Pedagogická orientace

Studie

Michal Podzimek
Narcismus ve výchově a vzdělání

Peter Gavora
Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik

Klára Holíková
Mezi učitelstvím a youtuberstvím: profesní sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube

Simona Kalová
Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny

Petr Trahorsch, Jan D. Bláha, Tomáš Janko
Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem

Ludvík Eger
Systematický přehled smíšeného výzkumu publikovaného ve výzkumných studiích v časopise Pedagogická orientace v období 2006–2016

Markéta Sedláková
Potenciál diskurzivní analýzy a vizuální metodologie v postmoderním paradigmatu vědy

roč. 28/1
2018

Pedagogická orientace, 2018, roč. 28, č. 1, vychází 31. 04. 2018

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

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, Ondrej 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 STUCHLÍKOVÁ, 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, Ondrej 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 Češková, Mgr. Ondřej Pechník. 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 1999) jsou k dispozici na https://journals.muni.cz/pedor
Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

© 2018 Česká pedagogická společnost

Obsah

Editorial: O nedostatku času a akademickém nestíhání (*Petr Knecht*) 3

Studie **5**

Michal Podzimek: Narcismus ve výchově a vzdělání 5

Peter Gavora: Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. . . . 25

Klára Holíková: Mezi učitelstvím a youtuberstvím:
profesní sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube 46

Simona Kalová: Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy
v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny 72

Petr Trahorsch, Jan D. Bláha, Tomáš Janko: Analýza výzkumů vizuálií
v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem 111

Ludvík Eger: Systematický přehled smíšeného výzkumu
publikovaného ve výzkumných studiích v časopise Pedagogická orientace
v období 2006–2016 135

Markéta Sedláková: Potenciál diskurzivní analýzy
a vizuální metodologie v postmoderním paradigmatu vědy 163

Zprávy a oznámení **184**

Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele
aneb přínos Vlastimila Švece pro teorii, praxi a výzkum učitelského vzdělávání
aneb předmluva k druhému vydání zdravice z šedesátých (*Tomáš Janík*) 184

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. – jubilující (*Hana Lukášová*, *přispěl Tomáš Svatoš*) . . 187

Kým pro nás byla (a zůstává) paní docentka Eva Vyskočilová (*Vlastimil Švec*) . . 191

Obsah ročníku 2017. 199

Poděkování recenzentům 201

Contents

Editorial: On lack of time and academic belatedness (*Petr Knecht*) 3

Articles **5**

Michal Podzimek: Narcissism in education 5

Peter Gavora: Reading to children in the family:
An ivestigation of reasons, parametres and practices 25

Klára Holíková: In between teaching and YouTubering:
Professional self-concept of teachers who publish educational videos
on YouTube 46

Simona Kalová: The role of errors, corective feedback, and norm
in foreign language teaching, with focus on teaching English 72

Petr Trahorsch, Jan D. Bláha, Tomáš Janko: Research on visuals
in geography textbooks: A review 111

Ludvík Eger: Systematic review of mixed methods research designs
published in the journal Pedagogická orientace in the periods 2006–2016 135

Markéta Sedláková: The potential of visual methodology
and discourse analysis in a postmodern paradigm of science 163

Reports and Announcements **184**

Pedagogical knowledge or the contribution of Vlastimil Švec
to the theory, practice, and research on teacher education or the preface
to the second edition of a festschrift from the 1960s (*Tomáš Janík*) 184

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. and his anniversary
(*Hana Lukášová*, *with a contribution from Tomáš Svatoš*) 187

Who Eva Vyskočilová was (and still is) for us (*Vlastimil Švec*) 191

Contents 2017 199

Acknowledgements 201

Editorial: O nedostatku času a akademickém nestíhání

Dlouhodobé časové přetížení se postupně stává běžným doprovodným jevem akademické práce. Dokonce do té míry, že stížnosti na nedostatek času začínají být v akademickém prostředí vnímány jako klišé. V redakci PedOr se poměrně často potýkáme s dilematem, zda oslovovat osvědčené a kvalitní recenzenty s vědomím, že recenzentům sami přidáváme další úkoly do již přeplněného seznamu úloh k vyřízení. Východiskem z popsané situace bohužel není oslovování začínajících vědců, neboť začínající vědci se potýkají s nedostatkem času ve stejné či větší míře jako jejich respektovaní a etablovaní kolegové. Nestíhání je chronické, jsou jím postiženy všechny složky akademického systému. Není výjimkou, že nám recenzenti v odpovědi na naši žádost napíší zdvořilý odmítavý e-mail obsahující výčet aktivit, které mají vyšší prioritu než psaní posudku pro PedOr. Výčet zpravidla zahrnuje další, dříve slíbené posudky (na časopisecké studie, závěrečné práce a další odborné texty), vysokou výukovou a administrativní zátěž, členství v různých komisích, účast na stážích a konferencích v zahraničí a práci na různých rozvojových i vědeckých grantových projektech. Pakliže není výčet aktivit zakončený odmítnutím s prosbou o pochopení, obsahuje více či méně vážně míněnou výzvu o posunutí termínu pro dodání posudku o dva až tři měsíce. Tato výzva většinou bývá redakcí PedOr odmítnuta, neboť by výrazně prodloužila dobu, ve které se rukopisy nacházejí v tzv. publikačním meziprostoru charakteristickém nejistotou a nejasným výhledem stran otištění posuzovaného rukopisu.

Nerad bych, aby byl editorial prvního letošního čísla PedOr vnímán jako kritika akademického kapitalismu, neoliberálních tendencí ve vědě, honby za „správnými“ publikačními výstupy apod. O zmíněném již bylo napsáno mnohé. Řešení problému akademického nestíhání spatřuji v tom, že si každý akademik musí vybudovat na míru šitou strategii přežití, která umožní skloubit divergentní a neustále bobtnající akademické činnosti. Ve spleti rozličných deadlinů, konzultací, odborných setkání, administrativy, sepisování akreditačních materiálů, grantových přihlášek a výukových povinností zbývá čím dál méně času na svobodné a vnitřně motivované vědecké bádání. Na základě vlastní zkušenosti a dlouhodobého (nutně subjektivně zkresleného) pozorování akademických kolegů (a kolegyň) jsem identifikoval tři strategie pro úspěšné přežití neustálého boje s časem. První strategie je sklouznutí k povrchnosti a formalismu, opuštění zájmu o reálný obsah vykonávaných činností ve prospěch důrazu na splavnost a plynulost souvisejících procesů. Druhou strategií je primární důraz na praktikování kvalitní vědy spojený s důsledným odmítáním většiny doprovodných akademických činností a uzavíráním se do ochranných kokonů grantových projektů a zahraničních stáží (časově omezených a současně rámovaných veskrze náročnými publikačními výstupy). Třetí strategií je únik

z akademických pozic. Ten má zpravidla dvě fáze. První fáze spočívá v rezignaci na vše akademické kromě výuky. Druhá fáze úniku je vyústěním fáze první – projevuje se definitivním opuštěním akademického prostředí, neboť výuka samotná, byť sebelepší, je podmínkou nutnou, ale nikoli dostačující, k úspěšné kariéře v akademickém prostředí.

Každý akademik se v různé fázi svého kariérního vývoje nachází na hodnotovém kontinuu mezi čistým formalismem, pragmatismem a oportunismem na jedné straně a trpělivostí, zodpovědností, čestností, badatelskými ambicemi a úsilím na straně druhé. Existuje pouze málo akademiků, kteří by reprezentovali oba krajní póly zmíněného kontinua. Většina akademiků dle mého názoru osciluje kolem středu pomyslné škály. Jejich každodenní rozvrh naplňují jednak činnosti veskrze akademické (věda, výuka), a jednak činnosti podpůrné, směřující k budování snesitelných podmínek pro vykonávání akademických činností (manažerská činnost, výkon funkcí v různých kolektivních orgánech, účast na tvorbě vzdělávací politiky apod.). Jedno bez druhého se neobejde, avšak smysluplná a funkční kombinace vědeckých a podpůrných činností většinou není dlouhodobě udržitelná, a to ani za cenu popření sebe sama, zanedbávání blízkých osob a často i zdraví. Oba typy činností mají totiž rozpínavou tendenci a mnohdy si navzájem konkurují. Aby byl akademik v jednom ze zmíněných typů činností dlouhodobě úspěšný, je třeba, aby se rozhodl, kterou cestou se vydá. Zda nechá svou duši vědě, nebo se obětuje a zasvětí většinu svého času vytváření podmínek pro to, aby se mohli ti nejlepší vědci a s nimi jednotlivé vědní obory zdravě rozvíjet.

Funkci vedoucího redaktora PedOr vnímám jako podpůrnou, spočívající především v konstruktivním vytváření publikačních příležitostí pro ostatní členy odborné komunity. Jedná se o činnost natolik časově náročnou a současně vzrušující, že se mnohdy nelze ubránit stavu, kdy je člověk redakčními procedurami naprosto pohlcen. Čím více se tým v redakci snaží o to, aby se časopis rozvíjel, tím méně času mu zbývá na vykonávání vlastní vědecké činnosti. Jelikož je funkční období vedoucího redaktora PedOr čtyřleté a tímto rokem vstupuji do posledního roku výkonu své funkce, rozhodl jsem se v rámci budování vlastní strategie přežití v roli vedoucího redaktora v dalším funkčním období nepokračovat. Z tohoto důvodu cítím potřebu upřímně poděkovat za dosavadní pomoc a podporu členům redakce i redakční rady, autorům, recenzentům a v neposlední řadě také čtenářům. Všichni jmenovaní musí přípravě i četbě PedOr věnovat svůj čas. Je to především množství obětovaného času, které rozhoduje o tom, jak je časopis vnímán a přijímán ze strany odborné komunity. Věřím, že se Pedagogickou orientaci i v budoucích letech podaří udržet v dobré kondici a že bude s úspěchem čelit výzvám, které před ní stojí. Novému redakčnímu týmu, který aktuálně pozvolně vzniká, přeji v příštích letech mnoho zdaru a především dostatek času pro budování kvalitního publikačního zázemí pro začínající i zkušené autory.

Petr Knecht

Narcismus ve výchově a vzdělání

Michal Podzimek

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
Katedra filosofie

Redakci zasláno 5. 7. 2017 / upravená verze obdržena 5. 10. 2017 /
k uveřejnění přijato 15. 10. 2017

Abstrakt: V důsledku procesu individualizace se postmoderní společnost stala svědkem významného hodnotového posunu. Tradiční koncepce vzdělávání se v tomto smyslu také jeví jakožto problematická. Škola se stala jednou z nejdůležitějších sociálních institucí, ve které tráví žák svůj čas v roli obsluhovaného klienta, uspokojovaného v jeho potřebách. Tento druh vztahu podporuje fenomén narcismu, který deformuje postoj k vnějšímu světu. Vybrané studie americké provenience ukazují pedagogický pohled na narcistický fenomén jako na nový trend, protože kulturní narcismus je součástí současné transformace západní společnosti a v budoucnu se může stát i fenoménem globálním. Studie se snaží podpořit promýšlení realizace dalších pedagogických výzkumů vzdělávání, které jsou na evropské úrovni velmi potřebné.

Klíčová slova: narcismus, individualismus, patologie, porucha učení, pedagogický výzkum

Každá doba má svoji specifickou formu patologie (Lasch, 2016, s. 10), napsal dnes již dávno zesnulý prof. Christopher Lasch, a za tuto patologii označil *problém narcismu* jakožto zahledění se do sebe na způsob mytologického Narcise. Profesor Lasch byl tak prvním, který se pokusil toto téma uchopit jako sociální fenomén a popsat jej z historicko-antropologického pohledu uceleně. Poprvé toto téma otevřel již v roce 1976 Tom Wolfe ve slavném novinovém článku *The me decade and the third great awakening,* tedy *Moje desetiletí a třetí velké probuzení* (Wolfe, 1976). Souvisle pak o narcismu jako o jednom z projevů současné kultury pojednal právě Lasch ve své slavné knize z roku 1980 s názvem *The culture of narcissism*, *Kultura narcismu*. Je alarmující, že tato publikace, obsahem důležitá nejen pro sociologii, ale také pro pedagogickou perspektivu, byla přeložena do českého jazyka teprve v roce 2016. Narcismus byl v tomto díle poprvé uchopen ne pouze jako strukturální porucha osobnosti v psychopatologickém smyslu slova, ale byl představen jako charakteristický životní styl současné hypermoderní doby

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-5

(Lipovetsky, 2013). Populárně-naučně se věnuje tématu narcismu především Gilles Lipovetsky. Ten již ve své první velké monografii *Éra prázdnoty* z roku 1983 napsal, že procesem personalizace se individualismus mění v to, co po vzoru americké sociologie nazýváme *kulturním narcismem* (Lipovetsky, 1998, s. 16).

Téma kulturního narcismu se tedy stalo naléhavým především v posledních dvou desetiletích u tzv. *Me, me, me generation* (Generace Y), vyrostlé v posledních dvou dekádách 20. století, a u generace jejich dětí. Jelikož je ohrožení kulturním narcismem vzrůstajícím celospolečenským fenoménem, musí se o tuto formu životního stylu začít zajímat i ti, kteří mají odpovědnost za vzdělávání a výchovu. Protože narcismus jakožto životní styl a narcistické excesivní chování ve smyslu psychické poruchy se navzájem nevylučují, ale naopak se prolínají a prostupují životní pohyb člověka, je třeba k tomuto tématu přistupovat nejen z psychologické, ale také z pedagogické strany, v pedagogických studiích a výzkumech tohoto typu. Jak bude ukázáno dále, jedná se zatím o jakési „neorané pole", a to jak v sociologickém, tak především v pedagogickém výzkumu. Lze však již pozorovat i „první vlaštovky", a to především ve výzkumech realizovaných vysokoškolskými pedagogy a psychology v USA v první dekádě po miléniu. A právě o tyto výzkumy, jakkoliv jsou zatím stále nemnohé, se opírá i tato studie.

1 Vymezení narcismu

Celý koncept fenoménu narcismu vyrostl přirozeně z psychologie, respektive z prostředí freudovské psychoanalýzy. Narcismus byl tak poprvé definován jako patologie, konkrétně psychologická porucha hédonistů. Jakkoliv jsou následující informace u odborné veřejnosti obecně známé, je třeba je zde krátce připomenout, aby bylo zřejmé, že fenomén narcismu nemusí být vždy patologický. Již samotný Sigmund Freud odlišil dva typy narcismu: první patří k přirozenému vývoji dítěte, které se v raném stádium vývoje své osobnosti musí umět vyrovnat vedle hysterie i s problémem sebestřednosti. Teprve pokud se s tímto problémem nevypořádá nejpozději do třetího roku svého života, lze hovořit o jakémsi druhém narcismu jakožto *patologii.* Jinak řečeno, k přirozenosti vývoje patří, aby byl každý člověk ve svém raném dětství přesvědčen o své vlastní všemohoucnosti. Aby však tyto postoje nepřešly do excesivní, a tedy patologické formy, musí toto přesvědčení postupně ztrácet zjišťováním, že objekty jeho narcismu nejsou závislé na něm, ale

právě naopak. Freud pak také upozorňuje, že i když se s výše uvedenými fakty života vyrovnáme v dětství normálně, do jisté míry vždy trochu zůstáváme narcisem i v dospělosti. Tento přirozený narcismus pak evokuje lidskou vůli k tomu, naučit se se sebestředností zacházet (Freud, 1997).

Podobně jako Sigmund Freud i Erich Fromm užívá termín narcismus pro tzv. *asociální individualismus*. Také on zohledňuje skutečnost, že narcismus má svoji důležitou sociálně-biologickou funkci u celé duševně zdravé populace tím, že zajišťuje naplňování tužeb jedinců a paradoxně pomáhá rozvíjet vztahy soutěživostí. Proto je narcismus pro kvalitu a někdy i samotné uchování života nezbytný. Zároveň je však i nebezpečný, pokud přeroste do patologické formy (Fromm, 1996). Fromm neváhá při historické analýze některých osobností minulosti tvrdit, že jejich excesivní jednání bylo důsledkem silného vlivu patologického narcismu: Stalin, Hitler, Caligula a jiní léčili svůj narcismus tím, že přetvářeli svět tak, aby odpovídal jejich představám (Fromm, 1996, s. 86).

Co je však oproti Freudově psychoanalýze v současném pohledu na *narcismus* nové, je jeho vnímání jakožto skupinového fenoménu – tzv. *kulturního narcismu*. Pokud totiž v době Freuda byl patologický narcismus fenoménem pouze minoritních bohatých vrstev obyvatelstva, dnes je prostoupen prakticky celou majoritou. Pro jeho naplnění dává konzumní společnost nejen jednotlivci, ale i skupinám možnost: „poskytnout narcistické uspokojení zhoubného typu, chceme-li zabránit tomu, aby vznikla nespokojenost. Pro ty, kdo jsou ekonomicky i kulturně chudí, je jediným zdrojem zadostiučinění – a často velice účinným – jejich narcistická pýcha, že patří ke skupině." (Fromm, 1996, s. 89).

Jinak řečeno, starořímské heslo *panis et ludes* (chléb a hry) je nově aktuální a patří k předním fenoménům konzumní společnosti.

Oblast kulturního narcismu, jak ji vnímá Erich Fromm či Zygmund Bauman a jim podobní myslitelé, jako byl Heinz Kohut, Otto Kernberg či Irvin Yalom, komplexně pojal již výše uvedený prof. Lasch, když v úvodu své knihy popsal jakési hlavní charakteristiky narcistní společnosti. Jsou jimi:

- všeobecná ztráta historické kontinuity (lhostejnost k minulosti i budoucnosti);
- závislost na byrokracii;

- neschopnost empatie;
- pokles institucionální autority;
- přílišné zaujetí psychoterapií;
- sklon k hypochondrii (kult zdraví);
- zážitky bez hlubšího hledání smyslu;
- identifikace s celebritami;
- strhávání pozornosti pouze na svoji osobu;
- krize identity a krize vztahů.

V těchto několika bodech je tak shrnuto, co esenciálně patří do pojmu kulturního narcismu, i to, co bývá jeho nejčastějším projevem (Lasch, 1980).

2 Charakter kulturního narcismu

Sociologové se pochopitelně ptají, kde má tato společenská dimenze narcistního chování svůj počátek. Lasch měl jako Američan pro genezi sociálního narcismu poměrně jednoduchou a logickou teorii. Připomněl na podkladě odkazu Maxe Webera, že po celou historii USA byl ideálním občanem ten, kdo se identifikoval s tzv. *protestantskou etikou*. Protestanská etika vycházela z kalvínské teologie předurčení – predestinace. Bílí lidé, kteří přicházeli z Anglie do Nového světa – budoucích Spojených států, byli vesměs věřící kalvinisté a vyznávali víru ve své předurčení pro posmrtnou spásu, ke které byli předem (úradkem Boha) určeni. Poznat své předurčení je však podle této teologické koncepce obtížné. Prakticky to jde pouze jediným, relativně jistým, způsobem, a to schopností žít mravně podle biblických morálních přikázání. Plnit v síle tzv. boží milosti řád dobrého života, vlitý do srdce předurčeného, dává věřícímu naději, že je předurčen pro nebe. Člověk této mravní kvality neschopný (lenoch, hlupák, závislý na neřestech atd.) pak může poznat svoji tzv. reprobaci, předurčení k věčnému zavržení.

I přesto, že se tato teistická víra pod vlivem osvícenství postupně transformovala do deismu či byla mnohde popřena ideologií vědeckého ateismu, protestantská morálka implicitně dále určovala občanský a společenský diskurs všech bílých Američanů. Spořádaný občan žil soustavně pro budoucnost své rodiny a své země, tvrdě pracoval, moudře investoval a pro své investice

byl schopen se aktuálně uskromnit, a především podřídit svoji vůli a city (žádosti) rozumu. Byl to jakýsi *self-made man*. Je tedy pochopitelné, že takto ukázněně pracující občan si v době industriálního kapitalismu nahromadil mnoho majetku a USA se staly objektivně nejbohatší zemí západního světa. Tímto zbohatnutím – většinou z plodů vlastní práce – se však občanovy touhy začaly obracet k blahobytu jako k cíli. Postupně se důraz přenesl na čistě materiální blahobyt. Z původně chudého, houževnatého a skromného občana se stal blahobytný člověk – hédonista. Bohatá americká společnost takto učinila velký progres a současná společnost vypadá jako podsvětí minulosti (Lasch, 1980, s. 53).

Zbohatnutím tak došlo k zásadnímu kulturnímu přerodu kapitalismu. Americký a posléze i evropský občan již nejpozději od 70. let 20. století nechce být skromný *self-made man*, nýbrž se stylizuje jako *happy hooker*, který se pokouší dojmout ostatní svým image (Lasch, 1980, s. 64). Jeho opravdu žádoucím cílem se stává potěšení – rychlé a příjemné potěšení, novodobé probuzení hédonismu. S tímto obratem od výkonné pracovitosti v minulosti k současnému hédonismu, který se závratně rychle uskutečnil během prvních dvou poválečných generací, také souvisí odpor ke všemu starému jakožto zastaralému. Tento odpor má také své odezvy na filosofické, ideové rovině. Poválečný člověk, pohoršený hrůzami posledních velkých celospolečenských ideologií (komunismu a nacismu), se stává bytostí, která je existenciálně vyvržena ze všech vnějších jistot a vydána napospas obecnému nesmyslu světa. Filosofický existencialismus, jak ho v poválečné době prezentoval především J. P. Sartre, vyvrhl člověka do existenciální prázdnoty. Český filosof Radim Palouš tento ideový posun, respektive oproštění člověka od jakýchkoliv velkých idejí, ve zkratce vyjádřil takto: Subjektivita je zde pojata jako vysazenost člověka do cizoty světa. Svobodou člověka je projekce smyslu do nesmyslného univerza (Palouš, 1990, s. 94).

Pro tuto absenci velkých celospolečenských cílů se postmoderní člověk postupně uzavřel do sebe, ve své smrtelné konečnosti, zbavený vší metafyzické opory v náboženství (původním kalvínském teismu) či kategorických morálních imperativech (osvícenecký ideál autonomní morálky). Tato ztráta celkového smyslu života jde pak ruku v ruce s dalším fenoménem, působícím dnes problém především v oblasti vzdělávání a přístupu k práci, s lhostejností. *Lhostejnost* je apatie nového stylu (Lipovetsky, 1998, s. 51) pramenící z toho, že naše společnost neuznává žádnou prioritu, definitivní kodifikaci ani střed,

nýbrž jen neustálý výběr z řetězce rovnocenných stimulací (Lipovetsky, 1998, s. 53). Tento nový druh apatie k poznávání nového není způsoben žádnou nouzí, ale naopak přebytkem neustále se střídajících podnětů, což nakonec způsobuje, že čím více odpovědnosti a informací nám systém dává, tím méně nám na nich záleží (Lipovetsky, 1998, s. 53).

Pro oblast vzdělávání a výchovy je důležité vědět, že radikální odklon postmoderního člověka od moderny a jejích hodnot způsobil během posledních dvou generací jakýsi druh *nové negramotnosti*. Nejedná se však o pouhou krizi znalostí či poruchy učení v oblasti vlastní kulturní historie a idejí, které byly opuštěny. Nová negramotnost zasahuje hlouběji, a to především do oblasti elementárních znalostí z exaktních věd. Jejich získání je totiž ze své podstaty náročné a je spojeno s požadavkem disciplíny, trpělivosti a houževnaté skromnosti při procesu učení. Velmi málo mladých lidí je však dnes ochotno obětovat svůj čas a vůli pro získání znalostí v oblastech, jako je matematika, přírodní vědy, znalost dalšího jazyka apod. Pokud se již v raném věku nenaučil člověk nutné míře disciplinovanosti, trpí často až patologickou neschopností soustředění se a nedostatkem hlubšího zájmu o vážná témata a otázky týkající se vzdělání a výchovy.

Pro výše uvedené fenomény a patologické projevy byl narcismus Americkou psychiatrickou společností (APA) uznán i jako oficiální psychická porucha osobnosti, a to již v roce 1980, tedy ve stejném roce, ve kterém se prof. Lasch objevil se svojí výše uvedenou knihou na stejné téma. Problémem však je, že i když byl narcismus uznán jakožto porucha osobnosti, narcismem narušení lidé zpravidla fungují v normálním životě zcela běžným způsobem. Z tohoto pohledu je zajímavá kniha *Narcismus – vnitřní žalář* z roku 1999, ve které se terapeut Heinz Peter Röhr věnuje nejen otázce vzniku a průběhu choroby narcismu, ale nastiňuje i možnosti jejího překonávání u těchto lidí s hraničním stádiem narcistické poruchy pohybujících se v normálním životě. Narcismus zde popisuje na pohádkovém příběhu od bratří Grimmů *Železná kamna* (Röhr, 2008). Podobně také americká příručka pro diagnózu duševních chorob *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM) zveřejnila, že narcismus se dá u běžně fungujících lidí určit, a to tak, že z devíti uvedených příznaků musí být pro diagnózu narcisty splněno alespoň pět:

1) Přeceňuje vlastní důležitost, schopnosti a úspěchy a vyžaduje, aby je ostatní hodnotili stejně jako on.
2) Ve fantazii se zabývá nekonečnými vlastními úspěchy, mocí, krásou a podobně.
3) Je přesvědčen o vlastní výjimečnosti a jedinečnosti, takže jen výjimeční lidé ho mohou pochopit a jen s takovými se může stýkat.
4) Vyžaduje nepřiměřený obdiv ostatních.
5) Nárokuje si výjimečné zacházení nebo automatické plnění svých přání a představ.
6) Využívá druhých jen k dosahování vlastních cílů.
7) Není schopen rozeznat potřeby a city druhých.
8) Často závidí a bývá přesvědčen, že druzí závidí jemu.
9) Chová se arogantně a přezíravě (DSM, 2017).

Problém je však přesto ještě složitější. V roce 2010 bylo Asociací pro výzkum osobnosti diskutováno, jestli všechny tyto výše uvedené znaky nutně odpovídají pouze narcistické poruše (Schmeck et al., 2013). Většinu projevů této poruchy můžeme totiž pozorovat i u osobnosti antisociální, popřípadě obsesivní (Skodol, Bender, & Morey, 2013). Většina badatelů, kteří působí v rámci Mezinárodní společnosti pro studium poruch osobnosti, se nakonec shodla na tom, že narcistická porucha osobnosti bude ponechána samostatně, a to se čtyřmi charakteristickými projevy, jako je patologická povaha, dále grandiózní, či naopak vulnerabilní fenotyp, expresivita, či naopak neschopnost expresivity ve vyjadřování a celková struktura osobnosti (Morey & Stagner, 2012).

Mnoho souvisejících výzkumů, které korespondují s výše uvedenou typologií narcisty podle APA, se shoduje v tom, že narcismus je charakteristickým rysem osobnosti, který je měřitelný. Tato měřitelnost se pak také stala základem níže uvedených výzkumů mezi vysokoškolskými pedagogy v USA. Narcistickou poruchu osobnosti je totiž možno měřit metodami, které zjišťují přítomnost především těchto povahových rysů: arogance, sebestřednost, touha po pozornosti, vykořisťování, šarm, lstivost, zlomyslnost, pohrdání, pomstychtivost, chlubivost, rozpačitost, grandiozita, rezervovanost, nepřístupnost, nejistota, lhostejnost, úzkostnost, povýšenost, chladnost, agresivita, denní snění, plachost, sexuální inhibice a další (Paris, 2014).

3 Fenomény narcismu

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že vlivem odklonu postmoderního člověka Západu od jeho moderní minulosti vznikl nový *narcistní způsob života*. Narcismus je tedy dnes sociální fenomén, jakkoliv býval původně diagnostikován pouze jako psychická patologie jednotlivců. Narcistický požadavek co nejmenších omezení a na druhé straně co největšího otevření prostoru pro ničím a nikým neohrožovanou svobodu se stává celospolečenským fenoménem dokonale personifikované společnosti (Lipovetsky, 2013). Tento celospolečenský fenomén je u lidí zřejmý již od raného dětství a jako první se s ním kromě rodičů setkávají především učitelé a vychovatelé ve svém pedagogickém působení. Pedagog je pak často nucen maximálně se přizpůsobit hédonistickým požadavkům žáků, z nichž se stávají klienti, kteří se chtějí ve škole cítit především příjemně.

Spolu s hlubokou přeměnou přístupu k výchově a ke vzdělávání se společenský narcismus projevil na prvním místě v proměně fungování rodiny. Podobně, jako byl opuštěn ideál jednotlivce ve smyslu výše uvedeného *self-made man,* dopadl i model tzv. tradiční rodiny. Proces odklonu od tradičního pojetí rodiny započal jistě již dříve v moderně, a to v souvislosti se vznikem industriální společnosti. Rodina, která v premoderně trávila společný čas práce i odpočinku většinou v zemědělské pospolitosti, se v industriální společnosti stala nebývale závislou na byrokratických institucích státu, jako jsou školství, zdravotnictví či instituce vykonávající státní dohled nad mnoha oblastmi soukromého života sekularizovaného občana. Rozličné společenské instituce jako by oslabily vnitřní rodinné vztahy a uvěznily je do své hierarchie. Na tomto tzv. *principu biomoci* pak byly dříve přirozené vazby převrstveny tzv. *diktátem normality* a byla jim vnucována *konformita.* Tento fenomén již v 70. letech minulého století zpracoval Michel Foucault a shrňme ho zde tímto jediným, avšak výstižným citátem z jeho jinak rozsáhlého díla:

> Nová technologie, která nastupuje později, se obrací k množství lidí, ale nikoli jako k souhrnu jednotlivých těl, nýbrž tak, že naopak tvoří globální masu, na niž působí souborné procesy, jež jsou vlastní životu a jimiž jsou například narození, smrt, produkce, nemoc atd. Tedy po prvém zmocnění se těla, jež se děje individualizací, je zde druhé zmocnění se, jež není individualizující, nýbrž masifikující. (Foucault, 2005, s. 257)

Právě tyto pokusy o vytvoření homogenní masy, která často přijímá diktát normality „stádovitě“, se citelně projevují především na oslabení vnitřních

rodinných vazeb. Současná malá, nukleární rodina, často neúplná, pouze biologická matka s jedním či dvěma dětmi, snadno podléhá diktátu konformity ve formě reklamy, módy a společenských trendů. Významný americký sociolog Daniel Bell, který zkoumal změny vzorců chování v americké společnosti, se k tomuto v knize *Kulturní rozpory kapitalismu* vyjádřil takto: „Postupně začala reklama ovlivňovat i základnější vzorce lidského chování: strukturu autority v rodině, společenskou roli dětí a mladých lidí jako samostatných spotřebitelů, vzorce etického chování a pojetí společenského úspěchu." (Bell, 1999, s. 78).

A právě zde se odhaluje narcismus jakožto přímý produkt novodobého *happy hooker* hédonismu. Přirozeným pojítkem mezi tímto hédonismem a narcismem je konzumní spotřeba, která je hlavním hybatelem konzumní společnosti. Je sice pravda, že symbióza narcismu a hédonismu je do značné míry závislá na konkrétní ekonomické situaci dané společnosti, nicméně i v chudších západních ekonomikách platí, že kulturní transformaci moderní společnosti vyvolal především nárůst masové spotřeby, tedy rozšíření zboží, dříve považovaného za luxusní, mezi střední a nižší vrstvy společnosti. Jde o proces, v jehož rámci je stále další a další zboží definováno jako nutná potřeba (Bell, 1999, s. 75). Současná rodina je tedy jako první sociální jednotka výchovy a vzdělávání prostředím, ve kterém kulturní narcismus nachází živnou půdu a pevně koření.

Kromě této krize rodiny je dalším významným fenoménem proměna vztahu postmoderního člověka k vlastní psychice, duševnosti. „Psychoanalytik mlčí, zemřel, a my všichni psychoanalyzujeme sami sebe v bludném a bezvýchodném kruhu. Don Juan zemřel a objevila se nová, mnohem znepokojivější postava: Narcis, okouzlený sám sebou ve své skrz naskrz průhledné komůrce." (Lipovetsky, 1998, s. 63). Takto v knize *Éra prázdnoty* definuje Lipovetsky totálně individualizovaného hédonistu, který dotváří kulturní narcismus tím, že svoji prázdnotu touží sdělovat prázdnotě sobě podobných. A protože díky explozi komunikačních technologií je možnost sdílení více nežli snadná, narcista sděluje svůj názor komukoliv, pouze pro své vlastní narcistní potěšení, tedy bez ambice cokoliv svým názorem změnit či vylepšit. V tomto narcistním hédonismu je základní hodnotou člověk, který je mírou všech věcí, pouze na něm záleží (Lipovetsky, 1998, s. 63). Toto výrazné nasměrování se na narcistní sebepozorování se pak často projevuje právě tím, s jakým úmyslem je využívána současná psychoterapie. Lidé postižení kulturním narcismem hojně tyto terapie navštěvují, avšak často nikoliv proto,

aby analyzovali, a tak pochopili hlubinu svých problémů, které pak budou pod vedením terapeuta následně řešit. Základní intencí, proč takový člověk vyhledává psychoterapeuta, je často pouze to, aby se něco nového o sobě dozvěděl.

Jako další fenomén narcismu, související s předchozím, je možno uvést explicitní odhalování *existenciální prázdnoty subjektu* a uzavírání se před vnější společností tím, že narcista vyhledává anonymitu virtuálního světa na internetu, sociálních sítích, ve sdíleném on-line hraní her nebo se v reálném světě uzavírá pouze do zájmových skupin. V nich je pak jeho narcismus akceptován a vzájemně sdílen, jak podrobně popsal sociolog Richard Sennett v práci *The fall of public man*. Zde rozvedl fakt, že veřejný prostor, ve kterém se lidé setkávají a řeší společně společenské problémy, prakticky vymizel, respektive byl nahrazen jakýmsi intimním sdělováním vzájemných pocitů. Současná zkušenost ze sociálních sítí potvrzuje, že nejčastější otázkou, kterou si lidé v kontaktu kladou, je, co cítí či jak se cítí (Sennett, 1977). Příjemnost prožitku či pouhý dobrý pocit se tak pro narcistu stává jediným měřítkem reality.

Nejviditelnějším fenoménem narcismu, který působí ve společnosti i socio-ekonomické problémy, je pak lhostejnost k práci jakožto nástroji životního rozvoje. Po ukončení povinného vzdělání – *education*, které muselo být pro narcistu příjemné a *cool*, se fenomén narcistní lhostejnosti u současné druhé generace přenáší i do prostoru zaměstnání, do prostoru *work*. Práce v zaměstnání je narcistou uchopena především na instrumentální rovině. Jde o nutné zlo, ve kterém je třeba co nejsnadněji a nejrychleji vydělat peníze, aby byla získána dostatečná ekonomická základna pro prožívání volnočasových narcistních vztahů. Práce je narcistou pojímána jakožto tíživá povinnost, avšak utilitárně nutná pro prožívání volného času. Zaměstnání je nutné zlo týdne, připravující pro opravdový život o víkendu. Pro snesitelnost tohoto nepříjemného období pracovního týdne roste v atmosféře kulturního narcismu tlak na maximální zpříjemnění zaměstnání. Rostou požadavky na volnou pracovní dobu či snaha zmírnit neoblomnost organizace, nahradit jednotné a přísné pracovní řády modely s pružným uspořádáním a dát přednost komunikaci před donucováním (Lipovetsky, 1998, s. 32). Například podle velmi známého a často komentovaného výzkumu dvojice Simon Winlow a Steve Hall, s názvem *Living for the weekend – Youth identities in northeast England,* uveřejněného v SAGE journals v roce 2009, mladí respondenti necítili žádný vztah k výtvorům své práce. Jediným ziskem z jejich pracovní činnosti byly

peníze, kterými chtěli svůj reálný život dotovat. Tento život pak prožívali právě pouze o víkendech. Podobně na základě svých výzkumných projektů popisuje kulturní narcismus také Simon Gottschalk. Ten již v roce 2009 ve vědeckém časopise *Journal of Consumer Culture* analyzoval v článku s názvem *Hypermodern consumption and megalomania: Superlatives in commercials* jakési hypermoderní trendy vedoucí k narcismu, totiž zrychlení, sledování, viditelnost a nadbytek a jejich transformaci v ekonomické, kulturní a politické sféře, projevující se v pasivním zájmu o práci v zaměstnání (Gottschalk, 2009). Podobně jako on se vyjadřuje i G. Lipovetsky o narcistní mentalitě jako o *hypermodernitě* (Lipovetsky, 2013), která dotahuje ideály moderny ad absurdum, kdy se na vrcholu společenské pustiny tyčí svrchovaný, informovaný a svobodný člověk, obezřetně spravující vlastní život (Lipovetsky, 1998, s. 16).

Individualizace hypermoderního člověka, narcistně zahleděného pouze do sebe, pak převládá nad všemi ostatními sociálními aspekty, především nad zájmem o práci a o veřejný prostor. Tím pak vzniká jakési *nulové sociálno* (Lipovetsky, 1998, s. 19), což je označováno jako *druhá fáze konzumní společnosti* (Lipovetsky, 1998, s. 26). Jedním z nejviditelnějších znaků takovéhoto jednání je na jedné straně přehnaná aktivita vůči své osobě, ale pasivita a lhostejnost vůči okolnímu světu a jeho dění. Individualizovaný jedinec se stal pasivním pozorovatelem veřejného dění, kterému pouze přihlíží, často bez vlastního názoru, dobře bavený, neodpovědný jinému nežli svému časoprostoru, dokonale personalizovaný, odsouzený k narcistické samoobslužnosti (Lipovetsky, 1998, s. 52).

4 Realizované výzkumy narcismu

S výše popsanými fenomény kulturního narcismu, který došel až daleko za hranice Freudem tolerovaného přirozeného narcismu, se potýkají především ti, kteří nesou odpovědnost za výchovu a vzdělání, bez ohledu na stupeň vzdělávací soustavy. Tito se pak často ve svém učitelském či vychovatelském postavení pedagogického pracovníka ocitají ve stavu jisté bezradnosti:

> Co říká učitel, přestalo být posvátné, zevšednělo to na úroveň toho, co říkají sdělovací prostředky, a ze školství se stalo soukolí, jehož výkonnost maří apatie vznikající z nesoustředěnosti a nepokryté skepse vůči vědění. (Lipovetsky, 1998, s. 61–62)

Toto však způsobuje závažné poruchy učení a onu výše uvedenou novou negramotnost u posledních dvou generací. Je tedy na místě, aby v rámci pedagogické orientace bylo ve stejnojmenném odborném časopise poukázáno, kde a jakými metodami je v oblasti vzdělávání narcismus zkoumán. Otázka, která nás tedy nyní bude zajímat, je, jak se narcistní tendence u současné generace žáků a studentů konkrétně projevují a jakými metodami je lze relevantně měřit. Možnost rámcového zjištění úrovně narcismu v konkrétních školních kolektivech se jeví důležitou především pro pedagoga, který se chce v tomto prostředí zasaženém narcistní poruchou lépe orientovat.

Problematikou *měření úrovně narcismu ve školním kolektivu* se již od roku 2003 zabývá několik výzkumných týmů v USA, které vede psycholog doktor W. Keith Campbell, profesor univerzity v Georgii na katedře psychologie. Tento profesor se mezi lety 2002–2008 se svými kolegy (Rudich, Sedikides, Foster, Goodie a další) věnoval zjišťování míry narcismu u studentů středních a vysokých škol. Jejich výzkumu se tedy především účastnili studenti v rámci svých studijních povinností.

Campbellova definice současného narcismu se od výše uvedených nijak neliší. Míra narcismu je zde zjišťována skrze úhel pohledu na vlastní osobnost u samotného respondenta. Respondent-narcista se totiž v určité měřitelné míře potýká s pocitem své výjimečnosti, který je důsledkem jeho přehnané představy o své atraktivitě a exkluzivitě. V návaznosti na předchozí výzkumy shrnují tento aspekt Campbell a kolegové (2004, s. 298) takto: K těmto myšlenkovým pochodům docházejí narcisté skrze samoregulační strategie, a to zejména pomocí intrapsychických a interpersonálních strategií, které jim napomáhají k udržení jejich představ o sobě. Po stránce intrapsychických procesů si narcisté svůj život představují jako skvělý a své úspěchy připisují svým téměř nadlidským dovednostem. Strategii interpersonálních procesů využívají k postavení sama sebe do středu zájmu a pozornosti. Narcisté projevují zájem o vztahy s vysoce postavenými a vlivnými lidmi. Lze říci, že hlavním důvodem pro toto jednání je vidina vlastního úspěchu. Jelikož je velmi těžké v narcistické povaze přiznat vlastní chybu, narcisté velmi často svalují své neúspěchy na lidi či věci v jejich okolí. Svým jednáním se také mohou dostávat do velmi nepříjemných situací, a to zejména pokud přeceňují své dovednosti. Narcisté však přesto velmi často příliš věří pouze ve svou osobu, a proto se vystavují riskantním situacím.

Výzkum míry sebevědomí u současné mladé generace proto profesoři Campbell, Goodie a Forster shrnuli pod název *Narcissism, confidence, and risk attitude – Narcismus, sebedůvěra, ochota riskovat* a pod tímto názvem také vyšla studie v *Journal of Behavioral Decision Making* v roce 2004. Své hodnocení míry narcismu výše uvedení autoři vložili do škály v polohách mezi *non-narcissists* a *narcissists*.

Prvního z těchto tří výzkumů se účastnilo 104 respondentů z řad studentů univerzity v Georgii ve věku okolo 18 let. Vyplňovali ve třech počítačových učebnách elektronický dotazník, který byl součástí jejich studijních povinností v aktuálním studijním kurzu. Dotazník byl složen ze dvojic otázek, z nichž první se zaměřovala na znalosti, *knowledge question*, a druhá na hodnocení sebejistoty v odpovědi na první vědomostní otázku, *confidence assessment.* Na uvedeném obrázku z publikace výzkumu je příklad jedné ze 150 podobných vědomostních otázek, které byly náhodně vybrány z cca 300 otázek všeobecného rozhledu:

Kdo byl prvním vládcem ve Svaté říši římské? Možné odpovědi: a) Charlemagne nebo b) Zeus. Po zodpovězení dané otázky následuje otázka doplňující: Jestliže jsi odpověděl a) Charlemagne, jak moc jsi si svou odpovědí jistý? Respondent pak zaškrtl jednu z možností a–g, vyjadřujících procenty kategorii důvěry ve správnost své odpovědi: (a) 50–52 %; (b) 53–60 %; (c) 61–70 %; (d) 71–80 %; (e) 81–90 %; (f) 91–97 %; (g) 98–100 %. Závěr tohoto výzkumu ukázal, že respondenti si většinou věřili více, nežli měli faktických znalostí. Tím se potvrdila hypotéza Campbelova týmu, že narcisté si věří o mnoho více nežli ne-narcisté, ačkoliv odpovědi narcistů na úrovni faktů jsou často zcela nesprávné. Tímto výzkumem tedy bylo demonstrováno, že míra narcismu je přímo úměrná s přemírou sebejistoty.

Druhý z této trojice výzkumů autoři zaměřili na otázku, do jaké míry je narcista schopen riskovat. Studie se účastnilo 97 respondentů, podobných jako u studie první. Metoda poznání míry ochoty riskovat spočívala ve strategii, že na 101 vědomostních otázek dostali respondenti možnost odpověď ještě změnit či vsadit na jinou odpověď. Závěr studie ukázal, že narcisté jsou schopni více riskovat a hazardovat – více sázet a tipovat.

Třetí z těchto studií se účastnilo nejvíce respondentů, totiž 607. Studie byla zaměřena na vztah mezi sebedůvěrou, *self-beliefs* a sebe-prezentováním v riskantních situacích. Šlo o ověření hypotézy, že narcista ve svém

přehnaném sebehodnocení a pocitu výjimečnosti přináší do riskantní situace tolik pozitivní víry v sebe, že mu to nakonec často zvýší i šanci na úspěch. A pokud narcista v rovině faktů neuspěje, zda si svoji víru v sebe udrží dál i tváří v tvář objektivnímu selhání. Campbellův tým zjistil, že v takovém případě narcisticky orientovaní jedinci využívají tzv. *top-down* strategii. Při ní jakoby sami sobě v duchu opakují, že jsou dobří a skvělí, a tím pádem nemohou být v úkolu neúspěšní. Díky této vnitřní narcistní strategii zůstávají hrdí a sebevědomí i v případech, kdy jsou jejich výkony na faktické úrovni nízké či vyloženě špatné.

V rámci studie byly respondentům, kteří plnili rozličné vědomostní úkoly, položeny tři otázky (jedna před úkolem a dvě po něm):

a) Jakou úspěšnost respondent očekává před provedením?

b) Jak respondent hodnotí svoji úspěšnost po provedeném úkolu?

c) Jak si respondent myslí, že bude úspěšný v budoucnosti při stejném či podobném zadání?

Hodnocení jednotlivých otázek bylo vyjádřeno škálou od 1 (nejméně) do 10 (nejvíce). Výsledkem této studie pak bylo zjištění, že narcisté se nejen nekriticky domnívají, že budou jistě úspěšní v následujícím úkolu, ale že byli (často bez ohledu na skutečný výsledek) úspěšní a v budoucnosti budou ještě mnohem úspěšnější. Takto byla potvrzena původní hypotéza, že narcisté považují často zcela v rozporu s vnější realitou své schopnosti za skvělé, a to i v případech, kdy je opak pravdou. Jejich budoucí očekávání v oblasti výkonnosti byla navíc silně ovlivněna jejich nafouknutými odhady výkonnosti, provedenými před započetím úkolu (Campbell et al., 2004).

V závěrečném shrnutí těchto tří publikovaných výzkumů bylo deklarováno, že narcisté jsou v případě vlastního rozhodování ovlivněni jak přílišnou sebejistotou, tak touhou riskovat, zvláště tam, kde byl úspěch závislý nikoliv primárně na znalosti či dovednosti, ale na risku a sázce. A i když díky této své riskantnosti ztráceli velký počet bodů, přesto posuzovali své výkony dle svého očekávání, a nikoliv podle vnější reality. Dále bylo ukázáno, že narcistní jedinec může díky svému nekritickému optimismu, sebelásce a absenci strachu z neúspěchu a deprese v tomto svém emočním rozpoložení čerpat určité emocionální benefity. Autoři výzkumů se tak připojili k výsledkům starších případových studií na téma narcismu a potvrdili hypotézu, že narcisté jsou ve skutečnosti obecně šťastnější než ostatní, mají výšší sebeúctu a méně

depresí a úzkostí (Watson & Biderman, 1994). Poněkud pozměněný tým prof. Campbella ve složení Campbell, Rudich a Sedikides publikoval v časopise *Personality and Social Psychology Bulletin* již v roce 2002 další ze svých zajímavých výzkumů pod názvem *Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love,* tedy *Narcismus, sebe-úcta a pozitivní sebe-pohled: dva pohledy na sebe-lásku* (Campbell, Rudich, & Sedikides, 2002).

Posledním zajímavým výzkumem, tentokrát v oblasti narcismu na sociálních sítích, se zabýval prof. Campbell se svými kolegy. Tento jejich výzkum byl zveřejněn v roce 2008 pod názvem *Narcissism and Social networking web sites* (Buffardi & Campbell, 2008). Výzkum ukazuje, že narcisté na sociálních sítích, především na Facebooku, vykazují mnohem větší sebevědomí, než jaké mají ve skutečnosti.

Tyto výzkumy ukazují, že narcisté mívají sice v reálném světě nižší sebevědomí, zato jsou však v on-line aktivitách mnohem kreativnější a dokáží pro svoji sebeprezentaci a vylepšení on-line image udělat cokoliv. Typickým rysem narcistického chování tak je zveličování informací ohledně vlastní osoby a chlubení se.

Některé výše uvedené výzkumy na téma kulturního narcismu pak prof. Campbell spolu se svým kolegou psychologem ze San Diega Jeanem M. Twenge publikoval v monografii *The narcism epidemic*, která sice již nevykazuje znaky přísně vědecké práce, ale shrnuje a analyzuje výsledky těchto zajímavých empirických výzkumů, které vypovídají o stavu narcismu v západní společnosti.

> Pochopení epidemie narcismu je důležité, protože má dlouhodobé konsekvence a pro společnost je destruktivní. Zaměření americké kultury na sebe-obdiv způsobilo odklon od reality ke grandióznímu fantazijnímu světu s falešnými [v originále *phony*; pozn. aut.] boháči, falešnou krásou, falešnými sportovci, falešnými celebritami, falešnými geniálními studenty, falešnou ekonomikou, s falešným přístupem rodičů k dětem, k falešným přátelům. Celá tato falešnost by mohla být prožívána příjemně, ale bohužel realita vždy vyhrává. Kolaps hypoték a následná finanční krize jsou jen jednou demonstrací toho, že všechny nafouknuté touhy nakonec spadnou zpět na zem. (Twenge & Campbell, 2009, s. 6)

Autoři v knize následně popisují trend kulturního narcismu, který je stále na vzestupu a zasahuje hodnoty stále většího počtu lidí, jež jsou do této pasti sociálního trendu lapeni:

- První oblastí, kde se tento trend narcismu podle autorů stále více projevuje, je oblast výchovy. Rodiče stále méně vštěpují svým dětem tradiční západní hodnoty, jako je svoboda, rovnost a tvrdá práce. Namísto toho v rodinné výchově roste „kult dítěte", které chce a má být obdivováno a má být vychováváno ve víře, že pro svůj seberozvoj může cokoli. Rodiče, kteří jsou sami postiženi narcismem, takto přenášejí narcismus na další generaci.
- Druhou oblastí, kde se narcismus projevuje a působí destrukci, je oblast nekritického obdivu k celebritám. Novodobé celebrity si často nevysloužily svou slávu tvrdým bojem a houževnatou soustavnou prací. Dnešními celebritami jsou spíše „udělané celebrity", jako herci, mediálně zajímavé a často excentrické osoby, které Twenge nazývá *superspreaders*. Ti však kolem sebe často šíří pouze nadřazenost a domýšlivost. Jedním z klasických příkladů, jak tyto celebrity ovlivňují život svých narcistických obdivovatelů, je to, že mezi mladými roste móda najímat si své *paparazzi*, aby je sledovali při jejich soukromém životě. Tyto záběry ze soukromí jsou pak narcistně sdíleny na sociálních sítích a každý se pak alespoň v okruhu svých známých může cítit celebritou. Dále u těchto lidí dochází k narůstání touhy po luxusu, na který má nakonec každý obdivovatel právo, stejně jako má právo chovat se jen podle svých představ, tak jako obdivované celebrity.
- Třetí oblastí, ve které je narcismus stále viditelnější, je trend, který proniká do všech, i vědeckých, oblastí a který je v podtextu často užívané fráze *You have to be hot!* – Musíte být žhaví! Jedná se o určitou společenskou obsesi kultem tělesné krásy. Do extrémů je dovedena například nadužíváním plastické chirurgie, fitness salónů atd. Takto se rodí „narcista-metrosexuál", který chce být vždy luxusní, krásný, oblečený ve značkových oblecích podle poslední módy, zkrátka stále *in*, nikoliv *out to day.*

Je zřejmé, že výše uvedené trendy jsou úzce propojené a jakoby zacyklené s otázkou zvyšování konzumní spotřeby, a tedy i opětovného udržování ekonomiky. Autoři také upozorňují, že ačkoliv se jejich výzkumy týkají pouze USA, stejný trend je nastartován či již dlouhodobě běží všude tam, kde je ekonomicky vyspělý svět přítomen, dokonce i v Číně, která byla donedávna spíše uzavřenou kulturou, zcela mimo okruh idejí západního světa.

5 Závěr jakožto nový začátek

V oblasti výzkumů stran kulturního narcismu musíme rychle přejít k závěru, protože již není o čem dále psát. Je faktem, že v celém euroatlantickém prostoru se této tématice nevěnuje mnoho vědců či odborných týmů, a pokud ano, pak pouze na lokální úrovni. Následující výčet odborných studií není samozřejmě úplný, protože v každé z evropských zemí jistě existuje na lokální úrovni ještě nějaký další text o kulturním narcismu. Avšak na mezinárodních odborných fórech či v mezinárodních odborných časopisech stále ještě není výzkum narcismu frekventovaným tématem. Co se týká západní Evropy, tam jsou zatím zveřejněny pouze nemnohé příležitostné studie či případové studie, jako je například *Severe personality disorders*, vydaná v Cambridge University Press v roce 2007. Z větších publikací vyšly zatím pouze dvě monografie, od Arnolda Rothsteina *The narcissistic pursuit of perfection* v roce 2012 a od Josepha H. Berke *Why I hate you and you hate me: The interplay of envy, greed, jealousy, and narcissism in everyday life* v Anglii v Karnac – London v roce 2012. Co se týče výzkumů na toto téma v Česku, jedinými zástupci jsou odborníci okolo českého sociologa Františka Bartoše, nutné je zmínit především jeho odborný článek v *Sociologickém časopise* z roku 2010 s názvem *Širší souvislosti neklinického narcismu: profesní život, komunikace a sebekontrola*. Závěry jejich výzkumů lze shrnout do několika zajímavých zjištění: v ČR je narcistické chování fenoménem především svobodných a bezdětných lidí ve věku do 29 let, kteří jsou politicky spíše pravicově orientovaní a žijí převážně v městských aglomeracích nad 5000 obyvatel. Intimitu tito narcisté sdílí paradoxně více s kolegy nežli se svými sexuálními partnery (Soudková & Bartoš, 2012). Avšak toto sdílení osobního intimního prostoru s kolegy má za účel spíše narcistně okouzlit a dokázat svoji privilegovanost.

Další menší prací, která je vytvořena českým autorem, je kniha *Narcismus – psychologická hrozba budoucnosti* od Jiřího Adamce z roku 2008. V roce 2005 pak konceptu narcismu v psychoanalýze věnovala jedno ze svých čísel *Revue, Česká společnost pro psychoanalytickou psychoterapii*, člen Evropské federace pro psychoanalytickou psychoterapii.

Dále jsme v češtině již odkázáni pouze na několik překladů zahraničních prací. V roce 2008 vyšla výše uvedená monografie H. P. Röhra *Narcismus – vnitřní žalář*, která však představuje narcismus více méně pouze z psychologického, a nikoliv kulturního hlediska. Ze stejného psychoanalytického a psychoterapeutického hlediska pak lze problém narcismu ještě nahlédnout

v překladu knihy Kathrin Asperové *Opuštěnost a sebeodcizení* z roku 2009. Toto jsou prakticky všechny větší práce zabývající se narcismem z teoretického hlediska, avšak výzkumy či alespoň překlady výše uvedených relevantních mezinárodních výzkumů zcela chybějí.

Tento příspěvek je proto zároveň i určitou výzvou k novému začátku, totiž ke spojení sil ke společným podobným aktivitám na poli pedagogických výzkumů, nejlépe (nikoliv však nutně) uvnitř České asociace pedagogického výzkumu či *ad casum* sestaveného týmu, sdruženého okolo přípravy nějakého výzkumného projektu. Vždyť k plánování a koordinaci pro společnost potřebných pedagogických výzkumů vybízel i tento časopis již v roce 2010 (srov. Janík, 2010). Výše představené výzkumy Campbellova týmu mohou být v tomto především metodologickou inspirací.

Poděkování

Poděkování autora patří anonymním recenzentům za podnětné poznámky, které vedly k určitému doplnění a zpřesnění tohoto textu.

Literatura

Adamec, J. (2008). *Narcismus: psychologická hrozba budoucnosti.* Brno: Filosofický seminář.

Asper, K. (2009). *Opuštěnost a sebeodcizení: nové přístupy k terapii narcistické poruchy osobnosti*. Praha: Portál.

Bartoš, F. (2010). Širší souvislosti neklinického narcismu: profesní život, komunikace a sebekontrola. *Sociologický časopis, 46*(5), 745–770.

Bell, D. (1999). *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Berke, J. H. (2012). *Why I hate you and you hate me: The interplay of envy, greed, jealousy, and narcissism in everyday life*. London: Karnac Books. Dostupné z http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10602500

Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and social psychology bulletin*, *34*(10), 1303–1314.

Campbell, W. K., Rudich, E. A., & Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(3), 358–368.

Campbell, W. K., Goodie, A. S., & Foster, J. D. (2004). Narcissism, confidence, and risk attitude. *Journal of Behavioral Decision Making, 17*(4), 297–311.

Foucault, M. (2005). *Je třeba bránit společnost: kurs na Collège de France 1975–1976*. Praha: Filosofia.

Freud, S. (1997). *Totem a tabu: o podobnostech v duševním životě divocha a neurotika*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Fromm, E. (1996). *Lidské srdce*. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona.

Gottschalk, S. (2009). Hypermodern consumption and megalomania: Superlatives in commercials. *Journal of Consumer Culture*, *9*(3), 307–327.

Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, *20*(2), 5–22.

Lasch, C. (1980). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Warner Books.

Lasch, C. (2016). *Kultura narcismu: americký život ve věku snižujících se očekávání*. Praha: Triton.

Lipovetsky, G. (1998). *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor.

Lipovetsky, G., & Charles, S. (2013). *Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor.

Morey L. C., & Stagner, B. H. (2012). Narcissistic pathology as core personality dysfunction: Comparing the DSM-IV and the DSM-5 proposal for narcissistic personality disorder. *Journal of Clinical Psychology, 68*(8), 908–921.

Palouš, R. (1990). *Světověk neboli hypotéza o konci novověku, ba o konci celého eurověku a o počátku světověku*. Praha: Vyšehrad.

Paris, J. (2014). Modernity and narcissistic personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment.* 5(2), 220–226.

Rothstein, A. (1999). *The narcissistic pursuit of perfection.* London: Karnac Books. Dostupné z http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10989910

Röhr, H.–P. (2008). *Narcismus – vnitřní žalář: vznik poruchy, průběh a možnosti jejího překonání*. Praha: Portál.

Sennett, R. (1997). *The fall of public man*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmeck, K., Schlüter–Müller, S., & Foelsch, P. A., & Doering, S. (2013). The role of identity in the DSM-5 classification of personality disorders. *Child & Adolescence Psychiatry & Mental Health*, 27(7), 1–11.

Skodol, A. E, Bender, D. S., & Morey, L. C. (2013). Narcissistic personality disorder in DSM – 5. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 5*(3), 323–333.

Soudková, Š., & Bartoš, F. (2012). *Narcismus: skrytá dimenze soudobé společnosti*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcism epidemic*. New York: Simon and Schuster.

Watson, P. J., & Biderman, M. D. (1994). Narcissistic traits scale: Validity evidence and sex differences in narcissism. *Personality and Individual Differences, 16*(3), 501–504.

Wolfe, T. (1976). The me decade and the third great awakening. *New York Magazine*, *23*, 26–40.

Autor

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Ph.D., Th.D., Technická univerzita v Liberci,
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra filosofie, Komenského 314/2,
460 01 Liberec, e-mail: michal.podzimek@tul.cz

Narcissism in education

Abstract: As a result of the process of individualization, postmodern society has witnessed a significant shift in values. The traditional concept of education seems to be very problematic. The school becomes one of the most important social institutions in which students spend their time in the position of a special client who is to be satisfied in his or her needs. That kind of relationship promotes a wave of narcissism that deforms the attitude to external world. Selected studies of American provenance propose a pedagogical perspective on narcissistic phenomenon as a new trend in society. Cultural narcissism is part of the current transformation of Western society that may become a global phenomenon in the future. The paper tries to promote further research that is very needed in Europe level.

Keywords: narcissism, individualism, pathology, learning disorder, pedagogical research

---

ČŠI (2018). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017: tematická zpráva.* Praha: ČŠI.

Cílem tematického šetření, jehož výsledky představuje tato zpráva, bylo s využitím nástrojů nově vyvinutých v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES) posoudit podmínky, průběh a dosaženou úroveň vybraných aspektů přírodovědné gramotnosti na 2. stupni základních škol, resp. nižším stupni víceletých gymnázií, a na středních školách s maturitními obory, identifikovat silné a slabé stránky rozvoje uvedené gramotnosti z celkového pohledu a položit tak základ pro porovnání rozvoje gramotnosti v dalším cyklu. Souvisejícím cílem tematického šetření byla také formulace doporučení pro další podporu školám při rozvíjení přírodovědné gramotnosti u žáků.

ČŠI (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV.* Praha: ČŠI.

Česká školní inspekce zveřejňuje Analýzu zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV. Dokument byl vytvořen v rámci realizace individuálního projektu systémového Komplexní systém hodnocení.

Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik

Peter Gavora

Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

Redakci zasláno 11. 10. 2017 / upravená verze obdržena 8. 1. 2018 /
k uveřejnění přijato 18. 1. 2018

Abstrakt: Tato empirická studie popisuje situaci čtení dětem v rodině. Cílem bylo zjistit důvody, proč rodiče dětem čtou, frekvenční parametry čtení a čtenářských praktik rodičů a dětí. Výzkumný soubor tvořilo 240 respondentů – rodičů, jejichž děti navštěvovaly mateřskou školu. Výzkumným nástrojem byl dotazník s 52 položkami agregovanými do 17 proměnných. Zjištěné základní parametry čtení dětem jsou vesměs příznivé. Většina zkoumaných rodičů čte dětem frekventovaně, dostatečně dlouho a číst začala v průměru před druhým rokem věku dítěte. Děti ve velké většině zkoumaných rodin vlastnily 30 nebo více knih. Byly zjištěny silné rozvojové a emocionální důvody pro dítě. Rodiče při čtení facilitují porozumění, podporují uvažování o postavách příběhu a stimulují dítě k vlastní naraci obsahu. Slabší je podpora pregramotných činností, tedy aktivit s písmeny, slovy a čísly. Specifický aspekt této studie spočíval v nahlížení na dítě z hlediska aktérství, tedy dítětem iniciovaného a realizovaného konání. Děti z tohoto výzkumného souboru projevovaly o čtení dosti velký zájem, v dyádě čtení se chovaly proaktivně, produkovaly vlastní verze příběhů a své rodiče při čtení monitorovaly.

Klíčová slova: pregramotnost, čtení s dítětem, dyáda rodič–dítě, čtenářské praktiky rodiče, čtenářské praktiky dítěte

Čtení dětem je koncept, jenž popisuje praktiky a strategie rodičů při hlasitém čtení dětem. Čte se zpravidla v domácím prostředí, i když existují i jiné situace, například v čekárně u lékaře nebo při cestě vlakem. Předmětem čtení jsou pohádky, příběhy, básničky nebo jiné žánry, v nichž je text zpravidla doprovázen obrázky. V mnohých rodinách představuje čtení dětem pravidelnou činnost, která má charakter domácí rutiny. Specifickým případem je domácí čtení dítěti v předškolním věku s ohledem na to, že takové dítě ještě neumí číst. Čtení s dítětem, které již navštěvuje školu, má spíše charakter nácviku techniky hlasitého čtení, tedy převodu kódu psaného na zvukový. Tento druh čtení, přesněji nácviku čtení, není předmětem naší studie. Soustředíme se

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25

na čtení dětem, které jsou v předškolním věku a jejichž úroveň gramotnosti označujeme jako *pregramotnost* (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014) nebo vynořující se gramotnost (Lonigan, 2004). Pregramotnost je definována jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti…" (Kucharská, 2014, s. 40). Pregramotnost může mít různou úroveň: některé děti již mají elementární znalosti o knize, např. poznají funkci obrázků, směrovost čtení, význam první strany, titulku, slova. Jiné děti rozlišují písmena, umí napsat své jméno, zajímají se o nápisy na budovách a obchodech apod. Pregramotnost je předstupněm počáteční nebo elementární čtenářské gramotnosti, jež se kultivuje ve školním prostředí (Doležalová, 2005; Wildová & Křivánek, 2009).

1 Frekvence čtení dětem

Údaje o frekvenci čtení dětem lze považovat za základní ukazatel péče rodiny o rozvoj pregramotnosti dítěte. Frekvence je důležitý údaj, jelikož dítě potřebuje určité množství čtení, aby působilo rozvojově na jednotlivé komponenty pregramotnosti. Ta je totiž jevem komplexním – není to jedna vlastnost, ale množství souvisejících schopností, dovedností, znalostí i postojů. Výzkum se v první řadě soustředil na kvantitativní zjištění týkající se čtení dětem.

Data nejsou vždy příznivá: průzkum Národní knihovny ČR na vzorku 1 519 dětí ve věku 9–14 let zkoumal vztah dětí ke knihám a knihovnám a zjišťoval taktéž procento respondentů, jimž rodiče četli v předškolním věku. Toto procento je velice nízké: 12 % (NÚV, 2014).[1] V jiném průzkumu agentura STEM/MARK (2015) zjistila na vzorku 346 dospělých (vybraných z reprezentativního souboru obyvatelstva) tyto údaje: přibližně 86 % respondentů dětem četlo nebo čte pravidelně, 36 % občas. Nejčastěji čte matka (69 %), mnohem méně často otec (16 %). Ve výzkumu M. Fasnerové (2014) s 206 rodiči, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, bylo zjištěno, že téměř všichni (98 %) dětem čtou. Autorka považuje tento údaj zjištěný dotazníkem za nadsazený. Denně čte dětem 37 % rodičů, 51 % rodičů čte několikrát týdně. Pokud jde o data ze Slovenska, průzkum agentury TNS Slovakia (2015) se

[1] Podobný průzkum zorganizovala agentura Gabal Analysis & Consulting (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Jednalo se ovšem o čtení dětí ve věku 10–14 let, ne v předškolním věku.

182 rodiči vybranými z reprezentativního souboru dospělého obyvatelstva (N = 1 000) zjistil, že 49 % rodičů čte dětem vícekrát týdně, 24 % jedenkrát týdně a 27 % rodičů čte méně často, resp. vůbec nečte. Jde o data týkající se dětí ve věku 2–5 let. V internetové anketě organizované pedagogickým vydavatelstvím Enigma (2017) v Nitře odpovědělo 1 320 respondentů, kteří dětem čtou. Většinou čtou dětem matky (96 %), pak otcové (3 %), zbytek tvoří prarodiče a starší sourozenci.[2] Anketa se bohužel neptala na frekvenci čtení.

Pro porovnání uvádíme také data z dalších zemí: v Nizozemsku je procento rodin, které pravidelně čtou dětem, relativně vysoké. Výzkum Duursmové (2014b) shledal, že přibližně 60 % nizozemských rodičů četlo dětem denně. Šlo o soubor 464 rodičů, kteří měli děti ve věku 0 až 5 let. Čtvrtina rodičů věnovala čtení dětem denně 15–20 minut a převážně četly matky (65 %). Na rozsáhlém souboru finských dětí (N = 1 436) Silinskas a kol. (2012) zjistili, že matky čtou dětem v předškolním věku v průměru 4–6krát týdně, otcové 2–3krát týdně. Russ a kol. (2007) zjistili u reprezentativního souboru rodin v USA, že pouze 48 % rodičů nebo rodinných příslušníků čte dětem denně. Přibližně 4 % dětí ve věku 4–5 let rodiče nikdy nečetli. Data se značně lišila podle států unie (rozpětí je 38–68 %). Frekvence čtení dětem taktéž závisela na sociokulturní a ekonomické charakteristice rodin.

Z uvedených domácích i zahraničních průzkumů je těžké udělat syntézu. Byly použity různé typy výběrů respondentů (stochastický i samovýběr), různé typy otázek a škál. Problematická může být také skutečnost, že dospělí odpovídali na otázky o svém čtení dětem s časovým odstupem nebo že žáci vzpomínali, jak jim rodiče četli v předškolním věku.

Kromě frekvence čtení je důležitým faktorem, v jakém věku dítěte mu rodiče začali číst (Boudreau, 2015). Rané čtení přináší lepší výsledky v rozvoji pregramotnosti než čtení opožděné, i když zde samozřejmě hrají roli i jiné aspekty. Když rodič čte s dítětem od útlého věku, jazykový i obsahový input trvá déle, tudíž je větší i jeho vliv. Někteří rodiče začínají číst dětem velice brzy a jsou i matky, které čtou dítěti před porodem. Podle výzkumu Niklase a kol. (2016a) přibližně 75 % německých rodičů začalo číst dětem do 24 měsíců věku. Podobná data byla zjištěna v Austrálii (Niklas et al., 2016b) nebo u amerických rodin převážně bělošského původu (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006).

[2] Stav ankety ke 22. 9. 2017.

Jak čtení probíhá

Kromě frekvence čtení dětem je také důležité posuzovat, jaké postupy rodič při této aktivitě uplatňuje. Výzkum hledal odpověď na otázku, jaké podpůrné verbální prostředky rodič používá. Dítě podněty potřebuje, jelikož ještě nemá plně rozvinutou pozornost, má slabou autoregulaci i další schopnosti, jež by jeho participaci na čtení posilovaly (Landry & Smith, 2006). Pozitivní vliv na dítě má kladení otázek rodičem, objasňování, komentování, doplňování obsahu, zaměření pozornosti na vlastnosti knihy apod. (Vandermaas-Peeler et al., 2011). U řeckých matek popsali Melissa-Halikiopoulou a Natsiopolou (2008) 13 různých aktivit, které podporují rozvoj pregramotnosti. Jednalo se kupř. o zaměření pozornosti dítěte na čtení, vysvětlování významu slov, kladení otázek, pozitivní zpětnou vazbu dítěti, opakování slov nebo pomoc při vybavování z paměti. Bohužel zatím nejsou k dispozici výzkumná data o *průběhu* čtení dětem v českých rodinách.

Další důležitou otázkou je, jaký je efekt uvedených podpůrných aktivit na rozvoj dítěte. Deckner a kol. (2006) ukázali, že frekvence čtení a podpůrné aktivity rodičů související se čtením významně přispívají k rozvoji jazyka dítěte, a to jak na receptivní, tak na produktivní úrovni, a že získané dovednosti přetrvávají i po mnoha měsících. Autoři se soustředili na to, zda matky obrací pozornost k jazykové stránce čtení, zda kladou otázky, vysvětlují význam slov, používají již osvojená slova či poukazují na typografické elementy knihy. Tyto aktivity měly zásadní vliv na rozvoj jazyka dítěte. Podobné pozitivní vlivy čtení rodiči na rozvoj vyjadřování dítěte potvrdil i výzkum Karrase a Braungart-Riekerové (2005). Mengová (2016) prokázala, že rozvinutost slovní zásoby dítěte má vliv na frekvenci čtení rodiče s dítětem. Když se slovní zásoba čtením rozšíří, vede to rodiče k vyšší frekvenci čtení, a to zpětně k dalšímu rozvoji slovní zásoby.

I když jsou to především matky, jež čtou dětem v předškolním věku, úloha otce není zanedbatelná. Otcové rovněž participují na rozvíjení pregramotnosti dítěte, přičemž jejich příspěvek je často odlišný. Například výzkum Duursmové (2014a) v severoamerických rodinách s nižším příjmem zjistil, že otcové četli dětem méně než matky. Frekvenci ovlivnilo kromě socioekonomických proměnných i to, zda se jednalo o rezidenčního otce (žije v domácnosti s dětmi), nebo ne. V izraelském výzkumu rodin s různým socioekonomickým statusem (Korat et al., 2008) byly zjištěny rozdíly v obsahu interakce rodičů s dítětem při čtení. Matky kladly dětem méně kognitivně

náročné podněty než otcové a spojovaly přečtené pasáže s mimojazykovou realitou. Otcové použili podněty s vyšší kognitivní náročností, ale drželi se věrně textu. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem použili otázky s vyšší kognitivní náročností a při čtení častěji využívali mimojazykovou realitu. Styl interakce matek s dětmi byl emocionálně podpůrnější, než jak tomu bylo u otců. Vandermaas-Peeler a kol. (2011) zjistili na americkém vzorku rodičů ze střední a vyšší třídy „překřížení" rodičů při podpoře čtení. Otcové poskytovali při čtení více vedení dcerám, zatímco matky synům.

K datům o čtení dětem v předškolním věku se obrací i výzkum zabývající se deficity ve čtení žáků na základní škole. Zjišťuje, které předpoklady mohou osvětlit zaostávání dítěte v dovednosti čtení ve školním věku. Tento výzkum probíhá například v zemích s různým etnickým složením, přičemž minoritní populace je handicapována také nedokonalou znalostí majoritního jazyka, nepříznivým sociálním prostředím nebo špatnými materiálními podmínkami domova, např. u černošských či portorikánských rodin v USA (Hammer et al., 2007; Jarret, Hamilton, & Coba-Rodrigues, 2015) nebo u dětí s poruchami řeči/komunikace (Boudreau, 2015). Na základě těchto zjištění vznikly i projekty na podporu čtení v rodinách zaměřené na vysvětlování významu pregramotnosti a důležitosti čtení dětem v předškolním věku a strategií interakce rodičů s dětmi při čtení.

Participace dítěte při čtení

Druhým členem dyády čtení s rodičem je dítě. Nemusí být vždy jen pasivním posluchačem předčítání matkou či otcem. Reaguje neverbálně i verbálně a zapojuje se do interakce s rodičem. Obsah a intenzita zapojení mohou být různé, ale stěží si lze představit situaci, kdy by dlouhodobě vůbec neprobíhalo.

Tuto angažovanost dítěte při čtení vyjadřujeme konceptem *aktérství* (*agency*). Obecně tento koncept ukazuje, že člověk není produktem prostředí, nýbrž na toto prostředí aktivně působí, dělá autonomní rozhodnutí a realizuje je. Bandura (2001, 2006) definuje aktérství jako lidskou schopnost ovlivňovat průběh událostí vlastní činností. Lidé jsou aktéry svých zkušeností spíše než jejich svědky. Být aktérem znamená záměrně ovlivňovat vlastní fungování a životní okolnosti. Lidé jsou proaktivní, regulují vlastní chování a reflektují je.

Pokud jde o dítě, tak tento koncept harmonizuje s novějším pojetím dítěte a dětství vymezeným tzv. novou sociologií dětství (James & Prout, 1990; James, 1996; Uprichard, 2008). Dítě není nedokonalý nebo „neúplný" dospělý a dětství se nechápe jako období, v jehož průběhu se dítě přibližuje stavu dospělosti a získává status „úplnosti" (Lee, 1998). Činnost dítěte má charakter aktérství, když dítě koná z vlastní vůle, intencionálně, a daná činnost má pro něj smysl. Aktérství dítěte může vystupovat v nejrůznějších situacích doma i mimo domov, existuje tedy i při dyadickém čtení s rodičem. Je však nutno citlivě rozlišovat, zda daná situace a konání mají či nemají znaky aktérství. Když dítě odpovídá matce na otázku, není to aktérská činnost. Žádá-li však matku, aby dále četla, nebo začne-li z vlastní iniciativy komentovat obsah čteného, toto naopak aktérstvím je. Je totiž přítomná intencionalita dítěte a existuje předpoklad, že toto komentování má pro dítě smysl. Aktérská činnost dítěte může mít různou míru intencionality a trvání, proto lze hovořit o různém stupni dětského aktérství při domácím čtení.

Výzkum dětského aktérství při čtení s rodičem je dosud velice málo rozvinut. Důraz se klade spíše na rodiče a na jejich čtení s dítětem. V našem výzkumu založeném na kvalitativním interview s rodiči, kteří měli děti v předškolním věku, jsme odhalili šest různých aktivit dítěte vykazujících atributy aktérství: výběr knihy, dotazování na obsah čteného, komentování obsahu, expanze obsahu, vyjednávání a monitorování postupu rodiče při čtení (Gavora, 2016). Jelikož se koncept dětského aktérství při čtení s rodičem ukázal jako potenciálně efektivní, přijali jsme jej coby jednu ze složek výzkumu.

2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo popsat čtení dětem v rodině, kde je přítomno dítě předškolního věku. Předmětem zkoumání bylo (a) rodinné prostředí, (b) rodič, který dítěti čte, (c) dítě, kterému je čtení určeno. Jak jsme již vysvětlili, čtení rodiče provází více či méně frekventovaná interakce obou aktérů s důležitými funkcemi – udělat text pro dítě srozumitelným, udržet jeho pozornost, rozvíjet jeho pregramotnost a formovat pozitivní postoje ke čtení a knihám.

Konkrétně si studie kladla za cíl získat údaje o frekvenci čtení, důvodech čtení dětem a o čtenářských praktikách rodičů a dítěte (17 proměnných). Kromě toho bylo cílem získat demografické údaje o rodině respondentů (8 proměnných). Jednotlivé proměnné jsou uvedeny při popisu výzkumného souboru a výzkumného nástroje.

Výzkum tudíž usiloval o získání relativně širokého obrazu čtení dětem v rodině u souboru respondentů, přičemž vycházel z koncepce dokumentované již v předešlém výzkumu: čtení dětem není jednostrannou záležitostí rodiče, dítě je při čtení aktivním členem dyády (Gavora, 2016). Dítě při čtení používá postupy a strategie, jež naplňují jeho potřeby a zájmy, tudíž je jeho chování *aktérské* (Bandura, 2001; Mayall, 2010).

3 Výzkumný nástroj

Výzkumný nástroj tvořil dotazník, jehož záměrem bylo zachytit kvantitativní charakteristiky čtení s dítětem v rodině, důvody rodičů číst s dětmi a specifické druhy čtenářských praktik rodičů a dětí. Dotazník se skládal z 52 položek a měl následující strukturu:

a) *Demografické vlastnosti rodiny* zahrnovaly pohlaví respondenta a jeho dítěte, počet dětí v domácnosti, věk dítěte, úplnost rodiny, nejvyšší vzdělání rodičů, zaměstnání rodičů, celkový hrubý příjem domácnosti a rozsah dětského knižního fondu v domácnosti.

b) *Parametry čtení dítěti* zahrnovaly frekvence čtení dítěti dospělými, frekvence čtení dospělého pro sebe, věk začátku čtení dítěti, trvání čtení dítěti a trvání expozice čtení[3].

c) *Důvody čtení* byly sledovány ve třech okruzích. *Rozvojový důvod* zahrnoval čtení pro rozvoj slovní zásoby, představivosti, paměti, logického uvažování, poznání světa, přípravy na základní školu a vytváření vztahu ke knize (příklad: „Dítěti čtu, protože to rozvíjí jeho představivost."). *Emocionální důvod* se týkal citového stavu matky při čtení (příklad: „Dítěti čtu, protože je to pro mě radostná chvilka."). *Pacifikační důvod* se týkal uvolňovací atmosféry při čtení (příklad: „Dítěti čtu, protože ho chci uklidnit po rušném dni.").

d) *Praktiky rodiče orientované na dítě* se skládaly ze tří okruhů. *Facilitace porozumění* čteného se týkala frekvence vysvětlování významu slov, objasňování situací, konání postav, spojení obsahu textu se zážitky dítěte a vysvětlování důvodu čtení (příklad „Jak často objasňujete dítěti situaci v knize, když máte dojem, že jí nerozumělo?"). *Podpora čtenářského uvažování* zjišťovala frekvenci otázek kladených dítěti o obsahu a též vyprávění

[3] Expozice čtení = fyzický věk dítěte mínus věk začátku čtení.

o přečteném (příklad „Jak často kladete dítěti otázky k postavám příběhu?“). *Nácvik pregramotných aktivit* zjišťoval frekvenci hry rodiče a dítěte s písmeny nebo číslicemi, nácvik psaní písmen/slov a používání tabletu, počítače nebo telefonu dítětem (příklad „Jak často si s dítětem hrajete hry s písmeny nebo číslicemi?“).

e) *Čtenářské praktiky dítěte* obsahovaly čtyři okruhy. *Proaktivní činnost dítěte* v průběhu čtení se zjišťovala frekvencí objasňovacích otázek dítěte zaměřených na obrázky a výrazy, dále na jeho komentáře k postavám a ději a na jeho žádosti o kauzální vysvětlení (příklad „Jak často klade vaše dítě otázky ‚proč‘?“). *Literární produkce* dítěte se zjišťovala frekvencí vyprávění dítěte podle obrázku, imitace čtení a vymýšlení vlastních příběhů (příklad „Jak často si dítě vymýšlí vlastní příběhy?“). *Monitorování rodiče dítětem při čtení* se zjišťovalo výskytem obracení stránek knihy dítětem, sledováním čtení prstem, opravy rodiče nebo jeho upozorňování (příklad „Jak často dítě sleduje prstem, kde čtete?“). *Zájem dítěte o čtení* se zjišťoval frekvencí žádosti dítěte o čtení, žádosti o zvýšení rozsahu čtení a výběr literatury pro čtení (příklad „Jak často dítě samo vybírá knihu nebo příběh pro čtení?“).

Otázky zjišťující frekvenci měly pětibodovou škálu od „nikdy“ (1) do „velice často“ (5). Odpovědi na položky zaměřené na míru ztotožnění se s tvrzením měly škálu od „nesouhlasím“ (1) do „souhlasím“ (5). Reliabilita částí dotazníku (Cronbachovo Alfa) zároveň s deskriptivními údaji jsou uvedeny v tabulkách 3 a 4. Pokud jde o okruhy *důvody čtení, čtenářské praktiky rodiče* a *čtenářské praktiky dítěte,* reliabilita je pro účel nereprezentativní studie přijatelná (0,831, 0,665 a 0,787). Reliabilita jednotlivých proměnných v rámci těchto okruhů je nižší, jelikož závisí nejen na homogenitě, ale i na počtu položek, jichž v tomto případě bylo méně. Nejvyšší reliabilitu měla proměnná *rozvojové důvody rodičů* (0,884), jež obsahovala osm položek, nejnižší reliabilitu naopak vykazovala proměnná *pacifikační důvody rodičů* (0,583), která měla pouze tři položky.

Dotazník byl distribuován rodičům v mateřských školách, které děti respondentů navštěvovaly. Rodičům byl vysvětlen cíl výzkumu a výzkumný charakter zjišťování, dotazník byl vyplňován anonymně.

4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 240 respondentů – rodičů ze Zlínského a Moravskoslezského kraje, jejichž děti navštěvovaly mateřskou školu. Tento soubor hodnotíme jako dostupný (*convenient sample*). Ženy tvořily 89,9 % respondentů, muži 10,1 %. Úplné rodiny představovaly 81,9 % souboru, neúplné 18,1 %. Většina rodin, 66,4 %, měla jedno dítě, dvě děti mělo 31,5 % rodin, tři děti mělo 1,8 % rodin. Rodiče si mohli vybrat, na kterém ze svých dětí v předškolním věku založí odpovědi v dotazníku. Tyto děti byla ve 44,9 % děvčata, chlapci představovali 55,1 %. Věkové rozpětí dětí bylo 2 – 6,5 roků.

Stratifikaci vzdělání a zaměstnání výzkumného souboru zobrazuje tabulka 1. Pokud jde o vzdělání, úroveň našeho výzkumného souboru je poněkud vyšší, než je průměr v ČR, ve kterém je populace se základním vzděláním rozsáhlejší (17,6 %) a, opačně, s vysokoškolským vzděláním užší (12,5 %; údaje podle ČSÚ, 2011). Věkové složení našeho souboru je ovšem nižší, než reprezentují data ČSÚ. Tabulka ukazuje rovněž značnou proporci chybějících údajů, zejména u zaměstnání, kde se respondenti často vyjadřovali příliš obecně (např. OSVČ) a nebylo je proto možné kategorizovat.

Tabulka 1
Vzdělání a zaměstnání rodičů výzkumného souboru (v %)

		matka	otec
Vzdělání	Základní	3,3	3,3
	Středoškolské	18,3	28,3
	Středoškolské s maturitou	39,2	33,8
	Vysokoškolské	37,1	25,0
	Postgraduální	0,4	2,9
	Chybějící údaje	1,7	2,9
Zaměstnání	Dělník	5,4	11,7
	Řemeslník	19,2	21,7
	Odborník	19,2	20,4
	Vysoce kvalif. odborník	23,8	17,5
	Chybějící údaje	32,5	28,8

5 Výsledky

5.1 Základní údaje o čtení v rodině

Čtení dětem v rodině vytváří důležité předpoklady a stimuly pro rozvoj pregramotnosti a budování vztahu dítěte ke knihám. Proto jsme zjišťovali sedm základních údajů, které toto čtení charakterizuje (tabulka 2). První údaj se týká frekvence čtení dítěti. Téměř 44 % rodičů čte dětem několikrát za týden, 35,5 % rodičů čte dětem denně. Druhý údaj je podobný zjištění v jiném českém výzkumu (37 %; Fasnerová, 2014). Pravidelné čtení vytváří návyk dítěte ke čtení a pozitivně působí i na jeho postoje k němu, jež pak přetrvávají i do pozdějšího věku. Přibližně sedm procent rodičů v našem souboru ovšem dětem nečte vůbec nebo jenom jedenkrát za měsíc. V těchto rodinách si dítě obtížněji vytvoří zájem o čtení nebo pozitivní postoj ke knize. Kromě frekvence je důležitá i délka trvaní jednoho čtení. 79 % respondentů v našem souboru čte dětem po dobu 30 až 40 minut. Vzhledem k celodenním povinnostem rodičů je to doba pozoruhodně dlouhá. Na druhou stranu, přibližně jedno procento rodičů čte dětem pět minut, což je pro rozvoj pregramotnosti dítěte velmi málo. U velké většiny rodin vlastní dítě 30 nebo více knih a má na ně zpravidla vymezený prostor. Může si knihy prohlížet a starat se o ně. Tím se vytváří dobrý předpoklad k tomu, aby se kniha stala součástí života dítěte.

V průměru začali rodiče dítěti číst, když mu bylo méně než dva roky. Někteří respondenti uváděli rovněž čtení od narození (5,5 %). Byly to případy, kdy bylo dítě přítomno, když rodič četl staršímu sourozenci, ale jednalo se i o situace, kdy dítě sourozence nemělo (2,1 %). Věk zahájení čtení dítěti má velký význam pro rozvoj jeho kognitivních procesů. Delší expozice čtení poskytuje více příležitostí pro rozvoj pregramotnosti, slovní zásoby i dalších kognitivních procesů. Metaforicky to vystihuje název studie Niklase a kol. (2016a) *Ranní ptáče dál doskáče*. V našem souboru věk zahájení čtení dítěti statisticky významně koreloval s frekvencí čtení (−0,252**), trváním jednoho čtení (−0,131*) a počtem knih, jež dítě vlastní (0,252**).

Celkově data u zkoumaných proměnných čtení v našem souboru respondentů ukazují nárůst frekvencí směrem k vyšším, tudíž příznivějším kategoriím. Globální stimulační charakter čtenářského prostředí zkoumaných českých rodin je vesměs pozitivní.

Frekvence a časové údaje zobrazují ovšem jen jednu stránku čtení s dítětem. Pro poznání situace jsou sice důležitá, ale neposkytují plný obraz. Podstatně

významnější stránkou je, jak rodiče zdůvodňují potřebu čtení, čím se toto čtení naplňuje a jaké jsou konkrétní praktiky rodiče a dítěte při společném čtení.

Tabulka 2
Základní údaje o čtení v rodině

	Nikdy/ ojediněle	1x za měsíc	1x za týden	Několikrát za týden	Denně
Frekvence čtení dítěti	1,3 %	5,6 %	13,9 %	43,7 %	35,5 %
Frekvence čtení dítěti druhým dospělým	18,5 %	22,7 %	23,2 %	29,2 %	6,4 %
Čtení dospělého pro sebe	20,1 %	15,0 %	20,5 %	30,8 %	13,7 %
Věk začátku čtení	M = 22,2 měs.; rozpětí 0–60 měs.; SD = 12,5				
Expozice čtení	M = 31 měs.; rozpětí 0–72 měs.; SD = 15:08				
Trvání čtení	5 min.	10–15 min.	20 min.	30 min.	40 min.
	1,3 %	5,6 %	13,9 %	43,7 %	35,5 %
Počet dětských knih	5	10	20	30	Nad 30
	1,7 %	8,5 %	21,6 %	22,5 %	45,8 %

Pozn.: Expozice čtení = fyzický věk dítěte v čase sběrů dat mínus věk začátku čtení.

5.2 Důvody čtení

Zkoumání důvodů vedoucích rodiče k tomu, aby dětem četli, nám umožňuje pochopit nejen jejich záměry a aspirace, ale taktéž orientaci jejich úsilí v průběhu čtení. Výzkum se soustředil na tři důležité důvody.

První důvod byl *rozvojový* – zlepšování kognitivních schopností dítěte (paměť, myšlení, představivost), rozšiřování slovní zásoby, příprava na základní školu, i vytváření pozitivního vztahu ke knize. Jak ukazuje tabulka 3, rodiče uváděli rozvojový důvod coby ten nejdůležitější. Na pětibodové škále se jejich volby blíží nejvyššímu bodu (M = 4,38; SD = 0,62). Uvědomují si tedy rozvojové efekty čtení a hodnotu investice do času stráveného s dítětem při společném čtení. Zahraniční výzkumy zaměřené na čtení rodičů s dítětem potvrdily vliv zejména na rozvoj receptivní slovní zásoby dítěte a na jeho poznání vlastností knihy (Neuman, 1996). Kromě toho tyto výzkumy dokázaly, že rozvojový vztah byl reciproční. Úroveň slovní zásoby získané při čtení s rodičem predikovala rozsah aktivity dítěte při tomto čtení (Meng, 2016). Zajímavý je motiv čtení jako přípravy na základní školu. Anticipace primární

školy jako vzdělávací instituce založené na kultuře čtení je velice pozitivním prvkem zkoumaných rodin.

Druhý důvod čtení byl *emocionální*. Rovněž tento důvod považovali rodiče za velmi důležitý. Průměr (M = 4,22; SD = 0,82) stojí vysoce nad středovým bodem použité pětibodové škály. Rodič pociťoval radost z chvil strávených spolu s dítětem při čtení a měl potěšení ze společné aktivity. Bez této emocionální složky by společné čtení bylo fádní, nezáživnou událostí. Této emocionalitě však konkuruje *pacifikační důvod* čtení. Rodiče připravují dítě na spánek tak, že mu čtou. Průměr je sice značně nižší než u předchozího důvodu (M = 3,17; SD = 0,96), nicméně pacifikační motiv je v rodině přítomen. Nejtypičtější situace společného čtení je totiž večer po uložení dítěte ke spaní. Rodič oddělí dítě od rušných aktivit a čte, aby dítě upokojil. Večerní situace občas dostávají humornou podobu. Jak ukázal náš předchozí výzkum (Gavora, 2016), rodič při čtení někdy únavou usíná, zatímco dítě se dožaduje jeho plné soustředěnosti.

Celkový průměr hodnocení tří důvodů, jež vedly rodiče ke čtení s dítětem, je dosti vysoký (M = 4,07; SD = 0,58). Rodiče dostatečně reflektují, co je ke čtení s dítětem vedlo a jaké efekty mohou od tohoto čtení očekávat. Zejména důvod rozvojový a emocionální je silně motivující, vede rodiče ke čtení a udržuje je u něj.

5.3 Čtenářské praktiky rodiče

Další zkoumané proměnné mají jiný charakter – týkají se konkrétních činností rodiče provázejících čtení. Když čte dítěti rodič, nedochází jenom k převodu grafického kódu do orálního (na to dostačuje audiokniha). Rodič interaguje s dítětem, sleduje jeho reakce a odpovídá na ně. Typickou aktivitou byla *facilitace porozumění* čtenému, tedy přiblížení jeho obsahu dítěti. Nerozumí-li dítě textu, uniká mu nejen obsah, ale i smysl čtení. Položky zahrnovaly vysvětlování významu slov nebo slovních spojení, objasňování děje, situace a konání postav, spojování obsahu textu se zážitky dítěte i vysvětlování důvodů čtení. Porozumění obsahu totiž není jen esencí čtení, ale má i další atributy. Situace, děj a postavy nejsou přítomny, dítě o nich jenom slyší, ale nevidí je. Jsou pro něj určitou abstrakcí a úlohou rodiče je tuto abstrakci vysvětlit (do určité míry rodiči napomáhají ilustrace v knížce). Celková frekvence těchto aktivit bohužel nebyla u našich respondentů vysoká, resp. nebyla tak vysoká, jak bychom si přáli (M = 2,97; SD = 0,78).

Proměnná *podpora čtenářského uvažování* se týkala aktivního zapojení dítěte do čteného obsahu. Šlo o kladení otázek dítěti k postavám příběhu nebo o žádost o vyprávění obsahu. Pro rodiče to je ovšem náročnější činnost, resp. činnost, která některým rodičům překáží, protože brzdí plynulé čtení. Je to také obtížná činnost pro dítě, takže rodiče na ni mohli rezignovat. To vysvětluje ještě nižší průměr než u facilitace porozumění obsahu (M = 2,88; SD = 0,98).

Proměnná *nácvik pregramotných aktivit* obsahovala položky týkající se společné hry rodičů a dítěte s písmeny nebo číslicemi, nácviku psaní písmen/slov a používání tabletu, počítače nebo telefonu dítětem. Všechny tyto činnosti, iniciované nebo zprostředkované rodiči, považujeme za nácvikové. Představují významný vstup dítěte do světa gramotnosti, včetně elektronické. Aritmetický průměr této proměnné je ovšem nejnižší ze všech zkoumaných činností rodičů (M = 2,69; SD = 0,85). Připisujeme to jejich náročnosti, proto je rodič většinou zavádí až ve vyšším věku dítěte. Korelace mezi věkem dítěte a těmito činnostmi byla statisticky velmi významná (od 0,26** do 0,38**).

Při celkovém pohledu na praktiky rodiče při čtení dítěti konstatujeme relativně nízký průměr (M = 2,84; SD = 0,59). Vysvětlujeme to třemi způsoby, jež se můžou doplňovat. Především kladly zkoumané činnosti vyšší nároky na rodiče, proto byl jejich průměr nižší. Oproti tomu údaje o trvání čtení, jak je zachycuje tabulka 2, byly vesměs příznivé. Jedná se totiž o lehčí činnost, aktivita rodiče je jednodušší. Druhým důvodem může být nízká kompetence rodiče pro jistou činnost. Umění klást otázky, vysvětlovat nebo komentovat děj vyžaduje jisté znalosti, schopnosti, nebo dokonce cit. V zahraničí proto existují programy na zlepšení interakce rodiče s dítětem při čtení (Neuman 1996; Justice & Pullen, 2003; Sim & Berthelsen, 2014). Třetí důvod nízkého průměru je snaha rodiče číst nepřerušovaně, tedy neklást dítěti otázky, neposkytovat mu vysvětlení nebo komentáře, protože to zvyšuje dobu čtení daného příběhu. Rodič je večer unaven a nechce mít čtecí chvilku dlouhou a vysilující.

5.4 Čtenářské praktiky dítěte

Ve výzkumu jsme se zaměřili na čtyři druhy čtenářských praktik dítěte, kterým přisuzujeme atribut aktérství. Patří k nim zájem o čtení, proaktivní chování dítěte při čtení, literární produkce dítěte a monitorování čtení rodiče (tabulka 4). Zájem o čtení zahrnoval žádosti dítěte, aby rodič četl, vlastní

volbu knihy nebo příběhu a naléhání na další čtení nebo jeho pokračování ve chvíli, kdy rodič dočetl. Tyto aktivity získaly nejvyšší hodnocení ze všech zkoumaných činností dítěte (M = 4,11; SD = 0,84). Na pětibodové škále tento průměr znamená vysokou frekvenci. Dítě se ukázalo jako aktivní člen dyády a jako partner prosazující své záměry. Mělo zájem o obsah čtení i svá oblíbená témata i hrdiny. Na druhou stranu není možno opomenout, že naléhání na další čtení nemuselo vždy být založeno na pohnutkách literárních, nýbrž důvody mohly být pragmatické: dítě zkrátka ještě nechtělo spát.

Proaktivní chování dítěte při čtení zahrnuje otázky dítěte týkající se obrázků v knize, dále otázky k významu neznámých slov a otázky typu *proč*. Patří sem rovněž vlastní komentář k ději nebo postavám v příběhu. Průměr je o něco nižší než u zájmu o čtení, ale je stále dosti vysoký (M = 3,50; SD = 0,79). Dítě tedy představuje aktivního posluchače, který se chce o obsahu čteného dozvědět víc a je přirozeně zvědavý. Pokud jde o jeho komentář k příběhu, tady se z posluchače stává vypravěč, jenž k příběhu přikládá vlastní poznámky nebo jej doplňuje. Z dotazníků nebylo možné zjistit, jak dlouhý nebo jak propracovaný byl dětský komentář nebo ke kterým elementům příběhu se vztahoval. Aktérství dítěte se nicméně i v této proměnné dostatečné frekventovaně naplnilo.

Dětské aktérství dále vystupuje v činnosti, kterou jsme možná odvážně nazvali *literární produkce dítěte.* Dítě vypráví vlastní verzi obsahu podle obrázku, vymýšlí si vlastní příběhy a imituje chování při čtení – obrací stránky a mluví pro sebe (M = 3,11; SD = 0,97). Tady již dítě nabývá ještě výraznějších prvků autonomie – v podstatě přesouvá dospělého do role posluchače a samo v situaci dominuje. Jeho vyprávění je možná jednoduché, ale je autorské. Obracení stránek knihy při tom představuje zásadní vizuální prvek manifestující čtenářství. Hlasité čtení, které dítě při listování imituje, není typické ve čtenářském chování dospělého, dospělý čte spíše potichu pro sebe. Na druhou stranu je hlasitost v dětské reprezentaci element zvýrazňující čtenářství – pouhé listování by ještě nemuselo znamenat čtení, tj. zmocnění se obsahu. Obracení stránek knihy dokazuje, že dítě má elementární chápání organizace knihy, totiž sekvenci děje po stránkách. Vyprávění příběhu podle obrázků znamená pochopení asociace mezi orálně podaným příběhem, jeho grafickou podobou a jeho obrazovou oporou. Jsou to komponenty znalostí dítěte o knize a tisku (Clay, 2000). Rozsáhlé výzkumy demonstrovaly, že tyto znalosti jsou prediktorem pozdější úrovně čtení ve škole (Sénéchal & LeFevre, 2003; Sénéchal, 2006; Hindman & Morrison, 2012).

Při *monitorování čtení rodiče* se dítě dostává do ještě aktivnější pozice. Je nejen průvodcem rodiče při jeho předčítání – obrací mu stránky, sleduje čtení prstem (důkaz, že dítě chápe organizaci obsahu do řádků) – ale je také jeho kontrolorem. Opravuje nebo upozorňuje rodiče, když vynechá nebo změní část děje nebo popisu (dítě zná texty nazpaměť). Průměr těchto činností není vysoký (M = 2,45; SD = 0,96), ale naznačuje jistou suverenitu dítěte v partnerství s rodičem, což je velice cenný prvek čtení dětem.

Celkový pohled na frekvenci čtyř sledovaných čtenářských praktik dítěte ukazuje na jistý trend: čím je daná činnost lehčí, tj. méně náročná, tím získala větší frekvenci a, vice versa, obtížné činnosti měly nižší frekvenci. Trend ukazuje nárůst náročnosti fungování dítěte při čtení, a tudíž i pokles jeho frekvence od zájmu o čtení k otázkám a komentářům a pak dále k vlastní produkci. Monitorování rodiče dítětem a kontrola jeho čtení pak reprezentuje vyšší pozici dítěte v dyádě. V situaci čtení získává dítě jistou moc nad rodičem. Celkový průměr čtenářských praktik dítěte reprezentovaný čtyřmi proměnnými činí 3,31 (SD = 0,61), pohybuje se tedy nad střední hodnotou použité pětibodové škály. Všechny zkoumané proměnné demonstrují aktérství dítěte, tedy jeho intencionální a smysluplnou činnost. Dítě tak nezůstává pasivním členem dyády, ale aktivně interaguje s rodičem, aby dosáhlo svých záměrů a uspokojení svých potřeb.

Tabulka 3
Okruhy a proměnné rodiče ve vztahu k čtení dítěti

Okruhy	Proměnné	M	SD	Alfa	Počet položek
Důvody čtení	Rozvojové	4,38	0,62	0,884	8
	Emocionální	4,22	0,82	0,639	2
	Pacifikační	3,17	0,96	0,583	3
Celkem		4,07	0,58	0,831	13
Čtenářské praktiky rodiče	Facilitace porozumění	2,97	0,78	0,655	4
	Podpora čtenářského uvažování	2,88	0,98	0,629	2
	Nácvik pregramotných aktivit	2,69	0,85	0,616	3
Celkem		2,84	0,59	0,665	9

Pozn.: M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka, Alfa = Cronbachův koeficient homogenity.

Tabulka 4
Čtenářské praktiky dítěte

Proměnné	M	SD	Alfa	Počet položek
Zájem o čtení	4,11	0,84	0,708	3
Proaktivní chování	3,50	0,79	0,711	4
Literární produkce	3,11	0,97	0,740	3
Monitorování čtení rodiče	2,45	0,96	0,590	3
Celkem	3,31	0,61	0,787	13

Pozn.: Zkratky jako u tabulky 3.

6 Diskuse

Čtení dětem rodiči sehrává mimořádně důležitou roli při rozvoji pregramotnosti. Tato studie přispívá k pochopení toho, v jakém prostředí se čtení realizuje, jaké důvody k této činnosti vedou rodiče a jak konkrétně tato činnost probíhá. V základních parametrech čtení dětem můžeme výzkumný soubor hodnotit vesměs příznivě. Většina zkoumaných rodičů čte dětem frekventovaně, dostatečně dlouho a číst začala v průměru před druhým rokem dítěte. Děti ve velké většině zkoumaných rodin vlastnily 30 nebo více knih. Výzkum nicméně odhalil i rodiny s málo stimulujícím čtenářským prostředím. Dětem vůbec nečte nebo čte ojediněle 1,3 % rodin, někteří rodiče čtou pouze pět minut (1,3 %), jejich děti mají jenom pět knih (1,3 %) a rodiče začali číst, až když mělo dítě pět let (0,8 %). Důvody jsou různé. Na jedné straně jsou to méně příznivé sociální a ekonomické podmínky těchto rodin (knihy jsou drahé, rodiče mají náročné zaměstnání a nemají na dítě čas), na druhé straně to můžou být kulturní postoje a zájmy (vlažný vztah ke knihám). Specifickým důvodem může být taktéž nedostatek informací o významu a efektech čtení dětem v raném věku nebo o tom, jak toto čtení vést. V České republice ovšem probíhá několik akcí zaměřených na propagaci čtení v rodině a rozvoj dětského čtenářství, které tyto informace poskytují. Jedná se např. o projekt *Celé Česko čte dětem*, do nějž se zapojily knihovny, knihkupectví, mateřské i základní školy, nemocnice, rozhlas i televize. Cílem je vysvětlování významu čtení dětem a jeho podpora. Z dalších projektů lze jmenovat *Rosteme s knihou* nebo *Noc s Andersenem*. Z hlediska našich výsledků by se tyto a podobné projekty měly zaměřit nejen na zvyšování zájmu dětí o knihy a čtení, ale taktéž na procesuální stránku čtení, tedy na to, jak má konkrétně čtení probíhat,

jaké strategie a praktiky mají rodiče v dyádě čtení s dítětem používat a jak mají podporovat aktivní vstup dítěte do svého čtení.

Jádro našeho výzkumu tvořilo zjišťování důvodů čtení a čtenářských praktik rodiče a dítěte. Byly zjištěny silné rozvojové a emocionální důvody čtení rodiči. U rozvojových důvodů se to ovšem předpokládalo, vždyť kognitivní, jazykový a gramotnostní rozvoj je základem domácího čtení. Emocionální důvod je však jeho důležitým průvodcem (Justice & Pullen, 2003). Rodiče facilitují porozumění při čtení, podporují uvažování o postavách příběhu a stimulují dítě k vlastní naraci příběhu. Nejslabší je podpora pregramotných činností, tedy aktivit s písmeny, slovy a čísly. Jde sice o herní aktivitu, nicméně tato aktivita má nácvikový charakter. Nižší frekvenci vysvětlujeme tím, že jde v rámci čtení z knihy o „přidanou aktivitu" kladoucí další požadavky na čas rodiče.

Specifický aspekt této studie byl v nahlížení na dítě z aspektu aktérství, tedy dítětem iniciovaného a realizovaného konání. Příjemným zjištěním bylo, že děti tohoto výzkumného souboru mají o čtení velký zájem. Potvrdilo se také jejich proaktivní chování v dyádě s rodičem při čtení. Děti také „literárně" produkují, a dokonce monitorují své rodiče při čtení.

Vzhledem k omezení rozsahu studie nebylo možné popsat souvislosti mezi demografickými charakteristikami rodiny, čtenářským prostředím a čtenářskými praktikami rodičů a dětí. Ty budou předmětem jiné studie. Přitom je již teď zřejmé, že tyto charakteristiky silně ovlivňují čtenářské ukazatele rodiny (Melissa-Halikiopoulou & Natsiopolou, 2008; Meng, 2016).

Data v tomto výzkumu byla zjišťována pomocí dotazníku. I když jeho reliabilita byla přijatelná, jeho validitu jsme zjišťovali pouze z obsahového hlediska (*face validity*). Konstruktovou validitu nebylo kvůli různým typům a různému rozsahu použitých škál možno zjišťovat. Vzhledem k použitému výzkumnému nástroji není jasné, jak respondenti v odpovědích reprezentují své reálné chování při čtení v rodině. Otázkou především je, do jaké míry byly tyto odpovědi respondenty nadsazené. To se dá ověřit jenom pozorováním dyády čtení přímo v rodině nebo pomocí nahrávek tohoto čtení, jak to dělal výzkum Vandermaas-Peelerové a kol. (2011). Ani to však nemusí odstranit problém deformací. Výzkumník nebo kamera v domácnosti mohou být také zdrojem zkreslení, protože subjekty můžou své chování „hrát". Jistou oporu k našim údajům o čtenářském chování dítěte poskytl náš předchozí výzkum založený na interview s rodiči.

Tento výzkum byl popisem čtení rodičů dětem a čtenářských praktik rodičů a dětí. Širší vhled do problematiky by poskytl výzkumný model proces-produkt, který by zjišťoval, jak ovlivnily čtenářské praktiky rodičů výkonové parametry dítěte, zejména v kognitivní, jazykové a postojové rovině. V zahraničí je tento model velice rozšířen a má vysokou výpovědní hodnotu. V zahraničí je ovšem k dispozici velké množství standardizovaných nástrojů na diagnostikování posunů ve vývoji charakteristik dítěte souvisejících s pregramotností, které výzkum bohatě využívá (De Jong & Leseman, 2001; Sènèchal & LeFevre, 2003; Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005; Sènèchal, 2006; Hindman & Morrison, 2012; Duursma, 2014a).

Když dítě navštěvuje mateřskou školu, setkává se čtení v rodině s rozvojem pregramotnosti v této vzdělávací instituci – pak se vlivy obou prostředí mohou posilovat. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* zahrnuje práci s knihou, především čtení dětem, vysvětlování, rozvoj porozumění textu, reprodukci obsahu a jiné činnosti spjaté se čtením a literárním obsahem. Mateřská škola může nejen rozvíjet pregramotnost dítěte, ale má i potenciál kompenzovat nepříznivé domácí čtenářské prostředí dítěte.

Literatura

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1–26.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164–180.

Boudreau, D. (2015). Use of parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(1), 33–47.

Clay, M. (2000). *Concepts about print*. Auckland: Heinemann.

Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*(1), 31–41.

De Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, *39*(5), 389–414.

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Duursma, E. (2014a). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early Head Start in the United States. *Fathering*, *12*(3), 283–302.

Duursma, E. (2014b). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy*, *14*(4), 435–458

ENIGMA (2017). *Anketa Kto vo vašej rodine číta deťom knižky*? Nitra: ENIGMA.

Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem. Výzkumná zpráva projektu*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.

Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu.* Praha: Gabal Analysis & Consulting. Dostupné z http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf

Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents. The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica, 21*(4), 99–116.

Hammer, C. S., Rodriguez, B. L., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38(3), 216–224.

Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contribution of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, *58*(2), 191–223.

James, A. (1996). *Childhood identities.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, A., & Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

Jarret, R. L., Hamilton, M.-B., & Coba-Rodrigues, S. (2015). „So we would all help pitch in." The family literacy practices of low income African American mothers of preschoolers. *Journal of Communication Disorder*s, *57*, 81–93.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99–113.

Karras, J., & Braungart-Rieker, J. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*, *26*(2), 133–148.

Korat, O., Ron., R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(2), 223–247.

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, *24*(4), 488–509.

Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.

Landry, S. H., & Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 135–148). New York: The Guilford Press.

Lee, N. (1998). Towards immature sociology. *The Sociological Review*, *46*(3), 458–482.

Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (s. 43–82). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Mayall, B. (2010). *Towards a sociology for childhood*. Maidenhead: Open University Press.

Melissa-Halikiopoulou, C., & Natsiopolou, T. (2008). Mothers reading children's books to preschoolers. A Greek study. *International Journal of Caring Sciences, 1*(2), 74–78.

Meng, C. (2016). Joint book reading and receptive vocabulary: A parallel process model. *Infant and Child Development*, *25*(1), 84–94.

Neuman, S. B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*(4), 495–513.

Niklas, F., Cohrssen, C., Tayler, C., & Schneider, W. (2016a). Erstes Vorlesen: Der Früher Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *30*(1), 35–44.

Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016b). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open* I-II.

NÚV. (2014). *Stále méně dětí baví čtení.* Dostupné z http://www.nuv.cz/publikace/stale-menedeti-bavi-cteni?highlightWords=gramotnost

Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergency skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *48*(2), 345–359.

Russ, S., Perez, V., Garro, N., Klass, P., Kuo, A. A., Gershun, M., … Zuckerman, B. (2007). *Reading across the nation: A chartbook*. Boston: Reach Out and Read National Center.

Sènèchal, M., & LeFevre, J. (2003). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460.

Sènèchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, *10*(1), 59–87.

Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *33*(6), 302–310.

Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading with small children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(1), 50–55.

STEMMARK. (2015). *Čtení dětem.* Závěrečná zpráva. Praha: STEMMARK. Dostupné z http://docplayer.cz/16567545-Cteni-detem-zaverecna-zprava-brezen-2015.html

TNS Slovakia. (2015). *Čítame deťom? Výsledky prieskumu o čítaní kníh s deťmi vo veku 2–8 rokov.* Dostupné z http://www.tns-global.sk/sites/default/files/files/report_citanie_knih.pdf

Uprichard, E. (2008). Children as "being and becomings": Children, childhood and temporality. *Children and Society*, *22*(4), 303–313.

Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brilhart, C. (2011). Mother's and father's guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, *12*(4), 415–442.

Wildová, R., & Křivánek, Z. (2009). Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 230–234). Praha: Portál.

Autor

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: gavora.p@gmail.com

Reading to children in the family: An ivestigation of reasons, parametres and practices

Abstract: The study describes home reading situations in Czech families. The purpose was to identify the parents' reasons for reading to children, frequency of reading, and reading practices of parents and children. The sample consisted of 240 respondents – parents whose children attended preschool. A questionnaire of 52 items, which were aggregated to 17 variables, was used to gather data. The basic data about reading to children are favourable. Most of the parents read to children frequently, the reading session is relatively long and they began to read before the child was two years old. Children possess at least 30 books. High averages were identified in developmental and emotional reasons of reading to children. Parents facilitate the child's comprehension of stories, they support thinking about the story characters and stimulate the child to retell the story. However, they infrequently use shared play with letters, words or numbers. The specific perspective of this study was child's agentic behaviour in reading sessions, i.e., the child's ability to initiate and perform intentional behaviour in reading situations. Children were much interested in reading, they demonstrated proactive behaviour, produced independent narrations of the stories, and they were able to monitor their parents' reading aloud.

Keywords: preliteracy, reading with child, parent-child dyad, parents' reading practices, child's reading practices

---

Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní.* Praha: Grada.

Učitelé v praxi i studenti pedagogických oborů prohloubí své znalosti na poli práce se živou abecedou a se slabikářem, naučí se jaký typ slabikáře si vybrat, které pomůcky je možné využívat a jak celkově přistupovat k výuce čtení a psaní. Pozornost je věnována také specifickým poruchám u dětí, jejich příčinám a tomu, jak moc ovlivňují průběh vyučování. Publikace mapuje nejnovější výzkumná šetření, jako jsou například rychlost písma nebo význam nové písemné předlohy Comenia Script. Seznamuje i s výsledky posledního výzkumu, který byl realizován v roce 2016 a týkal se čtenářských kompetencí dětí a žáků v primárním a preprimárním vzdělávání z pohledu pedagogů mateřských a základních škol.

Mezi učitelstvím a youtuberstvím: profesní sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube [1]

Klára Holíková

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

Redakci zasláno 24. 9. 2017 / upravená verze obdržena 21. 1. 2018 /
k uveřejnění přijato 28. 1. 2018

Abstrakt: V současnosti narůstá význam platforem pro sdílení videí, které mají velké množství uživatelů včetně učitelů. Cílem této studie je zjistit, jak se promítá publikování vzdělávacích videí na YouTube do profesního sebepojetí učitelů. Pro zodpovězení této otázky je využito kvalitativní metodologie, konkrétně designu vícepřípadové studie explorativního charakteru. Pro studii jsou záměrně vybrány dva odlišné případy učitelů. Hlavním kritériem výběru je jejich vysoká publikační aktivita na YouTube (30 a více videí) a sledovanost videí (400 000 a více zhlédnutí), s tím je spojená informační bohatost jejich kanálů. Zdrojem dat jsou polostrukturované rozhovory s učiteli. K triangulaci těchto dat slouží data zveřejněná učiteli na jejich YouTube kanálech (videa a komentáře), která jsou zpracována prostřednictvím netnografické metodologie. Při kvalitativní analýze jsou využity analytické metody zakotvené teorie. Výsledky studie ukázaly, že vybraní učitelé začali YouTube využívat, aby lépe zprostředkovali obsah výuky svým žákům. Pozitivní reakce na jejich videa od uživatelů YouTube mimo okruh jejich žáků postupně ovlivňuje jejich chování na YouTube. Nejvýraznějším znakem profesního sebepojetí vybraných učitelů je pozitivní sebeoceňování, které se utváří na základě interakcí na YouTube a promítá se i do jejich pedagogické činnosti.

Klíčová slova: YouTube, vzdělávací video, profesní sebepojetí učitele, sebeocenění učitele, vícepřípadová studie, netnografie

Digitální technologie a internet jsou již nedílnou součástí naší společnosti a stále častěji jejich prostřednictvím probíhá učení. Tématu využívání informačních technologií ve výuce učiteli je v pedagogickém výzkumu věnována častá pozornost (například Sutherland et al., 2004; Tondeur et al., 2008;

[1] Poznámka redakce: Příspěvek byl publikován v rámci spolupráce České asociace pedagogického výzkumu a časopisu *Pedagogická orientace*. Spolupráce je součástí publikační strategie ČAPV podpořené projektem financovaným Radou vědeckých společností AV ČR.

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-46

Williams et al., 2000; Zounek & Šeďová, 2009). V této studii je z oblasti ICT ve vzdělávání vybráno téma vzdělávacích online videí[2]. Ve výzkumných šetřeních zaměřených na vzdělávací online videa se tematicky odráží využití videí vzdělávacími institucemi k publikaci vlastních vzdělávacích aktivit, například (Haase, 2009); využití videí vlastních nebo již vytvořených učiteli ve výuce (například Berk, 2009; Jones & Cuthrell, 2011; Mayora, 2009); vzdělávání prostřednictvím tvorby videí studenty (například Desmet, 2009; Mayora, 2009). Minimum výzkumů je věnováno informálnímu učení, které je oblastí, kam YouTube svojí otevřeností všem uživatelům primárně směřuje. Kvalitativní výzkumy v této oblasti provedl například Tan (2013). Učení v tomto prostředí je iniciačním prvkem interakce mezi žáky, často přechází do zábavné roviny a s tím souvisí otázka reliability a vhodnosti obsahu videí. Výzkum proto představuje strategie žáků, kterými se s těmito podmínkami k učení vyrovnávají. Alston a Ellis-Hervey (2015) se pak ve své studii věnují specifikům neformálního vzdělávání prostřednictvím YouTube a představují doporučení pro tvorbu a postprodukci videa.

Dosavadní výzkum učení v prostředí YouTube je zaměřen na didaktické metody a techniky, kterých učitelé využívají, a na využití videa jako média a jeho technického zpracování. Chybí zde zaměření na učitele, a proto je tento výzkum zacílen právě na profesní sebepojetí učitelů, kteří publikují vzdělávací videa na YouTube. Přispívá tak ke stavu současného bádání otevřením tématu učitelů v neformálním prostředí YouTube. Konkrétně je zkoumáno, jak se publikování vzdělávacích videí na YouTube promítá do profesního sebepojetí učitele a s ním spojeného mínění o sobě a svých žácích a o vlastním výkonu v roli učitele (dle Lukášové, 2015).

Pro zodpovězení této otázky je využito kvalitativní metodologie, konkrétně designu vícepřípadové studie, ve které byly záměrně vybrány dva odlišné případy učitelů. Oba učitelé Adam a Ctirad založili své kanály na YouTube primárně pro své žáky a studenty. Záměrem kanálů tak byla podpora vlastní výuky ve škole. Přes původní záměr ale dochází, vzhledem k veřejné přístupnosti videí na YouTube, k nepředpokládaným dopadům, které ovlivňují učitele Adama a Ctirada v jejich dráze učitele.

[2] Vzdělávací online video je v kontextu tohoto výzkumu definováno jako audiovizuální soubor distribuovaný a recipovaný prostřednictvím internetu za využití informačních a komunikačních technologií (McGarr, 2009). Tato videa zastávají, mimo zábavné či informační, dominantně vzdělávací funkci a reagují při tom na aktuální vzdělávací potřeby ve společnosti (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 299).

1 Prostředí YouTube a učitel jako tvůrce vzdělávacích videí

Server YouTube je živá rostoucí platforma pro šíření videí, která slouží množství uživatelů také ke vzdělávání, jak uvádějí například Alston a Ellis-Hervey (2015), Berk (2009), Desmet (2009), Dreon, Kerper a Landis (2011), Jones a Cuthrell (2011), Kellner a Kim (2010), Mayora (2009) a Tan (2013). Přesto v českém prostředí není téma v pedagogickém kontextu zkoumáno. YouTube je specifickým prostředím na pomezí úložiště videí a sociální sítě sdružující její uživatele. Záleží pak na uživateli, jak k využití tohoto serveru přistoupí, jestli bude pouze pasivním konzumentem audiovizuálního obsahu, nebo se na YouTube bude aktivně prosazovat vlastní tvorbou a interakcemi s ostatními uživateli.

Kvalitativní studie Preece a Rotmana (2010) představuje charakteristiky prostředí YouTube v oblasti utváření komunit ve skupině videoblogerů. V těchto komunitách dochází na základě interakcí mezi uživateli YouTube k utváření vztahů s emočním přilnutím jednoho ke druhému v závislosti na frekvenci a objemu osobních interakcí. Jako pouto komunity slouží sdílená idea, kterou je na YouTube zejména zveřejňování vlastní videotvorby. Mezi uživateli je pak běžná vzájemná podpora, ať už osobní, nebo v oblasti tvorby videí. Osobní komunikace mezi uživateli může přesahovat prostředí YouTube v podobě další online komunikace nebo i osobního setkání. Tan (2013) se ve své kvalitativní studii zaměřuje na YouTube přímo v souvislosti se vzděláváním. Dochází k obdobnému závěru jako předchozí studie, ale již v pedagogickém kontextu, konkrétně v oblasti informálního učení. Uvádí, že učení prostřednictvím vzdělávacích videí na YouTube je pro žáky příjemným zážitkem. Sdílená zkušenost ze sledování konkrétních videí navíc přináší nové interakce v žákovské skupině. Učení v prostředí YouTube často přechází do zábavné roviny a s tím souvisí otázka reliability a vhodnosti obsahu videí. Výzkum proto představuje strategie žáků, jak se s těmito podmínkami k učení vyrovnávají.

Výzkum zaměřený na využití YouTube ve výuce je představen ve studii Jonese a Cuthrella (2011). Nejčastěji se jedná o snahu získat pozornost studentů. Své místo ovšem může video mít při úvodu do nového tématu, při předávání nových informací či při závěrečném opakování. YouTube může sloužit také jako zdroj pro přípravu učitelů na výuku bez přímého přehrávání ve výuce, kdy má učitel možnost obsahy upravit přesně pro jím vyučovanou skupinu

studentů. Na YouTube je zde nahlíženo, jako na zdroj výukových materiálů pro učitele, obdobně toto téma zpracovává například Berk (2009). Učitel coby tvůrce vzdělávacích videí na YouTube je ve kvalitativní studii Alstona a Ellis-Herveyho (2015) popsán jako praktik, který má osobní vztah k tématu, potřebu jeho publikace a případné demystifikace. Ve studii jsou představena doporučení pro postprodukci videa založená na doplnění záznamu o ilustrační vizuální prvky a hudbu. Další doporučení zahrnují využití digitálního storytellingu, humoru, upřímnosti a skromnosti při zprostředkování učebních obsahů dospělému publiku napříč kulturami.

Podrobnější pohled na učitele coby tvůrce vzdělávacích videí se v současném výzkumu vyskytuje spíše mimo oblast YouTube. Mezi řešená témata spadá odbornost učitele v rámci předávaného obsahu, využití didaktických metod a technik, využití videa jako média a vztah mezi učitelem a žákem. Co se týká odbornosti učitele, dle Hibbertové (2014) studenti ve videích užívaných pro formální vzdělávání považují učitele za nositele znalostí dané instituce. Při využití videí v neformálním vzdělávání je nutné studentovo vlastní kritické myšlení a posouzení kredibility učitele (srov. Tan, 2013).

Perkins a Snelson (2009) ve své studii mapující vzdělávání pomocí audiovizuálních médií od vynálezu filmu po současná online videa docházejí k závěru, že s vývojem média nedochází k inovacím didaktických metod a technik v nich užívaných. V současnosti tak můžeme vysledovat didaktické metody a postupy užívané již v prvních desetiletích tvorby vzdělávacích filmů. Boling a kol. (2014) představují řadu didaktických postupů užívaných ve vzdělávacích online videích i v e-learningu obecně. Jedná se například o princip lešení (*scaffolding*) nebo koučování (*coaching*), tedy pomoc studentovi a monitorování aktivity studenta. Thomson, Bridgstock a Willems (2014) mezi didaktické postupy doplňují učitelovo poskytnutí kontextu a možného účelu lekce, jasné a stručné směřování k cíli. Ve výčtu dalších didaktických metod pak jmenují Boling a kol. (2014) modeling, kdy se student učí na základě pozorování experta pracujícího na úkolu, a metody artikulace a reflexe, které probíhají obdobně jako koučování ve formě komentářů k videím.

Tvorba vzdělávacího videa je náročná na technické dovednosti v závislosti na volbě technického zpracování, ať už po stránce plánování, produkce či postprodukce. Často jsou proto videa samostatných autorů velmi jednoduchá, v podobě takzvaných „mluvících hlav“ doplněných o powerpointovou prezentaci. Navzdory multimediálním možnostem videa se tak vzdělávací videa

vyznačují minimálním využitím daného potenciálu, jak v oblasti zvuku, tak obrazu (Alston & Ellis-Hervey, 2015; Hibbert, 2014; Thomson et al., 2014). K náročnější tvorbě videa dochází zejména v případě spolupráce učitelů a produkčních týmů (srov. Thomson et al., 2014; Chen & Summers, 2015). Samostatní tvůrci jsou oproti týmům často limitováni materiálním zázemím a vlastními schopnostmi.

Ve výzkumu vzdělávacích online videí nechybí téma vztahu mezi učitelem a žákem. Borup, West a Graham (2012) ve své studii uvádějí, že vzdělávací videa mohou předcházet pocitu izolovanosti studentů (*student's sense of distance*), který vede v rámci online vzdělávání k narušení procesu učení. Při učení prostřednictvím vzdělávacích videí je tohoto pozitivního efektu dosaženo prostřednictvím studenty pociťované reálnější přítomnosti edukátora. Výzkumy zaměřené na vzdělávací online videa poukazují na pozitivní účinnost vztahu mezi učitelem a žákem, navázaného skrze video, na zlepšení přístupu k učení i studijní výsledky studentů (Kim & Thayne, 2015) na větší chuť k učení a užitečnost videa (Lyons, Reysen, & Pierce, 2012).

Obraz učitele coby tvůrce vzdělávacích videí je v literatuře popsán zejména prostřednictvím výzkumných šetření mezi studenty zaměřených na efektivitu videí při učení, vlastnosti a využití vzdělávacího videa a atraktivitu tohoto média pro recipienty (například Hibbert, 2014; Boling et al., 2014; Borup, et al., 2012). V současném výzkumu učitelů v prostředí YouTube jsou představeny didaktické metody a techniky, kterých využívají. Řešeno je také téma využití videa jako média a jeho technického zpracování. Objevují se rovněž výzkumy učení s použitím videí. Chybí ale zaměření přímo na učitele působící v prostředí YouTube. Otevírá se zde tedy prostor pro výzkumné šetření zaměřené na učitelovo vlastní vnímání vzdělávání prostřednictvím videí. Proto je cílem tohoto výzkumu přiblížit právě profesní sebepojetí učitelů, kteří publikují vzdělávací videa na YouTube.

2 Profesní sebepojetí učitele

Koncept sebepojetí patří do sociální psychologie a psychologie osobnosti. Blatný (2010, s. 107) definuje sebepojetí jako „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová". Sebepojetí učitele je vedle pojetí žáka a výuky klíčovým fenoménem učitelské profesionality (Lukášová, 2015). Klechtermans (1993) zkoumá profesní vývoj učitele prostřednictvím komparativní analýzy biografii deseti belgických učitelů. Z příběhů profesní dráhy

těchto učitelů rekonstruuje profesní Já učitele. Kelchtermans (1993, s. 449) představuje dvě dimenze učitelského profesního sebepojetí (retrospektivní Já a prospektivní Já). *Retrospektivní Já,* zaměřené na minulost, je členěno na čtyři komponenty. První, *sebeobraz* (*selfimage*), obsahuje deskriptivní Já, tedy vlastní učitelův popis sebe v profesi. Ten zahrnuje pedagogickou činnost a její význam ve vztahu k žákům, rodičům a kolegům. Druhá, *sebeoceňování* nebo *sebeúcta* (*self-esteem*), je hodnoticí podobou učitelova Já. Učitel hodnotí sám sebe v profesi a svoji úspěšnost v pedagogické činnosti s žáky, rodiči, kolegy či nadřízenými. Třetí komponenta, snahové Já, je vyjádřeno *profesní motivací* (*job motivation*), která se odvíjí již od učitelova rozhodnutí pro tuto profesi a zahrnuje změny motivace v jejím průběhu. Čtvrtá komponenta *vnímání úkolu* (*task perception*) je podobou učitelova profesního Já, která je normativní. Jedná se zde o vlastní cíle učitele a jeho nároky na žáky, rodiče, kolegy a kritéria, kterými je a jejich činnost hodnotí. Druhou dimenzí profesního Já učitelů je prospektivní Já, které odkazuje k budoucnosti, k profesní perspektivě učitele, která představuje profesní cíle a směřování učitele. Mareš a kol. (1996, s. 26–27) Kelchtermansův model profesního sebepojetí rozšiřují o *aktuální* dimenzi, ve které se projevují komponenty retrospektivní dimenze v přítomném čase. Dimenzi prospektivní (profesní perspektivu) rozšiřuje o učitelovo vnímání perspektivy jeho žáků a školy.

Profesní sebepojetí učitelů je v českém prostředí popsáno na různých stupních jejich profesní dráhy. Lazarová a Jůva (2011) se zaměřují na učitele v pozdní fázi jejich kariéry. Učitelé v této fázi mají tendence ke srovnávání různých etap své profese. Starší učitelé se hůře přizpůsobují změnám ve školní politice, byrokracii a přístupu žáků ke studiu. K setrvání v profesi je motivuje zejména atmosféra na pracovišti a dobré vztahy s kolegy. Pravdová (2013, 2015) se věnuje profesnímu sebepojetí studentů učitelství, které je založené již na zkušenostech v roli žáka a praktikanta a také na motivaci studenta pro vstup do profese.

Tato studie je zaměřena na profesní sebepojetí učitelů působících ve specifickém prostředí YouTube. Cílem studie je přiblížit, jak se promítá publikování vzdělávacích videí na YouTube do profesního sebepojetí učitelů. Záměrem je popsat jednotlivé dimenze profesního sebepojetí učitelů, tedy jejich retrospektivní Já a s ním spojené profesní představy o sobě při vstupu do prostředí YouTube. Aktuální Já učitelů je popsáno skrze sebeoceňování a interakce s recipienty a dalšími tvůrci videí. Prospektivní Já se váže na představu ideálního Já, kterou učitelé ve své profesi chovají.

3 Metodologie

Cílem této studie je zodpovědět otázku: Jak se promítá publikování vzdělávacích videí na YouTube do profesního sebepojetí učitelů?

Hlavní výzkumná otázka byla na základě rovin profesního sebepojetí učitele strukturována na dílčí výzkumné otázky:

1) Jaké je retrospektivní Já učitelů coby tvůrců vzdělávacích videí v prostředí YouTube?
2) Jaké je aktuální Já učitelů coby tvůrců vzdělávacích videí v prostředí YouTube?
3) Jaké je prospektivní Já učitelů coby tvůrců vzdělávacích videí v prostředí YouTube?

K formulaci otázky došlo na základě vynořených informací při detailním popisu obou případů, jak doporučují Yin a Campbell (2003). Téma profesního sebepojetí učitelů bylo Stakem (2013) identifikováno jako důležité napříč případy.

K naplnění zvoleného cíle je užito kvalitativní metodologie, konkrétně designu vícepřípadové studie explorativního charakteru, jak ji popisuje Mareš (2013). Tento typ případové studie umožňuje odhalení příčinných vztahů v rámci zvolených případů a popis jejich struktury. Yin a Campbell (2003) uvádějí jako hlavní strategii případové studie zkoumání sociálního jevu v reálném kontextu. Tím je v našem případě online prostředí YouTube, proto vychází metodologie této studie také z netnografického diskurzu podle Kozinetse (2010). V netnografii jsou využívány etnografické postupy pro výzkum dějů odehrávajících se v kyberprostoru. Tento přístup vede k etnografickému porozumění kultuře vybrané skupiny, která je aktivní online. Zdrojem dat je zde komunikace zprostředkovaná ICT (Kozinets, 2010). Přístupy vícepřípadové studie a netnografie společně umožňují detailní a komplexní popis zvolených případů a jejich struktury díky možnosti sledovat děje odehrávající se online a tyto dále analyzovat prostřednictvím digitální stopy, kterou zanechávají.

Mezi hlavní charakteristiky případové studie, jak ji popisují Yin a Campbell (2003), patří jasné vymezení případu, kdy má případ jako předmět výzkumu jasně vymezené časové i prostorové hranice. Vícepřípadová studie je zaměřena na působení učitelů v prostředí YouTube, od vložení prvního veřejného

vzdělávacího videa na jejich kanál do ukončení sběru dat (březen 2017). Zkoumaným případem je kanál učitele na serveru YouTube. Pozornost je věnována aktivitě učitele na YouTube v rámci jeho vlastního kanálu. Aktivitou se zde rozumí interakce s recipienty ve formě publikování videí a komunikace prostřednictvím komentářů.

3.1 Volba případů, sběr a analýza dat

Výběr zkoumaných učitelů vychází z dlouhodobého průzkumu prostředí vzdělávacích online videí.[3] Výběr je založen v souladu s netnografickou metodologií na relevanci k tématu, dále na aktivitě, interaktivitě, vlivnosti, heterogennosti a bohatosti dat, které poskytuje zkoumaná skupina (Kozinets, 2010). Do výběru jsou zařazeny kanály na YouTube, které jsou zaměřeny na vzdělávání a jsou tvořeny učiteli. Oslovováni byli autoři kanálů, kteří se v tomto prostředí prezentují jako učitelé pod svými osobními profily. Z toho je zřejmé, že mají založený vlastní kanál a nejedná se pouze o součinnost s iniciativou vzdělávací organizace, na které působí. Vzhledem k rozmanitosti obsahů vzdělávacích videí v prostředí YouTube jsou pro výzkum vybírány pouze kanály, jejichž obsahy se překrývají s kurikulem základních a středních škol. Výběr je takto zúžen, aby případy vycházely z obdobného kontextu a bylo možné je mezi sebou porovnávat.

Celkem bylo na serveru YouTube podrobně analyzováno 12 vzdělávacích kanálů.[4] Z tohoto vzorku byly pro tuto studii vybrány dva případy učitelů tvořících vzdělávací videa. Šlo o učitele, které je možné označit na YouTube za úspěšné z hlediska množství nahraných videí a počtu jejich zhlédnutí. Vybrané kanály mají více než 400 000 zhlédnutí (na celkovém počtu videí v rámci jednoho profilu). Hlavní motivací k takovému výběru byla bohatost na netnografická data a zajištění aktivní a vlivné skupiny. Zároveň se jedná

[3] Téma informálního učení na YouTube je předmětem dizertační práce, kterému se nyní věnuji dva roky coby výzkumnice v oblasti pedagogických věd. Vzdělávacích videí na YouTube využívám také ve výuce při své práci učitelky na gymnáziu i ve vlastním volném čase. Videa vybraných učitelů Adama a Ctirada jsem využila výhradně za účelem výzkumu a můj vztah k oběma respondentům je čistě profesionální.

[4] Vyhledávání kanálů a videí v databázi YouTube spočívá v zadávání klíčových slov odkazujících ke školním předmětům (např. matematika, český jazyk, anglický jazyk, dějepis, přírodopis, zeměpis, fyzika), případně k jejich obsahu (zlomky, trojčlenka, dělení, násobení, přítomný čas, budoucí čas, rozbor vět apod.). Je využíváno i možnosti automatického přehrávání, kdy byla další videa automaticky doporučována systémem na základě podobnosti. Tímto způsobem bylo prohledáno přibližně čtyři sta kanálů.

o variující případy v oblastech délky praxe v prostředí školy i YouTube, vyučovaného předmětu, motivace i přístupu k tvorbě vzdělávacích videí a prostředí YouTube samotnému. Při výběru případů tak byla dodržena hlavní kritéria uvedená Stakem (2013). Jedná se jednak o vzájemnou relevantnost případů, která je zajištěna výběrem učitelů, jejichž vzdělávací videa obsahově vycházejí z kurikula základních a středních škol, jednak o obdobnou míru aktivity na YouTube z hlediska množství nahraných videí a aktivity v diskusích a rovněž o poskytnutí diverzity napříč případy pro daný kontext, která je zajištěna volbou variujících případů.

Zdrojem dat jsou zejména hloubkové rozhovory s učiteli.[5] Polostrukturované rozhovory probíhaly na základě předem připraveného schématu založeného na oblastech: tvorba videa, komunikace s recipienty videí a vztah k prostředí YouTube. Rozhovorům předcházela analýza YouTube kanálů vybraných učitelů a v rozhovorech bylo konkrétně reflektováno, jak učitelé tvoří videa i jak reagují na komentáře recipientů. Zdrojem dat netnografického charakteru jsou informace, kterými se učitelé prezentují v rámci svých kanálů na serveru YouTube. Jedná se zejména o samotná videa a komentáře k nim. Celkem bylo analyzováno 70 videí v rozsahu 3–50 minut a komentáře ke každému videu v rozsahu 3–7 stran.[6]

Veškerá data[7] byla zpracována v softwaru Atlas.ti prostřednictvím kódovacích postupů kvalitativní analýzy, induktivního otevřeného kódování a memo poznámek (Švaříček & Šeďová, 2007). Z otevřeného kódování vzešlo několik klíčových kategorií: *interakce na YouTube, sebeocenění, úspěch, motivace, pomoc, profesionalizace na YouTube, inovace pedagogické činnosti*. Ke vzniklým kategoriím byly přiřazeny jednotlivé kódy. Mezi kategoriemi byly nalezeny vztahy, vyjádřené jádrovými tvrzeními[8]. Nálezy byly konstantně

[5] První z rozhovorů se odehrál vzhledem k zahraničnímu pobytu respondenta Adama za využití Skype videohovoru a trval přibližně hodinu. Rozhovor s respondentem Ctiradem se odehrál na základní škole, kde vyučuje, a trval hodinu a půl. Po doslovném přepsání mají texty rozhovorů rozsah 45 stran.

[6] Vzhledem k charakteru zkoumaného prostředí je nutno zdůraznit, že u všech sebraných netnografických dat se jedná o záznam sebeprezentace jejich autorů, nikoli o objektivní záznam komunikace. Autoři komentářů mají možnost své komentáře následně mazat, podobně majitel kanálu má možnost mazat libovolný obsah na svém kanálu.

[7] Videa, komentáře k videím a rozhovory s učiteli.

[8] Adam se snaží profesionalizovat v prostředí YouTube. Ctirad se snaží o inovaci vlastní pedagogické činnosti. Ctiradovým cílem je recipientům pomoci zvládat školní povinnosti. Adamovým cílem je recipienty motivovat. Interakce s recipienty (studenty, tvůrci i učiteli) upevňují sebeúctu učitelů Adama a Ctirada.

komparovány, jak doporučují Švaříček a Šeďová (2007), v kontextu obou případů i v kontextu jednotlivých zdrojů dat (videa, komentáře k videím a rozhovory). Text případové studie vzniknul opětovným přiřazením dat k jednotlivým tvrzením a jejich interpretací.

Na server YouTube je nazíráno jako na veřejný prostor. Z něj byly analyzovány pouze veřejné příspěvky. Tato data netnografického charakteru jsou anonymizována, aby nemohlo dojít k dohledání participantů. Stejně tak jsou anonymizována data z rozhovorů. Participanti poskytli informovaný souhlas k rozhovorům, souhlasili s nahráváním rozhovorů a byli seznámeni s účelem výzkumu.

3.2 Charakteristika prostředí YouTube

Pro uvedení do kontextu výzkumu je nutné zmínit základní charakteristiky YouTube.com jako vybrané platformy pro sdílení videí. Uživatelé YouTube mají na výběr, zda budou videa distribuovat široké veřejnosti, nebo jestli je budou sdílet neveřejně pouze s pozvanými diváky. Proces nahrávání videí je velmi jednoduchý. I nezkušený uživatel si tak na serveru YouTube může vytvořit vlastní kanál. V rámci svého kanálu má možnost využít řady nástrojů k jeho správě. Rozhoduje o množství zveřejněných dat, jedná se zejména o seznam videí a jejich charakteristiky, tedy jejich hodnocení, počet zhlédnutí, nebo množství odběratelů daného kanálu. Uživatel může poskytnout kontaktní údaje. Rozhoduje, zda mohou ostatní uživatelé připsat ke kanálu či jednotlivým videím komentáře (Rotman, Golbeck, & Preece, 2009). YouTube umožňuje více způsobů komunikace mezi uživateli. Jedná se zejména o reakce na videa formou jejich hodnocení, formou ratingu videí[9] či psaným komentářem (Preece & Rotman, 2010).

Na základě interakcí uživatelů vzniká dle Preece a Rotmana (2010) na YouTube kultura, která je založená na komunitou sdílených významech jednotlivých symbolů tohoto prostředí. Specifická kultura YouTube je založena na termínech, které uživatelé používají, a jejich sdílené zkušenosti v tomto prostředí.[10]

[9] Pomocí symbolů líbí – nelíbí.

[10] Mezi unikátní termíny kultury YouTube odkazující k subjektům v ní působícím patří například slovo *youtuber* odkazující k oddanému uživateli YouTube. Dalším termínem je *hater* odkazující k tyranům útočícím na youtubery. Mezi sdílené zkušenosti uživatelů patří pozitivní utváření vztahů i konflikty mezi nimi.

YouTube tedy ve své podstatě není jen úložištěm audiovizuálních souborů, ale je také sociální sítí, která sdružuje miliony uživatelů. Mezi nimi dochází k interakcím, které v tomto prostředí zanechávají digitální stopu. Primárním typem interakce je samotná recepce videí. Zde se jedná o komunikaci od tvůrce videa k recipientovi. Zhlédnutí videa je v prostředí YouTube zaznamenáno a každé video je doprovázeno údajem o počtu zhlédnutí. Další komunikace směřuje od recipienta k autorovi videa, recipient má možnost ohodnotit video, případně ukázat přízeň autorovi videa přihlášením se k odběru videí z jeho kanálu. Otevřeným způsobem komunikace, která funguje obousměrně, jsou komentáře k videím. Zde mají recipienti i autor prostor k diskusi, založené zpravidla na prožitku recipienta po zhlédnutí videa.

3.3 Charakteristika respondentů a jejich videotvorby

Oba učitelé mají několik let praxe s výukou ve škole i na YouTube, kde jsou stále aktivní. Buď publikují nová videa, nebo se zapojují v sekci komentářů u videí stávajících, udržují tak kontakt se svými diváky.

Tabulka 1
Charakteristiky respondentů

	Adam	Ctirad
Vzdělání	Mgr., Učitelství cizího jazyka	Ph.D., ICT ve vzdělávání
Praxe	výuka na gymnáziu, soukromé kurzy, přednášky pro školy a učitele, kurzy na VŠ	výuka na ZŠ (nyní zástupce ředitele), gymnáziu a VŠ
Délka praxe	5 let *	15 let *
Výuka	cizí jazyk	matematika
Tvorba videí na YouTube	2 roky *	7 let *
Počet videí na YouTube	30 videí *	40 videí *
Počet odběratelů	8 300 *	1 800 *
Počet zhlédnutí	601 100 *	400 000 *

* Zaokrouhlené údaje k datu 6. 3. 2017.

Prvním komunikovaným obsahem od učitelů k recipientům je jejich video. Oba učitelé využívají k natáčení přirozených podmínek domácího prostředí či školy a ve videích vystupují sami. Délka videí obou učitelů se pohybuje mezi třemi a třiceti minutami. U učitele Ctirada se mění způsob záznamu

vzdělávacích videí. Základní typy jeho videí jsou tři, všechny jsou založeny na zápisu výpočtů doprovázených synchronním komentářem.[11] Videa učitele Adama jsou založena na záznamu jeho výkladu, který natáčí v polodetailu.[12] V ranějších videích neužíval postprodukce a text či schémata ukazoval divákům napsané na papíře. V aktuálnějších videích již postprodukce pro vkládání textu užívá. U videí učitele Adama je jasně patrný vývoj ve využívání postprodukce a lepší techniky, zejména při záznamu zvuku.

Obsah videí u učitele Ctirada kopíruje kurikulum matematiky pro druhý stupeň základní školy. Ctiradova videa jsou založena na řešení konkrétních příkladů, na kterých vysvětluje obecné principy řešení matematických úloh. Ve videích se projevuje jeho postoj k tvorbě, v němž je zásadní srozumitelné předání obsahu pro možnost domácího procvičování jeho žáků. Toto se projevuje absencí úvodu do učiva či například motivace ke sledování zábavnou formou. Ctiradova tvorba je typická přenosem jeho zvyků ze školy do videí. Udržuje si odstup a dominantní roli. Ctirad v jednom z videí říká: „Komu se to nelíbí, má samozřejmě šanci mně to jít na tabuli předvést sám." Tento typ komunikace není v prostředí YouTube běžný a je vztažený k prezenční výuce v prostředí základní školy. Návaznost na školní praxi je hlavním charakteristickým znakem Ctiradových videí a vypovídá o jeho profesním sebepojetí učitele.

Obsah Adamových videí také částečně vychází ze školního kurikula. Jedná se o výklad a procvičování gramatických jevů, procvičování výslovnosti nebo pro studenty problematických jevů. Hlavní rozdíl ve srovnání se Ctiradovým seznamem videí lze spatřit ve videích, kde Adam na svém příkladu recipientům radí, jak se učit a jaké pomůcky k učení používat, nebo kde se Adam představuje. Adam pak v rozhovoru výběr témat videí odůvodňuje: „První kritérium je, aby to bylo pro široký záběr, a pak se snažím vybírat věci, který si říkám, že by ty lidi mohly jako oslovit, že to takhle jinde jako nemají." Adam ve videích klade důraz na představení tématu a motivaci recipientů ke sledování videa. Nabízí jim praktické využití obsahu videa, snaží se o přátelský přístup a povzbuzování recipientů formou ujišťování o jejich schopnostech. Charakteristický je pro Adama živý výklad, při kterém využívá častých gest, práce s hlasem, zapojení mikropříběhů. Snaží se tak o interaktivnost videí,

[11] Prvním je snímání zápisu na papír, dalším typem je zápis na tabuli (*whiteboard*), posledním typem je záznam výpočtů z interaktivní tabule.

[12] Je tedy ve videích zpravidla vidět od hlavy do poloviny hrudi. Tento způsob záznamu mu umožňuje doprovod výkladu častými gesty rukou a výraznou mimikou.

která má přispět k aktivní recepci videa. Při procvičování klade recipientům otázky, nechává jim prostor k hledání řešení úkolu a vede s nimi tímto způsobem imaginární dialog. Důraz klade také na rozloučení s recipienty a vyzývá je k reakcím na jeho videa. Úvodními frázemi recipientům usnadňuje zapamatovatelnost svého kanálu a tvoří tak vlastní značku. Tato snaha může být považována za iniciativu pro integraci do prostředí YouTube.

4 Výsledky výzkumu

Na základě realizovaných výzkumů dokážeme zjistit, jak učitelé tvoří vzdělávací videa, jakých didaktických prostředků k tomu využívají i jak výsledná videa působí na studenty. Nejasné zůstává, jak na učitele a jeho profesní sebepojetí působí přenesení jeho výuky prostřednictvím videa mimo školu do prostředí YouTube, kde je volně dostupná všem. Jak reakce recipientů a interakce s nimi působí na profesní sebepojetí učitelů?

4.1 Retrospektivní Já učitele-youtubera

Sociální síť pro sdílení videí YouTube je otevřený systém, který lze z pozice autora videí využít k nejrůznějším záměrům. Pro retrospektivní Já učitelů Adama a Ctirada je významný jejich první tvůrčí vstup do prostředí YouTube. Učitelé Adam a Ctirad začali využívat YouTube k řešení složitých situací, které vzniky při jejich prezenční výuce.

> Ctirad: Vzdělávací online videa vznikla […] tak, že jsem neuměl dětem ukázat, jak se měří elektrické napětí a proud, ten elektrický měřák je hrozně malinkatá záležitost […]. Takže jsem přemýšlel, jak to těm dětem ukázat, jestli si všechny svolat kolem sebe, pak nikdo nic neuvidí, nebo po částech.

Učitel Ctirad se potýkal s nemožností zprostředkovat svým žákům demonstraci postupu při fyzikálním měření, rozhodl se tedy pro využití videa jako lupy. U Adama se jednalo o zprostředkování záznamu přednášky nepřítomným a možnost uspokojit potřeby většího množství zájemců o jeho soukromé lekce, než jaké je Adam schopen prezenčně učit:

> Já měl mít povídání o tom, jak se učit […]. Ona to chtěla vidět a onemocněla a mě napadlo, že bych jí to mohl nahrát. […] Po mně chce třeba učení víc lidí, než stíhám učit, a tohle [natáčení videí] je třeba způsob, jak se můžu namnožit a jak to může být přístupné každému.

Video tak bylo oběma učiteli nejprve využito ke zlepšení prezenční výuky. Díky možnosti záznamu a přenosu reality, případně jejího upravení. V Adamově případě šlo o záznam výukové situace a její přenos v čase a prostoru, Ctirad využil videa za účelem rozšíření reality.

Učitelé Adam i Ctirad vstupovali do prostředí YouTube bez ambice oslovit větší skupinu recipientů. Svá první videa vytvořili pro jasně určený úzký okruh diváků. YouTube oba využili jako dostupný distribuční kanál pro vlastní videa.

> Adam: Takže vlastně jsem to hodil na internet hlavně pro ni a nějak jsem neřešil, že jsem to nenastavil jako soukromé. […] Vlastě mě tehdy vůbec nenapadlo, že by to mohlo mít nějaký větší dosah.

Oba učitelé měli při vstupu do prostředí YouTube vytvořený prekoncept YouTube jako úložiště audiovizuálních souborů, které bude pohodlně sloužit k distribuci videí určeným recipientům ze skupiny vlastních žáků a studentů. Ctirad: „Jak chcete sdílet video, aby ho všichni otevřeli na jakémkoli zařízení? YouTube vidí každej všude.“ V první fázi vstupu do prostředí YouTube bylo počínání učitelů spíše intuitivní. Učitelé Adam a Ctirad si nepřipouštěli otevřenost prostředí YouTube a s ním spojenou veřejnou dostupnost videí. Videa oba vnímali jako rozšíření vzdělávacích materiálů pro vlastní okruh žáků. Prekoncept YouTube jako snadno přístupného úložiště se u učitelů po vstupu do tohoto prostředí změnil. U obou došlo k rozšíření skupiny recipientů od vlastních žáků ke statisícům uživatelů YouTube. S tímto rozšířením je spojeno překročení prezenční pedagogické činnosti ve školní výuce. Způsob orientace na novou skupinu recipientů je pomyslným rozcestníkem, kde se trajektorie zkoumaných učitelů dělí.

> Adam: Pak na základě toho videa vlastně mě oslovil Evžen, a možná ho znáš, on má takový server, 123 [anonymizováno] se to jmenuje, kde učí matiku a on je fakt docela dobrej na to. […] A s ním jsem vlastně natočil první ten kurz a to bylo poprvé, kdy mě napadlo, že by se tím dalo třeba aji živit, víš, něco jako, jako vážného.

Adam v prostředí YouTube navazuje nové kontakty a ubírá se cestou profesionalizace v oblasti vzdělávacích videí, která je spojena s finanční výnosností a značí pro něj, jak sám říká, něco „vážného“. Ke zvolení tohoto profesního směru Adama vede vliv kolegy Evžena, který mu nabídnul spolupráci. Příležitost profesionalizace v prostředí YouTube dostává i učitel Ctirad.

Tazatelka: A neoslovovali vás k další spolupráci?

Ctirad: Oslovovali, ale […] pro mě jsou videa zábava, dobrej nástroj pro děti [má na mysli své žáky ve škole], ale rozhodně to není, co bych chtěl [míněno profesně].

Profesní směřování učitele Ctirada zůstává nezměněné, zakotvené v jeho školní pedagogické činnosti, kde videa používá.

Oba učitele vedly k tvorbě prvních videí podobné pohnutky. Adam i Ctirad začínají svoji dráhu v prostředí YouTube v rámci vlastní pedagogické činnosti, kde videa plní úlohu zprostředkování vzdělávacích obsahů pro malý okruh studentů. Jejich následné zaměření je ale rozdílné. Ctirad videa nadále tvoří pro vlastní žáky. Adam se jimi snaží oslovit co nejširší skupinu recipientů. Tento rozdíl pak můžeme pozorovat na odlišném profesním sebepojetí obou učitelů. Ctirad využívá YouTube k podpoře profesního sebepojetí učitele, kdy se popisuje jako učitel, který hledá vhodný nástroj k výuce svých žáků. Adam naopak začíná YouTube, na základě interakcí s kolegy tvořícími vzdělávací videa, využívat k dalšímu profesnímu rozvoji.

4.2 Sebeoceňování učitele-youtubera a motivace k další tvorbě

Sebeoceňování učitele je hodnoticí složkou jeho sebepojetí a je spojeno mimo jiné s vnímáním vlastní úspěšnosti v profesi. V prostředí YouTube je možné úspěšnost spojovat s počtem odběratelů či zhlédnutí videí nebo se zpětnou vazbou v komentářích pod videi. Postoj učitelů Adama a Ctirada k počtu zhlédnutí jejich videí se různí. Adam: „Vidělo to docela hodně lidí a vypadalo to, že je to zaujalo, a teď ti lidi mi začali říkat, jestli bych nenatočil třeba ještě něco, a já měl radost, že se to někomu líbí. A tak jsem ty videa začal postupně přidávat." Je patrné, že Adama množství zhlédnutí nejen těší, ale je pro něj také motivační, považuje je za důvod k dalšímu natáčení. Ctiradův postoj k počtu zhlédnutí jeho videí je odlišný: „A víte, možná to bude znít blbě, já to trošku přirovnám, jak je autorům učebnice, když ho lidi chválí a vidí, že někdo učí podle jeho učebnice. Já mám 45 000 zhlédnutí videa o zlomcích. 45 000! To je náklad velký učebnice!" Ctirad úspěch na YouTube zasazuje do školního prostředí přirovnáním videa k učebnici. Množství zhlédnutí však pro Ctirada nepředstavuje motivaci k další tvorbě. Vnímání vlastního úspěchu je u něj spojené s dokončením úkolu a s pocitem hrdosti, kdy je jeho učebnice na YouTube hotová a on již nemá potřebu další tvorby. Ctirad již

natočil videa pokrývající kurikulum matematiky druhého stupně základní školy a nová videa již nenatáčí.[13]

Mimo popsanou sledovanost videí mají učitelé coby tvůrci na YouTube zpětnou vazbu od recipientů v podobě komentářů. Oba učitelé Adam a Ctirad komentářů ke komunikaci s recipienty hojně využívají.

> Adam: Mám radost, že mi něco napíšou, a když si to přečtu, tak mi přijde slušný odpovědět. Možná jsem se ale jenom neadaptoval na to online prostředí a nevím, jestli se to má dělat nebo ne. […] A já jsem hrozně jako ješita, jak říká moje žena, takže mi to hrozně dělá radost, že ti lidi píšou, že se jim to líbí a tak. Mě to hrozně jako těší, takže to je taková moje motivace [k natáčení] jako velká.

Adam recipientům na komentáře odpovídá spíše intuitivně, aniž by měl jasný cíl svého konání. Interakce s recipienty, spojené s pozitivním hodnocením Adamovy práce, jsou jeho motivací k tvorbě vzdělávacích videí. Ctirad má ke komentářům obdobně jako Adam pozitivní vztah. Na rozdíl od Adama má Ctirad dané postupy při reagování na komentáře.

> Ctirad: Mě jako každého ješitného chlapa těší každotýdenní komentáře, lidi z České republiky, ze Slovenska, že mi prostě děkují, tadyto mně pomohlo, že od těch učitelů to nepochopili, ty komentáře jsou tam strašně zajímavé, strašně krásné. […] Ty komenty mě těší, pečlivě je sleduju. Taky na ně téměř na každý mám pravidlo, že odpovím, to dělám v rámci prevence proti vyhoření, prostě to dává ten smysl.

Jak učitel Ctirad uvádí, odpovídání na komentáře se stalo jeho vžitým rituálem, který dodává smysl jeho profesi. Komentáře jsou jeho portfoliem[14], kterým sám sebe přesvědčuje o svých kvalitách učitele[15]. Interakce s recipienty přinášejí oběma učitelům pozitivní emoce a zvyšují jim sebehodnocení; jak sami říkají, jde i o ješitnost.

Důvody k interakci s recipienty vycházejí z profesního sebepojetí učitelů. Vztah s recipienty a úspěch na YouTube je ve Ctiradově případě úžeji navázaný na profesní dráhu učitele. Interakci s recipienty videí Ctirad vědomě

[13] Ctirad v komentářích na YouTube: „Díky za uznání. Máte pravdu, že je to staré. Holt se videím pro své žáky věnuji už asi sedm roků."

[14] Ctirad v komentářích na YouTube: „Tak tento komentář si zakládám do svého portfolia na čestné místo, moc za něj děkuji a vážím si jej."

[15] Například v náročných situacích, kdy by mohl o sobě jako učiteli pochybovat. Ctirad v komentářích na YouTube: „Děkuji za pochvalu. Potěší takto koncem roku."

využívá ke zvyšování své sebeúcty coby učitele. Přesto se Ctirad nenechává přímo ovlivňovat komunitou recipientů jeho videí z hlediska natáčení, videa tvoří primárně pro své žáky.

Dle analýzy komentářů se potvrzuje, že Ctirad stále sleduje diskusní vlákna k veškerým svým videím a interaguje s recipienty. Významné zde je, že Ctirad vědomě využívá kontakt s recipienty jeho videí jako motivaci pro svoji další práci učitele a jako potvrzení vlastní dobré praxe. Na základě interakcí s recipienty se považuje za úspěšného učitele. Interakcí cíleně využívá k vyrovnání se s dílčími neúspěchy v pedagogické činnosti. Adam vnímá interakce na YouTube jako doklad kvality své práce. Pozitivní ohlasy na svoje videa vnímá jako motivaci k tomu, aby svou videotvorbu systematicky posouval dále. Snaží uspět jako youtuber, zvyšovat kvalitu svých videí, potažmo svoji diváckou základnu.

4.3 Sebeobraz učitele-youtubera ve vztazích na YouTube

Sebeobraz učitele je deskriptivní složkou profesního sebepojetí. Učitelé zde popisují svoji pedagogickou činnost na YouTube a její význam ve vztahu k žákům a kolegům. Pociťované působení na žáky je silné u učitele Ctirada. To se projevuje vnímáním vlastního účinku na učení recipientů. Ctirad: „Když bysme vzali odběratele, tak některým pomůžu [s osvojením učiva], některé jsem zachránil od reparátu, případně repec díky tomu udělali.“ Důležitou součásti Ctiradova sebeobrazu učitele je, jak vnímá význam svého působení na žáky, kteří mají horší studijní výsledky. Zájem o recipienty a s ním spojené zjišťování vlastního účinku na jejich studijní výsledky projevuje i v komentářích.[16] Učitel Adam ve vztahu ke svým recipientům přikládá význam spíše jejich motivaci k životním změnám než školním výsledkům:

> Jakože od té doby za poslední rok mi mohlo napsat e-mail, já nevím, 300 lidí, a ti lidi mi třeba píšou ty svoje životní příběhy a jak se třeba začli učit [cizí jazyk] a já mám z toho třeba hroznou radost, že oni píšou, že jako díky mně. Anebo jeden mi napsal, třeba z Kanady, že tam odjel na základě toho.

Adam sám sebe vnímá spíše jako motivátora, který předává recipientům své nadšení pro cizí jazyk. Předávání znalosti jazyka pak vnímá jako předávání potenciálu k životním změnám. Jeho vztah s recipienty je vzhledem k jeho

[16] Recipient 1: „Díky, snad to pomůže při zítřejším reparátu. Pomohl jste mi!“
Ctirad: „A pomohlo to u reparátu?“
Recipient 1: „Ano, pomohlo. :) Udělala jsem ho. :)“

profesním ambicím v prostředí YouTube i obchodní. Adam: „Tak tím se vlastně propaguju sám, že si buduju značku ‚Adam' a že se snažím být na ty lidi hodnej." Navazování vztahu s recipienty v prostředí YouTube je zde prostředkem k budování skupiny potenciálních zákazníků a prostředkem k propagaci vlastní pedagogické činnosti.

Součástí profesního sebepojetí učitele je vnímání sebe ve vztahu s kolegy učiteli. Právě učitelé jsou v kontextu YouTube specifickou skupinou recipientů a zároveň redistributorů vzdělávacích videí. Učitel Ctirad využití videí ve výuce ostatními učiteli vnímá jako velmi časté: „Mnoho, a to mnoho odhaduju na desítek možná i stovek, učitelů používá mé videonávody pro usnadnění své vlastní výuky. […] Na jednom prestižním pražském gymnáziu paní učitelka, paní profesorka pustila můj videonávod ve výuce." Mimo působení na žáky Ctirad vnímá své působení i na práci českých učitelů. V citovaném příkladu dochází u Ctirada prostřednictvím videí k porovnání s ostatními učiteli různých typů škol, konkrétně víceletého gymnázia a základní školy.

Adam je na základě své tvorby na YouTube kontaktován kolegy i společnostmi, které se věnují natáčení vzdělávacích videí profesionálně. Adamova spolupráce s nimi vede také k jeho profesionalizaci v natáčení. Adam: „V tom ABC [anonymizováno] mi říkali, abych nedělal něco, co by mi bylo vyloženě cizí. Protože oni sami koukaj' na ty videa na YouTube a hledají tam lidi jako talenty." Adam si díky spolupráci uvědomuje vlastní kvality a do vztahu se společnostmi vstupuje autonomně, kdy jsou uznávány jeho postupy při učení.

Ctiradův sebeobraz je ve vztahu k žákům a učitelům spojen s pomocí. Ctirad působí především jako učitel svých prezenčních žáků. Pedagogické působení na YouTube a vliv na recipienty je spíše bonusem, který Ctirada utvrzuje v učitelské praxi. Adam působí ve vztahu k recipientům videí jako motivátor a vzhledem k profesnímu záměru v online vzdělávání i jako obchodník, který propaguje své služby. Adam využívá nabízených možností ke spolupráci, které vedou k jeho větší profesionalizaci v online prostředí.

4.4 Prospektivní Já učitele-youtubera

Budoucí cíle, očekávání a perspektiva učitelů představuje jejich prospektivní Já. Přestože se oba učitelé Adam a Ctirad považují za úspěšné v prostředí YouTube, pouze u učitele Adama tento úspěch ovlivňuje jeho profesní směřování a je pro něj motivující k pokračování v jeho tvorbě. Jak vyplývá z rozhovorů, může být profesní směřování a s ním spojené prospektivní Já učitelů v prostředí YouTube ovlivněno jejich spokojeností v roli učitele.

> Adam: Mně to jako přijde, že v tom našem školství není žádná motivace se zlepšovat a udržet si tu motivaci sám podle mě jde třeba pět let. […] A vidím to trošku i na sobě, proto já mám letos rok, kdy nebudu učit, budu učit v Anglii. No, a že když člověk učí úplně blbě, tak to funguje tak, že dostaneš ty úplně stejný peníze, jako když učíš dobře. A právě v těch videích se můžou ti lidi cítit jako porovnáváni a pak si můžou tu motivaci udržet, aspoň na mě to funguje, že když vidím, jak to někdo dělá dobře, tak mám taky snahu se zlepšit.

Učitel Adam se v rozhovoru dostává ke kritice ohodnocování učitelů, pociťuje nespravedlnost v ohodnocení v porovnání s kolegy a jejich výkonem. Je patrné, že mu jeho povolání neposkytuje dostatečný profesní růst a finanční ohodnocení. Prostředí vzdělávacích online videí pak vnímá jako transparentnější a svobodnější. S tímto je spojená motivace a možnost porovnání svého výkonu s kolegy. Úspěch zde záleží na schopnostech a výkonu jednotlivců, proto se Adam v tomto prostředí cítí motivovanější než ve školství. Naopak ustálenost ve vlastní profesi a spokojenost s ní se projevuje v případě učitele Ctirada:

> Já jsem úředník, já jsem zástupce ředitele, mám k tomu ještě nějaký metodický věci, takže já si chodím na sedm hodin tejdně zaučit, a kdyby mě nebavila moje práce, tak ji nedělám ani minutu. […] i děti mě zastavují na chodbách a říkají: „to už jsme od vás viděly“, někdy mi i v hodině říkají: „pane učiteli, to už jste říkal na videu.“

U Ctirada je patrná značná profesní ukotvenost. Je profesně vytížený a nemá potřebu vyhledávat další pracovní příležitosti. Dalším faktorem je jeho kladný vztah k samotnému vyučování, chodí si „zaučit“, což naznačuje jeho pojetí pedagogické činnosti jako zábavné až relaxační činnosti. Stejně tak je pro něj zásadní vztah s jeho žáky a videa natáčí v prvé řadě pro ně. Adam vyvíjí snahu o prosazení se v prostředí YouTube. Je patrný vývoj ve formě jeho videí a snaha o jejich vylepšování, například prací s postprodukcí. Adam: „Mám do budoucna takový sen, že já bych byl, že bych se mohl aspoň částečně živit, že bych mohl natáčet ty videa a že by mi to generovalo ty peníze bez toho, že bych tam musel nutně být.“ Adam se snaží proniknout do prostředí YouTube a získanou reputaci a vazby využít také komerčně. Svoji tvorbu na YouTube vnímá i jako budoucí profesní perspektivu. Ctirad se přímo nevyjadřuje ke svému sebepojetí v prostředí YouTube. Z rozhovoru je jasné, že má o YouTube velký zájem a tvorba videí, jejich komentování i zájem o vývoj sledovanosti vyplňovaly a stále vyplňují množství jeho času.

Ctirad: Třeba mě tam fascinují ty statistiky počtu zhlédnutí. Tam opravdu na počtu zhlédnutí mých videí se dá vidět, jak přistupují žáci České republiky ke vzdělávání. Tam je vidět, kdy se učí, jak, kolik. Přesně tam jsou vidět na analýze přestávky, prázdniny, přesně tam je vidět, kdy jsou čtvrtletky, kdy hrozí reparáty. Je tam vidět jednotlivé dny v týdnu, jednoznačně poznáte i kratší prázdniny.

Tazatelka: To je hrozně zajímavý, takže vy sledujete ty vaše statistiky?

Ctirad: No, občas ze srandy se na ně kouknu a třeba je pak používám pro výuku práce s grafem.

Ctirad se v rozhovoru ke statistikám sledovanosti ještě mnohokrát vracel. Na přímou otázku, zda statistiky sleduje, má tendenci tento svůj přístup zlehčovat. Výrazně se zde projevuje profesní sebepojetí učitele, který statistiky využívá při školní výuce. Sebepojetí youtubera, který se těší ze své sledovanosti, tak má pro Ctirada spíše pejorativní tón. Učitel Ctirad na rozdíl od Adama směřuje k ideálnímu Já školního učitele a podřizuje tomu své chování na YouTube.

Oba učitelé se snaží využít YouTube k dosažení ideálního Já dle vlastního profesního sebepojetí. Učitel Adam pociťuje určitou nespokojenost ve své profesi učitele a snaží se proto o jeho regulaci, prostředí YouTube vnímá jako jeden z prostředků, který mu pomáhá dosáhnout změny. U učitele Ctirada naopak profesně bylo ideálního Já dosaženo. Ctirad se proto snaží využít YouTube v tomto kontextu, kdy si prostřednictvím YouTube upevňuje přesvědčení o svých schopnostech učitele a vylepšuje prostřednictvím videí primárně svoji vlastní výuku. Ctiradovo prospektivní Já na YouTube je založeno na předpokladu výběru renty z dříve naakumulovaného kapitálu. Ctirad svoji video-učebnici matematiky považuje za dokončenou a pod heslem „matematická videa nezastarávají“[17] předpokládá, že její úspěch bude pokračovat i v budoucnu.

5 Diskuse a závěr

Pravdová (2013) ve své studii uvádí, že studentka učitelství má v počátcích obavy z nároků na profesi. Učitelé Adam a Ctirad k publikování na YouTube přistupují s prekonceptem YouTube jako sdíleného úložiště videí pro své

[17] Ctirad v rozhovoru: „Ne, nezastarávají. Opravdu, matematická videa nezastarávají, sorry, já učím, matematický videa nezastarávají, prostě ne, co chcete, aby na matematickým videu zastaralo? Zlomky se učí furt stejně!“

žáky. Nekladou na sebe proto jiné nároky, než jak tomu je v jejich běžné výuce. Jejich vztah k YouTube je spojen s představou tohoto prostředí jako uzavřeného systému, který bude sloužit zejména jejich žákům pro doplnění výuky. K retrospektivnímu Já na YouTube se tedy nevztahují žádné ambice v souvislosti s tvorbou mimo okruh předem určených recipientů z řad jejich žáků. Sebeobraz učitelů Adama a Ctirada na počátku jejich publikování na YouTube je založený na inovaci vlastní pedagogické činnosti.

V průběhu působení na YouTube začínají učitelé Adam a Ctirad YouTube vnímat jako otevřený systém, který jim umožňuje interagovat s jeho uživateli, jako tomu je na sociálních sítích. Obsah sebepojetí se utváří podle Blatného (2010, s. 118) právě v procesu socializace a je určen osobní zkušeností jedince. Během socializace učitelů Adama a Ctirada v prostředí YouTube, zejména díky interakcím s recipienty a ostatními tvůrci videí, dochází u obou k formování jejich sebepojetí. Pod vlivem pozitivní zpětné vazby pramenící z interakcí na YouTube mají oba učitelé vysoké sebeoceňování.

Socializace v online prostředí je krokem k budování vztahu mezi učitelem a studentem. Dle výzkumných studií je utváření vztahu mezi učitelem a studentem významné právě v online prostředí, kdy přítomnost učitele ve videu předchází pocitu izolovanosti studenta (Borup et al., 2012) a vede ke zlepšení přístupu k učení i studijních výsledků studentů (Kim & Thayne, 2015), podobně pak k větší chuti k učení a užitečnosti videa (Lyons et al., 2012). V daném kontextu význam této studie spočívá v prokázání působení vztahu s online studenty i na učitele Adama a Ctirada. V obou popsaných případech interakce s recipienty učitele pozitivně ovlivňují, zvyšují jejich sebeoceňování. Pozitivní sebeoceňování na základě interakcí na YouTube je nejvýraznějším znakem profesního sebepojetí učitelů Adama a Ctirada. Promítá se i do jejich pedagogické činnosti. Ctirada pozitivní zpětná vazba pramenící z interakce s recipienty online podporuje v jeho pedagogické praxi na základní škole a ve vlastním sebehodnocení coby učitele. Adama natáčení videí a s ním spojená interakce s recipienty motivuje k další pedagogické činnosti a profesionalizaci v online prostředí. Ctirad není ovlivněn recipienty mimo okruh svých žáků v samotné tvorbě. Přesto nadále využívá YouTube ke komunikaci s recipienty jeho videí.

Výrazné sebeoceňování učitelů je významné i v kontextu subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Kašparová, Potužníková a Janík (2015) upozorňují na relativně nízkou subjektivně vnímanou zdatnost učitelů v České republice

a nadprůměrně často se vyskytující pocit, že je učitelské povolání nevýhodné a ve společnosti nevážené. Reakce recipientů na Adamova a Ctiradova videa jsou ve většině případů pozitivní, oceňující a povzbuzující. Příjemné emoce pramenící z komunikace s diváky pak oba učitele vedou k potvrzování jejich profesního sebepojetí učitele a jejich víře ve vlastní schopnosti.

Pro profesní sebepojetí je důležitá také interakce s blízkými (rodinou, kolegy či přáteli). Ti jsou zprostředkovateli zrcadlového Já. Pravdová (2015) zrcadlové Já, tedy obraz, který učitelům o nich samých poskytuje jejich okolí, uvádí mezi významnými faktory ovlivňujícími sebepojetí. V případě učitele Adama můžeme vysledovat podporu ze strany kolegy Evžena, který působí na YouTube. Ctirad je oceňován svými žáky a jejich rodiči, případně i kolegy ve škole. Zrcadlové Já Adama a Ctirada tak koresponduje s ideálním Já obou učitelů, kdy se Adam více vidí v roli youtubera a Ctirad naopak v roli učitele.

Praktickým aspektem youtuberství je možnost finančního zisku a je možné na něj nahlížet jako na prostředek ke zlepšení finanční situace učitelů. Podle zprávy OECD (2017) dosahují učitelé v České republice 58–61 % průměrné mzdy českého vysokoškoláka (v závislosti na stupni školy, kde vyučují). Proto může být pro české učitele, jako pro učitele Adama, youtuberství zajímavé například i z důvodu propagace vlastní pedagogické činnosti a možnosti navázání spolupráce se vzdělávacími společnostmi. Učitele Adama možnost finančního zisku prostřednictvím YouTube dostává do role profesionála v oblasti vzdělávacích online videí. Na jeho tvorbě je tedy patrná snaha o stálé vylepšování formy videí i o co nejlepší předání obsahu. Adam se snaží uspět u diváků svých videí, a proto obsah předává zábavnou formou a co nejsrozumitelněji. Profesní ukotvenost učitele Ctirada spojená se zátěží v roli zástupce ředitele jej vede k pasivitě ve tvorbě videí. Hlavní prioritou je tvorba pro vlastní žáky a vzhledem k naplnění kurikula nemá tendence natáčet nová videa. Časová úspornost a pragmatičnost spojená s tvorbou pro vlastní žáky vedou ke stagnující kvalitě videí. Učitel Ctirad předává obsah učiva velmi jasně a srozumitelně, takže videa plní funkci praktické učební pomůcky. Abstrahuje ale zábavnou formu či motivování recipientů.

Výzkumy zaměřené na identitu a sebepojetí učitele, například výzkumy Kelchtermanse (1993, s. 448), Beauchampové a Thomasové (2009) i Kimmonse a Veletsianose (2014), ukazují, že učitelské sebepojetí je dynamické. Limitem výzkumu tak zůstává, že data z rozhovorů s učiteli ilustrují pouze určitá stádia profesní dráhy učitelů Adama a Ctirada. Tuto skutečnost

může částečně nahradit pozorování online aktivity v prostředí YouTube. Vzhledem k odlišnému přístupu učitelů došlo šest měsíců po ukončení sběru dat k výraznému vývoji sledovanosti. Ctiradův kanál vzhledem ke stagnaci v přidávání nových videí stagnuje i ve vývoji sledovanosti. Sledovanost Adamova kanálu naopak díky Adamově orientaci na profesionalizaci v prostředí téměř dvojnásobně vzrostla.[18]

Ve studii je představeno téma učitelů tvořících vzdělávací videa na YouTube z hlediska jejich profesního sebepojetí. Nabízí se další oblasti, kam je možné směřovat budoucí výzkum vzdělávání prostřednictvím YouTube. Tématem v této studii naznačeným je motivace učitelů k tvorbě videí, která zasluhuje více prostoru. Bohatým zdrojem dat na YouTube je diskuse recipientů a tvůrců videí v rámci sekce *komentáře*. Právě interakce v rámci komentářů jsou dobrým zdrojem dat pro smíšený výzkumný design. Teoretické rámce, které se jeví jako vhodné pro další zkoumání, jsou model TPCK (technologicko-pedagogicko-předmětové znalosti) či *Community of Inquiry*.

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat docentce Kláře Šeďové, které vděčím za skvělé vedení při tvorbě článku v rámci kurzu Autorský seminář. Můj dík patří i kolegyním z tohoto kurzu, Janě Sedláčkové, Kristýně Vlčkové a Kláře Harvánkové, za jejich rady a podporu.

Literatura

Alston, G. D., & Ellis-Hervey, N. (2015). Exploring the nonformal adult educator in twenty-first century contexts using qualitative video data analysis techniques. *Learning, Media And Technology*, *40*(4), 502–513.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175–189

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *5*(1), 1–21.

Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (Eds.), *Psychologie osobnosti*. *Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.

[18] Pro tuto studii byli vybráni dva učitelé na podobné úrovni sledovanosti. Ctiradův kanál má 425 800 zhlédnutí (data k 10. 9. 2017) oproti původním 400 000. Sledovanost Adamova kanálu vzrostla z 601 100 na 1 013 200 zhlédnutí (data k 10. 9. 2017).

Boling, E. C., Holan, E., Horbatt, B., Hough, M., Jean-Louis, J., Khurana, C., … Spiezio, C. (2014). Using online tools for communication and collaboration: Understanding educators' experiences in an online course. *The Internet and Higher Education*, *23*, 48–55.

Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, *15*(3), 195–203.

Desmet, C. (2009). Teaching Shakespeare with YouTube. *English Journal*, *99*(1), 65–70.

Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, *42*(5), 4–10.

Haase, D. (2009). The YouTube makeup class. *The Physics Teacher*, *47*(5), 272–273.

Hibbert, M. C. (2014). *What makes an online instructional video compelling?* Educause Review Online.

Chen, H., & Summers, K. L. (2015). Developing, using, and interacting in the flipped learning movement: Gaps among subject areas. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(3), 41–64.

Jones, T., & Cuthrell, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, *28*(1), 75–85.

Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, *25*(4), 528–556.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *9*(5–6), 443–456.

Kellner, D., & Kim, G. (2010).YouTube, critical pedagogy, and media activism. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 32*(1), 3–36.

Kim, Y., & Thayne, J. (2015). Effects of learner–instructor relationship-building strategies in online video instruction. *Distance Education*, *36*(1), 100–114.

Kimmons, R., & Veletsianos, G. (2014). The fragmented educator 2.0: Social networking sites, acceptable identity fragments, and the identity constellation. *Computers & Education*, *72*, 292–301.

Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. London: Sage.

Mayora, C. (2009). Using YouTube to encourage authentic writing in the EFL classrooms. *TESL Reporter*, *42*(1), 1–12.

Lazarová, B., & Jůva, V. (2011). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, *15*(2), 43–60.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Lyons, A., Reysen, S., & Pierce, L. (2012). Video lecture format, student technological efficacy, and social presence in online courses. *Computers In Human Behavior*, *28*(1), 181–186.

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, *23*(4), 427–454.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, *25*(3), 309–321.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.

Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, *23*(1), 174–194.

Pravdová, B. (2015). Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství. In V. Švec, & Bradová, J., et al. (Eds.), *Učitel v teorii a praxi* (s. 31–56). Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rotman, D., Golbeck, J., & Preece, J. (2009). 'The community is where the rapport is – on sense and structure in the YouTube community'. *Proceedings of the Fourth International Conference on Communities and Technologies* (s. 41–50). ACM.

Rotman, D., & Preece, J. (2010). The ‚WeTube' in YouTube – creating an online community through video sharing. *IJWBC, 6*(3), 317–333.

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.

Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., & Wishart, J. (2004). Transforming teaching and learning: Embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, *20*(6), 413–425.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007*). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. *Learning, Media and Technology*, *38*(4), 463–477.

Thomson, A., Bridgstock, R., & Willems, C. (2014). „Teachers flipping out" beyond the online lecture: Maximising the educational potential of video*. Journal of Learning Design*, *7*(3), 67–78.

Tondeur, J., Van Keer, H., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, *51*(1), 212–223.

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, *31*(4), 307–320.

Yin, R. K., & Campbell, D. T. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zounek, J., & Šeďová, K. (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Autorka

Mgr. Klára Holíková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd,
Arne Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: klara.holik@gmail.com

In-between teaching and YouTubering: Professional self-concept of teachers who publish educational videos on YouTube

Abstract: Video sharing has become a growing practice. YouTube in particular has a great amount of users, including educators. This study aims to explore professional self-concept of YouTube using teachers who engage in the production of educational videos. To accomplish this, a multiple case explanatory study is used. To collect data on teacher's perspectives, semi-structured interviews were used. Two extreme cases of teachers active on YouTube were selected. Important was the criteria of information-rich YouTube channel with large publishing and viewing activity. To triangulate different data, Netnographic methodology is used, so data published on teacher's YouTube channels could be examined. The qualitative analysis was based on a grounded theory approach. The analysis showed perception of self as a successful teacher and high self-esteem as dominant aspects of teacher's professional self-concept influenced by activity on YouTube. Teachers Adam and Ctirad started to use YouTube to provide for their student's educational needs. Appreciative reactions to Adam's and Ctirad's educational videos from other YouTube users, not just Adam's and Ctirad's students, made them change their behaviour on YouTube. Pleasant emotional experience based on the communication with viewers confirms their professional self-conceptions as teachers.

Keywords: teacher's self conception, YouTube, educational video, teacher's self-esteem, multiple case study, netnographic methodology

---

Klement, M., Dostál, J., Kubrický, J., & Bártek, K. (2017). *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?* Olomouc: Univerzita Palackého.

Monografie je zaměřena na problematiku využívání ICT nástrojů v práci učitelů základních a středních škol. Sumarizuje tak dílčí vědecko-výzkumné aktivity řešitelského kolektivu, které se zaměřují na problematiku využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávacím procesu s přesahem do oblasti netradičních vzdělávacích přístupů a integruje je do podoby komplexního výzkumu zaměřeného na možnosti a limity tohoto využívání ze strany učitelů základních a středních škol. Struktura monografie byla konstituována tak, aby čtenáři poskytla ucelený vhled do problematiky realizace, uspořádání a mezí ICT nástroji podporované výuky, s přesahem do problematiky plánování, návrhu a provedení pedagogického výzkumu za využití kvantitativních a multidimenzionálních statistických metod.

Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtiny

Simona Kalová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

Redakci zasláno 15. 7. 2016 / upravená verze obdržena 11. 2. 2018/
k uveřejnění přijato 28. 2. 2018

Abstrakt: Tato teoretická studie se zaměřuje na problematiku chyb a na úlohu, kterou hrají v cizojazyčné výuce, zejména ve výuce angličtiny. Jejím cílem je porovnat poznatky o chybách a korektivní zpětné vazbě z české i zahraniční odborné literatury a vyvodit z nich obecné principy, které by našly své uplatnění ve výuce. Podrobněji je pojednáno o otázkách jazykové normy, s důrazem na specifickou situaci normy v současném anglickém jazyce a její dopady na výuku angličtiny jako druhého a cizího jazyka. Tato problematika, v níž nepanuje v odborných kruzích shoda, představuje jedno z významných aktuálních témat ve výuce angličtiny, ale povědomí o ní v českém kontextu dosud není dostatečné. Po teoretickém vymezení klíčových pojmů *chyba* a *norma* v první kapitole následuje ve druhé kapitole přehled vývoje přístupu k chybám v diachronní perspektivě. Závěrečná část shrnuje poznatky nejnovějšího výzkumu o úloze chyb ve výuce angličtiny a naznačuje stěžejní principy přístupu k chybám a poskytování zpětné vazby, které je ve výuce třeba respektovat tak, aby zpětná vazba byla pro učení přínosem, a ne překážkou. Důraz je potřeba klást zejména na volbu vhodných strategií poskytování korektivní zpětné vazby v závislosti na konkrétním kontextu výuky.

Klíčová slova: cizojazyčná výuka, výuka angličtiny, chyba, jazyková norma, korektivní zpětná vazba

V životě je třeba se mýlit. Mýlit se totiž znamená poznávat.
Romain Rolland

Chybování je bezesporu nevyhnutelným průvodním znakem většiny lidských činností, při nichž dochází k osvojování nových dovedností. Chyby tedy neodmyslitelně patří ke vzdělávání a učitelé i žáci jsou s nimi denně konfrontováni. Ne vždy jsou však chyby chápány jako přirozená součást učení, často jsou odsuzovány, stigmatizovány a stávají se zdrojem napětí pro všechny aktéry výuky. Jinak tomu není ani v cizojazyčné výuce, na kterou se v tomto textu zaměříme. Prvním úskalím je vymezení tohoto poněkud neuchopitelného

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-72

pojmu. Právě definice chyby bude předmětem úvodní kapitoly tohoto textu. Chybu vymezujeme zpravidla vůči obecně přijímanému kritériu správnosti, tedy normě. Ta má v cizojazyčné výuce svoji nezastupitelnou roli a její definice také není bez obtíží. Zvláště komplikovaná je situace s vymezením normy při výuce angličtiny, a to zejména v posledních desetiletích, kdy se postavení angličtiny mezi ostatními jazyky zásadním způsobem proměnilo a angličtina se stala jazykem mezinárodní komunikace, novodobou *lingua franca*. Vedle sebe tedy koexistuje tradiční norma rodilého mluvčího a nově vznikající norma, pro kterou se vžilo označení *angličtina jako lingua franca – English as a lingua franca – ELF*.[1] Učitelé, žáci i tvůrci učebnic a výukových materiálů tedy stojí před nelehkým dilematem, kterou z těchto norem zvolit jako nejvhodnější pro výuku. Tato debata probíhá mezi odborníky i laiky již léta a nebyla doposud uspokojivě vyřešena. Volba vhodné normy pro výuku angličtiny tedy bezesporu patří k aktuálním tématům cizojazyčné výuky. Ve druhé kapitole je nastíněn vývoj přístupu k chybám v cizojazyčné výuce v diachronní perspektivě. Různé metody a přístupy k výuce jazyků se od sebe značně lišily postojem k chybám, mimo jiné v závislosti na rozvoji lingvistiky, psychologie a pedagogiky. Mnohé poznatky z dnes již překonaných přístupů však mají svůj význam pro současné, post-metodické období a jejich znalost tak může i současným učitelům napomoci při rozhodování o nejvhodnějším způsobu nakládání s chybami.

Třetí část tohoto textu se zaměřuje na konkrétní principy přístupu k chybám, pohled na chyby z hlediska učitele a žáka a jejich přínos pro učení. Tyto poznatky jsou zakotveny v teoretickém systému osvojování druhého a cizího jazyka (*second language acquisition* – SLA).[2] Podrobněji jsou zmíněny charakteristiky poskytování zpětné vazby, závěry vybraných empirických výzkumů a z nich pramenící poznatky a doporučení pro pedagogickou praxi.

---

[1] V odborné literatuře posledních let se ustálilo používání termínu ELF, který nahradil starší termíny, např. *English as an international language* – EIL, *global language* (Crystal, 2003) nebo *Global English* (Jenkins, 2007, s. 3–4).

[2] Teorie osvojování cizího jazyka bývá v zahraniční literatuře obvykle nazývána *osvojování druhého jazyka* (*second language acquisition* – SLA). Hovoříme-li však o procesech učení a osvojování v zemi, v níž se tímto cílovým – osvojovaným – jazykem nehovoří, je přesnější mluvit o osvojování cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že zkratka SLA je vžitá v české i zahraniční literatuře, budeme ji i v této práci užívat pro označení osvojování druhého i cizího jazyka.

1 Teoretická východiska

1.1 Chyba

Navzdory tomu, že *chyba* je neodmyslitelným průvodcem jakéhokoliv lidského snažení, úžeji učení, není snadné ji jednoznačně definovat (srov. Kulič, 1971, s. 91). Pokusme se tedy nyní tento pojem alespoň stručně vymezit.

Pedagogický slovník uvádí, že chyby jsou „výkony, které se odchylují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné" (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 98). Slavík nazývá chybou „nepřijatelný rozpor odhalený hodnoticím srovnáním jevu (‚jak to aktuálně je') s jeho srovnávacím vzorem (‚jak by to správně mělo být'), chyba je informací, která vyzývá ke změně daného stavu věcí – ke korekci, nápravě" (1999, s. 71). Chyba v procesu učení tudíž přináší poznatky o výkonu žáka, o tom, zda bylo dosaženo výchovně-vzdělávacího cíle, stává se podstatnou součástí hodnocení.

Chybu lze tedy vnímat jako určitý signál, upozornění na odchylku, která však není nutně důkazem mylného řešení, ale může naopak znamenat inovativní postup, originalitu a kreativitu. Na tuto skutečnost upozorňuje již Kulič (1971), který navrhuje, že je žádoucí a přínosné „chybných řešení nebo situací typu ‚nevím' využít k rozvíjení myšlení a k osvojování metod řešení problémů" (s. 90) a vnímá chybu jako inspiraci k novému pohledu na zkoumanou situaci a z toho pramenící možnost přijít s novým, neotřelým řešením.

Navzdory skutečnosti, že zájem o možnosti využití chyby ve výuce u odborné veřejnosti přetrvává, a to jak v publikacích (srov. např. Hrdlička, 2012; Ondráková, 2014; Slavík, 1994, 1999), tak na konferencích zaměřených na tuto problematiku (Švrčinová, 2014), a je potvrzen i empirickým výzkumem (Šeďová & Švaříček, 2010, 2012), každodenní situace v české škole tomu často neodpovídá. „Náš český a slovenský učitelský přístup k chybě je nasycen předsudky", je proto nanejvýš žádoucí a aktuální „najít pádné argumenty proti těmto předsudkům a zejména pak hledat cesty, jak je možno daný stav změnit" (Hejný, 2001, s. 72). Výsledky terénního výzkumu provedeného na druhém stupni ZŠ (Šeďová & Švaříček, 2010) naznačují, že cílená práce s chybou a korektivní zpětnou vazbou není, i přes své nesporné klady, doposud v české škole dostatečně využívána.

Z výše zmíněného vyplývá, že chyba je stále často vymezována jako jev spíše nežádoucí, nesprávný, nepřijatelný, svědčící o nedostatečnosti hodnoceného

výkonu. Opomíjena je přirozenost a nevyhnutelnost chyb a jejich přínos pro učení. Přestože negativní přístup k roli chyby je typický pro starší a dnes již do značné míry překonané teorie učení, jak o nich bude pojednáno dále v tomto textu, v pedagogické praxi se objevuje dosud. Zabývat se úlohou chyb a vhodnými způsoby, jak s nimi ve výuce nakládat, je tedy nanejvýš žádoucí. Chceme-li chybu využít jako příležitost k učení, je třeba ji vnímat ve dvou rovinách: nejprve jako signál jiného než očekávaného vývoje, přitahující pozornost, a ve druhé rovině pak vedle snahy o nápravu také jako možný podnět pro jiné, nové řešení.

1.2 Norma

Při vymezení chybného výkonu vyvstává potřeba definovat cílovou správnou podobu požadovaného výkonu, tedy *normu,* s níž daný výkon srovnáváme. Její stanovení a přesná charakteristika má klíčový význam pro učitele i žáka, neboť jim napomáhá zjistit, do jaké míry se podařilo tomuto požadovanému výkonu přiblížit (srov. Mareš, 2013, s. 298). Objektivní a precizní stanovení normy je relativně snadné v oblasti exaktních věd, v nichž je očekávaný výkon zpravidla snadno měřitelný a numericky vyjádřitelný, zatímco v oblasti humanitních věd je hodnocení výkonu poměrně náročné, a ne vždy jednoznačné. Zajímavá je rovněž otázka, zda lze pracovat s chybným výkonem i v oblastech kreativních a výrazových, například ve výtvarné, hudební či dramatické výchově (srov. Slavík, 1994, s. 119).

Za rozhodující ukazatel ve stanovení správné normy považuje Slavík *kontext*, v němž k chybě dochází. „Proměna kontextu se může stát rozhodující […] chyba se ukáže jako vítaná cesta k dosud netušené formulaci cíle, […] v nových souvislostech se správnost, tj. shoda se zastaralou normou, může projevit jako chyba." (srov. Slavík, 1994, s. 119–120). Shodně s Kuličem (1971, s. 90) pohlíží na chybný výsledek jako na přínosnou informaci, v níž často i nesprávně zvolené, a tedy *chybné* prostředky, vedou ke správnému cíli. Pro ilustraci volí všeobecně známé příklady, v nichž zdánlivě chybný výkon vedl k překvapivě pozitivnímu výsledku, jako jsou Kolumbův objev Ameriky či Flemingovo objevení penicilinu. Touto perspektivou vnímaná aktuální situace a podmínky, za nichž k chybě dochází, vedou pak ke zjištění, že to, co se jevilo jako chybné, je v novém kontextu správné. Tento Slavíkův závěr, který aplikuje zejména na hodnocení výtvarných děl, nachází paralelu i v cizojazyčné výuce, neboť jazyk jako živý organismus se rovněž vyvíjí, i na něj působí širší společensko-historický kontext a s tím dochází i k proměnlivosti při vytváření norem.

Pojetí jazykové normy v českém a slovenském kontextu

V českém a slovenském kontextu vykazuje pojetí jazykové normy, kterou předjímá již pražská lingvistická škola a explicitně ji definuje v roce 1932 Havránek (Nebeská, 1999, s. 14), dvojí polohu – „normu chápanou obecně" a „normu spisovného jazyka" (Nebeská, 1999, s. 22). Toto dvojí pojetí však nebylo zpočátku výslovně vymezeno, patrně i proto, že ačkoliv jde o jeden ze základních termínů jazykovědy, je přesné vymezení normy problematické a bývá opakovaně kriticky přehodnocováno. „Ve vymezení jazykové normy je vždy určitá míra neostrosti, vágnosti; v pojmových soustavách zaujímá prostor kdesi mezi jazykem (*langue*), resp. jazykovým systémem a územ." (Homoláč & Nebeská, 2000, s. 102). Při vytváření normy existuje tedy určitá rozporuplnost, „mezi normou a územ je stálé napětí" (Nebeská, 1999, s. 35). To patrně pramení ze skutečnosti, že norma stojí mezi *kodifikací,* tedy uvědomělou snahou o kultivaci jazyka, který jako by byl „neustále tlačen k ukázněnosti" (Quine, 2008, s. 129) na straně jedné, a územ na straně druhé. Právě úzus, tedy konkrétní užívání jazyka, a dále „změny v přirozeném prostředí a materiální kultuře" (ibid) působí na vývoj přípustných tvarů v jazyce. Explicitní rozdělení normy na *polohu obecnou*, stojící mezi jazykem jako systémem a používáním jazyka v řeči, územ, a na *polohu specifickou*, mezi územ a kodifikací, tedy jazykovou správností, umožňuje její přesnější vymezení (Nebeská, 1992, 1999). Norma je ve své specifické poloze závazná, společensky podmíněná a jednotná, přibližuje se normě spisovného jazyka, její dodržování je vyžadováno, současně však dynamicky reaguje na splnění potřeb účinné komunikace. Typickými rysy jazykové normy jsou *inherentnost*, tedy jakési ukotvení v jazyce jako systému, *implicitnost*, která se vztahuje k jazyku jako celku, a s tím související uvědomované a závazné konvence dodržované členy společenství, *pravidelnost*, *bezpříznakovost* a *závaznost, variantnost* (Nebeská, 1999, s. 17–20; srov. také Kočiš, 1979; Kačala, 2009; Kumorová, 2015).

Přibližně od poloviny 20. století, s postupným odklonem od strukturalismu jako dominantního lingvistického směru, se zkoumání jazyka postupně více zaměřuje na jazyk jako prostředek komunikace, což se projevuje i v pojetí normy. Nově se objevuje *hledisko normy stylové,* která se, spíše než na jazykové prostředky jako takové, zaměřuje na jejich výběr v závislosti na pragmatických aspektech komunikace. Od 70. let 20. století se posiluje význam komunikační funkce jazyka, což se projevuje i ve vymezení *funkčního a komunikačního* aspektu normy, která je chápána jako variantní, jejíž závaznost

je diferencovaná a v níž je „nejdůležitějším kritériem výběru jazykových prostředků […] adekvátnost dané funkci“ (Homoláč & Nebeská, 2000, s. 102). Lze tedy poněkud obecně říci, že „komunikační normy jsou […] současně normami jazykovými a normami chování“ (Nebeská, 1999, s. 88–89) a dochází k posunu od dosavadního spíše kodifikovaného pojetí normy k normě chápané v širším slova smyslu jako konvenci (Homoláč & Nebeská, 2000, s. 102).

V posledních letech se s rozvojem nové jazykovědné disciplíny, korpusové lingvistiky, objevují možnosti jak získat velké množství dat o jazykovém úzu, což přispívá k přesnému a objektivnímu popisu skutečně používaného jazyka (Cvrček & Kováříková, 2011). To má svůj odraz i v novém vnímání pojmu *norma* u některých autorů. Objevují se tendence přehodnotit dosavadní, v českém kontextu doposud široce akceptovaný charakter institucionálně kodifikované podoby normy a teorie spisovnosti a jazykové kultury novým, poněkud kontroverzním přístupem. Ten je založený na konceptu tzv. *minimálních intervencí* a, zjednodušeně řečeno, volá po omezení intervencí do jazyka ze strany lingvistů (Cvrček, 2008). Tento přístup však nachází prozatím odezvu spíše odmítavou (srov. např. Adam, 2008; Homoláč & Mrázková, 2011) a nebudeme se jím na tomto místě blíže zabývat.

Pojetí jazykové normy v mezinárodním kontextu

Havránkův příspěvek na téma problematiky jazykové normy, přednesený na mezinárodní lingvistické konferenci v Kodani v roce 1936, vzbudil značný ohlas (Jedlička, 1982, s. 272) a dal podnět k dalšímu bádání v této oblasti. Zásadním způsobem ovlivnil vnímání otázek normy zejména ve slovanských jazycích, především v polštině (Kurkowska, Buttler, Satkiewicz, Lubas’), ruštině (Barnet, Skvorcov) a slovinštině (Filin, Gorškov), ale také španělštině (Coseriu), němčině (Gloy, Hartung, Schmidt, Stich) (srov. Jedlička, 1982, s. 272–281) a francouzštině (Dubois) (srov. Koníčková, 2015, s. 10–11). Není předmětem této práce zabývat se podobnostmi a rozdíly v pojetí jazykové normy v širším mezinárodním kontextu, zaměříme se však více na oblast anglosaskou, a to zejména na úlohu normy ve výuce angličtiny jako druhého a/nebo cizího jazyka.

Pojetí jazykové normy ve výuce angličtiny

Ve výuce cizích jazyků, zejména angličtiny, se na chyby tradičně pohlíží jako na odchylky od správné podoby jazyka, tedy od *jazykové normy*. Vymezení pojmu *norma* však, jak již bylo zmíněno, s sebou nese stejná úskalí jako

vymezení pojmu *chyba* (srov. Allwright & Bailey, 1991, s. 84; Ondráková, 2014, s. 11). Tradičně bývá za normu považován jazyk rodilých mluvčích cílového jazyka (L2), tedy *norma rodilého mluvčího* (*native speaker norm;* Allwright & Bailey, 1991, s. 84). Toto pojetí však vyvolává další otázky – zejména, která z početných existujících variet cílového jazyka má být považována za správnou. Do chápání normy se rovněž promítá vývoj jazyka, především posun k méně formálnímu vyjadřování, které je více otevřené hovorovějším tvarům a jevům, jež byly dříve považovány za chybné a odchylující se od normy.

Situace je dále znesnadněna tím, že se postavení angličtiny ve světě přibližně od 80. let 20. století významně mění. Dochází zejména ke změně poměru v počtech rodilých mluvčích angličtiny a mluvčích, kteří ji užívají jako druhý nebo cizí jazyk. Zatímco ještě v polovině minulého století byla většina anglicky hovořících současně rodilými mluvčími angličtiny, odhaduje se, že na přelomu tisíciletí byl „poměr rodilých k nerodilým mluvčím přibližně 1 : 3“ (Crystal, 2003, s. 69). Lze předpokládat, že se v souvislosti s vyšším nárůstem obyvatelstva v zemích, kde je angličtina druhým a cizím jazykem, tento poměr dále zvyšuje v neprospěch rodilých mluvčích. Přehledně situaci rozšíření mluvčích angličtiny znázorňuje ve svém kruhovém modelu Kachru (1985, s. 11–30). Jeho model zůstává, i přes určité zjednodušující pojetí, nejvlivnější a v odborné literatuře často citovaný, proto z něho budeme vycházet i v tomto textu.

Kachru volí geograficko-historické hledisko, podle něhož zachycuje mluvčí angličtiny ve třech soustředných kruzích. Vnitřní kruh (*inner circle*) tvoří mluvčí z Velké Británie, USA, Kanady, Austrálie a Nového Zélandu, tedy zemí, v nichž je angličtina mateřským jazykem (*English as a native language* – ENL) převážné většiny obyvatel (Kachru, 1985, s. 12). Z hlediska normy jde o oblast, v níž se norma vytváří (*norm providing circle*). Vnější kruh (*outer circle*) představují země jako je Indie, Pákistán, Malajsie, Singapur, Keňa a mnohé další, zpravidla bývalé britské kolonie, v nichž se angličtina používá jako druhý jazyk, jazyk úřední a často také jako jazyk vyučovací (*English as a second language* – ESL; Walker, 2010, s. 3). Pokud jde o normu, je to oblast, v níž dochází k rozvoji normy (*norm developing circle*). Rozšiřující se kruh (*expanding circle*) pak představují země, v nichž se angličtina vyučuje jako cizí jazyk, ale nemá zde žádný oficiální statut (*English as a foreign language* – EFL), například Čína, Rusko, Japonsko, Brazílie, ČR, SR a jiné. Z hlediska normy jde o oblast na normě závislou (*norm depending circle*). I přes jisté nedostatky, kterých si autor byl vědom (Kachru, 1985, s. 14), zejména skutečnost, že

tento model nereflektuje tzv. šedé zóny na pomezí jednotlivých kruhů, nebere v úvahu bilingvní mluvčí a mluvčí více jazyků, rodilé mluvčí žijící mimo vnitřní kruh, nerespektuje rozdíly a lingvistickou pestrost mezi jednotlivými zeměmi a implikuje jistou nadřazenost mluvčích ve vnitřním kruhu, je pro svou přehlednost a srozumitelnost stále využíván.

V současnosti, kdy angličtina v podstatně větší míře slouží ke komunikaci mezi nerodilými mluvčími, se však hranice mezi jednotlivými kruhy stírají a tradiční terminologické rozlišení na rodilé mluvčí a mluvčí, kteří používají angličtinu jako druhý nebo cizí jazyk, pozbývá smysl (Graddol, 2006, s. 110). Angličtina se ocitá v bezprecedentní situaci nesrovnatelné s jinými jazyky a stává se jazykem, který formují jak jeho rodilí, tak nerodilí mluvčí (Seidlhofer, 2011, s. 6).

Přetrvává však otázka, jakou normu zvolit pro výuku angličtiny jako druhého nebo cizího jazyka, zda normu rodilého mluvčího (*native speaker norm*), nebo normu, pro kterou se ustálilo označení angličtina jako lingua franca (*English as a lingua franca* – ELF).

Norma rodilého mluvčího

Tradiční a nadále často také jedinou normou ve výuce angličtiny je norma rodilého mluvčího (*native speaker norm*), tedy standardní varianta angličtiny tak, jak ji používají vzdělaní rodilí mluvčí ze zemí vnitřního kruhu, zejména Velké Británie a USA. Model rodilého mluvčího je považován za ideál, kterému se učící snaží přiblížit, a navzdory narůstajícím pochybnostem o jeho legitimnosti přetrvává jako model preferovaný (srov. např. Kirkpatrick, 2006; Smolder, 2009).

Norma rodilého mluvčího se však z mnoha důvodů jeví jako problematická, zejména proto, že není zcela jasné, která z existujících variant angličtiny by měla fungovat jako referenční. Přibližně od 80. let 20. století probíhá mezi lingvisty diskuse o tzv. *světových angličtinách* (*World Englishes*). Ta se zaměřuje zejména na otázky svébytnosti různých variant angličtiny, a to nejen v rámci zemí vnitřního kruhu, např. britské, americké, australské, kanadské nebo irské angličtiny, ale i variant angličtiny v post-koloniálních, často multilingválních zemích vnějšího kruhu, např. indické, ghanské, nigerijské angličtiny (srov. např. Jenkins, 2003, 2007; Seidlhofer, 2011). O významu a aktuálnosti této debaty svědčí i fakt, že existuje stejnojmenný odborný časopis, *Světové angličtiny* (*World Englishes*), který odborníkům poskytuje publikační platformu.

Tato situace pochopitelně nachází odraz i ve výuce angličtiny v zemích rozšiřujícího se kruhu, kde se diskutuje o tom, zda je model rodilého mluvčího i nadále jediným vhodným. Podle názoru některých odborníků je model rodilého mluvčího překonán, zvláště proto, že „počet mluvčích angličtiny, pro které je angličtina jazykem mateřským, je ve srovnání s celosvětovým počtem mluvčích angličtiny v menšině, je stále méně pravděpodobné, že ENL bude tvořit jazykovou normu" (Seidlhofer, 2011, s. 7). Tito odborníci pak propagují novou normu pro výuku angličtiny, angličtinu jako lingua franca (*English as a lingua franca* – ELF).

Angličtina jako lingua franca

Je obecně známou skutečností, že přibližně od poloviny 20. století se postavení, které angličtina zaujímá mezi ostatními jazyky, podstatně mění. Není již pouze mateřským jazykem mluvčích ze zemí vnitřního kruhu a úředním jazykem mluvčích ze zemí rozšiřujícího se kruhu, ale plní i roli společného celosvětově používaného dorozumívacího jazyka a stává se mezinárodním jazykem globální komunikace. Podle odhadů až 80 % komunikace v angličtině probíhá mezi nerodilými mluvčími s různými mateřskými jazyky, pro které je angličtina druhý nebo cizí jazyk (srov. např. Crystal, 2003; Seidlhofer, 2004). Takto používaná angličtina je nazývána angličtina jako lingua franca – ELF.

V raném pojetí je ELF definována jako kontaktní jazyk, který si ke své komunikaci volí nerodilí mluvčí angličtiny, kteří nesdílí ani společný mateřský jazyk, ani kulturu (srov. Samarin, 1987; Firth, 1996; House, 1999, cit. podle Seidlhofer, 2011, s. 7). Seidlhoferová definuje ELF jako „jakékoliv použití angličtiny mluvčími různých mateřských jazyků, pro něž je angličtina zvoleným a často jediným možným nástrojem komunikace" (2011, s. 7). Ani rodilí mluvčí angličtiny ze zemí vnitřního a vnějšího kruhu nejsou z komunikace v ELF vyloučeni (Jenkins, 2007, s. 2). Podobně Walker chápe ELF především jako „komunikaci mezi nerodilými mluvčími", přestože z ní rodilí mluvčí angličtiny nemusí být nutně vyloučeni, ovšem za předpokladu, že respektují normy ELF (2010, s. 6–7). Navzdory tomu, že se o ELF v odborných kruzích intenzivně diskutuje, nenachází tato skutečnost prozatím odraz ve výuce angličtiny (Seidlhofer, 2004, s. 209) a nemá žádný skutečný dopad na tvorbu sylabu a výukových materiálů (Seidlhofer, 2011, s. 9).

Na nutnost konceptuální změny v otázce normy ve výuce angličtiny upozorňuje zejména Seidlhoferová, která poukazuje na neudržitelnost stávajícího modelu rodilého mluvčího jako jediného referenčního modelu pro výuku

angličtiny. Vedle důvodů zmíněných výše uvádí zejména tu skutečnost, že došlo k zásadní proměně cíle výuky angličtiny. Tím již většinou není získání schopnosti komunikovat s rodilými mluvčími, pro něž by byl model rodilého mluvčího legitimní volbou, ale nejdůležitější je úspěšná komunikace s nerodilými mluvčími angličtiny. Je tedy namístě usilovat o nové pojetí pojmu *kompetence* a o uplatnění nové normy ELF pro výuku angličtiny (Seidlhofer, 2011, s. 17–18).

Vedle teoretických úvah o tom, proč je ELF vhodným modelem pro komunikaci v angličtině, je třeba vyjasnit, jaké charakteristiky tato nová varianta angličtiny má. Za tímto účelem vznikají korpusy ELF, v nichž je shromážděno rozsáhlé množství dat, která umožňují detailní popis ELF a dávají příležitost k jejímu zkoumání. Je to zejména rozsáhlý korpus mluvené angličtiny VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*), který tvoří přepisy 110 hodin autentických rozhovorů v angličtině vedených mluvčími, jejichž mateřštinou, až na 7 % rodilých mluvčích, není angličtina. Skutečnost, že tito mluvčí hovoří 50 různými mateřskými jazyky, nejen evropskými, poskytuje dostatečnou pestrost získaných dat (Seidlhofer, 2011, s. 23–24; Walker, 2010, s. 7). Podobně byl shromážděn korpus ACE – z dat získaných od mluvčích angličtiny pocházejících ze zemí sdružených v Asociaci národů jihovýchodní Asie (Walker, 2010, s. 7), korpus mluvené – ELFA – a psané – WrELFA – angličtiny jako lingua franca v akademickém prostředí a korpus IST-Erasmus (Önen, 2015, s. 164).

Analýzou takto získaných dat bylo možné identifikovat hlavní znaky, v nichž se ELF liší od standardní normy rodilého mluvčího angličtiny v oblasti gramatiky a slovní zásoby takto:

Pro mluvčí ELF je charakteristické:

- používání stejného slovesného tvaru pro všechny osoby v přítomném čase prostém, vynechávání koncového –s ve 3. osobě jednotného čísla;
- nerozlišování mezi vztažnými zájmeny *who* pro osoby a *which* pro věci;
- vynechávání a/nebo chybné užívání určitého a neurčitého členu;
- užívání pravidelných tvarů množného čísla u podstatných jmen, které množné číslo tvoří nepravidelně, např. *informations*;
- užívání jednotného tvaru ukazovacího zájmena *this* používané i pro množné číslo;

- používání sloves s obecným významem, např. *do, have*, způsobem, který není idiomatický.

(převzato a kráceno ze Seidlhofer, 2007, s. 92, cit. podle Walker, 2010, s. 8)

Z empirického výzkumu však vyplývá, že zatímco gramatika a slovní zásoba jsou jen zřídka příčinou nedorozumění mezi mluvčími ELF, odchylky od standardu rodilého mluvčího ve výslovnosti způsobují nedorozumění nejčastěji (Jenkins, 2000, cit. podle Walker, 2010, s. 26–27). Analýzou dat získaných z korpusů ELF bylo možné přesně popsat, které rysy výslovnosti byly nejvíce problematické, a ty tvoří oblasti, na něž je třeba zaměřit pozornost a zabránit tak nedorozumění při komunikaci. Tyto rysy tvoří tzv. *jádro lingua franca* (*lingua franca core*), a jsou to zejména výslovnost jednotlivých souhlásek a skupin souhlásek, především takových, které nemají ekvivalent v mateřských jazycích mluvčích, např. /ð/ a /θ/, výslovnost samohlásek a větný přízvuk (Walker, 2010, s. 25–47).

Definováním angličtiny jako lingua franca je vytvořen teoretický předpoklad k tomu, aby se mohla stát novou referenční normou pro výuku.

Rozpolcení mezi normami

Probíhající diskuse mezi experty o tom, která ze dvou výše zmíněných norem, ENL nebo ELF, je legitimní, bývá často poněkud vyhrocená. Odpůrci ELF, mezi něž patří např. Trudgill, Quirk a Görlach (Jenkins, 2007, s. 12), ji často zcela odmítají a označují za „lámanou, nedostatečnou a vadnou formu angličtiny“ (Görlach, 2002, s. 12, cit. podle Seidlhofer, 2004, s. 228). Navzdory skutečnosti, že zastánci nové normy v podobě ELF mezi lingvisty jsou v menšině (Jenkins, 2007, s. 7), je zřejmé, že „jen málo seriózních vědců zabývajících se anglickým jazykem trvá na tom, že […] pouze angličtina rodilých mluvčích je vhodným modelem pro všechny uživatele anglického jazyka” (Bambgbose, 1998, s. 1). Přesto však je model rodilého mluvčího nadále používán jako referenční, což při současném uznání norem nerodilých mluvčích vytváří značné napětí, které Bambgbose výstižně nazývá „rozpolcení mezi normami“ (*torn between the norms*) (1998).

Zdá se tedy, že jsme v posledních letech svědky přelomové situace, v níž proti tradičním zastáncům modelu normy rodilého mluvčího stojí ti, kteří usilují o uznání legitimnosti nové normy angličtiny jako lingua franca. Jejich cílem však není vytvoření jediného modelu, který by měl být plošně používán

při výuce všech nerodilých mluvčích angličtiny, usilují spíše o vytvoření nového paradigmatu, v němž by ELF našla rovnocenné místo vedle jiných uznaných forem angličtiny (*World Englishes*; Jenkins, 2007, s. 19–28).

Pedagogické implikace

Otázka volby normy je v cizojazyčné výuce velmi podstatná. Ve výuce angličtiny, která má oproti jiným jazykům v celosvětovém kontextu specifické postavení vzhledem k existenci různých norem, jako je angličtina rodilých mluvčích – ENL, angličtina jako druhý nebo cizí cizí jazyk – ESL/EFL, a angličtina jako lingua franca – ELF, je to otázka velmi komplexní. Situace je o to složitější, že, jak bylo výše zmíněno, mezi odborníky nepanuje v této oblasti shoda. Tradiční model rodilého mluvčího je zpochybňován, a to jak vzhledem k objemu komunikace v angličtině mezi nerodilými mluvčími, tak díky poznatkům korpusové lingvistiky, která poskytuje informace o autentickém jazyce, jenž se často liší od jazyka prezentovaného v učebnicích a výukových materiálech (srov. Carter & McCarthy, 1997). Koncept angličtiny jako lingua franca, navzdory faktu, že je již dlouho předmětem výzkumu a zájmu odborníků, nenašel dosud jednotný odraz ve vzniku nové koncepce a hovoří se o *mezeře v konceptualizaci* (*conceptual gap*; Seidlhofer, 2004, 2011).

V této situaci jsou učitelé, a do jisté míry i žáci, konfrontováni s nelehkou volbou normy pro výuku. Jednou z cest, jak získat pohled na problematiku z pohledu praktické výuky, je podívat se, jak tuto otázku vnímají přímí aktéři výuky, žáci a učitelé. Postoje učitelů a žáků k volbě normy ve výuce angličtiny zkoumalo několik empirických výzkumů (zejména Timmis, 2002, s. 240). Z dotazníkového šetření, které se uskutečnilo v roce 2000 mezi účastníky z 45 zemí na konferenci IATEFL v Dublinu doplněného o 15 rozhovorů, vedených v Leedsu, vyplynulo, že 67 % dotazovaných dává přednost normě rodilého mluvčího ve výslovnosti a 68 % respondentů v gramatice (Timmis, 2002, s. 240–241). Podobné výsledky přinesly i studie uskutečněné v jiných zemích, např. v Číně (Deyuan & Qunying, 2010), Íránu (Jodai, Pirhadi, & Taghavi, 2014) a ČR (Kalová, 2017). Norma rodilého mluvčího se tedy jeví i nadále jako legitimní pro výuku angličtiny jako druhého a/nebo cizího jazyka. Navzdory těmto závěrům zůstává norma rodilého mluvčího jedinou oficiálně doporučenou normou pro výuku angličtiny v Evropě, jak bude popsáno v následující kapitole.

Norma a jazyková politika

Klíčovým oficiálním dokumentem, který se snaží poskytnout státům Evropy jednotná základní kritéria pro cizojazyčnou výuku, je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* – SERRJ. Tento politický dokument, vytvořený Radou Evropy, se snaží mimo jiné obecně vymezit cíle, úkoly a funkce cizojazyčné výuky, popsat úrovně ovládání jazyka pomocí jasně stanovených deskriptorů a způsoby, jak nejlépe cílů výuky dosáhnout. Nechává však značnou volnost pro konkrétní aplikaci těchto principů a nestraní žádné teorii. Otázky normy nejsou v tomto dokumentu explicitně definovány, v textu se k nim však odkazuje, např. ve vztahu k chybám ve výslovnosti, „kdy se [studenti] těsně přiblížili normám cílového jazyka" (Ivanová et al., 2002, s. 135). Lze tedy vyvodit, že se za normu považuje norma rodilého mluvčího, čemuž odpovídá i část věnovaná chybám (Ivanová et al., 2002, s. 157–158). To může vycházet i ze skutečnosti, že se dokument snaží postihnout veškerou cizojazyčnou výuku, a není proto možné zohlednit v něm zvláštní postavení angličtiny. Na druhou stranu je hlavním cílem jazykového vzdělávání, deklarovaném v tomto dokumentu, vícejazyčnost, která je pojímána jako schopnost budovat komunikační kompetenci, „ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují" (Ivanová et al., 2002, s. 4). To by tedy naznačovalo, že norma ELF pro výuku angličtiny není vyloučena.

Volba normy pro cizojazyčnou výuku není jasně definována ani v českém kontextu. *Rámcový vzdělávací program* – RVP – je oficiální kurikulární dokument, který vymezuje vzdělávání jako celek, konkrétně definuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání a upřesňuje dovednosti, kterých by žáci měli dosáhnout po absolvování jednotlivých typů škol, tzv. *očekávané výstupy*. Jazyková norma pro výuku cizích jazyků není explicitně stanovena, je však zřejmé, že se předpokládá použití normy rodilého mluvčího. V oblasti produktivních řečových dovedností v cizojazyčné výuce pro gymnázia je např. jako jeden z cílů stanoveno, že „žák formuluje svůj názor srozumitelně, gramaticky správně, spontánně a plynule" (Balada et al., 2007, s. 17), takže aplikovaná norma je pravděpodobně norma rodilého mluvčího. V učebních osnovách ZŠ pro základní školy v části *Jazykové prostředky* – anglický jazyk je výslovně zmíněna norma rodilého mluvčího, a to varianta britské angličtiny:

> Vzhledem ke svému širokému použití má angličtina mnoho zeměpisných variant, a proto je důležité, aby se žáci postupně receptivně seznamovali s co nejpřesnějším vzorkem mluveného i psaného jazyka. Pro aktivní ovládání bude u druhého cizího jazyka sloužit, pokud jde o nahrávky, model britský. (MŠMT, 1996, s. 17, 56)

Je tedy zřejmé, že otázce normy v cizojazyčné výuce není v obecných oficiálních dokumentech věnována explicitní pozornost. Je však implikováno, že se jedná o normu rodilého mluvčího. V konkrétních osnovách pro výuku se potom objevuje jako norma model rodilého mluvčího, a to britského.

Stanovení normy, s níž srovnáváme výkony žáků, je úzce spojeno s klasifikací chyb, neboť ta může výrazně napomoci k jednoznačnějšímu pojetí chyb a jejich úlohy ve výuce. Právě na ni se proto zaměříme v následující části textu.

1.3 Klasifikace chyb

Hlavními kritérii pro dělení chyb jsou zpravidla jejich závažnost, přínos pro učení, příčiny a okolnosti jejich vzniku, kontext, v němž vznikají, možnosti práce s chybou, zejména otázky korektivní zpětné vazby a v neposlední řadě diagnostická role chyb.

V českém prostředí se problematikou chyby z psychologického hlediska zabýval především Kulič, a to zejména v díle *Chyba a učení* (1971), v němž podrobně zkoumal funkci chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Na základě podrobné analýzy modelů učení zkoumal možnosti regulace učení prostřednictvím chyby, chybný výkon charakterizoval jako produkt i faktor ovlivňující učení (Kulič, 1971, s. 65). Na základě studia starších pramenů rozlišoval Kulič dvě základní kategorie chyb. Jsou to na jedné straně chyby, jejichž působení má při správném přístupu na učení pozitivní vliv, chyby označované jako „oprávněné, dobré, smysluplné, kognitivní, poučné, běžné“, a naproti tomu chyby označované jako „úplné, smysluprosté, nesmyslné, bezvýznamné, nekognitivní, hloupé, neinstruktivní, smrtelné“ (Kulič, 1971, s. 94). Jakkoliv se toto dělení může z dnešního pohledu jevit jako překonané, byl Kulič patrně jedním z prvních, kdo v českém kontextu upozornil na to, že chybný výkon může pozitivně přispívat k učení. Podstatným přínosem bylo zejména stanovení podmínek, za nichž k tomu dochází. Podrobněji o nich bude pojednáno v části 3.1 zaměřující se na práci s chybami.

Zejména v oblasti cizojazyčné výuky se vžila kategorizace chyb z hlediska jejich závažnosti a příčin vzniku. Anglická terminologie nabízí pro český termín *chyba* více významově odlišných ekvivalentů. Například Corder (1981, s. 10–11) rozlišuje *error*, *mistake* a *lapse.* Nesystematické chyby – *mistakes* – *chyby performance,* jsou chyby, kterých se dopouštějí jak studenti cizího jazyka, tak rodilí mluvčí. Výraz *mistake* je vnímán jako přeřeknutí či přepsání způsobené spíš nepozorností než neznalostí. Jde o omyl, který je žák schopen

sám opravit, a to buď zcela bez upozornění na to, že se ho dopustil, případně po náznaku od učitele či spolužáků, „rodilí mluvčí se dopouštějí chyb – *mistakes* – neustále, přestože správnou formu obvykle znají“ (Gower, Walters, & Phillips, 1995, s. 164). Chyba, ke které dochází pod vlivem řady vnějších faktorů, například únavy, stresu, výpadku paměti, silných citových pohnutek apod., bývá nazývána *lapse*, a rovněž se vyskytuje jak v jazyce prvním, mateřském, tak v jazyce cílovém. Naproti tomu *errors* jsou závažné *systematické chyby*, k nimž dochází u žáků při studiu cizího jazyka. Jde o *chyby kompetence*, student si mnohdy není vědom, že se takové chyby dopustil, a často se domnívá, že jeho vyjádření je zcela správné. Správnou formu zpravidla nezná nebo ji není schopen vhodně použít (srov. Corder, 1981, s. 10–11; Ondráková, 2014, s. 17). Podobně Edge (1989, s. 7–11) zmiňuje kromě *errors*, které vymezuje podobně jako Corder, také *attempts – pokusy*, které vnímá jako snahu žáků o vyjádření něčeho, co doposud systematicky nestudovali, tudíž neznají správnou jazykovou podobu, a přesto se snaží, většinou na základě dosavadní znalosti, dosáhnout sdělení významu (Edge, 1989, s. 10–11). Rozlišení *errors* a *mistakes* má význam z hlediska didaktiky cizího jazyka, a přestože se v české terminologii explicitně objevuje méně často, v pedagogické praxi se s ním v českém kontextu běžně setkáváme.

Závažnost však není jediným kritériem třídění chyb. Choděra například zmiňuje tři hlavní kritéria dělení, a to vedle závažnosti také jazykový status a příčiny vzniku. Podle *závažnosti* dělí chyby na *velké (hrubé), střední* a *malé*, bere v úvahu rovněž *jazykový status – lingvistický aspekt*, podle něhož dělí chyby na *lexikální, gramatické, pravopisné, fonetické*, a dále *aspekt psychologický*, tedy příčiny vzniku chyb, do této kategorie řadí nejrůznější aspekty, od chybné generalizace a analogie až po chyby způsobené vnějšími vlivy, stresem, nepozorností apod. (Choděra, 2013, s. 163–164).

Zatímco kategorizace chyb v českém pojetí se v mnoha ohledech shoduje s přístupem zahraničním, v otázce přínosu chyb pro výuku taková shoda není jednoznačná.

Zejména Choděra odmítá přijmout chybu v cizojazyčné výuce jako příležitost k učení. S odkazem na pojet typické pro audiolingvální přístup (podrobněji viz 2.2), v zahraničí považované již od 70. let za překonané (srov. např. Richards & Rodgers, 2001, s. 72–73), považuje chybu za „učební neúspěch“ a tvrdí, že „je třeba výskyt chyb předvídat […] a podle možností minimalizovat“ (2001, s. 113). Tato „minimalizace chyb“ se týká i využití

chyby ve výukových materiálech, což Choděra kategoricky zavrhuje a požaduje rovněž, poněkud nerealisticky, aby se chyb nedopouštěl ani učitel:

> Konečně platí zlaté pravidlo zkušených učitelů cizího jazyka: z úst pedagoga (a také z textu učebnice – dodejme my) nikdy nesmí zaznít jazyková chyba. Žák musí mít totiž vždy pocit, že to co je dáno v učebnici nebo řekne učitel, je spolehlivě správné, zaručené, a tedy vhodné k napodobování, bezpečnému následování. (2001, s. 37)

Choděrův názor na roli chyb v cizojazyčné výuce sdílí do jisté míry i jiní čeští autoři, např. Hendrich (1988, s. 373). Je pozoruhodné, že ti autoři, kteří se v českém kontextu zaměřují na úlohu chyb v učení obecně, např. Kulič (1971), nebo v jiných oborech než cizojazyčná výuka, např. Slavík ve výtvarné výchově (1994, 1999) a Hejný v matematice (2001), v souladu s poznatky ze zahraniční literatury zdůrazňují pozitivní dopad práce s chybou na výuku. Zdá se tedy, že se do jisté míry projevuje relativní nedostatek relevantních českých zdrojů v oblasti didaktiky cizích jazyků, které se na problematiku chyby v cizojazyčné výuce zaměřují. Zvláště v posledních letech ale zájem o tuto problematiku stoupá (např. Ondráková, 2014). V tomto textu se přínosu chyby pro výuku budeme detailněji věnovat ve třetí části.

Otázky definice, klasifikace a vnímání role chyb v učení jsou velmi podstatnou charakteristikou jednotlivých metod a přístupů uplatňovaných v procesu cizojazyčné výuky a výstižně ilustrují rozdíly mezi nimi. Podrobněji se na ně zaměříme v následující části, která se snaží nastínit, jak se úloha chyby v historii proměňovala.

2 Úloha chyb v cizojazyčné výuce v diachronní perspektivě

Metody výuky jakéhokoliv oboru jsou zpravidla založeny na kombinaci poznatků o oboru samotném, poznatků z pedagogické psychologie a teorie učení. Nezastupitelnou úlohu zde hrají oborové a předmětové didaktiky, které působí jako „disciplíny situované mezi určitý vědecký, umělecký, technický či jiný obor a vědy o výchově a vzdělávání“ (Janík & Stuchlíková, 2010, s. 8), a tím propojují obecnou teorii vědeckého zkoumání s konkrétní pedagogickou praxí. Nejinak je tomu i v cizojazyčné výuce, jejíž různé metody a přístupy vycházejí z analýzy a aplikace lingvistických poznatků o jazyce a modelů osvojování jazyka spolu s psychologickými poznatky teorií učení.

Rozdíly mezi jednotlivými metodami a přístupy k učení se mimo jiné projevují v práci s chybou ve výuce cizího jazyka, a právě na ní se pokusíme ilustrovat odlišnosti mezi nimi.[3]

2.1 Gramaticko-překladová metoda

Nejstarší metodou, která od středověku přibližně do poloviny 20. století dominovala ve výuce klasických i moderních cizích jazyků, je metoda gramaticko-překladová (srov. např. Richards & Rodgers, 2001, s. 5). Situace v českých zemích a na Slovensku, a patrně i v jiných postkomunistických zemích, byla ze zřejmých politických důvodů jiná, gramaticko-překladová metoda tu proto ve výuce cizích jazyků převažovala až do 80. let 20. století (Hanušová, 2003, s. 17) a v mnohých zemích je oblíbená dodnes. Tato metoda však nemá oporu v teorii jazyka a jen ojediněle využívá poznatků psychologie a pedagogiky. Klade velký důraz na přesnost a bezchybnost. „Je považováno za velmi důležité, aby studenti dokázali správně odpovědět." (Larsen-Freeman, 2000, s. 19).

Se vzrůstajícím zájmem o mluvenou podobu jazyka, dále v souvislosti se vznikající fonetikou a potřebou komunikovat v cílovém jazyce, narůstá od 80. let 19. století kritika gramaticko-překladové metody a snaha o vytvoření efektivnějšího způsobu učení (srov. Richards & Rodgers, 2001).

---

[3] V následujícím textu se budou opakovaně objevovat termíny *metoda* a *přístup*. Pojetí těchto dvou klíčových termínů je, v souladu s Rodgersem a Richardsem, chápáno následovně: *přístup* (*approach*) je vnímán jako „soustava teorií a domněnek o povaze jazyka, učení se jazyku a od toho odvozených principů pro vyučování jazyka", které však rozhodně nenabízejí konkrétní a detailní pokyny a postupy, které mají být ve výuce použity, ale jde spíše o „řadu interpretací, jak lze tyto principy aplikovat" (Richards & Rodgers, 2001, s. 20). Mezi přístupy řadí Richards a Rodgers například komunikační přístup, kooperativní učení, mnohočetné inteligence, neurolingvistické programování, přirozený přístup, celostní jazyk a podobně. Naproti tomu *metoda* (*method*) nabízí „systém založený na určité teorii jazyka a učení […] s podrobným vymezením obsahu, rolí učitelů a žáků, učebních postupů a technik." Učitelé byli vyškoleni k užívání určité metody a jejich úkolem bylo „řídit se metodou a aplikovat ji přesně podle pokynů" (Richards & Rodgers, 2001, s. 19). Na tomto místě je rovněž třeba zmínit odlišné chápání pojmu *metoda* v české a německé odborné literatuře, kde je vnímáno v užším slova smyslu jako „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti," a vedle toho v širším slova smyslu jako „globální, generální přístup k vyučování–učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktická doktrína, metodický směr", u Františka Malíře nazývaný „koncepce" (Choděra, 2013, s. 92).

2.2 Metody přímé

Reformní hnutí z přelomu 19. a 20. století vedlo ke vzniku takzvaných přirozených metod výuky cizích jazyků, pro které se vžil souhrnný termín *přímé metody*. Ty se dostávají do popředí od počátku 20. století a kulminují v 50. až 70. letech. Řadíme k nim nejen přímou metodu v užším slova smyslu, ale rovněž metodu Berlitzovu, armádní metodu, SLT (*situational language teaching*), a především metodu audiolingvální. Tyto metody shodně kladou důraz na mluvenou podobu jazyka, snaží se eliminovat mateřský jazyk a co nejvíce používat jazyk cílový. Jde o metody zaměřené na učitele, aktivní role žáka je záměrně potlačena – „žák nemá žádnou kontrolu nad obsahem učení […] tempo udává učitel" (Richards & Rodgers, 2001, s. 43). Ve výuce se pomocí drilů a opakování usiluje o minimalizaci chyb a přesnost vyjadřování (srov. Brown, 2001, s. 22; Richards & Rodgers, 2001, s. 53).

Behaviorální model osvojování a hypotéza kontrastivní analýzy

Audiolingvální metoda byla pevně ukotvena v teorii a využívala poznatky strukturalismu a kontrastivní analýzy v oblasti teorie jazyka a behaviorismu v rovině psychologické. Pro toto období je typické vnímání „jazyka žáků jako nesprávné podoby jazyka cílového" (Lightbown & Spada, 2013, s. 41). Skinner (1957, cit. podle Lightbown & Spada, 2013, s. 15), zakladatel teorie programovaného učení, propaguje na základě výsledků svých laboratorních pokusů teorii, že je třeba v učení upevňovat dobré návyky a formovat tak správné – tedy bezchybné – cílové jednání. V této snaze o upevnění usiluje o to, aby odpovědi byly díky vysokému stupni řízení pomocí stimulů a nápovědy pokud možno bezchybné (Kulič, 1971, s. 30–31; Choděra, 2013, s. 163).

Pro toto období je charakteristická *hypotéza kontrastivní analýzy* (*contrastive analysis hypothesis* – CA), jejímž průkopníkem a autorem stěžejního díla *Linguistics across cultures* (*Lingvistika napříč kulturami*) byl Lado (1957). V souladu se zásadami strukturalismu se zaměřuje zejména na systematické srovnávání L1 a L2, a to izolovaným popisem a srovnáváním jazykových systémů, zejména fonologického, morfologického, syntaktického a jen omezeně lexikálního, a kladením důrazu na formu, nikoliv na význam (Saville-Troike, 2006, s. 34–35). Za stěžejní je považován vliv mateřského jazyka, který je vnímán jako klíčový aspekt procesu osvojování. Předpokládá se, že jevy, které jsou formou, významem a četností výskytu podobné v L1 a L2, jsou osvojovány snáze a rychleji. Toto působení L1, které usnadňuje osvojování L2, se nazývá *pozitivní transfer*.

Chyby, kterých se žáci při osvojování L2 dopouštějí, jsou rovněž vysvětlovány působením mateřského jazyka. Toto působení je vnímáno především jako nežádoucí jev, který osvojování ovlivňuje negativně – *negativní transfer*. Chyba je vnímána jako selhání, kterému je třeba zabránit. Na osvojování je, v souladu s behaviorální psychologickou teorií, nahlíženo jako na mechanický proces formování správných návyků. Tento přístup byl v následujícím období podroben kritice – zejména pod vlivem Chomského a Cordera, kteří poukazují mimo jiné na tu skutečnost, že žáci se mnohých z chyb předvídaných na základě poznatků CA nedopouštějí, dopouštějí se však jiných, jejichž výskyt nebyl předpokládán. Často rovněž nedochází k očekávanému pozitivnímu transferu, tedy snazšímu osvojování těch forem L2, které mají ekvivalent v L1 (Saville-Troike, 2006, s. 37).

Přestože kontrastivní analýza nenabízí uspokojivé vysvětlení vzniku chyb a procesů osvojování cizího jazyka vůbec (Ellis & Barkhuizen, 2005, s. 52), otázky vlivu L1 na osvojování L2 zůstávají nadále v jádru pozornosti výzkumu SLA (Ellis, 1994a, s. 29; Saville-Troike, 2006, s. 34).

Přínos přímých metod

Přestože přímé metody vykazují jisté dílčí odlišnosti, spojuje je požadavek redukovat chyby a soustředit se na přesné vyjadřování: „studenti zřídka používají jazyk spontánně. Učitelé brání začátečníkům mluvit volně z obavy, že jim to umožní dopouštět se chyb. Tyto chyby by se mohly stát návyky. Je tedy lepší těmto špatným zvykům zabránit dříve, než k nim dojde“ (Lightbown & Spada, 2013, s. 155). Drily, modelové dialogy a opakování, které jsou hlavní technikou používanou v rámci audiolingvální metody, si kladou za cíl minimalizaci chyb. Interakce mezi žáky není podporována, neboť právě ta by mohla vést ke vzniku chyb, kterým je však potřeba za každou cenu zabránit. Velký důraz je kladen na správnou výslovnost, přízvuk, rytmus a intonaci, jakož i na gramatickou správnost. Přesnost vyjadřování je primárním cílem. Jakkoliv přímé metody vzbudily ve svých počátcích velká očekávání, ne vždy se podařilo je naplnit, neboť žáci nebyli schopni drilované struktury použít v reálných situacích a při volném jazykovém projevu. Kritika, která se začala objevovat již v průběhu 60. let 20. století, rovněž zpochybnila teoretické základy přímých metod, a to jak v teorii jazyka – strukturalismu, tak v teorii učení a osvojování jazyka – behaviorismu. „Bylo to právě časté selhávání tradiční gramaticko-překladové a audiolingvální metody při vytváření plynulosti a přesnosti u studujících cizího jazyka, které vedlo k rozvoji na komunikaci více zaměřených přístupů k učení.“ (Lightbown & Spada, 2013, s. 156).

2.3 Komunikační přístup

S vývojem poznání o jazyce, zejména v díle Chomského, tvůrce principu generativní transformační gramatiky, dochází postupně k odmítnutí strukturalistického přístupu k pojetí jazyka a k nástupu kognitivismu. Díky novým poznatkům z oblasti psychologie, antropologie a neurověd je rovněž podroben kritice a posléze odmítnut behaviorální přístup v teorii osvojování jazyka. Nově vznikající komunikační přístup v 70. až 80. letech 20. století, v českých zemích aplikovaný ve větší míře až od počátku 90. let, přináší tedy zcela zásadní změnu paradigmatu didaktiky cizích jazyků.

Kognitivní model osvojování, chybová analýza a teorie mezijazyka

Kognitivismus 60.–70. let 20. století přináší některé změny v pohledu na procesy ovlivňující SLA. Zaměříme se zejména na to, jak nahlíží na úlohu, kterou hrají chyby v cizojazyčné výuce.

Kontrastivní analýzu, typickou pro behaviorální model osvojování cizího jazyka, nahrazuje *chybová analýza* (*error analysis* – EA), která se stala jádrem výzkumu SLA (Ellis & Barkhuizen, 2005, s. 52). Na rozdíl od kontrastivní analýzy se chybová analýza zaměřuje na skutečné chyby žáků, nikoliv na ty, jejichž výskyt se předpokládá v teoretické rovině (Saville-Troike, 2006, s. 37). Od povrchových jevů v jazyce, jejichž zkoumáním se v souladu s lingvistickou teorií strukturalismu zabývala kontrastivní analýza, se pozornost přesouvá na hlubší principy ovlivněné vrozenými dispozicemi, jak je formuluje Chomsky (např. 2007, s. 180–194). Ve snaze o porozumění procesům osvojování jsou chyby podrobně studovány, klasifikovány a jsou zkoumány jejich příčiny. To vede ke zformování hypotézy o existenci přechodného stadia vývoje žákovského jazyka na cestě od jazyka mateřského k jazyku druhému nebo cizímu, vzniku *teorie mezijazyka* (*interlanguage hypothesis*; Selinker, 1972; Corder, 1981). Chyby již nejsou vnímány jako jev, kterému je třeba pokud možno předcházet a zabránit, ale jako významný rys přechodného vývojového stadia s velkou vypovídací hodnotou přinášející poznatky o tom, jak probíhá osvojování. Prostřednictvím chyb, které jsou přirozenou a nevyhnutelnou součástí procesu osvojování, si žák „testuje své hypotézy o povaze jazyka, který se učí“ (Corder, 1967, cit. podle Saville-Troike, 2006, s. 39). Žákovský jazyk je vnímán jako svébytný, na L1 a L2 nezávisle existující systém, který se stává předmětem zkoumání SLA.

Přínos chybové analýzy a teorie mezijazyka

Chybová analýza a teorie mezijazyka mají svůj význam při odhalování principů osvojování L2, a to i přes určité neshody panující zejména v oblasti normy, ke které má být vztahován pokrok žáků při osvojování L2. Jazyková produkce, která se blíží produkci rodilých mluvčích, není mnohdy z celé řady mimojazykových důvodů, například politických či náboženských, žádoucí (srov. např. Saville-Troike, 2006, s. 43; Ondráková, 2014, s. 12–15). EA je významným stadiem vývoje zkoumání žákovského jazyka, přestože v mnoha ohledech jsou její výsledky problematické, což je způsobeno např. chybějící rigorózní klasifikací chyb, což neumožňuje replikovat některé výzkumy. Může však přinést cenné poznatky, zvláště při podrobné kvalitativní analýze žákovského jazyka (Ellis, 1994a, s. 20).

Přínos komunikačního přístupu

V širokém rámci komunikačního přístupu se objevuje celá řada nových metod, které přes mírné odlišnosti spojují četné aspekty, mimo jiné i způsob, jakým se vymezují vůči zásadní metodě předchozího období – metodě audiolingvální. Významně se mění mnoho aspektů charakteristických pro výuku cizích jazyků, což pramení z nového pojetí teorie jazyka i teorie učení. Důraz není nadále kladen na formální správnost a přesnost, ale spíše na plynulost vyjadřování. K učení dochází prostřednictvím interakce, s důrazem na co největší autentičnost: „Učit se jazyk znamená učit se komunikovat“ (Finocchiaro & Brumfit, 1983, cit. podle Richards & Rodgers, 2001, s. 156). Pozornost se odklání od učitele a zaměřuje se na žáka, podstatná je nejen interakce mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Nově se objevuje polarita plynulosti a přesnosti (Brumfit, 1984, s. 50–57), což má zásadní dopad na pojetí jednotlivých činností ve výuce. S tím souvisí zcela zásadní změna pojetí role chyby ve výuce, zaměření dané činnosti na plynulost nebo na přesnost ovlivňuje, zda a jakým způsobem bude chyba opravována a jak se s ní bude nadále pracovat. Chyby ztrácejí stigma selhání a oproti dřívějším přístupům jsou nově vnímány jako přirozená součást vývoje, přijímány jako znaky vývojových procesů (srov. Krashen, 1982, cit. podle Lightbown & Spada, 2013, s. 106) a vítány jako příležitosti k dalšímu rozvoji. „Jazyk často vytváří jedinec metodou pokusu a omylu.“ (Finocchiaro & Brumfit, 1983, s. 91, cit. podle Richards & Rodgers, 2001, s. 157). Ve výuce se poprvé objevuje snaha o rovnoměrný rozvoj všech čtyř řečových dovedností, cílem se nově stává komunikační kompetence a s ní související plynulost vyjadřování. V pozdějším období je kladen důraz na vyváženost přesnosti a plynulosti.

2.4 Postkomunikační přístup

20. století přineslo celou řadu inovativních metod a přístupů, které v mnoha zemích zásadním způsobem zasáhly do výuky cizích jazyků, avšak postupně se začala projevovat určitá skepse. Stále jasněji vyvstávala omezení jednotlivých metod a přístupů a také malá šance na to, že by vývoj v oblasti didaktiky cizích jazyků v dohledné době přinesl nové, převratné postupy. V souvislosti s touto atmosférou hovoří někteří autoři o „smrti metod" (Allwright & Bailey, 1991), „období po metodách" (srov. Kumaravadivelu, 2007), v české odborné literatuře se objevuje také označení „didaktický pluralismus" (Mothejzíková, 1995, s. 175). Existence jediné správné metody je zpochybňována (srov. Prabhu, 1990; Larsen-Freeman, 2000). V odborném diskurzu se postupně etabloval termín „post-metodické období", pro které je příznačné, že rozhodnutí o vhodnosti metody a přístupu ve výuce ponechává na poučeném učiteli, který může nejlépe zvážit všechna kontextová specifika a kvalifikovaně rozhodnout o vhodném přístupu.

Mezi hlavní charakteristiky tohoto současného přístupu patří významné posílení autonomie a zodpovědnosti učitele i žáka, zásadní změna role učitele, který se stává spíše zprostředkovatelem a facilitátorem než zdrojem encyklopedických znalostí, a v neposlední řadě také nástup moderních technologií a internetu a jejich dopad na procesy učení (srov. např. Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Podle Kumaravadivelu (2006, s. 59) dochází k jasně patrnému posunu zejména v těchto třech oblastech: „(a) od komunikačního přístupu v cizojazyčné výuce k výuce založené na plnění úkolů (*task-based teaching*), (b) od pedagogiky založené na metodách k pedagogice po metodách a (c) od systémového objevování ke kritické analýze diskurzu."

Podobně Brown shrnuje zásady, kterými by se současná pedagogika měla ubírat, aby došlo k úspěšnému osvojení jazyka „[současní učitelé] jsou méně náchylní k použití předchystané – a pravděpodobně neúčinné – metody učení a vyučování jazyka a jsou více ochotní k tomu, aby přímo reagovali na potřeby a cíle svých studentů" (2002, s. 17).

V rámci eklektického přístupu, ze kterého vycházíme, neboť jde o převládající přístup typický pro současnou pedagogiku, jsou chyby vnímány v širším kontextu. Spíše než o jejich opravování hovoříme o poskytování *korektivní zpětné vazby* (*corrective feedback* – KZV). Podrobněji bude o současných

názorech na KZV pojednáno dále, v kapitole 3.3. Opravování je jen jednou ze složek zpětné vazby, která má poskytovat vyvážené informace o výkonu žáka, tedy to, co bylo správné, i to, co nikoliv (srov. Ellis, 2009, s. 3 ; Ur, 2009, s. 242). V této práci se zaměříme zejména na negativní zpětnou vazbu, tedy nakládání s chybami. Pro zkoumání chyb je rovněž klíčová jejich kategorizace, o níž je podrobně pojednáno výše.

2.5 Přesnost, plynulost a úloha chyb napříč metodami

Jak je patrné z výše uvedeného nástinu vývoje metod a přístupů v cizojazyčné výuce, úloha, kterou hrály přesnost, plynulost a postoj k chybám, je zřejmá. U klasické metody gramaticko-překladové a u metod přímých, přestože jsou ve svých charakteristikách zcela odlišné, se koncept plynulosti neobjevuje takřka vůbec a hlavním cílem výuky je přesnost a bezchybnost. Zvolené metody výuky, překlad a drily, jsou natolik řízené, že k chybám takřka nedochází. S nástupem komunikačního přístupu, který klade důraz především na mluvenou podobu jazyka a komunikaci, se pozornost logicky přesouvá na opačný pól, tedy k plynulosti, a význam přesnosti, tak podstatný pro předchozí období, bývá zpochybňován, v extrémním výkladu se od opravování chyb zcela upouští. Postkomunikační období, v němž se nachází didaktika cizích jazyků nyní, se uchyluje k hledání rovnováhy a považuje plynulost a přesnost za rovnocenné, navzájem se doplňující aspekty. Přestože se podíl aktivit zaměřených na přesnost a plynulost mění v závislosti na různých faktorech, především na pokročilosti žáků, oba dva aspekty je potřeba při výuce cizího jazyka rozvíjet rovnoměrně. Je znovu uznán význam chyb a reakcí na ně pro učení a při správném přístupu jsou vnímány jako vítané příležitostí k učení, napomáhající osvojování.

3 Přístup k chybám a jejich přínos pro učení

Z výše uvedeného přehledu vybraných metod výuky cizích jazyků a různého přístupu k chybám je patrné, že chyby hrají ve výuce významnou roli. Klíčové jsou především odpovědi na otázky, *zda* opravovat, pokud ano, *kdy* k opravě přistoupit, *co* přesně opravovat a *jak* nejlépe opravovat (srov. Edge, 1989, s. 69; Sheen & Ellis, 2011, s. 598–601). Vedle toho vyvstává rovněž otázka, *kdo* má opravu provést, zda opravovat vždy a všechny chyby (Gower et al., 1995, s. 167; Sheen & Ellis, 2011, s. 598–601). Odpovědi na tyto otázky, které si při výuce každodenně klade každý učitel, nejsou snadné ani jednoznačné a při hledání vhodných způsobů je třeba zvažovat mnoho skutečností.

3.1 Práce s chybami

V literatuře zabývající se dopadem chyb na proces učení se střetávají dva názory: na jedné straně je to vnímání chyb jako negativního faktoru, který proces učení ohrožuje a snižuje motivaci k učení – „chyba, prožívaná subjektem jako neúspěch, ohrožuje dynamicko-motivační stránku učení“ (Kulič, 1971, s. 90), na druhé straně pak chyby vnímané jako povzbuzení k hledání nového, správného řešení, tedy „mobilizující funkce chyby“ (Kulič, 1971, s. 86). Kulič zmiňuje jako oblast, v níž se chyba poprvé vnímá jako „dobrá“, kognitivní, plnící korigující funkci, oblast učení řešením problémů (1971, s. 84).

K tomu, aby chyba měla na učení pozitivní dopad, je třeba splnit následující podmínky: chybu je nutné nejprve identifikovat v širším slova smyslu, tedy stanovit, že jde o chybný výkon – *detekce,* ale také v užším slova smyslu blíže určit charakter chyby – *identifikace* tak, aby nebyl ohrožen efekt učení. Chybný výkon je dále nutné *interpretovat*, a to jak směrem vzad, tedy pátrat po příčinách chyb, tak směrem vpřed, tedy předvídat chyby budoucí a předcházet jim. Neméně důležitá je *korekce*, čili vhodná zpětná vazba jako reakce na chybný výkon (srov. Kulič, 1971, s. 97–135). Přestože citovaná publikace staví zejména na poznatcích z oblasti přírodních věd, zvláště matematiky, biologie a fyziky, v obecné rovině jsou její závěry velmi přínosné i pro výzkum role chyby obecně, tedy i ve výuce cizích jazyků, a vycházejí z ní další autoři zabývající se danou problematikou. V návaznosti na Kuličovy poznatky popisují Choděra a Ries jednotlivé fáze práce s chybou následovně (1999, s. 99):

Práce s chybami probíhá (nebo probíhat má) v těchto fázích spojených s jistými operacemi:

1) detekce chyby (registrování jejího výskytu);
2) identifikace chyby (fonetická, gramatická atd.);
3) interpretace příčin chyby (chybná analogie, nepozornost atd.);
4) korekce chyby (opravné zásahy, korekční cvičení);
5) prevence chyb (kontrainterferenční cvičení apod.).

Zejména ke korekci musí učitel přistupovat obezřetně, a to například při opravách ústního projevu, kdy by časté a nevhodné zásahy do žákova projevu mohly narušit proces učení. Obecně platí princip, že je vhodnější opravovat chyby performance bez odkladu a kompetenční chyby po pečlivém rozboru

(Choděra & Ries, 1999, s. 99), záleží však samozřejmě na konkrétních kontextových okolnostech, např. zaměření dané aktivity na přesnost nebo plynulost projevu, ale i na osobnosti žáka a učitele, momentálním rozpoložení žáka apod. Při zkoumání chybného výkonu jako psychického procesu Kulič zdůrazňuje složitost vzájemného působení tří aspektů, jejichž integrací každý psychický proces je – vedle *obsahové, kognitivní, stránky* je to jeho *dynamika,* tedy způsoby realizace činnosti a reakce na ni, motivace, vůle a emoce s ní spojené, a konečně *typ osobnosti*, který ovlivňuje přístup k chybám, a to jak ze strany žáka, tak učitele (Kulič, 1971, s. 137–165). Na některé z těchto aspektů se nyní blíže zaměříme.

3.2 Strach z chyb

Problematiku chyb pojímá komplexně Hejný, jenž zdůrazňuje zejména jejich diagnostickou roli, tedy nutnost chyby nejen identifikovat, ale pátrat spolu s žákem po příčinách chyb a vhodných způsobech jejich odstranění (srov. Hejný, 2001, s. 74). Dle jeho názoru je „především nutno chybu demystifikovat, [neboť je to právě chyba, která je často] jediná cesta ke skutečnému poznání“ (Hejný, 2001, s. 77). Zajímavým postřehem je první krok, který pro tuto *demystifikaci chyby* navrhuje, a to přiznání vlastní chyby ze strany učitelů, jejich popis vlastní zkušenosti s chybami, jichž se dopustili, a následná analýza. Tento krok má přispět ke značnému zmírnění, ne-li úplnému odstranění, obav z chybování u žáků a přivede učitele nejen k sebereflexi, ale mění i jejich přístup k vnímání chyb žáků a reakce na ně. Tento názor je v české pedagogice poměrně ojedinělý, jiní autoři se k chybám učitelů staví zcela odmítavě (viz kapitola 1.3 tohoto textu). Přestože Hejný vychází ze situace ve výuce matematiky, jeho závěry a návrhy mají obecnou platnost.

Na nutnost citlivého opravování upozorňuje i Ondráková, která poukazuje na tu skutečnost, že chyby opravované veřejně „mohou snížit sociální prestiž žáka a vést až k deformaci jeho osobnosti“ (2014, s. 39). Podobně Košťálová a Straková zdůrazňují, že hodnocení má přispět k budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem a napomáhat ve společném úsilí vedoucím k dosažení cílů učení: „Učitel se nikdy nemá snažit žáka nachytat a nemá se soustředit jen na chyby, kterých se žák dopustil. V ideálním případě učitel slovo chyba vypustí ze svého slovníku.“ (2008, s. 10).

Nutnost přistupovat k opravám chyb nanejvýš obezřetně nás přivádí k otázce, kdo se má opravování ujmout a jakým způsobem k němu přistoupit.

3.3 Korektivní zpětná vazba

„Většina lidí se shodne na tom, že chybování je součástí učení. Většina lidí se také shodne na tom, že opravování chyb je součástí vyučování." (Edge, 1989, s. 1). Ne tak jednoznačně se však jeví odpovědi na otázky, jak přesně má opravování a práce s chybami probíhat, aby byla chyba pro proces učení přínosem, a nikoliv jeho brzdou. Jak již bylo zmíněno výše (kapitola 2.4), oprava chyb ve výuce jazyků je v současné době pojímána zejména jako poskytování korektivní zpětné vazby.

> Zpětná vazba je pro žáka pomůckou na jeho cestě poznáním. Poskytuje žákovi informace o tom, jak úspěšné bylo jeho dosavadní snažení na cestě k cíli, potvrzuje úspěšné kroky a koriguje úkroky a zacházky. Čím cílenější a konkrétnější je zpětná vazba, čím je častější a časnější, tím větší je šance, že žák dosáhne vytčených cílů poznání. (Košťálová & Straková, 2008, s. 9)

V posledních letech se otázky korektivní zpětné vazby těší značnému zájmu ze strany odborníků. Empirický výzkum poskytuje dostatek informací o tom, že KZV působí na osvojování jazyka příznivě (srov. např. Sheen & Ellis, 2011, s. 601–607). Všechny teorie osvojování se vlivem KZV zabývají, některé jej však považují za omezený. Velký význam naopak zpětné vazbě přičítají kognitivní teorie osvojování, pro něž je příznačné *zaměření na formu* (*focus on form*), a teorie sociokulturní (Sheen & Ellis, 2011, s. 595–597). Koncept *zaměření na formu* (Long, 1991) zdůrazňuje význam kontextu komunikace, jejímž hlavním cílem je sdělení významu a teprve pak zaměření na strukturu jazyka vhodného pro danou situaci. Toto pojetí je v protikladu ke staršímu *zaměření na formy* (*focus on forms*), ve kterém šlo výhradně o osvojení lingvistických forem bez ohledu na význam, typicky procvičovaných v mechanických cvičeních typu drilu (srov. např. Ellis et al., 2008, s. 255). Podrobněji bude o charakteristikách KZV pojednáno dále.

Typologie korektivní zpětné vazby

Z hlediska načasování hovoříme o *okamžitě poskytované zpětné vazbě* (*online corrective feedback*), která následuje bezprostředně po vzniku chyby, a *odložené zpětné vazbě* (*offline corrective feedback*), která je poskytnuta až poté, co skončila komunikace. U zpětné vazby na ústní projev je preferována okamžitá forma, *online,* ale je možná i odložená zpětná vazba, zatímco u psaní je možná jen forma *offline*. Při poskytování zpětné vazby v ústním projevu lze využít celé řady strategií: učitel může žákovi sám sdělit správnou formu

(*input-providing oral feedback*), nebo naopak poté, co k chybě došlo, učitel signalizuje její výskyt a vyžaduje od žáka, případně dalších žáků, nápravu (*output-prompting*). Z hlediska formy rozlišujeme korektivní zpětnou vazbu *explicitní*, při níž učitel přímo opraví žákovu chybu a často poskytne také metalingvistickou informaci, například vysvětlující gramatické pravidlo, a *implicitní*, při níž učitel verbálně, metalingvistickou informací, nebo nonverbálně signalizuje, že došlo k chybě, a požaduje od žáka nápravu (Sheen & Ellis, 2011, s. 593–594).

Opravovat či neopravovat?

Odborníci nejsou v otázce, zda chyby žáků opravovat nebo se opravování vyhnout, zcela jednotní. V souhrnné studii o KZV z roku 2011 uvádějí Sheen a Ellis jak rozhodné zastánce poskytování KZV, kteří zdůrazňují, že „napomáhá žákům při testování hypotéz o jazyce" a rovněž že si „žáci přejí být opravováni" (Hendrickson, 1978, cit. podle Sheen & Ellis, 2011, s. 598), tak opatrnější přístup některých teoretiků. Například Urová varuje před možnými negativními důsledky nesprávně a necitlivě poskytované KZV a doporučuje spíše prevenci chyb než jejich opravování (Ur, 1996, s. 255). Podobně proti sobě v otázce opravování chyb v písemném projevu názorově stojí Truscott (1996) se svým tvrzením, že KZV nepřispívá k osvojování, a Ferrisová (1997), která se domnívá, že kvalitně poskytnutá, jasná a konzistentní KZV působí na osvojování kladně (Sheen & Ellis, 2011, s. 598). Tento názor sdílí rovněž autoři příruček pro psaní, současně však varují před přílišným soustředěním se na chyby v jazyce a opomíjení chyb obsahových, stylistických a chyb ve způsobu organizace textu (Sheen & Ellis, 2011, s. 598). Tím se dostáváme k otázce, jaké chyby mají být zvoleny k opravě, aby byla zpětná vazba účinná, přínosná a přispěla k osvojování.

Co opravovat?

Při rozhodování hraje úlohu, *co* za chybu považujeme, tedy otázky klasifikace chyb, jak o nich bylo pojednáno v části 1.3. Klíčovým aspektem ovlivňujícím přístup k opravování je, zda jde o chybu formy nebo významu, dále zvažujeme závažnost, zda chyba brání porozumění, nebo nikoliv, a také, je-li nutné opravit všechny chyby, k nimž došlo, nebo jen některé. V současné době převládá názor, že klíčové je, zda jde o aktivitu zaměřenou na přesnost nebo na plynulost. Při zaměření na přesnost by měly být opraveny všechny chyby, při cvičení zaměřeném na plynulost by však opravování chyb vedlo k přerušení

žákovy samostatné promluvy a bránilo tak hlavnímu cíli, tedy sdělení významu, komunikaci. Většina odborníků se rovněž shoduje na tom, že je efektivnější opravovat selektivně – spíše chyby globální než lokální a také chyby, kterých se dopouští více studentů, nikoliv jen jednotlivci (srov. např. Ellis, 2009, s. 6–7). Za globální chyby (*global errors*) považujeme chyby, které mají vliv na větu jako celek, tedy např. chyby slovosledu, chybných spojovacích výrazů apod. Lokální chyby (*local errors*) jsou naproti tomu chyby, které se týkají jednotlivých slov v rámci sdělení, tedy např. chyby v morfologii a chyby gramatické (Ellis, 2009, s. 6). Tento poměrně jasný postoj však v praxi naráží na problém, kterým jsou často nejasné a obtížně definovatelné hranice mezi *errors* a *mistakes* a chybami *globálními* a *lokálními.* Jedním z možných řešení(,) podpořených závěry empirického výzkumu(,) je takzvaná *cílená korektivní zpětná vazba* (*focused corrective feedback*), zaměřená na určitý typ chyb v jedné hodině a v další na jiný jev (Sheen & Ellis, 2011, s. 600).

Kdo má opravovat a jak?

Jakkoliv se v převládajícím současném humanistickém přístupu k výuce zaměřeném na žáka, oproti starším metodám a přístupům zaměřeným na učitele, klade důraz na opravování samotnými žáky, opravování učitelem má stále svou nezastupitelnou roli. Jedním z argumentů hovořících pro opravování učitelem je i Corderovo rozlišení chyb (1981) na *chyby kompetence* (*errors*) a *chyby performance* (*mistakes*). Už z jejich podstaty vyplývá, že žák, který si není vědom toho, že se chyby (*error*) dopustil, není tedy schopen ani opravy (Ellis, 2009, s. 7). Jakkoliv má tedy opravování vlastních chyb velký význam při aktivizaci žáků, není vždy možné. Učitel má však velkou škálu možností, kterou může při opravování využít.

Opravování se liší v závislosti na typu činnosti, v níž došlo k chybě, bude jiné u opravy ústního projevu a jiné v projevu písemném, rozdíly také pramení ze zaměření činnosti spíše na přesnost či plynulost. Vždy je možné využít fázované opravy, tedy nejprve na chybu upozornit a ponechat na žákovi, je-li schopen chybu opravit sám – *autokorekce*, dát při opravování šanci ostatním žákům – využít *vrstevnickou zpětnou vazbu* (*peer-correction*) a teprve při selhání obou přistoupit k opravě učitelem (srov. Ellis, 2009, s. 7; Ondráková, 2014, s. 148–149; Sheen & Ellis, 2011, s. 600–601). Výzkumy prokazují, že povzbuzování studentů k autokorekci má příznivý dopad jak na rozvoj jejich autonomie, tak na učení (Sheen & Ellis, 2011, s. 607). U vrstevnické zpětné vazby je třeba, aby učitel citlivě odhadl její vhodnost pro danou situaci.

Účinnost vrstevnické KZV může učitel spolu s žáky podpořit vytvořením příznivého klimatu třídy (Ur, 1996, s. 171–172). Při rozhodování je vždy nutné pečlivě zvážit všechny okolnosti tak, aby přínos a efektivita poskytované KZV, pro niž se učitel rozhodne, byly pro žáky maximální.

Existuje celá řada technik, které při opravování může učitel využít – od prosté explicitní opravy přes zopakování chybné věty učitelem, ale ve správné podobě (*recast*), až po škálu gest či jiných předem dohodnutých nonverbálních signálů označujících výskyt chyby a její druh. Není však předmětem této práce se těmito technikami blíže zabývat.

Kdy opravovat?

Správné načasování opravy má svůj význam především u ústního projevu, neboť v případě opravy psaných prací je oprava takřka vždy odložená. Chyba je v nich nejprve identifikována, zpravidla učitelem, který v případě potřeby i upřesní její povahu. Žák potom dostane příležitost chyby opravit sám a takto opravenou práci znovu předložit k hodnocení. Přestože se takový postup může zdát relativně zdlouhavý, má bezesporu velký přínos pro efektivitu učení a posiluje autonomii žáka.

Převládající přístup ke správnému načasování oprav v ústním projevu v současné didaktice cizích jazyků je závislý na charakteru činnosti, u níž k chybě došlo. U aktivit zaměřených na přesnost se obvykle opravuje bez odkladu, u aktivit zaměřených na plynulost je oprava odložena (viz 3. 1 tohoto textu). Toto pravidlo je však bezesporu poněkud zjednodušující a jeho aplikace závisí do značné míry na individuální situaci a zkušenosti učitele. U aktivit zaměřených na plynulost může „citlivá a nápomocná intervence pomoci", a naopak neopravujeme vždy u cvičení na přesné gramatické formy, pokud „žák pronesl zajímavou nebo osobní informaci, v níž se náhodou vyskytla ne zcela správná forma" (Ur, 2009, s. 247).

Někteří badatelé rovněž, navzdory převládajícímu přístupu, vidí příležitost pozitivně ovlivnit vývoj žákovského mezijazyka tím, že i u činností zaměřených na plynulost opravují okamžitě. Svůj přístup zdůvodňují tak, že pokud se žák soustředí na význam, a nikoliv na formu, oprava pomůže jeho implicitní znalosti, a tedy i lepšímu osvojení daného jevu (Doughty, 2001, cit. podle Ellis, 2009, s. 11).

Závěrem lze říci, že otázka vhodného načasování oprav nebyla dosud spolehlivě zodpovězena a výsledky provedených studií jsou často protichůdné (Ellis, 2009, s. 11). To však nic nemění na skutečnosti, že v každodenní praxi řeší otázky spojené s opravováním většina učitelů a svými chybami se zabývá většina žáků, neboť jsou nedílnou součástí procesu učení.

3.4 Opravování z pohledu učitele

Úlohou chyby ve výuce se v českém kontextu mezi jinými zabývá prof. Hejný. Přestože jeho doménou je výuka matematiky, mnohé z jeho poznatků jsou zobecnitelné i pro výuku jiných předmětů. Podle jeho názoru jsou chyby v českém prostředí stále vnímány jako „jev nežádoucí, špatný, kterého je třeba se vystříhat" (Hejný & Kuřina, 2001, s. 149). Inspiraci pro jiný přístup hledá v anglické tradici, která „chápe ve větší míře chybu jako cestu k získání zkušeností, jako součást zdravého vyučování" (Hejný & Kuřina, 2001, s. 149).

Otázkami poskytování zpětné vazby učiteli napříč předměty, místem zpětné vazby v hodnocení a zejména změnou charakteru hodnocení a posunem od sumativního k formativnímu hodnocení v konstruktivistickém pojetí se zabývají v návaznosti na Neubauera (2001) a další také Košťálová a Straková (2008). Konkrétní postupy pro poskytování účinné zpětné vazby shrnují takto: „Zpětná vazba má být cílená, popisná a konkrétní. Čím je úloha pro žáky novější, tím podrobnější a popisnější musí být zpětná vazba." (s. 54). Hodnocení, jehož součástí zpětná vazba je, podporuje učení, probíhá souběžně s ním, je „procesem partnerské spolupráce učitele a žáka […] a rodičů", má být pro žáka motivační, povzbuzující a ukazovat mu cestu k dalšímu poznání, učit ho sebehodnocení (s. 30).

Podobně i v didaktice cizích jazyků je důležitá změna přístupu k chybám – namísto jejich výhradně negativního vnímání je potřeba na ně nahlížet jako na nezbytné kroky, které znamenají pokrok v učení a přinášejí učiteli informace o míře osvojení jazyka a žákům zpětnou vazbu, která napomůže jejich učení. „Opravování je způsob, jak studentům připomenout správné formy […], nemělo by být kritikou ani trestem." (Edge,1989, s. 20). „Opravování chyb je jednou z hlavních zodpovědností učitele jazyků, které se nemůže vzdát pod záminkou přirozeněji probíhajícího vyučování, neboť to by mělo nevyhnutelně škodlivý dopad na proces učení." (Pawlak, 2014, s. 85). „Korektivní zpětná vazba, ať už probíhá v mluvené, nebo psané podobě, podporuje rozvoj cizího jazyka a existují dobré důvody k jejímu využití jak při řízených aktivitách, tak při úkolech zaměřených na komunikaci." (Pawlak, 2014, s. 87).

3.5 Opravování z pohledu žáka

Z publikovaných výzkumů o vnímání role korektivní zpětné vazby učiteli a žáky vyplývá, že obě dvě skupiny ji vnímají pozitivně. „Dostupné empirické důkazy ukazují, že jak žáci, tak učitelé se domnívají, že opravování chyb je nezbytnou součástí formálního vzdělávání, a jsou přesvědčeni o jeho přínosu, přičemž vztah žáků k dané problematice je v tomto ohledu často podstatně kladnější než vztah učitelů." (Pawlak, 2014, s. 80). Žáci se často dožadují důkladnější analýzy svých chyb, neboť věří, že má nezastupitelný význam pro učení. Často také dávají přednost okamžitému a explicitnímu opravování, pokud jsou splněny určité základní podmínky. K nim patří zejména jasné stanovení cílů výuky, citlivý nezesměšňující přístup k opravování a volba vhodných strategií opravování respektující individualitu žáků.

3.6 Vybrané poznatky empirického výzkumu o účinnosti zpětné vazby

Korektivní zpětná vazba se v posledních letech stala častým předmětem empirického zkoumání. Studie se zaměřovaly zejména na různé techniky a strategie poskytování zpětné vazby, frekvenci jejich používání, hodnocení její účinnosti, pohled učitelů a žáků a její vliv na osvojování. Různé výzkumy však často přinesly protichůdné závěry, patrně vlivem rozdílného kontextu, v němž se uskutečnily. Rovněž interpretace výsledků není snadná, zejména proto, že na zjišťované skutečnosti má vliv celá řada dalších proměnných, např. individuální rozdíly mezi žáky a působení širšího kontextu (srov. Sheen & Ellis, 2011, s. 601–604).

Zpětná vazba na ústní projev

Raný, převážně deskriptivní výzkum, (např. Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Lyster a Ranta, 1997; Seedhouse, 1997, cit. podle Sheen & Ellis, 2011, s. 601) vedl k vytvoření typologie strategií KZV a vyplynulo z něj, že nejčastější a nejoblíbenější formou zpětné vazby je nepřímé opravování učitelem (*recast*). Jiné studie však poukázaly na významné rozdíly v postojích učitelů i žáků v závislosti na širším kontextu, jak geografickém, například podstatně vyšší frekvenci používání explicitní zpětné vazby na Novém Zélandu ve srovnání s Kanadou (Lyster & Mori, 2006, cit. podle Sheen & Ellis, 2011, s. 602), tak na zaměření aktivity na přesnost či plynulost, formu nebo význam. Z analýzy konkrétních výukových situací dále vyplynulo, že „učitelé jsou často nedůslední a nepřesní ve způsobu opravování chyb žáků" a zpětná vazba, kterou poskytují žákům tak často zůstává bez odezvy (Long, 1977, cit. podle Sheen

& Ellis, 2011, s. 602). Rozdíly v účinnosti KZV jsou také ovlivněny pokročilostí studentů, zatímco u vysoce pokročilých má pozitivní efekt jak učitelem poskytnutá oprava (*input-providing corrective feedback*), tak oprava studentem poté, co učitel upozorní na chybu (*output-prompting*), u nižších pokročilostí je účinnější spíše druhá forma (Ammar & Spada, 2006, cit. podle Sheen & Ellis, 2011, s. 603).

Lze tedy vyvodit, že výzkumná šetření z posledních let potvrdila, že korektivní zpětná vazba má, bez ohledu na použitou formu, pozitivní vliv na osvojování, je však třeba mít na paměti celou řadu faktorů, které její účinnost ovlivňují. Jasné vymezení a definice „nejlepší strategie korektivní zpětné vazby však zřejmě je chimérou" (Ellis, 2010, cit. podle Sheen & Ellis, 2011, s. 604).

Zpětná vazba na písemný projev

Písemná zpětná vazba se v 80. a 90. letech 20. století dostala pod palbu kritiků jako přehnaně direktivní, nerespektující individualitu žáků, zbytečná, necitlivá a nedbalá (Sheen & Ellis, 2011, s. 604). Patrně v reakci na tuto kritiku byly v 90. letech realizovány nové studie zkoumající KZV, které opakovaně potvrdily, že „studenti velmi kladně hodnotí učitelem poskytovanou zpětnou vazbu a věří, že pomáhá zlepšit jejich psaní" (Sheen & Ellis, 2011, s. 604).

Významnou debatu o efektivnosti zpětné vazby ve výuce psaní zahájil svými poněkud kontroverzními závěry Truscott (1996), který tvrdí, že „by se v hodinách výuky psaní v L2 mělo upustit od opravování gramatiky", neboť, jak ukazují výsledky výzkumu, nebyl prokázán žádný pozitivní účinek opravování a „z teoretických i praktických důvodů lze očekávat, že bude neúčinné a jeho účinek je škodlivý" (Truscott, 1996, s. 327). V reakci na tyto závěry vznikly studie, které naopak pozitivní působení písemné zpětné vazby potvrdily, zejména výzkum Ferrisové z roku 1997, který prokázal až 73% úspěšnost studentů při opravě gramatických chyb na základě učitelem poskytnuté zpětné vazby (Ferris, 1997). Mezi dalšími zjištěními byl i fakt, že studenti ocenili zejména konkrétní opravy a návrhy, za méně přínosné považovali stručné obecné komentáře, především ty, které se vztahovaly k obsahu, a ne k formě (Sheen & Ellis, 2011, s. 604). Protichůdné závěry Ferrisové a Truscotta probudily zájem dalších badatelů, jejich studie však vesměs nepřinesly přesvědčivé výsledky, a to zejména proto, že do výzkumu nebyla zahrnuta kontrolní skupina a předmětem zájmu byla nezacílená zpětná vazba, opravovány byly všechny typy chyb a vliv zpětné vazby nebyl posuzován v nově vytvořených úkolech.

Ve dvou studiích provedených v prvním desetiletí 21. století (Ellis et al., 2008; Sheen, Wright, & Moldava, 2009, cit. podle Sheen & Ellis, 2011, s. 606) došlo k vylepšení metodologie výzkumu, což vedlo k větší průkaznosti závěrů. Výzkum se zaměřil na cílenou zpětnou vazbu, byla zahrnuta kontrolní skupina a použity pre-testy a post-testy. „Tyto studie prokázaly, že cílená zpětná vazba skutečně vede ke zlepšení jazykové přesnosti a také že čím je zpětná vazba explicitnější, tím je její přínos pro studenty větší (Sheen & Ellis, 2011, s. 606). K omezením těchto studií však patří ta skutečnost, že se obě zaměřily na stejný gramatický jev, a to použití členů. Tato limitace však otvírá prostor pro další výzkum v této oblasti.

Doporučení pro pedagogickou praxi na základě výzkumu

Z výsledků nedávných výzkumných šetření a analýz zaměřených na různé aspekty poskytování zpětné vazby vyplývají obecné závěry, které jsou dobře využitelné v pedagogické praxi. Jejich shrnutí přináší Sheen a Ellis (2011, s. 606–607):

1) Žáci si takřka bez výhrad přejí být opravováni.
2) Korektivní zpětná vazba, jak ústní, tak písemná, účinně napomáhá žákům ve zlepšení přesnosti jejich jazykového projevu a podporuje tak osvojování.
3) Pozitivní účinek KZV je patrný nejen u plánovaného používání jazyka, prokazujícího explicitní znalosti, ale také u neplánovaného použití jazyka, zaměřeného na význam, které prokazuje znalosti implicitní.
4) Nebylo zcela prokázáno, že by KZV musela být poskytována okamžitě, aby byl zajištěn její dopad na rozvoj mezijazyka. Jasným důkazem toho je, že KZV na písemný projev, která je vždy odložená, je účinná. Jak online/okamžitá, tak offline/odložená zpětná vazba může přispět k rozvoji jazyka.
5) Obecně vzato, největší dopad na rozvoj L2 v kontextu výuky ve třídě má taková korektivní zpětná vazba, která je explicitní a vyžaduje, aby se žák sám aktivně opravil (*output prompting corrective feedback*), spíše než zpětná vazba implicitní a vysvětlení poskytnuté učitelem (*input-providing*). Například explicitní zpětná vazba ve spojení s metalingvistickou nápovědou od učitele přispěje k učení více než zopakování s opravou (*recast*).

6) Má-li KZV přispět k osvojení, musí si žáci být vědomi toho, že jsou opravováni. Skrytá zpětná vazba nemusí být vnímána jako korektivní, a je proto neúčinná.

7) Jednou z funkcí KZV je napomoci žákovi k tomu, aby se dokázal sám opravit. Principy, na nichž funguje autokorekce v ústním a písemném jazykovém projevu, je ještě třeba ozřejmit, existují však důkazy o tom, že pokud se žáci sami opravují, je pravděpodobnější, že dochází k učení.

8) Má-li být schopnost autokorekce jedním z cílů KZV, lze ho zřejmě nejlépe dosáhnout tím, že se KZV přizpůsobí dosažené úrovni L2 u jednotlivých žáků a jejich schopnosti z KZV těžit. Učitelé tomu mohou napomoci systematickým používáním implicitních forem KZV, které umožní žákovi, aby se dokázal sám opravit.[4]

Výzkum v oblasti zpětné vazby tedy přináší celou řadu významných podnětů pro každodenní výuku, a to nejen cizojazyčnou. Je zřejmé, že ještě mnoho aspektů této problematiky, například volba vhodných strategií a technik poskytování korektivní zpětné vazby, čeká na své prozkoumání. Tato oblast se jeví jako perspektivní z hlediska výzkumu založeného v ideálním případě na těsné spolupráci mezi odborníky a učiteli.

Závěr

Otázky opravování chyb, jejich role v procesu učení a jejich vlivu na osvojování cizích jazyků měly své místo v různých didaktických přístupech a metodách cizojazyčné výuky. I přesto, že se v některých obdobích na chyby pohlíželo jako na selhání a v jiných se projevovaly snahy o to zabránit žákům v chybování docela prostřednictvím přesně řízených drilů, v dnešním eklektickém přístupu je korektivní zpětná vazba a opravování chyb nedílnou součástí procesu učení a vyučování. Účinnost korektivní zpětné vazby a její kladný vliv na osvojování byly potvrzeny řadou empirických studií. Velká pozornost byla a je věnována zejména aspektům klasifikace chyb, hledání účinných strategií opravování a poskytování zpětné vazby, potřebě individuálního přístupu k žákům, který bere v úvahu jejich věk, motivaci, schopnosti a předpoklady k učení, upřednostňování různých stylů učení a řadu jiných faktorů, stejně jako širšímu kontextu, v němž učení probíhá. Přestože v těchto oblastech panují často různé, i protichůdné, názory, o pozitivní roli opravování a jeho nezastupitelném místě v učení není pochyb.

[4] Veškeré uvedené citáty z anglicky psaných zdrojů byly volně přeloženy autorkou textu.

Poděkování

Autorka děkuje členům redakce, zejména panu docentu Slavíkovi, za cenné podněty a odborné připomínky, jakož i za doporučenou literaturu, a také anonymním recenzentům za inspirativní a podrobné komentáře k předkládanému textu. Poděkování patří i doc. Janíkovi za prvotní povzbuzení k napsání této studie.

Literatura

Adam, R. (2008). Nad knihou o jazykové regulaci. *Naše řeč*, *92*(3), 145–155.

Allwright, R. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. Burt, & H. Dulay (Eds.), *On TESOL'75: New directions in language learning, teaching, and bilingual education* (s. 96–109). Washington: TESOL.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP.

Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(4), 543–574.

Balada, J., Baladová, G., Boněk, J., Brant, J., Brychnáčová, E., Doležalová, O. … Zelendová, E. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Bambgbose, A. (1998). Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes, 17*(1), 1–14.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the „Post-method" era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (s. 9–18). Cambridge: CUP.

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: CUP.

Carter, R., & McCarthy, M. (1997). *Exploring spoken English.* Cambridge: CUP.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage.* Oxford: OUP.

Crystal, D. (2003). *English as a global language.* Cambridge: CUP.

Cvrček, V. (2008). *Regulace jazyka a koncept minimální intervence*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Cvrček, V., & Kováříková, D. (2011). Možnosti a meze korpusové lingvistiky. *Naše řeč*, *94*(3), 113–133.

Deyuan, H., & Qunying, Z. (2010). Native speaker norms and China English: From the perspective of learners and teachers in China. *TESOL Quarterly, 44*(4), 769–789.

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.

Ellis, R. (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (1994b). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development*. L2 Journal, 1*(1), 3–18.

Ellis, R. (2010). Cognitive, social, and psychological dimensions of corrective feedback. In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning* (s. 151–165). Oxford: OUP.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language.* Oxford: OUP.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign langauge context. *System, 36*(3), 353–371.

Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, *31*(2), 315–339.

Finocchiaro, M., & Brumfit C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: OUP.

Gower, R., Walters, S., & Phillips, D. (1995). *Teaching practice handbook.* Oxford: Heinemann.

Graddol, D. (2006). *English next*. Plymouth: British Council.

Hanušová, S. (2003). Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR. *Pedagogická orientace*, *13*(1), 17–33.

Hejný, M. (2001). Chyba jako pedagogický fenomén. In Z. Moussová & S. Štech (Eds.), *Dítě – škola – u*čitel (s. 72–81). Praha: UK v Praze.

Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování.* Praha: Portál.

Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN.

Homoláč, J., & Nebeská, I. (2000). Příspěvek ke kritické analýze pojmu jazyková norma. *Slovo a slovesnost*, *61*(2), 102–109.

Homoláč, J., & Mrázková, K. (2011). Jazyková regulace jako věc dohody. *Slovo a slovesnost*, *72*(3), 196–222.

Hrdlička, M. (2012). Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In K. Šebesta & S. Škodová (Eds.), *Čeština – cílový jazyk a korpusy* (s. 89–108). Liberec: TU Liberec.

Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners'errors. *Language Learning*, *27*(1), 29–46.

Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.

Chomsky, N. (2007). *On language, Chomsky's classic works language and responsibility and reflections on language.* New York: New Press.

Ivanová, J., Lenochová, A., Linková, J., & Šimáčková, Š. (2006). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, *1*(1), 5–32.

Jedlička, A. (1982). Typy norem jazykové komunikace. *Slovo a slovesnost*, *43*(4), 272–281.

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as a lingua franca*. Oxford: OUP.

Jenkins, J. (2003). *World Englishes.* London: Routledge.

Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity.* Oxford: OUP.

Jodai, H., Pirhadi, J., & Taghavi, M. (2014). Attitudes towards native speaker norms: Evidence from an Iranian context. *Procedia – Social and behavioral sciences*, *98,* 789–798.

Kačala, J. (2009). Systémové základy jazyka a jazykovej kultury. In M. Považaj (Ed.), *Jazyková kultúra na začiatku tretieho tisícročia* (s. 25–31). Bratislava: Veda.

Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11–30). Cambridge: CUP.

Kalová, S. (2017, v tisku). Problematika jazykové normy ve výuce angličtiny. *Filologické štúdie, 3.*

Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English: Native-speaker, nativised or lingua franca? In R. Rubdy & M.Saraceni (Eds.), *English in the world: Global rules, global roles* (s. 71–83). London: Continuum.

Kočiš, F. (1979). Pojem jazykovej normy a normovanosti. In J. Kačala (Ed.), *Z teorie spisovného jazyka*. *Zborník referátov a diskusných príspevkov* (s. 32–42). Bratislava: Veda.

Koníčková, Š. (2015). *Odborný jazyk v oblasti marketingu u studentů francouzštiny UP v Olomouci.* Olomouc: UP v Olomouci.

Košťálová, H., & Straková J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst.* Praha: SKAV.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 59–81.

Kumaravadivelu, B. (2007). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah: Taylor & Francis e-Library.

Kumorová, Z. (2015). *Základy teórie spisovného jazyka a jazykovej kultury.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.

Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: Univesity of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: OUP.

Larsen-Freeman, D., & Anderson M. (2011). *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: OUP.

Ligtbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned.* Oxford: OUP.

Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (s. 278–293). Washington: TESOL.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (s. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(2), 269–300.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(1), 37–66.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mothejzíková, J. (1995). Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, *38*(5–6), 170–183.

MŠMT. (1996). *Učební osnovy základní školy předmětu cizí jazyk pro třídy s rozšířeným vyučováním jazyků.* Dostupné z http://www.msmt.cz/file/38746

Neubauer, Z. (2001). *Smysl a svět*. Praha: Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97.

Nebeská, I. (1992). Dvojí poloha pojmu jazyková norma. *Naše řeč*, *75*(1), 22–27.

Nebeská, I. (1999). *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Önen, S. (2015). The use of prepositions in English as lingua Franca interactions: Corpus IST-Erasmus. *Journal of Education and Practice, 6*(5), 160–172.

Pawlak, M. (2014). *Error correction in the foreign language classroom. Reconsidering the issues.* Heidelberg: Springer-Verlag.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, *24*(2), 161–176.

Průcha J., Walterová E., & Mareš J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Quine, M. V. O. (2008). *Covitosti (Občasně filosofický slovník).* Praha: Mladá fronta.

Richards, J. C., & Rodgers T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: CUP.

Seedhouse, P. (1997). The case of the missing „no": The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning, 47*, 547–583.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistcs, 24,* 209–239.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca.* Oxford: OUP.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(3), 209.

Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 593–610). New York: Routledge.

Sheen, Y., Wright, D., & Moldava, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System, 37*(4), 556–559.

Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika, 44*(2), 119–128.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Smolder, C. (2009). ELT and the native speaker ideal: Some food for thought. *International House Journal of Education and Development, 26*(22).

Šeďová K., & Švaříček, R. (2010). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica, 15*(2), 61–68.

Šeďová, K., & Švaříček, R. (2012). Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *24*(3) 239–261.

Švrčinová, M. (2014). *Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince).* Praha: UK v Praze.

Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal Volume*, *56*(3), 240–249.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, *46*(2), 327–369.

Tůmová, J. (2004). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a cizí jazyk v RVP ZV*. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/45/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-JAZYKY-A-CIZI-JAZYK-V-RVP-ZV.html/

Ur, P. (2009). *A course in language teaching.* Cambridge: CUP.

Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: OUP.

Autorka

PhDr. Simona Kalová, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Gorkého 7, 602 00 Brno,
e-mail: kalova@phil.muni.cz

The role of errors, corective feedback, and norm in foreign language teaching, with focus on teaching English

Abstract: This study seeks to explore the area of error correction and the role it has in foreign language teaching, with the main focus on teaching English. It aims to compare Czech and international studies in error correction and corrective feedback, and draw general principles applicable in teaching. A detailed account of the question of language norm with focus on the specific situation of the English language and its impact on teaching English as a second and foreign language is provided. This area, with often conflicting views from experts, is one of the thriving research areas in ELT, not sufficiently described in the Czech context. In the first chapter, theoretical key concepts – error and norm – are defined, followed by the second chapter which takes a diachronic view of attitudes to error correction. In the final part, the findings of current research into approaches to error correction and corrective feedback are provided. These should be taken into account so that they were a help rather than a hindrance to teaching. The results support the idea that the choice of effective strategies of corrective feedback depending on the concrete teaching context is of vital importance.

Keywords: foreign language teaching, English language teaching, error, language norm, corrective feedback

---

Slavík, J., Uličná, K., Stará, J., Najvar, P. et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání.* Brno: Munipress.

Kniha představuje didaktickou kazuistiku jako nástroj pro kultivaci (oborově) didaktického myšlení. V první části je představen pojem kazuistika v souvislosti s výzkumem v klinických vědách. Zvláštní pozornost je potom věnována didaktickým kazuistikám a jejich roli v transdisciplinárním didaktickém výzkumu a představení transdidaktického přístupu využívajícího metodiku 3A. Druhou část knihy tvoří vybrané didaktické kazuistiky zpracované týmem oborových didaktiků a učitelů v praxi.

Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem [1]

Petr Trahorsch,[a] Jan D. Bláha,[b] Tomáš Janko[c]

[a] Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
[b] Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta
[c] Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Redakci zasláno 11. 10. 2017 / upravená verze obdržena 8. 2. 2018 /
k uveřejnění přijato 8. 2. 2018

Abstrakt: Článek je přehledovou studií, jejímž cílem je vymezit a kriticky zhodnotit metodologické přístupy výzkumů vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem. Dalším cílem této studie je shrnout hlavní závěry vědeckých prací a naznačit perspektivy budoucího výzkumu. V rámci odborných prací je zřetelná terminologická nejednotnost označení pro netextovou – ilustrační složku učebnic. Celkem bylo analyzováno 92 studií bez časové a územní specifikace v českém a anglickém jazyce, které byly vyhledány v multioborových časopiseckých fulltextových databázích (konkrétně EBSCO, WoS, SCOPUS, ERIC, ProQuest a Geobibline) pomocí kombinace českých klíčových slov a jejich anglických ekvivalentů. Samotná analýza výzkumů ukázala, že ve výzkumech převládá expertní hodnocení využívající převážně kvantitativně orientované metody, mezi něž patří především kvantitativní obsahová analýza vizuálií; v rámci kvantitativně orientovaného uživatelského hodnocení má klíčový význam metoda dotazníku a didaktického testu. Dále bylo zjištěno nerovnoměrné zastoupení výzkumů vizuálií napříč stupni škol; opomíjenou oblastí výzkumu jsou učebnice pro věkové období ISCED 1. V rámci učebnic geografie mají klíčové zastoupení fotografie; ačkoliv mapy jsou jedněmi z typických geografických vizuálií, jejich podíl na celkovém počtu vizuálií v učebnicích je podle výsledků analyzovaných výzkumů relativně nízký.

Klíčová slova: vizuálie, učebnice zeměpisu, učebnice vlastivědy, učebnice s geografickým obsahem, přehledová studie

Význam vizuální informace v současné době roste. Jednou z příčin je růst množství dat a z nich vyplývajících informací (tzv. informační exploze), které musí být ostatním lidem prezentovány v přehledné, názorné

[1] Výzkum, v rámci něhož vznikl tento text, byl podpořen SGS UJEP (projekt č. UJEP-SGS-2017-43-009-3 *Vizuálie v učebnicích zeměpisu a vlastivědy a jejich vliv na vznik miskoncepcí*) a GA ČR (projekt č. 16-01003S *Vizuální geografická informace a její role v geografickém vzdělávání*).

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-111

a především redukované formě (Spousta, 2007). Důležitou úlohu hrají vizuálie zejména v různých médiích (noviny, internet, televize, mobilní aplikace), které pro prezentaci využívají v mnohem větší míře fotografií, map, schémat atd. Výhodou je především to, že čtenář získá během krátké chvíle relativně velké množství informací, které by v textu náročně hledal (efektivita mediální komunikace). Problematická však může být kvalita vizuálií, která při nevhodně zvolené koncepci může vizualizovaný jev či proces zkreslovat nebo být dokonce příčinou vzniku miskoncepcí.

Ve školní výuce jsou využívány rozmanité druhy vizuálií, které jsou obsaženy v různých didaktických prostředcích. Jedná se například o atlasy, nástěnné mapy, počítačové programy nebo animace. Pravděpodobně nejdůležitější materiální didaktický prostředek, tedy učebnice, obsahuje taktéž velké množství vizuálií, jejichž počet se v průběhu posledního století zásadně zvýšil, což jistě souvisí s lepšími technologickými možnostmi tisku. Jedním z vyučovacích předmětů, v němž se v učebnicích tradičně využívá vizuální informace, je geografie. Ta je do národního kurikula začleňována odlišně; například v Česku je typická dichotomie: na prvním stupni základních škol je zpravidla vyučovacím předmětem vlastivěda, na druhém stupni zeměpis (v některých případech geografie). V jiných státech může být geografie implementována do kurikula jiným způsobem, např. do obsahu učiva přírodních či společenskovědních předmětů. Díky využití vizuální informace na všech stupních vzdělávání je geografie označována jako vizuální vědní obor (např. Wright, 1979). Tento fakt souvisí s charakterem geografie jako oboru studujícího primárně vztahy a souvislosti v prostoru, které jsou vizualizovány ve formě mapy jako jednoho ze základních vyjadřovacích prostředků prostorové informace. Dále je pro tento obor typické větší množství dat z povahově odlišných disciplín integrujících se v geografii (Gregory et al., 2009). Specifikem oproti jiným vyučovacím předmětům je jistě její pozice v kurikulárních dokumentech Česka na pomezí přírodní a společenskovědní vzdělávací oblasti, a tím i požadavek na komplexní uchopení učiva a taktéž upozornění na vztahy mezi přírodou a společností (Řezníčková, 2014). Tyto charakteristiky vyžadují názorné a zároveň vizuální pojetí komunikace.

Jak uvádí Průcha (2008), počet výzkumů učebnic v Česku v posledních letech roste. Problémem je ovšem nerespektování významu netextové (ilustrační) složky učebnic (na rozdíl od textové); klíčové postavení této složky dosvědčuje většina výzkumů především z pedagogické a obrazové psychologie, neboť

jejich výsledky potvrzují efektivnější učení z kombinace textu a vizuálií než ze samotného textu (např. Lewalter, 2003); na druhé straně v některých empirických studiích nebyl prokázán pozitivní vliv vizuálií na učení, nebo se míra efektivity učení u studentů s odlišnými studijními předpoklady značně lišila, proto je k užití vizuální informace ve výuce nutné přistupovat kriticky (Peeck, 1993). Ani jeden z nejpoužívanějších nástrojů k hodnocení učebnic – koeficient didaktické vybavenosti – nezohledňuje hlubší pohled na vizuálie jako zdroj informací, které žák využívá při učení. V posledních letech se situace poněkud zlepšuje, avšak chybí propracovanější metodika hodnocení kvality vizuálií. Problémem je neexistující přehled metodologických přístupů k hodnocení vizuálií v učebnicích geografie a jejich kritické zhodnocení, stejně jako přehled nejdůležitějších výsledků, který by odhaloval potenciál budoucích výzkumů.

Cílem této přehledové studie je na základě analýzy výzkumů vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem kategorizovat metodologické přístupy podle společných znaků s kritickým zhodnocením jejich výhod a nevýhod a jejich dalšího potenciálu. Mezi hlavní kritéria analýzy patřil věk uživatelů, pro které jsou učebnice (vizuálie) určeny či kteří se na jejich hodnocení podíleli, dále typologie výzkumů z hlediska participace uživatelů a v neposlední řadě metodologická orientace hodnocení vizuálií. Právě tato kritéria mohou při výzkumech vizuálií poskytnout zcela rozdílný charakter výsledků, čímž se výsledky studií mohou vhodně doplňovat. Dalším kritériem pro třídění studií byla empirická metoda použitá v rámci analyzovaných studií, což umožňuje zjistit škálu možných metod výzkumu tohoto strukturního komponentu učebnice. Druhým cílem této studie je shrnout hlavní závěry vědeckých prací a naznačit perspektivy budoucího výzkumu.

1 Terminologické vymezení pojmů

Před analýzou výzkumných studií bylo nutné definovat a vymezit pojmy vztahující se k netextové (ilustrační) složce učebnic. Zde nastal prvotní problém, protože řada prací operuje s určitým pojmem bez zdůvodnění dalších souvislostí. V odborné literatuře se užívá několik základních pojmů, velmi často duplicitních, jejichž přehled je uveden níže.

Učebnici můžeme charakterizovat jako materiální didaktický prostředek se specificky členěným strukturním systémem, jehož komponenty plní specifické funkce. Pohled na zařazení vizuálií do tohoto systému se různí. Například

Wahla (1983), který se zabýval přímo učebnicemi geografie, je řadí do tzv. *mimotextové (netextové) složky*. Naopak Bednařík (1981) je vymezuje pojmem *nevýkladová část učebnice*, konkrétně podsložkou *obrazový materiál*.

V rámci vědeckých studií není jednotné ani pojmenování konkrétních prvků mimotextové složky učebnic. Lze vycházet z obecných teorií komunikace a vizualizace, v nichž je užíváno termínu *vizuálie* (též *vizuália*) – (Spousta, 2007). Ty jsou chápány jako předměty nebo jevy a jejich zobrazení nebo znázornění, které člověk vnímá zrakem (Behnke, 2014; Pýchová, 1990; Spousta, 2007).[2] Typickým rysem tohoto znázornění a zobrazení je subjektivita a nejednoznačnost, čímž může být ovlivněna i efektivita učení (Veriki, 2002). Mezi další pojmy užívané k označení tohoto fenoménu patří *nonverbální komponenta* (Fedotova, Latun, & Okuneva, 2014; Janko, 2012), *obrazový materiál* (Mareš, 1995), *vizuální prostředek* (Pešková, 2012), *grafické zobrazení* (Veriki, 2002) a *vizuální prvek* (Đukičin et al., 2014); tyto pojmy se již vyznačují větší konkrétností. Například termíny *nonverbální komponenta* či *vizuální prvek* se primárně vztahují k učebnicím jako strukturním systémům skládajícím se ze složek a prvků (teorie systémů). Naopak pojem *vizuální prostředek* odkazuje na dosahování cílů v edukačním procesu. Termíny *grafické zobrazení* a *obrazový materiál* jsou užívány především v psychologii a nemusí zahrnovat všechny typy vizuálií užívaných v učebnicích (viz Veriki, 2002). Především v zahraniční literatuře (mimo výše uvedené práce) jsou užívány i pojmy obecnějšího charakteru jako *ilustrace* (orig. *illustrations*; Carney & Levin, 2002), *obrázky* (orig. *pictures*; Melbo & Waterman, 1936) a další (viz např. Slough et al., 2010). Tyto termíny se naopak vyznačují nejednoznačností, která je nedovoluje použít v této studii. Například pojem *ilustrace* odkazuje na kresbu fenoménu, což u fotografií jako jedněch z často používaných vizuálií v učebnicích není pravda; fotografie lze chápat jako realistické vizuálie.

Podstatou těchto pojmů je netextová (vizuální) prezentace učiva. Ta může být obsažena nejen v materiálních didaktických prostředcích tištěné podoby (např. tištěné učebnice, školní atlasy), ale do budoucna bude jistě růst význam i vizuálií majících digitální podobu; ty mohou vybraný jev nebo proces zobrazovat nejen ve statické, ale i v dynamické formě a lze je potom pojmenovat mnohem obecnějším termínem – *didaktický obraz* (blíže viz Macek, 1984). Klíčové ovšem je, že vybrané vizualizované fenomény musí uživatel

[2] Termín *vizuálie* jako nosič vizuální informace je použit i v tomto článku. Vyznačuje se relativně velkou univerzálností, proto jej lze aplikovat i ve výzkumu učebnic s geografickým obsahem. Další výhodou použití tohoto pojmu je relativně vysoká míra jeho užívání v anglickém jazyce.

vnímat a zpracovávat primárně ve vizuální (obrazové) podobě. Teorií, které se zabývají zpracováním verbálních a neverbálních informací, je několik (Mareš, 1995; Veriki, 2002); pravděpodobně nejčastěji se však hovoří o teorii duálního kódování. Ta tvrdí, že jedinec zpracovává informaci dvěma různými kanály, které spolu komunikují, takže pojem má ve výsledku oba aspekty: verbální i neverbální. Efektivita učení, jak dokazují četné výzkumy, je vyšší, protože určitá informace se ukládá do paměti dvakrát v různých formách – verbální a neverbální (Paivio, 2014).

Zastřešujícím pojmem pro tuto oblast bádání je *vizuální výzkum* nebo *výzkum založený na obrazovém materiálu* (Mareš, 2002). V rámci odborného diskurzu jsou analýzy vizuálií v učebnicích geografie společně s analýzou vizuálií v dalších sdělovacích prostředcích (např. reklama v novinách) součástí tohoto druhu výzkumu.

Prvotní rešerše literatury ukázala, že pro obrazový materiál učebnice (Bednařík, 1981) je užíváno kolem 20 odborných pojmů. Tento fakt zásadně ztěžuje analýzu výzkumů, protože nejednotnost pojmenování stejného fenoménu ovlivňuje výběr klíčových slov. Autoři prací napříč obory (pedagogická psychologie, oborové didaktiky, obecná didaktika) volí různé pojmy pro tentýž jev. Ve většině případů ani nejsou uvedeny příčiny a souvislosti užívání konkrétního pojmu, což je problematické z důvodu potenciálního srovnání výsledků výzkumů. Nedostatečné terminologické ukotvení problému může ukazovat i na menší tradici výzkumu vizuálií v učebnicích, což lze doložit neexistencí plně standardizovaného metodického nástroje.[3] Tím se vizuálie zásadně odlišují od textové složky učebnice, pro kterou již bylo několik syntetických ukazatelů konstruováno a ověřeno (Průcha, 1998).

2 Metodika analýzy

Výzkumné studie byly vyhledávány pomocí multioborových časopiseckých fulltextových databází; konkrétně se jednalo o databáze EBSCO, Web of Science, SCOPUS, ERIC, ProQuest a Geobibline[4]. Autoři se domnívají, že

[3] Existuje několik výjimek, kdy se autoři snažili své výzkumné nástroje alespoň částečně standardizovat. V Česku se jedná například o kategoriální systémy Janka (2012) nebo Peškové (2012); v zahraniční literatuře např. o systém Slougha a kol. (2010), kteří svůj metodický nástroj pojmenovali *Grafický analytický protokol* (GAP).

[4] Geobibline je česká geografická bibliografická databáze, kterou spravuje Univerzita Karlova (Praha), Masarykova univerzita (Brno) a Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

zvolené databáze poskytují širokou škálu kvalitních odborných studií a pokrývají výzkumné pole řešeného problému. Podmínkou bylo, aby výzkumné studie byly ve fulltextové verzi; k dohledání plných textů byla ještě využita další webová rozhraní, jako například ResearchGate či Google Scholar (tyto webové stránky ale nebyly primárně určeny k vyhledávání studií). Přístup do databází byl zajištěn přes Národní knihovnu ČR a UJEP v Ústí nad Labem, což mohlo ovlivnit dostupnost některých odborných článků. Při výběru studií nebylo uplatněno časové omezení, tj. rozmezí let, v rámci něhož autoři studie vyhledávali. Důvodem je především relativně nízký počet výzkumů vizuálií v učebnicích, který by po definici sledovaného časového období ještě klesl; dalším důvodem je potenciální možnost srovnání výsledků starších a novějších studií. Studie nebyly územně limitovány. Bylo využito hledání pomocí klíčových slov v češtině i angličtině a jejich kombinací; vždy bylo provedeno vyhledávání pomocí jednoslovných a dvouslovných klíčových slov, tzv. „každý s každým". Jednalo se o tyto pojmy: vizuálie, nonverbální prvek, učebnice zeměpisu, učebnice vlastivědy, ilustrační materiál, geografie, vlastivěda, mapy, grafy, fotografie, obrázky, analýza učebnice, přírodovědné učebnice. Pozornost byla zaměřena na výskyt hledaných pojmů v názvu článku, klíčových slovech a abstraktu. Další studie byly dohledány na základě bibliografie analyzovaných výzkumných studií (musely ovšem splňovat níže uvedená kritéria). Na základě tohoto postupu bylo vyhledáno celkem156 studií, které musely být dále analyzovány a utříděny. V prvé řadě byly vybrány pouze recenzované studie, které byly autorům dostupné v plnotextové podobě v českém nebo anglickém jazyce (celkem 132 studií). V dalším kroku byly vybrány i ty studie, které se zabývaly vizuáliemi znázorňujícími geografická témata (viz vymezení geografie v úvodu); po této fázi selekce byl analyzován název a abstrakt u 109 studií. Po analýze názvu studie a abstraktu autoři přistoupili k další selekci z důvodu nižší relevantnosti dohledaných studií (v této fázi celkem 101 studií). Základní kritéria pro vyřazení dohledaných studií byla tato:

- nejasně definovaný vzorek výzkumu (učebnice, uživatelé), neformulovaný nebo nejasně formulovaný cíl studie;
- zprávy z předvýzkumu; práce, které byly v době hledání studií ještě rozpracovány, protože neposkytují kompletní výsledky hodnocení vizuálií a zároveň existuje pravděpodobnost, že metodický postup bude v dalších fázích výzkumu upravován;

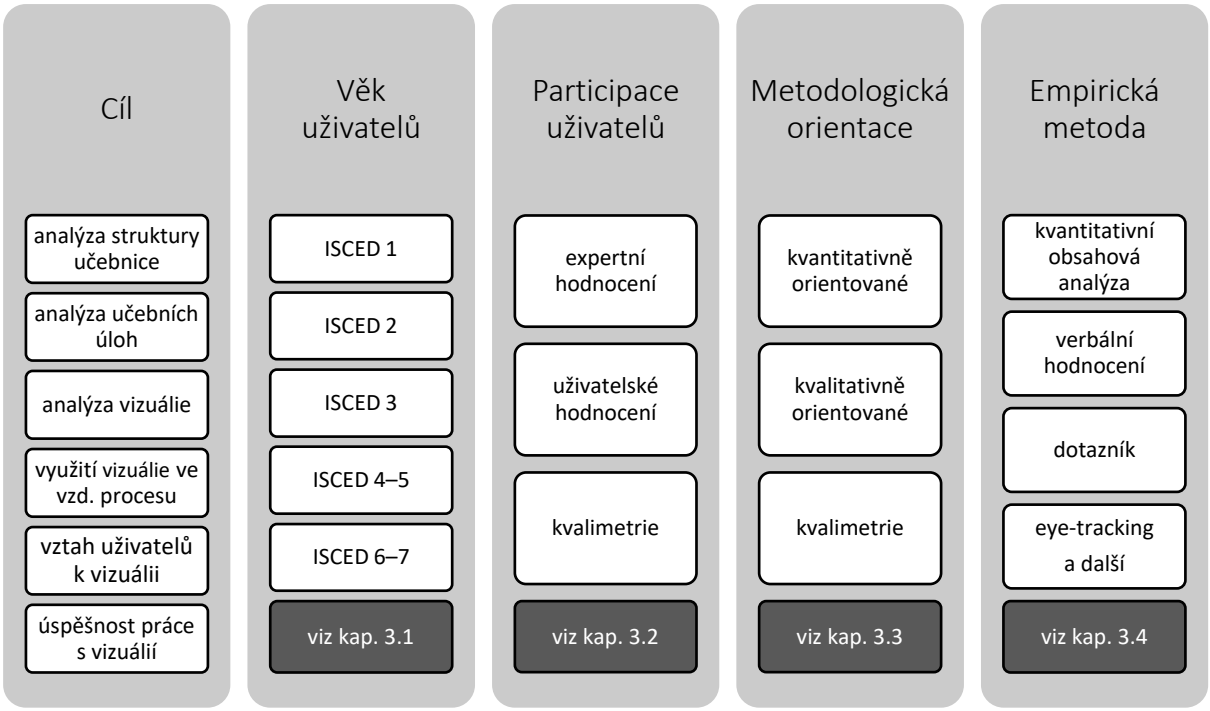
- studie, které se vizuáliemi v učebnicích s geografickým obsahem zabývaly velmi okrajově (např. primárně byl hodnocen text v učebnicích a ve studii byl pouze stručně zmíněn obsah vizuálií bez jejich další specifikace či analýzy).

Studie odpovídající těmto kritériím, byly z analýzy vyřazeny. Součástí podrobné analýzy tak bylo ve finální fázi celkem 92 studií, mezi něž patřily odborné články (63 %), knihy (3 %), kapitoly v monografiích (3 %), diplomové a disertační práce (23 %), příspěvky ve sbornících a příspěvky z konferencí (8 %). Celkem 36 % analyzovaných studií je české provenience, 64 % studií pochází ze zahraničí.

Analýza studií probíhala dle několika kritérií, přičemž každé kritérium mělo svá metodologická specifika, na která je nutno upozornit. Pro analýzu studií z hlediska věku uživatelů bylo užito standardizované metodiky stupňů škol UNESCO (UNESCO, Institute for Statistics, 2012); pokud v rámci jedné studie byl výzkum realizován u více věkových kategorií, jsou ve výsledcích započítány všechny věkové kategorie. Dalším kritériem byla participace uživatelů na výzkumu vizuálií, které lze podobně jako v jiných odborných disciplínách kategorizovat na expertní, uživatelské a kombinované (Bláha, 2010). Dalším kritériem byla metodologická orientace studií, které lze rozdělit na kvantitativně a kvalitativně orientované a na tzv. kvalimetrii (Hendl, 2012). Tyto kategorie výzkumů se vyznačují odlišným přístupem výzkumníka, interpretací dat, výběrem výzkumného vzorku atd. Dalším kritériem byla použitá empirická metoda hodnocení vizuálií; pokud bylo ve výzkumu užito více metod, tak jsou ve výsledcích započítány všechny použité metody (počet metod tedy plně nekoresponduje s počtem analyzovaných studií).

3 Výsledky a jejich diskuze

Analýza studií podle stanovených kritérií (např. věk, participace uživatelů, použitá empirická metoda atd.) vždy podléhá cíli výzkumu. Stanovit kategorie cílů studií je velmi obtížné (viz např. Řezníčková, 2014), protože jednotlivé cíle se navzájem kombinují a prolínají; celkově by tato kategorizace byla nepřehledná. Přesto se autoři snažili stanovit alespoň základní cíle výzkumů vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem, které následně ovlivňují výběr rozsahu věku uživatelů, míru participace uživatelů na hodnocení a samozřejmě volbu metodologické orientace a konkrétních metod (viz obrázek 1), o kterých je pojednáno v kapitolách 3.1–3.4.



Obrázek 1. Základní možnosti volby metodického designu výzkumu vizuálií v učebnicích v závislosti na cíli studie.

3.1 Výzkumy vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem z hlediska věku uživatelů

Nejvíce studií se zabývá hodnocením vizuálií v učebnicích pro nižší sekundární školy odborníky nebo hodnocením žáků (resp. učitelů) z tohoto stupně školy (tj. ISCED 2). Poněkud méně prací se zabývá vizuáliemi pro vyšší sekundární stupeň škol (ISCED 3). Tyto dvě věkové kategorie tvoří klíčový podíl na výzkumech vizuálií (celkem 75 %), což může souviset s výskytem geografie jako samostatného učebního předmětu (předmět není integrován do kurikula jiných předmětů). Nízký je počet výzkumů vizuálií pro primární stupeň škol; tento fakt může souviset s větší integrací učiva pro mladší žáky. To klade větší požadavky na odbornost hodnotitelů, resp. výzkumníků. Nízký je i počet výzkumů učebnic pro vysoké školy (ISCED 6 a 7), který tvoří necelých 6 %. Příčinou je pravděpodobně relativně nízký počet uživatelů (studentů), čímž jistě klesá i spektrum využívaných učebnic. V neposlední řadě je nutné zmínit fakt, že učebnice pro nižší věkové stupně ovlivňují mnohem vyšší počet jedinců, a tak mohou být častěji vybírány jako předmět výzkumu.

Celkové výsledky analýzy výzkumů z hlediska věkové kategorie uživatelů ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1
Výzkumy vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem z hlediska věku uživatelů

Věková kategorie	Počet (abs.)
ISCED 1	19
ISCED 2	55
ISCED 3	37
ISCED 6 a 7	7
nerozlišeno	4

3.2 Výzkumy vizuálií z hlediska participace uživatelů

Expertní hodnocení provádí odborníci na danou problematiku, nikoliv samotní uživatelé. Výzkumník se nezajímá o stanovisko uživatele (tedy žáka nebo učitele). Cílem je zjistit, zda vizuální prvky odpovídají svému účelu, cíli, přiměřenosti věku žáků atd. Důraz je kladen na odbornost hodnocení ve smyslu terminologie, didaktických pravidel, zákonitostí učení atd. (Mareš, 2002; Průcha, 1998). V rámci analýzy výzkumů bylo zjištěno, že toto hodnocení silně převládá (celkem 72 % analyzovaných výzkumů vizuálií prováděli pouze experti bez participace uživatelů). Pro výzkumníky je jistě jednodušší provést analýzu učebnic na svém pracovišti v pohodlí kanceláře než provádět výběr výzkumného souboru, oslovovat ředitele škol a samotné učitele a žádat je o svolení k výzkumu na jejich škole. Roli zde hrají i nižší finanční náklady na výzkum.

Uživatelské hodnocení je zaměřené na žáky a/nebo učitele. V tomto směru výzkumu vizuálií naopak výzkumníka zajímá názor samotného uživatele. Tímto přístupem lze získat cenné informace od subjektů výchovně-vzdělávacího procesu, které by měly být zpětnou vazbou pro autory a nakladatele učebnic, protože právě žáci a učitelé tyto didaktické prostředky ve výuce aktivně používají. Odborníci mohou pro zjišťování názorů na kvalitu vizuálií využít řadu výzkumných metod; mezi nejčastěji používané patří rozhovor, dotazník, škálování, mentální mapování, didaktický test, pozorování a další (viz dále). Důležitá je ovšem pečlivá příprava otázek, které se předem posuzují, testují a vyhodnocují. Pokud jsou otázky položeny uživatelům nevhodně,

může z jejich strany dojít k zavádějící výsledkům, které snižují důvěryhodnost celého šetření (Voženílek & Kaňok et al., 2011). Zastoupení tohoto směru ve výzkumu vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem je podstatně nižší než četnost expertního hodnocení (necelých 22 % z celkového počtu analyzovaných výzkumů). Příčinou může být náročnost tvorby metodického nástroje (např. výše uvedeného dotazníku či didaktického testu), organizační a finanční náročnost výzkumu (výběr respondentů, tisk dotazníků, cesta za účastníky rozhovorů), ale i neochota výzkumníků provádět terénní (nebo také praktický) výzkum se samotnými uživateli. Relativně nejvyšší oblibu má tento směr výzkumu ve věkové kategorii ISCED 6 a 7, v rámci níž tvoří 50 % všech výzkumů. Výsledek pravděpodobně souvisí s dobrými vyjadřovacími schopnostmi respondentů v porovnání se žáky nižších stupňů škol, čímž jsou kladeny nižší požadavky na přiměřenost a vhodnost výběru výzkumného nástroje. Dalším důvodem může být relativně snadná dostupnost výzkumného vzorku pro výzkumníka; ten v případě univerzitního prostředí nepotřebuje oslovovat ředitele nebo učitele škol určených pro mladší věkové kategorie a může přímo sám oslovit respondenty v rámci jejich studia. Problematická je ale následně statistická zobecnitelnost závěrů v případě kvantitativního šetření.

Kombinované hodnocení spojuje předchozí dva směry výzkumu. Vizuálie jsou hodnoceny jak odborníkem na danou problematiku, tak samotným uživatelem. Daný přístup poskytuje komplexní evaluaci kvality vizuálií, jelikož je ve výzkumu zohledněno více faktorů, které mají vliv na konečný charakter učebnice. Problematická je ale finanční, organizační a časová náročnost výzkumu. Tento směr se ve výzkumech vizuálních prvků učebnic s geografickým obsahem uplatňuje ve významné menšině (6,5 % z analyzovaných výzkumů), což může souviset především se zaneprázdněností akademiků (odborníků) znemožňující provádět rozsáhlejší výzkumy, s podfinancováním rozsáhlých výzkumných projektů učebnic, stejně jako s nesystematičností a horším postavením problematiky výzkumu učebnic v tuzemsku oproti zahraničí (Průcha, 2006). Frekvenci používání těchto přístupů v evaluaci vizuálií, včetně zastoupení kvantitativně a kvalitativně orientovaných výzkumů v učebnicích geografie, ukazuje obrázek 2.

Srovnání výhod a nevýhod jednotlivých směrů hodnocení z hlediska participace uživatelů je uveden v Tabulce 2. Do kategorizace prezentované v této kapitole zasahuje i předmět hodnocení. Experti mohou například vyjadřovat

názory na kvalitu vizuálií i expertně posuzovat kritéria hodnocení (např. metodou delphi); naopak uživatelé mohou hodnotit vizuálie těmi samými výzkumnými prostředky, avšak každý z nich bude upřednostňovat jiná kritéria.

Tabulka 2
Přehled výhod a nevýhod jednotlivých přístupů k výzkumu vizuálií

	Expertní hodnocení	Uživatelské hodnocení	Kombinované hodnocení
Výhody	• terminologická odbornost • nízké finanční náklady • rychlost • lepší možnost srovnání výsledků • relativní univerzálnost	• názor samotných uživatelů • vhodný pro zpětnou vazbu autorům a nakladatelům • může odhalovat nové pole výzkumu • pozorování práce žáka s vizuálií	• větší validita výsledků • názor uživatelů i odborníků • komplexnější pohled na výzkumný problém
Nevýhody	• chybí názor uživatelů • předpojatost výzkumníka • odlišnosti názorů odborníků (expertů)	• pečlivá příprava výzkumu • správná formulace otázek • obtížné sehnat respondenty • absence terminologické odbornosti ve slovním hodnocení	• organizační, finanční a časová náročnost • rozdílnost pohledů odborníků a uživatelů

Zdroj: Autoři.

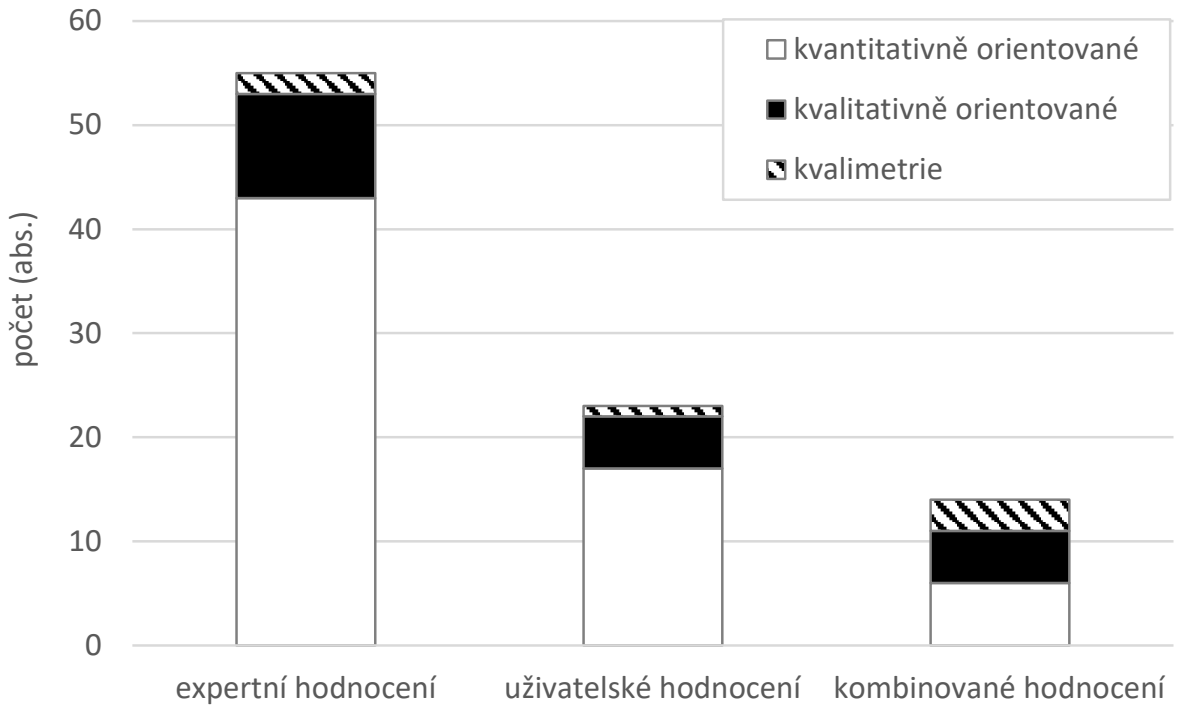
3.3 Výzkumy vizuálií z hlediska jejich metodologické orientace

Kvantitativně orientovaný výzkum je v evaluaci vizuálií využíván podstatně více než další dva přístupy. V rámci expertního hodnocení je jeho základem kvantifikace měřitelných jednotek v učebnici (vizuálií a jejich vlastností). Pokud je tento přístup použit v rámci uživatelského hodnocení, je osloveno velké množství uživatelů, na kterých je ověřována vhodnost vizuálií zpravidla dotazníkem nebo didaktickým testem. Výsledky jsou pak lépe zobecnitelné. V rámci výzkumu vizuálií v učebnicích geografie tento přístup převládá (60 % z analyzovaných studií), což může souviset s pozitivistickým myšlením rozšířeným mezi pedagogy i oborovými didaktiky a snahou výsledky numericky vyjádřit. V neposlední řadě může k oblibě tohoto přístupu přispívat

matematizace věd. Tato orientace výzkumu má klíčový význam především v expertním (65 %) a uživatelském (50 %) hodnocení.

Naopak *kvalitativně orientovaný výzkum* je zastoupen podstatně méně než předchozí přístup. Jeho podstatou je hlubší proniknutí do problému. Vizuálie jsou expertně hodnoceny zpravidla verbálně (slovně) s uvedením pozitiv a negativ příslušné vizuálie. Výsledky tak platí pouze pro konkrétní hodnocenou vizuálii a nejsou zpravidla přenositelné na ostatní vizuálie v učebnici. Při využití určitých postupů však částečnou přenositelnost výsledků zajistit lze (Bláha, 2010). U uživatelských hodnocení je nejčastěji používán rozhovor s žáky nebo učiteli. V rámci naší analýzy byl tento směr výzkumu zjištěn celkem v 25 % studií. Relativně největší oblibu má toto hodnocení u výzkumů uživatelů druhého stupně základních škol (ISCED 2), v rámci nichž tyto výzkumy tvoří přes čtvrtinu všech provedených hodnocení.

Kvalimetrie (nebo tzv. smíšený design výzkumu – kombinace kvantitativně a kvalitativně orientovaných metod) je oproti předchozím přístupům užívána podstatně méně; pouze v 15 % případů z celkového počtu analyzovaných studií. Nižší zastoupení tohoto směru výzkumu je dáno i jeho náročností (finanční, organizační, odbornou, časovou atd.). Na druhou stranu je nutné upozornit, že většina výzkumů využívajících kombinaci expertního a uživatelského hodnocení je založena právě na kvalimetrii. To pravděpodobně souvisí se snahou výzkumníka při analýze vizuálií uplatnit kvantitativní hodnocení (především kategorizaci) a při hodnocení vizuálie uživatelem doplnit výsledky hlubším pohledem na výzkumný problém, tedy užití kvalitativních metod. Srovnání počtu výzkumů v rámci těchto tří orientací ukazuje obrázek 2.



Obrázek 2. Výzkumy z hlediska participace uživatelů a zastoupení kvantitativně a kvalitativně orientovaných výzkumů v rámci jednotlivých směrů.

3.4 Výzkumy vizuálií dle konkrétních použitých metod

Vizuálie lze hodnotit různými metodami. Přehled potenciálních metod výzkumu vizuálií je vhodnou inspirací pro ostatní výzkumníky, kteří koncipují metodiku výzkumu na řešené téma. Na základě analýzy výzkumů učebnic s geografickým obsahem bylo zjištěno, že nejčastěji používanou metodou, celkově i v rámci všech věkových kategorií (mimo ISCED 6 a 7 – viz dále), je *kvantitativní obsahová analýza*. Především v českých výzkumech je tendencí vizuálie nebo fenomény s nimi související (např. typ, funkce, přítomnost titulků atd.) kategorizovat do skupin na základě jejich společných znaků. Je vcelku logické, že tuto metodu používají pouze odborníci a není tedy užívána v uživatelském hodnocení. Jak ovšem naznačují dosavadní výsledky našeho výzkumu, v rámci rozhovorů s žáky lze zjišťovat i jejich představy o kategoriích vizuálií (Trahorsch et al., 2017). Výhodou kvantitativní obsahové analýzy je rychlý sběr dat a pohled na strukturu vizuálií v učebnici. Nejčastěji jsou vizuálie kategorizovány z hlediska jejich typu. Zde je problematická

nejednotnost kategoriálních systémů (každý autor používá odlišné kategorie), čímž se snižuje možnost komparace výsledků analýz učebnic, a jejich standardizovanost (většinou není zajištěna validita a reliabilita). Ukázky používaných kategoriálních systémů pro typy vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem uvádíme v tabulce 3.

Tabulka 3
Kategorie vizuálií použité v rámci kvantitativní obsahové analýzy z hlediska jejich typu podle vybraných autorů

Autor	Názvy kategorií vizuálií
Wahla (1983)	kartografické, statistické, obrazové, schematické, geometrické, znakové
Metallinos a kol. (1990)	mapy, tabulky, fotografie, realistické kresby, nákresy
Paik (1994)	mapy, obrázky, tabulky, grafy, schémata
Slough a kol. (2010)	fotografie, realistické kresby, stylizovaný nákres, obrazový slovník, graf, schéma (cyklické, sekvenční), průřezy, mapy, tabulky, diagramy, zvětšeniny, hybridní
Janko (2012)	kartografické, kartograficko-statistické, tabulární, obrazové, schematické, kombinované, ostatní
Fedotova a kol. (2014)	mapa, tabulka, fotografie, nákres, schéma

Další metodou, která je velmi často používána, je *verbální hodnocení*. Základem této metody hodnocení je slovní výčet pozitiv a negativ hodnocené vizuálie (viz např. Janík, 2006; Meijer, 1997). Její nevýhoda tkví v nebezpečí, že hodnotitel může opomenout některé chyby a na druhé straně se zaměřit na nepodstatné vlastnosti vizuálie. V rámci této metody hodnocení pak často dochází k chybám v hodnocení, které jsou v odborné literatuře často diskutovány; patří mezi ně například haló efekt, chyba centrální tendence, černobílé vidění, chyba generalizace, efekt dobroty a přísnosti a další (blíže viz Kulka, 2008).

V rámci uživatelského kvantitativního hodnocení jsou nejčastěji užívány *dotazníkové metody* (11 % z celkového počtu použitých metod) a *didaktické testy* (6 % z celkového počtu použitých metod). Tyto metody byly užity například ve výzkumech Behnkeové (2014) či Petersona (2016) a slouží pro hromadný sběr dat. Žáci jsou dotazováni na názor na kvalitu vizuálie nebo je u nich měřen výkon vztahující se k úspěšnosti práce s vizuáliemi. Relativně nejvíce jsou tyto metody aplikovány u vysokoškolských studentů, což je dáno úrovní jejich kognitivních schopností a tím i nižšími požadavky

na tvůrce tohoto výzkumného nástroje z hlediska přiměřenosti položek pro respondenty (u věkové kategorie ISCED 6 a 7 jsou použity tyto metody v polovině výzkumů; nejčastěji doplňují výsledky metod využívajících informační technologie).

V rámci kvalitativního uživatelského hodnocení je nejčastěji využívána metoda *rozhovoru* (9 % z celkového počtu použitých metod; např. McTigue & Flowers, 2011). Tato metoda má klíčový význam v hodnocení vizuálií žáky věkové skupiny ISCED 1, protože jejich písemný projev (např. v rámci dotazníku nebo didaktického testu) může být problematický. Naopak u starších žáků tato metoda není využívána vůbec (věková skupina ISCED 3 a starší).

Další, avšak méně často používanou metodou, je *kriteriální hodnocení* (škálování) na základě předem stanovených kritérií. Kritéria kvality vizuálií však nejsou ve výzkumech jednotná, což ztěžuje komparovatelnost jejich výsledků. Stanovení kritérií jistě přispívá k větší objektivitě výzkumu a využitelnosti výsledků. Přehled stanovených obecných kritérií, které byly užity minimálně ve dvou studiích, ukazuje tabulka 4.

Tabulka 4
Nejčastěji používaná kritéria pro hodnocení kvality vizuálií

Název kritéria	Výskyt ve výzkumných studiích
Atraktivita a zajímavost	McTigue & Flowers (2011); Melbo & Waterman (1936); Metallinos a kol. (2010); Ysar & Seremet (2007)
Čitelnost	Melbo a Waterman (1936); Metallinos a kol. (1990)
Souvislost s textem	Šťovíčková (2016); Ysar & Seremet (2007)
Umístění a velikost	Červený (2001); Šťovíčková (2016); Ysar & Seemet (2007)
Barevné řešení	Červený (2001); Šťovíčková (2016); Ysar & Seremet (2007)
Správnost titulků	Šťovíčková (2016); Ysar & Seremet (2007)
Přehlednost	Červený (2001); Metallinos a kol. (1990); Tang (1994)

Poněkud specifickými metodami hodnocení vizuálií jsou *metody využívající informační technologie*. Lze předpokládat, že v souvislosti s růstem významu těchto technologií ve společnosti bude růst jejich význam i v této oblasti výzkumu. Nejčastěji je užíváno *metody eye-trackingu*, která je založena na snímání pohybu oka (zornice); pomocí dráhy pohybu zornice oka je možné určit, na na které prvky učebnice (např. výkladový text, nadpis atd.) či vizuálie zaměřuje žák svou pozornost, a využívá je tak při učení či získávání nových informací, a kterou část učebnice nebo vizuálie naopak nevyužívá (Behnke, 2014). Nejvíce je této metody využíváno u výzkumů středoškolských a vysokoškolských studentů.

Další, méně často používané metody, jsou *pozorování* práce uživatelů s vizuáliemi a *experiment* (viz např. Mason, Pluchino, & Tornatora, 2015). Právě u experimentu je poněkud zarážející, že není ve výzkumech didaktiky geografie používán ve větší míře, jelikož je vnímán jako progresivní a odhaluje hlubší kauzality (Gavora, 2008); naopak v pedagogické psychologii je tato metoda velmi rozšířena a poskytuje základní poznatky o fungování percepce vizuální informace (viz např. Lewalter, 2003). Je pravděpodobné, že absence experimentu ve výzkumech vizuálií je spojena zejména s časovou a organizační náročností. Celkové výsledky analýzy výzkumů z hlediska použitých metod hodnocení vizuálií ukazuje tabulka 5.

Tabulka 5
Použité metody v rámci výzkumu vizuálií učebnic s geografickým obsahem

Použitá metoda	Počet (abs.)
kvantitativní obsahová analýza	53
verbální hodnocení	30
dotazník	15
rozhovor	13
kriteriální hodnocení (škálování)	11
didaktický test	9
informační technologie	6
pozorování	3
experiment	3

3.5 Komparace zaměření českých a zahraničních výzkumů vizuálií

České a zahraniční výzkumy vizuálií v učebnicích geografie vykazují podobné tendence. Typickým rysem je snaha tyto strukturní prvky kategorizovat na základě společných znaků. V zahraničních výzkumech jsou kategoriální systémy velmi dobře ukotveny v teorii pedagogické a kognitivní psychologie (např. Slough et al., 2010, kategoriální systém uplatněný v jejich studii vychází z teorie psychodidaktických funkcí vizuálií, resp. z teorie multimediálního učení). Naopak kategoriální systémy u českých autorů vznikají postupným zpřesňováním a ověřováním (srov. Janko, 2012; Wahla, 1983).

V zahraničních výzkumech je typickým rysem zkoumání vztahů mezi výkladovým textem a samotnými vizuáliemi. Pozornost je zaměřena na souvislosti v obsahu (Ysar & Seremet, 2007), na problematiku integrace textu a vizuálií (Peterson, 2016). Výsledky studií ukazují na větší přínosy v procesu učení při

souladu (souvislosti) a integraci textu a vizuálií. Naopak v rámci tuzemských výzkumů učebnic je zřejmý pohled na jednotlivé strukturní komponenty učebnice odděleně s minimální pozorností na vztahy a vazby mezi textem a vizuáliemi, popř. dalšími komponenty učebnice (srov. Dobrylovský, 2009; Janko, 2015; Janoušková, 2009; Knecht & Lokajíčková, 2013; Pluskal, 1989). Učebnice, jak vyplývá z definice a jejího vymezení, je systémem, což znamená, že jednotlivé složky a prvky musí být ve vzájemných vztazích. Také tyto vztahy (např. text–vizuálie, vizuálie–učební úlohy apod.) by měly být předmětem výzkumu.

České výzkumné prostředí je zaměřeno na užití relativně úzkého spektra výzkumných metod. V rámci výzkumů dochází zřídka k jejich kombinaci, což by jistě poskytlo validnější výsledky. Poněkud překvapivým rysem je v rámci tuzemských výzkumů absence *analýzy vývoje vizuálií* v učebnicích zeměpisu (geografie) v posledních dekádách. V zahraničních analýzách výsledky ukazují, že tematické i obsahové zaměření vizuálií se v posledních sto letech zásadně změnilo nejen díky technologickým možnostem tisku, ale především v důsledku rychlých změn paradigmat v geografii (Walford, 1995). V rámci tuzemských výzkumů chybí i *tematická analýza vizuálií* v rámci jednotlivých dílčích subdisciplín geografie (např. regionální, socio-ekonomická část atd.), čemuž je v rámci zahraničních analýz rovněž věnována pozornost (Jennkins, 2006; Wright, 1979; Ysar & Seremet, 2007 a další).

3.6 Vybrané výsledky výzkumu vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem a jeho další perspektivy

V rámci provedené analýzy výzkumu vizuálií byly posouzeny i jeho perspektivy a vybrané výsledky, které mají potenciál pro další výzkum. Výběr prezentovaných výsledků reflektuje především srovnání českých a zahraničních učebnic a srovnání struktury a postavení vizuálií v jednotlivých učebnicích. Dle uvedených výsledků lze potom identifikovat jiné přístupy ke koncepci učebnic s geografickým obsahem, než je tomu u tuzemských učebnic.

Zásadním rozdílem mezi českými a zahraničními učebnicemi geografie (především těmi, které byly předmětem výzkumů jiných autorů) je variabilita v počtu a podílu vizuálií. Tuzemské učebnice se podle dosavadních výsledků vždy vyznačovaly nevyrovnaným podílem jednotlivých typů vizuálií, klíčový význam měly vždy fotografie (Janko, 2015; Wahla, 1983); naopak zahraniční

učebnice se vyznačují relativně vyrovnanějším podílem jednotlivých typů vizuálií (Metallinos et al., 1990; Paik, 1994).

Vývoj počtu a podílu vizuálií a jejich typů vykazuje v souvislosti s rostoucím věkem uživatelů učebnic zajímavé výsledky. Klíčová je především tendence snižování počtu vizuálií na úkor textu a snižování podílu fotografií ve prospěch zvyšování podílu abstraktních a kvantitativních vizuálií, především map, grafů a diagramů (Christner & Kleier, 2011; Kučerová et al., 2014). Tato tendence může být způsobena předpokladem pedagogických psychologů o postupném rozvoji abstraktního myšlení u žáků (např. Baican, 2007; Kohoutek, 2008). Na druhou stranu je nutné upozornit na výsledky předešlých výzkumů, které uvádějí, že mladší žáci již mají vyvinuté předpoklady pro pochopení symboliky znaků, tudíž je vhodné rozvíjet již od začátku školní docházky jejich vizuoprostorový aspekt inteligence a zařazovat do jejich činností i práci s abstraktními vizuáliemi (Balchin, 1976; Pupala & Mašková, 1997).

Poněkud překvapujícím výsledkem, na němž se shoduje většina českých i zahraničních výzkumů, je absence většího množství map jako základního vyjadřovacího a zároveň didaktického prostředku geografie (Wedden, 1997). Například Janko (2015), Šťovíčková (2016) i Wahla (1983) udávají podíl map, plánů a mapových nákresů na celkovém počtu vizuálií v českých učebnicích geografie pouze mezi 5–13 %. V zahraničních učebnicích je jejich podíl poněkud větší, přesto velmi nízký; pokud vezmeme v úvahu pouze učebnice pro základní školy, pohybuje se podíl map ve výsledcích nám dostupných výzkumů v rozsahu 3–20 % (Fedotova et al., 2014; Janko, 2015; Metallinos et al., 1990; Slough et al., 2010). Tyto výsledky ale mohou být způsobeny i používáním atlasů jako jedněch z nejdůležitějších didaktických prostředků geografie (Pettersson, 1991); z tohoto hlediska není vhodné mapy v těchto dvou didaktických prostředcích dublovat, nýbrž by se měly vzájemně doplňovat. To by ovšem vyžadovalo větší spolupráci nakladatelství učebnic i atlasů, což se bohužel vzhledem k privátnímu charakteru procesu vzniku atlasů a učebnic daří prozatím s velkými obtížemi.

Samotní uživatelé v rámci uživatelského hodnocení vnímají u vizuálií především jejich motivační funkci. Na základě dalších zjištění jim většinou ve školní výuce nepřisuzují informační funkci a snadno zaměňují jejich estetickou a užitnou funkci. Pokud se jim vizuálie líbí, využívají ji rovněž jako zdroj

informací, protože z jejich pohledu vizuálie není obtížným zdrojem k získávání informací (McTigue & Flowers, 2011; Trahorsch et al., 2017).

Problematická je absence hodnocení kvality vizuálií, především z hlediska jejich použitelnosti. V rámci výzkumů se klade důraz na analýzu učebnic jako celku, nejsou však, až na výjimky (např. Janík, 2006), vybrány reprezentativní vizuálie, které by byly hodnoceny podle předem stanovených kritérií.

V rámci českých výzkumů je problematická absence většího množství výzkumů učebnic s geografickým obsahem pro první stupeň základních škol (především učebnic vlastivědy). Přesto některé výzkumy ukazují na potřebu tyto učebnice zkoumat; například Šimeková (1993) zjistila, že didaktická vybavenost[5] učebnic vlastivědy je na mnohem nižší úrovni než u učebnic zeměpisu pro druhý stupeň základních škol.

4 Závěr

Tato přehledová studie je analýzou výzkumů vizuálních prvků v učebnicích s geografickým obsahem. Tyto didaktické prostředky mají svá specifika (především prostorovost), což vyznačuje specifické postavení vizuálií.

Přehled výzkumů ukazuje na značné rezervy v oblasti uživatelského hodnocení, kvalitativně orientovaných výzkumů a výzkumu vizuálií v učebnicích pro první stupeň základních škol. Tato přehlížená zaměření výzkumu mohou být vhodnou inspirací pro všechny výzkumníky. Problematické je využívání úzkého spektra tzv. tradičních metod; využívání méně tradičních výzkumných metod by mohlo v budoucnu odhalit nová výzkumná pole a také by mohlo pomoci vyřešit nedostatečně objasněné otázky učení z obrazového materiálu. Mezi tyto metody mohou patřit didaktické testy, které zjišťují úspěšnost práce s vizuáliemi, a tím i efektivitu učení, či metody škálování a sémantického diferenciálu v uživatelském hodnocení, čímž lze zjistit vztah žáků k vizuálii a výsledky zároveň kvantitativně zpracovat.

Limitem předkládané studie je samozřejmě výběr analyzovaných studií. I přes snahu autorů stanovit objektivní kritéria výběru studií (vyhledávání v databázích, klíčová slova, kritéria pro vyřazení studií z analýzy) je možné, že některé studie autorům unikly. Přesto se autoři domnívají, že

[5] Metodika měření didaktické vybavenosti je kvantitativně orientované měření kompletnosti struktury učebnice. Její výsledky poskytují přehled o rozsahu využití strukturních komponentů učebnice (Průcha, 1998).

celkový charakter a tendence prezentovaných výsledků by zůstaly nezměněny. Předkládaná studie analyzuje pouze některá kritéria metodologických aspektů analyzovaných studií; je možné, že jiní autoři by volili jiná kritéria analýzy či výběr klíčových výsledků studií.

Ačkoliv se v průběhu 20. století množství vizuálií v učebnicích s geografickým obsahem zásadně zvýšilo, výzkumy zabývající se touto problematikou tak četné nejsou. Zaměření na tento didaktický prostředek s vysokým edukačním potenciálem, který ale podle výsledků dostupných výzkumů není plně uplatňován, by tedy nemělo být opomíjeno. V následujícím období lze očekávat růst významu vizuálií v učebnicích prakticky všech vyučovacích předmětů. Dále bude jistě narůstat i význam elektronických (digitálních) učebnic a e-learningu, m-learningu i u-learningu, v rámci nichž se otevírá další didaktické uplatnění jiných typů vizuálií (např. animace, videa, interaktivní vizuálie). Také z toho důvodu je hodnocení tohoto strukturního komponentu učebnic nutností a vyplývá z požadavků společnosti. Většina předchozích výzkumů využívala pouze omezený počet výzkumných metod; jejich vhodná kombinace a zapojení expertů i uživatelů do výzkumu dávají cenné výsledky, které mohou poskytnout mimořádně cennou zpětnou vazbu autorům učebnic a mohou přispět k vyšší efektivitě učení uživatelů. Hodnocení vizuálií v učebnicích z hlediska jejich použitelnosti může pomoci odhalit chyby v jejich návrhu a provedení, které mohou mít vliv na vznik miskoncepcí.

Literatura

Baican, V. (2007). Size and sum of the cartographic representations from the Romanian cartographic school manuals after 1989. *Analele Stiintifice ale Universitatii, 53*(2), 191–194.

Balchin, W. G. V. (1976). Graphicacy. *The American Cartographer, 3*(1), 33–38.

Bednařík, M. (1981). Problematika informační struktury učebnice fyziky. *Acta Univ. Palackianae Olomucensis, 69*(2), 225–241.

Behnke, Y. (2014). Visual qualities of future geography textbook. *European Journal of Geography*, *5*(4), 56–66.

Bláha, J. D. (2010). Various ways of assessment of cartographic works. In G. Gartner & F. Ortag (Eds.), *Cartography in Central and Eastern Europe* (s. 211–231). New York: Springer.

Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, *14*(1), 5–26.

Červený, P. (2001). Hodnocení kartografických výstupů v učebnicích zeměpisu a geografie pro základní a střední školy. In K. Jedlička & V. Čada (Eds.), *14. kartografická konference*. Plzeň: Západočeská univerzita. Dostupné z http://old.gis.zcu.cz/kartografie/konference2001/sbornik/cerveny/Cerveny_referat.htm

Dobrylovský, J. (2009). Dlouhodobé trendy ve vývoji obsahu učebnic zeměpisu pro gymnázia. *E-Pedagogium, 8*(5), 7–25.

Đukičin, S., Ivanović-Bibić, L., Lukić, T., & Dubovina, Z. (2014). Analysis of the utilization of supplementary illustrations: An example of the selected teaching units from the fifth grade geography textbook (Republic of Serbia). *Geographica Pannonica*, *18*(4), 29–95.

Fedotova, O., Latun, V., & Okuneva, I. (2014). Visual image of the continent in Russian textbooks on geography (1825–2013). *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 14*(5), 731–737.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (Eds.). (2009). *The dictionary of human geography*. Malden: Blackwell.

Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Christner, L., & Kleier, C. (2011). Quantitative reasoning in introductory environmental science textbooks. *Journal of Environmental Studies and Sciences, 1*(4), 296–300.

Janík, T. (2006). Teorie konceptuální změny učebnice. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 33–44). Brno: Paido.

Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.

Janko, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace, 25*(2), 225–248.

Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace, 19*(1), 56–72.

Jennkins, S. A. (2006). A content comparison of six physical geography textbooks spanning a century. *International Research in Geographical and Environmental Education, 15*(1), 1–14.

Knecht, P., & Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika, 64*(2), 167–181.

Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace, 18*(3), 3–22.

Kučerová, S. R., Novotná, K., Hátle, J., & Bláha, J. D. (2014). Geographical names frequency map as a tool for the assessment of territorial representations in geography textbooks. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, & B. Aamotsbakken (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch-und Lehrmittelforschung* (s. 264–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.

Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, *13*(2), 177–189.

Macek, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek *Pedagogika, 34*(4), 453–469.

Mareš, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, *45*(4), 318–327.

Mareš, J. (2002). Pedagogicko-psychologický výzkum založený na obrazovém materiálu. *Československá psychologie*, *46*(2), 120–137.

Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2015). Eye-movement modeling of integrative reading of an illustrated text: Effects on processing and leasing. *Contemporary Educational Psychology, 41*(1), 172–187.

McTigue, E. M., & Flowers, A. C. (2011). Science visual literacy: Learners' perceptions and knowledge of diagrams. *The Reading Teacher*, *64*(8), 578–589.

Meijer, H. (1997). Images of Netherlands. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie, 88*(1), 85–90.

Melbo, I. R., & Waterman, I. R. (1936). Pictures in geography textbooks. *The Elementary School Journal*, *36*(5), 362–376.

Metallinos, N., Muffoletto, R., Petterson, R., Shaw, J., & Takakuwa, Y. (1990). *The use of verbo-visual information in textbooks – a cross-cultural experience*. London: University of London.

Paik, H. (1994). *A comparative study of the map content included in junior high school world geography textbooks and school atlases in USA and Korea* (Disertační práce). Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Paivio, A. (2014). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. New York: Psychology Press.

Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction, 3*(1), 227–238.

Pešková, K. (2012). Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace, 22*(2), 243–265.

Peterson, M. O. (2016). Schemes for integrating text and image in the science textbook: Effects on comprehension and situational interest. *International Journal of Environmental & Science Education, 11(*6), 1365–1385.

Pettersson R. (1991). *The use of verbo-visual information in the teaching of geography: Views from teachers*. Washington: International Visual Literacy Association.

Pluskal, M. (1989). Hodnocení kvality textu učebnic zeměpisu. *Sborník ČSGS*, *94*(4), 285–292.

Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.

Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 9–23). Brno: Paido.

Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In P. Knecht & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 28–36). Brno: Paido.

Pupala, B., & Mašková, M. (1997). Slovensko na mapách detí: detská naivná kartografia. *Pedagogika, 48*(4), 317–328.

Pýchová, I. (1990). K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika, 40*(6), 669–684.

Řezníčková, D. (2014). Didaktika geografie: proměny identity oboru. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 259–288). Brno: MU.

Slough, S. W., McTigue, E. M., Kim, S., & Jennings, S. K. (2010). Science textbooks use of graphical representation. *Reading Psychology, 31*(3), 301–325.

Spousta, V. (2007). *Vizualizace*. Brno: Masarykova univerzita.

Šimeková, J. (1993). Hodnotenie rukopisu Stanko a kol.: vlastivěda pre 3. roč. ZŠ. *Technológia vzdelávania*, *1*(2), 10–11.

Šťovíčková, I. (2016). *Postavení a obsahová vybavenost fyzické geografie v současných českých učebnicích zeměpisu pro základní školy a nižší stupně gymnázií* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Tang, G. M. (1994). Textbook illustrations: A cross-cultural study and its implications for teachers of language minority students*. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 13*(2), 175–194.

Trahorsch, P., Kučerová, S. R., Bláha, J. D., Knecht, P., & Janko T. (2017). Hodnocení geografických vizuálií žáky základních škol: pilotní studie. In S. Michek, J. Vondroušová, & J. Vítová (Eds.),

Vliv technologií v oblasti vzdělávání a v pedagogickém výzkumu (s. 114–116). Hradec Králové: Gaudeamus.

UNESCO Institute for Statistics (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Veriki, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review, 14*(3), 261–312.

Voženílek, V., Kaňok, J., Bláha, D., Dobešová, Z., Hudeček, T., Kozáková, M., & Němcová, Z. (2011). *Metody tematické kartografie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Wahla, A. (1983). *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha: SPN.

Walford, R. (1995). Geographical textbooks 1930–1990. *Paradigm*, *1*(18), 1–12.

Wedden, P. (1997). Learning through maps. In M. Williams & D. Tilbury (Eds.), *Teaching and learning geography* (s. 168–179). New York: Routledge.

Wright, D. R. (1979). Visual images in geography texts: The case of Africa. *Geography*, *64*(3), 205–210.

Ysar, O., & Seremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *16*(2), 157–187.

Autoři

Mgr. et Mgr. Petr Trahorsch, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra preprimárního a primárního vzdělávání, Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, e-mail: petr.trahorsch@seznam.cz

PhDr. RNDr. Jan D. Bláha, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta, Katedra geografie, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, e-mail: jd@jackdaniel.cz

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: janko@ped.muni.cz

Research on visuals in geography textbooks: A review

Abstract: The article is a review study. Its aim is to define and critically evaluate the methodological approaches of visual research in geography textbooks. Another aim of this study is to summarize the main conclusions of selected studies. There is a clear terminological inconsistency in naming the visual component of textbooks. Altogether 92 studies in Czech and English were analysed without time and territory specifications. Multidisciplinary full-text databases (EBSCO, WoS, SCOPUS, ERIC, ProQuest and Geobibline) were searched using a combination of keywords in Czech and English language. The analysis of the research shows that the expert assessments prevail in the research using predominantly quantitative methods, especially quantitative content analysis of visuals; a questionnaire and a didactic test are of

major importance in the quantitative user assessment have questionnaire and the didactic test. In addition, unequal distribution of visually-oriented research textbook across age groups was found; a neglected area of research is assessment or analysis of textbooks for the ISCED 1 age group. According to the results of the analysed studies, photographs are the most important visuals in geography textbooks; although the map is one of the typical geographical visual, its share on the total number of visuals in textbooks is relatively low.

Keywords: visuals, geography textbook, homeland study textbook, textbook with geographic content, review study

---

Hasman, J., Kostelecká, Y., & Hána, D. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu.* Praha: Univerzita Karlova.

Paralelně s růstem počtu imigrantů, pestrostí jejich národnostního a etnického složení a počtem států zasažených migrací roste i význam studia této problematiky. Tradičně se jí zabývali zejména sociální geografové, jejichž přístupy jsou do značné míry unikátní, když se věnují zejména jeho prostorovým aspektům a podmíněnostem na různých hierarchických úrovních. Přitom prostorovost tohoto jevu je nejen zásadní pro jeho pochopení, ale je také jedním z jeho nejšířeji vnímaných znaků. Důležitou roli by však měli sehrát a do řešení problematiky se více zapojit také 10 výzkumníci v oboru pedagogiky a psychologie, kteří by měli svou odbornou profilací promlouvat do diskuze ke stále rostoucímu významu integrace dětí imigrantů do hostitelských společností prostřednictvím místního školství. Primární motivací k sepsání této publikace je proto představení geografických přístupů ke studiu migrace české pedagogické odborné veřejnosti, pro kterou by mělo být seznámení s tématy prostorových souvislostí migrace a integrace cizinců přínosné pro rozšíření jejich dosavadních odborných zkušeností.

Systematický přehled smíšeného výzkumu publikovaného ve výzkumných studiích v časopise Pedagogická orientace v období 2006–2016 [1]

Ludvík Eger

Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta ekonomická

Redakci zasláno 8. 9. 2017 / upravená verze obdržena 18. 1. 2018 /
k uveřejnění přijato 28. 1. 2018

Abstrakt: Předložený výzkum systematicky analyzuje studie publikované v časopise *Pedagogická orientace* v letech 2006–2016. Příspěvek je zaměřen na detailní zmapování aplikací smíšeného výzkumu publikovaného v tomto časopise za uvedené období. V oblasti sociálních věd můžeme smíšený výzkum považovat za stále relativně nové paradigma i design výzkumu. V metodologii smíšeného výzkumu byla vyvinuta řada procedur, jež jsou doporučené pro výzkumníky, kteří plánují aplikaci smíšeného výzkumu ve své studii. Příspěvek začíná uvedením účelu studie a stanovením výzkumných otázek, poskytuje stručný přehled o metaanalýze a o designech smíšeného výzkumu. Potom prezentuje výstupy šetření a diskutuje nalezené příklady aplikace smíšeného výzkumu. V závěru je konstatováno, že metodologický profil studií publikovaných v časopise *Pedagogická orientace* za poslední tři roky doznal významných pozitivních změn. Je také možné uvést, že teoretický i praktický přínos smíšeného výzkumu v oblasti pedagogiky se zvyšuje i díky studiím publikovaným v časopise *Pedagogická orientace*.

Klíčová slova: smíšený výzkum, designy výzkumu, výzkumné metody, metaanalýza, vzdělávání

Smíšený výzkum (*mixed methods research* = MMR) se stal již etablovaným a legitimním metodologickým přístupem a je uznáván řadou výzkumníků, expertů a akademiků (Cameron & Molina-Azorin, 2011). Někteří autoři (Creswell & Plano Clark, 2011; Gray, 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004)

[1] Poznámka redakce: Příspěvek byl publikován v rámci spolupráce České asociace pedagogického výzkumu a časopisu *Pedagogická orientace*. Spolupráce je součástí publikační strategie ČAPV podpořené projektem financovaným Radou vědeckých společností AV ČR. Recenzní posudek rukopisu nebyl po dohodě s recenzentem anonymizován, neboť anonymizace by způsobila citelné oslabení argumentační i výkladové linie autora posudku. Anonymita autora vůči recenzentovi zůstala zachována.

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-135

jej považují za třetí hlavní paradigma výzkumu. V české literatuře, například viz Hendl (2008) či Reichel (2009), je již uveden, ale není zejména pro oblast designu výzkumu rozpracován tak, jak je tomu v publikacích vydaných ve stejnou dobu v uznávaném nakladatelství SAGE (např. Creswell, 2009; Gray, 2009). Domníváme se, že v ČR teprve dochází k etablování tohoto výzkumného přístupu, a i proto se tématu věnujeme v předložené studii.

Analýza aplikace smíšeného výzkumu v oblasti pedagogiky v České republice nebyla ještě publikována a jistě nastal čas, kdy by bylo vhodné se ohlédnout

za tím, jak a pro jaká témata byl smíšený výzkum v pedagogice využíván. Účelem předložené studie je právě realizovat výzkum aplikace MMR v pedagogice na podkladu publikovaných studií jednoho z předních časopisů pro obor pedagogika v České republice za posledních 10 let. Hledáme odpovědi na základní výzkumnou otázku:

- Jak byl aplikován smíšený výzkum v pedagogickém výzkumu prezentovaném v *Pedagogické orientaci* za posledních deset let?

Uvedená otázka je rozpracována do subotázek:

- O1: Jak často je design smíšeného výzkumu využíván v porovnání s kvantitativním a kvalitativním výzkumem v publikovaných studiích časopisu *Pedagogická orientace* za období 2006–2016?
- O2: Je design MMR v publikovaných studiích jasně popsán?
- O3: Na jaká témata byl MMR publikovaný v časopise *Pedagogická orientace* zaměřen?
- O4: Jaké metody se používají v kvalitativní a kvantitativní části publikovaného MMR?
- O5: Jakým způsobem byla data v publikovaných výzkumech převážně analyzována?

Účelem předložené studie je nejenom zmapovat již publikované studie MMR v časopise *Pedagogická orientace*, ale i závěry a z nich odvozenými podněty přispět k rozvoji aplikace smíšeného výzkumu v oboru pedagogiky.

Proto je následující část studie rozložena následovně: nejdříve je objasněna metoda metaanalýzy, potom stručně teorie smíšeného výzkumu, kde zejména vycházíme z pojetí Creswella (2009, 2014). Následně je prezentována metodologie studie, potom jsou představeny zjištěné výstupy a studie končí diskusí a informací o limitech výzkumu a možném pokračování výzkumu.

1 Metaanalýza

Sekundární analýza dat umožňuje další využívání archivovaných či publikovaných dat a výzkumných výstupů. Výstup přináší nové poznatky či novou hodnotu tím, že kriticky porovná poznatky z řady dílčích záznamů a dle účelu nám přinese mnohem komplexnější pohled na zkoumanou problematiku.

Výstupem je obvykle vědecký článek či studie, kde se využívá statistiky ke shrnutí a systematizování dříve publikovaných výzkumných výsledků. Uvádí se, že kvalitně provedená metaanalýza výzkumného problému má mnohem vyšší hodnotu než dílčí výzkum, protože spojuje data z řady výzkumů (Hendl, 2009, s. 625–626).

Je evidentní, že vlastnímu zpracování studie předchází sběr dat. Zdůrazňujeme, že tím míníme dat relevantních, z hodnověrných zdrojů. Často se zde používají kritéria kvality pro dílčí zdroje. Účelem metaanalýzy je integrace získaných dat.

Původně se metaanalýzy výzkumných zdrojů realizovaly především kvantitativním přístupem, s růstem významu kvalitativního a smíšeného výzkumu se objevují (a pro metaanalýzu kvalitativních zdrojů jsou vhodné) přehledy zpracovávané i kvalitativně a často s mixem dat (Gavora, 2015; Randolph, 2009). Kvalitativní přístup v metaanalýze objasňují například Reichel (2009) a Hendl (2008, s. 355). Druhý jmenovaný potom z tohoto pohledu zdůrazňuje její přínos pro identifikaci a lepší návrh výzkumných otázek, lepší návrh operacionalizace cílových konstruktů, doplňující validizaci dat zařazovaných do kvantitativního přehledu a vysvětlení výsledků kvantitativní syntézy a samozřejmě i získání dat pro numerickou část syntézy.

Původní kvantitativní pojetí například definuje Průcha (1990, s. 417) takto:

> Statistická procedura, která umožňuje porovnávat a vyhodnocovat jednotlivé výzkumné výsledky publikované o určitém tématu, jevu, procesu apod. Je určena k tomu, aby bylo možno dělat závěry z většího počtu dat či nálezů, které mohou být vzájemně souhlasné nebo rozporné.

Dále zdůrazňuje, že metaanalýza vznikla z potřeby orientovat se ve stále rostoucí informační explozi publikovaných výzkumných výsledků, což je jev probíhající dodnes.

Můžeme jen dodat, že specifickou úlohu hraje metaanalýza i ve vytváření koncentrovaného poznatku nejen o obsahu zvoleného tématu či vědní

disciplíny, ale také o metodologii výzkumu. Ostatně to představuje studie Gavory (2015), která je zaměřena na zkoumání metodologického profilu kvantitativních výzkumných studií publikovaných v časopise *Pedagogika* za dvě pětiletá období.

Gavora (2015) také uvádí odkazy na tematicky zaměřené analýzy s tím, že u některých dochází k analýze nejenom obsahu, ale také k analýze metodologické stránky článků (Janík et al., 2014; Mareš, 2000).

Velmi významné využití metaanalýzy prezentuje Randolph (2009) v souvislosti se zaměřením na zkvalitnění disertačních prací. Zdůrazňuje, že výzkum nemůže dosáhnout kvalitních výsledků bez porozumění literárním zdrojům ve sledované oblasti. Metaanalýza umožňuje nejenom integrovat výstupy z již realizovaných studií, ale také kriticky analyzovat předcházející výzkum, identifikovat hlavní problémy atd. Randolph doporučuje se zaměřit na formulaci problému, sběr dat, hodnocení dat, analýzu a interpretaci a nakonec také na prezentaci výstupů.

Ostatně, s odkazem na Bergmana (2011), upozorňujeme na to, že původní vymezování metaanalýzy jako čistě kvantitativní metody je problematické v tom, že posuzované studie jsou v naprosté většině nejdříve kvalitativně hodnoceny a potom je teprve z normativních dat zpracována popisná statistika, například za určité období. Existují ale i výstupy, kde je přínos statistiky pro zpracování kvantitativních reprezentací výsledků rozhodující a evidentní (Hendl, 2014).

Dále si na několika příkladech uvedeme aktuální možné pojetí metaanalýzy pro zhodnocení literárních zdrojů z určité oblasti.

Příkladem přehledu literatury ze zvolených zdrojů z oblasti vzdělávání k podnikání je článek Sirelkhatimové a Gangiho (2015), kde je systematický přehled zpracován v šesti krocích a zpracované výstupy jsou hodnoceny z hlediska doporučení pro obsah (kurikulum) a přístupy k realizaci podnikatelského vzdělávání. Přehled využívá základní deskriptivní statistiku a následují komentáře ke zvoleným dílčím suboblastem. Studie je vlastně určitou praktickou ukázkou účelu, který vyzdvihl Randolph (2009).

Z podobné oblasti vzdělávání Naia a kol. (2014) zpracovávají přehled a analýzu literatury za účelem získání poznatků o vývoji tématu a možném budoucím vývoji. Je zde zaměření na (1) rozvoj teorie, (2) metodologické přístupy

a (3) typologii příspěvků; účelem je vytvořit originální náhled na řešený fenomén, a tím vytvořit pokročilou znalost. Velmi zajímavé je rozdělení příspěvků dle dimenzí „vytváření teorie“ a „testování teorie“ do pěti následujících kategorií: zpravodaj, tester, kvalifikátor, budovatel a rozšiřovatel. Z uvedeného je logické, že je použita základní popisná statistika a kvalitativní řazení položek do tříd s popisem a dalším hodnoticím komentářem.

Příklady uzavřeme odkazem na metaanalýzu zaměřenou na studentskou evaluaci vzdělávání na fakultách (Uttl, White, & Gonzales, 2017). Používají se zde složitější statistické postupy včetně grafických prezentací výstupů, jež jsou zpracovávané ve speciálním softwaru. Tento způsob zpracování se vztahuje k původní definici Průchy (1990), ale s využitím současných možností statistického softwaru. Ostatně, posun v možnostech statistického zpracování dat i v pedagogice například zdůrazňuje Chráska (2016). Různé varianty statistického zpracování prezentuje také Hendl (2009).

Na závěr pojednání o metaanalýze opět upozorňujeme na problém hodnověrnosti vstupních dat a možných chyb v nich obsažených a dále na zkreslení, které vzniká tím, že se publikují především pozitivní výsledky a méně již studie a výzkumy s negativními výsledky.

Kvalitní metaanalýzy nám mohou velmi dobře posloužit při koncepční práci na našem výzkumu, ale samy o sobě touto koncentrovanou informací i prohlubují a posouvají poznání určité zkoumané problematiky.

2 Smíšený výzkum

Creswell a Plano Clark (2011) zmapovali historii vývoje smíšeného výzkumu a člení ji do formativního období (1950–1980), období diskuse nad paradigmatem (1970–1980), období rozvoje procedur výzkumu (1980–2000) a období obhajoby a expanze smíšeného výzkumu (2000–2005). Vlčková a Lojdová (2016) diskutují vývoj smíšeného výzkumu na kontextu Německa a etapy v letech 1950 až 2000 spíše popisují dle vyvíjející se „války paradigmat“. Nakonec uvádějí, že asi od roku 2000 dochází k dekonstrukci rozdílů kvantitativního a kvalitativního výzkumu a odkazují na Bergmana (2011), který uvádí, že smíšený výzkum byl dříve limitován ontologickým, epistemologickým, axiologickým a habituálním omezováním teorie i aplikací kvalitativních a kvantitativních metod. V tomto směru souhlasíme s tvrzením, že „klíčovou vlastností smíšeného výzkumu je metodologický pluralismus,

jehož následkem je výzkum, který poskytuje širší perspektivy než ty, které nabízejí monometodologické designy“ (Molina-Azorin & Cameron, 2010). Podstatou samozřejmě je, že smíšený výzkum obsahuje oba přístupy, tj. kvantitativní i kvalitativní, a kombinuje je dle zaměření výzkumu a podle potřeby účelného řešení výzkumného problému.

Bergman (2011) ve svém příspěvku přímo v časopise *Pedagogická orientace* kritizuje původní pojetí smíšeného výzkumu od Creswella a volá po třetí generaci MMR. S tímto názorem se ne zcela ztotožňujeme a náš přístup k MMR naopak vychází ze světově uznávaných publikací Creswella (2009, 2014).

Creswell (2013) definuje smíšený výzkum jako přístup k výzkumu v sociálních a dalších vědách. Základní znaky smíšeného výzkumu jsou podle něj následující:

- Zahrnuje sběr jak kvalitativních (otevřených), tak kvantitativních (uzavřených) dat ve vztahu k výzkumným otázkám nebo hypotézám.
- Obsahuje analýzu obou typů dat.
- Postupy sběru dat obou částí (kvalitativní i kvantitativní) a jejich analýzu je nutné provádět přesně a správně (např. správně zvolený soubor, zdroje informací, vhodná analýza).
- Obě formy dat jsou integrovány do designu analýzy dat sloučením, propojením nebo vložením dat.
- Tyto postupy jsou zařazovány do odlišných designů smíšeného výzkumu, které také zahrnují časový plán sběru dat (souběžný nebo sekvenční), stejně jako důraz (stejný či rozdílný) na každou část dat.
- Tyto postupy mohou být také ovlivněny filosofickými přístupy nebo teorií.

Za smíšený výzkum lze v tomto pojetí označovat jen ten typ výzkumu, v němž kombinace kvantitativních dat (statistických trendů) a kvalitativních dat (osobních zkušeností) vede k lepšímu porozumění výzkumnému problému, než k jakému by vedl jen jeden z těchto typů dat. Znamená to tedy, že za smíšený výzkum nelze považovat pouhý sběr kvalitativních a kvantitativních dat, pokud nedojde k integraci výsledků (viz i Vlčková & Lojdová, 2016). Právě tato integrace dat získaných různými metodami při hledání odpovědí na otázky vztahující se k výzkumnému problému je jedním z hlavních znaků designu smíšeného výzkumu.

Důležité je, jak se integrace ve výzkumu zrealizuje na úrovni designu výzkumu, metod a interpretace dat a ve zprávě z výzkumu (Fetters, Curry, & Creswell, 2013).

Smíšený výzkum má velmi dobrý potenciál pro využití v oblasti výzkumu v sociálních vědách. Podmínkou je, aby výzkumník aplikoval design a procedury, které jsou adekvátní pro řešení daného výzkumného problému. Proto je velmi důležité, aby byl výzkumník seznámen s možnými designy smíšeného výzkumu a jejich úspěšnými praktickými aplikacemi. Vlčková a Lojdová (2016) dále upozorňují na to, že smíšený výzkum neznamená snížení požadavků na jeden či druhý typ výzkumu, rozuměj kvalitativní a kvantitativní, v designu konkrétního smíšeného výzkumu.

Jak jsme již uvedli, existuje řada designů smíšeného výzkumu, které jsou diskutovány v odborné literatuře (viz Cameron & Molina-Azorín, 2011; Creswell, 2009, 2013). Tyto přístupy je možné řadit do dvou základních skupin (dle Creswell & Plano Clark, 2011):

- Smíšený výzkum založený na typologii používaných kombinací výzkumu.
- Dynamicky orientovaný smíšený výzkum (výběr z řady komponent).

Dále byly vyvozeny Creswellem a Plano Clarkem (2011, s. 69) čtyři hlavní designy smíšeného výzkumu.

- souběžný paralelní design;
- explanační sekvenční design;
- explorační sekvenční design;
- vložený design.

Uvedení autoři popisují i další designy, které obsahují řadu dílčích elementů (transformační design a multifázový design).

Výše uvedené návrhy designu smíšeného výzkumu jsou vhodné pro různé účely a každý z nich obsahuje postupy, které pomáhají výzkumníkovi vybrat design, který se nejlépe hodí pro řešení daného výzkumného problému. Zdůrazňuje se, že čím více budeme schopni již v designu výzkumu paralelizovat (stejní respondenti, „stejná“ kvantitativně a kvalitativně formulovaná otázka), tím snazší bude potom integrovat data pro zodpovězení výzkumných otázek.

V designu smíšeného výzkumu je hlavní výzkumná otázka, která je společná pro kvalitativní i kvantitativní část výzkumu. Potom jsou formulovány subotázky, které mohou vést k dílčím kvantitativním a kvalitativním součástem výzkumu.

Při výběru určitého designu zvažujeme čtyři klíčová rozhodnutí (Creswell & Plano Clark, 2011, s. 64–68):

- Úroveň interakce mezi kvantitativní a kvalitativní částí výzkumu.

Znamená to, do jaké míry jsou obě části výzkumu nezávislé, nebo zda jsou naopak spolu v interakci.

- Prioritu mezi kvantitativní či kvalitativní částí výzkumu.

Priorita zde určuje relativní důležitost částí, může být ve prospěch kvantitativní nebo kvalitativní části, ale také na stejné úrovni významu obou částí.

- Určení řazení částí výzkumu z hlediska času.

Z tohoto pohledu rozlišujeme souběžné zařazení částí výzkumu, sekvenční nebo multifázovou kombinaci.

- Určení, kde a jak bude použita kombinace obou částí výzkumu.

Ke kombinaci může docházet při přípravě designu, při sběru dat nebo ve fázi jejich analýzy, ale také až při interpretaci výstupů.

Ve smíšeném designu výzkumu se používají schémata zápisu designu, kde se označení QL používá pro kvalitativní výzkum a QN pro kvantitativní výzkum, značení, ale není zcela ujednoceno, jak ukazuje i Creswell (2014, s. 229).

Gray (2009, s. 212–214) uvádí, že bylo identifikováno pět hlavních účelů pro využití kombinace metod. Podle něj potom mezi hlavními účely převládá doplňování a rozšiřování výzkumu. Zdůrazňuje také, že při využití více metod se zvyšuje i validita dosažených zjištění.

Z hlediska pedagogiky můžeme uvést, že ve světově uznávaném časopise *Educational Researcher* Johnson a Onwuegbuzie (2004) uvedli článek *Smíšený výzkum, výzkumné paradigma, jehož čas přišel*. Obhajují v něm přínosy smíšeného výzkumu a prezentují výše uvedené základní modely se čtyřmi klasickými kvadranty rozdělení výzkumu dle převahy buď kvantitativní, nebo kvalitativní části na straně jedné a současného, nebo sekvenčního zaměření na straně druhé. Teoreticky na ně navazují v roce 2009 Croniger

a Valli (2009) a na základě zdrojů z mezinárodního sympózia dokumentují, jak se formy smíšeného výzkumu v této oblasti vyvíjejí.

Zajímavé je, že v metodologii pro výzkum v pedagogice, jež byla publikována v témže roce (Viersma & Jurs, 2009), najdeme kromě základního popisu problematiky smíšeného výzkumu i určitý zmatek, který je vytvořen významným zařazením Delphi metody (srovnej s Eger & Egerová, 2014) do smíšeného výzkumu. Jedná se o metodu, v níž se po třech kolech dotazování expertů nakonec vypočítává shoda jejich názorů, například Kendalovým koeficientem shody. Nicméně je to jedna metoda a nedochází zde k „míchání" dvou typů dat, ale jen převodu jednoho typu dat. Celé je to tedy příkladem chybného řazení do MMR.

V českých publikacích, které se zaměřují na metodologii výzkumu (např. Gavora, 2010; Hendl, 2008, 2009; Hendl & Remr, 2017; Chráska, 2016), je smíšenému výzkumu stále věnována spíše okrajová pozornost, a i proto se mu v této studii na pozadí publikovaných článků v *Pedagogické orientaci* za roky 2006–2016 věnujeme. Metodologický přístup byl inspirován Gavorou (2015), který se v publikované metaanalýze zaměřil na kvantitativní studie z časopisu *Pedagogika*.

3 Metodologie studie

3.1 Cíl studie

Cílem studie bylo zhodnotit využívání smíšeného výzkumu prostřednictvím metaanalýzy publikovaných studií v časopise *Pedagogická orientace* za roky 2006–2016 za účelem podpory rozvoje smíšeného designu výzkumu v pedagogice v České republice.

3.2 Korpus výzkumných studií

Časopis *Pedagogická orientace* patří mezi čtyři nejuznávanější uznávané časopisy v oboru pedagogika v ČR (Mareš & Honsnejmanová, 2011; Průcha, 2015). Časopis je kromě editorialu členěn do následujících částí: studie, diskuse, recenze a zprávy. Do základní části metaanalýzy byly zařazené všechny publikované články v oddíle Studie za roky 2006–2016 za všechna čísla časopisu včetně anglických, které jsou publikovány od roku 2013.

Přístup ke všem publikovaným studiím je ve webovém archivu časopisu *Pedagogická orientace* (https://journals.muni.cz/pedor/issue/archive). Deskriptivní statistikou dokumentujeme podíl MMR na publikovaném empirickém výzkumu v tomto časopise za uvedené období.

Nebyl samozřejmě problém rozlišit publikované články na teoretické a ty, které prezentují empirický výzkum či dílčí empirická šetření, studie apod. Problémem, který bylo nutné řešit, byl výběr publikovaných článků, které je možné zařadit pod MMR. Existují totiž studie, v nichž je MMR jasně uveden a popsán, dále studie, kde není uveden jako pojem, ale jsou popsány dvě odlišné části výzkumu, a studie, kde z popisu zjišťujeme, že mají znaky MMR (viz Creswell, 2009, 2013), ale není to na první pohled zcela zřejmé. Zde se v naprosté většině jednalo o případové studie (komplexní povahy) a tento problém již dříve přesněji popsal Mareš (2015). V přehledném kvalitativním hodnocení nalezených zdrojů (tabulka 4) k tomu najdeme informace ve sloupci Poznámky. Tím se dostáváme k problematice kódování zjištěných výstupů a také k tomu, že druhá část metaanalýzy byla z výše popsaných důvodů uskutečněna kvalitativně a je doplněna jen základní deskriptivní statistikou.

3.3 Kódové schéma a proces kódování

Základem pro předloženou analýzu byly kategorie, které se vyskytly v korpuse vybraných studií i s tím, že korpus je doplněn o studie, které měly některé nedostatky v pojmenování designu, ale přitom se jednalo o MMR.

Seznam kategorií byl vytvořen na základě standardních prvků MMR, jak je uvedeno v teoretické části naší studie, zejména dle Creswella (2009, 2013), Creswella a Plano Clarka (2011) a Camerona a Molina-Azorínou (2011). Nicméně po úvodním rozčlenění článků na teoretické a empirické a potom na kvantitativně orientovaný výzkum, kvalitativně orientovaný výzkum a MMR došlo k jejich opakovanému analyzování právě pro výše uvedené problémy a k postupnému upřesňování zjištěných dat.

- Typ výzkumu a design výzkumu – všechny vybrané studie patří do MMR, dále byl design posuzován a řazen do čtyř hlavních kategorií designu smíšeného výzkumu dle významnosti kvalitativní nebo kvantitativní části a dle časového rozlišení.

- Téma a účel výzkumu – z hlediska cíle naší studie nás velmi zajímalo, na jakou edukační oblast se autoři výzkumu zaměřili a jak si stanovili účel výzkumu. To považujeme pro poučení se z toho, jak byl uplatňován MMR, také za velmi důležité.
- Výzkumné metody – u každé studie byl zmapován výskyt výzkumných metod pro kvalitativní i pro kvantitativní část výzkumu.
- Výzkumný soubor – byl proveden záznam výzkumného souboru, a to opět pro obě součásti MMR.
- Analýza dat – podobně byl proveden záznam toho, jak byla data v jednotlivých studiích analyzována.
- Validita a reliabilita – sledovali jsme, zda je v textu studie alespoň zmíněna uvedená problematika výzkumu.
- Prezentace výstupů – protože se jednalo o MMR, očekávali jsme, že prezentace dat může být i velmi pestrá. Z tohoto důvodu se nám jako adekvátní jevilo kvalitativní posouzení prezentace výstupů studií.

3.4 Zpracování dat

Texty všech studií byly přečteny a při zjištění, že se jedná o zjevný nebo i neuvedený MMR, byly články podrobně posuzovány a záznam byl prováděn do MS Excel. Sloupce tvořily jednotlivé kódové kategorie a řádky jednotlivé studie. Všechny studie byly kódované opakovaně, aby byly odstraněny případné omyly z prvního přečtení a úvodního kódování.

Pro přehled o počtu studií zařazených pod MMR a o počtu jednotlivých prvků u kategorií jsme použili deskriptivní statistiku zpracovanou v MS Excel. Významné je kvalitativní zhodnocení nalezených kategorií, jež bylo také podkladem k závěrům a doporučením pro další rozvoj MMR.

4 Výstupy

Za období 2006–2016 bylo v *Pedagogické orientaci* v oddílu Studie publikováno 273 příspěvků. Z nich jsme 144 zařadili mezi teoretické a přehledové studie a 129 do empirického výzkumu. Přehled za jednotlivé roky prezentuje tabulka 1.

Tabulka 1
Příspěvky rozdělené na teoretické a empirické

Ročníky/čísla	Empirické příspěvky	Teoretické příspěvky	Příspěvky celkem
2006/4	9	22	31
2007/4	4	15	19
2008/4	18	9	27
2009/4	12	11	23
2010/4	13	8	21
2011/4	3	16	19
2012/4	11	13	24
2013/6	15	14	29
2014/6	14	16	30
2015/6	19	6	25
2016/4	11	14	25
Celkem	129	144	273

Jak je patrné z tabulky 1, časopis věnuje významný prostor i teoretickým a přehledovým studiím, což není například u tzv. databázových časopisů (Web of Science či Scopus) obvyklé. Nicméně je to vhodné z hlediska zaměření tohoto časopisu.

Následně jsme empirické statě rozčlenili do kategorií kvantitativní, kvalitativní a smíšený dle zaměření prezentovaného výzkumu, viz tabulka 2.

Tabulka 2
Rozdělení zaměření empiricky orientovaného výzkumu

Ročníky/čísla	Kvantitavní	Kvalitativní	Smíšený	Celkem
2006/4	5	4	0	9
2007/4	3	1	0	4
2008/4	7	6	5	18
2009/4	9	2	1	12
2010/4	7	3	3	13
2011/4	1	1	1	3
2012/4	8	1	2	11
2013/6	10	3	2	15
2014/6	6	6	2	14
2015/6	9	6	4	19
2016/4	4	4	3	11
Celkem	69	37	23	129
Relativní čet.	**53,5**	**28,7**	**17,8**	**100,0**

Jak je patrné, z publikovaných příspěvků s empirickým výzkumem bylo jen 17,8 % zařazeno pod MMR (odpověď na O1) s tím, že jsou zde i články, které prezentují MMR, ale pojem zde autory nebyl výslovně uveden. Jednu komplexní studii (Janík et al., 2011) jsme sem zařadili pro využívání řady dílčích šetření, v nichž se vyskytovala obojí data. Tento fakt může být předmětem diskuse, ale přiklonili jsme se k názoru Mareše (2015) o komplexních případových studiích.

Doplňkově jsme se v úvodní analýze podívali na příspěvky dle počtu autorů (tabulka 3). Je to téma, které se nyní často diskutuje ve vztahu k podílům na publikovaných výstupech, k problematice týmové práce a publikování výstupů atd.

Tabulka 3
Příspěvky dle počtu autorů studií za roky 2006–2016

Ročníky/čísla	Jeden	Dva	Tři	Čtyři	Pět	Šest
2006/4	24	6	0	1	0	0
2007/4	17	2	0	0	0	0
2008/4	25	1	1	0	0	0
2009/4	18	5	0	0	0	0
2010/4	11	7	3	0	0	0
2011/4	11	4	3	0	1	0
2012/4	16	4	1	2	1	0
2013/6	19	6	3	1	0	0
2014/6	18	6	4	1	1	0
2015/6	16	3	4	1	0	1
2016/4	16	7	2	0	0	0
Celkem	191	51	21	6	3	1

Jak je z tabulky 3 patrné, ze 70 % jsou články podepsané jen jedním autorem. Toto poměrně vysoké číslo může souviset právě s vysokým počtem publikovaných teoretických a přehledových studií. Pět až šest spoluautorů bylo uvedeno jen čtyřikrát za sledovaných deset let.

Deskriptivní statistika zjištěného smíšeného výzkumu (MMR)

V tabulce 4 jsou základní informace o MMR. Je zde kód článku, ze kterého je patrný rok publikování, zkráceně uvedené téma, typ školy. Dále je uvedeno, zda byl přímo pojmenován MMR design (potom je uvedeno ANO); pokud nebyl pojem použit, ale v textu se mluví o kvantitativní a kvalitativní části, je to v tabulce označeno „Ano“. V sedmi případech design nebyl označen, ale ze studia článku je zřejmé, že studie naplňuje znaky MMR. Následuje zachycení kvalitativní (QUAL) a kvantitativní (QUAN) části výzkumu standardní zkratkou a připojili jsme také oddíl s relevantními poznámkami.

Tabulka 4
Empirické studie v časopise Pedagogická orientace s MMR

Studie	Téma	Stupeň školy	Design pojmenování	Design	QN/QL	Poznámky
2008/1	Čtenářská gramotnost žáků základní školy	ZŠ	Ano	Sekvenční	QUAN-qual	
2008/2	Mladí lidé a hudba, vysokoškolská mládež	VŠ	Ne	Současný	QUAN+QUAL	Slabé propojení interpretace bez záměru MMR
2008/3	Dovednosti žáků, jejich osvojování, fyzika	ZŠ	Ne	Sekvenční	QUAN-qual	Uvedeno schéma výzkumu
2008/4	Pojmová struktura učebnic zeměpisu a porozumění textu	ZŠ	Ano	Sekvenční	QUAN-qual	Více fází, důraz na QUAN
2008/5	Vliv ranné výuky cizích jazyků	ZŠ	ANO	Sekvenční	QUAN-qual	Podrobný popis výběru souboru
2009/1	Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností	ZŠ	Ano	Sekvenční	QUAN-qual	Může být pojmenován i jako vložený s experimentem
2010/1	Vedení malé školy, změny vedení a rozvoj školy	ZŠ	Ano	Současný	QUAN+QUAL	Komplexní případová studie
2010/2	Angažovanost žáků ve výukové komunikaci	ZŠ	Ne	Sekvenční	QUAL-quan	MMR není posán, ve studii se dominantější jeví QUAL
2010/3	Čtenářské strategie žáků	ZŠ	Ano	Sekvenční	QUAN-qual	
2011/1	Kurikulární reforma na gymnáziích	SŠ	Ano	Současný	QUAN+QUAL	Jedná se o komplexní studii, která staví na řadě dílčích šetření a různých datech, pro kombinování dat a komplexnost jsme ji zařadili pod MMR
2012/1	Řzení školy a kvality, pedagogický koncept školy	ZŠ	Ne	Současný	QUAN+QUAL	Komplexní případová studie, použit pojem design-based research
2012/2	Teorie a praxe dějepisu, metody prezentace	ZŠ	ANO	Sekvenční	QUAL-quan	Použití speciálního software pro zpracování dat

Studie	Téma	Stupeň školy	Design pojmenování	Design	QN/QL	Poznámky
2013/1	Rozvoj komunikační kompetence studentů učitelství	VŠ	Ano	Sekvenční	QUAN+QUAL	MMR není popsán, na počátku a na konci byly využity FG i dotazník
2013/2	Informální učení žen	CŽV	ANO	Současný	QUAN+QUAL	
2014/1	Užívání nových učebnicových materiálů učiteli ZŠ	ZŠ	Ne	Sekvenční	QUAN-qual	
2014/2	Profesní činnosti učitelek mateřských škol	MŠ	Ne	Sekvenční	QUAL-quan	Důraz je na kvalitativní část, potom záznamy činností
2015/1	Dlohodobý pobyt osob v náhradních formách péče	CŽV	ANO	Sekvenční	QUAN-qual	
2015/2	2 čítankové řady a analýza didaktického aparátu	ZŠ	ANO	Sekvenční	QUAL-quan	Jako první je kvalitativní vytvoření kategorií
2015/3	Metoda eye trackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení	VŠ	ANO	Současný	QUAN+QUAL	Eye-tracking a jeho popis
2015/4	Vysokoškolský učitel jazyka a změny ve vnímání didaktických znalostí	VŠ	ANO	Sekvenční	QUAL-quan	
2016/1	Třídní učitel a vztahy se žáky	ZŠ	Ne	Současný	QUAL-quan	Prezentována jen část výstupů, data byla sbírána pravděpodobně současně, ale důraz ja na QUAL
2016/2	Výzkum moci ve školních třídách studentů učitelství	VŠ i ZŠ	ANO	Vnořený	QUAL (quan)	Výborně popsaný MMR, článek má metodický význam pro MMR
2016/3	Hodnoty a postoje českých učitelů a studentů k minoritám	ZŠ i SŠ	ANO	Sekvenční	QUAN-qual	Použit softvare pro kvalitativní analýzu

Tabulka 4 nám přináší odpovědi na subotázky O2 a O3. Označení „ANO“ u pojmenování designu znamená, že ve studii je použit pojem smíšený výzkum, označení „Ano“ znamená, že se zde mluví o dvou částech výzkumu, tj. kvalitativní a kvantitativní, ale pojem MMR není použit. Na to navazují sloupce Design a QN/QL, kde jsme specifikovali design MMR, a to i tam, kde to kvůli ne zcela transparentnímu popisu designu výzkumu bylo obtížnější. Témata publikovaných studií jsou velmi pestrá, ale je patrné, že významně převládalo zaměření na problematiku spojenou se základní školou. Poznámky přinášejí velmi stručně zajímavé doplňující údaje. V naprosté většině byl použit sekvenční nebo současný design. Studie Vlčkové & Lojdové (2016) reprezentuje vnořený design MMR, bylo by možné k němu přiřadit i studii Foltýnové (2009).

Ze 23 studií zahrnutých pod MMR bylo tedy označeno 14 za studie se sekvenčním designem, sedm se současným (paralelním) a dvě s vnořeným designem. Přitom u komplexních případových studií jsme se obvykle přiklonili k současnému designu z hlediska sběru dat. Pomocí standardních značek je potom označena preference kvalitativní nebo kvantitativní části.

Odpověď na subotázku O4 k použitým metodám je v tabulce 5. Jak je patrné z tabulky 5, z kvalitativních metod se nejvíce uplatňovaly různé varianty pozorování, od zúčastněného po realizované nepřímo záznamem videa s následnou analýzou. Výjimečně byl záznam jen audiální.

Další použitou metodou s řadou variant jsou rozhovory, od individuálních hloubkových přes různé varianty polostrukturovaných až po využívání focus group (je používán i pojem ohniskové skupiny).

Poměrně často je použita obsahová analýza různého textu s kvalitativním zaměřením, a tedy hledáním pojmů, kategorizací. To je samozřejmě téměř vždy spojené s otevřeným kódováním. Ostatní metody se vyskytovaly méně.

V kvantitativních metodách použitých u sledovaného MMR jednoznačně převládá dotazníkové šetření. I zde můžeme najít varianty od anamnestického dotazníku přes různé upravené či vytvořené dotazníky až po aplikaci standardizovaných dotazníků.

Poměrně často bylo použito testování žáků, potom se ve více studiích objevuje využití polostrukturovaných rozhovorů a kvantitativní obsahová analýza textu.

Tabulka 5
Studie s MMR v časopise Pedagogická orientace a použité metody

Studie	Kvalitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Kvantitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Soubor	Zpracování a analýza dat	Validita a reliabilita
2008/1	Výběr extrémních případů, kvalitativní pozorování během plnění úkolů a rozhovory ve vztahu k aktivitě žáků	Testování žáků, žákovský dotazník	6 základních škol, 22 vybraných žáků jako extrémních případů	Deskriptivní statistika, hodnocení variace, krabicové grafy, řada statistických testů, Spermannův koeficient korelace, U-test Mann – Whitney	Použit pojem triangulace
2008/2	Pozorování posluchačů	Anamnestický dotazník, sémantický diferenciál	3 rozdílné malé soubory respondentů	Deskriptivní statistika, četnosti, SD, grafy, velmi malé soubory, sémantický diferenciál, popis pozorování zvlášť	NE + velmi slabá literatura, jen jeden zdroj
2008/3	Pozorování s využitím videa, nedokončen popis výstupů	Žáci – didaktický test, učitelé – dotazník	13 učitelů, NEDOKONČENÉ, další 2 studie jsou jen jako popis metody, bez výsledků a bez celkového souhrnu a závěrů	Hypotézy, reliabilita podle Kuderova-Richardsonova vzorce, chí-kvadrát, Studentův t-test, F-test, rozptyl, kvartilové odchylky	Validita a reliabilita didaktického testu ANO
2008/4	Zúčastněné pozorování, nestrukturované interview	Kvantitativní analýza textu, obsahová analýza textu, didaktický test	Učebnice zeměpisu ZŠ, 52 žáků	Deskriptivní statistika, popis výstupů	NE
2008/5	Individuální a skupinový rozhovor	Dotazníkové šetření, didaktický test	Podrobný popis výběru souboru, 7 škol, 14 skupin, 211 žáků, 12 učitelů, 16 vybraných žáků	Deskriptivní statistika, popis, grafický přehled, zpracování není dokončeno	NE

Tabulka 5 (pokračování)

Studie	Kvalitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Kvantitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Soubor	Zpracování a analýza dat	Validita a reliabilita
2009/1	Polostrukturované rozhovory s učiteli, záznam výuky – video, pozorování, studium dokumentů	Anketa pro rodiče, dotazník klimatu sboru	487 žáků ZŠ dotazník, 15 žáků, 4 extrémní případy	Deskriptivní statistika, grafy, popis a hodnocení výstupů	NE
2010/1	Polostrukturované rozhovory s učiteli, záznam výuky na video, pozorování, studium dokumentů	Anketa pro rodiče, dotazník klimatu sboru	Komplexní případová studie o malé škole	Základní deskriptivní statistika, popis, vložené kvalitativní výpovědi aktérů	NE
2010/2	Pozorování, využití záznamu videa z výuky, hloubkové rozhovory	Dotazník pro žáky, jako základní datový zdroj	16 učitelů, 256 žáků, reaalizace dotazování na 4 školách	Deskriptivní statistika z dotazníku žáků a kvalitativní výpovědi učitelů s komentářem a hodnocením	NE
2010/3	22 extrémních případů, hlasité čtení a verbální výpovědi + pozorování	Testování žáků, odkaz na studii 2008/1	279 žáků ze 14 tříd, 22 žáků extrémní případy	Popis výstupů, základní četnosti	NE
2011/1	Rozhovory, pozorování se záznamem = video hospitace, expertní šetření	Dotazníkové šetření	Shrnutí řady dílčích studií	Analýza vzdělávacích obsahů (mapa témat), popis výstupů a deskriptivní statistika	NE

Tabulka 5 (pokračování)

Studie	Kvalitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Kvantitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Soubor	Zpracování a analýza dat	Validita a reliabilita
2012/1	Vytváření pedagogického projektu, je to možné chápat také jako akční výzkum	Dotazníkové šetření subjektivního prožívání pro rodiče a učitele, obsahová analýza dokumentů, statistické zpracování výsledků žáků	Realizoval badatel a ředitel školy v jedné osobě	Komentovaný popis výstupu	NE
2012/2	Focus groups a hloubkové rozhovory	Rozsáhlé dotazníkové šetření	6 focus groups studenti a VŠ ped., 2 524 žáků	Software Remark Office OMR, Statistical Package for the Social Sciences, analýza vzdělávacího obsahu i metod prezentace	NE
2013/1	Na počátku i na konci „ohniskové skupiny“ a dotazník	Standardizovaný dotazníg YOGA Form	17 studentů	Deskriptivní statistika a t-test	Použit pojem triangulace, reliabilita Cronbachovo alfa
2013/2	Biografický výzkum, rozhovor	Polostrukturovaný rozhovor	30 respondentek v různém věku, celkem 60 rozhovorů	Kvalitativní popis výstupů	NE

Tabulka 5 (pokračování)

Studie	Kvalitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Kvantitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Soubor	Zpracování a analýza dat	Validita a reliabilita
2014/1	Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou	Analýza učebnic, kódování, strukturované pozorování hodin, videonahrávky	3 učitelky, u každé pozorovány 4 hodiny videonahrávkou	Tabulka s přehledem metod, popis výstupů ukázky komunikace, přehled v tabulce	NE
2014/2	Kvalitativní výpovědi, analýzy obsahu	Záznam činností – video, následně polostrukturovaný rozhovor s učitelkou, strukturované pozorování a záznamy času	10 učitelek verbální záznam, záznamový arch, terénní pozorování 10 učitelek	Vytvoření kategorií, jejich popis, záznam četností, základní deskripce, software MAXQDA	NE
2015/1	Polostrukturované rozhovory	Rozsáhlý anamnetický dotazník a baterie 13 psychologických testů	Dospělí, kteří prošli náhradní péčí – 128, kontrolní skupina – 103, rozhovory s 20 respondenty	Deskriptivní statistika, chí-kvadrát, grafy, Pearsonova korelace, komentáře	NE
2015/2	Expertní klasifikace didaktického aparátu čítanek	Kvantifikace definovaných kategorií v učebnicích, obsahová analýza textu	2 čítankové řady a analýza didaktického aparátu	Četnosti a chí-kvadrát kvantifikace rozdílů mezi čítankami	
2015/3	Výpovědi studentů při eye trackingu	Didaktický test, záznam kamerou, eyetracking	23 studentů učitelství	Vytvořený systém kategorií, tabulka, četnosti z audiozáznamu, příklady výpovědí, deskriptivní statistika a graf, obrázky z eyetrackingu	NE

Tabulka 5 (pokračování)

Studie	Kvalitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Kvantitativní metody výzkumu a jejich nástroje	Soubor	Zpracování a analýza dat	Validita a reliabilita
2015/4	Kvalitativní, retrospektivní rozhovory	Dotazníkové šetření	14 začánajících učitelů, záznam a kódování rozhovorů, dotazník elektronicky celému základnímu souboru (není ale součástí příspěvku)	Výstupy jen za kvalitativní část	NE
2016/1	Otevřené kódování, triangulace dat, rozhovory, zúčastněné pozorování	Dotazník klimatu	Podrobně rozhovory se žáky u jedné třídy, ta je vybrána na základě výstupů z dotazníku u 24 tříd, potom zaměření na učitelku a jednu třídu	Výstupy jen kvalitaivní, kvantitativní nepublikované v časopise odkaz na disertaci	NE
2016/2	Pozorování s videozáznamem výuky, deníky, rozhovory se studenty učitelství	Adaptovaný dotazník pro žáky	8 studentů učitelství na praxi, žáci osmi tříd (130 dotazníků), 48 videozáznamů	Tabulky s ukázkou kódování a výstupu, popis a deskriptivní statistika	ANO
2016/3	Polostrukturované rozhovory	Dotazníkové šetření, učitelé, studenti	228 učitelů z 26 ZŠ a 915 žáků ze ZŠ a SŠ, polostrukturované rozhovory s 32 učiteli	Použití SPSS software pro kvantitativní analýzu a Atlas.ti pro kvalitativní analýzu, četnosti, grafy, počty kategorií a průměry	Jen stručná poznámka k relieabilitě.

Soubory v popsaných MMR výzkumech byly skutečně velmi pestré. Obecně je logicky patrné, že pro kvantitativní část se jedná o soubory s vyšším počtem respondentů a naopak v kvalitativní části jde někdy o několik extrémních případů či několik zvolených informantů (učitelé, studenti, ředitel…).

Z hlediska analýzy a prezentace dat (odpověď na subotázku O5) u kvantitativních dat převládá využití čistě deskriptivní statistiky a často i jen té základní (četnosti, relativní četnosti). Nicméně najdeme zde příklady využití statistických testů, jako je Studentův t-test, Mann – Whitney U-test, testy korelací (Spearman i Pearson). Velmi často je pro dvě proměnné použit chí-kvadrát test. Z uvedeného také plyne, že jen zřídka byly ve studiích použity hypotézy a ty potom verifikovány a falzifikovány prostřednictvím aplikace statistických metod na šetřením získaná data. Záměrem předložené studie nebylo posuzovat adekvátnost použitých statistických metod, zde pro zájemce odkazujeme na příspěvek Soukupa (2016).

V návaznosti na to, a na základě upozornění Gavory (2015) a Soukupa (2016), jsme přidali do hodnocení i poslední položku zaměřenou na validitu a reliabilitu výzkumu. Nakonec jsme ji posuzovali jen na základě toho, zda se pojmy vůbec objevily při vyhledávání v PDF verzi článku zařazeného mezi studie ve sledovaném období. Pokud ano, sledovali jsme dále sdělení v obsahu studie. Jak je patrné z tabulky č. 5, jen 3krát autoři článku informovali i o problematice validity a reliability výzkumného šetření. Nicméně bez použití těchto pojmů se opět výjimečně objevila informace o triangulaci, která s problematikou souvisí. Jak ukazují i dva výše zmíněné zdroje, v této oblasti máme co zlepšovat.

5 Diskuse a zajímavosti hodné zřetele

Při čtení všech studií v časopise od roku 2016 si uvědomíme, jak se zkvalitnila teoretická a zdrojová část studií v posledních letech proti studiím z let 2006–2007. Zejména se zvýšil počet využívání relevantních zahraničních zdrojů, a to i z databázových časopisů.

MMR nemá v publikovaných empirických studiích tak velké zastoupení, za uvedené roky nedosáhl ani 20 %. Z vybraných 23 studií 7krát nebyl ani přímo pojmenován, z toho jsme ale tři přidali jako komplexní případové studie se znaky MMR.

MMR má kvantitativní a kvalitativní část. Z hlediska kvantitativní části stojí za vyzdvižení studie Vaculové (2008), Kostkové (2013) a Myškové a kol. (2015), kde se dle našeho názoru pracuje s kvantitativními daty přeci jen na vyšší než jen základní deskriptivní úrovni.

Kvalitativní část je velmi pestrá a není jednoduché zde podobně určit něco výjimečnějšího. To částečně představuje studie Gracové a Labischové (2012), v níž najdete informace k eye-trackingu. Studie využívající eye-trackingová data mohou používat jak kvalitativní, tak kvantitativní metody, a záleží jen na orientaci konkrétní studie (Formánková & Eger, 2016). Za inovativní je možné považovat metodu využívání softwaru pro kvalitativní analýzu textu, viz např. Preissová Krejčí, Cichá a Máčalová (2016).

Z hlediska metodologie MMR je výjimečný článek Vlčkové a Lojdové (2016), který je možné doporučit jako vhodný zdroj k problematice MMR. V časopise byl také publikován teoretický článek k MMR od Bergmana (2011), který též přináší podněty do diskuse o MMR, ale ne zcela se ztotožňujeme se všemi jeho závěry.

Pro rozvoj metodologie ve vztahu k MMR jsou vhodné i další studie publikované v časopise *Pedagogické orientace*. Vybereme například jen článek Janíka (2007) pro zájemce o videostudie a v návaznosti článek Slavíka a kol. (2014) k metodě 3A. Určitě doporučujeme studii Soukupa (2016) ve vztahu ke zkvalitnění kvantitativní části výzkumu a teoretické studie Janíka (2010) a Švece (2010) k metodologii výzkumu, Šeďové a Švaříčka (2013) k metodologii kvalitativního výzkumu, Gavory (2013) k teorii a konstruování výzkumných nástrojů a Složilové (2011) přímo k pragmatismu a MMR.

5.1 Limity výzkumu a další výzkum

Validita předložené metaanalýzy je spojena na jedné straně se zaměřením jednoho z předních českých časopisů pro obor pedagogiky a na straně druhé s odvozením postupu od teorie zde uvedené k metaanalýze a ke smíšenému výzkumu; přitom jsme u MMR akcentovali jeho vymezení dle světově uznávaného autora Creswella (2009, 2013).

V realizované metaanalýze jsme doložili, že za roky 2006–2016 bylo v časopise *Pedagogická orientace* možné za empirické studie s využitím designu pro MMR označit 23 studií. Jak uvádí i Soukup (2016), jedná se o volně dostupné, oficiálně publikované a dnes již i historické zdroje, kde je možné šetření opakovat (to je poznámka ve vztahu k reliabilitě). Metaanalýza je

realizována kombinovaně, je zde skutečně jen vstupní základní deskriptivní statistika. Ukázalo se, že přínosnější pro možnost zpracování relevantních závěrů a vyvození podnětů pro další rozvoj MMR v pedagogice bude kvalitativní přístup s přehledným strukturovaným zobrazením v tabulkách.

Omezením výzkumu je určitě to, že bylo nalezeno jen 23 studií s MMR, které byly potom podrobně analyzovány. V této analýze jsou zařazeny i studie, které je možné považovat za komplexní případové studie, jež dle Mareše (2015) ale i našeho názoru splňují řadu znaků MMR (viz Creswell, 2009, 2014). Dalším omezením je to, že v několika studiích nebyl MMR pojmenován či přesně definován a bylo nutné k tomu expertně přistoupit.

Jak uvádí Průcha (2015), v ČR je možné pro obor pedagogika označit za nejdůležitější čtyři časopisy. Uvedenou metaanalýzu by bylo možné rozšířit o stejnou či podobnou pro kterýkoliv další z těchto časopisů. Zde chceme jen dodat, že pro jednotlivce je to náročná práce, při níž je potřebné nejdříve orientačně přečíst všechny studie (pro problém špatného definování MMR) a potom pečlivě a opakovaně posuzovat nalezené položky a upřesňovat záznamy podobně, jak to uvádí Gavora (2015).

Věříme, že předložená metaanalýza nejenom dokumentuje rozvoj smíšeného výzkumu v ČR na korpusu studií z časopisu *Pedagogická orientace*, ale že přispěje k jeho dalšímu rozvoji právě v oblasti metodologie vědy s aplikací do pedagogiky.

Literatura

Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, *21*(4), 457–473.

Cameron, R., & Molina-Azorin, F. J. (2011). The acceptance of mixed methods in business and management research. *International Journal of Organizational Analysis*, *19*(3), 256–270.

Creswell, W. J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Creswell, W. J., & Plano Clark L. V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks: Sage.

Croniger, R. G., & Valli, L. (2009). Mixing it about methods. *Educational Researcher, 38*(7), 541–545.

Eger, L., & Egerová, D. (2014). *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: ZČU v Plzni.

Fetters, D. M., Curry, A. L., & Creswell, W. J. (2013). Achieving integration in mixed methods designs – principles and practices. *Health Service Research*, *4*(6), 2134–2156.

Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, *19*(2), 72–88.

Formánková, T., & Eger, L. (2016). Uživatelské testování www stránek a testování oční kamerou. *Marketing & komunikace*, *26*(4), 8–9.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Gavora, P. (2013). Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax. *Pedagogická orientace*, *23*(4), 511–534.

Gavora, P. (2015). Metodologický profil kvantitativných výskumných štúdií publikovaných v časopise Pedagogika: porovnavanie období 1995–2000 a 2010–2014. *Pedagogika*, *65*(4), 372–391.

Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, *22*(4), 516–543.

Gray, E. D. (2009). *Doing research in the real world*. London: Sage.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2014). *Statistika v aplikacích*. Praha: Portál.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace.* Praha: Portál.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace, 17*(1), 12–33.

Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace, 20*(2), 5–22.

Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, *21*(4), 375–415.

Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika, 64*(2), 151–175.

Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, J. A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26.

Kostková, K. (2013). K rozvoji interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka. *Pedagogická orientace, 23*(1), 72–91.

Mareš, J. (2000). Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise Pedagogika v letech 1951–2000. *Pedagogika, 50*(3), 365–405.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika, 65*(2), 113–142.

Mareš, J., & Honsnejmanová, I. (2011). Diskuse o pedagogických časopisech v České republice. *Pedagogická orientace*, *21*(1), 104–113.

Molina-Azorin, F. J., & Cameron, R. (2010). The application of mixed methods in organisational research: A literature review. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 8*(2), 95–105.

Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace, 25*(1), 63–83.

Naia, A., Babtista, R., Januário, C., & Trigo, V. (2014). Entrepreneurship education literature in the 2000s. *Journal of Entreperneurship Education, 17*(2), 118–142.

Preissová Krejčí, A., Cichá, M., & Máčalová, J. (2016). Values and attitudes orientation of Czech teachers and students focusing on accepting or rejecting the otherness of cultural and ethnic minorities. *Pedagogická orientace, 26*(4), 677–694.

Průcha, J. (1990). Metaanalýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, *40*(4), 417–428.

Průcha, J. (2015). Pedagogické časopisy: jejich využívání jako informačních zdrojů. *Pedagogická orientace, 25*(1), 122–130.

Randolph, J. J. (2009). A guide to writting the disertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(13), 1–13.

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada.

Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management, 2*(1), 1–11.

Slavík, J., Janík, T., Jarníková, J., & Tupý, J. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace, 24*(5), 721–752.

Složilová, E. (2011). Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. *Pedagogická orientace, 21*(1), 51–69.

Soukup, P. (2016). Užívání statistické a věcné významnosti v časopise Pedagogická orientace a Pedagogika v posledních deseti letech: pohled statistika. *Pedagogická orientace, 6*(2), 182–201.

Šeďová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace, 23*(4), 478–510.

Švec, Š. (2010). Súčasný pedagogický výskum na Slovensku. *Pedagogická orientace, 20*(2), 23–39.

Uttl, B., White, C. A., & Gonzales, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching, ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, *54*, 22–42.

Vaculová, I. (2008). Dovednosti žáků základní školy ve výuce fyziky: výzkum dovedností a procesu jejich osvojování. *Pedagogická orientace, 18*(2), 3–21.

Viersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education. An introduction.* Boston: Pearson.

Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, *26*(3), 482–511.

Autor

Doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc., Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta ekonomická, Katedra marketingu, obchodu a služeb, Univerzitní, 306 14 Plzeň, e-mail: leger@kmo.zcu.cz

Systematic review of mixed methods research designs published in the journal Pedagogická orientace between 2006–2016

Abstract: This paper reports on research studies published in the journal *Pedagogická orientace* in the period 2006–2016 by employing systematic content analysis. The present paper aims to provide a detailed map of the application of mixed methods research in education that was published in this journal. Mixed method research is relatively new in the social and human sciences. The methodology of mixed methods research has developed a set of procedures that can be used in planning mixed methods research studies. This paper uses a systematic literature review to help review the literature in a transparent and unbiased way. It begins with brief information about the purpose of the research study and states research questions, provides an overview of meta-analysis and mixed methods research designs, presents research findings, and then discusses the important results. We can state that the methodological profile of the journal *Pedagogická orientace* in the last three years is better than it was ten years ago, and that the trend has been towards improvement. The paper concludes with a discussion of the growth of interest in mixed methods research which is expressed in journal papers. It is possible to conclude that theoretical and practical contributions of mixed methods research in education have been increasing and improving, especially thanks to papers published in *Pedagogická orientace*.

Keywords: mixed methods research, research designs, research methods, meta-analysis, education

---

Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2017). *Pedagogická diagnostika v MŠ.* Praha: Portál.

Kniha se zaměřuje na problematiku pedagogické diagnostiky jako východiska individualizovaného předškolního vzdělávání. Teorie je doplněna praktickými příklady z praxe v mateřské škole. Cenná je kapitola věnovaná přechodu dítěte z mateřské do základní školy, respektive školní zralosti. Přínosem je prakticky pojaté téma vedení portfolií dětí obohacené o zkušenosti s vedením portfolia dítěte v zahraničí. Publikace obsahuje základní témata týkající se pedagogické diagnostiky, jakými jsou zásady, metody a proces diagnostikování včetně nejčastějších chyb, které se při zjišťování informací o dětech objevují. Kniha je určena učitelům a ředitelům mateřských škol, ale i studentům SPgŠ a studentům VŠ oboru Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogika. Mohou ji využít také učitelé vysokých i středních škol oborů zaměřených na předškolní vzdělávání.

Potenciál diskurzivní analýzy a vizuální metodologie v postmoderním paradigmatu vědy

Markéta Sedláková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

Redakci zasláno 10. 3. 2016 / upravená verze obdržena 25. 1. 2018 /
k uveřejnění přijato 28. 1. 2018

Abstrakt: Forma vědění v současném postmoderním světě prochází rapidní transformací. Tuto proměnlivost můžeme pozorovat i ve snaze ono vědění zachycovat, analyzovat a dále teoretizovat. Symbolický zápas s věrnou korespondencí sociální reality sehrává věda s argumentací prezentující skepsi k pojímání pravdy jako stabilní autority. Data nejsou kulturně a hodnotově neutrální, což je podporováno jejich distribuováním skrze jazyk. Rozumění a výklad kontextu by tak spíše měly být mechanismem zaměřujícím se na jazykovou/vizuální komunikaci, která ve své latentní i transparentní formě produkuje, sdílí a konceptualizuje významy, udává role a pozice ve světě. Ohnisko zájmu vědeckého poznání se v naší optice přesouvá ke zkoumání konstrukcí, utváření významů a re-prezentací zkušenosti. Cílem předkládaného příspěvku je představit možnosti diskurzivní analýzy. Ta představuje teoreticko-výzkumný přístup, který je schopen uplatňovat kritickou reflexi zaostřenou na jednání a praktiky určitého diskurzu a bytí v něm. Vedle jazykových konstrukcí se zaměřujeme i na vizualizaci diskurzu a možnosti vizuální metodologie. Konkrétněji pak na využití fotografie jako nástroje sociální komunikace ve výzkumném procesu. Meritum kombinace obou přístupů leží v možnosti poznávat vztahy mezi vizuální a slovní reprezentací sociální (edukační) reality. Text si tak neklade za cíl prezentovat výsledky realizovaného výzkumu, ale spíše obrací pozornost k metodologickým přístupům jako takovým.

Klíčová slova: re-prezentace, diskurz, sociální realita, významy, vizuální metodologie, diverzita

Úvodní narativ o proměně paradigmatu vědy

Ještě než přistoupíme k prezentaci dvou metodologických přístupů, uvedeme ontologická a epistemologická východiska, která zaměřila naše výzkumné aktivity natolik významně, že jejich deskripce je více než kdy jindy klíčovou součástí výzkumného procesu a myšlenkovou linií celého textu.

Stále častěji se postmoderní věda staví proti postupům z dob dřívějších, kdy byl svět interpretován osvícenskou filozofií univerzálního rozumu jako

https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-163

identická kopie viděného. S odkazem na Foucaulta (2002) hovoříme o poznání, které je konstituováno prostorem vědění, řádem strukturujícím naše bytí. Sociální realita každého z nás je dynamickým a spletitým prostorem, jehož poznání přináší pro humanitní vědy, a pedagogický výzkum nevyjímaje, stále větší výzvy. Snahu čelit ztrátě v diverzitě bytí by měla věda reflektovat svými rozličnými metodami výzkumu, odlišnými přístupy i možnostmi analýzy dat. Jednotlivé směry by, spíše než sehrávat argumentační válku toužíce dosadit vlastní hegemonii do předních vědeckých linií, měly investovat energii do metakognitivního náhledu na sebe sama a přizvat zdánlivé soupeře ke společnému dialogu.

Oživení hlasu subjektu výzkumu nevede k bezbřehému solipsismu jako vyhraněné formě subjektivismu, ale k uvědomění si „bytostné nestability" humanitních věd (Foucault, 2007, s. 266). Jejich násilná demarkace (vytyčení) pozbývá na atraktivnosti a umožňuje tak delegovat potenciál humanitně profilovaných vědců více na zkoumanou problematiku než na zápas o pravdu. Jazykem pozitivistů můžeme říci, že kýžený realizmus výzkumných projektů se dostaví ztrátou zájmu o objektivizmus. Pokud badatel usiluje o poznání sociální konstrukce světa zkoumané osoby, potřebuje vstoupit do jeho diskurzu, nikoli mu vnutit podmínky diskurzu svého.

Naše studie je tvořena úvodem do diskurzivních přístupů a úvodem do vizuální metodologie tak, abychom mohli ilustrovat vznik osobitého metodologického přístupu, který využívá obou zmíněných k hlubšímu poznávání sociálněpedagogických jevů. Tím jsme samozřejmě přistoupili až k přílišné redukci těchto přístupů. Považujeme však za přínosné ustoupit od vyčerpávajícího popisu jednotlivostí ve prospěch možných nekonvenčních metodologických perspektiv. Pro hlubší studii jednotlivých přístupů lze nahlédnout do dříve publikovaných textů (Sedláková, 2014a, b, 2015; Klapko, 2016).

Klíčovou teorií předkládaného textu se stala Foucaltova teorie o vztahu diskurzu a moci a jejich redistribuce. „Vědění je diskurzivně formováno skrze praktiky moci a následně podporuje tvorbu nových podob moci. Mechanizmy moci jsou přítomny ve všech obdobích a nemusí mít nutně negativní konotace (moc si můžeme představit jako hybnou sílu, která ustálila proces dorozumívání)." (Sedláková, 2014, s. 24). Z hlediska (sociální)[1] pedagogiky nás

[1] Diskurzivní přístupy vycvičily autorku textu k reflexi vlastní pozice a nadhledu nad věděním (je-li to vůbec možné), které ji formuje. Její sociálněpedagogická optika inklinuje k širšímu pojímání pedagogiky jako takové. Jazykem fotografické metafory volíme spíše širší ohnisko

v souvislosti s teorií vizuálna zajímají vizuální projevy sociálního života a fenomény, které mohou být (ne)viděny, aby mohly být následně (ne)věděny.

1 Diskurzivní přístupy jako jedna z cest k poznání

Jazyk plní významnou úlohu v procesu komunikace i konstituce vědění. Má performativní charakter, který se podílí na neustálé korespondenci mezi jednáním, sémiotickým systémem a následným znovu-jednáním. Šíp v souvislosti s kontinuitou jazyka hovoří o „zpětnovazebném vztahu, který probíhá na rovině praxe, mezi slovníkem a světem kolem nás“ (2013a, s. 23). Porozumění jazyku se stává nutným klíčem i k porozumění realitě každodenního života. S ohledem na interakci jazyka lze říci, že významně tvaruje identitu člověka, která ve stejný moment formuje podobu sociální reality i jazyka, který ji strukturuje. Aby bylo možné udržovat komunikaci, musí docházet ke sdílení významů, které představují „verbalizované vědění“ (Foucault, 2008, s. 205), a právě to se stává předmětem diskurzivně smýšlejících výzkumníků.

Diskurzivní analýza (dále jen DA) se zaměřuje na jazyk a jeho vztah k sociální realitě a její reprezentaci. Snaží se o zmapování diskurzivních činitelů, které v určité promluvě či textu napomáhají dosahování diskurzivně-manipulačních cílů. Pomocí odhalování pravidelností může poukázat na struktury a vzorce náležející konkrétnímu diskurzu (př. náboženský, politický, školský, feministický aj.). V souvislosti s myšlenkovým odkazem autorů, jako jsou Wittgenstein, Derrida, Freedmanová či Bělohradský, se kloníme ke konstruktivistickému nazírání. Zajímá nás systém utváření významů, nastolená hierarchie či vnímání reality samotných aktérů, nikoliv pravda jako taková. Pravda, jakkoliv je silným a přitažlivým aspektem vědy, je v duchu konstruktivismu utvářena a stvrzována diskurzivně. Jedná se o společenský konsensus, který je historicky i kulturně determinován. Naše nazírání proto směřuje spíše ke způsobům konstruování reality, individualismu a pochopení vztahových procesů. Svoboda v interpretaci je vyvážena zodpovědností výběru tvrzení, která přijmeme za svá, a následně dle nich jednáme. To se může jevit jako fundamentální například v kontextu utváření postojů a jejich utvrzování médii.

než makroobjektiv. Snahou je zachycení pedagogického výzkumu, který nám umožní vidět souvislosti. Souvislosti, které recipujeme napříč jednotlivými humanitními vědami, protože spolu s postmodernou využíváme stírání a prolínání jejich hranic. To ovšem neznamená, že nerespektujeme práci kolegů, kteří svoji pedagogickou erudici omezují například na didaktickou či oborovou stránku pedagogiky.

V rámci DA existuje množství vzájemně inspirujících se odnoží (*konverzační analýza* a *etnometodologie, kritická diskurzivní analýza, sociální sémiotika, foucaultovská diskurzivní analýza, diskurzivní psychologie* aj.), které jsou seskupeny dle intelektuální tradice, z níž implicitně vychází. V duchu eklektiky, pro účely výzkumů zodpovídajících pedagogické otázky, doporučujeme využít přínosu jednotlivých směrů (konkrétních nástrojů) a škol DA. Pro definování specifických technik analýzy je precedentní předchozí studium filosoficko-teoretických východisek jednotlivých přístupů. V našem případě hlavní úlohu sehrál poststrukturalista Michel Foucault a proud sociálního konstruktivismu.

1.1 Možnosti analýz diskurzu v pedagogické reflexi

Interpretačně-analytický proces je zacílen na hledání pravidelností i abnormalit. Prvním krokem analýzy je pročítání relevantních textů, v nichž se analytik zaměřuje na rekonstrukci struktury problematiky za pomoci kódovacích procesů. DA je poměrně obsáhlý proces, proto velké množství zařazených textů může zvyšovat nereálnost dokončení analýzy.

Badatel se soustředí na formální náležitosti textu, denotace a konotace užitých slov, gramatickou strukturu, expresivní vyjádření a hodnoty, promlouvající a soupeřící diskurzy, interakci a intenci textu apod. Na úrovni této fáze analýzy se blížíme nejvíce lingvistickému způsobu nazírání na text, ve smyslu jeho detailnějšího rozboru. V další fázi přichází doplnění o analýzu intertextuality diskurzu. V ohnisku zájmu se ocitá především diskurzivní praxe a s ní spojená analýza užitých žánrů, vztahů a rolí textu, zapojených subjektů, zmíněných či zamlčených kontextů, odkazů a referencí a jiné. V konečné fázi se výše odhalené prvky diskurzu uvádějí do kontextu sociálních praktik a jejich efektů. Poslední krok odkrývá významové konzistence, které prostupují z textu do praxe a naopak.

Pro snazší orientaci čtenáře jsme přistoupili k sumáři (ne úplnému) diskurzivních teorií vzhledem k možným potřebám pedagogických analýz:

- *Kritický přístup k běžně rozšířenému vědění* (srov. Jørgensen & Phillips, 2002) – učitel jako mediátor vědění by měl přistupovat k sebereflektivnímu náhledu na utváření vlastních myšlenek a idejí, podněcovat žáky ke kritickému zkoumání předkládaných informací a sledování historických a kulturních podmíněností diskurzu.

- *Vztah diskurzu a moci* – zaměření se na produkci nerovnoměrných podmínek, které jsou sjednávány a objektivovány prostřednictvím diskurzu např. v budově školy. Analýza školy jako instituce ovlivňující svým diskurzem řád společnosti a naopak. Podnětné může být nahlížení na školní instituci jako na *panoptikum*, které v ní vidí Foucault ve svém titulu *Dohlížet a trestat* (2000). Taktéž koncept *bio-moci* vnímá člověka jako objekt manipulace, který je nutné udržovat jako „poslušné tělo". Praktiky bio-moci ve školním prostředí mohou být manifestovány různým způsobem (Dreyfus & Rabinow, 2002, s. 212–219). Jako příklad lze uvést jednotné pozdravy autority, rozložení poslucháren či sokolské slety se svojí unifikovanou choreografií.
- *Propojenost vědění a sociálního jednání* – zkoumání vztahů určitého vědění, které generuje sociální odezvu. Klíčové v rámci tohoto přístupu jsou konsekvence diskurzivního jednání pro konkrétní skupiny či jedince, kteří se mohou dostat do znevýhodněných pozic (př. slovní spojení *nepřizpůsobivý Rom*, *svobodná matka*, *muslimský terorista* či *zlobivý žák*). Podřízené pozice mohou vznikat na základě třídních, genderových, rasových, náboženských a jiných bojů o přístup k dominantnímu diskurzu. Analýza může pracovat s kategoriálně vázanými rysy, které jsou jednotlivým aktérům diskurzivně přisuzovány. Jejich identita je diskurzivně konstruována a vlivem sociální praxe, tradice či nerovnoměrné redistribuce stvrzována.
- *Diskurz jako forma jazyka v rámci specifické skupiny či prostředí* – zde se nabízí například sledování jazykového kódu marginálně či sociokulturně definovaných skupin. Poznání specifik a pravidel jejich diskurzu může pomoci rovnoměrné distribuci přístupu k moci, stejně jako odhalení způsobů myšlení, učení a jednání (Bedřichová & Šormová, 2013). Ve světle tohoto přístupu je inspirující Bernsteinova *teorie jazykového deficitu* a její validace v českém prostředí Ivanou Knausovou (2002).
- *Analýza mediálního diskurzu jako dominantního hlasu formujícího názorové kohorty ve společnosti* – příkladem může být silná rasistická či xenofobní nálada prostupující ze sociálních sítí do reálného života konkrétních aktérů (Sedláková, 2014), reprezentace mediálního obrazu zaváděných školských reforem či opatření (např. Rámcové vzdělávací programy; inkluzivní vzdělávání) a jejich projevy v edukační realitě.

- *Diskurzivní analýza forem sociální reprezentace, kterou sdílejí členové jiné skupiny* – ústředním pojmem se stává předsudek a jeho analýza, která může upozorňovat na dominantní diskurz jedné skupiny oproti upozaděnému hlasu skupiny jiné. Klíčovou roli hrají paralelní diskurzy, které dovolují polarizovat skupiny a diskurzivně přisuzovat jednotlivým skupinám práva a povinnosti.
- *Analýza promluvy ve smyslu porozumění jejím efektům* – (př. přednáška učitele, politická řeč, reklama či kázání katolického kněze). Zaměření na to, co jazyk dělá se svými příjemci, jak mluvčí dosahuje kýžených diskurzivních cílů (stvrzení pozice autority v promluvě; pozice odborníka; práce s emocemi recipienta apod.).
- *Dialogičnost diskurzu* – zkoumá interakce ve třídě, například mezi žákem a učitelem, mezi žáky navzájem, mezi rodiči a učiteli nebo politiky a odbornou veřejností (institucionální dialog). Dialogické interakce pomáhají rozklíčovat sekvence, pozice jednotlivých mluvčích a sledovat komunikační pravidla, v rámci kterých repliky vznikají (srov. Markee, 2015; Tůma, 2016).

Je důležité zmínit, že je nereálné vyčerpat diskurz či výpověď o něm. Foucault trvá na performativním aspektu jazykových praktik, které mají schopnost konstituovat realitu. V *Archeologii vědění* (2002) zahrnul do diskurzu veškeré signifikantní praktiky, které mohou mít diskurzivní aplikaci (tzv. nediskurzivní praktiky). To vedlo celou řadu autorů k zařazení vizuálních a materiálních objektů do svých výzkumů (Becker, 1998; Holliday, 2000; Buckingham, 2011; Clarke, 2012; Rose, 2012; Parker, 2013). Všeobjemnost diskurzu nás spolu s nimi přivedla k myšlence zapojit do analýzy i obrazovost diskurzu, vizuální informace, které představují další proměnné cenné pro pochopení sociální reality.

2 Vizualizace diskurzu

Pod pojem *vizuální kultura* řadíme škálu obrazových představ, které jsou tvořeny na základě reálného obrazu či imaginárního rázu, jejichž reprezentace se zhmotňují v kultuře. Pro účely tohoto textu pod pojmem *obraz*[2] rozumíme veškeré vizuální reprezentace se zaměřením na jejich výpovědní, významovou konstrukci, ale nikoli uměleckou hodnotu. „Vizuální artefakty

[2] V kontextu výzkumu budeme nejčastěji hovořit o obrazu jako fotografii.

jsou bez ohledu na svůj kulturní status studovány ze zorného úhlu ‚vidění jako takového' a jeho sociálních či politických rozměrů." (Kotík, 2010, s. 687). Podstatou zájmu je zkoumání vizuálních reprezentací v kontextu konstrukcí, které jsou klíčovým poznáním ve vztahu k ideologii, pravdě či vědění. Tyto mocenské struktury, jejich odhalování a relativizování, jsou zásadní (nejen) pro pedagogickou praxi.

Pro schopnost číst vizuální obrazy potřebujeme vizuální gramotnost (*literacy*), což je schopnost „rozumět a kriticky analyzovat funkce a významy odlišných vizuálních reprezentací a vzorců" (Seppänen, 2006, s. 4). Jednotkou pro vizuální analýzu jsou tzv. vizuální kódy, které obsahují pravidelnosti a struktury nesoucí význam. Foucault navazuje na Saussura a jeho zaměření na jazyk jako znakový systém. Odmítá zafixování významů pro znak samotný a zdůrazňuje fluidní, sociální charakter jazyka a vědění z něj tvořeného. Reprezentaci obrazu vnímá Foucault silně ve spojení s historičností.

> Každá společnost má svůj vlastní režim pravdy, svoji „obecnou politiku" pravdy: typy diskurzů, které přijímá za pravdivé a umožňuje jim, aby tak fungovaly; mechanismy a instance, které umožňují odlišit pravdivá od lživých tvrzení […]. (1980, s. 131)

Podíváme-li se na obraz prizmatem dějin umění, můžeme se inspirovat prací s perspektivou jako věrnou reprezentantkou objektivnosti, pravdy v zobrazení. Realismus při práci s perspektivou, hranice mezi krásou a ošklivostí či užívání arbitrárních prvků se měnily v závislosti na výtvarném slohu, období či myšlenkovém paradigmatu. Dějiny umění, řečeno s Foucaultem (2002), lze číst jako jednotlivé epistémé, které jsou vnitřně spjaty s myšlením a jednáním lidí. Epistémé diktuje podmínky myšlení, sítě významů, myšlenkové proudy a formy vědění v daném historickém období. „Sloh myšlení a jednání je širším projevem toho samého principu – principu opakování a proměny." (Šíp & Slavík, 2016, s. 9).

Z výše zmíněného lze vyčíst, že umění a věda mají mnoho společného. Do interpretační konfuze se dostává objektivistické paradigma s paradigmatem konstruktivistickým. V porovnání se svobodou interpretace ve vědě, která je stále ještě svázána metodologickými konvencemi, přináší v uměleckém diskurzu svoboda interpretace větší prostor (je dokonce vyžadována).

Reflektování významů obrazu je recipročním procesem. Význam do obrazu vkládá tvůrce i receptor (divák), oba mají podíl na interpretování významů

a jejich sjednocování do mentálních soudů a reprezentací. Přirozeně tak například fotografie nemůže být objektivním snímkem reality, protože její čtení je podmíněno mnoha proměnnými. Obraz není neutrální, nýbrž konstruovaný. Mělo by nás zajímat, kde stála postava, která obraz vytvořila, co bylo v pozadí, co je v popředí? Co se do rámu nevlezlo a co bylo zcela vyloučeno? Jaký byl proces přemýšlení nad obrazem, samotná tvorba a následná prezentace (Thomson, 2008, s. 10)?

Interpretace je snahou o zachycení pravdy, výpovědí o realitě. Obraz je schopen vyvolat různé prožitky, evokovat vzpomínky a přiřadit individuální význam. Ty se stávají osobním vlastnictvím a podporují schopnost introspekce, vnímaní sebe sama. Polysémantičnost obrazu (stejně jako intertextualita diskurzu) přispívá k rozrůzňování informací, které z něj můžeme vyčíst. Významové asociace, které do něj vložil tvůrce, se mohou lišit od kódů, které vnímá pozorovatel. Lze tedy říci, že významy obrazu jsou výslednicí sociální interakce mezi autorem a čtenářem, navíc značně formované kontextem. Vysoká variabilita představuje plochu pro manipulaci s cílem ukořistit moc nad poskytovaným věděním. Média v tomto směru získala nadvládu. Je namístě ptát se, jak různě sdílené vizuální vzorce ovládají lidské jednání a konstruují naše já. Z hlediska pedagogického diskurzu je žádoucí se zaměřit na produkci vědění skrze vizuální informace.

Diskurz není osamoceným tvrzením, ale proniká celým spektrem promluv, obrazů a současně je součástí sociálních praktik. Fotografický obraz tedy může být čten na základě znalosti odkazů v něm kódovaných. Barthes (2004) význam obrazu vidí v rámci, který strukturuje a implicitně ohraničuje obraz. Význam, který má být upřednostněn, tak aby jiný význam zůstal zamlčen (dominantní a minoritní diskurz). Prostřednictvím skrytých metatextových významů ve fotografii lze číst její obsah, ale také lze říci, že samotná fotografie umožňuje promlouvat a formovat sociální realitu. Fotografie je integrální součástí veřejného prostoru a mocenských vztahů, které jej formují.

Dle Sztompky (2007) se ocitáme ve světě, který nám zprostředkovává vstup do „hyperreality", která způsobuje, že ztrácíme kontakt s vlastní zkušeností, s děním kolem sebe. Hyperrealita ignoruje skutečnost a umožňuje překračovat hranice. Typickým rozhraním jsou sociální sítě, které dovolují sdílet obrazy o našich zážitcích tak, že jsou mnohem barvitější a zajímavější než ve skutečnosti. To způsobuje častější únik mimo realitu, která je příjemnější i tím, že ji jednoduše můžeme měnit. „Svět se stává jediným velkým povrchním

divadlem“ (tamtéž, s. 16). Korespondence s Goffmanem je značná: „Zjistíme, že jednotlivec se může pokusit přimět obecenstvo, aby jeho samého i situaci posuzovalo určitým způsobem, a tento soud může být dokonce jeho konečným cílem, a přesto jednotlivec nemusí stoprocentně věřit, že zasluhuje takové ohodnocení, o které žádá, nebo že zdání realit, které podporuje, je platné…“ (1999, s. 28).

Erving Goffman je považován za průkopníka vizuální sociologie, která přizvala vizuálno do metodologického hledáčku. Ve svých fotografiích se snažil hledat rozličné formy chování v genderovém dualismu muž/žena. Jeho intencí bylo zviditelnit konvence, které se k jednotlivým pohlavím ve společnosti pojí. „Ve shodě s kulturně vnucenými a internalizovanými definicemi prezentují lidé sebe sama jiným. Být ženou nebo mužem znamená prezentovat se ve shodě s kulturními představami ženskosti či mužskosti“ (Goffman, 1987, s. 8). Fotografie tak mohou nahrazovat písemné výpovědi. Díky sociálním sítím mají možnost dotvářet a stylizovat profily uživatelů, vysílat do okolí jejich mediální obraz, který brzy přechází v obraz sociální, obraz žitý. V podstatě dochází k věčnému redefinování subjektu v určitém okamžiku a kontextu. Bohatství obrazů v naší každodenní zkušenosti vede k novému obrazu světa samotného. Příkladem může být Instagram (*Number of…*, nedatováno.), kde je aktivních 800 milionů uživatelů měsíčně, kteří sdílejí 95 milionů fotografií a videí denně.

3 Vizuální analýza a její potenciál

Vizuální analýza (dále jen VA; srov. Banks, 2001; Sztompka, 2007; Rose, 2012) se pod taktovkou obratu k jazyku stala po dlouhou dobu obětí marginalizace. V současnosti se však v zahraničí těší hojnému zájmu sociálně orientovaných výzkumníků, což dokládá například i mezinárodní odborný časopis *Visual Studies*. Jeho počátek se datuje do roku 2002, kdy se vyčlenil z časopisu *Visual Sociology* (vydávaného od roku 1986).

Vizuální výzkum je zaměřen na produkci, organizaci a interpretaci obrazů. Své využití nachází v sociologii, mediálních studiích, antropologii, psychologii či kulturálních studiích. Umožňuje reflexi variabilních témat jako identita, komunita, společnost, gender, moc, náboženství, kultura, aj. V posledních dekádách dostává vizuální výzkum prostor i v pedagogice (Kaplan, Lewis, & Mumba, 2007; Prosser, 2007; Senior, 2008; Moss & Pini, 2016). Pro sběr dat využívá VA nejrůznější materiál. Předmětem zájmu vizuálně smýšlejících

vědců mohou být video, film, reklama, billboard, lidová tvořivost, řemeslo, kulturní artefakt, fotografie či mapa. V následující části bude text podrobněji pracovat pouze s potenciálem fotografie ve výzkumu.

Zapojení vizuálních obrazů do výzkumných šetření generuje bohatší data nežli pouhé verbální výpovědi respondenta. Na úrovni sběru dat se tak dostáváme k vícedimenzionálnímu souboru, který ale plně koresponduje s každodenností. Vědění každodenního života je vnitřním referenčním rámcem, díky němuž přirozeně jednáme a nahlížíme na oblasti, jež poznáváme, prožíváme a hodnotíme. Vědění ve společnosti se jedinci jeví jako apriorní a konstituuje jeho přirozené nahlížení na svět. Koncept každodennosti (srov. Berger & Luckmann, 1999) je tak možná jediným vodítkem při snaze poznávat sociální realitu kolem nás.

Základním předpokladem je, že obraz může obsahovat jiný druh informace než mluvené slovo a poskytnout další rozměr zkoumanému fenoménu a možnosti saturace dat. Snaha analyzovat proces percepce vizuálních obrazů přináší vhled do působení obrazů jako prvků diskurzu. „Obraz konstruuje, artikuluje naše vnímání světa." (Sztompka, 2007, s. 13). Text, promluva nebo obraz podléhají intertextualitě a polysémantičnosti. Jejich významy nejsou konstantní. Stejně jako v případě chybějící zkušenosti či poznatku, interpretujeme vizuální obrazy na základě zpodobnění vizuálních kódů, schémat, zobrazení s námi dobře známými strukturami. K interpretaci užíváme zdroje vědění, kterými disponujeme. Konvence pro různé způsoby zobrazování se stává sdíleným materiálem jednotlivých *epistémé*. Značný podíl na interpretaci viděného má i kontext umístění fotografie (noviny, galerie, rodinné album, reklama). Celé spektrum proměnných znemožňuje jednotnou verzi interpretace předkládaných informací, z toho důvodu nemůžeme hovořit o neproblematickém zachycení reality. Proto se ve vizuálním výzkumu musíme vydat cestou zkoumající způsoby re-prezentace a produkce významů. Pro diskurzivní analýzu fotografie musíme vycházet z širšího sociokulturního rámce, stejně tak jako z aktuální pozice fotografie, tvůrce i sebe sama.

Fotografie je vizuálním zápisem moci. Vizualizace stereotypů, pravo-moc vyvolávat emoce či realističnost viděného, jí dodává mocný aparát k dosahování cílů. Fotografická vyobrazení jsou rámována každodenností, organizována symbolickým řádem, ale zároveň se podílí na konstituci symbolického řadu samotného. „Fotografie je verbalizována, jakmile je spatřena: nebo lépe řečeno, je spatřena pouze už jako verbalizovaná" (Barthes, 1988, s. 207).

3.1 Sběr dat prostřednictvím fotografií

Photo elicitation je technika, která využívá fotografie při rozhovoru jako komunikační pomůcku (srov. Collier, 1957). Hlavním argumentem pro užití této metody je možnost respondentů mluvit o různých věcech odlišným způsobem. Může se jednat o cestu, jak s participanty hovořit o tacitních znalostech či tématech, o kterých by se jinak báli/zdráhali diskutovat. Fotografie pomáhají verbalizovat myšlenky pomocí metafor, které poskytují bezpečné prostředí částečné fikce stále spojené s vlastní žitou realitou. Metafory jsou obrazovostí jazyka a neomezují výpověď na psanou či mluvenou formu (Lakoff & Johnson, 2014).

Výzkumník může pracovat s vlastním souborem fotografií, které předkládá během interview, nebo s fotografiemi, které patří informantům. Do interview lze zařadit již hotové ucelené kolekce (např. rodinné album, historické fotografie) nebo náhodně vybrané fotografie informanta, které jsou pro něj důležité. Výzkumník pracuje se spontánními asociacemi i s hlubšími výpověďmi. Další možností je vlastní tvorba, která vzniká na zakázku výzkumníka. *Photovoice*[3] je výzkumná metoda VA, která iniciuje volné fotografování osob zapojených do výzkumu. Participanti jsou obyčejně podněcováni k zachycování vybraných témat v sociální realitě kolem sebe. Nejčastěji se k tomuto účelu používají jednorázové fotoaparáty – polaroidy[4] či běžně dostupné mobilní telefony, které nikterak nenarušují chod všedních dnů participantů výzkumu. Účastníci jsou vyzváni pořizovat fotografie v určitém časovém úseku (každý den, po dobu celého dne, jeden měsíc apod.) na přesně specifikované nebo volnější téma.

Pokud si účastníci přinesou vlastní fotografie, dochází ke stírání moci výzkumníka nad participantem výzkumu. Komunikace probíhá přirozeněji a fotografie plní roli mediátora, ke kterému se lze upnout. Fotografie pro mluvčího představují důkaz právě vyřčeného, slouží k podkladu obhajoby vlastních hodnot. Již při výběru fotografií, které zapojit do rozhovoru, nebo při samotném pořizování dochází k reflexi účastníků výzkumu. To jim dovoluje být více osobní a intimní.

[3] V našem textu pracujeme s anglickým termínem, protože český překlad zatím nevešel do veřejného diskurzu. Můžeme se potkat s termínem *metoda volného fotografování*, kterou ve svém textu používají Vašát, Gibas a Poláková (2017), nebo s termínem *participativní fotografie* (Sztompka, 2007).

[4] Autoři (Riele a Baker) vizuálního výzkumu zabývajícího se zkušeností žáků s flexibilitou vzdělávacích programů v Melbourne Academy uvádějí, že možnost okamžitého tisku fotografií studenty silně angažovala do výzkumu (2016, s. 244).

Na druhou stranu je využití fotografie během výzkumu časově náročnější. Ať již naši informanti vybírají či tvoří vlastní fotografie, věnují takovému procesu více přípravného času. Ochota zapojit se do tohoto typu výzkumu může být nižší než při využití klasického rozhovoru. Roli zde také hraje senzibilita informací, které jsou fotografiemi i vizuálně stvrzeny a sdíleny s výzkumníkem.

3.2 Fotografie v sociálněpedagogickém výzkumu

V následujícím výkladu se pokusíme charakterizovat fotografii z hlediska odlišných možností, které do sociálněpedagogického výzkumu přináší.

Fotografie jako sociální problém – fotografie a práce s ní nese aspekty kritiky s cílem upozornit a zviditelnit přehlížený charakter sociálně vyloučené skupiny, místa či fenoménu. V ideálním případě pak směřuje k sociální změně. Socioložka Raija Julkunen (2006, s. 2) upozorňuje, že vizuální reprezentace starších lidí jsou na veřejnosti vynechány, protože dnešní svět patří mladým lidem, jejichž úspěch je přímo spojen s jejich vzhledem. Julkunen tak upozorňuje na hranici mezi viditelnými a neviditelnými aspekty vizuální každodennosti a její dopady. Sociální fotografie se snaží zachytit a kriticky reflektovat společenské jevy, které jsou mnohdy pro jejich aktéry zranitelné. Jedná se například o tematizování chudoby, prostituce, života na periférii, alkoholismu, válečných konfliktů či bezdomovectví. Snímky mají silnou výpovědní hodnotu, protože pracují s reálností, která bývá často vytěsňována z veřejného diskurzu. Fotografie „představují zacílené psychologicky či sociálně orientované sondy analyzující životní realitu, z nichž je patrná nezastíraná interakce mezi fotografovanými osobami a fotografem“ (Matějů & Linhart, 1989, s. 189).

Fotografie reprezentující sociální realitu – zde se nejblíže dostáváme k tradiční metodě pozorování. Tento typ nese renesanční teze objekto-subjektového vnímání, přesného otisku viděného. Vědci postupem času přistoupili k záznamu (fotografie, video) pozorované reality se snahou o podložení větší objektivnosti. V mediálním diskurzu se jedná o typický vztah textu a obrazu. Funkce fotografie je především dokumentační, informační a archivní. Na jiném místě textu problematizujeme toto vnímání fotografie ve snaze poukázat na podmíněnost čtení vizuálních dat. Nikterak však neubíráme fotografii schopnost zachytit jedinečné reportáže, okamžiky a pocity, které mají svoji hodnotu.

Fotografická esej či etnografická foto studie – tato kategorie představuje dlouhodobější analýzy problematiky. Jedná se o sérii fotografií, ve které se fotograf

vyjadřuje k nějakému společenskému problému. Fotoesej má vyvolat v divákovi nějakou emoční reakci (Osvaldová & Kopáč, 2008). Etnografická studie je popisným inventářem vizuálních faktů (okem pozorovatelné aspekty sociálního světa). Dost často bývá spojována s antropologickým výzkumem různých etnik a kmenů.

Fotografie jako volná tvorba respondentů – fotografický projekt může poskytnout náhled do určité sociální skupiny, jejích zvyků, norem a vzorců. Na tomto místě nás nejvíce inspirovaly projekty zkoumající bezdomovectví perspektivou samotných aktérů. Výsledné fotografie slouží jako podklad pro výzkumný rozhovor či dále pro širokou veřejnost díky svému autonomnímu vizuálnímu narativu. V zahraničí se jednalo například o počin organizace Cafe Art, která věnovala sto fotoaparátů lidem v sociální nouzi a bez domova, se kterými dlouhodobě pracovala. Projekt byl realizován v červenci 2015 v Londýně. Lidé byli vyzváni vytvořit fotografie na téma „Můj Londýn" a vykreslit tak metropoli perspektivou osob bez domova. Fotografie se podařilo zpeněžit a peníze použít opět pro pomoc cílové skupině (Molloy, 2015). V našich územních podmínkách mapovala skupina výzkumníků pomocí fotografií stejný fenomén ve spojitosti s každodenní geografií a afektem (Vašát, Gibas, & Poláková, 2017). Autoři spolu s Pink (2007) potvrzují užití fotografie jako média, umožňujícího výzkumníkovi vstoupit do prostoru (symbolického i materiálního), který by pouhým rozhovorem zůstal nepokryt.

3.3 Metodologie analýzy fotografií

Fotografie je hrou s pravdou, je to novodobý výrazový prostředek, který lze využít při snaze o pochopení sociální reality jako bohatého zdroje nonverbálních dat. Fotografie stojí na pomezí výše postulovaného rozkolu metodologických paradigmat. Na jednu stranu je schopna zachycovat realitu a vytvořit tak objektivní kopii viděného, na druhou stranu má silný sociální charakter, dokáže zachytit člověka s jeho emocemi a zaznamenat sociální fenomény či kritická svědectví o společnosti stejně dobře jako něco, co nemá v realitě opodstatnění.

Realismus ve fotografii je nabořen konotativním charakterem, který je způsoben výběrem objektu, kompozicí, dodržováním estetických a fotografických pravidel či vlastním světonázorem. Přesto je fotografie brána jako svědek s typicky denotatitivním charakterem. Po objevení fotografie zažívalo umění přední postavení pro schopnost věrné reprodukce reality. Tento přílišný

realismus byl brzy narušen subjektivností umělců, kteří použitím filtrů, speciálních triků a technik začali přetvářet obraz v souladu s osobními preferencemi. Možnosti dnešní postprodukce obrazů jsou takřka neomezené. Je zajímavé, že fotografie si i přes výše zmíněné, na rozdíl od ostatních forem reprezentace (např. malba), zachovává vesměs pověst dokonalé reprodukce světa i nadále.

Z toho vyplývá, že význam fotografie je fluidní v závislosti na symbolickém interpretačním rámci příjemce i tvůrce. Analýza vizuálních aspektů se soustřeďuje nejen na viděné a předkládané, ale i na aspekty, které jsou mimo zorné pole (McLeod et al., 2016, s. 18). Naše metodologická pozornost by se měla upínat mezi rámec pozorovaného obrazu a rámec vlastního interpretačního pole. Proto je vhodné se koncentrovat na fotografii nejen v kontextu jejího vzniku, ale i ve vztahu k obecenstvu, které se na tuto fotografii bude dívat.

Jednotkou pro vizuální analýzu jsou tzv. vizuální kódy, které obsahují pravidelnosti a struktury nesoucí význam. V (sociálně)pedagogickém výzkumu, který používá relevantní obrazy jako zdroj dat, se musíme ptát na následující otázky:

- *koho* ne/oslovuje nebo *o čem* vypovídá obraz,
- *kdo* zachytil/vytvořil obraz (*kdy, kde a za jakým účelem*),
- jaká je *intence v prezentaci* obrazu,
- jak ostatní lidé *vnímají* obraz a co s ním mohou dělat,
- jaký je *efekt* obrazu (emoce, potřeba, incentiva) (Banks, 2001, s. 7)?

Re-konstrukce reality na základě kódování vizuálních dat je proces v první řadě zahrnující pojmenovávání sociálních a kulturních objektů. Pro samotnou VA navrhujeme následující dekódování:

1) *subjekto-objektová deskripce* (deskriptivní atributy fotografie),
2) *perspektiva autora snímku,*
3) *interpretace snímku divákem.*

Subjekto-objektový popis se zaměřuje na viditelné znaky, které lze na fotografii pojmenovat. V této fázi by měl převažovat popisný charakter, bez hledání hlubších souvislostí. Jaké znaky nesou kulturní významy? Jaké objekty jsou vyobrazeny, a které naopak chybí?

Perspektiva autora snímku se soustřeďuje na autora obrazu, na jeho sociální pozici a kontextovou situaci vzniku fotografie. Dále se zamýšlíme nad záměrem, cílem a účelem fotografie. Podnětné je přemýšlet i nad tím, komu byla fotografie adresována. Jaké bude publikum a jakou reakci na snímek můžeme od nich předpokládat? Do kontextu tvorby a jejího dekódování vstupují i znalosti/vědění, které ovlivnily výsledný charakter obrazu. Jaké jsou pocity a hodnocení autora snímku během tvorby a po ní?

Interpretace snímku divákem počítá s názorem a perspektivou příjemců obrazu. Silný prostor dostávají analogie obrazu. Můžeme se ptát, co obraz komunikuje. Zajímá nás jakákoliv podobnost založená na shodě vlastností – vnějších i vnitřních. Nalezená analogie pojící žitou realitu s obrazovou „realitou" dává prostor pro autenticitu, respektive věrohodnost fotografií. „Pokud se pokusíme verbalizovat to, co ve fotografii vidíme, začínáme hledat podobnosti, avšak bez záruky, že v obrazu rozpoznáme věc, která byla ve chvíli fotografického záznamu reálně viditelná." (Fišerová, 2010, s. 66).

Wyly (2010) navrhuje za účelem poznání naší komplexní vizuální sociální reality zvážit (1) okolnosti podmínek, (2) *displacement* (vymístění či dislokace), (3) moc a reprezentaci fotografií. Okolnosti obrazů směřují k neviditelným a primárně neuvědomovaným vizuálním odkazům procesu sběru fotografií i obsahu fotografií samotných. Displacement odkazuje k dispozicím obrazu, které byly odstraněny z jeho socio-historického kontextu. Možnosti odhalování tkví v participativních formách rozhovoru (*photo elicitation*), analýzách souvztažných dokumentů či návštěvě místa (*etnografie*). Konečně moc a její re-prezentace cílí na přítomnost privilegovaných skutečností, přístupu ke zdrojům, distribuci obrazů určitému preferovanému publiku a kontinuitě obrazu v čase (Wyly, 2010, s. 505–507).

Jakou formu reprezentace volíme, snažíme-li se zachytit odlišnost? Zůstaneme-li v logice binarit, naše interpretace je nutně vedena v řádu stereotypu. Stereotypizace je znakem mocenské dominance. Dokladem tohoto tvrzení může být aktivita, kterou jsme vyzkoušeli s padesáti osmi účastníky multikulturních seminářů v České republice (jednalo se o skupinu studentů) a se čtyřiceti pěti účastníky na Ukrajině (skupina pedagogických pracovníků). Účastníci seminářů obdrželi fotografii, kde byly zachyceny zahalené ženy v nikábu. Zadáním bylo popis toho, co vidí na obrázku. V následujícím výčtu uvádíme klíčová slova, která účastníci použili bezprostředně po otočení fotografie („fuj", „strach", „nesvoboda", „tma", „útlak", „týrané ženy",

„strašidla“, „černo“, „teroristi“, „pozor“, „bomba“…). Silný konotační rámec klíčových slov naznačuje, kterým směrem se vyvíjely osobní příběhy, které účastníci měli ve druhém kroku sepsat dle viděného. Náš mozek v takovém případě funguje velmi kategoricky. Jestliže má nějaký druh kusé informace (vizuální kód), velmi operativně dokáže doplnit chybějící informace kompilátem dalších informací, které nevychází z viděného, dokonce ani z vlastní zkušenosti. Je zajímavé, že v případě, kdy jsme k zadání dodali, že se jedná o konkrétní periodikum, kontext výpovědi, popisu stejného obrázku, se změnil.

Na další fotografii byly vyobrazeny dvě děti, které se neusmívají. Velké procento příběhů, které tvořili učitelé z Ukrajiny, bylo vlivem válečných konfliktů o osiřelých dětech. Naopak v České republice se opakovaly příběhy zaměřené na náhradní a pěstounskou péči. Přestože účastníci měli stejné fotografie, do interpretací vstupovaly odlišné kontexty a jejich vědění. Pouhé jedno procento příběhů z obou skupin bylo laděno pozitivně.

3.4 Metodologické výzvy a limity

Užití fotografií ve výzkumu s sebou nese určitá metodologická dilemata. V první řadě je ve výzkumných projektech záhodno promyslet etický aspekt navrhovaného šetření. Na individuální úrovni zapojených informantů mohou fotografie nabořit soukromí a snížit tak jejich sebevědomí a sebeúctu. Obzvláště máme na mysli případy, kdy dojde k vytržení vizuálních dat z kontextu. Na institucionální úrovni může dojít k posílení předsudků vůči zainteresované organizaci. Proto je důležité zajistit důslednou důvěrnost a anonymitu předkládaných dat. Pozor si musíme dát na soukromí osob, které nejsou součástí našeho výzkumu. Zvláštní kategorií je zapojení dětí do výzkumu, kde je samozřejmostí souhlas zákonných zástupců. Obecně se přemýšlení ohledně etiky vizuálních dat dělí na de-identifikaci lidí na fotografiích a na kontrolu dat odkazujících na specifickou osobu či instituci (Te Riele & Baker, 2016, s. 234).

Díky etickým otázkám výzkumníci často žádají své participanty, aby se vyvarovali pořizování fotografií s rozpoznatelnou osobou, což nutně nemusí znamenat rezignaci na umístění postavy do obrazu. Za tímto účelem lze využít hry světla a stínu, krajních expozicí nebo vlastních rukou překrývajících obličej (Wood & Kidman, 2013). Zamezit rozpoznání osoby se dá i softwarově pixelizací obličeje, což doporučujeme pouze v odůvodněných

případech. Hlavním protiargumentem tohoto postupu může být evokace zobrazování osob páchajících trestnou činnost či jejich obětí. Zdá se, že nám na tomto místě vizuální intertextualita opět připomíná svoji důležitou roli v potencionálním sdělení.

Závěr

Metodologická studie předkládá reflexi využití diskurzivních a vizuálních přístupů ve výzkumu sociálně pedagogických jevů. Při popisu a následné analýze obrazového materiálu zůstáváme „zajatci" jazyka, vědění a diskurzu. S ohledem na toto tvrzení se nám jeví jako nevyhnutelné propojit vizuální analýzu s analýzou diskurzu. Všudypřítomná obrazovost a ikonovost dnešního světa nabádá k orientaci na obrazové diskurzy. Přítomnost sensitivity výzkumníka vůči vizuálním jednotkám výzkumných dat přináší multidimenzionální charakter možných interpretací a analýz.

Interpretace je zatížena typizacemi, které jí poskytují obraz srozumitelnosti, a invencemi, které vytváří korespondence mezi důvěrně známými schématy a přítomností. Vizuální analýza a analýza diskurzu odkrývají sociálně a kulturně sdílené významy a praktiky, které vedou ke stereotypnímu nazírání, sexismu, rasismu a zvýznamňování rozdílnosti, „aniž bychom se dál pohybovali po cestách vyznačených dominancí a nadřazeností" (Sturken & Cartwright, 2009, s. 119). Příkladem vizuálního diktátu určování současných norem může být např. reklama a její ideál krásy a exkluzivnosti. Nechceme-li upadnout do praktik oslavujících binarismus, musíme se spolu s poststrukturalisty smířit s nekonečným prolínáním kategorií a nemožností jejich pevné definice. Ta by musela být stanovena na základě odmítnutí identity protikladu. Myšlení strukturované a organizované binárními soudy upřednostňuje zjednodušené soudy před komplexním věděním (Kraus, 2008, s. 96).

Apel na mediální gramotnost je čím dál silnější. Současné sociální sítě disponují symbolickou mocí, která umožňuje vytvářet významy a zprostředkovávat je publiku. „Prostřednictvím kontroly informačních toků mohou média ovlivňovat obsah společenské diskuze, tedy i myšlení, postoje a chování lidí." (Valenta, 2014, s. 245). Symbolické významy se habitualizací dostávají do pevných struktur společenského světa a stávají se přirozenými.

V souvislosti s edukační realitou se nám jeví přinejmenším jako inspirující kriticky přehodnocovat dominantní a strnulé vědění směrem k pluralitnímu nazírání. Poznávat mechanismy utváření našeho vědění je v pedagogice důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Domníváme se, že diskurzivní a vizuální přístupy k tomu mohou bohatě přispívat.

Literatura

Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: SAGE Publications.

Barthes, R. (2004). *Rétorika obrazu. Co je to fotografie?* Praha: Hermann & synové.

Barthes, R. (1988). The photographic message. In S. Sontag (Ed.), *A Barthes reader* (s. 194–211). Toronto: McGraw Hill Ryerson.

Becker, H. (1998). Visual sociology, documentary photography, and photojournalism: It's (almost) all a matter of context. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research* (s. 84–96). London: Taylor and Francis.

Bedřichová, Z., & Šormová, K. (2013). Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu. *Studie z aplikované lingvistiky, 4*(2), 38–56.

Berger, L., P., & Luckamann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture*. Malden: Polity Press.

Clarke, A. E. (2012). Mapping visual discourses. In J. Hughes (Ed.), *Sage visual methods* (s. 231–281). London: Sage.

Collier, J. (1957). Photography in anthropology: A report on two experiments*. American Anthropologist, 59*(5), 843–859.

Dreyfus, H., L., & Rabinow, P. (2002). *Michel Foucault: za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Praha: Herrmann & synové.

Fišerová, M. (2010). Pamäť fotografie. K podmienkam možnosti interpretácie fotografie ako dôkazu. In V. Gažová, V. Slušná (Eds.), *Horizonty kulturológie* (s. 65–70). Bratislava: Acta culturologica.

Foucault, M. (1980). *Power / knowledge*. Harlow: Pearson Education Limited.

Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.

Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.

Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.

Goffman, E. (1987). *Gender adveertisements*. New York: Harper & Row.

Goffman, E. (1999). *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Holliday, R. (2000). We've all been framed: Visualizing methodology. *The Sociological Review*, *48*(4), 503–521.

Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.

Julkunen, R. (2006). Visual Literacy as literacy as part of literacies. In J. Seppänen, (Ed.), *The power of the gaze. An introduction to visual literacy* (s. 4–6). New York: Peter Lang Publishing.

Kaplan, I., Lewis, I., & Mumba, P. (2007). Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students' photographs from the UK, Zambia and Indonesia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), 23–35.

Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 26(3), 379–414.

Knausová, I. (2002). Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, *12*(2), 99–107.

Kotík, M. (2010). Úvod do studií vizuální kultury. *Česká literatura*, *58*(5), 686–690.

Kraus, J. (2008). *Jazyk v proměnách komunikačních médií.* Praha: Karolinum.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2014). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.

Markee, N. (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.

Matějů, M., & Linhart, J. (1989). Fotografie a sociologie. Uplatnění fotografie v sociologickém výzkumu: na okraj 150. výročí vynálezu fotografie. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, *25*(2),187–199.

McLeod, J., Goad, P., Willis, J. & Darian-Smith, K. (2016). Reading images of school buildings and spaces: An interdisciplinary dialogue on visual research in history of progressive education. In J. Moss & B. Pini (Eds.), *Visual research methods in educational research* (s. 15–35). New York: Palgrave Macmillan.

Molloy, P. (2015). *What happens when you give 100 homeless people disposable cameras? True works of art.* Dostupné z http://www.upworthy.com/what-happens-when-you-give-100-homeless-people-disposable-cameras-true-works-of-art?c=ufb4

Moss, J., & Pini B. (2016). *Visual research methods in educational research*. New York: Palgrave Macmillan.

Number of monthly active instagram users. Dostupné z https://www.statista.com/statistics/253577/number-of-monthly-active-instagram-users/

Osvaldová, B., & Kopáč, R. (2008). *Pokusy a dobrodružství: poznámky k eseji*. Karolinum: Praha.

Parker, D. (2013). *Creative partnership in practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London: Routledge.

Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: SAGE Publications.

Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, *22*(1), 13–30.

Rose, G. (2012). *An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage Publication.

Sedláková, M. (2014a). Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu. *Sociální pedagogika*, *2*(2), 22–37.

Sedláková, M. (2014b). Mediální reprezentace romské třídy. In D. Klapko, & L. Remsová, *Výzkumný exkurz do diskurzů o Romech* (s. 207–234). Brno: Masarykova univerzita.

Sedláková, M. (2015). Sociální realita skrze fotoaparát aneb zaostřeno na vizuální reprezentaci. In L. Gulová (Ed). *Aplikace mechanismů sociální pedagogiky do sociální a pedagogické práce – praxe a výzkum* (s. 107–120). Brno: Masarykova univerzita.

Senior, K. (2008). Letters as an imaged-based methodology in educational research. In J. Moss (Ed.), *Researching education visually – digitally – spatially* (s. 183–208). Rotterdam: Sense Publishers.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.

Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda.* Praha: Sociologické nakladatelství.

Šíp, R. (2013a). Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu. In L. Gulová, R. Šíp (Eds.), *Vybrané výzkumné metody: aplikace v pedagogické praxi* (s. 12–32). Praha: Grada.

Šíp, R. & Slavík, J. (2016). Úvod. In V. Švěc, J. Nehyba & P. Svojanovský, *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (s. 9–20). Brno: Masarykova univerzita.

Te Riele, K., & Baker, A. (2016). Ethical challenges in visual educational research. In J. Moss, & B. Pini (Eds.), *Visual research methods in educational research* (s. 231–250). New York: Palgrave Macmillan.

Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people.* New York: Routledge.

Tůma, F. (2016). Konverzační analýza a interakce ve třídě: východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, *26*(3), 415–441.

Valenta, P. (2014). Symbolická moc médií jako pedagogický faktor. *Pedagogická orientace*, *24*(2), 244–258.

Vašát, P., Gibas, P., & Poláková, M. (2017). Mezi taktikou a afektem, ne-místem a místem: vizuální analýza každodenní geografie osob bez domova. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 53*(4), 533–564.

Wood, B., & Kidman, J. (2013). Negotiating the etnical borders of visual research with young people. In K. Te Riele & R. Brooks (Eds.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (s. 149–162). New York: Routledge.

Wyly, E. (2010). Things pictures don't tell us: In search of Baltimore. *City, 14*(5), 497–528.

Autorka

Mgr. et Mgr. Markéta Sedláková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: sedlakovamarketa@mail.muni.cz

The potential of visual methodology and discourse analysis in a postmodern paradigm of science

Abstract: The form of knowledge in the contemporary postmodern world is under--going a rapid transformation. This variability can be observed even in the efforts to capture, analyze, and theorize this knowledge. Science symbolically wrestles with the idea of the truthful correspondence of social reality through argumentation and scepticism towards truth as a stable authority. Data is not culturally and value-neutral, which is accentuated by its distribution through language. Understanding and interpretation of context should rather be a mechanism aimed at the linguistic communication, which in its hidden and transparent form produces, shares and conceptualizes meanings, gives the role and position in the world. The focus of interest of scientific knowledge, from our viewpoint, shifts towards examining

structures, creating meanings and re-presentation of experience. The aim of the paper is to reflect on the affordances of discourse analysis. It presents theoretical-research approach that is able to apply critical reflection focusing on the actions and practices of a particular discourse, and being in it. Moreover, we focus on visualization possibilities of visual methodologies; more specifically on the use of photography as a tool for social communication in the research process. The merits of a combination of the two approaches lie in the possibility to explore the relationship between visual and verbal representations of social reality. The text is focused on methodological approaches rather than on presentation of research results.

Keywords: representation, discourse, social reality, meanings, visual methodologies, diversity

---

Jašková, J. (2017). *Didaktické znalosti obsahu u vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka: Vnímání profesních počátků v retrospektivě.* Brno: Munipress.

Vysokoškolští učitelé odborné angličtiny procházejí v průběhu prvních let své profese poměrně obtížným obdobím, neboť během svých studií na vysokých školách jsou zpravidla připravováni na středoškolskou výuku obecné angličtiny. Jejich předchozí vzdělání jim tedy neposkytuje potřebné znalosti, ze kterých by mohli vytvářet své didaktické znalosti obsahu. Kniha si klade za cíl seznámit čtenáře se subjektivním vnímáním vlastních profesních počátků těchto učitelů, a to z jejich retrospektivního pohledu na první tři roky výuky odborného anglického jazyka na vysokých školách. Profesní vývoj začínajících učitelů byl zkoumán na základě smíšeného výzkumného designu, kde metoda semistrukturovaných rozhovorů uskutečněných s několika respondenty byla doplněna o elektronické dotazníky zaslané všem českým vysokoškolským učitelům odborné angličtiny.

Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele aneb přínos Vlastimila Švece pro teorii, praxi a výzkum učitelského vzdělávání aneb předmluva k druhému vydání zdravice z šedesátých

Je svého druhu závazkem dokumentovat a vyzdvihovat oslavným způsobem významnější počiny kolegů z oboru, s nimiž máte možnost potkávat se na pracovišti, zasedat v radách, sdílet kancelář či prostě jen tak přicházet na společnou řeč.

Rytmus vašim dokumentačním snahám nejlépe udávají životní jubilea. Jste-li vytrvalí, můžete se vypracovat až na životopisce dotyčných a zaznamenat úspěchy na poli historiografie intelektuálního života v období od–do.

Hlavní starostí, kterou při takových přáních máte, je neprozradit věk dotyčného. Já samozřejmě neprozradím, ale naznačím, jak se to dnes koneckonců v didaktice (prý) má dělat.

Svoji první dokumentaci odborného úsilí profesora Švece jsem sepsal a uveřejnil v *Pedagogické orientaci* před deseti lety (Janík, 2007). To byla zlatá šedesátá, nikoliv ovšem dle oficiálního kalendáře, nýbrž podle životního výměru profesora Švece a možná i podle atmosféry v univerzitním prostředí, která byla tehdy uvolněnější jako kdysi, a nikoliv jako dnes, kdy se pomalu, ale jistě dostáváme do pout jiné totality (tentokrát neoliberální) a začínáme podléhat jinému typu ovládání (tentokrát managerialismu).

Vše, co jsem před deseti lety v prvním vydání tohoto spisu o odborných aktivitách profesora Švece napsal, dnes podepisuji. A navíc k tomu připisuji, že ono desetiletí bylo pro profesora Švece obdobím budování Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a současně dobou přechodu na Katedru pedagogiky a následně na Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně.

Profesor Švec patří k lidem, kteří si po celou dobu vedle své manažerské role udržovali i odbornost. Znamená to, že vedle budování budov a institucí neztráceli ze zřetele rozvoj vědních a studijních oborů, publikování, přednášení, konzultování a podobné věci.

Odborná činnost profesora Švece a jeho výzkumy ve sledovaném období směřovaly k tématu sdílení znalostí v pedagogických a pomáhajících profesích, a zejména k tématu tacitních znalostí a jejich utváření v kontextu praxe.

Několikaleté výzkumné úsilí vyvrcholilo v knize *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (Švec et al., 2016), na níž se pod jeho vedením podílela řada kolegyň a kolegů (Jan Nehyba, Petr Svojanovský, James Lawley, Radim Šíp, Eva Minaříková, Blanka Pravdová, Barbora Šimůnková a Jan Slavík). Kniha byla vydána i v anglickém jazyce a začíná sbírat první ohlasy u nás i v zahraničí.

V závěru dekády, o níž zde hovoříme, pro nás profesor Švec vy-nalezl staro-novou oblast aktivit – je to studium profesí, zejména studium předpo-kladů a podmínek profesionálního, popř. expertního výkonu. Profesor teď hodně chodí po doktorech. Ptá se jich ale na trochu jiné věci než my, když chodíme po doktorech. O tomhle vám ale řekne více on sám, a to nejlépe na interdisciplinárním semináři k profesím, který jsme pro vážné zájemce napříč fakultami Masarykovy univerzity iniciovali pro podzimní a další semestr.

A závěrem k tomu, co a kdo nás všechny spojuje. Je to osobnost profesora Maňáka – ukazuje se, že páně profesorovo laskavé a noblesní formativní působení na nás mělo a má daleko blahodárnější vliv než všechno to současné mudrování univerzitních manažerů nového střihu. Poděkujme proto profesoru Švecovi za to, že inicioval knihu rozhovorů *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice* (Maňák, Švec, & Janík, 2017), v níž profesor Maňák dostává slovo, aby držel hlas rozumnosti v našem směřování.

Je totiž svého druhu závazkem dokumentovat a vyzdvihovat oslavným způsobem významnější počiny kolegů z oboru, s nimiž máte možnost potkávat se na pracovišti, zasedat v radách, sdílet kancelář či prostě jen tak přicházet na společnou řeč. Profesor Švec o tomto závazku ví a v jeho duchu koná. A já? Já si prostě beru příklad a jsem rád, že je kde brát.

Tomáš Janík
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání

Literatura

Janík, T. (2007). Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace, 17*(4), 35–42.

Maňák, J., Švec, V., & Janík, T. (2017). *O vzdělávání, o učitelství a tak trochu i o pedagogice*. Brno: MU.

Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P., Lawley, J., Šíp, R., Minaříková, E. … Slavík, J. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: MU.

Šťastný, V., Svobodová, Z., Rochex, J.-Y. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii.* Praha: Karolinum.

Analyticko-srovnávací studie Školní vzdělávání ve Francii je sedmou publikací řady Školní vzdělávání v zahraničí. Studie zachovává obdobnou strukturu jako dřívější publikace v řadě, metodologicky se však kromě studia odborné literatury opírá také o vlastní empirická data autorů sebraná prostřednictvím pozorování ve školních třídách či rozhovorů s různými aktéry vzdělávacího systému (učiteli, řediteli, inspektory…). Důraz je kladen na hlavní problémové okruhy školního vzdělávání. Čeští autoři poskytují pohled na francouzský vzdělávací systém „zvenku" (kapitoly zabývající se vzdělávací politikou, charakteristikou vzdělávacího systému, profesí učitele, kurikulem, evaluací, spravedlivostí ve vzdělávání, jazykovým vzděláváním a specifiky vzdělávání v zámořských teritoriích), pohled „zevnitř" pak zprostředkovává renomovaný francouzský výzkumník a sociolog vzdělávání Jean-Yves Rochex, který se v poslední kapitole zaměřuje na vývoj a současný stav vzdělanostních nerovností ve Francii. Publikace představuje příspěvek k literatuře z oblasti srovnávací pedagogiky přinášející systematicky utříděné poznatky o zemi, jejíž specifika a problémy vzdělávání nejsou českým čtenářům příliš známá. Je určena výzkumníkům a odborníkům v oblasti vzdělávání, vyučujícím i studentům pedagogických fakult a dalších fakult připravujících učitele, zástupcům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky i dalším pracovníkům působícím ve státní správě zabývajícím se vzděláváním.

Prof. PhDr. Jiří Mareš – jubilující

Vážený pane profesore, je to sotva uvěřitelné, že oslavíš další významné životní jubileum. Chtěli bychom se v této gratulaci ohlédnout za vybranými mezníky dlouhé části životní cesty, na které jsme měli tu čest Tě potkávat, žádat Tě o rozhovory nebo i o rady.

Už při prvních setkáních jsme se zabývali zajímavým výzkumným tématem mikroanalýzy výuky z hlediska interakce a komunikace učitel–žáci. Tehdy šlo o metody mikroanalýzy výuky, jejíž výsledky byly začleněny ve vědecké práci, kterou jsi dokončil a obhájil na Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV.

Výsledky výzkumné práce tehdy vznikaly v zajímavém vědeckém týmu, se kterým jsi spolupracoval (Tollingerová, Helus, Křivohlavý, Gavora, Kulič, Š. Švec a mnoho dalších odborníků). Každý z členů týmu se věnoval otázkám analýzy komunikace a interkace učitel–žáci, učitel–studenti ve výuce z jiného hlediska. Všichni se snažili najít takové postupy, jimiž by bylo možné popisovat skutečnost výuky v praxi školy a přinést vědecké podněty pro budoucí změnu. V sedmdesátých letech minulého století to byl zcela unikátní přístup v jinak normativně pojatém přístupu k otázkám školy. Řada mikroanalytických postupů pedagogicko-psychologického výzkumu odhalila, že pedagogická komunikace ve výuce na základní škole má řadu rezerv. Sborník z konference z roku 1981 s názvem *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti*, který vznikl pod tvou redakcí, byl velmi bohatou inspirací pro změnu pedagogiky jako vědy v hledání *nové kvality pedagogické teorie a praxe i její výzkumné reflexe*. Tomáš Svatoš na toto období vzpomíná:

> Příchodem a přístupem Jiřího Mareše se mnohé začalo měnit; s inspirací v rodícím se činnostním a zkušenostním učení a za podstatné podpory technických prostředků se budoucí učitelé setkávali s takovými procedurami, jakými je mikro-vyučování, simulování profesních rolí či postupy sociálněkomunikativního nácviku, opřenými o reflexi a sebereflexi. Zní vám to „moderně“? Zřejmě ano, já však píši o počátku sedmdesátých let 20. století. Čtu-li dnes o výzkumech na bázi video-studií, pročítám-li zprávy o video-nácviku v učitelství, vím, že „už to tady bylo“ a že dnešní podobu předurčovaly aktivity Jiřího Mareše (a vrstevníků) z dob před více jak 45 lety. (2012)

Publikace s názvem *Sociální a pedagogická komunikace ve škole* (1998) a *Komunikace ve škole* (1995), které byly vydány ve spolupráci s prof. J. Křivohlavým, se staly velmi cennou oporou pro hledání nových

možností a kvality v rozvoji obecné didaktiky, jež vycházela z nového pojetí didaktické interakce a komunikace ve výuce na základní škole. Zde také leží zdroje hledání nových podnětů pro rozvoj učitelského vzdělávání. Vzniklo dílo do té doby nevídané; na jedné straně představilo potřebnou teorii a široký vývoj tématu, současně publikace měla také aplikační ráz, a to zcela nové spočívalo v konkrétních ukázkách a příkladech, které nezaměnitelně přispěly ke čtenářskému porozumění.

Další tým spolupracovníků, který jsi vedl, byl v Grantové agentuře České republiky. V pracovní skupině pro pedagogiku a psychologii č. 406 (v letech 1996–2002) jsme měli možnost pozorovat velmi z blízka tvůj svědomitý přístup ke kontrole podkladů pro rozhodování o přidělování finanční podpory projektům, které rozvíjely výzkum v oblasti obou vědních oborů. Bdělý a odpovědný přístup byl základem pro dohled nad kvalitou výzkumných činností v pedagogických a psychologických disciplínách, byl zaměřen na kvalitu jejich rozvoje učitelské přípravy do budoucna.

Od roku 2001 vznikla možnost spolupracovat s Tebou v pracovní skupině pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii, kterou jsi vedl jako člen Akreditační komise vlády České republiky. Tvůj přísný a kritický úsudek byl vždy sdělován s velkou úctou a laskavostí ke všem zúčastněným. V hodnoticích formulacích nikdy nescházela doporučení, která vedla ke změně nebo nápravě předkladaných podkladů k akreditaci. Doporučení vždy směřovala k dosažení takové kvality podkladů akreditace, jež umožňovala navrhované nové studijní obory v komisi nakonec schválit.

V letech 2001–2004 jsi byl oponentem výzkumného záměru s názvem *Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. Každoroční posudky a rozbor výsledků jednotlivých etap pětiletého řešení výzkumného záměru byly vždy jasným a kritickým zdrojem pro vnitřní hodnocení a evaluaci výsledků řešení ve výzkumném týmu. Obdobně jsi pomáhal s celou řadou dalších pedagogických témat: za připomenutí stojí nově do pedagogických souvislostí vstupující témata o klimatu školy a třídy, o sociální opoře, kvalitě života, o učitelově vnímání profesní zdatnosti nebo nejnověji o morálním distresu učitelů.

Od roku 2004 jsi chystal projekt k dalšímu výzkumu pro úkol GAČR s názvem *Kvalita života dětí a dospívajících*, jehož řešení bylo zahájeno v roce 2006. První sborník, který byl vydán pod stejným názvem, ukazuje, že otázka

kvality života člověka, jež byla v pozadí všech témat a činností v předchozích letech, se zde stala ústřední výzkumnou otázkou. Ve sbornících s výsledky výzkumu je vidět, jak významný je tvůj autorský podíl na řešení problému na všech úrovních (obecné, metodologické i empirické). Nahlížení na prekoncepty a pojetí kvality života dětí u žáků v primárním vzdělávání přineslo zcela nové podněty pro výzkum prekonceptů i u studentů učitelství a nové podněty pro jejich přípravné i další vzdělávání.

V následujících letech přibyly i zcela zásadní publikace pro rozvoj pedagogiky a psychologie zdraví (viz *Dítě a bolest*, 1997; *Sociální opora*..., 2003; *Pacientovo pojetí nemoci*, 2010 a další) a v roce 2013 zásadní publikace *Pedagogická psychologie*, která přináší celou řadu podnětů pro další rozvoj věd o učení a vyučování i pro praxi výuky. Velkou pozornost jsi také věnoval pojetí významu učitelského vzdělávání pro všechny stupně škol a soustavně napomáhal vytváření důvěry k této profesi.

Vážený pane profesore, děkujeme Ti za povzbuzování na odborné cestě. Děkujeme za možnost učit se od Tebe trpělivosti, lásce k oboru, vytrvalosti na cestě k hledání nových možností v rozvoji pedagogické a psychologické vědy. Děkujeme Ti také za velkou naději a nekončící oporu a pomoc při hledání východisek ze situací, které se někdy jevily jako slepé uličky.

Je pro nás ctí, že můžeme na tomto místě vyjádřit velký obdiv ke Tvé mimořádné životní cestě a stručně vydat svědectví k několika výzkumným a pracovním mezníkům, které jsme mohli společně sdílet.

Chceme také vyjádřit úctu k Tobě jako člověku, který svým mimořádným lidstvím zasáhl do osudu mnoha lidí a mnoha oblastí rozvoje pedagogicko-psychologických věd. A poděkovat za všechny, kterým jsi ochotně pomáhal, když to bylo zrovna potřebné.

Přejeme Ti do dalších dní života hodně důvodů k životní radosti. Dále přejeme mnoho zdraví a motivace k další odborné práci, ze které i my (neskromě řečeno) budeme mít svůj užitek.

Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.,
přispěl Doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Literatura

Mareš, J. (1997). *Dítě a bolest*. Praha: Grada Publishing.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mareš, J. (Ed.). (1981). *Interakce učitel–žáci a učitel–studenti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.

Mareš, J. (Ed.). (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus.

Mareš, J. (Ed.). (2006). *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J., & Vachková, E. (2010). *Pacientovo pojetí nemoci II*. Brno: MSD.

Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí: Encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA.* Praha: Wolters Kluwer.

Kniha poskytuje popis národních vzdělávacích systémů v komplexním pojetí: Systém každé země je objasněn v kontextu kulturních a ekonomických podmínek, ve svém historickém vývoji a se současnou školskou legislativou. Popis struktury jednotlivých systémů je členěn podle mezinárodní taxonomie ISCED 2011 a zahrnuje předškolní, primární, nižší a vyšší sekundární vzdělávání, dále vzdělávání žáků se speciálními potřebami, terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Na tento popis navazují kapitoly o dosud aplikovaných přístupech k srovnávání a hodnocení kvality národních vzdělávacích systémů. V závěrečné diskuzi autor ukazuje, jak je nejasné určit, které vzdělávací systémy mohou být považovány ve světě za nejlepší.

Kým pro nás byla (a zůstává) paní docentka Eva Vyskočilová

1. února 2017 nás opustila paní docentka PhDr. Eva Vyskočilová, CSc. Před jedenácti lety (duben 2007) utrpěla velmi vážnou mozkovou příhodu. Neztratila však zájem o okolí a její rodina, přátelé, kolegové i studenti ji stále v jejích, byť nemocí omezených, aktivitách podporovali.

S paní Evou Vyskočilovou jsem měl možnost se seznámit v roce 1988. V té době jsem se zabýval dovednostmi, zejména pedagogickými. Zprvu mne oslovily její práce o komunikativních a učitelských dovednostech.[1] Tehdy jsem pracoval na Vojenské akademii v Brně, kde jsme pořádali přednášky a semináře i pro širší pedagogickou veřejnost. Odvážil jsem se oslovit paní Evu a přizvat ji ke společné přednášce k tématu rozvíjení pedagogických dovedností učitelů. Paní dr. Eva Vyskočilová si nejdříve přečetla učební text *Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele*, který jsme napsali v roce 1988 s kolegou Janem Supem. Přestože zjistila, že náš text představuje sice přesný, avšak spíše uzavřený postup vytváření profesionálních dovedností, pokusila se naši diskusi před přípravou přednášky uvést ve svém dopise vstřícnou otázkou: „Neshodujeme se v tom, že vedle snahy najít co nejdokonalejší a co nejpřesněji definovanou cestu k dosažení dovednosti by měla tato snaha zahrnout i určitý faktor neurčenosti a neurčitosti, který by vedl člověka k samostatnosti, svébytnosti a tvořivosti?“ Na základě této myšlenky jsme koncipovali naši společnou přednášku. A tím začalo naše setkávání a později přátelství s paní Evou Vyskočilovou.

Když jsem v září 1994 nastoupil na Pedagogickou fakultu MU, na katedru pedagogiky, soustředil se můj zájem na to, jak pomoci studentům na jejich cestě k učitelské profesi. Mým neformálním průvodcem byla Eva Vyskočilová. Co to jen bylo telefonických hovorů, dopisů a osobních setkání. Nelze je ani spočítat. Co však považuji za přínosné, bylo sdílení znalostí, a zejména zkušeností mladšího vysokoškolského učitele se zkušenou a empatickou starší kolegyní.

Toto sdílení se později rozšířilo i na jiné kolegy z některých dalších pedagogických fakult, a to především při řešení grantových projektů. Vzpomenu

[1] Upozorňuji na dva její zajímavé texty:
Vyskočilová, E. (1978). *Cvičení z pedagogické praxe I. (Dovednost sociálně komunikovat).* Praha: SPN.
Vyskočilová, E. (1987). Podmínky vývoje schopnosti vychovávat. In M. Langová & M. Kodým et al., *Psychologie činnosti a osobnosti učitele* (s. 113–126). Praha: Academia.

jeden projekt GA ČR *Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení.* Vycházeli jsme z teze, že zdrojem implicitních znalostí jsou studentovy reflektované pedagogické zkušenosti z řešení pedagogických situací. V jednom z rozhovorů řešitelů projektu, který jsme zaznamenali v písemné podobě, jsem položil otázku, zda by tyto situace neměly být svým obsahem i způsobem zadání blízké reálným školním situacím. E Vyskočilová odpověděla:

> Není zcela jisté, že mu musíme nabízet právě jen situace blízké reálným školním situacím, protože potom je to pouhá hra na učitele, na žáka. Měli bychom volit takové úkoly, které by probouzely širší pedagogickou představivost studenta. To znamená např. vést ho, aby si při jednání všeho druhu všímal, co a jak způsobuje svými emočními postoji, k čemu inklinuje, pro co má dobré vlohy, co by potřeboval v sobě posílit apod. Umožňovat mu, aby ověřil svou odvahu při veřejném vystupování, podněcovat jeho tvořivost. Učit ho zaujímat stanovisko druhých, všímat si, které momenty hrají v konkrétní situaci hlavní roli. Vést ho, aby se uměl oddálit a nahlédnout na situaci z vyššího úhlu, abstrahovat poznatek. (Stuchlíková, Švec, & Vyskočilová, 2005, s. 74)

Paní Eva Vyskočilová se zajímala také o profesní i osobní život svých přátel, a to zřejmě proto, aby jim více porozuměla a mohla je povzbuzovat. Vzpomínám např. na její starost o mé zdraví, když jsem v roce 2000 začal ve Zlíně na UTB budovat Ústav pedagogických věd a později Fakultu humanitních studií. Paní Eva mně tehdy napsala:

> Tvoje práce není bez nároků na výdaj nervové energie. Spočívá v kontaktu s lidmi. […] Snad by člověku pomohlo pozdvihnutí mysli. Ven z kruhu. […] Kdysi jsem dostala v jednom knihkupectví brožuru, kterou přikládám. Dívala jsem se dnes na tvář kardinála Josefa Berana, která je zobrazená na titulní straně brožury. Zdála se mi velice živá a uklidňující. Říkala jsem si, že je v ní to, co považuji za mužnost. Mírnost i pevnost, porozumění i nevtíravost, humor i vědomí, že některé věci jsou vážné. Představila jsem si Tebe a zdálo se mi, že bys mohl najít v tomto člověku oporu a klid, který Tvá práce potřebuje. Je to moc zajímavý obrázek. Čím déle na něj koukám, tím bližší a milejší mi je. Podívej se na něj také. (Dopis ze dne 12. 10. 2000)

E. Vyskočilová se věnovala řadu let psychosomatickým disciplínám, zejména dialogickému jednání. Spolu s manželem prof. Ivanem Vyskočilem a jeho spolupracovníky z Divadelní fakulty AMU otevřela v roce 2005 pro zájemce z různých oborů dvouletý kurz *Kreativní pedagogika – pedagogická kondice*, který se pro velký zájem účastníků opakoval. Byla také iniciátorkou konferencí

o psychosomatických disciplínách. Na toto i na předcházející a nadcházející období vzpomínají její žáci, kolegové a přátelé.

Živě vzpomíná na setkávání s E. Vyskočilovou doc. Vladimír Chrz:

> Na podzim roku 2006 jsem se ze zvědavosti přišel podívat na konferenci o psychosomatických disciplínách v divadle Na Zábradlí. Zapojil jsem se tam do diskuse o dialogickém jednání a pravděpodobně na základě toho mi krátce po konferenci zavolala paní doc. Eva Vyskočilová a pozvala mě na Katedru autorské tvorby a pedagogiky na DAMU, abych se na dialogické jednání podíval a zkusil si ho. Zašel jsem, viděl jsem a od té doby si chodím zkoušet dodnes. Takto začaly mé kontakty s paní Evou Vyskočilovou.
>
> Dobře si vzpomínám na dvě věci, kterými na mě paní Eva udělala dojem. Tou první byla její nadšená reakce týkající se možnosti kvalitativní (narativní) metodologie při výzkumu dialogického jednání. Paní Eva mi tehdy na vrátnici Psychologického ústavu v Husově ulici donesla dopis, ve kterém zformulovala své metodologické postřehy. V té době jsme s kolegou prof. Čermákem s touto metodologií tak trochu nesměle začínali, a ne vždy se nám dostalo porozumění a vstřícného přijetí. Právě proto jsem byl příjemně zaskočen tím, jak přesně paní Eva vyhmátla možnosti, které narativní přístup (zkoumání zkušenosti prostřednictvím vyprávění) nabízí pro výzkum dialogického jednání. Ve chvíli, kdy jsem četl její dopis, mi bylo jasné, že s paní Evou Vyskočilovou chci výzkumně spolupracovat. Brzy se však ukázalo, že všechno bude trochu jinak.
>
> Moje druhá vzpomínka je z dubna 2007, kdy prof. Ivan Vyskočil na Katedře autorské tvorby a pedagogiky slavil narozeniny. Paní Eva si ke mně na chvíli přisedla, aby mi řekla, že s grantovým projektem na výzkum dialogického jednání to vypadá nadějně. Pak jsme se dali do řeči o možnostech této disciplíny a já jí sdělil svou tehdejší pochybnost, zda je dialogické jednání i pro introverty, jako jsem já. Na to mi paní Eva řekla něco pro mě tehdy velmi důležitého – když to shrnu svými slovy, bylo to asi takhle: Je to především pro lidi, jako jste vy. Právě oni to potřebují, jako korekci a doplnění své jednostrannosti. Jako cosi, co jde „proti srsti“ jejich první přirozenosti a aktivuje tak protiklad dřímající na jejich odvrácené straně a čekající na probuzení. Tohle jsem se pak dozvěděl ještě mnohokrát od prof. Vyskočila. Že totiž člověk je tvor „dvojaký“ a že jeho největší poklady jsou ukryty na jeho „druhé straně“.
>
> Po nešťastné události v dubnu 2007, která paní Evě zcela změnila život a upoutala ji na lůžko, jsem měl možnost ji navštěvovat téměř deset let, a to jak u ní doma, tak i na chalupě v Chřibské. První léta jen sporadicky a s dlouhými pauzami, posledních pár let pak pravidelně spolu se Standou Sudou. Teprve dodatečně mi dochází, jakým byly tyto návštěvy vzájemným obdarováváním. Byla to pro mě velká lekce toho, co je to skutečné lidské sdílení a lidská blízkost, navzdory

hluchotě, navzdory špatné artikulaci a dalším omezením. Uvědomil jsem si, že se tu v ryzí podobě odehrává právě a přesně to, co je celoživotním tématem obou manželů Vyskočilových: sdílení, hra a experiment. A také pedagogika, v onom původním smyslu „vésti někoho (včetně sebe) někam". Ano, paní Eva v době svého téměř desetiletého upoutání na lůžko pozoruhodným způsobem naplnila – tj. ve svém životě prakticky ztělesnila – některé věci, kterými se odborně zabývala jako pedagogická psycholožka. Mimo jiné nám ukázala, že navzdory radikálním omezením, ale možná také díky nim, může člověk uskutečňovat experiment a hru. Že omezení – motorické, senzorické a další – může být výzvou ke zkoumání, k překračování mezí a k uskutečňování smyslu. Nad postelí paní Evy jsem si často vzpomněl na Viktora Frankla: „Právě v tom, co nezmění, má člověk svobodu postoje."

Pro paní Evu byly prostorem experimentování její těžkosti. Člověk si tu měl možnost uvědomit, co je to experiment v silném slova smyslu: Že se něco udělá a sleduje se, kam to vede. Znamená to zkusit a zakusit něco, co je otevřené co do svých možností. To experiment spojuje s hrou – skutečné experimentování rozehrává možnosti, je poháněno zvědavostí a potřebou vyzkoumat, dozvědět se, zkusit si. Právě tohle jsem cítil z paní Evy, když například s velkým zájmem a zkoumavým postojem mluvila o svém omezení týkajícím se zorného pole. To pro ni byla výzva, aby zkoušela a zakoušela, co to dá a co to udělá. A jestli se i navzdory tomu náhodou nedá číst. A paní Eva četla, a nejen to. Např. za pomoci obětavé spisovatelky a režisérky Jany Knitlové zformulovala v posledních měsících svého života posudek na diplomovou práci. To všechno paní Eva dokázala – díky své ochotě experimentovat. A taky si dokázala hrát: se slovy, s věcmi, se situacemi. A zpívat své zamilované písničky z mládí. Kdybych to dokázal, zprostředkoval bych její občasný zvláštní suchý humor, který byl balzámem na duši přítomných.

Paní Eva si velice přála i přes svá velká omezení zkusit si opět po letech dialogické jednání. A povedlo se jí to – v létě 2013 na zahradě letního domu v Chřibské. Nikdo si to neuměl představit, možná ani paní Eva, ale to ještě není důvod to nezkusit. Tak to zkusila. Na vozíčku, kdy jí na její jemné signály hbitě přesunoval bývalý student katedry Petr Schwarz. Paní Eva za pomocí několika málo prostředků, které měla k dispozici, rozehrála hru, o které dodnes těch několik málo zúčastněných nadšeně vypráví. Vždy si budu pamatovat její pozorný výraz, se kterým čekala na počáteční impuls. A napadá mě k tomu termín španělského teologa a básníka Jana od Kříže „atención amorosa" – „láskyplná pozornost". A když ten jemný tělesný impuls přišel, rozehrála ho do úžasné figury, která byla brilantní a subtilní souhrou těla, duše a ducha.

Kdybych si měl jako vzpomínku na paní Evu v posledních letech jejího života uchovat jedinou věc, pak by to byla pro ni příznačná zvláštní směs vážnosti či závažnosti na jedné straně a hravosti a humoru na straně druhé. Nejradši jsem

měl, když jí v očích pohrávalo cosi „čtveráckého“, tento výraz však často rychle vystřídala ona zmíněná vážnost. Vážnost od slova „vážit“. Paní Eva totiž svým pohledem „vážila“ věci, skrze její pohled jste cítili, co je závažné a důležité a co nicotné a malicherné. A jak ta vážnost, tak i to „čtveráctví“ byly shovívavé a laskavé. V očích paní Evy jsem vídal přísný nárok na to, jak by věci měly být, také však laskavé a shovívavé pochopení pro to, že takové nejsou. Takhle nějak rozumím „moudrosti stáří“ i tomu, čím nás někteří staří lidé obdarovávají a proč jsme s nimi rádi. S paní Evou jsem byl rád a jsem a budu rád se vzpomínkami na ni.

Doc. Stanislav Suda se setkával s paní doc. E. Vyskočilovou již od roku 1996 a vzpomíná na ni takto:

V roce 1996 jsem na DAMU studoval již jako třicátník, nejstarší v ročníku, výchovnou dramatiku. I zabloudil jsem na vedlejší katedru k Ivanu Vyskočilovi na seminář s podivným názvem *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Poté, co jsem přežil šok z náplně této disciplíny, jsem si s podivem uvědomil, že v tomto semináři nejsem ani zdaleka nejstarší. Experimentovali jsme společně s denními studenty i externími zájemci různého věku. Matematici, kybernetici, umělci, lékaři, psychologové – jak jsem se později dozvídal. A byl jsem zcela fascinován odhodláním nejstarší účastnice – doc. Evy Vyskočilové.

Po roce jsem již jako student Katedry autorské tvorby a pedagogiky začal u této paní studovat pedagogiku a psychologii. A to bylo něco velmi neobvyklého. Bylo nás pouze pět zájemců a trávili jsme společně každé pondělní dopoledne četbou J. Piageta a diskuzí nad problémy vztahové psychologie. Neustále před sebou vidím jasné modré oči a v nich zvědavost. Zvědavost na to, co řekneme, jak se k problému postavíme. Necítil jsem se však jako objekt zkoumání, nýbrž jako partner do diskuze. Jejda, já jsem přemýšlel, četl a studoval jako nikdy, jen abych si nepřipadal hloupě…

Zhruba po deseti letech se vidím, jak stojím u jejího lůžka v rehabilitačním zařízení. Rád bych vyjádřil útěchu, ale nevím, jak se mám tvářit, co mám říct, co dělat. A z lůžka na mě září neuvěřitelně modré oči, které uklidňují mě. Je prakticky nehybná, těžko mluví, těžko formuluje, ale ty její oči jsou plné skutečné víry. Dva roky na to mně jde za svědka na svatbu. Tedy jede, jak by suše poznamenala. Posledních deset let jsem měl moji paní profesorku vlastně nejblíž. Nikdy si na nic nestěžovala, i když často trpěla bolestí. Každé druhé úterý jsme spolu seděli, povídali, diskutovali, vzpomínali. Nejdříve sami, pak společně s Vladimírem Chrzem, kterého si tak oblíbila. Téměř vždy se přidal i Iványk – tak mluvila o svém manželovi. To byly tak neuvěřitelné chvíle plné humoru, špičkování jich dvou, pomrkávání, blízkosti. A při tom jsem se toho tolik dozvídal. Víte, že jsem měl pocit, že tohle nikdy neskončí? Že je to taková životní kotva, jistota. Takhle nějak jsem si vždy představoval řeckou *scholé*.

S E. Vyskočilovou se setkávala a spolupracovala řadu let také prof. Iva Stuchlíková, která na ni vzpomíná:

> Eva Vyskočilová je člověk, který vás nenechá v klidu. Ne, nemyslím, že znepokojuje, jen vás nenechá ani na chvíli upadnout do bohorovného klidu, do spokojenosti, že něčemu rozumíte. A ano, schválně píšu, že Eva Vyskočilová takovým člověkem je. Na tom jen málo změní to, že s ní nemůžete mluvit, ona je tímhle setrvale přítomná. Alespoň pro mě tomu tak je.
>
> Je těžké psát vzpomínku, když vaše paměť zarputile odmítá vydat jakákoli historická data, údaje kdy, co, jak. Dovolím si proto na Evu Vyskočilovou zavzpomínat tak, jak mi to dovolí Evina přítomnost v mém přemítání, formou reflexe několika momentů.
>
> Poprvé jsem se s ní setkala osobně někdy na sklonku 80. let, ještě za minulého režimu, kdy jsem jako naprostý začátečník v pedagogickém výzkumu přijela na nějaké setkání do Štiřína, kde se mj. mluvilo o pedagogické komunikaci. V té době, odchovaná matematikou jsem procházela hlubokou skepsí ohledně toho, co pedagogika a její výzkum vůbec může ve své těžkopádnosti nabídnout. Eva tehdy na mně působila jako zjevení; mluvila o velmi obyčejných věcech velmi obyčejným způsobem, ale v jejím způsobu mluvení – přemýšlení byla pedagogická komunikace opravdovou výzvou. Nenechala vás v klidu, že víte, o čem mluvíte, každé slovo bylo najednou otevřené hledání opravdového významu. Bylo to obyčejné povídání, ale velmi vzácné, tak samozřejmě sokratovské, osvěžující, jako bychom se najednou všichni probudili z dlouhého spánku.
>
> Druhý moment, kterým se mi Eva zpřítomňuje, je její výuka v kurzu *Kreativní pedagogika – pedagogická kondice na DAMU*. Byl to tehdy první kurz; kurz plný skvělých pedagogů, kteří se s nasazením snažili uvádět nás, účastníky, do zakoušení toho, jak pedagogiku chápe Katedra autorské tvorby a pedagogiky. Člověk tam mohl pokaždé zažít nějaký objev, pochopit něco na první pohled obyčejného a snad i samozřejmého, ale pochopit to opravdově, jinak, z gruntu, bytostně a teď už úplně a cele (aspoň pro danou chvíli). Eva byla duší toho projektu a patrně i tím pověstným tmelem, který nám pomáhal, aby věci do sebe zapadaly, aby se doplňovaly, nenápadně a skoro nepozorovatelně nás uváděla do toho, jak na to, jak studovat. Její hodiny psychologie, v nichž vyprávěla o Piagetovi! Vlastně ani teď, když to znovu s Evou prožívám, nevím jak je popsat. Jen jedno se dá říci jednoznačně – Eva tu Piagetovu teorii, když o ní mluvila, opravdově a nefalšovaně objevovala. A my jsme prostě šli s ní. Občas jsme ji ztratili, občas se musela vrátit nebo se naopak u něčeho zastavila a my jsme utekli jí, ale dělo se to tam, tam vznikal význam, tam se ta teorie pro nás rodila! Eva nám ji nevykládala, ona ji vykládala sobě – a bylo velmi poučné, inspirující a vzrušující, být toho svědkem.
>
> Třetí moment, kterým je Eva pořád se mnou, jsou různé střípky z doby, kdy byla upoutaná na lůžko. Je těžké to vyjádřit, ale to, co mi Eva v tomhle období

dala, je důvěra, že život má smysl. A máme-li štěstí, dokážeme ho najít i dát poznat ostatním. A že se to neděje nijak nápadně, slavnostně či dramaticky, ale v drobnostech každodenního obyčejného starání se o milované lidi, ideje a hodnoty.

Eva Vyskočilová uměla lásku ke studiu věcí, jež nejsou snadno poznatelné, přetavit v moudrost, která oslovuje, i v program toho, co v životě zkoumat stojí za to.

Paní docentka Eva Vyskočilová zasáhla do profesního života i mladším kolegům, jak na to např. vzpomíná dr. Josef Nota:

Jako adept na učitele prvního stupně jsem se ve druhém ročníku studia díky doc. Stanislavu Sudovi potkal se zvláštní disciplínou s názvem *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, jednou z takzvaných psychosomatických disciplín. Když jsem byl později v roce 2009 přijat na Katedru pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích přijat jako interní doktorand, snažil jsem se dialogické jednání velmi neobratně výzkumně uchopit. Tou dobou jsem se setkal s články doc. Evy Vyskočilové zaměřené právě na dialogické jednání a jí definované konstrukty se staly nepostradatelnou kostrou pro mou práci.

Osobně jsem paní Evu Vyskočilovou potkal až po nešťastné příhodě v dubnu 2007. Naštěstí jsem dostal několik možností setkat se s ní v jejich domě. Většinou jsem ovšem z ostychu a respektu pouze poslouchal rozhovory u jejího lůžka a jen výjimečně jsem se odvážil ptát třeba na její spolupráci s dalšími osobnostmi pedagogické psychologie. Vybavuji si však jednu intenzivní, osobní vzpomínku. Se Stanislavem Sudou a Vladimírem Chrzem sedíme u lůžka paní Evy Vyskočilové a napjatě posloucháme, neboť nám s velkým gustem zpívá *La Marseillaise*.

Docentka Eva Vyskočilová uvedla v život na Katedře autorské tvorby a pedagogiky dvouletý kurz *Kreativní pedagogika – pedagogická kondice*, kterého jsem se také se zájmem a s chutí zúčastnil, bohužel jsem již nemohl být jejím přímým studentem. Když jsem se dozvěděl, již jako absolvent tohoto kurzu, že na otevření dalšího kola přijede i docentka Vyskočilová, aby mluvila o vzniku kreativní pedagogiky, nemohl jsem si tuto příležitost nechat ujít. Když paní docentka mluvila koncepčně o základních tezích osobnostní přípravy učitelů, které zformulovala již v šedesátých letech minulého století, o pionýrských experimentech s videotechnikou, slepých uličkách její práce a o nynějším, výsledném produktu, kterým byl výzkum na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU, postupně mi začalo docházet, že pojem „výzkum“ může mít úplně jiný význam než třeba jen naplnění grantového schématu.

Citlivý čtenář možná sám vycítí, kým paní docentka Eva Vyskočilová byla a je svým kolegům, studentům a přátelům. Především člověkem autentickým

a hluboce chápajícím potřeby druhých, člověkem, který víc dává, než bere, člověkem, který hledá pravdu a nezraňující řešení i v těch nejobtížnějších životních situacích. Objevovali jsme u ní pokoru, obdivovali její zvídavost a zvědavost, její smysl pro hru a experimentování.

Paní Eva viděla dopředu a toto své poznání předávala druhým. Ale nejen to, ona druhé nabádala k domýšlení jí naznačených myšlenek a k hlubšímu přemýšlení i o náročných skutečných problémech. Přitom dovedla i složité věci vyjádřit obyčejným způsobem. Chtěla a uměla s druhými sdílet jejich osudy a problémy, dovedla povzbudit a inspirovat. Svými postoji a činy ukazovala, že i v omezených životních podmínkách lze tvořit, že omezení a těžkosti se mohou stát výzvou k dalšímu životu, práci a zkoumání.

Byla spontánní v mluveném i psaném projevu, do svých slov vkládala opravdovost, vážnost, ale i humor. To vše dovedla vyjádřit stručně, jednoduše a hutně. Ve svém osobním archivu jsem objevil text blahopřání, který mi k narozeninám poslala se svým manželem, panem profesorem Ivanem Vyskočilem: „… k Tvým pětapadesátým narozeninám Ti přejeme zdraví, radost, sílu, dobré přátele, rodinnou pohodu, hojnost nápadů, vstřícné úřady, slunce do hlavy, trochu štěstí, ne do nosu pěstí a vůbec všechno dobré.“ (dopis ze dne 22. 9. 2002).

Pokusili jsme se vyjádřit to, co v nás paní doc. Eva Vyskočilová zanechala. Protože jde o osobní vzpomínky, mnoho toho ještě o životě a práci paní Evy zůstalo nevysloveno. Životní příběh paní Evy, z pera jejího manžela Ivana Vyskočila, si může čtenář přečíst v jiném textu (Vyskočil, 2008).

Vlastimil Švec[2]
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání

Literatura

Stuchlíková, I., Švec, V., & Vyskočilová, E. (2005). Diskuse (nejen) o pedagogických implicitních znalostech. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (s. 71–78). Brno: Paido.

Vyskočil, I. (2008). Trochu úvodem: příběh Evy Vyskočilové. In Kolektiv autorů, *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti* (s. 9–14). Brno: Paido.

[2] Do tohoto textu svými vzpomínkami přispěli V. Chrz, S. Suda, I. Stuchlíková a J. Nota.

Obsah ročníku 2017

Editorialy

Knecht, P. & Najvar, P. (2017). Vyčpěl duch vědeckých společností? *Pedagogická orientace, 27*(1), 3–5.

Lazarová, B., Kamanová, L., Lukas, J., & Mareš, J. (2017). Proměny školního poradenství. *Pedagogická orientace, 27*(2), 285–286.

Macků, R., & Čech, T. (2017). Leisure education – the past, the present, and the future. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(4), 517–519.

Najvar, P. (2017). O změnách a stabilitě, o tradici a inovaci. *Pedagogická orientace, 27*(3), 395–396.

Studie

Blažková, M., & Macků, R. (2017). Socio-edutainment within summer camps? A missed opportunity!. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(4), 558–574.

Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace, 27*(1), 160–180.

Ellederová, E. (2017). Konstrukční výzkum ve vzdělávání. *Pedagogická orientace, 27*(3), 419–448.

Habrdlová, M., Lupač, M., & Vlček, P. (2017). Srovnání obsahu vybraných kurikulárních dokumentů tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku, Nizozemsku a České republice. *Pedagogická orientace, 27*(3), 449–472.

Hábl, J. (2017). Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou. *Pedagogická orientace, 27*(1), 181–197.

Janík, M. (2017). Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu. *Pedagogická orientace, 27*(1), 104–135.

Kočerová, M. (2017). Post-adolescent society as a challenge for education. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(4), 520–539.

Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická orientace, 27*(2), 287–307.

Mareš, J. (2017). Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace, 27*(2), 308–343.

Öhman, M. (2017). Swedish school development and inclusive learning environments: A single case study. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(2), 344–360.

Pražáková, M., & Pavlasová, L. (2017). Non-formal children and youth education focused on geoscience content in the Czech Republic. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(4), 599–619.

Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace, 27*(1), 136–159.

Stará, J., & Starý, K. (2017). Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace, 27*(1), 6–29.

Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace, 27*(3), 397–418.

Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace, 27*(1), 58–80.

Šťastný, V. (2017). Availability of Czech school play-centres. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(4), 575–598.

Šťastný, V. (2017). Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu. *Pedagogická orientace, 27*(1), 30–57.

Uličná, K. (2017). To see or not to see: Profesní vidění budoucích učitelů anglického jazyka a budoucích učitelů pro 1. stupeň se specializací na anglický jazyk. *Pedagogická orientace, 27*(1), 81–103.

Valenta, P. (2017). Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe. *Pedagogická orientace, 27*(3), 473–494.

Zbudilová, H. (2017). Socio-cultural animation in Spain and Latin America – a historical overview. *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society, 27*(4), 540–557.

Rozhovor

Lazarová, B. (2017). Proměny praxe školního poradenství: rozhovor. *Pedagogická orientace, 27*(2), 361–373.

Diskuse

Jirásek, I. (2017). Závěrečné (?) slovo k recenzní pranici. *Pedagogická orientace, 27*(1), 210–215.

Ondrejkovič, P. (2017). K vzťahom akademickej sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. *Pedagogická orientace, 27*(1), 198–209.

Šíp, R. (2017). Závěrečná odpověď na „Závěrečné (?) slovo". *Pedagogická orientace, 27*(1), 216–218.

Recenze

Habrdlová, M. (2017). Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V., Starý, K., … Greger, D. (2015). Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy. *Pedagogická orientace, 27*(1), 219–223.

Navrátilová, H. (2017). Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků. *Pedagogická orientace, 27*(1), 224–227.

Urban, M. (2017). Dwecková, C. (2015). Nastavení mysli. Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál. *Pedagogická orientace, 27*(2), 374–379.

Vaďurová, H. (2017). Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti. *Pedagogická orientace, 27*(3), 498–503.

Walterová, E. (2017). Tomková, A. (2016). Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii. *Pedagogická orientace, 27*(3), 495–497.

Zprávy a oznámení

Bucharová, L. (2017). Zpráva z první letní školy evropského programu EDiTE – EJD. *Pedagogická orientace, 27*(1), 234–237.

Jůvová, A., & Čech, T. (2017). Zpráva o konání konference České pedagogické společnosti: Škola pro všechny aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách. *Pedagogická orientace, 27*(2), 380–382.

Lazarová, B., Hloušková, L., & Michek, S. (2017). Inkluzivní vzdělávání jako výzva k profesionalizaci pedagogické práce. Z panelové diskuse. *Pedagogická orientace, 27*(2), 383–387.

Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace, 27*(1), 243–266.

Šojdrová, M. (2017). Pomůže „Nová agenda dovedností pro Evropu" posílit lidský kapitál? *Pedagogická orientace, 27*(1), 238–242.

Šťastný, V. (2017). Aktuální pohledy na vzdělávání v Rakousku: zpráva ze studijního pobytu ve Vídni. *Pedagogická orientace, 27*(3), 504–512.

Walterová, E., & Greger, D. (2017). Dialektika vzdělávání ve srovnávací perspektivě. Zpráva o Světovém kongresu srovnávací pedagogiky. *Pedagogická orientace, 27*(1), 230–233.

Zvírotský, M. (2017). Odešel profesor Zdeněk Helus (1935–2016). *Pedagogická orientace, 27*(1), 228–229.

Poděkování recenzentům

Redakce Pedagogické orientace děkuje všem kolegyním a kolegům, kteří se v roli recenzentů podíleli na vzniku jednotlivých čísel 27. ročníku časopisu.

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin

doc. PhDr. Daniel Bína, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury

doc. PhDr. Jan Činčera, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra environmentálních studií

PhDr. Jaroslava Dosedlová, Dr., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav

Mgr. Jana Dvořáčková, Ph.D., Technologická agentura České republiky

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Mgr. Radek Hanuš, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra rekreologie

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

doc. PhDr. Eva Höflerová, Ph.D., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

doc. PaedDr. Emanuel Hurych, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Oddělení historie, filozofie, sociologie a psychologie sportu

doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D., Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra pedagogiky sportu

prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D., Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra rekreologie

Mgr. Miroslav Jireček, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra historie

Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová, Ph.D., Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd

doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

PhDr. Ivana Kolářová, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury

izr. prof. dr. Rudi Kotnik, Univerzita v Mariboru, Filozofická fakulta

Ing. Martina Kubánová, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI)

Mgr. et Mgr. Martina Kurowski, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

PhDr. Martin Lachout, Ph.D., Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

PhDr. Josef Lukas, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

prof. PhDr. Dušan Lužný, Dr., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav sociálního lékařství

doc. Ing. Daniel Münich, Ph.D., CERGE – EI

Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Mgr. Eva Niklesová, Ph.D., Metropolitní univerzita Praha, Katedra mediálních studií

Mgr. Jana Obrovská, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání

prof. PhDr. Nina Pavelčíková, CSc., Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, Katedra historie

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra filozofie

prof. PhDr. Milan Pol, CSc., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatúry

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

PaedDr. Miriam Prokešová, Ph.D., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie

Vojtěch Ripka, Ph.D., Ústav pro studium totalitních režimů, Oddělení vzdělávání

Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Univerzita v A Coruña, Pedagogická fakulta

Mgr. Tamah Sherman, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav obecné lingvistiky

prof. Ing. Milan Slavík, CSc., Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie

PhDr. Jana Stará, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

PaedDr. Ján Štubňa, Ph.D., Univerzita Koštantína Filozofa v Nitre, Fakulta prírodných vied, Gemologický ústav

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra

Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Mgr. Blanka Vaculík Pravdová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Mgr. Jitka Vaculíková, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky

doc. Mgr. Norbert Vrabec, PhD., Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Fakulta masmediálnej komunikácie, Katedra mediálnej výchovy

RNDr. Mgr. Vojtěch Žák, Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta, Katedra didaktiky fyziky

Pedagogická orientace, 2018, Vol. 28, No. 1, Date of issue: 31. 04. 2018

Journal of the Czech Pedagogical Society

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 Zlin, 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, Ondrej 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 STUCHLÍKOVÁ, 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, Ondrej 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 Societes of the Czech Republic.
Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

© 2018 Czech Pedagogical Society

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 28, číslo 1, 2018
ISSN 1211-4669 (Print)
ISSN 1805-9511 (Online)
journals.muni.cz/pedor
facebook.com/pedagogicka.orientace

ČESKÁ PEDAGOGICKÁ SPOLEČNOST

ISSN 1211-4669
9 771211 466008 01