuje a uvádí: „*Výsledky provedeného pedagogického výzkumu budou využity při zpracování disertační práce na téma Muzejní pedagogika v dějepisném vyučování. Předpokládá se také spolupráce s některými muzejními institucemi.*“ V projektu nedošlo k porozumění, co se pod výstupy chápe. Tautologicky je uváděno, že výstupy projektu slouží projektu. Plánovaných výstupů je málo a nejsou specifikovány. Je pouze uvedeno, že se výsledky budou publikovat, což je samozřejmostí. V doktorském studiu nelze výsledky nepublikovat.

5. Napojení na výzkumné projekty a financování

Napojení na projekt tzv. *centra výzkumu* uvádí 3 projekty, na *výzkumný záměr* 3 projekty. Vlastní fakultní grant uvádí 1 projekt. Jeden projekt nějaké napojení naznačuje, ale není jasné. Napojení na projekt není uvedeno u 4 projektů. To, že je plánován vlastní fakultní grant, je uvedeno ve 3 projektech. Financování je uváděno formálně.

6. Formální úroveň projektů

Grafická úprava téměř všech projektů je dobrá. Nicméně v mnohých projektech se objevuje problém s pravopisem a citací literatury. Vyskytují se gramatické chyby, velký problém činí psaní čárek ve větě (3 projekty). Objevují se překlepy (2 projekty), které je možno odstranit automatickou funkcí Wordu *pravopis*. Na velmi dobré pravopisné úrovni je jeden projekt. Dva projekty nesprávně odkazují v textu. Většina má nějaký problém s citační normou. Normativní až dogmatické formulace se vyskytují u 3 projektů. Např. formulace jako *výzkumy něco „jednoznačně potvrdily“* je neadekvátní. Věda funguje spíše kriticky a pravděpodobnostně.

Rozsah projektů se pohybuje od 6 do 23 stran, nejčastěji 9 stran, průměrně kolem 11 stran. Za detailní lze označit 2 projekty. Zdá se, že projekty s nejmenším rozsahem (6 stran) byly nejméně metodologicky i teoreticky rozpracované. Mezi projekty jsou velké rozdíly v kvalitě, která se týká především koncepční stránky projektu a míry rozpracování projektu. Dobrou formální úroveň má 5 projektů.

Anglické názvy a klíčová slova ne vždy odpovídají tomu, jak je problém pojmenováván v mezinárodním kontextu (6 projektů). V jednom projektu z důvodu jazykové nevybavenosti, na niž usuzujeme z chyb v názvu práce, klíčová slova chybí. U daného projektu je i minimum odkazů na zahraniční literaturu. Je možné, že si autor nenechal dostatek času na zpracování projektu, nicméně se jedná o průběžnou aktualizaci projektu, takže by měl být projekt zdokonalen jako ostatní odevzdané projekty. Obzvláště, když autor je ve 4. semestru prezenčního studia. Klíčová slova

v angličtině je třeba dohledat v zahraniční literatuře a případně požádat někoho z oboru znalého angličtiny o kontrolu překladu. Jazyková vybavenost je předpokladem doktorského studia.

V jednom projektu je autorka prezentována jako muž (Inhedlerem místo Inhelderovou). Jedná se o problém jazyků bez ženských koncovek u jmen. Tato jména také nelze automaticky převádět do češtiny jako mužská, pokud ve zbytku textu ženskou koncovku u příjmení používáme. Je třeba si zjistit, zda je autor žena či muž, pokud se tedy nejedná o základní znalost z psychologie, jako je tomu u Inhelderové, spolupracovnice Piageta.

Časový harmonogram projektu jsme neanalyzovali. Možným problémem by mohlo být uvedení aktivit bez termínů realizace a příliš obecný popis. Bez pomoci školitele může začínající autor stěží vědět, jaké fáze či činnosti ho čekají a jak jsou časově náročné. Nicméně časový harmonogram má velký význam, protože lze díky němu řídit i kontrolovat postup prací.

7. Posudky na projekty

Posudky na projekty byly velmi cenné, přínosné, konstruktivně vystavené a chápající kontext vzniku daných výzkumných projektů. V celkovém hodnocení byly většinou příznivé, nicméně vždy dávaly doporučení pro další, pozitivní rozvoj projektu. Jeden z posuzovatelů odmítl projekt nejprve posuzovat vzhledem k jeho nízké formální úrovni, po úpravách byl projekt přijat k lektorování.

Doporučení a upozornění z lektorských posudků nyní zmíníme. Dělíme je do bodů týkajících se teorie, východisek, výzkumných otázek a literárních zdrojů (1), metodologie (2), formálních doporučení a nedostatků (3), zdařilých aspektů projektů (4).

7.1 Výzkumné téma, otázky, hypotézy

Na triviálnost některé výzkumné otázky bylo poukázáno u 1 projektu. Doporučení specifikovat cíle a výzkumné otázky se vyskytlo u 1 projektu. Recenzent upozornil také na náročnost projektu z hlediska velkého počtu výzkumných otázek (1 projekt) a na náročnost řešení a stanovených cílů (1 projekt). Na předimenzovaný obsah a rozsah výzkumu a obtížnou realizaci poukazoval 1 recenzent.

Časté bylo poukazování na problémy s operacionalizací. Jednalo se o nevymezení proměnných dostatečně a neuvedení, co se opravdu zkoumá (6 projektů). Poukazováno bylo na problém pojmů a jejich nejednoznačnosti, nejasnosti, nedostatečného definování. Recenzenti naznačovali nezkušenost v práci s pojmy a doporučovali terminologické sjednocení a teoretické propojení pojmů (6 projektů). U jednoho projektu bylo také doporučeno používat ustálené termíny, pokud odpovídají tomu, co chce autor zkoumat. U dalšího projektu bylo doporučeno zvážit účinný výběr určitého termínu oproti jinému vhodnějšímu termínu a místo kritéria „používán častěji“ se přiklonit k určitému konceptu/teorii, v jejímž rámci se termín používá. Na problém s operacionalizací bylo také jedenkrát poukázáno z hlediska adekvátního nasycení stanovené proměnné, k němuž operacionalizace nevedla.

U jednoho projektu se některá témata a kapitoly vzhledem k těžišti projektu recenzentovi jevila jako okrajová. Nebo bylo uváděno, že výzkumné otázky se zkoumané problematiky týkají pouze okrajově a recenzent je považoval za nadbytečné a rozměňující hlavní cíl výzkumu (1 projekt). Na nesoulad úvodních kapitol a dalších např. metodologických kapitol a na nesoulad cílů a výzkumných otázek poukazoval další recenzent.

Na problém s formulováním nulových hypotéz poukazoval jeden recenzent. Jiný naopak doporučoval v daném výzkumu vycházet spíše z nulových hypotéz a nepředpokládat a priori, že genderové stereotypy, což je téma výzkumu, ve výuce existují. Recenzent také doporučoval z některých hypotéz vypustit „stupňování“ přívlastků (např. „závažnější“). „*Pak by musela autorka stanovit určité hranice mezi významy pojmu nezávažný – závažný – závažnější atd.*“ Důležitý pro výzkumné projekty je „tah na branku“. Jeden recenzent upozorňoval na hypotézy, které se zkoumané problematiky týkají pouze okrajově, některé z hypotéz se jí nedotýkají vůbec. Bylo upozorňováno na triviální hypotézy, nezakotvené v teorii a předchozích výzkumech (1 recenzent). Recenzenti doporučovali uvádět dosavadní relevantní výzkumy (1 recenzent) a odkazovat na zahraniční výzkumné zdroje (2 recenzenti). Často byly zmiňovány nedostatky v rešerši tématu a jeho zakotvení do dosavadního poznání, zejména zahraničního (6 projektů).

Na redukcí modelu s opomenutím určitých aspektů a proměnných recenzenti také upozorňovali a doporučovali zavedení těchto proměnných nebo jejich vztahů do modelu (3 projekty). Konceptuální problém, jak se bude metoda/intervence vázat k cílům výzkumu a neprovázanost cílů zmiňovali 2 recenzenti. Jeden recenzent uvedl, že nekorespondují cíle a metody/popis projektu. Jeden recenzent poukazoval na problémy s konceptualizací výzkumného tématu, které se promítly do hypotéz a metod výzkumu.

Název projektu nebyl propojen s obsahem u 3 projektů. Jedno z řešených témat se již dříve řeší v zahraničí, proto recenzent upozornil na vyšší očekávání vůči výsledkům tohoto projektu.

7.2 Metody výzkumu, vzorek

Na nevhodný kategoriální systém nebo problém v kategoriálním systému poukazovali dva posudky. Jeden recenzent doporučoval triangulaci u zjišťování údajů od dětí mladšího školního věku o jejich motivaci. Objevilo se také doporučení realizovat navazující studii (follow-up studii) pro ověření stability výsledků (1 projekt) či doporučení ověřit výsledky experimentem na menší skupině (1 projekt). Poslední doporučení může být diskutabilní vzhledem k požadavkům experimentálního designu na skupiny. Doporučení opakovaných měření se objevuje pro jednu experimentální studii. Na nejasný plán vzorku a realizaci výzkumu poukazuje 1 recenzent.

Objevují se také doporučení změnit celkový design výzkumu, případně metodologický přístup k výzkumu. Doporučení zkoumat téma místo kvantitativně kvalitativně nebo ve smíšeném designu se objevuje jedenkrát. V daném projektu je plánováno ověřovat efektivitu, což může být podle našeho názoru typické téma, které v optimální podobě vyžaduje kvantitativní design s kontrolou intervenujících proměnných a reprezentativním vzorkem. Mnoho realizačních obtíží však může být spjata s randomizací. Jednou se objevilo doporučení nahradit kvalitativní design za kvantitativní a jednou kvalitativní na smíšený. Jednou kvantitativní za kvalitativní se závažným zdůvodněním, zda autor bude schopen „*shromáždit analogický typ a množství dat z typicky „mužských“ a „ženských“ předmětů*“, které chce srovnávat.

Na problém kontroly intervenujících proměnných v (kvazi)experimentu a nezohlednění intervenující proměnné poukázali 3 recenzenti. Na nejasný popis metod 2 recenzenti, na teoretické neukotvení postupu a metod 1 recenzent, na nejasnost designu (případová studie nebo experiment) 1 recenzent, na nedostačující vzorek 1 recenzent a na nedostatečně popsany výběr poukázal také jeden recenzent. Zaměřit se na metodologii doporučili 3 recenzenti.

Otázku, jak zajistit reliabilitu a validitu, zmiňovali 2 recenzenti. Problém zajištění objektivity, jelikož je výzkum postaven na subjektivním hodnocení autora projektu, 1 recenzent. „Cvičná“ analýza nahrávek, tj. předvýzkum, je doporučena jednomu projektu. Jeden projekt je také upozorněn na nebezpečí nedostatečné saturovanosti dat pro tvorbu teorie. A jeden na problém „rozpovídání“ žáků jak u interview, tak u ohniskových skupin, kterými chtěl autor tento metodologický problém interview vyřešit.

7.3 Formální stránka projektů

Na neadekvátní překlad slov do angličtiny byli upozorněni dva autoři projektů. Na obsahově závažné překlepy 1. V jednom projektu upozornil recenzent na 25 pravopisných chyb na 6 stránkách textu. Jednalo se o externího posuzovatele, tudíž se nabízí otázka, jaký dojem úrovně doktorského studia tak fakulta zastoupená svým doktorandem vyvolala. Obecně na chyby upozornil další recenzent. Na nesrozumitelnost vyjadřování také jeden. Problém se schématy se objevil ve 2 projektech, číslování kapitol v 1 projektu.

Časté je také zmiňování problému s odkazováním a citováním: problém odkazů na citované práce, nesprávná práce s literárními prameny (1 projekt); odkazování i na jiné než citované zdroje, zamlčení sekundárních zdrojů a citování nepoužitých primárních zdrojů, nesprávné uvádění zdrojů (1 projekt); nedostatky v seznamu použité literatury, kde figurují některé položky, které nejsou uvedeny v textu, a naopak některé citované položky nejsou v seznamu literatury uvedeny (2 projekty); připisování autorství někomu jinému (2 projekty); nejasnost, kdy se jedná o názor autora, kdy někoho jiného (1 projekt); nejasnost, zda se jedná o názory nebo výzkumná

sdělení (1 projekt), způsob odkazování (1 projekt). Na zobecnění závěrů (zjištěných na specifických populacích) citovaných výzkumů upozorňoval jeden recenzent. „*Např. ve skupině imigrantů dívky mají vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci, což ovšem nelze zobecnit pro většinovou populaci žáků apod.*“

Odkazovat na aktuálnější než uváděné zdroje doporučovali 2 recenzenti. Jeden autor uvedl, že výzkumy k tématu chybí, což ovšem, jak upozornil recenzent, neodpovídá, a tyto výzkumy existují. Na nedostatek relevantní literatury (metodologické, výzkumy k tématu, zahraniční apod.) upozorňovali 3 recenzenti. Na to, že celá kapitola vychází pouze z 1 pramene, upozornil jeden recenzent.

7.4 Co recenzenti oceňovali?

Positivně byly recenzenty hodnoceny oblasti jako například celkový dojem z projektu, smysluplnost projektu, jeho význam či aktuálnost. Konkrétně se jednalo o tyto pozitivně hodnocené aspekty:

- Smysluplnost projektu nebo výzkumného problému (3x), smysluplné cíle (1x), téma (2x), užitečnost a přínos projektu, pokud se podaří realizovat v dané kvalitě (1x), smysluplnost a důležitost tématu (1x).
- Aktuálnost a významnost projektu (3x), aktuálnost (1x), nadějný projekt (1x), realizovatelný a velmi slibný (1x), slibný, zajímavý projekt (1x), nosné téma a celkově velmi příznivé hodnocení (1x), příznivé hodnocení (1x), velice dobře připravený projekt - formálně, obsahově (1x).
- Stupeň rozpracovanosti, kvalita zpracování (2x).
- Zasazení do teorie (1x).
- Orientace v širších souvislostech (1x).
- Přehled výzkumů (1x), zpracování stavu řešení problematiky (1x).
- Pestrost publikačních výstupů (1x).
- Sběr dat a rozsah kódovaných jednotek (1x).

8. Ponaučení z lektorského posuzování projektů studentů 1. a 2. ročníku DSP

Ne všechna kritéria, která jsme uplatnili při tomto souhrnném posouzení projektů, mají stejnou váhu. Dodržování citační normy a formální úpravy nejsou stejně závažné jako významnost a důležitost tématu. Design výzkumu je podle našeho názoru v pořadí významnosti kritérií také až za významem tématu. Nicméně výborné téma nepostačí, není-li vhodný design nebo nějaký aspekt metodologie, např. výzkumné metody. Váhu jednotlivých kritérií necháváme na posouzení čtenáři.

Úroveň projektů ze *Semináře studentů doktorského studijního programu (DSP) Pedagogika* byla různá. Na odevzdaných projektech bylo patrné, zda na nich autoři pracují či nikoli. Silně se to projevilo v odbornosti a fundovanosti textu a jeho srozumitelnosti, jasnosti logických vztahů v něm. Ve výjimečných případech se projekt za celý rok studia neposunul do podoby, kdy by byl propracovaný, odkazoval na vhodné zdroje a byl metodologicky připraven pro realizaci. Zejména v případě prezenčního studia, trvajících 3 roky, podporovaného z veřejných zdrojů také stipendiem, je třeba na projektu systematicky pracovat. Dva z odevzdaných projektů nelze považovat za odpovídající požadavkům na úroveň doktorských projektů. Naopak za velmi dobré lze označit přihlášené projekty např. Petra Hlad'a nebo Simony Šebestové.

Pouze jeden projekt působil jako varovný signál o stavu hlavní části doktorského studia autora – disertačního projektu. Stádium rozpracovanosti odevzdaného projektu nekorespondovalo s délkou již absolvovaného doktorského studia (4 semestry, prezenční studium). Téma projektu je velmi zajímavé a nosné, nicméně na něm nebylo vykonáno mnoho odborné práce. Zdá se, že pro realizaci projektu nebyly nastudovány odpovídající metodologické publikace a výzkumné studie ze zahraničních odborných časopisů a nebyla zvládnuta odpovídající anglická terminologie. Jsou plánována tři výzkumná šetření, která jsou nepromyšlená a nedopracovaná (zejména experiment). Předpokládaný výběr vzorku nezaručuje přínosné vědecké výsledky. Experimentálně ověřovat prostřednictvím výsledků a obtížně

měřitelných dovedností žáků efektivitu určité metody je velmi náročný design. Experiment je přitom plánován pouze jako jeden z designů/metod. Na projektu je třeba intenzivně pracovat.

Je otázkou, zda akademičtí pracovníci PdF MU a doktorští studenti hodnotí realizovanou lektorskou zpětnou vazbu k projektům, vypracovávání aktualizovaných projektů a prezentaci vybraných projektů jako přínosné. Doufáme, že ano, jak se zdá z postojů několika námi dotázaných. Dotázaní z účastníků se studentů hodnotili konferenci pozitivně, byť aktualizaci projektu považovali za časovou zátěž. Aktualizace projektů by měla probíhat vlastně neustále, protože projekt je jádrem disertační práce a mnoho informací v něm uvedených je obsahem naplňujícím kapitoly disertační práce. Časový harmonogram v projektu je důležitým vodítkem a kontrolním seznamem pro realizované činnosti v rámci časového omezení doktorského studia.

Zúčastněným autorům je možné na závěr nabídnout dvě doporučení. Jednak na základě všech komentářů, které získali, vypracovat co nejdříve (dokud je vše „čerstvé“) aktualizovanou verzi projektu, tj. vlastně kostru disertace, plán disertačního výzkumu a teoretických východisek. A jednak v příštím roce využít cenné možnosti získat zpětnou vazbu od fakultních, ale i externích odborníků v rámci další doktorské konference či semináře. Doktorské konference jsou v současnosti plánovány na každý rok.

Lze také doporučit pravidelné konzultace projektů a zajištění lektorských posudků, nejlépe externích, v pravidelných intervalech, ať už na fakultní úrovni či pracovištěm nebo školitelem. Je také nutné studovat kvalitní zahraniční literaturu, např. přehledové a výzkumné studie v impaktovaných časopisech, významné autory v dané oblasti. Dávat projekt a publikace z něj pročíst korektorovi (češtináři). Tyto výstupy reprezentují jak Pedagogickou fakultu a Masarykovu univerzitu, tak pedagogiku jako vědu a samozřejmě autora i školitele. Také lze doporučit projekt detailně domýšlet a u každého rozhodnutí zkoumat, jaké budou důsledky, tj. především se zamyslet, jak se mění téma výzkumu podle výzkumné otázky, hypotéz, metod, jak vzorek ovlivňuje výzkumný cíl atd., jaké důsledky má velké množství cílů atd. Je dobré vždy přistupovat k vlastnímu projektu kriticky a sledo-

vat jeho logiku. Jedním z častých doporučení bývá také téma zúžit a zakotvit v teorii.

Do modelových projektů pro doktorské studium by bylo vhodné doplnit kapitolu rizika realizace výzkumu/projektu a problémy daného výzkumu, jichž si je autor vědom, to, co autor neví, jak řešit. Vše tak, aby mu lektor/recenzent mohl dát zpětnou vazbu právě k těmto obtížným místům projektu.

Metodologickým problémům se nelze vyhnout, bez ohledu na to, jak zkušený je výzkumný tým, který dané téma zkoumá. Tato skutečnost však nevede ke skepsi, protože cílem je věci zlepšovat, a to se děje. Metodologické nedostatky lze přinejmenším eliminovat, řešit je, když vyvstanou, a hlavně jim předcházet. Cílem vědy je přibližovat se k „nejlepším“ řešením a vysvětlením, což projekty přihlášené na konferenci činí, stejně tak k tomu přispívají jejich lektorské posudky.

Konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu- Zpráva z konference

Petr Knecht

Ve dnech 24. 6. – 25. 6. 2008 se uskutečnila na Pedagogické fakultě MU konference **Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu**. Jedná se v pořadí o čtvrtou konferenci věnovanou problematice kurikula, tentokrát s tematickým akcentem položeným na učebnice. Konference byla přirozeným vyústěním dlouhodobých aktivit Centra pedagogického výzkumu PdF MU v oblasti výzkumu kurikula a učebnic. S hlavními referáty vystoupili významní zástupci českého i slovenského výzkumu učebnic:

- J. Průcha (Možnosti výzkumu učebnic se zaměřením na žákovo učení),

- M. Nogová (Hodnocení kvality učebnic a kurikulum),
- Z. Beneš (Komunikační charakteristiky učebnic sociálně-humanitních předmětů),
- J. Maňák (Funkce učebnice v moderní škole).

Výzkum učebnic je rozvíjející se oblastí pedagogického výzkumu, což dokazuje počet 58 přihlášených účastníků z řad akademických a vědeckých pracovníků, zástupců vydavatelství učebnic, učitelů, rodičů i žáků. Výstupem z konference bude tištěná monografie zaměřená na problematiku výzkumu učebnic a sborník abstraktů s CD-ROM, kde budou obsaženy plné verze všech příspěvků a posterů, které byly na konferenci prezentovány.

Pozvánka na konferenci

Dne 30. 10. 2008 se v učebně č. 50 Poříčí 9 uskuteční:

Celofakultní konference studentů doktorských studijních programů (DSP).

Cílem konference je poskytnout prostor pokročilým studentům DSP realizovaných na Pedagogické fakultě MU k prezentaci disertačních výzkumů, seznámit začínající studenty DSP s disertačními výzkumy studentů vyšších ročníků a porovnat oborově specifické vědecké přístupy jednotlivých DSP.

Předsedy oborových rady byli nominováni: Mgr. Eva Machů, Mgr. Karla Hrbáčková, PhDr. Dana Hübelová, Mgr. Věra Chmelová, PhDr. Martin Reissner.

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU pořádá 5. 10. 2008 celostátní konferenci s mezinárodní účastí na téma „**Pedagogické praxe a oborové didaktiky**“.

Informace z CPV

V září 2008 nastoupil do Centra pedagogického výzkumu nový pracovník PaedDr. Milan Kubiátko, PhD. Bude se zabývat problematikou přírodovědného vzdělávání a kvantitativní metodologií.

Od školního roku 2008/2009 nastoupí do Centra pedagogického výzkumu nový interní doktorand Mgr. Tomáš Janko, který se bude zabývat výzkumem učebnic.

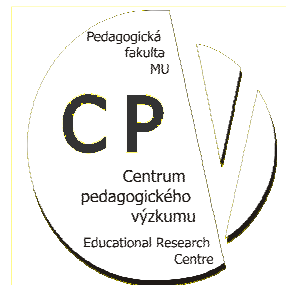
Pozvánka na přednášku

Centrum pedagogického výzkumu
PdF MU vás zve na přednášku:

Dr. Daniela Schmeinck

**„European Research in Geography Education:
From where we know to what we know“**

Přednáška se uskuteční v rámci cyklu přednášek *Podněty pro pedagogický a didaktický výzkum* v pondělí 27. 10. 2008 od 14:00 v zasedací místnosti děkanátu.



Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
Poříčí 31, 603 00 BRNO
Telefon 549 49 1677
E-mail: CPV@ped.muni.cz

www.ped.muni.cz/weduresearch

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Učebnice jako kurikulární konstrukt: nálezy českého pedagogického výzkumu (2001-2008)

Tomáš Janík, Petr Knecht,
Tomáš Janko

Tematické zaměření tohoto čísla bulletinu je vhodné k prezentování části výsledků rozsáhlejší analýzy „*Kurikulum–výuka–školní klima – učitelské vzdělávání, Analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)*“ zpracované Centrem pedagogického výzkumu PdF MU pro MŠMT¹⁾. Cílem analýzy bylo odpovědět na otázku, jaké poznatky o vybraných oblastech vzdělávání (kurikulum, výuka, klima školy, učitelské vzdělávání) přinesl pedagogický výzkum v rozmezí let 2001-2008.

Uvnitř tohoto čísla:

Učebnice jako kurikulární konstrukt

Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu - co přinesla konference

Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáka 9. ročníku základní školy

Jaká by měla být učebnice?

Soutěž učebnic

Jednoduchý experiment v přírodovědném vzdělávání: disertační projekt

Reprodukce genderových stereotypů ve výuce: disertační projekt

Právě vychází...

Příspěvek shrnuje výsledky empirických studií, které souvisejí s problematikou výzkumu učebnic. Z výsledků analýzy je patrné, že dochází k oživení zájmu o výzkum učebnic. Na univerzitách v České republice lze nalézt odborníky, kteří se dlouhodobě zabývají výzkumem učebnic a na tomto poli také pravidelně publikují. Dochází k etablování odborné komunity, jejíž zástupci se setkali na konferenci „*Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*“ (viz příspěvek „*Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu – co přinesla konference*“).

Otázky spojené s uvedenými pedagogickými kategoriemi jsou v novější literatuře zahrnovány pod pojem *kurikulum*. Jejich vědecká reflexe bývá označována pojmem *výzkum kurikula*. S ohledem na to, jak rozmanitým způsobem je vymezován pojem *kurikulum*, je vymezován také pojem *kurikulární výzkum*. Ve starších přístupech – avšak dodnes vlivných a rozvíjených – dominuje chápání *kurikulárního výzkumu* v užším pojetí jakožto výzkumu *kurikulárních dokumentů* (učebních plánů, osnov, učebnic atp.). Pro novější vývoj je charakteristická snaha chápat *kurikulární výzkum* v širším pojetí jakožto hledání odpovědí na otázky proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat (srov. Walterová a kol. 2004, s. 224).

1. Projektové kurikulum

Obsahové analýzy dokumentují vzájemnou **odlišnost učebnic** určených pro stejný ročník a typ školy. Knecht (2007b) porovnával 8 řad učebnic sociálního zeměpisu z 8 nakladatelství dle zastoupení různých geografických pojmů. Dospěl k závěru, že podíl pojmů společně uvedených ve všech zkoumaných řadách učebnic je pouze 10 % (s. 121).

¹⁾JANÍK a kol. *Kurikulum–výuka–školní klima–učitelské vzdělávání, Analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

K obdobným hodnotám dospěli v případě učebnic dějepisu Klapko (2006) a Maňák (2006).

Zastoupení jednotlivých **obrazových komponent** v učebnicích dějepisu zjišťoval Novotný (2007), v učebnicích přírodopisu Hrabí (2006). V obou případech je možné konstatovat, že z hlediska obrazových komponent ve zkoumaných učebnicích převládají fotografie a obrázky, ostatní druhy vizuálních informací (mapy, schémata, tabulky, grafy aj.) se vyskytují spíše ojediněle.

Janík (2006) na základě **obsahové analýzy 5 učebnic zeměpisu** upozornil, že se učebnice vzájemně odlišují také „v míře konstruktivismu, který se do nich dostal“ a v tom, „jakým jazykem jsou napsány“. Studie poukazuje na problematickou úlohu autorů učebnic, neboť autoři mají za úkol vybalancovat „ohled na možnosti žákova porozumění“ s „ohledem na správnost didaktického ztvárnění určitého obsahu vůči oboru“ (s. 41).

Problematika **didaktického ztvárnění učebnic** je zohledněna také v obsahových analýzách týkajících se úloh uvedených v učebnicích. Vránová (2005ab) analyzovala učební úlohy v 12 pracovních sešitech k učebnicím přírodopisu. Zjistila, že nejvíce jsou zastoupeny nejméně náročné úkoly, které vyžadují pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace. Naopak obtížnější úkoly jsou zastoupeny jen *ojediněle* (s. 64).

Ježková (2007) zkoumala **soulad učebnic s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Společného Evropského referenčního rámce pro jazyky**. Výzkumný vzorek představovala jedna řada učebnic německého jazyka. Zjistila, že „zkoumaný soubor učebnic odpovídá požadavkům na výuku cizím jazykům stanoveným v Evropském referenčním rámci pro jazyky. Míra tohoto souladu je však různá. Zkoumané učebnice odpovídaly v sledovaných oblastech více Rámcu než RVP ZV“ (s. 10-11).

Cílem výzkumu Škachové (2005) bylo porovnat **zastoupení tématu Evropa v učebnicích vlastivědy** z 6 českých a 7 francouzských vydavatelství. Z analýzy vyplynulo, že „obraz Evropy je v učebnicích vlastivědy pro českou primární školu značně roztržštěný“ a učebnice kladou důraz zejména na faktografické znalosti o jednotlivých

vých zemích (s. 147). Novější studie se věnují **genderové korektnosti učebnic**. Kubrická (2006) na základě obsahové analýzy jedné učebnice anglického jazyka konstatovala, že genderová korektnost je v této učebnici do značné míry zohledněna (s. 111). Ke zcela opačnému zjištění dospěla Hardmann-Matoušková (2004), jež analyzovala tři ucelené řady učebnic občanské výchovy. Autorka upozornila, že „...ve všech učebnicích (v některých méně, v některých více) chybí ženský prvek.“

Specifickou kategorií obsahových analýz učebnic tvoří analýzy jejich **didaktické vybavenosti** (expertní posouzení přítomnosti 36 strukturálních prvků učebnice). Tyto analýzy naznačují, že didaktická vybavenost současných učebnic je vyšší, než didaktická vybavenost učebnic v 80. letech 20. století. V případě učebnic zeměpisu to potvrzují výzkumy Janouškové (2008) a Weinhöfera a Nováka (2008), pro učebnice chemie Banýr (2005) a pro učebnice přírodopisu Jůvová (2006). Poměrně často je zkoumána **obtížnost textu učebnic** (nejčastěji pomocí vzorce). Výsledné hodnoty obtížnosti textu učebnic jednak potvrzují, že se učebnice od sebe navzájem odlišují a jednak také dokazují, že hodnoty obtížnosti textu učebnic jsou poměrně vzdáleny od hodnot doporučených pro žáky určitého věku. K těmto závěrům dospěli za učebnice zeměpisu Janoušková (2008), za učebnice dějepisu Greger (2005) a Klapko (2006), za učebnice přírodopisu Hrabí (2007a) a za učebnice chemie Banýr (2005).

Dílní kritéria hodnocení a porovnávání **kvality učebnic** jednotlivých vyučovacích předmětů navrhli pro učebnice dějepisu Klapko (2006) a Maňák (2006), a pro učebnice německého jazyka Janíková (2007) a Ježková (2007). Validita a reliabilita těchto kritérií nicméně nejsou ověřeny rozsáhlejším pedagogickým výzkumem.

2. Realizované kurikulum

Sikorová (2004) se pokusila popsat **roli učitelů při výběru učebnic** primárních a sekundárních škol v Moravskoslezském kraji. Pomocí dotazníků získaných od 784 učitelů autorka zjistila, že zkoumaní učitelé se podíleli na výběru 73 % učebnic, se kterými pracovali v daném školním roce. Potvrdila se hypotéza o vztahu mezi možnostmi učitele vybírat učebnici pro svou výuku a spokojeností s touto

učebnicí. Respondenti dále posuzovali důležitost 40 kritérií pro hodnocení učebnic při jejich výběru. Autorka pomocí shlukové analýzy zjistila, že nejvýznamnějšími vlastnostmi učebnic byla pro učitele přehlednost učebnice, přiměřená obtížnost a rozsah učiva a odborná správnost prezentovaných poznatků. Preference kritérií přitom nezávisela na typu školy, délce praxe učitele, vyučovacím předmětu ani aprobovanosti učitele pro vyučovací předmět. Na základě zjištěných kritérií výběru učebnic z pohledu učitelů navrhla Sikorová (2007) všeobecná kritéria pro výběr učebnic.

Cílem výzkumu Hudecové (2001) bylo zjistit, **jaké učebnice jsou využívány ve výuce dějepisu**. Výzkumné šetření realizovala formou dotazníku na výzkumném vzorku 224 učitelů. Dospěla ke zjištění, že učitelé nevyužívají rovnoměrně celou nabídku učebnic na našem trhu. Naprostá většina učitelů používá učebnice dějepisu z nakladatelství Práce a Scientia, ostatní tituly učebnic v době realizace výzkumu nebyly takřka používány (s. 335).

Obdobný výzkum realizovali také Knecht a Weinhöfer (2006). Cílem bylo zjistit, **které konkrétní učebnice jsou využívány ve výuce zeměpisu České republiky** na zkoumaných základních školách a při jakých činnostech je učitelé využívají. Autoři použili dotazník, který vyplnilo 53 učitelů základních škol v Jihomoravském kraji. Autoři uvádějí, že učitelé využívali nejvíce učebnice z nakladatelství SPN a Fortuna. Potvrdili také dřívější závěr Hudecové (2001), že „...nabídka učebnic není zkoumanými učiteli rovnoměrně využívána. Vydavatelství učebnic regionálního zeměpisu ČR i učebnic sociálního zeměpisu mají z hlediska jejich zastoupení na zkoumaných školách takřka shodné pořadí. To naznačuje, že učitelé zřejmě mají tendenci nakupovat učebnice pokud možno od jednoho vydavatele“ (Knecht, Weinhöfer 2006, s. 5). Většině oslovených učitelů slouží učebnice jako opora při plánování a realizaci výuky (ve výuce zejména při zadávání úkolů pro žáky).

Sikorová (2002) zkoumala, **jakým způsobem učitelé českého jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ pracují s učivem prezentovaným v učebnici**. Zjišťovalo se: a) zda učivo prezentují ve shodě s učebnicí nebo zda ho upravují; b) které konkrétní způsoby modifikace učiva učitelé využívají a

v jaké míře. Výzkum uskutečnila prostřednictvím dotazníku na vzorku 110 učitelů. Výzkum ukázal, že „*učebnice je skutečně velmi intenzivně využívaným materiálem pro výběr učiva u 87 % učitelů. Z dalších kurikulárních materiálů jsou velmi využívány učební osnovy (76 % respondentů) a tematické plány (63 %). Učivo prezentované v základní učebnici učitelům nevyhovuje, doplňují ho (nebo nahrazují) především učivem z jiných (zejména paralelních) učebnic a poznatky z odborné literatury a časopisů. Učitelé neprezentují žákům učivo v podobě předložené v učebnici, ale významným způsobem ho mění, upravují pro využití ve výuce. Nejčastěji učivo upravují tak, aby bylo pro žáky srozumitelnější, zajímavější a přehlednější*“ (s. 6).

Sikorová a Červenková (2007) zkoumaly, **jakou roli zastávají učebnice a jiné textové materiály při učení a vyučování** na vybraných ZŠ a gymnáziích v Ostravě z hlediska délky a frekvence jejich používání ve výuce a zda je tato role závislá na stupni školy a vyučovaném předmětu. Autorky uskutečnily pozorování 83 učitelů, a to v období 2001-2006. Celkem bylo pozorováno a vyhodnoceno 276 vyučovacích hodin v 18 vyučovacích předmětech. Žáci strávili téměř čtvrtinu vyučovacího času všech hodin prací s textem (14,2 % s učebnicí – ve vyučovací hodině se pracovalo s učebnicí průměrně 6,4 minuty). „*Významné odlišnosti se projevíly v délce a užívání textů v jednotlivých vyučovacích předmětech*“ (s. 11).

Janík, Najvarová, Najvar a Píšová (2007) zjišťovali prostřednictvím analýzy videozáznamů 62 vyučovacích hodin fyziky na 2. stupni ZŠ **jaké didaktické prostředky a média se uplatňují ve výuce fyziky** a v jakém časovém zastoupení. Dále se snažili zjistit, v jakých výukových fázích a formách jsou různé didaktické prostředky a média uplatňovány a jakou roli hraje ve zkoumaných vyučovacích hodinách učebnice. Autoři uvádějí: „*Učebnice se objevila v polovině analyzovaných hodin*“ (s. 82). ... „*Přibližně kolem 6 minut průměrné vyučovací hodiny je věnováno práci s textem, z toho učebnice/cvičebnice (3:06 minut) a pracovní list (3:02 minut)*“ (s. 88). ... „*Učebnice ve výuce fungují především jako zdroj příkladů a informací, které byly hlasitě předčítány, opisovány nebo diktovány. Učitelé dávali jasné pokyny, kterou část textu číst, kde pa-*

sáž nalézt, a co s ní dále provést. Aktivní práci s textem učitelé po žácích nevyžadovali“ (s. 96).

Höfer (2005) zjišťoval, **jakým způsobem se pracuje s učebnicí ve výuce fyziky**. Výzkumnou metodou byl dotazník rozdáváný českou školní inspekcí. Výzkumný vzorek představovalo 6408 žáků. Výzkum naznačil, že činností s učebnicí fyziky ve výuce dominuje řešení úloh z učebnice. 8 % respondentů odpovědělo, že v hodinách fyziky žádnou učebnicí nepoužívá. Samostatná práce s učebnicí má sestupný charakter se vzrůstajícím věkem žáků.

3. Kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů a žáků

Hudecová (2001) zjišťovala **názory učitelů na jimi používané učebnice dějepisu**. Pomocí dotazníku na vzorku 224 učitelů dospěla ke zjištění, že učitelé neměli vůči učebnicím závažnější výhrady (s. 335). Je důležité upozornit, že většina učitelů hodnotila učebnice z nakladatelství Práce a Scientia, učebnice z ostatních nakladatelství byly ve zkoumaném vzorku zastoupeny minimálně.

Cílem výzkumu Hrabí (2007) bylo zjistit **názory učitelů a žáků na učebnice přírodopisu**. Autorka použila dotazník, který získala od 1240 žáků a 22 učitelů. Na základě vyhodnocení žakovského dotazníku je možné konstatovat, že se v učebnicích vyskytují z pohledu žáků také velmi neoblíbená témata. Ukázalo se také, že „...problémy žákům dělalo pochopení některých grafů a schémat“ (s. 31). Odpovědi v učitelském dotazníku naznačují, že „názory učitelů na učebnice přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ nejsou shodné, poněvadž v současné době se vyučuje podle učebnic různých nakladatelství, kde jednotlivé tematické celky jsou odlišně zpracovány nejen co do jejich délky, ale také co do obtížnosti textů a rovněž grafického zpracování“ (s. 31). K obdobným zjištěním dospěla v případě čítanek také Pokorná (2003).

Hodnocení učebnic z pohledu učitelů zjišťovali také Knecht a Weinhöfer (2006). Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak učitelé hodnotí učebnice zeměpisu. Prostřednictvím dotazníku bylo osloveno 53 učitelů základních škol v Jihomoravském kraji. Výsledky ukazují, že nejdůležitější složkou hodnocení učebnic ze strany

zkoumaných učitelů jsou verbální komponenty. Oslovení učitelé hodnotili na učebnicích srozumitelnost, množství výkladového textu, názornost a také zajímavost a praktickou aplikovatelnost učiva. Pokud bychom oslovené učitele postavili do role osob, jež rozhodují o nákupu nových učebnic zeměpisu, na prvním místě by na učebnici vyžadovali, aby byla názorná, srozumitelná a aby měla obsah orientovaný na život (s. 15).

Rozdíly ve všeobecném hodnocení různých učebnic fyziky z pohledu žáků naznačil Höfer (2005). Autor zjišťoval doporučení žáků ke zlepšení učebnice fyziky, kterou používají ve škole. 6408 žáků v dotazníku uvedlo, že by se měly zlepšit zejména grafické části učebnic (obrázky, pestrost, fotografie), obsahová stránka (lepší vysvětlení učiva, praktické použití učiva, návody k pokusům, zkrátit články, neučit některé věci atd.) a vnější pohled na učebnice (hezký vzhled, učebnice by neměla být těžká a odřená).

Názory žáků na učebnice zeměpisu zjišťoval Knecht (2006). Rozhovor s 54 žáky naznačil, že „...hlavním kritériem hodnocení učebnic je pro žáky kvalita zpracování učiva, grafické komponenty pro ně nejsou nejdůležitější. Pokud je učebnice kvalitně graficky zpracovaná, neznamena to, že by jí žák dal automaticky přednost, pokud by v ní bylo učivo zpracováno na nízké úrovni. Žáci žádají stručný, názorný, srozumitelný a zajímavý obsah. Ideální učebnice z hlediska žáků by měla obsahovat větší množství obrazových komponent a méně textu. Obrazové komponenty by neměly obsahovat pouze fotografie, ale kresby, mapy, grafy, schémata a tabulky. Text by měl být zajímavý, srozumitelný a názorný, mělo by v něm být odděleno základní učivo. Nemělo by chybět shrnutí – tedy to, co se žák zpravidla učí na poslední chvíli“ (s. 94).

Cílem výzkumu Knechta (2008) bylo zjistit, **na základě jakých kritérií žáci hodnotí texty v učebnicích**. Žáci se měli v dotazníku vyjadřovat k jednotlivým ukázkám učebnicových textů, které se týkaly výkladu určitých geografických pojmů. Výzkumný vzorek tvořilo 52 žáků. Zkoumaní žáci hodnotili jednotlivé texty odlišně. Většinou hodnotili pozitivně takové texty, které byly z jejich pohledu srozumitelné, stručné a doplněné názornými příklady (s. 22).

4. Shrnutí

Analýzy kurikulárních dokumentů (vzdělávacích programů, učebnic atp.) dokládají, že jednotlivé vzdělávací oblasti, obory či předměty procházejí určitými proměnami – zejména v rovině cílů a obsahů. Nejvíce zkoumanými kurikulárními dokumenty jsou zřejmě učebnice. Výzkumu učebnic dominují především analýzy obtížnosti výkladového textu a didaktické vybavenosti učebnic. Analýzy ukazují, že mnohé učebnice jsou přetíženy faktografickými pojmy, že zpracování učiva v učebnicích mnohdy není dostatečně citlivé vůči žákovským představám (prekonceptům) učiva apod. Výzkumy dále naznačují, že samotní žáci učebnice hodnotí poměrně kriticky. Učiteli jsou učebnice využívány zejména k plánování výuky. Podíl práce s učebnicí ve výuce se liší v závislosti na konkrétním vyučovacím předmětu, průměrně se ve vyučovací hodině pracuje s učebnicí cca. 6 minut. Ve srovnání s výzkumy realizovanými ve vyspělých zemích je v České republice podíl práce s učebnicí ve výuce výrazně menší. Další výzkumy poukazují na některé problematické aspekty probíhající kurikulární reformy. Jedná se zejména o nedostatečnou informovanost odborné i laické veřejnosti o smyslu a hlavních cílech kurikulární reformy; o rezervované postoje učitelů vůči tvorbě školních vzdělávacích; o nesoulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem a další.

Literatura

Soupis literatury je obsažen v publikaci:

JANÍK, T. a kol. *Kurikulum–výuka–školní klima–učitelské vzdělávání. Analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu – co přinesla konference

Petr Knecht,
Tomáš Janko

Učebnice stále představují základní učební pomůcku nejen pro žáky, ale i pro učitele. Mají řadu funkcí a ovlivňují vzdělávání na všech stupních. Vytvořit kvalitní učebnici je náročné. Tento náročný úkol pomáhají řešit vědecké poznatky. Avšak výzkum učebnic (tvorby, hodnocení, používání ve výuce) je v rámci pedagogického výzkumu stále spíše okrajovou oblastí.

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU uspořádalo ve dnech 24. - 25. 6. 2008 konferenci s názvem „Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu“. Důvodem k uskutečnění konference byla snaha odpovědět na množství nezodpovězených otázek týkajících se problematiky tvorby, výzkumu a hodnocení kurikula a učebnic. Vzhledem k účasti více než 50 odborníků na danou problematiku, ale také učitelů, studentů, žáků a rodičů neměla konference pouze formální charakter, ale stala se jedinečnou příležitostí k výměně vědomostí, zkušeností a k diskusím nad aktuálními problémy dané oblasti.

Program konference byl rozdělen do několika částí. Vedle hlavní části byly příspěvky prezentovány i v tematicky zaměřených sympoziích a formou posterů. Sympozia se věnovala určité aktuální oblasti výzkumu kurikula. Jednotlivá sympozia byla zakončena diskusí týkající se přednesených příspěvků.

Jednání v hlavní sekci zahájil vedoucí Centra pedagogického výzkumu Tomáš Janík, který se pokusil formulovat aktuální úkoly výzkumu kurikula a učebnic. Úvodní referát přednesl Jan Průcha, zabýval se v něm vztahem mezi optimálními vlastnostmi učebnice a kognitivními dispozicemi žáků. Následoval referát Márie Nogové o vybraných přístupech k hodnocení kvality učebnic. Zdeněk Beneš sekci zakončil pojednáním o komunikačních charakteristikách učebnic sociálně-humanitních předmětů. Po přestávce následovala

sekcí posterů, v níž měli autoři možnost prezentovat účastníkům konference své poznatky a diskutovat s nimi o zkoumané problematice. Dominik Dvořák, Michaela Dvořáková a Jana Stará posterem s názvem „Učebnice jako nástroj „překlada“ výzkumných výsledků do praxe“ poukázali na propast mezi pedagogickým výzkumem a vzdělávací praxí, jinak řečeno na lhostejnost a nedůvěru učitelů k poznatkům věd o vzdělávání. Navrhli možná vysvětlení tohoto jevu a způsoby jak ho překonat. Ivana Hrozková v posteru „Obsahová analýza učebnice angličtiny Project-Third“ prezentovala výsledky obsahové analýzy třetího vydání učebnice Toma Hutchinsona Project. Zároveň poukázala na nové, zajímavé a důležité prvky oproti druhému vydání zmiňované učebnice. Poster „Analýza využití didaktických prostředků a médií (se zvláštním zřetelem k učebnicím) ve výuce fyziky, zeměpisu a anglického jazyka - výsledky CPV videostudie“ prezentovali Dana Hübelová, Drahoslava Chárová, Tomáš Janík, Petr Najvar, Veronika Najvarová a Milena Svobodová. Autoři v posteru seznamují s dílčími výsledky CPV videostudií k využívání didaktických prostředků ve výuce fyziky, zeměpisu a anglického jazyka. Podrobněji analyzovali využívání učebnice jako didaktického prostředku a zkoumali její funkce v procesu výuky. Následoval šestý poster Ivy Frýzové, který prezentoval zajímavé výsledky výzkumných sond, které vznikly jako součást diplomových prací zaměřených na přírodovědné učivo na 1. stupni základních škol. První sonda dotazníkovým šetřením zjišťovala představy učitelů přírodopisu na 1. stupni základní školy o tom, s jakými znalostmi by žáci měli přecházet na druhý stupeň. Druhá sonda pomocí didaktických testů zjišťovala skutečnou úroveň přírodovědných znalostí žáků při přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy. Při vzájemném porovnání výsledků obou výzkumných sond se ukázaly významné rozdíly mezi představami učitelů a realitou. Miroslava Netušilová představila poster „Učební úlohy z fyzické geografie v učebnicích zeměpisu“, ve kterém prezentovala výsledky srovnávací analýzy učebních úloh ve dvou učebnicích zeměpisu. Porovnávány byly učebnice, z nichž jedna vycházela z principů RVP ZV, a druhá z těchto principů nevycházela. Výsledky srovnání neukázaly významnější rozdí-

ly ve vlastnostech učebních úloh zkoumaných učebnic. Celkově výzkum naznačuje, že tvorba souborů učebních úloh je spíše záležitostí setrvačnosti než cílené strategie. „Moderní učebnice chemie pro základní školy a víceletá gymnázia a učebnice pro interaktivní tabule“ je název posteru, který prezentovali Jiří Škoda a Pavel Doulík. Autoři seznámili účastníky konference s moderní učebnicí chemie, která přináší unikátní koncept základního chemického vzdělávání v souladu s aktuálními kurikulárními dokumenty v České republice. Prezentovaná učebnice se opírá o interdisciplinární vazby chemie s ostatními přírodovědnými předměty. Důraz je kladen na témata, která autoři považují za důležitá z hlediska současné globalizované společnosti. „Kritéria výběru učebnic anglického jazyka na základních školách – podněty pro pregraduální vzdělávání učitelů“ představila Nad'a Vojtková. Ve svém příspěvku autorka na základě vlastního výzkumu seznamuje s tím, jak učitelé využívají možnosti volby z široké škály učebnic s doložkou MŠMT a jak jsou připraveni na zodpovědný výběr výukového materiálu.

Na sekci posterů navázalo jednání v prvním sympoziu nazvaném „Učebnice v měnícím se kurikulu“. V rámci sympozia proběhla diskuse nad výsledky a doporučeními pedagogického výzkumu v oblasti učebnic a dalších kurikulárních dokumentů. Bylo zde konstatováno, že učebnice, přes konkurenci ostatních didaktických médií, zůstávají významným didaktickým prostředkem. Také bylo poukázáno na rozdíly mezi představami laické i odborné veřejnosti a skutečností v tom, kdo je skutečným uživatelem učebnic. Zuzana Sikorová ve svém referátu „Role a užívání učebnic jako výzkumný problém“ vyzdvihla skutečnost, že žáci ve vyučovacích hodinách s učebnicí pracují v mnohem menší míře, než se očekávalo. Příspěvky Věry Martinkové „Učebnice a měnící se kurikulum“, Adriany Wiegerové „Premeny kurikula slovenskej školy a jej dopady na tvorbu učebnic pre prvý stupeň základnej školy“ a Dagmar Cagaňové „Vnimanie kurikulárnych zmien v kontexte cudzieho jazyka“ otevřely otázku, jak změny výuky související s postupným zaváděním kurikulární reformy ovlivní teorii a tvorbu učebnic v České republice a na Slovensku.

Po přestávce, v pozdních odpoledních hodinách, začalo druhé sympozium prvního dne konfe-

rence nazvané „Obsah vzdělávání a učebnice“. Předmětem jednání druhého sympozia byla problematika výběru, zprostředkovávání a didaktické transformace obsahů vzdělávání v kontextu učebnic. Jednalo se o důležitou problematiku, protože obsahy vzdělávání se v jednotlivých učebnicích liší. V rámci učebnicové tvorby se můžeme setkat s učebnicemi určenými pro stejný ročník a stupeň školy, které bývají výrazně odlišné ve skladbě, rozsahu i didaktickém zpracování vzdělávacích obsahů. Příspěvek Tomáše Janíka a Petra Knechta „Didaktická transformace učiva a učebnice: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice“ se týkal problematiky didaktické transformace učiva v učebnicích. Mimo jiné se v něm zabývali vlivem „didaktických znalostí obsahu“ na to, jak autoři učebnic prezentují učivo v učebnicích. Další řešenou otázkou bylo, do jaké míry vzdělávací obsahy a jejich strukturování přispívá k učení žáků. Patrícia Jelemenská s příspěvkem „Môžu žiaci napredovať pri učení se ekologie? Obsahová analýza učebnic na rôznom stupni škôl“ poukázala na to, že znalosti žáků na druhém stupni základní školy jsou blízké znalostem žáků prvního stupně. Zároveň představila jedno z možných řešení v podobě modelu didaktické rekonstrukce. Referát Dominika Dvořáka „Variabilita školních kurikul a budoucnost učebnic“ rozebral otázku různorodosti školního kurikula, která má dopady na roli učebnic ve výuce, ale také na jejich autory a vydavatele. Druhý den konference zahájil Josef Maňák podnětným referátem „Funkce učebnice v moderní škole“. Příspěvek byl zamýšlením nad současnou rolí učebnice ve výuce. Příspěvek podpořil tvrzení, že učebnice jsou stále významnými edukačními prostředky a je třeba klást důraz na jejich systematické hodnocení a výzkum. Po hlavním referátu následovalo třetí symposium s názvem „Didaktická komunikace a učebnice“. Tato sekce upozornila na úskalí překladu odborného jazyka do jazyka, který je srozumitelný většině žáků. Při tomto překladu může vznikat řada „šumů“, které mohou vzniknout jak na straně učitele, tak na straně žáka. Tato problematika spadá do kompetence oborových didaktik. Ty ve svém komunikačním pojetí zkoumají nejen procesy probíhající při vlastním vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale i jejich širší souvislosti ve vzdělávací sféře a mimo ni. Příspěvek Ve-

roniky Adamčíkové a Pavola Tarábka „Učebnice a variantní formy kurikula“ prezentoval návrh koncepce variantních forem kurikula, který vycházel z předpokladu, že vědecké poznatky je třeba při procesu výběru zprostředkování vzdělávacích obsahů adaptovat na kognitivní úroveň žáků. Příspěvek dále poukázal na některé nedostatky českých a slovenských učebnic fyziky, které se mohou podílet na utváření miskonceptů a formálních poznatků u žáků. Pavol Tarábek se následně v příspěvku „Variantní formy kurikula z hlediska didaktické komunikace v předmětových didaktikách“ zabýval koncepcí variantních forem kurikula z hlediska teorie didaktické komunikace přírodních věd. Symposium zakončil referát Pavola Tarábka a Přemysla Záškodného „Didaktická komunikace a kurikulární proces fyziky“. V závěrečném sympoziu „Didaktický text a učebnice“ byla na pozadí výsledků českých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech PISA rozebírána problematika kvantitativní a kvalitativní stránky čtenářského výkonu. Štefan Porubský se v příspěvku „Pedagogický text v edukačivnom diskuzi: jedna z možných interpretácií“ zabýval možnostmi využití didaktického textu ve výuce. Žák při práci s textem vychází nejen z informací obsažených v textu, ale opírá se i o své dřívější znalosti, zkušenosti a poznání světa. Výzkumy naznačují, že některé texty v českých učebnicích jsou pro žáky nesrozumitelné, nezajímavé a příliš abstraktní. Dušan Klapko v referátu „Sémantická analýza didaktického textu“ představil jeden z možných přístupů ke zkoumání didaktického textu.

Konference „Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu“ byla velkou příležitostí k výměně zkušeností a k diskusím nad aktuálními problémy tvorby, výzkumu a hodnocení kurikula a učebnic. Její význam podtrhuje to, že přispěla k upevnění odborné komunity, která své aktivity směřuje právě do této oblasti.

Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáka 9. ročníku základní školy²⁾

Tom Ondrušek

Cílem následného rozboru učebnic je především získání otevřeného názoru žáka na učebnice zeměpisu, ale i poukázání na to, jak by si žák představoval ideální učebnici. Domnívám se, že učebnice je třeba hodnotit především z pohledu žáka, protože právě on je hlavním uživatelem učebnic. Proto jsem se rozhodl pokusit se vyjádřit, co je z mého pohledu nezbytné na učebnicích zlepšit, ale i ocenit, co je na nich dobré. Toho lze dosáhnout právě tímto průzkumem mezi žáky, kteří mají na učebnice své názory a je potřeba jim dát prostor tyto názory vyjádřit. Ve spolupráci autor učebnic – učitel – žák je možné dosáhnout zlepšení úrovně učebnic pro naše následovníky. Pro hodnocení učebnic jsem sestavil kritéria, která hodnotím jako nejdůležitější. Podle těchto kritérií následně porovnám učebnice zeměpisu:

1. *obsahové hodnocení učebnice* – text probírané látky musí mít především srozumitelný, věcný, poutavý, stručný, názorový a zajímavý obsah, přiměřené množství odborných pojmů

2. *obrazové hodnocení učebnice* – posuzuji, aby učebnice měla fotografie, obrázky, mapy, grafy apod., vhodné pro dobré chápání textu, pro přehlednost a úpravu stránky

3. *oddělení základního učiva* – hodnotím, zda každá kapitola obsahuje ve svém závěru stručné a výstižné shrnutí předcházející látky, barevné zvýraznění nejdůležitějších pasáží dané látky a cvičení nebo otázky – prostě něco, co se žák učí na poslední chvíli

²⁾ Příspěvek vyjadřuje subjektivní názor žáka devátého ročníku základní školy. Jeho cílem bylo seznámit čtenáře s možnými způsoby uvažování žáků v souvislosti s učebnicemi. Prezentované názory mohou být odlišné od stanovisek odborníků zabývajících se systematickým výzkumem učebnic i stanovisek oborových didaktiků.

4. *technické hodnocení učebnice* – oceňuji velikost, tj. formát učebnice, váhu, kvalitu papíru, pevnost vazby, předtištění tabulky pro evidenci učebnice, žáka a roku použití, dlouhou životnost

5. *grafické hodnocení učebnice* – barevné odlišení části textů, grafickou stránku nepřeceňovat, atraktivnost obalu učebnice, přehlednost

Hodnocení učebnic zeměpisu České republiky

Nyní přistoupím k hodnocení učebnic zeměpisu České republiky od pěti různých vydavatelství. Hodnocení každé učebnice začnu hodnocením od kritéria jedna atd.

MIŠTERA, L.; WAHLA, A.; MAŠKOVÁ, D. *Zeměpis České republiky pro základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií. Prospektrum: Praha, 1996.*

Po prohlédnutí učebnice a krátkém pročtení některých kapitol mám za to, že učebnice je obsahově dobře rozložená, tzn. nejprve obsahuje obecné pojmy a jejich výklad, např. podnebí ČR, povrch ČR, hory a nížiny ČR, průmysl ČR apod. a v druhé části učebnice je rozdělen zeměpis ČR podle oblastí Východní Čechy, Jižní Morava apod. a jejich specifikace. To přispívá k její přehlednosti. Dalším kladem učebnice je existence postranních sloupečků s důležitými informacemi k danému tématu, např. při probírání podnebí je v postranním sloupečku připomenuta informace, co je to skleníkový efekt, troposféra, vegetační období (např. s. 20). I když se např. s těmito pojmy setkám i v přírodopise, myslím si, že jsou to důležité pojmy pro získání všeobecného přehledu a hlavně se jimi v dalším vzdělávání budu zabývat, budu je tedy potřebovat v budoucnosti. Stejný příklad je i při tématu průmysl ČR (s. 34), kde jsou v postranním sloupečku připomenuty pojmy jako robotizace, koncern, holding, s kterými se setkám v občanské výchově, kde jsou také probírána témata z ekonomie. Dalším kladem učebnice je její velikost a váha, které jsou zcela vyhovující.

Jako nevýhody této učebnice vidím, že některá témata jsou zpracovaná jen okrajově – především oblasti ČR. Jednotlivé kapitoly jsou chudé na informace o regionech na úkor kapitol, které bych

mohl v učivu o zeměpisu ČR postrádat, jako je ČR v EU, mezinárodní směna, služby, zahraniční obchod, politika, což se určitě dozvím na střední škole. Například o kapitole Jižní Morava a její přírodní poměry (str. 75), se domnívám, že některé věty jsou z mého pohledu nesrozumitelné a nic neříkající, jde o zcela nudná fakta, pro žáka 9. ročníku zcela nevhodně zpracovaná a nepodstatná. Konkrétně se jedná například o věty: „*Přírodní poměry jsou ovlivňovány k jihu otevřenou krajinou (do Panonské pánve). K hlavní ose oblastí, kterou jsou Vněkarpatské sníženiny – Dyjskosvratecký úval a Vyškovská brána – spadají výběžky prvohorní Českomoravské vrchoviny a Brněnské vrchoviny*“ (s. 75). Je třeba přírodní podmínky Jižní Moravy popsat zcela přesně a jednoznačně, jaké jsou zde nejdůležitější hory, vysočiny, nížiny, řeky, přehrady, popř. přírodní rezervace aj. Nezatěžovat text zbytečnými podrobnostmi. Máme přeci atlas. Ocenil bych, kdyby se učebnice zabývala přírodními zajímavostmi jednotlivých regionů.

CHALUPA, P.; HORNÍK, S.; NOVÁK, S. Česká republika – naše vlast. Praha : Práce, 1996.

Tato učebnice má z pohledu žáka zcela zvláštní rozdělení kapitol. Ty jsou děleny na krajiny, pahorkatiny, hornatiny a pod nimi jsou teprve přiřazovány oblasti, kde se v ČR vyskytují. Domnívám se, že tyto kapitoly se žákům špatně učí a špatně se jim v nich orientuje. Ztrácím během četby textu přehled, co se vlastně učím, jestli definici pahorkatiny, nebo kde v ČR se vyskytuje. Nakonec pochybuji o tom, co je vlastně důležité vědět. Například po přečtení následující věty si nejsem jist už vůbec ničím: „*Vrchoviny představují typ kulturní krajiny, ve které se hospodářská činnost člověka spojuje s funkcí rekreační nebo vodohospodářskou*“ (s. 46). Kapitoly jsou velmi podrobné, zdlouhavé a hlavně z mého pohledu velmi obsahově nedůležité a neupotřebitelné. Za každou kapitolou jsou např. cvičení s úkoly vedlejšího významu, např. s. 48, otázka č. 5: „*Mírně zvlněný terén, střídání zemědělsky využívané půdy s pastvinami a lesy, vesnice se zahradami, rybníky malebně členěná krajina s historickými městy byla vyhledávána malíři. Znáte některá díla?*“ To si

myslím, že opravdu nepatří do zeměpisu ČR a je to nepodstatné a zatěžující. V těchto tzv. cvičeních by měla být procvičována důležitá fakta k zapamatování (např. jaký je rozdíl mezi pahorkatinou nebo vrchovinou, to tam nenajdu), která pomáhají usnadnit učení nebo testování žáků.

Tato učebnice je dle mého názoru nevyhovující co do velikosti a váhy. To, že je nadměrná, je způsobeno tím, že v učebnici je obrovské množství tabulek, grafů a přehledů – např. graf výroby masa, snášky vajec, podíly na sklizni obilovin apod., které po dvou letech provozu učebnice jsou zastaralé a pro žáky nezajímavé a značně zvětšující velikost učebnice.

HOLEČEK, M.; GARDAVSKÝ, V; GÖTZ, A.; JANSKÝ, B.; KRAJÍČEK, L. Česká republika – zeměpis pro 8. a 9. ročník základních škol. Praha : Fortuna, 1997.

Tato učebnice má dobré dělení obsahu. V první části jsou uvedeny obecné pojmy (povrch, podnebí, průmysl aj.), ve druhé části jsou charakterizovány jednotlivé oblasti ČR – Jižní Morava, Severní Morava, Jižní Čechy apod. Osobně upřednostňuji dělení zeměpisu ČR podle jednotlivých krajů, ne oblastí. Myslím si to proto, že už dělení ČR na kraje je správnější z hlediska územních celků a znát zeměpisné podrobnosti jednotlivých krajů je přehlednější a dobré. Velkým kladem této učebnice z pohledu žáka je to, že za každou kapitolou autoři vložili opticky zvýrazněný text, obsahující zkrácený přehled nejdůležitějších informací a vědomostí. Je dobré, aby na konci každé kapitoly bylo stručné shrnutí předchozí látky, aby žák věděl, co se má na poslední chvíli učít. Některé kapitoly jsou velmi podrobné a textově nudné. Např. vodstvo (s. 20), kde autoři popisují vodu obšírně: „*Podle lékařů potřebuje člověk 2,5 litrů vody denně, aby všechny tělesné funkce probíhaly normálně. Vedle pití však užíváme vodu i k mytí, vaření, zalévání, k úklidu a na WC.*“ Nezapovídají se třeba tolik jednotlivými řekami v ČR, povodími a přehradami. Další nevýhodou učebnice je nadbytečné množství obrázků: fotografie lesů, řek, zámeckých parků a map. Mapa rozdělení odtoku z území ČR (s. 21) a mapa zemědělské výroby z 1ha půdy (s. 56) je přeci k dispozici v atlasu. Tohle vše způsobuje nadměrný rozsah učebnice. Domnívám se, že stránkování

listu nahoře a také černá barva obalu učebnice nejsou vhodné pro žáky. Obal učebnice by měl být atraktivní.

VOŽENÍLEK, V; SZCZYRBA, Z. *Zeměpis 4–Česká republika*. Olomouc : Prodos, 2002.

Kladem této učebnice je přehledné obsahové rozdělení. Oceňuji především dělení zeměpisu ČR na jednotlivé kraje; krajům ČR je v celé učebnici věnována zvýšená obsahová pozornost. Myslím si to proto, že už dělení ČR na kraje je správnější, než rozdělení ČR z hlediska nejružnějších přírodních celků. Toto dělení nemají žáci zažité. A znát zeměpisné podrobnosti jednotlivých krajů je přehlednější a dobré. Např. Jihomoravský kraj (s. 86): text se postupně zabývá povrchem, podnebím, vodstvím, krajinami – zcela jednoduchými větami stručně a výstižně sděluje podstatné informace k danému tématu. Navzdory tomu učebnice dle mého názoru obsahuje příliš obrázků, map a přehledů. Učebnici také vytýkám chaotičnost řazení obrázků, které činí text nepřehledným, barevnou nevhodnost (mnoho různých barev v nadpisech, mnoho barev na stránce), která způsobuje celkovou nepřehlednost stránky. Pro žáka není zcela patrné, co jsou v kapitole podstatné a co doplňující informace.

Z hlediska kritéria oddělení základního učiva, většina žáků jistě ocení, že na závěr každé kapitoly jsou uvedeny barevně ohraničené rámečky „zapamatujte si“ se stručným obsahem důležitých vědomostí uvedené kapitoly. Taktéž jsou v závěru uvedeny „otázky a úkoly“, které by měly být k uvedenému tématu a užitečné pro prověření žáka testováním.

Učebnice je váhově vyhovující a má dobrý papír. Její nevýhodou hned z prvního pohledu je grafická úprava, především zmatečné označení kapitol – např. z názvu kapitoly „*Stejní, a přece různí*“ (s. 18) není patrné, co bych se z této kapitoly měl dovědět. Název kapitoly je zavádějící, neboť kapitola obsahuje pojmy porodnost, věková struktura, pohyb obyvatelstva a jen okrajově se zabývá národnostními menšinami. Toto kritizuji.

NOVOTNÁ, M. a kol. *Česká republika*. Praha : Scientia, 1995.

Při prvním pohledu do učebnice jsem zaváhal, zda jde skutečně o učebnici. Podle prvních témat včetně výpravy stránek jsem si myslel, že jde o propagační materiál, protože prezentuje Českou republiku spíše pro cizince – např. její název v cizích jazycích, vývoj území z hlediska historie a historický vývoj map, na kterých se naše území vyskytovalo (s. 10). To se mi jeví jako informace, které nejsou podstatné a důležité. Patří přece do dějepisu.

Tato učebnice by mi nevyhovovala po stránce textové – např. kapitola „*Využití půd v zemědělství*“ (s. 62). Už sám název kapitoly je nevhodný. Mám rád výstižný a obsahově srozumitelný text. Zde není jednoznačně patrné, čeho se kapitola skutečně týká – zda půd, nebo zemědělství. Kapitola se týká zemědělství, které je popsáno zcela stručně na (s. 62–64) s vyjmenováním pěstování jednotlivých rostlin a především s šesti obrázky, které pouze rozměňují obsah. Je zde tabulkově zpracována živočišná výroba, zpracování zemědělských produktů (s. 66–71), i když by se to dalo napsat jedním odstavcem, opět následuje dalších deset obrázků či grafů a map. Text učebnice v některých případech obsahuje dlouhá nic neříkající souvětí. Z některých vět se v podstatě nedozvím nic. Např. „*Hornatiny na našich hranicích vytvářejí překážku dopravním cestám, které směřují do zahraničí.*“ (s. 72). Další vadou učebnice je, že je v ní mnoho prázdných míst. Za každou kapitolou je minimálně půl stránka prázdná nebo je text na polovině stránky a na zbývající polovině stránky je malá mapa (s. 67). Na některých místech jsou uvedeny nadbytečné náčrty, grafy nebo přehledy (např. využití zemědělských produktů, graf přepravy osob autobusem, graf nakládky na železnici v roce 1992, mimochodem to jsem se narodil). Absolutně nepotřebné a stářím i zkreslující informace.

Kapitoly jsou zpracovány zdlouhavě, bez zvýraznění nejdůležitějších informací pro další studia. Na konci kapitol jsou tučně zvýrazněná shrnutí kapitol, ale velmi obsahově chudá (např. s. 65). Nedomnívám se, že jde o shrnutí toho nejdůležitějšího. Učebnice mi nevyhovuje ani po stránce velikosti, je těžká a velká. Vzhledem k tomu, že učebnice v hodinách zeměpisu příliš nepoužíváme, nechtělo by se mi ji zbytečně nosit dvakrát týdně do školy.

Souhrnné zhodnocení učebnic

Všechny uvedené učebnice jsem porovnal dle kritérií stanovených v úvodu. Každou z učebnic jsem ohodnotil zvlášť pro každé kritérium od nejlepší po nejhorší (viz tab. 1). Dle mého názoru nejlepší učebnice obdržela 5 bodů pro každé z kritérií, nejhorší učebnice obdržela vždy 1 bod.

Domnívám se, že celkově z předvedených učebnic je nejlepší učebnice z vydavatelství Prospektrum, a to i přesto, že mi tato učebnice zcela nevyhovuje z hlediska obsahového (kritérium č. 1) a neobsahuje potřebné oddělení základního učiva – stručné a výstižné shrnutí (kritérium č. 3). Naprosto mi nevyhovuje učebnice z pedagogického nakladatelství Scientia.

	Fortuna	Scientia	Prospektrum	Práce	Prodos
Obsahové hodnocení učebnice	4	2	4	2	5
Obrazové hodnocení učebnice	2	1	5	2	1
Oddělení základního učiva	3	2	3	2	4
Technické zhodnocení učebnice	2	1	5	1	3
Grafické zhodnocení učebnice	2	1	5	2	1
Celkem	13	7	22	9	14

Tab. 1: Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáka 9. ročníku ZŠ (5 bodů obdržela vždy nejlepší z učebnic, 1 bod nejhorší učebnice)

Závěr

Každá učebnice má úvod, který dle mého názoru žádný žák nečte. Úroveň textů jednotlivých kapitol je u různých učebnic rozdílná. Někdy jsou v učebnicích dlouhá nic neříkající souvětí nebo složitá souvětí obsahující odborné pojmy a informace. Takový text se zdá být obtížný až nesrozumitelný. Přál bych si, aby jednotlivé kapitoly obsahovaly srozumitelný text s nejdůležitějšími informacemi, aby bylo přiměřeně použito odborných pojmů, byly zde i zajímavosti a aby text nebyl nastavován zbytečnými informacemi. Učebnice, se kterou bych rád pracoval, by také měla být příjemná na dotek, vzhledná, lehká a malá. Oce-

ňuji zvýrazněné sloupečky nebo odstavce, které mě upozorní, že toto jsou nejdůležitější fakta z uvedené kapitoly. *Takto si představuji ideální učebnici.*

Nakladatelstvím, která vydávají učebnice, bych doporučil, aby se zabývala názory a požadavky žáků, třeba i podle kritérií, na která jsem se snažil tady upozornit. V každém případě jsou současné učebnice nevyhovující z hlediska technické kvality, tj. velikost učebnic, jejich vazba, použití papíru a jejich životnost. Dále je potřeba zaměřit se na obsahovou vhodnost pro samostudium, funkčnost ilustrací (mapy, schémata, grafy, tabulky apod.) u vyšších ročníků, nízkou srozumitelnost, zajímavost a délku textů. U žáků starších, dle mého názoru, odpadá zájem o uvádění nadměrného množství map, grafů, statistik, fotografií, obrázků, srovnání apod., zejména těch, které se dotýkají učiva jen okrajově.

Učebnice

HOLEČEK, M.; GARDAVSKÝ, V. ; GÖTZ, A.; JANSKÝ, B.; KRAJÍČEK, L. *Česká republika – zeměpis pro 8. a 9. ročník základních škol*. Praha : Fortuna, 1997.

CHALUPA, P.; HORNÍK, S.; NOVÁK, S. *Česká republika – naše vlast*. Praha : Práce, 1996.

MIŠTERA, L., WAHLA, A., MAŠKOVÁ, D. *Zeměpis České republiky pro základní školy a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha : Prospektum, 1996.

NOVOTNÁ, M. a kol. *Česká republika*. Praha : Scientia, 1995.

VOŽENÍLEK, V.; SZCZYRBA, Z. *Zeměpis 4-Česká republika*. Olomouc : Prodos, 2002.

Jaká by měla být učebnice?

Vladislav Navrátil

Ve dnech 24. 6. – 25. 6. 2008 se konala na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity konference „Kurikulum a učebnice z hlediska pedagogického výzkumu“. Konference s tak konkrétním programem přilákala jak profesionální pedagogy, zabývající se pedagogikou a učením jako vědou, tak i „praktické pedagogy“, vyučující již delší dobu např. na vysoké škole (což je můj případ).

Byly to právě pedagogické povinnosti, typické pro zkouškové období, které mi dovolily zúčastnit se konference pouze první půlden a vyslechnout první čtyři přednášky. Z nich na mě velmi dobrým dojmem zapůsobila přednáška prof. Beneše svojí vyvážeností a konkrétním přístupem k tématu tvorby učebnic. Zcela jiný dojem jsem získal po vyslechnutí posledního příspěvku, který přednesl žák 9. třídy Tomáš Ondrušek a jeho náplní měl být pohled na učebnice „z druhé strany“, tj. ze strany studentů. Není pochyb o tom, že i takový pohled musí být brán v potaz autory učebnic, ale rozhodně nemůže být jediným a musí být brán s jistou rezervou. Zde totiž neplatí někdy uplatňovaná analogie, přirovnávající vzdělání ke zboží, které učitelé „prodávají“ svým zákazníkům – studentům. Vztah prodávač – zákazník (krátkodobý) je totiž zcela odlišný od vztahu učitel – student, který má kromě funkce předání znalostí ještě další funkce, z nichž nejdůležitější je funkce výchovná (bližší podobenství, pokud na něm trváme, je v tomto případě vztah lékař – pacient).

Co nelze Tomášovi upřít, je jeho odvaha. Zcela suverénně vystoupil před plénem odborníků a poměrně tvrdě odsoudil obsah několika učebnic zeměpisu, napsaných renomovanými autory – zkušenými pedagogy. Na závěr svého vystoupení navrhl, jak by měla vypadat ideální učebnice (nejen) zeměpisu na začátku 21. století. Na učebnicích kritizoval např. jejich *velký rozsah* (podle jeho názoru). Zeměpis je však věda, která v sobě zahrnuje základy ostatních přírodních věd a věd humanitních. Proto i ta nejzákladnější učebnice musí obsahovat jisté penzum znalostí ze všech

uvedených věd. Kolik by měl žák znát – to záleží na konkrétním vyučujícím zeměpisu a na konkrétní škole. Dále byla kritizována jistá *vzletnost některých vět*, vytržených z kontextu. Ovšem samotný Tomášův slovní projev dokazoval, že by mu jistá dávka vybroušenosti vůbec neškodila. Zadrhával, místy přímo koktal a cizí slova mu byla nepřekonatelnou překážkou. Bylo jasné, že si před vystoupením svůj text ani jednou nezkusil přednést na zkoušku.

Téměř mě šokovala kritika skutečnosti, že v učebnici zeměpisu je zmínka o *fyzikálně – chemických vlastnostech vody* (vždyť voda patří do chemie, nebo fyziky!). Tomáš zřejmě nikdy neslyšel slovo interdisciplinarita (mezipředmětové vztahy), na kterou je kladen v moderní době, charakterizované prolínáním věd obzvláště velký důraz. Přitom právě zeměpis, jak již bylo řečeno, je vědou s rozsáhlými mezipředmětovými vazbami. Proto do učebnice zeměpisu právě takové zmínky rozhodně patří!

Takže jak by měla vypadat učebnice podle Tomáše Ondruška? Měla by být tenká a lehká, měla by obsahovat pouze základní fakta, napsaná pokud možno v holých větách a umístěná v rámečcích (typ učebnice studenta Kulíka z filmu, jehož malá část byla promítnuta při zahájení konference). Tato představa nového typu učebnice zcela koresponduje s moderním povrchním způsobem studia:

- Knihy a učebnice se zásadně nečtou.
- Na Internetu vyhledáme nějaké co nejstručnější údaje, zpravidla nepodléhající žádné recenzi a vytiskneme si je.
- V získaném textu zvýrazňovačem podtrhne to nejdůležitější (to je to, co jsme ihned napoprvé alespoň trochu pochopili, podruhé to přece nebudeme číst, je to ztráta času).
- Podtržené si přečteme krátce před zkouškou a odmemorujeme učiteli. Učitel nám zkoušku zapíše, neboť v dnešním „honu na studenta“ si nemůže dovolit vyhodit příliš mnoho studentů od zkoušky.
- Na výsledku zkoušky nezáleží, stačí „lidovka E“, po absolutoriu se nás nikdo nebude ptát jak jsme studovali a na jaké škole.

Vraťme se ale nyní zpět ke studentu 9. třídy Tomášovi. Vůbec se nedivím, že tak suverénním způsobem zavrhl a odsoudil práci zkušených autorů učebnic, kterým nesahá po odborné stránce ani po kotníky. Vždyť podobný způsob jednání vidí denně například v televizi. Tam také vystupují různí rádoby odborníci, kteří suverénně hodnotí a odsuzují věci, jimž vůbec nerozumí (a nejsou to jenom politici). Čemu se ale divím a co je mi líto je skutečnost, že Tomášův kostrbatý projev byl odměněn asi nejintenzivnějším potleskem a že zejména mladí odborníci v plénu se s pochopením souhlasně a nahlas smáli při kritizování vět z učebnic, vytržených z kontextu. Někteří diskutující navíc označovali tento diletantský příspěvek za velmi konstruktivní!

Nesluší se však pouze kritizovat, pokusím se navrhnout hlavní vlastnosti moderní učebnice (podle mých představ):

- Nemůže být příliš stručná. Každý důležitý zákon či fakt musí být důkladně vysvětlen a dokumentován na příkladech. Nesmí být samozřejmě ani příliš rozsáhlá a proto je třeba vybrat pouze hlavní, nosné problémy.
- Grafická stránka učebnice musí být na vysoké úrovni a poutavá, vytištěná na kvalitním papíře a s kvalitní vazbou.
- Vždy když je to možné, je třeba uvádět využití získaných poznatků v praxi, v objasňování přírodních jevů, historické souvislosti, apod.
- Nejdůležitější poznatky musí být zvýrazněny (rámečky, barva textu apod.).
- Musí být psána krásnou, téměř literární češtinou, neboť co jiného dnes studenti čtou?
- Autorský kolektiv musí být tvořen odborníky i zkušenými pedagogy.
- Text musí být recenzován, nejlépe vícekrát. Svůj názor na učebnici by měli v jejím počátečním stádiu uvést i studenti zejména proto, aby měli autoři možnost posouzení obtížnosti textu.

V posledních dvou letech jsem si prohlédl se zájmem řadu učebnic fyziky a přírodovědy, a protože jsem již pamětník, mohu konstatovat, že v tomto směru udělala pedagogika a didaktika příslušných oborů značný pokrok ve srovnání s učebnicemi mého mládí. Trochu dnešní mladé generaci závidím (samozřejmě nejen učebnice).

Soutěž učebnic

Josef Maňák

V stínu jiných, často vzrušujících událostí (předvolební boj, střílení mafiánských kamarádů, odhalování defraudací atd.) se však většinou pracovalo, konaly se porady, sjezdy, nezapadla ani významná konference o učebnicích, kterou uspořádalo Centrum pedagogického výzkumu na PdF MU ve dnech 24. – 25. 6. 2008. Poněkud stranou zájmu po konferenci proběhla zcela mimořádná událost, a to první soutěž o nej... učebnici, která by se podle organizátorů měla stát každoroční vrcholnou přehlídkou nejlepších učebních textů v zemi jako „učebnice roku“. První ročník této unikátní soutěže byl otevřen všem textům se vzdělávacím posláním, a to nehledě na stáří.

I když propagace soutěže byla časově omezena a kritéria výběru náročná, bylo přihlášeno 237 titulů různého stáří, a to z rozmanitých oblastí, někdy i dost kuriózních, jako např. učebnice správného chování, logického myšlení, poctivého jednání apod. Předsedou komise, složené z učebnicových tvůrců, zástupců vědních oborů, učitelů, rodičů a žáků, byl známý specialista na učebnice Mgr. P. Kněchtovec, Ph.D., který si získal jméno pronikavými studii o kritickém pohledu žáků na současné učebnice. Rozhodování komise nebylo jednoduché, protože, ačkoliv komise vycházela ze světově uznávaných pouček a tezí prof. J. Půchy, musela bojovat s korupcí, podplácením, vyhrožováním i rafinovanými podvody. Ve hře totiž nebylo málo, vítěz kromě titulu získal pohár ve formě otevřené knihy a poukázku na finanční odměnu v případě, že banka nezbankrotuje.

Ze začátku předvádění učebnic se zdálo, že soutěž bude napodobovat klání krásek o titul Miss ČR, poněvadž do popředí se tlačily učebnice vyšperkované lákavými barvičkami a četnými obrázky. Postupně však zesílily hlasy žáků, uplatnil se odborný názor učitelů a předsedy komise a začala se prosazovat pedagogická hlediska. Další nátlak vyšel ze strany předmětových odborníků, kteří požadovali, aby učebnice zahrnovaly i nejnovější poznatky oboru. Výčet nedostatků mnohých učebnic byl zarážející. Uveďme aspoň některé: přeplněnost

zbytečnými informacemi, dlouhé věty a souvětí, mnoho cizích slov a odborných výrazů, nefunkční obrázky, nepřehledná struktura atd. Nakonec však zvítězilo hledisko zdůrazňující vlastní poslání učebnic, jako textu zprostředkujícího vědění vzhledem k věku a celkové úrovni adresáta. Na druhé straně bylo zdůrazněno, že kromě učebnic jsou nezbytné nejrůznější doplňující materiály, které učebnice doplňují, rozšiřují a obohacují, z nichž si učící se jedinec vybírá podle svých potřeb a zájmů.

Do posledního kola soutěže se dostalo osm učebnic, z nichž měl vyjít vítěz. Není třeba rozvádět nechutné boje, pletichy a intriky při rozhodování, je důležité, že nakonec se dosáhlo dohody a byl stanoven vítěz soutěže. Stala se jím útlá obrázková knížka seznamující děti s písmeny abecedy, a to formou básniček a příběhů k nápaditým obrázkům ze světa zvířat – Kulihrášková abeceda, která vyšla ve dvacátých letech minulého století a pro četné generace dětí se stala vstupem do světa poznání, krásy a poezie. Výsledek dramatického zápolení zdůraznil, že učebnice by měla být nástrojem rozvoje žáka v příslušné oblasti vědění, že by měla být přiměřeně náročná, poutavá a podnětná, měla by žáky zaujmout, aby se s ní obtížně loučili. Měla by být branou k celkovému rozvoji žáka.

Jednoduchý experiment v přírodovědném vzdělávání: disertační projekt

Petr Novák

1. Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

V přírodovědné výuce má experiment svou nezapustitelnou roli při objasňování fyzikálních (přírodních) jevů. Správně didakticky provedený experiment přináší z pedagogického hlediska velký užitek a významně přispívá k efektivitě učení. Experiment ve výuce fyziky je jedním z hlavních didaktických prostředků, a proto je důležité vybrat vhodný experiment k danému tematickému

celku učiva. Dále je zřejmé, že zvolený experiment má být zřetelný a jasně vysvětlovat, znázorňovat danou problematiku (fyzikální jev, zákon atd.). Učitelem správně předvedený experiment a žáky správně pochopený experiment má velký přínos pro porozumění danému fyzikálnímu jevu.

„*Experimentem (vědeckým, výzkumným) se rozumí takový badatelský přístup k realitě, kterým se „na základě určité, teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky sledované skutečnosti (nezávisle proměnná), přičemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují“* (Maňák, 1994, s. 21).

Ve svém disertačním projektu se zaměřuji na experiment ve školním vyučování (především ve výuce fyziky), jenž je definován takto: „*Ve školním vyučování pokus, v němž žáci, zpravidla pod vedením učitele, provádějí pozorování určitého jevu, jeho průběh a výsledky zaznamenávají a hodnotí. V přírodovědných a technických předmětech jsou školním pokusům vyhrazeny laboratorní práce“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 63). Pro disertační projekt je nutné definovat pojem „jednoduchý experiment“. Je však třeba zdůraznit, že definice jednoduchého experimentu není v odborné literatuře k dispozici. Pro vytvoření této definice jsou vyhledávány a analyzovány pojmy, které charakterizují vlastnosti jednoduchého experimentu:

- transparentnost expozice podstaty fyzikálního jevu
- potlačování doplňkových jevů (které se mohou při experimentu vyskytnout)
- kvalitativnost experimentu (nepotřebná měření odvádí žákovu pozornost od podstaty fyzikálního jevu)
- snadnost realizace (učitelem, žákem, kteří experiment provádějí)
- problémovost (u žáků je vzbuzena aktivita k řešení daného problému)
- nenáročnost technické realizace experimentu (proveditelnost experimentu žákem ve výuce, ale také doma)
- ekonomická nenáročnost (finanční náklady na provedení experimentu)
- rozvoj dovedností a tvořivosti u žáků provádějící experimenty (Trna 2005).

Z uvedených (případně dalších) pojmů charakterizujících základní vlastnosti jednoduchého experimentu bude vyvozena definice jednoduchého experimentu. Pojmy manipulování, laborování a experimentování jsou zařazovány mezi klasické výukové metody (srov. Maňák, Švec 2003, s. 99-102). Experiment, experimentování zde rozdělují na tři typy: vědecký experiment, experiment ve školní výuce (který je dále rozdělen na experiment učitelský a žákovský) a praktický experiment (viz schéma 1).

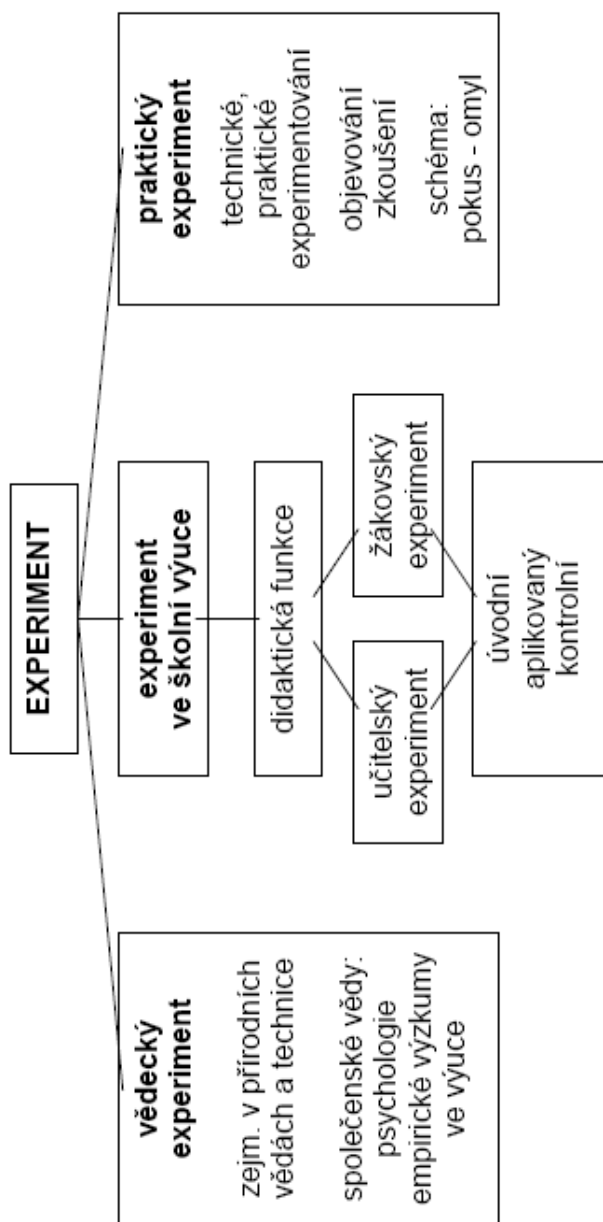


Schéma 1: Typy experimentu (Maňák, Švec 2003, s. 100).

Problematikou experimentů ve výuce fyziky se zabývají didaktikové Janás a Trna (1999, 2005) a další. Experiment ve výuce fyziky, chápeme jako „...dvojproces, ve kterém se spojuje fyzikální proces s procesem myšlení a poznání“ (Janás, 1996, s. 57). Autor dále předkládá klasifikaci pokusů ve školské fyzice (viz schéma 2).

V zahraniční literatuře se problematikou experimentování v přírodovědné výuce zabývají Harlen (1999), Welzel (1998), Tesch, Duit (2004) a další.

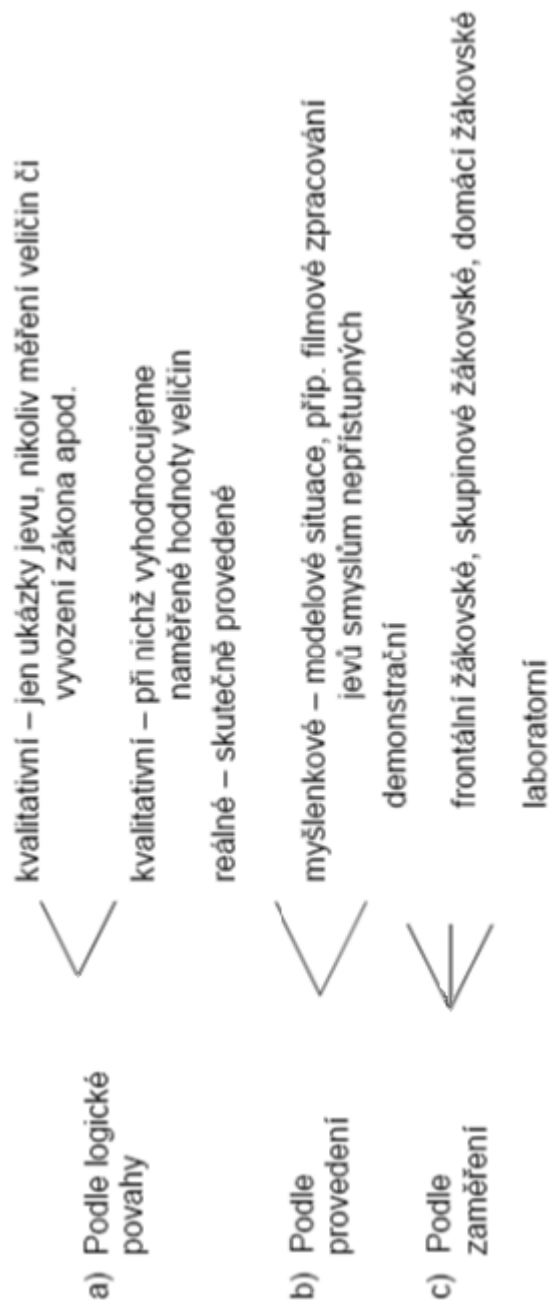


Schéma 2: Klasifikace pokusů ve školské fyzice (Janás, Trna 1996, s. 58).

V literatuře je popsána celá řada taxonomií experimentů. Janás (1996) rozděluje experimenty, resp. pokusy na demonstrační, žákovské a laboratorní úlohy. Typy demonstračních experimentů jsou dále podle didaktické funkce rozděleny na: a) heuristický, b) ověřovací, c) motivující učivo, d) ilustrační, e) uvádějící fyzikální problém, f) aplikační a g) historické (Kašpar, 1978, s. 185).

Didaktikou fyziky, vymezením a systematizací didaktických pojmů týkajících se experimentů se v české literatuře zabývají: Fenclová (1984), která rozlišuje experiment na demonstrační (prováděný pedagogem) a žákovský (prováděný žáky, a to samostatně či v pracovních skupinách). Dále jsou to Kašpar (1978), Fuka (1981), Mechlová (1989). V devadesátých letech až po současnost se didaktikou fyziky zabývají Janás (1996), Svoboda (2006). Pohled do konkrétní didaktiky fyziky vnáší zejména Janás (1999, 2005) a Trna (1999, 2005). Metodicky správné provedení experimentů je publikováno autory Fuka (1985) a Svoboda (1995, 1997).

Výzkum se zaměřuje na podrobný pedagogický rozbor jednotlivých fází provádění experimentů ve výuce fyziky (srov. Tesch 2005), na klasifikaci, četnost, funkci a strukturu experimentu ve výuce. Dále na didakticky správné provedení experimentu, zkoumání interakce žák – učitel (z hlediska procesu) a na to, co si žák ze zhlédnutí nebo provedení experimentu odnese (produkty/výsledky učení – znalosti, dovednosti).

Je zřejmé, že nesprávně provedený a žákem nepochopený experiment může mít za následky trvalé nepochopení daného učiva – fyzikálního jevu či zákona, resp. může vést k utvoření nesprávných představ (miskonceptů).

2. Shrnutí dosavadního stavu poznání

V zahraničí, ale i u nás se roli experimentu v přírodovědné výuce dostává stále větší pozornosti. Tato pozornost je zjevná jak v rovině metodické, tak v rovině výzkumu, který se zaměřuje na zkoumání funkce experimentů ve výuce.

V České republice se oblasti přírodovědného vzdělávání v souvislosti s experimenty věnují následující autoři. Kompetencemi vztahujícími se k hlavním cílům přírodovědného vzdělávání, mezi něž lze zahrnout také experimentování, se za-

bývá Kolářová et al. (1998). Svoboda a Höfer (2006, 2007) shrnují výsledky výzkumu, v němž se mimo jiné zjišťovala četnost výskytu jednotlivých částí vyučovací hodiny fyziky takto: pokusy učitele a pokusy prováděné žáky tvoří druhou skupinu ze tří dominujících skupin. Dalším poznatkem zmínovaného výzkumu je, že pokusy se provádějí ve větší míře na základních školách než na nižším a vyšším stupni gymnázií. Hejnová a Kolářová (2000, 2001) na základě svého výzkumu vyvozují, že experimentální dovednost je při ústní zkoušce vyžadována od žáků zřídka, větší pozornost je kladena na slovní popis poznatků žáků, než na experimentování. Dále se ukazuje, že žáci soudí, že pro učitele není důležité provádění experimentů.

Mezinárodně srovnávací výzkumy TIMSS se zaměřují na hodnocení vědomostí a dovedností žáků v matematice a přírodovědných předmětech. Z výzkumu TIMSS 1995 je zřejmé, že pro žáky jsou obtížnější úlohy, které mají experimentální povahu (Straková, Potužníková, Tomášek 2005). Výzkumy TIMSS 1999 (Roth et al. 2006) ukázaly, že praktické aktivity jsou v České republice a Nizozemí zastoupeny méně, než Austrálii a Japonsku.

Na roli experimentování ve výuce při učení se přírodním vědám se zaměřují Haight a Foret (2005). Autoři poukazují na problém vznikající v okamžiku, kdy žáci mají spojit experiment s teorií. Dále je možné zmínit zahraniční výzkumy, které věnují pozornost tomu, jak se u žáků díky experimentům utvářejí a rozvíjejí přírodovědné znalosti a dovednosti (srov. Vosniadou 2003). Otázkou, proč ve školách někdy nesplní experimentování svá očekávání, se zabývá Harlen (1999). Na cíle, které učitelé spojují s experimentováním na 2. stupni školy, poukazuje Delphi-Studie (Welzel et al. 1998). Na to, že žáci mají problém propojovat experimentování s teorií (manipulace s přístroji a měření neprospívá spojení experimentu s teorií), poukazují např. Hucke, Fischer (2002).

Mezi další výzkumy zaměřené na přírodovědné disciplíny jsou zařazeny výzkumy realizované na Institutu pro didaktiku přírodních věd (IPN) v německém Kielu. Tyto výzkumy jsou založeny videostudii (Seidel, Prenzel 2004; Tesch, Duit 2004; Tesch 2005). Druzí jmenovaní analyzují, jak jsou experimenty do výuky začleněny a jakou roli ve výuce sehrávají. Cílem výzkumů realizovaných IPN je analyzovat procesy vyučování a učení se

ve výuce fyzice. Videostudii zaměřenou na výuku fyziky využívají ve svém výzkumu také odborníci na univerzitě ve švýcarském Bernu (Labudde 2002). V České republice se na tyto výzkumy navazuje CPV videostudií fyziky (Janík et al. 2008).

3. Cíle projektu, hypotézy

3.1 Cíle

Cílem předkládaného disertačního výzkumu je analyzovat roli jednoduchého experimentu v přírodovědném vzdělávání (pedagogicko-psychologické, fyzikální a didaktické aspekty) a realizovat komplexní rozbor jednoduchého experimentu ve výuce fyziky (na 2. stupni základní školy). Sledovány budou níže uvedené oblasti:

- Začlenění experimentů ve výuce fyziky.
- Časová dotace pro experimentování.
- Výukové fáze, četnost, struktura, klasifikace a funkce experimentů v hodině fyziky. Zastoupení experimentů v učebnicích fyziky.
- Role experimentů ve výuce fyzice z pohledu učitelů fyziky.

3.2 Výzkumné otázky

1. Fáze, četnost, struktura, klasifikace a funkce experimentů ve výuce

- Ve kterých fázích výuky se vyskytují experimenty?
- Ve kterých formách výuky se vyskytují experimenty?
- Jakou funkci plní experimenty ve výuce?
- Jaká je struktura provádění experimentů ve výuce?
- Které druhy experimentů převažují ve výuce?
- Vyskytují se jednoduché experimenty ve výuce?
- Jaké experimenty se vyskytují při výuce tematického celku „elektrický obvod“?
- Jaké experimenty se vyskytují při výuce tematického celku „skládání sil“?

2. Experimenty a učebnice fyziky

- Podporují učebnice fyziky experimenty?
- Podporují učebnice fyziky jednoduchý experiment?
- Jaké experimenty jsou v učebnicích uváděny v tematickém celku „elektrický obvod“?
- Jaké experimenty jsou v učebnicích uváděny v tematickém celku „skládání sil“?

3. Role experimentu ve výuce pohledem učitelů fyziky.

- Jaká je role experimentu ve výuce fyziky?
- Předvádějí učitelé ve výuce experimenty?
- Jaké experimenty učitelé preferují ve výuce fyziky (demonstrační/žákovské)?
- V jaké fázi výuky předvádějí učitelé experimenty?
- Jak zařazují učitelé experimenty do výuky?
- Přispívá experiment k lepšímu porozumění učiva žáky?

4. Přístup k řešení, metody

4.1 Design výzkum

V disertačním výzkumu bude uplatněn smíšený design, který je kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu v metodách sběru a analýzy dat. Výzkumný problém je formulován jako deskriptivní, v navazující fázi výzkumu může být rozvinut do problému relační povahy. Výzkumná šetření budou realizována následujícími metodami pedagogického výzkumu.

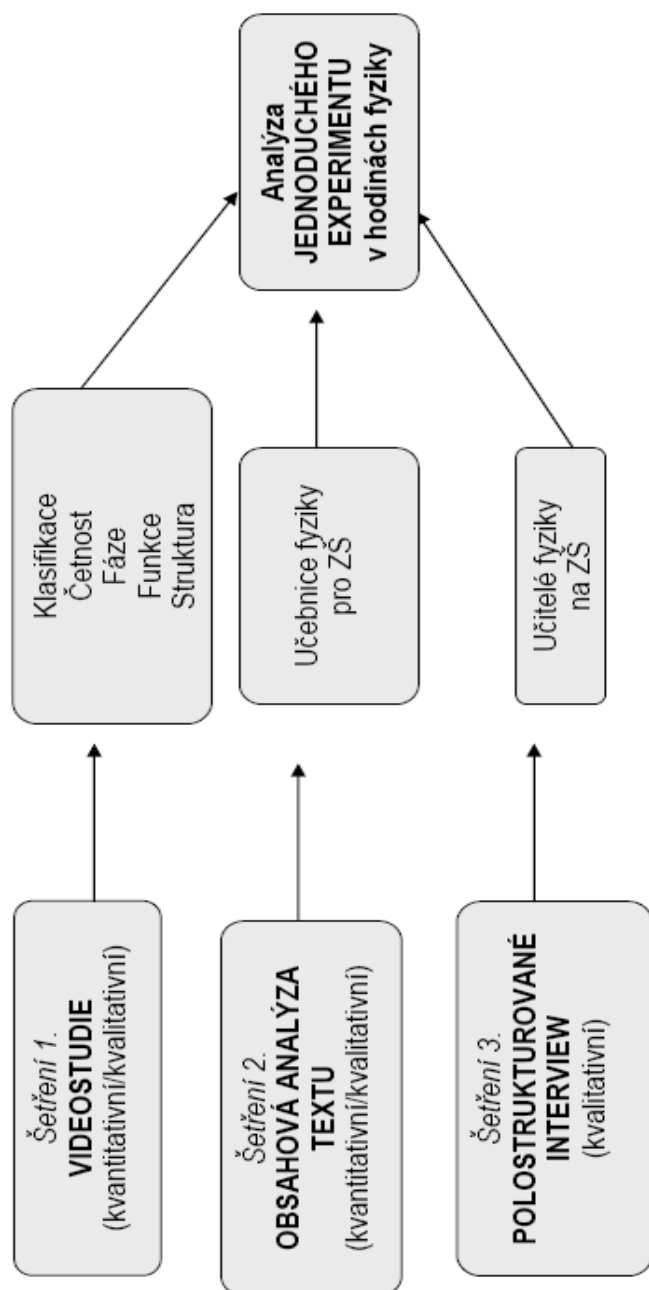
Jako hlavní metodický postup bude použita videostudie. Prostřednictvím videostudie se bude analyzovat role experimentu ve výuce fyziky z hlediska četnosti výskytu, fází, funkcí, struktury atp.

Dále bude uplatněna metoda obsahové analýzy textu, která bude zkoumat tematické celky „skládání sil“ a „elektrický obvod“ v učebnicích fyziky pro ZŠ – s ohledem na úlohy experimentální povahy. Důvodem pro použití uvedené metody je skutečnost, že videozáznamy, které byly pořízeny, zachycují výuku zmíněných tematických celků.

Výzkum bude doplněn polostrukturovaným interview s učiteli, kteří se zúčastnili CPV vi-

deostudie fyziky. Toto šetření bude zjišťovat, jakou roli má podle učitelů experiment ve výuce fyziky a jaký význam učitelé experimentování ve výuce fyzice přisuzují.

Schéma 3: Model výzkumného designu.



Šetření	Cíl	Převažující přístup	Metoda	Vzorek
Šetření 1	Zjistit a analyzovat roli jednoduchého experimentu ve výuce fyziky: klasifikace, četnost, fáze, funkce a struktura i.e. zaměřených na experimenty v učebnicích fyziky.	Kvalitativní Kvantitativní	Videostudie	12 škol, 13 učitelů fyziky, 62 vyučovacích hodin fyziky, 418 žáků 7. a 8. tříd vybraných ZŠ v Brně
Šetření 2	Zjistit četnost úloh zaměřených na experimenty v učebnicích fyziky.	Kvalitativní Kvantitativní	Obsahová analýza textu	Učebnice fyziky pro 7. a 8. roč. ZŠ (autoři Bohuněk J. a Kolářová R.)
Šetření 3	Zjistit, jakou roli podle učitelů má experiment ve výuce fyziky sehrávat a jaký význam učitelé přisuzují experimentování ve výuce fyziky.	Kvalitativní	Polostrukturované interview	11 učitelů (z 13 učitelů, kteří se zúčastnili CPV videostudie fyziky) Délka interview 30-40 min.

Tab. 1: Design disertačního výzkumu – přehled

4.2 Metody výzkumu

Šetření 1: Videostudie

V rámci videostudie bude provedena analýza videozáznamů vyučovacích hodin fyziky; bude se jednat o hodiny pořizené na 2. stupni základních škol v Brně Centrem pedagogického výzkumu (Janík et al. 2008). Uplatněn bude kategoriální systém, a to nejprve pro fáze experimentování (tab. 2) – v tomto případě se bude jednat o adaptaci již vytvořeného kategoriálního systému (Tesch 2005). Ke kategoriálnímu systému bude vytvořen Manuál, v němž budou vymezeny kategorie pro kódování, označující jasné hranice mezi jednotlivými kategoriemi. Tento manuál bude průběžně zpřesňován.

Následně budou vytvořeny kategoriální systémy pro kódování – dalších sledovaných aspektů (schéma 2).

Fáze experimentování	Kategorie 0: žádná
	Kategorie 1: experiment neprobíhá
	Kategorie 2: příprava experimentu
	Kategorie 3: realizace experimentu
	Kategorie 4: další práce navazující na experiment
	Kategorie 5: nejasné

Tab. 2: Kategoriální systém vytvořený pro kódování: Fáze experimentování

Šetření 2: Metoda obsahové analýzy textu

Tato metoda poslouží pro analýzu učebnic fyziky pro 6., 7., 8. a 9. ročník základní školy. Naším záměrem bude soustředit se na výskyt a četnost úloh zaměřených na experimenty v těchto učebnicích. Dále na vhodnost jejich výběru a zařazení do příslušných tematických celků („elektrický obvod“ a „skládání sil“). Uvedené tematické celky byly vybrány proto, že jde o témata zachycená na videozáznamech (viz šetření 1).

Šetření 3: Polostrukturované interview

V tomto šetření se bude kvalitativně analyzovat interview s učiteli, kteří se zúčastnili CPV videostudie fyziky (Janík et. al 2006). Tyto rozhovory byly pořízeny podle scénáře interview LINT (Müller, 2004; Janík 2007) - část týkající se role experimentu ve výuce fyziky (tab. 3). Záměrem této etapy výzkumu je zjistit, jakou roli přisuzují učitelé fyziky experimentu ve výuce. Interview jsou transkribovány v programu Videograph a jejich analýza bude provedena v programu MAX QDA.

(11) Jaký druh experimentu upřednostňujete: demonstrační nebo žákovský? Proč?

(12) Mohl(a) byste na příkladu ze své výuky popsat, jak většinou používáte demonstrační experiment/žákovský experiment? Jakou roli zde hraje experiment?

(13) Můžete stručně shrnout, co z toho, co experiment nabízí, považujete za obzvlášť důležité?

Tab. 3: Scénář LINT (Müller 2004) – téma (1): K roli experimentů ve výuce fyzice

4.3 Zkoumaný soubor

Šetření 1: Projekt disertačního výzkumu navazuje na výzkum CPV videostudie fyziky, který byl realizován na 2. stupni brněnských základních škol Centrem pedagogického výzkumu PdF MU v letech 2004-2005 (Janík, Miková 2006). CPV zvolilo dostupný výběr, formou dopisu pro ředitele 40 brněnských škol. Na tento podnět zareagovalo 12 základních škol, ze kterých se videostudie zúčastnilo 13 učitelů (7 žen, 6 mužů) a 418 žáků. Bylo pořízeno celkem 62 videozáznamů hodin fyziky v 19 třídách, k tématům „skládání sil“ (27 hodin) a „elektrický obvod“ (35 hodin), které byly standardizovaným způsobem pořízeny v 7. a 8. ročnících. Tento výzkumný soubor (se svolením CPV) poslouží pro zkoumání funkce jednoduchého experimentu ve výuce fyziky na ZŠ.

Šetření 2: Pro tuto část výzkumu jsme zvolili záměrný výběr. Použijeme dvě z řady učebnic autorů Bohuněk, J. a Kolářová R. Z důvodů návaznosti na předešlé šetření se bude jednat o tyto učebnice fyziky: Bohuněk, J.; Kolářová, R. *Fyzika pro 7. ročník ZŠ*. Olomouc: Prometheus, 1998. Bohuněk, J.; Kolářová, R. *Fyzika pro 8. ročník ZŠ*. Olomouc: Prometheus, 1999. V každé učebnici bude vybrán jeden tematický celek, jedná se opět o záměrný výběr, který bude analyzován metodou obsahové analýzy textu: V učebnici fyziky pro 7. ročník ZŠ: *Síla. Skládání sil*. V učebnici fyziky pro 8. ročník ZŠ: *Elektrický proud*.

Šetření 3: Výzkumný vzorek šetření tvoří učitelé, kteří se zúčastnili CPV videostudie fyziky (jedná se tedy o dostupný výběr). Z kompletního zastoupení 13 učitelů, se do výzkumu zapojilo 11 učitelů, (5 žen a 6 mužů). Polostrukturované interview bylo pořízeno s 10 učiteli fyziky a bylo vedeno podle scénáře LINT (Müller, 2004), u jednoho učitele byly data získány písemnou formou pomocí elektronické pošty (Janík 2007).

4.4 Metody zpracování dat

Získaná data v šetření 1 budou transportována z programu *Videograph* (zde byla provedena transkripce a kódování) do statistického softwaru *SPSS*, zde již byla zjišťována míra inter-rater-

reability pro fáze experimentování (tab. 4). Následuje zpracování dat v statistickém programu *Statistica 08* (deskriptivní statistika).

Data získaná z šetření 2 budou zpracována v programu *Statistica 08* (databáze a její následné čištění, základní deskriptivní charakteristiky). Následně bude provedena kvalitativní obsahová analýza.

Polostrukturovaná interview (šetření 3) budou zpracovávána v softwaru *MAX QDA*. Bude provedena jejich kvalitativní obsahová analýza.

4.5 Výsledky předvýzkumu

V současnosti probíhá upřesňování manuálu pro kódování a vytváření konečné podoby kategoriálního systému (Tesch 2005) pro výzkum fází experimentování v programu Videograph. Dále se uskutečňuje zaškolení kódovatelů pro zvolený kategoriální systém. Tato příprava probíhá na zkušebních videohodinách fyziky pocházejících z videostudie TIMSS 1999. Míra shody mezi kódovateli se zjišťuje prostřednictvím koeficientu Cohenova kappa a míry přímé shody (tab. 4)

Hodina	Počet intervalů	Kategorie	κ (Cohen's Kappa) pozorovatel (1) a (2)	Přímá shoda (%) Pozorovatel (1) a (2)
zkušební_A	296	FAEX	0,972	98%
zkušební_B	296	FAEX	0,743	84%
Zkušební_C	294	FAEX	0,717	82%
zkušební_D	309	FAEX	0,925	97%
zkušební_E	301	FAEX	0,968	99%
zkušební_F	286	FAEX	0,939	98%

Tab. 4: Inter-rater-reliability pro fáze experimentování.

Cvičně nakódované vyučovací hodiny jsou součástí předvýzkumu, který tímto přináší první předběžné výsledky. Po zaškolení bude následovat kódování 62 hodin výuky fyziky pořízených v rámci *CPV videostudie* (Janík, Miková 2006). Uplatněn bude kategoriální systém pro fáze experimentování.

Literatura

- FENCLOVÁ, J. *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky*. Praha : SPN, 1984.
 FUKA, J. *Didaktika fyziky*. Olomouc, 1981.

- JANÁS, J. *Kapitoly z didaktiky fyziky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996.
 JANÁS, J., TRNA, J. *Konkrétní didaktika fyziky 1*. Brno : Masarykova univerzita, 1999.
 JANÁS, J., TRNA, J. *Konkrétní didaktika fyziky 2*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
 JANÁS, J. *Fyzika a didaktika fyziky*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.
 JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52.
 JANÍK, T. Cílová orientace výuky fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 1, s. 12–33.
 JANÍK, T. *Co vypovídá výzkum o přírodovědném vzdělávání v České republice?* Brno : PdF MU Bulletin CPV, 2008, s. 87–100.
 JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
 KAŠPAR, E., a kol. *Didaktika fyziky*. Praha : SPN, 1978.
 MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2003.
 MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.
 MECHLOVÁ, E. *Didaktika fyziky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1989.
Moderní trendy v přípravě učitelů 3. Sborník příspěvků z konference. Plzeň : ZČU, 2007.
 PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
 RIMMELE, R. *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel : IPN, 2002.
 SVOBODA, E. a kol. *Pokusy z fyziky*. Praha : Prometheus, 1997.
 SVOBODA, E. *Didaktika fyziky základní a střední školy*. Praha : Karolinum, 2006.
 TESCH, M.; DUIT, R. Experimentieren im Physikunterricht – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2004, s. 51–69.
 TESCH, M. *Das Experiment im Physikunterricht: Didaktische Konzepte und Ergebnisse einer Videostudie*. Kiel : IPN, 2005.
 TRNA, J. Soubory jednoduchých pokusů s jednoduchými pomůckami: Fyzika v ... In *Veletrh nápadů pro fyzikální vzdělávání* [CD-

ROM]. Praha : Prometheus, 2005. 4 s.

TRNA, J. Fyzika v jednoduchých pokusech. In DDFYZ 2004. *Information and Communtation Technologies in Physics Education. (sborník referátů z konference, Račkova Dolina 13. – 16. 10. 2004)*. Nitra : FPV UKF a pob. JSMF v Nitre, 2005, s. 167–171.

VOSNIADOU, S. Using collaborative, Computer-Supported Model Building to Promote Conceptual Change in Science. In CORTE, E. et al. *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. Amsterdam : Pargamon, 2003, s. 181–196.

50 let didaktiky fyziky v ČR. Sborník příspěvků z konference. Olomouc : UP, 2007.

Reprodukce genderových stereotypů ve výuce: disertační projekt

Marie Doskočilová

1. Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Od sedmdesátých let dvacátého století se ve výzkumech v oblasti sociálních věd, tedy i pedagogiky, začíná čím dál častěji objevovat pojem gender neboli sociální pohlaví. Podle *Slovníku pojmů: Rovné příležitosti v praxi* (2007, s. 3) lze gender chápat jako „kulturně a historicky proměnlivé charakteristiky a modely přiřazované mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví“. Irena Smetáčková (2005, s. 10) tuto definici ještě dále rozvádí a charakterizuje gender jako „sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu, atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže. Konkrétní náplň tohoto souboru mužských a ženských charakteristik je kulturně a historicky podmíněná. V různých historických obdobích a v různých kulturách se očekávání vůči ženám a mužům liší.“ Koncept kulturně a historicky podmíněného vnímání pohlavních charakteristik stojí v přímém protikladu k esencialistické teorii, která naopak prosazuje tezi o biologické (tedy neměnné) pova-

ze vlastností mužů a žen. Z ní vychází i premisa androcentrismu, tedy přirozené dominantnosti a vůdčí role mužů, a genderové polarizace, tedy jasně definovaných rozdílů mezi muži a ženami, kdy ženy jsou definovány jako protiklad mužů a naopak.

V naší práci se z velké části budeme zabývat odrazem konceptu gender v kurikulu, přičemž se budeme přiklánět k výše zmíněným definicím genderu. Kurikulum je v nejčastějším slova smyslu definováno jako obsah vzdělávání. Průcha (2002, s. 247) jej dělí na tři kategorie: zamýšlené kurikulum – „to, co je ve vzdělávací soustavě dané země plánováno jakožto cíle a obsah vzdělávání“, realizované kurikulum – „učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách“, a kurikulum dosažené – „učivo, které si žáci skutečně osvojili. Walterová (2004, s. 227) k těmto kategoriím řadí ještě jednu další – skryté kurikulum, tedy „další souvislosti školy, které obvykle nebyly vyjádřeny explicitně v programech: étos školy, školou preferované hodnoty; celkové klima školy, zejména vztahy mezi učiteli a žáky, ... způsoby diferenciacce žáků, výchovné působení školy, školní normy a pravidla, chování ve třídě a ve škole; sociální struktury školy a třídy, charakter školního prostředí; implicitní obsah učebnic a učitelova výkladu.“ Ve své práci se zaměříme především na analýzu skrytého kurikula.

Škola neplní jen cíle kognitivní, tedy dosáhnout u žáků určitého množství věcných poznatků, ale také cíle sociální a afektivní (Kalhous, Obst, 2002), schopnost zpracovávat informace a utvářet si nepokřivený obraz o sobě a světě. Díky tomu prostřednictvím všech úrovní kurikula pomáhá škola dotvářet identitu jedince, jakési komplexní vidění sebe sama. V užším slova smyslu tedy i genderovou identitu, která je charakterizována jako ucelené vnímání sebe sama jako muže/chlapce nebo dívky/ženy (Smetáčková 2005).

K tomu, aby prostředí školy bylo nezatížené a nedocházelo zde k znevýhodňování specifických skupin, v našem případě dívek či chlapců, by měl výchovně-vzdělávací proces, potažmo učební materiály, přístup učitelů a obsah učiva, vykazovat znaky genderové citlivosti. Podle *Slovníku pojmů* (2007, s. 4) tímto rozumíme „pedagogický přístup založený na principu rovných příležitostí chlapců a dívek. Snaží se chlapcům a dívkám nabídnout vzdě-

lávací prostor, který není omezený tradičními genderovými předpoklady a není spoutaný stereotypními dívčími a chlapeckými vzory a modely chování. Podporuje děti v jejich individuálních nadáních a rozvíjí jejich schopnosti i v oblastech, které nejsou považovány za doménu jejich pohlaví.“ Genderová citlivost je v některých pramenech (např. Lindstrom, 2003) uváděna pod názvem genderová korektnost, tedy nepreferování mužů nebo žen, chlapců nebo dívek. Souhlasíme s Lindstromovou, že škola by rozhodně neměla reprodukovat genderové stereotypy, tedy ustálené představy o úloze a povaze dívek a chlapců. Učitelé by si měli uvědomit, že žáci a žákyně se do genderových rolí dostávají až socializací.

2. Shrnutí dosavadního stavu řešení a poznání

Otázce genderu není ve školství přiznána dostatečná důležitost v procesu vytváření sociálně nezatíženého a spravedlivého prostředí školy, vzdělávacích obsahů a výukových forem. Škola je ve své podstatě tradicionalistická instituce: předává studentům poznatky a sociální konstrukty, které jsou léty prověřeny (Smetáčková 2006). Gender jako sociální konstrukt je zakořeněn v každém jednotlivci s tím, že socializací podmíněné charakteristiky máme tendenci chápat jako reálné, biologicky podmíněné a neměnné. Právě proto v posledních letech vzrůstá zájem pedagogických výzkumníků o toto téma. O práce některých z nich se budeme opírat v našem výzkumu.

Je vysoce pravděpodobné, že pokud je smýšlení pedagoga zatížené genderovými stereotypy, potom se tento fakt projeví i ve výuce. Tuto skutečnost považujeme za podstatnou, stejně jako důsledky genderově necitlivé výchovy a vzdělávání. Domníváme se, že genderově necitlivá škola může vést k paradoxu, ke kterému v českém školství dochází. Podíváme-li se na výsledky různých studií, zjistíme, že dívky mají lepší výsledky než chlapci v primární, sekundární i terciální sféře, ale čím vyšší stupeň vzdělávacího systému, tím více počet dívek v poměru k chlapcům klesá (Průcha 1997; Smetáčková, Mičienka, Rubánková 2002).

Existuje několik modelů dělení výukových cílů. Jedním z nich je dělení vzdělávacích cílů

podle Bloomovy taxonomie na cíle výkonové, soustředěné na výsledky učení, a cíle činnostní, zaměřené na samotný proces učení a aktivitu (Průcha 1997). U chlapců je viditelně podporována aktivita, u dívek pasivita. Sekundárně je u chlapců budováno vyšší sebevědomí a víra ve vlastní schopnosti („*Dokázal jsem to, protože jsem dobrý*“), zatímco dívky jsou odkazovány na hodnocení jiné osoby („*Dokázala jsem to, protože to učitelka říkala*“) (Smetáčková, 2006, 33–34). Nízké sebevědomí a vědomí genderově-stereotypní příslušnosti je potom znevýhodňuje v jejich další školní práci, proto by mělo být cílem výzkumníků, potažmo pedagogů, zdroje tohoto dvojího vidění identifikovat a odstranit.

Jak uvádí Průcha (1998, s. 84), výstupy výchovně-vzdělávacího procesu se dělí na vzdělávací výsledky (znalosti a dovednosti) a vzdělávací efekty: „*to, co si subjekt odnese po skončení školy do života jakožto kulturní normy, postoje, hodnoty, ale i předsudky, které v něm škola vypěstovala*“. Domníváme se, že formování genderové identity ve škole by mělo probíhat v předsudky a stereotypy nezatíženém prostředí, a že genderová identita sama o sobě by neměla být užívána jako nástroj hodnocení či přístupu k žákům a žákyním. Utvářením a chápáním genderové identity se zabývá Sandra Lipsitz Bem (1993). Podle její teorie jsou koncepty maskulinity a femininity reprezentovány a reprodukovány v průběhu socializace skrze genderovou nerovnost. V tomto procesu již jedinec ztrácí nadhled nad tím, co je reálná charakteristika a co stereotypní předpoklad či očekávání společnosti.

V západní společnosti jsou zakořeněny tři základní paradigmaty:

- muži a ženy mají zásadně rozdílnou psychosociální povahu,
- muži jsou od přírody dominantní a nadřazení,
- rozdíly mezi muži a ženami a mužská dominance jsou přirozené jevy. (Bem 1993, s. 1)

Na základě těchto stereotypů popisuje 3 „*čochky*“ – prizmata, skrze která se jedinec i společnost „*dívá*“ na sebe i okolí, a jejichž optikou je ovlivněna tvorba identity jedince:

- androcentrismus
- genderová polarizace
- biologický esencialismus.

Domníváme se, že úkolem moderní školy je získat racionální nadhled nad potenciálem školy k vytváření genderově nerovného prostředí a reprodukci genderových stereotypů, tyto problémy identifikovat ve své práci a snažit se je z výchovně-vzdělávacího procesu odstranit a připravit tím žákům a žákyním skutečně spravedlivý prostor pro rozvoj svých reálných schopností.

3. Cíle projektu, výzkumné otázky a předpoklady

3.1 Cíle

Cílem výzkumu je na vybraném vzorku 1.) analyzovat míru genderové korektnosti ve výuce, 2.) odhalit zdroje výskytu reprodukce genderových stereotypů a 3.) zjistit vztahy mezi obsahem učebnic, realizovanou výukou a osobními postoji pedagogů k otázce genderu. Zaměříme se na plánované a realizované kurikulum, včetně případných diskrepancí mezi nimi.

3.2 Výzkumné okruhy, otázky a hypotézy

A) GENDEROVÁ KOREKTNOST UČEBNICE

Výzkumné otázky:

- Nakolik učitelé strukturují výuku podle učebnice z hlediska genderu?
- Nakolik je učitel ve svém pojetí genderu ovlivněn učebnicí?
- Je učebnice analyzována učitelem z hlediska genderové korektnosti?
- Je při výběru učebnice zohledňována genderová korektnost? Pokud ano, děje se to přímo (vědomě) nebo nepřímo (nevědomě)?
- Nakolik koreluje genderová korektnost učebnice s genderovou korektností samotné hodiny?

Hypotézy:

- H1: Pokud je genderová korektnost při výběru učebnice zohledněna, je tak činěno nevědomky.
H2: Učitel je ve svém pojetí genderu silně ovlivněn učebnicí.

H3: Jestliže učebnice je genderově nekorektní, pak učivo je genderově nekorektní.

B) ASPEKT GENDER VE VÝUCE

Výzkumné otázky:

- Do jaké míry učitelé vědomě či nevědomě reprodukuje genderové stereotypy?
- Do jaké míry jsou učitelé přesvědčeni o správnosti genderových stereotypů?

Hypotézy:

- H1: Učitel vyvolává žáky na různé typy úloh v závislosti na genderových stereotypech.
h1: Učitel vyvolává dívky na snadné úkoly statisticky významně častěji než chlapce.
h2: Učitel vyvolává chlapce na kreativní úkoly statisticky významně častěji než dívky.
H2: Učitel vyvozuje úspěch či neúspěch žáků mimo jiné na základě genderově stereotypních charakteristik.
H3: Jestliže učitel je přesvědčen o správnosti genderových stereotypů, pak vyvozuje úspěch či neúspěch žáků na základě stereotypních charakteristik významně více.

C) ASPEKT GENDERU VE VÝUCE HUMANITNÍCH A PŘÍRODOVĚDNÝCH PŘEDMĚTŮ

Výzkumná otázka:

- Existuje rozdíl v genderové korektnosti výuky přírodovědných (zastoupeny fyzikou) a jazykových (zastoupeny angličtinou) předmětů?

Hypotéza:

- H: Učitelé v hodinách přírodovědných předmětů inklinují k genderové nekorektnosti více než učitelé humanitních předmětů.

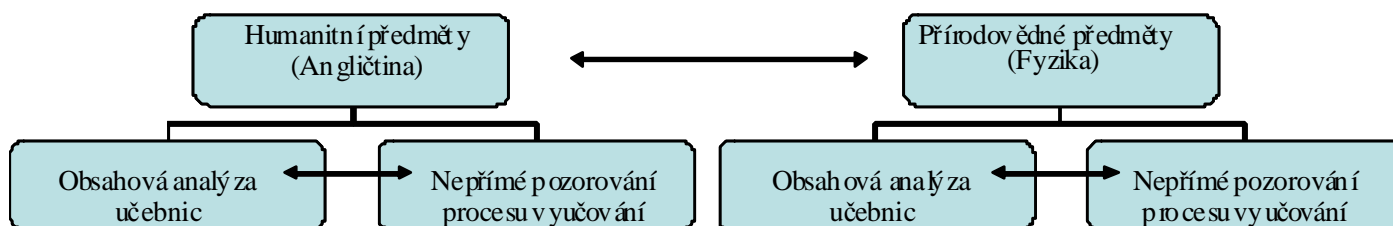


Schéma 1: Struktura a propojení výzkumných okruhů

Šetření	Cíl	Přístup	Metody	Výzkumný vzorek
Fáze/ Šetření 1	Zjistit obsah používaných učebnic a analyzovat je z hlediska genderové korektnosti. Zjistit, nakolik učitel vychází z učebnice, a do jaké míry je jí ovlivněn.	Kvantitativní Kvalitativní	Obsahová analýza učebnic Nepřímé pozorování (videozáznam) Dotazník / interview	Učebnice angličtiny a fyziky používané ve sledovaných hodinách
Fáze/ Šetření 2	Zjistit, do jaké míry sledovaní pedagogové podléhají genderovým stereotypům přímo ve výuce. Zachytit reprodukci genderových stereotypů ve výuce.	Kvalitativní Kvantitativní	Nepřímé pozorování (videozáznam) Dotazník Polostrukturovaný rozhovor	13 učitelů fyziky (7 žen a 6 mužů) v 62 vyučovacích hodinách; 25 učitelů angličtiny (23 žen a 2 muži) v 75 vyučovacích hodinách
Fáze/ Šetření 3	Zjistit rozdíly v genderové korektnosti výuky humanitních (angličtina) a přírodovědných (fyzika) předmětů.	Kvantitativní	Nepřímé pozorování (videozáznam)	13 učitelů fyziky v 62 vyučovacích hodinách a 25 učitelů angličtiny v 79 vyučovacích hodinách

Tab. 1: Design disertačního výzkumu: Přehled

4. Přístupy k řešení, metody

4.1 Design výzkumu

Disertační práce je metodologicky pojata jako smíšený design, *mixed-model design*, v němž jsou zastoupeny jak kvalitativní, tak kvantitativní přístupy při sběru dat i při zpracování dat. Jedná se o deskriptivně-relační šetření. Hlavní složku výzkumu bude tvořit obsahová analýza učebnic a nepřímé pozorování výuky. Výzkum bude doplněn exploračními metodami – dotazníkem a inter-

view s učiteli. Naše práce bude vykazovat charakteristiku sekvenčního designu.

Výzkum je rozdělen do tří částí, v každé budeme zkoumat jeden okruh výzkumných otázek a předpokladů.

4.2 Metody výzkumu

Šetření 1:

V této části výzkumu využijeme metody obsahové analýzy učebnic. Zaměříme se na analýzu obsahových vlastností učebnic, jmenovitě na hledisko „hodnotových orientací, postojů, kulturních vzorců“

(Průcha 1998, s. 45). Pokusíme se zjistit, jestli a do jaké míry v sobě použité učebnice nesou aspekt genderové stereotypizace, ať již v otevřené či skryté podobě. Využijeme také metodu videostudie, podle níž zjistíme, do jaké míry jsou obsahy jednotlivých vyučovacích hodin vystavěny podle učebnice.

Formální kurikulum budeme zkoumat prostřednictvím analýzy učebnic, které jsou používány v námi sledovaných vyučovacích předmětech. Téma zkoumané části učebnice bude totožné s tématem probíraným ve sledované hodině. V analýze budeme vycházet z podobného výzkumu, který provedla organizace Žinec Anima v Černé Hoře, „*Gender Stereotypes in Elementary School Textbooks*“ (2000). V ní bylo mimo jiné zjištěno, že v černohorských učebnicích jsou studenti a studentky popisováni stereotypně, kdy dívkám je typicky přisuzována role matky, nebo její „varianty“ (učitelka v mateřské škole apod...), a v učebnicích jsou prezentovány jako hezké, pěkně oblečené, tiché a citlivé, zatímco chlapci jsou vykreslováni jako „šikovní, intelektuálně na výši, dominantní a vždy připraveni k dobrodružství“ (Gender Stereotypes 2002, 27). Tento trend není přijímán pozitivně z hlediska genderové korektnosti – skrytě totiž předjímá, která role je pro dívku či chlapce „typická“, správná a předem daná. Zjistíme, do jaké míry vybrané učebnice v Česku korespondují s tímto výsledkem a pokusíme se zjistit jejich specifika. Naše analýza bude rozdělena na kvalitativní a kvantitativní část.

Z kvantitativního hlediska budeme zkoumat:

1. četnost výskytu mužů a žen v textech a obrázcích
2. četnost výskytu dívek a chlapců v textech a obrázcích
3. aktivity dívek a chlapců – typ a četnost v textech a obrázcích
4. role mužů a žen v textech a obrázcích
5. seznamy profesí a výskyt mužů a žen v rozdílných profesních rolích v textech a obrázcích

Zaměříme se nejen na text samotný, ale také na výkladové příklady, ilustrace a poznámky.

Kvalitativně budeme analyzovat následující okruhy:

1. O čem je text dané učebnice?
2. Jak jsou formulovány standardy výkonu?
3. Kdo v textu vyřeší problémy a jak?
 - Genderové role: je úspěch dívek a žen v textu založen na jejich schopnostech a inteligenci nebo na faktu, že jsou atraktivní, případně svázané s mužem?
 - Bylo by možné text převyprávět s obrácením genderových rolí?
 - Charakterové vlastnosti a vzorce chování asociované s genderem.
4. Prezentace životního stylu
 - Vztahy mezi lidmi (Jsou chlapci/muži mocní, aktivní, jsou vůdci, rozhodují? Nebo tyto charakteristiky v textu zastávají dívky? Rodinné vztahy – kdo je dominantní apod...?)
 - Kdo jsou hrdinové v jednotlivých příbězích?
 - Je popsáno sebevědomí dívek?
 - Jaký rod používají autoři učebnice v běžném textu? (Gender Stereotypes, 2000)

Šetření 2:

K analýze neformálního kurikula využijeme metody videostudií, jelikož ji považujeme za vysoce výpovědnou. Irena Smetáčková (2005, s. 73) řadí z pohledu gender do neformálního kurikula „*poměr žen a mužů mezi vyučujícími, frekvenci a obsah kontaktů vyučujících a žáků/žákyn a organizaci školních činností*.“ Jana Valdová (2006) uvádí několik oblastí, do nichž učitelé promítají ve výchovně-vzdělávacím procesu své pojetí genderu. Jsou to klasifikace, pochvaly, napomenutí a tresty, sexuální podtext neformální komunikace a použitý jazyk.

Stěžejní metodou pro tento okruh výzkumných předpokladů bude nepřímé pozorování z videozáznamu, na jehož základě identifikujeme a analyzujeme míru a povahu reprodukce genderových stereotypů ve vybraných vyučovacích hodinách. Jako doplňkový zdroj informací nám bude sloužit dotazník pro učitele, případně polostrukturovaný rozhovor s vybranými vyučujícími.

Šetření 3:

V poslední části bychom rádi porovnali míru genderového zatížení u humanitních a přírodovědných předmětů. Platí všeobecný úzus o „mužských“ (tj. technických, potažmo přírodovědných) a „ženských“ (tj. humanitních) předmětech. Na základě analýzy nepřímého pozorování z videozáznamu se pokusíme na zkoumaném vzorku zjistit, zda se tento stereotyp odráží v jednotlivých hodinách, v chování a postojích učitele a ve vzdělávacím obsahu. Podle výzkumu Heidi Lindstrom (2003) totiž například restriktivní genderové stereotypy přímo ovlivňují autoevaluaci a aspirace dívek v technických předmětech, což je jedním z důvodů, proč dívky inklinují ke studiu technických předmětů tím méně, na čím vyšším stupni vzdělávacího procesu se vyskytují. Vedle toho uvádí na základě výsledků pedagogického experimentu, že cíleně genderově citlivá výuka zvyšuje povědomí studentů a studentek o tomto tématu a zvyšuje jejich zájem o obory, v nichž se dříve považovali za netaalentované (Lindstrom 2003, s. 5-8).

5. Literatura

- BEM, S. L. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven : Yale University Press, 1993.
- BORDER, L. L. B. *Deconstructing Bias And Reconstructing Equitable Classrooms* [online]. Boulder: University of Colorado, [cit. 18.12.2007]. Dostupné na : URL:<http://spahp.creighton.edu/ofda/docs/Deconstructing%0Bia s.html>.
- LINDSTROM, H. L.; TRACY, D. M. Implementing Gender Teaching in a Rural High School Science Classroom. *The Rural Educator* [online]. 2003, [cit. 6.1.2008]. Dostupné na : URL:http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4126/is_200301/ai_n9316838/pg_10.
- MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I.; MIČIENKA, M.; URBÁNKOVÁ, P. *Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu OSZ*. Praha : CERMAT, 2002.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- Rovné příležitosti v pedagogické praxi: Slovník pojmů* [online]. Praha : Žába na prameni, 2005. [cit.15.11.2007]. Dostupné na: URL:www.rppp.cz/index.php?s=slovník-pojmu
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2006.
- SMETÁČKOVÁ, I.; VLKOVÁ, K. (eds). *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha : Otevřená společnost o.p.s., 2005.
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004.
- ŽINEC-ANIMA. *Gender Stereotypes in Elementary School textbooks (Grades 1, 4 and 8) in Use in Montenegro* [online]. Podgorica: Information and Education Center for Women of Montenegro, 2002. [cit. 17.11.2008]. Dostupné na: URL:www.osim.cg.yu/fosi_rom_en/download/gender_stereotypes.pdf

Právě vychází...

Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu

Petr Knecht & Tomáš Janík a kol.

Učebnice jsou dlouhodobě a stabilně předmětem zájmu pedagogického výzkumu. V období kurikulárních reforem lze dokonce registrovat zájem zvýšený. Dokladem toho je i kolektivní monografie *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, která vyjde koncem roku 2008 v brněnském nakladatelství Paido. Cílem monografie je mapovat pole výzkumu učebnic především v kontextu kurikula a školní výuky. Její ambicí je přispět také k rozvoji teoretické, metodologické a poznatkové základny výzkumu učebnic.

V první části monografie jsou zařazeny kapitoly teoretického, přehledového a metodologického zaměření. Kapitoly J. Maňáka a J. Průchy se týkají

obecné problematiky výzkumu učebnic. Kapitoly Z. Sikorové, D. Dvořáka, M. Dvořákové, J. Staré, T. Janíka, P. Knechta, V. Najvarové a P. Gavory byly inspirovány především psychodidaktickými přístupy ke zkoumání učebnic. Zaměřují se na problematiku tvorby, hodnocení a užívání učebnic ve výuce, a to s ohledem na potřeby a možnosti žáků a učitelů. Kapitoly M. Nogové, D. Klapka a V. Ježkové vycházejí především z kurikulárního přístupu a prezentují metodologické problémy spojené s analýzami obsahovými, sémantickými a s analýzami obtížnosti textu. Ve druhé části monografie jsou zařazeny empirické studie (výzkumná sdělení), jež přináší nové poznatky o využívání učebnic ve výuce (D. Hübelová, V. Najvarová, D. Chárová), o vzdělávacích obsazích v učebnicích (P. Jelemenská) a o obtížnosti textu učebnic (L. Hrabí).

Monografie je určena všem, kterých se problematika učebnic a jejich výzkumu dotýká. Jedná se především o akademické a vědecké pracovníky, studenty, zástupce vydavatelství učebnic, autory učebnic, učitele, rodiče a další. Věříme, že přispěje k obohacení teoretické výbavy, podníti zvýšení metodologických standardů a poskytne inspiraci pro realizaci dalších výzkumů v oblasti učebnic, která se jeví jako mimořádně významná.

Pozvánka na konferenci

Konference studentů doktorských studijních programů PdF MU

Konference se uskuteční ve čtvrtek 30. 10. 2008 od 14:00 do 17:00 v posluchárně č. 50. Na konferenci budou představeny disertační práce:

- **Pohledy na výuku zeměpisu: metodologický postup a výsledky videostudie.**
(PhDr. Dana Hübelová)
- **Moderní notace v soudobé klavírní tvorbě**
(Mgr. Věra Chmelová)
- **Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s rozumovým nadáním v předmětu český jazyk a komunikace**
(Mgr. Eva Machů)

- **Problematika ilustrace v české dětské knize**
(PhDr. et Mgr. Martin Reissner)
- **Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva**
(Mgr. et Bc. Darina Foltýnová)

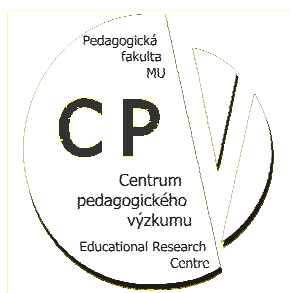
Pozvánka na přednášku

European Research in Geography Education: From where we know to what we know

Přednáška dr. **Daniely Schmeinck** se uskuteční v pondělí 27. 10. 2008 od 14:00 do 15:30 v zasedací místnosti děkanátu PdF MU.

Přednáška i následná diskuse budou probíhat v anglickém jazyce.

Dr. Daniela Schmeinck přednáší na Institutu přírodních věd Vysoké školy pedagogické v Karlsruhe. Vyučovala na primární i sekundární škole. Odborně se specializuje na problematiku skupinového vyučování a konceptuální změny. Realizovala rozsáhlejší výzkumy představ žáků o světě a schopnostech žáků pracovat s mapou. Je koordinátorkou a řešitelkou několika projektů Evropské komise. V současnosti v roli spoluautorky dokončuje řadu učebnic přírodních věd pro primární školy.



Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
Poříčí 31, 603 00 BRNO
Telefon 549 49 1677
E-mail: CPV@ped.muni.cz

www.ped.muni.cz/weduresearch

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Kvalita výuky a kurikula: možnosti jejich empirického zkoumání¹⁾

Tomáš Janík, Vladislav Mužík,
Petr Knecht, Milan Kubiátko,
Gabriela Fišarová

1. Úvodem

V kontextu proměn současné české školy a jejího kurikula se sice pozvolna, ale přece jen začíná věnovat pozornost otázkám jejich kvality. Se záměrem zlepšovat výuku ve školách se začínají rozpracovávat metodologické postupy umožňující posuzovat její průběh a výsledky. Cílem předkládaného příspěvku je představit koncepty kvality výuky a kvality kurikula a poukázat na možnosti jejich empirického zkoumání. Autoři zdůrazňují potřebu systémového pohledu na sledovanou problematiku, všimají si vybraných metodologických přístupů a problémů souvisejících se snahami o empirické uchopení kvality výuky v různých oborech

Uvnitř tohoto čísla:

Kvalita výuky a kurikula: možnosti jejich empirického zkoumání

Zpráva o celofakultní mezioborové konferenci studentů doktorských studijních programů

Právě vychází...

Pozvánka na přednášku

Pozvánka na seminář

školního vzdělávání. Sledovaná problematika se jeví jako závažná s ohledem na skutečnost, že v aktuální fázi kurikulární reformy nejsou k dispozici výzkumně založené poznatky o tom, jak (a v jaké kvalitě) se odehrávají procesy vyučování a učení (se) ve škole.

Otázky evaluace a rozvoje kvality ve školství jsou v současné době tematizovány vzdělávací politikou. Jak ukazuje Posch (1999, s. 326), k jejich aktuálnosti přispívají čtyři tendence, které jsou pro současné školství v Evropě příznačné:

- **Autonomizace** – školy požadují více prostoru pro vlastní rozhodování.
- **Ekonomizace** – omezování výdajů nutí školy k tomu, aby na sebe nahlížely z ekonomických pozic.
- **Heterogenizace** – na jedné straně jsou požadovány školy s vyšším statutem, na druhé straně je zdůrazňována nezbytnost integrace dětí se specifickými potřebami.
- **Inovace** – konec informačního monopolu učitele souvisí s novými požadavky na kvalitu vyučování a učení, důraz je kladen na klíčové dovednosti/kompetence.

Přestože uvedené tendence vykazují v jednotlivých evropských zemích svá specifika, lze úsilí o kvalitu školy a vyučování chápat jako jeden ze současných trendů evropské vzdělávací politiky. Úvahy o kvalitě školy a vyučování jsou dnes často vedeny z ekonomických pozic, které pracují s pojmem **akontabilita vzdělávání**. Ta je chápána jako „povinnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému nést zodpovědnost za efektivnost své práce, resp. za dosahované výsledky“ (Průcha 1996, s. 31).

¹⁾ Příspěvek vznikl jako výsledek řešení projektu MUNI/41/024/2008 *Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání* financovaného v roce 2008 Pedagogickou fakultou MU.

Pro školy to znamená přijmout zodpovědnost za to, že si samy budou získávat poznatky o tom, jak jsou úspěšné (srov. Pol 2007).

Tyto poznatky jsou zajisté důležité pro vnitřní rozvoj školy a mohou být užitečné pro optimalizaci jejího fungování. Otázkou však je, zda jsou školy schopny realizovat **vnitřní evaluaci** v okamžiku, kdy nejsou dostatečně rozpracovány standardy, kritéria a indikátory kvality školy, výuky, kurikula. Nehledě na to, že učitelé nemají k dispozici ani účinné nástroje, jimiž by bylo možné kvalitu v těchto ohledech uchopit. Problematika **vnější evaluace** školy je zakázkou pro pedagogický výzkum, nicméně ucelená koncepce evaluace školy není v České republice zatím vytvořena.

2. Kvalita ve vzdělávání – pokus o vymezení pojmu

Pojem kvalita nabývá v kontextu vzdělávání mnoha různých významů. O některých z nich hovoří např. Heid (2000), Terhart (2002) a další. Pojem kvalita znamená vyhovět požadavkům a očekáváním všech aktérů vzdělávacího procesu (žáci, rodiče, budoucí zaměstnavatelé, školy vyššího typu atd.). Pokud chce škola vyhovět očekávaným požadavkům, musí je identifikovat a cíleně zlepšovat procesy vedoucí k jejich naplnění.

Jako užitečné se ukazuje nazírat na koncept kvality ze systémového pohledu a diferencovat je na různých úrovních (srov. Fend 1998, s. 358). V pedagogickém kontextu bývá otázka kvality vztahována k úrovni:

1. **vzdělávacího systému** (doména vzdělávací politiky a její administrativy);
2. **školy** (instituce, na jejímž fungování se podílí vedení školy, učitelé, žáci a jejich rodiče);
3. **výuky** (v níž probíhají procesy vyučování a učení).

Jak je z uvedeného patrné, kvalita výuky je žádoucí nahlížet jako součástí širšího rámce kvality školy, která je součástí kvality vzdělávacího systému jako celku.

Snahy o uchopení kvality ve smyslu jejího měření, evaluace a rozvoje předpokládají **operační vymezení pojmu kvalita**. V pedagogické ob-

lasti se termín kvalita používá jednak v obecném smyslu pro označení charakteristik, vlastností, atributů, úrovně nějakého pedagogického jevu, jednak pro vyjádření nějaké žádoucí, postulované, optimální úrovně (srov. Průcha 1996, s. 26).

Schädler (1999, s. 14-15) zdůrazňuje čtyři aspekty, z nichž lze nazírat na pojem kvality:

1. kvalita jako vlastnost (rovnováha mezi tím, co se očekává, a tím, čeho je dosahováno),
2. kvalita jako subjektivní kategorie vztahující se k předmětu našeho zájmu (pohled na kvalitu z různých hledisek vyjadřujících, o kvalitě „čeho“ nám jde),
3. kvalita jako kategorie vztahující se k hodnotám (vztah k cílům a vůdčím idejím),
4. kvalita jako dynamická kategorie (potenciál k neustálému zvyšování kvality).

Rýdl (2002, s. 105) upozorňuje, že „...s *pojemem kvalita vzdělání souvisí značný subjektivismus, protože je pojem definován často neměřitelnými a mnohdy neuchopitelnými fenomény z hlediska stávajících standardních kvantitativních metodologických postupů, což výrazně deformuje poznání skutečnosti*“. Kvalita tedy není absolutní hodnotou, lze ji vyjádřit pouze relativně pomocí určitých charakteristik, které by měly být pokud možno měřitelné, má-li být kvalita měřena. Posch a Altrichter (1997, s. 130) chápou „kvalitu jako řadu kvalit“. Kvalita (v souhrnném pohledu) tedy zahrnuje určité oblasti kvality, které je nezbytné popsat, aby mohly být srovnávány.

Kvalita vzdělávacího systému

Kvalita vzdělávacího systému je často zmiňována v souvislosti s jeho modernizací – např. v období kurikulárních reforem. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 18) uvádí, že jednou ze strategických linií rozvoje vzdělávání v ČR je mimo jiné: „*Dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání tvorbou nových vzdělávacích a studijních programů, které budou odpovídat požadavkům informační a znalostní společnosti, udržitelného rozvoje, zaměstnanosti a potřebám aktivní účasti na životě v demokratické společnosti v integrované Evropě a které budou zároveň re-*

spektovat individuální odlišnosti a životní podmínky účastníků vzdělávání“.

Některé indikátory hodnocení kvality vzdělávacího systému uvádí např. Greger (2006). Vychází především z výzkumů efektivity vzdělávání, jež nejčastěji porovnávají vstupy (náklady) a výstupy (efekty, výnosy), eventuelně procesy vzdělávání. Upozorňuje, že v České republice je kvalita vzdělávacího systému chápána spíše úžeji, zejména v souvislosti s kurikulem a dále především měřitelnými výsledky vzdělávání (s. 53).

Kvalita školy

Český pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 111) vymezuje kvalitu školy jako „žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“. Mortimore et al. (1989) odvozují kvalitu od porovnání, čím se liší tzv. „dobré školy“ od běžných škol. Dobré školy se vyznačují:

- „... orientací na vysoký, všem známý oborový a obor překračující standard výkonu;
- vysokým oceněním vědomostí a kompetencí;
- očekáváním úspěchu se zřetelem na schopnost žáků dosáhnout výkonu;
- společnou řečí a převzetím zodpovědnosti žáky;
- hodnotnými vztahy mezi vedením, učiteli a žáky;
- kooperativním vedením školy;
- vyjednáváním a důsledným dodržováním pravidel;
- bohatým životem školy a rozmanitými možnostmi aktivit pro učitele i žáky (rovněž v oblasti múzicko-kreativní);
- vtažením rodičů do školního dění“ (Posch 1999, s. 329).

Jak komentují Posch a Altrichter (1997), spíše než „tvrdá“, vzdělávací politikou ovlivnitelná kritéria, odhalily tyto výzkumy „měkká“ kritéria kvality, mající hůře uchopitelný či měřitelný charakter, vztahující se spíše k sociální atmosféře školy.

Jaký je vztah mezi kvalitou školy a kvalitou školní třídy či vyučovacího předmětu? Ditton a

Krecker (1995, s. 526) zdůrazňují, že „školy v žádném případě nejsou monolitickými bloky... V mnoha případech je kvalita školní třídy popř. školy odlišná v závislosti na vyučovacím předmětu, v němž se realizovalo šetření.“ Touto argumentací uvedení autoři odmítají jako příliš zjednodušenou závěrečnou interpretaci Mortimorea (1994), že školy mají převážně konzistentní účinnost. V podstatě potvrzují, že dominantní roli hraje kvalita vyučování, resp. kvalita didaktické interakce učitel – žák.

Kvalita výuky

Zatímco problematika kvality škol je relativně dobře pokryta literaturou, otázky kvality výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech nejsou široce rozpracovány. Zdá se, že v diskusi o kvalitě školy se dostatečně nezohledňuje faktor oborového vyučování a učení.

Co je to kvalitní výuka, resp. jaká výuka je kvalitní? Jak výuku posuzovat a zlepšovat? Postačí kvalitu výuky posuzovat pouze podle výkonů či dosažených kompetencí žáků? Hovoří efekty vyučování výstižným způsobem i za jeho kvalitu?

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001) pojem kvalita výuky nefiguruje, je zde však vymezen pojem *kvalita vyučování*, a to jako „komplexní charakteristika parametrů (vlastností) vyučování“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 111).

Helmke (2007, s. 41) nabízí dva možné způsoby nazírání kvality výuky: a) z hlediska kompetencí učitele, které jsou nezbytné pro realizaci kvalitní výuky; b) hlediska znaků, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky. Helmke (2007, s. 42) dále pojmenoval jednotlivé složky, které mohou ovlivňovat kvalitu výuky:

- **Osobnost učitele:** Expertíza v mateřské disciplíně, oborové didaktice, vedení třídy a diagnostice žáka a třídy. Hodnoty a cíle, subjektivní teorie, motivace, sebereflexe a zlepšování sebe sama.
- **Kvalita vyučování:** Rovnováha jasnosti, přizpůsobivosti, přiměřená variace metod, individualizace, motivace, vedení třídy, čas výuky, příležitosti k učení, kvalita vyučovacích materiálů.

- **Individuální předpoklady:** Poznávací proces, motivační a emoční vlastnosti žáka ovlivňující učení, vnímání a interpretace vyučování. Učení žáka, aktivity žáka ve vyučování i mimo něj.
- **Kontext školní třídy a kontext odborné přípravy:** Vyučovací předmět, typ školy, věk žáka, původ žáků (jazykový, sociální, geografický aj.)

Výše uvedené složky bývají často předmětem pedagogického i psychologického výzkumu. Na základě výše uvedených složek výuky Helmke (2007, s. 43) definuje kvalitu výuky jako „*principy a charakteristiky, které jsou stěžejní pro úspěšnou výuku. Jedná se o nadřazený univerzální princip rovnováhy jasnosti, přiměřenosti variace žáků, předmětů a situací, vyučovacích metod, citlivého zacházení s heterogenitou a individualizací a motivace. Druhý blok kvality výuky tvoří účinné vedení výuky, kvantita výuky a často přehlížená a podceňovaná kvalita vyučovacích materiálů.*“

Kvalita kurikula

Kvalitu kurikula je možné zkoumat ve všech jeho formách (projektová, realizační, výsledková, efekto-ová – srov. Průcha 2006). Kvalita kurikula je většinou hodnocena pomocí tzv. indikátorů kurikula (srov. Porter, Smithson 2001). Indikátory kurikula mohou být například analýza témat učiva, kognitivní náročnost učiva, způsob prezentace učiva, didaktické znalosti obsahu učitelů aj. Tyto indikátory mohou být dále popisovány přesně definovanými dílčími deskriptory (charakteristickými znaky). Proces hodnocení kvality kurikula i jeho jednotlivých indikátorů je poměrně náročný, zejména s ohledem na validitu a reliabilitu výsledných zjištění. S kvalitou kurikula souvisí hodnocení kvality výuky jednotlivých vyučovacích předmětů.

Jedním ze základních předpokladů kvality výuky je také kvalita vyučovacích materiálů. Zde se zaměříme především na učebnice. Mnoho výzkumů upozorňuje na nízkou kvalitu učebnic a jejich omezenou možnost využití ve výuce (srov. Woodward, Elliott 1990, s. 182). Vymezení pojmu kvalita učebnic nabízejí např. Nogová a Huttová (2006, s. 334): „*Kvalitu učebnice určuje její sou-*

lad s potřebami společnosti, vzdělávacími cíli a soudobými pedagogickými a psychologickými teoriemi učení.“ Mimo to autorky zmiňují šest základních indikátorů kvality učebnice: soulad se základními kurikulárními dokumenty, rozvoj osobnosti, výběr obsahu, společenská korektnost, didaktické zpracování a grafické zpracování. Tyto indikátory jsou dále podrobněji definovány s ohledem na jejich měřitelnost. Výzkumy kvality učebnic byly realizovány také v zahraničí. Komplexní a dodnes často využívaný soubor kritérií hodnocení kvality učebnic navrhli například Rauch a Tomaschewski (1986). Skyum-Nielsen (1995) se např. zabýval indikátory kvality didaktického textu. Mikk (2000, s. 27-31) zmiňuje několik seznamů hodnotících kritérií kvality učebnic pocházejících od různých autorů. U většiny z nich nicméně nebyla rozsáhlejší výzkumem ověřena jejich validita a realibilita. S obdobnými seznamy hodnotících kritérií se můžeme setkat také u nás (srov. např. Maňák 2006; Sikorová 2007; Janíková 2007 aj.). Tyto seznamy hodnotících kritérií mají většinou podobu dotazníkových položek, ke kterým se hodnotitel (např. expert, výzkumník, učitel, žák) vyjadřuje.

3. Kvalita výuky a kurikula v centru výzkumné pozornosti

Kvalita výuky a kvalita kurikula ve smyslu vědeckých konstruktů, kolem nichž by bylo možné rozvinout empirický výzkum, není v České republice dosud hlouběji rozpracována. Nicméně některé studie přehledového charakteru jsou k této problematice k dispozici (Průcha 1996; Albert 2002; Starý 2009). Objevují se také studie pojednávající o problematice kvality výuky v různých oborech školního vzdělávání: tělesná výchova (Mužík, Janík 2002), fyzika (Žák 2006) a další. V zahraničí se problematice výzkumu kvality (či efektivnosti) školy, výuky, vyučování, učení věnuje dlouhodobě značná pozornost. Příkladem může být Německo, kde lze v posledních letech sledovat nebývalý zájem o zkoumání kvality procesů vyučování a učení v různých vyučovacích předmětech v různých typech a stupních škol (Prenzel, Doll 2002; Doll, Prenzel 2004; Prenzel, Allolio-Näcke 2006; Helmke 2006). Problematika kvality vzdělávání (a jejího hodnocení) je aktuální také na Slovensku (Turek 2002), v Rakousku (Eder et al. 2002) i ve Švýcar-

sku (Fend 1998, Egger et al. 2002, Reusser, Pauli 2003). Rovněž v dalších zemích, jako jsou např. Velká Británie, Belgie či Nizozemí, je otázkám zkoumání a hodnocení kvality vzdělávacích procesů věnována velká pozornost, jak můžeme sledovat na stránkách časopisů *Educational Research and Evaluation*, *Journal of Personal Evaluation in Education*, *Studies in Educational Evaluation* aj.

Helmke (2007, s. 14) podává přehled o realizovaných výzkumech kvality výuky v následujících vyučovacích předmětech:

- Matematika: TIMSS Impulse für Schule und Unterricht (2001); Heymann (2000); Blum (2001); Leuders (2001); Klieme (2002, 2003)
- Fyzika: Fischer (2000); Duit (1999); Schecker, Klieme (2000)
- Německý jazyk jako mateřský jazyk: Steinig, Huneke (2002); Bremerich-Vos (2000); Eikenbusch (2001)
- Cizí jazyky, zejména anglický jazyk: Butzkamm (2002); Heuer, Klippel (1993); Bausch, Krist, Krumm (2002); Timm (1998); Gehring (1999); Byram (2000); Knapp (2000); Judd, Tan, Walberg (2001); Johnson (2001)

Zkoumání různých aspektů kvality výuky je doménou především matematického, přírodovědného a jazykového vzdělávání. Jednotlivé výzkumy se vzájemně liší jednak předmětem výzkumu (osobnost učitele, subjektivní teorie učitele, klima školy, klima třídy, podmínky a faktory ovlivňující školní výkon, individuální vlastnosti žáků aj.) a jednak použitou výzkumnou metodologií (experiment, srovnávací analýza, výzkum didaktických znalostí obsahu učitelů i studentů, dotazník, didaktický test aj.). Co chybí je systematický výzkumy kvality výuky, který by šel napříč kurikulem školního vzdělávání a zohledňoval přitom odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech.

4. Metodologické problémy zkoumání kvality výuky a kurikula

Posuzování kvality výuky – cíle, standardy, kritéria, indikátory

V současné době se často hovoří o nezbytnosti inovace školy, včetně inovace činnosti učitelů. Zdá se však, že neexistuje konsensus o tom, jakým směrem by se tyto inovace měly ubírat a jaký by měl být její **cílový stav**. Jaké cíle má sledovat kvalitní výuka? Neměly by být v souvislosti s otázkami kvality zohledněny i určité normativní aspekty ve vztahu k „vyšším cílům“ výchovy a vzdělávání? Co když se např. přísně direktivní frontální vyučování, které je z hlediska „vyšších cílů“ považováno za méně žádané, ukáže jako efektivní ve vztahu k výsledkům učení?

Jedno z možných řešení lze spatřovat ve **standardu kvality**. Jak uvádí Altrichter a Posch (1998, s. 306), aby bylo možné rozpoznat (stanovit) perspektivy inovace, musí se v rámci evaluace zkoumat a posuzovat praxe s ohledem na standard kvality. Problém je ale v tom, že standardy kvality zatím školám nejsou k dispozici. Jejich tvorba představuje náročný metodologický problém, protože představy vzdělávací politiky (státu) o cílech vzdělávacích programů jsou formulovány v příliš obecných a často i vágních termínech, takže mohou být interpretovány různým způsobem.

Co vlastně jsou standardy kvality? Hummel (1997) k tomu uvádí:

Standardy kvality

- jsou obecně platné normy, které si organizace samy definují po odborné a obsahové stránce,
- vypovídají o kvalitě, kvantitě a úrovni všech výkonů organizace,
- udržují organizaci na kvalitativně vysoce hodnotné úrovni,
- jsou konkrétní náplní kvality strukturální, procesální a výsledkové,
- zajišťují interní a externí transparentnost a
- jsou důležitými informačními a plánovacími nástroji.

Lze konkretizovat cíle a formulovat standard kvality? Chce-li škola ověřit stav, v němž se nachází, musí podle Altrichtera a Posche (1998, s. 306-311):

- „vypracovat cílové perspektivy a představy o hodnotách (**normy**),
- vyjasnit si, které charakteristiky školního života odpovídají cílovým perspektivám (**kritéria**),
- stanovit, na základě čeho lze poznat, do jaké míry bylo charakteristik dosaženo (**indikátory**),
- disponovat nástroji, jimiž lze toto zjistit (**nástroje**).“

Příklad formulace standardů kvality: klima třídy a školy

1. krok (normy):

V čem spočívají naše cíle?

- *Usilujeme o klima, v němž se učitelé i žáci budou dobře cítit a kde budou podněcováni k vysokým výkonům.*

2. krok (kritéria):

V jakých činnostech a v jakých situacích se zrcadlí tyto cíle?

- *Učitelé a žáci se navzájem akceptují a respektují.*
- *Pravidla práce ve škole jsou vytvářena společně a dodržována všemi.*
- *Chyby jsou chápány jako možnost učit se.*
- *Školní prostory jsou dotvářeny žáky a pečují se o ně se sdílenou zodpovědností.*

3. krok (indikátory):

Podle čeho můžeme poznat, zda a do jaké míry se tyto činnosti a situace skutečně realizují?

- *Učitelé a žáci spolu jednají bez „devalvace“.*

- *Ve škole je obecně známý postup řešení konfliktu mezi učiteli a žáky, který chrání důstojnost všech zúčastněných.*
- *Řád školy je formulován v demokratickém duchu.*
- *Pravidla školy platí pro všechny.*
- *Při ověřování výsledků učení učitelé komentují chyby a žáci tyto chyby opravují.*
- *Každá třída má svůj vlastní estetický duch.*

4. krok (nástroje):

Jakými nástroji to můžeme zjišťovat?

- *pozorováním,*
- *rozhovory se žáky a učiteli,*
- *rozhovory se zástupci žáků (mluvčími třídy),*
- *dotazníky,*
- *návštěvami tříd*

Altrichter a Posch (1998, s. 308) se domnívají, že při těchto analýzách jde o to vypracovat cíle, které sledují osoby angažované na škole, a elaborovat pojem kvality. Jde o dynamický proces, který může v každém ze svých čtyř kroků ovlivnit krok jiný. Diskuse o indikátorech (3. krok) může mít zpětný vliv na formulování a chápání kritérií kvality (2. krok) nebo norem (1. krok). Škola od školy se tím může lišit.

V minulosti bylo navrženo několik souborů kritérií hodnocení kvality výuky (srov. např. Döblich 2000; Slavín 1997). Soubory kritérií hodnocení kvality výuky je možné přizpůsobovat s ohledem na jednotlivé aktéry a hodnotitele vzdělávacího procesu (učitelé, žáci, výzkumníci, rodiče aj.). Jednou z užitečných metod zkoumání kvality výuky může být také analýza videozáznamů vyučovacích hodin (videostudie). Helmke (2007, s. 179-192) uvádí několik příkladů zdařilého využití analýzy videozáznamů k hodnocení kvality výuky (videostudie TIMSS aj.).

Vybrané metodologické problémy

- **Kvalita vyučování** je součástí širšího rámce **kvality školy a kvality vzdělávacího systému**. Jak je z tohoto pohledu patrné, problematika kvality vyučování se vyznačuje vyso-

kou komplexností, z čehož vyplývá nesnadnost jejího empirického uchopení. Ve výzkumu kvality **dosud chybí pohled na školu jako systém uvnitř systému**, stejně jako **pohled na školu jako víceúrovňový systém**.

- V našich podmínkách bývá častým zvykem opírat diskusi o určitých tématech o výzkumy pocházející převážně z anglo-americké, popř. německé provenience. Je však třeba vést v patrnosti, že tyto **výzkumy byly realizovány v odlišně koncipovaných vzdělávacích systémech** a výzkumné výsledky, které přinášejí, jsou vázány na kontext, v němž vznikly. **Nelze je tedy jednoduše přebírat** a argumentovat jimi v diskusi o české škole, neboť ta má svá specifika. Zahraniční výzkumy kvality školy a vyučování však je možné velmi dobře využít při hledání východisek pro empirické uchopení kvality v národním kontextu, kde mohou být podkladem pro diskusi o kvalitě v evropské dimenzi. Mezinárodnímu srovnávání kvality již otevírají prostor studie PISA, TIMSS a jiné.
- Pokoušíme-li se uchopit kvalitu vyučování na základě didaktického výzkumu, můžeme se setkat s obtížemi, které vyplývají z **nesnadné operacionalizace konstruktů**, s nimiž didaktika pracuje. Jak uvádí Ditton (2002, s. 203), např. konstrukty jako „učení objevováním“, „učení orientované na cíl“, „otevřené učení“ či „kooperativní formy učení“, je nejen obtížné operacionalizovat, ale také je v praxi vůbec identifikovat. Řešením by bylo zkoumat je experimentálně, což s sebou ovšem přináší problémy spojené s externí validitou.
- **Nezbytné je vymezení terminologie vztahující se ke kvalitě**. Pojmy, jako je standard kvality, management kvality, kritéria kvality aj., nejsou termíny z pedagogického prostředí a zřejmě bude obtížné aplikovat je na pedagogiku, resp. pedagogickou kinantropologii.
- **Zásadní otázkou je, zda je kvalita vyučování měřitelná**. Tato kvalita je zpravidla posuzována podle „měkkých“ kritérií. Určitým východiskem jsou proto **případové**

studie tzv. „dobrých škol“, které jsou zkoumány především **metodami kvalitativního výzkumu** (např. Hendl 2005) vhodně doplněnými kvantitativními metodami měřitelných kritérií.

5. Přístupy ke zkoumání kvality výuky a kurikula - ukázky

Kvalita výuky společenskovedních předmětů

Oproti očekávání je zjišťování kvality výuky předmětů jako je občanská výchova, dějepis a náboženství velmi ojedinělým výzkumným tématem (srov. Helmke 2007, s. 14). Jeden z projektů orientovaných na popis kritérií kvality výuky občanské výchovy realizovali Ernst a Finkel (2005), který byl realizován mezi roky 1990 a 1998 v Americe, Africe a východní Evropě. Cílem výzkumu bylo zjistit efektivitu výuky občanské výchovy z hlediska dosažení změn u studentů v oblasti demokratické orientace. Tento výzkum využil převážně subjektivních kritérií založených na hodnocení různých aspektů výuky z pohledu studentů. Autoři rozdělili kvalitu výuky na několik klíčových proměnných. V první řadě se jednalo o zjišťování **četnosti výskytu učiva** vztahujícího se k tématům demokracie, lidských práv a aktuálních politických událostí. Studenti uvedený parametr hodnotili na čtyřstupňové škále od 0 (znamenalo méně než 1 za měsíc) až po 4 (znamenalo každý den). Další zkoumanou proměnou bylo **hodnocení kvality učitele** (Teacher Quality). Uvedená proměnná byla měřena na základě subjektivních hodnocení studentů, kteří byli vyzíváni, aby pomocí zvolených slov popsali práci svého učitele. Jednalo se o následující sadu charakteristik: dobře informovaný, zajímavý, sympatický, pochopitelný, podnětný. Výsledná hodnocení byla zkombinována do jednoho sumárního faktoru, který vypovídal o tom, jak je vnímána subjektivní kvalita uvedeného pedagoga. Třetí významnou proměnou bylo zjišťování, zda jsou učitelem využívány **aktivizující vyučovací metody** (Active Teaching Methods and Classroom Openness). Uvedené skutečnosti byly u studentů zjišťovány pomocí následujících otázek:

- Povzbuzuje učitel studenty, aby vyjadřovali vlastní názory?
- Diskutuje se studenty o aktuálních politických událostech a událostech důležitých pro stát?
- Podporuje práci ve skupinkách?
- Zajišťuje kontakt studentů s vládními úředníky, novináři, pracovníky pro lidská práva?
- Organizuje návštěvy vězení, policejních stanic, nemocnic?

Uvedený model hodnocení kvality výuky je založený na třech parametrech: zastoupení učiva, vlastností učitele (kompetentnost pedagoga) a míry participativního charakteru výuky. Určitou slabinou uvedeného přístupu je nezařazení některých dalších subjektivních faktorů, které ovlivňují kvalitu výuky jako je např. klima školy a třídy, dále pak nevyužití případných objektivních měřítek – např. kvantitativně měřená frekvence poučení případně hodnocení kvality výuky nezávislým pozorovatelem. Navíc v tomto modelu zcela chybí hodnocení ze strany učitele zaměřené například na definici pedagogických cílů a vyhodnocení míry jejich dosažení po absolvování výuky.

Kvalita vyučování cizích jazyků

V Německém institutu pro mezinárodní pedagogický výzkum je v současné době realizován rozsáhlý výzkumný projekt známý pod zkratkou DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International – němčina a angličtina: výkony žáků v mezinárodní perspektivě). Cílem projektu DESI je objasnit, které faktory (individuální, výukové, školní, rodinné) ovlivňují nárůst výkonu žáků v mateřském jazyce a v angličtině, analyzovat jazykové kompetence žáků a postupy uplatňované učiteli ve výuce němčiny a angličtiny v německých školách (Klieme et al. 2006).

V rámci projektu DESI byla také realizována videostudie s cílem získat východiska pro následnou optimalizaci výuky anglického jazyka. Šlo o to popsat reálnou výuku (uplatňované výukové přístupy a metody atp.). V následných (korelačních) studiích se objasňoval vliv určitých charakteristik výuky (rekonstruovaných na základě analýz videozáznamu a dotazníků) na úspěch v učení.

V projektu bylo hodnoceno pět dimenzí kvality výuky, které vzešly z pohledu žáků a učitelů:

- Kvalita vyučovacího procesu (sem patří aspekty srozumitelnosti výuky, motivace a klima školy a třídy).
- Strukturování výuky a vedení třídy.
- Náročnost výuky s důrazem na jazykové dovednosti.
- Rozmanitost výukových situací, které rozvíjejí specifické jazykové kompetence.
- Tempo výuky.

První výsledky výzkumu DESI jsou již k dispozici (Klieme et al. 2006; Klieme, Beck et al. 2007; Willenberg et al. 2007). Na základě výsledků srovnávacích studií PISA a DESI byly pro všechny spolkové země Německa vytvořeny závazné rámce pro kontrolu kvality výuky, které vycházejí ze vzdělávacích standardů a Evropského referenčního rámce pro jazyky (Hinzová, Nold a Pappenberg 2007, s. 126). Tak jako v případě srovnávacích studií PISA a DESI je i zde kvalita výuky hodnocena především na základě dosažených výsledků žáků. Objevují se nicméně názory, že tyto rámce nepostihují veškeré aspekty kvality výuky, zejména ty, které jsou obtížně měřitelné (dosahování cílů výuky aj.).

Kvalita výuky tělesné výchovy

Model kvality výuky tělesné výchovy koncipovaný Eggerem et al. (2002) zjišťuje kvalitu v oblastech **vstupu, procesu a výstupu**. Tento model pracuje s konceptem kvality výuky, který se orientuje nikoliv na normy či standardy, ale na relace. Při analýze pojetí kvality ukazují Egger et al. (2002), že toto pojetí je ve značné míře závislé na pojetí vzdělávání. V současných didaktických koncepcích přitom dle autorů dominuje koncept **akceschopnosti** (Handlungsfähigkeit), který vyžaduje výchovu ke gradující samostatnosti. Žákům jsou proto nabízeny učební podněty a příležitosti k činnosti, při nichž se učí a procvičuje spolurozhodování.

Jak je vidět, citovanému kolektivu autorů je blízký přístup orientovaný na činnost, na jednání, tvořící rámec jejich chápání kvality. Toto jednání se opírá o čtyři charakteristiky:

1. jde o jednání s řízeným cílem, procesem a výsledkem,
2. je závislé na osobě a situaci,
3. vztahuje se k určenému obsahu,
4. je institucionálně provázané.

V návaznosti na toto vymezení se ukazuje potřeba jasně definovat **kritéria kvality**. Ta se v tomto modelu odvolávají na Stakeova (1972) rozlišení mezi zamýšleným a skutečně realizovaným vyučováním. Pro kvalitu vyučování hovoří, pokud:

- plánované předpoklady, cíle a procesy se co nejvíce shodují s realizací vyučování (**kongruence**);
- lze diferencovaně a individualizovaně přistoupit na vzájemně působící předpoklady, cíle a procesy (**kontingence**);
- vyučování je realizováno eficientně, tzn. ve vztahu k cílům a předpokladům (**eficiencí**²),
- je dosahováno spolupráce mezi vyučujícími a učiteli se (**dialog učitel-žák**),
- dochází k eficientní kooperaci mezi úrovní vyučování a institucionální úrovní (**dialog mezi úrovněmi**).

K výše definovaným kritériím kvality byly autory rozlišeny **indikátory kvality**:

- Při zaměření na **kongruenci** (jako shody mezi záměrem a realizací) je důležité, aby se ověřování nezaměřovalo pouze na cíle, ale také na procesy a na předpoklady výuky.
- ♦ Při kritériu **kontingence** lze v zásadě rozlišovat mezi kontingencí plánování a kontingencí realizace. U obou aspektů jde o optimální shodu mezi rozhodnutími učitele, osobními předpoklady žáků a kontextovými předpoklady.

² Jak uvádí Průcha (1996, s. 33), v zahraničních publikacích o pedagogické evaluaci se oddělují dva pojmy (z nichž pro jeden nemá čeština odpovídající výraz). Rozlišuje se *effectiveness* (něm. *Effektivität*, česky *efektivnost*), chápaná jakožto kategorie vztahující se k cílům a dosahovaným výsledkům, ve smyslu *rezultativní efektivnosti* a *efficiency* (něm. *Effizienz*, český ekvivalent by byl asi *výkonnost*), vyjadřující to, jakými prostředky se k výsledkům dospělo, ve smyslu *procesuální efektivnosti*.

Kvalitativně dobrá výuka je individualizovaná a diferencovaná výuka. Druhým indikátorem kritéria kvality (kontingence) je orientace vyučování na cíl.

- ♦ Kvalitativní charakteristika **eficiencie** se vztahuje na výsledky vyučování a učení a klade je do vztahů s danými předpoklady výuky, s definovanými cíli výuky, s užitými metodami. Jako doplnění kongruence se vyučovací eficiencie zaměřuje na určení bilance nákladů a zisků.
- V protikladu ke kritériu eficiencie orientovanému **na výstup** je při dosahování cíle důležité kritérium **výukového dialogu**. Kramis (1990) vystihuje toto kritérium následujícími pojmy:
 - ♦ významnost (blízké životu, orientované na problém, orientované na žáka, orientované na přítomnost a budoucnost);
 - ♦ eficiencie (zaměření na podstatu, samočinnost, názornost, účinné učení, ekonomické učení);
 - ♦ učební klima (pozitivní očekávání, interakce oceňující hodnoty, vedení orientované na problém a na věc).

Jakkoliv se otázka kvality tělesné výchovy v tomto modelu vztahuje přednostně na úroveň výuky, berou se v úvahu také indikátory kvality na institucionální úrovni. Dochází tak ke zkoumání **kvality ve čtyřech oblastech**:

1. **Vyučovací a učební cíle** (rovina učebního plánu či vzdělávacího programu) – za podstatné indikátory kvality jsou zde považovány :
 - ♦ obsahová souhlasnost cílů,
 - ♦ společenská závažnost cílů,
 - ♦ stupeň jejich individualizace a diferenciací,
 - ♦ závaznost cílů.
2. **Kvalifikace učitelů** (osobní kontext)
 - ♦ zejména zákonné podmínky pro přípravu učitelů a jejich další vzdělávání.
3. **Rámcové podmínky vyučování** (situační kontext)

- ♦ prostorové podmínky (sportoviště a jeho vybavení), časové podmínky (časová dotace), pojetí tělesné výchovy na škole.

4. **Ověřování kvality úřady** – konkrétní opatření sloužící

- ♦ k ověření kvalifikace učitelů,
- ♦ k dosažení cílů daných učebním plánem,
- ♦ k vytvoření rámcových podmínek potřebných k realizaci výuky tělesné výchovy.

Po vytvoření tohoto teoretického modelu kvality výuky tělesné výchovy má podle Eggera et al. (2002) následovat jeho aplikace ve výzkumu, který se orientuje na empirické uchopení kvality.

Literatura

- ALBERT, A. *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2002.
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1998.
- BAUSCH, K. R.; CHRIST, H.; KRUMM, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke, 2002.
- BLUM, W. Konsequenzen und Reformimpulse: Reaktionen auf TIMSS in Fachdidaktik, Unterrichtsforschung und Bildungspraxis. Was folgt aus TIMSS für Mathematikunterricht und Mathematiklehrausbildung? In *TIMSS Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001, s. 75-84.
- BREMERICH-VOS, A. Deutschdidaktik und qualitative Unterrichtsforschung – Versuche in einem bislang vernachlässigten Feld. In SCHNAITMANN, G. W. (Hrsg.). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth : Auer, 1996, s. 209-233.
- BUTZKAMM, W. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen : Francke, 2002.
- BYRAM, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge, 2000.
- DITTON, H.; KRECKER, L. Qualität von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1995, č. 4, s. 507-529.
- DITTON, H. Unterrichtsqualität – Konzepten, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 2002, č. 3. 197-212.
- DÖBRICH, P. Woran kann man guten Unterricht erkennen? In *Schulverwaltung Niedersachsen 11*, s. 220-223.
- DOLL, J.; PRENZEL, M. (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, 2004
- DUIT, R. Themenheft: TIMSS – Anregungen für einen effektiveren Physikunterricht? *Unterricht Physik*, roč. 54, č. 10.
- EDER, F. *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Wien : StudienVerlag, 2002
- EGGER, K. et al. *Qualität des Sportunterrichts*. Bern : Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universitäts Bern, 2002.
- EIKENBUSCH, G. *Qualität im Deutschunterricht*. Berlin : Cornelsen, 2001.
- ERNST, H. R.; FINKEL, S. E. Civic Education in Post-Apartheid South Africa. In *Political Psychology*, 2005, roč. 26, č. 3, s. 333-364.
- FEND, H. *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim : Juventa, 1998.
- FISCHER, H. E. Erfolgreiche Lehr- und Lernformen aus Physikdidaktischer Sicht. In *Was ist guter Unterricht?* Bönen : Kettler, 2000, s. 127-156.
- GEHRING, W. *Englische Fachdidaktik*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1999.
- GREGER, D. Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 52-68.
- HEID, H. Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In HELMKE, A.; HORNSTEIN, W.; TERHART, E. (Hrsg.). *Qualität und Qualitätssicherung in Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Ho-*

- chschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2000, roč. 41, s. 41-54.
- HEUER, H.; KLIPPEL, F. *Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit, Handlungsempfehlungen*. Berlin : Cornelsen, 1993.
- HEYMANN, H. W. Was ist guter Mathematikunterricht? In *Was ist guter Unterricht?* Bönen : Kettler, 2000, s. 105-126.
- HELMKE, A. *Unterrichtsqualität*. Seelze : Kallmayer, 2007.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997.
- HINZ, S.; NOLD, G.; PAPENBERG, S. Fachdidaktik und Unterrichtsqualität: spezifische Aspekte im Bereich Englische Sprache. In ARNOLD, K. H. (Hrsg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2007.
- HUMMEL, U. Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe. Zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? In *Bundesverband der Heilpädagogien (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt?* Rendsburg, 1997, s. 39-67.
- JANÍKOVÁ, V. Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 55-63.
- JOHNSON, K. *An Introduction to foreign Language Learning and Teaching*. Harlow : Pearson Education, 2001.
- JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching Additional Languages*. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education, 2001.
- KLIEME, E. Was ist Guter Unterricht? Ergebnisse der TIMSS-Videostudie im Fach Mathematik. In BERGSDORF, W.; COURT, J.; ECKERT, M.; HOFFMEISTER (Hrsg.). *Herausforderungen der Bildungsgesellschaft*. Weimar : Rhino Verlag, 2002, s. 89-113.
- KLIEME, E. Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland*, 2003, roč. 7, č. 1, s. 4-9.
- KLIEME, E.; BECK, B. et al. (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim : Beltz, 2007.
- KLIEME, E.; EICHLER, W.; HELMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H. G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- KNAPP, A. Aspekte guten Englischunterrichts. In *Was ist guter Unterricht?* Bönen: Kettler, 2000, s. 75-104.
- KRAMIS, J. Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Güterkriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1990. č. 3. 279-297.
- LEUDERS, T. *Qualität in Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin : Cornelsen, 2001.
- MAŇÁK, J. Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 73-78.
- MIKK, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000.
- MORTIMORE, P.; SNIJDERS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. A study of effective junior schools Internat. *Journal of Educational Research*, 1989, č. 7, s. 753-768.
- MORTIMORE, P. Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongress der DGfE 1994*. Weinheim, 1994, s. 117-134.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. Kvalita vyučování v tělesné výchově. In *Sborník ze semináře pedagogické kinantropologie 17. - 19. října 2003 v Daňkovičích*. Praha : FTVS, 2003.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 12. 11. 2008]. Dostupné z WWW : <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.
- NOGOVA, M.; HUTTOVA, J. Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia. In BRUILLARD, É. et al. (eds). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris : IARTEM, 2006, s. 333-340.

- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- POSCH, P.; ALTRICHTER, H. (Hrsg.). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitäts-evaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck : StudienVerlag, 1997.
- POSCH, P. Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. *Erziehung und Unterricht*, 1999, č. 5-6, s. 326-337.
- PRENZEL, M.; ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hg.). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, 2006.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- RAUCH, M.; TOMASCHEWSKI, L. *Schulbücher für den Sachunterricht*. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule, 1986.
- REUSSER, K.; PAULI, Ch. *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie [CD-ROM]*. Zürich : Pädagogisches Institut, 2003.
- RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1 – mimořádné, s. 104-123.
- SCHÄDLER, J. *Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung in Einrichtungen und Diensten für Menschen mit geistiger Behinderung*. Marburg : Lebenshilfe-Verlag, 1999.
- SCHECKER, H.; KLIEME, E. Erfassung physikalischer Kompetenzen durch Concept-Mapping_Verfahren. In FISCHLER, H.; PEUCKERT, J. (Hrsg.). *Concept mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie*. Berlin : Logos, 2000, s. 23-56.
- SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 31-39.
- SKYUM-NIELSEN, P. *Text and quality. Studies of educational texts*. Scandinavian University Press, 1995.
- SLAVIN, R. E. *Educational Psychology*. Boston : Allyn and Bacon, 1997.
- STAKE, R. E. Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In WULF, Ch. *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München : Piper, 1972, s. 113-145.
- STARÝ, K.; CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009 (v tisku).
- STEINIG, W.; HUNEKE, H. W. *Sprachdidaktik Deutsch*. Neuburg : Erich Schmidt Verlag, 2002.
- TIMM, J. P. (Hrsg.). *English lernen und lehren*. Berlin : Cornelsen, 1998.
- TIMSS Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001.
- TERHART, E. *Nach PISA*. Hamburg: Europäische Verlaganstalt, 2002.
- TUREK, I. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. *Pedagogika*, 2002, č. 1, s. 16-34.
- WILLENBERG, H. (Hrsg.). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Hohengehren : Schneider, 2007.
- WOODWARD, A.; ELLIOTT, D. L. Textbook Use and Teacher Professionalism. In ELLIOTT, D. L.; WOODWARD, A. *Textbooks and schooling in the United States*. Chicago : The National Society for the Study of Education, 1990, s. 178 – 193.
- PORTER, A. C.; SMITHSON, J. L. *Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators*. Consortium for Policy Research in Education, 2001.
- PRENZEL, M.; DOLL, J. (Hrsg.). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Monothematisches číslo časopisu *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002.
- ŽÁK, V. *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky*. Disertační práce. Praha : MFF UK, 2006.

Zpráva o celofakultní mezioborové konferenci studentů doktorských studijních programů

Tomáš Janko,
Simona Šebestová

Dne 30. října 2008 se na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity uskutečnila Celofakultní mezioborová konference studentů doktorských studijních programů, kterou organizovalo Centrum pedagogického výzkumu PdF MU. Záměrem akce bylo poskytnout prostor pokročilým studentům doktorských studijních programů na Pedagogické fakultě MU k prezentaci disertačních výzkumů, seznámit začínající studenty doktorských studijních programů s disertačními výzkumy studentů vyšších ročníků a porovnat oborově specifické vědecké přístupy jednotlivých doktorských studijních programů na PdF MU.

Na konferenci bylo představeno celkem pět disertačních prací. Vedle prezentujících se jednání v plénu zúčastnili vedoucí pracovníci PdF MU, předsedové a členové oborových rad, představitelé jednotlivých kateder a studenti všech ročníků doktorského studia.

Konferenci zahájil a moderoval proděkan PdF MU Vladislav Mužík. Na něj s prvním referátem „Pohledy na výuku zeměpisu: metodologický postup a výsledky videostudie“ navázala studentka oboru pedagogika Dana Hübelová. Ve své prezentaci shrnula hlavní výsledky analýz CPV videostudie zeměpisu se zaměřením na výukové fáze a organizační formy.

Druhou prezentující byla studentka oboru hudební teorie a pedagogika Věra Chmelová s příspěvkem nazvaným „Moderní notace v soudobé klavírní tvorbě“, který se zabýval specificky soudobou klavírní notací v dílech českých a slovenských soudobých hudebních skladatelů. Cílem výzkumu autorky bylo upozornit na problematiku analýzy klavírních partitur soudobých autorů, obsahujících způsob zápisu, jenž není systematicky vyučován na žádném typu středních či vysokých škol.

Se třetím příspěvkem vystoupil zástupce oboru výtvarná výchova Martin Reissner, který se ve své prezentaci „Problematika ilustrace v české dětské knize“ zabýval rolí ilustrace v estetické výchově.

Eva Machů, studentka oboru pedagogika, prezentovala svůj výzkum „Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s rozumovým nadáním v předmětu český jazyk a komunikace“, jehož výzkumné otázky byly věnovány odhalení kritérií „nadání“, definování „nadaného“ žáka, identifikaci a výběru „nadaných“ žáků a jejich vzdělávání.

Posledním referátem, zastupujícím obor pedagogika, byl příspěvek Dariny Foltýnové „Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva“. Jedním z cílů autorky bylo navrhnout způsob diagnostiky úrovně osvojení autoregulačních dovedností u žáků 2. stupně ZŠ, experimentální metodou ověřit výuku spočívající v nácviku metakognitivních strategií a zhodnotit její příspěvek k rozvoji autoregulačních dovedností.

Po každém referátu vždy následovala diskuse mezi autorem a přítomnými odborníky a studenty. Poznámky diskutujících byly živelné a často kritické. Kritika se týkala jednak formální stránky prezentace, u všech zúčastněných zejména překročení časového limitu, jednak odborné stránky práce. Časté byly připomínky k metodologii anebo k nedostatečnému objasnění významu, cílů a dalšího využití výsledků disertační práce.

Dle reakcí účastníků konference splnila svůj účel, tj. mezioborové setkání odborníků umožnilo vzájemnou inspiraci, přednášející studenti a studentky vyšších ročníků doktorského studia měli možnost představit a následně získat odezvu na své téměř hotové disertační práce, studenti nižších ročníků doktorského studia měli příležitost získat užitečné podněty pro svou další práci, učit se z chyb zkušenějších kolegů a zároveň trochu nasát konferenční prostředí.

Právě vychází...



Kurikulum v současné škole

Josef Maňák, Tomáš Janík & Vlastimil Švec
Brno: Paido, 2008

Monografie shrnuje výsledky několikaletého zkoumání kurikulární problematiky, na němž se podílel značný počet odborníků z České republiky i ze zahraničí v rámci grantového projektu GA ČR 406/05/0246 Obsahová dimenze kurikula základní školy. V průběhu výzkumu byly sice uveřejněny četné studie a vydány tři sborníky: Orientace základní školy (2005), Problémy kurikula základní školy (2006) a Absolvent základní školy (2007), ale ukázala se potřeba uceleně přehlednout otázky kurikula v celé šíři, neboť soustavné zpracování kurikulárních problémů v naší novější literatuře chybí. Také bylo žádoucí zobecnit a zveřejnit závěry, k nimž výzkumný tým dospěl, aby byly přístupné všem zájemcům. V první části monografie se věnuje pozornost pojetí kurikula a jeho obsahové stránce, dále se sleduje průnik kurikula do školských dokumentů a inspirace se hledají také ve výzkumech amerických, německých a českých. Aktuální poznatky o kurikulu směrem k žákovi a učiteli se přímo orientují na podporu našeho současného reformního úsilí a mohou být podnětem ke zkvalitnění edukační praxe. Čtenáře oslovuje vizuální zpracování problematiky (schémata a tabulky), orientaci v textu usnadňuje rejstřík a bohatá odkazová literatura má podpořit vážnější zájemce k vlastnímu zkoumání.



Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů

Tomáš Janík a kol.
Brno: Paido, 2009

Model učitelského vzdělávání založený na didaktických znalostech obsahu je vstřícně přijímán zejména v oborových didaktikách. Společným

jmenovatelem kapitol zařazených v této monografii je snaha formulovat teoretická východiska pro praktické aktivity směřující k rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů. Úvodní kapitola Tomáše Janíka plní funkci přehledové studie, v níž jsou s odkazem na koncept profesionalizace učitelství představeny teorie a metody relevantní pro danou problematiku. Jako vhodný teoretický rámec pro strukturovanou reflexi výuky podporující rozvoj učitelových didaktických znalostí obsahu se jeví Model didaktické rekonstrukce, který je rozebírán v kapitole Ulricha Kattmanna. Jan Slavík pojednává o teorii pro posthospitační rozbor a naznačuje, jak využít reflexe příběhu výuky jako prostředku rozvoje didaktických znalostí obsahu. Vlastimil Švec rozebírá některé psychosomatické a psychodidaktické souvislosti rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu – opírá se přitom o teorii jednání. V kapitole Hany Lukášové je věnována pozornost roli didaktických znalostí obsahu v přípravě učitelů primárního vzdělávání. V dalších kapitolách se staví převážně na praktických zkušenostech autorů (vzdělavatelů učitelů), kteří zde prezentují konkrétní metody rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. Přehled o širším spektru těchto metod je podán v kapitole Natašy Mazáčové. Následují tři kapitoly, v nichž jejich autoři (Tomáš Janík a kol., Monika Černá a Nad'a Stehlíková) pojednávají o využití videa jako prostředku rozvíjení didaktických znalostí obsahu u učitelů různých vyučovacích předmětů. Alena Hošpesová a Marie Tichá představují tvoření úloh jako možnou cestu rozvíjení didaktických znalostí obsahu matematického vzdělávání v přípravě učitelů pro 1. stupeň základní školy. Michaela Dvořáková ukazuje, jak využít poznávání prekonceptů politologických pojmů v rámci rozvíjení didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství.



Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody

Marcela Janíková & Kateřina Vlčková a kol.
Brno: Paido, 2009

Monografie vychází od vymezení pojmů výzkum a výzkum výuky (kapitola 1), přes historický vývoj výzkumu výuky (kapitola 2). Procesy vyučování a učení probíhají na základě interakce a komunikace. Proto je tato tematická oblast zařazena jako kapitola 3. V kapitole 4 je další rozsáhlá tematická oblast, a to kvalita a efektivita výuky. Od obecnějších – zastřešujících pojmů se těžiště přesouvá ke konkrétním tématům. V kapitole 5 je tak pojednáno o zkoumání výukových metod. Jádro kapitoly 6 tvoří strategie učení. V kapitole 7 se do centra pozornosti dostávají záci, a to výzkumnou oblastí dětských pojetí. Závěrečná kapitola 8 prezentuje snahu o komplexní přístup při zkoumání žákovských představ.

Pozvánka na přednášku

Teaching Effectiveness Research in the Past Decade

Přednáška Prof. Dr. Tiny Seidel se uskuteční ve čtvrtek 11. 12. 2008 od 13:00 v místnosti Pd 219 (pracovna doktorandů na katedře pedagogiky).

Přednáška i následná diskuse budou probíhat v anglickém jazyce.

Prof. dr. Tina Seidel vystudovala psychologii na univerzitě v Regensburgu, doktorské studium v oboru pedagogika absolvovala na univerzitě v Kielu. Je profesorkou pedagogické psychologie na univerzitě v Jeně. Věnuje se problematice výzkumu vyučování a učení založeného na analýze videozáznamu a otázkám profesionalizace učitelů.

Pozvánka na seminář

Jak publikovat v roce 2009. K Metodice hodnocení výsledků výzkumu a vývoje...

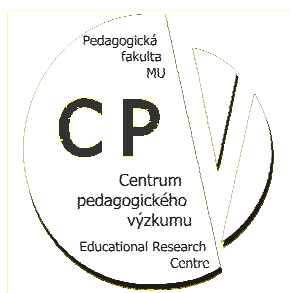
Seminář se uskuteční 25. 11. 2008 od 14:00 do 15:30 v zasedací místnosti děkanátu PdF MU.

Metodika hodnocení výsledků výzkumu a vývoje v roce 2008 je dokumentem klíčového významu, a to zejména s ohledem na rozdělování prostředků na institucionální podporu výzkumu a vývoje v ČR.

Co se publikování týče, přináší tento dokument další a náročnější požadavky na kvalitu publikačních výstupů. Situace se jeví tak, že od roku 2009 mají být započítatelné pouze:

- ◆ Články v impaktovaných časopisech, články v časopisech zařazených do databází SCOPUS a ERIH a články v časopisech zařazených na Seznam neimpaktovaných recenzovaných periodik vydávaných v ČR.
- ◆ Odborné knihy a kapitoly v odborných knihách.
- ◆ Články ve sbornících evidovaných v databázi ISI Proceedings společnosti Thomson Reuters.

Cílem semináře je informovat účastníky o připravovaných změnách v metodice hodnocení výsledků výzkumu a vývoje a o publikačních příležitostech, které se jim nabízejí.



Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
Poříčí 31, 603 00 BRNO
Telefon 549 49 1677
E-mail: CPV@ped.muni.cz

www.ped.muni.cz/weduresearch

**Bulletin Centra pedagogického výzkumu
Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity 2008**

Editoři: Mgr. Petr Knecht, Ph.D., Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita v roce 2008

1. vydání, 2008

Náklad 100 výtisků

Tisk: MSD, spol. s r. o., Lidická 23, 602 00 Brno

Pd – 34/08 – 02/58

ISBN 978-80-210-4753-2