

Pedagogická orientace

Helena Šebková, Vladimír Roskovec:

Systémy vnitřního zajišťování kvality v režimu
institucionální akreditace
na vybraných vysokých školách

Matej Slováček

Stimulácia reči na základe aktuálnych výskumov
a princípov Montessori pedagogiky

Jana Vašíková

Tvorba učebních úloh založených
na kreativních postupech s akcentem
na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace
na 1. stupni základní školy

roč. 33/**3**
2023

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita)

Redakce: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školské pedagogiky, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masarykova univerzita, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVORÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Dana KASPEROVÁ, Technická univerzita v Liberci, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Anke WEGNER, Universität Trier, Německo

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Ph.D., Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 210 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Rozmanitost a kreativita (<i>Eva Minaříková</i>)	301
---	-----

Studie	303
---------------------	------------

HELENA ŠEBKOVÁ, VLADIMÍR ROSKOVEC: Systémy vnitřního zajišťování kvality v režimu institucionální akreditace na vybraných vysokých školách	303
--	-----

MATEJ SLOVÁČEK: Stimulácia reči na základe aktuálnych výskumov a princípov Montessori pedagogiky	351
---	-----

JANA VAŠÍKOVÁ: Tvorba učebních úloh založených na kreativních postupech s akcentem na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace na 1. stupni základní školy	379
--	-----

Diskuze	404
----------------------	------------

VÍT KOLEK: Genderově inkluzivní vyjadřování jako prostředek jazykového zviditelňování genderových identit v pedagogickém výzkumu a praxi. Reakce na článek M. Janíka z lingvistického pohledu.	404
---	-----

Vzpomínka	411
------------------------	------------

Vzpomínka na prof. Stanislavu Kučerovou. (<i>Jaroslava Dosedlová</i>)	411
---	-----

Contents

Editorial: Diversity and creativity (<i>Eva Minaříková</i>)	301
---	-----

Articles	303
-----------------------	------------

HELENA ŠEBKOVÁ, VLADIMÍR ROSKOVEC: Internal quality assurance systems in universities under the institutional accreditation régime.	303
--	-----

MATEJ SLOVÁČEK: Language stimulation based on current research and principles of Montessori education	351
---	-----

JANA VAŠÍKOVÁ: Formation of learning tasks based on creative practices by the student with an emphasis on the interdisciplinary potential of art education in the context of primary school.	379
---	-----

Discussion	404
-------------------------	------------

VÍT KOLEK: Gender-inclusive language as a means of linguistic visibility of gender identities in educational research and practice: A linguistic perspective on M. Janík's article.	404
--	-----

Vzpomínka	411
------------------------	------------

Remembering professor Stanislava Kučerová. (<i>Jaroslava Dosedlová</i>)	411
---	-----

Editorial: Rozmanitost a kreativita

Dovolte mi představit Vám nové číslo časopisu *Pedagogická orientace*, jehož pestrý obsah odráží rozmanitost a dynamiku současné pedagogické vědy v České republice. V hlavních studiích tohoto čísla se zaměřujeme na tři klíčové oblasti, které představují současné výzvy, trendy a inovace ve vzdělávání.

Úvodní studie zkoumá systémy vnitřního zajišťování kvality na českých vysokých školách. Autoři Helena Šebková a Vladimír Roskovec podrobně analyzují, jak české univerzity přistupují k zajištění kvality v režimu institucionální akreditace. Tato studie nabízí důležitý vhled do toho, jak se univerzity přizpůsobují změnám, které vyplývají z nových akreditačních standardů. Tento příspěvek vyzdvihuje význam institucionální autonomie vysokých škol, posílení odpovědnosti a efektivity hodnocení kvality studijních programů, což přispívá nejen k rozvoji vysokého školství, ale i k růstu důvěry veřejnosti v kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Další příspěvek, který napsal Matej Slováček, se zabývá stimulací řeči v raném věku a přináší nám poznatky inspirované metodami Montessori pedagogiky. V této oblasti pedagogiky se zaměřujeme na klíčový význam jazyka a komunikace, které nejenže ovlivňují kognitivní vývoj dětí, ale také přispívají k jejich emočnímu a sociálnímu rozvoji. Slováček ve své práci ukazuje, jak mohou konkrétní postupy a aktivity diagnostikovat jazykový rozvoj dětí, a zdůrazňuje význam holistického přístupu k rozvoji dítěte.

Zajímavým příspěvkem je také studie Jany Vašíkové, která zkoumá tvorbu učebních úloh založených na kreativních postupech s důrazem na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace na prvním stupni základní školy. Vašíková v této studii ukazuje, jak mohou kreativní postupy ve výtvarné výchově vést k hlubšímu porozumění mezioborovým souvislostem.

Diskusní příspěvek Víta Kolka navazuje na stat' Miroslava Janíka z předchozího čísla. Na konkrétní ukázce z českého pedagogického diskursu ukazuje, jak je možné více využívat genderově inkluzivní vyjadřování.

Součástí tohoto čísla je také vzpomínkový text na významnou osobnost české pedagogiky a také *Pedagogické orientace*, prof. Stanislavu Kučerovou. Tato připomínka nám dává možnost nahlédnout do života a přínosů osobnosti, která svým působením ovlivnila několik generací pedagogů. Je to připomínka toho, že vývoj pedagogické vědy je nejen o aktuálním výzkumu, ale i o tradici,

kontinuálním předávání znalostí a zkušeností a o inspirativních osobnostech, které dokázaly ve vzdělávacím světě zanechat nesmazatelnou stopu.

Tento pestrý výběr studií a odborných příspěvků reflektuje aktuální témata a diskuse, které v českém pedagogickém prostředí probíhají. Věřím, že Vám toto číslo nabídne nové poznatky a zajímavé postřehy, které podpoří další odborné debaty.

Eva Minaříková

Systémy vnitřního zajišťování kvality v režimu institucionální akreditace na vybraných vysokých školách

Helena Šebková, Vladimír Roskovec

Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.

Redakci zasláno 2. 3. 2023 / upravená verze obdržena 21. 1. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 7. 2. 2024

Abstrakt: Na čtyřech českých veřejných vysokých školách, které získaly v letech 2018–2019 v různém rozsahu institucionální akreditaci, bylo sledováno, jak hodnotí a zajišťují kvalitu uskutečňovaných studijních programů. Byly prostudovány dokumenty týkající se uvedené problematiky, které dané vysoké školy zveřejnily na svých webových stránkách, a bylo provedeno dotazníkové šetření mezi členy rad pro vnitřní hodnocení těchto škol. Na základě těchto informací byly identifikovány prostupy při hodnocení kvality studijních programů a při udělování oprávnění k jejich uskutečňování, různá organizační opatření sloužící k zajišťování kvality těchto programů, zapojení externistů do těchto procesů a organizace studentských hodnocení a využívání jejich výsledků. Bylo zjištěno, že všechny sledované vysoké školy postupují při zajišťování kvality své vzdělávací činnosti velmi zodpovědně, v souladu se svou strategií a posláním, a že svůj systém vnitřního zajišťování kvality přizpůsobují specifickým podmínkám svého vzdělávacího systému.

Klíčová slova: zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání, studijní program, oblasti vzdělávání, institucionální akreditace, oprávnění k uskutečňování studijního programu, rada pro vnitřní hodnocení.

Zajišťování kvality je důležitou součástí vysokoškolských systémů již asi od roku 1980 (Jeliazkova & Westerheijden, 2002). Funkce a úkoly vnějšího zajišťování kvality byly předmětem zajímavých, ale složitých diskusí v řadě evropských zemí již v devadesátých letech minulého století (např. Vroejenstijn, 1995; Thune, 1998). Postupně se začalo rozvíjet spojení vnějšího zajišťování kvality s potřebou odpovědnosti a zdokonalování činnosti vysokých škol, což žádali též jejich zájmoví partneři (Dakovic & Gover, 2021).

Zásadní změnu ve vývoji, který v jednotlivých evropských zemích probíhal do konce tisíciletí různým způsobem a různým tempem, přinesl Boloňský proces (EQAR, 2020; Šebková & Roskovec, 2020). Boloňská deklarace (The Bologna Declaration, 1999) zdůraznila vedle dvoustupňové struktury

studia, internacionalizace studia a kreditového systému také zajišťování kvality, které následně ve dvouletých obdobích rozvíjela jednání ministrů v Praze a v Berlíně (*Towards the European higher education area*, 2001; *Realising the European higher education area*, 2003). Vývoj v zajišťování kvality se v rámci Boloňského procesu výrazně zrychlil (Šebková & Münsterová, 2005; Dakovic & Gover, 2021) a hlavní trendy ve vnějším zajišťování kvality ve vysokém školství v Evropě byly na počátku tisíciletí označovány jako dramatické změny (Kehm et al., 2009).

Věnovala se jim samozřejmě řada autorů, včetně výzkumníků z České republiky (Kohoutek & Westerheijden, 2014). Situaci ve dvaceti evropských zemích zmapovala studie Schwarz & Westerheijden (2004), v pozdější době se k této tematice připojily i země střední a východní Evropy, což může dokumentovat například studie vzniklá v rámci spolupráce a podpory UNESCO (Kohoutek, 2009). Zajišťování kvality, jeho vývoj a sledování trendů i změn se staly nejen trvalou tematikou Boloňského procesu, ale též mnoha výzkumů (Cardoso et al., 2019; Flood & Roberts, 2017; Harvey, 2018; Wilkerson, 2017) a mezinárodních výzkumných projektů (například Eggins, 2014; Kohoutek et al., 2018; Westerheijden & Kohoutek, 2013).

Prostřednictvím Boloňského procesu se řada evropských zemí dohodla na harmonizaci svých systémů vysokoškolského vzdělávání ve struktuře studia a udělovaných titulů, v kreditních systémech a v neposlední řadě také v budování vnějšího zajišťování kvality jako způsobu, jak zajistit transparentnost a zároveň dodržovat akademické standardy (Westerheijden et al., 2007). Vnější zajišťování kvality bylo tudíž považováno za jednu z velmi důležitých aktivit evropské integrace ve vysokém školství, i když je potřeba vzít v úvahu, že vysokoškolské systémy patří stále pod národní legislativu, která může, ale nemusí být s evropským vývojem zcela v souladu. Různou roli může vnější zajišťování kvality hrát i na národních úrovních – někdy podporuje veřejnou regulaci sektoru vysokého školství, v tržněji orientovaných systémech podporuje spíše větší autonomii vysokých škol (Brennan & Shah, 2000; Dill & Beerkens, 2010; Gornitzka & Stensaker, 2014). A zatímco bylo původně vyvinuto pro uspokojování různých potřeb na domácí úrovni, začalo se využívat také jako mechanismus pro vytvoření větší důvěry v mezinárodní aktivity v oblasti vysokoškolského vzdělávání (ENQA, 2015; Maassen & Stensaker, 2015; Harvey, 2018).

V poslední době se vnější zajišťování kvality rozvíjí spíše na institucionální úrovni než na úrovni studijního programu. I když se zdá, že se tento trend

do jisté míry stabilizoval, je zároveň potřeba vidět i to, že mnoho agentur pro zajišťování kvality využívá kombinaci obou přístupů (Elken & Stensaker, 2020; Jacob, 2013; EQAR, 2020).

Spolu s rozvojem zajišťování kvality se v současné době diskutují nové tematiky i různé potenciální problémy. Například zda může vnější hodnocení výzkumných výstupů a následné přidělování finančních prostředků ovlivnit akademickou svobodu, případně nevhodně ovlivnit zaměření a výběr výzkumných témat (Terracini, 2022). Diskuse o stávajících i nových nástrojích zajišťování kvality v souvislosti s ochranou základních hodnot vysokoškolského vzdělávání – institucionální autonomie, akademické svobody, účast studentů a zaměstnanců na řízení vysoké školy a veřejná odpovědnost za vysokoškolské vzdělávání v EHEA – je součástí různých výzkumných studií (například Craciun et al., 2001), o této tematice jednali i ministři odpovědní za vysoké školství na konferenci Boloňského procesu v Římě 2020 (*Rome Ministerial Communiqué*, 2020).

Systémy vnějšího zajišťování kvality (národní i mezinárodní) a zároveň udržování a rozvoj vnitřních (institucionálních) systémů zajišťování kladou na vysoké školy a na kvalitu jejich činností velké nároky (Šebková & Roskovec, 2020). Vlády i národní instituce odpovědné za kvalitu vysokého školství se snaží na jedné straně plnění těchto nároků sledovat a kontrolovat, na druhé straně podporovat jejich efektivitu a zjednodušovat je tam, kde to je možné (Šebková et al., 2021). Uvést můžeme řadu příkladů. Jedním z nich je nizozemský institucionální audit a akreditace studijních programů, kterou uděluje Nizozemská a vlámská akreditační organizace (NVAO) v limitovaném nebo extenzivním rámci v závislosti na výsledcích tohoto institucionálního auditu (NVAO, 2018). Nizozemsko je v rozvoji systému zajišťování kvality dlouhodobě velmi aktivní (například Jeliaskova & Westerheiden, 2002) a sledování vývoje v zajišťování kvality v této zemi až do současného stavu je velmi poučné (NVAO, 2018). Podobně norské vysoké školy mohou získat institucionální akreditaci na základě auditu, který provádí Norská agentura pro zajišťování kvality ve vzdělávání (NOKUT). Podle výsledků auditu lze získat akreditaci ve třech různých kategoriích, vysoké školy bez auditu musí o akreditaci studijních programů žádat NOKUT (NOKUT, 2017). Norský systém zajišťování kvality pokrývá celé terciální vzdělávání, stabilní je již od roku 2002 a je v něm možné nalézt různé příklady dobré praxe (NOKUT, 2017; Stensaker, 2006; Vinther-Jørgensen et al., 2018). Zajímavé jsou pro nás i současné systémy zajišťování kvality u našich sousedů, tj. v Polsku (Lanarès et al., 2018)

a Rakousku (Haakstadt et al., 2019), které se rozvíjely velmi odlišně, zejména v hodnocení kvality vědecké a výzkumné činnosti zavedené v Polsku v poslední době. I když jsou jejich systémy zajišťování kvality značně rozdílné, je v obou zemích vidět příklon k tomu, aby na základě extenzivního hodnocení získaly vysoké školy různých typů určité možnosti o kvalitě studia rozhodovat samy (Lanarès et al., 2018; Haakstadt et al., 2019). V Gruzii jako v relativně nové zemi Boloňského procesu, kde se systém zajišťování kvality začal rozvíjet teprve od roku 2006, bylo možné sledovat, do jaké míry mohla tato země využít dobrých příkladů z jiných evropských zemí (Frederiks et al., 2019; Šebková & Roskovec, 2020).

1 Kontext, cíl výzkumu, výzkumné otázky

Diskuse o systémech zajišťování kvality měly ohlas i v České republice. Rozsáhlá novela zákona o vysokých školách, přijatá v roce 2016 (Zákon č. 137/2016 Sb.), vložila do zákona novou část „Hodnocení vysoké školy“, která obsahuje řadu ustanovení týkajících se jak vnějšího, tak vnitřního zajišťování kvality. Všem vysokým školám byla uložena povinnost „zavést a udržovat systém zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností vysoké školy“ (§ 77b, odst. 1). V dalších částech tohoto paragrafu je uvedeno, o co se má zajišťování kvality opírat a v čem má spočívat – v aplikaci příslušných standardů a postupů a v pravidelném vypracování zprávy o vnitřním hodnocení kvality. Vysokým školám byla rovněž uložena povinnost přidat k vnitřním předpisům pravidla systému zajišťování kvality.

Pokud jde o vnější zajišťování kvality, kromě již existující akreditace studijních programů novela otevřela možnost, aby vysoká škola získala pro určené typy studijních programů v určených oblastech vzdělávání institucionální akreditaci, tj. oprávnění, aby sama mohla rozhodovat o uskutečňování těchto studijních programů. Ostatní studijní programy podléhají i nadále *programové akreditaci*. Oba typy akreditací uděluje nově zřízený akreditační úřad, pro který se ustálil název Národní akreditační úřad pro vysoké školství (dále jen NAÚ). V nařízení vlády č. 274/2016 Sb. byly pak uvedeny standardy pro institucionální akreditaci, akreditaci studijního programu a akreditaci habilitačního řízení a řízení ke jmenování profesorem. Novela uvedla i seznam 37 oblastí vzdělávání, jejichž podrobný popis pak podalo nařízení vlády č. 275/2016 Sb.

Celkově šlo o výraznou změnu oproti předchozímu stavu, kdy všechny studijní programy podléhaly akreditaci udělované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na základě odborného stanoviska Akreditační komise (Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, § 78).

Nutnou podmínkou pro udělení institucionální akreditace je ustavení *rady pro vnitřní hodnocení* (dál jen RVH) jako jednoho ze samosprávných orgánů vysoké školy. (RVH mohou ustavit i vysoké školy, které o institucionální akreditaci nežádají.) Její složení a úkoly jsou uvedeny v §12a. RVH je zřízena statutem vysoké školy, schvaluje pravidla systému zajišťování kvality, řídí průběh vnitřního hodnocení kvality a zpracovává o něm nejméně jednou za 5 let zprávu, kterou každoročně aktualizuje. Statut jí zpravidla svěřuje povinnost pravidelně hodnotit uskutečňované studijní programy a právo udělovat oprávnění k uskutečňování nových studijních programů. Novela z roku 2016 zavedla však i další změny, např. u studijních programů vypustila členění na obory, zavedla však jako jejich novou součást profil absolventa a u bakalářských a magisterských programů jejich profil, který může být buď *profesně* , nebo *akademicky* zaměřený. Zavedla též povinnost jmenovat u každého studijního programu jeho *garanta* z řad akademických pracovníků. I s těmito změnami měly vysoké školy spoustu práce, zdaleka ne jen administrativní.

Od roku 2017 získala institucionální akreditaci ve více či méně oblastech vzdělávání většina českých veřejných vysokých škol. Jde o zásadní a významnou změnu nejen v oblasti zajišťování kvality, ale i v oblasti posílení kompetencí vysokých škol, v rozšíření jejich autonomie a ve zvýšení jejich odpovědnosti. V souladu s touto změnou musely vysoké školy upravit některé své vnitřní předpisy, zejména statuty, a vytvořit některé nové. Domníváme se, že již uplynula dostatečná doba, aby bylo možno sledovat a hodnotit, jak se vysoké školy s požadavky na ně vloženými vyrovnaly.¹

¹ V roce 2021 a v prvním pololetí 2022 probíhal projekt *Hodnocení dopadu systémových změn ve vysokém školství od roku 2016* financovaný Technologickou agenturou ČR v rámci programu BETA2 (číslo projektu TITSMSMT933). Řešitelem byla společnost PROCES – Centrum pro rozvoj obcí a regionů, s.r.o. a Obchodně podnikatelská fakulta Slezské univerzity v Opavě, konečným uživatelem výsledků bylo MŠMT. V rámci projektu byla prováděna různá šetření na 13 veřejných vysokých školách a jejich výsledky byly uvedeny ve 4 studiích věnovaných institucionální akreditaci, vnitřním systémům zajišťování kvality, profesně zaměřeným studijním programům a návrhu opatření pro tvorbu strategických a koncepčních materiálů MŠMT pro vysoké školství. Tématu našeho článku se týkají první dvě studie, stanovené výzkumné otázky se však s těmi našimi neprolínaly.

Cílem předkládaného článku je na základě výsledků výzkumu na čtyřech různě velkých a různě zaměřených vysokých školách ukázat, jak se tyto školy s uvedenou změnou vypořádaly. Souvisejícím cílem je ukázat některé příklady dobré praxe v oblasti vnitřního zajišťování kvality vzdělávací činnosti a uvést zajímavé názory ze zatím nepříliš dlouhé zkušenosti těchto vysokých škol s institucionální akreditací. Pro výzkum byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jaká organizační opatření zavedly vysoké školy k zajišťování kvality v režimu institucionální akreditace?
- Jakými způsoby je nahrazován názor externích hodnotitelů NAÚ?
- Jak k zajišťování kvality přispívají studenti?

Pro výzkum byly vybrány tyto vysoké školy:

- Univerzita Karlova, jako největší vysoká škola s největším počtem akreditovaných oblastí vzdělávání,
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, jako vysoká škola s dlouholetou rozvinutou spoluprací s ústavy Akademie Věd ČR,
- Západočeská univerzita v Plzni, jako vysoká škola s výrazným podílem technicky zaměřeného studia a výzkumu,
- Ostravská univerzita, jako vysoká škola s výrazným regionálním působením.

Všechny uvedené vysoké školy zajišťují kvalitu své vzdělávací činnosti ve větší či menší míře ve dvou režimech: jednak v režimu institucionální akreditace, kdy samy rozhodují o udělení oprávnění uskutečňovat studijní programy, u některých studijních programů pak v režimu akreditace udělované NAÚ.

Uvedme na tomto místě odpověď rektora jedné univerzity na otázku, co čeká univerzity v rámci změny akreditací, kterou přinesla zmíněná novela zákona (Bek, 2016):

Univerzita tedy bude díky institucionální akreditaci svobodnější? Rozhodně bude víc autonomní. Při dosavadním systému akreditace jednou akreditační komisí nastávaly situace, kdy některé její pracovní skupiny akceptovaly poměrně flexibilní podobu studijních programů, některé ale měly rigidnější představu o povinných předmětech a jejich objemu. Byli jsme tak tlačeni někam, kde jsme třeba vůbec být nechtěli. S vlastními vnitřně nastavenými standardy už se nám to nestane.

A doplňme jen velmi stručně úryvek z exkluzivního rozhovoru s prvním, v té době právě jmenovaným předsedou NAÚ (Labík, 2018):

Nejdůležitější bude, aby měl úřad rozumný a co možná nejprůzračnější systém. Musí být jasné, jak celý akreditační proces probíhá, aby univerzity ve chvíli, kdy akreditaci udělíme, neudělíme, nebo ji odebereme, věděly, proč tomu tak je, a abychom byli naše rozhodnutí schopni obhájit případně i před soudem. Vytvořit takový systém v okamžiku, kdy budujeme úřad od začátku, je obrovská výzva.

2 Metodika

- a) Hlavní metodou zjišťování informací o tom, jak na vybraných veřejných vysokých školách probíhá zajišťování kvality² vzdělávací činnosti v režimu institucionální akreditace, bylo *studium příslušných dokumentů* veřejně dostupných na webových stránkách sledovaných vysokých škol.

Tyto dokumenty lze rozdělit do dvou skupin:

dokumenty, jejichž vytvoření nebo úpravu ukládá vysokým školám zákon o vysokých školách a které tudíž mají všechny vysoké školy, a

dokumenty specifické pro jednotlivé vysoké školy.

Do první kategorie patří statut vysoké školy, který podle § 12a zákona o vysokých školách zřizuje RVH a stanoví jeho strukturu, pravidla systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality (s různě modifikovanými názvy) a zprávy o vnitřním hodnocení kvality vypracované RVH. I když to zákon výslovně neuvádí, RVH má, stejně jako ostatní orgány vysoké školy, svůj jednací řád a případně statut (s různě modifikovanými názvy). V jednacím řádu RVH mohou být zajímavé informace týkající se zajišťování kvality, takže i tento předpis patřil mezi studované dokumenty.

Některé vysoké školy vytvořily další dokumenty upravující zajišťování kvality, např. akreditační řád. Relevantní informace z této oblasti obsahují někdy i opatření rektora.

² Zákon o vysokých školách používá termín „systém zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností“, který je velmi dlouhý a někdy může zkomplikovat srozumitelnost celé věty, ve které se použije. V mezinárodně platných dokumentech se používá jako „zastřešující název“ pouze zajišťování kvality, a rozlišení jen na vnitřní nebo jen na vnější hodnocení se použije v případě, kdy to je potřeba. V tomto článku jsme používali termín zajišťování kvality všude tam, kde to bylo možné (vhodné).

Dále bylo třeba prostudovat rozhodnutí NAÚ o udělení institucionální akreditace jednotlivým sledovaným vysokým školám, abychom zjistili, v kterých oblastech vzdělávání a pro které typy studijních programů byla institucionální akreditace udělena. Jelikož se režim vnitřního hodnocení může poněkud lišit u studijních programů, které podléhají akreditaci, a studijních programů, k jejichž uskutečňování uděluje oprávnění RVH, jsou i tyto dokumenty relevantní pro náš výzkum. Dokumenty o udělení institucionální akreditace většinou též zveřejnily jednotlivé vysoké školy na svých webových stránkách.

NAÚ provedl v letech 2019–2021 hodnocení některých vysokých škol, kterým byla udělena institucionální akreditace, a zveřejnil příslušné zprávy o vnějším hodnocení. V roce 2021 byla takto hodnocena i Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Ostravská univerzita. Příslušné hodnotící zprávy patřily též mezi studované dokumenty.

Kvalitativní analýza všech uvedených dokumentů probíhala podle standardní metodiky (Wikisofia, n.d.). Týkala se jejich struktury, obsahu a využití. Šlo o neosobní, oficiální písemné dokumenty, které byly analyzovány jako zdroje informací. Analýza byla založena na porozumění a vhodné interpretaci jejich obsahu. Dokumenty stejného typu z jednotlivých vysokých škol byly vzájemně porovnávány podle uvedených hledisek a interpretovány s ohledem na výzkumné otázky.

Výsledky studia dokumentů jsou uvedeny v části 3.

b) Další metodou získávání informací bylo *dotazníkové šetření mezi členy RVH* na všech čtyřech sledovaných vysokých školách.

O vyplnění krátkého dotazníku jsme požádali všechny členy příslušných RVH a ujistili je o zachování anonymity odpovědí.

Dotazník se skládal ze dvou částí. První část obsahovala otázky týkající se některých aspektů činnosti RVH:

- Jak často hodnotí RVH studijní programy? Vycházíte z praxe NAÚ nebo máte vlastní postupy? A v tom případě proč?
- Institucionální akreditace zvýšila potřebu spolupráce s externími partnery v oblasti hodnocení kvality (spolupráce by měla nahradit externí názor NAÚ). Považujete stávající spolupráci s externími partnery v této oblasti za dostatečnou?

- Považujete stávající zastoupení externistů v RVH za dostatečné? (Jsou pokryty všechny příslušné oblasti vzdělávání?)
- Mohou externí členové RVH nahradit (alespoň do jisté míry) vliv externího hodnocení hodnotiteli NAÚ při akreditaci studijních programů?
- Považujete spolupráci s garanty studijních programů za dostatečně efektivní?

Druhá část dotazníků byla věnována studentskému hodnocení kvality výuky. Domníváme se, že studenti přinášejí na vysoké školy do jisté míry externí názory a že by jejich vyjádření v anketách mohlo reagovat na změny, které institucionální akreditace přinesla, a obsahovat též zajímavé názory a podněty. Druhá část dotazníku obsahovala tyto otázky:

- Institucionální akreditace zároveň zvýšila důležitost studentského hodnocení. Změnily se po získání institucionální akreditace nějak formy studentského hodnocení a využití jejich výsledků?
- Co jste udělali pro získání dostatečné návratnosti dotazníků?
- Jsou dotazníky pro studentská hodnocení stejné pro všechny fakulty?
- Jsou dotazníky zčásti společné pro všechny fakulty a zčásti specifické?

Dotazník byl s průvodním dopisem rozeslán e-mailem celkem 79 členům RVH. Výsledky dotazníkového šetření jsou uvedeny v části 4.

c) K lepší orientaci ve studované problematice nebo k objasnění některých detailů jsme využili též rozhovorů s celkem šesti akademickými pracovníky, kteří měli zkušenosti buď z členství v RVH, nebo jako akademičtí funkcionáři. Tito akademičtí pracovníci nám poskytli řadu doplňujících informací a upřesnili některé odpovědi na otázky z dotazníkového šetření, které nebyly dostatečně srozumitelné.

Kvalitativní analýza výsledků dotazníkového šetření pracovala s odpověďmi, které byly získány od akademických pracovníků sledovaných vysokých škol. Využili jsme především tematickou analýzu, jež sloužila pro analýzu hlavních témat, využita byla též analýza obsahu, která se věnovala kategorizaci a kvantifikaci jednotlivých charakteristik ze získaných odpovědí (Bryman. 2008; Hendl, 2008).

3 Výsledky studia dokumentů

V této kapitole uvádíme zajímavé a podnětné příklady z oblasti vnitřního zajišťování kvality vzdělávací činnosti, které se podařilo nalézt v příslušných dokumentech zveřejněných na webových stránkách sledovaných vysokých škol, případně jejich fakult. Obecný výčet sledovaných dokumentů byl uveden v předchozí části. Pro každou sledovanou vysokou školu uvádíme nejprve její stručnou charakteristiku, pak údaje o udělené institucionální akreditaci a základní informace o jejím systému vnitřního zajišťování kvality.

3.1 Univerzita Karlova

Univerzita Karlova je naše nestarší a největší vysoká škola. Má 17 fakult, k 31. 12. 2021 měla 49 828 studentů.

Institucionální akreditaci získala jako první vysoká škola v ČR, a to rozhodnutím Rady NAÚ ze dne 21. 3. 2018 (NAÚ, 2018a, s. 12–13). Institucionální akreditace jí byla udělena pro bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy v 21 oblastech vzdělávání: *Biologie, Ekonomické obory, Farmacie, Filologie, Filozofie, religionistika a teologie, Fyzika, Historické vědy, Chemie, Informatika, Matematika, Neučitelská pedagogika, Politické vědy, Právo, Psychologie, Sociologie, Tělesná výchova a sport, Kinantropologie, Učitelství, Vědy o umění a kultuře, Vědy o Zemi, Všeobecné lékařství a zubní lékařství, Zdravotnické obory*. (V oblastech *Právo* a *Všeobecné lékařství a zubní lékařství* se uskutečňují pouze dlouhé magisterské programy, proto v těchto oblastech rozhodnutí NAÚ neuvádí bakalářské programy). V oblastech vzdělávání *Mediální a komunikační studia* a *Sociální práce* byla institucionální akreditace udělena jen pro bakalářské a magisterské programy. Udělená institucionální akreditace tak pokrývá (až na dvě uvedené výjimky) veškerou vzdělávací činnost na všech 17 fakultách UK. Ve druhé části rozhodnutí byla udělena institucionální akreditace pro doktorské studijní programy uskutečňované ve spolupráci s ústavy AV ČR (vyjmenovanými v rozhodnutí).

RVH byla na UK ustavena již v roce 2017, krátce po nabytí platnosti novely zákona o vysokých školách z roku 2016. Statut Univerzity Karlovy (UK, 2020a) v čl. 9, který se týká RVH, stanoví, že RVH má 30 členů, z nichž 4 jsou studenti a 4 nejsou v pracovním poměru k UK. Členství v RVH je neslučitelné s funkcí děkana, funkční období je čtyřleté. Statut též explicitně svěřuje RVH právo udělovat oprávnění uskutečňovat studijní programy předložené rektorem na návrh vědecké rady příslušné fakulty. Statut dále v čl. 46 a 47 pojednává obecně o pravidlech zajišťování kvality.

Řád rady pro vnitřní hodnocení (UK, 2016) uvádí v čl. 3: „Rada je vnitřně uspořádána do čtyř panelů, jimiž jsou panely pro přírodovědné, lékařské, společenskovědní a humanitní oblasti vzdělávání a vědní obory.“ V příloze k Řádu rady pro vnitřní hodnocení jsou pak uvedeny oblasti vzdělávání příslušné jednotlivým panelům. Předsedkyně a místopředseda RVH a předseda akademického senátu nejsou do panelů zařazeni. Počty členů RVH v jednotlivých panelech jsou převzaty z webu univerzity.

- *Přírodovědný panel* – 6 členů, externista z VŠCHT; oblasti vzdělávání: Biologie, ekologie a životní prostředí, Farmacie, Fyzika, Chemie, Informatika, Matematika, Vědy o Zemi.
- *Lékařský panel* – 6 členů, externista z Univerzity Palackého; oblasti vzdělávání: Všeobecné lékařství a zubní lékařství, Zdravotnické obory.
- *Společenskovědní panel* – 7 členů, externista z Jihočeské univerzity; oblasti vzdělávání:

Ekonomické obory, Mediální a komunikační studia, Neučitelská pedagogika, Politické vědy, Právo, Psychologie, Sociální práce, Sociologie, Tělesná výchova a sport, Kinantropologie, Učitelství.

- *Humanitní panel* – 7 členů, externistka z DAMU; oblasti vzdělávání: Filologie, Filozofie, religionistika a teologie, Historické vědy, Umění, Vědy o umění a kultuře.

Toto vnitřní uspořádání RVH je možno považovat za příklad dobré praxe pro vysoké školy se studijními programy ze širokého spektra oblastí vzdělávání. Umožňuje, aby se členové rady zabývali studijními programy, ke kterým mají odborně blízko.

Řád rady pro vnitřní hodnocení dále upravuje zřizování pracovních skupin (čl. 4) a využívání konzultantů (čl. 5). Pracovní skupiny se zřizují vždy, když se hodnotí studijní program, nebo když posuzovaná záležitost spadá do působnosti více panelů. Pracovní skupina je složena z členů RVH a z konzultantů.

Konzultanty jmenuje a odvolává na návrh RVH rektor. Konzultantem může být jmenován zaměstnanec univerzity, jiné vysoké školy či výzkumné instituce včetně zahraniční, odborník z praxe, který je uznávanou odbornou autoritou, nebo student, který v rámci svého dosavadního studia na univerzitě dosahoval dobrých studijních výsledků.

Ještě před udělením institucionální akreditace přijal akademický senát UK vnitřní předpis Pravidla systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality (UK, 2017). Tato pravidla obsahují obecně známé a uznávané zásady zajišťování kvality a týkají se nejen vzdělávací činnosti ve studijních programech, ale i programů celoživotního vzdělávání, tvůrčí činnosti i souvisejících činností (řízení a správa univerzity, informační a poradenská činnost, knihovní služby, koleje a menzy, nakladatelská a ediční činnost, zázemí pro sportovní činnost). Tato šíře pravidelně hodnocených činností může být považována za další příklad dobré praxe.

UK má mezi vnitřními předpisy i akreditační řád, který byl od roku 2018 dvakrát novelizován, platné znění je z 22. 4. 2022 (UK, 2022a). Tento předpis stanoví postupy při podávání žádosti o institucionální akreditaci a její prodloužení, o udělení oprávnění uskutečňovat studijní program (v rámci institucionální akreditace) a o udělení akreditace (pokud navrhovaný studijní program nespadá do oblasti vzdělávání, pro kterou byla institucionální akreditace udělena).

Vnitřního zajišťování kvality se týkají i některá opatření rektora. Jde o tyto dokumenty:

- opatření rektora č. 12/2018: Působnost garantů studijních programů (UK, 2018a);
- opatření rektora č. 13/2019 ve znění opatření rektora č. 22/2022: Standardy studijních programů UK (UK, 2022b; opatření rektora č. 14/2019 v znění opatření rektora č. 23/2022: Návrh studijního programu v rámci institucionální akreditace (UK, 2022c).

Další dvě opatření se se týkají doktorského studia a odrážejí význam, který tomuto studiu UK přikládá. Opatření rektora č. 19/2018 ve znění opatření rektora č. 5/2020: Manuál pro doktorské studium (UK, 2020b) upřesňuje a konkretizuje požadavky, které pro doktorské studijní programy stanoví zákon o vysokých školách, např. ustavení oborové rady pro každý program. Za příklad dobré praxe lze považovat povinnou účast externistů u závěrečných zkoušek.

Velmi podnětná opatření přináší opatření rektora č. 18/2018: Vznik a působnost *koordinačních rad doktorských studijních programů* (UK, 2018b). Tyto rady mají podporovat spolupráci mezi jednotlivými oborovými radami

ze vzájemně si blízkých oblastí vzdělávání a vytvářet jednotné standardy tematicky příbuzných programů uskutečňovaných na různých fakultách. Členy těchto koordinačních rad jsou předsedové oborových rad příslušných doktorských programů a mohou jimi být i další odborníci. Z rozhovorů s odborníky z UK se podařilo zjistit, že v roce 2018 bylo vytvořeno 10 koordinačních rad s těmito názvy: Biomedicíny, Historické vědy, Společenské vědy, Filologie, Filozofie a teologie, Didaktiky, Právo, Lékařství, farmacie a zdravotnictví, Matematika, fyzika a informatika, Přírodní vědy.

Vytvoření koordinačních rad doktorských programů je nepochybně příkladem dobré praxe při zajišťování kvality doktorského studia.

3.2 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JU), založená v roce 1991, patří mezi veřejné vysoké školy střední velikosti. Má 8 fakult: ekonomickou, pedagogickou, filozofickou, přírodovědeckou, teologickou, zdravotně sociální, zemědělskou a technologickou a Fakultu rybářství a ochrany vod (se sídlem ve Vodňanech). K 31. 12 2021 měla 8 772 studentů (v roce 2012 jich bylo 12 877), z toho 636 cizinců. Nejvíce cizinců studuje na Fakultě přírodovědecké a Fakultě rybářství a ochrany vod, kde cizinci tvoří cca jednu třetinu studentů. Podle výroční zprávy o činnosti za rok 2021 byl průměrný přepočtený počet akademických pracovníků 629. JU dlouhodobě a ve velkém rozsahu spolupracuje s Biologickým centrem AV ČR v Českých Budějovicích, má rozvinutou i mezinárodní spolupráci.

Institucionální akreditaci získala JU rozhodnutím Rady NAÚ ze dne 23. 8. 2018 v devíti oblastech vzdělávání (NAÚ, 2018b, s. 27):

- a) V oblastech vzdělávání *Biologie, ekologie a životní prostředí, Filozofie, religionistika a teologie, Historické vědy a Zdravotnické obory* získala JU oprávnění samostatně vytvářet a uskutečňovat studijní programy bakalářského, magisterského a doktorského typu. Příslušné doktorské programy může JU uskutečňovat ve spolupráci s celkem deseti pracovišti AV ČR.
- b) V oblastech vzdělávání *Filologie, Sociální práce a Učitelství* získala oprávnění samostatně vytvářet a uskutečňovat studijní programy bakalářského a magisterského typu.

V oblastech vzdělávání *Ekonomické obory a Zemědělství* studijní programy bakalářského typu.

Je tedy zřejmé, že pro část studijních programů bude JU i nadále žádat o akreditaci NAÚ.

JU se na získání institucionální akreditace systematicky připravovala již od roku 2016. V říjnu 2016 schválil Akademický senát JU Statut Rady pro vnitřní hodnocení JU (JU, 2016), RVH byla ustavena v červnu 2017. RVH má 21 členů, kromě předsedy, místopředsedy, předsedy Akademického senátu a zástupce studentů je v ní 15 zástupců fakult a 2 externisté (jeden z bankovní sféry, jeden z Biologického centra AV ČR) a 2 zástupci dalších součástí JU (univerzitní knihovny a správy kolejí a menz). Každé 2 roky se třetina členů obměňuje. Zastoupení zmíněných dalších součástí univerzity ukazuje, že JU klade na kvalitu jimi poskytovaných služeb velký důraz, což je jistě příkladem dobré praxe.

Během příprav žádosti o institucionální akreditaci přijala JU (v souladu s požadavkem zákona o vysokých školách) již v roce 2017 vnitřní předpis „Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích“ (JU, 2017a). Tento předpis obsahuje kromě obvyklých ustanovení i některá, která nejsou na jiných vysokých školách běžná.

Vedle garanta studijního programu (a jeho přehledně uspořádaných povinností) se zavádí i funkce *garanta studijního předmětu*, který má dbát na soulad obsahu předmětu s profilem absolventa. Toto opatření je zřejmě potřebné především v případech, kdy daný předmět vyučuje více akademických pracovníků. Dále je zavedena *rada studijního programu*, a to i pro bakalářské a magisterské programy (pro doktorské programy již podle zákona fungují oborové rady). Podrobnosti o činnosti těchto rad stanoví opatření rektora z r. 2017 (JU, 2017b). Na úrovni fakulty působí *rada studijních programů fakulty*, v jejímž čele stojí fakultní *koordinátor kvality*. Ten koordinuje a řídí činnost rad studijních programů na dané fakultě, zprostředkovává kontakty s dalšími fakultami a s RVH JU, případně s vědeckou radou JU a vědeckými radami fakult. Na JU působí i koordinátor kvality pro doktorské programy a koordinátoři kvality na součástech JU zajišťujících knihovnické služby a služby kolejí a menz (celkem je tedy na JU 11 koordinátorů kvality).

Uvedené rady zasedají nejméně jednou za semestr – akademičtí pracovníci tudíž nejsou zajišťováním a hodnocením kvality nadměrně zatěžováni.

Opatřením rektora z r. 2019 byly zavedeny Standardy pro akreditaci a uskutečňování studijních programů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (JU, 2019). Dokument vychází z vládního nařízení č. 274/2016 Sb., standardy však přehledně člení na požadavky na institucionální prostředí fakult, na studijní program, na hodnocení studijního programu v procesu akreditace a na hodnocení v průběhu jeho uskutečňování.

Na systému vnitřního zajišťování kvality na JU je třeba ocenit především promyšlenou snahu systém decentralizovat až na úroveň studijních programů a předmětů, kde se o kvalitě vzdělávací činnosti fakticky rozhoduje. Lze říci, že systém zajišťování kvality je organizačně zajištěn na třech úrovních:

- na úrovni studijního programu – garant programu, garanti předmětů, rada studijního programu;
- na úrovni fakulty – rada studijních programů fakulty, fakultní koordinátor kvality;
- na úrovni JU – RVH, prorektor pro vnitřní hodnocení a jeho administrativní útvar.

Dalším zajímavým prvkem je soustavná pozornost věnovaná kvalitě celouniverzitních součástí, které poskytují „související služby“, jako je celouniverzitní knihovna, správa kolejí a menz, správa volnočasových aktivit. Tyto součásti jsou zastoupeny v RVH JU a mají své koordinátory kvality.

Celý systém vnitřního zajišťování kvality i jeho jednotlivé uvedené součásti na úrovni studijních programů a fakult, které jsou zavedeny nad rámec požadavků stanovených zákonem, lze považovat za příklady dobré praxe.

V roce 2021 provedl NAÚ vnější hodnocení JU. Ta nejprve vypracovala sebehodnotící zprávu (podle osnovy stanovené NAÚ), pak se uskutečnila návštěva na místě (z desetičlenné hodnotící komise se jí účastnili 3 členové). Nakonec komise vypracovala závěrečnou zprávu (NAÚ, 2021a). Ve zprávě je pozitivně hodnoceno zřízení pozice prorektora pro vnitřní hodnocení a zavedení povinnosti pro fakulty předkládat jednou za pět let sebehodnotící zprávu. Hodnotící komise NAÚ naopak nebyla spokojena s tím, že JU málo využívá externí hodnotitele k posuzování žádostí o schválení studijních programů.

3.3 Ostravská univerzita

Ostravská univerzita (OU) byla založena v roce 1991 se třemi fakultami: filozofickou, přírodovědeckou a pedagogickou. V současné době má OU ještě tři další fakulty: Fakultu umění (2007), Fakultu sociálních studií (2008) a Lékařskou fakultu (2010). K 31. 12. 2021 měla OU 8 672 studentů (v roce 2012 jich bylo 10 182). Součástí OU je Ústav pro výzkum a aplikace fuzzy modelování (založen v r. 1996). OU od svého založení zdůrazňuje své regionální poslání – např. součástí Filozofické fakulty je Centrum regionálních studií, součástí Pedagogické fakulty je Centrum výzkumu kultury a identity regionu.

Institucionální akreditaci získala OU rozhodnutím Rady NAÚ ze dne 13. 9. 2018 v sedmi oblastech vzdělávání (NAÚ, 2018a, s. 60):

- a) v oblastech vzdělávání *Filologie, Filozofie, religionistika a teologie, Historické vědy, Zdravotnické obory* získala OU oprávnění samostatně vytvářet a uskutečňovat studijní programy bakalářského, magisterského a doktorského typu;
- b) v oblastech vzdělávání *Sociální práce, Tělesná výchova a sport, Kinantropologie a Učitelství* oprávnění samostatně vytvářet a uskutečňovat studijní programy bakalářského a magisterského typu.

Institucionální akreditace tedy nezahrnuje všechny oblasti vzdělávání, v nichž OU uskutečňuje na svých fakultách studijní programy – týká se to zřejmě Přírodovědecké fakulty, Lékařské fakulty a Fakulty umění.

RVH byla na OU ustavena již v roce 2017. Podle Statutu OU (OU, 2020) má 15 členů, jejich funkční období je čtyřleté. Podle aktuálního seznamu není v RVH žádný externista. Externí hodnotitelé jsou však vždy členy pracovních skupin pro hodnocení studijních programů.

RVH schválila Pravidla pro vnitřní zajišťování a hodnocení kvality (OU, 2017a). Ta se týkají nejen vzdělávací činnosti, ale i celoživotního vzdělávání, tvůrčích činností, souvisejících činností a hodnocení zaměstnanců. Na začátku dokumentu je formulována „politika kvality“, z obecných principů lze jako příklad dobré praxe uvést, že:

- zajišťování a hodnocení kvality na OU respektuje specifika oblastí vzdělávání a vědních oborů a dalších oborů tvůrčí činnosti,
- každá hodnocená jednotka má právo znát úplné výsledky svého hodnocení a má právo se k nim vyjadřovat (čl. 2).

Tato pravidla jsou doplněna dvěma opatřeními rektora. Jedno, dosti stručné, se týká standardů kvality studijních programů (OU, 2017d), další pak studijních plánů studijních programů (OU, 2017c). Tyto dokumenty jsou důležité nejen pro studenty, ale i pro zájemce a uchazeče o studium. Stanovení jednotných a jasných pravidel pro strukturu těchto dokumentů je známkou vstřícnosti vůči jejich uživatelům a může sloužit jako příklad dobré praxe. (Na některých vysokých školách tato pravidla mohou být ovšem obsažena v jiných dokumentech.)

Statut Rady pro vnitřní hodnocení OU (OU, 2017b) obsahuje řadu ustanovení, která mají napomáhat spolupráci různých orgánů OU s RVH i vzájemné komunikaci. RVH je povinna kromě jiného projednat návrhy předložené těmito orgány (akademickým senátem, vědeckou radou, správní radou, rektorem, děkanem nebo ředitelem ústavu), členové RVH pak mají právo se účastnit jednání kteréhokoli orgánu, poradního sboru nebo pracovní skupiny OU a mají právo požádat o stanovisko k projednávané věci kterýkoliv orgán OU nebo vedoucího zaměstnance OU. K uvedenému příkladu dobré praxe lze doplnit i zajímavé ustanovení, že členové RVH narození před 1. 12. 1971 jsou povinni předložit negativní lustrační osvědčení (čl. 3).

Ve výše uvedených Pravidlech můžeme nalézt další příklady dobré praxe:

- Garant zpracovává sebehodnotící zprávu o studijním programu, kterou předkládá RVH pro hodnocení daného programu. V případě nedostatků ukládá RVH opatření k nápravě a lhůtu pro odstranění nalezených nedostatků.
- Práce na všech dokumentech, které jsou vysoké školy povinny zpracovávat, je důležitá a zároveň velmi náročná. Proto rektor využívá pro koordinaci příslušných činností člena svého kolegia. Požadavkem je, aby se při práci na zprávě o vnitřním hodnocení kvality (harmonogram, struktura a způsob zpracování této zprávy, které jsou upraveny opatřením rektora) dbalo na její použitelnost coby podkladu pro vypracování strategického záměru univerzity. Každoroční dodatek k této zprávě zpracovává RVH tak, aby mohl být spolu s výroční zprávou o činnosti a zprávou o hospodaření využit pro každoroční aktualizaci strategického záměru univerzity (OU, 2017a).

Administrativní podporu poskytuje RVH Centrum pro kvalitu, které je jedním z útvarů rektorátu. Podle čl. 12 Statutu Rady pro vnitřní hodnocení toto Centrum připravuje též analýzy pro potřeby vnitřního hodnocení, což je velmi zajímavý a důležitý příklad dobré praxe.

NAÚ provedl v roce 2021 vnější hodnocení OU (podle stejných pravidel popsaných výše pro JU), návštěvy na místě se tentokrát účastnilo 7 členů z desetičlenné komise (NAÚ, 2021b). Jednání probíhalo v pěti blocích s různými zástupci OU. V rámci hodnocení se ukázalo, že OU se výrazně zabývá kulturou kvality a to i na jednotlivých fakultách. Hodnotitelé to považují za vhodnou a velmi důležitou součást hodnotících aktivit, která může být inspirací pro ostatní vysoké školy.

Hodnotitelé pochválili strukturu RVH, která není „zrcadlem“ vedení univerzity a fakult, ale je výrazně zaměřená na akademickou odbornost (z členství v RVH jsou vyloučeni děkani a rektor neschvaluje ani návrhy na členství pro rektorů a proděkanů pro studium).

Našly se samozřejmě i slabé články a příslušná doporučení mohou být inspirací nejen pro OU, ale i pro jiné vysoké školy:

- je potřeba dát větší důraz na proškolení garantů studijních programů a členů programových rad;
- velmi důležitá je komunikace mezi RVH a guaranty studijních programů a je proto důležité ji dále rozvíjet;
- podobně je potřeba dbát na spolupráci mezi guaranty studijních programů a vedoucími pracovišť, na nichž jsou studijní programy realizovány, a rozšířit spolupráci s aplikační sférou do všech oblastí vzdělávání.

V rámci hodnocení se ukázalo, že řada zaměstnanců vnímá systém vnitřního hodnocení jako proces zbytečně byrokratický. Tento problém je závažný, může se vyskytovat i na jiných vysokých školách, je proto potřeba se mu věnovat a postupně ho odstraňovat.

3.4 Západočeská univerzita v Plzni

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU) byla zřízena v roce 1991 spojením Vysoké školy strojní a elektrotechnické (s fakultami strojní, elektrotechnickou, aplikovaných věd a ekonomickou) se samostatnou Pedagogickou fakultou. Postupně přibývaly fakulty právnická, filozofická, zdravotnických studií

a Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara. Na těchto 9 fakultách studovalo k 31. 12. 2021 cca 11 tisíc studentů (v roce 2011 to bylo téměř 16 tisíc), z toho 563 cizinců. Významnou součástí ZČU je výzkumné centrum Nové technologie. Spolu s několika fakultami sídlí v nově vybudovaném kampusu na Borských polích. Podle výroční zprávy o činnosti za rok 2021 působilo na ZČU 759 akademických pracovníků (průměrný přepočtený počet).

Vnitřnímu zajišťování kvality se ZČU systematicky věnovala již řadu let před přijetím novely zákona o vysokých školách v roce 2016 (viz např. Pasáčková & Rendlová, 2009a, 2009b).

Institucionální akreditace byla ZČU udělena rozhodnutím Rady NAÚ ze dne 12. 12. 2019 v jedenácti oblastech vzdělávání (NAÚ, 2019, s. 159–160):

- a) v oblastech vzdělávání *Elektrotechnika, Informatika, Kybernetika a Strojírenství, technologie a materiály* pro studijní programy bakalářského, magisterského a doktorského typu;
- b) v oblastech vzdělávání *Filozofie, religionistika, teologie, Politické vědy, Sociologie a Umění* pro studijní programy bakalářského a magisterského typu;
- c) v oblastech vzdělávání *Ekonomické obory, Tělesná výchova a sport, Kinantropologie a Vědy o Zemi* pro studijní programy bakalářského typu.

Podle statutu ZČU (ZČU, 2017) má RVH 15 členů, jejich funkční období (kromě rektora) je šestileté. Podle údajů na webu ZČU jsou v ní dva externisté. Jednací řád RVH ve znění z roku 2021 (ZČU, 2021a) je poměrně stručný dokument standardního obsahu. V rámci rektorátu působí oddělení hodnocení kvality (6 osob), které poskytuje RVH administrativní podporu.

Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací a tvůrčí činnosti ZČU byla schválena v roce 2017, poslední znění je z roku 2021 (ZČU, 2021b). V preambuli je uvedeno, že základním principem systému zajišťování kvality je prosazovat kulturu kvality do veškerých činností ZČU, a to s ohledem na diverzitu i specifické zaměření jednotlivých součástí ZČU. Kulturou kvality se přitom rozumí sdílené hodnoty, představy, očekávání i závazky ve vztahu ke kvalitě vzdělávací a tvůrčí činnosti.

ZČU vztahuje kvalitu k jasně stanoveným a relevantním cílům své činnosti, což se odráží v propojení systému vnitřního zajišťování kvality se strategií ZČU. V pravidlech systému zajišťování kvality je na začátku řada ustanovení věnována pravidlům tvorby strategického záměru ZČU i strategických záměrů jednotlivých fakult, vysokoškolských ústavů a dalších pracovišť ZČU a pravidlům hodnocení naplňování těchto strategií. Několik článků je věnováno i tvorbě výročních zpráv o činnosti a o hospodaření, opět jak na úrovni ZČU, tak na úrovni jejích součástí. Poté je věnována pozornost vlastním pravidlům vnitřního zajišťování kvality.

V pravidlech systému zajišťování kvality se odráží její důležitá charakteristika vzdělávací činnosti na ZČU. Statut ZČU totiž uvádí (ZČU, 2017, čl. 33, odst. 2, písm. a)), že každý předmět vyučovaný na ZČU má celouniverzitní platnost. Na ZČU je vytvořena databáze předmětů, do níž jsou předměty zařazeny po projednání a schválení akreditační komise ZČU. Studijní předměty z databáze mohou při sestavování studijních plánů využívat všechny fakulty a ostatní součásti ZČU. V rámci akreditace jednotlivého předmětu se rozhodne o stanovení garantující katedry (Pravidla čl. 24), která plně odpovídá za kvalitu a za personální i technické zabezpečení daného předmětu. Vedoucí této katedry určí *garanta studijního předmětu*. Garance je celouniverzitní a nezávislá na organizačním začlenění dané katedry.

Akreditační komise je podle čl. 25 pravidel vnitřním orgánem univerzity, je složená ze zástupců fakult; každá fakulta navrhuje dva členy, jednoho člena komise navrhuje studentská komora akademického senátu. Předsedu komise i všechny její členy jmenuje a odvolává rektor. Akreditační komise informuje o svých zjištěních RVH.

Garant studijního programu (Pravidla čl. 26), který kromě jiného dohlíží na kvalitu jeho uskutečňování, má v akreditovaných předmětech určitou záruku kvality celého studijního programu, což je velmi důležité zejména pro programy schvalované v rámci institucionální akreditace, protože jejich kvalita je plně zajišťována v rámci ZČU.

Pro každou oblast vzdělávání, v níž se na ZČU uskutečňují studijní programy, je zřízena *rada oblasti vzdělávání* (ROV, Pravidla čl. 27). Jejími členy jsou garanti příslušných studijních programů, alespoň jeden student a další členové jmenovaní rektorem na návrh děkanů fakult, na nichž se příslušné studijní programy uskutečňují. Prvním úkolem ROV je vytváření koncepce studijních

programů v dané oblasti vzdělávání. Jedná se nepochybně o velmi důležitou úlohu, která zajišťuje vhodné porovnání kvality studijních programů a sdílení příkladů dobré praxe. Dalšími úkoly je přispívat ke kvalitě příslušných studijních programů: ROV má právo vyjádřit se k návrhu studijního programu, podílet se na průběžném i souhrnném hodnocení jeho kvality, sledovat plnění opatření k odstranění případných zjištěných nedostatků. ROV též vede seznam externích hodnotitelů v dané oblasti vzdělávání.

V Pravidlech (čl. 28) je odpovědnost za zajišťování kvality na ZČU svěřena prorektorovi pro studijní a pedagogickou činnost. Hodnocení kvality studijních programů jsou věnovány čl. 30 a 31. Podle čl. 31 se provádí u každého studijního programu průběžné hodnocení jednou ročně a souhrnné hodnocení jednou za pět let. Zprávu o hodnocení zpracovává garant studijního programu, ke zprávě musí být připojeno stanovisko externího hodnotitele. Zprávy o hodnocení projednává RVH.

Výše uvedená organizační opatření (akreditační komise, garantující katedra, rady pro oblasti vzdělávání) lze považovat za příklady dobré praxe.

Data z jednotlivých vysokých škol jsou shrnuta v následující tabulce.

Tabulka 1*Charakteristiky systémů zajišťování kvality na sledovaných vysokých školách*

	Univerzita Karlova	Jihočeská univerzita	Ostravská univerzita	Západočeská univerzita
Počet oblastí vzdělávání v IA	21	9	7	11
Počet členů RVH (počet externistů)	30 (4)	21 (2)	15 (0) (externisté v hodnotících komisích)	15 (2)
Funkční období	čtyřleté	Každé 2 roky se třetina členů obměňuje.	čtyřleté	šestileté
Garantování	Garanti SP	- Garanti studijních předmětů, - Rada studijního programu (i Bc, Mgr) - Rada studijních programů fakulty	Garanti SP	Garant studijního předmětu (pokud má předmět celouniverzitní akreditaci).
Další orgány nebo funkce	Konzultanti jmenovaní rektorem jako členové pracovních skupin RVH	Koordinátor kvality pro doktorské SP, koordinátoři kvality na součástech JU	Akreditační komise, Rada oblasti vzdělávání	
Příklady dobré praxe	Manuál pro doktorské studium; koordinační rady doktorských SP	Decentralizovaný systém zajišťování kvality; v RVH jsou i zástupci knihovny a Správy kolejí a menz	„Politika kvality“ respektuje specifika oblastí vzdělávání a vědních oborů. „Kultura kvality“	„Kultura kvality“ ve všech činnostech

4 Výsledky dotazníkového šetření

Jak bylo uvedeno v části 2, bylo provedeno dotazníkové šetření mezi členy RVH na sledovaných vysokých školách s cílem rozšířit poznatky ze studia dokumentů o informace o některých aspektech reálného fungování zajišťování kvality vzdělávací činnosti.

Dotazníky byly rozeslány všem členům RVH na čtyřech sledovaných vysokých školách. V prvním kole jsme se nevyhnuli velmi nízké návratnosti dotazníků, jak to u podobných šetření bývá běžné. Členy RVH jsme proto znovu požádali o odpověď a návratnost se dosti zvýšila. Celkem jsme získali odpovědi od 30 členů RVH ze 79 oslovených, takže návratnost dosáhla téměř 30 %. 7 respondentů se z různých důvodů omluvilo (např. krátká doba působení v RVH a malé zkušenosti, odstoupení z této funkce a samozřejmě příliš velké pracovní zatížení). I když tedy návratnost nebyla vysoká, podařilo se získat řadu zajímavých informací.

V následujícím textu uvádíme postupně shrnutí získaných odpovědí na jednotlivé otázky. První skupina otázek se týkala některých aspektů činnosti RVH.

Jak často hodnotí RVH studijní programy? Vycházíte z praxe NAÚ nebo máte vlastní postupy? A v tom případě proč?

Pokud jde o hodnocení studijních programů, většina respondentů odlišila hodnocení pro získání oprávnění uskutečňovat studijní program nebo pro jeho rozšíření (hodnocení *ex ante*) od hodnocení v průběhu realizace studijního programu (hodnocení *ex post*).

Hodnocení v průběhu realizace studijního programu se na sledovaných vysokých školách liší.

Původním záměrem některých z nich bylo pravidelné hodnocení uskutečňovaných studijních programů každý rok.

Na jedné ze sledovaných vysokých škol hodnocení všech studijních programů skutečně každý rok probíhá a vychází z praxe NAÚ. RVH zde pro hodnocení využívá podklady připravené radami oblastí vzdělávání, jejichž členy jsou externí odborníci.

Na další škole se záměr každoročního hodnocení ukázal jako příliš náročný a nezvladatelný a proto se připravuje změna v podobě cyklického hodnocení. Pro zajišťování kvality se kromě toho využívají kontrolní zprávy i udělení oprávnění uskutečňovat studijní program na kratší dobu. Meziročně jsou sledovány změny a podrobněji se tato škola zabývá pouze těmi studijními programy, u nichž se ukazují nedostatky či různé problémy. K zásadnímu hodnocení se přistupuje po 5 letech od udělení oprávnění uskutečňovat studijní program.

Na další vysoké škole se hodnocení studijních programů provádí v polovině doby platnosti jejich oprávnění (minimálně jednou za 5 let), a to na základě vlastního podnětu RVH vyplývajícího z její kontrolní činnosti a nebo v případě nařízených kontrolních zpráv. Kontrolní zprávy se vyžadují, pokud byly při hodnocení shledány drobnější nedostatky nebo se ukázala možnost zlepšení apod. Při hodnocení se vychází ze zkušeností s požadavky NAÚ. O návrhu na každoroční hodnocení respondenti nic neuvádějí, patrně ani nebylo plánováno.

Respondent z další školy uvádí, že studijní programy se hodnotí na měsíčních zasedáních RVH a využívají se při tom podrobnosti získané od jednotlivých panelů RVH. Všechny studijní programy jsou hodnoceny minimálně po 5 letech, v případě povinností uložených kontrolními zprávami i dříve.

Hodnocení kvality pro účel získat oprávnění uskutečňovat studijní program má určité společné charakteristiky, někde však mezi vysokými školami existují rozdíly.

Respondenti ze všech sledovaných vysokých škol uvedli, že v prvních letech po udělení institucionální akreditace byl tlak na získání oprávnění uskutečňovat studijní programy obrovský, takže se na každé schůzi RVH projednávalo a schvalovalo velké množství žádostí. V současné době je už situace klidnější, některé ze sledovaných vysokých škol konstatují, že obvyklý počet projednávaných případů je relativně malý.

Při hodnocení žádostí se na všech školách užívá podobná praxe, jako užívá NAÚ, přičemž respondent z jedné školy k tomuto doplnil, že jsou mnohdy i přísnější a že zejména v období po začátku platnosti novely zákona o vysokých školách vycházel NAÚ z dobré praxe jejich RVH.

Pro udělení oprávnění uskutečňovat studijní program se při standardní situaci hodnotí na všech sledovaných vysokých školách program do hloubky a oprávnění se uděluje na 10 let. V případě různých pochybností se oprávnění uděluje na kratší dobu (jako ukázkou pochybností uvádí jedna ze sledovaných škol například vysoký věk pedagogů), možnou variantou je vyžádání podrobné zprávy, například po třech letech.

Respondent z jedné školy popisuje, že při hodnocení žádostí o udělení oprávnění uskutečňovat studijní program má škola velmi podobné požadavky jako NAU, zajímavý a důležitý rozdíl se však týká hodnotitelů. Jako hodnotitelé žádostí jsou vybíráni často stejní odborníci pro celou oblast vzdělávání – RVH má určené tříčlenné komise pro jednotlivé oblasti vzdělávání, které připraví návrh hodnocení studijního programu pro diskusi v celé RVH. Vedení školy se proto domnívá, že se podařilo pro danou oblast vzdělávání zajistit rovný přístup k hodnocení, což nelze obecně uvést o hodnocení odborníky NAÚ, jehož komise hodnotitelů jsou složeny pokaždé z jiných členů. Vytvoření těchto (stálých) tříčlenných komisí lze považovat za příklad dobré praxe.

Většina respondentů uvedla, že při posuzování žádosti o udělení oprávnění uskutečňovat studijní program nebo žádosti o jeho akreditaci (včetně žádostí o rozšíření nebo prodloužení doby platnosti programu) je proces hodnocení shodný.

Institucionální akreditace zvýšila potřebu spolupráce s externími partnery v oblasti hodnocení kvality (spolupráce by měla nahradit externí názor NAÚ). Považujete stávající spolupráci s externími partnery v této oblasti za dostatečnou?

Většina respondentů považuje současnou situaci ve spolupráci s externími partnery za dostačující, v některých případech ji označují za velmi prospěšnou a výbornou. Jako externí hodnotitelé jsou vybírány osoby se všeobecně uznávanou odbornou autoritou a s vysokým renomé v příslušné nebo příbuzné oblasti vzdělávání.

Respondenti se vyjadřovali také k výběru externích hodnotitelů, který se vždy uskutečňuje s ohledem na konkrétní oblast(i) vzdělávání, do nichž hodnocené studijní programy spadají. Jeden z respondentů zcela pragmaticky dodal, že záleží především na tom, jak kvalitní externí posuzovatelé jsou osloveni; sám je se situací spokojený.

Jenom výjimečně se respondenti vyjádřili v tom smyslu, že spolupráci s externími partnery nepovažují za optimální a že škola zamýšlí ji dále zlepšovat (podle zásady, že vždy je co zlepšovat). Není to však úkolem pouze RVH, ale i mezinárodních rad vysoké školy a fakult, spolupracujících firem a dalších stakeholderů, rad jednotlivých studijních programů apod. – tam všude se uplatňují externí prvky poskytující zpětnou vazbu vedení vysoké školy a jejím součástí.

Konkrétní příklad spolupráce s externími partnery na dvou ze sledovaných vysokých škol je ve složení pracovních skupin, které na návrh zpravodaje schvaluje RVH. Pracovní skupiny hodnotí každý studijní program jak pro účel získat oprávnění uskutečňovat studijní program, tak v průběhu jeho realizace. Běžné (někdy označované jako minimální) složení pracovní skupiny je zpravodaj (člen RVH), garant studijního programu a dva externí hodnotitelé (z jiných vysokých škol, vědeckých pracovišť a dalších relevantních institucí).

Respondenti z další vysoké školy znovu uvedli, že při udělování oprávnění uskutečňovat studijní program se vždy využívají externí hodnotitelé a označují to za analogii k externím hodnotitelům NAÚ. Pro hodnocení kvality realizovaných studijních programů je na této škole proces hodnocení externími odborníky připraven, zatím však ještě nebyl využit ve všech oblastech vzdělávání. Hledají se možnosti, jak využívat více externích odborníků.

Důležitou informaci poskytl jeden respondent: „I když nemáme příliš mnoho externích členů přímo v RVH, zvou se externí hodnotitelé zejména ve sporných či problematických případech“.

V případě, že externí spolupracovníci v RVH přímo zastoupení nejsou, spoléhá se RVH na názor externistů z pracovních skupin. Jeden z respondentů k tomu uvedl, že by se rozšíření počtu externistů v RVH nebránil.

Jako určitý souhrn názorů můžeme konstatovat, že účast externích hodnotitelů v pracovních skupinách, jejichž činnost koordinuje zpravodaj (člen RVH), lze označit za velmi dobrý model pro zapojení externistů do zajišťování kvality studijních programů.

Považujete stávající zastoupení externistů v RVH za dostatečné? (Jsou pokryty všechny příslušné oblasti vzdělávání)?

Respondenti jedné ze sledovaných vysokých škol uvedli, že zastoupení externistů je považováno za dostatečné a že se poměrně dobře daří pokrýt

všechny příslušné oblasti vzdělávání. Reálně to znamená, že vysoká škola využívá dva externí odborníky pro každý ze čtyř panelů, do kterých je vnitřně uspořádána, a jejichž činnosti podporují externí konzultanti.

Další dvě sledované vysoké školy mají rovněž mezi členy RVH dva externí odborníky a jejich respondenti se vyjadřují v tom smyslu, že:

- v případě více externích odborníků by RVH musela být buď velmi početná, nebo bez interních členů znalých místních podmínek;
- úkolem externistů v RVH nemůže být detailní pokrytí všech oblastí vzdělávání, ve kterých vysoká škola uskutečňuje studijní programy, neboť by pak RVH musela být velmi početná, což by její funkčnosti neprospívalo.

Respondenti z těchto dvou škol uvádějí navrhovaná, případně již využívaná řešení:

- vysoká škola má k dispozici externisty, kteří v případě potřeby připravují odborné posudky,
- vysoká škola má možnost přizvat více externistů v případě pochybností o projednávaném programu (což bylo již v několika případech použito).

Respondenti obou vysokých škol zdůraznili, že externí pohled je využíván před udělením oprávnění k uskutečňování studijního programu i v rámci hodnocení kvality realizovaného studijního programu.

Respondenti z poslední sledované vysoké školy, která nemá externisty přímo v RVH, uvádějí, že by nikdy nebylo možné dosáhnout externího zastoupení tak, aby byly pokryty všechny dominantní oblasti vzdělávání na této vysoké škole. Proto je proces hodnocení nastaven tak, že externí prvek je zakomponován do posuzování každého jednotlivého studijního programu prostřednictvím externích hodnotitelů. Konkrétně to znamená, že RVH vždy využívá stanoviska externích odborníků jako členů pracovních skupin hodnotících studijní programy. Jejich odborné kompetence jsou vždy v souladu s oblastí vzdělávání, do které daný studijní program patří, čímž jsou pokryty všechny příslušné oblasti vzdělávání. Tento systém považuje škola za nejlepší řešení. Hodnotící komise NAÚ v rámci vnějšího hodnocení této vysoké školy, které NAÚ provedl v roce 2021, složení RVH hodnotila pozitivně.

Mohou externí členové RVH nahradit (alespoň do jisté míry) vliv externího hodnocení hodnotiteli NAÚ při akreditaci studijních programů?

Naprostá většina respondentů vyjádřila názor, že externí hodnotitelé při vnitřním hodnocení studijních programů mohou plně nahradit vliv externího hodnocení NAÚ, tito externisté však nemusí být přímo členy RVH.

Respondenti z jedné školy uváděli, že nahradit vliv externího hodnocení NAÚ rozhodně mohou především ti externisté, kteří jsou členy pracovních skupin RVH a jsou stejně jako hodnotitelé NAÚ uznávanými odbornými autoritami ve svých oborech, resp. v příslušných oblastech vzdělávání. Doplnovali, že úroveň hodnotících kompetencí externích hodnotitelů je srovnatelná s úrovní hodnotících kompetencí členů hodnotících komisí NAÚ a že jde o osoby, které jsou často zároveň hodnotiteli NAÚ.

Rovněž odpovědi respondentů z další sledované vysoké školy byly velmi jednoznačné: externí členové RVH podle nich mají dostatečné kompetence provádět hodnocení předložených studijních programů (jak před udělením oprávnění uskutečňovat studijní programy, tak v rámci hodnocení realizovaného studijního programu, a jejich činností je zabezpečen externí pohled na kvalitu studijních programů.

Respondenti z další vysoké školy se také shodli na pozitivním názoru, i když ho podmínili požadavkem, že se musí jednat o kvalitního, objektivního a zkušeného externího člena RVH a že rovněž záleží na specifice oblasti vzdělávání.

Svůj v zásadě souhlasný názor doplňovali respondenti z další školy upřesňujícími informacemi.

Jeden z nich se vyjádřil, že externí členové RVH do jisté míry mohou nahradit externí hodnotitele NAÚ, že jich je ale v RVH velmi málo a všichni nejsou z akademického prostředí. Dodává k tomu, že jejich RVH si sestavila svůj vlastní seznam externích hodnotitelů, kteří v případě potřeby budou plnit obdobnou funkci jako hodnotitelé NAÚ. (Toto opatření lze považovat za příklad dobré praxe.)

Další respondent uvedl, že na danou otázku je potřeba odpovídat s ohledem na to, že někdy má vnější hodnocení o kvalitě exekutivně rozhodovat a jindy jde spíše o hodnocení formativního charakteru. Připomíná rovněž, že by externí členové RVH měli více reflektovat detailní znalost dané vysoké školy. Jeden respondent upřesnil, že úkolem externistů v RVH není nahrazovat hodnotitele NAÚ a další k tomu doplňuje, že v RVH nemusejí být externí členové, ale externisté musejí být mezi posuzovateli v komisích pro hodnocení studijních programů.

Považujete spolupráci s garanty studijních programů za dostatečně efektivní?

Odpovědi na tuto otázku byly velmi pestré a lišily se nejen mezi sledovanými vysokými školami, ale i mezi respondenty z téže vysoké školy. Nejvíce bylo pozitivních odpovědí, které byly někdy doplněny drobnými výhradami nebo možnými problémy. Celá řada odpovědí byla zcela jednoznačná a velmi stručná – ano, spolupráci považujeme za dostatečně efektivní.

Další respondenti přidali informace, které potvrzují, že spolupráce s garanty je efektivní: garant má možnost absolvovat školení, o všech krocích akreditačního procesu je průběžně informován; účastní se jednání RVH, zejména je-li do programu zařazeno hodnocení jeho studijního programu; předkládá RVH k projednání sebehodnotící zprávu studijního programu a má možnost reagovat na otázky členů RVH; je vždy členem pracovní skupiny při hodnocení realizovaného studijního programu i při hodnocení studijního programu pro účel získat oprávnění uskutečňovat studijní program; je vždy informován o výsledcích externích posudků a má možnost se k nim vyjádřit.

Někdy byly odpovědi „ano“ doplněny podrobnějšími popisy činností garantů, které efektivitu spolupráce podporují:

- Jedna ze sledovaných vysokých škol nedávno rozhodla, že před začátkem hodnocení realizovaného studijního programu se vždy sejdou zaměstnanci Centra pro kvalitu s garantem tohoto programu a poskytnou mu svoje podrobné znalosti o procesu hodnocení i o tom, co od něho mohou/budou očekávat.
- Vzhledem k širokému portfoliu oblastí vzdělávání je třeba vyvinout velké úsilí pro koordinaci aktivit ze strany RVH. Kontakt s garanty studijních programů se někdy provádí nepřímo přes rady oblastí vzdělávání, garanti jsou jejich členy. (Rady oblastí vzdělávání zajišťují odbornou garanci studijních programů a sledují a hodnotí navržená nápravná opatření, jejichž cílem je zachování patřičné kvality studijního programu.)
- Procesy spolupráce členů RVH s garanty studijních programů již prošly svým vývojem a v současné době jsou považovány za dostatečně efektivní. Je potřeba zdůraznit, že zásadním podkladem pro hodnocení je sebehodnotící zpráva o studijním programu, kterou vypracovává a předkládá RVH garant příslušného studijního programu. Účastí na jednání RVH je zajištěno, že je garant informován o výsledcích externích posudků, o všech potřebných krocích, které je potřeba udělat, má možnost reagovat

na případné výtky a vysvětlit pracovní skupině nejasnosti v žádosti o udělení oprávnění uskutečňovat studijní program.

- Daří se komunikace rektorátu, RVH a garantů studijních programů. Pokud se vyskytne nějaký problém, řeší se vše velmi pružně, pochválit je potřeba též referenty rektorátu, kteří mají danou agendu na starost. Samozřejmě to neznámá, že se občas neobjeví nedostatky v přípravě či opravě studijních programů.
- Pokud je za efektivitu považováno, že jsou členové RVH s guaranty v kontaktu a sdělují jim své názory/rozhodnutí, pak je spolupráce efektivní. Vzájemná diskuse je možná i efektivnější než v případě NAÚ, protože RVH může na své názory získat snáze zpětnou vazbu.

Následně jsou shrnuty některé výhrady, většinou drobné či odstranitelné:

- Efektivita spolupráce je velmi různorodá. Záleží to především na tom, jak se guaranti studijních programů orientují v předpisech a požadavcích na zajištění kvality studia. Pro efektivitu spolupráce jde o zásadní záležitost.
- S efektivitou spolupráce lze souhlasit pouze v obecné rovině.
- V některých konkrétních případech je potřeba komunikovat intenzivněji, aby byla získaná odpověď dostatečná.
- Ve většině případů nejsou problémy, ale v některých konkrétních případech spolupráce efektivní není. Příslušná vysoká škola pro tyto případy komunikace upravila formální postup.
- Dva názory se shodovaly v tom, že procesně je komunikace guaranta s RVH upravena, avšak i když je guarant na jednání RVH přítomen, zcela jistě záleží na jeho osobnosti a na tom, do jaké míry se dokáže v komunikaci s RVH angažovat.

Jeden respondent sdělil, že v záležitosti komunikace má vysoká škola rezervy, že komunikace členů RVH s guaranty mimo procesy týkající se žádostí o udělení oprávnění uskutečňovat studijní program a hodnocení realizovaných studijních programů je dosti omezená. Označuje kolizi pravomocí vedoucích kateder a garantů studijních programů za velký problém, na který se snaží soustavně upozorňovat. Domnívá se, že guarant studijního programu má značnou odpovědnost, ale pravomoci silně omezené a možnost ovlivňovat například kvalitu výuky téměř žádnou. Uvádí, že částečně mohou situaci

zlepšovat dobře fungující programové rady. Na konkrétním případě studijních programů učitelství ukazuje velmi obtížné postavení garantů a nevyjasněné kompetence v rozhodování garanta, děkana a/nebo vedoucího příslušné katedry.

Rektor jedné ze sledovaných vysokých škol se vyjádřil k obecnějšímu problému. Považuje za problematické, že rektor zodpovídá za fungování RVH, a přitom i tu jednu třetinu členů, které do RVH nominuje, musí odsouhlasit Akademický senát. Akademický senát tak spolurozhoduje o ustanovení RVH, ač nenese žádnou odpovědnost. Druhá skupina otázek se týkala studentského hodnocení.

Institucionální akreditace zároveň zvýšila důležitost studentského hodnocení: Změnily se po získání institucionální akreditace nějak formy studentského hodnocení a využití jejich výsledků?

Jeden z respondentů stručně poznamenal, že s názorem uvedeným v záhlaví otázek úplně nesouhlasí. Žádný další nesouhlas se nevyskytl. Na otázky jsme však získali velmi široké spektrum odpovědí.

Respondenti z jedné vysoké školy odpověděli, že se na studentském hodnocení nic nezměnilo, funguje velmi dobře zejména díky působení jednoho z profesorů, který je v oblasti zajišťování kvality vzdělávání významnou kapacitou. Přesto doplňují, že je stále možné i v jejich případě studentské hodnocení dále zlepšovat.

Obdobně odpovídali členové RVH z vysoké školy, která se dlouhodobě a důkladně zajišťování kvality vzdělávání věnuje, a proto nebyl důvod ani v návaznosti na získanou institucionální akreditaci něco na studentském hodnocení významně měnit. Menší a nijak závažná změna se týkala pouze podoby dotazníku. Přesto se jeden z respondentů domnívá, že faktický vliv na studentská hodnocení se nijak zásadně neprojevuje.

Respondenti z další školy vložili do odpovědí na tuto otázku řadu zajímavých informací a novinek. Forma studentského hodnocení se nezměnila, ale byl připraven nový a podle jejich mínění kvalitní dotazník, na jehož tvorbě se podílela celouniverzitní pracovní skupina. Fakulty měly možnost společný dotazník doplnit vlastními položkami, ale většinou to celkem logicky nevyužily z jednoduchého důvodu – čím více položek, tím nižší je pak ochota studentů dotazník vyplnit.

Zvýšení významu studentského hodnocení po získání institucionální akreditace je podle nich velmi dobře vidět:

- Byly zavedeny programové rady, jejichž členem je vždy povinně student nebo absolvent daného studijního programu. Znamená to, že studenti mají možnost poskytovat zpětnou vazbu, jsou více zapojeni do tvorby studijních programů a podílejí se na hodnocení jejich realizace a na jejich rozvoji.
- Otázky v dotazníku jsou více cílené na základní parametry kvality výuky, což studentům vyhovuje.
- Studenti získali povědomí o tom, že jejich hlas je důležitý, že se s jejich názory pracuje a že na jejich podnět dochází ke změnám ve výuce.
- Studenti se naučili sdělovat nejen kritické, ale i pozitivní názory na kvalitu výuky a vyučujících, což je považováno za velmi významné.
- Další důležitou skutečností je, že s výsledky studentského hodnocení pracují v závěru každého semestru vedoucí pracovišť, proděkaní pro studium i prorektor pro studium.

Pouze z jedné vysoké školy byly odpovědi spíše kritické a nebyly vzájemně zcela v souladu. Jedna z odpovědí byla značně obecná – respondent uvedl, že nedokáže změny posoudit, ale domnívá se, že se nic nezměnilo. Další odpověď je zcela negativní, respondent uvádí, že se studentské hodnocení zcela zhroutilo a od původně nastavené a poměrně jednotné možnosti mezifakultního srovnávání se upustilo. S výše uvedeným názorem je v rozporu informace jiného respondenta uvádějící, že vysoká škola zpracovala novou metodu studentského hodnocení, kde se klade větší důraz na slovní hodnocení než na „známkování“.

Co jste udělali pro získání dostatečné návratnosti dotazníků?

Otázka týkající se návratnosti dotazníků vzbudila mezi respondenty zájem, ze všech škol nám poskytli spoustu různých informací. Potvrdilo se tak, že jde o obecný problém, který je stále předmětem diskusí a snah o zlepšování.

U jedné vysoké školy jsme získali odpovědi pouze z jedné její fakulty. Studentské hodnocení tam probíhá při povinné výuce (např. při praktických cvičeních nebo povinných seminářích) a tím se návratnost dotazníků výrazně zvyšuje. Přestože se vyplňování dotazníků děje v rámci výuky, je

pro studenty dobrovolné (student může prohlásit, že se šetření nezúčastní), všechno probíhá v elektronické formě. Je zajímavé (a zatím nezdůvodněné), že návratnost dotazníků kolísá nezávisle na propagaci celé akce, přestože se jí fakulta intenzivně věnuje.

Jednoduchou prací se studentským hodnocením výuky nemá ani vysoká škola, která se této problematice věnuje již desítky let a je tudíž velmi zkušená. Snaží se měnit obsah dotazníků i formu jejich vyplňování, protože stávající situace není dostatečně efektivní. Respondenti však uvádějí, že se rozhodně neplánuje změna na povinné hodnocení ze strany studentů. Snaží se studenty zaujmout tím, že se probírají všechny jejich připomínky a vyvozují se z nich případné konkrétní zásahy do vzdělávacího procesu. Studenti takové aktivity vnímají, vidí, že jejich názory přispívají ke zlepšování, a to je pro ně motivace k účasti na hodnocení.

Respondenti z další vysoké školy uvedli, že studentská hodnocení jsou v kompetenci fakult, což fakulty využívají. Důsledkem je především to, že na některých fakultách je studentské hodnocení povinné, na jiných dobrovolné. Všechny fakulty se však hned od začátku semestru snaží studenty vyzvat k hodnocení prostřednictvím fakultního e-mailu. Pobídka k účasti na hodnocení pak pokračuje prostřednictvím vyučujících, kteří by měli studentům důležitost hodnocení kvality vysvětlovat a zdůrazňovat. Postup, jak studenty motivovat, je teoreticky na všech fakultách stejný, ale výsledky jsou různé. Obecně není s návratností dotazníků vysoká škola spokojena, i když situace na některých fakultách je lepší než na jiných.

Vysoká škola, kterou uvádíme jako poslední, je v problematice studentského hodnocení kvality velmi aktivní. Pro vyplnění a návratnost dotazníků zavedla řadu opatření, která mají informovat především studenty a motivovat je k účasti na hodnocení kvality; některá z opatření se týkají také akademických pracovníků:

- Studenti jsou pravidelně informováni o spuštění dotazníkového šetření (často se užívá termín anketa) nejrůznějšími formami (e-mail, sociální sítě, video vysvětlující, proč se do hodnotících aktivit zapojit, podpora Centra marketingu a komunikace).
- Došlo ke změnám dotazníků, které podporují míru zapojení studentů do procesu hodnocení.

- Studenti jsou vyzýváni, aby hodnotili nejen tehdy, když nebyli spokojeni, ale také tehdy, když spokojeni byli.
- Využívá se opakované online výzvy k účasti na hodnocení od konkrétních vyučujících, která se patrně osvědčuje nejvíce.
- Využívá se též regulérní propagace významu studentského hodnocení výuky.
- Akademičtí pracovníci jsou informováni o ukončení ankety a o možnosti na ni reagovat, Připojeny jsou též informace, jak konstruktivně reagovat na případnou kritiku.
- Výsledky hodnocení jsou veřejně dostupné pro všechny studenty a zaměstnance na internetovém portálu školy.
- Podporuje se zapojení vyučujících, garantů studijních programů, vedoucích kateder, prodekanů a prorektora do důkladné práce s názory studentů, a to na úrovni kateder a fakultních i univerzitních akademických senátů.
- Byla vytvořena online přehledná prezentace výsledků studentského hodnocení, v níž je možné sledovat trendy v průběhu několika roků.
- Zveřejňují se termíny studentského hodnocení, jeho výsledky, průběh a práce s podněty studentů na pravidelných jednáních programových rad (členem je vždy studentský zástupce).
- Zprávy o výsledcích studentské ankety jsou projednávány na úrovni vedení vysoké školy (velké kolegium rektora), na úrovni akademické samosprávy i na úrovni RVH.

Přestože tato vysoká škola vkládá do studentských hodnocení spoustu práce a snaží se nalézt vše, co by mohlo zvýšit zájem studentů podílet se na hodnocení a přispět ke zvýšení návratnosti dotazníků, není stále účast studentů dostačující (dlouhodobě méně než 30 %) pro objektivní posouzení kvality výuky a vyučujících. Jasně to vyjádřil jeden respondent: „Návratnost dotazníků je pořád nižší, než bychom si přáli, nicméně snažíme se neustále apelovat na studenty, aby hodnocení prováděli, a především dávat jasně najevo, že jejich názor ‚má váhu‘, že se nad komentáři zamýšlíme a snažíme se posouvat kvalitu studijních programů dopředu.“

Patrně poměrně novou aktivitou je využívání výsledků studentských anket jako jedné ze součástí hodnocení činnosti vyučujících a sestavování jejich kariérních plánů. Toho se týká i důležitá poznámka, která podle autora vychází z mezinárodní zkušenosti: „Studentskému hodnocení bychom měli věnovat takovou pozornost, jakou si zaslouží. Je schopné zachytit excesy, opakující se problémy v komunikaci s vyučujícím, příp. jiné opakující se jevy (jako např. vysokou oblíbenost předmětů nebo učitelů, která může, ale také nemusí svědčit o kvalitě), ale pro zjišťování skutečné kvality by bylo nutné hodnocení doplnit periodickými výzkumnými šetřeními, sebehodnocením akademiků a dalšími nástroji.“

Všechna uvedená opatření mohou sloužit jako příklady dobré praxe.

Jsou dotazníky pro studentská hodnocení stejné pro všechny fakulty?

Odpovědi na tuto otázku byly velice jednoduché. Respondenti ze tří sledovaných vysokých škol odpověděli, že jsou dotazníky pro všechny fakulty stejné. Jedna z těchto škol se však vyznačuje tím, že si fakulty mohou přidávat své vlastní otázky. Podle počtu a zaměření doplňujících otázek se patrně dotazníky mohou výrazně lišit.

Odlišnost druhé z těchto škol je v tom, že jednotlivé fakulty nebo i katedry mají navíc své vlastní dotazníky pro hodnocení výuky. Rozdílnost je pak i v distribuci dotazníků, celouniverzitní dotazníky jsou distribuovány elektronicky, zatímco dotazníky kateder jsou v tištěné podobě. Bylo při tom zdůrazněno, že musí být zajištěna anonymita hodnotícího.

Pouze respondenti z jedné vysoké školy velmi stručně uvedli, že dotazníky stejné nejsou, aniž by to podrobněji komentovali.

Jsou dotazníky zčásti společné pro všechny fakulty a zčásti specifické?

Kromě jedné ze sledovaných vysokých škol všechny ostatní školy specifické části dotazníků nemají. Jak již bylo uvedeno výše, někdy mají fakulty možnost vložit doplňující otázky a někdy využívají svoje vlastní dotazníky, což případně může specifickou část dotazníků nahradit.

V závěru dotazníku bylo respondentům nabídnuto, že mohou sdělit i další informace a zkušenosti. Většinou se vyjadřovali ke studentskému hodnocení.

Respondent z jedné vysoké školy stručně shrnul vývoj studentského hodnocení v uplynulých letech. Zdůraznil zejména digitalizaci dotazníků, úpravy otázek od škálovacích k formativním možnostem (slovní odpovědi), práci

s hodnocením na různých úrovních – od garantů předmětů až po vedení vysoké školy, návratnost dotazníků, která je při zachování dobrovolnosti výzvou pro všechny vysoké školy, a to nejen v ČR. Doplnil, že často je základ dotazování pro všechny fakulty stejný, ale rovněž často lze doplňovat otázky (například podle potřeby dané fakulty).

Respondent z jiné školy uvedl, že studentské hodnocení má na této škole letitou tradici, uskutečňuje se déle, než bylo obecně zavedeno. Od samého začátku je hodnocení v gesci studentů, z jejichž iniciativy proběhla celá řada úprav, od způsobů anonymizace až po formu otázek. Stávající forma hodnocení je tak výsledkem dlouhé evoluce a již několik let zůstává prakticky nezměněna. Studentské hodnocení je od svého vzniku bráno velmi vážně, na jeho základě došlo k celé řadě změn, a to od honorování zvláštními příplatky za nadprůměrné výsledky ve studentském hodnocení až po výměnu přednášejících. V současné době je vyplnění dotazníku podmínkou pro provedení zápisu do dalšího semestru, student však může do formuláře napsat „Nechci hodnotit“. Poměrně vysoká návratnost dotazníků trvá už delší dobu, protože studenti vidí, že jejich názor je skutečně brán v potaz. Za důležité je také považováno, že hodnocení je veřejnosti přístupné, nejedná se jen o ryze interní záležitost.

Zajímavé je sdělení nazvané „jeden postřeh“:

Při posuzování důležitosti studentského hodnocení považuji za nutnost určitou míru zdravého rozumu. Důležité jsou slovní komentáře studentů jako například to, že vyučující mluví potichu a není mu rozumět. Hodnocení má dle mého orientační funkci: když má vyučující dlouhodobě hodnocení 1,0, je otázkou, zda není jeho výuka příliš lehká; když má vyučující dlouhodobě hodnocení 4,0 (či podobně), je třeba se zamyslet, zda zde není nějaký zásadní problém, který by se měl řešit.

5 Analýza získaných poznatků

Sledování způsobů, jak je na čtyřech vybraných veřejných vysokých školách zajišťována kvalita vzdělávací činnosti v režimu institucionální akreditace, přineslo řadu zajímavých poznatků, které se zde pokusíme souhrnně uvést, vzájemně porovnat a interpretovat.

Na začátku je třeba poznamenat, že naše zkoumání proběhlo zhruba šest let poté, kdy vstoupila v platnost rozsáhlá novela zákona o vysokých školách z roku 2016 a čtyři či tři roky poté, co sledované vysoké školy získaly

institucionální akreditaci. Uvedené období mělo výrazně přechodový charakter, kdy byly na vysokých školách jednak přijímány nové vnitřní předpisy (či novelizovány stávající), jednak bylo třeba reagovat na zrušení možnosti členit studijní programy na obory. Na některých vysokých školách bylo nutno nově upravit velký počet studijních programů, zejména učitelských, které byly běžně členěny do velkého počtu oborů. S obojím bylo spojeno i nemalé množství administrativní práce. Přesto vysoké školy, pokud jsme mohli zjistit, dokázaly tyto problémy dobře zvládnout a věnovat nemalou pozornost skutečnému zajišťování kvality své vzdělávací činnosti.

Nejprve uvedeme poznatky, které se týkají první výzkumné otázky „Jaká organizační opatření zavedly vysoké školy k zajišťování kvality v režimu institucionální akreditace?“ Zajišťování kvality na všech sledovaných vysokých školách probíhá ve větší či menší míře formálně ve dvojím režimu. Studijní programy, na které se vztahuje institucionální akreditace, hodnotí a uděluje jim oprávnění k uskutečňování RVH, u některých programů je třeba i nadále žádat o akreditaci NAÚ. Tuto situaci reflektují akreditační řady těchto škol tím, že uvádějí požadavky jak na obsah žádosti o akreditaci studijního programu, tak na obsah žádosti o udělení oprávnění k jeho uskutečňování předkládané RVH. Struktura obou žádostí bývá velmi podobná. Způsob projednávání a hodnocení těchto žádostí je formálně také podobný, při bližším sledování se však ukazují přednosti institucionální akreditace.

RVH na všech sledovaných vysokých školách posuzují výrazně méně široké spektrum studijních programů, než posuzuje Rada NAÚ. Členové RVH, i když jsou z různých fakult, mívají k posuzovaným programům přece jen blíže. Jak ještě podrobněji uvedeme, všechny sledované vysoké školy zavedly různá organizační opatření, aby do hodnocení studijních programů a zajišťování jejich kvality byli zapojeni akademičtí pracovníci z téže nebo blízké oblasti vzdělávání, do níž hodnocený studijní program patří.

Nová situace v souvislosti s institucionální akreditací nastala u průběžného hodnocení kvality studijních programů. Některé sledované vysoké školy měly v úmyslu zavést poměrně časté hodnocení, jedna z nich dokonce zvažovala hodnocení každoroční, což se ale ukázalo jako příliš náročné. Nakonec se na těchto vysokých školách ustálila praxe hodnotit studijní program minimálně po 5 letech od získání oprávnění ho uskutečňovat a kratší dobu využívat v případě zjištění různých nedostatků.

Sledované vysoké školy využily možností (a zároveň povinností) vyplývajících z novely zákona o vysokých školách z roku 2016 a týkajících se vnitřního zajišťování kvality, a zavedly různá organizační opatření nad rámec předepsaný zákonem. Tato opatření vycházejí samozřejmě ze specifických charakteristik vzdělávací činnosti dané vysoké školy a svědčí o odpovědném a tvůrčím přístupu k zajišťování kvality. Řadu z nich lze považovat za *příklady dobré praxe*, aplikovatelné samozřejmě s přihlédnutím ke specifickým situacím ostatních vysokých škol. Probereme je postupně podle oblastí či témat, kterých se týkají.

Všechny sledované školy se snažily soustředit pozornost a odbornou kvalifikaci hodnotících orgánů či grémií na jednotlivé nebo alespoň příbuzné *oblasti vzdělávání*, ve snaze uplatňovat na blízké či podobné studijní programy stejné či srovnatelné požadavky a kritéria. Za tím účelem např. rozdělily RVH do několika panelů podle oblastí vzdělávání nebo v rámci RVH vytvořily tříčlenné komise pro jednotlivé oblasti vzdělávání, které pro diskusi v celé RVH připravují návrhy studijních programů k projednání. Jiným opatřením je vytvoření rad oblastí vzdělávání, jejímiž členy jsou zejména garanti příslušných studijních programů, nebo rad studijních programů uskutečňovaných na jedné fakultě (tyto programy většinou patří do jedné oblasti vzdělávání). Do této oblasti spadá i vytvoření koordinačních rad doktorských programů. Uvedená opatření napomáhají komunikaci a spolupráci s guaranty studijních programů i vzájemné komunikaci mezi guaranty. Všechny zmíněné orgány dbají na to, aby všechny studijní programy spadající do jejich kompetence byly hodnoceny podle stejných relevantních kritérií a měly co nejlepší kvalitu. K zaměření pozornosti při zajišťování kvality studijních programů co nejbližší jejich uskutečňování slouží opatření jako vytvoření rady studijního programu nebo určení garantující katedry studijního programu, či dokonce garanta studijního předmětu (zejména pokud se na jeho výuce podílí více akademických pracovníků). Z organizačních opatření si zaslouží pozornost ustanovení koordinátorů kvality pro každou fakultu nebo pro doktorské programy, na celoškolské úrovni pak vytvoření funkce prorektora pro vnitřní hodnocení.

Přejdeme nyní k druhé výzkumné otázce „Jakými způsoby je nahrazován názor externích hodnotitelů NAÚ?“ Jak již bylo uvedeno, důležitou úlohu v celém systému zajišťování kvality mají *externisté*, kteří jsou vůči dané škole nezávislí. (Za externisty jsou pokládány osoby, které nejsou v pracovním poměru na dané vysoké škole.) Mohou být zapojeni do různých procesů či oblastí zajišťování kvality. Jako velmi účinný, leč nepříliš rozšířený příklad

velmi dobré praxe, je povinná účast externistů v komisích pro státní doktor-ské zkoušky.

Většinou jsou však externisté zapojováni jen do procesů vnitřního hodnocení spojených s činností RVH. Tři ze sledovaných vysokých škol mají externisty přímo jako členy RVH, jejich podíl na celkovém počtu členů je však nízký a pohybuje se kolem 10 %. Je to důsledek rozumného požadavku, aby v RVH byly zastoupeny pokud možno všechny fakulty dané vysoké školy a přitom aby RVH nebyla příliš početná a mohla efektivně jednat. Externisté jsou v případě potřeby na jednání RVH zváni jako konzultanti, připravují odborné posudky, v případě problémů jsou zváni k diskusi o jejich řešení apod. To vše lze pokládat za příklady dobré praxe.

Externisté jsou na všech sledovaných vysokých školách pravidelně členy pracovních skupin, které zpravodajové, členové RVH, sestavují pro hodnocení jim přiděleného studijního programu. Velikost a složení pracovních skupin a povinný počet externistů v nich se na těchto školách poněkud liší a získávání externích spolupracovníků, na které jsou zpravidla kladeny dosti vysoké profesní nároky, nebývá vždy úplně snadné (jak ukázalo dotazníkové šetření). Na druhou stranu mají vysoké školy možnost cíleně vybírat odborníky z praxe jim blízké a schopné kriticky posoudit mj. i nároky na absolventy hodnoceného programu. To při hodnocení v rámci programové akreditace externími hodnotiteli NAÚ není zpravidla možné.

Na jedné vysoké škole jsou jako hodnotitelé žádostí o udělení oprávnění uskutečňovat studijní program často vybíráni stejní odborníci pro celou oblast vzdělávání, což umožňuje zajistit všem příslušným studijním programům rovný přístup k hodnocení – to je při hodnocení odborníky NAÚ rovněž obtížné zajistit.

Účast externích hodnotitelů v pracovních skupinách, jejichž činnost koordinuje zpravodaj (člen RVH), lze označit za velmi dobrý model pro zapojení externistů do zajišťování kvality studijních programů.

Na jedné ze sledovaných vysokých škol nejsou externisté v RVH zastoupeni vůbec, ale externí prvek hodnocení je zajištěn účastí externistů v hodnocení každého studijního programu. Odborné kompetence těchto externistů jsou vždy v souladu s oblastí vzdělávání, do které daný studijní program patří. Vysoká škola považuje toto řešení za nejlepší. Na této škole provedla hodnotící komise NAÚ v roce 2021 vnější hodnocení kvality a kromě jiného zhodnotila využití externistů při hodnocení studijních programů místo jejich zastoupení v RVH jako zajímavý a vhodný model.

Třetí výzkumná otázka se týkala způsobů, jak k zajišťování kvality přispívají studenti. Řadu příkladů dobré praxe se podařilo najít i v oblasti *studentských hodnocení výuky*. S těmito hodnoceními mají vysoké školy dlouholeté zkušenosti. Na některých vysokých školách je dotazník jednotný pro celou školu, někde má každá fakulta či dokonce katedra vlastní dotazník, jinde se společná celoškolská část dotazníku doplňuje o část fakultní či katedrovou. Dlouhodobým problémem byla a je nízká návratnost dotazníků. Výrazné zlepšení nepřinesla ani jejich elektronická forma. Proto mohou být užitečné zjištěné příklady, jak se podařilo návratnost dotazníků zvýšit:

- Rozsáhlá a komplexní podpora studentských hodnocení, která je zaměřena nejen na studenty, ale i na akademické pracovníky.
- Využití různých komunikačních forem k informování studentů o spuštění ankety: e-mail, sociální sítě, video vysvětlující, proč se do hodnotících aktivit zapojit, využití služeb Centra marketingu a komunikace.
- Online výzvy jednotlivých vyučujících k účasti na hodnocení.
- Studenti jsou vyzýváni, aby hodnotili nejen tehdy, když nejsou spokojeni, ale také tehdy, když jsou spokojeni.
- Studentské hodnocení probíhá v rámci povinné výuky – využívá se např. praktických cvičení, povinných seminářů apod. Vyplnění dotazníku (v papírové nebo elektronické formě) zůstává však dobrovolné.
- Po provedeném hodnocení se se studenty diskutuje o jejich připomínkách a návrzích, jak zlepšit výuku, ale i proces jejího hodnocení. Studenti tyto aktivity vnímají dobře, protože vidí možnost, že jejich názory přispějí ke zlepšování výuky a jsou tudíž k účasti na hodnocení motivováni.
- Akademičtí pracovníci jsou informováni, jak na výsledky hodnocení a na případnou kritiku konstruktivně reagovat. Kromě vyučujících je třeba informovat též garanty studijních programů, vedoucí kateder, proděkany a příslušného prorektora.
- Zprávy o výsledcích studentského hodnocení jsou veřejně dostupné pro všechny studenty a zaměstnance na internetovém portálu školy. Osvědčilo se vytvoření přehledné online prezentace výsledků studentského hodnocení, v níž je možné sledovat i časové trendy.

- Výsledky studentských šetření se projednávají na úrovni vedení vysoké školy i fakult, na úrovni akademické samosprávy i na úrovni RVH. S podněty studentů se pracuje na pravidelných jednáních programových rad, jejichž členem je vždy studentský zástupce.
- Osvědčilo se zapojit do organizace studentského hodnocení studentské zástupce v akademickém senátu a jeho mladší členy z řad akademických pracovníků. Pro studenty je spolupráce s vrstevníky přitažlivější a jsou ochotni se jí více věnovat.

Většina zavedených opatření není zcela nová nebo neznámá, ale jejich souhrnné využití může výsledky studentských hodnocení výrazně zlepšit.

Mezi příklady dobré praxe patří i komplexní pojmání zajišťování kvality v dokumentech vysoké školy odvolávající se na *politiku kvality* nebo *kulturu kvality*. S tím je spojeno i propojení zajišťování kvality se *strategií vysoké školy*. To se pak projevuje i v tom, že do procesu zajišťování kvality jsou spolu se vzdělávací činností zahrnuty jak výzkumná a další tvůrčí činnost, tak i podpůrné činnosti dalších součástí vysokých škol, jako jsou laboratoře, knihovny, ubytovací a stravovací zařízení apod.

6 Shrnutí a současný stav poznání

Zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání je nejen velmi důležité, ale jak bylo již v úvodu uvedeno, také velmi náročné nejen pro agentury, které jsou za kvalitu zodpovědné, ale především pro samotné vysoké školy. V posledním desetiletí můžeme sledovat trend, který vysoké školy za určitých podmínek dovoluje, aby sama hodnotila/akreditovala jednotlivé studijní programy, nebo aby vnější hodnocení / akreditace studijních programů byla pokud možno jednoduchá. Udělené pravomoci pro vysokou školu se v různých zemích liší jak názvem (akreditace, autorizace, audit apod.), tak rozsahem pravomocí, které škola získá, dobou jejich platnosti apod.

Do českého vysokého školství zavedla podobné pravomoci rozsáhlá novela zákona o vysokých školách z roku 2016, která – jak už bylo v textu článku uvedeno – zavedla institucionální akreditaci, v jejímž rámci získá vysoká škola právo akreditovat své studijní programy sama. Následující několikaleté období mělo výrazně přechodový charakter, kdy byly na vysokých školách jednak přijímány nové či novelizované vnitřní předpisy; na některých vysokých školách bylo nutno nově upravit velký počet studijních programů. Týkalo se

to zejména učitelských programů, běžně členěných do velkého počtu oborů, které byly novelou zrušeny a bylo potřeba se s tím vyrovnat. Uvedené změny si vyžádaly kromě jiného hodně administrativní práce, kterou bylo nutno zvládnout vedle běžné vzdělávací činnosti. Přesto vysoké školy, jak jsme mohli zjistit, dokázaly tyto problémy dobře zvládnout a věnovat pozornost skutečnému zajišťování kvality své vzdělávací činnosti.

V současné době všechny veřejné vysoké školy zajišťují kvalitu svých vzdělávacích činností ve dvou režimech – část studijních programů školy akredituje NAÚ, část podléhá institucionální akreditaci. Pro vysoké školy jistě není tato situace zcela jednoduchá, ale po celé období od zavedení možnosti získat institucionální akreditaci nedošlo k žádným podstatným problémům.

Do jisté míry je společným problémem nalezení vhodných externích odborníků a jejich postavení v organizaci dané vysoké školy. Z analogie hodnocení kvality prováděné NAÚ by v případě institucionální akreditace mohli (měli) být externisté součástí rad pro vnitřní hodnocení. Rada pro vnitřní hodnocení, která je celouniverzitním orgánem, potřebuje ale pro svoje rozhodování zachovat určitou rozumnou velikost a tudíž i vhodný počet externích odborníků. Jednotlivé vysoké školy tuto záležitost řeší různě. Uvedme příklad relativně malé vysoké školy, která upravila rozhodování o udělení oprávnění efektivně tak, že externí odborníci nejsou členy RVH, ale posuzují jednotlivé studijní programy a jejich posudky pak RVH bere v úvahu při celkovém hodnocení.

Jsme si ovšem vědomi i limitů provedeného výzkumu. Z výsledků získaných na čtyřech veřejných vysokých školách nelze činit závěry o celém sektoru veřejných vysokých škol. Nezabývali jsme se soukromými vysokými školami, které, pokud víme, o institucionální akreditaci nežádaly, jelikož jejich studijní programy většinou nepokrývají příslušnou oblast vzdělávání dostatečně. V jejich systémech vnitřního zajišťování kvality by se možná našla různá inspirativní organizační opatření, tudíž i zde existují možnosti dalšího výzkumu. Kromě toho si práce na článku vyžádala určitý čas, v jehož rámci došlo k dalšímu pokroku a rozvoji institucionální akreditace. Bude proto zajímavé se k této tématice po určitém čase zase vrátit.

Závěrem můžeme konstatovat, že všechny sledované vysoké školy plně využily možnosti, které jim poskytla udělená institucionální akreditace, aby zavedly efektivní organizační opatření a postupy pro zajištění kvality své vzdělávací činnosti, a to s plným přihlédnutím k charakteru, rozsahu

a specifickým podmínkám této činnosti. Využívaly při tom i osvědčené postupy NAÚ. I po poměrně krátké době, po kterou na těchto školách institucionální akreditace platí, je možno usoudit, že její zavedení rozhodně nevedlo k poklesu kvality vzdělávací činnosti, ba právě naopak umožnilo tuto kvalitu soustavně, efektivně a tvůrčím způsobem zvyšovat.

Literatura

- Bek, M. (2016). Čeká nás velký třesk. Musíme zjednodušit nabídku studia. *Masarykova univerzita. Události*. <https://www.em.muni.cz/udalosti/8424-ceka-nas-velky-tresk-musime-zjednodusit-nabidku-studia>
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cardoso, S., Rosa, J. M., & Stensaker, B. (2019). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950–965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>
- Craciun, D., Matei, L., & Popovici, M. (2021). *A study on the relationship between the fundamental values of higher education and quality assurance*. Council of Europe. <http://elkanacenter.ceu.edu/sites/elkanacenter.ceu.edu/files/attachment/basicpage/131/coestudyfinal.pdf>
- Dakovic, G., & Gover, A. (2021). *Diversification of external quality assurance in the EHEA – reflection following the analysis of ENQA agency reviews conducted in 2020–2021*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Diversification-of-EQA_final.pdf
- Dill, D., & Beerkens, M. (2010). *Public policy for academic quality: Analyses of innovative policy instruments* (Vol. 30). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3754-1>
- Eggins, H. (Ed.). (2014). *Drivers and barriers to achieving quality in higher education*. Sense Publishers.
- Elken, M., & Stensaker, B. (2020). *Innovative practices in higher education quality assurance*. NIFU (Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2720712>
- ENQA. (2015). *Annual report*. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/Annual-Report-2020.pdf>
- EQAR. (2020). *Policy brief 2020. External quality assurance activities within and beyond the EHEA*. https://www.eqar.eu/assets/uploads/2020/07/PolicyBrief_EQA_WithinandBeyondEHEA.pdf
- Flood, J. T., & Roberts, J. (2017). The evolving nature of higher education accreditation: Legal considerations for institutional research leaders. *New Directions for Institutional Research*, 172, 73–84. <https://doi.org/10.1002/ir.20205>
- Frederiks, M., Moehren, J., Kovacevic, M., & Hovhannisyan, G. (2019). *ENQA agency review: National center for educational quality enhancement: NCQE*. ENQA. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/External-Review-Report-NCEQE-Final.pdf>

- Gornitzka, Å., & Stensaker, B. (2014). The dynamics of European regulatory regimes in higher education – challenged prerogatives and evolutionary change. *Policy and Society*, 33(3), 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.08.002>
- Haakstad, J., Teixeira, P., Mattisen, H., & Demydenko, A. (2019). *ENQA agency review: Agency for quality assurance and accreditation Austria: AQ Austria*. ENQA. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/AQ-Austria-external-review-report.pdf>
- Harvey, L. (2018). Lessons learned from two decades of quality in higher education. In L. Harvey (Ed.), *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education* (s. 15–29). Edward Elgar Publishing.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Jacob, A. K. (2013). Quality assurance and quality enhancement in higher education and innovation. In E. G. Carayannis (Ed.), *Encyclopedia of creativity, invention, innovation and entrepreneurship*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3858-8_326
- Jeliazkova, M., & Westerheijden, D. F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44(3/4), 433–448. <https://doi.org/10.1023/A:1019834105675>
- Jihočeská univerzita v Český Budějovicích. (2016). *Statut Rady pro vnitřní hodnocení Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. <https://www.jcu.cz/images/UNIVERZITA/Dokumenty/vnitri-predpisy-JU/statut-rady-pro-vh-pdf-2013-kopie-2.pdf>
- Jihočeská univerzita v Český Budějovicích. (2017a). *Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. <https://www.jcu.cz/images/UNIVERZITA/Dokumenty/vnitri-predpisy-JU/pravidla-systemu-zajistovani-kvality-2013-kopie.pdf>
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (2017b). Opatření rektora JU, jímž se upravují pokyny ke složení a činnosti Rady studijního programu. https://www.jcu.cz/images/UNIVERZITA/Dokumenty/opatreni-rektora/platna-opatreni/2017/R_361_Rada_stud_programu_final.pdf
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (2019.) Opatření rektora, kterým se vydávají Standardy pro akreditaci a uskutečňování studijních programů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. https://www.jcu.cz/images/UNIVERZITA/Dokumenty/opatreni-rektora/platna-opatreni/2019/R_410_standardy_studijnich_programu.pdf
- Kehm, B. M., Huisman, J., & Stensaker, B. (Eds.). (2009). *The European higher education area: Perspectives on a moving target*. Sense Publishers.
- Kohoutek, J. (Ed.) (2009). *Implementation of the standards and guidelines for quality assurance in higher education in the Central and East-European countries: Agenda ahead*. UNESCO-CEPES.
- Kohoutek, J., Veiga, A., Rosa, M. J., & Sarrico, C. S. (2018). The European standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area in Portugal and the Czech Republic: Between the worlds of neglect and dead letters? *Higher Education Policy*, 31, 201–224. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0050-z>
- Kohoutek, J., & Westerheijden, D. F. (2014). Opening up the black box. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (s. 167–175). Sense Publishers.

- Labík, S. (2008). Z exkluzivního rozhovoru s předsedou NAÚ. *Masarykova univerzita. Události*. <https://www.em.muni.cz/udalosti/8182-institucionalni-akreditace-prinese-skolam-vic-svobody>
- Lanarès, J., Heintze, R., Aubert-Lotarski, A., & Zarina, I. (2018). *ENQA agency review: Polish accreditation committee (PKA)*. ENQA. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/PKA-external-review-report.pdf>
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2015). A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(1), 30–40. <http://doi.org/10.1080/1360080X.2014.991538>.
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství (2018a). *Rozhodnutí vydaná Radou Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství za rok 2018*. https://www.nauvs.cz/attachments/article/11/Rozhodnuti_Rady_NAU_2018-akt21_01_2019.pdf
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství. (2018b). Zápis z 8. řádného zasedání Rady Národního akreditačního úřadu konaného dne 23. srpna 2018. https://www.nauvs.cz/attachments/article/144/zapis_RNAU_20180823.pdf
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství. (2019). *Rozhodnutí vydaná Radou Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství za rok 2019*. https://www.nauvs.cz/attachments/article/11/Rozhodnuti_Rady_NAU_2019-akt31_03_2020.pdf
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství. (2021a). *Zpráva o vnějším hodnocení Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. <https://www.nauvs.cz/attachments/article/158/Vn%C4%9Bj%C5%A1%C3%AD%20hodnocen%C3%AD%20Jiho%C4%8Desk%C3%A9%20univerzity%20v%20%C4%8Cesk%C3%BDch%20Bud%C4%9Bjovic%C3%ADch.pdf>
- Národní akreditační úřad pro vysoké školství. (2021b). *Zpráva o vnějším hodnocení Ostravské univerzity*. https://www.nauvs.cz/attachments/article/158/NAU-66-2021-1_schvalena_zprava_o_vnejsim_hodnoceni_OU.pdf
- NOKUT. (2017). *ENQA review of NOKUT 2017: Self-assessment report*. https://www.nokut.no/contentassets/02c019a4a8824e5db0d5c34fc5523122/nokuts_self-assessment_report_2017.pdf
- NVAO. (2018). *Assessment framework for the accreditation system of the Netherlands*. <https://www.nvao.net/en/publications/assessment-framework-accreditation-system-the-netherlands-2018>
- Ostravská univerzita. (2017a). *Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností Ostravské univerzity*. <https://dokumenty.osu.cz/osu/pravidla-hodnoceni-kvality-ou-17082017.pdf>
- Ostravská univerzita. (2017b). *Statut Rady pro vnitřní hodnocení Ostravské univerzity*. <https://dokumenty.osu.cz/osu/statut-rvh-ou-27062017.pdf>
- Ostravská univerzita. (2017c). *Opatření rektora č. 18/2017. Pravidla pro tvorbu studijních plánů studijních programů Ostravské univerzity*. <https://dokumenty.osu.cz/osu/opatreni-rektora-2017-18.pdf>
- Ostravská univerzita. (2017d). *Opatření rektora č. 19/2017. Standardy kvality studijních programů Ostravské univerzity*. <https://dokumenty.osu.cz/osu/opatreni-rektora-2017-19.pdf>

- Ostravská univerzita. (2020). *Statut Ostravské univerzity*. <https://dokumenty.osu.cz/osu/Statut-OU.pdf>
- Pasáčková, E., & Rendlová, H. (2009a). Implementing the European standards and guidelines at institutional level: Case of the University of West Bohemia in Pilsen. In J. Kohoutek (Ed.), *Implementation of the standards and guidelines for quality assurance in higher education in the Central and East-European Countries – agenda ahead* (s. 235–263). CEPES, European Center for Higher Education.
- Pasáčková, E., & Rendlová, H. (2009b). Participation of the University of West Bohemia in European quality projects for institutional improvement. In J. Kohoutek (Ed.), *Implementation of the standards and guidelines for quality assurance in higher education in the Central and East-European Countries – agenda ahead* (s. 265–276). CEPES, European Center for Higher Education.
- Realising the European higher education area (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education)*. (2003). http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- Rome Ministerial Communiqué*. (2020). http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. (Eds.). (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area (Higher Education Dynamics 5)*. Springer.
- Stensaker, B. (2006). Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 43–56.
- Šebková, H., & Münsterová, E. (2005). Akreditace a hodnocení kvality. *AULA*, 13(1), 14–24.
- Šebková, H., & Roskovec, V. (2020). Co znamená „institucionální akreditace“ v některých evropských zemích. *AULA*, 28(1–2), 1–46.
- Šebková, H., Roskovec, V., Beneš, J., & Beseda, J. (2021). *Přílohy ke studii k doplnění standardů kvality profesních studijních programů*. Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/csvs-2021_priloha-studie-doplneni-standardu-profesnich-programu.pdf
- Terracini, S. (2022). Academic freedom versus institutional evaluation of research. In I. De Gennaro, H. Hofmeister, & R. Lüfter (Eds.), *Academic freedom in the European context*. Palgrave Critical University Studies. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86931-1_13
- The Bologna Declaration of 19 June 1999*. (1999). http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Thune, Ch. (1998). The European systems of quality assurance: Dimensions of harmonisation and differentiation. *Higher Education Management*, 10, 9–26.
- Towards the European higher education area*. (2001). http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Univerzita Karlova. (2016). *Řád rady pro vnitřní hodnocení*. <https://cuni.cz/UK-8904.html>
- Univerzita Karlova. (2017). *Pravidla systému zajišťování a vnitřního hodnocení kvality*. <https://cuni.cz/UK-8903.html>
- Univerzita Karlova. (2018a). *Opatření rektora č. 12/2018. Působnost garantů studijních programů*. <https://cuni.cz/UK-8955.html>

- Univerzita Karlova. (2018b). *Opatření rektora č. 18/2018. Vznik a působnost koordinačních rad doktorských studijních programů na Univerzitě Karlově*. <https://cuni.cz/UK-9063.html>
- Univerzita Karlova. (2020a). *Statut Univerzity Karlovy*. <https://cuni.cz/UK-8891.html>
- Univerzita Karlova. (2020b). *Opatření rektora 19/2018 ve znění OR 5/2020. Manuál pro doktorské studium*. https://cuni.cz/UK-10168-version1-_2020_05_uz_or_2018_19_pril_manual_doktorskeho_studia.pdf
- Univerzita Karlova. (2022a). *Akreditační řád*. <https://cuni.cz/UK-11913.html>
- Univerzita Karlova. (2022b). *Opatření rektora č. 22/2022. Standardy studijních programů UK*. <https://cuni.cz/UK-11851.html>
- Univerzita Karlova. (2022c). *Opatření rektora č. 23/2022. Návrh studijního programu v rámci institucionální akreditace*. <https://cuni.cz/UK-11848.html>
- Vinther-Jørgensen, T., Dragojevic, D., Nokkala, T., & Blum, H. (2018). *ENQA agency review: Norwegian agency for quality assurance in education*. EQNA. <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/External-Review-Report-NOKUT-FINAL.pdf>
- Vroejenstijn A. I. (1995). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis: Guide for external quality assessment in higher education*. Jessica Kingsley.
- Westerheijden, D. F., & Kohoutek, J. (2013, 21. listopadu). *Analysing the implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance at institutional level: Outcomes of the IBAR project*. 2013 European Quality Assurance Forum. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/EUA_EQAF_Publication_web-1.pdf
- Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (Eds.). (2007). *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. Springer.
- Wikisofia. (n.d.). *Studium dokumentů*. https://wikisofia.cz/wiki/Studium_dokument%C5%AF
- Wilkerson, J. R. (2017). Navigating similarities and differences in national and international accreditation standards: A proposed approach using US agency requirements. *Quality Assurance in Education*, 25(3), 126–145. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2016-0005>
- Zákon č. 137/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. (2016).
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) – úplné znění zpracované MŠMT. (2011).
- Západočeská univerzita v Plzni. (2017). *Statut Západočeské univerzity v Plzni*. <https://www.zcu.cz/rest/cmisis/document/workspace://SpacesStore/cce8b93e-a6b5-4241-be0b-5ab9d6abad00;1.3/content>
- Západočeská univerzita v Plzni. (2021a). *Jednací řád Rady pro vnitřní hodnocení Západočeské univerzity v Plzni*. <https://www.zcu.cz/rest/cmisis/document/workspace://SpacesStore/a97c3729-a13e-43db-92f8-4e880e4ee839;1.1/content>
- Západočeská univerzita v Plzni. (2021b). *Pravidla systému zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřního hodnocení kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností*. <https://www.zcu.cz/rest/cmisis/document/workspace://SpacesStore/c378b3ea-74af-4e8f-be5e-c1fe9e14fd58;1.2/content>

Autoři

Ing. Helena Šebková, CSc., Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.,
Jankovcova 933/63, 170 00, Praha 7 – Holešovice, e-mail: sebkova@csvs.cz

RNDr. Vladimír Roskovec, CSc., Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.,
Jankovcova 933/63, 170 00, Praha 7 – Holešovice, e-mail: roskovec@csvs.cz

Poděkování

Děkujeme všem členům rad pro vnitřní hodnocení sledovaných vysokých škol, kteří odpověděli na naše otázky prostřednictvím dotazníkového šetření, a všem akademickým pracovníkům, kteří s námi hovořili a podpořili náš výzkum důležitými a zajímavými informacemi a názory.

Internal quality assurance systems in universities under the institutional accreditation régime

Abstract: The four Czech public universities that received institutional accreditation to varying degrees in 2018–2019 were monitored in terms of how they evaluated and ensured the quality of their study programmes. Documents related to this issue published by the institutions concerned on their websites were studied, and a questionnaire survey was carried out among the members of their internal evaluation boards. On the basis of this information obtained, the procedures for assessing the quality of study programmes and authorising their implementation, the various organisational measures used to ensure the quality of these programmes, the involvement of external experts in these processes and the organisation of student evaluations and the use of their results were identified. It was found that all of the universities monitored take a very responsible approach to ensuring the quality of their educational activities, in accordance with their strategy and mission, and adapt their internal quality assurance system to the specific conditions of their educational systems.

Keywords: quality assurance of higher education, study programme, education area, institutional accreditation, authorization to carry out a study programme, internal evaluation board

Stimulácia reči na základe aktuálnych výskumov a princípov Montessori pedagogiky

Matej Slováček

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Košice

Redakci zasláno 4. 7. 2023 / upravená verze obdržena 28. 2. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 28. 3. 2024

Abstrakt: Súčasné poznatky o detskej reči sa len pomaly dostávajú k učiteľom materských škôl a do výchovno-vzdelávacej praxe. Pedagogická prax vyžaduje, aby sa hľadali možnosti a stratégie aplikácie týchto poznatkov do vzdelávania. Cieľom predkladanej štúdie je predstaviť (1) dizajn pedagogického výskumu stimulácie reči na základe súčasných výskumov o detskej reči s využitím princípov Montessori pedagogiky a (2) výsledky prvej fázy daného pedagogického výskumu. Štruktúra: V prvej časti štúdie opisujeme výskumy v oblasti Montessori pedagogiky súvisiace s detskou rečou a súčasné poznatky o reči slovensky hovoriacich detí, ktoré neboli doteraz súčasťou Montessori pedagogiky, ani didaktiky slovenského jazyka v predprimárnom vzdelávaní. Ďalej opisujeme dizajn pedagogického výskumu, ktorý je súčasťou dizertačnej práce Rozvoj reči v predškolskom veku v kontexte Montessori pedagogiky a súčasného výskumu rečového vývinu na Slovensku¹. V druhej časti sa venujeme prvej fáze výskumu, ktorá predchádza pedagogickej intervencii. Predmetom nášho pozorovania je úroveň reči detí predškolského veku s nenarušeným rečovým vývinom. Zamerali sme sa na vybrané jazykovo-komunikačné javy, ktoré sa budeme snažiť v ďalších etapách pedagogického výskumu stimulovať princípmi Montessori pedagogiky. V centre našej pozornosti sú slovná zásoba (kategorizácia pojmov) a pravidlá jazyka (flexia a slovotvorba). Pozorovanie sme realizovali s ôsmimi deťmi vo veku 3,10–6,00 rokov na základe dostupného výberu. Metódy: Každé dieťa absolvovalo diagnostikovanie reči prostredníctvom verbálno-vizuálnych a verbálno-manipulačných metód. Závery: Na základe analýzy získaných dát a ich interpretácie sa ukazuje úroveň reči a spôsob osvojovania si vybraných jazykovo-komunikačných javov vzhľadom na vek, z čoho budeme vychádzať pri návrhu didaktického materiálu a aktivít stimulácie vybraných javov.

Kľúčové slová: Montessori pedagogika, výskumy detskej reči, stimulácia reči, pedagogický výskum

¹ Ďakujem školiteľke mojej dizertačnej práce doc. Mgr. Kataríne Vužňákovej, PhD. za cenné rady a pripomienky pri príprave tejto štúdie.

Systematické výskumy o detskej reči sa na Slovensku realizujú od 90. rokov minulého storočia, no najnovšie výskumy sa nedostávajú do praxe predprimárneho vzdelávania (pozri Vužňáková, 2013a). Tieto výskumy prinášajú iný pohľad na procesy ontogenézy a príčiny istých javov v detskej reči. Pre naše skúmanie sú východiskové zistenia z oblasti slovnej zásoby (Slančová et al., 2018; Slančová, 2018), lexikálnej kategorizácie v predškolskom veku (Vužňáková, 2020a, 2020b) a osvojovania si slovotvorby a gramatiky (Drozdová, 2020a, 2020b; Kičura Sokolová, 2020; Liptáková & Vužňáková, 2009; Vužňáková, 2018a).

Aby sme mohli výskumné zistenia premietnuť do pedagogickej praxe, potrebujeme hľadať možnosti ich didaktickej aplikácie. Predkladaná štúdia a prezentovaný výskum sú súčasťou riešenia dizertačnej práce s názvom *Rozvoj reči detí predškolského veku v kontexte Montessori pedagogiky a súčasného výskumu rečového vývinu na Slovensku*. Cieľom pedagogického výskumu dizertačnej práce je hľadať a overiť možnosti stimulácie detskej reči na základe súčasných výskumov s využitím princípov Montessori pedagogiky.

Výskum stimulácie detskej reči stavíme na (1) už realizovaných výskumoch detskej reči na Slovensku (Drozdová, 2020a, 2020b; Kičura Sokolová, 2020; Liptáková & Vužňáková, 2009; Slančová et al., 2018; Slančová, 2018; Vužňáková, 2020a, 2020b, 2018b, 2009a) a (2) výskumoch sledujúcich efektívnosť Montessori pedagogiky (pozri nižšie). Montessori pedagogika je na Slovensku pomerne novým konceptom, nakoľko jednotný školský systém trvajúci od roku 1948 do roku 1989 neumožňoval aplikáciu a využívanie iných smerov a systémov v procese výchovy a vzdelávania. Napriek početným výskumom a dôkazom efektivity v zahraničí sa Montessori pedagogika (dnes definovaná ako alternatívna; pozri Zelina, 2000) etabluje na Slovensku pomaly. Zároveň je Montessori pedagogika založená na princípoch, ktoré vyžaduje moderné vzdelávanie (napr. dôraz na rešpektovanie individuálneho zrenia, samostatnosť, záujem). Preto sme sa rozhodli zamerať výskum na stimuláciu reči prostredníctvom Montessori pedagogiky.

Cieľom predkladanej štúdie je predstaviť (1) dizajn pedagogického výskumu stimulácie reči na základe súčasných výskumov o detskej reči s využitím princípov Montessori pedagogiky a (2) výsledky prvej fázy daného pedagogického výskumu.

1 Teoretické východiská

Ako sme spomenuli vyššie, náš pedagogický výskum staviame na výsledkoch (1) výskumov detskej reči na Slovensku a (2) výskumov v oblasti Montessori pedagogiky. Uvedené výskumy detskej reči v predškolskom veku v oblasti slovnej zásoby a lexikálnej kategorizácie, gramatiky a slovotvorby prichádzajú s nasledujúcimi zisteniami:

1. Slovná zásoba sa najviac odráža pri interpretácii obklopujúcej reality. U dieťaťa, ktoré prechádza postupným kognitívnym a rečovým vývinom, u ktorého dochádza k postupnému oddeľovaniu významu a formy slova od pomenúvanej veci, má osobitný poznávací rozmer využívanie slovotvorných motivačných vzťahov (Liptáková & Vužňáková, 2009, s. 69–70).
2. Prvotné „protovýznamy“ a „protokategórie“ či koncepty kategórie sa vyvíjajú a dispozičné pojmy sa vytvárajú a menia na uvedomené vplyvom perцепčnej skúsenosti, individuálnych zážitkov, celkovou sumou vedomostí o entite, množstvom poznaných prvkov patriacich do kategórie, kognitívnym zrením (nárastom počtu kritérií triedenia, t. j. so schopnosťou vnímať viac entít a znakov naraz), rozširovaním slovnej zásoby i vplyvom rečového okolia (používaním lexikálnych jednotiek v rôznych kontextoch sa tiež tvoria a spresňujú rodové a druhové pojmy i sémantika slov). Tieto univerzálne tendencie sa však môžu u jednotlivých detí prejavovať v rôznej miere pri používaní a osvojovaní si lexikálnych jednotiek individuálne (Vužňáková, 2020a, s. 62).
3. Uplatňovanie procesov analógie a implikácie (zovšeobecňovanie) v rečovej produkcii dieťaťa poukazuje na princíp prirodzenosti v jazyku. Orientácia dieťaťa v jazyku sa vyznačuje prirodzenosťou a tvorivosťou. Dieťa si prednostne osvojuje tvary, ktoré sa vyznačujú vysokou frekvenciou, ako aj mierou systémovosti a predvídateľnosti, vníma jazyk ako systémový, a tak k nemu aj pristupuje dovtedy, kým nenarazí na jazykovú skutočnosť. Na základe skúsenosti sa vyrovnáva s jazykovou realitou, a preto dochádza so zvyšujúcim sa vekom dieťaťa k postupnému konvenčnému osvojeniu si aj nepravidelných tvarov (Kičura Sokolová, 2020, s. 95).
4. Vo výskume Drozdovej (2020a) sa potvrdila prítomnosť častého používania prefixálnych verb, ale pri elicitovanej aktivite dieťa nedokázalo postrehnúť významovú odlišnosť predpôň, teda nielen slovotvorný, ale ani lexikálny význam verb. Preto sa zameriavame na zisťovanie úrovne porozumenia, ale aj používania prefixálnych verb.

Otázky stimulácie reči a osvojovania si jazyka rozpracovala Montessoriová o. i. v dielach *Absorbujúca myseľ* (1949), *Objavovanie dieťaťa* (1948), *Tajuplné detstvo* (1936). Osobitnú pozornosť rozvoju a osvojovaniu si prvého jazyka venovala v Londýnskych prednáškach (1946/2012) zo 17., 20. a 24. septembra 1946. V prednáškach *Vzdelávanie od narodenia*, *Vývin jazyka*, *V harmónii s prírodou* z roku 1946 a v spomenutých publikáciách prezentovala rovnaký názor na rozvoj osobnosti detí, vrátane stimulácie reči a osvojovania si jazyka, ako ten, ktorý sa presadzuje v súčasnosti, a síce, že tento je motivovaný a riadený vnútornými dispozíciami, senzitívnymi fázami, potrebami dieťaťa a jeho vlastnou aktivitou, ktoré sú podporované a stimulované v pripravenom prostredí. Vyššie uvedené Montessoriovej publikácie boli vydané v rokoch 1936–1949. V tom čase bola akceptovaná teória behaviorizmu a Vygotského socio-interakčné prístupy. Pri spracovaní rečovej ontogenézy Montessoriová vo svojich textoch hovorí o osvojovaní, nie o učení sa jazyka, k čomu sa prikláňame aj v súčasnosti. Montessoriová pri opisovaní osvojovania si a stimulácie reči vychádzala z rovnakých východísk ako súčasná vývinová lingvistika. Rozdiel je v tom, že Montessoriová bola obmedzená dobovým myslením a poznatkami v oblasti rečovej ontogenézy, vývinu kognície a stimulácie reči. Výskumy z minulosti (pozri Helmingová, 1996), no aj tie súčasné ukazujú, že Montessori pedagogika má pozitívny vplyv v oblasti tvorivosti a akademických výsledkov (Denervaud et al., 2019). Potvrďuje to aj výskum Besançonovej a Lubarta (2008). Ich zistenia poukazujú na to, že vo všeobecnosti deti vzdelávané v školách s alternatívnym prístupom (Montessori a Freinet) dosahovali vyššie výkony v testoch kreatívneho myslenia ako deti vzdelávané v systéme tradičnej pedagogiky. Zistilo sa, že deti, ktoré sú zaradené do Montessori vzdelávania, vykazujú flexibilnejšiu štruktúru sémantickej siete² (vysoká konektivita/krátke cesty medzi pojmami, menšia modularita). Tieto zistenia naznačujú, že vzdelávacie postupy majú vplyv na štruktúru sémantickej pamäti s dôsledkami pre vyššie kognitívne funkcie ako je kreativita (Denervaud et al., 2021). Gentaz a Richardová (2022) sa vo svojom teoretickom výskume zamerali na opis a analýzu troch randomizovaných štúdií. Prvá opisuje výskum Lillardovej a Else-Questovej (2006), ktorý ukázal, že deti z Montessori skupiny dosiahli v porovnaní s deťmi z tried s tradičným prístupom lepšie výsledky v teste

² Sémantická sieť alebo rámcová sieť je báza znalostí, ktorá predstavuje sémantické vzťahy medzi pojmami v sieti.

kognitívnej flexibility³. Akademické zručnosti boli u Montessori detí vyššie pri riešení matematických problémov, čítaní a fonológii. Ekvivalentné boli výsledky v slovnej zásobe. Druhý výskum Lillardovej et al. (2017) prináša závery, že v porovnaní s tradičnou skupinou Montessori deti napredovali viac v celkovom skóre akademických zručností. Deti z Montessori skupiny každej vekovej kategórie uvádzali v priemere väčšiu radosť z akademických úloh ako deti z tradičnej skupiny. Výsledky výskumu Courtierovej et al. (2021) odhalili lepší výkon detí z Montessori prostredia, pokiaľ ide o test čítania v materinskom (francúzskom) jazyku (Gaujard & Denervaud, 2023; Gentaz & Richard, 2022). Výskumy zamerané konkrétnejšie na reč publikovali Buldurová a Gokkusová (2021) či Aydoğanová (2016). Buldurová a Gokkusová (2021) vo svojej štúdii interpretujú výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo preskúmať efekt Montessori vzdelávania na rozvoj fonologického a printového povedomia v predškolskom veku. Posun vo výsledkoch detí v preteste a postteste bol pozorovateľný vo všetkých kategóriách, najvýraznejšie pri všímaní si začiatočných hlások slov, nasledovalo spájanie hlások, vynechávanie slabík a hlások, spájanie slov začínajúcich sa rovnakou hláskou a najmenší rozdiel medzi testovaniami bol v kategórii spájanie rýmujúcich sa slov. Vplyvom Montessori pedagogiky na slovnú zásobu detí v predškolskom veku sa vo svojom výskume zaoberala Aydoğanová (2016). Cieľom výskumu bolo skúmať efekt Montessori výchovy a vzdelávania na jazykový vývin (slovnú zásobu) detí v predškolskom veku. Na meranie osvojovania si slovnej zásoby u detí autorka použila: (1) Descoeudres Vocabulary Test, (2) Vocabulary and Language Test, (3) Peabody Picture-Word Test. Vo všetkých testoch bol zistený markantný rozdiel v preteste a postteste v experimentálnej (Montessori) skupine a minimálny v kontrolnej skupine.

V nasledujúcej časti venujeme pozornosť projektu výskumu dizertačnej práce a analýze a interpretácii dát získaných v prvých dvoch fázach výskumu.

³ Kognitívna flexibilita (*set shifting*) – nazývaná tiež presun mentálneho setu; kognitívna flexibilita predstavuje mentálnu schopnosť prispôbiť myslenie alebo pozornosť ako odpoveď na meniace sa ciele a/alebo podnety. Ide o schopnosť pružne striedať rôzne operácie, úlohy či mentálne sety (Kovalčíková et al., 2015).

2 Projekt a metódy výskumu

Predmetom predloženej štúdie je prezentácia dizajnu pedagogického výskumu stimulácie reči s využitím princípov Montessori pedagogiky⁴ a výsledkov prvej fázy výskumu.

2.1 Metodika výskumu

Cieľ pedagogického výskumu: Hľadať a overiť možnosti stimulácie detskej reči na základe súčasných výskumov s využitím princípov Montessori pedagogiky.

Výskumný problém: Ako rozvíjať a stimulovať reč dieťaťa predškolského veku na základe súčasných poznatkov o ontogenéze reči prostredníctvom princípov Montessori pedagogiky.

Výskumná otázka: Aký je vplyv aplikovania Montessori princípov a súčasných výskumov o vybraných javoch detskej reči na rozvoj reči v predškolskom veku?

Výskumný súbor: Vekovo heterogénna skupina v materskej škole uplatňujúcej prvky Montessori pedagogiky. Pozorovanie sme realizovali s ôsmimi deťmi na základe dostupného výberu vo veku 3,10–6,00 rokov.

Fázy výskumu dizertačnej práce: 1. Výber jazykovo-komunikačných javov, ktoré sa budú sledovať. 2. Príprava verbálno-vizuálnych a verbálno-manipulačných metód na vstupné diagnostikovanie reči. 3. Vstupné diagnostikovanie⁵ reči. 4. Vytvorenie intervenčného didaktického materiálu pre stimuláciu vybraných javov reči detí. 5. Intervencia a zúčastnené pozorovanie s videozáznamom. 6. Výstupné diagnostikovanie reči. Priebeh prvej a druhej fázy pedagogického výskumu je predmetom tejto štúdie.

V rámci vstupného diagnostikovania sme realizovali pozorovanie a rozhovory s ôsmimi (pri niektorých úkonoch šiestimi⁶) deťmi predškolského veku v materskej škole, ktorá dlhodobo uplatňuje prvky Montessori pedagogiky vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzorku detí tvoril dostupný

⁴ Výskum je súčasťou riešenej dizertačnej práce s názvom *Rozvoj reči v predškolskom veku v kontexte Montessori pedagogiky a súčasného výskumu rečového vývinu na Slovensku* v študijnom odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy, študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na Katedre komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (SR).

⁵ Pedagogickému diagnostikovaniu v predprimárnom vzdelávaní sa venuje Miňová (2023).

⁶ Spôsobené absenciou detí v čase pozorovania.

výber vzhľadom na pohlavie i socioekonomický status rodičov, pričom ani jedno dieťa nepochádzalo zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Výber respondentov bol zároveň ovplyvnený aj získanými informovanými súhlasmi zákonných zástupcov detí. Pri príprave výskumných nástrojov sme vychádzali z (1) výskumov lexikálnej kategorizácie v predškolskom veku Vužňákovvej (2020a, 2020b) a (2) výskumov slovotvorby (Drozdová, 2020a, 2020b; Liptáková & Vužňáková, 2009), na ktoré naším výskumom nadväzujeme. V centre našej pozornosti sú konkrétne tieto javy: (1) *slovná zásoba – lexikálna kategorizácia*, (2) *deminutíva a pomenovanie mláďat* (3) *gradácia adjektív*, (4) *porozumenie významu prefixov a používanie prefixálnych slovies*. Tieto jazykovo-komunikačné javy vyberáme z dôvodu, že nie sú implementované do Montessori pedagogiky, ani didaktickej praxe tradičného výchovno-vzdelávacieho procesu v materských školách v súvislostiach, ktoré odкрývajú súčasné výskumy ontogenézy reči.

Náš výskum sleduje dva ciele – (1) stimuláciu reči s pomocou Montessori pedagogiky a (2) aplikáciu nových poznatkov o ontogenéze detskej reči do pedagogickej praxe.

2.2 Metódy výskumu

Každé dieťa absolvovalo diagnostikovanie reči prostredníctvom verbálno-vizuálnych a verbálno-manipulačných metód. V rámci vstupného diagnostikovania reči (október 2022 – január 2023) sme použili nasledujúce výskumné metódy⁷.

Rozsah slovnej zásoby (kategorizácia – nadradené a podradené pojmy):

Výskumný nástroj A: (1) zvieratá a (2) jedlo (ovocie, zelenina, cestoviny) – pomenovať jednotlivo a celú skupinu.

Zameranie: Slovná zásoba – pomenovanie rodových a druhových pojmov.

Cieľ: Zistiť rozsah slovnej zásoby a zistiť implicitné znalosti o rodových a druhových pomenovaniach.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomenoval predmety (hračky – zvieratá: *pes, ovca, krava, býk, prasa, somár, kôň, koza, kačka, hus, moriak, pštros*) a obrázky (cestoviny: *rezance, špagety, mušličky, vrtuľky*). Pri kategóriách ovocie a zelenina pomenovanie náhodných prvkov v skupine, ktoré mu administrátor predkladá. Vyzývame respondenta, aby všetky prvky pomenoval jedným slovom.

⁷ Výber slov/obrázkov bol motivovaný sčasti výskumami Vužňákovvej (2020a, 2020b), Liptákovvej a Vužňákovvej (2009).

Výskumný nástroj B: (3) ovocie, (4) zelenina, (5) kuchynský riad, (6) vesmír – pomenovať jednotlivito a vybrať zo skupiny, čo do nej nepatrí, verbalizovať svoje rozhodnutie.

Zameranie: Pomenovanie a triedenie pojmov vyčleňovaním zo sémantickej kategórie.

Cieľ: Zistiť implicitné znalosti o sémantických kategóriách, o kategorizácii pojmov prostredníctvom vyčleňovania predmetov (slov) zo sémantickej kategórie.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomenúval predmety, ktoré vidí na obrázkoch (ovocie: *čučoriedka, jablko, hruška, dračie ovocie, jahoda, malina, čerešňa, višňa, slivka, marhuľa, broskyňa, ríbezle, banán, pomaranč, mandarínka, hurmikaki, kivi, ananás, hrozno, paprika, zemiak, huba*; zelenina: *paradajka, uhorka, paprika, zemiak, petržlen, mrkva, karfiol, kaleráb, brokolica, tekvica, cesnak, cibula, zeler, cvikla, pomaranč, ananás*; vesmír: *Merkúr, Venuša, Zem, Mars, Jupiter, Saturn, Urán, Neptún, Slnko, Mesiak*) a pomenoval predmety (kuchynský riad: *hrniec, šálka, pokrievka, lyžica, zmeták, lopatka, panvica, metlička na šľahanie*). Vyzývame respondenta, aby vyčlenil zo skupiny predmetov ten, ktorý do nej nepatrí a odôvodnil svoje rozhodnutie.

Výskumný nástroj C: (6) Dopravné prostriedky – pomenovať jednotlivito a celú skupinu a priradiť z druhej skupiny, čo patrí do skupiny, s ktorou pracujeme.

Zameranie: Pomenovanie a triedenie pojmov priradovaním do sémantickej kategórie.

Cieľ: Zistiť implicitné znalosti o sémantických kategóriách, o kategorizácii pojmov priradovaním predmetov (slov) do sémantickej kategórie.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomenoval, čo vidí na obrázkoch (*vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka*). Vyzývame respondenta, aby pričlenil do skupiny ďalší predmet na obrázku (*autobus, kočiar, kolobežka, kolieskové korčule*) a odôvodnil svoje rozhodnutie.

Výskumný nástroj D: Vytváranie skupín – (7) dopravné prostriedky, (8) ovocie a (9) zelenina.

Zameranie: Kritériá kategorizácie a kognitívny potenciál.

Cieľ: Zistiť, podľa akých kritérií dieťa kategorizuje vybrané javy.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby si prezrel obrázky (dopravné prostriedky: *vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka, autobus, kočiar, kolobežka, kolieskové korčule*; ovocie: *čučoriedka, jablko, hruška, dračie ovocie, jahoda, malina, čerešňa, višňa, slivka, marhuľa, broskyňa, ríbezle, banán, pomaranč*,

mandarínka, hurmikaki, kivi, ananás, hrozno; zelenina: paradajka, uhorka, paprika, zemiak, petržlen, mrkva, karfiol, kaleráb, brokolica, tekvica, cesnak, cibulá, zeler, cvikla) a roztriedil obrázky do skupín. Vyzývame respondenta, aby zdôvodnil vytvorenie skupín.

Pravidlá jazyka (flexia – gradácia adjektív):

Výskumný nástroj E: (10) Gradácia nepravidelných adjektív.

Zameranie: Slovná zásoba a procesy analógie a implikácie, úroveň používania pravidiel jazyka.

Cieľ: Zistiť úroveň používania pravidiel jazyka pri gradácii nepravidelných adjektív *dobrý, zlý, pekný, veľký a malý*.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby pomocou obrázkov pomenoval druhý a tretí stupeň v gradácii nepravidelných adjektív (určiť danú kvalitu: *dobrý – lepší – najlepší* panáčik; *zlý – horší – najhorší* smajlík; *pekný – krajší – najkrajší* motýľ; *veľký – väčší – najväčší* pes; *malá – menšia – najmenšia* lienka). Podľa modelu *sladká – sladšia – najsladšia* torta.

Slovotvorba (sémantika a pravidlá jazyka):

Výskumný nástroj F: (11, 12) Prefixálne verbá – porozumenie významu slovotvorne motivovaných slov a slovotvorných prostriedkov.

Zameranie: Porozumenie významu prefixálnych verb a ich produkcia.

Cieľ: Zistiť úroveň porozumenia a využívania prefixov.

Inštrukcie/postup: Vyzývame respondenta, aby vybral obrázok, ktorý vyjadruje slovo použité administrátorom (*letieť, nadletieť, podletieť, odletieť, vletieť, vyletieť*). Vyzývame respondenta, aby pomenoval činnosť znázornenú administrátorom prostredníctvom hračky (*vyskočiť, preskočiť, zoskočiť*). Administrátor manipuluje s hračkou a znázorňuje daný pohyb.

Výskumný nástroj G: (13) Deminutíva a názvy mláďat.

Zameranie: Tvorenie slov – rozlišovanie významu a funkcie sufixov.

Cieľ: Zistiť úroveň implicitného osvojenia si tvorenia názvov mláďat.

Inštrukcie/postup: Administrátor ukazuje respondentovi obrázky s dospelým zvieratom a mláďatom a pomenuje zviera. Vyzývame respondenta, aby pomenúval mláďatá, ktoré vidí na obrázku (*bocianča, psíča, mača, kozľa, vlčá, holúbä, húsa, kurča, baranča, vtáča, háďa, koníča, pštrosíča, kamzíča, jelenča, káča/kačiča*).

Z priebehu pozorovania bol vyhotovený videozáznam. Prostredníctvom videonahrávok boli následne jednotlivé úkony u každého dieťaťa osobitne podrobené analýze. Výskumný materiál je podkladom pre návrh pedagogickej intervencie a stimulácie jazykovo-komunikačných javov v detskej reči princípmi Montessori pedagogiky. Po skončení pedagogickej intervencie budeme opakovane uvedenými nástrojmi detskú reč diagnostikovať.

3 Výsledky, analýza a interpretácia vstupného pozorovania

Pri analýze pozorovania využívame prístupy kvalitatívnej metodológie, ktorá sa o. i. vyznačuje individuálnym prístupom k respondentom a pozorovaným javom. Každú výpoveď každého respondenta individuálne analyzujeme. Výsledky pozorovania porovnávame a spracúvame v kontexte poznatkov súčasnej vývinovej lingvistiky s dôrazom na výskumy reči slovensky hovoriacich detí. Na základe zistených záverov sa snažíme identifikovať odporúčania, ktoré by sme mali rešpektovať a akceptovať pri príprave pedagogickej intervencie – návrhu didaktického materiálu a aktivít na stimuláciu jednotlivých jazykovo-komunikačných javov.

3.1 *Deminutíva a pomenovanie mláďat*

Pri pomenovaní zvierat (*pes, ovca, krava, býk, prasa, somár, kôň, koza, kačka, hus, moriak, pštros*) deti najčastejšie využívali ich deminutívne tvary *psík/havko, ovečka, prasiatko, koník*. Využívanie deminutív je v danom veku prirodzeným javom slovnej zásoby (Vužňáková, 2018b, 2013b). Podľa Vužňákovej (2015) si dieťa osvojuje jazyk cez rečový prejav tých, ktorí s ním komunikujú. Preto pri osvojovaní si istého jazykového javu sa ako veľmi dôležitá ukazuje frekvencia používania príslušného jazykového javu v rečovom okolí dieťaťa. Brestovičová (2018) skúmala slovnú zásobu matiek v komunikácii s deťmi raného veku v ich reči orientovanej na dieťa. Štatisticky sa jej ukázalo, že zo všetkých vypovedaných substantív bolo v deminutívnom tvare 62 %. Podľa Vužňákovej (2015) je používanie deminutív výrazom afektívneho rozmeru registra reči orientovanej na dieťa s pozitívnou orientáciou, čo súvisí s vyjadrením vzťahu komunikantov k dieťaťu. Takto osvojené tvary slov v ranom veku sa prirodzene premietajú do slovnej zásoby v neskoršom predškolskom období. Výskum (Vužňáková, 2013b, 2015) ukazuje, že deti si postupne osvojujú funkcie deminutív, postupne chápu, že deminutíva sa používajú na vyjadrenie 1. malosti, 2. mladosti, 3. citovosti. Vužňáková (2015) ďalej uvádza:

Deminutívne substantíva patria k jedným z prvých slovotvorne motivovaných slov a k najfrekvencovanejším slovotvorne motivovaným slovám v ranej ontogenéze dieťaťa. S narastajúcim vekom ubúda počet „vývinových deminutív“ v prospech deminutív s pragmatickou hodnotou a funkciou pomenovať „malé“, „menšie“. (s. 53)

Špecifickou skupinou slov v slovenčine sú názvy zvieracích mláďat. Ako píše Vužňáková (2009b, s. 126), „nielen u detí, ale i v reči dospelých dochádza v bežnej komunikácii často pri pomenovaní mláďat k používaniu zdrobnenín. Uprednostňujú sa napr. pomenovania *mačička, hadík, sloník* pred *mača, háďa, sloníča*.“ Nepoužívanie pomenovaní danej slovotvornej kategórie dospelými ovplyvňuje aj reč detí. Tak sa stáva, že pred používaním názvov mláďat uprednostňujeme používanie deminutív (bližšie pozri Vužňáková, 2009b). To súvisí s vyššie uvedeným, že na osvojovanie si jazyka vplýva aj rečový input – rečové okolie dieťaťa/reč orientovaná na dieťa. Aj v našom pozorovaní sa ukázalo, že deti predškolského veku nepoznajú pomenovania zvieracích mláďat a väčšinou používajú deminutívne tvary. Mladšie deti (do 4,5 roka) nemali skúsenosť s pomenovaniami *kozľa, vlčá, baranča, vtáča, pštrosíča* a *jelenča*. Pri ostatných mláďatách použili deminutívne tvary *šteniatko, mačiatko, husiatko/kuriatko, kačička, koník* alebo pomenovania *had, kamzík, bocian, holub* používali na označenie mláďaťa i dospelého jedinca. V tomto prípade môžeme predpokladať, že deti nemajú jazykové skúsenosti s názvami mláďat. Preto použili pojem, ktorý poznajú. Zo skupiny starších detí (od 4,5 roka) jeden respondent popri deminutívnych tvaroch substantív použil aj spojenia, v ktorých je „malosť“ vyjadrená adjektívom *malý vlk, malý had, malá húska, malý vtáčik* (4,3–4,7⁸). Vo výpovediach starších detí sa objavilo aj niekoľko okazionalných pomenovaní: *bocianko/bocianka, lietačko* (4,8–5,0), *pštrosko, kuranička* (4,3–4,7). Nepoužitie deminutív, ale názvov slovotvornej kategórie názvy mláďat sa objavili len u najstaršieho respondenta. Najúspešnejšie v pomenovaní mláďat bolo najstaršie pozorované dieťa (5,8 – 6,0). Respondent pomenoval osem zo šestnástich mláďat, pričom v dvoch prípadoch použil deminutíva *mačiatko, kozliatko*. To by sme mohli vysvetliť vplyvom rečového okolia respondenta.

Vstupné diagnostikovanie ukazuje, že respondenti ešte nemajú osvojené všetky funkcie deminutív a nemajú skúsenosti so sufixmi pre názvy mláďat.

⁸ Vek detí uvádzame v rozmedzí v tvare (rok, mesiac – rok, mesiac), pretože vstupné pozorovanie reči prebiehalo od októbra do januára.

Deminutívne sufixy majú rôzne funkcie (pomenovanie toho, čo je malé; pomenovanie toho, čo je mladé; citový postoj k pomenovanému). Stimulácia reči by tak mala byť zameraná na rozvoj slovnej zásoby o názvy mláďat a diferenciáciu sufixov pre „mladé“ a „malé“. Tým môže podporovať rozvoj osvojovania si funkcie deminutív a slovotvornej variability v materinskom jazyku.

3.2 Slovná zásoba – pomenovanie rodových a druhových pojmov

Pri pomenovaní *zvierat* a *jedla* (v rámci hodnotenia rodových a druhových pojmov) najviac správnych pomenovaní použili deti pri rozpoznaní a pomenovaní *zvierat* *pes*, *ovca*, *krava*, *prasa*, *kôň*, *koza*. Najviac „chýb“ pri pomenovaní robili deti v súvislosti s perцепčnou i pomenúvacou interferenciou (Vužňáková, 2020a) pri *zvieratách* *kačka*, *hus*, *moriak*, *pštros*. Deti nazvali *hus* *labuťou* (5,8–6,0) alebo *kačičkou* (3,11–4,3), *moriaka* slovným spojením *iný páv* (5,6–5,10), *pštrosa* pojmom *emu* (5,8–6,0) či *húskou* (4,3–4,7). Jedno dieťa nazvalo aj *kravu* aj *býka* *prasatom* (4,8–5,0). Tento jav podľa Vužňákovvej (2020a, s. 52) „súvisí hlavne s obmedzenou slovnou zásobou“. Ak dieťa nemá osvojené isté slovo alebo si ho nevie vybaviť, použije pomenovanie, ktoré má v slovnej zásobe a zároveň je k nemu významovo najbližšie. Jedno dieťa (3,11–4,3) pomenovalo zeleninu *ovocím* a skupinu ovocia týmto pojmom pomenovali tri deti (4,3–4,7 a 5,8–6,0) z ôsmich, zeleninu *zeleninou* jedno dieťa (5,8–6,0) z ôsmich a pojem *cestoviny* použilo správne iba jedno dieťa (5,8–6,0). Dve deti (4,8–5,0 a 4,3–4,7) spoločný pojem nepoužili, začali odznova menovať konkrétne predmety a jedno z nich (4,8–5,0) vytvorilo namiesto pojmu *zvieratá* menšie skupiny *kotkodáky*, *prasy* a *koníky*. Deti pri tomto úkone jednoduchšie pomenovali konkrétne ovocie a zeleninu. To korešponduje aj so zisteniami Vužňákovvej (2020a, s. 59), ktorej pozorovanie ukazuje, že deti sa učia skôr pomenovania pre konkrétne veci (podobne aj pri kategórii *dopravné prostriedky*, *ovocie*), nie pre triedy pomenovaní, t. j. ako prvé si z hyperonymicko-hyponymickej taxonómie osvojujú lexikálne jednotky so širokým, resp. širším obsahom a úzkym, resp. užším rozsahom, čo súvisí do značnej miery s konkrétnym myslením. Jedno dieťa (4,8–5,0) použilo na označenie *zvierat* *kačka*, *hus*, *moriak*, *páv* pojem *kotkodák*. V tomto prípade dieťa na základe spoločných pozorovaných znakov vtákov použilo „vývinový okazionalizmus“ *kotkodák*. Okazionalizmy sú prejavom detskej slovotvorby. Ide teda o príležitostné slová, ktoré majú pre dieťa špecifický význam. Keďže dieťa neovláda všetky pojmy materinského jazyka, označí veci a javy vlastnými slovami, ktoré tvorí na základe svojich skúseností, vedomostí. Dieťa predškolského veku myslí konkrétne, práve preto v pomenovaniach premieta

svoju konkrétnu skúsenosť s predmetom a javom (Liptáková, 2000, s. 100; pozri Liptáková & Vužňáková, 2009).

Ako sme naznačili vyššie, ak dieťa nepozná uzuálne pomenovania, používa slovotvorné okazionalizmy alebo opis (Vužňáková, 2020a, s. 58). V opise respondentov možno pri niektorých odpovediach odkrývať antropocentrický vzťah k svetu. Reč a jazykový systém človeka prezrádzajú, že človek na mnohé veci vo svojom okolí nazerá zo svojej ľudskej perspektívy, akoby on bol stredobodom všetkého. Meradlom môže byť veľkosť tela, potreby či zmyslová skúsenosť (Pacovská et al., 2021). Zároveň v intuitívnom subštádiu predoperačného myslenia dieťaťa (4–7 rokov) patria totiž k hlavným kognitívnym štruktúram egocentrizmus, čiže neschopnosť vidieť svet ináč než zo subjektívneho hľadiska a centrácia, teda sústredenie pozornosti na jeden znak situácie a zanedbávanie ostatných, akokoľvek sú dôležité (Piaget & Inhelderová, 1997). Týmito javmi možno vysvetliť reakcie respondentov. Pomenovanie skupiny vtákov pojmom „kotkodáky“ sa viaže na perцепčnú skúsenosť dieťaťa. Vo výskume Vužňákovvej (2020a) boli u 4-ročných detí pozorované tendencie viac kategorizovať už na základe funkcie a na základe iných perцепčných kritérií ako je farba, čo korešponduje s odpoveďami respondentov. Jeden respondent namiesto pomenovania použil viackrát práve opis zmyslovej skúsenosti: višňa „*kyslé a toto (čerešňa) je sladké*“, petržlen „*je to štiplavé*“ (5,6–5,10).

Percepcia je zaujímavá aj z hľadiska Montessori pedagogiky. V zmyslovej výchove a v zušľachtovaní zmyslov vidí Montessoriová základy stimulácie a rozvíjania inteligencie.

Práca so zmyslovým materiálom výrazne podporuje intelektuálny vývin dieťaťa: vnímanie, triedenie, zapamätávanie, vybavenie z pamäti a pozorovanie. Zmyslová výchova tvorí základ, z ktorého sa ďalej rozvíja jazykové vyjadrovanie a matematické myslenie“. (Anderliková, 2019, s. 33)

Na Slovensku je tradícia opisovať jazyk štrukturalisticky. To sa premieta aj do rozvoja reči a vyučovania jazyka. Len veľmi pomaly sa začína jazyk opisovať prostriedkami a metódami kognitívnej lingvistiky, ktoré sa využívajú aj pri skúmaní a opisovaní detskej reči. Podľa Vaňkovej (2007) kognitívne a kultúrne poňatá lingvistika akcentuje jazyk a význam v kontexte skúsenosti a antropocentrizmu. Pri pozorovaní reakcií respondentov bolo možné pozorovať nielen predchádzajúce skúsenosti s jazykom a svetom, ale aj prototypovosť. V súčasnosti sa môžeme oprieť o teórie o prototypovom význame

slova (pozri napr. Roschová & Mervisová, 1975), ktoré ukazujú, že významy slov si osvojujeme cez prototypy. Do slovenského jazykovedného povedomia sa prototypová teória lexikálneho významu/prototypová analýza významu slov dostala zásluhou Dolníka (1990, 1994, 2003, 2005). Ako uvádza Vužňáková (2018a):

Podľa prototypovej teórie sa významy slov viažu na prototypy s dominantnými, často sa opakujúcimi, perцепčne výraznými, ľahko osvojiteľnými vlastnosťami, pričom prototypy sú závislé od kultúrnych podmienok. Prototyp je reprezentatívny exemplár kategórie. Prototypy sa rýchlejšie spoznávajú, ľahšie sa osvojujú a častejšie sa používajú. Prototyp je prirodzene prístupný mysli človeka, je spätý so salientnosťou a je v prirodzenej interakcii s poznávajúcim subjektom prostredníctvom nápadnej vlastnosti majúcej primárny význam pri kognitívnom spracovaní triedy objektov (porov. Dolník, 1994). (s. 16)

Prototypový efekt sme pozorovali pri kategórii *ovocie*. Všetky deti správne pomenovali iba *banán* a *jablko*. Jablko môžeme považovať za prototyp ovocia v našom kultúrnom prostredí. Pomenovaním *jablko* niektoré deti (do 5 rokov) označili aj *hrušku*, *slivku*, *broskyňu* a *hurmikaki*. Ani jedno dieťa nepoznalo *dračie ovocie* a *hurmikaki*. V kategórii zelenina môžeme za typického predstaviteľa označiť *uhorku*, *zemiak* a *mrkvu* (správne pomenovali všetci respondenti), naopak *zeler*, *tekvicu* a *petržlen* neoznačil správne ani jeden respondent. V rámci kategórie *ovocie* sa medzi prvými v slovenskom prostredí osvojujú skôr pomenovania „*jablko*“ ako pomenovania „*kivi*“ alebo „*dračie ovocie*“ či „*hurmikaki*“, ktoré nie sú typickými reprezentantmi ovocia v našich podmienkach, a tak je prirodzené, že deti (ale ani dospelí) s nimi nemajú alebo nemusia mať jazykové i mimojazykové skúsenosti (Vužňáková, 2020a). Dieťa nazvalo karfiol *haluškami* (4,0–4,4) na základe vizuálnej podobnosti, tekvicu *hruškou* (3,11–4,3) na základe podobnosti tvaru, dve deti nazvali cesnak *cibuľou* (4,0–4,4 a 3,11–4,3), pravdepodobne tiež na základe podobnosti. V kategórii *vesmír* polovica respondentov spoznala *Slnko*. Jedno dieťa (4,3–4,7) pomenovalo takmer všetky planéty pojmom *planéta*, Merkúr nazvalo *zemeguľou*, Zem *klasickou planétou*, správne pomenovalo len *Saturn* a *Slnko*. Dieťa sa s planétami a vesmírnymi telesami v bežnej komunikácii ani v materskej škole nestretáva, čiže nemá s nimi skúsenosť. Respondenti boli najúspešnejší v pomenovaní *dopravných prostriedkov*. Dve deti (4,3–4,7 a 3,11–4,3) pomenovali vlak *električkou*. To tiež prisudzujeme životnej skúsenosti, lokalite realizácie pozorovania aj skúsenosti dieťaťa s jednotlivými lexikálnymi jednotkami. Pozorovanie prebehlo v Košiciach, kde sa dieťa

s električkami stretáva. Najmladšie dieťa (3,10–4,2) označilo pojmom *električka* aj autobus (električky aj autobusy hromadnej dopravy v Košiciach sú vizuálne farebne podobné).

Vstupné diagnostikovanie ukazuje, že rozsah slovnej zásoby a poznanie rodových a druhových pojmov sú ovplyvnené (1) kognitívnymi štruktúrami dieťaťa predškolského veku (konkrétne myslenie, egocentrizmus, centrácia), a (2) percepčnou, jazykovou i mimojazykovou skúsenosťou dieťaťa. Z toho vyplýva, že aj stimulácia slovnej zásoby by sa mala opierať o prototypový efekt, percepčnosť a vzťah medzi jazykovou a mimojazykovou skúsenosťou.

3.3 Triedenie pojmov (lexikálna kategorizácia)

Zaujímalo nás, ako deti vnímajú súvislosti javov a na základe akých kritérií kategorizujú svet. Pri dopravných prostriedkoch respondenti vyberali zo skupiny *autobus, kolobežka, kolieskové korčule, kočiar* tie, ktoré patria do skupiny *vlak, lietadlo, loď, bicykel, motorka*. Dve najstaršie deti (5,6–6,0) vybrali *autobus*. Jedno dieťa (5,8–6,0) vybralo *autobus*, pretože „je tiež z tých, na ktorých jazdia ľudia“. *Kolobežku a kolieskové korčule* „nie, lebo to má stále len jeden“. *Kočiar* tiež nevybralo, pretože „to má stále len jedna mamička a jedno bábätko“. Druhé dieťa (5,6–5,10) argumentovalo tým, že *autobus* „má kolesá“, *kolieskové korčule* „to sa na nohy dáva“, *kolobežka* „s nohami sa pridáva“, *kočiar* „keď chytáš... s kočíkom chodia nie jeden, ale dvaja ľudia“. Dvaja respondenti (4,8–5,0 a 4,3–4,7) priradili všetko bez zdôvodnenia, dvaja respondenti (4,0–4,4 a 3,11–4,3) úkon nevykonali. Najmladšie dieťa (3,10–4,2) priradilo *kolobežku a korčuľu*, pretože ich má doma. Staršie deti priradili prvok do kategórie na základe vonkajších znakov – „jazdia na nich ľudia“ (na ostatných len jeden človek) a „má kolesá“ v zmysle motorového pohonu, ostatné poháňa človek vlastnou silou. Podľa výskumu Vužňákovej (2020a) ide o rozlišovanie na základe aktuálnej percepčnej dominantnosti. Kategoriálne vzťahy podľa Vužňákovej (2020b, s. 159) nepostihujú všetky deti rovnako. Medzi deťmi sú rozdiely v hodnotení kategórií, ktoré ukazujú, ako deti vnímajú vzťahy medzi pojmami. U najmladšieho respondenta sú kategorizácia aj hodnotenie kategórií (argumentácia) ovplyvnené egocentrizmom príznačným pre predškolský vek. V kategórii kuchynský riad päť (aj najmladšie, aj najstaršie deti – bez ohľadu na vek) z ôsmich respondentov zo skupiny *hrniec, šálka, pokrievka, lyžica, zmeták, lopatka, panvica, metlička na šľahanie* správne vyradilo *zmeták a lopatku*, z toho jedno dieťa vyradilo aj *metličku na šľahanie*. U dvoch detí (5,8–6,0 a 3,11–4,3) sa objavilo konvenčné

zdôvodnenie „lebo je to na upratovanie, ostatné na varenie“, jedno dieťa (4,3–4,7) sa vyjadrilo „*lebo to nie je na varenie*“, jedno dieťa (5,6–5,10) svoj výber zdôvodnilo „*lopatka je k metličke*“, jedno dieťa (3,10–4,2) urobilo konvenčne správny výber, ale zdôvodnilo ho vo vzťahu k vlastnej osobe „*nemám doma*“ – išlo o najmladšie dieťa zo skupiny. V kategórii ovocie najstaršie dieťa (5,8–6,0) vyčlenilo *hubu, zemiak a papriku* podľa konvenčných kritérií – *nie sú ovocie*, toto dieťa vyčlenilo aj *dračie ovocie*, lebo ho nepoznalo. Keď mu administrátor povedal, že je to ovocie, tak ho v skupine ponechal. Ostatní respondenti vyčlenili zo skupiny *papriku*, pretože „*nie je ovocie, je to jedlo/nie je to ovocie, je to paprika*“, *hubu* „*neni sladké/nie je ovocie, nie je so skupinou*“, *zemiak* „*keď nasekáš a uvaríš, tak sa robí k mäsku a ku šťave*“ – tu sme pozorovali triedenie a zdôvodňovanie na základe zmyslovej i životnej skúsenosti. Jedno dieťa (4,3–4,7) vybralo *hrozno* a argumentovalo: „*nie je to ovocie, je to hrozno*“. Pri *zelenine* sme pozorovali podobný fenomén, aký opisujeme nižšie.

Na tomto príklade môžeme pozorovať tendencie vo vývine reči a myslenia detí v predškolskom veku: 1. nazeranie na kategórie z perspektívy dieťaťa („*mám/nemám doma*“ – *zelenina, ovocie, kuchynský riad, dopravné prostriedky, vesmír*) → 2. zmeny v kvalite kategórií a zdôvodňovaní na základe jazykových a mimojazykových skúseností („*pomaranč neni jedlo*“, „*lebo my máme vysávač, lopatka je k metličke*“) → 3. začiatok kategorizovania v súlade s konvenčnou kategorizáciou („*ananás je ovocie, aj pomaranč je ovocie*“, „*hríb nie je ovocie, ani zelenina, paprika a zemiak nie sú zelenina*“, „*autobus má kolesá*“). To korešponduje s charakteristikou kognitívneho vývinu podľa Piageta (Piaget & Inhelderová, 1997). U dieťaťa mladšieho školského veku je dominantnou kognitívnou štruktúrou (Piaget & Inhelderová, 1997) grupovanie. To umožňuje dieťaťu chápať objektívne súvislosti medzi javmi, ktoré sa zoskupujú podľa spoločných definičných vlastností. Zároveň v mladšom školskom veku ubúda egocentrizmus a spoločne s vekom rastú aj jazykové a mimojazykové skúsenosti dieťaťa, vnímanie sveta sa približuje konvenčnosti a konvenčnému vnímaniu sveta tak, ako ho vníma dospelý používateľ jazyka. Tieto javy sa v psycholingvistickej literatúre zvyčajne vysvetľujú ako *logické* a *nelogické* (napr. Klindová, 1970). My sa prikláňame k chápaniu, podľa ktorého sú javy/kategórie/vnímanie sveta *konvenčné* alebo *nekonvenčné* (pozri o tom Vužňáková, 2020a, 2020b, 2018a). Aj podľa Montessoriovej sa u dieťaťa vo veku od 6 do 9 rokov poznávanie celku uskutočňuje prostredníctvom detailov, pričom poznatky sú triedené do štruktúr.

Vstupné diagnostikovanie reči ukazuje, že dieťa na začiatku obdobia (3,10–4,2) kategorizuje pojmy a javy (1) z *vlastnej perspektívy* (egocentrizmus), neskôr (4,3–5,10) nastávajú (2) *zmeny v kvalite kategórií a zdôvodňovaní* na základe jazykových a mimojazykových skúseností a koncom predškolského veku (5,8–6,0) a na začiatku mladšieho školského veku pozorujeme pri niektorých javoch (s ktorými má dieťa dostatočné jazykové i mimojazykové skúsenosti) (3) začiatok *kategorizovania v súlade s konvenčnou kategorizáciou*. Tieto javy budeme zohľadňovať pri návrhu rozvoja lexikálnej kategorizácie.

3.4 Kritériá kategorizácie a kognitívny potenciál⁹

Podľa Piageta (Piaget & Inhelderová, 1997) sa kategórie považujú za prostriedok, ktorý nám umožňuje vyznať sa v realite (pozri bližšie Vužňáková, 2020a). Podľa výskumov Vužňákovej (2020a, s. 57) napriek istým tendenciám vo vývine kategórií sú medzi deťmi toho istého veku aj výraznejšie individuálne rozdiely. „Možno predpokladať, že sú determinované rôznymi faktormi, napr. skúsenosťou, kognitívnym vývinom, rečovým okolím.“ To, ako kategorizujeme svet aj cez optiku jazyka, je podľa Pacovskej et al. (2021) ryšom pojmovej sústavy človeka. Kategorizácia nám umožňuje členiť javy sveta na zvládnuteľné celky a usporiadať ich do jednotlivých kategórií. V kognitívnych vedách sa uplatňuje voľnejšie poňatie kategorizácie, ktorá zodpovedá bežnej (konvenčnej) ľudskej skúsenosti, ide o jemnejšie kategorizovanie ako vo vedách exaktných (pozri Pacovská et al., 2021). Prechody medzi týmito kategóriami nie sú ostré, sú plynulé. Terminologické minimum kognitívnej edukácie (Kovalčíková et al., 2015, s. 38) definuje kategorizáciu ako „zoskupovanie objektov do kategórií, obvykle s nejakým špecifickým cieľom. Je to proces, pri ktorom objekty alebo nápady sú rozpoznané, rozlíšené a triedené. Kategória ako výsledok kategorizácie objasňuje vzťah medzi subjektom a objektom poznania“.

V našom pozorovaní respondenti triedili podľa (1) funkcie a konvenčnosti – najstarší respondent (5,8–6,0) vyčlenil skupiny: 1. *cestná*, 2. *chodníková*, 3. *vodná* – *nemáme tu žiadne ďalšie vodné*, 4. *jazdí na kolajniciach*, 5. *lietadlo lieta*. Traja respondenti (3,11–4,3; 4,3–4,7 a 5,6–5,10) roztriedili dopravné prostriedky podľa toho, či „majú alebo nemajú motor“, pričom len najstaršie dieťa z trojice svoje rozhodnutie vedelo aj verbálne argumentovať. Jedno dieťa (4,3–4,7) rozšírilo kritérium o individuálne a hromadné. Medzi ďalšími

⁹ K použitiu pojmu kognitívny potenciál sme sa inšpirovali výskumami Vužňákovej (2020a, 2020b).

kritériami boli „poháňajú sa nohou“, pri ovocí a zelenine: „*rastie u nás*“, „*má kôstky/nemá kôstky*“. To môže súvisieť so skúsenosťou respondentov s dopravnými prostriedkami, ktoré sa často – doma i v materskej škole objavujú v ich rečovom okolí. Jeden respondent (5,6–5,10) roztriedil zeleninu podľa toho, že „*rastú nad zemou*“ (paradajka, paprika), „*na zemi*“ (tekvica, uhorka, brokolica, karfiol) a „*v zemi*“ (cvikla, cesnak, mrkva, zemiak, zeler). Deti triedili aj podľa (2) veľkosti a tvaru (5,6–5,10 a 4,3–4,7): „*sú také isté dlhé*“ (vlak a autobus), „*má takisto veľa okien*“ (lietadlo a loď), „*sú skoro také rovnaké*“, „*sú okrúhle*“, „*majú rovnaké listy*“. Najmladšie dieťa (3,10–4,2) zvolilo kritérium: „*lebo sú také pekné*“ a „*ostatné*“. *Ovocie a zeleninu* deti triedili aj podľa farby. Jeden respondent (5,6–5,10) triedil ovocie aj zeleninu podľa (3) zmyslovej skúsenosti (pozri vyššie): *sladké/kyslé, štiplavé*. Najmladšie dieťa (3,10–4,2), tak, ako aj pri ostatných úkonoch, postupovalo v zmysle egocentrizmu a triedilo na základe kritérií: *mám/nemám doma*. Táto reakcia je typická pre nižší vek. Súvisí to s kognitívnym a rečovým vývinom u 3-ročných detí. Dieťa v tomto veku ešte nie vždy dokáže vnímať/zohľadniť iné kritériá. To však neznamená, že žiadne 3-ročné dieťa to nedokáže. Môžeme hovoriť skôr o tendencii. Čím sú deti mladšie/menšie, tým sú rozdiely medzi nimi väčšie. Tento jav súvisí aj s *axiologizáciou* v kategorizovaní verbálnych asociácií, ktorá sa ukazuje vo výskume Liptákovej (2023). Dieťa vyjadruje vlastnú hodnotovú orientáciu vzťahujúcu sa k entite reprezentovanej podnetovým slovom. Aj vstupné diagnostikovanie ukazuje, že táto kategória asociálnych odpovedí sa vytráca ku koncu obdobia predškolského veku. Podľa autorky (Liptáková, 2023) to môže byť dôsledok ustupujúceho egocentrizmu a expresivity (Piaget & Inhelderová, 1997) v reči a myslení, ale tiež môže byť dôsledkom pôsobenia stereotypov v rečovom okolí dieťaťa.

Ako uvádza Vužňáková (2020a, s. 58) „niektoré staršie výskumy ukazujú, že deti triedia predmety predovšetkým podľa farby alebo tvaru. Zároveň vyzdvihujú veľký význam slova pri triedení. Deti sa podľa tvaru orientujú vtedy, keď poznajú aj pomenovanie (podľa Klindová, 1970, s. 34)“. Pozorovanie Vužňákovej (2020a.) však demonštruje, že

jedinými kritériami triedenia u detí nemusia byť farba alebo tvar a že deti predškolského veku nemusia vnímať tvar ako základný znak vecí (pozri Klindová, 1970, s. 34). Kritériá triedenia môžu byť pri rôznych predmetoch rôzne (napr. *stromy* – farba, súčasti koruny, tvar, telesná skúsenosť; *autá* – farba, funkcia, tvar, výzor). (s. 58)

Pri vstupnom diagnostikovaní sme identifikovali tri tendencie pri kategorizácii. Deti triedili pojmy na základe (1) *funkcie a konvenčnosti*, (2) *vonkajších znakov predmetov* a (3) *zmyslovej skúsenosti*. Tieto kritériá, ktoré využívajú deti pri kategorizácii, budú východiskom pre následnú stimuláciu reči.

3.5 Zovšeobecňovanie a používanie pravidiel jazyka

V procese osvojovania si gramatických pravidiel dochádza k „chybám“ (pozri o tom Vužňáková, 2012), ktoré sa v zahraničnej literatúre označujú ako hypergeneralizácie (*overgeneralization*; pozri Pinker, 2003). Hypergeneralizácie sa vyskytujú vo všetkých jazykoch¹⁰ (Rybár et al., 2005, s. 88). Pojem hypergeneralizácia sa môže spájať s dvoma odlišnými jazykovými javmi: 1. s osvojovaním si významu, 2. s osvojovaním si gramatických pravidiel. V prvom prípade nám môže jav priblížiť výskum Vužňákovej (2020a, s. 58–59): „za hypergeneralizáciu by sme mohli považovať používanie pomenovania „halušky“, ktorým označilo cestoviny 7 detí (jedno 3-ročné dieťa, jedno 4-ročné dieťa, tri 5-ročné deti a dve 6-ročné deti¹¹). Tak, ako k hypergeneralizácii či zovšeobecňovaniu gramatických javov, aj k hypergeneralizácii významov nedochádza často, je to však markantný jav v reči dieťaťa. Používanie slov s nadmernou extenziou (pozri aj Rescorlaová, 1980) súvisí podobne ako zovšeobecňovanie gramatických a slovotvorných pravidiel s medzerami v znalostiach jazyka.“ (pozri o tom Vužňáková, 2015, s. 57). V druhom prípade sa v slovenskom jazykovom prostredí daný jav označuje skôr ako zovšeobecňovanie (Vužňáková, 2015). Ide totiž o jav, „keď ešte dieťa nemá osvojené všetky gramatické tvary, a tak pomáha si tým, že zovšeobecní istý tvar a prenáša ho na základe analógie a implikácie.“ My sa prikláňame k názoru Vužňákovej (2015), ktorá uprednostňuje pojem „zovšeobecňovanie“, pretože má bližšie k podstate tohto javu. Vužňáková (2015, s. 59) uvádza, že „osvojovanie si jazyka je proces, a preto jeho používanie nemôže byť na začiatku dokonalé. Je poznačené pokusmi i „omyľmi“ vyplývajúcimi zo spôsobu fungovania daného jazyka a kognície i z kognitívnych schopností dieťaťa v istej etape vývinu. Zovšeobecňovanie (hypergeneralizácie) možno v slovenčine sledovať najmä pri ohýbaní slov (flexii). Podľa Liptákovej a Vužňákovej (2009, s. 68) sa zovšeobecňovanie v slovenčine prejavuje ako univerzalizácia pravidelných morfológických tvarov v rámci jednotlivých ohýbacích paradigiem a pri stupňovaní (cit. podľa Liptáková, 2008): otec – od oteca, štipce (na bielizeň) –

¹⁰ O hypergeneralizácii v českém jazyku pozri Chejnová (2015), Pačesová (1979).

¹¹ Citované dáta pochádzajú z výskumu Vužňákovej (2020a).

jeden štipc; kôš – do kôša, stôl – pod stôlom; zobrať – zobram (miesto zoberiem), vezmem – vezmela (miesto vzala), vyprevadiť – vyprevadovať (miesto vyprevádzať), bojím sa – bojili sme sa (miesto báli sme sa); zlý – zlejší, dobrý – dobrejší, hore – horšie, dole – dolšie a pod.

Keď ešte dieťa nemá osvojené všetky gramatické tvary, pomáha si tým, že zovšeobecní istý tvar a prenáša ho na základe *analógie* a *implikácie* (napr. Papám chlebík s maslom a pomazánkom; koník – koníky, medvedík – medvedíky, teda aj trpaslík – trpaslíky, namiesto trpaslíci). V slovenskom prostredí sa tak na označenie vyššie opísaného javu používa aj pojem „vývinové analógie“ (pozri Kičura Sokolová, 2020). Dieťa zovšeobecňuje vtedy, keď narazí na nepravidelnosť (Vužňáková, 2012). Na základe doterajšieho poznania reči po slovensky hovoriacich detí vymedzuje Vužňáková (2012, s. 141–142) niekoľko javov súvisiacich so zovšeobecňovaním na úrovni flexie. „Medzi nimi je aj pravidelná gradácia adjektív a adverbií, ktoré majú gradáciu nepravidelnú (dobrejší, zlejšie). Tento jav bol predmetom pozorovania vo vstupnom diagnostikovaní.“

Konvenčné stupňovanie sme zaznamenali u najstaršieho respondenta (5,8–6,0): pekný – krajší – najkrajší, dobrý – lepší – najlepší, zlý – horší – najhorší, malý – menší – najmenší, veľký – väčší – najväčší. Ďalší respondenti (štyri deti od 4,5 roka) využívali vyššie spomenuté procesy a tvorili tvary ako peknejší, najpeknejší, najzlejší. Jedno dieťa (5,6–5,10) tvorilo kompozitá stredopekný, stredodobrý, stredozlý (komparatív). Iné zasa (4,3–4,7) pomenovalo jav opisom „trošku pekný, trošku zlý, trošku malý“ (komparatív). Jedno dieťa (4,8–5,0) komparatív („dobrý, dobrý“) aj superlatív („dobrý, dobrý, dobrý...“, „peknejší, peknejší“) vyjadrovalo opakovaním slov. Najväčší problém so stupňovaním adjektív mali mladšie deti (do 4,5 roka), z ktorých sme odpoveď získali od jedného respondenta – najmladšieho (3,10–4,2) a to pri stupňovaní adjektíva zlý – ešte zlý – ešte väčší zlý, a veľký – väčší – ešte väčší. Všeobecne sme u pozorovaných detí zaznamenali najväčšiu úspešnosť pri stupňovaní adjektíva veľký. Deti s týmto slovom a jeho gradáciou majú pravdepodobne najviac skúseností.

Schopnosť správne použiť tvary komparatívov a superlatívov adjektív pri ich gradácií je závislá od jazykovej skúsenosti, rečového okolia dieťaťa i pamäti. Rovnaký počet správne použitých tvarov 3 z 10 sme pozorovali u dvoch detí vo veku 4,3–4,7 aj u 5,6–5,10 rokov. U ďalšieho dieťaťa (4,3–4,7) boli pozorované správne použité 4 pojmy z 10. Pri tomto jazykovo-komunikačnom jave

sme nepozorovali explicitne súvislosť s vekom. Nepravidelnosti sa deti učia dlhšie a vyžadujú pamäť (pozri o tom Pinker, 2003). Tieto faktory budeme zohľadňovať pri stimulácii nepravidelnej gradácie adjektív v slovenčine.

3.6 Porozumenie významu prefixálnych slovies a ich používanie

Drozdová (2020a, s. 79) realizovala výskum slovotvorby v predškolskom veku. „Vo výskume sa potvrdila prítomnosť častého používania prefixálnych verb, ale pri elicitovanej aktivite dieťa nedokázalo postrehnúť významovú odlišnosť predpôň, teda nielen slovotvorný, ale ani lexikálny význam slovies“, a preto odporúča tieto javy stimulovať. Na základe týchto výsledkov a odporúčaní sme sa rozhodli aj tento jav zaradiť do nášho výskumu a hľadať možnosti na jeho stimuláciu (o prefixálnych slovesách pozri Liptáková & Vužňáková, 2009, s. 128–130).

Zisťovali sme, či deti rozoznávajú významy slovies modifikované prefixami. **Nadletieť** v zmysle „ponad niečo“ (Slovník súčasného slovenského jazyka, 2006, 2011, 2015), **podletieť** – podliezť/podložiť niečo pod niečo, **vletieť** – vliať/vsypať/vliezť dnu/do niečoho, **vyletieť** – vybehnúť/vybrať/vyliezť von z niečoho, **odletieť** – odísť/odbehnúť/odcestovať niekam preč a letieť – pohybovať sa, vznášať sa vo vzduchu vlastnou silou (Krátky slovník slovenského jazyka, 2003).

Na základe pozorovania porozumenia (výber obrázka – *nadletieť*, *letieť*, *podletieť*, *odletieť*, *vletieť*, *vyletieť*) sa ukazuje, že deti, ako píše Drozdová (2020a, 2020b), nedokážu postihnúť zmenu významu slov spôsobenú prefixom. Úlohou detí bolo vybrať zo skupiny obrázkov podľa administrátorom vysloveného slovesa. Správne dokázalo vybrať obrázky len jedno dieťa (4,3–4,7). Deti rozlíšili význam slov *vyletieť* (štyria respondenti), *vletieť* a *odletieť* (traja respondenti), *nadletieť* (dvaja respondenti). Tri deti nevybrali správne ani jeden obrázok.

Pri slovesách *vyskočiť*, *preskočiť*, *zoskočiť* sme vychádzali z významov používaných v prirodzenej reči, aj z významov definovaných *Krátkym slovníkom slovenského jazyka* (2003). Podľa neho je význam nasledovný: **vyskočiť** – skokom, prudkým pohybom sa dostať hore (vyliezť, vytiahnuť) alebo dopredu, **preskočiť** – skokom sa dostať cez niečo (preskočiť niečo); skokom zmeniť miesto, **zoskočiť** – skočiť smerom dolu (zosadnúť, zostúpiť z niečoho).

V prípade produkcie (pomenovanie modelovej situácie – *vyskočiť*, *preskočiť*, *zoskočiť*) sa ukázalo, že šesť z ôsmich detí správne použilo sloveso *preskočiť*, dvaja respondenti na tento úkon použili pojmy *vyskočiť* a *skočiť*. Úkon výskoku správne pomenovali dvaja respondenti, šiesti použili pojem *skočiť*. Pojem *zoskočiť* pri tomto úkone nepoužil ani jeden respondent. Zoskočenie pomenovali pojmami *skočiť* alebo „*skočiť z kocky*“/„*skočiť dole*“. Sloveso *skočiť* použili deti pri úkonoch výskoku a zoskočenia, najmladšie deti (3,10–4,2) pri všetkých troch úkonoch. Ani najstaršie deti (5,8–6,0) nebolo schopné pomenovať všetky tri úkony správne (iba dva – *vyskočiť*, *preskočiť*).

Podľa Liptákovej a Vužňákovej (2009):

V predškolskom veku dieťa so spontánnym jazykovým vedomím niekedy pridáva k slovesám nevhodné predpony (napr. „*Ako nám tu *naletel/vletel komár?*“; Dieťa nechce jesť. Zjeme za babku, za tatka... „*Ked’ *zapapám/spapám za všetkých, čo budem mať?*“). No to je práve dôkaz, že dieťa sa učí používať slovotvorný systém jazyka. (s. 128)

Pri diagnostikovaní porozumenia prefixálnym slovesám a používania prefixálnych slovies, resp. prefixov, sa potvrdili zistenia Drozdovej (2020a, 2020b) a Liptákovej a Vužňákovej (2009), podľa ktorých deti nedokážu postihnúť zmenu významu slov spôsobenú prefixom a pridávajú k slovesám „neadekvátne“/nekonvenčné prefixy. Preto tento jav bude predmetom stimulácie reči, a to tak z hľadiska recepcie ako i produkcie jazyka.

4 Záver

Cieľom predkladanej štúdie bolo predstaviť (1) dizajn pedagogického výskumu stimulácie reči na základe súčasných výskumov o detskej reči s využitím princípov Montessori pedagogiky a (2) výsledky prvej fázy daného pedagogického výskumu. Realizovaný pedagogický výskum stavíme na už realizovaných výskumoch detskej reči na Slovensku a výskumoch Montessori pedagogiky.

Autori zahraničných výskumov v oblasti Montessori pedagogiky (Aydoğanová, 2016), ale aj efektívnosti Montessori pedagogiky prinášajú a identifikujú výzvy: (1) vzdelávacie programy implementované v predškolských vzdelávacích inštitúciách by mohli byť viac otvorené aplikácii Montessori metód a jej materiálov, (2) učitelia by mohli mať viac možností oboznámiť sa s Montessori pedagogikou cez vzdelávanie a rodičia by mohli mať možnosť vybrať si na

základe potrieb svojich detí adekvátny pedagogický prístup a (3) je potrebné ešte overovať efektívnosť Montessori pedagogiky vo vzťahu k stimulácii reči a osvojovaniu si jazyka v rôznom veku (cit. podľa Aydoğanová, 2016).

Aj preto sme sa rozhodli realizovať nami prezentovaný pedagogický výskum. V rámci vstupného diagnostikovania sme realizovali pozorovanie a rozhovory s ôsmimi (pri niektorých úkonoch šiestimi) deťmi predškolského veku v materskej škole, ktorá dlhodobo uplatňuje prvky Montessori pedagogiky vo výchovno-vzdelávacom procese. V centre našej pozornosti boli rozsah slovnej zásoby (kategorizácia – nadradené a podradené pojmy), pravidlá jazyka (flexia – gradácia adjektív) a slovotvorba (sémantika a pravidlá jazyka). Na základe výskumov detskej reči, vstupného diagnostikovania vybranej vzorky detí a princípov Montessori pedagogiky budeme v ďalších fázach výskumu (tvorba didaktického materiálu a intervencia) vychádzať z predchádzajúcich zistení.

Zo získaných dát možno vyvodiť nasledujúce vývinovo-lingvistické závery:

- *Stimulácia reči by mala byť zameraná na rozvoj slovnej zásoby o názvy mláďat a diferenciáciu sufixov pre „mladé“ a „malé“. Tým sa môže podporovať rozvoj osvojovania si funkcie deminutív a slovotvornej variability v materinskom jazyku. Ukazuje sa, že respondenti ešte nemajú osvojené všetky funkcie deminutív a nemajú skúsenosti so sufixmi pre názvy mláďat. Deminutívne sufixy majú rôzne funkcie (pomenovanie toho, čo je malé; pomenovanie toho, čo je mladé; citový postoj k pomenovanému).*
- *Stimulácia slovnej zásoby by sa mala opierať o prototypový efekt, percepčnosť a vzťah medzi jazykovou a mimojazykovou skúsenosťou. Rozsah slovnej zásoby a poznanie rodových a druhových pojmov sú ovplyvnené (1) kognitívnymi štruktúrami dieťaťa predškolského veku (konkrétne myslenie, egocentrizmus, centrácia) a (2) percepčnou, jazykovou i mimojazykovou skúsenosťou dieťaťa.*
- *Pri návrhu rozvoja lexikálnej kategorizácie by sa mali zohľadňovať javy, ktoré sa ukazujú na základe vstupného diagnostikovania reči. Dieťa na začiatku predškolského veku kategorizuje pojmy a javy (1) z vlastnej perspektívy (egocentrizmus), neskôr nastávajú (2) zmeny v kvalite kategórií a zdôvodňovaní na základe jazykových a mimojazykových skúseností a koncom predškolského veku a na začiatku mladšieho školského veku sme pozorovali pri niektorých javoch (s ktorými má dieťa dostatočné*

jazykové i mimojazykové skúsenosti) (3) začiatok kategorizovania v súlade s konvenčnou kategorizáciou.

- *Východiskom pri stimulácii reči by mali byť kritériá, ktoré využívajú deti pri kategorizácii sveta.* Deti triedili pojmy na základe (1) funkcie a konvenčnosti, (2) vonkajších znakov predmetov a (3) zmyslovej skúsenosti.
- *Schopnosť správne použiť tvary komparatívov a superlatívov adjektív pri ich gradácii je závislá od jazykovej skúsenosti, rečového okolia dieťaťa i pamäti.* Pri tomto jazykovo-komunikačnom jave sme nepozorovali explicitne súvislosť s vekom. Nepravidelnosti sa deti učia dlhšie a vyžadujú pamäť (pozri o tom Pinker, 2003). Tieto faktory by sa mali zohľadňovať pri stimulácii nepravidelnej gradácie adjektív v slovenčine.
- *Predmetom stimulácie reči, a to tak z hľadiska recepcie, ako i produkcie jazyka by mali byť významy prefixov a používanie prefixálnych verb.* Pri diagnostikovaní porozumenia prefixálnym slovesám a používaní prefixálnych slovies, resp. prefixov sa potvrdili zistenia Drozdovej (2020a, 2020b) a Liptákovej a Vužňákovej (2009), podľa ktorých deti nedokážu postihnúť zmenu významu slov spôsobenú prefixom a pridávajú k verbum „neadekvátne“/nekonvenčné prefixy.

Pedagogické závery:

- *Integrovať osvojovanie si reči s percepciou (zrak, hmat).* Antropocentrizmus je prítomný pri vnímaní sveta a osvojovaní si jazyka. Ako sme uviedli vyššie, v Montessori pedagogike sa dôraz kladie na rozvíjanie zmyslov a na učenie sa prostredníctvom zmyslovej skúsenosti. Intervencie, ktoré budeme navrhovať, budú spĺňať zásady didaktického Montessori materiálu a budú zamerané na izoláciu vlastnosti – budú rešpektovať potrebu využitia zmyslu pri práci s nimi, pri osvojovaní si jazyka.
- *Integrovať osvojovanie si reči so zážitkom a skúsenosťou.* Tretia zásada súvisí s predchádzajúcou. Osvojovanie si jazyka budeme v zmysle Montessori pedagogiky a kognitívnej lingvistiky stimulovať zážitkovým, aktívnym učením sa, manipuláciou s predmetom – didaktickým materiálom.
- *Zohľadňovať charakteristiky Montessori pedagogiky.* Umožnenie polarizácie pozornosti detí v slobodnom pripravenom prostredí s uplatňovaním

individuálneho prístupu a učení sa (stimuláciou reči) prácou s didaktickým materiálom (pozri Slováček, 2022).

Nakoľko stimulácia reči v kontexte Montessori pedagogiky je na Slovensku novým neprebádaným javom, budeme sa v našom kvalitatívnom pedagogickom výskume snažiť aplikovať nové výskumy o detskej reči do praxe a zároveň rozšíriť Montessori pedagogiku o aktuálne poznatky v oblasti detskej reči. Naš výskum je kvalitatívny, nepracuje s množstvom respondentov a veľkým výskumným súborom. To nám však umožňuje osobnejšiu a individuálnejšiu interakciu s deťmi a výskum približuje reálnej edukačnej situácii.

Literatúra

- Anderliková, L. (2019). *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori*. Montessori ČR.
- Aydoğan, Y. (2016). Examination of the affect of Montessori education on language development of pre-school children. *Academic Research International*, 7(5), 112–119.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Brestovičová, A. (2018). Lexika v reči matiek orientovanej na dieťa. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika* (s. 247–341). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Buldur, A., & Gokkus, I. (2021). The effect of Montessori education on the development of phonological awareness and print awareness. *Research in Pedagogy*, 11(1), 264–277.
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (2006). *Slovník súčasného slovenského jazyka*. A – G. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk/>
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (2011). *Slovník súčasného slovenského jazyka*. H – L. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk/>
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (2015). *Slovník súčasného slovenského jazyka*. M – N. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk>
- Courtier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-P., Noveck, I., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French public-school system. *Child Development*, 92(5), 2069–2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Denervaud, S., Christensen, A. P., Kenett, Y. N., Beaty, R. E. (2021). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *npj Science of Learning*, 6(35). <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00113-8>
- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Hagmann, P., Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLOS ONE*, 14(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>
- Dolník, J. (1990). *Lexikálna sémantika*. Univerzita Komenského.
- Dolník, J. (1994). O prototypovej teórii. *Slovenská reč*, 59(5), 257–265.

- Dolník, J. (2003). *Lexikológia*. Univerzita Komenského.
- Dolník, J. (2005). Jazykový systém ako kognitívna realita. In J. Rybár, V. Kvasnička, & I. Farkaš (Eds.), *Jazyk a kognícia* (s. 39–83). Kalligram.
- Drozdová, K. (2020a). Osvojovanie si slovotvorby v predškolsko veku. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 8(2), 66–81.
- Drozdová, K. (2020b). *Osvojovanie si a stimulácia slovotvornej stránky detskej reči v predprimárnej edukácii* [Dizertačná práca]. <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildM4QNF&sid=7F3536D8180CDFBB14403CA24ED7&seo=CRZP-detail-kniha>
- Gaujard, M., & Denervaud, S. (2023). See beyond behavioral comparisons: Neuroscientific perspectives on the Montessori pedagogy. In M. Miňová & M. Slováček (Eds.), *Dieťa a materská škola* (s. 51–52). Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The behavioral effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, 9(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Helmingová, H. (1996). *Pedagogika M. Montessoriovej*. SPN.
- Chejnová, P. (2015). Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová čeština doma a ve světě*, 2015(2), 90–98.
- Kačala, J., Pisarčíková, M., & Považaj, M. (2003). *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4., doplnené a upravené vyd. Veda. <http://slovník.juls.savba.sk/>
- Kičura Sokolová, J. (2020). Tvorenie analogických tvarov ako výsledok maľovaného čítania. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 8(2), 91–98.
- Klindová, Ľ. (1970). *Od kategórie k pojmu (Vývin triedenia a pojmu u detí od 3 do 7 rokov)*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I., & Slavkovská, M. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Liptáková, Ľ. (2000). *Okazionalizmy v hovorenej slovenčine*. Náuka.
- Liptáková, Ľ., & Vužňáková, K. (Eds.). (2009). *Dieťa a slovotvorba*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, N. (2023). Slovné asociácie v mentálnom slovníku dieťaťa v predškolskom veku. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 11(1), 33–47.
- Miňová, M. (2023). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Rokus.
- Montessori, M. (1936). *The secret of childhood*. Orient Longmans LTD.
- Montessori, M. (1948). *The discovery of the child*. Kalakshetra.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. The Theological Publishing House.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing.
- Pacovská, J., Vaňková, I., Rörich, A. & Nebeská, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Akropolis.
- Pačesová, J. (1979). *Řeč v raném dětství*. Univerzita J. E. Purkyně. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/103853>

- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Pinker, S. (2003). *Slová a pravidlá*. Kalligram.
- Rescorla, L. A. (1980). Overextension in early language development. *Journal of Child Language*, 7(2), 321–335. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002658>
- Rosch, E. & Mervis, B. C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7(4), 573–605.
- Rybár, J., Kvasnička, V., & Farkaš, I. (Eds.). (2005). *Jazyk a kognícia*. Kalligram.
- Slančová, D. (2018). Incipientná slovná zásoba slovensky hovoriacich dievčat a chlapcov a jazykový obsaz ich sveta. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 154–246). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Slančová, D., Liptáková, Ľ., Ondráčková, Z. & Vužňáková, K. (2018). Slovná zásoba v ranom veku. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 25–86). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Slováček, M. (2022). Pryntsypy pedahohiky M. Montessori v doslidzhenni stymulyatsiyi movlennya dytyny. *Teoriya ta metodyka navchannya ta vykhovannya*, 2022(58), 85–97. <https://doi.org/10.34142/23128046.2022.53.08>
- Vaňková, I. (2007). *Nádoba plná reči*. Univerzita Karlova.
- Vužňáková, K. (2009a). Morfológia, vývin detskej reči a materská škola. In Ľ. Liptáková, K. Vužňáková, & R. Rusňák (Eds.), *Slovo o slove* (s. 55–69). Prešovská univerzita Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2009b). Malý slovotvorný slovník. In Ľ. Liptáková, & K. Vužňáková (Eds.), *Dietá a slovotvorba* (s. 112–135). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Vužňáková, K. (2012). *Kompozitá v slovenčine*. Prešovská univerzita.
- Vužňáková, K. (2013a). Rozvoj jazykovo-komunikačnej a literárnej kompetencie v predprimárnom vzdelávaní. In M. Miňová (Ed.), *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 146–170). Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.
- Vužňáková, K. (2013b). Deminutíva v slovenčine z lingvisticko-didaktického aspektu. *O dietati, jazyku, literatúre*, 1(2), 43–60.
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. *O dietati, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62.
- Vužňáková, K. (2018a). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dietati, jazyku, literatúre*, 6(1), 6–28.
- Vužňáková, K. (2018b). Slovotvorba v ranej ontogenéze reči. In D. Slančová (Ed.), *Desať štúdií o detskej reči* (s. 87–153). Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta – VEDA.
- Vužňáková, K. (2020a). Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. *O dietati, jazyku, literatúre*, 8(2), 43–65.
- Vužňáková, K. (2020b). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In M. Klimovič, M. Kopčíková, Ľ. Liptáková, & K. Vužňáková (Eds.), *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 109–196). Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Zelina, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. IRIS.

Autor

PhDr. PaedDr. Matej Slováček, Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 17. novembra 15, 080 01 Prešov,
e-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Košice, Južná trieda 10,
040 01 Košice, e-mail: matej.slovacek@nivam.sk

Language stimulation based on current research and principles of Montessori education

Abstract: Current knowledge about children's language is only slowly reaching teachers of pre-primary education and educational practice. Pedagogical practice requires the search for possibilities and strategies for the application of this knowledge in education. The aim of the presented study is to outline (1) the design of pedagogical research on language stimulation based on current research on children's language using the principles of Montessori education and (2) the results of the first phase of the mentioned pedagogical research. In the first part of the study, we describe research in the field of Montessori education related to children's language and current knowledge about the language of Slovak-speaking children, which until now has not been part of Montessori education, nor didactics of Slovak language in pre-primary education. Next, we describe the design of our pedagogical research. The research is part of the dissertation thesis titled *Language acquisition in preschool age in the context of Montessori education and current research on language acquisition in Slovakia*. The second part of the study covers the initial observation, which precedes pedagogical interventions within the first phases of the implemented pedagogical research. The subject of our observation is the language level of preschool children with intact language development. We focused on selected language and communication phenomena, which we will try to stimulate in the next stages of pedagogical research using selected Montessori strategies. Our focus is on vocabulary (categorization) and language rules (inflection and word formation). Based on the available selection, we observed eight children aged 3.10–6.00 years. Each child underwent language diagnosis through verbal-visual and verbal-manipulative methods. Based on the analysis of the obtained data and their interpretation, the tendencies of language stimulation in children emerged. Based on these tendencies, the design of didactic material and stimulation activities of selected language-communication phenomena will be outlined.

Keywords: Montessori education, child language research, language stimulation, pedagogical research

Tvorba učebních úloh založených na kreativních postupech s akcentem na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace na 1. stupni základní školy

Jana Vašíková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 19. 1. 2023 / upravená verze obdržena 28. 2. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 28. 3. 2024

Abstrakt: Předkládaná stať reaguje na aktuální pojetí výtvarné výchovy v prostředí základní školy a na základě teoretické opory stanovuje kritéria pro tvorbu učebních úloh, které směřují k rozvíjení kulturní kompetence, studentkami oboru Učitelství prvního stupně základní školy. Cílem této výzkumné studie je objasnit proces tvorby učebních úloh založených na kreativních postupech studentkami Učitelství pro první stupeň ZŠ. Zaměřujeme se na přípravu a realizaci výuky založené na propojování vzdělávacích obsahů, konkrétně prostřednictvím jedné didaktické disciplíny (výtvarné výchovy) do neuměleckých předmětů. Ve výzkumu je uplatněn kvalitativní design. Studie je rozdělena na část teoretickou, kde je popsán normativní metodický rámec práce, a část empirickou. Výzkumná data měla podobu příprav ($n = 33$) studentek na výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a byla shromážděna v rámci výuky Didaktiky výtvarné výchovy na vysoké škole. Následně byly vedeny nestrukturované rozhovory se studentkami oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy také v počtu 33. Z výsledků šetření vyplývá, že i přes *neviditelnou náročnost* přípravy a realizace expresivních úloh studentky vytvářely učební úlohy, které směřovaly ke skutečnému obsahu výtvarné výchovy. Klíčovou teoretickou oporou při zpracování tématu byla didaktická znalost obsahu. Následně také teoretické konstrukty (symetrická korelace, kognitivní integrace, expresivní experimentace) a jejich aplikace do praktické roviny. Po aplikaci kognitivní integrace, expresivní experimentace a za využití reflektivního dialogu se učební úlohy posouvají v pomyslném evaluačním poli směrem k inovaci. Poznatky z výzkumu jsou využitelné pro koncipování kurikula v didaktické přípravě budoucích učitelů.

Klíčová slova: didaktika výtvarné výchovy, pregraduální příprava učitele, učební úloha, exprese, expresivní experimentace, kognitivní integrace, reflektivní dialog

Tvorba učebních úloh založených na kreativních postupech uplatňujících hledisko interdisciplinarity může přinést nový rozměr realizace výuky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Přínos vidíme právě ve

zkušenostním učení, které je realizováno na základě expresivní experimentace a její následné reflexe. Skrze tyto procesy dochází u žáků k porozumění řešenému tématu a případně ke změnám v poznání. Právě expresivní experimentace zajišťuje naplnění jedné z osmi klíčových kompetencí Evropského referenčního rámce (*Doporučení Rady EU ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení Evropské unie*, 2018) nazvané *kulturní povědomí a vyjadřování* (*Cultural Awareness and Expression*) v pedagogické praxi (Slavík et al., 2022).

V centru našeho zájmu stojí vzdělávací obor výtvarná výchova, jakožto reprezentant esteticko-výchovných oborů, zaměřujících se na metaforický způsob sdílení obsahu (Slavík et al., 2022). Naším záměrem je vést studentky k tomu, aby se pokusily vytvářet vysoce rozvíjející učební úlohy. Dle Slavíka a Lukavského (2012) jde o výtvarné úlohy, které vedou žáky k tzv. konceptové integraci. Zároveň chceme poukázat na interdisciplinární potenciál výtvarné edukace v běžné základní škole, který se může naplňovat skrze učební úlohy založené na expresivní experimentaci s akcentem na konceptuální integraci, která dle Slavíka a kol. (2022) rozhoduje o její reálné edukační hodnotě. Důraz je kladen na kreativní povahu těchto učebních úloh ve vztahu k rozvoji poznávacích procesů žáků. Kvalitu expresivních úloh můžeme hodnotit skrze klíčový pojem exprese.

V obecné rovině spadá zkoumaná problematika do oblasti transdisciplinární didaktiky. V oborové rovině se vřazuje do didaktiky výtvarné výchovy a navazuje na práce Lukavského a Slavíka (2013), Slavíka a Lukavského (2012) zabývající se kvalitou tvořivých expresivních úloh. Konceptové analýze tvořivých úloh jako nástroji učitelské reflexe se věnuje práce Slavíka et al. (2010a). Dále navazujeme na studii Slavíka a kol. (2022) analyzující klíčovou kompetenci *kulturní povědomí a vyjadřování*. Ale také na práci Rodové a Slavíka (2018) zkoumající využití dramatizační metody ve výuce dějepisu. Uvedení autoři zde analyzují a rozšiřují teoretický konstrukt exprese. Učitele výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula mapuje Šobáňová (2011). Navazujeme také na práci Štěpánkové (2013) zabývající se vnějšími faktory ovlivňujícími tvořivost ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Výsledky výzkumu o integraci výtvarné výchovy do neumeleckých předmětů z pohledu učitele popisuje Pechová (2015). Studie Pechové a Valešové (2020) odhaluje stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy. Dále vycházíme z práce Valachové (2015) adaptující modely integrace výtvarné

výchovy a Russell-Bowie (2009) vymezující modely integrace výtvarné výchovy. Přínosy integrace výtvarné výchovy a matematiky v primárním vzdělávání identifikujeme ve statích Brezovník (2015), Begovic (2023).

Cílem této studie je objasnit proces tvorby učebních úloh studentkami Učitelství pro první stupeň základní školy. Jde o úlohy založené na kreativních postupech s akcentem na interdisciplinární potenciál vzdělávacího oboru výtvarná výchova. Tento typ výzkumu realizujeme v rámci zkvalitnění výuky na vysoké škole.

1 Konceptuální východiska pro řešení problému

Teoretickou oporu nacházíme v analytickém vysvětlení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování* (*Cultural Awareness and Expression*) skrze základní pojem exprese (Slavík et al. 2022). Toto analytické vysvětlení se stává klíčovým pro naše reálné tvůrčí procesy uplatněné v edukačním procesu na prvním stupni základní školy.

Výše zmiňovaná klíčová kompetence pro nás představuje normativní rámec kurikula, který je vymezen v nejvyšší obecnosti, a je velmi obtížné transformovat ji do reálné praxe (např. formou tvorby učebních úloh). K tomu nám napomáhá analytické vysvětlení Slavíka a kol. (2022), kteří stanovují pojem exprese jako operacionalizační jádro této klíčové kompetence. Exprese je společně s tvorbou specifíkem učebních úloh pro výtvarnou výchovu. Učební úlohy jsou klíčovou komponentou a hlavní kompoziční součástí výuky pro všechny obory. Výjimkou není ani výtvarná výchova. Bez učebních úloh by neměla obsah a následně ani cíle (Lukavský & Slavík, 2013).

V obecné rovině se učební úloha vyznačuje svou intencionální povahou, tedy směřuje úmyslně k nějakému cíli. Učební úlohy jsou součástí každodenního života. V oboru učitelství jsou to záměrně formulované úkoly, které žáci řeší, aby se něčemu naučili (Slavík et al., 2017). Cílem je, aby skrze úlohu žák porozuměl obsahu, který si má osvojit, uložil si ho do paměti a následně ho měl k dispozici pro tvořivé řešení dalších úloh shodného nebo podobného typu (Slavík et al., 2017). Učební úlohy jsou ve výtvarné výchově specifické expresí a tvorbou. Tvořivé expresivní úlohy jsou složité, je to tzv. *neviditelná náročnost* (Lukavský & Slavík, 2013, s. 15). Tato náročnost spočívá v uvědomělé analýze pojmu exprese.

Expresi (výraz, vyjádření) chápeme jako „specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka“ (Slavík et al., 2013, s. 223). Jedná se o vyjádření a sdělení myšlenek autora díla tvůrčím způsobem. Expresi chápeme jako jeden ze tří druhů symbolizace (exprese, exemplifikace, denotace) nebo také jako metaforickou exemplifikaci – obrazné vyjádření (Slavík et al., 2022, s. 18). Uplatněním exprese vznikají metafora, které jsou výsledkem utvoření si představy žáka a jejich zformování vyjádření do nových myšlenkových struktur (Lukavský & Slavík, 2013). Příklad uplatnění exprese v mezioborových souvislostech a její význam při objasňování zkoumané edukační reality uvádějí Rodová a Slavík (2018).

V základech metaforické tvorby stojí proces zvaný *konceptová integrace*. Tento termín je vymezen jako „princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení nebo smíšení konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce“ (Slavík & Lukavský, 2012, s. 85; Slavík et al., 2013, s. 190). Naším záměrem bylo vést studentky k tomu, aby vytvářely vysoce rozvíjející úlohy. Jde o výtvarné úlohy, které vedou žáky k tzv. konceptové integraci, ke schopnosti dítěte dávat svému konání význam, tvořit metafora a symbolická vyjádření, propojovat kontexty. Zásadní roli zde hraje také utváření metafor, jakožto integrace mezi různými oblastmi, což vede k porozumění (více o metaforách viz Slavík et al., 2013, s. 201). Právě metaforický způsob sdílení obsahu je příznačný pro esteticko-výchovné disciplíny, kam patří také výtvarná výchova.

Pro výuku s expresivní tvorbou je charakteristický proces expresivní experimentace. Slavík a kol. (2022, s. 20) ji vysvětlují jako: „proces zkoumavého porovnávání různých verzí (alterací či variací) expresivní tvorby, během něž je vyhledávána relativně nejvhodnější verze, zpravidla s oporou v reflektivním dialogu.“ Ten vzniká na základě zpětné analýzy a usměrnění procesu artikulace s ohledem na kognitivní integraci.

Potenciál esteticko-výchovných předmětů spočívá právě v expresivní experimentaci, která je součástí učebních úloh založených na kreativních postupech. Uplatnění expresivní experimentace ve výuce napomáhá komplexnímu rozvíjení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování*.

Významnou otázkou, která se v kontextu našeho tématu nabízí, je otázka po kvalitě expresivní úlohy. Touto otázkou se zabývali Lukavský a Slavík (2013),

kterí vymezili evaluační pole pro expresivní tvořivé úlohy. Toto evaluační pole tvoří napětí mezi *inovací* a *hodnotou*. Ve středu evaluačního pole stojí kognitivní integrace. Vertikální osa evaluačního pole je tvořena doménově specifickým statusem stylu (v praxi se vychází ze znalostí kulturních podmínek a expertních výkonů) a oproti tomu doménově nespecifických edukačních cílů (vychází se ze znalosti třídy a žákovských předpokladů pro tvorbu). Horizontální osu evaluačního pole kvality expresivních úloh tvoří vztah mezi reprodukcí a inovací. Více o evaluaci expresivních úloh uvádí Lukavský a Slavík (2013, s. 18).

Celý proces tvorby expresivních učebních úloh spadá do rámce tzv. *vstřícného pojetí kurikula*, které staví na žákově zkušenosti a zážitku z žákovy tvorby. Cíle nejsou formulovány předem, ale vznikají v průběhu výuky nebo až na konci během reflektivního dialogu. Vychází se z toho, že každá pedagogická situace má dva póly: žáka a uspořádané didaktické prostředí. Mezi těmito póly se odehrává nepřetržitá interakce. Míra osvojení si obsahu učiva žákem je individuální a výstupy tedy nejsou předem známy (Harbo, 1991). Při tvorbě a aplikaci tvořivých úloh studentkami se však dostáváme do určitého napětí mezi *vstřícným* a *zprostředkujícím* modelem kurikula. V pregraduální přípravě jsou totiž studentky vedeny k tomu, aby si formulovaly edukační cíle v konkrétní podobě, a následně rozhodují o prostředcích k jejich dosažení. Vyplňují předem připravený protokol, který je vybízí popsat jednotlivé kroky při plánování edukačního procesu.

1.1 Možnosti integrace výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na prvním stupni základní školy

V duchu pedagogického konstruktivismu je vzdělávání a získávání poznatků založeno na žákově vlastní aktivitě. Jednotlivé poznatky mu nejsou překládány izolovaně a v hotové podobě, nýbrž žák svým vlastním bádáním přichází na nová řešení a konstruuje si tak nové poznatky. Interdisciplinarita, mezioborovost a integrace jednotlivých vzdělávacích obsahů a předmětů přináší žákovi možnost získat ucelené poznatky. S tématem interdisciplinárního přístupu ve výuce se pojí také výzva pro pregraduální přípravu budoucích učitelů a to ve smyslu změny didaktického uvažování.

Na pojem integrace můžeme nahlížet z vícera hledisek. Pro naše účely vycházíme z termínu integrovaná výuka, která je definována následovně: „Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností

s praktickými v následujících formách: 1. integrované předměty nebo kurzy, 2. moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů, 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi, 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.“ (Průcha et al., 2003, s. 87)

Integrovaná výuka poskytuje žákům holistické a smysluplné poznání, které následně mohou aplikovat do běžných životních situací. U nás se problematice integrace složek výtvarné výchovy ve své práci věnovala Pechová (2015). Ta uvádí, že z výpovědí učitelů jsou zřetelné překážky, které brání integraci prvků výtvarné výchovy do jiných předmětů, a to zejména nepřipravenost prostředí (pomůcky, finance, metodika), nedostatečná pregraduální příprava a také osobní limity ve výtvarných znalostech učitelů. Mnohdy totiž může jít o pouhou ilustraci učiva jiného předmětu (kreslení, stříhání) a nedochází tak k zachování vzdělávacího obsahu obou učebních předmětů (Pechová, 2015). Zjištění této autorky zohledňujeme v přípravné fázi realizace výuky.

Pro námi realizovaný výzkum využíváme modely integrace založené na vkladu výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na prvním stupni základní školy od australské autorky Russell-Bowie (2009). Tyto modely integrace výtvarné výchovy adaptovala Valachová (2015), která vytváří návrh na koncept zohledňující specifika vzdělávacího systému na Slovensku.

Prvním modelem možnosti integrace složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů je tzv. *mezipředmětovost* (*service connection*). V tomto modelu je při propojení předmětů jeden předmět nadřazený druhému. Výuka jednoho předmětu je doplněna o pomůcky nebo zdroje z jiného předmětu, aniž by docházelo k dosažení očekávaných výstupů druhého předmětu. Jsou podporovány výsledky jednoho „prioritního“ předmětu na úkor druhého. Jedná se o učební úlohy, kde jde o pouhou ilustraci učiva jiného předmětu. Například využití výtvarné výchovy ve vyučovacím předmětu přírodověda, kde mají děti do sešitu (po teoretickém výkladu) nakreslit vlastní představu svého obydlí (Valachová, 2015).

Druhým modelem je tzv. *symetrická korelace* (*symmetric correlations*). Vzájemný vztah mezi dvěma (popřípadě více) předměty je vyvážený, předměty navzájem těží ze svých obsahů, je podporováno zkušenostní učení. To znamená, že učitel by měl znát obsah obou (případně více) předmětů a následně ho didakticky transformovat. Jde o situace, kde jsou společně sdíleny materiály, zdroje a nápady k dosažení výsledků (Valachová, 2015). Prostřednictvím

těchto vzájemných vztahů, které jsou mezi jednotlivými předměty vyvážené, mohou učitelé „bourat“ pomyslné hranice mezi předměty. Díky smyslnosti a ucelenosti poznatků může docházet k hlubšímu učení (Russel-Bowie, 2009; Begovic, 2023).

Na příkladu integrace českého jazyka a literatury a výtvarné výchovy (Begovic, 2023, s. 37) můžeme exemplifikovat princip uplatnění modelu symetrické korelace následovně: báseň může sloužit jako prostředek k pozorování rýmu, smyslu pro rytmus nebo pravidelnosti ve verších. Stejný rytmus můžeme znázornit barvami i tvary. Tak jako jazyk má svá gramatická pravidla (tedy hlásky, písmena nebo slova bez gramatiky nemají konkrétní význam) i výtvarný jazyk má svou gramatiku (rytmus, kontrast, proporce, rovnováha, symetrie). Linie a barvy bez kompozičních pravidel nemají smysl.

Pro uplatnění tohoto modelu v pedagogické praxi je nezbytná *didaktická znalost obsahu* (*pedagogical content knowledge*) a schopnost didaktické transformace obsahu. Na základě didaktické transformace obsahu následně učitel plánuje svou výuku. V procesu přípravy vyučovací jednotky můžeme vycházet z cyklu pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana z r. 1987 (v češtině Janík, 2009), který má tyto fáze: porozumění (pedagog do hloubky rozumí předávanému obsahu), transformace (příprava, reprezentace – volba námětu, hledání analogií, výběr didaktických strategií, přizpůsobení obsahu cílové skupině), vlastní vyučování, hodnocení, reflexe, nové porozumění (více pro výtvarnou výchovu viz Šobáňová, 2015, s. 38).

Posledním modelem možnosti integrace umění je tzv. *syntebrace* (*syntegration*), vycházíme z pojmu synergie, jakožto spolupráce, společné působení vícera složek, v našem případě předmětů. Jedná se o plánování rozsáhlých témat, které zahrnují vícero předmětů, dochází ke smysluplnému prozkoumání daných témat skrze jednotlivé předměty a je zachována jejich integrita. Za benefity využití tohoto modelu lze považovat dosažení výsledků, které přesahují výstupy z jednotlivých předmětů (Valachová, 2015). Rozvíjí se kritické myšlení, děti jsou vybízeny k aplikaci, srovnávání, analýze, syntéze, hodnocení. Důraz je kladen na týmovou práci, schopnosti řešit problémy, komunikaci. Předměty nejsou separované a děti se učí na základě vlastní zkušenosti.

Tento model je nejvyšší úrovní učení se. Valachová (2015) upozorňuje na možnost reálné aplikace do vzdělávací soustavy na Slovensku. V případě českého prostředí je tento model hojně využíván v rámci projektového vyučování. Podmínkám současného kurikula (rámcových vzdělávacích

programů), které mezioborovost a propojování poznatků podporují, může vyhovovat druhý model, tzv. symetrická korelace. Tento model bude předmětem našeho zájmu. Naší prioritou bude, aby byly vytvořeny učební úlohy založené na kreativních postupech a uplatňující hledisko interdisciplinaritu.

2 Výzkumné šetření

Hlavním záměrem empirického šetření je objasnit proces tvorby učebních úloh založených na kreativních postupech studentkami oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ. Jedná se o přípravu a realizaci učebních úloh založených na propojování vzdělávacích obsahů, konkrétně přes rámec jedné didaktické disciplíny (výtvarné výchovy) do neuměleckých předmětů. Vycházíme při tom z pojetí Slavíka et al. (2010b, s. 69), kteří výtvarnou výchovu chápou: „jako reprezentanta vzdělávacích oborů příznačných činnostním učením založeným na osobní zkušenosti (*experiential learning*) a kreativitě žáků i učitelů.“

Výzkumnou otázku formulujeme následovně: Jaký je proces tvorby učebních úloh studentkami učitelství založených na kreativních postupech ve výtvarné edukaci na prvním stupni ZŠ?

Výzkumný vzorek tvoří studentky čtvrtého ročníku oboru Učitelství pro první stupeň základní školy v prezenční formě studia. Praxi, kromě průběžných pedagogických praxí v rámci studia, neměly žádnou. Studentky v rámci studia absolvovaly předměty týkající se obecné didaktiky a oborových didaktik (konkrétně didaktiky matematiky, přírodovědného vzdělávání, didaktiky jazyka a komunikace, společenskovedních vzdělávání), jejichž součástí byla také povinná pedagogická praxe. Měly tedy zkušenosti s přípravami na vyučovací hodiny různých předmětů (matematika, český jazyk, vlastivěda, přírodověda, ...).

Studentky prošly pregraduální přípravou didaktiky výtvarné výchovy, kde se zaměřily na integraci výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů a také ji prakticky zrealizovaly. Pracovaly převážně s druhým modelem integrace výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů nazvaným symetrická korelace (*symmetric correlations*). Volba a počet integrace předmětů byly libovolné, základem byla vždy výtvarná výchova. Součástí teoretické přípravy bylo také vysvětlení pojmů exprese, expresivní experimentace, kognitivní integrace. Stavíme také na tom, že zapojené studentky mají znalosti potřebné k plánování edukačního procesu.

Studentky se snažily vytvořit takové učební úlohy, které vedly k tzv. konceptové integraci podle Slavíka a Lukavského (2012). Důraz byl kladen především na zachování vzdělávacího obsahu integrovaných předmětů, tzn., aby výtvarná výchova pouze neilustrovala učivo jiného předmětu (navazujeme na výsledky výzkumu Pechové, 2015). Studentky byly informovány a souhlasily se zapojením se do výzkumu. Analýzu dat jsme realizovali skrze otevřené kódování, dle doporučení Švaříčka et al. (2014, s. 211).

S oporou o teoretické vymezení prezentované výše jsme stanovili kritéria pro tvorbu učebních úloh následovně:

- Učební úlohy budou vytvořeny na základě modelu symetrické korelace (*symetric correlation*).
- Volba integrace předmětů je libovolná, základem je vždy výtvarná výchova a minimálně jeden neumelecký předmět. Počet je libovolný, vychází z povahy tématu i vzdělávacího záměru vyučujícího.
- Časový interval je individuální, vychází z povahy učební úlohy.
- Snaha o vytvoření vysoce rozvíjejících učebních úloh, které vedou žáky k tzv. *konceptové integraci = významotvornému mísení (blending)*, tj. „ke schopnosti dítěte dávat svému konání význam, tvořit metafory, symbolická vyjádření, propojovat kontexty“ (Šobáňová, 2019, s. 27). Kvalitní expresivní úloha by měla žáka tvorbou přivádět k nové zkušenosti a poznání.
- Součástí výstupu je reflektivní dialog s žáky prvního stupně základní školy.

Byl uplatněn kvalitativní výzkumný design. Zvolenou výzkumnou metodou byla obsahová analýza produktů/textových dokumentů (Gavora, 2007). Analýze byly podrobeny přípravy studentek na výuku, jejich reflexe. Popis přípravy na výuku studentky zaznamenávaly do jednotného protokolu, který obsahoval základní didaktické kategorie, podrobný popis průběhu realizace výuky a reflexi realizovaného výstupu. Součástí výzkumu byly také nestrukturované rozhovory realizované v průběhu výuky didaktiky výtvarné výchovy, dovysvětlující profesní jednání studentek. Tyto rozhovory probíhaly ve skupině a byly zdrojem učení se studentek, jelikož zde byly objasňovány jednotlivé aspekty výuky. Počet textových produktů byl 33, se stejným počtem studentek byly vedeny nestrukturované rozhovory.

3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Na základě popisu zkušeností studentek v dalším textu objasňujeme proces tvorby učebních úloh a dokládáme ho exemplifikacemi z pedagogické praxe. Výpovědi studentek jsou získány z reflexí realizace výstupu a také z nestrukturovaných rozhovorů v průběhu výuky didaktiky výtvarné výchovy. Výsledky analýzy příprav na výuku jsou využity k exemplifikacím v přípravné fázi výuky (vzdělávací obsah, volba tématu, cíle, vyučovací metody, ...).

V rámci analýzy dat jsme identifikovali sedm kategorií rozčleněných do dvou oblastí, na něž se výzkum zaměřoval (přípravná fáze výuky, realizační fáze výuky).

Tabulka 1

Výsledky výzkumu členěné do jednotlivých kategorií

<i>Oblast výzkumu</i>	<i>Identifikované kategorie</i>
<i>Přípravná fáze</i>	Dobré téma jako základ
	Potíže s didaktikou
	Předchozí zkušenost výhodou
<i>Realizační fáze</i>	Přístup proti stereotypu
	Nezbytnost! Učitelova profesní výbava!
	Náročné pro učitele, efektivní pro žáky
	Za zásluhy potrestán

Výsledky výzkumu jsou dále v textu prezentovány ve dvou myšlenkových liniích. V první je metodický rámec (kritéria) pro tvorbu učebních úloh založených na kreativních postupech doplněný o exemplifikace (s cílem vysvětlit teoretické konstrukty operacionalizací do praktické roviny) a v druhé linii je analýza procesu přípravy a realizace učební úlohy studentkami. V obou fázích je cílem vysvětlit proces tvorby takto pojatých učebních úloh.

3.1 Přípravná fáze

Tato oblast výzkumu zahrnuje přípravnou fázi výuky založené na integraci výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů. Dochází zde k plánování edukačního procesu. Cílem je, aby studentky pečlivě promyslely všechny činitele výuky a popsaly své edukační záměry. Studentky svoji přípravu na vyučování vyplňovaly do předem zadaného protokolu. Tento protokol obsahuje téma, obsah/učivo, obsahový rámec z RVP ZV, cíle, kompetence, organizační

formy, vyučovací metody, použité prostředky a pomůcky, průběh činnosti a reflexi. V přípravné fázi výuky se hledají cesty, jak žákům zprostředkovat učivo ve vzájemných souvislostech. Staví se na tom, že studentky zapojené do výzkumu již mají znalosti vzdělávacích obsahů (znalost kurikulárních dokumentů) všech vyučovaných oborů.

Nyní k jednotlivým kategoriím.

3.1.1 Dobré téma jako základ

První kategorie zastupuje první fázi pedagogického uvažování – porozumění – a pojednává o správném výběru tématu, které studentkám poskytne prostor pro rozpracování učiva dle výše zmíněných kritérií. Kategorii *Dobré téma jako základ* reprezentují kódy jako např. volba tématu jako problém, redukce učiva, několik variant tématu, rovnoměrné zastoupení předmětu. Výsledky této kategorie můžeme strukturovat do několika oblastí.

První z nich se týká potřeby určitého nadhledu, kdy studentky prokazují schopnost rozumět předávanému tématu. To dokazuje následující výrok: „Nad volbou tématu jsem přemýšlela dlouho, propojit vzdělávací obsahy a vytvořit učební úlohy už nebylo tak náročné“ (S3). S touto myšlenkou souvisí také schopnost plánování a didaktické transformace obsahu. „Obtížné bylo najít témata a předměty, které by byly rovnoměrně zastoupeny, aby VV jen neilustrovala učivo druhého předmětu, když se nám to podařilo, už to bylo jednoduché“ (S4). Zde se projevuje záměr studentky vytvořit učební úlohu na základě modelu symetrické korelace.

Z analyzovaných dat můžeme vysledovat příklad uplatnění modelu symetrické korelace v pedagogické praxi na tématu *Ekokodex naší třídy*, realizovaném ve 2. ročníku ZŠ. Záměrem je integrace výtvarné výchovy a prvouky. Učivem v případě výtvarné výchovy je *ověřování komunikačních účinků – osobní postoje v komunikaci* (odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření, samostatně vytvořených a přejatých v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací) a v případě prvouky *ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody* – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů, likvidace odpadů (RVP ZV, 2023).

Volba tématu byla pro některé studentky náročná, zdroj jejich inspirace byl různý, ať už internet, dřívější zkušenost, učebnice či literární text, se kterým již dříve pracovaly. Mnohé z nich si uvědomily, že dobré téma je základem

pro další práci, což dokazuje fakt, že vytvářely několik variant návrhů. Každé téma by mělo s sebou nést různé možnosti zpracování. V případě, že je možnost řešení tématu předepsaná, žák nemá příležitost hledat způsoby jeho vyjádření, tedy rozvíjet tvořivost. Důležité je ale zmínit, že hodnotu tématu můžeme chápat neutrálně, protože až aplikace didaktické znalosti obsahu v rámci učebního prostředí, zadání učební úlohy a realizace reflektivního dialogu určuje kvalitu výuky. To znamená, že i zdánlivě stereotypní téma v sobě může nést tvůrčí a vzdělávací potenciál.

Příkladem může být na první pohled „tradiční“ téma *Vesmír* (ukázka z výzkumných dat). V pojetí tvorby učebních úloh dle výše zmíněných kritérií se jedná o integraci vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět* s učivem *Vesmír a Země* a vzdělávacího oboru *Výtvarná výchova* s učivem *Rozvíjení smyslové citlivosti* (prvky vizuálně obrazného vyjádření, uspořádání objektů do celků, smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření). Po rozpracování tématu do jednotlivých výtvarných námětů studentka s dětmi zrealizovala námět *Vesmír zblízka*. Jako vyučovací metodu zvolila výtvarnou hru (explorační činnost). Didaktickým prostředkem bylo video o vesmíru (jak je vesmír velký, co se nachází v prostoru mezi hvězdami apod.) Žáci si vytvořili vizuálně obraznou představu, kterou pak na základě výtvarné hry mohli subjektivně vyjádřit. Příklady dalších námětů mohou být např. *Tajemství vesmíru, Jak se rodí hvězdy?*

Z dalších výpovědí studentek je patrné, že obtíže mohou nastávat v projektování učiva, ale chybí i určitý nadhled a praktická zkušenost s každodenní realizací výuky. To dokazuje následující tvrzení jedné z nich: „Samotná tvorba přípravy nebyla problémem. Jasně jsme věděly, s jakým neuměleckým předmětem budeme VV integrovat a jak to uděláme. Náročné pro nás bylo asi jen popsat to množství myšlenek, plánů a aktivit do jednoho protokolu“ (S12). Zmiňovaná náročnost spočívá v didaktické transformaci obsahu do konkrétních učebních úloh, která nastává tehdy, kdy učitel ví, co má žáky naučit. Učitel neuvažuje jen o obsahu (učivu), ale také o žácích samotných (věk, specifické zvláštnosti, ...). Další kategorií jsou cíle, o kterých učitel přemýšlí tak, aby naplnily vzdělávací obsah.

Pozitivem je, že studentky nemají problém uvažovat o tématech interdisciplinárně. Z jedné výpovědi je zřetelné, že je vhodné opřít se od tradice, od plánování výuky v rámci jednoho předmětu izolovaně, bez dalších souvislostí: „zpočátku to bylo těžké, jakmile jsme se zamyslely a oprostily od toho, začaly nás hned napadat různé varianty“ (S25).

3.1.2 *Potíže s didaktikou*

Schopnost didaktické transformace obsahu se pojí i s volbou jednotlivých didaktických strategií. Určitá nejistota se ukázala při tvorbě výukových cílů. Součástí jednotlivých hodin didaktiky výtvarné výchovy byly konzultace nad jejich volbou tak, aby byly zohledněny všechny požadavky na tvorbu výukových cílů. To dokazují následující výroky: „Největším problémem bylo sepsání cílů neboli volit správná slovesa. Ale tento zádrhel nastává při každém protokolu“ (S2). Jak uvedla další respondentka v rámci stejného tématu: „Připravit průběh hodiny nebylo náročné. U metod a cílů to bylo horší, protože jsem nad nimi nepřemýšlela a nevěděla jsem, které se k VV hodí“ (S10). Jako efektivní se ukázalo zkušenostní učení při vytváření přípravy. „Příprava byla náročná, bylo to pro nás něco nového (vytvořit takovou učební úlohu) a pořádně jsme nevěděly, jak úkol chytit za pačesy, postupně jsme se zorientovaly“ (S13). Ostatní didaktické strategie a jejich volbu studentky předkládaly jako návrh k diskusi. Na základě analýzy můžeme identifikovat „problémy“, které se při tvorbě výukových cílů vyskytovaly. Komplikované bylo pro studentky formulovat cíle, vztahující se k výtvarné výchově, tak aby byl naplněn vzdělávací obsah VV. Dalším identifikovaným problémem u studentek bylo vytvářet cíle konkrétní a měřitelné, které by učiteli umožnily analyzovat a reflektovat dosažené výsledky po skončení vyučovací jednotky, ale zároveň by žákovi umožňovaly učit se na základě vlastní zkušenosti. Například cíl rozvíjet u žáků tvořivost je příliš obecný. Můžeme předpokládat, že záměrem učitele v každé učební úloze bude implicitně rozvíjet kreativitu a kreativní myšlení. Další potíže se projevovaly v provázanosti jednotlivých didaktických kategorií mezi sebou (cíle, vyučovací metody, didaktické prostředky). Nutné je však zmínit, že toto „didaktické tápání“ je přirozenou součástí profesního vývoje učitele a to zejména v jeho počátečních fázích.

3.1.3 *Předchozí zkušenost výhodou*

Studentky přicházely a realizovaly činnosti s mezioborovými přesahy, s vizí zpracování tématu do dlouhodobějšího projektu. Příkladem z výzkumných dat může být téma kareta obrovská, zpracované do podoby komiksu. Následně také zpracování „vyprázdňených témat“ tvořivým a originálním způsobem (např. téma Vánoce). Studentkám se zde podařilo smysluplně integrovat až tři vzdělávací obory.

Ukázkou z analyzovaných dat může být téma *Soutok řek*. V této učební úloze se jedná o propojení tří vzdělávacích oborů: výtvarné výchovy (obsahová doména *Rozvíjení smyslové citlivosti* – prvky vizuálně obrazného vyjádření, jejich jednoduché vztahy, jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru), oblasti člověk a jeho svět (*Místo, kde žijeme* – okolní krajina, zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině) a informatiky (*Data, informace a modelování* – data, informace: sběr, záznam dat s využitím textu, čísla, barvy tvarů), (RVP ZV, 2023). V rámci této učební úlohy si žáci mají ve skupině vyhledat informace o soutoku řek, využijí k tomu mapy, digitální technologie. Na základě zjištěných informací modelují koryto řeky v místě soutoku (musí respektovat zjištěné údaje, např. šířka řeky před soutokem atd.). Připraví si dva až tři odlišné odstíny barev a simulují soutok řeky v přírodě (v průběhu experimentování zaznamenávají údaje o spádu řeky, barvě řeky po soutoku, tvaru koryta řeky, změně materiálů v průběhu experimentu, na závěr prezentují zjištěné informace).

V tomto případě šlo většinou o studentky s dřívější zkušeností s interdisciplinárním přístupem k výuce a osobní angažovaností v této problematice i ve studiu oboru. Z následujícího výroku je patrný určitý nadhled a smysl pro integraci vzdělávacích obsahů. „Bylo to jiné, ale neřekla bych náročné. Nebylo to poprvé, co jsme propojovaly více předmětů. Myslím, že bychom se měly na všechny předměty dívat jednotně a propojovat je. V životě tomu taky tak je“ (S7).

Společné rozhovory nad tématy pomohly pochopit systém projektování učiva studentkám, které si tuto praktickou dovednost ještě neukotvily. Cenná byla také zjištění, kde a v jakém kroku se stala chyba a proč byl následně celý proces neúspěšný. „Naše příprava neodpovídala tomu, co jsme měly splnit. Po konzultaci ve třídě jsme pochopily, že by se s naším nápadem dalo více pracovat“ (S16).

3.2 Realizační fáze

Aplikace připravených učebních úloh do vyučovacího procesu byla dalším a významným krokem. Realizace proběhla na běžných základních školách. Výzkumník nebyl přítomen na praktické realizaci v prostředí základní školy, výzkumná data vyhodnocujeme z rozhovorů a reflexí realizovaných výstupů, jejichž součástí je posouzení uplatnění takto pojatých učebních úloh.

V této části textu se snažíme objasnit projevy konceptové integrace a expresivní experimentace s oporou v reflektivním dialogu. Z analyzovaných dat je zřejmé, že studentky uvažují nad výhodami a nevýhodami učebních úloh založených na kreativních postupech s interdisciplinárním potenciálem. Zamýšlejí se nad jejich využitím při dalším profesním jednání. Významnou roli zde hrají také reakce učitelů z pedagogické praxe. Reflektivní dialog nebyl součástí všech výstupů, důvodem byl především nedostatek času.

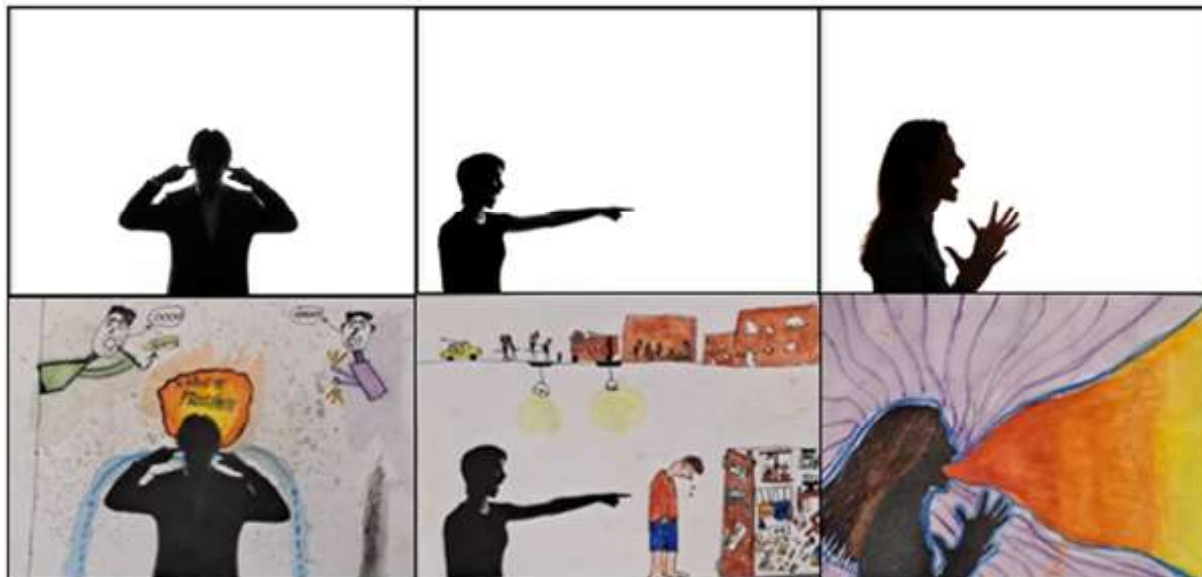
3.2.1 Přístup proti stereotypu

Z analyzovaných příprav a jejich reflexí je zřetelná určitá „jinakost“ v pojetí výuky výtvarné výchovy. Po dodržení výše zmíněných kritérií pro tvorbu učebních úloh se v učebních úlohách objevuje obrat ke skutečnému obsahu výtvarné výchovy.

Příkladem (z analyzovaných dat) může být učební úloha s názvem *Příběh osoby*, kde můžeme identifikovat projevy expresivní experimentace. Jedná se o integraci výtvarné výchovy (ověřování komunikačních účinků/osobní postoj v komunikaci, uplatňování subjektivity) a oblasti Člověk a jeho svět (Lidé kolem nás). Studentka začala hodinu rozhovorem o emocích, následně použila obrázek silulety křičícího muže a doplnila ho příběhem, který se za ním skrývá (nešťastná láska). Následně poskytla dětem silulety postav, které vyjadřují různé emoce. Učební úloha byla formulovaná následovně: „Zamysli se nad osobou, kterou vidíš na obrázku, a představ si, co by mohla zrovna prožívat. Své představy vyjádři pomocí kresby.“ Na této učební úloze můžeme demonstrovat proces *symbolizace* (Goodman, 2007), který se skládá z *expresy* (vyjádření) – v naší učební úloze ve fázi výtvarného vyjádření obrazné představy za pomoci kresby, *denotace* (označení) – pojmenování dané emoce z obrazové předlohy (např. smutek, radost) a *exemplifikace* (předvedení) – obrazné předvádění. V rámci *konceptové integrace* můžeme propojovat obsahy s uměleckým polem (např. interpretace díla Edvarda Muncha *Výkřik*), tvořit metafory a nalézat další obsahové souvislosti. Projevy *expresivní experimentace* identifikujeme v reflektivním dialogu při analýze různých verzí expresivní tvorby (subjektivní vyjádření emocí na základě kresby, případně ztvárnění výrazu pantomimou), kdy se vyhledává nejvhodnější verze vyjádření obsahu. Žák si uvědomuje kontexty a situace daných událostí.

Obrázek 1

Příklad zpracování expresivní učební úlohy Příběh osoby¹



V průběhu výuky se objevovaly jak klasické a aktivizující vyučovací metody, tak metody specifické pro výtvarnou výchovu jako výtvarná hra, výtvarný experiment (explorační činnosti), kde cílem je na základě vlastní aktivity přijít k poznání.

Napříč výpověďmi zastupujícími zvolenou kategorii se prolínal studentský optimismus a je zřetelná motivace pro budoucí učitelské povolání u většiny studentek. Ze získaných dat je zřejmé, že se studentky nebrání přemýšlet komplexně a v souvislostech. Za hlavní přínos uplatnění vysoce rozvíjejících učebních úloh založených na propojování vzdělávacích obsahů studentky považují atraktivitu a efektivitu realizované výuky. Optimismus se prolíná také skrze přípravu pomůcek a didaktických materiálů. „Materiální vybavení je určitě náročnější, ale můžeme zapojit žáky, můžeme si různé pomůcky a materiály připravit společně“ (S8). Dále se objevují kódy jako zpestření stereotypu, oproštění se od tradice. „Žáci díky tomuto přístupu mohou mít ozvláštněnou hodinu, nemusí mít jen stereotypní hodinu. Motivuje to jak žáka, tak učitele“ (S15). Jiná respondentka uvádí: „Učitel, který bude takto vyučovat, bude také lépe kontextuálně přemýšlet jak z hlediska vědních disciplín či didaktických strategií, a možná ho to vytrhne ze stereotypu“ (S28).

¹ Rodiče souhlasili se zapojením dítěte do výzkumu v oblasti didaktiky výtvarné výchovy a se zveřejněním kresby dítěte.

3.2.2 *Nezbytnost! Učitelova profesní výbava*

Tato významová kategorie zahrnuje kódy týkající se pedagogických znalostí jako součásti profesní výbavy učitele. Mnohé studentky zde ve svých výpovědích kladou apel na rozvinutí kompetencí učitele, ale také na aktivitu učitele, na jeho odborné znalosti a chuť se dále vzdělávat, případně zkoušet nové přístupy. To dokládá následující výrok: „Záleží však na profesní výbavě učitele, zda o takové možnosti učit ví a zda by se nebál tento přístup uplatnit“ (S20).

Značnou roli hraje také odvaha dělat věci „jinak“, s čímž souvisí již zmiňovaná kategorie spjatá s přístupem proti stereotypu. U začínajícího učitele může docházet k nejistotě v aplikaci nových přístupů, které jsou na začátku jejich profesní kariéry náročné. „Na své budoucí praxi bych ráda tento přístup využila. Bude to chtít ale nejprve čas, abych si osahala reálnou praxi“ (S15).

V průběhu realizace výstupů bylo pro studentky náročné aplikovat některé teoretické konstrukty do pedagogické praxe (kognitivní integrace, expresivní experimentace a realizace reflektivního dialogu) a také vytvářet žákům takové učební prostředí, které vede ke konceptové integraci. Ne vždy se to povedlo, důležitá byla následná pedagogická reflexe a zhodnocení klíčových aspektů výuky.

3.2.3 *Náročné pro učitele, efektivní pro žáky*

Kategorii charakterizující výroky, které popisují náročnost přípravy učitele na hodinu, jak z hlediska časového a organizačního, tak mnohdy i materiálního, jsme nazvali *Náročné pro učitele, efektivní pro žáky*.

Tato kategorie popisuje efektivitu uplatněného přístupu pro žákovo učení. Nejvýstižněji ji charakterizuje kód: „Námaha, úsilí, které se vyplatí“ a konkrétně tyto výroky: „Posunuji své hranice a učím se lepším věcem, u kterých vím, že pro mé žáky budou přínosné ve všech věcech“ (S23). Jiná respondentka uvádí: „Tento přístup je přínosný, protože žáci mohou poté vidět souvislosti v předmětech a nerozdělovat je. Učení je smysluplné“ (S7).

Uvedené můžeme doložit na projevech *kognitivní integrace* na příkladu z výzkumných dat již zmiňovaného tématu *Vesmír*. Jednalo se o zdánlivě jednoduchou výtvarnou hru, jejímž cílem bylo na základě vlastní zkušenosti poznat vlastnosti daných předmětů, experimentovat s nimi a pracovat

s jistým kompozičním úmyslem. Žáci měli vyjádřit svou představu o vesmíru (znázorňovali: hvězdný prach, černou díru, galaxie, hvězdy, planetu Zemi aj.) Následně až v reflexi subjektivní zkušenosti, za pomoci dialogu, dojde k zasazení výtvarné aktivity do kulturního kontextu. Záměrem je propojovat kontexty, tvořit metafory a symbolická vyjádření. Žákovu aktivitu můžeme dát do kontextu s uměleckým polem, tedy využít například umělecké dílo Vincenta van Gogha *Hvězdná noc*, využít můžeme i jiných souvislostí, např. s životem. Následně žáci mohou tyto kontexty hledat sami, v tomto případě propojením s geometrií, nebo vyjádřit symboliku kruhu apod. V okamžiku, kdy žáci začnou rozvíjet kontext úlohy v mezioborových souvislostech, pracují s asociací, imaginací a vytváří metafory. Učební úloha se na pomyslném evaluačním poli (viz teorie výše) blíží k inovaci.

Tento přístup vyžaduje zpočátku od učitele značné úsilí zejména v přípravné fázi výuky, na což narážely také studentky ve svých přípravách, učební úloha má ale následně mnohem vyšší kvalitu. „Myslím, že tento přístup je pro učitele na přípravu náročnější, ale vše se dá naučit“ (S7). Jak uvedla další respondentka v rámci stejného tématu: „Příprava je náročná, ale myslím si, že pak učitel sklídí ovoce své námahy“ (S26). Následně jsme zaznamenali výpověď: „Pro učitele je tento styl přípravy těžší na vymýšlení, ale je to jakési osvěžení pro jeho běžnou rutinu. Může se tak i sám učitel realizovat“ (S6).

Z výpovědí studentek vyplynulo, že učitel musí vystoupit ze své „komfortní zóny“, přemýšlet v širších souvislostech a také respektovat individuality žáků. Studentky na základě své zkušenosti považují za limity uplatnění takto pojatých učebních úloh především časovou i myšlenkovou náročnost přípravy. Realizace reflektivního dialogu není ve výuce výtvarné výchovy mnohdy uplatňována a tato zkušenost byla pro většinu studentek nová.

Pro příklad uvádíme zkrácený reflektivní dialog z praxe (opět téma *Vesmír*) mezi žákem (Ž) a studentkou (v pozici učitelky – U), ale i mezi žáky navzájem. Uvedený rozhovor je přepisem studentčina vyprávění (v rámci reflexe na hodině didaktiky výtvarné výchovy) na základě jejích poznámek z pedagogické praxe. Záměrem studentky bylo doložit projevy kognitivní integrace a expresivní experimentace na konkrétní učební úloze.

U: Co jsi zobrazil na svém obrázku?

Ž1: Černé a bílé tečky jako hvězdy. Černou díru.

U: Co to je černá díra?

Ž1: Že tam něco spadne a už se to nevrátí.

Ž2: Je strašidelná, proto je tmavá a rozmazaná. [Učitel žákům pojem vysvětlí, popřípadě pustí video]

U: Myslíte si, že vesmír ukrývá ještě další tajemství?

Ž1: Ano, je tam UFO, mám ho na obrázku.

Ž2: Ale UFO k nám nemůže přijít, protože naše Země je tak malá, že nás přehlédnou. Dále tam mám prachovou bublinu, když praskne, bude to lítat.

Ž3: Já tam mám galaxii. To jsou takové ostrovy hvězd (informace z videa).

[Učitel klade další otázky, jako: Slyšeli jste nějaké informace, zda UFO opravdu existuje? Myslíte si, že galaxie je vidět pouhým okem, nebo potřebujeme speciální techniku? Žáci odpovídají.]

U: Myslíte si, že je vesmír barevný?

Ž1: Ano, viděl jsem to na tom videu, tak je.

Ž2: Taky tam říkali, že je vesmír továrna na komety...

U: Jaké symboly se ve vašich obrazech nacházejí?

Ž2: Je tam kruh, tečky, skvrny. Tato skvrna je planeta Země, protože je tam zelená, to jsou stromy a keře, modrá moře a žlutá nevím co.

[Dále učitel ukáže dílo Vincenta van Gogha, představí ho a zeptá se, jestli v něm vidí nějaké podobnosti s jejich prací. Následně se ptá na jiné souvislosti s kulturním kontextem (tajemství, tajemství života...) Jak na žáka působí díla ostatních?]

Na ukázce krátkého reflektivního dialogu můžeme sledovat žákovské pre-koncepty či miskoncepty o daném tématu, následně ale také informace, které žák zahrnul do svého myšlenkového schématu a využívá je k interpretaci svého díla v širších souvislostech.

Za pozitiva realizace tvořivých expresivních učebních úloh považují studentky: větší aktivitu žáků a hlubší poznání, vlastní zkušenost jako zdroj poznatku, tvorbu jako způsob poznávání, myšlení v souvislostech, vlastní aktivitu žáka a motivaci pro další učení se. „Žáci si sami mohou vyzkoušet určité činnosti, a tak si lépe osvojit dané poznatky, možnost projevit se i v předmětech, ve kterých nevynikají“ (S31). Přínos vidí studentky také pro integrované žáky: „Výborné i pro žáka s odlišným mateřským jazykem, lepší pochopení tématu, viz klíčové vizuály“ (S17).

3.2.4 Za zásluhy potrestán

Studentky se na své pedagogické praxi setkaly i s negativním postojem a kritikou ze strany některých provázejících učitelů, kteří jejich snahu nehodnotili pozitivně. Tomu odpovídá kategorie: *Za zásluhy potrestán*. Studentky zmiňují, že za negativa tohoto přístupu považují učitelé několik aspektů: „čas na

přípravu, čas na realizaci, spojením předmětů vzniká chaos, pomůcky jsou problém, děti nejsou zvyklé na takový způsob práce“. To blíže definují následující výroky: „Reakce učitelky byla taková, že žáky nemusí oslovit propojení více předmětů a můžou být i zmatení z toho, jaký předmět právě mají“ (S14). Jiná respondentka uvádí: „Myslím si, že jsem se v praxi s tímto přístupem nesetkala. Řekla bych, že o to učitelé ani nestojí, možná se do toho nechtějí pouštět přes nedostatečnou připravenost až neznalost“ (S13). Sporadicky se studentky setkaly se situací, kdy učitelka zasahovala do jejich výstupu s cílem sjednocení práce všech žáků bez možnosti tvořivého přístupu. Reflektivní dialog nebyl příliš podporován, a to především z časových důvodů. Tyto potřeby poukazují na překážky, s nimiž je zavádění námi zkoumaného přístupu do praxe spojeno.

4 Shrnutí, diskuse a závěry

Cílem této studie bylo objasnit proces tvorby učebních úloh studentkami Učitelství pro první stupeň ZŠ. Jednalo se o přípravu a realizaci výuky založené na propojování vzdělávacích obsahů, konkrétně přes rámec jedné didaktické disciplíny – výtvarné výchovy, do neuměleckých předmětů. Při stanovení kritérií pro tvorbu takto pojatých učebních úloh se opíráme o analytické vysvětlení klíčové kompetence *kulturní povědomí a vyjadřování*. Inspirující je pro nás model možností integrace složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů (Russell-Bowie, 2009). Kritéria pro tvorbu učebních úloh jsou ve výsledcích výzkumu doložena exemplifikacemi z pedagogické praxe.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v přípravné fázi vyučovací jednotky hrál pro studentky velkou roli výběr tématu. Objevila se tzv. „vyprázdněná“ témata. Tato témata identifikuje ve školní praxi také Štěpánková (2013, s. 3): „vyprázdněná témata nabízející obecně přijatou normu ztvárnění (jaro, léto, podzim, zima a s nimi spojená tematika)“. V tomto případě pak záleželo na originalitě a zpracování těchto témat tak, aby se studentky pokusily vytvářet učební úlohy založené na konceptové integraci, která určuje reálnou edukační hodnotu výuky (Slavík et al., 2022). Tato témata se ve výtvarné edukaci na prvním stupni základní školy hojně využívají, řešením může být právě plánování učebních úloh založených na kreativních postupech přesahující rámec integrace. Proto jsme se opírali o symetrickou korelaci.

Model symetrické korelace byl závazným kritériem pro tvorbu učebních úloh. Výsledky výzkumu ukázaly, že pro studentky bylo obtížné navrhnout

učební úlohy tak, aby vzájemný vztah mezi vzdělávacími obory byl vyvážený. Důležité je ale říci, že důraz byl kladen na skutečný obsah výtvarné výchovy. Pro studentky byla nezbytná znalost obsahu učiva tohoto vyučovacího předmětu. Ukazuje se také, že i zdánlivě stereotypní téma může mít potenciál „kvalitní expresivní úlohy“ (viz evaluační pole, Lukavský & Slavík, 2013). Klíčovým aspektem při zpracování tématu je tedy didaktická znalost obsahu a jeho aplikace do praktické roviny (učební prostředí, zadání učební úlohy, realizace reflektivního dialogu).

Nahlédnuto v širších souvislostech můžeme říci, že se zde dostáváme do napětí mezi vstřícným a zprostředkujícím pojetím kurikula. Studentky i učitelé v pedagogické praxi jsou vedeni k tomu, aby si předem zvolili konkrétní vyučovací cíle a krok za krokem je plnili. V pojetí tvořivých expresivních úloh ale těžíme z průběhu realizace učebních úloh, volíme si tedy cíle obecné či rámcové, které jsou specifikovány až v průběhu reflektivního dialogu. Tvorba je tedy způsobem poznání a porozumění jednotlivým souvislostem a odpovídá koncepci vstřícného kurikula. Vstřícné kurikulum je častěji využíváno v expresivních oborech, své uplatnění zde může mít i badatelsky orientovaná výuka. Naproti tomu zprostředkující kurikulum je časté pro exaktní obory. V přípravě a realizaci učebních úloh s integrovaným obsahem je toto napětí evidentní právě při formulaci výukových cílů a jejich následné reflexi.

V přípravě učebních úloh se u studentek objevily jisté „potíže s didaktikou“, které byly diskutovány ve výuce didaktiky výtvarné výchovy. Tyto potíže se vyskytovaly zejména v oblasti plánování a organizace výuky, formulace výukových cílů a provázanosti jednotlivých didaktických kategorií navzájem. Jako efektivní se ukázalo zkušenostní učení studentek. Studentky na praktických příkladech reflektovaly zvolené didaktické strategie s respektováním oborových specifik. Za novou zkušenost považují plánování reflektivního dialogu jako součást výuky výtvarné výchovy.

Ačkoliv studentky prokazovaly určitou nejistotu v didaktické rovině, svými praktickými výstupy některé následně přesahovaly rámce integrace. Většinou šlo o studentky s předchozí zkušeností s tvorbou učebních úloh založených na propojování vzdělávacích obsahů. Zde se u studentek prokázala chuť a potenciál uplatňovat do budoucna v edukaci interdisciplinární přístup. Objevily se i studentky, které se potýkaly s obtížemi a ne vždy byly úspěšné. V těchto případech hrála velkou roli reflexe jejich výstupů v rámci

výuky didaktiky výtvarné výchovy. Závěry z těchto reflexí posouvaly studentky dále a vedly k porozumění jednotlivým kroků v procesu plánování a projektování učiva.

Při srovnání našich zjištění s výsledky výzkumu Pechové (2015) se jako překážka u učitelů kromě jiného objevuje časová náročnost na přípravu spojená s nedostatkem pomůcek a metodických materiálů. Ačkoliv se dotazovaní učitelé v tomto výzkumu shodují s našimi výsledky, a to zejména v oblasti zvýšení aktivity žáků a jejich zájmu o probírané učivo, z výpovědí učitelů jsou zřetelné překážky, které brání integraci prvků výtvarné výchovy do jiných předmětů. Jde zejména o nepřipravenost prostředí (pomůcky, finance, metodika), nedostatečnou pregraduální přípravu učitelů a také osobní limity ve výtvarných znalostech učitelů. Tyto limity vedou k tomu, že může jít o pouhou ilustraci učiva jiného předmětu, a nedochází tak k zachování vzdělávacího obsahu obou vyučovacích předmětů (Pechová, 2015).

V případě našeho výzkumu evidujeme u studentů optimismus v rámci materiálního zabezpečení výuky a chuť pro zajištění vhodných pomůcek a prostředků pro výuku (zapojení žáků a rodičů). Výše uvedená zjištění výzkumu Pechové (2015) se prolínají s našimi výzkumnými daty. Většina studentek přiznává, že už měla zkušenost s tvorbou učebních úloh s mezioborovým přesahem, některé z nich uvádí, že je mnohdy realizovaly nevědomě. Projevy expresivní experimentace nikdy cíleně neanalyzovaly. Z jejich vyjádření vyplývá, že většina studentek by v tomto stylu výuky pokračovala, jelikož ho vidí jako velmi efektivní pro žáky i učitele a také brání stereotypu ve výuce. Zároveň přiznávají, že příprava je náročnější na čas, ale výuka má mnohem větší efekt. Reflektivní dialog není běžnou součástí výtvarné edukace, problém je spatřován v nedostatku času. Hledat a cíleně vést aktivitu k projevům konceptové integrace a expresivní experimentace bylo pro studentky obtížné. Schopnost aplikace teoretických konstruktů (kognitivní integrace, expresivní experimentace) do pedagogické praxe byla ukazatelem toho, jak studentky rozumí dané problematice. Z výsledků vyplývá, že tento typ učebních úloh je určitým přístupem proti stereotypu jak u žáků, tak u učitelů. Po aplikaci kognitivní integrace a expresivní experimentace a za využití reflektivního dialogu se učební úlohy posouvají v pomyslném evaluačním poli směrem k inovaci.

Za překážky pro uplatnění učebních úloh založených na kreativních postupech uplatňující hledisko interdisciplinaritu v reálném prostředí základní

školy můžeme na základě realizovaného výzkumu považovat zejména „zajeté koleje“ a stereotyp, ve kterém učitel i celý učitelský sbor funguje už několik let. To také ve svém výzkumu zaměřeném na stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy ukázaly Pechová a Valešová (2020). Překážkou může být i učitelova nedostatečná profesní výbava a z toho plynoucí obava „dělat něco jinak“, následně také čas spojený s přípravou na výuku. Tato naše zjištění jsou v souladu s nálezy Šobáňové (2011), která zjistila, že za učivo výtvarné výchovy učitelé považují výtvarné postupy a techniky, praktické výtvarné činnosti a jejich náměty. Zcela zde absentuje obsahová doména *ověřování komunikačních účinků*.

Za limity výzkumu považujeme, že výzkumník byl součástí diskusí se studentkami ve fázi přípravné, což mohlo ovlivnit tvorbu učebních úloh jak pozitivně, tak negativně ve smyslu jednostranného pojetí zkoumaného problému. Dalším limitem bylo to, že se výzkumník nezúčastnil praktických realizací jednotlivých učebních úloh. Toto téma nabízí potenciál k dalšímu výzkumu, a to za využití didaktických kazuistik, které by umožnily analyzovat projevy kognitivní integrace a následně expresivní experimentace v takto pojatých učebních úlohách, jelikož principy metaforického utváření významů nám umožňují hodnotit kvalitu expresivních úloh v edukačním procesu.

Literatura

- Begovic, E. (2023). Structural correlation between mathematics and art in the classroom education. *Research in Education and Rehabilitation*, 6(1), 35–45. <https://rer.ba/index.php/rer/article/view/123>
- Brezovnik, A. (2015). The benefits of fine art integration into mathematics in primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(3), 11–32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128967>
- Doporučení Rady EU ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení Evropské unie. *Úřední věstník Evropské unie*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Gavora, P. (2007). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Univerzita Komenského.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Academia.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 40(3), 247–256.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Lukavský, J., & Slavík, J. (2013). Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 53(1), 14–20.
- Pechová, Z. (2015). Přístup učitelů k integraci složek výtvarné výchovy do neuměleckých předmětů na 1. stupni ZŠ. *Výtvarná výchova*, 55(3–4), 23–26.

- Pechová, Z., & Valešová, H. (2020). A na konci hodiny všechny pochválíme... Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy? *Výtvarná výchova*, (1–2), 36–47.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023). MŠMT. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(3), 9–47.
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10(28), 2–22. <http://www.ijea.org/v10n28/>
- Slavík, J., Dytrtová, K., & Fulková, M. (2010a). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 27–46.
- Slavík, J., Dytrtová, K., Hník, O., Jakubcová, L., Nohavová, A., Rodová, V., Skřivanová, & Uhl, V. (2022). Klíčová kompetence (nejen) pro umělecké obory v evropském kurikulu: analytické vysvětlení. *Studia paedagogica*, 27(3), 11–32.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Navar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3), 77–97.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Hajdušková, L. (2010b). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentu učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(4), 69–91.
- Šobáňová, P. (2011). Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 322–327). Masarykova univerzita.
- Šobáňová, P. (2015). *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Univerzita Palackého. <https://kvv.upol.cz/images/upload/files/Metodick%C3%BD%20material%20Sobanova.pdf>
- Šobáňová, P. (2019). Kvalita ve vzdělávání jako téma (výtvarné) pedagogiky – současný stav řešení problematiky. In A. Pospíšil, K. Řepa, & P. Šobáňová, *Kvalita ve výtvarné výchově*. (s. 14–43). Česká sekce INSEA.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1), 1–12. http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni_cislo&casopis=3&clanek=21
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Valachová, D. (2015). *Možnosti integrácie edukačného obsahu vo výtvarnej výchove. CREA-AE* (s. 177–184). <https://konferencia.kreativnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2017/09/CREA2015.pdf>

Autorka

Mgr. Jana Vašíková, PhD., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 75 001 Zlín, e-mail: jvasikova@utb.cz

Creation of Educational Tasks Based on Creative Approaches with an Emphasis on the Interdisciplinary Potential of Art Education in Primary School (Grades 1-5)

Abstract: The presented paper responds to the current approach to art education in the primary school environment and, based on theoretical support, sets criteria for the creation of educational tasks aimed at developing cultural competence by students of the Primary Education teaching program. The aim of this research study is to clarify the process of creating educational tasks based on creative approaches by students of the Primary Education teaching program. We focus on the preparation and implementation of teaching that connects educational content, specifically through one didactic discipline (art education), into non-art subjects. The research employs a qualitative design. The study is divided into a theoretical part, which describes the normative methodological framework of the work, and an empirical part. The research data consisted of lesson plans ($n = 33$) by students preparing to teach art education in primary schools, collected as part of the Didactics of Art Education course at the university. Subsequently, unstructured interviews were conducted with 33 students from the Primary Education teaching program. The findings suggest that despite the often unseen difficulty of preparing and implementing expressive tasks, the students created educational tasks that aligned with the true content of art education. A key theoretical support in processing the topic was didactic knowledge of the content. This was followed by theoretical constructs (symmetrical correlation, cognitive integration, expressive experimentation) and their application in practice. After the application of cognitive integration, expressive experimentation, and the use of reflective dialogue, the educational tasks moved within the evaluative field toward innovation. The findings from this research are useful for designing curricula in the didactic preparation of future teachers.

Keywords: didactics of art education, pre-service teacher education, teaching task, expression, expressive experimentation, cognitive integration, reflective dialogue

Genderově inkluzivní vyjadřování jako prostředek jazykového zviditelňování genderových identit v pedagogickém výzkumu a praxi. Reakce na článek M. Janíka z lingvistického pohledu.

Vít Kolek

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav cizích jazyků

V Pedagogické orientaci 2/33 publikoval Miroslav Janík diskuzní příspěvek týkající se užívání generického maskulina v pedagogickém výzkumu. Tento článek považuji za podnětný a velmi aktuální; problematikou generického maskulina a genderově inkluzivním jazykem se odborně zabývám již několik let. Janík ve svém článku na několika místech vyzývá k diskuzi založené také na odborných, tedy mimo jiné lingvistických, poznatcích. Ve svém článku bych chtěl tedy rozvinout Janíkem prezentované postoje o další aspekty a zejména rozvinout diskuzi o reálném uplatnění genderově inkluzivního vyjadřování nejen v pedagogickém výzkumu, ale rovněž v pedagogické praxi.

Protože jsem toho názoru, že je v této oblasti nutná osvěta a zasazení celé problematiky do kontextu, začnu nejprve lingvistickým pojednáním o generickém maskulinu a jeho percepci. Následně představím genderově inkluzivní jazykové formy v češtině. V další pasáži se zaměřím na gender a genderově inkluzivní vyjadřování ve výzkumu a pedagogické praxi. Z genderového pohledu není totiž problematika omezena pouze na generické maskulinum vs. genderově inkluzivní jazyk, neboť jazyk prostupuje celou pedagogickou komunikací. Závěrem bych chtěl ukázat na příkladu textu RVP ZP, jakým způsobem by bylo možné genderově inkluzivní jazyk snadno používat.

1 Generické maskulinum a jeho percepce

Generické maskulinum, tedy „[n]ázev osoby v mužském rodě, který je míněn jako neutrální z hlediska rodu biologického, neboť mluvčí biologický rod nezná, nebo ho v daném kontextu považuje za méně důležitý než jiné sociální charakteristiky“ (Valdrová, 2016, s. 581), je stále běžně užívaná jazyková forma pro označování osob. Problematika jeho užívání (např. *učitel*) tkví zejména ve dvojím významu / použití maskulina. To totiž označuje buď *učitele*-muže, nebo se užívá pro označení osob neznámého pohlaví či v plurálu

pro označování genderově smíšených skupin (tj. *učitelé* bez ohledu na jejich gender). Jedná se o historicky, v andocentrické a patriarchální společnosti, vyvinutý synkretismus jazykových forem a nejedná se tedy o ideologicky nezabarvený úzus. Toto dvojí používání maskulina vede k možnému směřování obou významů v rámci jednoho textu, což může zapříčinit nedorozumění či nejistotu, který z významů maskulina je právě použit (srov. příklady uváděné Valdřovou, 2018 a Kolkem, 2022; německé příklady uvádí např. Kotthoff & Nübling, 2018).

Výzkumy percepčních studií dokazují, že pod generickými maskuliny si testované osoby představí převážně či výhradně obraz muže; zároveň je tato představa vyvolána podstatně rychleji než představa ženy (Valdřová, 2008; Kolek, 2016; srov. Kolek, 2024). Pro ilustraci blíže popíši dva pojmy, které se vyskytují ve výše uvedených českých percepčních studiích a které by zároveň mohly čtenářstvo *Pedagogické orientace* nejvíce zajímat, tj. označení *učitel* a *vědec*. Obě výše uvedené studie vyžadovaly po testovaných osobách uvedení jmen a příjmení (Valdřová požadovala vtipná příjmení) k daným pojmům.

K pojmu *vědec* asociovaly testované osoby v experimentu Valdřové celkem 79,4 % mužských jmen; v experimentu Kolka se jednalo u žen o 92,16 % a u mužů dokonce o 96,47 % mužských referencí. K pojmu *učitel* identifikovala Valdřová 68,6 %; Kolek pak u žen 74,2 % a u mužů dokonce 88,24 % mužských jmen. Testované osoby v mém experimentu mnohdy uváděly např. jména J. A. Komenského a Igora Hnízda místo jmen svých učitelů. To svědčí o tom, že i u silně feminizovaných povolání vyvolává generické maskulinum silně mužskou asociaci. Užívání generického maskulina tedy vede k marginalizaci a diskriminaci všech nemužských identit už na úrovni jazykové formy, což se dále projevuje i na úrovni percepce. Zahraniční výzkumy (např. Vervecken & Hannover, 2015; Horvath et al., 2016) hovoří dále o silném vlivu užívaných jazykových forem na volby povolání a vnímání daných povolání.

2 Možnosti genderově inkluzivního vyjadřování v češtině

Pro vyšší kognitivní zahrnutí žen a dnes i nebinárních osob byly navrženy strategie pro genderově vyvážené či inkluzivní¹ vyjadřování (Valdrová, 2018, 2023; Kolek, 2019, 2022, 2024). Ty lze rozdělit do několika typů:

- 1) Zviditelňování žen formou plných či lomítkem zkrácených párových forem (např. *učitelé a učitelky, učitel/ka*);
- 2A) Genderově neutrální formy označující osoby: participia (např. *vyučující, studující*); kolektiva (např. *žactvo, studentstvo*); epicéna (např. *osoba, člověk*);
- 2B) Genderově neutrální formy, které primárně neoznačují osoby, ale mohou je v jistém kontextu zahrnovat: formy abstrahující od genderu (např. *zdroj, tisk*); funkce / instituce (např. *škola, policie*); přeformulování s adjektivem (např. *učitelské platy*);
- 3) Grafické symboly zviditelňující i nebinární identity: hvězdička, podtržítko, dvojtečka aj. (např. *žák*yně, student:ka*).²

Kromě toho existují ještě syntaktické možnosti na úrovni věty, jak lze texty formulovat v genderově inkluzivní variantě. Nabízí se např. trpný rod, či vztažné vedlejší věty. Jak ukazuje tento stručný přehled, jedná se o rozličné jazykové formy. Vhodnou formu je třeba volit dle typu textu a kontextu.

3 Gender a genderově inkluzivní jazyk ve výzkumu a pedagogické praxi

Lze jistě s Janíkem souhlasit v tom, že nezahrnutí analytické kategorie genderu do výzkumů může zkreslit či limitovat výsledky výzkumů, příp. vede až k ignoraci některých zásadních výzkumných otázek založených na genderu. Příčinou však zřejmě není užívání generického maskulina, ale tzv. genderová slepota včetně předpokladu, že není třeba rozlišovat mezi jednotlivými gendery, např. protože mají všichni stejné vstupní předpoklady i výstupní

¹ Genderově vyvážené vyjadřování se snaží zviditelnit ženy v jazyce, genderově inkluzivní vyjadřování zahrnuje i další genderové identity.

² Podotýkám, že tyto formy nejsou dle kodifikované normy považovány za spisovné. Např. v němčině, kde rovněž neodpovídají současným normám pravopisu, jsou i přesto hvězdičky a další grafické symboly používány hojně v různých typech textů.

hodnoty. Další možná příčina tkví v odporu vůči genderovým aspektům ve výzkumu založených na jejich domnělé ideologii. Stejně tak i naopak: zahrnutí kategorie genderu do výzkumů automaticky nevede k užívání genderově inkluzivního vyjadřování (zejména pro genderově smíšené skupiny), např. z důvodu toho, že bádající preferují (ať už reflektovaně či nereflektovaně) tradiční užívání generického maskulina.

Co se týká pedagogické praxe, hovoří již dřívější publikace věnující se genderu ve školství (např. Smetáčková, 2006) o rozličných aspektech, ve kterých se gender ve školské praxi projevuje: od genderového složení pedagogického sboru a vedení škol, přes genderové aspekty učiva (jeho výběru, prezentace, uvádění příkladů a genderové zatíženosti používaných učebnic a učebních materiálů) až po hodnocení žactva a s tím související genderové zatížení jednotlivých předmětů.

Samostatnou kapitolu tvoří jazyk v pedagogické komunikaci; jazyk zde totiž hraje klíčovou roli. A to nejen při výuce samotné, včetně např. pochval, kárání, napomínání, hodnocení atd. ale i mimo přímou výuku. Z genderového pohledu se jedná o mnohem širší problematiku, než je pouze ne/užívání generického maskulina, nebo genderově inkluzivních jazykových forem. Vyučující by měli dbát rovněž na způsoby oslovování, které nebude vytvářet hierarchizace (např. prostřednictvím zdrobnělých forem pro dívky a nezdrobnělých forem pro chlapce), a měli by se vyvarovat genderovým stereotypům a celkově genderově zatíženým formulacím, které jazyk dále reprodukuje.

4 Praktický příklad

V následující části ukážu na příkladu textu RVP ZV (verze 2023), jak se dá kreativně alternovat genericky míněné maskulinum. Jako příklad genderově citlivě formulovaného textu může sloužit např. Babanová (2019).

V úvodu textu RVP ZP se vyskytuje následující poznámka odkazující k užívání generického maskulina: „Pokud jsou v dokumentu používány pojmy žák, učitel atd., rozumí se tím pedagogická kategorie nebo označení profesní skupiny, tj. žák i žákyně, učitel i učitelka atd.“ (s. 4). Mnohdy se podobné formulace užívají se záměrem text a jeho čitelnost „nezatěžovat“ genderově vyváženým či inkluzivním vyjadřováním. Pohled do nejnovějších statistik MŠMT ukazuje, že v roce 2023 tvořily ženy v základním školství 84,9 % (na 1. stupni dokonce 94 %, na 2. stupni 76,6 %), ve středním školství činí podíl žen 59,8 %; podíl

ředitelk ZŠ tvoří 68,9 % a SŠ 47,1 %.³ Jazyk RVP ZP používající genericky míněná maskulina pro označování osob tedy zneviditelňuje většinu vyučujících i řídících školy.

Podíváme se tedy na četnost výskytů nejběžnějších slov. Pojem *ředitel* vykazuje v textu RVP ZP celkem 18 výskytů (z toho pouze 3krát v plurálu), *učitel* celkem 56 výskytů (z toho celkem 35krát v plurálu), a *žák* (včetně forem *žáků*, *žáka* aj.) celkem 747, plurálové formy se kmen *žác-* (tj. *žáci*, *žácích*) pak dalších 73 výskytů. Ukazuje se tedy, že text RVP ZP obsahuje mnoho generických maskulin, femininní formy *učitelka* a *žákyně* se vyskytují pouze ve výše uvedené poznámce o zahrnutí ženských označení pod generickými maskuliny.

Formu *ředitel* (*pilotních škol*) nacházíme celkem dvakrát v seznamu osob podílejících se na vzniku dokumentu. Z této formy nedokážeme odvodit, zda a do jaké míry byly přítomné i ženy. Forma generického maskulina tak bez uvedení konkrétních jmen zneviditelňuje potenciálně přítomné *ředitelky* a jejich přínos pro vznik RVP ZP. Celkem osm výskytů formy *ředitel* v nominativu (např. „Ředitel školy použije disponibilní časovou dotaci...“, „o zařazení do ročníků rozhoduje ředitel školy“ aj.) by bylo možné jednoduše nahradit formou *ředitel/ka*, příp. inkluzivnější *ředitel*ka*. Čtyři výskyty genitivu u identifikačních údajů ke struktuře ŠVP („jméno ředitele“, „podpis ředitele“) by bylo v praxi vhodné přizpůsobit reálnému genderovému zastoupení na této pozici. Další dva výskyty („využití disponibilní časové dotace je plně v kompetenci a odpovědnosti ředitele školy“ a „Forma vydání úprav a změn je v pravomoci ředitele školy“) by bylo možné bez změny významu přeformulovat: např. využití disponibilní časové dotace má plně v kompetenci a odpovědnosti *ředitel/ka školy* a formu vydání úprav a změn má v pravomoci *ředitel/ka školy*.

Plurálové tvary *učitelé* lze ve všech pádech nahradit příslušnými pády genderově inkluzivní formy *vyučující*, např. ve větě podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Relativně četné výskyty genitivu singuláru *učitele* (např. „rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele“), ale i další pády v jednotném čísle je možné nahradit např. plnými párovými formami *učitele/učitelky*, příp. *vyučující/ho*. V pasážích, kde by nebylo nutné zachovat jednotné číslo je možné zvolit i plurálovou formu *vyučujících*. Jinde se nabízí ještě možnost slovo zcela vynechat, neboť je z kontextu zcela jasné, příp. nadbytečné (např. „rozpoznává

³ https://msmt.gov.cz/file/63010_1_1/

a porovnává linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele“).

Vzhledem k počtu výskytů pojmu *žák* se zde omezím na obecnější prezentaci alternativ. Tento pojem se v RVP ZP mnohokrát vyskytuje v očekávaných výstupech a u minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, kde slouží k uvedení znalostí, dovedností a kompetencí, které *žák/yně* (či např. *žák*yně*) získá. Vzhledem k četnosti užití tohoto pojmu v nominativu se nabízí právě toto řešení. Plurálové formy je mnohdy možné nahradit kolektivním označením *žactvo* bez změny významu (např. ve větě „Žáci si postupně osvojují některé pojmy, algoritmy, terminologii, symboliku a způsoby jejich užití.“), příp. zkrácenou párovou formou jako výše (např. zde: „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit...“).

Ukazuje se tedy, že mnohdy jednoduchá řešení ve formě přidání pár znaků či mírného přeformulování bez změny významu by mohla učinit dokument RVP ZP mnohem genderově inkluzivnějším, což by vedlo k většímu kognitivnímu zahrnutí a zviditelňování žen, příp. i dalších genderových identit.

5 Závěr

V předkládaném článku jsem se pokusil poukázat na problematičnost užívání genericky míněného maskulina spočívající v jeho dvojznačnosti a s tím související percepci, kdy i silně feminizované pojmy (např. *učitel*) jsou převážně asociovány s obrazem muže. To stojí v rozporu s reálným genderovým zastoupením ve školství; takto používaný jazyk tedy neodpovídá popisované skutečnosti. Pro alternování generického maskulina existuje celá řada prostředků a strategií, které lze kreativně používat v textech z oblasti pedagogiky, ale i v úředních dokumentech pedagogicky orientovaných a v pedagogické praxi. Genderová problematika v pedagogickém výzkumu, ale i praxi je však mnohem širší, jak jsem se pokusil nastínit.

Pokud si mohu dovolit zodpovědět Janíkovu otázku, zda je generické maskulinum jazykový dinosaurus či kulturní poklad, volím první možnost. Jsem totiž toho názoru, že jazyk, ať už používaný ve výzkumu nebo v praxi, by měl být aktuální a měl by precizně vystihovat popisovanou realitu. Zároveň by neměl vytvářet hierarchizace, na základě kterých dále působí diskriminačně. Generické maskulinum tyto požadavky však nesplňuje.

Literatura

- Babanová, A. (2019). *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce*. Gender studies.
- Horvath, L. K., Merkel, E. F., Maass, A., & Sczesny, S. (2016). Does gender-fair language pay off? The social perception of professions from a cross-linguistic perspective. *Frontiers in psychology*, 6, Artikel 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.02018
- Janík, M. (2023). Generické maskulinum v jazyce pedagogického výzkumu: Dinosaurius nebo kulturní poklad?. *Pedagogická orientace*, 33(2), 278–285.
- Kolek, V. (2016). *Überprüfung der Gültigkeit des generischen Maskulinums im Deutschen und im Tschechischen mittels Assoziationsexperimenten*. Univerzita Palackého v Olomouci. Nepublikovaná diplomová práce.
- Kolek, V. (2019). Options for labelling non-heteronormative people: A German-Czech comparison. In D. Scheller-Boltz & T. Reuther (Eds.), *Language policies in the light of anti-discrimination and political correctness: Tendencies and changes in the Slavonic languages* (= *Wiener Slawistischer Almanach* 84, s. 303–314). Peter Lang.
- Kolek, V. (2022). Způsoby označování osob z hlediska ne/binarity genderu: kvantitativní sonda do titulních stran vybraných českých periodik. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 23(2), 62–81. 10.13060/gav.2022.013
- Kolek, V. (2024). *Geschlechtergerechter Sprachgebrauch in ausgewählten deutschen, österreichischen und tschechischen Periodika*. Univerzita Palackého v Olomouci. Nepublikovaná disertační práce.
- Kotthoff, H., & Nübling, D. (2018). *Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Smetáčková, I. (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost.
- Valdrová, J. (2008). „Žena a vědec? To mi nejde dohromady.“ Testy generického maskulina v českém jazyce. *Naše řeč*, 1, 26–38. <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7976>
- Valdrová, J. (2016). Generické maskulinum. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* (s. 581–582). Nakladatelství Lidové noviny. https://www.czechency.org/slovník/GENERICKÉ_MASKULINUM
- Valdrová, J. (2018). *Reprezentace ženství z perspektivy lingvistiky genderových a sexuálních identit*. SLON.
- Valdrová, J. (2023). Inkluzivní vyjadřování v češtině. Metodická doporučení. *Gender a výzkum / Gender and Research*. 10.13060/gav.2023.024
- Vervecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I Can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92. 10.1027/1864-9335/a000229

Autor

Mgr. Vít Kolek, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav cizích jazyků, Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, e-mail: vit.kolek@upol.cz

Vzpomínka na prof. Stanislavu Kučerovou

*Jen tak jsi hoden svobody a žití, když rveš se o ně den co den.
Johann Wolfgang Goethe*

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., se narodila 31. října 1927 v Hlohovci v rodině učitele. Maturovala na klasickém gymnáziu v Hradci Králové a vysokoškolská studia ukončila promocí na FF UK v Praze v oborech filozofie a sociologie. Při zaměstnání absolvovala ještě Vysokou školu pedagogickou v Praze. Učitelskou zkušenost a způsobilost získala sedmiletým působením na školách různého druhu a stupně v pohraničí.



V 60. letech přešla na FF UP v Olomouci a zabývala se především antropologickými a axiologickými základy pedagogiky. Navrhla a v praxi ověřila předmět komplexní estetické výchovy pro střední školy, iniciovala založení časopisu *Pedagogická orientace* a redigovala jej. Doba normalizace ji vyhostila nejen z vysokých škol (tehdy působila na Pedagogické fakultě v Brně), ale ze školství vůbec. Až po převratu 1989 se jí dostalo rehabilitace.

V letech 1990–1991 byla zvolena děkankou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, stala se předsedkyní pobočky Československé pedagogické společnosti v Brně a opět redigovala obnovený časopis *Pedagogická orientace*. Spolu se svým manželem, prof. PhDr. Bohumírem Blížkovským, CSc., připravila k vydání 9 sborníků z mezinárodních mezioborových konferencí věnovaných naší pozici a roli v soudobém světě.

Prof. S. Kučerová zemřela 22. srpna 2023. Do poslední chvíle aktivní a angažovaná odešla jako jedna z posledních meziválečné generace. Té generace, která zažila masarykovskou republiku a která si její ideály nesla celý život jako cenné hodnoty, za které je třeba bojovat. Činnost paní prof. Kučerové, vědecká a pedagogická, ale i organizační a konzultační, znamená nezpochybnitelný přínos pro naši pedagogickou kulturu v teorii i v praxi. Řešení

výchovných a vzdělávacích problémů, ideály vlastenectví a hluboké vzdělanosti se staly náplní a smyslem jejího života.

Připomeňme si odkaz prof. Kučerové jejími vlastními slovy. Váhám však, co z úctyhodné bibliografie vybrat. Něco z článku *Moje civilizace* publikovaného ještě v únoru 2023? Nebo závěr slavnostního projevu při imatrikulaci posluchačů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v r. 1990, v době obnovených ideálů, víry v budoucnost a přílivu nové energie? Nakonec se přikláním k úryvku z článku *Evropské hodnoty* publikovaného v r. 2018 při příležitosti oslav sta let založení Československa. Vnímám ho jako aktuální a vypovídající:

Je jedna antropologická konstanta, na kterou nesmíme zapomenout. A to je naděje. Není zrovna racionální povahy, je to spíš nastavení citu a vůle, ale zato je velmi eufunkční z hlediska existence člověka. Člověka jako bytosti přírodní, sociální i kulturní. Naděje, že přijde (přijít musí) metanoia (změna myšlení).

Že se nám podaří překonat současnou vykořeněnost, konformitu se zvrácenostmi a spoluúčast na pádu civilizace do odlidštění. Že se nám podaří oživit a udržet kulturní dědictví evropských národů. Že se nám podaří udržet a naplnit i hodnoty, které dnes reprezentují Evropu ve Všeobecné deklaraci lidských práv: právo na život, na svobodu a bezpečnost, na přirozenou důstojnost, na spravedlnost a mír, na život bez strachu a nouze.

Jsme v situaci, kterou charakterizuje devastace přírody i kultury, ohrožení lidstva i celé planety. Vznikla jako důsledek lineárně chápaného vědeckotechnického pokroku ve službách výroby a obchodu bez hranic a omezení. Existuje něco víc než zákon prospěchu a zisku? Ano, je tady naše evropská mnohatisíciletá kultura, hledání a nelehké dobývání duchovních hodnot. Kultura, která tu jest, je přirozeným základem pro naše hodnocení a kritériem pro naše jednání. Neřídme se svévolí nahodilých subjektivních soudů, slogany reklamy, proměnlivými komerčními zájmy, touhou po módnosti. Obracejme se k našim prověřeným hodnotám, zachovávejme je, chraňme je a předávejme. Takové hodnoty, které Evropané svým úsilím během tisíciletí vytvořili, jsou podmínkou soudržnosti společnosti a na té soudržnosti pravděpodobně závisí přežití lidstva. Nejen v Evropě. (S. Kučerová, *Evropské hodnoty*; vydaly *České národní listy*, 2018)

Vzpomínku sepsala Jaroslava Dosedlová (dcera)

Editor-in-chief: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masaryk University)

Editorial team: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Palacký University Olomouc, Lenka KAMANOVA, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnava University in Trnava, Faculty of Education, Department of School Education, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masaryk University, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University Olomouc, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Dana KASPEROVÁ, Technical University of Liberec, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Palacký University Olomouc, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Slovakia, Anke WEGNER, Universität Trier, Germany

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 210 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 33, číslo 3, 2023

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace



ISSN 1211-4669



0 7

9 771211 466008