

Pedagogická orientace

Studie

Jana Straková, Jaroslava Simonová, David Greger

Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání

Eva Ellederová

Konstrukční výzkum ve vzdělávání

Martina Habrdlová, Michal Lupač, Petr Vlček

Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice

Petr Valenta

Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálně pedagogické praxe

roč. 27/3
2017

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Petr KNECHT (Masarykova univerzita)

Redakce: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masarykova univerzita (zástupce vedoucího redaktora), Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, 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: knecht@ped.muni.cz, tel. +420 549 494 298

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Hana KASÍKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská Univerzita v Trnavě, 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, 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, Patricia HOFFMEISTER, Technische Universität Dortmund, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Christine WINTER, The University of Sheffield, Spojené království

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 Česková. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 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 2005) 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 (NAT), DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: O změnách a stabilitě, o tradici a inovaci (*Petr Najvar*) 395

Studie 397

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ, DAVID GREGER: Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání 397

EVA ELLEDEROVÁ: Konstrukční výzkum ve vzdělávání 419

MARTINA HABRDLOVÁ, MICHAL LUPAČ, PETR VLČEK:
Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice 449

PETR VALENTA: Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe 473

Recenze 495

Tomková, A. (2016). Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii. (*Eliška Walterová*) 495

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. (*Helena Vad'urová*) 498

Zprávy a oznámení 504

Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni (*Vít Šťastný*) 504

Contents

Editorial: On changes and stability, on tradition and innovation (*Petr Najvar*) . . 395

Articles _____ 397

JANA STRAKOVÁ, JAROSLAVA SIMONOVÁ, DAVID GREGER:
Verification of the concept of academic optimism
on Czech lower secondary schools. 397

EVA ELLEDEROVÁ: Educational design research. 419

MARTINA HABRDLOVÁ, MICHAL LUPAČ, PETR VLČEK:
Comparison of the PE content of the chosen primary curriculum documents
in the Czech Republic, the Republic of Ireland and the Netherlands. 449

PETR VALENTA: The theoretical underpinnings as a determinant
of media education praxis 473

Book Review _____ 495

Tomková, A. (2016). Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii.
[Teacher education and its quality evaluation in Belgium] (*Eliška Walterová*) . . 495

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015).
Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. [Ethnic diversity
in the classroom. Sameness in difference] (*Helena Vaďurová*) 498

Reports and Announcements _____ 504

Current views of education in Austria: A report from a study stay
(*Vít Šťastný*) 504

Editorial: O změnách a stabilitě, o tradici a inovaci

Letošní březnová konference České pedagogické společnosti se opravdu vydařila. Její hostitelce, Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, se podařilo vytvořit prostor pro prezentace názorů a postojů, výsledků uvažování a bádání a také pro diskusi o pedagogických otázkách s tématem konference více či méně souvisejících. Organizátorům konference patří veliký společný dík.

Součástí letošní konference byl Sjezd Společnosti, který byl v několika ohledech přelomový. Především značil začátek funkčního období Hlavního výboru (HV) Společnosti v novém složení; funkčního období, které má podle nově schválených stanov Společnosti trvat až do začátku roku 2021. Pro nové funkční období se na pozici předsedy Společnosti rozhodl znovu nekandidovat dosavadní předseda, pan doc. Tomáš Čech. Rád bych mu i touto cestou poděkoval za práci, kterou pro Společnost v uplynulých osmi letech odvedl. Ještě větší poděkování a vděčnost za moře odvedené práce patří paní dr. Martě Rybičkové, která se rozhodla po téměř pětadvaceti letech nepokračovat ve funkci tajemnice Společnosti. Oba kolegové představovali v posledních letech pilíře stability (Hlavního výboru) Společnosti, a i když budou oba i nadále členy Hlavního výboru, jejich odchod z vedení Společnosti představuje citelné rozčlenění jindy klidných vod ČPdS. Důsledkem tohoto rozčlenění bude větší zexplicitnění a nové rozdělení jednotlivých agend – které se automatizací staly téměř neviditelnými – mezi předsedu (dr. Petr Najvar), místopředsedy (dr. Jana Kohnová, doc. Tomáš Čech), tajemníka (Mgr. Oto Dymokurský) a některé „pověřené členy“ Hlavního výboru Společnosti.

Po těchto podstatných personálních proměnách hledá Hlavní výbor v prvních měsících nového funkčního období vhodný poměr tradice a inovací, který by promítl do práce v nadcházejícím čtyřletém období. Ve všech ohledech je na co dobrého navazovat. Členská základna dnes čítá více než 250 členů organizovaných v devíti regionálních pobočkách, jež pro své členy pořádají periodické i příležitostné přednášky a diskusní setkání. Společnost pořádá každoroční konference, které vytvářejí příležitosti pro vzájemné informování o pedagogických, výukových i výzkumných aktivitách a sdílení profesních zkušeností a z těchto konferencí vydává každoročně sborník. Za rodinné stříbro Společnosti lze bezesporu považovat časopis *Pedagogická orientace*, který se během jedné dekády vyvinul ze zpravodaje Společnosti v etablovaný vědecký pedagogický časopis s širokou čtenářskou základnou a s renomé žurnálu dbajícího v první řadě na kvalitu publikovaných textů a na náročnost, kultivovanost a transparentnost redakčních a recenzních procedur.

Je však také třeba rozumět proměňujícímu se kontextu, ve kterém se Česká pedagogická společnost rozvíjí. *Panta rhei* se týká vzdělávací politiky, mediálního prostoru, světa školy i univerzity, rodiny i společnosti, a proto se musí týkat i Společnosti. Zde je ovšem namístě rozlišovat mezi proměnami, kterým je nezbytné se přizpůsobit, a těmi, kterým je smysluplné vzdorovat. Na jednu stranu je podle mého soudu žádoucí, aby aktivity členů Společnosti a diskuse vedené na jejích akcích více reflektovaly témata, jež aktuálně „hýbou“ prostorem, o který Společnosti přísluší (spolu)pečovat. Za příklad může sloužit balík témat otevřený na zářijovém setkání v Betlémské kapli,

na němž široké spektrum reprezentantů profesních a zájmových skupin z prostředí základního, středního a vysokého školství diskutovalo o nejpálčivějších problémech financování regionálního i vysokého školství.

Na druhou stranu jsem přesvědčen o tom, že by bylo chybou bezhlavě podléhat externímu tlaku étosu akontability a přizpůsobovat publikační koncepci Společnosti (a vlastní publikační strategie jejích členů) nejrůznějším změnám státní metodiky hodnocení kvality výsledků vědecké práce; to by jen dále deformovalo publikační a vůbec vědecké prostředí v našich oborech.

To samozřejmě neznamená, že by Společnost neměla hledat cesty, jak po náležité reflexi a diskusi (re)koncipovat publikační platformy, jež (nejen) svým členům nabízí. Například pokud jde o sborníky z výročních konferencí Společnosti, v posledním kole těchto diskusí mezi členy HV ČPdS (v uplynulém funkčním období) převládl názor, že ČPdS prozatím nemá usilovat o „uznání“ sborníků skrze mechanismy WOS, které by obnášelo mimo jiné posílení empirickovýzkumného zaměření konferenčních příspěvků, systematizaci recenzních procesů, anglicizaci a pravděpodobně po čase i nebezpečí tolerování některých praktik (semi)predátorské kultury akademického publikování. Namísto toho podrží Společnost (navzdory „RIVovým instinktům“ svých členů) sborníkovou řadu jako sumář široké škály aktivit členů společnosti, v němž jsou otištěny nanejvýš „pracovní verze“ (tzv. *working papers*) či zárodky budoucích časopiseckých studií, k nimž se v sekcích konferencí vedou kritické diskuse. Budoucnost ukáže, zda bude toto rozhodnutí interpretováno jako vítězství zdravého rozumu a profesní integrity, nebo zda bude vnímáno jako projev jisté formy ekonomického masochismu.

Věřím, že v novém funkčním období (2017–2021) budou podobné diskuse pokračovat v neztenčené míře, a to nejen na setkáních Hlavního výboru, ale i uvnitř jednotlivých poboček, kde je třeba hledat těžiště fungování Společnosti. Všem členům vedení poboček i hlavního výboru patří poděkování za jejich aktivitu i v době, která spolkové činnosti nepřeje a kdy angažovanost příslušníků profesí blízkých vzdělávání jako by klesala s tím, jak se ve vzdělávacím prostoru zvyšují profesní nároky na všechny jeho aktéry, z jejichž řad se členové ČPdS rekrutují.

Za zvláštní úkol pro Hlavní výbor v nadcházejícím funkčním období považuji posílení viditelnosti Společnosti ve dvou rovinách. Jednak jde o viditelnost uvnitř členské základny; musíme hledat nové cesty, jak pěstovat odbornou diskusi o aktuálních i tradičních tématech pedagogiky a vzdělávání (pokládat relevantní otázky a nacházet uspokojivé odpovědi) a jak do této diskuse přizvat široký okruh zájemců, včetně nových potenciálních členů Společnosti. Jednak jde ale i o viditelnost „vnější“ a o lepší využití bohatého expertního potenciálu členů Společnosti v širším (mediálním či školskopolitickém) prostoru a diskursu.

Za Hlavní výbor Společnosti Vám přeji úspěšný začátek nového akademického a školního roku 2017/2018 a těším se na formální i méně formální setkávání nad pedagogickými tématy.

Petr Najvar
předseda ČPdS

Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání¹

Jana Straková, Jaroslava Simonová, David Greger

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Redakci zasláno 12. 2. 2017 / upravená verze obdržena 1. 6. 2017 /
k uveřejnění přijato 1. 6. 2017

Abstrakt: Výzkumy efektivity školního vzdělávání poukázaly na význam přesvědčení a postojů učitelů pro vyučování a učení žáků. Přesvědčení a postoje zásadně ovlivňují chování učitelů a jejich přístup k žákům a jejich rodičům. Změna přesvědčení je nezbytným předpokladem pro změnu práce učitelů a vzdělávání obecně. Přesvědčení učitelů jsou v pedagogickém výzkumu konceptualizována mnoha různými způsoby, tato studie si klade za cíl lokalizovat nástroje na měření konceptu akademického optimismu. Akademický optimismus je konceptualizován ve dvou podobách – jako kolektivní charakteristika pedagogického sboru a jako individuální charakteristika každého jednotlivého učitele – a kombinuje tři důležité aspekty učitelova profesního kréda: vnímání vlastních učitelových dovedností a možností pedagogické práce, důvěru k žákům a jejich rodičům a důraz na studijní výsledky. Studie lokalizuje oba koncepty a klade si za cíl vybrat vhodnější z nich pro české prostředí. Zároveň zkoumá souvislost mezi akademickým optimismem a výsledkem žáků. V analýzách jsou využita data z šetření na 39 základních školách získaná od 325 učitelů a 1316 žáků 9. ročníků v rámci šetření projektu *Kalibro* v roce 2016. Dvouúrovňová konfirmační analýza ukázala použitelnost obou modelů, přičemž vhodnějším pro české prostředí se jeví model individuální. Dvouúrovňové strukturní modelování neprokázalo na tomto limitovaném výběru žáků souvislost mezi akademickým optimismem a výsledky žáků v matematice, tuto souvislost bude nutno ověřit na reprezentativním výběru s využitím testů více zohledňujících současnou kurikulární normu.

Klíčová slova: přesvědčení učitelů, akademický optimismus, základní škola, rodinné zázemí, výsledky vzdělávání

Výzkumy efektivity školního vzdělávání poukázaly na význam přesvědčení a postojů učitelů pro vyučování a učení žáků. Přesvědčení a postoje zásadně

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* (číslo P402/12/G130). Autoři velice děkují PhDr. Ing. Petrovi Soukupovi, Ph.D. z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy za pomoc při práci s víceúrovňovými modely v software MPlus.

ovlivňují chování učitelů a jejich přístup k žákům a jejich rodičům. Změna přesvědčení je nezbytným předpokladem pro změnu práce učitelů a vzdělávání obecně (např. Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008; Reynolds et al., 2015).

Přesvědčení učitelů jsou v pedagogickém výzkumu konceptualizována mnoha různými způsoby. Pro tuto studii jsme zvolili koncept akademického optimismu, který kombinuje tři důležité aspekty učitelova profesního kréda: vnímání vlastních učitelových dovedností a možností pedagogické práce (*self-efficacy*²), důvěru k žákům a jejich rodičům (*trust*) a důraz na studijní výsledky (*academic emphasis*).

Akademický optimismus má velký potenciál vysvětlit postoje učitelů ke znevýhodněným žákům. Toto téma je velmi relevantní pro současnou situaci v českém vzdělávacím systému, kdy je České republice opakovaně vytýkáno, že není schopna poskytnout kvalitní vzdělávání romským žákům (např. *Amnesty International*, 2015). Věříme, že jednou z důležitých příčin tohoto problému jsou přesvědčení učitelů týkající se motivace romských žáků, jejich učebních možností a důvěryhodnosti.

Cílem analýz popisovaných v této stati bylo ověřit funkčnost konceptu akademického optimismu v české základní škole a prozkoumat vztah mezi akademickým optimismem a výsledky vzdělávání.

1 Koncept akademického optimismu

Akademický optimismus zdůrazňuje potenciál školy překonat socioekonomické faktory, které negativně ovlivňují výsledky žáků. Namísto zdůrazňování bezmoci školy tváří v tvář znevýhodňujícímu rodinnému prostředí se zaměřuje na její možnosti (Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006). Bylo opakovaně prokázáno, že akademický optimismus má pozitivní dopad na výsledky žáků bez ohledu na socioekonomický status, předchozí studijní výsledky žáka i na rozmanité demografické charakteristiky. Tato souvislost byla doložena v různých vzdělávacích systémech, například v americkém Texasu (Smith & Hoy, 2007), ve Virginii (Kirby & DiPaola, 2011) a v Alabamě (Bevel

² Pro termín *self-efficacy* neexistuje ustálený český překlad. Můžeme se setkat například s výrazy vnímaná vlastní účinnost, vnímaná osobní účinnost, vnímaná osobní zdatnost, vnímaná sebe-výkonnost, obecná vlastní efektivita, sebeuplatnění, přičemž žádný z použitých výrazů původní anglický termín dobře nevystihuje. Z toho důvodu někteří autoři zůstávají u původního anglického termínu (Smetáčková, Vozková, 2016). My jsme se rozhodli v tomto textu používat překlad vnímaná účinnost, i když jsme si dobře vědomi jeho omezení.

& Mitchell, 2012), v kanadském Ontariu (Mascall et al., 2008), na Tchajwanu (Chang, 2011; Wu, 2013; Wu, Hoy, & Tarter, 2013), v Iránu (Moghari et al., 2011), v Jihoafrické republice (Ngidi, 2012), v Turecku (Eren, 2014; Kösterelioğlu, 2017; Sezgin & Erdogan, 2015), v Pákistánu (Anwar & Anis-ul-Haque, 2014) a ve vlámské části Belgie (Boonen et al., 2014). Modifikovaný ukazatel akademického optimismu byl použit ve výzkumu TIMSS 2011 pod názvem důraz školy na studijní úspěch (*school emphasis on academic success* – SEAS – viz Dvořák, 2015). Ve výzkumu TIMSS byla pozitivní vazba mezi tímto ukazatelem a výsledky testu prokázána ve většině zúčastněných zemí (Martin et al., 2013). Pozitivní dopad důrazu školy na studijní úspěch byl prokázán také ve studiích národních (např. Nilsen & Gustafsson, 2014).

Koncept akademického optimismu má původ v pozitivní psychologii (Pajares, 2001) a v Bandurově sociálně-kognitivní teorii a teorii vnímané účinnosti (Bandura, 1986, 1997, cit. podle Hoy, 2012). Na obecné úrovni je vnímaná účinnost přesvědčení o kapacitě osoby organizovat a vykonávat činnosti požadované pro realizaci výkonu na dané úrovni (Bandura, 1997). Právě Bandurovo zjištění, že korelace mezi kolektivní vnímanou účinností a výsledky žáků byla silnější než korelace mezi socioekonomickým zázemím (SES) a výsledky žáků (Bandura, 1993), inspirovalo Hoye a jeho kolegy k prozkoumání toho, zda kolektivní vnímaná účinnost může přispívat k lepším výsledkům žáků nezávisle na jejich SES.

Jedná se o latentní konstrukt, sestávající ze tří úzce souvisejících konceptů – učitelem vnímané vlastní účinnosti, učitelovy důvěry k žákům a jejich rodičům a učitelova důrazu na vytváření pozitivního a stimulujícího studijního prostředí (např. Hoy et al., 2006; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy et al., 2008). Koncept vzešel z dlouholetého úsilí Wayne K. Hoye, jeho studentů a spolupracovníků (Hoy, 2012) a v ucelené podobě byl poprvé publikován v roce 2006 Wayne K. Hoyem, jeho manželkou Anitou Woolfolk Hoyovou a C. Johnem Tarterem (Hoy et al., 2006). Konstrukt čerpá ze tří teoretických zdrojů. Koncept kolektivní vnímané účinnosti vychází z Bandurovy sociálně-kognitivní teorie, důvěra z Colemanovy analýzy sociální interakce (Coleman et al., 1966, cit. podle Hoy, 2012) a akademický důraz z organizačního zdraví škol, které teoreticky vychází z Parsonse, Balese a Shilse (1953, cit. podle Hoy, 2012). Autoři byli také inspirováni Seligmanovými pracemi o konceptu naučeného optimismu (Seligman, 1991, 1998; cit. podle Hoy, 2012), do kterého z jejich pohledu dobře zapadal jak koncept vnímané účinnosti, tak koncept důvěry. Akademický důraz pak zaměřil kolektivní optimismus školy na oblast akademických výsledků (odtud termín *akademický optimismus*).

Jeho autoři tvrdí, že vedle tradičně vnímaných předpokladů školního úspěchu, kterými jsou talent a motivace, je důležitým prediktorem úspěchu i optimismus, jehož význam je srovnatelný s prvními dvěma faktory. Dle Seligmana (1998) je ho navíc možné rozvíjet a je možné se mu naučit.

Akademický optimismus je důležitý faktor ovlivňující dobré výsledky žáků i na úrovni organizace. Kolektivní vnímaná účinnost vybavuje učitele sebevědomím, že mohou efektivně pracovat se žáky i v případě obtíží. Motivuje učitele konat tak, aby si stanovovali náročné cíle a vytrvali, dokud nebudou úspěšní. Důvěra rodičů pak povzbuzuje učitele k zavádění inovací bez obav, že jim bude vyčítáno, když změní svůj přístup, a podněcuje spolupráci rodičů a učitelů. Tím se v chování aktivuje důraz na akademické výsledky, protože žáci i rodiče mají důvěru v učitele.

Po ověření funkčnosti konceptu kolektivního akademického optimismu se manželé Hoyovi se svými spolupracovníky zaměřili na individuální akademický optimismus – zajímalo je, zda je konstrukt funkční i na individuální úrovni. Vycházeli z předpokladu, že všechny tři základní koncepty – vnímaná účinnost, důvěra a akademický důraz – mají paralelní význam i na úrovni jednotlivých učitelů (Woolfolk Hoy et al., 2008). Akademický optimismus na individuální úrovni definovali jako učitelovo přesvědčení, že může mít vliv na výsledky žáků tím, že zdůrazňuje význam dobrých výsledků a učení, důvěřuje žákům a rodičům, že budou v procesu učení spolupracovat, a že věří ve vlastní kapacitu překonat těžkosti a reagovat na problémy vytrvalostí a houževnatostí. Při zdokonalování konstruktů (Beard, Hoy, & Hoy, 2010) se ukázalo, že i když je učitelova důvěra v rodiče a žáky jedním faktorem, tak je důvěrou v rodiče sycena více než důvěrou v žáky. To bylo ovšem pochopitelné vzhledem ke skutečnosti, že konstrukt byl primárně ověřován na učitelích prvního stupně. V další studii, která se zaměřila na úroveň střední školy, pak byl tento faktor již více sycen důvěrou v žáky (Fahy, Wu, & Hoy, 2010). Vlastní účinnost vnímaná učitelem je považována za kognitivní charakteristiku a je definována jako učitelovo „posouzení své schopnosti docílit žádoucích výsledků z hlediska zaujetí žáků a jejich učení, a to i v případě žáků, kteří nejsou motivováni nebo mají studijní obtíže“ (Woolfolk Hoy et al., 2008). Zahrnuje nejen vědomí vlastních schopností, které ukazují, že učitel zvládl učitelskou profesi, ale rovněž víru ve školní vzdělávání coby důležitou instituci, která může zásadně ovlivnit životy žáků a jejich budoucnost. Věřili-li učitelé tomu, že mohou ovlivnit učení žáků, kladou na ně vyšší nároky, vynakládají vyšší úsilí na dosažení žádoucích výsledků a vytrvávají i v případě obtíží.

Druhá složka je považována za složku postojovou a ukazuje, že efektivní učitelé musí být schopni navazovat se svými žáky a jejich rodiči vztahy založené na vzájemné důvěře. Takové vztahy jsou založeny na shovívavosti, spolehlivosti, kompetentnosti, čestnosti a otevřenosti. Obecně platí, že učitelé musí důvěřovat tomu, že jejich žáci jsou otevření učení, mají schopnost porozumět vyučovaným konceptům a jsou čestní. Musí věřit ve spolupráci s rodiči žáků. Analogicky jako v případě vnímané účinnosti učitelé mají větší očekávání od žáků, kterým důvěřují a v jejichž případě věří, že se mohou spolehnout na podporu jejich rodičů (Woolfolk Hoy et al., 2008).

Důraz na studijní výsledky se vztahuje k přesvědčením učitelů týkajícím se akademických výsledků jejich žáků a jejich zaměření na akademické cíle. Zahrnuje stanovování vysokých a zároveň dosažitelných cílů a trvání na svědomité důkladné práci (Woolfolk Hoy et al., 2008).

Všechny výše popsané složky akademického optimismu jsou ve vzájemném vztahu a společně tvoří vědomí akademického optimismu u pedagogů. Učitelova důvěra v rodiče a žáky podporuje učitelovo vnímání vlastní účinnosti a vnímání vlastní účinnosti posiluje důvěru. Pokud učitel důvěřuje rodičům, může nastavit vysoké akademické nároky, neboť se může spolehnout, že jeho snaha nebude rodiči podkopávána. Vysoké nároky, které přinášejí výsledky, na druhé straně posilují učitelovu důvěru. V neposlední řadě učitelovo přesvědčení, že může pozitivně ovlivnit výsledky žáků, podporuje akademické výsledky a důraz na akademické výsledky naopak podporuje učitelovo vnímání vlastní účinnosti (Hoy et al., 2006).

Kombinování všech tří výše popsaných složek do jednoho společného konceptu má důležité důsledky pro vzdělávací politiku: každý program nebo intervence, které si kladou za cíl zlepšit jednu složku akademického optimismu, musí zároveň podporovat zbylé dvě složky. To například znamená, že není možné zavádět opatření na zlepšení akademických výsledků, která podkopávají důvěru mezi žáky, učiteli a rodiči. To jsou typicky všechna opatření založená na konkurenci a represii.

2 Výzkumné otázky

Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání ukázaly, že čeští učitelé mají ve srovnání se svými zahraničními kolegy nízké vědomí vlastní účinnosti a vykazují také nízkou důvěru ke svým žákům a jejich rodičům (Martin et al., 2013; OECD, 2014). Cílem analýzy představené v této stati je zjistit, zda je

možné pro popis postojů českých učitelů použít koncept akademického optimismu a zda má akademický optimismus dopad na výsledky žáků. Pozitivní odpověď na obě otázky by znamenala, že je třeba u budoucích a praktikujících učitelů kultivovat nejen jejich obsahové a procedurální znalosti (týkající se toho, co a jak vyučovat), ale také jejich profesní přesvědčení.

Akademický optimismus byl původně zjišťován na úrovni školy jako kolektivní charakteristika učitelského sboru dané školy, kdy se učitelé vyjadřovali „o učitelích v jejich škole“ (např. Hoy et al., 2006; McGuigan & Hoy, 2006). Když jsme se dotazovali českých učitelů na to, jaké mají názory a postoje učitelé v jejich škole nebo jak si učitelé v jejich škole počínají při výuce, učitelé nám opakovaně odpovídali, že o svých kolezích nemohou spolehlivě vypovídat, že nám mohou říci pouze to, jak si počínají nebo co si myslí oni sami. Zdá se, že v českých školách podle jejich názoru v některých oblastech neexistují sdílené postoje a přístupy, každý učitel si počíná zcela autonomně tak, jak to považuje za správné a efektivní. Výzkumy českých učitelů také ukázaly, že výpovědi učitelů o nich samých se odlišovaly od výpovědí o jejich škole jako celku. Učitelé se zpravidla viděli v „lepší světlo“, než v jakém viděli své kolegy: jako ty, kteří jsou progresivnější než jejich kolegové, lépe rozumějí požadavkům kurikulární reformy, lépe si dovedou poradit s nároky, které na ně klade, a podobně (Straková et al., 2013). Proto jsme využili skutečnosti, že byl akademický optimismus konceptualizován také na individuální úrovni jako charakteristika individuálních učitelů, kdy učitelé vypovídají o sobě samých, nikoli o pedagogickém sboru jako celku (Fahy et al., 2010). Postupovali jsme tak, že jsme administrovali dotazníky zjišťující kolektivní i individuální akademický optimismus s tím, že v dalších studiích budeme využívat ten konstrukt, který se v českém kontextu lépe osvědčí. Hledali jsme tedy odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1) Je možné v kontextu české školy využít kolektivní koncept akademického optimismu?
- 2) Je možné v kontextu české školy využít individuální koncept akademického optimismu?
- 3) Je některý z obou konceptů vhodnější pro použití ve výzkumech českých učitelů?

Cílem analýz prezentovaných v této stati bylo tedy lokalizovat nástroje pro měření kolektivního a individuálního akademického optimismu do českého prostředí a ověřit jejich funkčnost v prostředí české školy s tím, že

v následných výzkumech bude pak zkoumána souvislost mezi akademickým optimismem a výsledky vzdělávání. Nicméně i v této analýze jsme pilotně ověřovali souvislost akademického optimismu s výsledky žáků. Průřezová povaha získaných dat nám striktně vzato neumožňuje zjišťovat kauzální souvislosti, pouze vztahy mezi proměnnými. Naše poslední výzkumná otázka tedy zněla takto:

- 4) Existuje souvislost mezi akademickým optimismem a výsledky žáků v matematickém testu i po zohlednění socioekonomického složení žáků?

Při konstrukci modelu jsme vycházeli z práce Boonena a kol. (2014), kteří ukázali, že na školách ve vlámské části Belgie akademický optimismus pedagogů statisticky významně ovlivňuje výsledky žáků bez ohledu na to, jaké je složení žáků, kteří školu navštěvují.

3 Výzkumný soubor

V lednu 2016 byly dotazníky obsahující dotazníkové baterie zjišťující kolektivní i individuální koncept akademického optimismu administrovány 429 učitelům na 102 základních školách. Dotazování proběhlo v rámci šetření *Kalibro*, při kterém byli testováni žáci 9. ročníků na stejných školách jako v roce 1996 z matematiky a českého a anglického jazyka, přičemž cílem šetření bylo zjistit, do jaké míry došlo ke změnám ve znalostech žáků těchto škol. Výběr tedy není možné považovat za náhodný, jedná se o školy, které dlouhodobě využívají projekt *Kalibro* k hodnocení vědomostí a dovedností jejich žáků. Vzhledem k záměru studie, ověřit koncept akademického optimismu v českém prostředí, jsme považovali tento výběr škol za dostatečný.

Do naší analýzy byly zahrnuty výpovědi 325 učitelů ze 39 základních škol, ve kterých jsme získali dotazníky minimálně od 5 učitelů vyučujících na 2. stupni. Na těchto školách bylo testováno celkem 1316 žáků.

4 Výzkumné metody

Pro zjišťování kolektivního konceptu akademického optimismu byla využita baterie autorů Hoy a kol. (2006), která byla využita rovněž ke studiu akademického optimismu ve vlámské části Belgie (Boonen et al., 2014). Tato baterie zahrnovala osm otázek na vnímání vlastní účinnosti (*self efficacy* – SE), devět otázek týkajících se důvěry (*trust* – TR) a pět otázek zjišťujících důraz na studijní výsledky (*academic emphasis* – AE).

Ke zjišťování individuálního konceptu byla využita baterie autorů Fahy a kol. (2010). Tato baterie zahrnovala tři otázky na každou z výše uvedených tří složek. Všechna tvrzení, se kterými učitelé vyjadřovali míru souhlasu na šestibodové škále, byla přeložena do češtiny autory studie. Při překladu byla věnována velká péče tomu, aby položky dávaly v českém prostředí smysl a zároveň byl zachován jejich původní význam. Srozumitelnost položek byla opakovaně testována v individuálních rozhovorech s učiteli.

Funkčnost obou konceptů byla ověřována prostřednictvím dvouúrovňové konfirmační analýzy. Dvouúrovňový model byl použit z toho důvodu, že studovaný jev by se měl primárně projevit na úrovni školy, i když jeho nositeli jsou jednotliví učitelé. Správnost použití dvouúrovňového modelu potvrdily hodnoty koeficientů vnitrotřídní korelace jednotlivých tvrzení, které vykazovaly uvnitř škol v případě obou konceptů určitou míru podobnosti (podrobněji viz oddíl věnovaný výsledkům).

Vztah mezi výsledkem v matematickém testu a akademickým optimismem byl zjišťován prostřednictvím víceúrovňového strukturního modelování. Do modelu vstupovaly následující proměnné:

- výsledek matematického testu Usp (procentuální úspěšnost);
- pohlaví (0 – dívka, 1 – chlapec);
- nejvyšší dosažené vzdělání HIED (nejvyšší dosažené vzdělání rodičů na škále 1 – základní, 2 – střední bez maturity, 3 – střední s maturitou, 4 – vysokoškolské).

Matematický test *Kalibro* byl identický s testem zadávaným v roce 1996. Obsahoval devět úloh, na jejichž vyřešení měli žáci jednu vyučovací hodinu. Úlohy byly zaměřeny na výpočet objemů těles, výpočty se zlomky, vlastnosti trojúhelníků, Pythagorovu větu, přímou úměru, algebraické výrazy, rovnice, sítě těles a grafickou prezentaci dat. Ve třech úlohách měli žáci za úkol samostatně spočítat výsledek, v pěti úlohách měli z pět až osm nabízených možností odpovědi zvolit všechny správné odpovědi (přičemž správná nemusela být ani jedna), v jedné úloze měli za úkol vybrat z šesti nabízených možností jedinou správnou odpověď. Úlohy byly koncipovány jako úsudkové, přičemž správná odpověď vyžadovala opravdu důkladné porozumění ověřovanému učivu.³ Psychometrické charakteristiky testových položek ani testu jako celku nejsou k dispozici.

³ Forma výběru více správných možností je pro žáky velmi nezvyklá a může být do jisté míry matoucí.

Jsme si vědomi toho, že nejvyšší dosažené vzdělání je pouze hrubým ukazatelem socioekonomického statusu. V žákovských výzkumech (např. výzkum OECD PISA) bývá zpravidla kombinováno ještě s počtem knih v domácnosti, majetky v rodině a povoláním, případně zaměstnaneckým statutem otce a matky. Projekt *Kalibro* tradičně používá pouze nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, pravděpodobně z důvodu snahy o co nejnižší zatížení respondentů. Autoři této studie dodávali do výzkumu *Kalibro* pouze dotazníky pro učitele a do žákovských dotazníků nijak nezasahovali, proto jsou v analýzách odkázáni pouze na tuto proměnnou. Na základě analýz uskutečněných na jiných datových souborech však autoři usoudili, že nejvyšší dosažené vzdělání pro účely daných analýz dostatečně aproximuje socioekonomický status.⁴

Na úrovni školy bylo nejvyšší dosažené vzdělání agregováno a charakterizovalo složení žáků dané školy. Na úrovni školy byl do modelu zahrnut rovněž akademický optimismus, přičemž latentní proměnné byly konstruovány pomocí průměrných hodnot jednotlivých položek získaných od učitelů jednotlivých škol.

Deskriptivní charakteristiky proměnných vstupujících do modelu jsou uvedeny v příloze. Všechny výpočty byly provedeny v softwaru M-Plus.

Podíl chybějících hodnot v případě učitelských proměnných nepřesáhl 1,5 %, u žákovských proměnných činil 1 % v případě pohlaví a 5 % v případě vzdělání rodičů. Protože podíl chybějících hodnot byl relativně nízký, nebyly použity žádné metody pro jejich kompenzaci.

Kvalita modelů byla posuzována podle následujících ukazatelů:

RMSEA – *Root mean square error of approximation* udává, jak dobře model odpovídá populační kovarianční matici. Hu a Bentler (1998) považují za maximální pro vyhovující modely hodnotu RMSEA 0,06.

TLI – *Tucker-Lewis index* hodnotí model na základě porovnání χ^2 modelu a χ^2 nulového modelu.

⁴ Např. v datovém souboru z výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), který obsahoval data od reprezentativního výběru 4798 žáků 9. ročníků školního vzdělávání, byla hodnota Pearsonova korelačního koeficientu pro vzdělání matky s výsledkem testu v matematice 0,346 a pro vzdělání otce 0,332, přičemž korelace počtu knih v domácnosti s výsledkem činila 0,249, povolání matky (1. kód klasifikace ISCO) 0,283 a povolání otce 0,270. Faktorový skór všech uvedených proměnných, který zahrnul 50 % rozptylu) vykazoval hodnotu korelace s výsledkem testu 0,438.

CFI – *Comparative fit index* je analogický indexu TLI s tím, že bere v úvahu velikost výběru. Hu a Bentler (1998) považují za doklad dobré shody s daty v případě ukazatelů TLI a CFI hodnoty vyšší než 0,9.

SRMR – *Standardized root mean square residual* je druhá odmocnina z rozdílu mezi rezidui kovarianční matice a hypotetického kovariančního modelu. Za indikaci dobrého modelu je považována hodnota 0,5 a nižší (např. Byrne, 1998).

5 Výsledky

5.1 Kolektivní koncept akademického optimismu

Tabulka 1 uvádí průměry jednotlivých položek na škále 1–6, na které učitelé vyjadřovali souhlas s předloženými výroky (1 – zcela souhlasím, 6 – zcela nesouhlasím), směrodatné odchyly a koeficienty vnitrotřídní korelace. Tři výroky mají opačnou polaritu, pro účely zpracování byly tedy výpovědi překódovány.

Hodnoty koeficientu vnitrotřídní korelace⁵ poskytují představu o rozdílech mezi jednotlivými školami. Hodnota koeficientu se pro jednotlivé výroky pohybovala v rozmezí 0,03–0,19, což potvrdilo, že je třeba vzít v úvahu hierarchickou povahu dat.

Hodnoty Cronbachova alfa potvrdily, že všechny škály, které jsou součástí konstruktů, vykazují dobrou vnitřní konsistenci: vnímaná účinnost měla hodnotu $\alpha = 0,761$, důvěra $\alpha = 0,877$, důraz na studijní výsledky $\alpha = 0,764$. Celý konstrukt pak hodnotu $\alpha = 0,889$. Všechny proměnné vykazovaly normální rozdělení a hodnota indikátoru KMO byla 0,631.

V dalším kroku jsme tedy provedli dvouúrovňovou konfirmační analýzu se všemi 22 položkami, prostřednictvím kterých jsme měřili kolektivní akademický optimismus se všemi jeho třemi latentními konstrukty (kolektivní vnímaná účinnost, důvěra pedagogického sboru a důraz školy na studijní výsledky) na úrovni učitele a školy. Tento model ovšem dobře neodpovídal datům (RMSEA = 0,07; CFI = 0,774; TLI = 0,758; SRMR na úrovni učitele 0,10; SRMR na úrovni školy 0,18). Modifikační ukazatele poukázaly na osm špatně fungujících položek (SE1, SE4, SE6, TR1, TR2, TR8, TR9, AE5), které byly jedna po druhé odstraněny z modelu.

⁵ Vnitrotřídní korelace byly vypočítány jako podíly rozptylu dané proměnné na úrovni školy ku součtu rozptylu na úrovni školy a na úrovni učitele (viz např. Soukup, 2006).

Tabulka 1

Položky kolektivního konceptu akademického optimismu

<i>Vnímaná účinnost</i>		průměr	SD	ICC
SE1	Žáci v naší škole prostě nejsou motivováni se učit (obráceno).	4,65	1,16	0,03
SE2	Pokud se žák nechce učit, učitelé v naší škole na jeho vzdělávání rezignují (obráceno).	4,82	1,23	0,11
SE3	Učitelé v naší škole jsou schopni si poradit i s těmi nejproblémovějšími žáky.	4,24	1,20	0,12
SE4	Učitelé v naší škole nemají dovednosti, které by jejich žákům umožnily smysluplné učení.	5,21	1,04	0,09
SE5	Učitelé v naší škole věří, že každé dítě se může učit.	4,76	1,24	0,06
SE6	Žáci přicházejí do školy připraveni se učit.	3,4	1,01	0,06
SE7	Učitelé v naší škole nejsou schopni vypořádat se s nekázní.	4,79	1,11	0,09
SE8	Učitelé v naší škole jsou přesvědčeni, že dovedou motivovat své žáky (obráceno).	4,55	0,91	0,04
<i>Důvěra</i>				
TR1	Žákům v naší škole záleží na spolužácích.	4,27	0,95	0,19
TR2	Učitelé v naší škole se mohou spolehnout, že žáci udělají zadanou práci.	3,63	1,01	0,16
TR3	Učitelé mohou věřit tomu, co jim rodiče říkají.	3,47	1,09	0,11
TR4	Učitelé v naší škole důvěřují rodičům.	3,98	0,92	0,13
TR5	Učitelé v naší škole si myslí, že většina rodičů se opravdu snaží.	3,77	1,05	0,13
TR6	Rodiče v naší škole spolehlivě plní své závazky.	3,67	1,01	0,11
TR7	Učitelé se mohou spolehnout na podporu rodičů.	3,61	0,92	0,13
TR8	Učitelé v naší škole věří, že žáci jsou schopni se učit.	4,56	0,94	0,11
TR9	Učitelé v naší škole důvěřují svým žákům.	4,29	0,89	0,07
<i>Důraz na studijní výsledky</i>				
AE1	Žákům záleží na tom, aby měli dobré známky.	4,02	1,01	0,19
AE2	Žáci se v průběhu vyučovacích hodin aktivně zapojují do výuky.	3,98	0,90	0,14
AE3	Žáci se snaží si zlepšovat prospěch.	3,95	0,85	0,08
AE4	Žáci si váží spolužáků, kteří mají dobré známky.	3,39	1,03	0,08
AE5	Žáci nenosí domácí úkoly.	3,28	1,17	0,10

Výsledné redukované škály opět vykazovaly dobrou vnitřní konsistenci: pro vnímanou účinnost bylo $\alpha = 0,694$, pro důvěru $\alpha = 0,880$, pro důraz na studijní výsledky $\alpha = 0,789$. Celý konstrukt vykazoval hodnotu $\alpha = 0,830$. Odhad dvouúrovňového modelu se zbylými 14 položkami a tři latentními konstrukty již měl dobrý fit (RMSEA = 0,044; CFI = 0,947; TLI = 0,940; SRMR

na úrovni učitele 0,05; SRMR na úrovni školy 0,13). Hodnoty SRMR ukazují, že fit na úrovni učitele je lepší než na úrovni školy. Na obou úrovních byly všechny faktorové zátěže statisticky významné ($p < 0,001$). Faktorové zátěže na úrovni školy jsou silnější než faktorové zátěže na úrovni učitele, což naznačuje, že škály působí především na školní úrovni (tabulka 2). Residuální rozptyl položky AE3 a residuální rozptyl latentní proměnné *důvěra* (TR_SCH) na úrovni školy byly zafixovány na nulu (hodnoty obou proměnných byly nízké a záporné).

Tabulka 2

Dvouúrovňová konfirmační analýza, kolektivní akademický optimismus, Kalibro (faktorové zátěže na úrovni učitele a na úrovni školy)

proměnná	úroveň učitele			úroveň školy		
	vnímaná účinnost školy	důvěra k žákům a rodičům	důraz na studijní výsledky	vnímaná účinnost školy	důvěra k žákům a rodičům	důraz na studijní výsledky
SE2	0,462			0,576		
SE3	0,614			0,733		
SE5	0,641			0,994		
SE7	0,455			0,684		
SE8	0,501			0,977		
TR3		0,718			0,943	
TR4		0,705			0,959	
TR5		0,715			0,996	
TR6		0,756			0,988	
TR7		0,818			0,967	
AE1			0,688			0,796
AE2			0,671			0,811
AE3			0,859			0,999
AE4			0,565			0,879
	SE	TR	AE	SE_SCH	TR_SCH	AE_SCH
AO	0,616	0,609	0,587	0,922	1,000	0,916

5.2 Individuální koncept akademického optimismu

Tabulka 3 uvádí položky konceptu individuálního akademického optimismu spolu s jejich průměry, směrodatnými odchylkami a koeficienty vnitrotřídní korelace. V případě individuálního konceptu dosahovaly koeficienty

vnitrotřídní korelace hodnot v rozmezí 0,06 až 0,11. Tedy i zde, přestože jsme se dotazovali na přesvědčení a přístupy jednotlivých učitelů, se projevily rozdíly mezi jednotlivými školami a bylo vhodné volit dvouúrovňový model.

Použité škály i zde vykazovaly dobrou vnitřní konzistenci: vnímaná účinnost $\alpha = 0,747$, důvěra $\alpha = 0,815$, důraz na studijní výsledky $\alpha = 0,794$. Celý konstrukt vykazoval hodnotu $\alpha = 0,838$. Všechny proměnné měly normální rozdělení, hodnota indikátoru KMO byla výrazně vyšší než v případě kolektivního konstruktů a činila 0,912.

Tabulka 3

Položky individuálního konceptu akademického optimismu

<i>Vnímaná účinnost</i>		průměr	SD	ICC
SE1	Daří se mi motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci.	3,96	0,93	0,06
SE2	Daří se mi přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky.	4,32	0,86	0,10
SE3	Daří se mi dosahovat toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě.	4,63	0,82	0,07
<i>Důvěra</i>				
TR1	Moji žáci jsou většinou slušní a poctiví.	4,49	0,91	0,16
TR2	Na rodiče svých žáků se mohu spolehnout.	4,13	0,98	0,09
TR3	Důvěřuji svým žákům.	4,51	0,97	0,08
<i>Důraz na studijní výsledky žáků</i>				
AE1	Kladu důraz na to, aby se moji žáci dobře učili.	4,95	0,90	0,10
AE2	Předkládám svým žákům náročné učivo.	3,99	1,08	0,11
AE3	Svým žákům stanovuji vysoké ale dosažitelné cíle.	4,32	1,05	0,08

Dvouúrovňový model s devíti položkami měřícími individuální akademický optimismus s jeho třemi latentními konstrukty (vnímaná účinnost, důvěra k žákům a jejich rodičům a důraz na studijní výsledky) vykazoval dobrou shodu s daty (RMSEA = 0,058; CFI = 0,942; TLI = 0,924; SRMR na úrovni učitele 0,06; SRMR na úrovni školy 0,11). To opět ukazuje, že fit na úrovni učitele je lepší než na úrovni školy. I zde jsou faktorové zátěže významné na obou úrovních ($p < 0,001$), přičemž faktorové zátěže na úrovni školy jsou silnější než na úrovni učitele, což ukazuje, že i zde působí akademický optimismus primárně na úrovni školy (viz tabulka 4). Residuální rozptyl latentní proměnné *důvěra na úrovni školy* (TR_SCH) byl zafixován na nulu (hodnota proměnné byla nízká a záporná).

Tabulka 4

Dvouúrovňová konfirmační analýza, individuální akademický optimismus, Kalibro (faktorové zátěže na úrovni učitele a na úrovni školy)

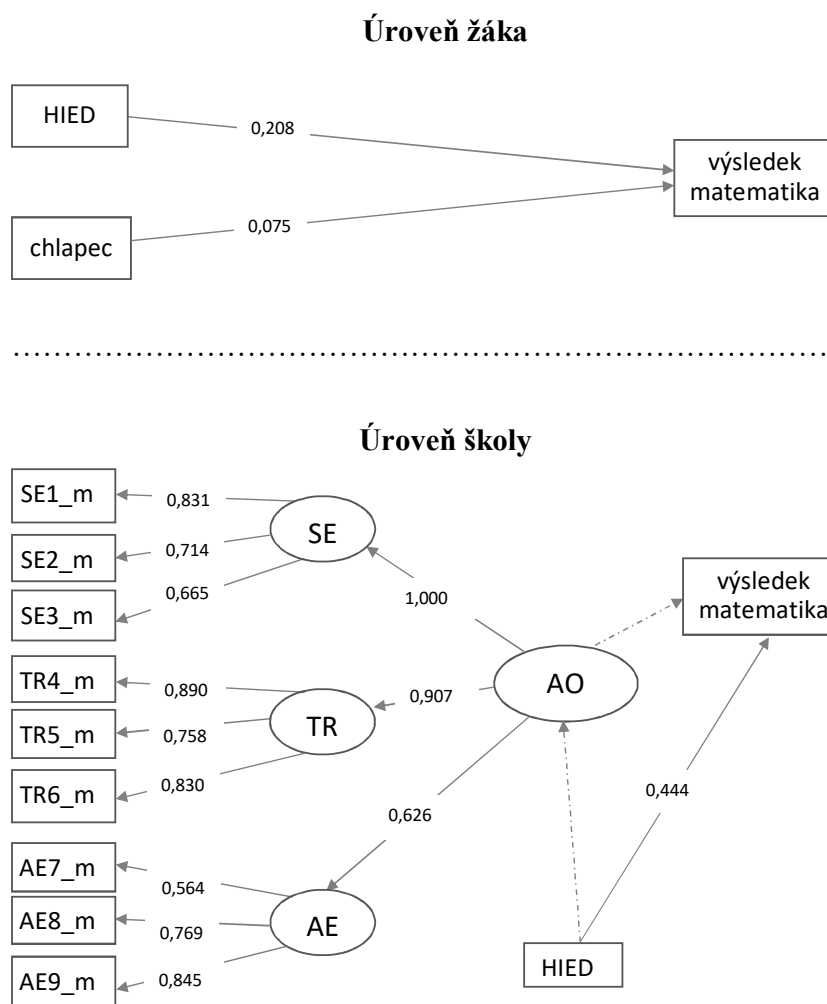
	úroveň učitele			úroveň školy		
	vnímaná účinnost školy	důvěra k žákům a rodičům	důraz na studijní výsledky	vnímaná účinnost školy	důvěra k žákům a rodičům	důraz na studijní výsledky
SE1	0,689			0,987		
SE2	0,764			0,844		
SE3	0,619			0,857		
TR1		0,806			0,971	
TR2		0,644			0,995	
TR3		0,780			0,984	
AE1			0,485			0,632
AE2			0,733			0,974
AE3			0,731			0,995
	SE	TR	AE	SE_SCH	TR_SCH	AE_SCH
AO	0,807	0,848	0,672	0,775	1,000	0,998

5.3 *Je pro zkoumání českých učitelů vhodnější individuální nebo kolektivní koncept?*

Na základě výsledků prezentovaných výše považujeme za vhodnější používat v českých výzkumech individuální koncept akademického optimismu. Oba výsledné modely vykazovaly dobrou shodu s daty. Abychom dosáhli této shody, museli jsme však kolektivní koncept ve srovnání s jeho originální podobou výrazně redukovat. Bližší pohled na položky, které byly v zájmu lepšího fitu z modelu odstraněny, vzbuzuje obavu, že původní koncept byl výrazně narušen. Z modelu zmizely téměř všechny položky zaměřené na důvěru k žákům ve vztahu k jejich ochotě a schopnosti se učit, tedy není možno garantovat, že zůstal zachován původní obsah konstruktů. Rozhovory s učiteli nad lokalizovanými nástroji opět přinesly poznatek, že se učitelé zdráhají vypovídat o škole jako celku. Individuální koncept je navíc úspornější, a tedy vhodnější pro dotazování.

5.4 Souvislost akademického optimismu a výsledků žáků v matematickém testu

Posledním cílem naší analýzy na datech získaných v rámci projektu *Kalibro* bylo ověřit, zda akademický optimismus učitelů souvisí s výsledky žáků. Za tím účelem byl testován dvouúrovňový strukturní model, ve kterém byl vysvětlovanou proměnnou výsledek žáků 9. ročníku v matematickém testu. Na úrovni žáka bylo do modelu zahrnuto pohlaví a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, které aproximovalo domácí zázemí žáků. Na úrovni školy byly vysvětlujícími proměnnými akademický optimismus zkonstruovaný prostřednictvím tří latentních proměnných, do kterých vstupovaly průměrné hodnoty jednotlivých položek za danou školu ($_m$), a agregované nejvyšší vzdělání rodičů, které charakterizovalo socioekonomické složení žáků školy.



Obrázek 1. Dvouúrovňový strukturní model vysvětlující výsledek žáků 9. ročníku v matematickém testu.

Model vykázal dobrou shodu s daty (RMSEA = 0,023; CFI = 0,9; TLI = 0,9; SRMR na úrovni žáka 0,001; na úrovni školy 0,09). Na úrovni žáka se obě vysvětlující proměnné prokázaly jako statisticky významné: nejvyšší dosažené vzdělání $p < 0,001$, pohlaví (chlapec) $p < 0,05$. Na úrovni školy se prokázalo jako statisticky významné pouze socioekonomické složení žáků školy ($p < 0,001$). Významná vazba nebyla shledána ani mezi akademickým optimismem a složením žáků školy, ani mezi akademickým optimismem a výsledkem v matematice. Výsledný model je znázorněn na obrázku 1.

6 Diskuse a závěry

Cílem analýz prezentovaných v této stati bylo upravit nástroje pro měření akademického optimismu pro české prostředí a ověřit, zda v českém prostředí fungují koncepty kolektivního a individuálního akademického optimismu. Cílem autorů bylo zároveň rozhodnout, který z obou konceptů je vhodnější pro použití v českém prostředí. Nástroje se podařilo lokalizovat a konfirmační faktorová analýza prokázala dobrou shodu dvouúrovňových modelů, které konstruovaly akademický optimismus ze tří latentních proměnných (vnímaná účinnost, důvěra a důraz na studijní výsledky) v případě obou konceptů. Aby se dosáhlo dobré shody, bylo však v případě kolektivního konceptu nutno z modelu odstranit osm položek. Jednalo se vesměs o položky, které se týkaly postojů učitelů k žákům a jejich předpokladů k učení. Odstraněním těchto položek ztratil nástroj svoji původní komplexitu.

Špatné fungování položek souvisejících s postoji učitelů k žákům a jejich učení může mít příčinu v obecně nízké důvěře českých učitelů ve své žáky, kterou prokázaly mezinárodní srovnávací výzkumy. Podíl učitelů primární školy, kteří ve výzkumu TIMSS a PIRLS 2001 souhlasili s tvrzením, že snaha jejich žáků ve škole dobře prospívat je velmi vysoká, respektive vysoká, byl 0,7 %, respektive 11,4 %, přičemž mezinárodní průměr byl 11,4 %, respektive 44,7 % (Mullis et al., 2012). Víra učitelů v žáky byla přitom identifikována jako klíčový faktor v případě výsledků žáků v sociálně a etnicky segregovaných školách (Dewulf, van Braak, & Van Houtte, 2017). Je důležité prozkoumat detailněji zdroje nedůvěry českých učitelů v žáky a její povahu. Dosud přesně nevíme, zda se jedná o skutečnou nedůvěru nebo o postoj vyvěrající ze specifických epistemologických přesvědčení, která souvisejí také s nedůvěrou k systému. Čeští učitelé nedůvěřují systému a opakovaně upozorňují na nejistotu, kterou cítí ve vztahu k očekáváním společnosti od školy (Moree, 2013).

Většina zahraničních studií využívá k hodnocení akademického optimismu zpravidla kolektivní koncept, který rovněž přizpůsobují lokálním potřebám (např. Boonen et al., 2014). Redukce však nebývá tak významná a jednostranná. V českém prostředí navíc učitelé opakovaně projevovali neochotu se vyjadřovat k přesvědčení a práci svých kolegů a velmi dobře zde fungoval koncept individuální, který je navíc úspornější a pro respondenty tedy méně zatěžující. Z toho důvodu jsme se rozhodli používat v dalších výzkumech v českém prostředí individuální koncept akademického optimismu. Neochota českých učitelů vyjadřovat se k práci jejich kolegů může pramenit z toho, že spolu čeští učitelé velmi málo spolupracují. V šetření TALIS, které zkoumalo učitele 2. stupně povinného vzdělávání, například uvedlo 58 % českých učitelů, že nikdy neučí ve spolupráci s jiným učitelem (Kašparová et al., 2013).

I když celková shoda modelu individuálního akademického optimismu s daty byla dobrá, faktorové zátěže v položkách hodnotících důraz na studijní výsledky žáků ukázaly, že model by bylo vhodné vylepšit ještě lepší lokalizací položek v této oblasti.

Dvouúrovňový strukturní model faktorů ovlivňujících výsledek žáků 9. ročníků v matematickém testu neprokázal souvislost mezi akademickým optimismem a výsledky žáků. Jako významné faktory související s výsledky se ukázaly na individuální úrovni rodinné zázemí a pohlaví (chlapec), na úrovni školy pak socioekonomické složení žáků školy. To odpovídá předchozím studiím, založeným na datech z výzkumu TIMSS. Ve výzkumu TIMSS 2011 byla ČR jednou z mála zemí, ve kterých neměly výsledky žáků souvislost se školním klimatem měřeným prostřednictvím ukazatele SEAS, který byl založen na konceptu akademického optimismu, ale byl koncipován odlišně (Martin et al., 2013). V analýze Strakové a Simonové (2015) byl akademický optimismus konceptualizován na základě dat z výzkumu TIMSS 2011 a prostřednictvím víceúrovňového modelování byla zkoumána jeho souvislost s výsledky žáků v matematickém testu a s některými nekognitivními výstupy vzdělávání. Analýza ukázala souvislost akademického optimismu s nekognitivními výstupy, ale nikoli s výsledky v matematickém testu.

Všechny uvedené výsledky je nicméně nutno považovat za předběžné. Martin a kol. (2013) pracovali s odlišným konceptem. Straková a Simonová (2015) konceptualizovaly akademický optimismus na základě dat dostupných ve výzkumu TIMSS 2011, ale nepoužily ověřených baterií k jeho měření. Ve výzkumu popsaném v této stati jsme nepochovali s reprezentativním výběrem a zároveň jsme použili jako proměnnou charakterizující výsledek žáků výsledek

testu *Kalibro*, který nenabízí psychometrické charakteristiky, na jejichž základě by bylo možno verifikovat jeho kvalitu. Koncept akademického optimismu považujeme za mimořádně nosný a popsaná studie prokázala, že se podařilo jej dobře adaptovat pro české prostředí. V dalším výzkumu se zaměříme na to, abychom jeho souvislost s výsledky kognitivní i nekognitivní povahy ověřili na reprezentativním výběru a s pomocí ověřitelných nástrojů k měření výsledků.

Literatura

- Amnesty International. (2015). *Czech Republic: Must try harder – ethnic discrimination of Romani children in Czech schools*. London: Amnesty International.
- Anwar, M., & Anis-ul-Haque, M. (2014). Teacher academic optimism: A preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1), 10–16.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–48.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144.
- Bevel, R., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773–787.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3–24.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chang, I.-H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491–515.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2017). The role of teacher trust in segregated elementary schools: A multilevel repeated measures examination. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 259–275.
- Dvořák, D. (2015). Důraz školy na akademický úspěch: TIMSS 2011 jako sonda do reformy v České republice. *Pedagogická orientace*, 25(4), 583–604.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(1), 73–104.
- Fahy, P. F., Wu, H. C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. In W. K. Hoy, & M. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students* (s. 209–227). Greenwich: Information Age.

- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Kirby, M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542–562.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246–258.
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at fourth grade. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011* (s. 109–178). Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214–228.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.
- Moghari, E. H., Mas'oud, G. L., Bagherian, V., & Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 15, 2329–2333.
- Moree, D. (2013). Teachers and school culture in the Czech Republic before and after 1989. *Curriculum Journal*, 24(4), 586–608.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Ngidi, D. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139–150.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J.-E. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308–327.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27–35.
- Parsons, T., Bales, R. F., & Shils, E. A. (1953). *Working papers in the theory of action*. New York: Free Press.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddie, C., & Stringfield, S. (2015). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Knopf.

- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 5.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(1), 7–19.
- Smetáčková, I., & Vozková, A. (2016). Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-Psychologie*, 10(1), 18–33.
- Smith, P., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556–568.
- Soukup, P. (2006). Proč užívat hierarchické lineární modely? *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42(5), 987–1012.
- Straková, J., & Simonová, J. (2016). Beliefs of Czech teachers as a prerequisite for effective teaching. *Studia Paedagogica*, 20(4), 53–70.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Wu, J. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 419–433.
- Wu, J., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176–193.

Autoři

Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz

Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz

PhDr. David Greger, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, e-mail: david.greger@pedf.cuni.cz

Verification of the concept of academic optimism on Czech lower secondary schools

Abstract: Educational effectiveness research has proved the importance of teacher beliefs and attitudes for student learning. Beliefs strongly determine teachers' thoughts and actions and they ultimately influence student achievement, even though they might do so indirectly. A change of beliefs is a necessary prerequisite for changing practices and behaviours. Studies of beliefs and attitudes are based on various concepts. This study explores the concept of academic optimism and its functioning in the Czech education system. Academic optimism includes three important aspects

of teachers' attitudes: self-efficacy, trust in students and their parents, and academic emphasis. It is operationalised as a collective characteristic of the school staff and as an individual characteristic of each teacher. This study explores the functioning of both the collective and individual measures and aims at selecting the more appropriate one for studying the environment of Czech schools. It also studies the relationship between academic optimism and student cognitive outcomes. The analyses are based on data from 39 basic schools, 325 lower secondary teachers, and 1316 grade 9 students collected in the *Kalibro* project in January 2016. Confirmatory factor analysis indicated the functioning of both the collective and individual concepts in the Czech environment; however, the individual one seems to be more appropriate for Czech schools. Two-level structural equation modelling based on this limited sample of schools and students has not confirmed a relationship between academic optimism and mathematical achievement. This relationship should be verified on a representative student sample using achievement tests that correspond better than the *Kalibro* test to the recent curricular norm.

Keywords: teacher attitudes, academic optimism, basic school, home background, student achievement

Havel, J., Janíková, M., Mužík, V., & Mužíková, L. (2016). *Analýza a perspektivy utváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Brno: MU.

Monografie přináší výsledky dvouletého výzkumu, v němž kolektiv autorů analyzoval utváření pohybového a výživového režimu žáků na 1. stupni 33 základních škol z celé České republiky. Kvantitativní část výzkumu byla orientována na zevrubnou deskripci obecných trendů ve zkoumaném procesu (a odhalení funkčních či nefunkčních prvků v něm), kvalitativní část byla zacílena na zjištění metod, forem a intervencí, které školy při utváření správného pohybového a výživového režimu žáků uplatňují (včetně rozlišení specifik jednotlivých ročníků a škol). V závěru publikace jsou nastíněny možné perspektivy implementace daného tématu do projektovaného i realizovaného kurikula, a to včetně přípravného kurikula učitelů 1. stupně základní školy.

Tabulka P

Deskriptivní statistiky proměnných vstupujících do strukturního modelu

	N	Min	Max	průměr	SD
chlapec	1312	0,00	1,00	0,48	0,50
výsledek	1316	0,00	100,00	51,79	18,35
hied	1149	1,00	4,00	3,07	0,74
SE1_m	1316	3,20	4,67	3,90	0,32
SE2_m	1316	3,29	5,00	4,23	0,37
SE3_m	1316	3,57	5,17	4,53	0,35
TR1_m	1316	3,00	5,22	4,44	0,46
TR2_m	1316	2,71	4,79	4,07	0,42
TR3_m	1316	3,80	5,25	4,44	0,40
AE1_m	1316	3,83	5,83	4,92	0,39
AE2_m	1316	2,50	4,67	3,95	0,44
Ae3_m	1316	3,43	5,30	4,27	0,42
HIED	1316	2,33	3,71	3,06	0,26

Vondráková, A., et al. (2016). *Atlas vysokého školství v České republice 2001–2014*. Olomouc: UP.

Atlas vysokého školství je společným dílem autorského kolektivu pracovníků Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Karlovy a představuje kartografickou vizualizaci dat Individuálního projektu národního (IPN) KREDO Kvalita, relevance, efektivita, diverzifikace a otevřenost vysokého školství v ČR. Strategie vysokého školství do roku 2030. Atlas je rozdělen na jednotlivé kapitoly, které popisují infrastrukturu vysokých škol, demografické ukazatele a především statistiky týkající se absolventů a studentů českých vysokých škol ve sledovaném období. Případové studie jsou zaměřeny na ekonomické, chemické a ostatní technické obory, zdravotnické obory a na domácí univerzity autorského kolektivu, tj. Univerzitu Karlovu a Univerzitu Palackého v Olomouci.

Konstrukční výzkum ve vzdělávání

Eva Ellederová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 9. 3. 2017 / upravená verze obdržena 8. 6. 2017 /
k uveřejnění přijato 8. 6. 2017

Abstrakt: Cílem této studie je vymezit pojetí konstrukčního výzkumu ve vzdělávání jako výzkumného designu, který klade důraz na vývoj řešení komplexních problémů v pedagogické praxi a na vývoj či validaci teorií o vzdělávacích procesech a vzdělávacích prostředích. Pro objasnění významu konstrukčního výzkumu je vymezena jeho otevřená a intervenční povaha a dualistický přínos. Následně se pokoušíme zmapovat samotný vznik, vývoj a současný stav konstrukčního výzkumu ve vzdělávání, který na začátku 21. století zahájil novou etapu praktické výzkumné metodologie vedoucí k účinnému překlenutí propasti mezi výzkumem a praxí ve formálním vzdělávání. Studie umožňuje porovnat zastoupení konstrukčního výzkumu ve vybraných zemích, oblastech vzdělávání a typech intervencí. Těžištěm je přehledová studie realizovaných konstrukčních výzkumů, které se zaměřují převážně na design učebních materiálů a výuku jazyků. Na základě analýzy empirických studií diskutujeme důležité faktory a doporučení z ní vyplývající a představující teoretická a metodologická východiska pro námi zamýšlený konstrukční výzkum učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely.

Klíčová slova: konstrukční výzkum, intervence, iterace, experimentální výzkum, akční výzkum, dualistický charakter konstrukčního výzkumu, validační a vývojové studie, procesní a hmotné konstrukční principy

Tato studie představuje problematiku konstrukčního výzkumu jako relativně nového výzkumného přístupu v pedagogickém výzkumu, jenž by mohl účinně *překlenout propast mezi výzkumem a praxí*¹ ve formálním vzdělávání. Prostřednictvím konstrukčního výzkumu se vyvíjí partnerství mezi výzkumníky a praktiky zajišťující spolupráci na výzkumu od počáteční identifikace problému přes literární rešerše až po návrh intervence², design,

¹ Aristoteles odlišuje *praxis*, která je průběhová (jejím cílem je sama činnost), od *poiesis*, která je produktová (jejím cílem je produkt) (Višňovský et al., 2012, s. 309). Z této koncepce vychází konstrukční výzkum, jehož hlavním přínosem je produkce procesních a hmotných konstrukčních principů.

² Intervence je v konstrukčním výzkumu chápána jako jakýkoli fenomén (vzdělávací program, vzdělávací prostředí, výuková metoda, učební materiál atd.), jenž může být navržen a následně se v průběhu výzkumu vyvíjí.

implementaci, evaluaci a publikaci konstrukčních principů. Tento typ výzkumu rovněž souvisí s praktickým obratem v socio-humanitních vědách, který představují Višňovský, Kaščák a Pupala (2012). Ve své studii řeší otázky vztahu teorie a praxe v učitelské profesi a následně formulují *koncept reflektujícího praktika*, jehož hlavní myšlenkou je, že praktik vyvozuje nebo produkuje teoretické poznání na základě vlastní praxe, a tím se stává automatickou pojistkou úspěšné validace teorie prostřednictvím osobní zkušenosti (Višňovský et al., 2012, s. 327). Takový druh komunikace mezi vědou a praxí má na učitele dvojitý vliv – na každodenní vykonávání učitelské profese v kontaktu se žáky a na vytváření vlastní profesní identity.

Potřeba výzkumného designu, který bude relevantně řešit problémy v pedagogické praxi a jenž bude vyvíjet návrhy, které budou ověřovány v praxi a zakotveny v pedagogických vědách, je stále předmětem mnoha diskuzí mezi výzkumníky z různých oblastí vzdělávání. *Design-Based Research Collective* uvádí, že pedagogický výzkum „je často oddělen od problémů a otázek každodenní praxe – nesoulad, který vede k potřebě nových výzkumných přístupů, které oslovují problémy praxe přímo a vedou k vývoji ‚využitelných poznatků‘ (2003, s. 5). Konstrukční výzkum se tak postupně stal nově vznikajícím paradigmatem pro studium vzdělávání v kontextu školy či třídy prostřednictvím systematického navrhování a analýzy vzdělávacích strategií a nástrojů. Van der Akker (2006, s. 5) zdůrazňuje, že „hodnota konstrukčního výzkumu je měřena svojí praktičností pro uživatele ve skutečných kontextech“, a doplňuje, že „konstrukční výzkum je (alespoň z části) založen na teoretických poznatcích, a testování designu v praxi přispívá k vytváření teorie.“ Větší pozornost je věnována procesům výběru a zpracování výzkumných nálezů, které jsou pro praktiky relevantní, vývoji na nich založených modelů učení a vyučování, případně konkrétních produktů. Systematické šíření těchto inovací zvyšuje pravděpodobnost, že praktici využijí výsledky konstrukčního výzkumu a přispějí ke *zvyšování kvality výuky*.

Následující kapitoly představují teoretická východiska k námi zamýšlenému výzkumnému projektu konstrukčního výzkumu učebnice pro výuku angličtiny pro specifické účely (dále jen ESP³). Primárním cílem je propojení tvorby učebnice s následnou iterací – implementací této učebnice do výuky za účelem evaluace návrhu a re-designu tak, aby učebnice

³ Z anglického *English for Specific Purposes*.

co nejlépe vyhovovala jako vyučovací a učební prostředek pro cílovou skupinu studentů⁴, a za současného kritického rozvíjení teorie tvorby a hodnocení učebnic.

Cílem této studie je vymezit koncept konstrukčního výzkumu ve vzdělávání, zmapovat dosavadní stav poznání v oblasti konstrukčního výzkumu zaměřeného na design učebních materiálů a výuku cizích jazyků a následně diskutovat důležité faktory včetně doporučení, které z analyzovaných empirických studií vyplývají, a odhalit „bílá místa“, která budou představovat teoretická a metodologická východiska pro náš výzkumný záměr.

Upřesnění terminologie

Po dobu své existence byl konstrukční výzkum označován mnoha různými termíny. Anglický termín *design* zde znamená návrh nebo konstrukci. Mezi některá z nejčastějších označení patří *design experiments* (Brown, 1992; Cobb et al., 2003; Collins, 1990), *formative research* (Newman, 1990), *developmental research* (Lijnse, 2010), *design-based research* (Amiel & Reeves, 2008; Anderson & Shattuck, 2011; Bakker & Van Eerde, 2013; Barab & Squire, 2004; Pardo-Ballester & Rodríguez, 2010; Štemberger & Cencič, 2014) a *educational design research* (Hogue, 2013; Plomp & Nieveen, 2007, 2013a, 2013b; Van der Akker, 2006). Reeves, McKenneyová a Herrington (2011) zdůvodňují používání posledního zmíněného termínu ze tří důvodů:

- 1) termín *design research* se používá výzkumníky v oborech výpočetní techniky a průmyslové výroby a přívlastek *educational* umožňuje odlišit tento výzkumný přístup od přístupů v jiných oborech;
- 2) ačkoli má termín *design-based research* mnoho stoupenců, zdá se, že příliš zdůrazňuje ve výzkumném přístupu hledisko designu;
- 3) dvě přední publikace zabývající se konstrukčním výzkumem (Kelly, Lesh, & Baek, 2008; Van der Akker, 2006) nepoužívají termín *design-based research*.

Trna (2011, s. 7) uvádí, že z důvodu dosavadního využití různých českých synonym byl pro překlad *design* zvolen termín *konstrukce* (*konstrukční*).

⁴ Ve studii se několikrát vyskytuje termín *žák* a *student*. Termín *student* uvádíme vždy ve vztahu k našemu konstrukčnímu výzkumu, který bude realizován na výzkumném vzorku sestávajícím ze studentů vysoké školy a rovněž v případě popisu výzkumů realizovaných na vysokých školách. V ostatních případech používáme termín *žák*.

Podstatou konstrukčního výzkumu ve vzdělávání je tedy konstrukce nebo-li tvorba nového produktu (kurikula, výukových metod, učebních materiálů apod.) prostřednictvím jeho přepracování a zkvalitnění tak, aby se vyřešily stávající problémy a aby výsledek co nejlépe vyhovoval teoretickým i praktickým požadavkům výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě uvedených důvodů se přikláníme k používání termínu *konstrukční výzkum ve vzdělávání*, který s ohledem na zřejmý kontext této studie zkracujeme na termín *konstrukční výzkum*.

1 Vymezení problematiky konstrukčního výzkumu ve vzdělávání

1.1 Konstrukční, experimentální a akční výzkum

Konstrukční výzkum předpokládá zavedení inovace do vzdělávání stejně jako experimentální výzkum a akční výzkum. Štembergerová a Cencičová (2014) diskutují podobnosti a rozdíly v základních charakteristikách těchto tří typů výzkumu (viz tabulka 1). Jedním společným znakem konstrukčního a experimentálního výzkumu je zavedení inovace a následné testování efektivity a prospěšnosti. Nicméně cílem experimentálního výzkumu je výhradně testování efektivity inovace, a ne zdokonalení praxe a obohacení teorie, jak je tomu v případě konstrukčního výzkumu. Experimentální výzkum nepředpokládá úzkou spolupráci mezi výzkumníky, praktiky a autory inovace a je typický svým lineárním výzkumným procesem, který neposkytuje možnost znovuzavedení nebo zdokonalení. Obvykle je zakončen interpretací výsledků a potvrzením nebo vyvrácením hypotéz.

Z tabulky 1 je zřejmé, že akční výzkum a konstrukční výzkum sdílejí podobné charakteristiky a pro praktiky a výzkumníky mohou být obtížně rozlišitelné. Vyplývá to ze skutečnosti, že mají společná epistemologická, ontologická a metodologická východiska a oba typy výzkumu jsou pragmatické a aplikační (Anderson & Shattuck, 2011). Pro oba, konstrukční i akční výzkum, je typický cyklický výzkumný proces s několika iteracemi, zaměřením na zdokonalování praxe, spolupráci mezi výzkumníky a praktiky, kombinovaný metodologický přístup a profesní vývoj realizátorů. Oba výzkumy také spočívají v otevřeném a intervenčním přístupu (Bakker & Van Eerde, 2013).

Mezi konstrukčním a akčním výzkumem existují následující rozdíly (Štemberger & Cencič, 2014, s. 70):

- Konstrukční výzkum se zaměřuje na vývoj principů inovačního designu, který by měl nejen vyhovovat místním potřebám nebo potřebám praxe, ale měl by přispět k teoretickým a vědeckým zjištěním, tzn. objevování, zkoumání a potvrzování teoretických souvislostí.
- Iniciativa pro akční výzkum obvykle vychází od praktiků a akční výzkum je realizován osobou, která si přeje zdokonalit svoji vlastní praxi, zatímco iniciativa pro konstrukční výzkum vychází z výzkumníků nebo inovačních návrhářů (např. učební pomůcka, nový program atd.).
- Akční výzkum je na rozdíl od konstrukčního výzkumu obvykle realizován samotnými učiteli, kteří nevyužívají expertizu a znalosti výzkumníků a ani s nimi nespolupracují v týmu.

Tabulka 1

Srovnání konstrukčního, experimentálního a akčního výzkumu

	Konstrukční	Experimentální	Akční
Výzkumný proces	Cyklický, několik iterací, flexibilní	Lineární, jednosměrný	Cyklický, několik iterací, flexibilní
Výzkumné paradigma	Kombinované: kvalitativní (pozitivistické) a kvantitativní (interpretativní)	Kvantitativní	Většinou kvalitativní nebo kombinované s kvantitativním
Iniciátor/vedoucí výzkumu	Výzkumníci ve spolupráci s praxí a techniky	Výzkumník/výzkumníci	Praktici
Výzkumný cíl	Zdokonalení praxe, obohacení teorie	Testování efektivity inovace	Zdokonalení praxe
Inovace	Navržená předem a zdokonalená během výzkumného procesu	Testuje se efektivita již navržené inovace	Navržená a zdokonalená během výzkumného procesu
Metody sběru dat	Kvantitativní a kvalitativní (např. pozorování, rozhovor, testování znalostí apod.)	Kvantitativní (např. testování znalostí, měření postojů škálováním, ratingové metody)	Většinou kvalitativní (např. pozorování, rozhovor)
Metody zpracování a analýzy dat	Kvalitativní a kvantitativní (statistické)	Kvantitativní (statistické)	Většinou kvalitativní

Pozn.: Upraveno podle Štembergerové a Cencičové (2014, s. 69).

1.2 Otevřená a intervenční povaha konstrukčního výzkumu

Jedním ze způsobů, jakým je možné charakterizovat konstrukční výzkum, je porovnat ho s jinými výzkumnými designy na základě dvou následujících dimenzí: naturalistické vs. intervenční a otevřené vs. uzavřené (Bakker & Van Eerde, 2013). Tabulka 2 znázorňuje postavení přístupů konstrukčního výzkumu. *Naturalistický přístup* umožňuje analyzovat, jak vzdělávání probíhá bez zásahu výzkumníka – např. prostřednictvím školní etnografie a dotazníkových šetření. *Intervenční přístup* spočívá v zasahování, intervenci do toho, co se přirozeně odehrává. Výzkumníci záměrně manipulují s podmínkami vzdělávání nebo vyučují podle specifických metod (např. problémové vyučování). Takový výzkum je nezbytný, pokud se typ vzdělávání, který výzkumníci chtějí zkoumat, neodehrává v přirozeném prostředí. Příklady intervenčních přístupů jsou experimentální výzkum, akční výzkum a konstrukční výzkum.

Výzkumné přístupy také mohou být více otevřené nebo uzavřené. *Otevřený přístup* výzkumu spočívá v nízké kontrole situace nebo dat, kdy je velmi obtížné situaci nebo data kontrolovat a vyhodnocovat. Příkladem jsou otevřené otázky v dotazníku, které umožňují specifikovat názor respondentů. Naproti tomu *uzavřený přístup* spočívá ve vysoké kontrole situace nebo omezeném počtu možností. Příkladem jsou uzavřené otázky v dotazníku s volbou jedné správné odpovědi, které zjednodušují kódování a celkové zpracování dat. Dotazníky s uzavřenými odpověďmi nebo *Likertova škála*, umožňující zjistit nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu, jsou příklady uzavřenějšího přístupu než polostrukturované rozhovory. Podobně experiment porovnávající dvě podmínky je uzavřenější než konstrukční výzkum, ve kterém se učební materiály nebo metody výuky postupně vyvíjí a přizpůsobují se podmínkám, ve kterých výzkum probíhá.

Tabulka 2

Otevřená a intervenční povaha konstrukčního výzkumu

	Naturalistický	Intervenční
Uzavřený	Dotazníkové šetření s uzavřenými otázkami	Experiment
Otevřený	Rozhovory s otevřenými otázkami Školní etnografie	Akční výzkum Konstrukční výzkum

Pozn.: Převzato z Bakker a Van Eerdeové (2013, s. 7).

1.3 Dualistický charakter konstrukčního výzkumu

Konstrukční výzkum byl vyvinut jako způsob provádění formativního výzkumu pro testování vzdělávacích designů založených na teoretických principech odvozených z předcházejícího výzkumu. Tento přístup spočívá v *postupném zdokonalení designu* prostřednictvím zavádění prvotního designu do praxe a sledování, jak funguje (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004, s. 18–19). Následně je design na základě zkušeností tak dlouho upravován, dokud nejsou závady odstraněny. Zkoumáním designu v praxi za účelem postupného zdokonalování je v průběhu času možné vyvinout dokonalejší design, jehož systematická evaluace současně *vede k rozvoji a obohacení stávající teorie*.

Plomp a Nieveenová (2013a, s. 16) uvádí, že můžeme rozlišit dva typy studií v závislosti na účelu konstrukčního výzkumu: vývojové studie a validační studie. V případě *vývojových studií (development studies)* je výchozím bodem identifikace vzdělávacího problému, pro který nejsou k dispozici žádné validační principy, na jejichž základě mohou být design a vývojové aktivity konstruovány, nebo jich existuje jen velmi málo. Tento typ konstrukčního výzkumu je definován jako „systematická studie designu, vývoje a evaluace vzdělávacích intervencí (např. programů, strategií učení a vyučování, učebních materiálů, produktů a systémů) v jejich cílových kontextech s cílem řešit komplexní problémy pedagogické praxe a prohlubovat znalosti o charakteristikách těchto intervencí a procesu jejich designu a vývoje“ (Plomp & Nieveen, 2013a, s. 23). Vývojové studie integrují nové poznatky z předchozího výzkumu do výzkumného procesu a vylepšují vzdělávací inovace založené na pilotním zavádění designu do praxe. Van der Akker (2006, s. 153) rozlišuje u vývojových studií dva hlavní typy konstrukčních principů:

- 1) procesní konstrukční principy: charakteristika výzkumného přístupu;
- 2) hmotné konstrukční principy: charakteristika designu samotného.

V případě *validačních studií (validation studies)* je účelem konstrukčního výzkumu vývoj nebo validace teorie. Tento druh konstrukčního výzkumu je definován jako systematická studie designu, vývoje a evaluace vzdělávacích intervencí (např. procesů učení, vzdělávacího prostředí apod.) s cílem vyvíjet nebo validovat teorie (Plomp & Nieveen, 2013a, s. 25). Validační studie se zaměřují na design vzdělávacích prostředí nebo procesů s cílem vyvinout a validovat teorie o vzdělávacím procesu a o designu vzdělávacích prostředí. Validační studie se podle Gravemeijera a Cobba (cit. podle Van der Akker, 2006, s. 231) zaměřují na rozvoj teorií učení a vyučování na následujících úrovních:

- mikro-teorie – na úrovni vyučovacích aktivit;
- místní instrukční teorie – na úrovni pořadí a organizace vyučovacích aktivit;
- oborově specifické instrukční teorie: na úrovni obsahu pedagogických znalostí.

Výzkumníci nepracují v laboratorních nebo simulovaných prostředích, ale volí si přirozené prostředí třídy jako „zkušebního zařízení“. Jednotlivé fáze validačních studií jsou (Gravemeijer & Cobb, cit. podle Van der Akker, 2006, s. 231):

- příprava prostředí – rozpracování předběžného instrukčního designu založeného na interpretačním rámci;
- experiment ve třídě – testování a zdokonalování instrukčního designu nebo místní instrukční teorie a rozvoj porozumění tomu, jak funguje;
- retrospektivní analýza – studium celého datového souboru za účelem přispění k rozvoji místní instrukční teorie a (zdokonalení) interpretačního rámce.

Je ovšem důležité mít na paměti, že přílišné zaměření se na realizaci výzkumů za účelem vývoje oborově specifických vzdělávacích teorií může časem proces konstrukčního výzkumu do určité míry narušit. DiSessa a Cobb (2004, s. 83) upozorňují, že ačkoli takové teorie vycházejí z opakovaných cyklů designu a analýzy, analýzy jsou realizovány prostřednictvím zavedených teoretických konstruktů. Z toho důvodu nám přílišné soustředění se na vývoj oborově specifických vzdělávacích teorií neumožní důkladně prozkoumat a lépe pochopit komplexnost a rozmanitost prostředí, ve kterém výzkum provádíme.

Příslušný přínos konstrukčního výzkumu (viz tabulka 3) – kromě využitelné a účinné intervence – tedy spočívá v *rozšíření souboru poznatků v oblasti vzdělávání*. Jinými slovy, jeho výzvou (Plomp & Nieveen, 2013a, s. 22) je „zachytit a jasně formulovat implicitní rozhodnutí související s konstrukčním procesem a přetransformovat je do zásad pro řešení vzdělávacích problémů“. Proto je v procesu konstrukčního výzkumu nutné vyvíjet a aplikovat předpoklady ve formě soudržného souboru vzájemně souvisejících fází designu, které například Van der Akker (2006, s. 33) popisuje následným způsobem:

„Abychom v dané situaci S dosáhli kroku C, je nutné provést krok A.“ Tento zřetel se týká teoretické orientace konstrukčního výzkumu jako jedné z jeho charakteristik.

Dualistický přínos konstrukčního výzkumu, jmenovitě intervence a poznatky nebo teorie z výzkumu vyplývající, je jednou z jeho základních charakteristik. Je důležité si uvědomit, že konstrukční výzkum zahrnuje systematické vzdělávací konstrukční procesy, ale ne všechny systematické vzdělávací konstrukční procesy mohou být nazývány výzkumem. Svým cílem přispět k souboru vědeckých poznatků (v případě vývojové studie) nebo vytvořit či validovat teorie (v případě validační studie) se konstrukční výzkum odlišuje od systematických vzdělávacích konstrukčních procesů zaměřujících se pouze na tvorbu vzdělávacích materiálů prostřednictvím iterativních cyklů testování a zdokonalování prototypů bez propojení s testováním a vývojem teorie, což potvrzují i Bakker a Van Eerdeová (2013, s. 3): „Většina intervenčních výzkumných přístupů spočívá v jednoznačném oddělení konstrukce a testování.“ Amiel a Reeves (2008, s. 34) uvádí *tři klíčové charakteristiky výzkumného rámce konstrukčního vývoje*:

- řeší komplexní problémy ve skutečných kontextech ve spolupráci s praxí;
- integruje známé a hypotetické konstrukční principy prostřednictvím technologického vývoje designu s cílem poskytnout přesvědčivá řešení těchto komplexních problémů;
- uskutečňuje důkladný a promyšlený průzkum za účelem ověřovat a zlepšovat inovativní vzdělávací prostředí a také definovat nové konstrukční principy.

Z výše uvedeného vyplývá, že metodologie konstrukčního výzkumu nejen *umožňuje učitelům systematickou reflexi výuky*, ale současně také podporuje jejich *rozvoj didaktických znalostí obsahu*.⁵

⁵ Didaktické znalosti obsahu (z anglického *pedagogical content knowledge*) jsou specifické znalosti, které spočívají v učitelově schopnosti transformovat obsah „do forem, které jsou pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků“ (Shulman, 1987, s. 15).

Tabulka 3

Dualistický přínos konstrukčního výzkumu

Typ studií	Výzkumný cíl	Ohnisko kvality	Metodologický důraz	Dualistický přínos
Vývojová	Vývoj intervence: řešit vzdělávací problémy	Praktický aspekt intervence	Iterativní vývoj s formativní evaluací v různých uživatelských prostředích	1) Vývoj výzkumných intervencí jako řešení komplexních problémů a 2) produkce (opakovaně použitelných) konstrukčních principů
Validační	Vývoj teorie a/nebo validace: vyvíjet a/nebo validovat teorie	Teoretická kvalita designu	Iterativní design s testováním v malém měřítku ve výzkumném prostředí	1) Design vzdělávacího prostředí <i>za účelem</i> 2) vyvíjet a validovat teorie o vzdělávání, vzdělávacích prostředích nebo validovat konstrukční principy

Pozn.: Upraveno a doplněno podle Plompa a Nieveenové (2013a, s. 23).

Následující široká a obecnější definice Baraba a Squirea (2004, s. 2) zahrnuje většinu z výše uvedených variací konstrukčního výzkumu ve vzdělávání: „Konstrukční výzkum není jeden přístup, ale řada přístupů se záměrem vytvořit nové teorie, artefakty a metody, které vysvětlují a potenciálně ovlivňují učení a vyučování v přirozeném prostředí.“ Pokud do definice konstrukčního výzkumu zahrneme jeho metodologický rámec a dualistický přínos, můžeme ho definovat takto:

Konstrukční výzkum je systematická a flexibilní metodologie zaměřená na zdokonalení vzdělávací praxe prostřednictvím iterativní analýzy, designu, vývoje a implementace vzdělávacích intervencí, založená na aktivní spolupráci výzkumníků, praktiků a žáků v přirozeném prostředí, která vede k produkci konstrukčních principů a nových teorií (Amiel & Reeves, 2008; Barab & Squire, 2004; Plomp & Nieveen, 2013a; Van der Akker, 2006).

2 Vývoj a současný stav konstrukčního výzkumu ve vzdělávání

2.1 Vznik a vývoj konstrukčního výzkumu

Konstrukční výzkum byl navržen v roce 1990 americkým výzkumníkem Allanem Collinsem, který upřednostňoval jeho význam pro konstrukční vědy (aeronautika, umělá inteligence) před analytickými vědami (fyzika, psychologie). Collins zdůrazňoval nutnost soustředit se na inovace, které vytváří nejen výzkumníci, ale i praktici. Průkopnicí konstrukčního výzkumu v oblasti pedagogických věd byla Ann Brownová (1992), která ve své výzkumné studii řeší teoretické a metodologické výzvy při vytváření komplexních intervencí v prostředí třídy a popisuje konstrukční výzkum zaměřený na přeměnu tříd z „akademických pracovních továren“ na učební prostředí, umožňující žákům, učitelům a výzkumníkům reflexi jejich praxe. Brownová (1992) obhajuje kvaziexperimentální metody a zdůvodňuje význam konstrukčního výzkumu pro vývoj nových teorií a hypotéz. Současně ale připouští, že účel jejího výzkumu je pouze informativní. Omezené použití konstrukčního výzkumu bylo také uvedeno ve *Zprávě o vědeckých metodách ve vzdělávání Národní výzkumné rady Spojených států amerických (The US National Research Council)* v roce 2002. V polovině 90. let 20. století byla Janem Hawkinsem založena skupina Národní sdružení pro konstrukční výzkum (*National Design Experiment Consortium*), která metodu konstrukčního výzkumu zdokonalila. V roce 1999 založil Christopher Hoadley *Design-Based Research Collective* financovaný nadací *Spencer Foundation*. *Design-Based Research Collective* je malá skupina vědců, kteří se zabývají konstrukčním výzkumem ve vzdělávacím prostředí za podpory různých vzdělávacích technologií.⁶ Jejich snahou je lépe definovat povahu, metody a výsledky konstrukčního výzkumu tak, aby mohli snáze sdílet jejich vlastní výzkum a navázat na práci ostatních. Skupina má tři hlavní cíle:

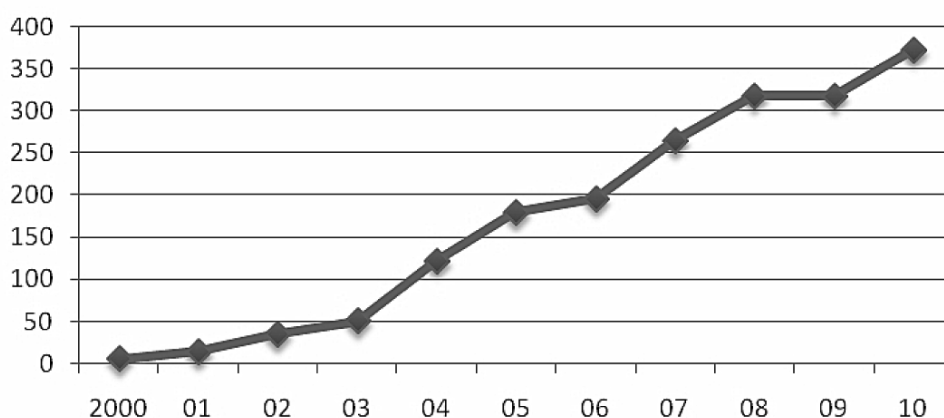
- 1) přispět k vývoji metod konstrukčního výzkumu zkoumáním filozofických, epistemologických a praktických důsledků těchto metod s cílem zdokonalit schopnost tohoto výzkumu zapojit se do národního a celosvětového vzdělávacího dialogu;

⁶ V anglickém jazyce se termín *educational technology* používá jak pro praktické využití, tak i jako označení pro teoretický rámec a směr přemýšlení o tom, jak pomocí technologií vhodně vzdělávat, tedy ne pouze pro fyzickou aplikaci technologií do kurikula (Lowenthal & Wilson, 2010).

- 2) zvýšit povědomí o tématech vztahujících se ke konstrukčnímu výzkumu nejen mezi učiteli a pedagogickými výzkumníky, ale i mezi vědci a tvůrci z ostatních společenských věd;
- 3) zdokonalit vlastní práci v oblasti konstrukčního výzkumu prostřednictvím vzájemné podpory a kritického zhodnocení (Hoadley, 2002).

Metodologii konstrukčního výzkumu se věnovala monotematická čísla následujících časopisů: *Educational Researcher* (2003/1), *Educational Psychologist* (2004/4), *Journal of the Learning Sciences* (2004/2) a *Educational Technology* (2005/1). V současné době vědci diskutují, zda jsou metody konstrukčního výzkumu primárně užitečné jako výzkumné metody zaměřené na tvorbu artefaktů, nebo zda jsou platné pro testování teorií společenských věd, které jsou závislé na navržených artefaktech nebo intervencích.

Anderson a Shattucková (2011) provedli analýzu 45 článků (studií, recenzí, výzkumných zpráv) s nejvyšším počtem citací o konstrukčním výzkumu, které byly publikovány od roku 2002 do roku 2011, a na tomto základě vyvodili, že zájem o konstrukční výzkum stále roste (srov. obrázek 1) a že jeho metodologie je pro oblast výchovy a vzdělávání velmi přínosná. Ve své studii se zaměřili na několik oblastí realizace konstrukčního výzkumu ve vzdělávání, ze kterých vybíráme následující oblasti: geografický výskyt, stupeň vzdělávání, vzdělávací program či předmět a použití učebních modelů, metod a strategií.



Obrázek 1. Počet článků zabývajících se tématem konstrukčního výzkumu. Převzato z Andersona a Shattuckové (2011, s. 19).

Geografický výskyt

Tabulka 4 ukazuje, že převaha publikací o konstrukčním výzkumu pochází ze Spojených států amerických, ovšem články byly analyzované na základě země původu autora uvedeného na prvním místě a v některých případech byl článek publikován kolektivem autorů. Anderson a Shattucková (2011, s. 20) zdůvodňují, že „praktická povaha této metodologie vychází z pragmatické tradice americké vzdělávací filozofie založené Deweym a Jamesem“. Druhou zemí, která je aktivní v oblasti realizace konstrukčního výzkumu, je Nizozemsko, kde se touto problematikou zabývá Nizozemský národní institut pro vývoj kurikula (*Netherlands Institute for Curriculum Development*) v Enschede.

Tabulka 4

Zastoupení zemí zabývajících se konstrukčním výzkumem

Země	Procentuální zastoupení studií v přehledu
Spojené státy americké	75 %
Nizozemsko	5 %
Spojené království	4 %
Singapur	4 %
Švédsko	2 %
Norsko	2 %
Německo	2 %
Kanada	2 %
Tchaj-wan	2 %
Izrael	2 %
Kypr	2 %

Pozn.: Upraveno podle Andersona a Shattuckové (2011, s. 20).

Stupeň vzdělávání

Veškeré recenzované studie byly realizovány ve vzdělávacím kontextu. Některé články řešily více než jeden předmět, některé studie pracovaly se žáky z různých stupňů vzdělávání a v některých případech nebyl stupeň vzdělávání přesně stanoven, proto se v grafu objevuje nejvyšší procento nespécifikovaného věku či stupně vzdělávání. Přesto je z tabulky 5 zřejmé, že nejčastěji se konstrukční výzkum provádí v postsekundárním vzdělávání.

Tabulka 5

Výskyt konstrukčního výzkumu v jednotlivých stupních vzdělávání

Stupeň vzdělávání	Procentuální zastoupení studií v přehledu
Nespecifikovaný stupeň/věk	27 %
Postsekundární vzdělávání	26 %
Nižší sekundární vzdělávání	18 %
Primární vzdělávání	16 %
Vyšší sekundární vzdělávání	13 %

Pozn.: Upraveno podle Andersona a Shattuckové (2011, s. 21).

Vzdělávací program/předmět

Konstrukční výzkum se nejčastěji realizoval v oblasti přírodních věd a v oblasti mezipředmětových vztahů (viz tabulka 6), které převážně zahrnují předmět v kombinaci s výpočetní technikou – vývoj e-learningových portálů, virtuálních prostředí, webových, mobilních a multimediálních aplikací, což vyplývá i z tabulky 8.

Tabulka 6

Výskyt konstrukčního výzkumu v různých oblastech vzdělávání

Oblasti vzdělávání	Procentuální zastoupení studií v přehledu
Přírodní vědy	51 %
Mezipředmětové vztahy	13 %
Matematika	9 %
Vzdělávání učitelů	9 %
Výpočetní technika	7 %
Anglický jazyk	5 %
Gramotnost	4 %
Odborné vzdělávání	2 %

Pozn.: Upraveno podle Andersona a Shattuckové (2011, s. 22).

Učební modely/metody/strategie

Mezi nejčastější modely, metody nebo strategie, které současně představují typy intervencí, patří integrace různých metod a přístupů (viz tabulka 7). Na dalším místě se vyskytují učební postupy a autentické učební modely, které se vyskytují i v námi vybraném přehledu studií v tabulce 8

(např. Bergroth-Koskinen & Seppälä, 2012; Oh & Reeves, 2013), a učební postupy.

Tabulka 7

Výskyt výukových modelů/metod/strategií

Výukové modely/metody/strategie	Procentuální zastoupení studií v přehledu
Integrované výukové modely	40 %
Autentické úkoly	20 %
Učební proces	20 %
Kurikulární jednotka	10 %
Strukturovaná podpora „scaffolding“	10 %

Pozn.: Upraveno podle Andersona a Shattuckové (2011, s. 22).

Výše zmíněný přehled lze doplnit informací o výskytu výzkumných studií na základě hlavních cílů konstrukčního výzkumu ve vzdělávání (Plomp & Nieveen, 2013b, s. xv), ve kterých měly nejvyšší zastoupení (dvě třetiny ze všech případů) vývojové studie, čemuž odpovídá i náš přehled v tabulce 8, a téměř jedna třetina připadla na validační studie zabývající se vývojem teorie. Zbytek připadl na validační studie zaměřené na validaci teorie a implementační studie zaměřené na implementaci vzdělávacích intervencí.

2.2 Přehledová studie konstrukčních výzkumů

Pro analýzu dosavadního stavu poznání v oblasti konstrukčního výzkumu ve vzdělávání jsme zpracovali přehledovou studii (viz tabulka 8) na základě pěti aspektů každého z realizovaných výzkumů vycházejících z následujících otázek:

- Jak je konstrukční výzkum konceptualizován a na jakém vzdělávacím stupni probíhal?
- Jaké cíle jsou v konkrétním konstrukčním výzkumu stanoveny?
- Jaký typ intervence je v rámci konstrukčního výzkumu realizován?
- Jaké přístupy, metody a nástroje jsou použity a na jakých výzkumných souborech?
- Jaké jsou závěry, popř. doporučení daného konstrukčního výzkumu?

Pro výběr studií zabývajících se konstrukčním výzkumem ve vzdělávání bylo provedeno vyhledávání v databázích ERIC, EBSCO, Web of Science a Wiley

Online Library, které obsahují spolehlivé zdroje (renomované časopisy, sborníky, knihy apod.) z oblasti pedagogického výzkumu a metodologie výuky cizích jazyků. Vyhledávána byla slovní spojení „design-based research“, „educational design research“ a „English learning materials development“. Velké množství studií ve výše zmíněných databázích řeší spíše teoretická východiska a obecnou metodologii konstrukčního výzkumu. Studií, které se věnují praktické a systematické realizaci konstrukčního výzkumu s uvedením konkrétní metodologie a podrobnějšího vymezení výzkumných souborů, je poněkud menší počet. Z celkového souboru 74 studií, publikovaných od roku 1992 do roku 2016, bylo v konečné fázi vybráno pouze 13 studií, které splňovaly kritéria našeho výběru, tzn. zaměřují se na design učebních materiálů a/nebo výuku jazyků. Vzhledem k tomu, že některé výzkumy využívaly integrované výukové modely s využitím informačních technologií, byly do přehledu zařazeny i tyto typy studií.

V České republice byly dosud publikovány pouze tři studie věnující se konstrukčnímu výzkumu ve vzdělávání, z nichž dvě se orientují na tvorbu učebních materiálů (učebnice a pracovní listy), a přestože nebyly tyto výzkumy zcela dokončeny, mají v naší přehledové studii svoje místo z toho důvodu, že pro nás představují výzvu pro zrealizování našeho konstrukčního výzkumu. Dvořák, Dvořáková a Stará (2008) ve studii podávají obecný přehled vývoje myšlenky výzkumné strategie konstrukčního výzkumu a projekt aplikace této strategie v rámci tvorby nových učebnic prvouky a vlastivědy. V závěru své práce si realizátoři výzkumu kladou za cíl zaměřit se na změny v obsahu učebnice (zastoupení témat, nová témata, doporučované typy činností), změny v metodách prezentace učiva (poměr textu a grafiky, typ ilustrací, poměr fotografií a ilustrací apod.), inovace v doprovodných materiálech a ve způsobu užívání (pojetí příručky učitele). Současně zamýšlí dále rozvíjet teoretické a metodologické základy strategie konstrukčního výzkumu.

Trna (2011) si ve své teoretické studii s praktickou ukázkou žákovského experimentu ve formě pracovních listů pro žáky základní školy na téma *Aplikace fyziky v každodenním životě* klade za cíl prezentovat studii konstrukčního výzkumu jako vstup do širší diskuze v přírodovědných didaktikách. V závěru své studie zdůrazňuje nutnost podrobnějšího popisu vlastní metody konstrukčního výzkumu s jeho historickým vývojem a zasazením do systému metodologie přírodovědných didaktik. Rovněž ve své studii navrhuje řadu dalších výzkumných problémů, které by se v souvislosti s konstrukčním výzkumem daly řešit, jako např. propojení konstrukčního výzkumu a praxe, vazba aktuálního paradigmatu přírodovědných didaktik a konstrukčního výzkumu, vztah

konstrukčního a akčního výzkumu, zařazení prvků konstrukčního výzkumu do přípravného i dalšího vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů.

Studie Chvála a kol. (2008) není v přehledu studií zařazena, protože její téma nesplňuje kritéria našeho výběru, nicméně bychom zde rádi tento výzkum nastínili. Jejich konstrukční výzkum byl uskutečněn při realizaci jedné komponenty programu podpory rozvoje škol, kterou byly pobytové semináře pro učitele. Cílem bylo vytvořit a postupně upravit určitý typ výjezdní vzdělávací akce do podoby, která nesleví z hlavních vzdělávacích cílů a současně bude učiteli pozitivně přijímána, a následně z průběžné a strukturované reflexe přípravy, průběhu a vyhodnocení vzdělávacích akcí vytěžit poznatky o příčinách bariér mezi pedagogickou vědou a praxí na školách a o možnostech jejich odstraňování. Výsledky jejich konstrukčního výzkumu potvrdily potřebu specialistů-designérů, kteří se budou zaměřovat na šíření výsledků výzkumu do praxe prostřednictvím hotových, výzkumem podložených produktů povahy materiální (např. učebnice) nebo nemateriální (např. vytváření vzdělávacích akcí). Kolektiv výzkumníků rovněž potvrdil, že empirickými daty a reflexí podloženým iterativním re-designem konkrétního produktu lze dosáhnout „zvýšení spokojenosti účastníků a vnímané užitečnosti odborných témat“ (Chvál et al., 2008, s. 123).

Výsledky analýzy studií jsou rozděleny na základě pěti aspektů každého z realizovaných konstrukčních výzkumů, kterými jsou koncept a cíle výzkumu, typ intervence, výzkumná metodologie a výsledky výzkumu (srov. tabulka 8).

Koncept výzkumu

Koncept výzkumu v analyzovaných studiích lze rozdělit do tří skupin, přičemž některé realizované výzkumy spadají do více skupin:

- vývoj učebních materiálů pro výuku (Baumann et al., 2013; Bergroth-Koskinen & Seppälä, 2012; Dvořák et al., 2008; Ozverir, Herrington, & Osam, 2016; Palalas & Anderson, 2013; Pardo-Ballester & Rodríguez, 2010; Trna, 2011),
- vývoj výukových metod (Ivey, 2013),
- kombinace vývoje informačních technologií a vývoje učebních materiálů, vyučovacích metod a hodnocení (Baumann et al., 2013; Klopfer & Squire, 2007; Liu, Liu, & Hwang, 2011; Nieveen, 2013; Oh & Reeves, 2013; Ozverir et al., 2016; Palalas & Anderson, 2013; Pardo-Ballester & Rodríguez, 2010; Thomas, Barab, & Tüzün, 2009).

Cíle výzkumu

Cíle výzkumu analyzovaných studií se převážně zaměřují na vývojovou analýzu učebních materiálů, výukových a učebních metod, evaluačních kritérií, mobilních aplikací, multimediálního projektu; inovativní intervenci, ať už prostřednictvím softwarové aplikace, e-learningového portálu, tištěných učebních materiálů či výukové metody a vývoj konstrukčních principů.

Typ intervence

Na základě typu intervence lze analyzované studie rozdělit do tří skupin:

- vzdělávací program a kurikulum (Baumann et al., 2013; Dvořák et al., 2008; Klopfer & Squire, 2007; Thomas et al., 2009; Trna, 2011);
- kurikulární jednotka, kurz, popř. modul (Bergroth-Koskinen & Seppälä, 2012; Liu et al., 2011; Nieveen, 2013; Oh & Reeves, 2013; Ozverir et al., 2016; Palalas & Anderson, 2013; Pardo-Ballester & Rodríguez, 2010);
- autentické úkoly (Bergroth-Koskinen & Seppälä, 2012; Ivey, 2013; Klopfer & Squire, 2007; Oh & Reeves, 2013; Palalas & Anderson, 2013).

Výzkumná metodologie

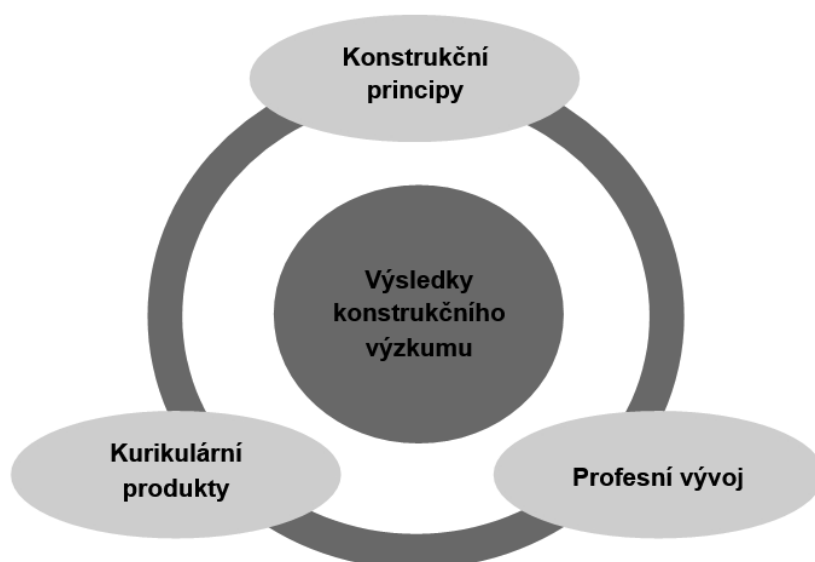
Výzkumy byly realizované na různě velkých výzkumných souborech. Největší soubor, na kterém byl výzkum realizován, tvořilo 606 žáků základní školy ve studii Baumanna a kol. (2013); v ostatních případech se nejčastěji počet pohyboval kolem 100 žáků/studentů základních, středních a vysokých škol. Další soubory tvořili učitelé, jejichž počet se pohyboval v rozmezí 1–15 učitelů. V jednom případě studie pracovala se 75 rodiči žáků (Trna, 2011) a v jednom případě představoval výzkumný soubor tým 17 výzkumníků z *Nizozemského národního institutu pro vývoj kurikula (SLO)*.

Všechny realizované výzkumy v námi analyzovaných studiích používaly kombinaci různých kvantitativních i kvalitativních metod. Počet použitých metod se nejčastěji pohyboval v rozmezí tří až čtyř metod. Mezi nejčastější uváděné metody sběru dat patřila dotazníková šetření (v devíti studiích), rozhovory (v osmi studiích) a pozorování (v sedmi studiích). Mezi dalšími uvedenými metodami sběru dat byly videozáznamy, analýza produktů žáků/studentů, reflektivních deníků učitelů a dokumentů, didaktické testy a v jednom případě bylo jako metoda sběru dat použito nahrávání interakce studentů s texty a glosami prostřednictvím počítačové aplikace *Camtasia Studio*. Mezi designy

použitého kvalitativního výzkumu byly uvedeny případové studie (Klopfer & Squire, 2007; Oh & Reeves, 2013; Thomas et al., 2009) a etnografické studie (Bergroth-Koskinen & Seppälä, 2012).

Výsledky výzkumu

Všechny analyzované studie (viz tabulka 8) potvrzují skutečnost, že konstrukční výzkum vede ke třem hlavním výsledkům (viz obrázek 2): k produkci konstrukčních principů, které přináší nové znalosti obohacující daný obor, ke kurikulárním produktům, které přispívají pedagogické praxi v místním i globálním rámci, a k profesnímu vývoji účastníků.



Obrázek 2. Tři výsledky konstrukčního výzkumu ve vzdělávání. Upraveno podle Ohové a Reeveše (2013, s. 1006).

Jako příklady konkrétních konstrukčních principů vyplývajících z analyzovaných studií lze například uvést ty, které se týkají *skupinové spolupráce* při hodnocení učebních materiálů (Nieveen, 2013; Oh & Reeves, 2013): (a) posílit pocit sounáležitosti, (b) podpořit individuální motivaci a zapojení se, (c) maximalizovat výhody spolupráce, (d) podpořit individuální odpovědnost ve skupinových projektech a (e) poskytnout studentům různé technologie, které mohou plně využít. Palalasová a Anderson (2013, s. 972) uvádějí tři konstrukční principy pro jejich systém MELLES pro výuku jazyka: (a) odvodit *základní charakteristiku* systému z prototypů a procesu jejich hodnocení, (b) *popsat strategii* pro design systému a (c) *zdůvodnit význam* systému.

„Bílá místa“ v realizovaných výzkumech

V analyzovaném přehledu konstrukčních výzkumů je možné identifikovat určitá „bílá místa“, která představují východiska pro téma našeho výzkumu. Především zde chybí realizace systematického konstrukčního výzkumu učebnic, které mají prvořadé místo mezi materiálními didaktickými prostředky. Pouze dvě studie se zaměřovaly na oblast vývoje učebních materiálů pro cizojazyčnou výuku:

- vývoj učebních materiálů pro kurzy španělštiny (Pardo-Ballester & Rodríguez, 2010), které se zaměřovaly pouze na rozvoj dovedností v oblasti čtení, avšak ostatní receptivní a produktivní dovednosti nebyly předmětem výzkumu;
- design kurzu akademické angličtiny (Bergroth-Koskinen & Seppälä, 2012), ve kterém byly analyzované učební materiály pouze ve formě zadání různých úloh a powerpointových prezentací, avšak studie neuvádí produkci konkrétních konstrukčních principů v této oblasti.

Vzhledem k tomu, že zejména učitelé ESP musí často vytvářet vlastní učební materiály tak, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám cílové skupiny studentů a časově omezenému kurzu, může pro ně být vývoj designu učebních materiálů prostřednictvím konstrukčního výzkumu žádoucí. V procesu konstrukčního výzkumu učebnice ESP je možné využít různé metody hodnocení učebnic, více např. Hutchinson a Waters (1987), Cunningsworth (1995), Mikk (2007), Sikorová (2007), McDonoughová, Shaw a Masuharová (2013) a Barnard a Zemachová (2014). Z uvedené analýzy studií vyplývá, že konstrukční výzkum učebnic a učebních materiálů pro výuku cizích jazyků je spíše okrajovým jevem a výše zmíněné deficitní představují východiska pro náš vlastní výzkum učebnice pro výuku ESP.

3 Závěry a doporučení

Konstrukční výzkum představuje výzvu pro všechny výzkumníky a praktiky, kteří usilují o překlenutí mezery mezi výzkumem a praxí prostřednictvím rozvoje poznatků systematicky získaných v praxi. Hlavní argumenty pro realizaci konstrukčního výzkumu pramení ze snahy posílit relevanci a spolehlivost výzkumu pro vzdělávací politiku a pedagogickou praxi a z vývoje empiricky zakotvených teorií prostřednictvím analýzy vzdělávacího procesu a prostředků, které tento proces podporují. Mezi důležité faktory vyplývající

z námi analyzovaných studií patří *pozitivní přínos intervence, význam participace žáků na vývoji designu intervence a spolupráce mezi výzkumníky a praxí*.

Intervence u realizovaných výzkumů vedou ke zlepšení výsledků a přístupů žáků ke studiu a analyzované studie nám nabízí důležitá vodítka týkající se vzájemného souladu mezi úspěšným testováním intervence a praktickým kontextem. Podle Iveyové (2013, s. 247) jsou přínosem intervence z výzkumného pohledu „teoretické výsledky vyplývající ze změn, které se odehrávaly ve třídách spolu s nezáměrnými pozitivními účinky intervence a změnami ve vzdělávacím prostředí“. Palalasová a Anderson (2013, s. 986) uvádí, že hlavním měřítkem úspěchu pokroku a úspěchu konstrukčního výzkumu ve vzdělávání je intervence, která vyhovuje potřebám účastníků.

Realizované konstrukční výzkumy poskytují přínosný vhled do vzájemné interakce a vztahu mezi žáky a učebními materiály. Přístupy a názory žáků jsou důležitou součástí procesu tvorby učebních materiálů, protože vedou nejen ke zlepšení efektivního využití materiálů, ale také posunou jejich vývoj směrem k obohacení procesu učení. Pardo-Ballesterová a Rodríguez (2010, s. 551) potvrzují, že vnímání žáků hraje klíčovou roli v postupném zhmotnění představ výzkumníků a praktiků. Rovněž Iveyová (2013, s. 247) zdůrazňuje, že postoje žáků k důsledkům jejich zapojení ukazují nejen pokrok v oblasti učení, ale i společenský, emoční, morální a individuální vývoj. V případě využití informačních technologií se doporučuje, aby designéři vzdělávacího softwaru vytvářeli aplikace tak, aby učitelé i žáci měli možnost přizpůsobit si vzdělávací prostředí (Klopfer & Squire, 2007).

Úzká spolupráce a komunikace mezi žáky, praxí a výzkumníky po dobu celého výzkumu jsou nezbytnou podmínkou pro úspěšnou realizaci a dokončení výzkumu. Pevná koordinace mnoha aktivit, nadšení účastníků a neustálá komunikace jsou „tmelem“ konstrukčního výzkumu ve vzdělávání (Palalas & Anderson, 2013, s. 986). „Intervenci vytvořenou ve spolupráci s praxí a výzkumníky by nebylo možné uskutečnit vně výzkumného modelu [...] synergie efektivního spolupůsobení byla téměř hmatatelná“ (Baumann et al., 2013, s. 39).

3.1 Doporučení pro výzkumný záměr

Z výsledků realizovaných konstrukčních výzkumů vyplývá několik doporučení pro náš výzkumný záměr. *Průběžná (formativní) evaluace a dokumentace*

všech změn realizovaných na designu směřující ke zdokonalení je nezbytnou součástí všech fází a iterativních cyklů. Existuje několik metod průběžné evaluace, majících své výhody i možné nedostatky (Plomp & Nieveen, 2013a, s. 35), které je vhodné zařadit v následujících fázích:

- 1) Sebehodnocení (s využitím seznamu hodnotících kritérií „checklistu“), které ovšem může vést ke zjevným chybám v důsledku subjektivního postoje samotného autora designu.
- 2) Individuální „one-to-one“ evaluace (s pomocí představitele cílové skupiny) zajistí užitečnou zpětnou vazbu o kvalitě designu a jeho vlivu na proces učení, ale opět může vést ke zjevným chybám v důsledku subjektivity.
- 3) Odborný přezkum a/nebo specializované skupiny (je důležité zvážit, o jaké odborníky a v jakém oboru se jedná) ověří obsahovou a technickou kvalitu a kvalitu designu.
- 4) Evaluace v malé skupině ověřuje efektivnost a proveditelnost.
- 5) Provozní zkouška ověří proveditelnost a uživatelskou a organizační přijatelnost.

Dalším důležitým doporučením je *prověření udržitelnosti, přenosnosti a zobecnitelnosti výsledků výzkumu* jak v místních, tak v širších kontextech (Oh & Reeves, 2013, s. 1008). Výzkumníci by tedy měli usilovat o aplikaci a testování řešení a konstrukčních principů v různých prostředích a v širších doménách. Zobecnění konstrukčních principů ovšem není automatické, je nutné je testovat prostřednictvím replikovaných zjištění ve třech či více případech v různých kontextech s cílem dosažení stejných výsledků. Jedině takovým způsobem mohou být výsledky přijatelné pro větší množství podobných kontextů. Plomp a Nieveenová (2013a) hovoří o tzv. „replikační logice“, která je základem využívání experimentů a umožňuje výzkumníkům provádět zobecnění z jednoho experimentu na další. Je ovšem nutné mít na paměti, že „každý kontext má jedinečné charakteristiky, které ospravedlňují použití konstrukčních principů jako ‚heuristických tvrzení‘, která poskytují návod a směr, ale nezaručují ‚jistoty‘“ (Plomp & Nieveen, 2013, s. 34). Jakékoli zobecnění v konstrukčním výzkumu tedy představuje spíše hypotézu, než konkrétní závěr.

Tabulka 8

Přehled konstrukčních výzkumů zaměřených na tvorbu učebních materiálů, výuku jazyků a využití informačních technologií

Studie/Země	Koncept/ Stupeň vzdělávání	Cíle výzkumu	Typ intervence	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Klopfer a Squire (2007) Spojené státy americké	Vývoj inovativních mobilních aplikací pro výuku environmentálních věd na střední a vysoké škole	Využití potenciálu simulačních her pro podporu vzdělávání v oblasti environmentálních věd prostřednictvím autentických aktivit	Sada vzdělávacích her pro kapesní počítače typu chytré telefony a PDA	Výzkumný soubor: 12 skupin Metody: pozorování, strukturované rozhovory, diskurzivní analýza, případové studie, narativ designu	<ul style="list-style-type: none"> - Aktuální a včasný přístup ke zdrojům vedoucí k lepší podpoře učení - Podpora vzájemné spolupráce mezi žáky/studenty a budování znalostí - Motivace prostřednictvím smysluplných učebních okamžiků - Na základě tohoto projektu vznikla společnost podporující učení prostřednictvím počítačových her: www.gameslearningsociety.org
Dvořák a kol. (2008) Česká republika	Vývoj učebnic prvouky a vlastivědy pro žáky základní školy	Zaměřit se na změny v obsahu učebnice, metodách prezentace učiva a na inovace v doprovodných materiálech a ve způsobu užívání. Rozvíjet teoretické a metodologické základy strategie konstrukčního výzkumu.	Učebnice prvouky a vlastivědy	Výzkum dosud nebyl dokončen	Výzkum dosud nebyl dokončen
Thomas a kol. (2009) Spojené státy americké	Vývoj multimediálního projektu pro výuku přírodních věd na základní škole	Překlenout mezeru mezi plánovaným a aktuálně implementovaným kurikulem	<i>Quest Atlantis</i> : 3D multiplayer virtuální prostředí	Výzkumný soubor: 3 třídy Metody: pozorování, rozhovory, dotazníkové šetření, analýza dokumentů, případové studie	<ul style="list-style-type: none"> - Projekt byl využit učiteli kvůli jeho souladu s kurikulárními cíli, flexibilitě adaptabilitě, důrazu na společenské zapojení a motivující funkci - V roce 2010 byl projekt využit 50 000 žáky ve více než dvanácti zemích

Tabulka 8 (pokracování)

Studie/Země	Koncept/ Stupeň vzdělávání	Cíle výzkumu	Typ intervence	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Pardo-Ballesterová a Rodríguez (2010) Spojené státy americké	Vývoj online učebních materiálů pro výuku španělštiny jako cizího jazyka na vysoké škole	Analyzovat specifické aspekty vývoje učebních materiálů: design rozhraní a postoje studentů, včetně frekvence používání a vlivu multimediálních glos na osvojení slovní zásoby	Čtecí texty zaměřené na ekonomické a inženýrské obory	Výzkumný soubor: 119 studentů kurzů španělštiny pro začátečnický a středně pokročilý Metody: dotazníková metoda, nahrávání interakce studentů s texty a glosami prostřednictvím aplikace <i>Camtasia Studio</i>	– Efektivní využití materiálů studenty a podpora učebního procesu – Zohlednění potřeb různých studentů, možnost individuálního výběru zajímavých a motivujících materiálů a zabránění přísunu nadměrného množství informací
Liu a kol. (2011) Tchaj-wan	Vývoj vícerozměrného evaluačního kritéria pro hodnocení kvality webových stránek pro výuku anglického jazyka na vysoké škole	Vytvořit evaluační formulář založený na použitelnosti webu, učebních materiálech, funkčnosti pro podporu učení se jazyku, integraci technologií a preferencích studentů	Webové stránky pro výuku anglického jazyka	Výzkumný soubor: 160 univerzitních studentů, 7 metodiků a vyučujících angličtiny Metody: dotazníkové šetření, rozhovory	– Vznik evaluačního formuláře s 58 kritérii pro hodnocení webových stránek pro výuku anglického jazyka, které jsou k dispozici učitelům pro výběr nevhodnějšího kurzu a administrátorům webových stránek pro hodnocení jejich vlastních stránek – Potvrzení nutnosti definování vícerozměrných hodnotících kritérií z důvodu rozmanitosti struktury webových stránek

Tabulka 8 (pokračování)

Studie/Země	Koncept/ Stupeň vzdělávání	Cíle výzkumu	Typ intervence	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Trna (2011) Česká republika	Vývoj pracovních listů na téma <i>Aplikace fyziky v každodenním životě</i> pro žáky základní školy	Prezentovat studii konstrukčního výzkumu jako vstup do širší diskuze v přírodovědných didaktikách	Pracovní listy s tématem <i>Aplikace fyziky v každodenním životě</i>	Výzkumný soubor: 80 žáků, 75 rodičů žáků Metody: pozorování, analýza produktů žáků, dotazníkové šetření, pretestování a posttestování vědomostí a dovedností, průzkum motivační efektivity pomocí přírodovědného vzdělávání v rodině	<ul style="list-style-type: none"> - Zobecnění výsledků vývoje nových postupů, technik a nástrojů vedoucích k produkci „konstrukčních principů“; - Praktická aplikace poznatků a dovedností v denním životě, interdisciplinární témata, jednoduché žákovské experimentování - Maximální využívání žákovské prekoncepte s důrazem na rozvoj pozitivních prekonceptů a překonávání miskonceptů - Podněcení a rozvoj kreativity žáků i učitelů v přírodovědném experimentování
Bergroth-Koskinenová a Seppäläová (2012) Finsko	Výuka angličtiny pro akademické účely z pohledu vyučujících na vysoké škole	Vyvinout zdokonalený vyučovací a učební design prostřednictvím analýzy cizojazyčného vzdělávání v autentickém kontextu	Zadané úkoly v kurzu angličtiny pro akademické účely	Výzkumný soubor: 12 studentů, sylabus, učební materiály, vypracované úkoly, zpětná vazba od vyučujících a spolužáků, reflektivní deníky učitelů Metody: analýza dokumentů, videozáznamy vyučovacích hodin, dotazníkové šetření, rozhovory	<ul style="list-style-type: none"> - Zkušenost z prvního cyklu výzkumu ukázala možnost zrealizování kombinace přímé výuky a empirického výzkumu - Vlastní etnografické studie učitelům umožnily plánovat výzkumný design a očekávat možné problémy s designem - Možnost okamžitého přenosu nově nabyté znalosti do praxe - Po prvním cyklu se významně zdokonalila výzkumná strategie

Tabulka 8 (pokračování)

Studie/Země	Koncept/ Stupeň vzdělávání	Cíle výzkumu	Typ intervence	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Baumann a kol. (2013) Spojené státy americké	Vývoj programu pro výuku slovní zásoby anglického jazyka žáků základní školy	Vytvořit a ověřit funkčnost vzdělávacího programu, který poskytuje žákům bohaté a rozmanité jazykové aktivity a rozvíjí strategie učení se slovní zásobě	Program na výuku komplexní slovní zásoby MCVIP (<i>Multifaceted, Comprehensive Vocabulary Instruction Program</i>)	Výzkumný soubor: 606 žáků ve věku 9-11 let, 15 třídních učitelů Metody: didaktický test (pretesty a posttesty), pozorování, videozáznamy vyučovacích hodin	- Posílení motivace a rozvoj strategie samostatného učení se slovní zásobě - Slovní zásoba se stala nedílnou součástí školního kurikula - Pro úspěšnou realizaci výzkumu je nezbytná spolupráce mezi praktiky a výzkumníky
Iveyová (2013) Spojené státy americké	Vývoj intervence pro podporu zájmu o čtení v anglickém jazyce u žáků posledního ročníku základní školy	Posílit zájem o čtení prostřednictvím vývoje vzdělávacího modulu zaměřeného na podporu čtení	Sada knih pro mlá- dež různých žánrů a úrovní náročnosti a každodenní půlhodinový blok vymezený pro tiché čtení na začátku každé devadesáti- minutové hodiny anglického jazyka	Výzkumný soubor: 105 žáků Metody: dotazníkové šetření, pozorování, analýza dokumentů (komunitní záznamové deníky obsahující stručné písemné hodnocení a doporučení každé knihy), polostrukturované rozhovory	- Vymezení hlavních zásad pro učitele, kteří chtějí rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků: - Rozšíření sbírky knih různých formátů, žánrů atd. - Posílení autonomie žáků prostřednictvím vlastního výběru četby a vlastního tempa - Zavedení bloků tichého čtení v hodinách - Stát se odborníky v široké škále literatury pro mládež
Nieveenová (2013) Nizozemsko	Formativní hodnocení tvorby učebních materiálů prostřednictvím systému elektronické podpory realizovaný Nizozemským národním institutem pro vývoj kurikula (SLO)	Vývoj elektronického systému pro formativní hodnocení učebních materiálů a jeho evaluace z hlediska validity, praktičnosti a efektivnosti	CASCADE: systém elektronické podpory pro formativní hodnocení učebních materiálů	Výzkumný soubor: 17 výzkumníků z Nizozemského národního institutu pro vývoj kurikula (SLO) Metody: vývoj systému pomocí screeningu, hodnocení odborníky, provozní zkoušky; hodnocení materiálů prostřednictvím uživatelského rozhraní (dotazníkové šetření a škálování)	- Zdokonalení konzistence plánů a aktivit formativního hodnocení - Posílení sebevědomí tvůrců učebních materiálů prostřednictvím aktivit formativního hodnocení - Úspora času poskytnutím adaptabilních příkladů, které snižují potřebu začínat s tvorbou od začátku - Sada konstrukčních principů pro vývoj podobného systému

Tabulka 8 (pokračování)

Studie/Země	Koncept/ Stupeň vzdělávání	Cíle výzkumu	Typ intervence	Výzkumná metodologie	Výsledky výzkumu
Ohová a Reeves (2013) Spojené státy	Rozvoj skupinové spolupráce studentů vysoké školy v autentickém e-learningovém prostředí	Optimalizovat spolupráci mezi studenty a jejich studium prostřednictvím online vzdělávacích kurzů	E-learningový evaluační kurz	Výzkumný soubor: 23 studentů, 1 učitel Metody: pozorování, dotazníkové šetření, rozhovory, tři následné případové studie	- Vyladění jednotlivých složek e-learningového kurzu pro optimalizaci pracovních zkušeností studentů ve skupinách za současného generování konstrukčních principů, které mohou být využity pro podporu online skupinové spolupráce prostřednictvím tohoto kurzu a pro plnění autentických učebních úloh
Palasová a Anderson (2013) Kanada	Vývoj ekosystému pro výuku anglického jazyka jako cizího jazyka prostřednictvím mobilních technologií na vysoké škole	Formulovat přenositelné konstrukční principy a demonstrovat jejich použitelnost prostřednictvím inovativní intervence, která podpoří jazykové vzdělávání	Ekosystém pro výuku jazyka MELLÉS (<i>Mobile-Enabled Language Learning Eco-System</i>)	Výzkumný soubor: 142 studentů, 8 učitelů, 2 odborníci z oblasti IT Metody: rozhovory, dotazníkové šetření	- Vyrovnaná kombinace skupinové a individuální práce na úkolech - Začlenění studenty generovaných jazykových produktů (audio, video, obrázky), odpovídající slovní zásoby, slovníků, příkladů používání jazyka, komunikačních úloh ze skutečného života prostřednictvím her, zpětné vazby - Soustředění se na rozvoj všech čtyř řečových dovedností - Zajištění flexibility a adaptability ekosystému
Ozverira a kol. (2016) Severní Kypr	Vývoj konstrukčních principů pro autentické učení se angličtině jako cizímu jazyku na vysoké škole	Analyzovat využití autentického e-learningového prostředí v kurzu anglického jazyka	E-learningové prostředí pro výuku anglického jazyka obsahující rysy autentických aktivit	Výzkumný soubor: 3 učitelé, 60–72 studentů Metody: polostrukturované rozhovory, videonahrávky, pozorování, analýza vzorků prací studentů	- Využití zásadních prvků autentických aktivit je klíčové pro zajištění autentického učení v těchto kontextech - Vývoj 11 konstrukčních principů pro design autentických aktivit využitelných v cizojazyčném vyučování, které jak teoreticky, tak prakticky přispívají k pochopení toho, jak se studenti učí jazyky ve smysluplných kontextech

Literatura

- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29–40.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2011). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Bakker, A., & Van Eerde, H. A. A. (2013). An introduction to design based research with an example from statistics education. In A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Doing qualitative research: Methodology and methods in mathematics education* (s. 429–466). New York: Springer.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Barnard, R., & Zemach, D. (2014). Materials for specific purposes. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (s. 306–323). London: Bloomsbury.
- Baumann, J., Blachowicz, C., Bates, A., Cieply, C., Manyak, P., Peterson, H., & Graves, M. (2013). The development of a comprehensive vocabulary instruction program for nine- to eleven-year-old children using a design experiment approach. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part B: Illustrative cases* (s. 23–47). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Bergroth-Koskinen, U. M., & Seppälä, R. (2012). Teacher-researchers exploring design-based research to develop learning designs in higher education language training. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 95–112.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Collins, A. (1990). *Towards a design science of education*. New York: Center for Technology in Education.
- Collins, A., Joseph D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 15–42.
- Cunningworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- DiSessa, A. A., & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77–103.
- Dvořák, D., Dvořáková, M., & Stará, J. (2008). Design-based research – výzkum učebnic prováděných jejich tvůrci. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 81–89). Brno: Paido.
- Hoadley, C. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning* (s. 453–462). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogue, R. J. (2013). Epistemological foundations of educational design research. In T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2013 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (s. 1915–1922). Las Vegas: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis Scholae*, 2(3), 107–130.
- Ivey, G. (2013). Developing an intervention to increase engaged reading among adolescents. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part A: Illustrative cases* (s. 235–251). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Kelly, A., Lesh, R., & Baek, J. (Eds.). (2008). *Handbook of design research methods in education*. New York: Routledge.
- Klopfer, E., & Squire, E. (2007). Environmental detectives – the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203–228.
- Lijnse, P. (2010). “Developmental research” as a way to an empirically based “didactical structure” of science. In K. Kortland & K. Klaasen (Eds.), *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education* (s. 91–102). Utrecht: Flsme.
- Liu, G. Z., Liu, Z. H., & Hwang, G. J. (2011). Developing multi-dimensional evaluation criteria for English learning websites with university students and professors. *Computers & Education*, 56(1), 65–79.
- Lowenthal, P. R., & Wilson, B. G. (2010). Labels do matter! A critique of AECT’s redefinition of the field. *TechTrends* 54(1), 38–46.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher’s guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mikk, J. (2007). Učebnice: budoucnost národa. In P. Knecht & J. Maňák (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 31–39). Brno: Paido.
- Newman, D. (1990). Opportunities for research on the organizational impact of school computers. *Educational Researcher*, 19(3), 8–13.
- Nieveen, N. (2013). A four-year design research study improving curriculum developers’ formative evaluation through an electronic performance support system. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part B: Illustrative cases* (s. 1101–1123). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Oh, E. G., & Reeves, T. (2013). Collaborative group work in an online authentic learning environment: An educational design research study. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part B: Illustrative cases* (s. 991–1012). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Ozverir, I., Herrington, J., & Osam, U. V. (2016). Design principles for authentic learning of English as a foreign language. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 484–493.
- Palalas, A., & Anderson, T. (2013). Educational design research: Designing mobile learning interventions for language learners. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research. Part B: Illustrative cases* (s. 967–989). Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Pardo-Ballester, C., & Rodríguez, J. C. (2010). Developing Spanish online readings using design-based research. *CALICO Journal*, 27(3), 540–553.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2007). *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2013a). *Educational design research. Part A: An Introduction*. Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2013b). *Educational design research. Part B: Illustrative cases*. Enschede: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Reeves, T. C., McKenney, S., & Herrington, J. (2011). Publishing and perishing: The critical importance of educational design research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 55–65.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sikorová, Z. (2007). Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In P. Knecht & J. Maňák (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 31–39). Brno: Paido.
- Štemberger, T., & Cencič, M. (2014). Design-based research in an educational context. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 62–72.
- Thomas, M. K., Barab, S. A., & Tüzün, H. (2009). Developing critical implementations of technology-rich innovations: A cross-case study of the implementation of Quest Atlantis. *Journal of Educational Computing Research*, 41(2), 125–153.
- Trna, J. (2011). Konstrukční výzkum v přírodovědných praktikách. *Scientia in Education*, 2(1), 3–14.
- Van der Akker, J. (Ed.). (2006). *Educational design research*. Abingdon: Routledge.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.

Autorka

Mgr. Ing. Eva Ellederová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: elleva@seznam.cz

Educational design research

Abstract: The aim of this study is to frame the concept of educational design research as a research design, which puts emphasis on the development of research-based solutions to complex problems in educational practice and development or validation of theories about learning processes and learning environments. To illustrate the importance of educational design research, we discuss its open and interventionist nature and twofold yield. Next, this study traces the origins, development and current state of educational design research, which at the beginning of the 21st century launched a new stage in practical research methodology aiming to bridge the gap between research and practice in formal education. The study provides a representation of educational design research in selected countries, educational sectors and types of intervention. The core of this study is a survey of illustrative cases of design research focusing on design of learning materials and language education. Based on the analysis of empirical studies, we discuss important factors and recommendations that provide theoretical and methodological background for our design research of a textbook for English for specific purposes.

Keywords: design research, intervention, iteration, experimental research, action research, twofold yield of design research, validation and development studies, procedural and substantive design principles, didactic reconstruction

Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice

Martina Habrdlová, Michal Lupač, Petr Vlček

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví

Redakci zasláno 15. 11. 2016 / upravená verze obdržena 31. 8. 2017 /
k uveřejnění přijato 4. 9. 2017

Abstrakt: Studie se zabývá komparací současných kurikulárních dokumentů (zejména vzdělávacích programů) tělesné výchovy pro primární vzdělávání v České republice, Irsku a Nizozemsku. Studie nejprve uvádí čtenáře do širšího kontextu řešené problematiky. Následuje přehledová kapitola, ve které jsou specifikovány výzkumné cíle. Na tomto podkladě je dále popsána metodika srovnávání kurikulárních dokumentů. Následující část nabízí klíčové výsledky provedeného šetření, které byly interpretovány z pohledu revizí kurikula v České republice. Za zásadní pokládají autoři skutečnost, že české kurikulum nemá dostatečně provázané vzdělávací cíle a vzdělávací obsah a dále že cíle tělesné výchovy nejsou srozumitelně definované. Na základě těchto zjištění jsou nastíněna doporučení pro příští revize rámcových vzdělávacích programů.

Klíčová slova: kurikulum, kurikulární dokumenty, vzdělávací programy, tělesná výchova, srovnání, komparace, Irsko, Nizozemsko, Česká republika

Tento text vznikl z potřeby reflektovat stav českého koncepčního, a zejména projektovaného kurikula², obecně vnímaný jako nevyhovující (viz např. Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015; Janík, 2013; Janík et al., 2010; Kuhn, 2011 aj.). Dle Šípa (2014) je onen stav výsledkem kurikulárního reformování, v jehož počátku nebyla nedostatečnost původního kurikula přijatelně zdůvodněna. Ztotožňujeme se s názorem, že reformní úsilí bývají realizována, aniž by se poučila z nedostatků či předností výchozích podmínek (srov. Kuřina, 2014). Tento fakt může stát za nepřesvědčivými výsledky

¹ Příspěvek vznikl s podporou projektu specifického výzkumu MUNI/A/0963/2015 *Výzkum kurikula vzdělávací oblasti Člověk a zdraví* realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

² V textu budeme vycházet z forem existence kurikula podle Maňáka a Janíka (2009). Soustředíme se na vzdělávací dokumenty jednotlivých států, zejména na vzdělávací programy.

kurikulární reformy a nepřijetím některých změn, které nebyly dostatečně diskutovány s odbornou veřejností či pedagogickými pracovníky.

Také autoři předloženého textu (vycházejíce z již publikovaných prací: Janík, 2013; Janík, Najvar, & Solnička, 2011; Vlček & Mužík, 2012 aj.) pocítovali určité nejasnosti v tom, které konkrétní skutečnosti se jeví jako palčivé v souvislosti s rámcovými vzdělávacími programy (RVP), především pak s tělesnou výchovou (TV), na kterou soustředíme pozornost v tomto příspěvku. Aby bylo možno pozorovat postupný vývoj našeho uvažování v této záležitosti, uvádíme předložený text přehledovou kapitolou o relevantních výzkumech. Studium těchto pramenů nám umožnilo postihnout některé obtíže, kterými je česká TV zatížena.

V tomto textu zamýšlíme srovnávat kurikulární dokumenty TV pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice. Máme za to, že budeme-li problémy českého kurikula nazírat z komparativní perspektivy, přispějeme k smysluplnému a výzkumem podloženému hledání strategií, jež mohou vést k příznivé změně ve vztahu k revizím RVP či například k implementaci nedávno zveřejněných standardů TV (srov. Průcha, 2015; Walterová, 2006 aj.).

1 K vybraným výzkumům v řešení problematice a stanovení výzkumných cílů

Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku jsme se do přehledu studií rozhodli zařadit texty, které odpovídaly poměrně úzce zvoleným kritériím, a které proto byly pro nás relevantní. Zvolenými kritérii bylo zaměření prací na kurikulum TV, alespoň částečná orientace na primární vzdělávání, publikování výzkumů v uplynulé dekádě a dostatek informací o použité metodologii výzkumu.

Autoři Zhu, Ennis a Chen (2011) hledali odpověď na otázku, do jaké míry je TV projektovaná ve vzdělávacích programech realizovaná ve školní praxi jedné konkrétní školy v USA. K analýze pozorování výukových jednotek TV a rozhovorů s učitelem a žáky bylo použito konstantní srovnávání (otevřené a axiální kódování). Výzkum ukázal, že míru propojení obou forem kurikula ovlivňují především kontextuální faktory konkrétní školy a také preference a hodnotový systém učitele. K podobným závěrům dospěl Jin (2013), který vyšetřoval postoje učitelů k reformě kurikula TV. Prostřednictvím analýzy dokumentů mimo jiné zjistil rozpory mezi kurikulem projektovaným

a realizovaným. Annerstedt (2008) srovnal projektované kurikulum TV skandinávských států. Jako výzkumnou metodu použil kvalitativní analýzu textů, a to jak kurikulárních dokumentů, tak také analýzu výzkumů tělesné výchovy z let 1998–2008. Tímto způsobem autor mimo jiné odhalil nedostatečný soulad mezi zamýšleným a realizovaným kurikulem. Rossi a kol. (2009) pomocí diskurzivní analýzy zkoumali realizovatelnost australského projektovaného kurikula v závislosti na rétorice v něm obsažené a míře porozumění textu učiteli. Autoři mimo jiné poukázali na nekonzistenci zamýšlených významů kurikula a jejich chápání a realizaci ve školní praxi. Komparativní studii švédského a jihoafrického dosaženého kurikula uskutečnil Kougioumtzis (2014). Autor uvažoval kongruenci koncepcí napříč různými formami kurikula TV a dospěl například k závěru, že ve Švédsku se projektované kurikulum orientuje na podporu zdraví, zatímco dosažené je spojené se sportovní koncepcí.

Všechny z výše zmíněných studií v závěrech odkazují na fakt, že v případě provázání všech forem kurikula dosahují žáci lepších studijních výsledků (srov. Squires, 2012). Proto (podobně jako u citovaných autorů) nás provedená rešerše přiměla zaměřit cíle naší studie na strukturu kurikulárních dokumentů a konzistenci kurikula jako jednu z podstatných kvalit pro jeho účinné fungování.

1.1 Výzkumný cíl

Cílem studie je analyzovat vybrané současné kurikulární dokumenty (zejména vzdělávací programy) pro primární vzdělávání (vzdělávání na úrovni ISCED 1 dle mezinárodní klasifikace; podle Průchy et al., 2001, s. 179) v Irsku, Nizozemsku a České republice a porovnat přístupy k projektování tělesné výchovy ve vybraných státních celcích. Výběr států pro účel této studie vycházel z Naulova modelu (2003, 2011), který pracuje se čtyřmi hlavními směry koncepce TV v Evropě – zdravotní (ČR), pohybově-dovednostní (Nizozemsko), sportovní (Irsko) a zdatnostní. Připouštíme, že v ideálním případě by bylo vhodné do naší komparativní studie zařadit minimálně ještě jeden prototypický model kurikula tělesné výchovy.

Při volbě států nás dále motivovaly jednak odlišnosti, které jsou pro porovnávané státní útvary typické (různé historické a kulturní tradice, státní zřízení, ekonomický rozvoj, jazyk, geografické ukazatele aj.), ale zároveň oblasti, ve kterých se sledované státy shodují. V neposlední řadě hrála významnou roli také naše jazyková vybavenost a osobní zkušenost se školstvím v dané zemi a rovněž menší pozornost česky píšících autorů věnujících se vybraným státům.

2 Metodika

V rámci srovnávací analýzy použijeme řadu technik, které podrobněji popíšeme v dalších odstavcích. Budeme se přitom držet Beredayova (1964) čtyřstupňového modelu. Protože autorova metoda je orientována poněkud obecněji³ než tato studie, přizpůsobíme jednotlivé kroky tak, aby bylo možné metodu aplikovat při srovnávání dokumentů.

A. Popis (deskripce)

Základní soubor pro výzkum projektované formy kurikula tělesné výchovy irského školství tvoří následující kurikulární dokument:

- *Physical Education Primary School Curriculum* (National Council for Curriculum and Assessment, 1999a).

Fakta, která jsme získali analýzou kurikulárního dokumentu, jsme v prezentované studii doplnili informacemi z metodického průvodce pro učitele, který je oficiálně doporučovaným doplňujícím metodickým materiálem ke kurikulárnímu dokumentu:

- *Physical Education Teacher Guidelines* (National Council for Curriculum and Assessment, 1999b).

Analyzovanými nizozemskými dokumenty jsou:

- *Kerndoelen Primair Onderwijs – Klíčové cíle pro primární a nižší sekundární vzdělávání* (National Institute for Curriculum Development, 2006), pro přehlednost dále v textu označován jako *Klíčové cíle*;
- *Basis document Bewegingsonderwijsvoorhet Basisonderwijs – Základní dokument TV pro základní vzdělávání* (National Institute for Curriculum Development, 2011), pro přehlednost dále v textu označován jako *Základní dokument*.

Analyzovanými českými dokumenty jsou:

- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (MŠMT, 2016);
- *Standardy pro základní vzdělávání: Tělesná výchova (zdravotní tělesná výchova)* (MŠMT, 2013).

³ Autor se zaměřuje na srovnání vzdělávacích fenoménů dvou a více států.

V této fázi výzkumu jsme využili jako dílčí analytickou proceduru otevřené kódování (viz Glaser, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbinová, 1999). Text byl „roztříštěn“ do kategorií a jejich charakteristik (srov. Glaser, 2004). Takto vzniklým textovým fragmentům byly přiděleny názvy (kódy, viz Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 211). Důležitost jednotlivých kódů se vynořila z textu (srov. Glaser, 2004). Dlužno však dodat, že jsme do výzkumu vstupovali s jistými tématy přejatými od jiných autorů (Vlček & Janík, 2010), kombinovány tedy byly deduktivní a induktivní postupy.⁴ Vzniklý kategoriální systém jsme podrobili předvýzkumnému šetření s cílem zjištění jeho reliability. Pro ověření spolehlivosti výzkumného nástroje jsme využili duplicitní kódování, které bylo provedeno na RVP ZV. Současně jsme si vědomi mezí analýzy zkoumaných dokumentů. Těmi jsou především jazyková bariéra při překladu nizozemského dokumentu a nemožnost setkání s autory dokumentů, které by napomohlo hlubšímu pochopení kontextu, ve kterém dokumenty existují.

B. Porozumění (*interpretace*)

Jak ukazuje Bereday (1964, s. 20), existuje nekonečné množství vzájemných vztahů mezi sledovaným jevem (v našem případě kurikulárními dokumenty) a společností. Autor proto věnuje ve fázi interpretace pozornost kontextuálním faktorům (např. historickým, politickým, ekonomickým či sociálním). My pozornost směřujeme na kurikulární dokumenty, proto se v tomto kroku zaměřujeme především na interpretaci psaného textu, který jsme analyzovali. Otázce kontextuality se věnujeme v dřívějších pracích (Habrdlová, 2014; Lupač, 2016).

C. Juxtapozice

Juxtapozice je postavení jednotlivých charakteristik sledovaných států vedle sebe (Walterová, 2006, s. 98; Vlček & Janík, 2010, s. 67). V této fázi je třeba věnovat pečlivou pozornost ustanovení *tertia comparationis* – východiska našeho srovnání, které bude podstatou výsledné smysluplné interpretace výsledků (Bereday, 1964, s. 9–10; Manzon, 2007, s. 117). Holmes (1981, zvláště s. 111–114) hovoří o ideálně typických vzorech, které je třeba stanovit, aby

⁴ Při induktivním myšlenkovém postupu vyvozujeme obecný závěr na základě poznatků o jednotlivostech (Vlček, 2015, s. 11); indukce nás postupně vede ke zrodu teorie – ke stanovení *tertia comparationis* – konstant či univerzálií, jež jsou současně kritérii srovnatelnosti všech států. Oproti tomu při deduktivním postupu je *tertium comparationis* převzato z jiného výzkumu a rozpracováno ve formě systému kategorií a dále konkretizováno ve srovnávaných objektech (tamtéž).

bylo možné komparaci provést. My tyto „ideální typy“ do výzkumu vnášíme v podobě kategorií, které budou nástrojem pro analýzu kurikula.

D. *Vlastní srovnání*

V tomto kroku provedeme souběžné srovnání zpracovaných charakteristik sledovaných států. Podle Walterové (2006; srov. Bereday, 1964) nastává srovnání tehdy, když porovnávané fenomény vztáhneme k nadřazenému pojmu nebo hodnotě. Touto hodnotou nám bylo *tertium comparationis* ustanovené v předchozím kroku. U srovnávaných fenoménů se takto eliminuje vše, co je z hlediska cíle komparace nepodstatné (Holmes, 1981).

3 Výsledky

Následující podkapitola si klade za cíl seznámit čtenáře s výsledky našeho srovnávacího výzkumu. Uvědomujeme si, že vyčerpávající prezentace analýz všech studovaných dokumentů není vzhledem k omezenému rozsahu předloženého textu možná. Zájemce o hlubší analýzu dokumentů proto odkazujeme na dřívější práce autorů (Habrdlová, 2015; Lupač, 2016).

3.1 *Komparace formálních charakteristik dokumentů*

Jsme si vědomi, že v Nizozemsku probíhá intenzivní diskuse týkající se nového kurikulárního dokumentu *Onderwijs2032* (Horváthová, 2015; OCW, 2016). Výběr nizozemských dokumentů pro analýzu byl však ovlivněn jejich současnou aktuálností a rovněž dobou, ve které byly dokumenty zkoumány (shromažďování informací o nizozemském kurikulu probíhá již od r. 2013). Vzhledem k problematické dostupnosti informací o novém rozpracovaném dokumentu jsme se rozhodli pro analýzu dokumentů, které jsou v současnosti v Nizozemsku platné.

Nizozemský závazný dokument *Klíčové cíle* má celkem 73 stran. Vzdělávací oblast Tělesná výchova zaujímá v dokumentu šest stran a kromě charakteristiky oblasti zahrnuje pouze dva klíčové cíle: Cíl 57 – Žáci se naučí zodpovědným způsobem účastnit celoživotní pohybové aktivity (*bewegingscultuur*), která nás obklopuje, a naučí se hlavním principům nejdůležitějších sportů a forem cvičení; Cíl 58 – Žáci se naučí účastnit pohybových aktivit s ostatními žáky, a to s respektem, v souladu s domluvenými pravidly a s přihlédnutím k vlastním pohybovým možnostem. Tyto cíle nejsou nijak dále strukturovány. Protože klíčové cíle pro TV začínají vazbou „Žáci se naučí“, můžeme část dokumentu určenou pro TV označit za orientovanou na žáka (*outcome*

based). Závazný dokument byl v naší analýze doplněn informacemi získanými ze *Základního dokumentu*, který však není závazný. *Základní dokument* je oproti *Klíčovým cílům*, popsaným výše, mnohem obsáhlejší (432 stran) a jinak strukturovaný.

V Irsku je tělesná výchova pro primární vzdělávání projektována v samostatném dokumentu o více než 80 stranách formátu A4. Několik klíčových cílů tělesné výchovy, které jsou formulovány v úvodu, je dále rozpracováno do podoby cílů specifických. Učivo se člení do čtyř úrovní pro přípravné ročníky, 1. a 2., 3. a 4., a 5. a 6. ročník. Vzdělávací obsah je pro každou jednotlivou úroveň uspořádán do tematických linií (*strands*), ty dále do učebních oblastí (*strand units*). V každé oblasti jsou formulovány výstupy, které by měl být žák v dané úrovni vzdělávání schopen uskutečnit. Projektované kurikulum je tedy, podobně jako nizozemský systém dokumentů, orientováno na výstupy na straně žáka (*outcome based*).

Všechny úrovně primárního vzdělávání zmiňují přímo v dokumentu mezioborové souvislosti (*integration*) a též vazby v rámci předmětu tělesná výchova (*linkage*; např. „Atletika zahrnuje činnosti, které jsou vhodné také pro vývoj dovedností v gymnastice a hrách,“ NCCA, 1999a, s. 16). Dále jsou v dokumentu popsány způsoby hodnocení vzdělávacích výsledků v tělesné výchově. Doporučeno je hodnocení formativního charakteru, které se má vztahovat k definovaným cílům.

Český *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* má 164 stran formátu A4. Vzdělávací obor Tělesná výchova je spolu s vzdělávacím oborem Výchova ke zdraví v dokumentu začleněn do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Tu tvoří úvodní dvoustránkový text, který charakterizuje vzdělávací oblast a formuluje její cíle. Vzdělávací obsah je závazně vymezen v podobě očekávaných výstupů, které jsou v rámci primárního vzdělávání rozčleněny pro 1. a 2. období, a učiva, které si mají žáci osvojit. Také český dokument je tedy formulován v jazyce činností a způsobilosti žáka. Učivo je rozděleno do linií, které procházejí dokumentem v několika ročnících. Celkově je vzdělávací oblasti Člověk a zdraví věnováno 12 stran z celého dokumentu. Z toho je 7 stran věnováno TV vyváženě na úrovních primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Druhým českým dokumentem, který jsme v naší práci podrobili analýze, jsou *Standardy pro základní vzdělávání: Tělesná výchova (zdravotní tělesná výchova)*. Dokument má celkem 33 stran, z nichž 13 je věnováno 1. stupni. Standardy nemají závazný charakter. Jsou zpracovány

v tabulkách, které jednotlivě přísluší každému očekávanému výstupu z RVP ZV. Tyto tabulky jsou vytvořeny podle stejného systému napříč všemi vzdělávacími oblastmi a uvádějí vzdělávací obor, ročník, tematický okruh, očekávaný výstup z RVP, ke kterému se konkrétní tabulka vztahuje, dále indikátory a několik ilustrativních úloh s poznámkami k daným úlohám.

Formální charakteristiky jednotlivých dokumentů přehledně uvádíme níže (tabulka 1).

3.2 Komparace obsahu kurikulárních dokumentů

V následujících odstavcích popisujeme jednotlivé oblasti zkoumaných dokumentů v deduktivně přejatých a induktivně „vynořených“ kategoriích, což nám umožnilo nejen komparaci kurikulárních dokumentů, ale současně i pozorovat, zda jsou v dokumentech provázány vzdělávací cíle a vzdělávací obsah; v případě českého dokumentu též klíčové kompetence. Sledovali jsme tedy, zda jsou dokumenty kongruentní. Jak jsme uvedli, kategoriální systém byl pro tento účel převzat od autorů Richterové (2006) a Vlčka a Janíka (2010). Induktivními kategoriemi jsou: *Učení na základě vzájemné spolupráce, Aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy, Extrakurikulární pohybové aktivity, Zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy, Význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy.*

Orientace na rozvoj osobnosti a sociální vztahy

Identifikace oblasti ve všech sledovaných dokumentech napovídá, že je tělesné výchově ve všech státech přisuzován velký vliv na celkový rozvoj žáka. Irský dokument formuluje pro tuto oblast několik specifických cílů. Ve vztahu k vlastní osobě má tělesná výchova rozvíjet sebeúctu, sebeuvědomění, iniciativu. V oblasti mezilidských vztahů se žáci mají učit důvěře, citlivé komunikaci a spolupráci s ostatními. V obsahu tohoto dokumentu jsou sociální a osobnostní aspekty pojaty např. jako hry založené na důvěře k ostatním (*trust activities*).⁵ Napříč všemi úrovněmi kurikula je zdůrazněna skupinová diskuze k problematice (např. diskutovat vliv rozběhu na délku skoku dalekého), také přijetí úspěchu i neúspěchu a stanovování osobních výzev. Žáci mají být vedeni ke schopnosti hodnotit partnerovu originalitu. Pozornost má být také věnována podpoře a asistenci partnera při některých (např. gymnastických) cvičeních.

⁵ Příklad: Žák se zavázanýma očima následuje za pomoci spolužáka stezku označenou lanem. Jednou rukou se přidržuje lana, za druhou je veden spolužákem (s. 23).

Tabulka 1

Srovnání formálních charakteristik sledovaných kurikulárních dokumentů

Formální charakteristiky	Česká republika	Nizozemsko	Irsko	Metodická příručka (Z)
	RVP ZV (Z)	Standardy (N)	Základní dokument TV (N)	Irské kurikulum (Z)
Rozsah	5/164 (5 stran věnujících se TV z celkových 164 stran dokumentu)	16/36	432/432	116
Grafika	Volný text, očekávané výstupy v tabulce, učivo v odrážkách	Text v tabulkách, 2 obrázky (jeden barevný, jeden šedý)	Volný text, tabulky s učebními liniemi a učebním plánem, v části Příklady názorné obrázky aktivit	Graficky zpracovaný text – barevně rozčleněné kapitoly, učivo dle ročníků, volný text / text v odrážkách a přehledy v tabulkách
Struktura	Volný text charakterizující vzdělávací oblast Člověk a zdraví (TV v samostatných odstavcích; v rámci nich cíle) Cíle vzdělávací oblasti Očekávané výstupy pro 1. a 2. období Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření Učivo – činnosti ovlivňující zdraví, úroveň pohybových dovedností a podporující pohybové učení	Volný text charakterizující TV jako vyučovací předmět Očíslované klíčové cíle TV Tabulky obsahující indikátory (standardy) pro očekávané výstupy pro 2. období	55 stran rozdělených na kapitoly popisující pojetí TV, učební linie a mezicíle (obdoba standardů), řízení činností v TV, učební plán a úlohu učitele 377 stran s příklady činností v TV (učivo) včetně víceúrovňových mezicílů 1 strana s doporučeným seznamem pomůcek pro vybavení tělocvičny	Volný text sloužící jako návod pro použití dokumentu Názorné ukázky vyučovacích jednotek vč. nákrešů Názorné ukázky metod hodnocení dosažení cílů

Pozn.: U každého dokumentu pro přehlednost uvádíme, zda je závazný (Z) nebo nezávazný (N). Upozorníme, že názvy jednotlivých dokumentů byly v tabulce z úsporných důvodů zkráceny. U charakteristiky „Rozsah“ je uveden počet stran věnujících se oboru TV na úrovni primárního vzdělávání z celkového počtu stran dokumentu.

Také nizozemské kurikulum tuto oblast zdůrazňuje již v jednom z klíčových cílů. TV má pečovat o individuální rozvoj (žáci se mají seznámit s vlastními pohybovými schopnostmi a možnostmi jejich rozvíjení), ze sociálních vlastností je v úrovni cílů zmíněn respekt spoluhráče. *Základní dokument* poukazuje na význam pohybu v sociálním životě a TV vnímá jako prostředek pro sebeurčení. Konkrétně je například v dokumentu uvedeno, že „zvládání pohybových situací je spoluurčující pro důležité sociální vztahy, v rámci kterých jsou děti vnímány svým okolím“ (SLO⁶, 2011, s. 12).

Český vzdělávací program v charakteristice oboru TV zmiňuje účinnost pohybových činností na duševní a sociální pohodu jedince. Žákův prožitek z pohybu a z komunikace při něm má implikovat osvojení pohybových dovedností. Cílová oblast dokumentu se často dotýká kvalitních mezilidských vztahů, objevují se i pojmy jako etické a morální postoje. Je nutno poznamenat, že zmíněné cílové zaměření se vztahuje k celé vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Dokument nedefinuje, kterých v této části uvedených cílů má být dosaženo prostřednictvím vzdělávacího oboru Tělesná výchova a kterých má být dosaženo prostřednictvím vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, resp. jaké očekávané výstupy zmíněných vzdělávacích oborů podporují dosažení kterých cílů vzdělávací oblasti. V očekávaných výstupech, jež jsou v podstatě konkretizovanými cíli pro TV, se hovoří o jednání v duchu fair play, což je podpořeno též učivem v rámci tematického celku Činnosti podporující pohybové učení.

Rozvoj volných vlastností v tělesné výchově

V cílech i obsahu irského dokumentu jsou zohledněny aspekty volního rozvoje žáků. Mají se snažit dosahovat zlepšení na individuální úrovni, učit se překonávat své vlastní možnosti a usilovat o cílevědomé plnění osobních výzev. Z obsahu dokumentu je také zřejmé, že je třeba u žáků pěstovat sebehodnocení.

Také RVP se zaměřuje na rozvoj volního úsilí, které má vést k individuálnímu zlepšení úrovně zdatnosti jak v oblasti cílů, tak také ve vzdělávacím obsahu. Nizozemské kurikulum o této oblasti nehovoří.

⁶ Nizozemský Institut pro rozvoj kurikula (SLO – *Stichting Leerplan Ontwikkeling*)

Učení na základě vzájemné spolupráce

Téma vzájemného (*colaborative*) učení žáků se objevuje ve vzdělávacím obsahu irského dokumentu. Žáci mají být vedeni k využití spolupráce pro optimalizaci učení každého jednotlivce. Zcela konkrétně je navrhováno pobízení žáků k vzájemnému pozorování výkonu, který má být společně analyzován a hodnocen – např. si žáci mají všimnout techniky správného provedení skoku přes překážky (s. 39); poradit spolužákovi, jakým způsobem je možné hodit dál, běžet rychleji či skočit výše (s. 51) apod. Zpětnou vazbu takového pozorování mají představovat návrhy žáků, jakým způsobem každý individuální výkon zlepšit. Učení v oblasti TV se tak má uskutečňovat také na základě aktivní interakce a vzájemného sdílení zkušeností a podnětů.

Emoce jako součást tělesné výchovy

Irský dokument zmiňuje „emocionální rozvoj“ jako jeden z hlavních cílů tělesné výchovy. Najdeme zde vyjádření v tom smyslu, že pozitivní emoce, které žák prožívá v TV, pomáhají zajistit kladný postoj k pohybové aktivitě a pohyb se tak přirozeně stává součástí způsobu života žáků. Téma emocí je zpracováno také v rovině specifických cílů, kde je ustanoveno, že TV má dát žákům pocítit prožitek z fyzické námahy a uspokojení z provedení výkonu. Ve vzdělávacím obsahu jsou pak nabídnuty zejména příležitosti k ztvárnění emocí jiným než verbálním způsobem – nejčastěji tancem. Žáci se jeho prostřednictvím mají učit komunikaci a sebevyjádření, projevovat emoce a cvičit se také ve schopnosti interpretovat emoce z řeči těla spolužáka.

V českém RVP je podobně jako v irském dokumentu prožitek z pohybu posuzován jako prostředek k osvojování pohybových dovedností a zvládnuté dovednosti mají onen prožitek umocnit. V nizozemském dokumentu nejsou emoce takto explicitně řešeny.

Význam her v kurikulu tělesné výchovy

Ve všech dokumentech je téma pohybových a sportovních her zpracováno, ačkoliv v každém z nich je pojato svérázně. Zatímco nizozemské kurikulum se zaměřuje na výčet různých her, jejich organizaci a důsledný popis, irský dokument se (mimo výčtu her a vhodnosti jejich zařazení pro jednotlivé věkové úrovně) zamýšlí především nad výchovným působením her na osobnost a sociální vztahy žáka. Nizozemský dokument organizuje sportovní hry

do dvou učebních linií (míčové hry a honičky⁷). Patrná je orientace na rozvoj herních dovedností a strategií – např. různých způsobů překonání brankáře nebo obehání soupeře či kombinace výše zmíněných činností. Zmíněny jsou i některé modifikované verze známých sportovních her, např. cricketbal, hakobal nebo pilonbal.⁸

Irské kurikulum zařazuje hry jako samostatnou tematickou linii, která má být realizována v každé ze čtyř úrovní vzdělávání. Včlenění her do TV je odůvodněno jejich vlivem na rozvoj základních pohybových dovedností a také faktem, že hry poskytují množství příležitostí k sociální interakci. V dané oblasti se v dokumentu uplatňují tato hlediska: působení na osobnost žáka s důrazem zvláště na sociální aspekty, prožitek žáka, prohlubování pohybové znalosti, rozvíjení pohybových dovedností a uplatňování tvořivosti. Zřejmá je orientace především na osvojení herních strategií – zařazování průpravných cvičení, jež mají rozvíjet potřebné dovednosti a obratnost. Vyzdvižena je týmová práce, schopnost obrany, útoku a využití herního prostoru, uplatnění taktiky apod. Žákům má být také poskytnut prostor k vymýšlení her s přizpůsobenými pravidly. Podobně jako v nizozemském kurikulu je navrhováno zařazení modifikovaných verzí pohybových her.

Také český dokument neopomíjí pohybové hry. Problematika her je ve vzdělávacím obsahu zařazena do tematického celku Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností; pozornost je zde věnována jak sportovním hrám (respektování herních pravidel, herním kombinacím a herním činnostem jednotlivce), tak pohybovým hrám s různým zaměřením i hrám netradičním.

Orientace na rozvoj a udržování zdraví

Nizozemské kurikulum se problematiky zdraví dotýká pouze okrajově, neboť touto problematikou se hlouběji zabývá vzdělávací oblast Orientace na sebe a okolní svět. Tělesná výchova má být pojímána především jako příležitost pro pohybovou rekreaci. V Irsku je výchova ke zdraví propojena především s předmětem Sociální, osobnostní a zdravotní výchova. Tato oblast je však i součástí projektované TV. Zdravotně orientovaná zdatnost (*health-related*

⁷ V originále *tikspelen*. *Tik* znamená plácnutí, klepnutí nebo cvaknutí, *spelen* znamená hra. Upozorňujeme, že pod názvem *honičky* dokument zmiňuje poněkud širší škálu her, než jaká se v českém prostředí pod tímto termínem obvykle skrývá.

⁸ Názvy her nemají český ekvivalent, proto je ponecháváme v původním jazyce. Pro jejich podrobný popis viz SLO (2011, s. 320–321, 362–364).

*fitness*⁹⁾ je uvedena jako jeden ze základních cílů tělesné výchovy. Dále si má žák v této oblasti např. osvojit některé relaxační techniky, které mu pomohou vyrovnávat se s náročnými fyzickými úkoly. Pohybové aktivity mají rozvíjet povědomí o vlastním těle – o správném napětí a držení těla či některých regeneračních cvičeních aj.

Nizozemský dokument přímo o zdraví pojednává jen ve velmi omezeném rozsahu. V úvodu je sice deklarováno, že „sport v důležité míře přispívá zdraví obyvatelstva“ (SLO, 2011, s. 11), avšak vzhledem k tomu, že téma zdraví není nikde v dokumentu dále rozvíjeno, jedná se o víceméně obecné konstatování.

Charakteristika oboru, která otevírá část RVP ZV věnovanou vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, vymezuje poznávání a praktickou podporu zdraví jako jednu z priorit základního vzdělávání. TV je samostatně charakterizována jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví, která směřuje „na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu“ (MŠMT, 2016, s. 91). Očekávané výstupy uvádějí, že žák by se měl podílet na realizaci pravidelného pohybového režimu, měl by do něj zařazovat v případě potřeby korektivní cvičení a projevovat přiměřenou vůli k zlepšení úrovně své zdatnosti. V učivu je problematice zdraví věnován samostatný tematický celek s názvem Činnosti ovlivňující zdraví, který je zaměřen především na hygienu a správnou metodu prováděných pohybových činností a rovněž hygienu cvičebního prostředí. Zároveň zařazuje první pomoc v podmínkách TV.

Aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy

Problematika bezpečnosti je průběžně zohledněna v celém irském dokumentu (v cílové i obsahové části) především v podobě bezpečné organizace (zvedání, nošení a pokládání) cvičebního náradí. Komplexně je však tato oblast pojednána zvláště v metodickém materiálu (NCCA, 1999b). Žáci si mají osvojit správné strečinkové techniky, zřetel je brán na přiměřené oblékání a nošení vhodné obuvi. Pro bezpečné fungování v TV je dále učiteli

⁹⁾ Metodický dokument (NCCA, 1999b) rozlišuje mezi zdravotně orientovanou zdatností (*health-related fitness*), jejímž zorným úhlem je zdravotní stav, efektivní fungování těla a fyzická pohoda a která není specifikována pro konkrétní fyzické aktivity, a tělesnou zdatností (*physical fitness*), jež představuje různý rozsah zdatnosti vhodné pro individuální úroveň vývoje jedince ve sportovních aktivitách. Fyzická zdatnost není v analyzovaném dokumentu (NCCA, 1999a) explicitně vůbec zohledněna.

doporučeno uvážit např. zdravotní stav žáka, fázi jeho vývoje či případné specifické potřeby apod.

Také obsah nizozemského kurikula se dotýká bezpečnosti. Zásadněji o ní pojednává kapitola, která se věnuje řízení pohybových činností. Je na učiteli, aby zvolil vhodnou formu participace žáků na přípravě a průběhu aktivit tak, aby byla aktivita bezpečná.

Také v RVP ZV je jedním z očekávaných výstupů uplatnění hygienických a bezpečnostních zásad při pohybových činnostech, opomenuta není ani odpovídající reakce při úrazu spolužáka. V učivu je dále uvedena příprava organismu před pohybovou činností, uklidnění po zátěži a napínací a protahovací cvičení nebo také organizace cvičebního prostoru, bezpečnost v prostorách šatny a umývárny a bezpečná manipulace s nářadím, náčiním a pomůckami.

Rozvoj celoživotní pohybové aktivity prostřednictvím tělesné výchovy

Téma celoživotní pohybové aktivity je důležitou složkou první části nizozemského dokumentu, která pojednává o pojetí TV. Autoři dokumentu zdůrazňují nutnost vedení žáků k pohybově aktivnímu a zdravému životnímu stylu, což je klíčovým cílem celé TV.

Také TV v Irsku má směřovat k celoživotní pohybové aktivitě, což je zřejmé z jednoho z cílů předmětu, ve kterém je zamýšleno zprostředkovávat „potěšení z fyzických aktivit a utvářet k nim pozitivní přístup, podporovat přínos celoživotnímu zdravému životnímu stylu a připravit žáka k aktivnímu a účelnému využívání volného času“ (NCCA, 1999a, s. 10). Konkrétně je v obsahu dokumentu navrhováno zacházet v průběhu tělesné výchovy s pozitivními emocemi jako s faktorem vedoucím k celoživotnímu kladnému vztahu k pohybu.

V RVP ZV se snaha o rozvoj celoživotní pohybové aktivity projevuje již v charakteristice a vymezení cílového zaměření oboru Člověk a zdraví, ačkoliv v dokumentu není explicitně vyjádřena. Jeho autoři sice zmiňují, že žáci by měli být schopni „řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života“ (MŠMT, 2016, s. 91), avšak již nezdůrazňují potřebu udržet tento postoj po celý zbytek života. Z částečné analýzy vzdělávacího oboru tělesná výchova pro 2. stupeň je snaha o rozvoj celoživotní

pohybové aktivity patrná opět implicitně. Můžeme se však domnívat, že pokud autoři zamýšleli docílit aktivního životního stylu (např.: žák „aktivně vstupuje do organizace svého pohybového režimu ...“ MŠMT, 2016, s. 98) žáků na konci 5. a 9. ročníku základní školy, považují tento cíl za dlouhodobý nejen z hlediska povinné školní docházky, ale i v budoucím životě žáků a dle našeho názoru by tak mělo být RVP ZV i chápáno.

Pohybový režim žáků je zmiňován také dále v očekávaných výstupech: (žák) „spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti“ a „podílí se na realizaci pravidelného pohybového režimu“ (MŠMT, 2016, s. 96). V učivu je snaha o rozvoj celoživotní pohybové aktivity včleněna do tematického celku Činnosti ovlivňující zdraví: význam pohybu pro zdraví – pohybový režim žáků, délka a intenzita pohybu (MŠMT, 2016, s. 97). Protože však pohybový režim ani délka a intenzita pohybu nejsou samy o sobě činnostmi, držíme se v naší analýze vyjádření v charakteristice vzdělávacího oboru a očekávaných výstupech. Osvojení kladného postoje k pohybové aktivitě je zde neodmyslitelně propojeno se zdravím, které je dominantním tématem v cílovém zaměření vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.

Extrakurikulární pohybové aktivity

Tematika extrakurikulárních aktivit je vlastní pouze irskému kurikulu, v nizozemském i českém dokumentu zůstává tento motiv zcela bez povšimnutí. Extrakurikulárními aktivitami zde chápeme volitelné činnosti, které doplňují kurikulum, ale konají se mimo časový rozvrh výuky ve třídě. Tyto činnosti bývají dobrovolně organizované většinou učiteli nebo rodiči (NCCA, 1999a, s. 7). Tvůrci irského kurikula hovoří o extrakurikulárních pohybových aktivitách již v úvodu dokumentu, čímž chtějí podtrhnout myšlenku, že jedna vyučovací jednotka tělesné výchovy týdně (deklarovaná ministerstvem) nemůže pokrýt potřebu pravidelné fyzické aktivity dětí. Tyto činnosti mají především zprostředkovávat prožitek dětí či vytvářet a posilovat různé sociální vztahy.

Zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy

Cíl „účastnit se, rozvíjet znalost a oceňovat kulturní aktivity spjaté s pohybem“ (NCCA, 1999a, s. 12) naznačuje, že motivy jako národní a kulturní vědomí mají v irském dokumentu výrazný charakter. V obsahu dokumentu jsou

začleňovány pohybové aktivity, jež v Irsku stojí na silné tradici – např. irské lidové tance, gaelský fotbal či hurling (irský fotbal s pálkami). Je také doporučeno vést žáky k obeznámenosti s těmito tradicemi, např. že žáci mají znát původ lidového tance a úlohu, kterou tanec sehrává v různých kulturních kontextech. Dále má být utvářeno základní povědomí o místních, národních a mezinárodních sportovcích, událostech, organizacích a veřejných skupinách (gymnastických, atletických, herních, plaveckých aj.), žáci mají být vedeni k aktivní participaci v podobných organizacích na lokální úrovni. RVP ZV se v učivu konkrétně dotýká povědomí o olympijských ideálech a symbolech. Tato tematika je dále rozvíjena i v učivu druhého stupně, ve kterém je v rámci tematického celku Činnosti podporující pohybové učení zahrnuta „historie a současnost sportu – významné soutěže a sportovci, olympismus – olympijská charta“ (MŠMT, 2016, s. 100). To dokládá zohlednění tématu také v českém kurikulu, avšak až ve vyšších ročnících. V nizozemském kurikulu není tato problematika rozvíjena.

Význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy

Jak je patrné z irského dokumentu, na péči o životní prostředí je třeba dbát také při tělesné výchově. Tuto oblast zohledňuje především tematická linie Pohybové aktivity v přírodě. Jak je uvedeno, žáky je třeba směřovat k tomu, aby oceňovali přírodu a uvědomovali si potřebu vlastním přičiněním chránit životní prostředí. Péče o životní prostředí se má realizovat např. jako vhodná likvidace odpadků nebo opatrování všech živých organismů. Tvůrci českého ani nizozemského kurikula se tímto tématem ve svých dokumentech nezabývají.

Teoretické znalosti v kurikulu

V irském dokumentu je kladen důraz na to, aby žáci porozuměli konaným pohybovým aktivitám. Do každé z tematických linií je zařazena oblast Znalost a porozumění. Osvojování teoretických znalostí směřuje především k obeznámenosti s pravidly či schopností aplikovat určitou taktiku při hrách, k bezpečnému provádění pohybových aktivit a zacházení s náradím, k tomu, aby byli žáci kompetentní řešit problémy a samostatně se rozhodovat. Do všech tematických linií je v poslední úrovni (5. a 6. ročník) zařazena informovanost o různých sportovních organizacích a klubech, žáci mají také získávat povědomí o sportovních událostech a sportovcích v rámci svého okolí, státu i mezinárodně.

Podle nizozemského dokumentu by žáci měli být vedeni k získávání znalostí v oblasti pravidel sportovních i pohybových her a dále v oblasti taktických individuálních i skupinových činností (např. v zásadách obrany nebo útoku). Dokument též zdůrazňuje, že hodnota znalostí těchto principů má být vyvyšována nad hodnotu praktických dovedností. Autoři dokumentu hovoří o potřebě znalosti teorie pohybu. Znalosti se po žácích (i když nepřímo) vyžadují rovněž při řízení činností. Dokument předpokládá, že žáci musí nejen vědět jak, ale i umět poskytnout svým spolužákům pomoc, vědět, jakým způsobem nachystat aktivitu nebo jakým způsobem modifikovat činnost tak, aby i nadále byla pro žáky srozumitelná, zábavná a aby se jich mohlo na činnosti podílet co nejvíce.

V RVP ZV jsou teoretické znalosti součástí tematických celků Činnosti ovlivňující zdraví a Činnosti podporující pohybové učení. V rámci učiva z prvního zmíněného tematického celku se mají žáci stát znalými zásad zdravého životního stylu, bezpečnosti, pohybového režimu a též by měli znát zásady přípravy před pohybovou činností, uklidnění po zátěži, napínavých a protahovacích cvičení, správného držení těla, správného zvedání zátěže a různých zdravotně zaměřených cvičení včetně průpravných, kompenzačních a relaxačních cvičení. Ačkoliv se (v některých případech) tedy jedná o činnosti, můžeme konstatovat, že je do značné míry nelze provádět bez teoretické znalosti jejich podstaty. Činnosti podporující pohybové učení zahrnují znalosti v oblasti základního tělocvičného názvosloví osvojovaných činností, smluvených povelů, signálů, základní organizace prostoru a činností ve známém (běžném) prostředí, zásad jednání a chování (fair play, olympijské ideály a symboly) a také v oblasti pravidel her, závodů a soutěží či znalosti základních pohybových testů a měření a posuzování pohybových dovedností (MŠMT, 2016, s. 98). Dodejme, že názvy tematických celků začínající slovem *činnosti* mohou být matoucí vzhledem k tomu, že nezahrnují pouze činnosti, ale rovněž znalosti a postoje. Tematický celek Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností zahrnuje pouze činnosti a dovednosti, avšak jejich zvládnutí je opět (implicitně) podmíněno zvládnutím příslušné teorie.¹⁰ S teorií pracují rovněž očekávané výstupy, které jsou na učivo navázány, např. „(žák) jedná v duchu fair play: dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje; respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví“ (MŠMT, 2016, s. 96).

¹⁰ Tematický celek zahrnuje např. skok do dálky či hod míčkem. Obě činnosti lze provádět spontánně bez výuky, avšak jsme přesvědčeni o tom, že pro jejich správné zvládnutí je potřeba si osvojit patřičnou dovednost, která musí vždy vycházet ze znalosti jejich teoretického pozadí.

Sportovní odvětví v tělesné výchově

Tělesná výchova a sport nejsou v irském dokumentu posuzovány jako synonymní pojmy. Zatímco sport je postaven na konkurenci s jednotlivcem, skupinou či prostředím a zdůrazňuje potřebu výhry, tělesná výchova usiluje o všestranný rozvoj jedince (osobnostní, sociální a psychomotorický), směřuje k individuálnímu zdokonalení, nikoli ke snaze být co nejlepší. Zařazení sportovních aktivit (běh, hod, gymnastika, plavání apod.) v průběhu vzdělávacího obsahu by tedy dle těchto slov mělo být míněno jako prostředek rozvoje pohybových dovedností. Podobně je tomu, co se týče zařazení sportů, v nizozemském dokumentu.

V českém RVP můžeme problematiku sportovních odvětví identifikovat v činnostech ovlivňujících úroveň pohybových dovedností, konkrétně pak v gymnastice, atletice, sportovních hrách, plavání, lyžování a bruslení. Ve všech případech se jedná o základní dovednosti a činnosti. V případě sportovních her dokument nejmenuje konkrétní hry, avšak nabízí pohybové činnosti, které jsou nezbytným krokem ke zvládnutí sportovních her.

Problematika výkonu v tělesné výchově

Irský dokument v cílové části pojímá výkon ve smyslu individuální výzvy, které chce žák dosáhnout. Význam je kladen zvláště na prožitek, který je zde zjevně chápán jako významnější nežli úsilí být co nejlepší. Vzdělávací obsah dokumentu nicméně není s těmito formulacemi zcela ve shodě. Dá se říci, že uvedené příklady indikují výkon, kterého mají žáci dosáhnout – např. v tematickém celku Atletika mají být žáci určitého věku schopni přeskočit přes překážku vysokou alespoň 30 cm (s. 26) apod.

Nizozemský dokument ve svém vzdělávacím obsahu ani cílovém zaměření není na výkon orientován. Z hlediska jeho měření tak klade důraz na srovnávání žáků se sebou samými a upozorňuje na problematiku vzájemného srovnávání žáků, které může být ze sociálního hlediska nevhodné.

Český dokument hovoří o výkonu v očekávaných výstupech v souvislosti se zvyšováním úrovně zdatnosti žáků a uplatňováním kondičně zaměřených činností. O rozvoji optimální výkonnosti a zdatnosti se zmiňuje rovněž charakteristika oboru TV. Obsah dokumentu ovšem orientaci na výkon nijak nevyvyšuje.

4 Závěr

Naším záměrem bylo analyzovat a porovnat projektovaná kurikula TV Irska, Nizozemska a České republiky. Zajímalo nás, jakým způsobem se můžeme výsledky této analýzy poučit a co může přinést pro český kontext. K analýze jsme přistupovali s povědomím určitých témat, která jsme převzali z jiných výzkumů – to proto, aby bylo možné provést komparaci dokumentů. Tato témata měla být také nástrojem, podle něhož jsme zamýšleli posuzovat kongruenci uvnitř každého z projektovaných kurikul. Během studia se vynořila další zajímavá témata, což nás utvrdilo v názoru, že podobnou analýzu nelze provádět podle určité uzavřené sady kategorií, neboť bychom se připravili o cenná a inspirativní data. Připomeňme, že ve výzkumu bylo pracováno také s kontextuálními faktory, avšak pro omezený rozsah časopisecké studie zde zmíněny nejsou. Čtenáře pro hlubší porozumění odkazujeme na jiné práce autorů (Habrdlová, 2014; Lupač, 2016).

Výsledky provedené komparace bychom mohli shrnout do následujících tezí:

V každém z dokumentů zaznamenáváme rozdílné pojetí cílů pro TV. Zatímco irský dokument předepisuje cíle obecné, které jsou dále konkretizovány ve formě specifických cílů, jež se promítají do několika dimenzí žákova vývoje, nizozemské kurikulum projektuje pro TV pouze dva značně obecné cíle. České RVP stanovuje cíle jednak v podobě klíčových kompetencí (tedy nikoli normy, které dosáhne v určitém čase každý z žáků, ale úrovně, jež je pro žáka individuálně dosažitelná a jež má být mezistupněm dalšího vzdělávání), jednak ve formě cílů oboru TV. Ty jsou předepsány pro celou vzdělávací oblast Člověk a zdraví, tj. i pro obor Výchova ke zdraví. Na tyto cíle navazují očekávané výstupy. Dá se říci, že všechny tři dokumenty akcentují individualizaci cílů – má být usilováno o osobní maximální úroveň každého jedince v závislosti na jeho individuálních možnostech. Všechny sledované dokumenty také vymezují cíle (nikoli nezbytně v tomto označení) jednak pro úroveň rozvoje žáka, jednak ve formě konkrétního učiva, které si má žák osvojit.

Projektovaný obsah učiva se v mnoha oblastech do značné míry shoduje, zřejmá je však rozdílná úroveň významnosti, jež je jednotlivým obsahům prisuzována. Ve všech kurikulárních dokumentech jde spíše o proměnu celkové zkušenosti žáka ve škole, nikoli o oborově specifické otázky tělesné výchovy. S tím souvisí např. odklon od jednostranné orientace na výkon v českém a irském dokumentu – tato oblast je nahrazována důrazem na osobní

prožitek, uspokojení a seberealizaci žáků. Ve všech dokumentech zaujímají sportovní aktivity spíše vedlejší úlohu; jak je avizováno, je třeba rozvíjet zvláště pohybové dovednosti. Také pojem *zdatnost* je nahlížen ve všech případech v zásadě shodně – prostředkem jejího rozvoje také není dosažený výkon (tzv. výkonově orientovaná zdatnost), ale zdatnost je považována za nezbytnou součást lidského zdraví (tzv. zdravotně orientovaná zdatnost). U všech porovnávaných zemí je patrný požadavek komplexnosti působení na žáka, na jeho rozvoj v oblasti kognitivní, sociální a osobnostní, volní, u českých a irských dokumentů také v oblasti emocionální.

Uvážíme-li vnitřní kongruenci dokumentů, jsou cíle irského dokumentu provázané se vzdělávacím obsahem (tzn. každé téma, uvedené jako cíl TV, se promítá také v obsahu). Učební obsah dále uvádí konkrétní návrhy činností, jimiž je možné stanovených cílů dosahovat. V případě nizozemského kurikula jsou cíle natolik obecné, že je obtížné sledovat jejich promítnutí do vzdělávacího obsahu i kontrolovat jejich dosažitelnost (viz námi dále v textu zmiňované další kvality kurikula, jako je srozumitelnost a podrobnost). Cíle předepsané pro TV v RVP ZV se jednoznačně orientují na zdraví, jsou tedy nekongruentní se vzdělávacím obsahem, který není tak vyhraněný, protože zdravotní pojetí je významně vyvažováno pojetím pohybovým.

Odlíšné zpracování sledovaných dokumentů nás přimělo pozorovat vedle kongruence obsahu také technickou podobu dokumentů, tedy kongruenci formální. Shledali jsme, že ve všech sledovaných případech je patrný překryv témat vždy v návaznosti na předchozí úroveň. To znamená, že žák se s pojmy a činnostmi setkává opakovaně v jednotlivých vzdělávacích úrovních a dochází tedy k postupné kumulaci vzdělávacího obsahu. RVP však není v části vymezené pro vzdělávací obor Tělesná výchova po formální stránce zcela kongruentní, neboť vymezuje vzdělávací obsah pro první stupeň jako obecně definované očekávané výstupy a dále učivo strukturované jako Činnosti ovlivňující zdraví, Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, Činnosti podporující pohybové učení, avšak pro druhý stupeň je organizace odlišná – očekávaným výstupům jsou nadřazeny koncepty Činnosti ovlivňující zdraví, Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, Činnosti podporující pohybové učení (viz MŠMT, 2016, 79–81).

Míra podrobnosti¹¹ a srozumitelnosti pro učitele jako další kvality kurikula je vysoká v irském a nizozemském vzdělávacím obsahu, což je podpořeno zcela

¹¹ Dvořák (2012, s. 32) hovoří o šířce a hloubce.

konkrétními návrhy činností, v případě Irska také provázaností s obsáhlým metodickým materiálem (NCCA, 1999b), jenž předkládá metodické návrhy a možnosti realizace témat obsažených v dokumentu. U RVP ZV bychom mohli vyzdvihnout stručnost a úspornost jazykového vyjádření, vedeme-li v patrnosti, že jde o rámeček, se kterým se dále pracuje při tvorbě školních vzdělávacích programů.

V návaznosti na výše popsané můžeme formulovat několik doporučení pro možné směřování příštích revizí českého kurikula. Zásadním nedostatkem tělesné výchovy projektované v RVP ZV je neprovázanost (značně abstraktních) vzdělávacích cílů a vzdělávacího obsahu. Cíle, jak jsme uvedli výše, akcentují především podporu zdraví. Má-li tělesná výchova směřovat k podpoře zdraví¹² jako základní hodnotě vzdělávání v tělesné výchově, je třeba tyto cíle promítnout také do vzdělávacího obsahu, tedy očekávaných výstupů a učiva. S touto skutečností úzce souvisí fakt, že RVP ZV je, na rozdíl od dalších sledovaných dokumentů, charakteristický orientací na kompetence potřebné v budoucím životě žáka. Podobně jako Young (2010, s. 10) se domníváme, že je-li kurikulum orientováno na rozvoj kompetencí, některé podstatné vzdělávací cíle (a také příležitosti k progresi) se mohou ztrácet¹³ (srov. Štech, 2009). Důraz na kompetence, jak se ve srovnání s dalšími dvěma dokumenty zdá, opomíjí oborová specifika. Jsou-li cíle formulovány v podobě kompetencí, je také velmi obtížná jejich evaluace a tím sledování kongruence mezi jednotlivými formami kurikula. Provázanosti projektované formy kurikula, která byla předmětem našeho bádání, by jistě napomohlo definování více specifických cílů včetně možných způsobů evaluace dosažení těchto cílů (srov. Píšová et al., 2011, s. 281). Takto bychom posílili kongruenci projektovaného kurikula – počátečního faktoru kvalitního vzdělávání v tělesné výchově.

Literatura

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Journal Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
- Bereday, G. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity.

¹² O čemž se v současné době vede diskuze a objevuje se spíše úvaha o směřování k pohybové gramotnosti (viz Vašíčková, 2016).

¹³ Kompetence jsou během vzdělávání u žáka rozvíjeny, žákova vybavenost kompetencemi v jeho dalším životě se však obtížně hodnotí.

- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Article 4.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Habrdlová, M. (2014). *Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some consideration of method*. London: Allen and Unwin.
- Horváthová, M. (2015). *Review study OECD Dutch curriculum: „#onderwijs2032“*. Dostupné z <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2015/09/OECD-Paper-4-BASIC-PRINCIPLES-FOR-CURRICULUM-REDESIGN.pdf>
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Janík, T., Najvar, P., & Solnička, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae*, 5(3), 63–85.
- Jin, A. (2013). Physical education curriculum reform in China: A perspective from physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 15–27.
- Kougioumtzis, K. (2014). *The experienced physical education curriculum: A comparative study of primary and lower secondary school pupils in Sweden and South Africa*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Kuhn, J. (2011). Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace*, 21(4), 480–486.
- Kuřina, F. (2014). Kompetence a školní praxe. Rozpaky oborového didaktika nad kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 24(3), 433–442.
- Lupač, M. (2016). Obsahová analýza kurikulárních dokumentů tělesné výchovy v Nizozemsku z hlediska vybraných faktorů kvality projektovaného kurikula: komparace s RVP ZV. *Studia sportiva*, 10(1), 15–32.
- Manzon, M. (2007). Comparing places. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (s. 85–123). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Kurikulum. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 117–122). Praha: Portál.
- MŠMT. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání. Tělesná výchova (zdravotní tělesná výchova)*. Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67504&view=9832>
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Naul, R. (2003). Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, 7(1), 39–53.
- Naul, R. (2011). Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 30(2), 39–50.
- NCCA. (1999a). *Physical education primary school curriculum*. Dostupné z http://www.curriculumonline.ie/getmedia/ca8a385c-5455-42b6-9f1c-88390be91afc/PSEC05_Physical-Education_Curriculum.pdf

- NCCA. (1999b). *Physical education teacher guidelines*. Dostupné z http://www.curriculumonline.ie/getmedia/2ca06265-2e75-4cc1-8174-661a877728d4/PE_Guidelines_english.pdf
- OCW. (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Dostupné z <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Pířová, M., Kostková, K., Janík, T., Douřík, P., Hajduřková, L., Knecht, P., ... & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Richter, C. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Sport und Gesundheit* (Disertační práce). Aachen: Mayer & Mayer.
- Rossi, T., Tinning, R., McCuaig, L., Sirna, K., & Hunter, L. (2009). With the best of intentions: A critical discourse analysis of physical education curriculum materials. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 75–89.
- SLO. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Dostupné z <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje.pdf/download>
- SLO. (2011). *Basis dolment Bewegingsonderwijsvoorhet Basisonderwijs*. Den Haag: Delta Hage.
- Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 129–135.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Šíp, R. (2014). *Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie: vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů* (Habilitační práce). Brno: Masarykova Univerzita.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu jako problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–116.
- Švařiček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vařičková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vlček, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 394–412.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido.
- Vlček, P., & Muřík, V. (2012). Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 16(1), 31–46.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity.
- Young, M. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1–12.
- Zhu, X., Ennis, C. D., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83–99.

Autoři

Mgr. Martina Habrdlová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 322247@mail.muni.cz

Mgr. Michal Lupač, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: lupac@mail.muni.cz

PhDr. Mgr. Petr Vlček, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: vlcek@ped.muni.cz

Comparison of the PE content of the chosen primary curriculum documents in the Czech Republic, the Republic of Ireland and the Netherlands

Abstract: This study deals with the comparison of current physical education curricular documents (especially educational programmes) of the Czech Republic, the Republic of Ireland and the Netherlands for primary education. In the first part the study introduces the context of the research problem followed by literature review and research goals specification. On this basis, the methodology of the curricular documents comparison is described. The following section provides the key results of the investigation carried out which were interpreted in relation to the Czech curricular revisions. As fundamental the authors find that the goals and the educational content of PE in the Czech curriculum is not congruent and comprehensible. On the basis of the findings some recommendations for future Framework educational programmes revisions are outlined.

Keywords: curriculum, educational programmes, physical education, comparison, the Republic of Ireland, the Netherlands, the Czech Republic

Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Olomouc: UP.

Studijní opora je určena všem kategoriím učitelů sekundárních škol, kteří se na svoji profesi připravují ve všech formách studia na PdF UP v Olomouci. Autor preferuje model ID a konstruktivistické pojetí výuky, které je i základní filozofií rámcových vzdělávacích programů. V první a druhé kapitole jsou vysvětleny základní pojmy obecné didaktiky, pozornost je věnována i problematice výukových cílů. Výklad teoretických pojmů je doplněn příklady z praxe a třetí kapitola sama naznačuje možnosti uplatnění základních didaktických kategorií přímo ve výuce, obsahuje i témata, kterými se obecná didaktika tradičně nezabývá (kázeň ve výuce, humor ve výuce, klima třídy aj.). Čtvrtá kapitola je věnována stylu práce učitele, problematice jeho kompetencí, sebereflexi a sebezdokonalování učitele.

Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe

Petr Valenta

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

Redakci zasláno 5. 2. 2017 / upravená verze obdržena 19. 8. 2017 /
k uveřejnění přijato 4. 9. 2017

Abstrakt: Cílem teoretické studie je nastínit strukturální problémy mediální výchovy vyplývající z její teoretické závislosti na mediálních studiích a sociálněvědním paradigmatu výzkumu mediálních účinků. V úvodu je mediální výchova představena v teoretickém poli mediálních studií. Je argumentováno, že mediální výchova nedisponuje vlastní teorií, nýbrž odvozuje poznatkový aparát, didaktické cíle, obsah a metody od dominantních konceptů médií generovaných v oboru mediální studia. Strukturálním elementem mediálněpedagogické praxe je přitom koncept účinků médií a přístup k jejich zkoumání. Převaha sociálněvědního přístupu ve výzkumu mediálních účinků vede k formování konceptu mediálních účinků, které lze pozorovat, popsat a zobecnit. Tento přístup však neumožňuje plně uchopit problematiku médií v jejich sociálním a kulturním kontextu a vede k ustavení mediální výchovy, která je protekcionistická, normativní a objektivistická. Závěrem je pak nabídnuta alternativa v podobě kritického přístupu umožňujícího strukturovat mediální výchovu jako autonomní výzkumné a pedagogické pole. Mediální výchova může nabírat řadu různých podob na základě toho, jaké teoretické koncepty médií považuje za referenční. Dominantní model mediální výchovy, orientovaný na sociálněvědní paradigma výzkumu mediálních účinků, může být obohacen o další perspektivy, které umožní komplexnější porozumění médiím v jejich sociálním kontextu a povedou ke kritické reflexi nejen mediálních, ale obecně sociálních a mocenských praxí. Takové pojetí mediální výchovy bude efektivněji přispívat k rozvoji kriticky smýšlejícího aktéra mediální komunikace. Je nezbytné znovu promyslet teoretická východiska a cíle mediální výchovy a vyvázat ji z teoretické závislosti na konceptu mediálních účinků formulovaného v sociálněvědním paradigmatu mediálních studií. Integrace interpretativních a kritických přístupů podpoří lépe rozvoj kritické mediální gramotnosti a umožní mediální výchově vytvářet vlastní poznatkový aparát a organizovat autonomně vlastní pedagogickou praxi.

Klíčová slova: mediální výchova, mediální studia, sociálněvědní paradigma, mediální účinky, protekcionismus, normativnost, objektivismus, kritická mediální gramotnost

Současná podoba mediální výchovy je výsledkem vzájemného působení řady faktorů, z nichž nejvýznamnější tvoří dynamicky se rozvíjející oblast komunikačních technologií a její teoretická reflexe v sociálních vědách. Mediální výchova reaguje na proměňující se mediální prostředí organizací pedagogických intervencí¹, které mají jednotlivce na koexistenci s médii adaptovat. Konkrétní cíle, formy a výstupy těchto intervencí vyplývají mimo jiné z toho, jak jsou média, a především jejich vliv na člověka a společnost, teoretizována v těch oborech, které média chápou jako vlastní objekt zkoumání, tedy zejména v mediálních studiích.

Empirická zkušenost s médii vede k obecnému přesvědčení, že média mají „značný vliv na veřejné mínění, cítění a jednání“ (McGuire, 1986, s. 174) a „výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec“ (RVP ZV, s. 101). Veřejnému i odbornému diskurzu (a také výzkumu médií) od počátku dominuje problematika mediálního působení, resp. mediálních účinků. Představy o mediálních účincích historicky oscilují mezi póly silných a minimálních účinků (viz např. Jiráček & Köpplová, 2003), přičemž příklon k jednomu či druhému výkladu je vždy ovlivněn sociální interpretací nově nastupujícího média a jeho kulturní role (přicházející nejen z řad akademiků, ale také kulturních kritiků, lékařů, pedagogů, politiků či obecně veřejnosti; viz např. Storey, 2008).

O'Sullivan a kol. (1994) konstatují, že výzkum médií nese obrysy veřejného či politického názoru. V jeho středu stojí otázka účinků médií, tedy vlivu médií na společnost a jednotlivce. S vlivem médií jsou spojovány otázky spotřebitelského chování, poklesu vzdělanosti, poruch stravování, užívání drog, kriminálního jednání nebo chování společnosti v krizových situacích (Perse, 2001; Kline, 2003; Barker & Petley, 2003). Tato perspektiva ovlivňuje společenskou poptávku po teoretickém výkladu médií, motivuje badatelské aktivity (viz např. Livingstone, 1996), determinuje výzkumné otázky, ovlivňuje design výzkumu a interpretace dat (viz Potter, Cooper, & Dupagne, 1993, in Valenta, 2016) a stimuluje sociální intervence legislativní, cenzurní nebo pedagogické povahy. Aktuální představy o moci médií tak organizují rozmanitou sociální praxi (akademickou, politickou, pedagogickou...) a zároveň strukturují poznatky, postupy a návody jednání vztahující se k médiím.

V tomto procesu mají specifické postavení sociální vědy (viz Sholle, 1994), především mediální studia. Realita médií tak, jak je pojímána v odborném

¹ Mediálněpedagogickými intervencemi chápeme jakýkoliv typ reakce na skutečné nebo předpokládané působení médií, které se projeví v určité formě mediálněpedagogické praxe.

vědeckém myšlení (a v mediální výchově), je realitou produkovanou diskurzem mediálních studií: ty mají dominantní pozici v produkci, distribuci a kontrole odborného vědění vztahujícího se k médiím, vymezují charakter vědeckých výpovědí o médiích, tedy to, co je ve vztahu k médiím považováno za pravdivé a vědecky validní (viz Valenta, 2016). Organizují tak určité formy sociálních praxí a vytvářejí ve vztahu k médiím implicitní rámce pro konkrétní jednání.²

1 Mediální výchova v diskurzu mediálních studií

Mediální výchova se, jako pedagogická reakce na určité představy o médiích, resp. jejich účincích (viz Mihailidis, 2008, s. 193), a jako výchovně-vzdělávací praxe pevně etablovaná v institucionalizovaném systému vzdělávání, musí opírat o soubor pokud možno platných, vědecky validovaných tezí a faktů. Výzkumy (Anderson, 1980; Piette & Giroux, 1996) přitom ukazují na absenci vlastního poznatkového aparátu mediální výchovy a významnou orientovanost na mediální studia:

Jsme nuceni pochybovat, zda může být mediální výchova aktuálně vnímána jako autonomní pole vybavené svým vlastním rozlišujícím teoretickým rámcem. Spíše se přikláníme k tomu, že mediální výchova je jako (vědecké) pole umístěna uvnitř širšího rámce teoretických pozic (oboru) masové komunikace. Jak vidíme, mediální výchova neuspěla v rozvoji autonomního teoretického rámce, ze kterého by se mohla koherentně rozvíjet její praxe. (Piette & Giroux, 1996, s. 126)

Mezi mediální výchovou a mediálními studii tak existuje vztah teoretické, a můžeme dodat také didakticko-metodologické, závislosti. Jinak řečeno, mediální výchova není autonomní disciplínou disponující vlastní teorií. Její cíle, obsah, referenční objekt a sekundárně také techniky a metody jsou odvozeny od dominantních konceptů médií produkovaných diskurzem oboru mediálních studií. Mediální výchova tak „aplikuje poznatky a teorie mediálních studií

² Je ovšem třeba připustit, že suma společenského vědění o médiích není tvořena pouze v diskurzu akademickém, ale současně také v diskurzu profesním (žurnalistickém, pedagogickém) či veřejném neboli laickém, tedy v diskurzu tvořeném samotnými uživateli médií. Tyto diskurzy se vzájemně ovlivňují a prolínají, dohromady tvoří komplementární diskurzivní formaci (viz Foucault, 2002). Pouze akademický diskurz může ovšem reprezentovat relativní objektivnost poznání, jelikož zakládá své teze na výzkumně ověřených hypotézách, které do jisté míry eliminují subjektivitu jedince (i když nikdy ne zcela). Proto lze říci, že pro všechny ostatní vědní obory zabývající se v určitých kontextech problematikou médií (tedy také pro mediální výchovu) jsou referenčními právě poznatky produkované mediálními studii: ty jsou přejímány, interpretovány, ověřovány, doplňovány atd.

(a dalších oborů) a výzkumů médií na praktickou průpravu zejména mladých generací“ (Jiráček, 2006). Teorie, a do jisté míry i praxe, mediální výchovy je tedy dominantně formována mimo pedagogiku samotnou, v mediálních studiích.³

1.1 Přístupy ke studiu médií

Teoretická závislost na klíčových konceptech konstituovaných v diskurzech mediálních studií může mít zásadní dopad na obsah, cíle a organizační formy mediální výchovy.⁴ Mediální studia ovšem nejsou tvořena homogenním souborem konsenzuálních teorií, ale integrují různé přístupy lišící se ve způsobu nazírání sociální reality a jejích aktérů (viz Fink & Gantz, 1996):

- 1) Sociálněvědní přístup chápe společnost atomisticky, jako souhrn izolovaných, na sobě navzájem nezávislých entit. Základní jednotkou pro analýzu společnosti je jednotlivec chápáný jako racionálně jednající bytost. Sociální hodnoty, instituce a procesy jsou odvozené od individuálních zájmů a jednání jednotlivců. Vědění je vytvářeno prostřednictvím sdílených významů, které jsou univerzální a jednotné. Porozumění sociálním jevům je možné skrze jejich prosté pozorování.
- 2) Interpretativní přístup vnímá společnost holisticky. Realita je taková, jakou ji lidé nazírají. Porozumění realitě je možné pouze tak, že ji budeme nahlížet perspektivou daného člověka. Významy jsou polysémické, vědění je tvořeno subjektivními procesy holistické analýzy. Interpretativní přístup se snaží porozumět významu jedinečných a subjektivních fenoménů. Výzkum se zaměřuje převážně na odhalování individuálních procesů při posuzování významu mediálních sdělení a jejich užívání, cílem je kontextuální vysvětlení zkoumaného jevu.
- 3) Kritický přístup předpokládá, že všechny sociální jevy a procesy odrážejí určité hodnoty. Veškeré sociální praxe jsou podmíněny ideologií, která je vždy aspektem moci. Ideologie pomáhá konstruovat vědění tím, že selektuje a zdůrazňuje určité aspekty sociální reality. Kritické přístupy vnímají podstatu vědění v kritické reflexi hodnot, které determinují mody myšlení a jsou jimi vyjádřeny. Odhalování ideologické determinace mediálních sdělení je pak předpokladem sociální emancipace a změny.

³ Proto mohou být rozvoj mediální gramotnosti a mediální výchova prezentovány také jako „aplikovaná mediální studia“ (viz MUP Praha, dostupné z <http://www.mup.cz/o-univerzite/katedry/katedra-medialnich-studii/>).

⁴ Podle Foucaulta (2002) diskurz produkuje realitu, v tomto případě realitu mediálněpedagogické praxe projevující se v uvedených didaktických kategoriích.

V mediálních studiích jsou tedy zahrnuta paradigmatata založená z jedné strany na pozitivistickém a behaviorálním výzkumu, z druhé strany pak na kulturní a kritické analýze médií (viz např. Potter, Cooper, & Dupagne, 1993; Fourie, 2007; Wimmer & Dominick, 2010). Všechny tyto přístupy přispěly k ustavení určitých výzkumných modelů studia médií a v různé míře ovlivnily současné formy uvažování o médiích a podoby mediálněpedagogické praxe. Všechny tyto přístupy také určitým způsobem konceptualizují účinky médií.

2 Účinky médií jako strukturní prvek mediálních studií a mediální výchovy

Podle O'Neila (2011) zaujímá výzkum účinků médií „vysoce vlivnou a dominantní roli v mainstreamových komunikačních studiích“. O'Sullivan a kol. (1994) konstatují, že „úzká otázka účinků dominuje a slouží k definování značného objemu [akademické, pozn. aut.] debaty“ (s. 101). „Jeden z hlavních zájmů studia masové komunikace jsou sociální, kulturní a psychologické účinky mediálního obsahu,“ uvádí Perse (2001, s. 1). McQuail (1999) označuje tradici výzkumu mediálních účinků jako „dominantní paradigma v teorii a výzkumu“ mediálních studií (s. 64). Otázka vlivu médií se zdá být pro komunikační studia fundamentální (viz Lowery & DeFleur, 1995). Také v mediální výchově pracuje většina autorů s předpokladem, že „masová média kontinuálně uplatňují všechny druhy přímých i nepřímých vlivů na člověka a společnost“ (viz Potter, 2010, s. 681). Účinky médií jsou tak do jisté míry „páteří mediálních studií“ (Nečas & Trampota, 2008) a také mediální výchovy.

2.1 Koncept účinků médií jako konstitutivní prvek mediální výchovy

Vnímání problematiky médií dominantně z perspektivy jejich účinků vede k obecně sdílenému přesvědčení, že média představují „významný faktor primární i sekundární socializace“ (Doporučené očekávané výstupy, 2001, s. 69). Toto výchozí přesvědčení poskytuje relevanci určitému typu mediálněpedagogických intervencí a ospravedlňuje obecně roli mediální výchovy v edukaci dětí a mládeže.⁵

K tomu, aby se mediální výchova ustavila jako výchova, tedy jako disciplína usilující o komplexní formování osobnosti člověka z hlediska jeho hodnot, postojů, mínění a kompetencí ve vztahu k médiím, je ovšem nezbytné nejen

⁵ Autor se přitom nesnaží zkoumat ani zpochybňovat pravdivost tohoto přesvědčení, usiluje na základě analýzy konceptu mediálních účinků o vyvození možných důsledků pro konstituci mediálněpedagogické praxe v českém modelu mediální výchovy.

vnímat účinky médií jako reálné, ale navíc také jako reálně či potenciálně problematické, vyžadující zprostředkování, vysvětlení, intervenci.⁶ To následně vytváří tlak na systematizaci konkrétních pedagogických strategií a způsobuje, že média se stávají exkluzivním objektem všeobecného vzdělávání.

Pozornost, která je věnována specifickým účinkům médií, nemá ve školním kurikulu ekvivalent. Zatímco žáci se učí chápat, jak média ovlivňují jejich názory, postoje a myšlení, nejsou podobné reflexi podrobeny ostatní socializační instituce typu rodiny, školy, práva atd. Zatímco žáci si mají od médií vypěstovat „kritický odstup“ (RVP ZV), ve vztahu k rodičům, učitelům, státu toto není vyžadováno. Ustavení mediální výchovy jako jednoho z témat všeobecného vzdělávání (na rozdíl např. od výchovy k obecnému kritickému myšlení, která by reflektovala všechny instituce symbolické moci a jejich vliv na formování mínění a postojů žáků) může ukazovat, že média mají v pedagogice jako socializační instituce v jistém smyslu privilegované postavení dané především tím, že jsou v kurikulu vyčleněna ze systémů sociálního působení a konceptualizována jako dominantní formativní síla mimo jejich sociální a institucionální kontext. Jinak řečeno, moc médií je natolik významná, že právě o nich (a ne o jiných socializačních institucích) má smysl se učit.

Představa mocných⁷ médií tak poskytuje klíčový koncept, okolo kterého se konstituuje mediální výchova. Současně do značné míry řeší problém s vymezením „konceptuálního smyslu pole“ oboru (viz Masterman, 1985, s. 16). V oblasti tak široké a komplexní, zahrnující tolik rozmanitých procesů, praktik a výstupů, jako jsou média, může být nesnadné identifikovat skutečnosti a jevy, které se mají stát objektem výuky, mají dát mediální výchově relevanci. Jednoduše řečeno není snadné definovat předmět a obsah mediální výchovy. Tyto obtíže vedou k úsilí vytvořit sjednocující rámec problematiky, který by dával konceptu médií konkrétní smysl a byl tedy formou vhodnou pro aplikaci do praktické pedagogiky. Tímto jednotícím smyslem se opět zdá být předpoklad (mocných a potenciálně nežádoucích) účinků médií, který umožňuje definovat cíle, témata a jednotlivé aktivity mediální výchovy zaměřené primárně na rozvoj těch kompetencí, které by vliv médií na člověka eliminovaly.

⁶ Pokud by tomu tak nebylo, žáci by se učili vnímat média pouze jako jeden ze zprostředkovatelů reálného obrazu reality a nebyli by vzdělávání v problematice médií jako takových. Jak uvádí Masterman (1985): „Tento pohled na média by nám umožňoval zkoumat pouze různé oblasti zkušeností pokrytých médii [...] namísto médií samotných.“ (viz Masterman, 1985, s. 18).

⁷ Autor zde neodkazuje na zjednodušující koncept mocných médií, který dominoval první polovině 20. století. Má na mysli obecně sdílenou sociální definici médií jako společenské instituce disponující mocí, která je historicky kontinuální a která stimuluje výzkum médií i mediálněpedagogické intervence, viz výklad výše.

2.2 Kritika výzkumu mediálních účinků

Ve skutečnosti nicméně nepanuje mezi mediálními teoretiky ohledně vlivu médií a způsobů jeho prokazování konsenzus. Podle McQuaila (1987) je sice „celé studium masové komunikace založeno na předpokladu, že existují účinky médií, přesto se zdá, že právě v této otázce panuje nejméně jistoty a nejméně souhlasu“ (s. 251).⁸ Prokazování účinků médií je problémem především metodologický.

Potter, Dupagne a Cooper (1993) uvádějí jako „matku mediálních studií ve smyslu poskytování výzkumných metod, otázek a teorií“ (s. 318) sociologii, resp. sociálněvědní paradigma v mediálních studiích. Z jejich práce vyplývá, že až 70 % výzkumů médií je sociálněvědně orientováno co do účelu (vysvětlit), předmětu (obsah médií a jejich účinky na jednotlivce) a designu výzkumu (kvantitativní, nepravděpodobnostní výběr).

McQuail (1999) konstatuje, že sociálněvědnímu přístupu je vlastní pozitivismus a lineární kauzalismus vytvářející představu přímého a univerzálního vlivu médií, který je možné empiricky prokázat odhalením zobecnitelných vzorců v mediálních obsazích a v lidském chování. Hlavním objektem badatelského zájmu jsou média samotná, jejich vliv je chápán jako daný, vyplývající již z podstaty médií jako instituce sociální komunikace. Člověk je vnímán spíše jako objekt mediálního působení, děti a mládež pak jako potenciální oběti nežádoucích mediálních obsahů (násilných, vulgárních, sexuálně explicitních apod.).⁹

⁸ Zde uvedená citace je doslovnou citací z druhého vydání anglické verze McQuailova *Úvodu do teorie masové komunikace* z roku 1987. V originálním znění McQuail uvádí: „The entire study of mass communication is based on the premise that there are effects from the media, yet it seems to be the issue on which there is least certainty and least agreement“. V českém překladu stejné knihy (Jiráček, 1999) ovšem věta zní takto: „Celé studium masové komunikace je založeno na předpokladu, že média mají významné účinky, a přece bychom našli jen málo shodných názorů na jejich povahu a rozsah“ (s. 359). Je pozoruhodné, že v originální verzi McQuail poukazuje na minimální konsenzus badatelů týkající se mediálních účinků jako takových, kdežto v českém překladu jsou účinky prezentovány jako dané (a dokonce „významné“) a odborný nesoulad je vztažen pouze k otázce jejich „povahy“ a „rozsahu“.

⁹ Taková definice sociálněvědního přístupu může opět svádět ke srovnání s již překonaným pojetím účinků médií 1. poloviny 20. století a k jejímu odmítnutí pro irelevanci. Nicméně dle Finka a Ganze (1996) sociálněvědní přístup obecně pracuje s a priori utvořenými kategoriemi jevů, které se následně snaží výzkumně prokázat nebo vyloučit. To znamená, že postuluje předem určité teze, které teprve ověřuje, a to na základě určitého výchozího přesvědčení, které může být společensky determinováno (viz výše O'Sullivan, 1994).

Podle Napoliho (2014) převažuje ve výzkumu médií orientace na individuální reakce jednotlivců na mediální obsahy, tedy na analýzu změn v myšlení, postojích, emočním prožívání a chování u konkrétních respondentů:

Pole (výzkumu, pozn. aut.) mediálních účinků může být charakterizováno silnou mikro-orientací, ve které je jednotkou analýzy typicky individuální uživatel médií, a je zaměřeno na relativně úzkou otázku, zda vystavení určitému mediálnímu sdělení ovlivnilo uživatelovy postoje, přesvědčení, vědění nebo chování. (viz Napoli, 2014, s. 8)

Zjištění získaná analýzou této „mikroúrovně“ je však obtížné generalizovat (srov. dále např. Livingstone, 1996, s. 309), přesto má sociálněvědní přístup tendence vyvozovat z jednání lidí ve specifických situacích obecně platné zákonitosti mediálního působení. Uchyluje se tak často k předčasným závěrům (viz Gauntlett, 1998), aniž by byl schopen komplexněji akcentovat roli individuálních faktorů ovlivňujících reakce člověka na mediální obsahy (vzdělání, zkušenost, postoje a mínění), ale především sociální, politický a ekonomický kontext médií, dialektický vztah mezi médii a sociálními institucemi a formy jejich vzájemného ovlivňování, tvořící „makroúroveň“ zkoumání médií (viz Napoli, 2004; dále např. Williams, 1975; Gauntlett, 1998; Barker & Petley, 2003).¹⁰

Představy o účincích médií na člověka jsou tak formulovány na základě jejich extrakce od sociálního kontextu a potlačení individuality příjemce mediálních sdělení. Podle Gauntletta (1998) přistupuje sociálněvědní paradigma k problematice odzadu: namísto toho, aby se snažilo porozumět sociálním jevům v jejich kontextu, a případně zkoumalo míru vlivu médií na jejich výskyt a formu, nastolí direktivně kauzální vztah k mediálním obsahům a poté se je snaží empiricky prokázat. „Není nic takového jako násilí v médiích, které může mít poškozující nebo přínosný účinek,“ konstatují Barker a Petley (2001, s. 2) s odkazem na to, že nelze na základě různorodých obsahů médií, vytvářených za různými účely a příjemci různě interpretovaných, usuzovat na konkrétní a univerzální účinek. Změna v osobnosti člověka nebo v sociální dynamice společnosti je spíše než výsledkem náhlého impulsu výsledkem komplexního a složitého procesu, v němž se střetávají různé síly sociální, kulturní i mediální povahy, které mohou působit synergicky, ale také protikladně. Lapidárně to již dříve vyjádřili Schramm, Lyle a Parker (1961):

¹⁰ Napoli proto navrhuje odlišit mediální účinky od „mediálního dopadu“, jehož problematika přesahuje působení médií na individuálního uživatele a „zahrnuje širší systémové změny na úrovni organizací a institucí“ (Napoli, 2014, s. 8).

Pro určité děti a za určitých okolností určitá televize (ve smyslu televizní obsah, pozn. aut.) může být škodlivá. Pro určité děti za stejných okolností nebo pro stejné děti za jiných okolností může být přínosná. Pro většinu dětí za většiny podmínek není většina televizních obsahů ani primárně škodlivá, ani primárně přínosná. (s. 61)

Tendence vytvořit teoretický rámec popisující proces mediálního působení jako neměnnou strukturu pravidel a zákonitostí tak vede nutně k ignorování určitých aspektů mediální komunikace (sociokulturní dimenze). Výsledky sociálněvědních výzkumů médií jsou tak do jisté míry konstrukty založenými na „bázi reduktivních předpokladů a neospravedlnitelných stereotypů“ (Gauntlett, 1998, s. 6).

3 Problémy mediální výchovy – protekcionismus, normativnost a objektivismus

Mediální výchova strukturující své cíle, obsah a metody na základě představy obecně poznatelných principů a mechanismů mediálního působení, jehož projevy jsou relativně ustálené, všeobecné a měřitelné, se může do jisté míry opírat pouze o myšlenkový a teoretický konstrukt. Pokud je ovšem kritika metodologie výzkumu mediálních účinků pravdivá a současně platí, že koncept mediálních účinků tvoří strukturální element mediálněpedagogické praxe, pak lze vyvodit, že mediální výchova ze své podstaty tenduje ke třem charakteristikám: protekcionismu, normativnosti a objektivismu.

3.1 Protekcionismus

Představa mocných médií významně ovlivňujících člověka a společnost vede k tendenci chránit děti a mládež před jejich potenciálně nežádoucími účinky. Tato tendence je implicitně motivována (empiricky nepodloženým, viz Kunkel, 2004) přesvědčením, že dospělí jsou vůči mediálním vlivům náchylní méně než děti, protože mají relevantní znalosti o médiích a odpovídající kompetence, kterými děti nedisponují. Jinak řečeno jsou mediálně gramotní. Úlohou rodiče, pedagoga nebo politika je proto poskytnout dítěti vědění a dovednosti nezbytné k tomu, aby se dokázalo před médii chránit, případně iniciovat určitá systémová opatření.¹¹ Tato opatření je možno na systémové úrovni (např. ve škole) iniciovat, jelikož povaha mediálních účinků je předem známa a reakce jednotlivců je předvídatelná.

¹¹ Typu labelingu nebo cenzury.

Paternalismus a protekcionismus v mediální výchově má ovšem tendenci ignorovat mediální zkušenost žáků jako irelevantní a nahrazovat ji syntetickou a generalizovanou zkušeností prezentovanou pedagogem. Rezignuje tak na porozumění individuálním formám interakcí dětí s médii a současně jejich individualitu připoutává k potvrzující a schvalující autoritě pedagoga (viz Masterman, 1985).

3.2 Normativnost

Ochranitelská tendence poskytuje legitimitu normativní mediálněpedagogické praxi. Pokud má učitel chránit žáky před nežádoucími vlivy médií, musí mu být přiznáno právo rozhodovat o tématech a poznacích, které se stanou obsahem výuky, o prezentovaných mediálních obsazích a jejich preferovaných interpretacích, o adekvátních postojích a normách chování vůči médiím.¹² Očekávané vědění a kompetence žáků jsou předem definované, jsou jimi podmíněny výukové cíle, obsah a metody, které současně směřují k jejich osvojení. To je pak posuzováno a hodnoceno.

Vědění o médiích a mediální kompetence tak nejsou vytvářeny ve vzájemné interakci mezi učitelem, žáky a výukovým objektem, v aktivní a angažované participaci na objektu poznávání. Jsou předem konstituovány v diskurzivních systémech vztahujících se k médiím a reprodukovány v mediálněpedagogické praxi. Mediální výchova je tak především doménou normativní transmise.

Z jistého pohledu na tom není nic problematického. Vzdělávací praxe zpravidla nevytváří vlastní odborné poznatky, pedagogové nebývají aktivními badateli ve svém oboru. Jejich role je zprostředkovat žákům vědění, které je konstituováno v jiných vědních oborech, a to způsoby a formami, které umožní adekvátní porozumění. Učitel je primárně didaktickým a metodickým expertem, jehož teoretická příprava směřuje především do oblasti pedagogiky (srov. Maňák, 2011), nikoliv expertem či aktivním badatelem v oboru, jehož koncepty žákům transferuje.¹³

¹² Je třeba podotknout, že autonomie učitele je v tomto ohledu limitována závazným rámcovým kurikulem a především opět dominantním odborným diskurzem o médiích, který se promítá do mediálněpedagogické praxe.

¹³ Nepředpokládá to ostatně ani *Standard učitele pro kariérní systém* vytvořený Národním institutem pro další vzdělávání. V oblasti 1 Učitel a jeho profesní Já, 1.1.3 Učivo se od učitelů na nejvyšších kariérních stupních (vynikající učitel a pedagogický lídr ve škole a vynikající učitel a lídr ovlivňující vzdělávací systém) vyžaduje pouze to, aby sledovali vývoj svého aprobačního předmětu a svou odbornou znalost směřovali ke zkvalitňování kurikulárních dokumentů (ŠVP, RVP), nikoliv aby se aktivně zapojovali do odborného výzkumu.

Nicméně to, co může být akceptováno v empirických oborech, nabývá v kontextu mediální výchovy problematických konsekvencí. Mediální komunikace je dynamickým procesem, do něhož vstupuje řada proměnných rozmanité povahy. Zatímco technologický vývoj vymezuje možnosti komunikování, samotná komunikace je především sociálním jednáním. Proces tvorby a recepce mediálních sdělení je determinován společenskou kulturou, hodnotami, sociální i individuální zkušeností, subjektivními cíli a záměry, které jsou jejími jednotlivými aktéry do mediované komunikace promítány. Poznání médií by tedy mělo, kromě rozvoje znalostí a dovedností, vycházet také z reflexe vlastní zkušenosti žáka jako aktéra mediální komunikace.

V normativním modelu mediální výchovy jsou žákům prezentovány předem definované soubory poznatků o médiích, jsou jim představovány předem vybrané mediální obsahy a demonstrovány předem určené formy adekvátních interpretací. Dominantním aktérem výchovně-vzdělávacího procesu je učitel, žáci mají pouze omezené možnosti prezentovat vlastní vzdělávací potřeby a zájmy, rozhodovat o tématech a aktivitách, vnášet do diskuse vlastní zkušenost. Namísto toho by se žáci i učitelé měli stát badateli zkoumajícími nejen objektivní zákonitosti mediální produkce, ale také subjektivní motivy, perspektivy, postoje a procesy vztahující se k určitému specifickému porozumění realitě, které je kódováno do mediálních textů nebo naopak ovlivňuje jejich čtení. Vzhledem k sociální podstatě mediální komunikace je pojetí mediální výchovy jako platformy transmise předem definovaných souborů vědění pro komplexní poznání sociálního kontextu médií nevyhovující.

3.3 *Objektivismus*

Normativní pedagogická praxe nakonec prezentuje vědění jako bezproblémové, vycházející z objektivního poznání reality. Poznatky jsou žákům předávány jako pravdivé, platné a dané. Nedochozí k jejich kritické reflexi umožňující nahlédnout selektivní či subjektivní povahu vědění, jeho sociální či ideologickou podmíněnost. V mediální výchově se tak reprodukuje přesvědčení, že média mohou být chápána a vysvětlována nestranně a ideologicky neutrálně, bez vazby na sociální a mocenský kontext determinující proces produkce a distribuce symbolických významů ve společnosti.¹⁴ Hrozí tak, že se mediálněpedagogické aktivity zaměří pouze na explicitní projevy médií, aniž by byl brán zřetel na „intelektuální, historický a analytický základ, bez něhož mediální analýzy riskují, že se stanou povrchními, mechanickými nebo bagatelizujícími“ (Ferguson, 1998, s. 2).

¹⁴ I to je svým způsobem jistý druh ideologie.

Kritická analýza mediálních textů vyžaduje angažovaný přístup založený na jasné výchozí perspektivě, ze které na daný text nahlížíme. To umožní uvědomit si, že symbolická komunikace je vždy ideologicky determinovaná, vždy vyjadřuje partikulární perspektivy, které ve veřejném diskurzu soupeří o dominanci. Takové poznání může teprve vést k nahlédnutí symbolické komunikace jako procesu uplatňování moci, k plnému porozumění procesům mediované komunikace ve vztahu k širší společenské a mocenské struktuře a také k sebereflexi vlastních komunikačních aktů a jejich sociálních důsledků. Objektivizující přístup nevytváří pro tento typ reflexe sociálních praxí vhodné podmínky.

4 Kritické myšlení a mediální výchova

Uvedené tendence problematizují rozvoj kritického myšlení o médiích jako deklarovaného cíle mediální výchovy. Podle Ennise (2011) zahrnuje obecné kritické myšlení dispozice a schopnosti vyhledávat alternativní vysvětlení a být jim otevřený, zvažovat různé pohledy na věc, být stále dobře informovaný, zaujímat postoje pouze na základě dostupných informací a mimo jiné také být schopen neustále reflektovat svá vlastní přesvědčení. Fairclough (1995, s. 54) specificky v kontextu mediálních diskurzů hovoří o tom, že slovo „kritický“ odkazuje k vědomí, že sociální praktiky obecně a užívání jazyka v sociální praxi provázejí efekty, kterých si nejsme většinou vědomi, a to především ve vztahu k uplatňování moci ve společnosti. Podle McLaughlina a DeVoogda (2004) je kritická gramotnost definována zaměřením na problematiku moci a rozvoj reflexe, transformaci a sociální akci, zaměřením na problém a jeho komplexnost a zkoumáním různých perspektiv (s. 54–55). Zkoumání a odhalování „role jazyka a komunikace v definování vztahů moci a dominance“ je klíčovým předpokladem pro rozvoj kritické mediální gramotnosti také podle Kellnera a Sharea (2007). Podle nich by se mediální výchova měla zaměřit na „kritiku ideologie a analyzování politiky reprezentace ve stěžejních dimenzích genderu, rasy, třídy a sexuality“ (s. 4), tedy přinášet porozumění roli institucionalizovaného sdělování při uplatňování ideologie, moci a dominance v procesu budování identity v masové společnosti.

V tomto ohledu přistupují české kurikulární dokumenty k mediální výchově spíše konzervativně. Mediální gramotnost je v nich definována především jako

schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb (RVP ZV, 2017, s. 138),

či jako

soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit. (RVP G, 2007, s. 77)

Oproti tomu dokumenty EU výrazněji akcentují, a jako jeden ze strategických cílů vzdělávacích soustav členských států prosazují, kritickou dimenzi mediální gramotnosti a důležitost rozvoje kritického myšlení pro posílení schopnosti „rozpoznat propagandu a odolat veškerým formám indoktrinace“ v mediálním prostředí či „odolávat všem formám diskriminace“ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, s. 3).

Takto definované kritické myšlení se výrazněji vztahuje k odhalování mocenských praktik za procesem symbolické výměny. V českých strategických (*Bílá kniha*, 2001; *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020*) a kurikulárních dokumentech (RVP) však přesná definice kritického myšlení chybí, přestože je kritický odstup od médií jedním z deklarovaných cílů mediální výchovy. Vztah médií a moci je pojmán zúženě (předvolební kampaně a jejich význam, viz RVP ZV), spíše historicky (role médií ve společenských změnách, viz RVP ZV, či v „historicky vypjatých okamžicích“, viz RVP G), a v některých případech dokonce stereotypně (média jako „hlídací pes“ či „čtvrtý stav“, viz RVP G, s. 78). Řada témat osvětlujících roli médií v uplatňování moci ve společnosti pak absentuje zcela (role jazyka a sdělování v procesu sociální konstrukce reality, vztah mezi jazykem a mocí, determinace sociálních praxí diskurzivními praxemi, problematika ideologie atd.).

Je otázkou, nakolik může takto vymezený koncept mediální výchovy skutečně rozvíjet kritické myšlení o médiích a o společnosti. Chceme-li v žácích rozvíjet kriticky angažované jedince, kteří sami sebe vnímají jako autonomní

aktéry medializované komunikace a prostřednictvím porozumění médiím rozumějí sobě a světu, neměla by mediální výchova zůstat pouze u reflexe médií, ale měla by se zaměřit na celospolečenský kontext, v němž média působí. Má-li být mediální gramotnost platformou pro rozvoj kritického myšlení, je nemožné zůstat striktně v hranicích kurikula nastaveného mediální problematikou, ale je třeba učit žáky vidět za média samotná a kriticky reflektovat sociální praxe, jichž jsou média součástí.

V takovém případě bychom měli žáky učit tázat se nejen po povaze mediálních sdělení, ale obecně po povaze a mechanismech tvorby a distribuce věděni ve společnosti prostřednictvím symbolické produkce v médiích, ve vědě či vzdělávání. Měli bychom je vést k porozumění vztahu sociálních institucí produkujících určité významy k ustavení, legitimizaci a reprodukci společenských struktur moci (viz výše Kellner & Share, 2007). Kriticky kompetentní žák by měl umět zpochybňovat nejen zdánlivou samozřejmost mediálních sdělení, ale celé sociální a institucionální struktury společnosti: politiky, ekonomiky, vzdělávání a symbolických obsahů, které produkují.

5 Rekonceptualizace mediálněpedagogické praxe

Protektionistická, normativní a objektivistická mediálněpedagogická praxe neumožňuje rozvoj kritického sebevědomí žáka jako mediálního aktéra, nestimuluje rozvoj individuálního chápání médií a sebe sama v procesu mediální komunikace. Zkušenost žáků s médii je tvarována a usměrňována podle předem daných kritérií, chápání médií a reakce na ně jsou výukou o médiích sjednocovány a usměrňovány ve prospěch internalizace „obecně platných“ poznatků o médiích a „správných“ postojů k nim.

Normativní prezentace věděni jako objektivních faktů (o kterých se mezi učitelem a žáky nedisktuje) vede k jejímu bezproblémovému akceptování ze strany žáků a znemožňuje nahlédnout sociální a mocenskou podstatu věděni (viz Foucault, 1984), která je podmínkou kritické reflexe mediálně reprezentovaných výpovědí o sociální realitě. V normativně orientované a na předem definovaném souboru relevantních „faktů“ založené mediální výchově je přítomné riziko, že žáci získají pouze „krátkodobé, dekontextualizované znalosti“ a nerozvinou porozumění médiím v kontextu jejich každodenního užívání (viz Hobbs, 2011). Absence sociálního, politického a ekonomického kontextu v kritické reflexi médií vede přinejlepším ke zjednodušené představě, která je neadekvátní složitosti problematiky (viz Livingstone, 1996). Za těchto

podmínek se žáci nestávají svébytnými aktéry mediální komunikace, nejsou ve vztahu k médiím ani ke společnosti „kriticky autonomní“ (viz Masterman, 1985). Jejich chápání médií a obecně sociálních jevů je závislé na hodnocení a potvrzení ze strany individuálních či institucionálních autorit, rodiče nebo učitele (případně veřejného mínění obecně), které jim poskytne relevanci. Mediální výchova se pak nestává nástrojem rozvoje kritické autonomie, ale ve skutečnosti myšlení žáků usměrňuje do předem vymezených kognitivních schémat.

S ohledem na tyto problémy je zapotřebí znovu promyslet základní východiska a teoretickou orientaci mediální výchovy. Je třeba položit si otázku, zda orientace na sociálněvědní paradigma v mediálních studiích a na koncept účinků médií vytváří fundamentální základy pro rozvoj kritického myšlení o médiích a společnosti. Jak uvádějí Robertson a Scheidler-Berns (2016, s. 2247): „Dovednosti kritické mediální gramotnosti byly historicky definovány v nekritickém směru.“ Jako jeden z důvodů uvádějí „pozornost k nebezpečím způsobeným (pře)vystavením médiím“, tedy orientaci mediálního výzkumu i mediální pedagogiky na problematiku účinků médií. Namísto toho akcentují, že kritická mediální gramotnost mimo jiné „podporuje uvědomění, že různí jednotlivci vnímají nebo rozumějí stejným médiím různě“ (s. 2249). Jinak řečeno, vliv médií je na různé jedince v různých situacích vždy různý. Právě tato pluralita vnímání a interpretace mediálních sdělení problematizuje normativní koncepty mediálních účinků.

Pokud má mediální výchova rozvíjet kritické myšlení o médiích, pak by se měla vzdát představy o objektivním poznání, které může být pouze zprostředkováno (viz také Giroux, 2011), a hledat cesty, jak budovat porozumění mediální problematice prostřednictvím vlastní zkušenosti žáků s médii, která je rozmanitá a vysoce individuální. Vědění o médích musí zahrnovat jak dimenzi zprostředkovaných faktů, tak dimenzi vlastní recepce médií, reflexe vlastního prožívání, cítění a jednání v interakci s mediálními produkty. Stejně tak musí zohledňovat politický, ekonomický a kulturní kontext tvorby a distribuce vědění v médiích a v sociálních institucích obecně (včetně vzdělávání). Znalost těchto kontextů je předpokladem porozumění sociální podstatě vědění a symbolické komunikace. Poskytne vědění relevanci pro praktický život, umožní zasadit vnímané jevy do širšího společenského rámce, pomůže porozumět mechanismům vlastního myšlení a prožívání a umožní transformovat problematické sociální praxe.

Objektivistické a normativní hledisko vytvářející etablovaný školní diskurz nepropojuje vzdělávací obsah mediální výchovy s individuální zkušeností žáků s médii a brání rozvoji skutečné kritické mediální gramotnosti, která by směřovala k reflexi sociálních praxí za médii a vztahovala se ke světu mimo školu. Robertson a Scheidler-Berns (2016) doporučují propojit gramotnost rozvíjenou ve škole s gramotností, kterou si žáci a studenti budují ve světě mimo školu (tzn. individuální rozumění médiím a světu). To ovšem mimo jiné znamená zásadně rozvolnit kurikulum, upustit od tendence vnímat mediální výchovu jako platformu pro přenos poznatků o médiích a poskytnout žákům prostor, aby vzdělávací obsah a témata sami definovali na základě svých zkušeností, zájmů a potřeb a především, aby získali příležitost pro dialog o individuálním vnímání médií.

Změnu perspektivy může do mediální výchovy přinést odpoutání se od sociálněvědního paradigmatu ve prospěch interpretativní (kulturální) a kritické analýzy. Zatímco kritické přístupy akcentují politicko-ekonomickou rovinu symbolické komunikace a umožňují nahlédnout širší sociální a mocenský kontext tvorby a distribuce vědění ve společnosti, kulturální tradice obrací pozornost k člověku jako autonomnímu aktéru mediální komunikace: producentu nebo příjemci mediálních sdělení. Přestože ve vztahu k mediálním účinkům může kritická tradice v některých případech vystupovat normativně (viz Buckingham, 1993), pro kulturální přístup jsou média fenoménem mnohem variabilnějším a nepředvídatelnějším, jemuž je možné správně porozumět pouze tehdy, porozumíme-li lidem, kteří média užívají. Oba přístupy pak chápou média jako integrální součást širšího systému institucionálních a kulturních praktik.

Kritická a kulturální tradice poskytují hlubší porozumění procesům upevnování sociálního řádu prostřednictvím tvorby a distribuce symbolických a kulturních produktů. Orientují analytickou pozornost na odhalování implicitních předpokladů, partikulárních přesvědčení a hodnotových soudů podepírajících obecně sociální praxe a skupinové i individuální formy reakcí na ně. Umožňují tak komplexněji formovat kritické myšlení o společnosti jako takové, o původu, podobách a technikách udržování sociálních norem prostřednictvím symbolické produkce, její historické determinovanosti a o reálném společenském dopadu na ty, kteří jsou z různých (třídních, náboženských, rasových, etnických nebo politických) důvodů z dominantní společenské struktury vylučováni. Takové myšlení je transformativní, je připravené k angažované akci vedoucí k odstranění opresivních sociálních praxí.

5.1 *Mediální výchova jako konstruktivistická pedagogika*

Mediální výchova usilující o rozvoj osobnosti kriticky reflektující procesy celospolečenské symbolické produkce si nemůže vystačit s pouhým transferem poznatků z jiných oborů do mediálněpedagogické praxe. Naopak je důležité, aby bylo poznání o médiích a společnosti konstruováno společně s žáky. Prostřednictvím vytváření situací, ve kterých je umožněno nahlédnout obecnější sociální procesy produkce a distribuce významů ve společnosti a současně reflektovat sama sebe jako jejich aktéra, může dojít ke komplexnímu porozumění médiím a sociálnímu významu jejich užívání. Poznatky vztahující se k médiím je třeba konstruovat v přímém kontaktu s médii, nikoliv pouze předávat hotové sumy vědění. Kritické myšlení vyžaduje angažovanost na objektu poznání,¹⁵ nelze ho formovat prostřednictvím osvojení si určité sumy předem vytvořených poznatků, technik nebo sledu operací, ale je třeba vycházet z přirozené zkušenosti dětí, reflektovat ji a proměňovat v transformativní praxi.

Mediální výchova by tedy měla být autonomní disciplínou alespoň v tom smyslu, že doplňuje a obohacuje zprostředkovaná fakta o jejich kritickou reflexi a také o individuální zkušenost, která umožní jejich zahrnutí do určitého kognitivního rámce, a tedy i jejich hlubší porozumění. Koncept předem definovatelných, rozpoznatelných a měřitelných mediálních účinků organizovaných sumou relativně ustálených procesů a zákonitostí, který přímo stimuluje protekcionistickou, normativní a objektivistickou mediálněpedagogickou praxi, by mohl být nahrazen takovým pojetím médií, které akcentuje pluralitu, vzájemnou provázanost a nepředvídatelnost interakcí člověka s médii, institucemi i ostatními jedinci a společnostmi. Takový koncept by nevedl k formulování obecně platných teorií mediálních účinků, ale orientoval by pozornost k člověku jako mediálnímu aktéru a ke zkoumání celého sociálního kontextu médií. To by pro mediální výchovu znamenalo nejen nezávislost na dominantních konceptech mediálních studií, ale především autonomii při vytváření vlastního poznatkového aparátu a při formulaci výukových cílů, obsahu a metod.

Z hlediska potenciálu mediální výchovy rozvíjet kritickou autonomii žáků se to zdá být nezbytné. Je žádoucí, aby mediální výchova nepřistupovala k problematice „odzadu“ (viz výše Gauntlett, 1998) a nekonstruovala otázky a problémy na základě již hotových idejí. Mediální výchova může místo toho

¹⁵ Viz Deweyho pragmatická pedagogika.

založit svůj teoretický rámec na zkoumání forem a podob interakce jednotlivců s médii. Namísto hledání odpovědi na otázku, co média dělají s lidmi, se může ptát, co dělají lidi s médii. Jaké jsou záměry producentů mediálních sdělení (ať už těch profesionálních, nebo samotných žáků)? Jaké zájmy sledují a jaké taktiky a strategie používají? A jak média skutečně vnímají jejich recipienti, jak jejich významy interpretují? Porozumět reálným účinkům médií je možné teprve prostřednictvím zkoumání člověka v běžné každodenní interakci s nimi.

Jako pedagogická disciplína má k tomu mediální výchova velmi dobrou pozici. Funguje zde dynamika malých sociálních skupin: žáci jsou ve vzájemném intenzivním a dlouhodobém kontaktu, tvoří uzavřenou skupinu, v jejímž rámci se rozvíjejí skupinové vztahy. Je tak možné bezprostředně zkoumat vliv sociálních skupin na individuální chápání médií u jednotlivců. Dlouhodobá přítomnost členů skupiny pak umožňuje dlouhodobé pozorování individuálních i skupinových interakcí s médii a jejich proměn v čase. Přítomnost učitele umožňuje zkoumat vliv sociální autority na postoje žáků k médiím a nakonec tvorba médií, je-li jí poskytnuta potřebná míra autonomie, umožní pochopit, proč a za jakým účelem žáci média vytvářejí a užívají.

6 Závěr

Mediální výchova by se měla dokázat oprostít od závislosti na dominantních perspektivách produkovaných mediálními studii a začít budovat autonomní poznatkový aparát, postavený na kvalitativním výzkumu organizovaném v rámci vlastní pedagogické praxe. To neznamená odmítnout stávající teorie médií nebo koncept mediálních účinků jako takový, ale ověřit jejich relevanci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Mediální výchova má veškeré potenciály stát se autonomním výzkumným polem, které může doplnit poznatky mediálních studií o kvalitativní výzkumnou reflexi každodenní mediální zkušenosti lidí a porozumění tomu, k čemu lidé média používají a s jakým záměrem (viz Kahn, 2007).

Současně může na této perspektivě vystavět základy vlastní praxe. Taková mediální výchova nebude normativně-transmisivní povahy, ale bude autonomně konstituovat svoji podobu na základě poznatků generovaných vlastní praxí: podnětů, které přinášejí sami její aktéři, učitelé i studenti. Bude vstřícnější ke vzdělávacím potřebám žáků a flexibilní z hlediska cílů, obsahu a metod. Bude směřovat mediálně-pedagogické aktivity ke komplexnějšímu

porozumění médiím a k sociálnímu kontextu jejich užívání. Může se tak stát plnohodnotným partnerem mediálních studií, který vnese do výzkumu médií poznatky nabyté v mediálně-pedagogické praxi a současně mu poskytne pedagogickou relevanci. Mezi mediálními studii a mediální výchovou tak nadále nemusí panovat vztah teoretické závislosti, ale vzájemně se obohacující kooperace při zkoumání fenoménu médií a mediální komunikace ve společnosti a při rozvoji mediálně gramotného člověka.

Literatura

- Anderson, J. (1980). The teoretical lineage of critical viewing curricula. *Journal of Communication*, 30(3), 64–70.
- Barker, M., & Petley, J. (2001). *Ill effects: The media/violence debate*. London: Routledge.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (2001). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-ce-lospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- Buckingham, D. (1993). *Changing literacies: Media education and modern culture*. London: Tufnell Press.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. (2011). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>
- Ennis, H. R. (2001). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4–18.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Arnold.
- Ferguson, R. (1998). *Representing 'race': Ideology, identity and the media*. New York: Oxford University Press.
- Fink, E. J., & Gantz, W. (1996). A content analysis of three mass communication research traditions: Social science, interpretative studies, and critical analysis. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 73(1), 114–134.
- Foucault, M. (1984). Truth and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (s. 51–75). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann a synové.
- Fourie, P. J. (2007). *Media studies. Institutions, theories and issues*. Lansdowne: Juta.
- Gauntlett, D. (1998). Ten things wrong with the media effects model. In R. Dickinson, R. Harindranath, & O. Linné (Eds.), *Approaches to audiences – A reader* (s. 120–130). London: Arnold.

- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419–430.
- Jiráček, J. (2006). *Proč potřebujeme mediální výchovu*. RVP.cz. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/540/proc-potrebujeme-medialni-vychovu.html/?oblubene=1>
- Jiráček, J., & Köpplová, B. (2003). *Média a společnost*. Praha: Portál.
- Kahn, R. (2007). Research into critical media pedagogy as cultural study. In B. Kozuh, A. Kozłowska, & P. Kroppe (Eds.), *Description and explanation in educational and social research*. Warsaw: Rodn "WOM" Publishers. Dostupné z http://www.academia.edu/167217/Research_into_Critical_Media_Pedagogy_as_a_Cultural_Study.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69.
- Kline, S. (2003). Media effects: Redux or reductive? *Participations: International Journal of Audience Research*, 1(1).
- Kunkel, D., Wilcox, B., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., & Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children*. Dostupné z <https://www.apa.org/pi/families/resources/advertising-children.pdf>.
- Livingstone, S. (1996). On the continuing problem of media effects research. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), *Mass media and society* (s. 305–324). London: Edward Arnold.
- Lowery, S., & M. L. DeFleur (1995). *Milestones in mass communication research: Media effects*. New York: Longman.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia Pub. Group.
- McGuire, J. W. (1986). The myth of massive media impact: Savaging and salvagings. In G. Comstock (Ed.), *Public communication and behavior* (s. 173–257). New York: Academic Press.
- Mclaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
- McQuail, D. (1987). *Mass communication theory: An introduction*. London: Sage.
- McQuail, D. (1999). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Napoli, M. P. (2014). *Measuring media impact: An overview of the field*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Nečas, V., & Trampota, T. (2008). *Vývoj zkoumání účinků médií*. Dostupné z <http://www.socioweb.cz/index.php@disp=temata&shw=302&lst=107.html>.
- O'Neill, B. (2011). Media effects in context. In V. Nightingale (Ed.), *The handbook of media audiences* (s. 320–340). Oxford: Blackwell.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (2006). *Key concepts in communication and cultural studies*. London: Routledge.
- Perse, E. M. (2001). *Media effects and society*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Piette, J., & Giroux, L. (1996). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (s. 89–134). New Brunswick: Transaction.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675–696.

- Potter, W. J., Cooper, R., & Dupagne, M. (1993). The three paradigms of mass media research in mainstream journals. *Communication Theory*, 3(4), 317–335.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Robertson, L., & Scheidler-Benns, J. (2016). Critical media literacy as a transformative pedagogy. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 7(1), 2247–2253.
- Sholle, D. (1994). The theory of critical media pedagogy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 8–29.
- Schramm, W., Lyle, J., & Parker, E. B. (1961). *Television in the lives of our children*. Stanford: Stanford University Press.
- Storey, J. (2008). *Cultural studies and the study of popular culture* (5th edition). London: Routledge.
- Valenta, P. (2016). *Kritická mediální pedagogika: teoretická východiska a přínos pro mediální výchovu*. (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra pedagogiky.
- Williams, R. (1975). *Television: Technology and cultural form*. New York: Schocken Books.
- Wimmer, D. R., & Dominick, J. R. (2010). *Mass media research: An introduction*. Boston: Wadsworth Publishing.

Autor

Mgr. Petr Valenta, Ph.D., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, Celetná 20, 116 38 Praha 1, e-mail: val.petr@seznam.cz

The theoretical underpinnings as a determinant of media education praxis

Abstract: The theoretical study outlines the structural problems of media education derived from its theoretical dependence on media studies and social science paradigm of media effects research. The introductory chapters present media education within the theoretical field of media studies. It is argued that media education has not its own theory but derives its knowledge, educational objectives, curriculum and methods, from the dominant concepts generated within the field of media studies. The concept of media effects is identified as the structural element of its praxis. The prevalence of social science approach in research of media effects leads to the formation of the concept of media effects, which can be simply observed, described and generalized. However, this approach does not fully grasp the problems of media in their broad social and cultural context and leads to the establishment of media education, which is protectionist, normative and objectivist in nature. Finally an alternative critical approach allowing to structure media education as an autonomous research and pedagogical field is offered. Media education can adopt many forms in dependency on the reference theoretical concepts. The dominant media education model, oriented on the social science paradigm of media effect research, can be enriched with other

perspectives that enable a comprehensive understanding of media in their social context and lead to the critical reflection of, not only media, but the general social and power praxis. Such a media education would contribute to the effective development of critically thinking participants of media communication. Rethinking the very theoretical background and objectives of media education and emancipating it from the theoretical dependency on social science determined media effects conception seems to be necessary. Integration of interpretative and critical approaches will better support the development of critical media literacy and enable media education to build its own knowledge base and autonomously organize its own teaching praxis.

Keywords: media education, media studies, social science paradigm, media effects, protectionism, normativity, objectivism, critical media literacy

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: MU.

Kniha se zabývá výzkumem výuky a její kvality se zaměřením na problematiku vztahů mezi teorií a praxí ve vzdělávání s ohledem na profesní přípravu učitelů. V prvních kapitolách jsou osvětlovány filozofické a teoretické předpoklady metodologie výzkumu zaměřeného nejenom na analýzu tvorby učebního prostředí ve výuce, ale také na hodnocení její kvality. Další část je věnována objasnění metodiky 3A – výzkumného přístupu speciálně určeného ke zkoumání kvality výuky. V poslední části knihy jsou uvedeny výsledky výzkumu metodikou vícepřípadové studie v pojetí metodiky 3A. Kniha je adresována obecným a oborovým didaktikům, učitelům se zájmem o kvalitu výuky, ředitelům škol a všem pracovníkům, jejich úkolem je hodnotit didaktickou kvalitu výuky.

Pivarč, J. (2017). *Poznatky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Odborná monografie je koncipována jako teoreticko-výzkumná studie, která se zabývá dosud marginálně řešenou tematikou prekonceptů intaktních žáků o mentálním postižení. Vedle nejnovějších teoretických poznatků o prekonceptech a konceptu integrace/inkluze jsou v publikaci představeny také komplexní výsledky toho, jak intaktní žáci z běžných základních škol ve věku 10–15 let nahlíží na jedince s mentálním postižením, především je pak poukázáno na jejich představy, znalosti a postoje. Kniha je de facto prvním uceleným monografickým přehledem na toto téma v České republice. Monografie je také zajímavým a významným příspěvkem pro teorii a výzkum v oblasti inkluzivního vzdělávání a zejména edukace žáků, kteří se ocitají ve stále ještě „normativně pojatém“ systému českého školství na okraji zájmu nebo zcela vyloučení z hlavního proudu vzdělávání.

Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii.*

Praha: Pedagogická fakulta UK.

Učitelská profese a příprava na ni se dostává zaslouženě do centra zvýšené pozornosti, stává se prioritou vzdělávacích reforem a strategií vzdělávací politiky. Jak připravovat studenty učitelství na budoucí profesi? Jak zajistit žádoucí kvalitu pregraduálního studia? Jakými postupy a prostředky podpořit připravenost budoucích učitelů na vstup do praxe? To jsou aktuální otázky diskutované se stoupající naléhavostí v zahraničí i v České republice. Nejde jen o reakci na kritiku, ozývající se u části laické veřejnosti a na politické scéně. Jedná se o zásadní odbornou diskusi reflektující komplex problémů, počínaje strukturací studia přes tvorbu a akreditaci studijních programů a kvalitu výuky až po kvalitu absolventů a jejich vybavení příslušnými profesními kompetencemi. Řešení těchto otázek patří k prioritám evropské vzdělávací politiky (*Education and Training 2020*, EC, 2009) a je součástí národních strategií (*Strategie vzdělávací politiky v České republice do roku 2020*, MŠMT, 2014).

Kvalitní kritická analýza zahraničních zkušeností může být jedním ze zdrojů inspirace i stimulem ke komparaci a kritické reflexi domácí situace, podnětem pro hlubší úvahy nad silnými i slabými stránkami, příležitostmi i riziky možných změn. K takovým analýzám patří publikace Anny Tomkové. Autorka se zaměřila na problémy profesně orientované přípravy budoucích učitelů primárních škol ve frankofonní části Belgie, dosud realizované na vysokých školách neuniverzitního typu. Autorka směřuje k identifikaci silných a slabých stránek této přípravy, procesu změny současného stavu a možných perspektiv.

Publikace představuje případovou studii, v níž autorka využila poznatky a zkušenosti získané při studijních pobytech na výzkumných pracovištích a příslušných katedrách ve frankofonní části Belgie, kdy měla možnost dlouhodobě sledovat v reálném prostředí přípravu a implementaci vysokoškolské reformy a zavádění systému evaluace kvality přípravného vzdělávání učitelů primární školy, včetně aktuálních diskusí zainteresovaných aktérů. K přednostem publikace patří využívání primárních i sekundárních zdrojů informací, které autorka sama nebo ve spolupráci s kolegyněmi přeložila do češtiny. Patří k nim strategické dokumenty vzdělávací politiky, ministerské vyhlášky, analytické a hodnotící zprávy, manuály i odkazy na teoretické zdroje a publikace diskusního charakteru. Autorka také prováděla vlastní pozorování, vedla

rozhovory a účastnila se diskusí, k nimž byla dobře odborně připravena, neboť se v dané oblasti výzkumně i pedagogicky angažuje delší dobu. Je však škoda, že v knize chybí metodologická kapitola, která by explicitně objasnila, jak autorka postupovala a jakou roli a hodnotu přikládá získaným informacím, které považuje za relevantní a zásadním způsobem programotvorné.

Publikace je strukturována do tří částí reflektujících tři kontexty: kontext reformy a dynamiky procesů proměny vysokoškolského vzdělávání vzhledem k přípravě učitelů, kontext teoreticko-výzkumný, v němž se utváří pojetí kvality učitele a jeho přípravy, a kontext procesů hodnocení a sebehodnotící reflexe zdůrazňující význam formativní evaluace studijních programů. V první části autorka představuje dosavadní systém přípravy učitelů nižších stupňů školy (ISCED 0–2), soubor třinácti profesních kompetencí, doporučené oblasti vzdělávání včetně minimálních časových dotací a nepomíjí ani požadavky na kvalitu vzdělavatelů učitelů. S oporou o tamní šetření kvality pregraduální přípravy učitelů směřuje analýza k vizi kvalitního učitele jako „reflektivního praktika“ a „sociálního aktéra“ respektované v nových rámcích profesních kompetencí učitele se zřetelem ke specifickým učitelů primární školy. Cenným přínosem této části je podrobný popis a analýza výsledků a využití výzkumného šetření kvality pregraduální přípravy učitelů, poskytujícího inspiraci pro podobný výzkum v českém prostředí. V závěru této části představuje autorka nový model profesních kompetencí, zahrnujících kompetenci komunikační a jazykovou, etickou, sociálně participační, kritickoanalytickou, metodickou, evaluační a osobnostně rozvojovou. Zvláštní pozornost věnuje autorka konkretizaci rámce pro profesi učitele primární školy, transformovaném do čtyř variantních scénářů magisterského studia, k němuž reforma směřuje od současného studia bakalářského.

Druhá část knihy je zaměřena na hodnocení kvality přípravy učitelů. Ukazuje, jak je aplikován evropský rámec hodnocení kvality a soustřeďuje pozornost na systém formativní evaluace studijních programů řízený Agenturou pro evaluaci kvality vysokoškolského vzdělávání. Seznamuje s kritérii hodnocení kvality, vývojem procesu evaluace, včetně autoevaluačních procedur.

Ve třetí části se obrací pozornost k reálnému procesu proměny přípravy učitelů primárních škol, jeho cílům a vlivu na kvalitu vzdělávání učitelů. Poukazuje na komplexnost problémů spojených s implementací nových profesních rámců vzhledem k rámcům institucionálním, řídicím mechanismům implementace, kvalitě studijních programů, strategiím a přístupům ve výuce, propojení teorie s praxí a vztahu s terénem škol. Zdůrazňuje roli výzkumu,

zejména akčních výzkumů realizovaných institucemi připravujícími učitele. Shrnutí podstatných zjištění je výstižně prezentováno s odkazem na SWOT analýzu, kterou provedl tým belgických expertů v evaluační zprávě programu *Učitel/ka primární školy* a publikoval v roce 2014. Z ní vyplývající doporučení jsou shrnuta v dimenzi institucionální, organizační a pedagogické. Tuto část uzavírá autorka prezentací poznatků o problémech realizace reformy získaných aktuálně vlastním výzkumem v reálném prostředí probíhající reformy.

V závěrečné rozvaze hledá autorka „souvislosti mezi učitelskou přípravou ve frankofonní části Belgie a u nás“ a přináší „podněty k uvažování o stavu a dalších možnostech rozvoje přípravy budoucích učitelů, především učitelů primárních škol“ (s. 91 recenzované publikace). Nalézá paralely i možnosti hledání více cest k dosahování kvalitnější přípravy učitelů primárních škol při koncipování a projektování kompetenčně, konstruktivisticky a reflektivně orientovaného modelu. Respektuje komplexní širší problematiky a vyzývá k systémovým krokům školské politiky spolupracující s výzkumem a praxí.

Publikace Anny Tomkové je významným přínosem k analýze bazálních problémů učitelské přípravy, které zkoumá rozvážně, s patřičně hlubokým a komplexním vhledem. V aktuální situaci přípravy institucionálních akreditací vysokých škol a tvorby nových studijních programů učitelství vede nejen k hlubším úvahám o charakteru učitelské profese a přípravě na ni, ale přináší i pozoruhodné podněty pro zásadní inovace a konkrétní řešení. Knihu lze vřele doporučit pozornosti nejen odborné komunity angažované v oblasti primární pedagogiky, ale také vzdělavatelům učitelů a týmům připravujícím studijní programy učitelství a jejich hodnotitelům, včetně těch, kteří rozhodují o akreditacích, zvláště pak tvůrcům vzdělávací politiky.

Eliška Walterová
Univerzita Karlova,
Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Literatura

- EC. (2009). *Education and training*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en
- MŠMT. (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*.

Praha: Portál.

Vzdělávání dětí z etnických minorit a dětí-migrantů je jedním z témat, která významně rozdělují laickou i odbornou veřejnost, zejména v souvislosti se změnami školského zákona, které akcentují inkluzivní vzdělávání. Se vzděláváním romských žáků se české školství potýká dlouhodobě a je za svou (ne)činnost kritizováno i Evropskou unií. V posledním roce nabývá na důležitosti také téma vzdělávání žáků-migrantů, které stálo v homogenní české společnosti dosud spíše v ústraní. Kniha *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti* podrobuje analýze a zasazuje do širších společenských souvislostí obě tyto oblasti. Na aktuálnosti jí neubírá ani fakt, že byla vydána již v roce 2015. Kolektiv autorek a autorů z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity nabízí především pedagogům, vedení škol, ale také odborné (a zainteresované široké) veřejnosti komplexní pohled na postavení žáků, kteří i přes své odlišnosti oficiálně spadají do jedné kategorie, ve školní třídě a jejich vzdělávání. Kniha nabízí plastický obraz toho, jakou vzdělávací zkušenost získávají žáci-migranti (v tomto výzkumu zejm. Vietnamci, Ukrajinci, Rusové) a žáci romského etnika v české škole a jak se integrují do majoritní společnosti. Autorský kolektiv odhaluje dvojí optiku, se kterou učitelé nahlízejí na etnicitu žáků-migrantů a romských žáků, nabízí unikátní vhled do konstruování a prožívání etnicity ve školní třídě očima samotných žáků. V neposlední řadě rovněž zprostředkovává pohled na vzdělávací strategie vietnamských migrantů, kteří jsou dáváni za příklad dobré integrace do českého vzdělávacího systému. Výzkumná data pocházejí z kvalitativního a kvantitativního šetření mezi žáky, pedagogy a rodiči dětí z etnických menšin a jsou zasazena do kontextu historie a současnosti migrace do České republiky a relevantní školské legislativy. Pedagogům se nabízí možnost nahlédnout na jejich praxi optikou, která není přísně pedagogická (rozuměj zaměřená na proces vzdělávání), ale zároveň je stále dostatečně spjatá se školní třídou a jejími aktéry.

Úvodní kapitola osvětluje perspektivu, se kterou autorský tým nahlíží na téma etnicity. Vymezuje se vůči pojetí etnicity coby souboru stabilních skupinových kulturních znaků a k etnicitě přistupuje jako ke kategorii definované kontextuálně, jež je vyjednávána v každodenních vztazích, a tedy

značně proměnlivá. Tato perspektiva se výrazně uplatňuje v analýze etnografických dat zachycujících rozdílnost ve vnímání etnicity žáků-Romů a žáků-migrantů. Na jedné straně umožnila autorům zachytit vnímání etnicity v celé její šíři, tedy jako spojující i rozdělující charakteristiku, na druhé straně je toto široké pojetí možnou příčinou jisté terminologické nejednotnosti. Autorský kolektiv v jednotlivých výzkumech používá pojmy *migrant*, *imigrant*, *etnicita* nebo *národnost* bez jasného rozlišení, v určitých momentech jako zaměnitelné pojmy.

Následující kapitola by se dala shrnout slovy *neviditelná* versus *nepřekonatelná etnicita*. Autorky (Jarkovská, Lišková, Obrovská) kontrastují diametrálně odlišné chápání etnicity u žáků-migrantů a romských žáků. O neviditelné etnicitě hovoří v souvislosti s pohledem učitelů a ředitelů na žáky-migranty. Obtíže, které mohou žáci-migranti ve škole zakoušet, pedagogové přičítají individuálním charakteristikám dítěte, nevnímají je jako strukturní odlišnosti determinující určitou skupinu lidí. Úspěch žáků-migrantů podle nich spočívá zejména v jejich motivovanosti a také v perfektním zvládnutí jazyka. Za primární zdroj obtíží romských žáků je oproti tomu považována jejich etnicita. Autorky upozorňují na fakt, že změně tohoto diskurzu nenapomáhala ani v době vydání platná školská legislativa, která sice znala kategorii *sociální znevýhodnění*, do které žáci-migranti a žáci-Romové spadají, její definování však bylo příliš volné a, dle autorek, pro učitele a ředitele spíše matoucí. Autorky v souvislosti se školskými politikami také upozorňují na fakt, že většina pedagogů během svého vzdělávání (včetně vysokoškolského) s cizinci a tématem vzdělávání migrantů do styku nepřišla a, jak dokládá Pančocha (2013), osobní zkušenost s lidmi s postižením nebo znevýhodněním pozitivně ovlivňuje postoje jedince.

Ve třetí kapitole se ke slovu dostávají žáci. Pozornost autorek (Jarkovská, Obrovská, Lišková) se soustředila na způsoby, jimiž žáci promlouvají o jinakosti a stejnosti ve škole, a na proměnu dynamiky homogenního třídního kolektivu s příchodem někoho viditelně a/nebo slyšitelně odlišného. V rámci výzkumu autorky vedly skupinové rozhovory se žáky z etnicky heterogenních tříd. Výpovědi dětí ukázaly, že etnicita je u různých žáků vnímána různě. Zatímco za určitých okolností je etnicita vysvětlující příčinou téměř jakýchkoli problémů, které se u žáka nebo v třídním kolektivu vyskytnou, jindy je vnímána jako kulturní kapitál. Přičemž platí, že rozeznání romských kořenů je jasně negativní charakteristikou. Rovněž z pohledu dětí je měřítkem

úspěchu inkluze do majoritní společnosti dokonalé zvládnutí jazyka. I v takové chvíli však žáci hovoří o tom, že daný spolužák / daná spolužačka je jen „jako kdyby“ Čechem. Na druhou stranu nezvládnutí jazyka, nebo hůř záměrné používání mateřského jazyka, je důvodem k marginalizaci daných osob. Autorky výstižně shrnují, že úspěšná strategie integrace do české školní třídy, dodávám bohužel, je splynout s většinou, neupozorňovat na svou etnicitu, být milý a nápomocný a důsledně používat perfektní češtinu.

Závěry etnografického výzkumu autoři podepřeli a rozšířili také daty z rozsáhlého kvantitativního šetření, které mapovalo řadu aspektů vzdělávání žáků-migrantů a žáků-Romů z pohledu učitelů a ředitelů škol. Autor (Fučík) skrze kvantitativní data potvrzuje odlišné vnímání žáků z etnických menšin a žáků romského etnika pedagogy. U obou skupin byl jako hlavní zdroj obtíží označen hendikep, který si žáci přinášejí z rodiny. U Romů v obecnějším smyslu však učitelé zdůrazňovali také etnicitu jako strukturální faktor. Podobně nahlízejí také na vhodná podpůrná opatření vyrovnávající hendikep z rodiny, u migrantů volí individualizovaný pohled, zatímco v případě Romů hovoří o makrosociálním trendu. A do třetice, učitelé se shodují, že budoucí začleňování žáků-migrantů i Romů do společnosti je nejvíce podpořeno v inkluzivním prostředí. Čtenáře však již nepřekvapí, že u Romů tuto strategii považují za neefektivní a preferují „soustředění těchto dětí do speciálních tříd pro ně určených“. Podle autora všechny strategie, které jsou využívány k podpoře vzdělávání žáků-Romů, usilují o to, aby rodiče i žáci přijali za své majoritní pojetí vzdělávání. Experti z praxe však tomuto přístupu oponují a jednotně vyjadřují názor, že metody, které se ukazují jako efektivní při začleňování žáků a rodin romského etnika, jsou vždy založené na individuálním přístupu (ISOTIS, 2017).

Mezi nejúspěšnější žáky-migranty, kteří jsou často dávání za příklad a kontrastování právě třeba s žáky romského etnika, patří děti z vietnamských rodin. Autorka (Souralová) specifickou situaci, ve které se druhá generace vietnamských migrantů do ČR nachází, podrobně analyzuje. Skrze rozhovory s mladými Vietnamci a jejich rodiči autorka nahlíží na význam, který vzdělávání připisují, zkušenost, kterou si mladí lidé z české školy odnesli a zdroje motivace rodičů i dětí. Vzdělání je vnímáno jako prostředek inkluze do společnosti (překonání stigmatu cizince a „stánkaře“). Specifickou roli v integraci druhé generace Vietnamců do české společnosti zastává česká chůva fungující jako „brána do české kultury“. Autorka se zamýšlí nad dvojsečností

této strategie, kdy na jedné straně dochází k prohloubení kulturního a sociálního kapitálu dětí, na druhé straně však také k odcizení dětí-migrantů od jejich rodičů, resp. kultury a jazyka. Dalším faktorem, který výrazně proměňuje vztah rodič-dítě, je role překladatele a zprostředkovatele mezi rodiči a institucemi či společnostmi a do níž se děti tzv. „druhé generace“ díky dobré znalosti českého jazyka brzy dostávají. Samotné děti, nyní již mladí lidé, oscilují mezi vděkem a uznáním rodičovské oběti a kritikou odcizení od rodičů a svých kořenů.

Shrnující pohled na situaci migrantů v České republice a jejich pozici ve vzdělávání přináší následující kapitoly. Autor (Mareš) zdůrazňuje význam škol v procesu formování identity, mající zásadní vliv na budoucí integraci žáků-migrantů do společnosti. Zmiňuje také v současné době diskutovanou praxi regulování počtu dětí z etnických menšin ve školní třídě, odmítání dětí z etnických menšin řediteli škol a strategie majoritní společnosti vybírat pro své děti školy etnicky homogenní. V části věnující se postavení dětí-migrantů ve školní třídě a jejich vztahu s učiteli a spolužáky autor na základě zahraničních zdrojů dospívá k závěrům totožným se zjištěními autorů výzkumů v úvodní části knihy. Lze je tedy číst jako potvrzení postavení žáků-migrantů v západní kultuře, nikoli pouze ve specifické postkomunistické a homogenní české společnosti. V neposlední řadě autor nastiňuje také obtíže, kterým děti migrantů čelí v procesu budování vlastní identity. Upozorňuje na fakt, že majoritě se klíčovým pro integraci migrantů do školní třídy a společnosti jeví perfektní zvládnutí jazyka a ostatní dimenze (např. prožívání vlastní jinakosti, život na pomezí dvou kultur) jsou neprávem opomíjeny. Není bez zajímavosti, že výzkumy ze zemí, které mají bohatší a delší historii vzdělávání žáků z kulturně a jazykově odlišných prostředí, vyzdvihují např. přístupy k občanské (*citizenship*) výchově, které respektují a využívají kulturu a jazyk žáků (Banks, 2008) a jsou tedy opakem asimilačních snah.

Historický vývoj migrace do Československa, který autorky (Lišková, Hubatková, Obrovská) zprostředkovaly, ukazuje zásadní milníky ve vývoji počtu cizinců v české společnosti. Fakt, že od roku 1948 do pádu komunistického režimu bylo v Československu jen mizivé procento migrantů, nabízí vysvětlení odtazitého postoje většiny společnosti, který se promítá i do vzdělávání.

Knihu uzavírá reflexe specifik žáků-migrantů a žáků z etnických menšin ve vzdělávacích politikách na celostátní i krajské úrovni. Autoři (Černín,

Stejskalová) upozorňují na velkou míru obecnosti ve vzdělávacích dokumentech na státní úrovni, která však neustupuje ani na úrovni krajské. Dále uvádějí, že krajské dokumenty až na výjimky nezahrnují děti cizinců do kategorie *sociální znevýhodnění*, a nevyužívají pro ně nabízená podpůrná opatření. Závěr by tedy mohl znít, že v době výzkumu platná školská legislativa k dětem-migrantům přistupuje podobně jako pedagogové, opatření redukuje pouze na zvládnutí jazyka, ostatní aspekty jejich etnicity nezviditelňuje. Novela školského zákona platná od září 2016, a zejména doprovodná *Metodika ke katalogu podpůrných opatření* (Michalík et al., 2015) se již žákům se sociálním znevýhodněním, kam spadají žáci s odlišným mateřským jazykem a žáci romského etnika, věnují detailně. Projevy sociálního znevýhodnění sledují v pěti oblastech pokrývajících rodinu žáka i jeho osobnostní charakteristiky, čímž se tato kategorie otevírá širšímu spektru žáků a vnitřně se diferencuje. Podobně široce definují zdroje sociálního znevýhodnění, resp. sociální exkluze, i Kaleja a Zezulková (2017). Jaký bude mít tato diagnostika a na ni navazující podpůrná opatření dopad na praxi, bude velmi zajímavé a podstatné sledovat.

Knihou podrobně zkoumá jednotlivé aspekty vzdělávání dětí z etnických menšin (migrantů a Romů) z pohledu všech sociálních aktérů. Výzkum je postaven na chápání etnicity jako kategorie, která konkrétního významu nabývá až v interakci s prostředím a jeho aktéry. Právě takové pojetí, ač tato neukotvenost zapříčiňuje i jistou terminologickou nejednotnost napříč jednotlivými výzkumy, spolu s kombinací kvantitativního a kvalitativního výzkumu přináší velmi plastický obraz vzdělávání dětí z etnických minorit a Romů. Jasně a přesně pojmenovává neurgické body vzdělávání a integrace dětí-migrantů a dětí-Romů do české společnosti a nabízí řadu otázek a podnětů, na něž bude nezbytné hledat odpovědi a odpovídající reflexi v praxi, chceme-li, aby česká společnost vnímala etnickou rozmanitost jako přirozenou a příslušníci etnických menšin se cítili její součástí, k čemuž je vzdělání tím nejefektivnějším a zásadním prostředkem.

Helena Vaďurová
Masarykova univerzita,
Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání

Literatura

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- ISOTIS. (2017). *Setkání českých expertů k problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kaleja, M., & Zezulková, E. (2017). *Školská inkluze versus exkluze: Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie participace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L., Barvíková, J., Baslerová, P., Bucvanová, E., ... Žampachová, Z. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni

Rakousko je země nám velmi blízká nejen geograficky, ale i historicky a kulturně, a toto konstatování platí i v oblasti vzdělávání. Vždyť až do roku 1918 byly české země součástí Rakouska-Uherska a stejně jako jiné části monarchie sdílely tentýž vzdělávací systém, jehož základy byly položeny ve druhé polovině 18. století za vlády Marie Terezie. Současná podoba rakouského školství je ovlivněna jak jeho historickými kořeny, tak i aktuálními západními a v širším měřítku také globálními trendy ve vzdělávání.

Měsíční studijní a výzkumná stáž na Ústavu věd o vzdělávání (*Institut für Bildungswissenschaft*), který je součástí Pedagogické fakulty Vídeňské univerzity,¹ mi umožnila lépe se seznámit se vzdělávacím systémem našich jižních sousedů, jeho aktuálním vývojem a probíhajícími reformami, které se projevují jak v jednotlivých školách, tak i na úrovni celého vzdělávacího systému. Během stáže jsem hovořil s akademickými pracovníky zabývajícími se vzdělávací politikou, inkluzivním vzděláváním či řízením školství, navštívil jsem také dvě primární a jednu sekundární školu, pozoroval běžnou výuku ve třídách a hovořil s ředitelkami i učitelkami. Všichni tito aktéři mi poskytli množství zajímavých informací a podnětů, z nichž některé vybírám i pro účely této zprávy. V první části stručně představuji základní charakteristiku rakouského vzdělávacího systému a zabývám se reformou nižší sekundární školy. Dále se věnuji inkluzi a vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem než němčinou. Pozornost věnuji také bilingvním česko-rakouským školám spolku Komenský, které ve Vídni s určitými přestávkami existují od konce 19. století.

Rakouský vzdělávací systém

Jak již bylo zmíněno, počátky rakouského vzdělávacího systému sahají do 2. poloviny 18. století, konkrétně do r. 1774, kdy byly zřízeny první veřejné školy (normální, hlavní a triviální) a děti ve věku 6–12 let měly vzdělávací povinnost (*Schulpflicht*). Prosazení reformních snah Marie Terezie a jejího syna Josefa II. vyžadovalo vhodné nástroje a silný státní aparát mající kontrolu i nad nejzapadlejšími kouty monarchie. Silná pozice centrálního

¹ Stáž byla financována Vídeňskou univerzitou na základě bilaterální dohody o (post)doktor-
ských stážích s Univerzitou Karlovou v Praze. Za poskytnutou podporu děkuji.

režimu přetrvala dvě světové války a navzdory historickým epizodám, kdy Rakousko nebylo svrchovaným státem a nerozhodovalo samostatně o zákonech v oblasti vzdělávání (např. po anšlusu v 1938 či mezi lety 1945–1955), má toto byrokratické dědictví a centralismus dodnes významný vliv (Schratz, 2012, s. 96–97). Rakousko je sice republika tvořená devíti „spolkovými zeměmi“ (*Bundesländer*), nicméně v porovnání s Německem mají tyto země mnohem nižší míru autonomie. V oblasti vzdělávání jsou spolkové země zodpovědné víceméně „jen“ za budování a údržbu škol a administraci na to přidělených finančních prostředků. V kompetenci mají předškolní vzdělávání a legislativu s ním spojenou (zřizovateli jeslí a mateřských škol jsou zpravidla obce, církev či jiné soukromé osoby). Hlavní zodpovědnost za legislativu, organizaci a řízení vzdělávacího systému však nese zejména Spolkové ministerstvo školství (*Bundesministerium für Bildung*; Eurydice, 2016).

Rakouské školy mají z hlediska mezinárodního srovnání na základě dat PISA 2015 velmi nízkou míru autonomie (58,3), ta je pod průměrem zemí OECD (71,3) a ve srovnání s Českou republikou (95,6) je neporovnatelně menší (OECD, 2016a, s. 119).² Například v současnosti jsou učitelé do veřejných škol přidělováni zemskou školní radou (*Landesschulrat*), ředitelé škol mohou při výběru členů pedagogického sboru nanejvýše nezávazně vyjádřit své preference, existují organizační omezení délky vyučovací hodiny či začátku vyučování a jiných oblastí. Ředitelka školy, s níž jsem hovořil, by například uvítala více pravomocí při rozhodování o alokaci finančních prostředků:

My třeba máme velký problém s výpočetní technikou, nemáme tady vlastně žádného člověka, který by se nám o počítačovou síť mohl starat. A můj zřizovatel řekne: Já na to nemám peníze. (...) Jako v tom bych si já přála třeba více pravomocí, abych to mohla rozhodnout já, co má prioritu.

V Rakousku se proto živě diskutuje o možnostech posílení školní autonomie, jako příklad lze uvést začátkem roku 2017 vládou projednávaný *Balíček pro školní autonomii* (*Schulautonomiepaket*). Ten má školní autonomii v mnoha oblastech posílit, počítá například s vyšší flexibilitou v organizaci výuky, vedení škol by nově mohlo rozhodovat o přijímání učitelů či jejich dalším vzdělávání, nově by se mohly také školy sdružovat v tzv. clusterech, tedy spolicích

² Index autonomie, který PISA užívá, je konstruován na základě pěti proměnných, zahrnujících míru pravomocí v rozhodování o zdrojích, kurikulu, hodnocení žáků a přijímání žáků a disciplinárních opatřeních, jako je jako souhrnný podíl úkolů, za něž nesou zodpovědnost ředitelé, učitelé či školní rada (OECD, 2016a, s. 119).

několika spolupracujících škol se společným vedením a centralizovanou administrativou (*Bundesministerium für Bildung*, 2017).

Na rozdíl od českých ředitelů nemohou rakouští ředitelé učitelům poskytovat osobní ohodnocení. Jedna z učitelek, s níž jsem o odměňování hovořil, to kvitovala s povděkem, neboť dle jejího názoru v České republice může docházet k situacím, kdy ředitel prostřednictvím osobního ohodnocení oceňuje nikoli angažované a snaživé učitele, ale ty, s nimiž má dobrý vztah. Systém odměňování v Rakousku je podle ní transparentnější, neboť platové stupně jsou jasně dány stejně jako pravidla pro jejich dosažení. V konečném důsledku je podle ní tento systém transparentnější a snižuje riziko problémů ve vztazích mezi kolegy v učitelském sboru. Chce-li ředitel/ka školy ocenit výjimečně pracovitého učitele či učitelku, má možnost nominovat jej/ji na zemské školní radě, která může o zvláštním ohodnocení rozhodnout.

Reforma nižší sekundární školy

Data z mezinárodních šetření PISA ukazují, podobně jako v České republice, na poměrně výraznou souvislost mezi výsledky žáka a jeho socioekonomickým zázemím (z hlediska mezinárodního srovnání je nad průměrem OECD) a také na nadprůměrné rozdíly ve výsledcích mezi školami (OECD, 2016b, s. 226). Na tento problém upozorňují výsledky empirických výkumů v Rakousku dlouhodobě; jsou dávány do souvislosti mimo jiné se strukturálními charakteristikami nižšího sekundárního stupně. V roce 2008 byla proto v souladu se současnými evropskými trendy i dlouhodobější tradicí usilování o vytvoření jednotné školy v Rakousku započata postupná reforma nižšího sekundárního stupně vzdělávání, která by měla být plně dokončena ve školním roce 2017/2018 (*Bundesministerium für Bildung*, 2016). Cílem nového školního modelu byla zejména snaha zajistit spravedlivý přístup ke vzdělání, neboť model rakouského nižšího sekundárního školství se do roku 2008 vyznačoval značnou mírou vnější diferenciací, respektive značným množstvím různých škol, na kterých mohli žáci pokračovat po absolvování obecné školy (*Volksschule*). Reforma spočívala v zavedení nového typu školy, tzv. nové nižší sekundární školy (*Neue Mittelschule*), která se od předchozí hlavní školy (*Hauptschule*) liší mimo jiné tím, že bylo odstraněno rozdělování žáků do skupin podle výkonnosti. Všichni žáci se nyní v nové nižší sekundární škole vzdělávají společně, navíc jsou hlavní předměty (např. matematika, němčina, angličtina) vyučovány v týmu dvou učitelů.

Ředitelka školy, která byla transformována na *Neue Mittelschule*, reformu hodnotila velmi pozitivně. Ta jí umožnila zásadní změny v organizaci a chodu různých aspektů školy, oceňovala zejména možnost vyšší hodinové dotace, také týmové vyučování hlavních předmětů. Jako jednu z výhod změny zmínila i to, že díky tomuto uspořádání hlavních předmětů hodiny téměř nikdy neodpadají z důvodu absence vyučujících (např. kvůli exkurzím, nemoci apod.), neboť je ve škole vždy k dispozici alespoň jeden ze dvou učitelů.

Vícekolejnost, která měla být reformou odstraněna, však zůstala zachována, neboť na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání po boku *Neue Mittelschulen* stále koexistují akademické nižší sekundární školy – gymnázia. V Rakousku tak nedošlo k zavedení „skutečné“ jednotné školy a dle názoru jedné z výzkumných pracovníček Institutu věd o vzdělávání ani v budoucnu nikdy nedojde kvůli silné lobby, kterou gymnázia mají. I kdyby se přesto jejich zrušení podařilo, posílil by v důsledku toho soukromý sektor, dodala při osobním rozhovoru.

První systémová evaluace této reformy na základě výzkumu prvních dvou kohort žáků vzdělávajících se v tomto typu školy (Eder et al., 2015) však zatím nepotvrdila, že by cíle reformy byly naplňovány. Vzdělávací výsledky žáků *Neue Mittelschule* (dále také NMS) nejsou u všech studovaných kohort podle výše zmiňované studie výrazně lepší než vzdělávací výsledky žáků v jiných typech škol, dopad na nekognitivní oblasti evaluace (sebekoncept, sociální dovednosti či strategie učení) byl zanedbatelný. Nesnížil se ani podíl rodičů, kteří po reformě pro své děti volí akademickou nižší sekundární školu (Eder et al., 2015, s. 16–19), k podobnému závěru došly také Geppertová a kol. (2015). Eder k tomu dodává, že by možná větší efekt než týmová výuka mohlo přinést cílené a spíše individuální doučování, které by ale samozřejmě neměli platit rodiče (Neuhauser, 2015).

V souvislosti s tímto tématem považuji za důležité zmínit v evropském a možná i světovém měřítku unikátní longitudoální výzkumný projekt zaměřený právě na placené, ale i neplacené doučování žáků. Pravidelně od roku 2010 probíhá telefonické dotazování rodičů žáků navštěvujících školy v Rakousku, které je zaměřené nejen na míru rozšíření tohoto způsobu neformálního vzdělávání, ale také na důvody, jež rodiče vedly k jeho zajištění, cenu a vnímanou finanční náročnost či na opatření pro snížení potřeby doučování využívat. Jak mi v osobním rozhovoru sdělil odborný vedoucí tohoto projektu dr. Gert Feistritzer, každý rok je zveřejnění výsledků projektu očekáváno

s velkou netrpělivostí nejen výzkumníky či tvůrci vzdělávací politiky, ale také rodiči či učiteli, neboť se jich toto téma úzce dotýká. Výzkumný institut IFES každoročně ke zveřejnění výsledků pořádá tiskové konference, čímž je toto důležité téma medializováno.

Inkluze

Když v říjnu 2008 Rakousko ratifikovalo *Úmluvu OSN o právech osob s postižením*, jejímž praktickým důsledkem mělo být postupné rušení zvláštních škol určených pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami a zavádění jejich vzdělávání ve školách hlavního proudu, dlouho nenásledovaly žádné konkrétní politické kroky k jejímu naplňování (Feyerer, 2016). Teprve v roce 2012 došlo ke schválení *Národního plánu pro znevýhodnění 2012–2020 (Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020)*, v jehož rámci se počítalo se strukturálními změnami vzdělávacího systému. Školy v tzv. „inkluzivních modelových regionech“ (jako pilotní byly zvoleny regiony Štýrsko, Tyrolsko a Korutany) mají naplňovat 24. článek výše zmíněné úmluvy OSN, tedy být plně inkluzivní. Praktickým dopadem je požadavek budování bezbariérového přístupu do škol, plošné nabídky aktivit pro individuální rozvoj žáků a individualizované výuky přizpůsobené každému žákovi. Jako indikátor úspěšnosti této strategie by pak, podle ministerského dokumentu, mělo být snížení počtu zvláštních škol i celkového počtu žáků, kteří je navštěvují, či zvyšování počtu dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami, jež úspěšně dokončují školy hlavního proudu (*Bundesministerium für Bildung und Frauen*, 2015, s. 4).

Inkluzivní vzdělávání je jednou ze specializací výzkumníků Institutu pro vědy o vzdělávání, kteří se mnou sdíleli svůj expertní pohled na výzvy, které s sebou tato reforma přinesla. Dle jejich informací se inkluze týká zhruba 3–4 % žáků, jejichž rodiče mají možnost vybrat pro ně mezi zvláštní a „normální“ školou. K reformě rodiče zauímají rozporuplné postoje, více jsou inkluzi nakloněni rodiče smýšlející liberálně, konzervativně založení rodiče jsou naopak spíše proti. Zejména rodiče žáků se závažným postižením se často i v průběhu vzdělávání ve škole hlavního proudu rozhodnou dítě znovu umístit do školy zvláštní. Potenciálním problémem je vzdělávání učitelů, neboť současná úroveň jejich kvalifikace neodpovídá novým potřebám a noví učitelé přicházejí do školství jen pomalu. V souvislosti s touto reformou došlo i k úpravě studijních programů a posílení obsahů zaměřených na práci s dětmi se zvláštními vzdělávacími potřebami. Zájem o studium učitelství na Vídeňské univerzitě je rok od roku nižší, nicméně přímou souvislost mezi

změnami ve vzdělávacím systému a nižším zájmem o studium učitelství mnou dotázaní pracovníci nevidí, přičítají ho spíše demografickým vlivům (kvantitativnímu zmenšování kohorty potenciálních uchazečů).

Výuka v mnohojazyčném prostředí

Během stáže jsem navštívil také vídeňskou primární školu (*Volksschule*), a přestože vybraná škola není typickým případem rakouské školy, dobře dokládá několik všeobecných trendů jak společenských (respektive demografických), tak i školskopolitických. Společensky živě diskutovaný fenomén migrace zasahuje do oblasti vzdělávání v Rakousku stále silněji v tom smyslu, že se podíl žáků-cizinců zvyšuje, což klade nemalé nároky na vzdělávací systém a na připravenost učitelů pracovat s žáky s rozmanitými mateřskými jazyky. Podle *Zprávy o stavu vzdělávání 2015* byl v roce 2014 (tedy ještě před silnou migrační vlnou vrcholící na podzim 2015) v Rakousku každý pátý občan imigrant první či druhé generace, přičemž největší podíl se nacházel ve Vídni (celkem 41 %), cizinci první generace tam představovali 30 % (Bruneforth et al., 2016, s. 27).

Mnou navštívená škola se nachází ve čtvrti s velmi vysokým podílem imigrantů, což se samozřejmě projevuje i ve složení žáků. První třídu, jejíž výuku jsem měl možnost pozorovat od příchodu žáků téměř po celý den, navštěvovalo 23 dětí, přičemž pouze jediná žákyně byla rodilá německá mluvčí. Větší část rodičů jejích spolužáků původem z Turecka, Srbska, Bosny a Hercegoviny, Černé hory, Albánie, Makedonie, Sýrie, Nigérie a dalších zemí hovoří dle informací paní učitelky německy jen velmi špatně, což představuje jistý handicap nejen pro žáky samotné, ale i pro hlubší spolupráci rodiny a školy. Žákům, kteří mají v německém jazyce problémy, nabízí městská část letní kurzy pro zdokonalení němčiny zdarma. Paní učitelka, která tuto nabídku žákům zprostředkovala, si však v rozhovoru povzdechla, že na kurz, přestože je nabízen zdarma a kromě jazykové výuky zahrnuje i zábavné volnočasové aktivity a sport, se zatím nikdo z jejích žáků nepřihlásil. Až na několik výjimek však dle mého pozorování v průběhu hodiny většina žáků pokynům učitelky rozuměla a aktivně se zapojovala do nabízených aktivit (žáci se učili číst a psát písmeno j, pracovali přitom převážně samostatně a plnili úkoly na různých stanovištích).

Ve třídě se spolu s prvňáky vzdělávalo i několik žáků přípravného ročníku. Ti v zásadě plnili stejné úkoly jako zbývající žáci (výuka nebyla individualizovaná), nicméně nároky na ně kladené byly nižší než na zbývající žáky,

vyučování také opouštěli dříve než žáci prvního ročníku. Paní učitelka to komentovala slovy, že si to tam „ten rok prostě odsedí“ a příští rok už nastoupí znovu do první třídy s jinou paní učitelkou. Podle ní to není úplně šťastné řešení, chápe však, že se zřizovateli finančně nevyplatí otevírat přípravnou třídu pro několik málo dětí.

Zajímavý prvek představovala také druhá učitelka, která s žáky pracovala individuálně a pomáhala jim řešit zadané úkoly. Nebyla však přítomna po celou dobu výuky, což třídní učitelka komentovala slovy, že by tuto pomoc „měla mít papírově v každé hodině, ale to je velmi vzdáleno realitě.“ Výuka nebyla strukturována podle vyučovacích hodin (zvonilo pouze v 8 a ve 12 hodin), ale čas přestávek flexibilně určovala třídní učitelka, a to podle aktuální únavy žáků a atmosféry ve třídě.

Česká menšina ve Vídni

V době rakousko-uherské monarchie a zejména od 2. poloviny 19. století byli Češi (po německy hovořících národnostech) druhou nejpočetnější národnostní skupinou ve Vídni, do hlavního města Říše přicházeli zejména za prací, často s celými rodinami.³ Protože tak přibývalo i českých dětí, rozhodli se příslušníci české menšiny ve Vídni v roce 1872 založit Školský spolek Komenský s cílem zřizovat a udržovat prostřednictvím školy s výukou v českém jazyce znalost češtiny a českou kulturu. V roce 1883 byla otevřena první privátní škola, v pohnuté historii však došlo z politických důvodů několikrát k přerušování a znovuoobnovení jejího fungování. V současnosti školy spolku Komenský nabízejí dvojjazyčné vzdělávání od mateřské školy až po maturitu, řídí se přitom rakouským školským zákonem i rakouskými vzdělávacími plány.

Během stáže jsem školy spolku Komenský navštívil (primární a sekundární stupeň sídlí v samostatných budovách) a kromě rozhovorů s učitelkami a ředitelkami jsem se zúčastnil vyučování matematiky a němčiny. Ve vyučování se plynule přecházelo mezi českým (případně slovenským) a německým jazykem, a to jak ze strany učitele, tak i žáků, ačkoli u nich se místy projevovala skutečnost, že jeden z jazyků je silnější/slabší. Všechny užívané učebnice však s ohledem na rakouské školské zákony byly napsány v němčině. Přestože se jedná o školy soukromé, výše školného není na rakouské poměry nijak závratná (160–200 EUR měsíčně) a v odůvodněných případech může být odpuštěno. Ředitelky obou škol v rozhovorech zdůrazňovaly, že

³ O českých stopách ve Vídni pojednává např. kniha J. Kamena *Češi patří k Vídni* (2014).

složení žáků je ze socioekonomického hlediska velmi různorodé. Od roku 2014/2015 je na škole realizován model celodenní školy (*Ganztagsschule*), což je vzhledem k velké dojezdové vzdálenosti některých dětí (až 40 km od Vídně) vítanou službou.

Závěrem

Rakouské školní vzdělávání, jeho podoba i charakter, prochází v současnosti dynamickými změnami, v této zprávě z pobytu jsem se pouze letmo dotknul některých z nich. S mnohými podobnými problémy rakouského vzdělávacího systému se přitom potýkáme i v České republice a mohly by do určité míry ukazovat na možné důsledky či dopady reform realizovaných u nás. Například dosavadní rakouské zkušenosti se zaváděním nového typu nižší sekundární školy, která rodičům slibovala kvalitnější výuku, ukazují, že ani tato nová „reformovaná“ škola nedokázala snížit poptávku po gymnáziích, která zůstala v systému zachována. Reforma tak zůstala někde na půli cesty, neboť snaha o zavedení skutečně jednotné nižší sekundární školy nebyla úspěšná. Podobně i u nás dochází k brzké selekci a odchodu části žáků na víceletá gymnázia. O jejich zrušení se ale reálně neuvažuje a jako jedno z možných řešení je prosazováno zvyšování kvality výuky na základních školách. Jak ale ukázaly Geppertová a kol. (2015), rakouská „polovičatá“ reforma dosud neměla dopad na postoje veřejnosti z hlediska volby školy a lze se tedy analogicky obávat, že by k podobnému vývoji mohlo dojít i u nás navzdory tomu, že by se kvalita výuky na základních školách zvýšila. Bude proto zajímavé sledovat, zda budou reformní snahy (nejen v této oblasti) v Rakousku v dlouhodobém horizontu úspěšné.

Literatura

- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1*. Graz: Leykam. Dostupné z https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Dostupné z https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5te7g0
- Bundesministerium für Bildung. (2016). *Geschichte des österreichischen Schulwesens*. Dostupné z https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.html
- Bundesministerium für Bildung. (2017). *Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform Update Schule*. Dostupné z <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi>

- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F., & Weber, C. (2015). *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz: Leykam.
- EURYDICE. (2016). *Austria: Organisation and governance*. Dostupné z https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation_and_Governance
- Feyerer, E. (2016). Mit Inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatismus. *Zeitschrift für Inklusion online*, 11(2). Dostupné z <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/361/291>
- Geppert, C., Knapp, M., Kilian, M., & Katschnig, T. (2015). Volba školy pod tlakem reformních snah. *Studia Paedagogica*, 20(1), 9–28.
- Neuhauser, J. (2015). Neue Mittelschule: „Nachhilfe“ besser als zwei Lehrer im Unterricht. *Die Presse*. Dostupné z http://diepresse.com/home/bildung/schule/4708427/Neue-Mittelschule_Nachhilfe-besser-als-zwei-Lehrer
- OECD. (2016a). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en
- OECD. (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en
- Schratz, M. (2012). Austria's balancing act: Walking the tightrope between federalism and centralization. In K. Seashore Louis & B. van Velzen (Eds.), *Educational policy in an international context: Political culture and its effects* (s. 95–104). New York: Palgrave Macmillan US.

Vít Šťastný
Univerzita Karlova v Praze,
Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Výzva pro autory k zaslání příspěvků do monotematického čísla PedOr 2/2018

„Být jiný“ v české základní škole

Momentálně zaváděný princip společného vzdělávání aktualizoval v českých školách jednu z tradičních os, v kterých se realizuje každodenní školní život – osu vedoucí mezi jinakostí a stejností. Žáci a žákyně jedné školy nebo třídy tvoří přirozenou sociální skupinu, v níž se explicitně i implicitně ustanovuje určitá norma žákovství – tedy představa toho, kdo a co je „normální“. Oproti této normě se vyčleňují „ti jiní“, jejichž školní zkušenosti se tím mohou zásadně měnit. Kritéria zakládající jinakost mohou variovat od formálních diagnóz (např. smyslové postižení a specifické poruchy učení) přes vizuálně odlišné identity (např. rasový původ nebo členství ve výrazné subkultuře) až po implicitní přiřazování k sociálním kategoriím relevantním pro školní vzdělávání (např. socio-kulturní úroveň rodiny nebo kognitivní schopnosti). Jejich společným znakem je, že zvýrazňují rozdíly mezi majoritou („ti normální“) a minoritou („ti jiní“), ale zároveň obě kategorie homogenizují.

Připravované monotematické číslo časopisu Pedagogická orientace aspiruje na zmapování toho, jak současné české základní školy pracují s faktickou i pomyslnou hranicí mezi normalitou a jinakostí. Jinakost lze tematizovat z perspektivy těch žáků a žákyní, kteří jsou jejími nositeli a nositelkami, nebo z perspektivy těch, kteří jsou považováni za normu, z níž jinakost vybočuje, případně z perspektivy vyučujících a rodičů či lékařské a psychologické obce, která spoluvytváří definici jinakosti. Za klíčovou považujeme zejména první zmíněnou perspektivu. V rámci ní pak chceme popsat a analyzovat postoje, představy a zkušenosti příslušné skupiny se svojí jinakostí.

Monotematické číslo by tak mohlo přinést odpovědi na následující otázky o „těch jiných“: Jak silnou odlišnost od ostatních pociťují? Jak silně je jim odlišnost připomínána okolím? Je pro ně odlišnost negativně prožívaným stigmatem, pozitivně prožívanou osobní výjimečností, nebo neutrální deskripcí? Intervenuje jejich jinakost do školních výkonů a do jejich hodnocení? Jaké strategie používají k vyrovnání se se svou jinakostí? Ale také odpovědi na otázky o „těch jiných“: Jak vrstevnické skupiny vnímají a hodnotí jinakost některých členů a členek? Jak rodiče a vyučující vnímají a hodnotí jinakost některých žákyň a žáků? Jaké strategie pro vyrovnávání se s jejich jinakostí používají? Jak jinakost zasahuje do přípravy, průběhu a hodnocení výuky? Kdo a jak ustavil kategorii jinakosti a jakými postupy ji spojil s konkrétní osobou?

V připravovaném monotematickém čísle jsou vítány empirické i teoretické studie týkající se vnitřní i vnější perspektivy na individuální či skupinovou jinakost v realitě českých základních škol (případně v mezinárodním srovnání). Ačkoliv se jednotlivé studie budou pravděpodobně soustřeďovat pouze na jedno kritérium zakládající jinakost (např. etnicita), monotematické číslo jako celek si klade za cíl prozkoumat jednak vzájemné vztahy mezi různými typy jinakostí (např. kombinace etnicity a genderu) a jednak společné i specifické rysy jednotlivých typů jinakostí a školních zkušeností, které jsou s nimi spojeny.

Své místo v monotematickém čísle najdou také informace o plánovaných či již realizovaných akcích (konference, workshopy, projektové aktivity aj.) a uvítáme i recenze odborných monografií s příbuznými tématy.

Časový plán přípravy monotematického čísla PedOr 2/2018 je následující:

- Abstrakty příspěvků v rozsahu 1–2 stran zasílejte do 30. 11. 2017 na irena.smetackova@pedf.cuni.cz
- V abstraktu uveďte: autora (autory) a název příspěvku, jeho typ: studie (rozsah cca 25 normovaných stran); diskusní příspěvek nebo esej (rozsah cca 10 normovaných stran), cíl a obsah příspěvku.
- Abstrakty budou posouzeny garanty čísla a do 15. 12. 2017 obdrží jejich autoři vyrozumění o dalším postupu.
- Termín pro odevzdání studií je stanoven na 15. 2. 2018.
- Následně studie projdou standardním recenzním řízením – recenzní posudky budou autorům průběžně zasílány spolu s žádostí o provedení úprav do 15. 4. 2018.
- Poté bude číslo redakčně zpracováno a předáno do tisku.

Editoři čísla: Irena SMETÁČKOVÁ (PedF UK), David DOUBEK (PedF UK), Kateřina LOJDOVÁ (PdF MU)

Editor-in-chief: Petr KNECHT (Masaryk University)

Editorial team: Eva MINAŘÍKOVÁ, Masaryk University (Associate Editor), Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Tomas Bata University in Zlín, Jana POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Palacký University, 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: knecht@ped.muni.cz, telephone +420 549 494 298

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, Hana KASÍKOVÁ, Charles University in Prague, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, 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, 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, Patricia HOFFMEISTER, TU Dortmund University, Germany, Ondřej KAŠČÁK, University of Trnava, Slovakia, Christine WINTER, The University of Sheffield, United Kingdom

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 1 200 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: 350 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 (NAT), 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 27, číslo 3, 2017

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace

