

# Orbis scholae

VOL 6 / 3 / 2012

---

## Kvalita ve vzdělávání

Hostující editoři  
Tomáš Janík a Martin Chvál



# Obsah

## Editorial

Rozrůzněnost diskurzu o kvalitě vzdělávání <i>Tomáš Janík, Martin Chvál</i> . . . . .	7
--	---

## Teoretické studie

Efektivní učitelé a jejich vášnivé zaujetí kvalitou <i>Christopher Day</i> . . . . .	9
---	---

Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění <i>Tomáš Janík, Veronika Lokajíčková, Tomáš Janko</i> . . . . .	27
---	----

Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka <i>Pavel Zlatníček, Karolína Pešková</i> . . . . .	57
---	----

Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy) <i>Jan Slavík, Jindřich Lukavský</i> . . . . .	77
--	----

## Empirické studie

Celostátní testování žáků v českých denících v letech 1990–2011 <i>Arnošt Veselý, Veronika Pavlovská, Martin Voráč</i> . . . . .	99
---	----

Evaluace orientovaná na uživatele: zkušenost s pobytovým programem Člověk a prostředí <i>Jan Činčera</i> . . . . .	119
--	-----

## Zprávy

Zpráva z konference doktorandů PedF UK <i>Josef Levý</i> . . . . .	135
---	-----

XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu <i>Věra Ježková</i> . . . . .	138
--	-----

## Recenze

- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. Komunikace ve školní třídě.  
*Domínik Dvořák* . . . . . 147
- Hudecová, D. & Labischová, D. Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé  
dějiny v současném dějepisném vyučování  
*Marek Těšík* . . . . . 151

# Contents

## Editorial

- Discontinuities in discourses about quality in education  
*Tomáš Janík, Martin Chvál* . . . . . 7

## Theoretical Studies

- A passion for quality: Teachers who make a difference  
*Christopher Day* . . . . . 9

- Components and characteristics of instructional quality: a review  
of research findings  
*Tomáš Janík, Veronika Lokajíčková, Tomáš Janko* . . . . . 27

- Developing an instrument for assessing components and characteristics  
of instructional quality: application in the area of foreign language  
*Pavel Zlatníček, Karolína Pešková* . . . . . 57

- Assessing the quality of expressive creative classroom tasks  
(using the example of Arts education)  
*Jan Slavík, Jindřich Lukavský* . . . . . 77

## Empirical studies

- National standardized testing in Czech daily newspapers 1990–2011  
*Arnošt Veselý, Veronika Pavlovská, Martin Voráč*. . . . . 99

- Utilization-focused evaluation: Experiences with the educational programme  
Man and the Environment  
*Jan Činčera* . . . . . 119

## Reports

- Report from doctoral students' conference at Faculty of Education,  
Charles University  
*Josef Levý*. . . . . 135

- The XXth Annual Conference of the Czech Educational Research Association  
*Věra Ježková* . . . . . 138

## Book reviews

- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. Komunikace ve školní třídě  
(Communication in the classroom)  
*Dominik Dvořák* . . . . . 147
- Hudecová, D. & Labischová, D. Nebojme se výuky moderních dějin.  
Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování Who's affraid  
of teaching the latest history? Current topics in history classrooms)  
*Marek Těšík* . . . . . 151

## Rozrůzněnost diskurzu o kvalitě vzdělávání 7

Kéž bychom mohli sdílet přesvědčení, že čím více se slovní spojení *kvalita ve vzdělávání* bude objevovat v diskurzu odborném nebo laickém, tím bude *kvalita ve vzdělávání* narůstat. Pokud by tomu tak bylo, mohli bychom být potěšeni, že je o kvalitu dobře postaráno. Co když je tomu však tak, že se téma *kvality ve vzdělávání* dostává do popředí právě proto, že sílí dojem, že je s ní něco v nepořádku? Zatímco laická veřejnost – jak ukazují výzkumy veřejného mínění – si to nemyslí, pro odbornou veřejnost to téma je. Vedle tohoto čísla časopisu *Orbis scholae* o tom svědčí také některé texty uveřejněné v časopise *Pedagogika 3/2012*. Koneckonců také 20. výroční konference *České asociace pedagogického výzkumu* si dala *kvalitu ve vzdělávání* do svého názvu.

Na jednu stranu je patrné, že pojem *kvalita* patří v pedagogických textech i dokumentech vzdělávací politiky v současnosti k nejméně frekventovanějším, na druhou stranu je obtížné explicitně a jednoznačně vyjádřit, co *kvalitou ve vzdělávání* míníme. Pojem *kvalita* není jednoznačně vymezen, vnímání *kvality* je ovlivněno tradicí, hodnotami společnosti, jejími potencialitami i očekáváním. Toto číslo *Orbis scholae* tuto rozrůzněnost diskurzu o *kvalitě ve vzdělávání* dokumentuje a problematizuje. Přináší čtyři studie, v nichž je pojem *kvalita* uveden přímo v názvu. Poté následují dvě studie, které se k problematice *kvality ve vzdělávání* vztahují volněji.

Studie Christophera Daye s názvem *Efektivní učitelé a jejich vášnivá zaujetí (passion) kvalitou* upozorňuje na to, že *kvalita* souvisí nejen se znalostmi a dovednostmi, které se mohou rozvinout v průběhu učitelské přípravy a zdokonalovat v průběhu učitelské kariéry, ale také s vášnivým zaujetím, které nejlepší učitelé a vzdělávatelé učitelů vnášejí do své práce. Autor rozebírá vztah mezi vášnivým zaujetím a kvalitou učitele, pokouší se charakterizovat dobrého a efektivního učitele. S oporou o výzkumná zjištění předkládá několik námětů pro ty, kdo se zabývají přípravným a dalším vzděláváním učitelů.

Ve studii Tomáše Janíka, Veroniky Lokajíčkové a Tomáše Janka jsou rozebírány komponenty a charakteristiky zakládající *kvalitu výuky*. Autoři podávají přehled výzkumných zjištění rozčleněných do čtyř okruhů s upřesňujícími kritérii: (1) organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo (pacing), strukturovanost; (2) zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost; (3) učební úlohy – kognitivní aktivizace; (4) podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů.

Jan Slavík a Jindřich Lukavský jsou autory studie s názvem *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)*. Představují vlastní analytický přístup k evaluaci expresivních úloh v oborech výtvarné, hudební nebo dramatické výchovy. Jejich argumentace je založena na předpokladu, že žáci v průběhu řešení tvůrčí úlohy konstruují obsah svého učení jako prostředek rozvoje svých dispozic. Explanace jsou odvozeny z teorie konceptové integrace a z Goodmanova analytického přístupu k expresivní symbolizaci. Studie zavádí a zdůvodňuje koncept *evaluační pole tvorby*, který má řešit problém doménové specifčnosti obsahu v protikladu k nespecifičnosti cílových požadavků na rozvoj žákovských dispozic.

Studie Pavla Zlatníčka a Karolíny Peškové se soustřeďuje na kvalitu výuky v oblasti cizího jazyka, již autoři tematizují v pěti oblastech: motivování; podpurné učební klima; práce s časem; orientace na cíle výuky; učitelův projev. Ve druhé části textu prezentují vytvořený nástroj na posuzování takto zaměřené kvality a zasvěcují čtenáře do problémů, které byly a jsou s vytvářením takových nástrojů spojeny.

Cesty k posuzování kvality jsou různé. Jednou z nich je zjišťování znalostí a dovedností žáků. V českém prostředí je stále diskutováno téma celostátního testování žáků. Problém je v tom, že prozatím stále ještě není zcela zřetelná vazba mezi vymezením kvality vzdělávacího systému, škol, učitelů, žáků a realizovaným procesem testování. Především neexistuje takové požadované a obecněji sdílené vymezení kvality jmenovaných prvků vzdělávacího systému, které by umožnilo hledat adekvátní cesty tvorby testů a realizace testování. Informace o tom, jak je tento problém prezentován v médiích, přináší studie Arnošta Veselého, Veroniky Pavlovské a Martina Voráče. Autoři se ve svém textu zaměřují na média tištěná a specificky na deníky v letech 1990–2011.

V empirické studii Jana Činčery jsou prezentovány výsledky evaluačního výzkumu, kde předmětem posouzení kvality byl pobytový program pro žáky s názvem *Člověk a prostředí*. Zjišťovány byly postoje žáků k ochraně přírody a jejich odhodlanost k proenvironmentálnímu jednání.

Jak je patrné, téma kvality ve vzdělávání je široké a diskurz, který je kolem něj veden, je rozrůzněný. Je-li řeč o kvalitě, je zapotřebí předmětnou oblast, jíž se týká, dále dělit a teprve v těchto dílčích oblastech pak kvalitu uchopovat. Touto cestou jdou jak editoři a autoři různých publikací, tak pořadatelé konferencí a seminářů ke *kvalitě ve vzdělávání*. Bylo tomu tak rovněž v případě XX. výroční konference *České asociace pedagogického výzkumu* (viz zpráva Věry Ježkové) a je tomu tak i v tomto čísle časopisu *Orbis scholae*.

Tomáš Janík, Martin Chvál



# Efektivní učitelé a jejich vášnivé zaujetí kvalitou<sup>1</sup>

Christopher Day

University of Nottingham, Faculty of Social Sciences, School of Education

**Abstrakt:** V tomto textu chceme poukázat na to, že v době masového vzdělávání, v prostředí rostoucí ekonomické konkurence a tváří v tvář vlivům, které narušují harmonii a tradiční uspořádání společnosti, je mimořádně důležité zajistit vysokou kvalitu učitelů ve školách. Chceme také upozornit na to, že kvalita souvisí nejen se znalostmi a dovednostmi, které se mohou rozvinout v průběhu učitelské přípravy a zdokonalovat v průběhu učitelské kariéry, ale také s vášnivým zaujetím, které nejlepší učitelé a vzdělavatelé učitelů vnášejí do své práce. Učitelé a jejich vzdělavatelé však pracují ve stále rychleji se měnících podmínkách, které vyvolávají nové úvahy o tom, jaká je role a zodpovědnost učitele, jaké jsou jeho praktiky a k čemu se vztahuje jeho smysl pro profesionalismus. Tyto změny podmínek jsou důsledkem státních intervencí, jež si kladou za cíl zvýšit efektivitu systému a mají za úkol reagovat na rozmanité požadavky rostoucí socioekonomické konkurence v měnícím se světě práce, silícího zaujetí materiálním bohatstvím a nedostatkem zájmu o jiné druhy bohatství. V poslední době se často volá po tom, aby se učitelé a pedagogové zaměřovali nejen na školní prospěch žáků, ale také na jejich prospěch celkový – opět jako reakce na obavy zaznívající z vládních kruhů, jež souvisejí se vztahy, očekávanými a aspiracemi ve společnosti, v níž se pouta, která lidi pojila v pomyslné síti sociálních závazků, začínají uvolňovat. Mezi dopady, jež tyto obrovské změny mají na učitele a jejich vzdělavatele, patří silící pocit zranitelnosti a také narušení vášnivého zaujetí, které pro svou práci cítí. První část této studie bude proto věnována vztahu mezi vášnivým zaujetím a kvalitou učitele. V druhé části pojednáme o třech kvalitách dobrého a efektivního učitele. Ve třetí, závěrečné části naznačíme, co vyplývá z výzkumu ohledně vlivů na kvalitu učitele a předložíme několik námětů pro ty, již se zabývají jejich přípravou a dalším vzděláváním a profesním rozvojem.

**Klíčová slova:** vyučování, kvalitní učitelé, vzdělávání učitelů, vášnivé zaujetí pro vyučování

## A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference

**Abstract:** This paper will suggest that in an age of mass education, increasing economic competition and challenges to the harmony and traditional social fabric of life, ensuring the high quality of teachers in schools is of paramount importance. It will suggest that quality is related not only to the knowledge and skills which may be developed during training and improved during the course of a career, but also to the passion which the best teachers and teacher educators bring to their work. Both, however, are working in the context of accelerating changes which challenge teachers' traditional roles, responsibilities, practices and a sense of professionalism. These changes are being shaped by government interventionist policies, so-called 'performativity' agendas which are designed to respond to the diverse challenges of increased social economic competition in changing worlds of work, a growing preoccupation with material wealth with a corresponding lack of attention to other kinds of wealth. Recently educationists have been called to focus not only upon pupils' academic progress but also their well-being – again, in response to governments' concerns with changes in the social fabric, expectations and aspirations of society as

<sup>1</sup> Text je překladem studie Day, C. (2009). A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 1–13. Překlad je publikován se svolením autora. Na překladu se podíleli J. Chocholatá, E. Minaříková a P. Najvar (Pdf MU).

- 10 the ligatures which bind people together in webs of social obligations begin to loosen. One of the effects of change of this magnitude is to increase teachers' and teacher educators' sense of vulnerability and to heighten the risk of erosion of their passion for their work. The first part of this paper will, therefore, describe the link between passion and teacher quality. In the second part I will discuss three qualities of good and effective teachers. In the third and final part, I will discuss the implications of what research tells us about the influences on teacher quality and suggest some lessons for those engaged in pre-service and in-service training and development.

**Keywords:** teaching, effective teachers, teacher education, passion for teaching, commitment

## 1 Proč je vášnivé zaujetí důležité

Z výsledků empirických výzkumů lze usuzovat, že kvalita učitele hraje v edukačních procesech důležitou roli a že konzistentně kvalitní výuka, podporovaná cíleným profesním rozvojem, může přinášet a skutečně přináší dramatické zlepšení výsledků žáků (Rowe, 2003, s. 27).

Výzkumy efektivity škol reflektují, že proměnné spojené s učitelem a třídou (a s rozdíly mezi učiteli a třídami) mají mnohem větší vliv na učení žáků než proměnné spojené se školou (Scheerens et al., 1989; Tymms, 1993). Jinými slovy, na kvalitě učitele záleží. Je to „klíčová determinanta žákových zkušeností a ve výsledku školního vzdělávání“ (Rowe, 2003, s. 21). Nedávné výzkumy navíc potvrzují, že „rozdíly mezi učiteli mají větší vliv na výkony žáků než rozdíly mezi školami“ (Konstantipolas, 2006, s. 1).

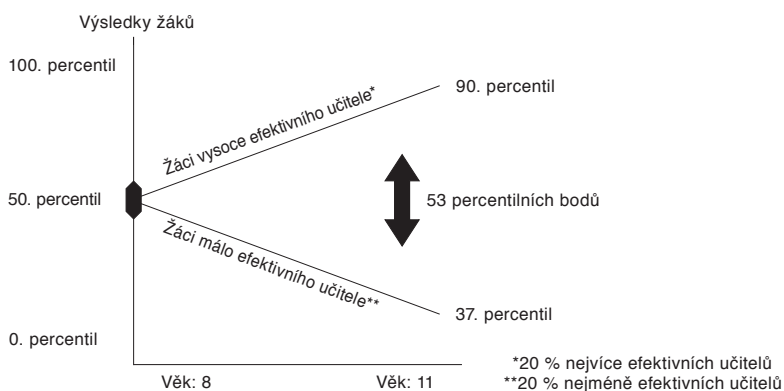
V současné době máme již dostatek výzkumně podložených důkazů o tom, že „snahy definovat znalostní základnu učitelů ve smyslu znalostí oboru a znalostí obecně a oborově didaktických mohou sice vyústit v nástroje pro analýzu konkrétních aspektů praxe, avšak dostatečně nevysvětlují, co učitelé potřebují k tomu, aby mohli efektivně fungovat ve třídě“ (Ainley & Luntley, 2007, s. 1127).

Nekvalitní výuka ochromuje výsledky žáků a její účinky se kumulují... Vliv kvalitní výuky na žákovu celkovou úroveň vzdělání je větší než vliv jeho rodinného a sociálního zázemí... Ukazuje se, že spoléhat na kurikulární standardy a celostátní strategie hodnocení a evaluace, aniž bychom přihlédli ke kvalitě učitele, není dostatečné pro dosažení kýženého zlepšení výsledků žáků. Kvalita vzdělávání učitelů a kvalita výuky, jak se zdá, více koreluje s výkony žáků než počet žáků ve třídě, výdaje na školství či výše učitelských platů (Darling-Hammond, 2000).

Vymezení pojmu „vášnivé zaujetí“<sup>2</sup> je v lepším případě nejasné. V horším případě si ho spojíme s extrémní emocí, která proces učení spíše inhibuje, než aby mu napomáhala. V oxfordském slovníku (*Oxford English Dictionary*, 1989) je vášně definována jako „jakýkoli (po)cit, který silně ovlivňuje a hýbe myslí“. Je to motor, motivující síla, vycházející z intenzity emoce. Lidé pociťují vášnivé zaujetí pro věci, problémy, témata, jiné lidi. Vášnivé zaujetí dodává lidem energii, přesvědčení, vzbuzuje v nich odhodlání, oddanost, a dokonce vyvolává posedlost. Vášně může posílit naši vizi (odhodlání naplnit hluboce zakořeněnou touhu), ale může také naše vidění omezovat, a vést tak k slepému naplňování určitého cíle na úkor jiných věcí.

<sup>2</sup> V originále *passion* (pozn. překl.).

Vášeň by také neměla být považována pouze za vrozenou dispozici – nerodíme se s ní, ani s ní neumíráme. Vášnivé zaujetí může sílit nebo slábnout v závislosti na osobních a sociálních okolnostech. Vstupovat do třídy plný vášnivého zaujetí, každý den, každý týden, celé pololetí a celý rok může být stresující nejen pro tělo, ale i pro srdce a duši, neboť proces vyučování a učení zřídka kdy probíhá hladce a výsledky nelze vždy předvídat. Proto oddanost, naděje a optimismus, s nimiž stále mnoho učitelů vstupuje do své profese, mohou vyprchat jednak v zápalu bitev s těmi, kteří se nemohou nebo nechťejí učit a kteří kazí ostatním příležitosti k učení, jednak pod tíhou přibývajících kritiky v médiích a nevyváženosti pracovního a osobního života. *Klíčovým úkolem vzdělavatelů učitelů je, aby své studenty na tyto bitvy připravili.*



**Obrázek 1** Na učitelích mimořádně záleží (Sanders & Revers, 1996)

Dosavadní výzkum napomohl zformulovat pět klíčových poznatků o kvalitách, které se projevují v dobré výuce a u dobrých učitelů.

1. Kvalitní výuka se vyznačuje kombinací technických a osobnostních kompetencí učitele, jeho hluboké znalosti oboru a empatie k žákům (Palmer, 1998; Hargreaves, 1998, 2001). Učitele-člověka (člověk v profesionálovi, bytost v jednání) nelze oddělit od učitele-profesionála (Nias, 1998). Učitelé se při své práci vydávají sami ze sebe. Jinými slovy, kvalitní výuka je záležitostí vášnivého zaujetí (Day, 2004).
2. Žáci všeobecně popisují dobré učitele jako ty, kterým na žácích záleží. Zajímají se o žáky, neboť to patří k jejich profesním povinnostem, a toto zaujetí se projevuje jak v jejich každodenních interakcích ve třídě, tak v jejich zájmu o celkové, školní i osobní, prospívání žáků (Noddings, 1992; Fletcher-Campbell, 1995; Ashley & Lee, 2003).
3. Způsob, jakým učitelé vnímají vlastní identitu (způsoby, kterými reagují, reflektují a zvládají pohyb na švu svých výchovných ideálů, přesvědčení, sociální situace a sociálního a politického kontextu), je zásadní pro jejich vlastní motivaci, oddanost a efektivitu (Day et al., 2007). Je to způsob, jakým definují sami sebe jako učitele.
4. To, do jaké míry rozumějí učitelé vlastním emocím i emocím jiných lidí, souvisí s jejich schopností vést a řídit vyučování a učení. Kvalitní výuka „vyžaduje propojení emocí se znalostí sebe sama“ (Denzin, 1984; Zembylas, 2003, s. 213).

- 12 5. Být dlouhodobě dobrým a efektivním učitelem vyžaduje optimizmus (*hopefulness*) a nezdolnost (*resilience*), schopnost rychle se vzchopit za náročných okolností a v měnících se kontextech (Gu & Day, 2007; Day et al., 2007). Ačkoliv je zřejmé, že dobrá výuka, má-li být efektivní, vyžaduje osobní i profesionální nasazení učitelů, zájem a starost o žáky a jejich učení, kombinaci technických kompetencí, hluboké znalosti oboru a empatie, schopnost budovat si vlastní identitu (hnací sílu) a oddanost spolu s porozuměním emocím, jsou tyto kvality a požadavky „značně zanedbávány jak ve vzdělávací politice, tak v učitelských standardech“ (O’Connor, 2008, s. 117).

V následující části se budeme podrobněji zabývat hodnotami, kvalitami, znalostmi a dovednostmi, které jsou – soudě dle výzkumných nálezů – charakteristické pro dobré a efektivní učitele všude ve světě, a zmíníme se o vlivu, jaký na ně mají školní, sociální, politické a osobní kontexty. Rozebereme také možné důsledky pro vzdělávání a rozvoj učitelů. Stojí také za zmínku, že zatímco značné úsilí je věnováno přípravnému učitelскому vzdělávání, které je soustředěno do poměrně krátkého časového období, relativně málo pozornosti – a to jak v období přípravného, tak i v průběhu dalšího vzdělávání učitelů – se věnuje psychické pohodě učitelů a rozvoji jejich znalostí a dovedností během následujících 30 let práce ve školách s dětmi a mládeží. Merrow trefně poznamenal, že „nesprávně diagnostikujeme problém jako ‚nábor‘ učitelů, když ve skutečnosti jde o problém jejich ‚udržení‘ v profesi“ (Merrow, 1999, s. 64).

V úvahách nad tím, co je to kvalita a jak se může rozvíjet či omezovat během profesního života, vyslovíme tři předpoklady. První, že intelektuální potřeby učitelů – jejich znalosti oboru a didaktické znalosti obsahu – lze rozvíjet a aktualizovat prostřednictvím programů dalšího vzdělávání učitelů, mentoringu na školách, koučování a institutu „kritického přátelství“. Druhým předpokladem je, že to, co učitele činí dobrými či lepšími než dobrými, není jen jejich zvládnutí znalostí oboru a pedagogických dovedností. Je to jejich vášnivě zaujetí pro výuku, pro žáky a jejich učení. Třetí předpoklad, který vyslovíme (spíše je to postřeh), je, že dobrá a efektivní výuka vyžaduje intelektuální i emoční zaujetí. Udržet si takové zaujetí úzce souvisí s pocitem oddanosti; ten pak souvisí s profesní emoční identitou učitele a v neposlední řadě se schopností vyžadovat vysokou cílovou úroveň znalostí žáků (Day et al., 2007).

## 2 Tři kvality

V této části se zaměříme na tři kvality, které jsou podle výzkumu zásadní pro to, aby si učitel vybudoval, udržel a rozvíjel vášnivě zaujetí, a které by proto měly stát v centru pozornosti vzdělavatelů učitelů:

- vztahy se žáky;
- morální cíle: péče a odvaha;
- emoční identita.

## 2.1 Vztahy se žáky

V komparativní studii zaměřené na strategie zvyšování kvality učitelů na Novém Zélandu (Ramsey, 1993), v Itálii (Macconi, 1993), USA (White & Roesch, 1993), Švédsku (Lande, 1993) a Francii (Altet, 1993) byl identifikován faktor společný všem vynikajícím učitelům, a sice jejich mimořádná (vášnivá) touha, aby všichni jejich žáci uspěli. Právě to bylo přímo patrné z étosu panujícího ve třídě – z jejich smyslu pro humor, z vřelosti v jednání, z trpělivosti, z empatie a ze způsobu, jakým pěstovali sebedůvěru žáků (Hopkins & Stern, 1996). Studie uskutečněná na řadě primárních škol ukázala, že pro většinu dětí má přátelství a pocit kamarádství – spolu s činnostmi, do kterých se mohou aktivně zapojit – zásadní význam pro radost z práce ve škole (Bendelow & Mayall, 2003).

Na druhou stranu, stejně jako mohou být učitelé nositeli pozitivní změny, mohou zapříčinit i pravý opak. Před dvaceti lety John Goodlad psal o tisíci školních tříd, které on a jeho kolegové navštívili a které byly

prosty jakéhokoli pozorovatelného projevu citů. Jen málokdy se objevil společný smích, neskrývané nadšení či výbuchy hněvu. Méně než tři procenta vyučovací hodiny byla věnována pochvalám, nerudným komentářům, výrazům radosti či dobré nálady nebo nespoutaným zvoláním jako „senza“ nebo „super“ (Goodlad, 1984, s. 229–230).

I dnes však býváme ve třídách svědky ponižování, strachu a izolovanosti.

Jedna žačka ... řekla, že nemůže popsat své dobré učitele, protože se jeden od druhého velmi liší. Může ale popsat špatné učitele, protože ti jsou všichni stejní: „Jejich slova se jim vznášejí někde před obličejem jako bubliny v komiksech“ (Palmer, 1998, s. 11).

V průzkumu prováděném v Anglii v rámci *Kampaně za učení (Campaign for Learning)* prohlášovalo velké procento žáků ve věku 14–16 let, že příčinou jejich špatných výsledků je „nízká kvalita výuky“, kterou spojovali s odtažitými, povýšenými učiteli, kteří se o žáky jako o lidi nezajímají.

Učitelé se nás ani nesnaží pochopit (citováno podle Bentley, 1998, s. 80).

Dobří učitelé jsou ti, kteří umí nejen mluvit, ale i naslouchat, před kterými nemáte dojem, že váš názor nestojí za nic. Nezáleží na jejich věku, ale na postoji k mladým lidem. Zdá se, že některé jejich práce nebaví. Ale jsou zde i jiní, kteří jsou pro svůj předmět velmi zapálení. Je skvělé být s takovými učiteli (Gillian, citováno podle White, 2000, s. 18).

Nic nemůže nahradit ten nakažlivý lidský živel, který v sobě má učitel opravdu zapálený pro svůj předmět. On sám o sobě dokáže zapálit mou duši. Potřebuji vedení, abych své nejasné sny přetvořila v bohatý a uspokojivý život dospělého člověka. A potřebuji to tady a teď. Zítřka už budu jinde... (Susan, citováno podle Blisshen, 1969, s. 20).

Samotný charakter kvalitní výuky předpokládá zájem a starost o toho, koho vyučujeme, stejně jako ohled na integritu toho, co vyučujeme (Sergiovanni & Starratt, 1993). Učitelé i studenti pracují lépe, pokud na nich někomu záleží – jedná se o výraz osobního přesvědčení a emočního zaujetí učitelů, který překračuje smluvně danou povinnost „péče“ o žáka (Fletcher-Campbell, 1995). Obzvláště děti „jsou emocionálně naladěné na to, aby si všimaly zájmu a starostlivé péče, a případně jejich

14 nedostatku, a vyhledávají taková místa, kde zájem a péči nacházejí; tam potom prospívají“ (Elias et al., 1997, s. 6). Aby se učitel mohl o žáky opravdu zajímat a starat, potřebuje vědět, kdo vlastně jsou, jaké jsou jejich silné a slabé stránky a jak se mohou rozvíjet, aby mohl reagovat na jejich potřeby. Učitelé, kteří jsou vášnivě zaujati pro svou práci, také vědí, že to, kým jsou a co vyučují, se musí emočně propojit s každým žákem.

Z toho vyplývá, že vzdělavatelé učitelů musí naučit své studenty, aby svým žákům pozorně naslouchali, vyhýbali se jejich ponižování, oceňovali dobrý přístup a dobrou práci pochvalou a vždy projevovali hlubokou lásku ke své práci.

## 2.2 Mravní cíle: péče a odvaha

Ačkoliv je důležité vyvarovat se „sentimentalizování“ (Jackson, 1999, s. 88), je nezbytné uznat, že mravní cíle jsou u mnoha efektivních učitelů nedílnou součástí jejich identity a schopnosti úspěšně vykonávat určitou činnost (*efficacy*). To ony jim dávají sílu pokračovat a přispívají k jejich nezdolnosti. Pro vášnivě zaujaté učitele představuje profesní zodpovědnost mnohem více než uspokojení předepsaných byrokratických požadavků či naplňování ročních plánů, jež vycházejí ze státních a školních programů zlepšování škol. Vědí, že povaha učitelské práce je zavazuje, aby ve svém jednání „kladli na první místo intelektuální a mravní prospívání svých žáků“ (Hansen, 1998, s. 651). *Studium hodnot, etiky a mravních cílů, které jsou základem učitelova jednání, by mělo být klíčovou součástí programů učitelského vzdělávání.*

Pro úspěšné vyučování a učení hrají proto zásadní roli otevřené, optimistické, na mravních základech spočívající vztahy mezi žáky, učiteli a jejich vzdělavateli. Ačkoliv je optimizmus jakýmsi tmelem procesů vyučování a učení a napomáhá vytvářet bohaté příležitosti k učení, mocnějším ukazatelem učitelova zaujetí je naděje definovaná jako:

Žít vyrovnaně s minulostí a přítomností a dívat se přitom do budoucnosti (Halpin, 2003, s. 14).

Je to orientace ducha, orientace srdce... Není to přesvědčení, že něco dobře dopadne, ale jistota, že má něco smysl – bez ohledu na to, jak to dopadne (Havel, 1990, s. 181).

Vyučování je v principu cesta naděje vycházející ze souboru ideálů, například že já jako učitel mohu přinést a také přinesu změnu do procesu učení a do života svých žáků a také kolegů, se kterými pracuji – a to přesto, že jsem si dobře vědom překážek, které stojí v cestě motivaci a osobní oddanosti (mé i druhých), socioekonomické situace svých žáků, omezených zdrojů a dalších faktorů, které nemohu nijak ovlivnit. Učitelé a jejich vzdělavatelé, kteří jsou vášnivě zaujati pro to, co, jak a koho vyučují, si svoji naději uchovávají. Dalo by se říci, že právě díky svým ideálům jsme schopni obstát v těžkých chvílích a náročných podmínkách. A jsou to naše ideály, které nás nutí měnit a zlepšovat naše profesní jednání s tím, jak se potřeby žáků a požadavky společnosti mění. Z hlediska emoční inteligence

uchovávat si naději znamená, že se člověk nepoddá zdrcující úzkosti... Lidé, kteří si uchovávají naději, vykazují na své cestě životem za svými cíli méně depresivních stavů než jiní, jsou obecně méně úzkostní a zažívají méně emočního napětí (Goleman, 1995, s. 87).

Nepřáteli naděje jsou:

- cynismus (falešné svědomí);
  - fatalismus (konzervativnost);
  - relativismus (nedostatek morální a politické vůle);
  - fundamentalismus (přimknutí se k tradici)
- (Halpin, 2003, s. 10–30).

*Z tohoto pohledu mají sami vzdělavatelé učitelů morální povinnost nebýt nepřáteli naděje a naučit své studenty chovat naději ve vztahu ke své práci.*

Základem toho je „akademický optimismus“ (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurtz, 2008), který lze definovat jako „učitelovo přesvědčení, že může vnést pozitivní změnu do školního výkonu svých žáků zdůrazňováním vzdělávání a učení, důvěrou ve spolupráci s rodiči i žáky a důvěrou ve své vlastní schopnosti překonat těžkosti a svou nezdolností (*resilience*) a vytrvalostí (*perseverance*) se přenést přes nezdary (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurtz, 2008, s. 822). Seligman (2003) tvrdí, že optimismus je pro úspěch a dobré výsledky stejně důležitý jako talent nebo motivace a že je možné se mu naučit.

### 2.3 Emoční identita

Formování učitelovy profesní identity je ovlivněno tím, co si myslí sám o sobě, a tím, co si myslí o svých žácích. Profesní identita pomáhá učiteli najít si své místo ve vztahu k žákům a provést vhodné a efektivní změny ve vlastní výuce a v tom, co si myslí o svých žácích a jak s nimi jedná (James-Wilson, 2001, s. 29).

Identity jsou nestabilní a nespojité, roztržité a proměnlivé (Day & Hadfield, 1996). Však také je dnešní profesionál popisován jako někdo, kdo „je schopen mobilizovat soubor příležitostných identit v závislosti na měnícím se kontextu“ (Stronach et al., 2002, s. 117). K této mobilizaci dochází v prostoru mezi *strukturou* (vztahů mezi mocí a postavením) a *jednáním* (vlivem, který my i druzí můžeme mít) a právě interakce mezi nimi ovlivňuje, jak učitelé vidí sami sebe, tj. svou osobní a profesní identitu. Emoce hrají klíčovou roli v utváření identity (Zembylas, 2003). Jsou nezbytným pojítkem mezi sociálními strukturami, v nichž učitelé pracují, a způsobem, jakým jednájí.

Učitelství je již dlouho chápáno jako práce, v níž mají emoce zásadní vliv na učitelovo osobní a profesní já (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998). Protože právě práce je místo, odkud učitelé čerpají sebeúctu a pocit osobního a profesního uspokojení, musí nutně prožívat silné emoce. Neustálé uvědomování si napětí, které je součástí zvládnání emocí, je jedním ze zdrojů pocitu bezpečí a radosti z vyučování.

**16** Poselství výzkumu jsou jasná a jednoznačná:

1. emoce jsou nepostradatelné při racionálním rozhodování (Damasio, 1994; Sylwester, 1995; Damasio, 2000);
2. emoční porozumění a emoční inteligence jsou základem kvalitního výkonu profese učitele (Denzin, 1984; Goleman, 1995);
3. emoční a kognitivní zdraví jsou ovlivněny osobní historií, pracovní dráhou, sociálním kontextem (v práci i doma) a vnějšími (strategickými) faktory (Kelchtermans, 1996);
4. emoční zdraví je zásadní pro efektivní výkon v průběhu učitelovy kariéry (Day et al., 2007).

Bohužel se ale v mnoha případech s emocemi nakládá jen jako s prostředkem k zajištění účinného a efektivního fungování organizace, jako s prostředkem implementace určité politiky a při dosahování jí vytyčených cílů.

Obvykle hovoříme o emocích jen potud, pokud napomáhají administrativě a reformátorům zvládnout a vyvážit rezistenci učitelů vůči změně nebo jim pomáhají vytvořit klima či atmosféru, v níž se pak mohou odehrávat důležité procesy kognitivního učení nebo strategického plánování (Hargreaves, 1998. s. 837).

Vyučování a učitelské vzdělávání vyžadují (a v nejlepším případě představují neustálé) intenzivní i extenzivní emoční úsilí (např. schopnost usmát se, i když vnitřně člověk není šťastný) a práci s emocemi, která umožňuje učitelům zvládat profesní výzvy ve třídách složených ze žáků, kteří se navzájem velmi liší v míře motivovanosti, v osobní historii a v učebních možnostech (Hochschild, 1983).

*Proto je důležitým úkolem pro vzdělavatele učitelů budovat porozumění povaze profesní identity a naučit studenty vybudovat si a rozvíjet pozitivní chápání vlastní identity.*

### **3 Poselství pro vzdělavatele učitelů: přípravné a další vzdělávání učitelů**

V závěrečné části tohoto textu se zaměříme na čtyři výzkumná zjištění, která přinesl projekt VITAE (*Variations in teachers' work, lives and effectiveness*), v jehož rámci byl realizován výzkum širšího rozsahu založený na smíšené metodologii a zaměřený na práci, život a efektivnost učitelů. Shrňme poselství tohoto výzkumu pro vzdělavatele učitelů a ředitele škol, kteří se podílejí na tvorbě programů profesního rozvoje pro studenty v přípravném vzdělávání i pro praktikující učitele (Day et al., 2007).

#### **3.1 Učitelova oddanost profesi (commitment) souvisí s jeho efektivitou**

Oddanost profesi, pocit „být povolán k vyučování“ je hlavním kritériem při výběru studentů do programů přípravného učitelského vzdělávání.



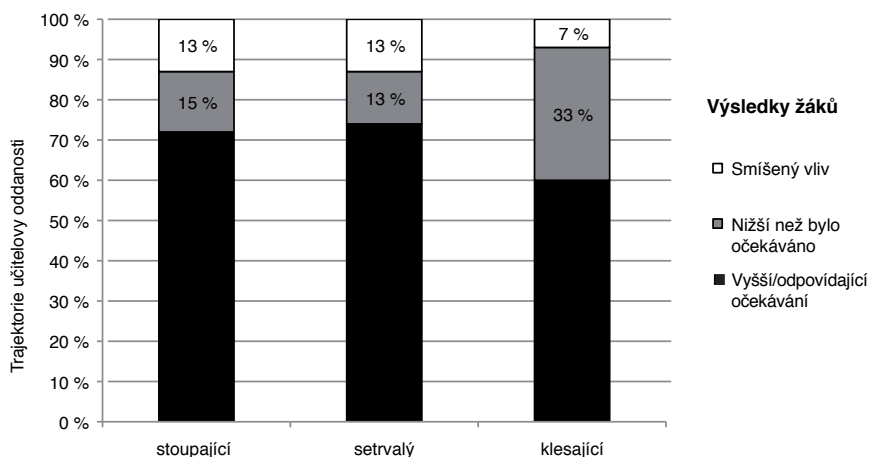
Odborná literatura rozlišuje tři druhy „pracovní orientace“: práci, kariéru a povolání. Do práce chodíte kvůli výplatnímu lístku na konci měsíce... Je to jen prostředek k jinému cíli... Kariéra vyžaduje větší osobní investici do práce. Úspěch posuzujete penězi, ale také mírou postupu... Když už člověk nemůže být povýšen... vstupuje do fáze odcizení a začíná hledat uspokojení a smysl jinde.

Povolání (poslání) je vášnivé oddání se určité práci jen pro ni samu. Jedinci, kteří cítí poslání, vidí svou práci jako přínos vyššímu dobru, jež je přesahuje. Práce je pro ně sama o sobě naplňující, bez ohledu na peníze či kariérní postup. Když peněz nepřibývá a k povýšení nedochází, práce nekončí (Seligman, 2002, s. 168).

Učitelova počáteční oddanost může narůstat, stagnovat nebo klesat v závislosti na životních a pracovních zkušenostech a na způsobu, jakým se umí vyrovnat s těmito scénáři v různých obdobích života a za různých okolností. Faktory, které přispívají k nárůstu či poklesu učitelovy oddanosti, jsou například chování žáků, podpora kolegů a vedení, požadavky rodičů, národní vzdělávací politika a učitelova vlastní profesní historie a fáze kariéry (Day, 2000; Louis, 1998; Riehl & Sipple, 1996).

Učitelova oddanost je úzce spojena s pocitem uspokojení z práce, s morálkou, motivací a identitou. Je také prediktorem učitelova výkonu, absentérství, vyhoření či tendence ke změně kariéry. Důležitý je také vliv učitelovy oddanosti na výsledky žáků a jejich postoje ke škole (Bryk et al., 1993; Firestone, 1996; Graham, 1996; Kushman, 1992; Louis, 1998; Tsui & Cheng, 1999). Učitelé, kteří vykazují vysokou míru oddanosti, pevně věří, že mohou vnést změnu do učení a výsledků svých žáků (zdatnost a jednání) skrze to, kým jsou (jejich identita), co vědí (znalosti, strategie, dovednosti) a jak vyučují (jejich přesvědčení, postoje, osobní a profesní hodnoty zakotvené a vyjadřované v jejich jednání ve škole).

Poselství 1: Existuje statisticky významná souvislost mezi oddaností učitele a jeho efektivitou, definovanou skrze výsledky jeho žáků (obr. 2).



Obrázek 2 Vztah mezi učitelovým osobním zaujetím a efektivitou (Day et al., 2007, s. 232)

### 3.2 Učitelova efektivita neroste automaticky se zkušenostmi

Fáze učitelova profesního života mají dynamickou povahu. Interakce mezi různými faktory v učitelově pracovním i osobním životě představují sofistikovaný a nepřetržitý proces – projevují se různým způsobem v učitelově vnímané efektivitě během jedné či několika fází profesního života a musí být řízeny. Náš výzkum na vzorku 300 učitelů ukázal, že práci a život lze rozčlenit do šesti fází profesního života a že uvnitř každé fáze existují podskupiny, které zažívají buď nárůst, anebo pokles zaujetí pro práci.

#### *Fáze profesního života 0–3: pracovní zaujetí, podpora a výzva*

Podskupiny:

- a) narůstající pocit vlastní zdatnosti (60 %); nebo
- b) klesající pocit vlastní zdatnosti (40 %).

#### *Fáze profesního života 4–7: identita a zdatnost ve výuce*

Podskupiny:

- (a) udržování silného pocitu profesní identity, zdatnosti a efektivnosti (49 %); nebo
- (b) udržování identity, zdatnosti a efektivnosti (31 %); nebo
- (c) pocit ohrožení identity, zdatnosti a efektivnosti (20 %).

#### *Fáze profesního života 8–15: zvládání změn profesní role a identity; narůstající napětí, tranzice*

Podskupiny:

- (a) stabilní nasazení (76 %); nebo
- (b) odcizení a ztráta motivace (24 %).

#### *Fáze profesního života 16–23: napětí v pracovním životě, ohrožení motivace a oddanosti*

Podskupiny:

- (a) kariérní postup a dobré výsledky vedly k nárůstu motivace/oddanosti (52 %); nebo
- (b) stabilní míra motivace, oddanosti a efektivnosti (34 %); nebo
- (c) pracovní zátěž, zvládání rozporných tlaků a stagnace v kariérním postupu vedly k poklesu motivace, oddanosti a efektivnosti (14 %).

#### *Fáze profesního života 24–30: problémy s udržením motivace*

Podskupiny:

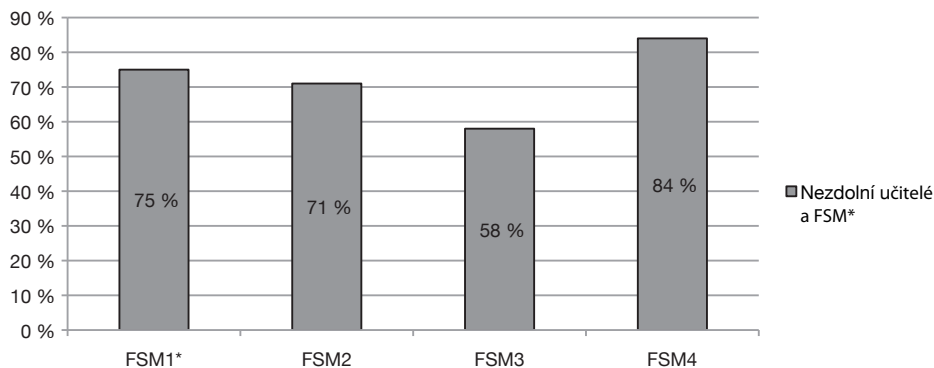
- (a) udržování vysoké míry motivace a oddanosti (54 %); nebo
- (b) zvládání, avšak postupná ztráta motivace (46 %).

#### *Fáze profesního života 31+: stabilní/klesající motivace, schopnost vyrovnávat se se změnami, očekávání důchodu*

Podskupiny:

- (a) udržování oddanosti (64 %); nebo
- (b) únava a pocit bezvýchodnosti (36 %).

**Poselství 2:** Porozumění dopadu těchto vlivů v jednotlivých fázích profesního života a poskytnutí formální i neformální cílené podpory je hlavním prostředkem vytvoření a udržení učitelovy oddanosti a efektivnosti.



Obrázek 3 Učitelova nezdolnost a FSM

### 3.3 Vlivy socioekonomického kontextu škol

Prostředí může mít na učitele různý vliv; závisí na tom, zda pracují v relativně více či méně znevýhodněných komunitách. Obrázek 3 ukazuje, jak může být nezdolnost učitelů ovlivněna socioekonomickými faktory. (FSM = Free School Meals<sup>3</sup> je použito jako indikátor relativní socioekonomické zvýhodněnosti/znevýhodněnosti žáků a učitelů školy. FSM 1 je vysoká úroveň zvýhodnění atd.).

Musejí-li učitelé čelit situacím, které mohou mít destabilizující negativní vliv na jejich osobní život, život na pracovišti, jejich systém profesních hodnot (či kombinaci těchto vlivů), mohou být jejich identita, zdatnost, motivace a oddanost ohroženy. Kromě toho může pocit zranitelnosti vést u učitele ke zvýšení míry pasivity a konzervatismu ve třídě, neboť učitelovo vášnivé zaujetí pro vyučování vyhasíná a jeho hlavním cílem je „přežít“.

**Poselství 3:** Existují konkrétní vlivy, které působí na učitelovu efektivitu ve školách v odlišných socioekonomických kontextech.

<sup>3</sup> Školní obědy poskytované zdarma žákům a zaměstnancům školy.

### 3.4 Kvalita vedení školy je klíčovým faktorem při vytváření podmínek pro utváření a udržování efektivity učitelů

Aktuální mezinárodní výzkumy ukazují, že vedení škol je klíčovým faktorem ovlivňujícím zdatnost učitelů, jejich oddanost a efektivitu (Day & Leithwood, 2007). Výzkum VITAE také zjistil, že způsob vedení v rukou ředitelů a kolegů je klíčovým faktorem, který ovlivňuje udržení a rozvoj potenciálu učitelů efektivně pracovat. Způsob vedení má důležitý pozitivní, nebo významný negativní dopad na jejich motivaci a oddanost. Výzkum identifikoval dvě velké skupiny učitelů:

- (a) učitelé se stabilní mírou oddanosti (74 %). Mezi nimi byli také učitelé, kteří si udrželi stejnou míru oddanosti, přestože pracovali v náročných podmínkách;
- (b) učitelé, jejichž oddanost klesala (26 %).

#### Skupina a: stabilní oddanost

Kombinace faktorů, které učitelé zmiňovali nejčastěji ve vztahu k jejich stabilní oddanosti:

- Vedení (76%)  
*Je dobré vědět, že máme silné vedení s jasnou vizí pro naši školu.*
- Kolegové (63%)  
*Máme kolektiv, který se vzájemně podporuje. Pracujeme společně a máme společný cíl, na kterém pracujeme.*
- Osobní podpora (95%)  
*Pomáhá mi, že mám rodinu, která mě podporuje a která se necítí zklamaná, když pracuji v neděli odpoledne, zatímco oni chtějí jít do parku.*

Učitelé v této skupině byli nadšeni pro svou práci a byli si jisti, že mohou přinést pozitivní změnu do procesu učení a do studijních výsledků svých žáků.

#### Skupina b: klesající oddanost

Celkový počet učitelů v této skupině byl 81 (26 %). Ti, kteří přemýšleli, že opustí učitelskou profesi a najdou si jinou práci, hledali pracovní postup mimo přímou vyučovací povinnost (např. v oblasti poradenství), anebo hledali úplně jiný druh práce kvůli zdravotním problémům zapříčiněným stresem z učitelského povolání. Negativní vlivy, které ve svých komentářích sledovaných po dobu tří let uváděli nejčastěji, byly tyto:

- Pracovní zátěž (68%)  
*Nikdy to nekončí; vždycky je potřeba ještě něco udělat a to vám ukrajuje ze života. Nakonec už nemáte žádný osobní život ani čas na nic jiného než na práci.*
- Chování žáků (64%)  
*V průběhu let se žáci zhoršili. Nemají žádnou úctu ani k sobě, ani k učitelům. Chování žáků je dnes jedním z největších problémů ve školách. Znají svá práva a vy nemůžete nic dělat.*
- Vedení (58%)  
*Pokud vedení nepodporuje své zaměstnance, je člověk sám. Je třeba, aby byli vidět a aby uměli ocenit práci učitelů.*

Tyto dvě velké skupiny ukazují, jak je u mnoha učitelů schopnost zachovat si oddanost a efektivnost v jednotlivých fázích pracovního života pozitivně či negativně ovlivňována národní politikou, kvalitou vedení, chováním žáků, vztahy se žáky a vrstevníky a podporou rodiny.

**Poselství 4:** Vytváření pozitivních pracovních podmínek, uspokojování profesních a osobních potřeb učitelů a minimalizování nebezpečí vyhoření, to jsou klíče k posílení nezdolnosti učitelů a jejich pohody, k podpoře pozitivní trajektorie jejich profesního života, ke zlepšení podmínek pro jejich efektivnost ve vztahu k výkonům žáků a hlavně k rozvoji školy. Jsou to klíčové úkoly pro vedení škol.

## 4 Závěrem

Nejdůležitější schopností, jakou si můžete osvojit v dnešním globalizovaném světě, je schopnost „naučit se učit“, tzn. neustále vstřebávat – a učit sám sebe, jak dělat novým způsobem staré věci a také jak dělat nové věci. Toto je schopnost, kterou by měl každý pracovník u sebe rozvíjet, zejména v době, kdy jsou všechna povolání zcela nebo částečně vystavena procesům digitalizace, automatizace a outsourcingu a kdy se nová povolání a celá nová odvětví průmyslu překotně rozvíjejí. V takovém světě se odlišujete nejen tím, co víte, ale také tím, jak se učíte. Protože to, co víte dnes, bude zastaralé dřív, než se nadějete (Friedman, 2006, s. 309).

U většiny z nás se počáteční profesní nadšení dříve nebo později, na kratší či delší dobu vytratí nebo změní. Děje se tak buď v důsledku okolností (jako je například taková školní kultura, která pohlíží s nelibostí na projevy nadšení z učení), nebo proto, že je fyzicky, emočně a intelektuálně příliš vyčerpávající dostát závazku „být nejlepší“, a to každý den, každý týden a každý rok při práci s dětmi a mládeží, která to ne vždy ocení. Svou roli zde hrají také osobní okolnosti či věk, který si vybírá svou daň.

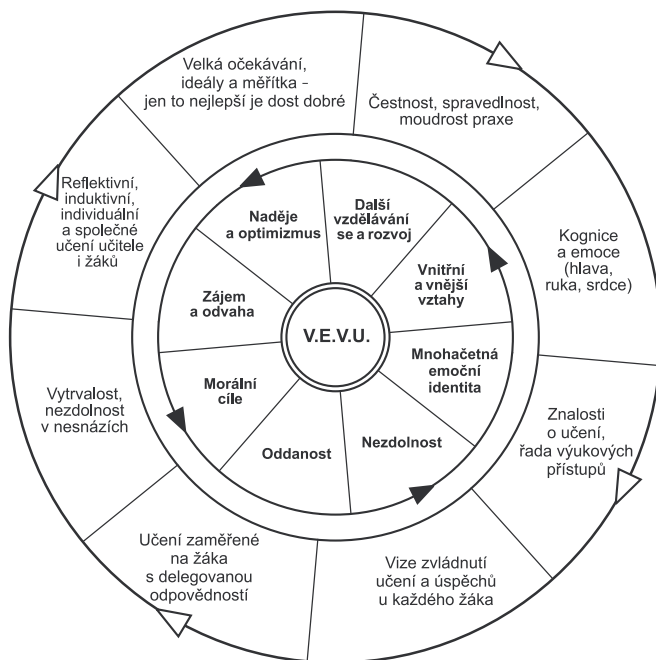
Tyto doklady kolísání v učitelově oddanosti a nezdolnosti nabízejí novou perspektivu v pohledu na kvalitu učitele, jeho efektivitu a otázky setrvání v profesi. Výzkumy zaměřené na otázku setrvání v učitelské profesi se snaží sledovat faktory ovlivňující rozhodnutí učitelů svoji profesi opustit (OECD, 2005). Místo toho je však spíše třeba lépe porozumět faktorům, které učitelům umožňují udržet si vysokou míru motivace a vášnivě oddanosti, a tím také vysokou efektivnost v profesi. Udržení učitelova zaujetí pro výuku je klíčovým tématem v otázkách zvyšování kvality.

V obrázku 4 dávám do souvislosti tři klíčové elementy, tři rozměry, které se projevují ve vášnivém zaujetí pro práci a v efektivitě a které jsem uvedl v úvodu této studie: (i) vztahy se žáky; (ii) mravní cíle, péče a odvaha; (iii) emoční identita. Jedním z charakteristických rysů vášnivě zaujatých, nezdolných učitelů a vzdělavatelů učitelů, kteří se vždy dokážou „vzpamatovat“ z negativních emočních prožitků v reakci na měnící se požadavky školy a výuky, je naděje. Tu vnímáme jako „jistotu, že

i přes těžkosti a zkoušky, kterým denně čelíme..., vidíme, že naše počínání má smysl a význam“ (Sokkett, 1993, s. 85). Být nezdolný znamená uchovat si naději; být schopen

vnímat určitou zkušenost nebo její aspekty pozitivně... být přesvědčen, že se může objevit něco dobrého, co se zatím v mém životě nebo v životě jiných neprojevuje, a k tomu se také upínat (Halpin, 2003, s. 15).

Osm elementů v kruhu představuje kvality a charakteristiky nezbytné pro to, aby se člověk stal a zůstal vášnivě zaujatým a efektivním učitelem či vzdělavatelem učitelů. Tyto charakteristiky jsou alternativami k těm charakteristikám, jež jsou obvykle předepsány v „profesních standardech“ formulovaných decizní sférou. Tyto alternativní elementy v sobě spojují osobní a profesní rozměr, ideologičnost a praktičnost, rozum a cit; vytvářejí tak holistický program pro přípravné i další vzdělávání všech učitelů a také vzdělavatelů učitelů.



Obrázek 4 Vášnivě zaujatý Efektivní Vzdělavatel Učitelů

Z řady výzkumů tedy vyplývá, že vášně je zcela nezbytná pro zaujetí, nezdolnost a efektivnost učitele. Mají-li si učitelé tyto vlastnosti – a tedy i vášně pro svou práci – udržet, je nutné je a také ty, kdo zodpovídají za jejich vzdělávání, vzdělání a vedení, povzbuzovat ve snaze budovat porozumění kognitivním a emočním kontextům, v nichž pracují. Takové porozumění je nutné proto, aby dokázali v těchto kontextech a s těmito kontexty pracovat. Je v zájmu všech zajistit, aby byly rozvíjeny

a podporovány ty základní hodnoty, kvality a cíle, které jsou základem vášnivého zaujetí efektivních učitelů a které se odrážejí ve vizích, znalostech, očekáváních a v jednání, jež pak následně působí na děti a mládež.

Dobře vyučovat vyžaduje v naší rychle se měnící době víc než jen znalost oboru a pedagogické dovednosti, víc než „sofistikované porozumění a schopnost orientovat se v množství aspektů a perspektiv vzdělávání“ (Crosswell, 2006, s. 222). Vyžaduje to především vášnivé osobní zaujetí. Vyučovat efektivně není jednoduché a vyučovat efektivně dlouhodobě je ještě obtížnější. Avšak mají-li učitelé dostát požadavkům, které na ně kladou dnešní standardy a očekávání současných i budoucích žáků, rodičů a politiků, je třeba budovat u nich v programech přípravného vzdělávání vášnivé zaujetí pro práci a žáky a vědomí pozitivní emoční identity jako příslušníků profese, a poté toto vášnivé zaujetí podporovat na školách. Aby učitelé mohli být zaujatí, nezdolní a efektivní, potřebují pracovat v prostředí, které je méně odcizené, méně byrokraticky manažerské, méně závislé na hrubých měřících výkonnosti. Mnoho výzkumů totiž ukazuje, že takové jevy morálku spíše podkopávají, nežli zlepšují. Učitelé potřebují pracovat na školách, kde je spravedlivé, podporující a jasné vedení, které s plným osobním nasazením usiluje o udržení vášnivého zaujetí svých učitelů. Potřebují silný a trvalý pocit zdatnosti. Potřebují věřit – a mít důvod věřit – že dokážou pro žáky něco udělat. Zkrátka potřebují, aby je pro profesi učitele připravovali takoví vzdělavatelé a později ve školách vedli takoví ředitelé, kteří sami projevují vášnivé zaujetí pro vyučování.

## Literatura

- Ainley, J., & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127–1138.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants, séminaires d'enseignants. Rapport final de l'étude française demandée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective*. Centre de recherches en éducation: Université de Nantes.
- Ashley, M., & Lee, J. (2003). *Women teaching boys: Caring and working in the primary school*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Barber, M. (2007). *The Acceleration and Deepening of Successful Reform: Michael Barber and Michael Fullan in conversation*. Prezentace na konferenci NCSL Annual Conference, Birmingham, červen, 2007.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bendelow, G., & Mayall, B. (2000). *How Children Manage Emotion in Schools*. In S. Finemen (Ed.), *Emotions in Organizations* (s. 241–254). London: Sage Publications Ltd.
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. London: Routledge.
- Blishen, E. (1969). *The school that I'd like*. Harmondsworth: Penguin.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*. California: Corwin Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cheung Lai-man, E., Cheng May-hung, M., & Pang King, C. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 623–634.

- 24 Chitty, C. (2004). *Education policy in Britain*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clark, C. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research for teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7–27.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. Unpublished EdD thesis submitted to Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- DfES (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness 2001–6: Final Report*.
- Damasio, A. (1994). *Descartes error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosser/ Putnan.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Dostupné z <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Day, C. (1998). Working with different selves of teachers: beyond comfortable collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 255–274.
- Day, C. W. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 113–127.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C. W. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge.
- Day, C., & Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, R. T. Boak, W. R. Bond, & D. H. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (s. 149–167). London: Falmer Press.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., & Leithwood K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fineman, S. (1993) (Ed.). *Emotions in organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235.
- Fletcher-Campbell, F. (1995). Caring about caring? *Pastoral Care*, 26–28.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Press.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat: The globalised world in the twenty-first century*. St. Ives: Penguin Books.
- Fukuyama, F. (1999). *The great disruption: Human nature and the reconstitution of social order*. London: Profile Books.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teaching Education*, 24(1), 54–165.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F., & Numan, U. (2002). Teachers' life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 269–277.
- Graham, K. C. (1996). Running ahead: enhancing teaching commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45–47.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.



- Halpin, D. (2003). *Hope and education: The role of the utopian education*. London: Routledge-Falmer.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (s. 80–87). Oxford: Pergamon.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Havel, V. (1990). *Disturbing the Peace*. London: Faber & Faber.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialisation of Human feeling*. London: University of California Press Ltd.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implication. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 501–517.
- Jackson, P. W. (1999). Teaching as a Moral Enterprise. In M. Lang, J. Olson, H. Hensen, & W. Bünder (Eds.), *Changing schools of changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- James-Wilson, S. (2001). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Prezentace na konferenci Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, duben, 2000.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–324.
- Konstantipolas, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82 and NELS:92. *Teachers College Record*, 108(12), 2550–2581.
- Kushman, J. W. (1992). The organisational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5–42.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Lander, R. (1993). *Repertoires of teaching quality: A contribution to the OECD/CERI project, Teacher Quality from case studies of six Swedish comprehensive schools*. Goteborg: University of Goteborg, Department of Education and Science.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1–27.
- Macconi, C. (1993). *Teacher quality project: Italian case study*. Rome: Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Scambi Culturali.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Morrow, J. (1999). The teacher shortage: Wrong diagnosis, phoney cures. *Education Week*, 19(6), 64.
- Nash, P. (2005). Speech to worklife support conference. Prezentace na konferenci *London well being conference*, London, duben, 2005.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. (2008). „You choose to care“: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD Publications.
- Oxford English Dictionary. (1989). Dostupné z <http://dictionary.oed.com>.

- 26 Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the landscape of a teachers' life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paine, L., & Fang, Y. (2007). Dilemmas in reforming China's teaching: assuring 'quality' in professional development. In M. T. Tatto (Ed.), *Reforming Teaching Globally* (s. 21–53). Oxford: Symposium Books.
- PricewaterhouseCoopers (2001). *Teacher workload study*. London: DfES.
- Ramsay, P. (1993). *Teacher quality: A case study prepared for the Ministry of Education as part of the OECD study on teacher quality*. Hamilton, New Zealand: University of Waikato.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time taken and talent. Secondary school organizational climates, teaching tasks environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873–901.
- Rowe, K. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Prezentace na konferenci ACER Research Conference 2003, Melbourne, říjen, 2003. Dostupné z [http://www.acer.edu.au/documents/Rowe\\_ACER\\_Research\\_Conf\\_2003\\_Paper.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/Rowe_ACER_Research_Conf_2003_Paper.pdf)
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research Progress Report*. University of Tennessee, USA.
- Seligman, M. (2003). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. Singapore: McGraw Hill.
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., & Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789–799.
- Sokkett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109–138.
- Sylwester, B. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249–265.
- Tymms, P. (1993). Accountability: Can it be fair? *Oxford Review of Education*, 19(3), 291–299.
- Walford, G. (2005). Introduction: Education and the Labour Government. *Oxford Review of Education*, 31(1), 3–9.
- Whitty, G. (2006). *Teacher professionalism in a new era*, GTCNI's First Annual Lecture. Dostupné z <http://www.gtcni.org.uk>.
- White, J. J., & Roesch, M. (1993). *Listening to the voices of teachers: examining connections between student performance, quality of teaching and education policies in seven Fairfax County (VA) elementary and middle public schools*. University of Maryland, Baltimore County, Fairfax (VA) County Public Schools.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reforms. *Evaluation and Research in Education*, 14(3–4), 237–253.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Zembylas, M. (2003). Emotional teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.

# Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění<sup>1</sup>

Tomáš Janík, Veronika Lokajíčková, Tomáš Janko

Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Přehledová studie zpřístupňuje poznatky o komponentách a charakteristikách výuky, které byly v pedagogicko-psychologických a didaktických výzkumech shledány jako relevantní pro kvalitu výuky. Studie je rozvržena do čtyř částí – postupně jsou rozebírány komponenty a charakteristiky výuky zakládající její kvalitu sružené na základě věcné blízkosti do čtyř okruhů: (1) organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo (pacing), strukturovanost; (2) zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost, (3) učební úlohy – kognitivní aktivizace, (4) podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů. K jednotlivým komponentám a charakteristikám jsou ve studii prezentována relevantní výzkumná zjištění – průběžně se poukazuje na jejich didaktické souvislosti.

**Klíčová slova:** řízení třídy, jasnost, strukturovanost, soudržnost, kognitivní aktivizace, podpůrné učební klima, kvalita výuky, tempo výuky, učební úloha, využití času, výuka, výzkum

## Components and characteristics of instructional quality: a review of research findings

**Abstract:** This review paper presents findings about components and characteristics of instruction that have been shown as relevant for quality of instruction by pedagogical, psychological and didactic research studies. In the paper, components and characteristics of instructional quality are summarized and presented in four areas: (1) classroom organization and management – timing, pacing, structure, (2) dealing with goals and contents – clarity, structure, coherence, (3) learning tasks – cognitive activation, (4) supportive learning climate – constructive dealing with mistakes, adaptive teaching. Each component and characteristic of instructional quality is highlighted with relevant research findings, which are discussed in didactic context.

**Key words:** classroom management, clarity, structure, coherence, cognitive activation, supportive learning climate, instructional quality, pacing, learning task, time on task, instruction, research

## 1 Úvodem aneb co má být jaké, aby byla výuka kvalitní

Jak jsme uvedli na jiném místě, pojem *kvalita výuky* je používán převážně jako *slogan* či *bonmot* v rámci různých politických prohlášení; odborná komunita nicméně trpí jeho nevymezeností ve smyslu *vědeckého konstrukt* (Janík, 2012, s. 245). Předkládaná studie je z řady na sebe navazujících textů řešitelů projektu GA ČR P407/11/0262 (Janík, 2012; Slavík & Janík, 2012; Slavík & Lukavský, 2012; Zlatníček

<sup>1</sup> Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu GA ČR P407/11/0262 *Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání*.

& Pešková, 2012), jež si kladou za cíl rozkrýt obsah pojmu *kvalita výuky* a učinit ho využitelným při snahách o zkoumání a zlepšování vyučování a učení ve školních třídách.

*Kvalitu výuky* nelze v úplnosti popsat výčtem charakteristik, tj. prostřednictvím tvrzení typu, aby byla výuka kvalitní, má být *jasná, strukturovaná, aktivizující* apod. Pro úplnost popisu je třeba specifikovat, čeho se výše uváděné *charakteristiky* mají týkat, tj. je třeba předložit tvrzení typu, jasné a strukturované má být *zprostředkování vzdělávacích obsahů*, kognitivně aktivizující mají být *učební úlohy* a procesy jejich řešení apod. Jednoduše řečeno, je třeba zodpovědět otázku, *co má být ve výuce jaké*, aby to hovořilo ve prospěch její kvality. Při hledání odpovědi na tuto otázku se postupně konkretizují určité *komponenty* výuky a ve vztahu k nim určité *charakteristiky*. Na tomto základě je vymezováno tzv. *evaluační pole kvality výuky*. Slavík a Lukavský (2012, s. 84) uvažují o *evaluačním poli* jakožto o „hierarchickém dynamickém systému kritérií pro určitou předmětnou oblast hodnocení, který je vymezený obsahem a rozsahem hodnocených vlastností a strukturou jejich vzájemných vztahů“.

Předkládaná přehledová studie má snahu nahlédnout *evaluační pole kvality výuky* – zaměřuje se na *komponenty* a *charakteristiky* výuky a jejich konstelace, které byly v pedagogicko-psychologických a didaktických výzkumech shledány jako relevantní pro její kvalitu. V pojetí autorů představuje *kvalita výuky* především *obrově didaktický problém* – výuka má totiž vést k tomu, aby se *žáci něčemu* naučili, přičemž ve hře je také otázka vhodnosti a schůdnosti cest, které k tomu vedou (srov. Slavík & Janík, 2012, s. 268).

Cílem textu je hledat odpověď na otázku, *co má být jaké*, aby výuka byla kvalitní. Podaří-li se nám naplnit naznačenou ambici, bude tento text popisem relativně širokého spektra žádoucích stavů. *Kvalita výuky* – jakkoliv mnohdy není autory výzkumů explicitně definována – totiž odkazuje *ke komponentám* a *charakteristikám výuky*, které přispívají k relativně dobrým *učebním výsledkům žáků*, a to při zachování příznivého *klimatu třídy*.

K odpovědi na otázku, *co má být jaké*, aby výuka byla kvalitní, lze směřovat různými způsoby. Na základě analýzy poznatků z výzkumů, na základě osobní empirie (zkušených) učitelů apod. Při veškerém respektu k moudrosti učitelské praxe zde k odpovědi směřujeme s využitím poznatků z výzkumů, které byly pod heslem *kvalita výuky* realizovány v posledních desetiletích v zahraničí i u nás. Využity byly práce teoretického charakteru i empirické výzkumy publikované v odborných monografiích anebo recenzovaných periodikách.

V textu rozebírané *komponenty* a *charakteristiky kvalitní výuky* sdružujeme do čtyř okruhů: (1) *organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo (pacing), strukturovanost*; (2) *zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost*, (3) *učební úlohy – kognitivní aktivizace*, (4) *podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů*. Výklad ke každému z okruhů je veden ve dvou krocích: nejdříve je předloženo vymezení dané *komponenty* či *charakteristiky*, následně jsou představena související výzkumná zjištění.

V textu popisujícím příslušnou *komponentu* či *charakteristiku* jsou uváděny i originální anglické a německé termíny. Převod anglické a německé terminologie

do češtiny byl proveden autory studie. Autoři mají tendenci přiklánět se k jazykovým variantám, které jsou bližší původním anglickým či německým termínům, byť místy znějí nezvykle. Jejich cílem je přispět k propracování jemnější a ostřejší diferencující odborné terminologie v dané oblasti. Dále je třeba upozornit na to, že napříč českými, anglickými a německými termíny nebylo vždy možné dosáhnout významové ekvivalentnosti. Použité české termíny jsou proto v řadě případů výsledkem kompromisu, jenž je otevřen možnému přehodnocení.

## 2 Organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo, strukturovanost

První okruh komponent a charakteristik zakládajících kvalitu výuky, o nichž zde pojednáme, se vztahuje k *organizaci a řízení třídy* (angl. *classroom organization/management*, něm. *Klassenführung*), a spadá tudíž převážně do *organizační a metodické dimenze výuky*. *Dimenze cílové a obsahové* se dotýká spíše jen zprostředkovaně. Organizace a řízení třídy je jedním z předpokladů pro to, aby se procesy vyučování a učení vůbec mohly realizovat. Zdařilá organizace vyžaduje efektivní správu výukového času, jež je zase nezbytným předpokladem pro intenzivní učení, ale také pro navození atmosféry, v níž se žáci s chutí zapojují do připravených učebních aktivit (Weinert & Helmke, 1997). Je-li totiž výuka řízena efektivně, mají žáci více příležitostí pro zapojení se do aktivit souvisejících s výukovými obsahy (Lipowsky et al., 2009).

*Využití času* je tak jednou z důležitých komponent kvalitní výuky. Analyzování času jako proměnné je charakteristické pro přístupy uplatňující *kvantitativní hledisko* (angl. *quantity of instruction*, něm. *Unterrichtquantität*). Vedle toho se v poslední době prosazují přístupy zaměřující se na *kvalitativní aspekty* výuky (angl. *quality of instruction*, něm. *Unterrichtqualität*). V těchto kvalitativních přístupech jsou v souvislosti s organizací a řízením třídy rozpracovávány koncepty *přiměřeného tempa výuky* (angl. *pacing*) a *strukturovanosti výukového dění* a další.

### 2.1 Vymezení pojmů

*Efektivní řízení třídy* je mnohdy (tradičně) spojováno s důrazem na disciplínu žáků a utvářením atmosféry, v níž panuje klid a řád. Podle Helmkeho (2007, s. 78) se však jedná o rozšířené a přetrvávající nedorozumění. Efektivní řízení třídy naopak vyžaduje, aby žáci byli motivováni. A to způsobem, který jim umožní se intenzivně a dlouhodobě koncentrovat na výukové aktivity. Musíme však připustit, že i zde je důležitým předpokladem výuka bez většího množství rušivých vlivů. Čím více času je totiž zapotřebí k eliminaci vyrušování, tím méně ho zbývá pro samotné učení žáků.

Tyto úvahy odkazují k jedné z komponent/charakteristik kvalitní výuky, jíž je *využívání času* (angl. *use of time*, něm. *Zeitnutzung*). V souvislosti s kvalitou výuky se mnohdy operuje pojmem *čas v úkolu* (angl. *time on task*, něm. *aktive Lernzeit*).

30 Pojem *čas v úkolu* bychom mohli vymezit jako množství času, které žáci stráví vykonáváním různých aktivit spojených se školní výukou (Prater, 1992). V anglosaské literatuře se můžeme setkat také s pojmem *angažovaný čas* (angl. *engaged time*), jenž je chápán jako doba, kdy žáci plní instrukce učitele anebo se zapojují do výukových aktivit (Johns, Crowley, & Guetzloe, 2008; Aronson, Zimmerman, & Carlos, 1999).

*Čas v úkolu* představuje proměnnou, která může zásadním způsobem ovlivňovat průběh výuky (srov. Gruehn, 2000, s. 33; Scheerens & Bosker, 1997, s. 305). Proto je čas jako klíčová kategorie zohledňován v řadě teoretických modelů efektivní či kvalitní výuky. Jako příklad uvádíme model Treibera a Weinerta (1982). Model rozlišuje celkem pět časových dimenzí výuky, které jsou rozděleny do dvou rovin. Základní je *rovina třídy* (něm. *Ebene der Klasse*), kterou lze charakterizovat i jako *rovinu nabídky* (něm. *Angebot*). V této rovině autoři modelu vymezují: (a) *nominální čas* (něm. *nominale Unterrichtszeit*), který odpovídá stanovenému výukovému plánu (něm. *Fachstundenplan*); (b) *reálný čas výuky* (něm. *tatsächliche Unterrichtszeit*), který reprezentuje počet skutečně odučených vyučovacích hodin a (c) *čas potřebný ke zprostředkování učiva* (něm. *nutzbare Instruktionszeit im Lehrstoffsegment*), který lze popsat jako časový podíl z reálného času výuky, v němž je žákům zprostředkováno učivo. V modelu na *rovinu třídy* navazuje *rovina konkrétních žáků* (něm. *Ebene der einzelnen Schüler*). Jedná se o *rovinu využití* (něm. *Nutzung*). Zde jsou rozlišovány následující časové dimenze; (d) *přítomnost žáka na výuce* (něm. *Anwesenheit von Schüler*). Fyzická, ale především také duševní přítomnost žáka je zde chápána jako nezbytný předpoklad výuky a učení. Z hlediska času se však jako klíčová ukazuje úroveň (e) *aktivního učení žáka* (něm. *aktive Lernzeit von Schüler im Lehrstoffsegment*). Jedná se o časový úsek výuky, v němž žák udržuje aktivní pozornost.

Kategorii *čas v úkolu* nacházíme také v modelech dalších autorů. Například v modelu vyučování a učení podle Bolhuisové (2003) je *čas v úkolu* definován jako proměnná, která může významně ovlivňovat intenzitu, s níž se žáci zapojují do připravených výukových situací. Podobně v přehledové studii Seidlové a Shavelsona (2007) je kategorie *čas v úkolu* – společně s kategoriemi *příležitosti k učení* (angl. *opportunity to learn*) a *domácí úkoly* (angl. *homework*) – vymezována jako součást klíčové *komponenty učení čas na učení* (angl. *time for learning*).

V souvislosti s kvalitou výuky se operuje také s pojmem *tempo výuky* (angl. *spacing*, něm. *Unterrichtstempo*). Výraz *spacing* je odvozen od anglického slova *pace*, které vyjadřuje rychlost, krok či tempo. *Tempo výuky* bychom mohli vyjádřit jako frekvenci, s níž během výuky dochází ke střídání učebních činností žáků a výukových aktivit učitele. Analýza *výukového tempa* také umožňuje porovnávat míru příležitostí pro žáky k učení a příležitostí pro učitele k zadávání instrukcí a poskytování zpětné vazby (Lane, 2010, s. 54).

Pro *zdařilou organizaci výuky* je příznačné, že se v ní procesy vyučování a učení odehrávají „efektivně a uspořádaně, s plynulými přechody a minimem času vynaloženým na řešení výukových problémů souvisejících s nepozorností anebo nezájmem žáků“ (Rakoczy et al., 2007, s. 101). Toto vymezení odkazuje ke *strukturovanosti*

(angl. *structure*, něm. *Strukturiertheit*) jako jedné z podstatných charakteristik kvalitní výuky. Podle autorky (2007, s. 101) se pojem *strukturovanost* v kontextu *kvality výuky* uplatňuje dvojným způsobem – odkazuje: (a) k organizaci učebního prostředí; (b) k prezentaci výukového obsahu. Na tomto místě je pro nás podstatný první z uvedených způsobů. V modelu Kliemeho et al. (2009) je potom *strukturovanost* společně s *jasností* zahrnována do nadřazené oblasti *řízení třídy*.

Podle Kounina (1970, in Klieme et al., 2009, s. 141) je pro *efektivní řízení třídy* nezbytné, aby učitelé během výuky zvládali činnosti jako např.: stanovování jasných výukových pravidel a postupů, propojování mezi fázemi výuky (resp. různými výukovými aktivitami), průběžné sledování a vyhodnocování práce žáků během výuky, plánování a organizování výuky, zvládání drobných kázeňských prohřešků, vypořádávání se s nevhodným (resp. rušivým) chováním žáků. To vše od učitelů vyžaduje stálou pozornost, ale také aby měli jasno jak ohledně vzdělávacích obsahů, tak žádoucích společenských norem. V neposlední řadě je pro učitele důležité, aby si udrželi celkový nadhled. Jasně, dobře strukturované a pružné řízení třídy je totiž předpokladem pro *úspěšné zapojení žáků* (angl. *time-on-task engagement*) a může mít pozitivní vliv na jejich kognitivní výkon a porozumění vzdělávacímu obsahu.

## 2.2 Výzkumy a výzkumná zjištění

Výzkumy a výzkumná zjištění týkající se problematiky *času ve školní výuce* bychom mohli pro účely této studie rozdělit do dvou skupin. První skupina je reprezentována studii, které se problematikou zabývají na makroúrovni. Jedná se většinou o (mezinárodní) srovnávací studie, které se primárně zaměřují na analyzování vzdělávacích systémů různých států a otázkami času ve výuce se zabývají spíše v obecné rovině (např. v souvislosti s problematikou *příležitostí k učení*). Do druhé skupiny spadají studie, které se danou problematikou zabývají spíše na mikroúrovni, tzn. na úrovni jednotlivých škol, respektive tříd. Autoři takových studií většinou usilují o analýzu toho, jak s časem jako klíčovou proměnnou ovlivňující řízení výuky nakládají jednotliví učitelé. Pozornost je zde věnována aspektům jako jsou např. *organizační formy výuky* (něm. *Unterrichtsorganisation*); *skladba (resp. pořadí) výukových aktivit* (něm. *Reihenfolge von Aktivitäten*); *soudržnost aktivit* (něm. *Grad der Aufrechterhaltung dieser Aktivitäten*); *přemostění mezi fázemi výuky* (něm. *Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen*) apod. (Gruehn, 2000, s. 29–30).

Do druhé skupiny bychom mohli zařadit výzkumy, které se zaměřují na analyzování vztahů mezi *reálným časem výuky* a *učebními výkony žáků*. Závěry těchto studií v obecné rovině naznačují, že dostatečné množství času pro výuku může pozitivně ovlivňovat *učební výkony žáků* (např. Hosenfeld et al., 2002; Anderson, 1995 atd.). Ukazuje se rovněž, že *efektivní organizace a řízení výuky* se vyznačuje mj. minimalizováním tzv. *ztrátového času*, jenž je generován např. zdlouhavými přechody mezi výukovými aktivitami nebo řešením konfliktů vyplývajících z porušování pravidel (Helmeke, 2007, s. 78). Uvedené závěry nicméně nelze považovat za neochvějně.

32 Některé studie totiž dospívají k odlišným závěrům. Například Tincani a Crozierová (2008, s. 88–89) empiricky ověřili, že pokud učitel poskytuje žákům kratší čas pro reagování na jeho instrukce (např. podání odpovědi na otázku či vykonání výukové aktivity), může to do určité míry zvyšovat jejich učební úsilí. Menší množství času může rovněž žáky odrazovat od *rušivých projevů chování* (angl. *disruptive behavior*).

V rámci problematiky času a školní výuky byly analyzovány také různé *typy výuky*. Ukazuje se například, že tzv. *přímá výuka* (angl. *direct instruction*) se za určitých okolností může vyznačovat intenzivnějším využíváním výukového času (Gruehn, 2000, s. 42–43). Je to dáno tím, že při *přímé výuce* je řízení výuky v rukou učitele. V jejím průběhu je kladen důraz na srozumitelnost (tzn. vysokou explicitnost) při prezentování učiva a redukci vyrušování ze strany žáků. Naopak tzv. *otevřená výuka* (angl. *open instruction*) se z hlediska času vyznačují větší mírou individualizace a zohledněním individuálního učebního tempa žáků.

Pokud jde o efekty určitého *typu (řízení) výuky*, ukazuje se, že *přímá výuka* v určitých případech podporuje vzdělávací výsledky žáků, na druhou stranu ale může omezovat emocionální a motivační aspekty učení (Brophy & Good, 1986; Weinert, Schrader, & Helmke, 1989). Naproti tomu *otevřená výuka* nabízí větší autonomie při učení. Spíše podporuje klima třídy, než by zaručovala vzdělávací výsledky žáků (Giaconia & Hedges, 1982). Pozitivní vliv na vzdělávací výsledky žáků a emocionální aspekty byly zjištěny také u principů vyplývajících z kombinování *přímé výuky* a *otevřené výuky*. Jedná se např. o jasné strukturování výuky, přizpůsobování vzdělávacích obsahů možnostem žáků či emocionální zapojení učitele (Gruehn, 1995). Podobně, ve studiích zabývajících se problematikou *reciproční výuky* (angl. *reciprocal teaching*) byly potvrzeny pozitivní účinky *kooperativního učení* na vzdělávací výsledky žáků (např. Slavin, 1995).

Haag, Fürst a Dann (2000, s. 273) ve svém výzkumu identifikovali pět charakteristik učitelova jednání, které jsou důležité pro zdárný průběh *skupinové výuky*. *Charakteristiky* autoři klasifikují podle jednotlivých fází skupinové výuky. Pro fázi *zadávání* skupinové výuky jsou důležité zejména následující *charakteristiky* učitele: (a) srozumitelnost/preciznost, (b) ujišťování se, že žáci rozumí. Vedle toho fáze *realizace* skupinové výuky vyžaduje *charakteristiky* jako např.: (c) minimum zásahů ze strany učitele, (d) zohledňování konkrétní situace (při nezbytných zásazích), (e) řízení se kvalitativním hlediskem. Při *hodnocení* skupinové práce by učitelem měla být zohledňována kritéria: (f) úroveň integrace nově získaných poznatků, (g) ujišťování se o pozitivních výsledcích.

Výzkumů zaměřených na *tempo výuky* není mnoho – patrně je to způsobeno obtížemi spojenými s operacionalizací tohoto konstruktů. Provedené výzkumy nicméně naznačují, že pokud výuka probíhá ve vyšším tempu (angl. *brisk pacing*) – tzn. že během výuky dochází k rychlejšímu střídání aktivit učitele a žáků – může to mít pozitivní vliv na žákovské vnímání a hodnocení dané výuky (např. Lane, 2010, s. 61). White (1979) ve svém výzkumu zjistil, že žáci jako jasný hodnotili výukový styl těch učitelů, kteří během výuky prezentovali adekvátní množství učiva. Naopak styl učitelů, kteří jen obtížně udržovali přiměřené *tempo výuky*, žáci označovali za méně



jasný. Wouters, Tabbers a Paas (2007) analyzovali *tempo výuky* jako jednu z proměnných, která může významně ovlivňovat kognitivní procesy u žáků. Podle autorů má adekvátní *tempo výuky* vliv zejména na hloubku elaborace informací. Ovlivňuje ale i to, zda žáci dokáží postřehnout relevantní informace a následně je propojit se svými dřívějšími zkušenostmi (Wouters, Tabbers, & Paas, 2007, s. 335).

V souvislosti se *strategiemi zvládajícího učení* (angl. *mastery learning strategies*) zkoumali *tempo výuky* Denton a Seymourová (1978). Autoři hledali odpověď na otázku, do jaké míry může *tempo výuky* ovlivňovat zvládání složitějších kognitivních operací (angl. *higher order intellectual processes*), jakými jsou např. aplikace, analýza, syntéza, hodnocení. Ukázalo se, že optimální pro rozvíjení složitějších kognitivních operací je výuka, která probíhá v *rychlejšímu tempu* (angl. *time-compressed*) a je soustředěna na obsah (angl. *content-concetrated*). Žáci, jejichž výuka byla organizována tímto způsobem, byli schopni rozpoznávat a integrovat klíčové myšlenky a koncepty s větší lehkostí, v porovnání s žáky, jejichž výuka probíhala v *pomalejším tempu* (Denton & Seymour, 1978, s. 271).

### 3 Zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost

Do dalšího okruhu zahrnujeme tři vzájemně provázané *charakteristiky* kvalitní výuky – *jasnost*, *strukturovanost* a *soudržnost*. Primárně tyto *charakteristiky* vnímáme jako vztahované k *obsahové* a *metodické dimenzi výuky*, sekundárně se vztahují k *cílové* a *organizační dimenzi výuky*.

*Jasnost* (angl. *clarity*, něm. *Klarheit*) je považována za předpoklad toho, aby se žáci mohli angažovat v učebních úlohách (Seidel et al., 2005, s. 542). Vykazuje-li výuka *nízkou míru jasnosti*, hrozí nebezpečí, že v ní žáci ztratí orientaci – nebudou vědět, v jaké fázi učebního procesu se nacházejí, co se od nich očekává apod. *Jasnost* je spojena s *vyšší mírou explicitnosti*. Za další charakteristiku kvality výuky je považována *strukturovanost* (angl. *structure*, něm. *Strukturiertheit*). Strukturovaná je například taková výuka, v níž se při zprostředkovávání obsahů používá různých *přehledů* (angl. *overviews*), *organizérů postupů* (angl. *advanced organizers*)<sup>2</sup>, *nástinů* (angl. *outlines*), či *průběžných shrnutí* (angl. *review*) apod. (Weinert, Schrader, & Helmke 1989). Pojem *soudržnost* odkazuje k relacím, které učitel vytváří mezi rozmanitými částmi výuky. S cílem zajistit koherenci učitel záměrně kombinuje jednotlivé *komponenty* výuky, přičemž hlediskem mu jsou zákonitosti učení žáků (Seidel et al., 2005, s. 544).

<sup>2</sup> Pozornost věnována *organizérům postupů* (Ausubel, 1968) – ty aktivizují předchozí znalosti a integraci nových informací do existujících znalostních struktur. Kontextualizované kotvy, stejně jako strukturované přehledy zvyšují žákovské příležitosti k individuální elaboraci na nových učebních obsazích. Vedle toho *organizéry postupů* podporují motivační regulaci učení. Ty pomáhají žákům osobně se identifikovat s učebními obsahy, definovat své vlastní učební cíle, a tak se angažovat v autourčovaném učení (Seidel et al., 2005, s. 542).

Vymezení *jasnosti*, *strukturovanosti* a *soudržnosti* jako tří (samostatných) oddělitelných charakteristik (kvalitní) výuky je pro teoretické účely možné, nicméně jejich operacionalizace pro účely empirického výzkumu představuje problém. Je totiž obtížné vymezit takové diferencující rysy pro každou ze tří charakteristik, které by bylo možné empiricky podchytit v běžné školní výuce. Významová blízkost pojmů *jasnost*, *strukturovanost*, *soudržnost* vede k tomu, že se v rámci operacionalizace jednoho z pojmů využívá jiného jako jeho indikátoru.

### 3.1 Vymezení pojmů

Podle Chesebreho (2001, s. 3) lze výuku považovat za *jasnou* (angl. *clear*), pokud žáci rozumí učivu v souladu s tím, jak bylo zamýšleno učitelem. V řadě studií je tak jasnost chápána především jako dovednost učitele (např. Simonds, 1997, s. 279). Za klíčové složky učitelova projevu bychom potom mohli považovat: (1) *jasnost při verbálním projevu* (angl. *verbal clarity*) a (2) *jasnost při strukturování výuky* (angl. *structural clarity*).

Podobně podle Helmkeho (2007, s. 60–61) se *jasnost* se uplatňuje především při posuzování učitelových vyjádření (výklad, vysvětlování, otázky) a méně u žáky řízených forem výuky (např. skupinové práce). *Jasnost* učitele zahrnuje zejména: (a) *akustickou srozumitelnost* (něm. *Akustische Verständlichkeit*), (b) *preciznost a korektnost* (něm. *Präzision und Korrektheit*), (c) *oborovou soudržnost* (něm. *Fachliche Kohärenz*), (d) *strukturovanost* (něm. *Strukturiertheit*). V pozdějších pracích autor propojuje jasnost se strukturovaností a ve svém modelu operuje se zastřešujícím pojmem *strukturovanost a jasnost* (něm. *Strukturiertheit und Klarheit*). *Jasnost* je jako charakteristika učitele při zprostředkovávání obsahu vymezována i v modelech Kliemeho et al. (2009) a Seidelové et al. (2009).

Někteří autoři koncept *jasnosti* uchopují v obecnější rovině, jako indikátor, respektive cíl *kvalitní výuky*. Např. Civikly (1992) upozorňuje, že *jasnost* by měla být analyzována především jako obecný cíl výuky, směřující k navození *atmosféry celkového porozumění* (angl. *as a goal of general classroom understanding*). Požadavek vychází z přesvědčení, že žáci potřebují mít vedle vzdělávacího obsahu jasno také v procesech, které probíhají ve třídě, ale s učením přímo nesouvisí. Podobně Simondsová (1997, s. 281–282) konstatuje, že utváření jasné výuky představuje relační konstrukt, který by měl být posuzován v souvislostech k ostatním edukačním konstruktům (např. *vzdělávacím výsledkům žáků* či *klimatu třídy*). Podle Šalamounové (2011, s. 160) jasnost souvisí s procesem, během kterého mezi učitelem a žáky dochází k vyjednávání (tj. zužování) významů přisuzovaných jednotlivým *výukovým obsahům*.

Za shrnující bychom v tomto ohledu mohli považovat přístup Titswortha a Mazera (2010, s. 253), kteří konstatují, že z *výzkumného hlediska* lze jasnost chápat jako klíčovou proměnnou umožňující propojování mezi dimenzemi vyučování a učení; z *pohledu učitele* může jasnost sloužit jako nástroj napomáhající při vedení žáků a dosahování vyšších úrovní učení (angl. *deeper levels of learning*); a v neposlední řadě, z *hlediska samotných žáků*, jasnost představuje rozdíl mezi porozuměním (angl. *confident understanding*) a nepochopením (angl. *sheer confusion*).

Další proměnnou, která může zásadním způsobem ovlivňovat zprostředkovávání vzdělávacího obsahu, je *strukturovanost*. Naznačili jsme, že strukturovanost zahrnuje dvě hlediska: (1) *strukturovanou organizaci učebního prostředí* (s odkazem na klasické pojetí řízení třídy a efektivní využití výukového času), (2) *strukturovanost při prezentaci výukového obsahu* (Rakoczy et al., 2007, s. 101). První z uvedených úrovní jsme se podrobněji zabývali v předcházející kapitole (kap. 1). Na druhou rovinu strukturovanosti se zaměříme dále.

Zdařilé *strukturování výuky* může být podpořeno: (a) *jasnou představou učitele o organizaci/uspořádání vyučovací hodiny* (angl. *being organized*), (b) *srozumitelným uvedením do výukového tématu* (angl. *use of previews*), (c) *rekapitulováním nejdůležitějších myšlenek a závěrečným shrnutím* (angl. *use of reviews*), (d) *používáním prostředků, které mohou žákům napomáhat při orientaci v učivu* (angl. *using visual and skeletal aids*), (e) *konzistentním výkladem učitele a neodbíháním od výukového tématu* (angl. *staying on topic*). Zároveň by však učitel měl zůstat flexibilní, aby byl schopen, při své snaze o dosažení strukturované výuky, pružně reagovat na potřeby studentů (Chesebro, 2001, s. 15).

*Soudržnost* jako charakteristiku kvalitní výuky vymezují např. Prenzel, Kramer a Drechselová (2002). Podle autorů *soudržnost* představuje jednu ze šesti podpůrných podmínek v žákovském učebním prostředí, která se vyznačuje především situováním výukových obsahů do smysluplných a autentických problémových kontextů a také přizpůsobováním obsahů *žakovským prerekvizitám*.

V modelu Seidelové et al. (2009, s. 544) je *soudržnost* obsahů vymezována v kontextu cílů výuky a práce s nimi. Za zastřešující indikátor *soudržnosti* tak autorka považuje, „jestliže hodina drží pohromadě a dělá dobrý dojem (angl. *sound*)“. Za pomocné indikátory *soudržnosti* potom autorka považuje, jestliže „jsou v průběhu výuky zodpovídány dotazy žáků; do průběhu výuky jsou zakomponovávány experimenty; a také jsou-li závěry vyplývající z vyučovací hodiny shrnovány s ohledem na vzdělávací cíle“ (Seidel et al., 2005, s. 544).

Požadavek na *soudržnost* při zprostředkovávání učiva je podpořen dvěma teoriemi pocházejícími z oblasti psychologie učení. Jedná se o *teorii smysluplného učení* (Ausubel, 1968) a *teorii generativního vyučování a učení* (Wittrock, 1991).

### 3.2 Výzkumy a výzkumná zjištění

Jak uvádějí Zhang a Huang (2008, s. 11), studie týkající se *jasnosti výuky* lze v obecné rovině rozdělit do tří základních oblastí: (1) první oblast reprezentují studie zaměřující se na identifikování a popsání postupů učitele, které přispívají ke zlepšování jasnosti během výuky (např. Hines, Cruickshank, & Kennedy, 1985); (2) do druhé oblasti spadají studie usilující o vysvětlování toho, jak strategie vedoucí ke zvyšování jasnosti výuky u učitelů rozvíjet (např. Kierwa, 2002); (3) třetí oblast zahrnuje studie analyzující vztahy mezi jasností výuky a učením žáků. Zkoumány jsou zde také souvislosti mezi *jasností výuky* a aspekty učení jako např.: *snižování úzkosti*, *zvyšování motivace*, *výkony v oblasti kognitivního i afektivního učení* (např. Chesebro, 2003).

36 Jiný pohled nabízejí Cruickshank a Kennedy (1986), kteří rozlišují *rané* (angl. *early studies*) a *pozdější* (angl. *later studies*) studie týkající se problematiky jasnosti. Pro *rané studie* je podle autorů charakteristické, že se jasností výuky nezabývaly a priori, nýbrž ji analyzovaly spíše jako „vedlejší“ proměnnou při snaze o identifikování vlastností učitele, které mohou přispívat k efektivní výuce. K operacionalizaci konceptu *jasnosti* a podrobnějšímu rozpracování jeho konsekvencí (angl. *contextual consequences of clarity*) tak podle autorů přispěly především studie označované jako *pozdější*.

Naznačili jsme, že posuzování *jasnosti výuky* představuje poměrně abstraktní a do určité míry obtížně uchopitelný koncept. Autoři usilující o rozpracování problematiky se s abstraktností konceptu vypořádávají prostřednictvím vymezení konkrétních ukazatelů, na jejichž základě je možné *jasnost* během výuky hodnotit. O identifikování charakteristik, které by bylo možné označit za typické pro *učitele s jasným stylem výuky* (angl. *clear teacher*) a zároveň méně typické pro *učitele s nejasným stylem výuky* (angl. *unclear teacher*) tak usilují např. Bush, Kennedy a Cruickshank (1977). Podle zmiňovaných autorů jasný učitel vykazuje následující *charakteristiky*: (1) poskytuje žákům individuální pomoc; (2) vysvětluje učivo způsobem, kterému žáci rozumí; (3) udržuje tempo výuky přiměřené žákům a také výukovému tématu; (4) věnuje dostatek času vysvětlování; (5) odpovídá na otázky žáků; (6) obohacuje učivo o „zajímavé“ detaily ad. *Charakteristiky* umožňující odlišovat *učitele s jasným stylem výuky* od učitelů s *méně jasným stylem výuky* identifikuje také Kennedy et al. (1978). Autor na základě odpovědí žáků vymezuje následující *charakteristiky*: (1) vysvětluje učivo jednoduše; (2) vysvětluje učivo tak, že mu žáci rozumí; (3) udržuje tempo výuky přiměřeně potřebám žáků a výukovému tématu; (4) vysvětluje učivo tak dlouho, až mu porozumí všichni žáci; (5) průběžně ověřuje, zda žáci rozumí ad. Kennedy et al. (1978, s. 7) rovněž zjistil, že „učitelé, jejichž výukový styl byl [žáky] hodnocen jako jasný, vykazovali obdobné projevy chování, nezávisle na regionu, ze kterého pocházeli“.

Určité srovnání umožňuje studie Smithe (1978), který se při snaze o identifikování charakteristik učitele, které nejvíce přispívají k jasné výuce, zaměřuje na názor odborníků (resp. autorit) v oblasti *vzdělávání učitelů*. Zmiňovaný autor vymezuje například tyto kategorie: (1) používá přiléhavé a srozumitelné příklady; (2) umožňuje žákům kladení otázek; (3) odpovídá na otázky žáků; (4) pokládá doplňující otázky, týkající se učiva; (5) povzbuzuje žáky, aby pokládali otázky ad. Uvedené dílčí kategorie, podle Smithe, odpovídají třem „základním“ dimenzím *jasné výuky*: (a) *organizování*; (b) *vysvětlování způsobů organizace učiva žákům*; (c) *strukturování výuky prostřednictvím otázek, resp. uváděním příkladů*. Wallen (1966) k uvedeným skutečnostem dodává, že jasný a efektivní je především ten učitel, který má dostatečné zkušenosti, dokáže využívat rozmanité výukové prostředky a chytře reagovat na otázky žáků.

Ve výzkumech se ukazuje, že *jasná výuka* může mít pozitivní vliv jak na *učební výkony žáků* a jejich *motivaci*, tak také na hodnocení učitele a jeho *kompetenci*. Ve výuce, které je jasná a naplněná entusiasmem, žáci také méně často zažívají

úzkost (angl. *anxiety*). Kombinace *jasnosti učitele* (angl. *clarity*) a jeho *entuziasmu* (angl. *immediacy*) může pozitivně ovlivňovat i další aspekty výuky; například: *motivaci*, *subjektivní hodnocení výuky* a *učební výkon* (Chesebro & McCroskey, 2001, s. 66).

Fortune, Gage a Shutes (1966) uvádějí statisticky významné vztahy mezi *dovedností učitele být jasný při prezentování učiva* (angl. *clarity of presentation*), *srozumitelností výukových cílů* (angl. *clarity of aims*) a *učebními výkony žáků*. Zjištění, že *jasnost* při prezentování učiva a srozumitelnost výukových cílů představují faktory, které mohou pozitivně korelovat s *učebními výkony žáků*, se potvrdily i v empirické studii Belgarda, Rosenshineho a Gageho (1971). Podobně Titsworth a Mazer (2010, s. 242) zjistili, že vykazuje-li zprostředkovávání informací učitelem potřebnou míru *jasnosti* (angl. *teacher enact clarity behaviors*), může to mít pozitivní vliv na vnímání, zpracovávání, zapamatování a také znovuvybavování informací žáky. Prezentuje-li totiž učitel informace tak, že jsou žákům jasné, schopnost žáků si dané informace zapamatovat a následně je využít pro řešení výukových úloh zpravidla vzrůstá. Naopak ve studii Zhanga a Huanga (2008, s. 14) se ukázalo, že *jasnost učitele* (angl. *teacher clarity*) má přímý vliv na *motivaci* a *afektivní stránku učení*, ale pouze nepřímý vliv na *kognitivní učení*. Vztahy mezi subjektivním vnímáním *jasnosti učitele* a *učebními výkony žáků* se jako méně významné ukázaly také ve studii Hinese, Cruickshanka a Kennedyho (1985).

Zajímavé poznatky přináší studie Hollanda (1979), který empiricky ověřil, že mezi učiteli *přírodovědných předmětů* mohou existovat větší rozdíly v *míře jasnosti*, v porovnání s učiteli *humanitních předmětů*. Podle autora to může být způsobeno větší systematickostí při výuce v přírodovědných předmětech, v porovnání s humanitními předměty (které se zpravidla vyznačují méně hierarchickou strukturou). Šalamouonová (2011, s. 164) dospěla k závěru, že i když je *jasnost* chápána převážně jako *dovednost učitele*, ve skutečnosti funguje spíše jako *procesuální proměnná*. K utváření *jasnosti* totiž dochází během komunikace (tzn. procesu vyjasňování) mezi učitelem a žáky.

Nejsou-li *výukové cíle jasné a transparentní* (např. explicitně – prostřednictvím výroků o cílech či za pomoci organizátorů postupu, nebo implicitně – prostřednictvím kotvení do kontextu), mají žáci menší příležitost identifikovat se s *učebními obsahy* a integrovat *cíle vyučování* do svých vlastních učebních cílů (Krapp, 2002). Nestrukturovaný učební materiál, nedostatek zpětné vazby a nízká míra transparentnosti v požadavcích na výkon tak mohou vést k negativním emocím jako např. ke strachu (Sarason, 1984).

Jak uvádí Wüstenová et al. (2010), při rozpoznávání typických způsobů *strukturování výuky* (resp. výukových témat) může napomáhat metoda rekonstruování průběhu vyučovacích hodin. Autorka na základě uvedeného východiska identifikovala 8 vzorců<sup>3</sup> (něm. *prototypische Ablaufmuster*; angl. *typical patterns*) odrá-

<sup>3</sup> K tomuto účelu Wüstenová et al. (2010) použila specifickou metodu – *vývojový diagram* (něm. *Sachstrukturdiagramme*; angl. *flowchart*), který podle autorky dobře umožňuje znázornění struktury, komplexity a také průběhu vyučovací hodiny, a může tak napomáhat rekonstruování průběhu vyučovací hodiny.

- 38 žejících charakteristický průběh výuky/strukturování učiva v hodinách *biologie* (Wüsten et al., 2010, s. 31–33): (1) První z identifikovaných vzorců – *hvězdčovitý* (něm. *Sternförmig*) – vyjadřuje průběh hodiny, ve kterém hlavní výukové téma slouží jako výchozí bod k dílčím výukovým tématům. Hlavní a dílčí výuková témata jsou navzájem věcně provázána. (2) Podkategorií představuje vzorec – *hvězdčovitý s důrazem na samostatnou práci* (něm. *Sternförmig – Gruppenarbeit*). I v tomto případě se průběh vyučovací hodiny odvíjí od hlavního výukového tématu. Dílčí výuková témata jsou však rozvíjena souběžně. Děje se tak např. při skupinové práci anebo v rámci diskuse. (3) Vzorec – *výukový blok* (něm. *Block*) – vyjadřuje průběh hodiny, ve které po krátké úvodní pasáži (např. opakování z předchozí hodiny) následuje probírání uceleného výukového tématu. Nové téma je probíráno např. formou diskuse mezi učitelem a žáky anebo může být obohaceno dílčími výukovými úkoly. (4) Vzorec – *výukový blok s důrazem na samostatnou práci* (něm. *Block – Gruppenarbeit*) – představuje podkategorii vzorce *výukový blok* (ad. 3). Autorka do této kategorie zařazuje vyučovací hodiny, ve kterých je výukové téma rozvíjeno v rámci samostatné práce žáků spíše než prostřednictvím interakce mezi učitelem a žáky. Typickým příkladem jsou např. vyučovací hodiny, ve kterých žáci samostatně vypracovávají výukové úlohy zadané učitelem. (5) *Lineárně-nezaměřený vzorec* (něm. *linear-unfokussierter thematischer Gang*) vyjadřuje průběh vyučovací hodiny, kdy strukturování výukových témat (jež na sebe obsahově navazují) má lineární průběh, nicméně kritérium strukturování není na první pohled zřejmé. Typickým příkladem může být např. úvodní fáze vyučovací hodiny, během níž je připomínáno učivo z minulé hodiny. (6) V určitém protikladu stojí – *lineárně-zaměřený vzorec* (něm. *linear-fokussiert*). Podobně jako u lineárně-nespecifického vzorce (ad. 4) jsou výuková témata obsahově provázána. Kritérium jejich strukturování je však v tomto případě zřejmé na první pohled. (7) *Křížový vzorec* (něm. *Kreis-Lauf*) odkazuje k průběhu vyučovací hodiny, ve které jsou témata věcně propojena, ale jejich strukturování není lineární. Vodičkem pro aktuálně probíraná výuková témata je tak např. výukové téma z minulé hodiny, které zároveň slouží jako propojující bod. Typickým příkladem jsou vyučovací hodiny, ve kterých je odkazováno k učivu probíranému v předešlých hodinách, nebo vyučovací hodiny, ve kterých je podrobněji rozváděn výukový problém naznačený v předešlé vyučovací hodině. (8) Do kategorie – *bez struktury* (něm. *ohne Struktur*) – byly autorkou zařazeny vyučovací hodiny, u nichž bylo strukturování výukových témat posouzeno jako nahodilé.

Podle Helmkeho a Weinerta (1997) je výuka s jasnou a *soudržnou* prezentací výukových cílů, úloh a obsahů<sup>4</sup> jedním z hlavních prediktorů *vysokého výkonu žáků*. Některé z charakteristik *jasnosti a strukturovanosti* vykazuje tzv. *přímá výuka* (*direct instruction*). To je charakteristické např. tím, že učitelé specifikují cíle, organizují výuku tzv. krok za krokem, regulují a monitorují žákovské učební procesy. Zvláště v jasně strukturovaných doménách jako je například výuka matematiky (či přírodních věd) zmiňovaný výukový postup vykazuje pozitivní efekt na *učební výsledky*.

<sup>4</sup> Tj. výuka, ve které jsou uplatňovány např. *shrnující přehledy, organizátory postupu, náznaky* či *shrnutí* apod.

*Jasná* a také *soudržná* hodina také žákům nabízí více šancí udržet linii a angažovat se v učebních aktivitách vyššího řádu. Lehtinen (1992) ukázal, že zvláště žáci s *nižší úrovní prerekvizit* mají tendenci ztratit v těchto výukových situacích linii. Jejich kognitivní kapacita se zpravidla vyčerpá sledováním hodiny a její následné využití s ohledem na hloubkovou elaboraci a organizaci učebních obsahů je omezené. *Jasná a soudržná struktura výuky* proto může zvyšovat šance pro učební aktivity vyššího řádu, pro subjektem determinovanou učební motivaci a postupně pro zájem a rozvoj kompetencí.

Jak zjistila Seidelová et al. (2007), *jasnost a soudržnost cílů* ve výuce (fyziky) může mít pozitivní vliv na žákovské vnímání suportivních učebních podmínek. Žáci ve třídách s *vysokou mírou jasnosti a soudržnosti cílů* ve větší míře vykazovali vlastní (angl. *self-determined*) motivaci (Seidel et al. 2005). Žáci ve třídách s vysokou jasností a soudržností cílů také vykazovali intenzivnější organizaci učebních obsahů, v porovnání s žáky ze tříd s *nižší jasností a soudržností cílů*. Na druhou stranu, pokud jde o hloubku elaborace učiva, významnější odlišnosti mezi žáky nebyly identifikovány. Vliv míry soudržnosti učiva na zájem žáků o fyziku rovněž nebyl prokázán.

Wadouhová et al. (2009) zkoumala, jakým způsobem dochází k *propojování učiva* (něm. *Vernetzung*) ve výuce biologie<sup>5</sup>. Výsledky videostudie ukázaly, že v rámci analyzovaných hodin biologie docházelo pouze k volnému *propojování učiva*. Prostředky napomáhající při *strukturování vzdělávacích obsahů* (něm. *Strukturierungshilfen*) a *podporující propojování znalostí žáků* (něm. *Entwicklung vernetzten Wissens*) byly v analyzovaných hodinách zařazovány pouze v omezené míře. Učivo tak bylo žákům zprostředkováváno převážně ve formě izolovaných faktů (Wadouh et al., 2009, s. 81–82). Autorka rovněž poukazuje na kontrast mezi vlastními zjištěními (týkajícími se nízké úrovně propojování učiva v biologii) a výroky učitelů, kteří uváděli, že rozvoj schopnosti žáků myslet v souvislostech považují za jeden z „nejdůležitějších“ cílů výuky biologie (např. Neuhaus & Vogt, 2008).

## 4 Učební úlohy – kognitivní aktivizace

V souvislosti s posunem pozornosti od povrchových k hloubkovým strukturám výuky je ve výzkumech věnována zvýšená pozornost fenoménu *kognitivní aktivizace* (angl. *cognitive activation*, něm. *kognitive Aktivierung*). Klíčový moment hloubkové struktury učení ve třídě totiž spočívá v podpoře žáků, aby se angažovali v ko-konstruktivním a reflektivním myšlení vyššího řádu, a tak se u nich rozvíjela obsahově znalostní základna (*content-related knowledge base*) (Klieme et al., 2009, s. 140–141).

<sup>5</sup> Pod pojmem *soudržnost učiva* autorka rozumí vytváření (resp. zdůrazňování) souvislosti mezi vzdělávacími obsahy pocházejícími z různých oborů. Důležitým aspektem *soudržnosti* je podle autorky také propojování vzdělávacích obsahů a dosavadních zkušeností žáků (Wadouh et al., 2009, s. 72).

Podle Lipowskeho (2007, s. 28) odkazuje pojem *kognitivní aktivizace* k

podněcování žáků k hlubšímu oborovému uvažování o obsahu ... výuka matematiky je kognitivně aktivizující, jestliže mezi žáky dochází k náročné oborové interakci, jestliže jsou řešeny náročné úlohy, jestliže se vzájemně konfrontují různé názory a koncepty žáků, jestliže se zdůvodňují způsoby a výsledky řešení úloh, jestliže se žáci ve výuce aktivně konfrontují s obsahovými otázkami.

*Kognitivní aktivizace* je dynamickým, multidimenzionálním konstruktem spadajícím primárně do *obsahové* a *metodické dimenze výuky*. Pro svoji úzkou vazbu na obsah/učivo je *kognitivní aktivizace* chápána jako konstrukt převážně oborově didaktický – nikoli však do té míry, že by byl považován za „výhradní hájemství“ určitého konkrétního oboru. Nejvýrazněji se prosazuje v *didaktice matematiky* (např. Lipowsky et al., 2009; Kunter et al., 2005; Shayer & Adhami, 2007; Stein & Lane, 1996; Wengliniski, 2002; Klieme et al., 2006; Klieme et al., 2009), do jisté míry také v *didaktice přírodních věd* (např. Jatzwauk, Rumann, & Sandmann, 2008; Kobarg, 2009). Pokud jde o další vyučovací předměty a jejich didaktiky, prozatím se nám nepodařilo zjistit, že by některé z nich s konstruktem *kognitivní aktivizace* pracovaly v rovině empirického výzkumu. Různé oborové didaktiky dost možná vystihují daný fenomén jinými pojmy. Je totiž evidentní, že ve výuce matematiky bude mít *kognitivní aktivizace* jiný charakter než ve výuce (cizích) jazyků, společenských věd či uměleckých předmětů (srov. Lipowsky, 2007, s. 28).

#### 4.1 Vymezení pojmu

Ve videostudii výuky matematiky *Pythagoras* je *kognitivní aktivizace* chápána jako výukový postup, který povzbuzuje žáky, aby se angažovali v myšlení vyššího řádu, a tak rozvíjeli svoji znalostní základnu (Klieme et al., 2009, s. 140–141; Lipowsky et al., 2009, s. 530). *Kognitivní aktivizace* je jednou ze tří součástí příslušného modelu kvality výuky (Klieme et al., 2009). Autoři do konstruktu *kognitivní aktivizace* integrovali čtyři klíčové *komponenty/charakteristiky*, které jsou důležité pro kvalitu výuky: (a) náročné učební úlohy, (b) aktivace předchozích znalostí, (c) obsahově vázaný diskurz (konstruktivní práce s chybou), (d) participační praktiky (Klieme et al., 2009, s. 140).

Lipowsky et al. (2009, s. 529) konkretizují konstrukt *kognitivní aktivizace* tím, že s oporou o výzkumné nálezy charakterizují *výuku matematiky* podporující konceptuální porozumění. Upozorňují, že klíčovým faktorem podporujícím *konceptuální porozumění* je *kognitivní úroveň žákovských činností (cognitive level of students' activities)*. Předpokladem rozvíjení *konceptuálního porozumění* jsou pak matematické úlohy a problémy, které kladou vyšší kognitivní nároky na žáky – obecněji řečeno, *výuka matematiky*, která podporuje *vyšší úroveň kognitivních operací a zpracování obsahu* (srov. Brown, 1994; Hiebert & Grouws, 2007; Mayer, 2004).

Taková *výuka matematiky* se vyznačuje tím, že pojmy se činí explicitními a specifikují se spoje mezi matematickými fakty, procedurami, idejemi a reprezentacemi



(Hiebert & Grouws, 2007). Žáci jsou podněcováni, aby objevovali zakládající postupy (angl. *underlying procedures*) a porozuměli jim, aby porovnávali různé strategie řešení, aby řešili nerutinní problémy a diskutovali vztahy mezi pojmy (Brophy, 2000). Nové pojmy jsou zaváděny tak, že staví na žákovských představách, zkušenostech a dosavadních znalostech (Greeno, 2006; Reusser, 2006).

Žáci jsou podporováni při utváření vhodných představ, přičemž ve vhodných situacích zexplicitňují a restrukturoují své implicitní představy. Podpora žáků může spočívat v tom, že se jim při utváření představ nabízejí různé situační nebo ikonické reprezentace. ... Cílem je, aby žáci mohli takto vytvořené představy aktivovat i s odstupem času, což jim umožní operovat ve variabilních problémových situacích nikoliv jen formálně a syntakticky, ale obsahově názorně (Leuders & Holzäpfel, 2011, s. 118).

Jak vysvětluje Lipowsky (2009, s. 530), intenzita *kognitivní aktivizace* se zvyšuje, pokud učitel např. zaměřuje pozornost žáků ke spojmům mezi různými koncepty a idejemi, pokud žáci reflektují své učení a učitel propojuje nové učivo s předchozími znalostmi. Naopak intenzita *kognitivní aktivizace* se snižuje, když je po žácích požadováno, aby řešili problémy a úlohy standardním postupem, který byl předtím demonstrován učitelem, když mnohé z otázek jsou na nízké kognitivní úrovni a pokud učitel očekává, že žáci budou pouze aplikovat známé procedury.

Podle Brophyho (2000, s. 19)

efektivní učitelé užívají otázky, aby stimulovali žáky ke zpracování a reflektování učiva, rozpoznali vztahy mezi klíčovými idejemi a jejich implikacemi, kriticky o nich přemýšleli a užívali je při řešení problémů, rozhodování nebo při aktivitách vyššího řádu. Diskurz není limitován rychle se odehrávající recitací (angl. *rapidly paced recitation*), která elicituje krátké otázky na různé (roztěkané) otázky. Naopak, efektivní učitele charakterizuje udržitelné a promyšlené rozvíjení klíčových myšlenek. Prostřednictvím participace na těchto diskurzích žáci utvářejí a komunikují obsahově vázané porozumění.

Jinými slovy řečeno, v *kognitivně aktivizující výuce* jsou žáci podněcováni, aby odhalovali, vysvětlovali, sdíleli a porovnávali své myšlenky, koncepty a metody řešení tím, že jsou konfrontováni s náročnými úlohami, kognitivními konflikty, odlišnými názory, stanovisky, interpretacemi a řešeními (Klieme et al., 2006). Vedle toho je zdůrazňována důležitost konfliktů a kontradikcí v průběhu diskuse ve třídě pro porozumění pojmům žáky (konstruktivní práce s chybou).

Jak upozorňují Leuders a Holzäpfel (2011, s. 115), při vymezení pojmu *kognitivní aktivizace* mají být brány v úvahu nejen *vzdělávací cíle*, ale také *učební potenciality a problémy žáků*. Zejména v případě, kdy *kognitivně aktivizující výuka* znamená, že se „žáci zabývají učivem na vysoké kognitivní úrovni, avšak přiměřeně svým učebním předpokladům. Předpokladem pro to je adaptivní učební aranžmá přiměřené heterogenním učebním skupinám“ (Leuders & Holzäpfel, 2011, s. 115).

V tomto smyslu pojem *kognitivní aktivizace* podle autorů zahrnuje optimálně navržené možnosti *kvality výuky* (úlohy, metody), přičemž optimálnost zde odkazuje k podpoře kompetencí v různých jejich aspektech – znalosti, strategie, názory apod.

## 4.2 Výzkumy a výzkumná zjištění

Jak lze z uvedeného dovodit, *kognitivní aktivizace* může být adekvátně zkoumána a posuzována pouze s ohledem na *konkrétní obsah*, který je ve výuce zprostředkován, a *obor*, v němž je tento obsah zasazen. Důležitý je ohled nejen na *procesy vyučování a učení*, v nichž se *kognitivní aktivizace* odehrává, ale také na *učební předpoklady žáků* (srov. Klieme et al., 2009, s. 142). Jak uvádějí Leuders a Holzäpfel (2011, s. 114), ve výzkumech je *kognitivně aktivizující výuka* operacionalizována a zkoumána různými způsoby: na základě charakteristik řešených učebních úloh (např. Neubrand, 2002; Blum et al., 2004; Büchter & Leuders, 2005; Jordan et al., 2008; Maier et al., 2010), na základě pozorovatelných charakteristik výuky (např. Pauli et al., 2008; Kleinknecht, 2010) či na základě vnímání učitelů a žáků (Kunter et al., 2005).

Výzkumy zaměřené na *kognitivní aktivizaci* lze rozdělit do dvou základních skupin: (a) psychologické výzkumy přinášejí poznatky o tom, jak *kognitivní aktivizace* jakožto *psychologický konstrukt* funguje ve vztahu k výkonu, zájmu, motivaci, emocím apod.; (b) didaktické výzkumy přinášejí poznatky o tom, jak (za jakých podmínek, s jakými výsledky/účinky) se *kognitivní aktivizace* jakožto *didaktický postup* uplatňuje v praxi. Přibližme nyní výsledky některých výzkumů.

Zájem výzkumníků o problematiku *kognitivní aktivizace* byl podpořen mj. diskusí, které jsou v posledních desetiletích vedeny v rámci mezinárodně srovnávacích (video)studií zaměřených na *výuku matematiky a přírodovědných předmětů* (Klieme, Schümer, & Knoll, 2001; Roth, 2009; Najvar et al., 2009, s. 21–27). Konstrukt *kognitivní aktivizace* byl opakovaně využíván k tomu, aby vystihl specifickou kvalitu výuky matematiky a přírodních věd v asijských zemích (zejména v Japonsku), jejichž žáci dosahují vynikajících výkonů v obou zkoumaných obsahových oblastech. Navazující (ko)relační (video)studie se pokoušely postihnout povahu vztahu mezi *kognitivní aktivizací* a dalšími proměnnými. Např. při re-analýze dat z videostudie TIMSS 1995 byla nalezena pozitivní korelace ( $r = 0,22$ ) mezi *kognitivní aktivizací* a *výkonem* (angl. *achievement gains*) v matematice, a to na úrovni školní třídy. Tyto nálezy nicméně nebyly potvrzeny víceúrovňovou analýzou (Klieme, Schümer, & Knoll, 2001, s. 53 an.).

Rheinberg a Vollmeyer (2000 – cit. podle Lipowsky et al., 2009, s. 531) zjistili, že vztah mezi *oborově specifickým zájmem* a *výkonem* je obzvláště silný, pokud se žáci cítí být osloveni (vyzváni) nároky úlohy. Jinak řečeno, náročné úlohy – jakožto klíčová záležitost *kognitivně aktivizující výuky* – posilují *výkon* tím, že moderují vztah mezi *zájmem* a *výkonem*. Autoři dospěli k závěru, že *zájem* nicméně ovlivňuje výkon pouze tehdy, je-li situace považována za příležitost k posílení schopnosti (kompetence), což vede k hlubší konfrontaci s jejími nároky, tj. s obsahem. Z výsledků studie Lipowskeho et al. (2009, s. 541) vyplývá, že ne všichni žáci profitují z *kognitivně aktivizující výuky* stejným způsobem – větší potenciál má pro žáky s vyšším zájmem o výuku matematiky než pro žáky s nižším zájmem. Lze shrnout, že *kognitivně aktivizující výuka* klade poměrně vysoké nároky na motivaci (motivovanost) žáků.

Jak uvádí Hugenerová (2009, s. 69), při aktivaci, udržování a regulaci *kognitivní učební aktivity* hraje podstatnou roli také kvalita učební *motivace*. Výzkum motivace a zájmu žáků ukázal, že vlastní (angl. *self-determined*) učební *motivace* hraje důležitou roli při regulaci kognitivních učebních procesů a promítá se do kvality vzdělávacích výsledků (Krapp, 2005; Renninger, Ewen, & Lasher, 2002).

Jak upozorňuje Klieme et al. (2009, s. 153), *kognitivní aktivizace* může mít také negativní vliv na *motivaci* některých žáků vzhledem k *porozumění a učebním výsledkům*. Dokládá to např. studie Hugenerové et al. (2009, s. 76), v níž se podařilo identifikovat existenci tří základních vzorců ve výuce matematiky: (1) *výklad* (angl. *lecturing* – tradiční výukový vzorec); (2) *rozvíjení problému* (angl. *developing* – výuka zaměřená na řešení problému pod vedením učitele); (3) *objevování problému* (angl. *discovery* – výuka zaměřená na řešení problému, v níž probíhá učení objevováním). Navazující analýzy ukázaly, že výukový vzorec *objevování problému*, který poskytuje relativně nejvyšší stupeň *kognitivní autonomie* (angl. *cognitive autonomy*) žáků, vedl k negativním emocím a subjektivním pocitům znejistění, zda správně porozuměli probíranému obsahu. U tohoto výukového vzorce navíc nebyl shledán statisticky významný efekt na vlastní *motivaci*, ani na *kognitivní učební aktivitu* (Hugenerová et al., 2009, s. 76). Jak autorka dále uvádí, navzdory vyšší podpoře autonomie byly učební prožitky žáků (angl. *learning experiences*) spíše negativní. Tyto negativní efekty mohou podle Hugenerové et al. (2009, s. 76) souviset s úrovní vnímané kompetentnosti žáky (angl. *students' sense of competence*). Jde o to, že nároky, s nimiž je *objevování* při autoregulovaném řešení problému spojeno, mohou u mnohých žáků vést k redukci zkušeností typu „dokážu to“ (angl. *experience of competence*).

Další výzkumy naznačují (viz Rakoczy et al., 2007, s. 116), že pokud učení probíhá v prostředí, kde učitelé vedou výuku tak, aby v ní nebyl prostor pro nekázeň a vyrušování, vykazují žáci *intenzivní poznávací aktivitu a pozitivní emoční zkušenosti*. Tyto dvě proměnné vystihují kvalitu individuálního využití nabízených příležitostí k učení, což zprostředkovává efekt strukturovaného učebního prostředí na aktuální motivaci (Rakoczy et al., 2007, s. 116).

Další studie se detailněji zabývaly vztahem mezi *kognitivní aktivizací a emocemi*. Ukázalo se například (Lehtinen, 1992; Pekrun & Schiefele, 1996), že pozitivní emoce podporují aktivizaci kognitivních prostředků, čímž jsou posilovány *učební procesy orientované na úlohy* (angl. *task-related learning processes*), a naopak redukovány *kognice spojené s jedinci* (angl. *self-related cognitions*) – to vše má pozitivní vliv na *výkon* (cit. podle Hugener et al., 2009, s. 69).

Lipowsky et al. (2009) realizovali videostudii výuky matematiky u 1000 žáků v 38 německých a švýcarských třídách. Ukázalo se, že vztah mezi *zájmem žáků o matematiku* a jejich *výkonem* v post-testu byl mírně silnější ve třídách s *vyšším stupněm kognitivní aktivizace* než ve třídách, kde byla shledána *nižší míra kognitivní aktivizace* (koeficient interakce však nebyl statisticky významný:  $p < 0,10$ ) (Lipowsky et al., 2009, s. 538). Autoři vidí ve vyšším stupni *kognitivní aktivizace* slibný způsob, jak zefektivnit vzdělávání žáků v matematice.

Pokud jde o rozdíly mezi druhy a stupni škol, Kunter et al. (2005 in Leuders & Holzäpfel 2011, s. 114) zjistili, že výuka v matematických třídách středních škol je mnohem více kognitivně náročná, než je tomu v jiných středoškolských třídách (učitelé zde navíc považují kognitivní aktivizaci za méně důležitou).

Dále byly prováděny výzkumy, v nichž byl stupeň *kognitivní aktivizace* zjišťován (operacionalizován) na základě zadávání a řešení *domácích úloh* (Klieme et al., 2006, s. 139). Lipowsky et al. (2005, s. 262–263) zjistili lepší výsledky žáků ve třídách, kde byly domácí úkoly zadávány pravidelně. Kontrola učitelem a hodnocení domácích úloh však na výkony žáků vliv neměly. Klieme et al. (2006, s. 139) zjistili významný pozitivní vliv *procesuálně orientovaných domácích úloh* na výkon třídy – frekvence zadávání domácích úloh měla pozitivní vliv na výkon, pomoc rodičů měla naproti tomu vliv negativní.

*Kognitivní aktivizace* se stala předmětem výzkumné pozornosti také v případě některých *intervenčních programů*. Např. výsledky britského intervenčního programu *Cognitive Acceleration in Mathematics Education* (CAME), který je založen na teoriích Piageta a Vygotského, nabízí empirickou evidenci o pozitivních efektech *kognitivně aktivizující výuky* – ve školách zahrnutých do programu CAME byl zaznamenán významný nárůst výkonu žáků. Detailní analýzy však ukazují, že efekty programu výrazně varíují mezi třídami (Shayer & Adhami, 2007). Také výsledky amerického projektu *Quantitative Understanding: Amplifying Student Achievement and Reasoning* (QUASAR) (Stein & Lane, 1996) ukázaly, že pro žáky je přínosné, když se zabývají náročnými a smysluplnými matematickými úlohami.

## 5 Podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů

Pro kvalitu výuky je podle řady autorů důležité, aby se vyučování a učení odehrávalo v příznivém, motivujícím, starostlivém, nápomocném – či jinak řečeno *podporujícím učebním klimatu* (angl. *supportive learning climate*, něm. *lernförderliches Klima*). Pojmem *podpůrné učební klima* zde zastřešujeme čtvrtý okruh *komponent* a *charakteristik* zakládajících kvalitu výuky. S *podpůrným učebním klimatem* jsou úzce spojeny další *charakteristiky kvality výuky* – především *konstruktivní práce s chybou* a *adaptivnost podpory žáků*.

*Podpůrné učební klima* je považováno za obecnější kvalitu edukačního prostředí třídy a školy (Klieme et al., 2009, s. 142). Jelikož zpravidla nemá přímou vazbu k obsahu výuky, zůstává často, ke škodě věci, stranou pozornosti oborových didaktiků. V našem členění spadá *podpůrné učební klima* primárně do *organizační* a *metodické dimenze výuky*. Určitým způsobem takto rámuje všechny výše rozebírané *komponenty* a *charakteristiky kvality výuky*.

### 5.1 Vymezení pojmů

Jak upozorňují Bülter a Meyer (2004, s. 31), *klima* je obtížně uchopitelným fenoménem – odkazuje k dynamickému sociálnímu procesu, který závisí na mnoha

faktorech: individualitě učitelů a žáků, vzdělávacím étosu školy, školním prostředí, kultuře různých předmětů apod. Eder (2002, s. 213–219) uvádí, že *klima* je subjektivním konstruktem, resp. subjektivní reprezentací sociálně sdílených důležitých vlastností třídy jakožto učebního prostředí. Pozitivní vliv podle něj má: (a) *motivace* – pozitivní učební prostředí vede k většímu zapojení žáků, žáci jsou méně ovlivněni strachem a stresem; (b) *zájem* – zkušenosti žáků jsou pozitivní, pokud učení provází zájem, u negativního klimatu je tomu naopak; (c) *kooperativní, aktivní, autonomní a participativní práce žáků* na učebních úlohách.

Podle Bülltera a Meyera (2004, s. 32–26) je zde velmi důležitá role učitele z hlediska vzájemného respektu, úcty, pochopení a empatie, spolupráce, dovednosti řešit konflikty a zájmu na zlepšení žáků. Toto vše podle autorů umožňuje realizovat výuku, jež se vyznačuje důvěrou, dodržováním pravidel, sdílenou odpovědností za vlastní proces učení, spravedlivostí, nadšením a humorem.

Klieme et al. (2009, s. 141) v konstruktu *podpůrné učební klima* integruje některé aspekty interakce učitel-žáci. Autor zmiňuje: *podporující vztahy, pozitivní a konstruktivní zpětnou vazbu, pozitivní konfrontaci se žákovskými chybami, individuální podporu žáků a péči učitelů* (angl. *caring teacher behaviour*).

S *podpůrným učebním klimatem* úzce souvisí *konstruktivní práce s chybou* (angl. *dealing with mistakes*, něm. *Fehlerkultur*). Podle Weinerta (2001) jeden z problémů výuky spočívá v tom, že *učební situace* jsou zaměřovány se *situacemi orientovanými na výkon*. Zatímco v *učebních situacích* je důraz kladen na získávání znalostí, v *situacích orientovaných na výkon* je cílem uspět a vyhnout se selhání. Weinert (2001, s. 72) zdůrazňuje, že je důležité, aby učitelé a žáci byli schopni rozlišit *učební situace* a *situace orientované na výkon* v zájmu *produktivní kultury učení*. To je ostatně důvod, proč je práce s chybou považována za důležitou součást *podpůrného učebního klimatu* a potažmo i *kvality výuky* (Meyer, Seidel, & Prenzel, 2006).

Předpokladem pro *konstruktivní práci s chybou* v *podpůrném učebním klimatu* je učitelova schopnost přizpůsobovat výukové postupy s ohledem na aktuální stavy porozumění na úrovni třídy i jednotlivých žáků. Pro označení takto vedené výuky se vedle širších pojmů *individualizace* a *diferenciace* prosadil pojem *adaptivita* – *adaptivní výuka* (angl. *adaptive teaching/instruction*, něm. *adaptiver Unterricht*). Koncepte *adaptivní výuky* má umožnit optimalizaci učebních procesů na základě využití variabilních výukových postupů s ohledem na individuální učební problémy a potenciality žáků. Koncepte je založena na předpokladu, že (téměř) všichni žáci mohou dosáhnout konkrétního vzdělávacího cíle, pokud výuka navazuje na jejich znalosti a poskytuje dostatečné *příležitosti k učení* (srov. Gruehn, 2000, s. 57)<sup>6</sup>.

V pojmu *adaptivita* je zdůrazněno procesuální hledisko. K prvkům *adaptivní výuky* patří např. monitorování aktivit žáků, interpretace výsledků, pochopení požadavků a preferencí žáků, využití nově získaných informací s cílem usnadnění procesu učení

<sup>6</sup> Koncepte *adaptivní výuky* vzešla z výzkumů interakcí mezi *charakteristikami žáků* (angl. *aptitude*) a *výukovými postupy* (angl. *treatment*), které byly prováděny zejména v 60. a 70. letech 20. stol. ve Spojených státech amerických a vstoupily ve známost pod názvem *aptitude-treatment-interaction* (ATI).

46 atd. (Paramythis & Loidl-Reisinger, 2004 in Jones & Jo, 2004, s. 468). Předpokládá se, že *adaptivní výuka* vede ke zlepšení *učebních výsledků žáků*, neboť je založena na „vycházení vstříc“ učebním potřebám jednotlivých žáků (srov. Talley a Martinez, 1998 in Jones & Jo, 2004, s. 469).

Corno a Snow (1986, s. 621) definují *adaptivní výuku* jako

aranžování podmínek v učebním prostředí tak, aby přiléhaly (to fit) individuálním odlišnostem žáků. S tím, jak u žáků dochází k nárůstu dispozic (angl. gain in aptitude) skrze zkušenosti ve vztahu k výukovým cílům, vyučování se proměňuje a stává se méně vnucovaným (intrusive). Nižší míra intruzivnosti a mediace ze strany učitele vede u žáků ke zvýšení intenzity zpracování informací anebo k obtížím (behavioral burdens), a tím k potřebě vyšší míry autoregulace ze strany žáka. Jak se adaptuje žák, musí se adaptovat i učitel.

Snow (1989 – cit. podle Gruehn, 2000, s. 58) předpokládá, že u každého žáka existuje určitá „kritická hranice“ z hlediska obtížnosti a komplexity určité třídy úloh. Při řešení úloh pod touto hranicí může žák využít již naučených postupů a algoritmů, takže učební akt probíhá do značné míry automaticky (k chybám zde dochází spíše z důvodu nepozornosti, než že by jejich příčinou byly zásadní mezery v *porozumění*). Naopak při řešení úloh nad touto hranicí musí žák použít nové, dosud nenaučené algoritmy, musí aplikovat *heuristické a improvizativní strategie řešení*, musí projevit *vytrvalost a motivaci*. Za předpokladu této „prahové koncepce“ je cílem *adaptivní výuky* zvýšit individuální kritické hranice v průběhu času tak, aby žák mohl prostřednictvím automatizovaných rutinních postupů řešit úlohy s narůstající obtížností a komplexitou.

Jak upozorňuje Gruehnová (2000, s. 61), vedlejším efektem *adaptivní výuky* může být, že vede k rozdílnému zacházení s jednotlivými žáky ze strany učitele. To může vést k nárůstu konkurence mezi žáky s negativními důsledky v rovině *motivační a afektivně-emoční*, a to především u slabších žáků.

## 5.2 Výzkumy a výzkumná zjištění

Výzkumy a výzkumná zjištění vztahující se adresně k *podpůrnému učebnímu klimatu* jsou do značné míry fragmentované, neboť daný konstrukt má relativně neostře hranice. *Podpůrné učební klima* jako takové je předmětem výzkumné pozornosti až v posledních letech. V dřívějších výzkumech se pozornost zaměřovala spíše na *klima třídy* či *klima školy*. Není divu, že Gruehnová (2000) dospěla ve své přehledové studii k závěru, že empirická evidence o přímém efektu klimatu třídy je slabá. Co se zde konkrétně ukazuje?

Wangová et al. (1993) provedli metaanalýzu více než 1000 studií a zjistili, že *školní klima* má pouze malý vliv na *kognitivní učení* (obsadilo 15. příčku z 18 sledovaných proměnných). Ani ve studii SCHOLASTIK nebyl shledán statisticky významný vztah mezi *klimatem třídy* a *učebním úspěchem* v matematice (Weinert & Helmke, 1997). Bültner a Meyer (2004, s. 37) při pohledu na tato zjištění namítají, že vzdělávání je

více než jen *kognitivní učení* a že zahrnuje také *osobnostní rozvoj*. Podle jejich názoru je zřejmý *pozitivní vliv podpůrného klimatu* na další proměnné *kvality výuky* (např. zlepšení schopností žáků, zvýšení podílu učení, kooperace žáků, zvýšená pracovní spokojenost učitelů). Efekt podpůrného klimatu se tak může pozitivně projevit i na jiných místech učebního procesu.

Z dalších výzkumů vyplývá, že vřelá a starostlivá *učební atmosféra* a respektující a vnímavé *klima*, obojí založené na zkušenosti a podpoře, jsou předpokladem pro úspěšné učení (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). Turner et al. (1998 in Lipowsky et al., 2009, s. 531) zjistili, že ve třídách, kde bylo *více podpůrné klima*, byli žáci více angažovaní a aktivní než žáci ve třídách, kde bylo *klima méně podpůrné*. Jedním z předpokladů ve studii Lipowského et al. (2009, s. 532) bylo, že podpůrné klima má více přímé efekty na *motivaci* a úsilí žáků a méně přímé efekty na *akademický výkon*. Provedená analýza nicméně neprokázala, že pozitivní *podpůrné klima* z hlediska vztahů učitel-žák a konstruktivní zpětné vazba učitelů ovlivňuje přímo vztah mezi *zájmem žáků* a *učebními výsledky* (Lipowsky et al., 2009, s. 538). Stejně tak Campbell et al. (2004) a Dunn a Harris (1998) nenašli evidenci, že by *klima* ve třídě ovlivňovalo *výsledky žáků* (angl. *achievement gains*) v matematice.

Naopak Goodenow (1993) zjistil významný vztah mezi *podporou ze strany učitele* (posuzováno žáky) a *známkami žáků* v angličtině. Zkoumaný vzorek byl však velmi malý a vztah byl analyzován pouze na úrovni žáků. Výzkumy tedy poskytují určitou evidenci (např. Butler & Shibaz, 2008; Cornelius-White, 2007; Goodenow, 1993; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Wentzel, 1997), že podpora ze strany učitele, učitelova vřelost a respekt, učitelova podpůrná zpětná vazba, oblíbenost u učitele a pocit soudržnosti se třídou má vliv na zapojení/práci (engagement) žáků, na jejich chování a na dosahování akademických cílů (cit. podle Lipowski, 2009).

Klieme et al. (2009, s. 154) zjistili, že *pozitivní hodnotící zpětná vazba* byla ve třídě spojena se zvýšenou vnitřní motivací, zatímco *negativní hodnotící zpětná vazba* měla opačné důsledky pro *motivaci žáků*. Ukázalo se také, že *informativní zpětná vazba* posiluje motivaci prostřednictvím *emocionální zkušenosti* a *kognitivního zpracování*. Nicméně žádná z typů zkoumaných zpětných vazeb neměla významný vliv na rozvoj *výkonů žáků* (angl. *achievement development*).

Rakoczyová, Klieme a Pauliová (2008 in Klieme et al., 2009, s. 153) zjistili, že společné *žakovské vnímání* a *podpůrné vzdělávací prostředí* mohou mít různé dopady v závislosti na obsahu, který se vyučuje. Klieme et al. (2006, s. 132) jsou přesvědčeni, že pokud učitelé výrazněji přizpůsobují výuku *individuálním potřebám žáků*, dávají prostor pro vlastní aktivitu a spolupráci a umožňují žákům zažít pocity kompetentnosti, vytvářejí na žáky orientované, *podpůrné učební klima*, čímž podporují primární *motivaci žáků*. Nicméně teprve jsou-li tyto učební aktivity navíc kognitivně aktivizující a jasně strukturované, lze očekávat, že budou mít efekt na *výkon* ve smyslu *konceptuálního porozumění*.

## 6 Diskuse a závěry

Při pohledu na provedené empirické výzkumy se zdá, že *kvalita výuky* je stále spíše *politickým sloganem* než *odborným konstruktem*. Mapování výzkumného pole vymezeného *sloganem* je dosti problematickou záležitostí. Jde o to, že mnohé výzkumy avizované jakožto výzkumy *kvality výuky* ke skutečnému poznání daného fenoménu příliš nepřispívají. Opírají se totiž mnohdy o redukované pojetí *kvality výuky*. V případě některých výzkumů „kvality“ by bylo správnější hovořit spíše o výzkumech výukové efektivity, produktivity či účinnosti (srov. Průcha, 1996; Starý & Chvál, 2009; Janík, 2012). V řadě výzkumů odkazovaných výše byly kritériem kvality *žákovské výkony*, popř. *učební výsledky* či *učební rozvoj* žáků. Stojí za připomenutí, že *kvalita výuky* je právě vzhledem k těmto kritériím konceptualizována vlivnými (německými) autory, jako je F. E. Weinert či A. Helmke. Tato konceptualizace má řadu následovníků, jakkoliv je redukována na jedno (byť podstatné) kritérium.

Koneckonců i samotný pohled na *kvalitu výuky* optikou empirických výzkumů je do značné míry redukovaný. Například otázky týkající se *cílů výuky* v jednotlivých vyučovacích předmětech nejsou (až na výjimky) předmětem pozornosti empirických výzkumů. Jsou-li řešeny, děje se tak nejspíše formou filozofické reflexe, která spadá dílem do oblasti *filozofie výchovy* a dílem do příslušené *předmětové* či *oborové didaktiky*. V celkovém pohledu se nicméně ukazuje, že takto zaměřené příspěvky, resp. rozvahy na téma *jedinečnost kvality vzdělávání v určitém vyučovacím předmětu/oboru* jsou jevem spíše zřídkačným.<sup>7</sup>

V tématu *kvalita výuky* se prolínají zejména diskurzy *obecné* a *oborové didaktiky* a *pedagogické psychologie*. V celkovém pohledu se zdá, že zde prozatím dominuje diskurz *obecné didaktiky* a *pedagogické psychologie*. Souběžně s ním se zejména v posledních letech začínají prosazovat diskurzy příslušných *oborových didaktik*. Spolu s nimi se výrazněji do hry dostává *obsahovost*, tj. ohled na učivo specifické pro daný předmět či obor.

Pokud jde o jednotlivé *komponenty* a *charakteristiky kvality výuky*, v našem přehledu jsme pojednávali především o těch *oborově obecných*, resp. *nad-oborových* (např. *řízení třídy*, *jasnost*, *strukturovanost*, *soudržnost*, *podpůrné učební klima*); částečně jsme se zaměřovali také na některé spíše *oborově specifické komponenty* a *charakteristiky výuky* (např. *kognitivní aktivizace ve výuce matematiky*). Domníváme se, že pro další rozpracování problematiky *kvality výuky* je zapotřebí operovat souběžně po obou liniích – držet zastřešující *obecně didaktický* náhled na straně jedné a rozpracovávat *předmětové* a *oborově didaktické přístupy* ke kvalitě na straně druhé. Dvě následující studie (Slavík & Lukavský, 2012; Zlatníček & Pešková, 2012) zařazené do tohoto čísla časopisu *Orbis scholae* se právě touto cestou ubírají.

Pokud jde o konkrétní výzkumy využití v této přehledové studii, je zřejmé, že při jejich popisu variuje míra podrobnosti. Uváděné poznatky by bylo možné rozšířit

<sup>7</sup> První vlašťovky se nicméně objevují – např. Elsnerová s Giesslerem (2011) vytvořili sadu kritérií pro posuzování kvality výuky angličtiny vztahující se k práci se slovní zásobou (což je oborově didaktická kategorie).



o další údaje – např. o tom, na jakých souborech jakých škol, učitelů a žáků byly realizovány,<sup>8</sup> jak si stojí z hlediska validity či možnosti zobecnění apod. Při této podrobnosti popisu by bylo stěží možné podat formou časopisecké studie ucelený přehled o tom, v jakých oblastech je výzkum realizován a jaké poznatky o kvalitě výuky přináší.

Pokud jde o identifikované *komponenty* a *charakteristiky kvalitní výuky*, je třeba poukázat zde na určitá omezení. Odkazované výzkumy se převážně orientovaly na oblast *matematického a přírodovědného vzdělávání*. Při respektu k vlivu *oborovosti* na kvalitu výuky je třeba upozornit, že prezentované závěry nelze extrapolovat do humanitních, společenských či uměleckých vyučovacích oborů a předmětů. Na druhou stranu, budou-li výše uváděné poznatky a závěry čteny z pozice jiných oborů, než ve kterých byly realizovány, může to vést k užitečné mezioborové komparaci a k podnětům pro vlastní (oborově didaktický) výzkum v dané oblasti. Jeho výsledky by umožnily zaplnit mezery v poznatkové základně učitelství a mohly by najít odezvu mezi všemi, kteří jsou ochotni se problémem *kvality výuky* vážně zabývat.

## Literatura

- Anderson, L. W. (1995). Time. Allocated and instructional. In L. W. Anderson (Hrsg.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 204–207). Oxford: Pergamon.
- Aronson, J., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1999). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* San Francisco: WestEd.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Belgard, M., Rosenshine, B., & Gage, N. L. (1971). Effectiveness in explaining: Evidence on its generality and correlation with pupil ratings. In L. Gage, M. Begard, D. Dell, J. Hiller, B. Rosenshine, & W. Unruth. *Explorations of the teacher's effectiveness in lecturing* (s. 182–191). New York: Teachers College Press.
- Blum, W., vom Hofe, R., Jordan, A., & Kleine, M. (2004). Grundvorstellungen als aufgabenanalytisches und diagnostisches Instrument bei PISA. In M. Neubrand (Hrsg.), *Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland* (s. 145–158). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 237–347.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (s. 328–375). London: MacMillan.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching: Educational Practices Series-1*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education/International Bureau of Education (IAE).
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4–12.
- Bush, A., Kennedy, J., & Cruickshank, D. (1977). An empirical investigation of teacher clarity. *Journal of Teacher Education*, 28, 53–58.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453–467.

<sup>8</sup> Většina zde rozebíraných výzkumů se vztahovala k žákům na úrovni nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání.

- 50 Bächter, A., & Leuders, T. (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistung überprüfen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bülter, M., & Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? *Pädagogik*, 56(11), 31–38.
- Campbell, J., Kyriakidis, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: Routledge.
- Civikli, J. M. (1992). Clarity: Teachers and students making sense of instruction. *Communication Education*, 41, 138–152.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Corno, L., & Snow, E. R. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (s. 605–629). New York: Macmillan.
- Cruickshank, D. R., & Kennedy, J. J. (1986). Teacher clarity. *Teaching & Teacher Education*, 2(1), 43–67.
- Denton, J. J., & Seymour, J. A. G. (1978). The influence of unit pacing and mastery learning strategies on the acquisition of higher order intellectual skills. *Journal of Educational Research*, 71, 267–271.
- Dunn, R., & Harris, L. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 100–114.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–229.
- Elsner, D., & Gießler, R. (2011). Quality Teaching: Kriterien zur Planung und Beurteilung „guten Englischunterrichts“ – Beispiel Wortschatzarbeit. In K. O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (s. 101–124). Münster Waxmann.
- Fortune, J., Gage, N. L., & Shuters, R. (1966). *A study of the ability to explain*. Příspěvek prezentovaný na konferenci American Educational Research Association, USA, Chicago, 1966.
- Giaconia, R. M., & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52, 579–602.
- Goodnow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43.
- Greeno, J. G. (2006). Theoretical and practical advances through research on learning. In Y. L. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukauskaite, & E. Grace (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 795–822). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 531–553.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Haag, L., Fürst, C., & Dann, H. D. (2000). Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 266–279.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze: Kallmayer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (s. 241–251). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (s. 371–404). Charlotte, NC: Information Age.
- Hines, C., Cruickshank, D., & Kennedy, J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22, 87–99.
- Holland, D. (1979). *An investigation of the generality of teacher clarity*. Unpublished doctoral dissertation. Memphis State university.
- Hosenfeld, I., Helmke, A., Ridder, A., & Schrader, F. W. (2002). Die Rolle des Kontextes. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung*

- Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Grundlagen und Perspektiven* (s. 175–256). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hugener, I., Pauli, Ch., Reusser, K., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction, 19*, 66–78.
- Hugener, I. (2009). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Chesebro, J. L. (2001). Using the research on teacher clarity to teach more clearly. *Communication Teacher, 15*(2), 3–15.
- Chesebro, J. L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education, 52*, 135–147.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education, 50*, 59–68.
- Janik, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobu jeho užívání. *Pedagogika, 65*(3), 244–261.
- Jatzwauk, P., Rumann, S., & Sandmann, A. (2008). Der Einfluss des Aufgabeneinsatzes im Biologieunterricht auf Lernleistung der Schüler – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 14*, 263–283.
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2008). Engaged time in the classroom. *Focus on Exceptional Children, 4*(4), 1–6.
- Jones, V., & Jo, J. H. (2004). Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (s. 468–474). Perth, 5–8 December.
- Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Brunner, M. (2008). Aufgaben im COACTIV – Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotentials im deutschen Mathematikunterricht. *Journal für Mathematikdidaktik, 29*(2), 83–107.
- Kennedy, J., Cruickshank, D., Bush, A., & Myers, B. (1978). Additional investigations into the nature of teacher clarity. *Journal of Educational Research, 72*, 3–10.
- Kierwa, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice, 41*, 71–80.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirische Video- und Unterrichtsstudie an Hauptschulen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“ In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (s. 127–146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (s. 43–57). München: Medienhaus Biering.
- Kobarg, M. (2009). *Unterstützung unterrichtlicher Lernprozesse aus zwei Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*(4), 383–409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381–395.

- 52 Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A., & Neubrand, J. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 502–520.
- Lane, J. S. (2010). An analysis of relationships between lesson planning training and rehearsal pacing of undergraduate instrumental music education majors in practice teaching settings. *Journal of Band Research*, 46(1), 52–63.
- Lehtinen, E. (1992). Lern- und Bewältigungsstrategien im Unterricht. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Eds.), *Lern- und Denkstrategien. Analysen und Intervention* (s. 125–149). Göttingen: Hogrefe.
- Leuders, T., & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 213–230.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich Jahresheft 2007*, 26–29.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Reusser, K., & Pauli, C. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students? Understanding of Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2004). Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In J. Doll & M. Prenzel (Eds.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (s. 250–266). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2005). Unterrichtsqualität im Schnittpunkt unterschiedlicher Perspektiven? Rahmenkonzept und erste Ergebnisse einer binationalen Studie zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (s. 223–238). Weinheim: Juventa.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 84–96.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- Meyer, L., Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(1), 21–39.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Piado.
- Neubrand, J. (2002). *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim, Berlin: Franzbecker.
- Neuhas, B., & Vogt, H. (2008). Qualität der Lehrerbildung und des Biologieunterrichts aus der Sicht von Biologielehrerkräften. *MNU*, 61, 266–272.
- Paramythis, A., & Loidl-Reisinger, S. (2004). Adaptive learning environments and e-learning standards. *Electronic Journal of eLearning*, 2(1), 369–378.
- Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Hugener, I., & Lipowsky, F. (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 127–133.
- Pekrun, R., & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert & H. Mandl (Eds.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion, Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D* (s. 153–180). Göttingen: Hogrefe.
- Prater, M. A. (1992). Increasing time-on-task in the classroom: Suggestions for improving the amount of time learners spend in on-task behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 28(1), 22–27.
- Prenzel, M., Kramer, K., & Drechsel, B. (2002). Self-determined and interested learning in vocational education. In K. Beck (Ed.), *Teaching-learning processes in vocational education* (s. 43–68). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rakoczy, K., Klieme, E., & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(1), 25–35.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C., & Reusser, K. (2007). Structure as a quality feature in mathematics instruction of the learning environment vs. a structured presentation of learning content. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report of the DFG Priority Programme* (s. 101–120). Münster: Waxmann.
- Renniger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12(4), 467–491.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus: Vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, & H. Wyss (Eds.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (s. 151–168). Bern: H.E.P.
- Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – Zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In U. Schiefele & K. P. Wild (Eds.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (s. 145–161). Münster, Germany: Waxmann.
- Roth, K. (2009). Using video studies to compare and understand science teaching: Results from the TIMSS Video Study of 8th grade science teaching. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 23–37). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.
- Salner-Grüdling, I. (2009). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: Özeps.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmele, R., Herweg, C., Kobarg, M., Schwindt, K., Dalehefte, I. M. (2007). Science teaching and learning in German physics classrooms. Findings from IPN Video Study (s. 79–99). In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Schwindt, K., Rimmele, R., Kobarg, M., & Dalehefte, I. M. (2009). The Link between Teaching and Learning – Investigating Effects of Physics Teaching on Student Learning in the Context of the IPN Video Study. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (s. 161–180). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Rimmele, R., & Prenzel, P. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539–556.
- Seidel, T., & Shavelson, J. R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Shayer, M., & Adhmi, M. (2007). Fostering cognitive development through the context of mathematics. Results of the CAME project. *Educational Studies in Mathematics*, 64(3), 265–291.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Simonds, Ch. J. (1997). Classroom understanding: An expanded notion of teacher clarity. *Communication research reports*, 14(3), 279–290.
- Slavík, J., & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3), 77–97.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–287.

- 54 Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, S. (1978). The identification of teaching behaviors descriptive of the construct: Clarity of presentation. *Dissertation Abstracts International*, 39(6), 23–78.
- Snow, R. E. (1989). Aptitude treatment interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg, & R. Glaser (Hrsg.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research* (s. 13–59). New York: Freeman & Co.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková, et al., *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50–80.
- Šalamounová, Z. (2011). Koncept jasnosti ve výukové komunikaci. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociální dynamice* (s. 160–165). Bratislava: Iura Edition.
- Talley, S., & Martinez, D. H. (1998). *Tools for schools: School reform models supported by the National Institute on the Education of At-Risk Students*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Tincani, M., & Crozier, S. (2008). Comparing brief and extended wait-time during small group instruction for children with challenging behavior. *Journal of Behavioral Education*, 17, 79–92.
- Titsworth, S., & Mazer, J. P. (2010). Clarity in teaching and learning: Conundrums, consequences, and opportunities. In D. L. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (s. 241–262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Treiber, B., & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1982). *Lehr-Lern Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Turner, J. C., Cox, K. E., DiCintio, M., Meyer, D. K., Logan, C., & Thomas, C. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 730–745.
- Wadoux, J., Sandmann, A., & Neuhaus, B. (2009). Vernetzung im Biologieunterricht – deskriptive Befunde einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 69–82.
- Wallen, N. (1966). *Relationships between teacher characteristics and student behavior*. Salt Lake city: University of Utah.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Weinert, F. E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule* (s. 65–85). Weinheim, München: Juventa.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (Eds.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Münch: PVU.
- Weinert, F. E., Schrader, F. W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895–914.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1–30.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- White, J. (1979). *Clarity and student opportunity to learn: An investigation of two components of instructional communication as assessed by situational testing of preservice teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland.
- Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 169–184.
- Wouters, P., Tabbers, H. K., & Paas, F. (2007). Interactivity in video-based models. *Educational Psychology Review*, 19, 327–342.

- Wüsten, S., Schmelzing, S., Sandmann, A., & Neuhaus, B. (2010). Sachstrukturdiagramme: Eine Methode zur Erfassung inhaltsspezifischer Merkmale der Unterrichtsqualität im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 23–39.
- Zhang, Q., & Huang, B. (2008). How does teacher clarity affect student learning? A multicultural test for the mediated effect. *Texas Speech Communication Journal*, 33(1), 10–19.
- Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování charakteristik kvality: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis scholae*, 6(3), 57–76.

Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání,  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
tjanik@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Lokajíčková, Institut výzkumu školního vzdělávání  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
237142@mail.muni.cz

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání,  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
janko@ped.muni.cz





# Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka<sup>1</sup>

Pavel Zlatníček, Karolína Pešková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Studie se zabývá možnostmi zkoumání vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: (a) motivování, (b) podpůrné učební klima, (c) práce s časem, (d) orientace na cíle výuky, (e) učitelův projev. V návaznosti na to popisuje vývoj nástroje pro posuzování kvality výuky v oblasti cizího jazyka. Studie je rozvržena do dvou částí. První část má přehledový charakter – je zde představena konceptualizace pojmu kvalita a oborově obecné a oborově specifické komponenty a charakteristiky kvalitní výuky. V druhé části studie jsou prezentovány: (a) finální verze posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka; (b) metodologická a jazyková úskalí, na která výzkumníci během vývoje prezentovaného nástroje narazili; (c) výsledky pilotáže posuzovacího nástroje.

**Klíčová slova:** kvalita výuky, kvalita výuky cizího jazyka, nástroj pro posuzování kvality výuky, komponenty a charakteristiky kvality výuky

## Developing an instrument for assessing components and characteristics of instructional quality: application in the area of foreign language

**Abstract:** This study deals with the research in instructional quality with respect to the following components and characteristics: (a) motivation; (b) supportive classroom climate; (c) time management; (d) goal-orientation; (e) teacher's performance. The study is divided into two parts. The first part serves as a survey study – conceptualizations of quality as well as some components and characteristics of instructional quality are introduced. The second part presents (a) the final version of an assessment instrument of quality in language instruction; (b) methodological and language problems which the researchers encountered; (c) results of a pilot study.

**Keywords:** instructional quality, quality of foreign language instruction, instrument for assessment of teaching quality, components and characteristics of instructional quality

## 1 Úvod

Kvalita výuky ve smyslu vědeckého konstruktů, kolem něhož by bylo možno rozvíjet empirický výzkum, není v České republice dosud hlouběji rozpracována. Chybí zejména systematický výzkum kvality napříč kurikulem školního vzdělávání, který by zohledňoval odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech. Z přehledu odborné literatury vyplývá, že výzkum různých aspektů

<sup>1</sup> Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu GA ČR P407/11/0262 Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání.

58 kvality výuky je doménou především přírodovědných (matematika, fyzika) a méně již jazykových nebo společenskovedních a estetických předmětů (Zlatníček, Ducháčková, & Janík, 2010b, s. 33).

Pro náš výzkum, který zpracovává v rámci své disertační práce první autor tohoto textu, to znamená jistá úskalí, neboť se jedná o oblast, která není zdaleka tak dobře výzkumně pokryta ani v zahraničním, tím spíše v českém prostředí. V zahraničí byla v rámci výzkumu kvality výuky cizího jazyka významným přínosem *videostudie DESI* (Klieme et al., 2008), která je v oblasti tohoto oborově specifického výzkumu prozatím ojedinělá. V českém prostředí není doposud výzkum kvality výuky cizích jazyků dostatečně pokryt.

Předkládaná studie navazuje na naše dřívější práce věnované vymezení a posuzování kvality výuky (se zaměřením na kvalitu výuky cizího jazyka),<sup>2</sup> prezentuje vývoj posuzovacího nástroje a problémy s tím spojené. Popisovaný nástroj, který bude využit mj. při analýze videozáznamu 28 hodin výuky německého jazyka<sup>3</sup> a může být v budoucnu používán při přípravě začínajících učitelů cizího jazyka, umožňuje posouzení kvality výuky cizího jazyka z hlediska následujících vybraných oborově obecných a specifických komponent a charakteristik kvality výuky: (a) *motivování*, (b) *podpůrné klima učení*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle výuky*, (e) *učitelův projev*. Vytvořený nástroj se primárně orientuje na vyučování (tj. působení učitele – sem řadíme komponenty/charakteristiky *práce s časem*, *orientace na cíle výuky* a *učitelův projev*), současně ale zahrnuje některé prvky výukové interakce učitel-žák (sem řadíme komponenty/charakteristiky *motivování*, *podpůrné učební klima*).

### 1.1 Kvalita – konceptualizace (vymezení pojmu)

Samotný pojem kvalita nabývá v kontextu vzdělávání mnoha různých významů. Podle řady autorů (např. Chvál & Starý, 2009, s. 64) se pojem kvalita vyskytuje v pedagogické oblasti ve dvou různých významech: (a) jako obecný výraz pro pozitivní i negativní označení míry (úrovně) nějakého stavu (např. *kvalita výuky angličtiny ve škole XY je vysoká/nízká*); (b) pro vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy a priori pozitivní (např. výraz *je potřeba klást důraz na kvalitu výuky*, který implicitně předpokládá, zamlčuje, že je myšlena vysoká kvalita výuky). Výše uvedení autoři dodávají, že ve vzdělávání se pojem *kvalita* používá často ve druhém z uvedených významů. Také Helmke (2003, s. 40) vymezuje kvalitu ve vzdělávání ve dvou významech: (a) kvalita jako vlastnost či zvláštnost předmětu nebo fenoménu – pojem je používán ve smyslu kvalitativních charakteristik; jako jev popisující (nikoliv hodnotící); (b) kvalita jako excelence, resp. jakost (*Güte*) – pojem je

<sup>2</sup> Navazuje na předchozí práce prvního autora (Zlatníček, 2011a; Zlatníček, 2011b; Zlatníček, 2011c; Zlatníček, 2011d; Zlatníček, 2010a; Zlatníček 2010b; Zlatníček 2010c) i na studie dalších řešitelů projektu GA ČR P407/11/0262 (Janík, 2012; Janík, Lokajíčková, & Janko, 2012 – v tomto čísle *Orbis scholae*; Slavík & Lukavský, 2012 – v tomto čísle *Orbis scholae*).

<sup>3</sup> Videozáznamy hodin výuky německého jazyka byly pořízeny v rámci *IVŠV videostudie*, která proběhla na jaře 2012 na náhodně vybraných školách v Jihomoravském kraji.

používán normativně k objektivnímu hodnocení jakosti, hodnoty či obecné úrovně nějakého předmětu.

Někteří autoři (viz Janík, 2012, s. 246 s odkazem na Posche a Altrichtera, 1997, s. 130) chápou „kvalitu jako řadu kvalit“. Kvalita (v souhrnném pohledu) tedy zahrnuje určité oblasti kvality, které je nezbytné popsat, aby mohly být srovnávány. Často se v literatuře setkáváme s přístupem, kdy je koncept kvality nahlížen v systémovém pohledu, což jej umožňuje diferencovat do různých úrovní (Fend, 1998, s. 358): (a) kvalita v rovině vzdělávacího systému (doména vzdělávací politiky a její administrativy); (b) kvalita v rovině školy (instituce, na jejímž fungování se podílí vedení školy, učitelé, žáci a jejich rodiče); (c) kvalita v rovině výuky (v níž probíhají procesy vyučování a učení). Uváděné roviny se zpravidla prostupují, tzn., že nejsou samozřejmě disjunktní a nezávislé (srov. Žák, 2006, s. 11). V textu se orientujeme na kvalitu v rovině výuky, protože se v našem výzkumu zabýváme posuzováním vybraných komponent a charakteristik kvality výuky v oblasti výuky cizího jazyka.

Ve snaze o uchopení významu pojmu kvalita výuky uvádíme v této kapitole dvě definice, které tento pojem charakterizují nejuvěstižněji. První definicí navazujeme na již citované autory Chvála a Starého (2009, s. 64), kteří charakterizovali kvalitu výuky s odkazem na Průchu (1996) jako „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena“. Druhá definice, ze které pro potřebu našeho výzkumu a vývoje vlastního posuzovacího nástroje vycházíme, je od Helmkeho (2003, s. 41), který nahlíží na kvalitu výuky z hlediska komponent a charakteristik, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky. Popisem těchto komponent a charakteristik a jejich rozdělením na oborově obecné a oborově specifické se budeme zabývat dále.

## 1.2 Oborově obecné a specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky

Principy fungování obecného modelu kvality ve vzdělávání objasňují Chvál a Starý (2009, s. 64–67). Jak autoři uvádějí, má-li být model kvality výuky využitelný také za účelem analýzy či evaluace kvality výuky, je třeba, aby byl propracován do roviny operacionalizace. O tom lze uvažovat při pohledu na obecný model kvality prezentovaný ve studii citovaných autorů. V obecném modelu lze podle nich rozlišit tři základní roviny: (a) oblasti kvality, (b) kritéria kvality, (c) indikátory kvality. Janík et al. (2013) konkretizují uvedený model tím, že do něj začleňují další rovinu – jedná se o rovinu komponent/charakteristik zakládajících kvalitu výuky (viz Janík, Lokajíčková, & Janko, 2012 – v tomto čísle *Orbis scholae*). Jejich model má tuto strukturu: (a) oblasti kvality, (b) kritéria kvality, (c) komponenty a charakteristiky kvality, (d) indikátory kvality.

Při vytváření oborově specifického modelu kvality (např. modelu kvality výuky cizího jazyka) je zapotřebí propracovat všechny čtyři zmíněné roviny. Vzhledem ke skutečnosti, že výuka v rámci jakéhokoliv oboru vykazuje současně jak

60 komponenty a charakteristiky *oborově obecné*, tak komponenty a charakteristiky *oborově specifické*, domníváme se, že je třeba tuto skutečnost při modelování kvality výuky v oborech zohlednit. Proto je žádoucí rozlišit: ad (c) oborově obecné a oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky, ad (d) oborově obecné a oborově specifické indikátory kvality výuky (viz Janík et al., 2013). Při vytváření modelu je dále vhodné zavést pojmy komponenty a charakteristiky kvality, které vyjadřují, *co má být ve výuce jaké*, aby to hovořilo ve prospěch její kvality (viz Janík, Lokajíčková, & Janko, 2012 – v tomto čísle *Orbis scholae*).

Soubor takových komponent a charakteristik můžeme získat několika způsoby. Např. na základě expertního šetření, v jehož rámci získáme souhrn expertních názorů na to, jak by kvalitní výuka měla vypadat. Podobně to udělal v českém prostředí Žák (2006). Problém však tkví v tom, že není empiricky doloženo, zda to, co by experti považovali za důležité, by skutečně vystihovalo kvalitu výuky. Další možností je vyjít z rešerše již existujících modelů kvality výuky a kvality výuky cizího jazyka. Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili druhou možnost.

Oborově obecné komponenty a charakteristiky kvalitní výuky (tabulka 1) jsou koncipovány v modelech kvality výuky (Helmke, 2009; Meyer, 2004; Brophy, 2010) jako „obor přesahující“. Jako problematická se u zmíněných „obor přesahujících“ komponent a charakteristik ukazuje skutečnost, že některé komponenty a charakteristiky – vymezené autory jako oborově obecné (např. jasnost, strukturovanost) – mohou nabývat současně povahy oborově specifické (např. strukturovanost z pohledu výuky cizího jazyka). Z oborově specifického pohledu se zdůrazní jiné aspekty, než kdybychom na strukturovanost nahlíželi z obecné či „obor přesahující“ perspektivy.

Seznamy oborově obecných charakteristik tak mohou sloužit jako východiska pro rozpracování oborově specifických komponent a charakteristik. Vedle obecných je třeba vymezit i ty, kterými se konkrétní obor liší od jiných oborů. Proto jsme se pokusili sestavit přehled oborově specifických komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka.

Pokud jde o oborově specifické komponenty charakteristiky a indikátory kvality výuky, ty lze nalézt v publikacích z provenience oborových didaktik. Didaktiky jednotlivých oborů se výrazně odlišují v míře rozpracování této problematiky. Zatímco v didaktikách matematiky a přírodních věd je tato problematika rozpracována poměrně detailně, v oblasti jazykového (vč. cizojazyčného) vzdělávání je situace o něco méně příznivá. Pro ilustraci uvádíme několik příkladů klasifikací komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyků.

Brown (2005, s. 12–13) zmiňuje v rámci svého oborově specifického modelu dvanáct komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyků (tabulka 2). Zmíněné komponenty a charakteristiky jsou však spíše všeobecné a nevychází z modelu kvality výuky cizího jazyka, který by vznikl na základně empirického šetření. Jeho zdrojem jsou spíše teoretické poznatky o osvojování jazyka.

**Tabulka 1** Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky podle Helmkeho (2009), Meyera (2004) a Brophyho (2010)

Helmke (2009) <sup>4</sup>	(a) efektivní řízení třídy a využívání času; (b) jasnost a strukturovanost; (c) konsolidace/upevňování; <sup>5</sup> (d) aktivizace; (e) motivování; (f) podpurné učební klima; (g) orientace na žáka; (h) orientace na kompetence; (i) zacházení s heterogenitou; (j) různorodost nabídky.
Meyer (2004) <sup>6</sup>	(a) jasné strukturování výuky; (b) vysoký podíl využitého času; (c) podpurné učební klima; (d) obsahová jasnost; (e) smysluplná komunikace; (f) rozmanitost metod; (g) individuální podpora; (h) inteligentní procvičování; (i) transparentní očekávání výkonu; (j) připravené prostředí výuky.
Brophy (2010) <sup>7</sup>	(a) podpurné učební klima; (b) vytváření příležitostí k učení; (c) korespondence s kurikulem; (d) podpora orientace na/v učení; (e) soudržnost učiva; (f) kognitivně náročný diskurz; (g) aktivity k procvičování a aplikaci učiva; (h) podpora žáků při práci na úlohách; (i) zprostředkování strategií učení; (j) kooperativní učení; (k) hodnocení orientované na cíle; (l) očekávání výkonu.

**Tabulka 2** Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka podle Browna (2005)

Brown (2005) <sup>8</sup>	(a) zautomatizování pravidel cizího jazyka; (b) smysluplné učení; (c) předvídání odměňování; (d) vnitřní motivace; (e) strategické vynaládání námahy/času; (f) language ego; (g) sebedůvěra; (h) odvaha; (i) efekt nativního jazyka; (j) mezi-jazyk; (k) komunikační kompetence; (l) propojení jazyk-kultura.
---------------------------	---

Pozn.: Převzato z Browna (2005, s. 12–13)

<sup>4</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Helmke, 2009, s. 168–169) byly použity tyto termíny: (a) Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung; (b) Klarheit und Strukturiertheit; (c) Konsolidierung und Sicherung; (d) Aktivierung; (e) Motivierung; (f) Lernförderliches Klima; (g) Schülerorientierung; (h) Kompetenzorientierung; (i) Umgang mit Heterogenität; (j) Angebotsvielfalt.

<sup>5</sup> Pod touto charakteristikou rozumí Helmke (2009, s. 200) prostor pro opakování a upevňování učiva, pro konsolidaci/upevnění již osvojeného.

<sup>6</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Meyer, 2004, s. 23–27) byly použity tyto termíny: (a) Klare Strukturierung des Unterrichts; (b) Hoher Anteil echter Lernzeit; (c) Lernförderliches Klima; (d) Inhaltliche Klarheit; (e) Sinnstiftendes Kommunizieren; (f) Methodenvielfalt; (g) Individuelles Fördern; (h) Intelligentes Üben; (i) Klare Leistungserwartungen; (j) Vorbereitete Umgebung.

<sup>7</sup> Převod anglických termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Brophy, 2010, s. 77–104) byly použity tyto termíny: (a) A supportive classroom climate; (b) Opportunity to learn; (c) Curricular alignment; (d) Establishing learning orientations; (e) Coherent content; (f) Thoughtful discourse; (g) Practice and application activities; (h) Scaffolding student's task engagement; (i) Strategy teaching; (j); Co-operative Learning; (k) Goal-oriented assessment; (l) Achievement expectations.

<sup>8</sup> Převod anglických termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Brown, 2005, s. 12–13) byly použity tyto termíny: (a) Automaticity; (b) Meaningful learning; (c) The Anticipation of reward; (d) Intrinsic Motivation; (e) Strategic investment; (f) Language ego; (g) Self-confidence; (h) Risk Taking; (i) The Native language effect; (j) Interlanguage; (k) Communicative competence (l) The Language-culture connection.

O něco detailnější a pro náš výzkum lépe uchopitelné jsou komponenty a charakteristiky kvalitní výuky obsažené v modelu CALIFORNIA, které vypracovali Elsnerová a Gießler (2010) a které vychází z jejich empirického výzkumu, který provedli na základních školách (tabulka 3).

**Tabulka 3** Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka podle Elsnerové a Gießlera (2010)

Elsnerová a Gießler <sup>9</sup> (2010)	(a) komunikace; (b) aktivní učení; (c) jazykové povědomí; (d) interkulturní porozumění; (e) zábava; (f) orientace; (g) opakování; (h) síťování; (i) integrace; (j) autenticita.
---	---

Pozn.: Převzato z Elsnerové a Gießlera (2010)

Dále uvádíme klasifikaci oborově specifických charakteristik pro výuku cizího jazyka dle Fritze a Faistauerové (2008, s. 125–133). Zmíněné dva autory jsme vybrali především proto, že definovali charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka nejobsáhleji a na rozdíl od předešlých autorů nejpodrobněji, a to ze tří hledisek: (a) z didaktického hlediska, kde se jedná o všeobecně platné komponenty a charakteristiky kvality výuky cizího jazyka (tabulka 4); (b) z metodického hlediska, které se vztahují na konkrétní podobu výuky cizího jazyka (tabulka 5); (c) z hlediska osvojení cizího jazyka (tabulka 6).

**Tabulka 4** Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka z didaktického hlediska<sup>10</sup>

Komponenty a charakteristiky	Obsahové vymezení komponenty a charakteristiky
Orientace na žáka	V centru dění ve výuce je žák, jehož učební potřeby učitelé respektují např. tak, že zohledňují různé styly učení, specifčnost sociálních, kulturních a komunikačních předpokladů.
Kooperace	Učení je chápáno jako aktivní proces, v jehož rámci se spojuje již naučené s novými informacemi. Kooperace je něco více než pouhá skupinová práce. Je strukturovanější a více orientována na zážitek, požaduje individuální a společnou zodpovědnost. Žáci pracují společně na řešení problémů, řeší společně úkoly, spolupráce ve skupině a mezi partnery je důležitým elementem kooperativního učení, přičemž učitel přebírá spíše roli moderátora.
Vícejazyčnost	Jde o zjišťování společných a rozdílných prvků a jejich využívání při učení se různými cizími jazyky, které jedinec používá k dorozumění se.

<sup>9</sup> Převod anglických termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Elsner & Gießler, 2010, s. 105) byly použity tyto termíny: (a) Communication; (b) Active learning; (c) Language awareness; (d) Intercultural understanding; (e) Fun; (f) Orientation; (g) Repetition; (h) Networking; (i) Integration; (j) Authenticity.

<sup>10</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Fritz & Faistauer, 2008, s. 125–127) byly použity tyto termíny: (a) LernerInnenorientiertheit; (b) Kooperation; (c) Mehrsprachigkeit; (d) Authentizität; (e) Autonomie.

**Tabulka 4** (pokračování)

Autentičnost	Využívání výukových materiálů, které: (a) obsahují přirozený běžný jazyk; (b) navozují běžné „autentické“ situace, se kterými se žák může běžně v komunikaci v cizím jazyce setkat.
Autonomie	Výuka, ve které se žáci podílí na určování cílů, učiva a metod výuky. To znamená také to, že jsou žáci postaveni před skutečnost, že jsou také schopni hodnotit zvládnutí společně stanovených cílů.

Pozn.: Převzato z Fritze a Faistauerové (2008, s. 125–127)

**Tabulka 5** Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka z metodického hlediska<sup>11</sup>

Komponenty a charakteristiky	Obsahové vymezení komponenty a charakteristiky
Cyklování	Znamená v širokém smyslu slova opakování. To je důležitá součást učení. Konkrétně to znamená, že se ve výuce objeví učivo, které je procvičováno v rámci rozdílných úkolů a s rozdílným zaměřením.
Vyrovnanost dovedností	Snaha o co největší zastoupení řečových dovedností – u začátečníků více receptivní (čtení, poslech), u pokročilých produktivní (mluvení, psaní).
Rozmanitost výuky	Vedení výuky tak, že dochází ke střídání všech řečových dovedností a komunikačních kanálů.
Rozmanitost nabídky textů	Práce s různými druhy textů, které u žáků vzbuzují zájem, podporují jejich schopnost pracovat s textem.
Transparentnost	Žáci vědí, proč danou aktivitu dělají, jsou jim jasné jak cíle jednotlivých cvičení, tak i celé vyučovací jednotky.
Rozmanitost sociálních forem	Rozmanitost sociálních forem ve vyučování (hromadná, skupinová, párová, samostatná práce).

Pozn.: Převzato z Fritze a Faistauerové (2008, s. 127–129)

**Tabulka 6** Komponenty a charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka z hlediska osvojení si jazyka<sup>12</sup>

(a) žáci mají bohatý repertoár jak zažitých výrazů, tak i jazykové povědomí o gramatických normách; (b) orientace na porozumění; (c) výuka se vztahuje také k formální stránce jazyka; (d) rozvíjení implicitních znalostí, aniž by byly upozaděny explicitní znalosti; (e) výuka musí zohledňovat „vnitřní učební plán“ žáků; (f) intenzivní jazykový vstup; (g) příležitosti k řečové produkci; (h) interakce je ústřední složkou rozvoje komunikační kompetence v L2; (i) zohledňování individuálních rozdílů mezi žáky.

Pozn.: Převzato z Fritze a Faistauerové (2008, s. 129–133)

<sup>11</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Fritz & Faistauer, 2008, s. 127–128): (a) „Recycling“; (b) Ausgewogenheit der Fertigkeiten; (c) Abwechslung; (d) Textsortenvielfalt; (e) Transparenz; (f) Abwechslung der Sozialformen.

<sup>12</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Fritz & Faistauer, 2008, s. 129–133): (a) Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücke als auch (regelbasiertes) sprachliches Wissen entwickeln; (b) Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein; (c) Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen; (d) Unterricht soll vor allem implizites Wissen entwickeln helfen, ohne dabei ganz auf explizites Wissen zu verzichten; (e) Unterricht muss den „eingebauten Lehrplan“ der Lernenden berücksichtigen; (f) Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input; (g) Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen Output zu produzieren; (h) Interaktion ist ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der L2; (i) Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen

Z výše uvedeného výčtu komponent a charakteristik vyplývá, že nebylo prakticky v možnostech a silách autorů této studie obsáhnout v posuzovacím nástroji, který vytvářeli, všechny oborově obecné i oborově specifické komponenty a charakteristiky. Rozhodli jsme se zaměřit na vybrané komponenty a charakteristiky kvality výuky a kvality výuky cizího jazyka, a to z hlediska oborově obecných: (a) *motivování*, (b) *podpůrného učebního klimatu*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle výuky* a z hlediska oborově specifických, které jsme shrnuli do společné kategorie: *učitelův projev*. Konkrétní vybrané komponenty a charakteristiky, jejich vymezení a kritéria výběru vysvětlíme v textu dále (kap. 2). Nejdříve však popíšeme, jak jsou tyto komponenty a charakteristiky operacionalizovány a převedeny do indikátorů v posuzovacích systémech v rámci výzkumů kvality výuky cizího jazyka.

Z hlediska výzkumu kvality výuky cizích jazyků je patrně nejvýznamnější studie DESI (Klieme et al., 2008; Helmke et al., 2007). V rámci analýzy výuky zaznamenané na videozáznam se zmíněná studie zabývala (a) popsáním a analýzou reálné výukové praxe, (b) vypracováním bližších indikátorů kvality výuky cizích jazyků, (c) zjištěním stavu komunikace žáků a učitelů. Posuzovací nástroj kvality výuky cizího jazyka použitý v DESI se vztahoval na celou hodinu a zaměřil se na následující komponenty a charakteristiky (a) *strukturovanost*, (b) *vedení třídy*, (c) *řízení třídy/práce s časem*, (d) *podpůrné učební klima*, (e) *práci s chybou*, (f) *kvalitu motivování*, (g) *přiměřenost výuky*, (h) *učitelův projev*, které jsou popsány, stejně jako jejich indikátory v tabulce 7.

### 1.3 Shrnutí a diskuse

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že v pozadí systémů komponent a charakteristik kvality výuky stojí odlišné cílové hodnoty odkazující k odlišným kritériím kvality. Jinak řečeno, ptáme-li se po kvalitě výuky, je třeba uvažovat o tom, vzhledem k jakým cílům mají být určité výukové postupy účinné. Podle současné generace kurikulárních dokumentů by kvalitní výuka v základních školách měla přispívat k rozvoji klíčových kompetencí na úrovni obecných vzdělávacích cílů a směřovat k dosažení určité úrovně komunikační kompetence v příslušném cizím jazyce na úrovni cílů oborových. Výzkumy nicméně naznačují, že zmíněným vizím je realita ve školách přece jen poněkud vzdálená (za výuku angličtiny viz např. Šebestová, 2011). Vezme-li navíc v úvahu stabilitu výukových postupů, resp. jejich rezistenci vůči změně, dobereme se závěru, že snaha odvozovat nástroje posuzování kvality výuky z projektovaného (psaného) kurikula může být tím více zavádějící, čím větší je v praxi rozpor mezi kurikulem projektovaným a realizovaným. Nástroj, který by byl validní s ohledem na psané kurikulum, by v našem případě stěžil mohl být validní s ohledem na kurikulum realizované, tj. na to, co se děje v reálné výuce (podrobněji k tomu viz Janík, Slavík, & Janko, 2013). Při vývoji našeho posuzovacího nástroje nehraje tudíž ohled na projektované kurikulum významnou roli. Navrhovaný nástroj, v jehož teoreticko-metodologickém zázemí stojí spíše tradice didaktická než tradice kurikulární, může posloužit k analýze současného stavu výuky.



Tabulka 7 Komponenty a charakteristiky a indikátory – studie DESI

Komponenty/charakteristiky kvality výuky cizího jazyka <sup>13</sup>	Indikátory
(a) Strukturovanost	(a) systematicky, věcně a logicky seřazená struktura hodiny; (b) transparentnost hodiny; (c) shrnutí; (d) aktivizace
(b) Vedení třídy	(a) orientace na žáka
(c) Řízení třídy/Práce s časem	(a) orientace na úkoly; (b) plánování výuky a časový management; (c) nerušená výuka
(d) Podpůrné učební klima	(a) sociální klima, srdečnost, vřelost; (b) humor
(e) Práce s chybou	(a) učitelův přístup k chybám žáků; (b) přístup k chybám ze strany žáků
(f) Kvalita motivování	(a) učitelův zájem o předmět; (b) zájem žáků o výuku; (c) propojení s praxí, životem; (d) povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení ve výuce
(g) Přiměřenost výuky	(a) variace/adaptabilita výuky; (b) náročnost výuky (tempo výuky)
(h) Učitelův projev <sup>14</sup>	(a) jasnost (koherence učitelových výkladů – obsahový aspekt; výstižnost učitelovy mluvy během výkladu – jazykový aspekt); (b) obsahová jasnost; (c) výslovnost; (d) jistota ve slovní zásobě; (e) gramatická jistota; (f) specifické verbální návyky

Pozn.: Upraveno podle Helmke et al. (2007, s. 2–27)

Z dosavadního textu je dále patrné, že prezentované systémy (kap. 1.2) se odlišují v tom, do jaké míry jsou v nich zastoupeny obecně oborové komponenty a charakteristiky (v našem viz odkazy k Helmkemu, 2009; Meyerovi, 2004; Brophyemu 2010) versus oborově specifické komponenty a charakteristiky kvality výuky (v našem textu viz odkazy k Brownovi, 2005; Elsnerové a Gießlerovi, 2010; Fritzdovi a Feistauerové, 2008 a Helmkemu et al., 2007). Při vývoji posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka jsme se pokoušeli zohlednit jak komponenty a charakteristiky oborově obecné, tak oborově specifické (viz dále).

## 2 Vývoj a tvorba nástroje pro posuzování kvality výuky cizího jazyka

Hlavním cílem výzkumu zpracovávaného prvním autorem této studie v rámci disertační práce bylo navrhnout nástroj pro posuzování kvality výuky cizího jazyka

<sup>13</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Helmke et al., 2007, s. 2–27) byly použity tyto termíny: (a) Strukturiertheit; (b) Lenkung; (c) Klassenführung und Zeitnutzung; (d) Beziehungsqualität/Lernförderliches Klima; (e) Fehlerklima; (f) Motivierungsqualität; (g) Variation/Passung; (h) Lehrersprache.

<sup>14</sup> V této oblasti kvality výuky šlo o kvalitu učitelova vyjadřování v cizím jazyce (v případě DESI šlo o anglický jazyk).

66 z hlediska: (a) *motivování*, (b) *podpůrného učebního klimatu*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle výuky*, (e) *učitelova projev*. Důležitá kritéria pro výběr těchto komponent a charakteristik byla tato: (a) z hlediska kvality výuky jsou považovány za důležité, (b) oblasti jsou ve výuce posuzovatelné (Klieme et al., 2008, s. 338).

Při hledání vhodného nástroje pro posuzování výuky ve vytyčených oblastech kvality výuky jsme vycházeli z prací Helmkeho (2009, s. 289–290), Kliemeho et al. (2008) a Hugenerové (2006, s. 46). Zmínění autoři doporučují pro posuzování kvality výuky využívat nástroje s ratingovým systémem. Pomocí těchto nástrojů posuzují obvykle dva posuzovatelé míru zastoupení konkrétních charakteristik kvality (např. jasnost) ve výuce. Podle Hugenerové (2006, s. 46) a Kliemeho et al. (2008, s. 345) by měly být tyto nástroje v praxi aplikovány především na celé vyučovací jednotky. Jedná se tedy o tzv. holistické či globální posuzování. Stejně je tomu i v případě našeho posuzovacího nástroje. Pro jeho návrh byly inspirací zdroje z české (Žák, 2006) a především ze zahraniční literatury (Helmke et al., 2007; Klieme et al., 2008; Seidel et al., 2003). Dílčím cílem v rámci vývoje nástroje bylo ověření posuzovacího nástroje na vybraném vzorku hodin a především jeho postupné zdokonalování k tomu, aby mohl být následně použit v připravované videostudii.<sup>15</sup>

V textu dále vymezíme vybrané oborově obecné a oborově specifické komponenty a charakteristiky našeho posuzovacího nástroje, představíme podobu škály, slovního vymezení hodnot indikátorů na škále a představíme konečnou podobu našeho posuzovacího nástroje.

## 2.1 Vymezení oborově obecných a oborově specifických komponent a charakteristik pro posuzovací nástroj kvality výuky cizího jazyka

V následující podkapitole se budeme věnovat popisu a vymezení vybraných komponent a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka, které jsou obsaženy v našem posuzovacím nástroji: (a) *motivování*, (b) *podpůrné učební klima*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle výuky*, (e) *učitelův projev*. Zmíněné komponenty a charakteristiky kvality výuky, vycházející ze zahraničních a domácích výzkumů, jsou inspirovány přístupy, které jsme zmínili výše (kap. 1.2).

### **Motivování**

Podle některých autorů (srov. Helmke, 2003) patří motivování mezi jednu z hlavních komponent / charakteristik kvalitní výuky. Konkrétně je chápána jako „dostatečně podnětná hodnota pro zabývání se učivem“ (Helmke, 2003, s. 74). Motivování tak hraje v učení žáků a ve výuce významnou roli. Uvedený autor rozlišuje čtyři

<sup>15</sup> Videozáznamy 28 hodin výuky německého jazyka byly pořízeny v rámci *IVŠV videostudie*, která proběhla na jaře 2012 na náhodně vybraných školách v Jihomoravském kraji. Náš posuzovací nástroj je však koncipován tak, že může být využit jak pro posuzování kvality výuky německého jazyka, tak i pro posuzování kvality výuky jiných cizích jazyků (např. anglický jazyk).

indikátory motivování:<sup>16</sup> (a) využití učiva v reálném životě, (b) učitelovo očekávání, (c) učitel jako model, (d) kognitivní konflikty a zvědavost jako motory učení. Tyto indikátory jsou podrobně popsány v tabulce 8.

**Tabulka 8** Motivování: indikátory a jejich obsahové vymezení

Indikátory	Obsahové vymezení indikátorů
Využití učiva v reálném životě	Jde především o koncepty jako autenticita výuky, napojení na běžný život, přímá návaznost na aktuální dění ve třídě.
Učitelovo očekávání	Jde o to, na co se učitel ve výuce svého předmětu zaměřuje a co považuje za důležité (např. psaní textů nebo spontánní mluvení).
Učitel jako model	Jde o přístup učitele k výuce, přístup učitele k jeho předmětu, míru jeho entuziasmu a angažovanosti ve výuce.
Kognitivní konflikty a zvědavost jako motory učení	Jde o procesy asimilace (u nově osvojovaných znalostí snaha o zařazení do již existující struktury) a akomodace (změna struktury znalostí na základě neslučitelnosti s již existujícími).

Pozn.: Převzato z Helmke (2009, s. 217–219)

### **Podpůrné učební klima**

Helmke (2009, s. 220) definuje tuto komponentu a charakteristiku kvality výuky jako klima, „ve kterém je učení žáků ulehčeno, ovlivňováno kladným způsobem a podporováno“. Uvedený autor zmiňuje v tomto kontextu i indikátory klimatu ve výuce podporujícího učení:<sup>17</sup> (a) konstruktivní zacházení s chybami, (b) přiměřený čas čekání na odpověď, (c) uvolněná učební atmosféra, (d) redukce strachu inhibujícího výkon. Všechny tyto komponenty jsou podrobně obsahově vymezeny v tabulce 9.

**Tabulka 9** Podpůrné učební klima: indikátory a jejich obsahové vymezení

Indikátory	Obsahové vymezení indikátorů
Přístup k chybám	Pro kvalitu výuky je důležité, že (a) chyby nevedou k zahanbování; (b) chyby nejsou spojovány jen s výtkami a jinými negativními důsledky, nýbrž jsou brány jako přirozená součást procesu učení.
Přiměřený čas čekání na odpověď	Rozlišuje se dvojitý způsob čekání na odpověď: (a) časový úsek poté, co učitel položí žákovi otázku; (b) čas mezi poupravenou odpovědí žáka a reakcí učitele.

<sup>16</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Helmke, 2009, 217–219) byly použity tyto termíny: (a) Die Rolle der Lebenswelt; (b) Die Rolle der Lehrer-serwartungen; (c) Lehrperson als Modell; (d) Kognitive Konflikte und Neugier als Motoren des Lernens.

<sup>17</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Helmke, 2009, s. 220–229) byly použity tyto termíny: (a) Konstruktiver Umgang mit Fehlern; (b) Wartezeit; (c) Entspannte Lernatmosphäre; (d) Abbau hemmender Leistungsangst

## 68 Tabulka 9 (pokračování)

Indikátory	Obsahové vymezení indikátorů
Uvolněná učební atmosféra	Pro výuku je vhodné, když je atmosféra ve výuce uvolněná, když je často ve výuce veselo, když je učitel schopen udělat si sám ze sebe legraci, když je učitel schopen povznést se a žertovat na svou adresu.
Redukce strachu inhibujícího výkon	Výuka beze strachu je charakterizována: (a) vytvářením jistoty (žáci nejsou podrobni častým změnám, ví, co mohou očekávat, hodnocení výkonu je transparentní); (b) klimatem důvěry mezi žáky a učitelem – přátelství, vřelost, váženost; (c) diskusí na téma strachu ve výuce – strach není bagatelizován; (d) individualizovanou povzbuzující zpětnou vazbou, orientací na individuální normy.

Pozn.: Převzato z Helmkeho (2009, s. 220–229)

### Práce s časem

Touto komponentou a charakteristikou kvalitní výuky je míněno efektivní využití času výuky prostřednictvím dobrého plánování k dosažení vytyčeného cíle. Odborná literatura (Helmke, 2009, s. 185) v této souvislosti zmiňuje tzv. časové ztráty (*Zeitdiebe*), které se ve výuce objevují nejčastěji a jsou v kvalitní výuce nežádoucí. Mezi takové ztráty patří: (a) nepřesný začátek hodiny, (b) dřívější ukončení hodiny, (c) dlouhé přechody mezi fázemi hodiny, (d) bezdůvodně dlouhé pauzy při čekání na odpověď, (e) problémy při obsluze techniky ve výuce, (f) administrativní úkony.

### Orientace na cíle výuky

Orientace na cíle výuky je chápána jako žákův záchytný bod ve výuce, díky němuž se může ve výuce a v událostech, které v rámci ní probíhají, lépe zorientovat. Podle Trepkeové et al. (2003, s. 201–202) jde především o: (a) oznámení cílů na začátku hodiny, (b) navázání na cíle v průběhu hodiny, (c) shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny, (d) shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle.

### Učitelův projev

Tato oborově specifická komponenta/charakteristika vztahující se k učitelovu projevu v cizím jazyce vychází z Helmkeho (2003, 2009) charakteristiky *jasnosti*. Vymezení pojmu *jasnost* je obtížné, protože v určitých dimenzích (cílová, obsahová, organizační apod.) nabývá pojem *jasnost* odlišných významů (např. jasnost cílů). V našem případě však při definování pojmu jasnost vycházíme z Helmkeho (2003, s. 60), který tuto komponentu a charakteristiku kvality výuky uplatňuje především při posuzování učitelových vyjádření (výklad, vysvětlování, otázky), méně u žáky řízených forem výuky (skupinová práce). Zahrnuje čtyři indikátory: (a) akustická jasnost (srozumitelnost), (b) jazyková jasnost (pregnantnost), (c) obsahová jasnost (koherence), (d) oborová jasnost (korektnost). Každý z těchto indikátorů uvedené komponenty a charakteristiky je podrobně obsahově vymezen v tabulce 10.

Tabulka 10 Jasnost: indikátory a jejich obsahové vymezení<sup>18</sup>

Indikátory	Obsahové vymezení indikátorů
Akustická jasnost (srozumitelnost)	Akustická jasnost je vázána na charakteristiky jazyka a mluveného projevu, tzn. na přiměřené rozvinutí síly hlásek, výšek tónů, rychlosti mluvení, pauz, artikulace, modulace, barvy hlasu a také rozlišení, zda se mluví dialektem, nebo spisovným jazykem.
Jazyková jasnost (pregnantnost)	Jazyková jasnost se týká jasnosti a zřetelnosti jednotlivých jazykových formulací, nejčastěji jednotlivých vět (jasnost stavby věty). Nejde zde o obsah, ale výlučně o jazykové podání. Jde o to, jestli je učitel schopen jazykem objasnit to, co mu přijde podstatné. Výkony žáků jsou tím menší, čím vyšší je frekvence výskytu následujících charakteristik v řečovém projevu učitele: (a) nejasné a nejisté výrazy ( <i>snad, řekl bych, do jisté míry, atd.</i> ); (b) nesprávná gramatika nebo slovní zásoba (užívání nevhodných či nesprávných synonym, nedokončení vět nebo nesprávné formulování vět); (c) přerušování plynulosti výuky (např. prostřednictvím nepodstatných komentářů, odbočování od probíraného tématu, prezentací odborných obsahů v nesprávné fázi hodiny); (d) prostředky s nulovým významem (parazitní výrazy jako <i>ehm, no, ok, hm, že? no?, ne? ok?</i> nebo jiné specifické jazykové návyky).
Obsahová jasnost (koherence)	Obsahová jasnost se týká výkladů a jejich logické výstavby a návaznosti.
Oborová jasnost (korektnost)	Oborová jasnost (výslovnost, variace stylu, intonace a gramatická kompetentnost) má zásadní význam především v rámci výuky cizích jazyků. Učitelova řeč totiž ve výuce cizího jazyka představuje model, který je žáky často napodobován.

Pozn.: Převzato z Helmke (2009, s. 191–193)

## 2.2 Škála a slovní vymezení hodnot na škále

Škály použité v posuzovacím nástroji a jejich kvantifikace (tabulka 11) jsou inspirovány pracemi Kliemeho et al. (2008), Helmkeho et al. (2007), Seidelové et al. (2003) a Žáka (2006). Stejně jako u uvedených posuzovacích nástrojů, tak i v našem nástroji jsou posuzovatelé nuceni rozhodnout se buď pro kladné hodnocení (pro stupně +, ++), negativní hodnocení (pro stupně –, --) nebo pro možnost N<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Převod německých termínů do češtiny byl proveden autory této studie. V originále (Helmke, 2009, s. 191) byly použity tyto termíny: (a) akustisch (Verstehbarkeit); (b) sprachlich (Prägnanz); (c) inhaltlich (Kohärenz); (d) fachlich (Korrektheit).

<sup>19</sup> V našem posuzovacím nástroji chápeme možnost N u některých indikátorů jako *nelze zaškrtnout* (v případě, že je míra daného indikátoru na škále dostatečně vymezená a posuzovatel je nucen

## 70 Tabulka 11 Škála a její kvantifikace

++	+	-	--	N
4	3	2	1	0

Každá hodnota indikátoru dané komponenty/charakteristiky, z nichž se posuzovací nástroj skládá, je na škále slovně vymezena. Příklad slovního vymezení hodnot konkrétního indikátoru v předkládaném posuzovacím nástroji je uveden v tabulce 12.

Tabulka 12 Slovní vymezení hodnot indikátoru na škále – příklad

1.2 Zájem žáků o dění ve výuce	
++	Všichni žáci se zajímají o dění ve výuce (spolupracují, často a spontánně se hlásí o slovo).
+	Většina žáků se zajímá o dění ve výuce (spolupracují, často a spontánně se hlásí o slovo).
-	Jen málo žáků se zajímá o dění ve výuce, zbytek působí znuděně či bez zájmu.
--	Skoro všichni nebo všichni žáci se o dění ve výuce nezajímají nebo působí znuděně (malá spolupráce s učitelem, nízká spontaneita).

V textu dále popíšeme finální verzi posuzovacího nástroje kvality výuky cizího jazyka a úskalí, na která jsme během vývoje narazili, a výsledky pilotáže finální verze.

### 2.3 Finální verze posuzovacího nástroje

Během vývoje jsme byli nuceni náš nástroj několikrát upravit. Vzhledem k tomu, že pozorovací nástroj kvality výuky cizího jazyka nebyl pro účely našeho výzkumu ve vyhovujícím pojetí k dispozici, musely být zahraniční pozorovací nástroje modifikovány do požadované formy. To bylo spojeno s pojmovým vymezením komponent a charakteristik indikátorů a jejich slovního vymezení prostřednictvím hodnot na škále. Nemałym úskalím bylo nalezení vhodných českých ekvivalentů pro cizojazyčné termíny. Dokladem dlouhého procesu vývoje jsou předešlé tři verze posuzovacího nástroje. Tyto verze jsou popsány v jiných publikacích (Zlatníček, 2011a; Zlatníček, 2011b; Zlatníček 2011c; Zlatníček, 2011d).

Na tomto místě představíme pouze finální verzi posuzovacího nástroje pro posuzování vybraných komponent/charakteristik kvality výuky cizího jazyka (tabulka 13). Ta se skládá z komponent a charakteristik oborově obecných: (a) *motivování*, (b) *podpůrné učební klima*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle výuky*, a komponenty a charakteristiky oborově specifické, již je *učitelův projev*. Jak již bylo řečeno výše, tyto oblasti vychází z oborově obecných a oborově specifických komponent a charakteristik kvality výuky a kvality výuky cizího jazyka, které jsme vymezili v kapitole 1.2.

rozhodnout se jen mezi kladnými ++, + a negativními hodnotami --, -) a u některých indikátorů jako *nelze posoudit* (v případě, že posuzovatel míru daného indikátoru ve výuce při posuzování nezaznamenal).

Komponenta *motivování* je reprezentována oborově obecnými indikátory, pro jejichž vznik byly inspirací indikátory popsané v ratingu Žáka (2006) a Helmkeho et al. (2007): (a) učitelův zájem o předmět; (b) zájem žáků o dění ve výuce; (c) využití zájmu žáků; (d) návaznost výuky na praxi, život; (e) povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení ve výuce; (f) poukázání ve výuce na souvislosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost).<sup>20</sup>

Komponenta *podpůrné učební klima* je reprezentována především indikátory definovanými v ratingu Helmkeho et al. (2007). Na rozdíl od posuzovacího nástroje zmíněného autora však v našem posuzovacím nástroji chybí indikátor *humor*. Během pilotáže předešlých verzí jsme totiž na základě měření inter-rater reliability v případě zmíněného indikátoru zjistili, že tento indikátor je s ohledem na subjektivnost posuzování velice problematický. Především proto, že posuzovatelé nebyli s to se často shodnout v tom, zda je humor učitele upřímný a zda byl humor učitele v pozorovaných hodinách vtipný i pro posuzovatele. Komponenta *podpůrné učební klima* byla v průběhu vývoje nástroje doplněna o dva oborově obecné indikátory kvality v dané oborově obecné komponentě: (a) *příležitost žáků k vyjadřování se během výuky*, (b) *atmosféra ve výuce*. Tyto dva oborově obecné indikátory byly autorem pozorovacího nástroje vytvořeny na základě poznatků z odborné literatury (srov. tabulka 9). Komponenta *podpůrné učební klima* je reprezentována následujícími indikátory: (a) *učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost)*, (b) *učitelův přístup k chybám žáků*, (c) *přístup k chybám ze strany žáků*, (d) *příležitost žáků k vyjadřování se během výuky*, (e) *navozování příjemné atmosféry*.

Indikátory oborově obecné komponenty *práce s časem* vychází z posuzovacího nástroje Helmkeho et al. (2007). V našem posuzovacím nástroji je tato komponenta reprezentována následujícími indikátory: (a) *využití času pro vyučovaný předmět*<sup>21</sup>, (b) *management času*<sup>22</sup>, (c) *nerušená výuka*<sup>23</sup>.

Indikátory oborově obecné komponenty *orientace na cíle výuky* byly charakterizovány na základě části ratingu Seidelové et al. (2003). V našem posuzovacím nástroji je tato komponenta reprezentována následujícími indikátory: (a) *oznámení cílů na začátku hodiny*, (b) *navázání na cíle výuky v průběhu hodiny*<sup>24</sup>, (c) *shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny*, (d) *shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle*. Během vývoje posuzovacího nástroje musely být při převodu do českého jazyka indikátory zmíněné komponenty jazykově několikrát modifikovány.

Oborově specifická komponenta *učitelův projev* se týká pouze projevu učitele v cizím jazyce. Zastáváme totiž názor, že pokud chceme posuzovat kvalitu cizího

<sup>20</sup> Indikátor poukázání ve výuce na podobnosti němčiny s jinými cizími jazyky vychází z oborově specifické komponenty a charakteristiky podpora vícejazyčnosti (Fritz & Faistauer, 2008, s. 125–133).

<sup>21</sup> Pod indikátorem *využití času pro předmět* rozumíme, do jaké míry se věnoval výuce předmětu a ne jiným aktivitám (např. zdlouhavé vyplňování třídní knihy, odbočování od probíraného tématu)

<sup>22</sup> Pod indikátorem *management času* rozumíme míru časové neplánovanosti aktivit ve výuce (např. hektický průběh aktivit či přerušení jednotlivých aktivit vinou nedostatečného času).

<sup>23</sup> Pod indikátorem *nerušená výuka* rozumíme míru narušování výuky žáky a z toho plynoucí ztráty času s disciplinárními zásahy učitele.

<sup>24</sup> Pod indikátorem *navázání na cíle výuky v průběhu hodiny* rozumíme, do jaké míry se učitel ve výuce drží na začátku hodiny stanovených cílů.

72 jazyka, měla by se kvalitní výuka vyznačovat mj. tím, že se v ní mluví především v cizím jazyce – učitele vnímáme jako vzor (model) a iniciátora komunikace v cizojazyčné výuce. Na to upozorňují i Helmke a Schrader (2006, s. 6) s odkazem na studii DESI s tím, že výsledky žáků ve výuce cizího jazyka, kde se mluví častěji v mateřském jazyce, jsou dle výsledků zmíněné studie podstatně horší, než u těch žáků, kteří se účastní výuky, kde se mluví cizím jazykem často.

V našem posuzovacím nástroji je tato komponenta reprezentována následujícími indikátory: (a) *obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)*<sup>25</sup>, (b) *odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)*<sup>26</sup>, (c) *výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky*<sup>27</sup>, (d) *výslovnost*, (e) *slovní zásoba*<sup>28</sup>, (f) *gramatická správnost*, (g) *specifické vyjadřovací návyky*<sup>29</sup>.

Tabulka 13 Finální verze posuzovacího nástroje – komponenty/charakteristiky a indikátory

Komponenty/charakteristiky	Indikátory
1. Motivování	1.1 Učitelův zájem o předmět 1.2 Zájem žáků o dění ve výuce 1.3 Využití zájmu žáků 1.4 Návaznost výuky na praxi, život 1.5 Povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení se ve výuce 1.6 Poukázání ve výuce na souvislosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost)
2. Podpůrné učební klima	2.1 Učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost) 2.2 Učitelův přístup k chybám žáků 2.3 Přístup k chybám ze strany žáků 2.4 Příležitost žáků k vyjadřování se během výuky 2.5 Navozování příjemné učební atmosféry
3. Práce s časem	3.1 Využití času pro vyučovaný předmět 3.2 Časový management 3.3 Nerušená výuka

<sup>25</sup> Pod indikátorem *obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)* rozumíme to, do jaké míry jsou učitelovy výklady učiva v cizím jazyce z hlediska obsahu vždy jasně členěné, strukturované, a tím i srozumitelné.

<sup>26</sup> Pod indikátorem *odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)* rozumíme to, do jaké míry byly učitelovy výklady učiva v cizím jazyce správné z hlediska oboru, který vyučuje.

<sup>27</sup> Pod indikátorem *výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky* rozumíme to, do jaké míry je učitel během hodiny schopen při komunikaci s žáky (např. zadávání úkolů, vysvětlování aktivit) vyjádřit v cizím jazyce vše podstatné bez pomáhání si mateřským jazykem.

<sup>28</sup> Pod indikátorem *slovní zásoba* rozumíme míru jistoty učitele v jeho slovní zásobě v cizím jazyce (při jeho projevu v cizím jazyce).

<sup>29</sup> Pod tímto indikátorem rozumíme: (a) nejasné a nejisté výrazy (*snad, řekl bych, do jisté míry, celkem vzato, co já vím, eventuelně, abych tak řekl, atd.*); (b) přerušování plynulosti výuky nepodstatnými komentáři; (c) prostředky s nulovým jazykovým významem (parazitní výrazy) jako *ehm, no, ok, hm, že? no?, ne? ok?* nebo jiné specifické jazykové návyky.



4. Orientace na cíle výuky	4.1 Oznámení cílů na začátku hodiny	
	4.2 Navázání na cíle v průběhu hodiny	
	4.3 Shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny	
	4.4 Shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle.	
5. Učitelův projev	5.1 Jasnost	5.1.1 Obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)
		5.1.2 Odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)
		5.1.3 Výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky
	5.2 Výslovnost	
	5.3 Slovní zásoba	
	5.4 Gramatická správnost	
	5.5 Specifické vyjadřovací návyky	

#### 2.4 Pilotáž finální verze posuzovacího nástroje – průběh a výsledky

V rámci pilotáže finální verze nástroje pro posuzování kvality výuky cizího jazyka jsme pozorovali videozáznamy čtyř hodin němčiny. To představuje přibližně jednu desetinu souboru hodin, které budou analyzovány v rámci hlavního šetření, a odpovídá to standardům kladeným na proces dosahování shody mezi posuzovateli (srov. Najvar et al., 2011, s. 43). Zjišťovali jsme míru absolutní shody mezi posuzovateli a pro zjištění inter-rater reliability jsme vypočítali koeficient Cohena Kappa (tabulka 14). Cílem pilotáže bylo především vyzkoušení konečné verze posuzovacího nástroje před jeho použitím pro hlavní šetření v rámci disertačního výzkumu prvního autora studie (posuzování celého souboru videozáznamu hodin výuky německého jazyka). Pokud vycházíme z toho, že odborná literatura považuje za přijatelnou hodnotu Cohenovy Kappy vyšší než 0,70 (Bortz & Döring, 2002, s. 277), splňuje finální verze posuzovacího nástroje tuto podmínku ve všech posuzovaných hodinách (tabulka 14).

**Tabulka 14** Výsledky pilotáže finální verze posuzovacího nástroje

Hodina	Absolutní shoda (%) mezi posuzovateli (1) a (2)	Cohenova Kappa posuzovatel (1) a (2)
Zkušební A	92	0,848
Zkušební B	92	0,899
Zkušební C	92	0,949
Zkušební D	96	0,949

Cílem tohoto textu bylo představit vývoj nového nástroje pro posuzování vybraných komponent/charakteristik kvality výuky a jeho aplikaci v oblasti výuky cizího jazyka. Mezi vybrané oborově obecné komponenty/charakteristiky patří: (a) *motivování*, (b) *podpůrné učební klima*, (c) *práce s časem*, (d) *orientace na cíle výuky* a mezi oborově specifické komponenty a charakteristiky patří: (e) *učitelův projev*. Oborově specifická komponenta posuzovacího nástroje *učitelův projev* se týká pouze projevů učitele v cizím jazyce. Zmíněné komponenty a charakteristiky vycházejí z oborově specifických a obecných komponent a charakteristik a obsahují relevantní indikátory kvality výuky cizího jazyka, které jsou pro daný stupeň škály slovně vymezeny.

Během vývoje posuzovacího nástroje vybraných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka jsme narazili na mnohá úskalí. Jak zmiňujeme v úvodu, výzkum v oblasti kvality výuky je orientován spíše na předměty jako matematika a fyzika a mnohem méně na cizí jazyky. Posuzovací nástroj tak nebyl pro účely výzkumu ve vyhovujícím pojetí k dispozici, musely být proto existující posuzovací nástroje modifikovány do požadované formy. Z toho vyplývaly problémy. Výzkumy (a) byly zaměřeny oborově specificky, bylo tedy obtížné najít správné komponenty a charakteristiky, které by mohly odpovídat i specifickým jazykové výuky. Problémy se (b) týkaly jazykových formulací. Vzhledem k tomu, že přeložené pasáže (zvláště pro posuzovací nástroj) neměly často korespondenci v užívaných českých termínech nebo působily dosti uměle a nepřírozně, což zpočátku značně ztěžovalo posuzovatelům jejich práci. Z tohoto důvodu došlo několikrát k jazykové úpravě. Týkalo se to nejen označení posuzovaných komponent a charakteristik kvality výuky cizího jazyka, ale především posuzovaných indikátorů a jejich slovního vymezení hodnot na škále.

Nicméně, shrneme-li výsledky poslední pilotáže (tabulka 14), splnila finální varianta posuzovacího nástroje požadavky na inter-rater reliabilitu u všech posuzovaných hodin a ve srovnání s předešlými variantami byla nejuspěšnější a nejspolehlivější. Přesto jsme si vědomi toho, že námi navržený nástroj nepokrývá všechny komponenty / charakteristiky relevantní pro kvalitu výuky cizího jazyka, a že tudíž pokrývá jen část jejich širokého spektra. Výzvou pro další vývoj v této oblasti proto je další rozšiřování tohoto nástroje, popř. vytváření nástrojů komplementárních.

### Literatura

- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brophy, J. (2010). Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In G. Eikenbusch, & H. W. Heymann et al., *Was wissen wir über guten Unterricht?* (s. 77–104). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Brown, D. H. (2005). English Language Teaching in the post Method Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In C. J. Richards & W. A. Renandya et al., *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice* (s. 9–18). Cambridge: Cambridge University Press.

- Elsner, D., & Giebler, R. (2011). Quality Teaching: Kriterien zur Planung und Beurteilung „guten Englischunterrichts“ – Beispiel Wortschatzarbeit. In K. O. Bauer & N. Logemann (Eds.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung: Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (s. 101–124). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim: Juventa.
- Fritz, T., & Faistauer, R. (2008). Prinzipien eines Sprachunterrichts. In E. Bogenreiter-Feigl (Eds.), *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung* (s. 125–133). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Helmke, A. & Schrader, F. W. (2006). Was ist guter Unterricht? Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin*, 510(9), 5–12.
- Helmke, A., et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Dostupné z [http://www.unilandau.de/helmke/download/index\\_buch.php](http://www.unilandau.de/helmke/download/index_buch.php)
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Verlag.
- Hugener, I. (2006) Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In K. Rakoczy, & Ch. Pauli et al., *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“* (s. 45–54). Frankfurt am Main: GFPF/DIPF.
- Chvál, M. & Starý, K. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková et al. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 64–74). Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobu jeho užívání. *Pedagogika*, 65(3), 244–261.
- Janík, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis scholae*, 6(3).
- Klieme, E. et al. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Posch, P., & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Seidel, T. (2003). Überblick über Beobachtungs- und Kodierungsverfahren. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke. *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (s. 99–113). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Schulmeiß, I., & Meyer, L. (2003). Vermischung von Lern- und Leistungssituationen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (s. 229–238). Kiel: IPN.
- Slavík, J. & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3).
- Trepke, C., Seidel, T., & Dalehefte, I. M. (2003). Zielorientierung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (s. 201–228). Kiel: IPN.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: MFF UK.
- Zlatníček, P. (2011a). Kvalita výuky cizích jazyků – od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 115–130). Brno: Paido.

- 76 Zlatníček, P. (2011b). Qualität des Fremdsprachenunterrichts – Präsentation des neuen Beobachtungsinstruments. *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, (1/2), 105–113.
- Zlatníček, P. (2011c). Kvalita ve výuce cizího jazyka – vývoj a pilotáž pozorovacího nástroje. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design pedagogického výzkumu: sborník příspěvků z 19. výročí konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zlatníček, P. (2011d) Kvalita vyučování cizího jazyka: vznik a vývoj pozorovacího nástroje. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová et al., *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků* (s. 141–149). Brno: Masarykova univerzita.
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., Knecht, P., Najvar, P., & Janík, T. (2010a). Kvalita ve vzdělávání: vymezení a systematizace pojmů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar et al. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 13–32). Brno: Paido.
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010b). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 33–42). Brno: Paido.
- Zlatníček, P. (2010c). Kvalita výuky cizího jazyka. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová et al., *Cizí jazyky ve výzkumu* (s. 111–124). Brno: Masarykova univerzita.

Pavel Zlatníček, Katedra německého jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
goldschmidchen@seznam.cz

Karolína Pešková, Institut výzkumu školního vzdělávání,  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
peskova@ped.muni.cz

# Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)<sup>1</sup>

Jan Slavík, Jindřich Lukavský

Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Studie se zabývá analytickým přístupem k evaluaci expresivních úloh. Jejím cílem je přispět k vysvětlování některých problémů spojených s evaluací kvality v expresivních vzdělávacích disciplínách, jako je výtvarná, hudební nebo dramatická výchova. Argumentace v textu je založena na předpokladu, že žáci v průběhu řešení tvůrčí úlohy konstruují obsah svého učení jako prostředek rozvoje svých dispozic. Explanace jsou odvozeny z teorie konceptové integrace (Turner & Fauconier, 2002) a z Goodmanova analytického přístupu k expresivní symbolizaci. Studie zavádí a zdůvodňuje koncept *evaluační pole tvorby*, který má řešit problém doménové specifičnosti obsahu v protikladu k nespecifičnosti cílových požadavků na rozvoj žákovských dispozic.

**Klíčová slova:** kvalita výuky, expresivní tvořivá úloha, evaluační pole, konceptová integrace

## Assessing the quality of expressive creative classroom tasks (using the example of Arts education)

**Abstract:** The article deals with the analytical approach to evaluation of expressive tasks. Its aim is to contribute to the explanation of some problems associated with the evaluation of quality in expressive education disciplines, such as art education, drama or music. Argumentation in the article is based on presupposition that pupils during the solution of creative tasks construct the content of their learning as a mean of development of their own dispositions. Explanations are derived from the theory of conceptual integration (Turner & Fauconier, 2002) and Goodman's analytic approach to expressive symbolisation. The study introduces and justifies the concept *evaluation field of creation*, which is conducive to solution of the problem of domain specific content as opposed to non-specificity of target requirements for the development of pupils' dispositions.

**Keywords:** quality instruction, expressive creative task, evaluation field, conceptual integration

## 1 Úvod

Současné rozvahy a diskuse o kvalitě ve vzdělávání se zpravidla týkají dominantních oborů kurikula, především matematiky, přírodních věd, případně jazykového vzdělávání. O kvalitě vzdělávání v ostatních oborech se diskutuje v nesrovnatelně menší míře, jak se lze přesvědčit v přehledu odborné literatury (srov. Zlatníček, Ducháčková, & Janík, 2010, s. 33). Máme tu na mysli zejména tzv. výchovné disciplíny

<sup>1</sup> Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu GA ČR P407/11/0262 *Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání* a byla podpořena z prostředků Výzkumného záměru MSM0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.

78 (výchova tělesná, hudební, výtvarná, dramatická, literární). Jedním z mnoha důvodů nevalného zájmu o kvalitu výuky ve výchovných oborech je nesnadná měřitelnost jejich výsledků, má-li se vystihnout komplexní povaha obsahu a cílů těchto oborů. Je možné sestavit testy, které prověřují znalosti vizuální či hudební kultury anebo měří sportovní výkon. Jenomže i laik vytuší, že pro hodnocení kvality ve výchovných oborech jsou testy tohoto typu sice použitelné, ale nevystihují přesně to, o co výchova usiluje. Zvláště se to týká těch disciplín, které zde shrnujeme pod pojem *expresivní*.

Expresivní obory, jak název napovídá, jsou založeny na expresi – obrazném tvořivém vyjadřování a zprostředkování obsahu. Boughton (2004, s. 586n.) ve shodě s dalšími autory zdůrazňuje, že učení a poznávání ve výtvarné výchově a jiných expresivních oborech směřuje k nezávislému divergentnímu myšlení, ke kritické komunikaci, k autentickému vyjadřování idejí a hodnot, k originalitě. Ve školní praxi se však tato výchovná strategie dostává do rozporu se standardizací a homogenizací vzdělávacích výstupů, nejnápadněji prostřednictvím plošných testů (Boughton, 2004, s. 587, s. 591).

Soepová (2004, s. 579n.) vidí důvod tohoto rozporu především v tom, že testové kategorie nevystihují specifický charakter procesů činnosti, jejíž vzdělávací kvalitu mají posuzovat. Autorka však zároveň vyzývá, aby se hodnocení kvality v této oblasti vzdělávání začala věnovat soustředěná pozornost. Její argumentace vychází z obecně přijímaného předpokladu, že expresivní činnost je úzce spjata s kritickým posuzováním (*criticism*), s tvořivostí a symbolickým zprostředkováním hodnot (srov. Eisner, 1998). Proto snahy o uvědomělé posuzování její kvality mohou přinášet poznatky užitečné i pro další disciplíny, které chtějí klást důraz na žákovskou tvořivost, na objevný přístup k problémům a kritické porozumění pro kulturní hodnoty.

Shodné pojetí zastáváme v této teoretické studii. V ní přistupujeme k tématu *kvalita ve vzdělávání* takřikajíc „zdola“, z pohledu uvažování učitele nebo jeho žáků nad konkrétními situacemi výuky. V analogii s koncepcí výzkumu pod názvem *design-based research* v přírodních vědách se domníváme, že právě z této mikro-úrovně (*fine grain size*, srov. Leach, Ametller, & Scott 2010, s. 9) lze odhalit podstatné momenty edukačního procesu, které podmiňují jeho kvalitu. Tyto momenty pak je možné zobecňovat i nad rámec jedné disciplíny.

Elementárním východiskem pro žákovskou činnost jsou *učební úlohy*. Bez učebních úloh by výuka přišla o svůj obsah a s ním i o cíle, tzn. o nejzávažnější momenty její kvality. Proto se zde učebním úlohám budeme věnovat. Janík, Lokajíčková a Janko (2012) řadí učební úlohy mezi tzv. *komponenty výuky*, tj. její kompoziční součásti, z nichž se výuka utváří, které mají své typické charakteristiky a v konkrétních výukových situacích prokazují různou míru kvality. Učební úlohy jsou výukové komponenty, jejichž prostřednictvím se přímo realizuje obsah výuky a dosahují se její cíle. Učební úlohy (1) *vyzývají žáka k aktivní učební činnosti*, (2) *vycházejí z oboru a směřují k cíli učení*, (3) *zakládají edukační situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh* (Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010, s. 227).

Tyto tři příznaky činí z učebních úloh klíčové komponenty výuky, protože *spojují činnost žáků s nároky kurikula, s jeho obsahem a cíli*. Z toho důvodu kvalita vzdělávacích úloh značně podmiňuje kvalitu výuky. Nadto, o kvalitě vzdělávacích úloh může

do značné míry rozhodovat sám učitel a uvědoměle hledat co nejlepší alternativy. U expresivních tvořivých úloh se to může zdát relativně snadné, což má ten důsledek, že ve školní praxi nezřídka učí expresivní obory kde kdo, bez ohledu na odbornost.<sup>2</sup>

Klamný dojem nenáročnosti přípravy a hodnocení kvality expresivních úloh vyplývá z toho, že laik není s to rozpoznávat nebo analyzovat komplexní sémantickou a syntaktickou strukturu expresivní činnosti a jejího výsledku – díla, ačkoliv je umí oceňovat (líbí–nelíbí) a prožívat jejich účinnost (působivé–nepůsobivé). Složitost exprese vesměs nedokážou uvědoměle analyzovat ani umělci, vrcholní kulturní reprezentanti expresivních činností, přestože dovedou skvěle vycitřovat a zvládat její nároky. Ak dovršení nesnázi s expresí přispívá to, že odborníci, kteří její komplexitu umějí analyzovat a vykládat (teoretici a historici umění, esteticí, umělečtí kritici, psychologové ad.), ji obvykle dost dobře nezvládají v tvůrčí praxi, přinejmenším ne tak dobře jako umělci.

Tato zvláštní unikavost exprese značně ztěžuje úlohu učitele, který má expresivní úlohy pro žáky připravovat s uměleckou invencí a s teoreticko-kritickým náhledem, tj. nikoliv *jakékoliv* expresivní úlohy, ale úlohy *kvalitní* s ohledem na cíle a obsah výchovy v příslušném oboru. Chce-li teorie v tomto směru učitelům pomáhat, potřebuje co nejlépe *porozumět způsobu konstrukce a reprezentace obsahu, který úloha od žáka vyžaduje*. Na základě takového porozumění lze hodnotit kvalitu úlohy s ohledem na *proces* žakovy činnosti a na žakovu *kognitivní aktivizaci*, jak ji v tomto čísle Orbis scholae vykládají Janík, Lokajíčková a Janko (2012): kognitivní aktivizace angažuje žáky v ko-konstruktivním a reflektivním myšlení vyššího řádu, a tak u nich rozvíjí obsahově znalostní základnu. Nárok na kognitivní aktivizaci je dobrým důvodem, proč se v rámci tématu kvality vzdělávání zabývat expresivními vzdělávacími úlohami. Z toho vycházíme v pojetí našeho výkladu.

## 2 Specifičnost hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh

Předeslali jsme, že ve studii se věnujeme kvalitě vzdělávacích úloh v oblasti expresivní výchovy (srov. Slavík, 2011). Expresivní výchova v našem pojetí zahrnuje především ty obory, které jsou v současném rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy nebo pro gymnázia řazeny do vzdělávací oblasti Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova) anebo sem svou povahou patří, přestože to není programově zakotveno (dramatická výchova, literární výchova). Vzdělávací úlohy v této oblasti jsou postaveny na žakovské expresivní tvorbě a interpretaci (výtvarné, dramatické, hudební atd.) s různým charakterem autorství.<sup>3</sup> Proto zde mluvíme o *expresivních tvořivých úlohách* (v textu též jen expresivní úlohy anebo tvořivé úlohy).

<sup>2</sup> Např. podle zjištění České školní inspekce se ještě na sklonku 90. let 20. století učila výtvarná výchova na základních školách téměř z poloviny (40%) neaprobovaně (viz Valeš, 1997).

<sup>3</sup> V tzv. *autografických* oborech, typicky ve výtvarném umění, se jedná o původní autorský projev, v tzv. *alografických* oborech, typicky v hudební produkci, se jedná o umění interpretovat původní autorskou tvorbu.

Expresivní tvořivé úlohy jsou příznačně zaměřením na (a) *způsob, resp. styl vyjádření a jeho percepční Gestalt*, (b) *osobnost autora (resp. tvůrčího interpreta) a jeho vztah ke zpracovávanému obsahu*, (c) *kulturní a společenský kontext tvorby*, (d) *prožitkovou účinnost výsledku tvorby* (Slavík, Dyrtrtová, & Hajdušková, 2008, s. 763; srov. Boughton, 2004, s. 590; Goodman 1996, s. 36–53). Z těchto parametrů vyplývají specifické nároky na hodnocení vzdělávací kvality expresivních úloh. Expresivní úlohy vedou k poznávání, které má zvláštní „gestaltový“ charakter, syntetický a obrazný. Jeho svébytnost, známá již Platónovi i Aristotelovi, byla v antice vyjádřena odlišením dvou typů poznávání: *aisthéta*, chápaného jako poznávání syntetizujícím vhladem, oproti *noéta* – poznávání analytickým rozumem. Obě tyto poznávací oblasti se v mnohém překrývají (srov. Goodman, 1996, s. 13–33 aj.; 2007, s. 175–201 aj.), aniž by tím ztrácely svou nezaměnitelnost.

Pro vstupní ilustraci zvláštního charakteru expresivních úloh vybíráme úlohu z výtvarné výchovy se žáky 9. ročníku ZŠ, kterou realizovala a rozebírá Hajdušková (2009, s. 27n.). Námět úlohy byl nazván Blíženec. Úkolem bylo vyjádřit některou z možných podob autorského Já, „... podívat se na sebe sama jako autora očima diváka“ (Hajdušková, 2009, s. 37). Úloha byla spojena s reflektivní diskusí mezi žáky, která se týkala otázek osobní identity, sebeobrazu a jeho stylizace, společenských nároků na vzhled a chování ad. Proces zadání a počátek řešení úlohy autorka popisuje takto (Hajdušková, 2009, s. 27):

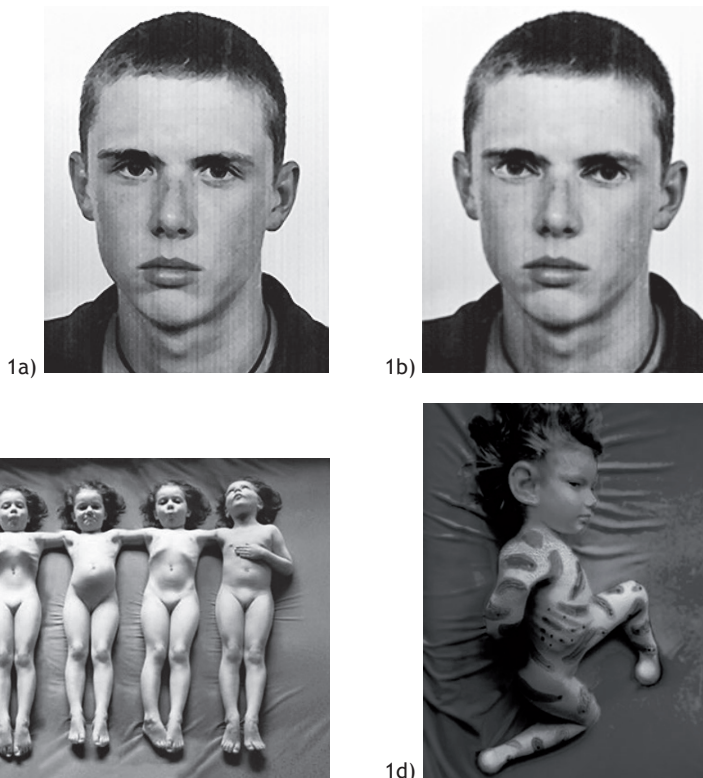
... žákům deváté třídy jsem přinesla černobílé xerokopie jejich fotografických portrétů. Z nich měli jakoukoliv technikou (malba, kresba, koláž, atd.) vytvořit podobu svého Blížence. Někteří žáci xerokopii nalepili na větší papír a domalovávali ji nebo dokreslovali, jiní ji rozstříhali a znovu slepovali, nebo ji množili na kopírce a vrstvlili. Jeden žák, Vojta, vystříhl oči portrétu, vyměnil je a znovu nalepil. Změna byla tak nepatrná, že si jí většina spolužáků ani nevšimla, ale když se na jeho obrázek dívali, říkali: „No, seš to ty, ale nejseš.“... Jedna spolužačka po chvíli řekla: „Seš nějaký divnej,“ a dívala se zkoumavě přímo na Vojtu. Když jim Vojta během diskuse vysvětlil svůj figl, byli nadšení jeho jednoduchostí a zároveň účinností.

Hajdušková při rozboru srovnává úlohu s Warholovými *Screensheets*, což jsou filmové portréty mužů a žen „z ulice“; jsou černobílé a němé, točené bez střihu, kamera je statická, snímá jen tvář. „Tato videa, podobně jako Vojtův autoportrét, se svým pojetím pohybují na tenké hranici mezi reálným a fikčním, mezi běžným a symbolickým,“ konstatuje autorka (Hajdušková, 2009, s. 31). „Divný Vojta“ už není ten „známý Vojta“. Působivé, i když minimální, ozvláštňení jeho obrazu vyzývá k zostřené pozornosti a podněcuje k interpretacím (viz obr. 1a, b). Tímto způsobem se u diváků provokují rozdílné postoje, např. odpor proti nezvyklosti („divnosti“), nebo naopak nadšení z originality. Interpretací rozptyl diváckých názorů je zdrojem diskusí, kritické argumentace a poznávání. Hajdušková zdůrazňuje, že zkoumání hranic mezi fikcí a každodenností je typické pro nynější kulturní pojetí expresivity. Tento princip uplatněný ve Vojtově portrétu ilustruje na díle V. Bromové (viz obr. 1c, d).

Z uvedeného příkladu lze dobře vyčíst, že exprese udržuje v zorném poli zážitkovou subjektivitu, ale nemůže být zbavena intersubjektivního zobecňování a vlivů kulturního kontextu. Proto je exprese prostorem rozhodování zaměřeného na udržení



rovnováhy mezi subjektem a jeho prostředím (srov. Bateson, 2006, s. 27–29). Pro tento typ rozhodování E. Goldberg (2004, s. 94 n.) razí termín *egocentrické adaptivní rozhodování* (*egocentric adaptive decision-making*, dále též jen „adaptivní rozhodování“). Proti němu stojí tzv. *deterministické rozhodování*.



**Obrázek 1** Všechna zde prezentovaná díla pracují s principem ozvláštnění běžné tělesné podoby. Obrázky 1a, b: Vojta – původní xerokopie; Vojtův Blíženec, 1c: Dětství (Bytosti), Veronika Bromová, 1997, c-prints, v PC upravená fotografie. 1d: ROZAM 1 (Bytosti), Veronika Bromová, 1997, c-prints, počítačově upravená fotografie (podle Hajduškové, 2009, s. 28, s. 33).

Deterministické rozhodování cíleně směřuje k objektivním<sup>4</sup> hodnotícím soudům. V okruhu adaptivního rozhodování není objektivita hlavním cílem, takže hodnotící soudy o stejném předmětu hodnocení se mohou odlišovat, aniž to lze pokládat za chybu (srov. Slavík, Dytrtová, & Fulková, 2010). Odlišnost soudů podněcuje dialog, vyzývá k vysvětlování postojů a v konečném důsledku může prohlubovat porozumění

<sup>4</sup> Objektivitu zde chápeme jako obecnou podmínku zaměnitelnosti subjektivních deskripcí, tvrzení a soudů vůči danému předmětu. Se zvyšující se objektivitou se snižuje intersubjektivní variabilita. Např. matematické tvrzení „ $2 + 2 = 4$ “ méně připouští intersubjektivní variabilitu než estetické tvrzení „tato květina je krásná“ a v tomto ohledu je tedy více objektivní, jsou-li respektována specifická pravidla matematického a estetického kontextu.

82 jak pro samotný předmět hodnocení, tak pro jeho osobní, sociální a kulturní souvislosti. Přitom však nelze obejít intersubjektivní nárok na obecnou platnost nebo autoritu hodnotících soudů. Tento podstatný moment v návaznosti na Huma analyzoval již Kant (1790, srov. Lüdekind, 2003; Niederle, 2010). Je klíčový pro vzdělávání v expresivních oborech i pro uvažování o kvalitě expresivních tvořivých úloh. Jejich nedeterministický charakter totiž v praxi často svádí k přeceňování subjektivního mínění a k přehlížení potřeby *zdůvodňovat hodnocení kvalit*, čímž se ztrácí hluboký vzdělávací smysl exprese a s ním i kvalita expresivních úloh.

Adaptivní rozhodování umožňuje vyrovnávat se s víceznačností situace na podkladě *zvažování priorit* na „švu“ mezi subjektivní potřebou a sociálními nebo fyzickými podmínkami okolí (Golberg 2004, s. 95). Z toho důvodu je možné *učit se adaptivnímu rozhodování* pouze tak, že bude zachována svoboda osobního vyjadřování, ale subjekt bude zároveň vystaven nároku na respekt k vlivům sociálního a fyzikálního okolí. Zde zřejmě spočívá hluboce zakotvený antropologický smysl expresivních tvořivých úloh. Klíčovou podmínkou kulturního zhodnocení exprese je *reflektující konstruktivní dialog o rozdílech i shodách mezi subjektivními přístupy a postoji*.

Tento obecný antropologický smysl exprese je důvodem, proč expresivní tvořivé úlohy založené na adaptivním rozhodování jsou využívány v řadě předmětů, včetně naukových. Různé druhy expresivně zaměřených úloh se uplatňují v dějepisu, občanské výchově, literární výchově apod. (srov. Marušák, Králová, & Rodriguezová, 2008; Hník, 2007 aj.). Z toho důvodu má tato studie ambice pro obecnější výkladový záběr, ačkoliv ilustrace teoretického výkladu pocházejí z výtvarné výchovy. Zobecňování z případů jednoho expresivního oboru na jiné obory opíráme o princip analogického uvažování založený na předpokladu, že všechny expresivní aktivity ve vzdělávání jsou si navzájem podobné v *kulturním kontextu expresivity*, a lze je tedy v určitých vlastnostech smysluplně porovnávat a navzájem osvětlovat (srov. Slavík, 2011; Nohavová & Slavík, 2012). Tento kontext lze ještě dále rozšiřovat do obecnější úrovně tvořivosti (srov. Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 227n.).

### 3 Obecná východiska pro hodnocení kvality expresivních úloh

Jak jsme zdůraznili, při hodnocení exprese není cílem dospět k deterministickým závěrům. Zároveň však stanovení a užívání kritérií hodnocení má být i v expresivní oblasti vystaveno intersubjektivnímu nároku na obecnou platnost a zdůvodnitelnost. Proto hodnotitel expresivních úloh má rozumět obecněji platným složkám hodnocení. Východiskem k takovému porozumění je samotný pojem „kvalita“, od něž se odvozují kritéria hodnocení.

Pojem „kvalita“ může být chápán jednak *deskriptivně*, jako označení vlastnosti či charakteristiky, např. barva nebo tvar jsou určitými kvalitami věcí, jednak jako *synonymum pro přisouzení hodnoty* anebo vyjádření postoje, např. tento materiál je kvalitnější než ostatní (srov. Janík, 2012, s. 247). Nástrojem pro deskripci kvality je určování *významu*, nástrojem pro zjišťování kvality ve smyslu hodnoty je *hodnocení*.

Rozdíl mezi oběma zmíněnými přístupy k pojmu „kvalita“ objasnil již Rickert (1921, s. 119 n.) prostřednictvím kategorie *negace*. Nejde-li o hodnotu, pak negace určité kvality nevede k protikladu. Např. negace „toto není červené“ nestanovuje protipól, ale otevírá výběrový prostor pro řadu alternativ. Oproti tomu hodnotová negace „toto není dobré“ stanovuje polaritu: je to špatné. Každé hodnocení kvality ve smyslu hodnoty tedy zavádí ordinální škálu mezi póly /nej/lepší-/nej/horší a určuje pozici hodnoceného předmětu na této škále.

Aby bylo možné hodnocení zdůvodňovat, musí být ordinální škála vztažena k deskripci významu, tj. k hodnotově relevantní vlastnosti – k *hodnotovému kritériu*. V kritériu se směšují oba výše zmiňované přístupy ke kvalitě: *kritéria mají deskriptivní i hodnotovou komponentu* (Lüdekind, 2003, s. 208–209). Teprve v rámci deskriptivní komponenty dochází k vymezení hodnotové polaritě a ordinální škály. Např. v rámci kritéria *barevnost* lze na hodnoceném předmětu určit barvu, která podmiňuje jeho ohodnocení na škále lepší–horší. Z uvedeného plyne, že výběr kritérií a struktura jejich vztahů je východiskem pro takové hodnotící soudy, které mohou být předmětem racionální diskuse, protože lze udávat důvody opřené o výběr a charakter kritérií.

Deskriptivní složka kritéria podporuje shody (např. v tom, že nějaká věc má určitou, a ne jinou, barvu). Obtížnější však je shodnout se ve výběru třídy kritérií vhodných k hodnocení (např. v tom, že barevnost nebo kompoziční integrita barev má být kritériem hodnocení). A ještě nápadněji se mohou lišit aktuální soudy různých lidí o kvalitě hodnoceného předmětu (např. do jaké míry právě tato konkrétní barva přispívá k celkové hodnotě věci).

Při hodnocení expresivních úloh je situace komplikovaná tím, že kvalita úlohy nezávisí na samotném výsledku expresivní činnosti, ale na jejím vzdělávacím důsledku pro žáka. Hodnocení kvality expresivní úlohy proto musí brát v úvahu nejméně dvě vzájemně provázané třídy, resp. typy kritérií: (a) *ontodidaktická kritéria*: kritéria kvality expresivního díla inspirovaného úlohou, (b) *psychodidaktická kritéria*: kritéria kvality žákovských dispozic rozvíjených úlohou (srov. Janík & Slavík, 2009).

Vztahy mezi oběma těmito třídami kritérií jsou složité, ale běžně řešené ve vzdělávací praxi. Učitel musí nacházet vhodné proporce mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými požadavky na kvalitu expresivních úloh. V rovině *ontodidaktické* by měl respektovat aktuální stav kulturního kontextu expresivity, tj. soudobé hodnoty v oblasti vkusu, v uměleckých projevech, v expresivním vyjadřování vztahů mezi lidmi apod. Jedná se tedy o to, aby žákovy expresivní aktivity, k nimž ho úloha vyzývá, žákovi umožňovaly reflexi a porozumění aktuálním kulturním hodnotám a skriptům exprese („scénářům“ jednání, kulturním návykům). Totéž se týká respektu k historickým hodnotám. K tomu přistupuje *psychodidaktický* požadavek respektovat osobnost a osobitost žáka anebo populace (věk, gender, kulturní příslušnost apod.). Příznačný v tomto směru byl vývoj didaktických postojů výtvarné výchovy (tehdejšího kreslení) v první polovině 20. stol. vůči tzv. „dětským chybám v kreslení“.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Polemizovaly mezi sebou dvě psychodidaktické koncepce předškolní a rané školní výtvarné výchovy. Starší z nich požadovala „předbíhání“ ontogenetického vývoje kresby a usilovala o odstranění „chyb“ při zobrazování prostoru nebo pozorovaných detailů ještě dříve, než k tomu děti

## 4 Evaluační pole pro hodnocení expresivních úloh

Aby bylo možné výběr a použití kritérií teoreticky zdůvodňovat, musí se kritéria formulovat v určitém explikačním rámci, který je základem pro argumentaci. Pro tento rámec zde používáme název *evaluační pole*. V adjektivu „evaluační“ zdůrazňujeme, že hodnocení má sloužit k souhrnné evaluaci kvalit v cílové oblasti. Ve slově „pole“ klademe důraz na vícerozměrnost, hierarchii a vzájemnou provázanost dílčích kritérií. Konkrétní ilustrace k těmto charakteristikám vyplynou z následujícího výkladu.

Evaluační pole je hierarchický dynamický systém kritérií pro určitou předmětnou oblast hodnocení, který je vymezen obsahem a rozsahem hodnocených vlastností a strukturou jejich vzájemných vztahů. Evaluační pole je součástí explicitních anebo tacitních znalostí tradovaných v rámci určitého oboru. Obsahuje sadu kritérií, ze kterých se při reálném hodnocení vybírají jen některá s ohledem na aktuální evaluační situaci. Kritéria vyjadřují hodnotovou profilaci příslušného vzdělávacího oboru, protože vyplývají z cílových hodnot, k nimž obor v dané historické době směřuje (např. k tvořivosti, viz níže). Prostřednictvím kritérií je poměřována kvalita jednotlivých komponent výuky a jejich charakteristik (např. učebních úloh, souvztažnosti mezi obsahem a cíli apod.).

Kritéria mají charakter ordinálních proměnných. Kritérium je proměnná, jejíž faktické hodnoty vypovídají o míře kvality v příslušných komponentách výuky. Deskriptivní složka kritéria určuje předmět hodnocení a hodnotová složka operacionalizuje míru či stupeň kvality na n-stupňové škále mezi póly nejlepší – nejhorší. Uplatnění kritéria se uskutečňuje ve dvou navazujících krocích: nejdříve se určí předmět hodnocení (např. jasnost, strukturovanost), poté se určí stupeň jeho kvality (výtečná–dobrá–neuspokojivá strukturovanost).

Při hodnocení se kritéria ve vícekritériálním poli vzájemně doplňují a mají různou váhu nebo prioritu jednak s ohledem na dlouhodobě platné tradice oboru, jednak v závislosti na okolnostech hodnotící situace. Evaluační pole obsahuje určitou množinu či třídu kritérií ve vzájemných vztazích. Tyto vztahy jsou buď souřadné, nebo nadřazené (hierarchické) přes jednu nebo více úrovní. Struktura vztahů mezi kritérii není statická, průběžně se podle okolností pozměňuje, přesto však prokazuje pravidelnost, která je nutná pro dorozumění a nezbytnou míru konsenzu ve společenství uživatelů. To se týká i hierarchie kritérií.

V ohnisku evaluačního pole jsou *centrální kritéria*, která podmiňují pojetí hodnocení v celé předmětné oblasti. Centrální kritéria odpovídají hlavním kategoriím, které v dané době organizují způsob oborového myšlení. V případě expresivních úloh se stanovení centrálních kritérií odvíjí od faktu, že vyústěním úlohy je *expresivní dílo*, ať již je chápeme především jako tvůrčí proces, anebo jako artefakt, který se předvádí a vyzývá k recepci a k interpretacím.

---

samy cítily potřebu. Mladší opoziční koncepce naopak žádala toleranci k těmto „chybám“ a větší respekt ke spontánnímu zobrazování. S ohledem na to byla posuzována kvalita učebních úloh věnovaných kresbě. I v současné školní praxi jsou stále k vidění oba tyto psychodidaktické trendy, ačkoliv druhý převládá (srov. Slavík, 1994, s. 120n.).

Kvalita expresivního díla bývá charakterizována dvěma hlavními atributy, které jsou zároveň výchozími kritérii pro hodnocení díla: (1) *hodnota (kulturní, sociální, personální)*, (2) *inovace* (srov. Albert & Runce, 1999; Robinson et al., 1999). Spojení těchto dvou kritérií koresponduje s kvalitou autorské dispozice k tvorbě – *tvořivostí*. *Předpokládá se, že hodnotné a inovativní dílo je produktem tvořivého autora*. Tento předpoklad je podstatný, protože podporuje závěr, že kvalitní úloha, která přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti. Anebo jinak: z tvůrčích kvalit žákovského díla inspirovaného úlohou lze zpětně usuzovat na kvalitu rozvoje tvořivých dispozic jeho autora.

Tyto úvahy jsou spojeny s pedagogickým konceptem *tvořivost*, který reprezentuje vzdělávací pojetí zrozená z reformní pedagogiky a uměleckého modernismu počátků 20. stol. Koncepce tvořivosti prošla dlouhým vývojem a byla mnohokrát kriticky diskutována (srov. Slavík, 1997, s. 156n.). Přesto je dodnes uznávána jako klíčové měřítko (kritérium) pedagogické kvality ve vzdělávacích programech různých zemí (srov. Baidak, 2009).

Pedagogická náročnost tvořivého pojetí ve vzdělávání vyplývá ze vzájemné provázanosti kritéria hodnoty s kritériem inovace (srov. Spousta, 2008, s. 35). Požadavek na inovaci totiž vede k přesahům za rámec toho, co patří do oblasti tradičně uznávaných hodnot (Slavík, 1994; 2011).<sup>6</sup> Ve sféře vzdělávání samozřejmě nebývá napětí mezi inovací a hodnotou natolik vyhrocené jako v umění, přesto však jeho řešení vyžaduje od učitele zvláštní dispozice k tvůrčímu myšlení a pozornost ke kulturnímu kontextu při konstrukci obsahu expresivní úlohy. Jejím cílem je *navodit u žáka takový způsob uvažování a činnosti, který je analogický tvůrčímu procesu v příslušné oblasti „velké“ kultury*. Přitom se vychází z obecných principů tvořivého myšlení, které jsou společným základem žákovské i expertní činnosti. Turner a Fauconnier (2002) v návaznosti na řadu dalších autorů pro ně navrhuji jednotící termín: *konceptová integrace (conceptual integration, conceptual blending)*. Konceptová integrace, jak zdůrazňují Turner a Fauconnier (2002, s. 28 aj.), se zdaleka netýká pouze lingvisticky chápaných pojmů, ale zahrnuje všechny typy významotvorných lidských aktivit.

Konceptová integrace je obecný princip metaforického utváření významu založený na smysluplném propojení („smíšení“) konceptů z odlišných obsahových domén prostřednictvím inovativního interpretačního rámce (srov. Turner & Fauconnier, 2002, s. 17n.; Goodman, 2007, s. 66n.). Jednoduchým příkladem tohoto principu jsou proslulé metafory Komenského: *škola je dílnou lidskosti* nebo Descarta: *tělo je dokonalý stroj*. Obě tyto metafory ve spojení s díly obou zmiňovaných autorů již dlouho poznamenávají vývoj euroamerické kultury.

<sup>6</sup> Tím vzniká problém hodnotové identifikace díla, zvláště typický pro současné umění (srov. Goodman, 1996, s. 70n.). Problém vede k diskusím o obsahu, resp. o významech díla (co a jak se dílem vypovídá?) anebo dokonce o jeho oborovém zařazení (je to umění?). Tyto diskuse však zároveň legitimují dílo jako *zdroj specifického poznání* a jako *prostředek rozvoje dispozic a motivací k takovému poznávání* (Goodman 1984, s. 147n.; Dyrtrtová, Lukavský & Slavík, 2009). Pro příklad lze připomenout dnes již klasické Duchampovy ready-mades nebo z poslední doby u nás „atomový výbuch v přímém přenosu“ české výtvarné skupiny Ztohoven, Entropu D. Černého anebo známé „panáčky ze semaforů“ či obrazy z popela mrtvých od R. Týče.

V metaforickém principu konceptové integrace se tedy jedná o přesunutí a přirovnání významů X a Y z různých oblastí zkušenosti. Tím vzniká obsažné přiřazení X je Y – „vidění X jako Y“.<sup>7</sup> Konceptová integrace vyžaduje od autora *imaginaci* a schopnost uvědomovat si *identitu obsahu* i při proměnách podob. Prostřednictvím imaginace se formují významy X a Y do nově organizované struktury a utváří se nová nebo inovovaná identita. Přitom je důležité, že tato nová identita v sobě stále udržuje kontexty obou dříve odlišných významů, takže překračuje hranice vžitých významů; je „živá“ tím, že udržuje oscilaci mezi odlišnými obsahovými doménami (srov. Davidson, 2001, s. 262; Goodman, 2007, s. 74 n.; Turner & Fauconnier, 2002, s. 25n.; Currie & Ravenscroft, 2003, s. 47n.; Slavík, 2011, s. 216).<sup>8</sup>

V uvedeném smyslu je konceptová integrace svorníkem mezi ontodidaktickými a psychodidaktickými kritérii, protože *dovoluje porozumět kvalitám artefaktu jako důsledkům specifického způsobu činnosti jeho autora*. Z tvůrčího artefaktu lze totiž *zpětně rekonstruovat* proces konceptové integrace, a tak přijmout pozici autora a simulovat proces tvorby. Tento princip bývá pokládán za podstatný i pro veškerou uměleckou kritiku: „zkušený kritik je s to dopomoci ... postřehnout všechny souvislosti a narážky, které může ta či ona metafora vyvolávat“ (Mácha, 2009, s. 143). Kritik tím svým čtenářům pomáhá rekonstruovat procesy utváření díla, a tím objeovat jeho specifické hodnoty.

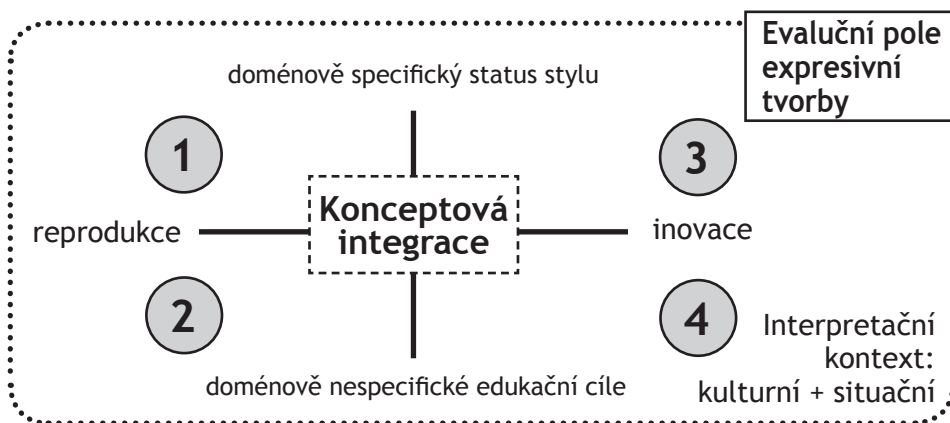
Analogicky musí uvažovat učitel při konstrukci expresivní úlohy. Ilustruje to výše uvedený Vojtův případ rozebíraný Hajduškovou. Lze v něm pozorovat jak samotný proces konceptové integrace, tak i závažnost rekonstrukce tohoto procesu. Zdánlivě nevinným zásahem do fotografického portrétu (vystřížením a výměnou očí) vznikla působivá konceptová integrace: vizuální metafora *znetvoření*. Spolužáci viděli Vojtu, ale přece ne jeho. Jako by jim Vojtovo dílo kladlo otázku po identitě; je to přítel, anebo „divný“ netvor? Při rekonstrukci pak vynikla příčina působivosti této vizuální metafory daná minimálním rozsahem, ale drastičností změny oproti navyklemu zobrazení (oči jsou výjimečně citlivá část těla). Je tu mimo jiné vyzdvížen obecný expresivní princip lidského zdobení těla; zdobení „přitahuje skrze znetvoření“ – působí barevné změny nebo hmotné deformace, ale jen do přesně kontrolované míry (kosmetické líčení, piercing, vytrhávání obočí atp.). Expresivní princip zdobení těla produkuje význačné mezikulturní odlišnosti, souvisí s problematikou módy a vkusu a rozmanitost jeho projevů ilustruje historický vývoj kultury. Jeho vzdělávací využití nabízí pestré možnosti, ale vyžaduje od učitele nemalou profesní kvalitu jak v ontodidaktické, tak v psychodidaktické oblasti kompetence.

Když učitel připravuje expresivní úlohy anebo se žáky reflektuje a rozebírá proces nebo výsledky jejich tvorby, musí se vyrovnávat s nároky vyvolanými spojením ontodidaktické a psychodidaktické úrovně. Toto spojení je založeno na faktu, že

<sup>7</sup> Metafora „X je Y“ nevyjadřuje výhradně objektivní stav věcí (není to propozice vztažená jen k externím relacím), nýbrž především subjektivní organizaci mezi významy X a Y (srov. Davidson, 2001, s. 245n.; Mácha, 2009, s. 148; Goodman, 2007, s. 71–75; Slavík, 2011, s. 215n.).

<sup>8</sup> Davidson (2001, s. 262) ilustruje toto pojetí „živé“ metafory Hérakleitovým výrokiem o Delfské věštině: „It does not say and it does not hide, it intimates.“

expert má se žákem společný základ lidských dispozic k tvorbě, ale liší se od něj mírou zvládnutí kulturních (stylových) pravidel tvorby (srov. Slavík & Janík, 2007). Právě tato pravidla jsou tím, co se žák může a má učit. Z nároku na tvořivost však vyplývá, že zvládnutí pravidel zde nestačí k dosažení cíle, a to pod vlivem požadavku na inovaci (jako protikladu reprodukce). Z této úvahy vyplývá základní myšlenkové schéma evaluačního pole pro expresivní tvorbu, a tedy i pro expresivní tvořivé úlohy (obrázek 2).



**Obrázek 2** Evaluační pole expresivní tvorby, a tedy expresivních úloh. Centrálním kritériem pro hodnocení kvality expresivních úloh je nárok na konceptovou integraci, který propojuje ontodidaktickou a psychodidaktickou úroveň evaluace. Horizontální osa odpovídá kritériu *inovace*, vertikální osa odpovídá kritériu *hodnota*. Čísla v kroužku označují jednotlivé výšece a jsou využita dále v textu statě.

Vertikální osa ve schématu odpovídá nároku na kulturní hodnotu expresivního díla. Směrem nahoru se uplatňují doménově specifické nároky ontodidaktické, v opačném směru roste důraz na doménově nespecifické požadavky psychodidaktické. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „odshora“ se vychází ze znalostí kulturních podmínek a expertních výkonů v daném oboru, zatímco postup „zdola“ nejprve zohledňuje žákovské (obecně antropologické) předpoklady k expresivní tvorbě. Vychází tedy ze znalosti třídy tvůrčích výkonů autorů odpovídajícího věku a v odpovídajících podmínkách.

Horizontální osa schématu odpovídá nárokům na inovaci v kontrastu s nezbytností vyučovat to, co již v kultuře získalo status hodnoty, a patří tedy k reprodukováným obsahům. V praxi to znamená, že při konstrukci a posuzování úlohy „zleva“ se vychází z tradovaných a uznávaných hodnot, jejichž dosažení je předmětem výcviku, tréninku. Při konstrukci a posuzování úlohy „zprava“ se oproti tomu v nároku na úlohu zdůrazňuje požadavek tvůrčí originality a objevování nového (srov. Spousta, 2008, s. 35n.). Spojení horizontální a vertikální osy odpovídá hlavním funkcím školy, která má *tradovat minulé, konfrontovat současné a připravit na budoucí* (srov. Schratz, 1999; Janík et al., 2011).

Posuzování kvality expresivních úloh v horizontálním a vertikálním směru není navzájem nezávislé. Proporce mezi mírou reprodukce a inovace lze posuzovat jen se zohledněním hodnoty vztážené ke kulturně tradovaným způsobům tvorby. Vyplývá to ze skutečnosti, že „inovace není imanentní ... vlastností posuzovaného díla, ale složitým vztahem mezi dílem a relevantní třídou předcházejících prací“ (Kulka, 2004, s. 101). Proto *inovace je relativní* – její posouzení záleží na volbě příslušné referenční třídy artefaktů a pravidel.

Relativnost inovace vede k rozlišování různých hodnotových úrovní tvořivosti. Jestliže třída srovnatelných artefaktů a pravidel není známa předem, tj. u geniálních tvůrčích projevů, mluví se o tzv. H-kreativitě (*H-creativity* = historical creativity) nebo „vysoké“ či „velké“ kreativitě (*high-creativity*, *Big-C*, srov. Boden, 2004, s. 2). Pokud referenční třída artefaktů připouští hodnocení jen na úrovni personální nebo skupinové, jak tomu je ve vzdělávání, užívá se označení P-kreativita nebo „malá“ kreativity (*P-creativity*, *Little-C*, srov. Boden, 2004). Inovativnost expresivních úloh je tedy otázkou *míry*<sup>9</sup> a vyplývá z referenční třídy artefaktů. H-kreativitu nelze ve vzdělávání vyžadovat, protože nejde připravit úlohu pro kontext, který není předem znám (srov. Slavík, 1994; Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010).

Rozlišení úrovní tvořivosti má praktické důsledky pro hodnocení kvality úloh. H-kreativitu nelze ve vzdělávání požadovat. To znamená, že expresivní tvořivé úlohy, které žáci ve výuce řeší, již byly v kulturní historii řešeny a učitel by si toho měl být vědom. Měl by znát a chápat principy a postupy těchto řešení (ontodidaktická úroveň náhledu), aby je mohl žákům v úloze nabídnout kognitivně aktivizujícím způsobem (psychodidaktický nárok). Nejde jen o to *naučit* něčemu, ale nabídnout žákům takové učební úlohy, které je přimějí *projít objevnou cestou konstruování obsahu*. Včetně toho, že se přitom seznámí s díly historických předchůdců.

## 5 Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh

Z výše uvedeného teoretického rozboru lze odvodit, že zdůvodněné hodnocení kvality expresivních úloh se musí opírat o analýzu významové struktury úlohy zasazenou do kontextů dosavadního kulturního poznání. Kvalita v prvé řadě závisí na tom, do jaké míry úloha podněcuje konceptovou integraci zasazenou do souvislostí kulturní báze. Jde o to, aby úloha inspirovala žáky k metaforickému přesunu, ke „skoku“ mezi odlišnými významovými doménami. *Tento proces zdaleka nemá jen denotativní charakter, ale závisí na autorově schopnosti představit si a zobrazovat smyslové vlastnosti (exemplifikovat je) s cílem dospět k expresivním metaforám* (srov. Goodman, 2007, s. 77n.; Slavík, 2011, s. 214n.).

<sup>9</sup> Již od antického starověku se „míra“ řadí mezi nejdůležitější kategorie postihující obecné principy. Podle Platóna (v dialogu *Filébos*) je míra důsledkem hledání rovnováhy mezi *omezováním* a tím, co je *neomezené*.



Jako jednoduchý ilustrativní příklad použijeme úlohu „Nadpisy pro věci“<sup>10</sup> pro desetileté žáky (podle: Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 233n.): *Vymyslete nápis na libovolný předmět, který by samotný předmět konstatoval (na skleničku napíšu SKLENIČKA). Co to provede s předmětem? Jak byste mohli udělat, aby sám nápis na věci věc popíral? Jak přitom využijete materiál věci anebo nápisu na ní?*

První fáze úlohy, označení předmětu nápisem, se týká pouze denotace. Úloha v této fázi zaměřuje pozornost žáků na konceptovou integraci a připravuje si půdu pro její náročnější užití. Vede žáky k uvědomění si vztahu mezi jazykovým významem pojmenování X („sklenička“) a jeho věcně-významovým ekvivalentem Y (skutečná sklenička). V druhé fázi úlohy je konceptová integrace zvýrazněna prostřednictvím zpochybnění identity předmětu (např. na skleničku se napíše „člověk“, „konzerva“, „dřevnička“). Tím vzniká metaforické přiřazení X je Y – „vidění X (sklenička) jako Y (člověk)“. Pojmenování se vyváže z konvenční sémantické závislosti a uvolní se prostor ke hledání inovativních spoju mezi rozmanitými významovými doménami. Tento moment je dále zdůrazněn poukazem na materiál označované věci anebo samotného nápisu na ní.

Rozehrává se tak metaforické napětí mezi prostým označením – denotací, předvedením smyslových vlastností – exemplifikací, a expresí – metaforickým vyjádřením lidských vlastností nebo stavů. Žáci např. vymysleli z dřevěných suků (reálné dřevo) složený nápis „nekupujte to“ na dřevotřískové lavici. Konfrontace materiálů (pravé dřevo vs. jeho dřevotřísková napodobenina) zde exemplifikuje rozpor mezi kvalitami a ve spojení s nápisem nabízí expresi: pravé dřevo se stává „ctnostným“ žalobcem, který obrazně „obviňuje“ dřevotřísku z podvodu a „vynáší rozsudek“ (Slavík, Dyrtrtová, & Fulková, 2010, s. 234).

Z uvedeného příkladu lze vyčíst, že úloha postupuje od navyklé zkušenosti k jejímu přesahu, k metaforickému „skoku“. Na kvalitu úlohy usuzujeme při porovnávání s jinými srovnatelnými úlohami s oporou v modelu evaluačního pole (obrázek 2). Kvalitní expresivní úloha by měla žáka tvorbou přivádět k nové zkušenosti a poznání. V rámci evaluačního pole je to vyjádřeno oscilací mezi periferií a centrem – konceptovou integrací. Oproti tomu nekvalitní úloha nepodporuje žáka v konceptové integraci, ústí do formalismů. Z hlediska modelu (obr. 2) jde o znehybnění v některé z krajních poloh výsečí 1–4 evaluačního pole.

Pro lepší orientaci zde uvedeme ještě jeden příklad expresivní tvořivé úlohy ve výtvarné výchově i s odkazem na přesah do oblasti umělecké H-kreativity. Jednalo se o výuku sedmnáctiletých studentů na střední škole, projekt pod názvem Nádrž síly. Podrobně je tato úloha rozebrána v článku Dyrtrtové, Hajduškové a Slavíka (2010). Výuka se opírala o prastaré kulturní téma *zachování či obnovování energie, resp. bytí*. V mytologii i v umění jde o jeden z nejzávažnějších konceptů, který na sebe navazuje celou řadu dalších. Eliade jej klade do souvislosti s prapůvodním

<sup>10</sup> Úloha je volnou parafrází principů některých současných uměleckých projevů, např. tzv. „kinetické literatury“ a „mentálních titulků“ Jiřího Černického.

90 aktem Stvoření, v němž předmět je symbolicky vyzdvižen do centra pozornosti jako posvátný zdroj síly: „Předmět působí jako nádrž cizí síly, která ho odlišuje od jeho prostředí a uděluje mu smysl a hodnotu“ (Eliade, 1993, s. 9).

V naší ukázce učitelka podchytila proces *expresivního udělování smyslu a hodnoty věcem* ve výtvarné úloze. Usiluje o jeho zpomalení a rozfázování, aby si žáci při reflexi mohli uvědomovat konceptovou integraci, tj. přeměnu „obyčejné věci“ v metaforu – dílo. Zadání i řešení této expresivní úlohy probíhalo v několika etapách, v jejichž závěru byl utvořen objekt *ready-made* jako „talisman“. My zde popisujeme jen první z nich, která jednoduše ilustruje princip konceptové integrace. V ní se obyčejné balonky stávají „nádržemi síly“ a metaforami lidského bytí. Nejprve uvádíme úryvek z reflektivní bilance (RB) učitelky, která úlohu zadávala a vedla:

RB: *Krabičku s objekty a pomůckami držím pod lavicí... chci je vždy překvapit věcí, kterou z krabičky vyndám. Nejdříve ukazují prázdný balonek. Tušíme jeho potenciál – prázdnost formy, obal, schránka, slupka.*

Vyučující nejprve vyvolala atmosféru tajemství, aby soustředila pozornost (srov. efekt zhasnutí světel a roztažení opony v divadle). Poté se věnovala podněcování konceptové integrace; akt nafouknutí balonku pojmenovala jako „vdechnutí tvaru“, „oživení“ balonku.

RB: *Dech je tedy něco z nás, není to jen balonek naplněný vzduchem. Asi by ti nebylo příjemné vdechnout do sebe obsah mého balonku.*

Žáci si hráli s balonkem („pinkáme si s dechem“) a s podporou vyučující objevovali souvislost slov „dech–duch–duše–život“. Nafouknutí balonku bývá automatickým úkonem, ale integrací těchto konceptů se proměňuje do charakteru tvorby – *záměrné změny podoby věci*. Konceptová integrace probíhá jako *symbolický posun od obyčejné věci k vizuální metafoře* – balonek se vdechnutím zrodil, je to živoucí bytost (Dytrtová, Hajdušková, & Slavík, 2012, s. 7). Rozehrává se významotvorný pohyb mezi dvěma obsahovými rovinami, jak je zná mytologická tradice: *tělo a duše*. Tělo je exemplifikováno vdýchnutým tvarem, a balonek tím získává tělesnost i význam, stává se „nádrží síly“. Metafora „oduševnění“ vyrůstá z napětí mezi „pomíjivostí“ a „přetrváním“: co se stane, když balonek ujde, co se stane, když vydýchnu naposledy...? Obyčejná věc tím získává osobní naléhavost prostřednictvím objevu *expresivní kvality – vizuální metafory, která produkuje významy*. Ve chvíli, kdy se v myslí žáků propojí výklad konceptu *dech* s konceptem *bytí* (dýchat, nedýchat – život/smrt), získává balonek *metaforický obsah*: schránka života, oduševnělé tělo. Do výuky tím vstupuje závažné kulturní téma s věkovitou historií: přetrvání subjektu v lidské paměti, koncept smrtelnosti a nesmrtelnosti. Je spjatý s uchováním těla zesnulého a s kulturními rekvizitami jako je *relikviář* nebo *urna*.

Tímto výkladem se snažíme osvětlit proces, v němž navození konceptové integrace prostřednictvím učební úlohy vede k syntéze *činnostní tvořivé stránky* výuky (tvořím vlastní objekt – nádrž síly) s *poznáváním* prostřednictvím *reflexe tvorby*. Žáci tímto způsobem prostřednictvím své vlastní tvorby s využitím dosavadní osobní zkušenosti *objevují ve výuce obsah a seznamují se s významy, koncepty*. Prostřednictvím reflexe tvorby se „mikro-obsah“ výuky propojuje s „makro-obsahem“

kultury a umožňuje žákovi tuto skutečnost nahlížet (srov. Slavík & Wawrosz, 2004, s. 155–180).

K ilustraci této souvislosti jsme vybrali tři příklady, v nichž je pokaždé zacházeno s určitým tělesným prvkem a se schránkou, která ho uchovává. Tato díla, přesto, že pracují s podobným principem, mají vždy trochu jinak utvářenou *strukturu významů* (srov. Dyrtrtová, Lukavský, & Slavík 2009). Její interpretace závisí na kontextu a jejich tematizace ve výuce by mohla žákům umožnit mnohostranněji porozumět objektu, který jim učitelka představila.

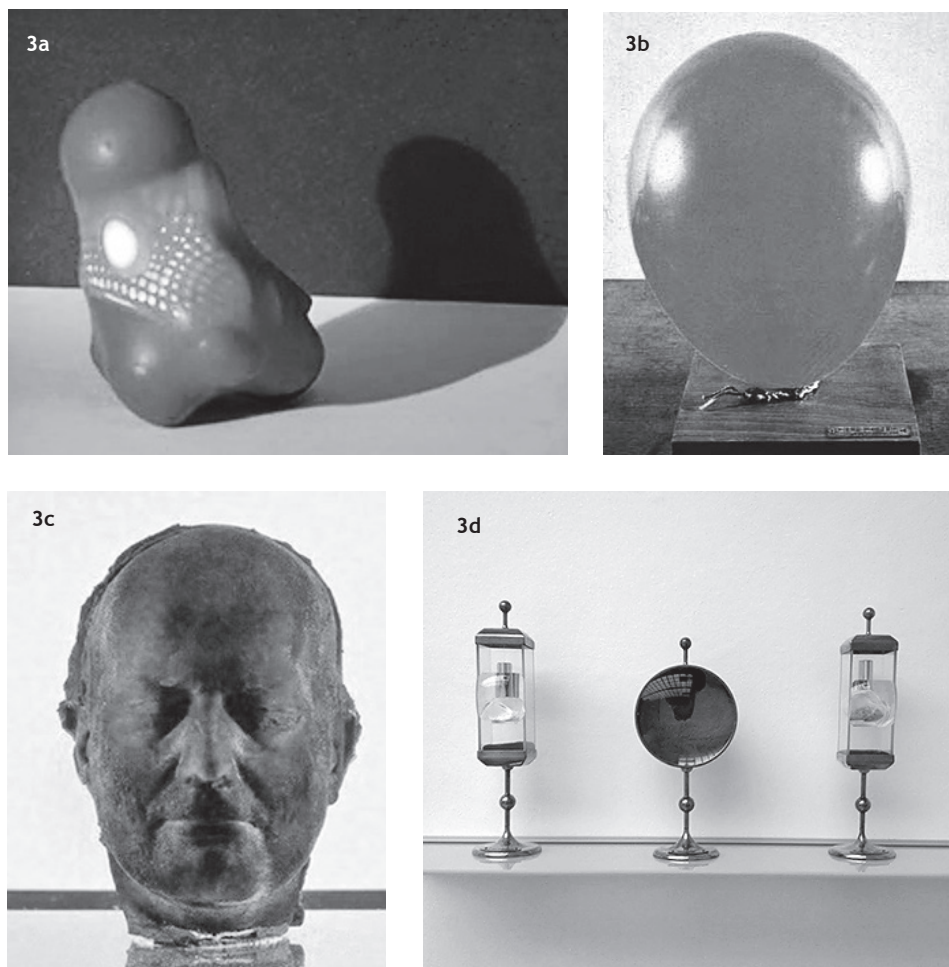
V roce 1960 vytvořil Piero Manzoni *Umělcův dech*, sérii umělcem nafouknutých balonků. Podle Manzoniho sdělení šlo o stvoření a „zbožštění“ předmětu. Duše umělce vdechovaná do tenké schránky balonku jej činila věčným. Typický pro toto období Manzoniho tvorby je ironizující přístup založený na paradoxnosti metafory. Žádný z balonků se samozřejmě věčným nestal a splasklý obal mohl být interpretován jako gesto umělecké rezignace a zmaru nebo pomíjivosti těla. Manzoni ovšem nabídl resuscitaci balonku, kterou byl ochoten provést dofukováním za poplatek: 1 litr dechu = 200 lir. Tím obohatil interpretační strukturu díla o polemiku mezi sakrálními a komerčními hodnotami (srovnej Howard, 2000).

Marc Quinn od roku 1991 pravidelně každý rok vytváří *autoportrét ze své vlastní krve*. Během roku sbírá svoji krev a pak ji nalije do formy odlité podle vlastní tváře. Krev ve formě nechá zmrazit, zmraženou bustu pak instaluje do speciálního průhledného mrazicího zařízení. Opět se zde objevuje metaforické napětí mezi životem a smrtí, vyjádřené materiálem, z něhož je autoportrét vytvořen, vnější podobou artefaktu a jeho zmrazením. Autor získává iluzivní nesmrtelnost, která je ale snadno zpochybněna, když dojde k (náhodnému?) vypnutí chladicího aparátu a odtátí poloviny portrétu (srovnej například Akbar, 2009). Krev přímo ztělesněně předvádí (exemplifikuje) autora, portrét jej denotuje a prostředí – mrazivé „vakuum“, jej činí věčným.

Ilona Németh mimo jiné zpracovává také téma relikviář a v roce 2010 vytvořila dílo *Rodinný relikviář*. Říká o něm:

Rodinný relikviář je... sbírka relikvií po mých příbuzných, takový rodokmen. Každý, kdo už nežije, tam má nějaký úplně maličký profánní předmět – někdy je to krabička, jindy kousek košile. Prvně jsem nevěděla, co si s těmi posbíranými předměty počít..., potom jsem z nich složila relikviář... Profánnost těch jednotlivých předmětů je velmi výrazná, samy o sobě nic neznamenaají (Stolková, 2012).

V textu Slavík, Dyrtrtová a Fulková (2010, s 236–237) jsme uváděli pozitivní podobu dílčích kritérií, tj. charakteristiky, které má mít kvalitní expresivní úloha. V této studii v návaznosti na výše uvedený model evaluačního pole naopak uvádíme charakteristiky, které by kvalitní expresivní úloha mít *neměla*. Jsou pro praxi snad ještě důležitější než pozitivní vymezení, protože udávají pomyslnou hranici, pod kterou by kvality expresivních úloh neměly klesnout (srov. Dyrtrtová & Slavík, 2009, s. 14n.). Charakteristiky se mohou vyskytovat jednotlivě, anebo se v úloze sdružovat. Jejich výskyt zpravidla vypovídá o tom, že úloha není dostatečně promyšlena s *ohledem na vazbu mezi žákovskou činností a obsahem, který se žák má učit* (srov. Valenta, 2010). Anebo jejímu autorovi chybí tvořivá či pedagogická invence



Obrázek 3 Ukázka konečného artefaktu z projektu Nádrže síly, který je popisován v textu (3a); P. Manzoni: *Umělcův dech* (1960) (3b); M. Quinn: *Autoportrét z vlastní krve* (1995) (3c); I. Németh: *Relikviáře I až III* (2002) (3d).

anebo obojí. V nadpisech jednotlivých charakteristik uvádíme číslo výšece evaluačního pole z obrázku 2, do něhož úloha zredukovala žákovu činnost, a tak snížila kvalitu konceptové integrace.

#### MRTVÁ, „OMŠELÁ“ METAFORA (výšeč č. 1)

Úloha omezuje žáka na *převzetí cizích schémat* konstruování vizuální metafory. Tím obchází nutnost řešit složité vztahy mezi subjektivně pocíťovanou hodnotou obsahu a expresivní kvalitou tvorby. Žák kopíruje konstrukční schémata etablovaného stylu podle běžně známých souvislostí (např. srdce prostřelené šípem znamená lásku). V současnosti tento typ úkolů usnadňuje technická výbava ICT, která snadno strhne

pozornost jen k působivé výrazové formě bez dostatečného zřetele k obsahu. Žák mechanicky reprodukuje expertní styl, bez jeho internalizace. Jedná se o zadání typu „vyjádřete smutek nebo radost pomocí klipartu“.

#### PRVOPLÁNOVÁ POPISNOST (výšeč č. 2)

Úloha sice zohledňuje dispozice žáka k expresivní tvorbě, ale nepodporuje jejich rozvoj. Žák jen *reprodukuje své vlastní stylové schéma*, ale nerozvíjí je. Svou tvorbou jen „pojmenuje“ – triviálně denotuje význam (odpověď na otázku, *co to je?*). Přitom mu málo záleží na výrazových kvalitách tvorby, které zabezpečují exemplifikaci a expresi (u kresby např. linie, tvar, valér, kontrast, vztah figury a pozadí, kompoziční integrita apod.). Jedná se o zadání typu „nakreslete psa nebo motýla, jak sami umíte“.

#### PŘÍLIŠ DALEKÝ METAFORICKÝ SKOK (výšeč č. 3)

Úloha klade *přílišné nároky v oblasti stylové inovace*; je pro žáka nepřiměřená. Žák má řešit inovaci na úrovni expertního stylu, pro což nemá předpoklady. Nezáskává v úloze opory pro objev domén a významů, které lze tvorbou smysluplně propojit, nebo pro objev kontextu, který by poskytl interpretační rámec pro pointu metafor. Jedná se o zadání typu „vyjádřete svůj vztah k ochraně přírody“, „namalujte plakát proti kouření“.

#### NEZDŮVODNĚNÝ METAFORICKÝ POSUN (výšeč č. 4)

Úloha vyzdvihuje nezáměrnost, bezděčnost či náhodu, která je pokládána za cestu k inovaci, avšak *odtrženě od žákova vlastního porozumění* kulturní hodnotě tvorby. Řešení úkolu závisí na autorské libovůli. Tento typ úloh bývá z neznalosti obhajován poukazem na „subjektivitu hodnot“ v umění. Rezignuje na objevování hloubky zpracovávaného tématu prostřednictvím jeho pochopení skrze tvorbu. Protože žák produkuje náhodné výsledky, neuvědomuje si hodnotu, která vyrůstá z *propracování* vazby mezi tématem a stylovými kvalitami jeho vyjádření. Jedná se o zadání typu „vyjádřete koláži krajinu vaší fantazie“, „vytvořte počítačovou animaci na libovolné téma“.

Společným příznakem všech čtyř typů nekvalitní úlohy je podcenění principu konceptové integrace. Ta musí být založena jednak na *objevném a prožitkově účinném* smísení významů z různých obsahových domén: musí to být *kvalitní, neotřelá metafora*. Současně s tím to musí být metafora *kvalitně stylově vyjádřená*, tj. podporovaná výrazovými prostředky v souhře *denotace, exemplifikace a exprese*. Nejde tedy jen o samotnou kvalitu výrazových prostředků, ani jen o kvalitu samotného významového spojení v metafoře, ale o integraci obou těchto stránek. Základem pro to je známý estetický zákon *jednoty v rozmanitosti*: sjednotit významovou protikladnost, ale zároveň udržet její vnitřní napětí, které oživuje obsah.

## 6 Závěr

V předcházejícím výkladu jsme analyzovali obecněji platné i zvláštní charakteristiky kvality tvořivých učebních úloh v expresivních oborech. Jedná se o problematiku, která sdružuje poznání z oblasti pedagogiky či didaktiky a oborů, které se zabývají expresivitou, tj. především obory umění i celé expresivní kultury a všechny teoretické obory, které zde nacházejí svůj předmět (estetika, kulturologie, psychologie, sociologie ad.). Pokusili jsme se ve stručných tezích představit mnohdy nedoceňovanou složitost a náročnost tvorby a hodnocení expresivních úloh, mají-li být opravdu *kvalitní*, tj. vystihující svůj předmět v souladu se soudobými oborovými požadavky.

Snažili jsme se poukázat na to, co může být společným podkladem kvality expresivních tvořivých úloh: přítomnost *kulturně plodného obsahu*, který lze interpretovat ze zadání a řešení úlohy jako *epistémickou strukturu*. Tzn. jako strukturu konceptů spojených prostřednictvím konceptové integrace. Koncepty jsou z pedagogického hlediska vzájemně spjaty *logikou zadání úlohy, jejího řešení žákem a jejího didaktického hodnocení* a jsou zasazeny do *kulturních, sociálních a personálních vzdělávacích souvislostí*. Tato struktura ospravedlňuje úlohu v její vzdělávací funkci a je předmětem jak pro didaktické zkoumání, tak pro evaluaci vzdělávací kvality.

Vymezili jsme základní konceptuální rámeček pro hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh – jejich *evaluační pole*. Jeho základními osami jsou *hodnota* a *inovace*. V textu jsme popisovali příklady expresivních úloh, které pokládáme za kvalitní. V závěru jsme naopak vymezili negativní charakteristiky kvality, abychom tím vyznačili úroveň minimálních požadavků na kvalitu expresivní úlohy. Pokud bychom se nyní pokusili též o *pozitivní* obecné vymezení dobré expresivní úlohy, měla by postupně zaměřovat pozornost a činnost žáka na *všechny dílčí oblasti evaluačního pole* a nakonec jej prostřednictvím konceptové integrace vést k *nové, kulturně obohacené zkušenosti*. Celý proces a jeho výsledky mají být zasazovány do obecnějších a hlubších poznávacích souvislostí. Pro upřesnění poukážeme na výše připomínaný text Slavík, Dytrtová a Fulková (2010, s. 236–237), kde jsou vymezena kritéria dokreslující základní strukturu evaluačního pole. Pro úplnost je zde uvádíme jako vyústění předcházejícího výkladu:

- *Obsažnost; hodnota invence a stylu* – Konceptová kvalita úkolu posuzovaná vzhledem k oboru a k danému kulturnímu kontextu: (a) kulturní a humánní váha tématu, (b) významová správnost a komplexita vzhledem k příslušnému oboru, (c) vazba na důležité kulturní souvislosti.
- *Inovativnost* – Míra neotřelosti a tvůrčí originality posuzovaná v odpovídajícím kontextu (personální, sociální, kulturní vztahová norma).
- *Integrita (soudržnost)* – Respekt ke struktuře a systémové podstatě tvořivého myšlení v daném oboru, se zvláštním zřetelem na edukační kvality vztahu mezi formou a obsahem (neformálnost). Respekt k integritě (*content coherence*) pedagogického díla.

- *Přiměřenost* – Míra personalizace: orientace na žáka, jeho motivaci, dispozice a zkušenosti.
- *Kurikulární normativita* – Pedagogický projekt je disciplinován kurikulárním rámcem.

Učitel by měl být schopen rozpoznávat, pojmenovat a charakterizovat normované položky, které v úloze předkládá, a činnosti, ve kterých je žáci budou zpracovávat.

Všechna uvedená kritéria jsou strukturální součástí evaluačního pole a prokreslují jeho podobu. Bylo by možné je obohacovat dalšími, jemněji diferencujícími kritérii, a tak utvářet pomyslnou „sít' kvality“: komplex kritérií, která umožňují učitelům ruku v ruce s teoretiky nahlížet, vyhodnocovat, společně promýšlet a diskutovat kvalitu učebních úloh.

### Literatura

- Akbar, A. (2009). *National Portrait Gallery acquires Marc Quinn's bloody head*. Dostupné z <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/art/news/national-portrait-gallery-acquires-marc-quinn-s-bloody-head-1785133.html>
- Albert, R. S., & Runce, M. A. (1999) A History of Research on Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 16–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baidak, N. (Ed.). (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brusel: Eurydice.
- Bateson, G. (2006). *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha: Malvern.
- Boden, M. (2004) *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. 2. vyd. London, New York: Routledge.
- Boughton, D. (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 585–607). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Currie, G., & Ravenscroft, I. (2002). *Recreative minds. Imagination in philosophy and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Davidson, D. (2001). What metaphors mean. In D. Davidson (Ed.), *Inquiries into Truth and Interpretation* (s. 245–264). Oxford: Oxford University Press.
- Dytrtová, K., Hajdušková, L., & Slavík, J. (2012). Konceptová analýza – prostředek k porozumění výuce aneb o nádržích síly. *Výtvarná výchova*, 50(3), 1–8.
- Dytrtová, K., Lukavský, J., & Slavík, J. (2009). Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 49(1), 11–17.
- Dytrtová, K., & Slavík, J. (2009). Smyslový přepis. *Výtvarná výchova*, 49(2–3), 9–15.
- Eisner, E. W. (1998) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall: Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Eliade, M. (1993) *Mýtus o věčném návratu*. OIKOYMENH: Praha
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum.
- Hajdušková, L. (2009). *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. [Disertační práce.] Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Praha: H & H.
- Howard, S. (2000). *Piero Manzoni, Artist's Breath 1960*. Dostupné z <http://www.tate.org.uk/art/artworks/manzoni-artists-breath-t07589/text-summary>
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 62(4), 244–261.
- Janík, T., Lokajíčková, & Janko, (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis scholae*, 6(3), 27–55.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 59(2), 116–135.
- Janík, T., Slavík, J., Knecht, P. & Najvar, P. (2011) Když se zaváděné má stát zavedeným aneb k metodologii výzkumu zaměřeného na implementaci kurikulární reformy. In O. Kaščák, & B. Pupala. *Škola – statický element v sociální dynamice*. Bratislava: Iura Edition.
- Kant, I. (1975). *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon (původně 1790).
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha: Academia.
- Leach, J., Ametller, J., & Scott, P. (2010) Establishing and communicating knowledge about teaching and learning scientific content: the role of design briefs, In K. Kortland & K. Klassen (Eds.). *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education*, Utrecht, NL: CD-B Press.
- Lüdekind, K. (2003). Vnímání a zálibení. In V. Zuska (Ed.), *Umění, krása, šeredno* (s. 205–221). Praha: Karolinum.
- Mácha, J. (2009). Davidsonova kritika metaforického významu. In *Filosofický časopis: Supplementum II. Studie k filosofii Donalda Davidsona* (pp. 139–150). Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál.
- Niederle, R. (2010). *Pojmy estetiky: analytický přístup*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nohavová, A., & Slavík, J. (2012) Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5(6), 24–35.
- Rickert, H. (1921). *Allgemeine Grundlegung der Philosophie*. Tübingen: Mohr.
- Robinson, K. et al., (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. NACCCE report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: London. Dostupné z <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>.
- Schratz, M. (1999) Bildungsmanagement und Steuerung. Globalisierung als Herausforderung für das Schulwesen. In E. Rösner (Ed.), *Schulentwicklung durch Schulqualität* (pp. 219–241). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Slavík, J. (1994). Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika*, 44(2), 119–128.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova – Nakladatelství Karolinum.
- Slavík, J. (2011). K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 21(2), 207–225.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Hajdušková, L. (2008). Konceptová analýza tvořivých úloh (se zaměřením na výtvarnou výchovu a příbuzné umělecké obory). In T. Svatoš, T. & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora současné školy* (s. 761–778). Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 223–241.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 585–607). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Spousta, V. (2008). Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii. *Pedagogická orientace*, 18(3), 23–37.
- Stolková, K. (2012). *Politikum a člověk*. Dostupné z <http://www.artalk.cz/2012/05/31/politikum-a-clovek/>.
- Turner, M. & Fauconnier, G. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Valenta, J. (2010). *Volba konkrétní metody (techniky, hry, aktivity) pro osobnostní, sociální, morální rozvoj v rámci OSV*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/3216/volba-konkretni-metody-techniky-hry-aktivity-pro-osobnostni-socialni-moralni-rozvoj-v-ramci-osv.html/>
- Valeš, V. (1997) Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*, 37(4), 1–4.
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht & P. Najvar et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 33–42). Brno: Paido.

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury,  
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity  
[ars.gratia@tiscali.cz](mailto:ars.gratia@tiscali.cz)

Mgr. Jindřich Lukavský, Katedra výtvarné kultury,  
Fakulta pedagogická Západočeské univerzity  
[lukajda@kvk.zcu.cz](mailto:lukajda@kvk.zcu.cz)



# Celostátní testování žáků v českých denících v letech 1990–2011<sup>1</sup>

Arnošt Veselý, Veronika Pavlovská, Martin Voráč

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

**Abstrakt:** Ve stati předkládáme výsledky obsahové analýzy článků o celostátním testování žáků 5. či 9. tříd v ČR v českých denících (Mladé frontě Dnes, Lidových novinách a Právu) za období od 1. ledna 1990 do 31. prosince 2011. Celkový počet článků ve zkoumaném souboru byl 121. Obsahová analýza proběhla dle předem vytvořené kódovací knihy. Analýza ukázala, že celkové vyznění článků je v 40,5% pozitivní, v 36,4% negativní, v 8,3% ambivalentní a v 14,9% neutrální. Počet článků, jejichž celkové vyznění bylo negativní, ovšem v posledních letech výrazně vzrostl (v letech 2004–2008 to bylo 25,6%, zatímco v letech 2010–2011 to již bylo 42%). Zvýšil se i podíl článků zmiňujících rizika testování (v letech 2004–2008 to bylo 20,5% z celkového počtu článků, zatímco v letech 2010–2011 to již bylo 48,1%). Analýza také prokázala, že jen 18% článků nějak propojuje zavedení celostátního testování s nějakým cílem, kterého má být prostřednictvím testování dosaženo. Jen v 19% z celkového počtu článků byly zmíněny nějaké zahraniční zkušenosti s testováním. Mediální obraz celostátního testování lze celkově označit jako rozporuplný, „technicky“ orientovaný a bez dostatečné diskuse širšího kontextu testování.

**Klíčová slova:** celostátní testování, mediální obraz, obsahová analýza, vzdělávací politika

## National standardized testing in Czech daily newspapers 1990–2011

**Abstract:** The article deals with content analysis of articles on national testing of 5th and 9th class pupils in the Czech Republic, published in three major daily newspapers (Mladá fronta Dnes, Lidové noviny, Právo) in the period between January 1st 1990 and December 31st 2011. The total number of researched articles is 121. The content analysis was conducted by a codebook, prepared in advance by authors. The analysis showed that the tone of the articles is in 40,5% of cases positive, in 36,4% negative, in 8,3% ambivalent and in 14,9% neutral. However, the number of articles whose tone is negative increased noticeably in the period 2010–2011 (in 2004–2008 it was 25,6% of cases, while in 2010–2011 it was 42%). The number of articles mentioning the risks of national testing also increased in the course of the time (in 2004–2008 it was 20,5% of total number of articles, while in 2010–2011 48,1%). The analysis also revealed that only 18% of articles link the launch of the national testing with a more general aim, which should be achieved through testing. Only 19% of the total number of articles mentions at least some foreign experience with testing. Generally, the media image of national testing is rather contradictory, technically-oriented and with insufficient discussion of a broader context of testing.

**Keywords:** national testing, media image, content analysis, educational policy

<sup>1</sup> Článek vznikl v rámci specifického výzkumu FSV UK „Analýza trendů sociálního vývoje a veřejných a sociálních politik v ČR v globálním kontextu“ (číslo projektu 265 503).

## 1 Úvod

Celostátní testování žáků se stalo v posledních desetiletích jedním z nejrychleji se rozšiřujících, ale zároveň nejkontroverznějších nástrojů vzdělávací politiky. Jak uvádí u nás často citovaná publikace *Celostátní testování žáků v Evropě* (Eurydice, 2010), ve školním roce 2008/09 se celostátní testy v povinném vzdělávání nepoužívaly pouze v České republice, Řecku, Walesu, Lichtenštejnsku a německy mluvící části Belgie. I tato skutečnost se stala jedním z argumentů pro jeho zavedení v České republice. V prosinci roku 2011 proběhlo pilotní ověření celostátního testování, přičemž podle posledního vyjádření vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy by povinné celoplošné testování mělo být naostro spuštěno v roce 2014.<sup>2</sup>

Tento záměr přinesl bouřlivou diskusi o možnostech a mezích takového opatření a o jeho možných negativních důsledcích. Názory oscilují od velkých očekávání (např. že testování podstatně zvýší kvalitu vzdělávání) až po jednoznačné odmítání jakékoli formy testování.<sup>3</sup> Znalost názorů těch, kterých se testování dotýká, je pro jeho zavádění velmi důležité. Nepřekvapuje tedy, že celostátní testování se stalo tématem několika empirických šetření. Byly zkoumány jak názory ředitelů škol (Hučín, 2010; ÚIV, 2010), tak názory rodičů a občanů obecně (Chvál et al., 2009; Walterová et al., 2010). Jedním ze zjištění těchto výzkumů bylo mimo jiné i to, že „veřejnost vnímá testování žáků na konci základní i střední školy především skrze mediální zkratky daných témat“ (Walterová et al., 2010, s. 192). Pokud tedy chceme lépe pochopit postoje veřejnosti i ředitelů, potřebujeme znát také to, jak se dané téma prezentuje v masových médiích. Taková analýza ovšem doposud nebyla provedena, a je tedy cílem tohoto článku. Přesněji řečeno, cílem této stati je popsat vybrané charakteristiky mediální prezentace tématu celostátního testování ve třech hlavních denících v ČR (MF DNES, Lidové noviny, Právo), popsat jejich vývoj v čase a pokusit se tento vývoj vysvětlit.

V článku postupujeme následujícím způsobem. Nejprve velmi stručně shrneme vývoj zavádění celostátního testování v ČR a názory veřejnosti a ředitelů na ně. Dále formulujeme základní výzkumné otázky a hypotézy našeho výzkumu a popisujeme metodologii provedeného výzkumu. Následuje obsahová analýza tří hlavních českých deníků od roku 1990 až do současnosti. V závěru pak diskutujeme hlavní zjištění a možné implikace jak pro další výzkum, tak pro vzdělávací politiku.

<sup>2</sup> Pod pojmem „celostátní testování“ se rozumí „zadávání standardizovaných testů a ústředně stanovených zkoušek na celostátní úrovni“ (Eurydice, 2010, s. 7). Celostátní testování spadá do působnosti státního či jiného nejvyššího orgánu školské správy. Celostátní testování může mít mnoho podob co do cílů, rozsahu i využití. Může být například realizováno jako povinné pro všechny školy a žáky (tzv. plošné testování), nebo může být realizováno „pouze“ ve formě reprezentativních výběrových šetření. V této stati pojmáme celostátní testování široce a zahrnujeme do něj jakoukoli formu standardizovaného testování, organizovanou centrální státní institucí (tj. v případě ČR zejména CERMAT a Českou školní inspekci).

<sup>3</sup> Cílem tohoto článku není být jen shrnutím literatury o přínosech a rizicích celostátního testování. Čtenáře odkazuje na bohatou literaturu dnes dostupnou již v češtině (např. Chvál, 2006; Straková & Simonová, 2005; Skedsmo, 2010).

## 2 Celostátní testování v ČR a názory na něj

Pro pochopení vývoje mediálního obrazu je nezbytné alespoň stručně pochopit kontext, ve kterém se diskuse o celostátním testování vedla. Základní informace jsou uvedeny v tabulce 1.<sup>4</sup> Téma celostátního testování se v České republice diskutuje přinejmenším od roku 1994, kdy byl zveřejněn strategický dokument MŠMT *Kvalita a odpovědnost*, kde se, mimo jiné, píše:

[Ministerstvo] zajistí provádění národních průzkumů zaměřených na zjištění výsledků vzdělávání a analýzu jejich souvislostí s požadavky státu, s metodikou a cíli výuky, profesionalitou učitelů, pojetím a kvalitou učebnice, očekáváním veřejnosti a dalšími faktory... Získaná zjištění využije pro tvorbu vzdělávací politiky, kurikulární reformu i pro řízení školství. ... Nejprve se ověří kvalita vzdělávacího programu a předpoklady školy k jeho úspěšné realizaci, průběžně hodnotí kvalitu vzdělávání Česká školní inspekce a nakonec (především na závěr vzdělávacího programu) se hodnotí výsledky vzdělávání, což umožní srovnání v rámci školy, mezi školami navzájem i v národním či regionálním měřítku. Výsledky všech uvedených zjištění budou zveřejňovány, a rodiče i ostatní partneři tak budou moci vykonávat na školu účinný tlak a přímo ovlivňovat její podobu (MŠMT, 1994, s. 14–15, s. 21–22).

Podobně v tehdy velmi vlivné Zprávě o národní politice ve vzdělávání z roku 1996 se praví:

Nedostatky současného systému examinační nabádají k zavedení propracovanějších postupů hodnocení žáků, jako např. celostátně srovnatelných výkonových standardů a testů ... Z hlediska systémového řízení českého školství by byl mimořádně vhodný systém celonárodních testů v uzlových bodech systému, protože by tak MŠMT a celá pedagogická veřejnost získala nástroj k hodnocení kvality (OECD, 1996, s. 133).

Na tyto dokumenty však nebylo v oblasti celostátního testování nikterak navázáno. Důvodů může být několik. Za prvé, agenda vzdělávací politiky byla naplněna jiným souvisejícím tématem – státními maturitami. Za druhé, přibližně od konce 90. let 20. století došlo k nárůstu počtu mezinárodních šetření, která sice mají jinou povahu než národní testy, ale i tak plní jistou srovnávací roli a poskytují informace o výsledcích žáků. Když vezmeme v úvahu fakt, že finanční i lidské zdroje mají vždy své limity (stejně jako je omezen prostor politické agendy, tj. toho, čemu se věnuje pozornost), mohlo být téma národního celostátního testování do jisté míry „vytěsněno“ právě těmito mezinárodními výzkumy. Faktorem mohlo být i to, že žáci dosahovali v tehdejších mezinárodních srovnáních spíše nadprůměrných výsledků a jednoznačně převažoval pocit, že základní a střední školství poskytuje kvalitní vzdělání a žádných nových opatření není třeba. Za třetí, v druhé polovině 90. let začaly získávat významnější roli i soukromé společnosti (zejména pak SCIO a Kalibro), které do jisté míry začaly suplovat chybějící zjišťování výsledků ze strany státu.

Téma systematického hodnocení dosažených výsledků se znovu objevuje i v tzv. Bílé knize (MŠMT, 2001, s. 39) a Dlouhodobém záměru z roku 2002 (MŠMT,

<sup>4</sup> Jsme si vědomi, že přehled není vyčerpávající a že by mohl být doplněn o celou řadu dalších údajů a jevů. Zde jsme zaznamenali jen ty, které se zdají být pro pochopení vývoje bezprostředně nejdůležitější.

102 2002, s. 29). Jde ovšem spíše o obecné teze a státem organizované testování zde není nikterak explicitně zmíněno. Státem organizované ověřování vzdělávacích výsledků žáků 5. a 9. ročníku ZŠ je tak explicitně zmíněno a rozvedeno až v *Rámcovém projektu monitorování a hodnocení vzdělávání* z roku 2003. Zde se mimo jiné píše:

Smyslem ověřování vzdělávacích výsledků je nejen objektivnější výběr vzdělávací dráhy po ukončení povinné školní docházky, ale i standardizovaná (a systémová) identifikace vzdělávací situace každého žáka, a tím i jeho individuálních vzdělávacích možností, potřeb a optimálních cílů. ... Ověřování výsledků vzdělávání (testování) bude postupně propojeno s reformou přijímání ke studiu ve středních školách, výsledky dosažené v hodnocení žáků na základní škole budou brány jako součást přijímacího řízení zejména do maturitních oborů středních škol (viz následující odstavec). V dalším vývoji bude hodnocení žáků využívat i širšího základu (např. portfolia prací) než je jen testování (MŠMT, 2003, s. 5–6).

Je tedy patrné, že v tomto dokumentu bylo testování spojeno především s výběrem vhodné vzdělávací dráhy žáka. Podobným způsobem je hodnocení výsledků vymezeno také v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky z roku 2005, kde se hovoří o postupném zavádění plošné, pro celý příslušný ročník jednotné národní zkoušky. Je zde také stanoven orientační postup dalších prací spočívající na počátku v dobrovolné účasti škol (MŠMT, 2005, s. 33, 35, 36).

Přelomovou událostí se stal systémový projekt Kvalita I., který byl, v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů, realizován v letech 2005–2008. V rámci tohoto projektu realizovalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV) v letech 2005–2008 cyklus 4 pilotních šetření v 9. ročnících ZŠ (a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií v rámci aktivity Národní hodnotící zkouška). Ačkoli původní záměr zavést tuto zkoušku plošně byl změněn na dobrovolnou účast škol v projektu, zapojení škol bylo poměrně vysoké. Kromě toho v letech 2005–2007 CZVV realizoval ještě pilotní testování žáků v 5. třídách.

Po skončení projektu Kvalita I. celostátní testování na čas v podstatě vymizelo z centra agendy vzdělávací politiky. V Dlouhodobém záměru z roku 2007 se sice téma zajišťování kvality prostřednictvím systému monitorování a hodnocení objevuje, ovšem bez jakékoli zmínky o hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávací dráhy (MŠMT, 2007, s. 32). Do agendy vzdělávací politiky se celostátní testování dostává opět až s nástupem ministra Josefa Dobeše v roce 2010 a hned se stává jedním z centrálních témat nového ministra. Cíle a konkrétní podoba testování zůstávají ale nejasné, protože vedení MŠMT místo uceleného vyjádření podávalo jen útržkovitá vyjádření, která často nebyla konzistentní. V mediálních vyjádřeních ministra a jeho náměstka tak najdeme jak zmínku o tom, že by testování mělo sloužit mimo jiné i k diferencovanému financování škol na základě dosažených výsledků, tak k sestavení žebříčků škol. V jiných vyjádřeních, zpravidla déle od data svého zvolení ministrem, byly ovšem tyto záměry popřeny. V každém případě potřebnost externího hodnocení byla zdůvodňována zejména zhoršujícími se výsledky v mezinárodních šetřeních, zejména pak ve výzkumu PISA 2009, jehož výsledky byly zveřejněny v roce 2010 (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010).

Prvním dokumentem, o který se tak dá opřít, je až Dlouhodobý záměr z roku 2011, kde zavedení standardizovaného hodnocení žáků a škol na úrovni 5. a 9. ročníků

ZŠ je jedním z centrálních bodů. Hlavními deklarovanými cíli jsou využití výsledků pro vlastní hodnocení školy, orientaci žáka ve vlastních znalostech, dovednostech a předpokladech pro postup do středního vzdělávání a přijímací řízení na střední školy. Zjišťování výsledků se má zavádět postupně: v r. 2011 pilotní ověřování na vzorku 50–100 základních škol, v r. 2012 generální zkouška, úplné zavedení od roku 2013. Výsledky testování mají být v prvních letech poskytovány pouze žákům a školám. Po zavedení celého systému (spolu s doprovodnými informacemi např. o socioekonomickém zázemí žáků, úrovni vybavení školy apod.) pak mají být propojeny s hodnocením ČŠI s cílem analyzovat práci škol s horšími výsledky (MŠMT, 2011).

Tabulka 1 Hlavní události týkající se celostátního testování v ČR

Rok	Testování	Strategické dokumenty	Instituce	Události ve vzdělávání	Vedení MŠMT
90					Od 29. 6. ministrem P. Vopěnka
91					
92					Od 3. 7. ministrem P. Piňha
93					
94		Kvalita a odpovědnost – první zmínka o testování			Od 2. 5. 1994 do 2. 6. 1997 ministrem I. Pilip
95				TIMSS 1995 RLS První testy projektu KALIBRO	
96		Zpráva o národní politice ve vzdělávání OECD	Založení SCIO		
97					Od 3. 6. ministrem J. Gruša
98					Od 3. 1. do 17. 7. ministrem J. Sokol Od 22. 7. ministrem E. Zeman
99			Založení CERMAT v rámci ÚIV	TIMSS 1999	
00				PISA 2000	
01		Bílá kniha – nastavení evaluačního systému pouze obecně		PIRLS 2001	

## 104 Tabulka 1 (pokračování)

02	Dlouhodobý záměr – nastavení evaluačního systému pouze obecně			Od 15. 7. ministryní P. Buzková
03	Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání – první konkrétní rozvedení ověřování vzdělávacích výsledků žáků 5. a 9. ročníku ZŠ		PISA 2003	
04 – PT, 9. ročník (KV)			– Nový školský zákon – Schválení RVP pro předškolní a základní vzdělávání	
05 – PT, 9. ročník (KV, LI, PA) – PT, 5. ročník (KV)	Dlouhodobý záměr – orientační postup zavádění celostátního testování		– Začátek projektu Kvalita I. – Školy začínají připravovat své ŠVP	
06 – PT, 9. ročník (celá ČR) – PT, 5. ročník (KV, LI, VY)		CZVV organizační složkou státu	PISA 2006	4. 9. 2006 – 8. 1. 2007 ministryní M. Kopicová
07 – PT, 9. ročník (celá ČR) – PT, 5. ročník (celá ČR)	Dlouhodobý záměr – zavádění evaluačního systému pouze obecně		TIMSS 2007	Od 9. 1. ministryní D. Kuchtová; od 4. 12. ministrem O. Liška
08 – PT, 9. ročník (celá ČR)			– Ukončení projektu Kvalita I.	
09		CERMAT příspěvkovou organizací	PISA 2009	Od 8. 5. ministryní M. Kopicová
10				Od 13. 7. ministrem J. Dobeš
11 – pilotní testování	Dlouhodobý záměr		TIMSS 2011	

Vysvětlivky: PT = Pilotní testování; KV – Karlovarský kraj; PA – Pardubický kraj; LI – Liberecký kraj; VY – Kraj Vysočina



Ačkoli celostátní testování je tedy součástí agendy přinejmenším od roku 1994, výzkumy postojů klíčových aktérů k němu proběhly teprve nedávno a zaměřily se především na jeden typ celostátního testování – plošné testování žáků. Chvál et al. (2009) v roce 2008 realizovali reprezentativní výzkum názorů veřejnosti na různé aspekty školního vzdělávání, jehož součástí byly i otázky na testování žáků na konci povinné školní docházky. Ústav pro informace ve vzdělávání pak v roce 2010 v rámci rychlých šetření oslovil školy (odpovídali tedy zejména ředitelé) a dotazoval se na některé výroky týkající se centrálně zadávaných testů (Hučín, 2010; ÚIV, 2010).

Tyto výzkumy ukázaly, že ředitelé, rodiče i široká veřejnost jsou v názoru na užitečnost celostátního plošného testování značně rozpolcení. Chvál et al. (2009, s. 88) zjistili, že otázka testování všech žáků na konci základní školy dělí českou veřejnost na dvě v zásadě stejně velké poloviny: 45% respondentů se vyjádřilo pro testování (určitě ano nebo spíše ano), 42% bylo proti (určitě ne nebo spíše ne) a 13% se neumělo rozhodnout.<sup>5</sup> Zajímavé přitom je, že nebyly zaznamenány rozdíly v názorech mezi rodiči a ostatní veřejností a nebyl prokázán ani rozdíl z hlediska základních demografických charakteristik (pohlaví, věk, vzdělání, region).

Pokud jde o šetření ředitelů realizovaných ÚIV, zde nebyla přímo položena otázka na souhlas se zavedením celostátního testování, ale byl zjišťován názor na několik výroků ohledně centrálně zaváděných testů.<sup>6</sup> Opět zde pozorujeme značnou nejednoznačnost v odpovědích. Na jedné straně skoro 75% souhlasí s výrokem, že na základě výsledků mohou školy přijímat účinná opatření, jen cca 22% škol ovšem souhlasí s výrokem, že vyšší náročnost testů povede k vyššímu úsilí žáků. Stejně tak 70% škol souhlasí s výrokem, že centrálně zadávané testy příliš posilují orientaci na znalosti namísto rozvoje klíčových kompetencí a jen 22% škol souhlasí s výrokem, že při financování škol státem by se mělo přihlížet i k dlouhodobým výsledkům centrálně zadávaných testů. Celkově platí, že k centrálnímu testování jsou o něco vstřícnější školy, které se samy považují za nadprůměrné a které mají zkušenosti s využíváním didaktických testů. Tyto rozdíly ovšem nejsou nijak výrazné. Postoje nejsou záležitostí určité skupiny škol, ale mohou do značné míry vycházet z postojů a názorů vedení konkrétní školy (Hučín, 2010, s. 22).

Pokud shrneme výše uvedené poznatky, můžeme říci, že veřejnost i školy nevnímají testování jednoznačně: na jednu stranu jej sice úplně neodmítají, na druhé straně jsou však značně kritičtí vůči některým způsobům jeho využití. Zároveň se

<sup>5</sup> Otázka byla položena v tomto znění: „Měl by stát testovat znalosti a dovednosti všech žáků na konci základní školy?“ Nabíduta byla pětistupňová škála nabízející míru souhlasu s tímto výrokem.

<sup>6</sup> Otázky byly formulovány takto: U každého z následujících výroků o zjišťování výsledků pomocí centrálně zadávaných testů uveďte, nakolik s ním souhlasíte: (a) Pravidelné zjišťování výsledků pomocí centrálně zadávaných didaktických testů motivuje školy k co nejlepší práci. (b) Na základě výsledků centrálně zadávaných testů mohou školy přijímat účinná opatření ke zlepšení výuky. (c) Souhrnné výsledky každé školy v centrálně zadávaných testech by měly být veřejně přístupné. (d) Při financování škol státem by se mělo přihlížet i k dlouhodobým výsledkům centrálně zadávaných testů. (e) Centrálně zadávané testy příliš posilují orientaci na znalosti namísto rozvoje klíčových kompetencí. (f) Vyšší náročnost centrálně zadávaných testů povede k vyššímu úsilí žáků. Nabídnutá škála byla následující: určitě souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – určitě nesouhlasím – neumím posoudit

106 zdá, že postoje k testování nemají nějaké hlubší strukturální příčiny a nelze je vysvětlit ani sociodemografickými charakteristikami, ani typem či vlastnostmi školy. To jen dále podporuje hypotézu, že postoje k testování jsou dány do značné míry sděleními v masových médiích.<sup>7</sup>

### 3 Metodologie a zdroje dat

Soubor článků použitých k obsahové analýze byl vybrán z článků publikovaných ve třech českých denících: Mladé frontě Dnes, Lidových novinách a Právu za období od 1. ledna 1990 do 31. prosince 2011. Články jsme vyhledávali prostřednictvím elektronické databáze Newton Media Search. Hlavním kritériem pro zařazení do analyzovaného souboru byla přítomnost zmínky o celostátním testování žáků 5. či 9. tříd v ČR v rámci daného článku. Jako pomůcka pro vyhledávání takových článků v elektronické databázi nám sloužila následující klíčová slova: „testování žáků“, „plošné testování“, „centrální testování“, „zjišťování výsledků žáků“, „zjišťování výsledků vzdělávání“, „hodnocení výsledků žáků“ nebo „hodnocení výsledků vzdělávání“. Námi vybrané články ve výsledku nezahrnují jen téma plošného testování na území celé České republiky, které se stalo jednou z priorit ministra školství Josefa Dobeše, ale týkají se i předchozího projektu Kvalita I, který testování zaváděl pouze v některých krajích. Vybrané články pojednávají o tématu testování v různé míře, a to na škále od takových článků, které se věnují výhradně tématu testování, až po ty, které zmiňují toto téma jen zcela okrajově (např. v jedné nebo dvou větách). Celkový počet článků ve zkoumaném souboru je 121.

V rámci obsahové analýzy článků jsme si položili tyto základní výzkumné otázky: Jaké jsou základní formální i obsahové charakteristiky článků zmiňujících celostátní testování (např. v jakých letech vycházely, kdo jsou jejich autoři, jaká využití či rizika testování jsou zmíněna atd.)? Jaké je vyznění článků zmiňujících celostátní testování? Jak se jednotlivé charakteristiky a vyznění článků zmiňujících celostátní testování vyvíjely v čase?

Vzhledem k tomu, že doposud se nikdo tématem v tomto ohledu nezabýval, a nemohli jsme se tedy opřít o předchozí výzkum (a tedy například již existující kódovací knihy), byl náš postup založen na metodě induktivní obsahové analýzy (Elo & Kyngas, 2008). Jednotlivé položky<sup>8</sup> kódovací knihy i varianty možných odpovědí jsme vytvořili na základě předběžného studia článků tak, aby adekvátně reagovaly na jejich obsah a reálné informace v nich obsažené. Současně jsme mezi všemi

<sup>7</sup> Je ovšem potřeba zmínit i limity tohoto způsobu dotazování. Předně, bez uvedení cílů a využití testování, se na otázku, zda jsem pro, či proti testování, špatně odpovídá. Z položených otázek nemusí být vždy jednoznačné, k jakému typu se respondenti vyjadřují. Bylo by také zajímavé provést analýzu toho, zda postoj k celostátnímu testování souvisí s tím, jaké informační zdroje respondenti využívají (např. jaké deníky čtou). Takovou informaci ovšem dostupné datové soubory neobsahují.

<sup>8</sup> Jednalo se o deset základních položek (např. celkové vyznění článku, přítomnost zmínky o možném využití testování apod.), z nichž některé byly dále rozvedeny do dalších dílčích položek. Podrobněji se těmito položkami zabýváme níže.

možnými proměnnými volili ty, které odpovídaly cílům výzkumu a vedly k odpovědím na výzkumné otázky.<sup>9</sup> Dle takto připravené kódovací knihy jsme pak všechny články systematicky a detailně kódovali a zjištěné údaje jsme zanesli do datového souboru určeného pro analýzu ve statistickém programu SPSS. Kódování prováděli členové autorského týmu Veronika Pavlovská a Martin Voráč. Nejprve kódovala všechny články Veronika Pavlovská. Poté autoři provedli na základě dosavadních zkušeností některé úpravy kódovací knihy (např. změnu kritérií pro vyhodnocení celkového vyznění článku). Na jejím základě poté Martin Voráč kódoval celý soubor podruhé a pozměnil předchozí kódování<sup>10</sup>. Kódovací kniha i výsledný datový soubor je dostupný na vyžádání u autorů.

Pro obsahovou analýzu článků jsme zvolili následující hlavní položky:<sup>11</sup> datum publikace článku; periodikum, v němž článek vyšel; autor článku, autor článku – kategorie; typ článku; vyznění názvu článku; celkové vyznění článku; zmínky o možném využití testování v rámci článku; zmínka o propojení testování s nějakým konkrétním cílem (ve vzdělávací politice) v rámci článku; zmínky o možných rizicích testování v rámci článku; zmínka o zahraničních zkušenostech s testováním v rámci článku; konkrétní zahraniční země, která je zmiňována.

Některé z výše uvedených položek kódovací knihy zde blíže specifikujeme. V případě položky „autor článku“ jsme vždy kódovali přímého autora článku (novináře, experta apod.), jedinou výjimkou jsou rozhovory, kde jsme jako autora článku kódovali osobu odpovídající na otázky novináře.

V položce „autor článku – kategorie“ kódujeme příslušnost autora článku k určité obecné skupině autorů, jakými jsou novinář/komentátor, zástupce MŠMT, expert nebo kategorie „jiný“. Ke skupině novinářů/komentátorů jsme přiřazovali členy redakcí novin (včetně těch, kteří se podepisovali pouze zkratkou) nebo články pocházející z ČTK. Ke kategorii zástupce MŠMT jsme řadili autory, kteří vystupovali v době publikování článku jako reprezentanti (resp. zaměstnanci) ministerstva nebo k němu přidružených institucí jako CERMAT nebo ÚIV. Kategorii expertů tvoří nejširší skupina autorů. Pokusili jsme se do ní zařadit ty autory, u nichž předpokládáme dlouhodobý odborný zájem o vzdělávací politiku nebo dlouhodobou zainteresovanost v tématu. Konkrétně do této skupiny patří představitelé akademické sféry (např. pedagogická fakulta), zástupci profesních periodik (např. Učitelských novin), neziskového sektoru (např. občanského sdružení EDUin), zástupci společností Kalibro nebo Scio, ředitelé

<sup>9</sup> Konkrétní položky do kódovací knihy jsme pak volili především dle námi předpokládané vypovídací hodnoty zjištěných informací ve vztahu k cíli výzkumu popsat charakter mediální prezentace celostátního testování (podrobně jsme kódovali např. v článcích zmíněná využití a rizika testování, která podle našeho názoru výrazně spoluvytváří mediální obraz celostátního testování; v jiném případě jsme zase např. podrobněji identifikovali, do jaké skupiny autorů patří autor článku, což je podle nás rovněž relevantní faktor pro charakter mediální prezentace testování). V následné analýze jsme se pak ale zabývali již jen vybranými položkami a vztahy mezi nimi, abychom nad míru nepřekračovali doporučený rozsah článku.

<sup>10</sup> Nejednalo se tedy o dvojí nezávislé kódování, při němž by např. bylo možné ověřovat reliabilitu kódování, ale o cílenou revizi a kontrolu prvního kódování.

<sup>11</sup> V této části článku podrobněji popisujeme jen některé klíčové, nebo naopak méně zřejmé položky kódovací knihy a metodu jejich kódování, kompletní kódovací knihu pak můžeme poskytnout zájemcům na požádání.

108 škol a učitelé. Poslední skupinu autorů označených jako „jiný“ tvoří jinam nezařazení autoři jako např. zástupce krajského úřadu nebo student.<sup>12</sup>

Položka „typ článku“ kóduje, jaký formální charakter mají jednotlivé články. Mezi možnostmi jsme zařadili: zaprvé, informativní článek faktografického charakteru přinášející bližší informace o testování (např. události spojené s přípravou a zaváděním testování, využití a rizika testování, popis podoby testů, citace různých pohledů na problematiku testování apod.); zadruhé, názorový komentář vyjadřující stanovisko autora na problematiku testování; zatřetí, rozhovor; začtvrté, jiný typ článku.

Položku „vznění názvu článku“ jsme kódovali následujícím způsobem. Název článku se buď vztahoval k tématu celostátního testování, nebo s ním nijak nesouvisel. Jestliže se název článku k tomuto tématu vztahoval, hodnotili jsme, zda je jeho vznění ve vztahu k celostátnímu testování pozitivní, negativní, ambivalentní nebo neutrální.

K vyhodnocení položky „celkové vznění článku“ jsme přistoupili následujícím způsobem. Článek jsme hodnotili jako pozitivní, jestliže byl počet slov článku popisujících pozitivní přínosy testování vyšší než počet slov věnujících se jeho rizikům a negativním vlivům. Článek jsme hodnotili jako negativní, jestliže byl počet slov článku popisujících rizika a negativní vlivy testování vyšší než počet slov věnujících se jeho pozitivním přínosům. Článek jsme hodnotili jako ambivalentní, jestliže byl počet slov článku popisujících pozitivní přínosy testování a počet slov věnujících se jeho rizikům a negativním vlivům přibližně vyrovnaný. Článek jsme hodnotili jako neutrální, jestliže se nevěnoval ani popisu pozitivních přínosů, ani popisu rizik a negativních vlivů testování.

Zmínky o možných využitích a možných rizicích testování v rámci článku jsme identifikovali prostřednictvím sady položek. Každá z nich se ptá, zda je v článku zmíněn určitý konkrétní typ využití nebo rizika testování. Tyto položky jsme sestavili na základě předchozího studia článků tak, aby postihovaly celou škálu v článcích zmíněných možných využití a rizik testování. Jejich slovní formulace reflektují způsob, jakým jsou prezentovány v námi zkoumaných tištěných médiích. K jednotlivým typům využití nebo rizik jsme přiřazovali i ty, které byly v článku formulovány v alternativních slovních formulacích, ale přitom svým charakterem byly velmi podobné a bylo možné je spojit do jednoho typu využití nebo rizika.

Mezi možná využití testování jsme zařadili následující položky:

- Jako přijímací zkoušky na osmileté/čtyřleté gymnázium – toto využití jsme spojili i s jinými formulacemi odkazujícími na jakékoliv rozřazování žáků do různých typů škol na základě výsledků v plošných testech.
- Ke kontrole kvality škol ze strany MŠMT či krajských úřadů – využití jako interní neveřejný kontrolní nástroj.
- K poskytnutí zpětné vazby školám, žákům.
- Jako diagnostický nástroj pro lepší specifikaci potřeb jednotlivých žáků.

<sup>12</sup> Konkrétní totožnost autorů a jejich příslušnost k jednotlivým skupinám jsme určili na základě vlastních znalostí a dále na základě konzultace s paní Radkou Kvačkovou, dlouholetou novinářkou Lidových novin věnující se tématům ve vzdělávání. Některá neznámá jména autorů jsme zařadili do skupin také dle typu jejich článku (většinou se jednalo o méně známé novináře např. z regionů).

- Jako hodnotící nástroj pro žáky, rodiče a zřizovatele škol, jak si ve srovnání stojí školy i žáci – v člancích nejčastěji prezentováno jako využití testování k tvorbě žebříčků jednotlivých škol nebo žáků nebo příp. jako pomůcka pro rodiče při výběru školy.
- Jako podklad pro optimalizaci a financování škol – využití jako podklad k financování na základě výsledků testování apod.

U dvou posledně jmenovaných využití jsme dále zjišťovali, jak jsou v rámci článku hodnocena (zda pozitivně, negativně, ambivalentně, neutrálně nebo zda hodnocení není nijak zmíněno).

Mezi možná rizika testování jsme zařadili následující položky:

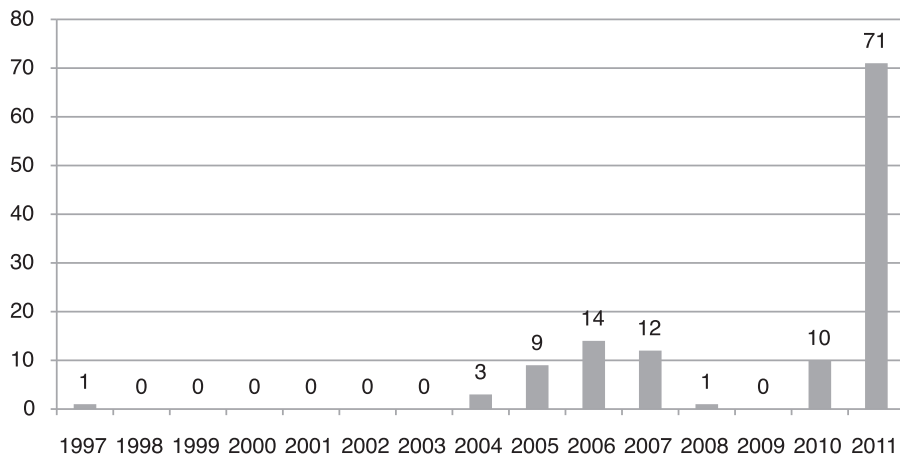
- Orientace škol pouze na kvalitní žáky.
- Testování ve skutečnosti neumožňuje objektivní srovnání kvality žáků a škol – alternativně: zkreslení, neboť školy a žáci mají rozdílné výchozí podmínky; testování neměří přidanou hodnotu, která je přesnějším indikátorem kvality.
- Testování samo o sobě nepovede ke zvýšení motivace žáků a ke zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.
- Testování povede k orientaci výuky žáků na úspěch v testech.
- Testování je schopno postihnout jen dílčí obraz o kvalitě škol, žáků a vzdělávání – alternativně: testování ověřuje jen určitý typ znalostí a schopností.
- Testování není kompatibilní s probíhající kurikulární reformou.
- Testování standardizuje vzdělávání – alternativně: znevýhodňování alternativních proudů vzdělávání apod.
- Neodpovědné používání testování jako mocného nástroje vlivu na školy – projevuje se a v člancích zmiňováno např. jako nejasnost a vágnost cílů testování nebo jako riziko zneužití výsledků testování apod.
- Testování odsouvá do pozadí jinou agendu, které by MŠMT mělo věnovat výrazně více pozornosti – alternativně: ke zvýšení kvality vzdělávání je třeba zaměřit se na jiné priority.

Další rozvedení některých typů využití nebo rizik testování je uvedeno v kódovací knize. Při zpracování a analýze dat jsme využívali statistický software SPSS 19.0, využity byly především četnostní a kontingenční tabulky.

## **4 Mediální prezentace celostátního testování v hlavních českých denících**

### **4.1 Celostátní testování v českých denících – základní zjištění**

V námi sledovaném období od roku 1990 do konce roku 2011 vyšlo ve třech nejčtenějších nebulvárních českých denících celkem 121 článků, které alespoň jednou zmiňovaly celostátní testování v 5. a 9. třídách. Z celkového počtu článků pochází



Obrázek 1 Počty článků v jednotlivých letech

nejvíce článků z Lidových novin (55 článků, 45,5 %), 43 článků vyšlo v Mladé frontě Dnes (35,5%) a nejméně článků je z deníku Právo (23 článků, 19 %).

První článek o celostátním testování se objevuje již v roce 1997, další pak ale až v roce 2004 a většina článků (59%) byla publikována až v roce 2011. Vývoj počtu článků v jednotlivých letech je zachycen v obrázku 1. Ukazuje se, že v oblasti celostátního testování média reagují a komentují především skutečné dění a události a nová témata příliš do veřejného prostoru nepřinášejí. Mezi roky 2004 a 2008 probíhalo pilotní testování v několika krajích a posléze v celé České republice, vznik Rámcového projektu monitorování a hodnocení vzdělávání v roce 2003, kde se poprvé celostátní testování konkrétně vymezuje, byl ale deníky pomínut bez reakce, stejně jako další strategické dokumenty. Spolu se skončením projektu Kvalita I mizí postupně v roce 2008 a 2009 téma celostátního testování jak z veřejného (priority MŠMT se ubíraly jiným směrem), tak z mediálního prostoru. Téma testování se znovu objevuje až s nástupem Josefa Dobeše na pozici ministra školství a obnovením myšlenky zavedení celostátního testování na konci roku 2010, na což opět média reagují (všech 10 článků v roce 2010 vyšlo až v říjnu a prosinci). Jak již bylo zmíněno, největší část článků vyšla v roce 2011, kdy bylo téma testování v 5. a 9. třídách velmi aktuální a veřejně řešenou otázkou vzdělávací politiky. Zároveň 59% článků, které vyšly v roce 2011, bylo publikováno až v posledním čtvrtletí roku 2011, tedy v období, kdy již probíhalo pilotní testování na základních školách a o zavedení celostátního testování nebylo příliš pochyb.

O způsobu, jakým je celostátní testování prezentováno, vypovídá i forma článků. 65% článků o testování má spíše informativní charakter, 29% článků vyjadřuje názory a postoje autora k problematice testování a zbylých 6% článků připadá rozhovorům, ve kterých dotazovaní testování zmiňují (bez rozlišení, zda zmiňují spíše informace,

nebo názory). To podporuje i naši předchozí úvahu, která vyplynula ze sledování počtu článků v jednotlivých letech a která ukazuje, že v oblasti celostátního testování média spíše reagují na aktuální politické dění a informují o něm, než aby do veřejného prostoru vnášela nová témata a problémy nebo prezentovala své názory. V této souvislosti je zajímavé podívat se, kdo jsou autoři námi sledovaných článků. Jak jsme vymezili v předchozí části, rozlišujeme tři hlavní kategorie autorů – novinář/novinářka, zástupce MŠMT a odborníci na danou problematiku (do kategorie „jiný“ jsme zařadili jen dva články, tudíž ji zde již nebereme v úvahu). Přestože ve většině jsou v autorství samozřejmě novináři (67 %), prostor dostávají i experti (26 %) a nejmenší prostor dostávají představitelé z politického spektra – zástupci MŠMT (7 %).

Z obsahového hlediska jsme v článcích sledovali tyto faktory: celkové vyznění článku,<sup>13</sup> zmínky o využití testování, cílech, kterých by mělo být testováním dosaženo, zmínky o možných rizicích, která zavedení celostátního testování přináší, a odkazy na zahraniční zkušenosti s testováním. Ukázalo se, že nejčastěji se prezentují a diskutují možná využití testování a jeho výsledků. 62 % článků (75 článků) z celkového počtu zmiňuje alespoň jedno možné využití výsledků testování.<sup>14</sup> O možných rizicích testování už ovšem informuje méně než polovina článků, pouze 48 článků (40 %) zmiňuje alespoň jedno riziko. V oblasti rizik je nejvíce uváděna obava, že školy se budou po zavedení testování orientovat pouze na výuku látky, která je testy pokryta (uvádí 24 článků). Dalšími riziky, která se v článcích vyskytují, je poskytnutí pouze dílčího obrazu o školách (13 článků), nemožnost srovnávání výsledků vzhledem k nezachycení například socioekonomického zázemí žáka, případně jiných faktorů, které jsou plošnými testy nezjistitelné (12 článků), a obava z toho, že školy budou usilovat pouze o kvalitní žáky, kteří by jejich výsledky zlepšovali (11 článků).

Co ale chybí ve sledovaných článcích téměř úplně, je diskuse cílů, kterých by mělo být plošným testováním dosaženo – pouze 18 % článků (celkem 22 článků) propojuje zavedení testování s konkrétním cílem. Zde se dle našeho názoru odráží podoba politické a částečně i odborné diskuse o celostátním testování, ve kterých jsou cíle obvykle také opomíjeny a pozornost je upřena především k samotnému nástroji a jeho rizikům a možným využitím. Nejčastěji zmiňovaným cílem, kterého by mělo být pomocí celostátního testování dosaženo, je zvýšení kvality vzdělávání (13 článků), následuje sjednocení úrovně škol (5 článků), objektivizace přijímacích zkoušek na gymnázia a střední školy (2 články) a usnadnění přestupu ze školy na školu a zjednodušení přijímacích zkoušek (oboje 1 článek).

Dalším sledovaným aspektem bylo, nakolik se do článků promítají zahraniční zkušenosti. Pouze ve 23 článcích (19 % z celkového počtu článků) jsou alespoň nějak zmíněny zahraniční zkušenosti s plošným testováním. Nejčastěji ale autoři článků odkazují na zahraniční zkušenosti obecně, bez jmenování konkrétní země a konkrétních problémů či přínosů, které po zavedení celostátního testování nastaly (9 článků, 39 % z článků zmiňujících zahraniční zkušenosti). K nejčastěji zmiňovaným zahraničním

<sup>13</sup> Celkové vyznění článku považujeme za klíčové zjištění a věnujeme mu následující část.

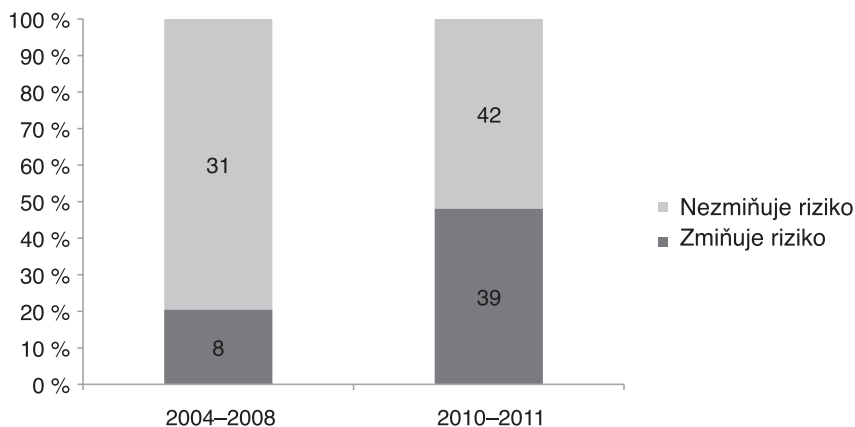
<sup>14</sup> Zjištění související s možným využitím testování podrobněji rozebíráme v jedné z dalších částí článku.

## 112 zemím pak patří Velká Británie (5 článků) a Spojené státy americké a Slovensko (obě země po 3 člancích).

Tabulka 2 Počty článků v jednotlivých obdobích

	2004–2008	2010–2011	celkem
počet	39	81	120
%	32,5%	67,5%	100,0%

Kromě celkového popisu formy a obsahu článků jsme se snažili zjistit, zda a jak se články proměňují v čase. Pro porovnávání časového vývoje jsme se rozhodli sledovat a porovnávat pouze dvě období, ve kterých se články o celostátním testování objevují. Do prvního období spadají roky 2004–2008, tedy období projektu Kvalita I a pilotních testování v různých krajích. Druhým obdobím jsou pak roky 2010–2011, kdy se spolu s ministrem Josefem Dobešem vrátilo téma celostátního testování do politické agendy. Počty článků v jednotlivých obdobích uvádíme v tabulce 2. Budeme se tedy snažit ukázat, zda se prezentace celostátního testování v médiích v jednotlivých obdobích lišila.



Obrázek 2 Články zmiňující rizika testování ve sledovaných obdobích (počet a procentuální zastoupení)

Rozdílům v celkovém vyznění článků a ve zmínkách o možných využitích testování se budeme věnovat v samostatných částech. Na tomto místě bychom rádi ukázali, jak se proměnilo informování o rizicích (viz obrázek 2). Mezi roky 2004 a 2008 informuje o možných rizicích jen 20,5% článků, v letech 2010 a 2011 je to již 48,1% z celkového počtu článků. To může souviset i se skutečností, že v letech 2010–2011 dostávají v médiích větší prostor autoři, které jsme označili jako nezávislé experty. Zatímco mezi roky 2004 a 2008 jsou experti autory 6 článků (15,8% z článků v daném období),



v letech 2010–2011 je to 25 článků (31,6% článků v daném období). Dochází tedy ke značnému posunu, který ovlivňuje celkovou podobu debaty o celostátním testování.

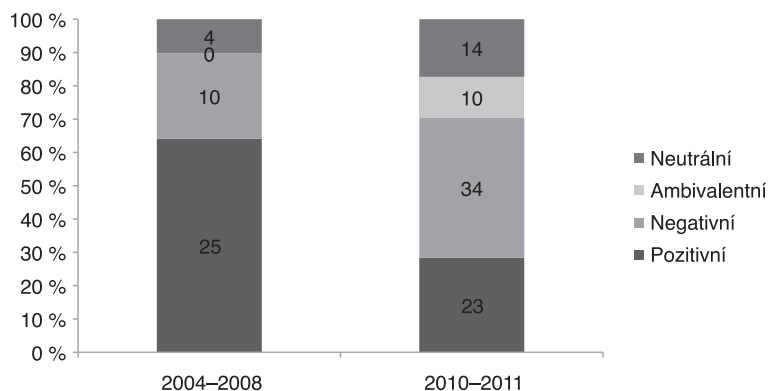
#### 4.2 Vyznění článků o celostátním testování

Klíčovým sledovaným rysem článků bylo jejich celkové vyznění. Sledovali jsme, zda jsou články o testování spíše pozitivní, tj. převažují v nich informace o přínosech testování, nebo negativní, tedy takové, které dávají větší prostor informacím o rizicích a potencionálních negativních dopadech testování. Nebo je většina článků vyrovnaná či nezaujímá k testování žádný hodnotící postoj? Ukázalo se, že takových článků je jen menšina. Pouze 8,3% článků jsme označili jako ambivalentních a dalších cca 15% je neutrálních. Ve většině článků tedy převažuje pozitivní, nebo negativní obraz testování, přičemž obě skupiny jsou přibližně stejně veliké (49 článků má pozitivní vyznění, 44 negativní). Rozložení mezi pozitivním a negativním přístupem k testování je tedy velmi podobné názorům veřejnosti na celostátní testování.

Tabulka 3 Celkové vyznění článků

	Počet článků	% z celkového počtu článků
pozitivní	49	40,5%
negativní	44	36,4%
ambivalentní	10	8,3%
neutrální	18	14,9%

Dále jsme se snažili zjistit, zda se celkové vyznění článků liší v námi vymezených obdobích (viz obrázek 3.). Ukázalo se, že prezentace testování v jednotlivých obdobích je odlišná a existuje souvislost mezi celkovým vyzněním článku a obdobím,



Obrázek 3 Celkové vyznění článků v jednotlivých obdobích (počet a procentuální zastoupení)

114 ve kterém byl článek napsán. V letech 2004 až 2008 převažují články s pozitivním vyzněním a pozitivním obrazem celostátního testování (64,1 % článků je pozitivních). V letech 2010 a 2011 je tomu naopak a počet článků s pozitivním vyzněním se velmi výrazně snižuje (pouze 28,3 % článků má pozitivní vyznění). Zároveň se až v letech 2010 a 2011 objevují články s ambivalentním vyzněním. Dle našeho názoru se tedy celková podoba debaty v jednotlivých obdobích liší a v letech 2010 a 2011 došlo nejspíš k proměně debaty a jejímu zintenzivnění, čemuž nasvědčuje i celkový počet článků v jednotlivých obdobích.

### 4.3 Využití testování

Již jsme uvedli, že alespoň nějaké možné využití výsledků testování se uvádí v 62 % článků (75 článků) z celkového počtu všech analyzovaných článků. Mezi články, které alespoň nějaké využití uvádějí, je nejvíce zastoupeno využití jako přijímací zkoušky na gymnázia (resp. jakékoliv jiné rozřazování žáků do různých typů škol), a to v počtu 48 článků. 38 článků uvádí využití testování jako zpětné vazby pro školy nebo pro žáky. Další typy využití už jsou zastoupeny méně: využití testování pro tvorbu veřejných „žebříčků“ (17 článků), využití testování ke kontrole kvality škol ze strany MŠMT nebo krajských úřadů (14 článků), využití výsledků testování jako podkladu pro optimalizaci a financování jednotlivých škol (12 článků). Nejméně zastoupeno je využití testování jako diagnostického nástroje pro lepší specifikaci potřeb jednotlivých žáků (5 článků).

Kromě úhrnného výskytu jednotlivých typů využití testování nás zajímá, zda se v obou srovnávaných obdobích (2004–2008 a 2010–2011) nějak proměnilo rozložení jednotlivých zmínek o využití testování. Tabulka 4 nejprve ukazuje počty článků, které zmiňují alespoň jedno využití testování, v jednotlivých sledovaných obdobích. Je z ní patrné, že v období 2004–2008 počet článků se zmínkou o alespoň jednom využití testování výrazně převyšoval počet těch bez jakékoliv zmínky. Ve druhém sledovaném období se naopak tento počet téměř vyrovnává. Nápadný je podle nás především vysoký počet článků bez jakéhokoliv uvedeného využití v období let 2010 a 2011. To podle nás může vypovídat především o podobě návrhů testování z dílny tehdejšího ministra Josefa Dobeše, kdy se diskuze točila zejména kolem samotného zavedení testování, následné využití tohoto nástroje přitom ale bylo nevyjasněné.

**Tabulka 4** Počet článků zmiňujících alespoň jedno využití testování, resp. neuvádějících ani jedno využití testování, v jednotlivých sledovaných obdobích (v závorkách uvedena procenta, kde základem 100 % je vždy celkový počet článků publikovaných v uvedeném období)

	2004–2008	2010–2011
Celkový počet článků	39 (100%)	81 (100%)
Alespoň jedno využití testování	31 (79,5%)	43 (53,1%)
Bez uvedení využití testování	8 (20,5%)	38 (46,9%)

Dále můžeme prozkoumat, jaké zastoupení mají v člancích v jednotlivých obdobích zmínky o konkrétních typech využití testování. V tabulce 5 uvádíme počty článků zmiňujících jednotlivé typy využití v daném období a jejich procentuální zastoupení z celkového počtu všech článků v daném období zmiňujících alespoň jedno využití. V období projektu Kvalita I mezi lety 2004 a 2008 v člancích jednoznačně převládalo využití testování v podobě přijímacích zkoušek na gymnázia nebo jako zpětná vazba pro školy a žáky. Ve druhém zkoumaném období v letech 2010 a 2011 se možná využití testování zmiňovaná v člancích o něco více diverzifikovala. Stále sice jasně převládají využití zmíněná již v případech předchozího období, nicméně přibývá i zmínek o využití k tvorbě „žebříčků“ nebo jako podklad k financování škol. To zřejmě opět svědčí o nejasnosti a nekonzistentnosti záměrů ministerstva ve zmiňovaném období.

**Tabulka 5** Počty článků zmiňujících jednotlivé typy využití testování v jednotlivých obdobích (procenta uvádí procentuální zastoupení článků s daným konkrétním využitím z celkového počtu všech článků v daném období zmiňujících alespoň jedno využití)

	Přijímací zkoušky	Kontrola kvality	Zpětná vazba	Diagnostický nástroj	„Žebříčky“	Financování	Jiné	Alespoň jedno využití
2004–2008	21 67,7%	5 16,1%	19 61,3%	1 3,2%	4 12,9%	3 9,7%	1 3,2%	31
2010–2011	26 60,5%	8 18,6%	19 44,2%	4 9,3%	13 30,2%	9 20,9%	2 4,7%	43

V případech dvou možných využití testování – pro účely tvorby „žebříčků“ a jako podklad pro optimalizaci a financování škol – jsme rovněž kódovali, jak jsou tato využití v člancích hodnocena (souhrnně za obě zmiňovaná období). Využití pro účely tvorby „žebříčků“ je zmíněno v celkem 17 člancích, pozitivně je hodnoceno v jednom případě, negativně v deseti, ambivalentně ve třech a neutrálně v jednom článku. Ve dvou případech hodnocení není nijak zmíněno. Využití testování jako podkladu pro optimalizaci a financování škol je zmíněno v celkem 12 člancích, pozitivně není hodnoceno ani jednou, negativně pětkrát, ambivalentně jednou a neutrálně ve dvou člancích. Ve čtyřech případech hodnocení není nijak zmíněno. Obě kontroverzní využití celostátního testování jsou tedy ve sledovaných médiích prezentována především negativně.

## 5 Diskuse a závěry

Před tím, než se budeme věnovat závěrům, které vyplývají z naší analýzy, je vhodné upozornit na některá omezení našeho přístupu. Předně, naše výsledky se opírají pouze o kvantitativní obsahovou analýzu. Předností tohoto postupu je systematickост a rigoróznost, na straně druhé tato metoda neumožňuje analyzovat, jak jsou

116 mediální obsahy přijímány, a komplexně analyzovat, jaký obraz média o tématu testování utvářejí a jaká sdělení předávají. Jsme si vědomi toho, že posuzovat vyznění článku na základě toho, zda převažují negativní, nebo pozitivní zmínky o testování, může být zkreslující. K tomuto účelu by bylo vhodné doplnit náš výzkum o metody jako je analýza diskurzu. Toto by již ovšem výrazně přesáhlo možnosti jednoho článku. Kvantitativní přístup má také velkou výhodu v tom, že umožňuje zjistit alespoň orientační údaje o velikosti změn v pohledu na testování během času. Podrobné čtení článků také ukázalo, že mnoho článků má spíše informační povahu, tj. nejde příliš do hloubky, pokud jde o testování a jeho význam. Jinak řečeno, jen část článků by byla zajímavá z hlediska hlubší analýzy struktury diskurzu. Nicméně je zřejmé, že na tuto stať, která má spíše explorační a deskriptivní charakter, by bylo vhodné navázat hlubším kvalitativním výzkumem a analýzou, která by vzala důkladně v úvahu také kontext, ve kterém byly články publikovány.

Výsledky naší analýzy jsou ve shodě s výzkumy občanů a ředitelů. Ukazuje se například, že celostátní testování v médiích je interpretováno jak pozitivně, tak negativně, přičemž rozložení těchto interpretací je přibližně půl na půl. Naše analýza ovšem současné poznání doplňuje hned v několika směrech. Předně nám delší sledované časové období umožnilo zachytit jistou proměnu postojů k testování. Je evidentní, že zatímco v období 2004–2008 bylo vyznění článků převážně pozitivní (a články obsahovaly méně zmínek o možných rizicích testování), v letech 2010–2011 již převažovalo vyznění negativní.

Tento fakt může mít několik příčin. Zaprvé, v prvním období bylo testování spojováno především s výběrem vzdělávací dráhy žáka a nikoli s vytvářením žebříčků škol, což bylo prezentováno jako jedno z možných využití ve druhém období (byť od toho bylo později upuštěno). Zadruhé je možné, že negativní reakce vyplývají z nejasně vymezených cílů a využití testování ze strany MŠMT a růstem nedůvěry v jakákoli opatření ministerstva (resp. větší uvědomění si rizik těchto opatření). Může jít i o to, že testování bylo prosazováno značně nepopulárním a chaotickým ministrem Josefem Dobešem. V každém případě je zřejmé, že citlivost k rizikům testování během času vzrostla.

Dalším ze zjištění, které jsme sice opakovaně vyjadřovali na různých konferencích, ale chybělo nám pro ně přesvědčivé empirické doložení, je skutečnost, že o celostátním testování se většinou diskutuje bez uvedení cíle, ke kterému má sloužit. Toto považujeme za zásadní opomenutí veřejné i odborné debaty, neboť bez diskuse toho, čeho chceme prostřednictvím testování dosáhnout (a jakým „mechanismem“), se vytrácí základní podstata věci, kterou je zvýšení kvality vzdělávání a přístupu k němu. Jiným zjištěním, které dokumentuje stav současné diskuse o testování, je zásadní opomíjení zahraničních zkušeností (ať už negativních, nebo pozitivních).

Naše zjištění mají i některé praktické implikace pro vzdělávací politiku. Ukazuje se, že názory na celostátní testování se v čase proměňují a že jde o velmi citlivý nástroj, který si vyžaduje pečlivé vysvětlení a argumentaci. Dá se též dovodit, že pro jeho zavádění je třeba jisté míry důvěry v to, že nebude zneužito. Na straně

druhé naše analýza dokládá, že existuje zřejmá tendence diskutovat testování jako „technický nástroj“, bez znalosti toho, k čemu a jak bude využito. V tomto ohledu je zarážející počet článků, které vůbec neuvádějí možné využití testování, a ještě více pak to, že tento počet dokonce během času vzrostl. Zdá se tedy, že mediální diskuse v posledních dvou letech přinesla do tématu spíše více nejasností, než že by veřejnosti srozumitelně vysvětlila možnosti a meze testování. Toto je velký úkol pro tvůrce vzdělávací politiky, pokud chtějí celostátní testování – ať už v jakékoli podobě – skutečně zavést.

## Literatura

- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–15.
- Eurydice. (2010). *Celostátní testování žáků v Evropě: Čile, organizace a využití výsledků*. Praha: ÚIV. Dostupné z [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109CZ.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109CZ.pdf).
- Hučín, J. (2010). Co si myslí ředitelé škol o centrálním testování. *Řízení školy*, 7(12), 21–22.
- Chvál, M. (2006). Celoplošné testování v systému evaluace. *Učitelství listy*, (6).
- Chvál, M., Greger, D., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Testování žáků na konci základní školy a státní maturita – aktuální otázky současné vzdělávací politiky. *Orbis Scholae*, 3(3), 79–102.
- MŠMT. (1994). *Kvalita a odpovědnost*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- MŠMT. (2002). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_5\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_5_1.pdf).
- MŠMT. (2003). *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JORamcovyprojektmonitorovanihodnocenivzdelavani.pdf>.
- MŠMT. (2005). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT. Dostupné z [http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05\\_appx.pdf](http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf).
- MŠMT. (2007). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>.
- MŠMT. (2011). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy>.
- OECD. (1996). *Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika*. Praha: ÚIV.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010) *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- ÚIV. (2010). *Rychlá šetření 3/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: ÚIV. Dostupné z <http://www.uiv.cz/soubor/4382>.
- Skedsmo, G. (2010). Formulace a realizace evaluační politiky: rozpory a problematické oblasti. *Orbis Scholae*, 4(1), 55–71.
- Straková, J., & Simonová, J. (2005). *Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace*. Praha: SKAV. Dostupné z [http://skav.devel.multimedia.cz/admin/upload/fck/file/publikace/studie/studie\\_evaluace.pdf](http://skav.devel.multimedia.cz/admin/upload/fck/file/publikace/studie/studie_evaluace.pdf).
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). Testování žáků na konci základní školy a státní maturita – medializováno a odkládáno. In E. Walterová, K. Černý, D. Greger, & M. Chvál, *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., Katedra veřejné a sociální politiky,  
Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK  
veselya@fsv.cuni.cz

Veronika Pavlovská, Katedra veřejné a sociální politiky,  
Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK

Martin Voráč, Katedra veřejné a sociální politiky,  
Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK

# Evaluace orientovaná na uživatele: zkušenost s pobytovým programem Člověk a prostředí<sup>1</sup>

Jan Činčera

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

**Abstrakt:** Článek prezentuje průběh a výsledky evaluačního výzkumu pobytového programu střediska ekologické výchovy SEVER. V rámci evaluace bylo zkoumáno, zda program ovlivňuje postoje žáků k ochraně přírody a jejich odhodlanost k proenvironmentálnímu jednání. V rámci zkoumané množiny žáků (N = 156) byl naměřen efekt programu na obě proměnné a zjištěna jejich vzájemná korelace. V kvalitativní části výzkumu žáci nejčastěji uváděli, že se naučili lépe třdit odpady, rozšířili svoje znalosti o přírodě a posílili spolupráci ve třídě. Článek dále popisuje dva roky trvající evaluační proces, upozorňuje na problémy spojené s evaluací orientovanou na uživatele, ale i na přínosy tohoto přístupu.

**Klíčová slova:** evaluace orientovaná na uživatele, odhodlanost k jednání, postoje k ochraně přírody, střediska ekologické výchovy

## Utilization-focused evaluation: Experiences with the educational programme Man and the Environment

**Abstract:** The article describes the process and results of an evaluation research of an educational camp of the Centre for Environmental Education SEVER. The evaluation focused on the impact of the programme on pupils' attitudes towards conservation and their intention to act in an environment-friendly way. In the sample (N = 156), the effect of the programme on both dependent variables was found; a significant correlation between both variables was also found. In a qualitative part of the research, pupils most often reported improving their recycling competencies, enriching their biological awareness and increasing the level of cooperation in their classes. The article also describes a 2-year long process of evaluation and notices both pros and cons connected with utilization-focused evaluation.

**Keywords:** conservation attitudes, environmental education centres, intention to act, utilization-focused evaluation

## 1 Úvod

Evaluační výzkumy programů středisek ekologické výchovy u nás v posledních letech přestaly být neznámým experimentem. Řada středisek již má s výzkumem svých programů zkušenost, v některých případech i opakovanou (Činčera & Mašková, 2011; Činčera, Fleková, & Kopecký, 2011; Činčera, 2011). Vzhledem k různorodosti programů je třeba pro každou evaluaci vytvářet vlastní evaluační plán, často s původním

<sup>1</sup> Článek vznikl v rámci projektu spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky „Týden pro udržitelný život – vzdělávací pobytový program pro žáky ZŠ a SŠ“.

120 nástrojem pro sběr dat. To je předpokladem tzv. evaluací orientovaných na uživatele (utilization-focused evaluation), které Patton (2008, s. 37) definuje jako „evaluace realizované pro a ve spolupráci s jejími konkrétními uživateli, pro konkrétní a plánované využití“. Evaluace orientované na uživatele mají řadu výhod, pro které jsou u nás oprávněně voleny. Na druhé straně přinášejí i specifické obtíže.

Článek popisuje proces a výstupy uživatelsky orientované evaluace pobytového programu střediska ekologické výchovy SEVER. Kromě samotného popisu evaluačního plánu a prezentace výsledků přibližuje evaluační proces a interakci mezi externím evaluátorem a klientem.

## 2 Popis programu

Pětidenní pobytový program Člověk a prostředí je tradiční program střediska SEVER, který od roku 1997 celoročně probíhá v jeho pobytovém centru v Horním Maršově (Kulichová & Kulich, 2005, s. 7). Cílem programu bylo všestranně rozvíjet způsobilost mladých lidí řešit problémy životního prostředí, tj. rozvíjet jejich motivaci, dovednosti, postoje a návyky potřebné k udržitelnému způsobu života (s. 9). Program se odvolával na kompetence definované rámcovými vzdělávacími programy. Byl rozdělen do osmi tematických okruhů, z nichž každý měl vlastní specifické cíle. Téma pokrývala oblast spolupráce, ekologické etiky, regionálního životního prostředí, rozmanitosti a krásy přírody, vývoje vztahu člověka a přírody, globálních souvislostí a problémů, udržitelného rozvoje a nástrojů udržitelného rozvoje (s. 10–12).

Většinu okruhů odpovídal půldenní blok, tj. cca 3–4 hodiny výuky, jedním z bloků byla i terénní výprava do Krkonoš. Metodické uchopení jednotlivých bloků vycházelo z různých inspiračních zdrojů. Těmi byly například globální výchova, výchova o Zemi, dílny D. Meadowse či aktivity J. Cornella. Důležitá byla i domácí tradice čerpající z Hnutí Brontosaurus, myšlenek J. Vavrouška, A. Záveského, E. Strejčkové a dalších (Kulichová & Kulich, 2005, s. 13).

## 3 Průběh evaluace

Evaluátor začal se střediskem spolupracovat v lednu 2010. Realizátoři neměli na začátku zcela vyjasněnou představu o tom, co od evaluace očekávají. Podle původních nápadů mělo jít především o hodnocení spokojenosti učitelů a žáků a zjištění, jaké informace a prožitky si žáci z programu odnáší. Středisko si spokojenost žáků a učitelů pravidelně vyhodnocovalo jednoduchým dotazníkem po akci. Podle něj byla většina respondentů s programem spokojena. Výhrady se týkaly pouze některých provozních otázek, například stravování v závodní jídelně.

Na první setkání přijel evaluátor s analýzou programu. V jejím rámci byla zkoumána tzv. teorie programu, tj. předpokládané kauzální vztahy mezi cíli a aktivitami programu (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004). Program měl vzhledem k časové dotaci



příliš velký počet cílů a nešlo předpokládat, že je všechny dosáhne. Jednotlivé bloky nebyly dostatečně provázané a evaluátor se obával, že se program v praxi rozpadá na několik oddělených částí. Jednotlivé bloky byly naplněny aktivitami se silným prožitkovým potenciálem, který by ale podle evaluátora mohl být posílen změnami v jejich zařazení a uvedení. Evaluátor předpokládal, že program má šanci ovlivňovat obecné proenvironmentální postoje žáků a zvyšovat jejich porozumění environmentálním problémům, naplnění dalších cílů či vliv programu na chování žáků ale považoval za méně pravděpodobné.

Hlavní doporučení evaluátora bylo upřesnit hlavní cíl a očekávané výstupy programu. Z diskuse vyplynulo, že rozdíly v interpretaci programu existují i mezi jednotlivými lektory. Dalším krokem tedy bylo sjednocení realizátorů na cílech programu.

Dalším krokem byla návštěva evaluátora na programu v září 2010. V průběhu pobytu vedl evaluátor zúčastněné nestrukturované pozorování a rozhovory s žáky, učiteli i lektory. Podle názoru evaluátora byla efektivita programu negativně ovlivněna jednak dílčími chybami v implementaci, jednak přetrvávajícími chybami v teorii programu. Realizátoři například předpokládali, že v bloku Biomonitring, ve kterém žáci zkoumali čistotu Úpy, budou žáci vyhodnocovat souvislosti mezi jevy v přírodě a popisovat konkrétní příklady vlivu člověka na životní prostředí. Žáci ale o den později vzpomínali pouze na to, jak se brodili vodou a že se dozvěděli, že řeka Úpa je čistá. Přestože výsledky mohly být ovlivněny skupinou, kterou realizátoři hodnotili jako mimořádně obtížnou, bylo pravděpodobné, že nastavení programu není optimální. Program se stále skládal z velkého počtu nepřilíš provázaných bloků. V závěru evaluátor doporučil středisku provést v programu hlubší změny.

Další setkání se konalo na jaře 2011. Na základě vzájemné dohody se evaluátor rozhodl facilitovat práci na přípravě nového logického modelu programu. Realizační tým po několika následujících měsících na změně programu dál pracoval. Výsledkem byl nový, experimentální program, který byl zahájen od počátku školního roku 2011/12.

V průběhu léta 2011 proběhla další jednání evaluátora s realizujícím střediskem. Jejich cílem bylo připravit nový evaluační plán. Přípravu komplikovalo jednak to, že nový program nebyl stále zcela připraven, jednak přání zahájit sběr dat s počátkem školního roku. Realizátor se současně přípravy evaluačního plánu aktivně účastnil, což na jedné straně vedlo k zajištění obsahové validity, na straně druhé zpomalovalo proces. V závěru léta se podařilo připravit evaluační plán a nástroje, které byly následně ověřeny v předvýzkumu. Sběr dat byl ukončen na konci roku 2011, kdy došlo k analýze výsledků.

## 4 Plán evaluace

Evaluace hledá odpovědi na tři otázky:

- Ovlivňuje program postoje žáků k ochraně přírody?
- Ovlivňuje program rozhodnutí žáků k proenvironmentálnímu chování?
- Jakým způsobem žáci interpretují význam programu?

Evaluační otázky respektují potřeby realizátorů programu. Podle teorie programu Člověk a prostředí mají aktivity vést žáky k přijetí proenvironmentálních postojů. Ty pak mají posílit jejich odhodlání k odpovědnému environmentálnímu chování.

Schultz (cit. dle Milfont & Duckitt, 2004, s. 289) definuje environmentální postoje jako „souhrn přesvědčení, pocitů a behaviorálních úmyslů, které zastává jedinec ve vztahu k environmentálně zaměřeným aktivitám či konfliktům“. Jedinec může zaujímat obecné environmentální postoje (např. ke znečištění, ochraně přírody), nebo naopak konkrétní postoje ke specifickým environmentálním otázkám a konfliktům (Hungerford & Volková, 1990; Cottrell & Graeffe 1997; Krajhanzl, 2010). Postoj k ochraně přírody tedy můžeme chápat jako příklad obecného environmentálního postoje.

Pro měření proenvironmentálních postojů existuje řada široce používaných testů (Dunlap & van Liere, 1978; Musser & Malkus, 1994; Johnson & Manoli, 2011). Podle realizátorů programu ale žádný z nich nebyl pro program validní. Protože pro zajištění obsahové validity hraje v evaluačním výzkumu názor realizátora programu důležitou roli, bylo nezbytné vytvořit původní test. Ten vycházel z jednodimenzionální škály vymezené utilitárním a ochrannářským přístupem k různým konfliktním situacím. Základní pojetí škály vycházelo z testu CATES Mussera a Malkuse (1994), jednotlivé položky ale vznikly v diskusi mezi evaluátorem a realizátorem programu.

Proměnná Odhodlanost k jednání byla v diskusi mezi evaluátorem a realizátorem zvolena jako náhrada za deklarované environmentální chování. Takové rozhodnutí na jedné straně nutně redukuje výpověď evaluace o smyslu programu, na druhé straně je logickým východiskem v situaci, kdy není možné měřit deklarované chování respondentů. Na základě řady studií (Bamberg & Moser, 2006; Hungerford & Volk, 1990; Kuhlemeier et al., 1999) lze říct, že přestože mezi odhodlaností k určitému jednání a samotným jednáním mohou stát různé bariéry, obě proměnné spolu silně korelují. Vytvořený dotazník sledoval odhodlanost k chování v kategoriích odpovědného environmentálního chování definovaného Hungerfordem et al. (1980), tj. přímého nakládání s přírodními zdroji, spotřebitelství, právního chování, přesvědčování a ostatního souvisejícího chování (zájem o výzkum přírody a výlety do přírody).

Plán evaluace předpokládal zadání stejného dotazníku po příjezdu účastníků na program a před jejich odjezdem. Mezi vyplněním tedy uplynulo pět dní. K volbě tak krátkého intervalu vedly dva důvody. Prvním byla snaha o maximalizaci návratnosti dotazníků. Druhým pak snaha o zajištění interní validity výsledků. Podle informací střediska SEVER bývá obvyklé, že někteří učitelé na program dále navazují školní prací. Při větším odstupu by proto nebylo možné vyhodnotit, zda je naměřený efekt výsledkem samotného programu, nebo navazující práce ve škole, kterou navíc nebylo možné pro všechny skupiny standardizovat. Protože žáci nebyli v průběhu programu vystaveni žádným médiím ani jiné výuce, je možné předpokládat, že výsledky nebyly ovlivněny dalšími proměnnými. Vzhledem k tomu nebylo nutné ani použít kontrolní skupinu.

Přestože je použitý typ kvazi-experimentálního designu v evaluačním výzkumu poměrně běžný, přináší i nezanedbatelná rizika (Reichardt & Mark, 2004). Krátký interval mezi zadáním obou testů mohl způsobit tzv. efekt měření. Nelze vyloučit,

že žáci si zapamatovali své odpovědi a opakovali je i ve druhém testování. Evaluátor vycházel z předpokladu, že taková situace zvyšuje riziko chyby druhého typu, tj. že evaluace nenaměří posun v postojích, který ve skutečnosti nastal. Pokud by si respondent pamatoval své odpovědi, a přesto je v posttestu změnil, měla by tedy tato skutečnost odrážet posun v postojích, který nastal v důsledku absolvovaného programu. Toto riziko bylo diskutováno s realizátorem programu. Po vzájemné dohodě bylo rozhodnuto jej akceptovat, zejména v kontextu obav ze zkreslení dat způsobeného možnou navazující prací žáků ve škole. Zajištění vyšší interní validity evaluační studie by představovalo buď zásah do běžného chodu střediska i spolupracujících škol (například podmínkou, že učitelé nesmí několik týdnů na program navázat), nebo by vyžadoval rozšíření evaluačního plánu o souběžný sběr dalších dat, například kvalitativního typu. První opatření by pak snížilo zájem škol o program, druhé evaluaci podstatně prodražilo. Evaluace tedy odráží jistý kompromis „doporučeným“ a „možným“, což je podle Pattona (2002) pro formativní, z pragmatické perspektivy vycházející evaluace orientované na uživatele, typické.

Žákům byly zadány dva testy. Test Postoje k ochraně přírody se skládal ze 13 položek (viz příloha 1). Každá položka popisovala určitou situaci, ke které byla uvedena dvě opačná řešení, jedno respektující ochranu přírody, druhé respektující jiné zájmy. Souhlas s jedním či druhým přístupem pak žáci vyjadřovali na sedmibodové stupnici Likertova typu.

Test Odhodlanost k jednání se skládal z 11 položek (viz příloha 2). Každá položka popisovala určité proenvironmentální chování. Žáci se pak na sedmibodové Likertově škále vyjadřovali k tomu, zda a do jaké míry by takové jednání byli ochotni dělat.

Interní reliabilita obou testů byla ověřována nejprve v předvýzkumu ( $N = 22$ ). Přestože předvýzkum proběhl na malém vzorku, hodnoty Cronbachova alfa testu se zdály dostačující (zejména pro test měřící odhodlanost k jednání). Z položkové analýzy dále nevyplývalo, že by bylo nutné některou z položek odstranit, přestože u dvou položek z testu měřícího proenvironmentální postoje to bylo možné zvážit. Protože realizátor byl přesvědčen o jejich validitě, byly obě položky nakonec zachovány.

Reliabilita obou testů byla následně potvrzena v pretestu ( $N = 156$ ), kdy Cronbachovo alfa pro Postoje k ochraně přírody bylo 0,70 a pro Odhodlanost k jednání alfa = 0,79. Vyšší reliabilita jedenáctipoložkového testu naznačuje jeho vyšší integritu ve srovnání s testem na měření proenvironmentálních postojů. Lze ale předpokládat, že oba nově vytvořené testy jsou pro potřeby evaluace programu Člověk a prostředí akceptovatelné.

Součástí posttestu byly tři semi-otevřené otázky, které měli žáci doplnit (Stokking, van Aert, Meijberg, & Kaskens, 1999; Cachelin, Paisley, & Blanchard, 2009):

- Naučil/a jsem se...
- Než jsem sem přijel/a, vůbec jsem nevěděl/a...
- Až se vrátím domů, tak...

Testy byly zadávány vedoucím lektorem. Celkem byla data získána od 156 žáků v průměrném věku 12,2 let ( $SD = 1,61$ ) z celkem devíti různých tříd, z toho 70 chlapců a 86 dívek. Data byla získána od všech tříd, které se ve sledovaném období zúčastnily programu.

Protože data v pretestech prokazovala normální rozložení (Postoje k ochraně  $d = 0,05$  a Odhodlanost  $d = 0,08$  podle Komgorova-Smirnovova/Lilliefors testu) a počet respondentů byl dostačující, bylo možné použít párový t-test (při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ ).

Doporučovanou součástí evaluačních výzkumů je také analýza velikosti efektu (effect size), který je někdy označován také jako „praktická významnost“ naměřeného rozdílu (Mertens, 2010). Velikost efektu umožňuje evaluátorovi ale i dalším stranám zainteresovaným na programu lépe interpretovat výsledky evaluace. Díky analýze velikosti efektu je možné určit nejenom, zda naměřený rozdíl je, či není signifikantní, ale to, zda jej lze hodnotit jako malý, střední či velký. Taková informace může být pro další rozhodování o programu velmi důležitá.

K výpočtu velikosti efektu existuje více doporučených procedur. V rámci evaluace programu Člověk a prostředí byl využit postup, který uvádí Coe (2002). Velikost efektu byla vypočítána jako rozdíl průměru z hrubého skóre po programu a podílu průměru hrubého skóre a směrodatné odchylky před programem.

Kvalitativní data byla přiřazována do aposteriorně vytvářených kategorií, u kterých byly následně zjištěny jejich četnosti (Bennett, 1989; Stokking, van Aert, Meijberg, & Kaskens, 1999). Popis jednotlivých kategorií je uveden v příloze 3. Protože někteří respondenti uváděli významové jednotky, které bylo možné zařadit do více kategorií, je celkový počet jednotek vyšší než počet respondentů.

## 5 Výsledky

Tabulka 1 Postoje k ochraně přírody před a po programu

Velikost skupiny	Průměr před	Směrodatná odchylka	Průměr po	Směrodatná odchylka	t	p	Velikost efektu
156	5,26	0,93	5,55	1,05	3,40	<0,001	0,32

Pozn.: Tabulka porovnává průměrné hodnoty položky ve škále využívající sedmibodovou stupnici <1;7>, kdy vyšší hodnoty udávají silnější proenvironmentální postoj.

Z výsledků tabulky 1 je patrné, že žáci zaujímali pozitivní postoje k ochraně přírody již v době zahájení programu. Program pak jejich postoje lehce posílil. Velikost efektu je možné hodnotit jako střední (Barch, Duvall, Higgs; Wolske, & Zint, 2007).

Tabulka 2 Odhodlání k proenvironmentálnímu jednání před a po programu

Velikost skupiny	Průměr před	Směrodatná odchylka	Průměr po	Směrodatná odchylka	t	p	Velikost efektu
156	5,20	0,95	5,46	1,11	2,53	0,012	0,27

Pozn.: Tabulka porovnává průměrné hodnoty položky ve škále využívající sedmibodovou stupnici <1;7>, kdy vyšší hodnoty udávají vyšší míru odhodlanosti k proenvironmentálnímu jednání.

Výsledky opět vykazují stejný vzorec (viz tabulka 2). Žáci vykazovali ochotu k proenvironmentálnímu jednání už na začátku programu, v průběhu ale došlo k jejímu posílení. Efekt programu je možné hodnotit jako malý (Barch, Duvall, Higgs, Wolske, & Zint, 2007).

Postoj k ochraně přírody v testu pozitivně koreluje s odhodlaností k jednání před ukončením programu i po něm (viz tabulka 3). Všechny korelace jsou statisticky významné.

**Tabulka 3** Korelace mezi postoji k ochraně přírody a odhodlaností k proenvironmentálnímu jednání

	Odhodlání před	Odhodlání po	Ochrana před	Ochrana po
Odhodlání před	1,00	0,24*	0,43*	0,17*
Odhodlání po	0,24*	1,00	0,33*	0,60*
Ochrana před	0,43*	0,33*	1,00	0,39*
Ochrana po	0,17*	0,60*	0,39*	1,00

Pozn.: Korelace byly analyzovány z hrubých skóre jednotlivých proměnných. Statisticky významné korelace jsou označeny „\*“.

Výsledky žáků ovlivňuje věk a členství do určité třídy. Věk negativně koreluje s postojem k ochraně přírody ( $r = -0,18$  před a  $r = -0,17$  po ukončení programu) i k odhodlání k jednání ( $r = -0,34$  před programem a  $r = -0,28$  po ukončení programu). Mladší žáci tedy v průměru vykazují příznivější environmentální postoje než starší. Rozdíly mezi chlapci a dívkami nebyly statisticky významné.

V kvalitativní části testu žáci nejčastěji uváděli, že se naučili vybrané akční kompetence, rozšířili svoje znalosti o přírodě a naučili se lépe spolupracovat ve třídě. V menší míře se objevovala reflexe vlivu programu na postoje k životnímu prostředí či ke konkrétnímu environmentálnímu chování (viz tabulka 4).

**Tabulka 4** Kategorizace odpovědí na semi-otevřenou otázku *Naučil jsem se...*

Kategorie	Počet jednotek	Příklady
Akční kompetence	61	jak se chovat k přírodě, ale i jak mám třídit odpad
Biologické znalosti	33	nové druhy chráněných druhů zvířat
Vztahy ve skupině	26	spolupracovat a lépe jsme se třídou poznali
Obecný environmentální postoj	14	že je nutné dbát na životní prostředí, že je nutné chránit přírodní úkazy
Výzkumné dovednosti	12	jak změřit čistotu vody
Konkrétní environmentální postoj	8	že třídění odpadu může velmi pomoci přírodě
Znalost environmentálních problémů	4	jak se znečišťuje vzduch
Nejasné	27	nové věci, které jsem dříve nevěděl ani netušil
Nic	7	vše jsem věděla

Žáci nejčastěji uváděli, že se naučili třídít odpady a pochopili, že je třídění důležité. Oceňovali také vliv programu na seznámení se ve třídě, rozvoj vzájemné spolupráce a komunikace ve skupině. Reflektované výzkumné dovednosti vesměs souvisely s monitoringem přírody.

**Tabulka 5** Kategorizace odpovědí na semi-otevřenou otázku *Než jsem sem přijel/a, vůbec jsem nevěděl/a...*

Kategorie	Počet jednotek	Příklady
Program	67	že to tady bude až tak moc dobrý
Environmentální problémy	24	že se z aut vypouští tolik zplodin
Akční kompetence	17	že existuje tolik odpadkových košů
Vztahy ve skupině	11	že někteří spolužáci tu komunikují
Výzkumné dovednosti	9	neznala jsem biomonitoring
Obecné environmentální postoje	9	že planetu lidé kazí až tak moc
Biologické znalosti	6	že tu máme živočichy z doby ledové
Nejasné	7	spoustu věcí a informací
Nic	13	vůbec nic

Žáci uváděli, že si neuměli představit, jak program bude probíhat a že nečekali, že se jim bude tak líbit (viz tabulka 5). Žákům také chyběly znalosti související s environmentálními problémy, reflektovanými v programu. Nejčastěji šlo o problémy související s poškozováním lesního porostu v Krkonoších, automobilismem, odpadem či znečištěním vody. Akční kompetence souvisely v naprosté většině případů s tříděním odpadu.

**Tabulka 6** Kategorizace odpovědí na semi-otevřenou otázku *Až se vrátím domů, tak...*

Kategorie	Počet jednotek	Příklady
Přechod k normalitě	74	najím se a půjdu na PC
Zážitky	47	budu vzpomínat na pěkné zážitky a jaká tu byla zábava
Odhodlání k jednání	58	budu se snažit dělat, to co jste nás naučili
Přesvědčování ostatních	3	budu říkat rodičům, jak je důležité chránit životní prostředí
Nejasné	3	k tomu, co jsem dělal dřív

Nejvíce jednotek bylo spojeno s přechodem k běžnému životu žáků (viz tabulka 6). Ve výpovědích se často objevily jednotky odkazující na únavu a potřebu spánku či osobní hygieny, kontaktu s rodiči a přáteli, případně věnování se aktivitám,

na které nebyl na program prostor (hra na počítači). Zážitky odkazovaly na reflexi programu a jeho aktivit, v naprosté většině případů rodičům. Až na jednu výjimku se v reflexi neobjevil žádný negativní komentář.

Pokud žáci uváděli jednotky související s odhodláním k proenvironmentálnímu chování, šlo nejčastěji o to, že budou důsledněji třídit odpad (33 jednotek). V menší míře šlo k vyjádření obecného závazku více chránit přírodu (19 jednotek), šetřit vodou či energií (17 jednotek) či brát při nakupování v potaz životní prostředí (5 jednotek). Okrajově bylo zmíněno také odhodláni přesvědčovat k proenvironmentálnímu chování své rodiče.

## 6 Diskuse

Cílem evaluace bylo zjistit, zda program posílil postoje žáků k ochraně přírody a jejich odhodlanost k proenvironmentálnímu jednání. Na základě provedeného výzkumu můžeme předpokládat, že program obě tyto proměnné ovlivnil. Tyto výsledky je třeba interpretovat v určitém kontextu. Vliv pobytových programů na proenvironmentální postoje žáků byl předmětem řady zahraničních i domácích výzkumů (Dettman & Pease, 1999; Johnson & Manoli, 2008; Martin, 2003; Rickinson, 2001; Smith-Sebasto & Semrau, 2004; Zelezny, 1999). Na jejich základě lze předpokládat, že několikadenní pobytové programy skutečně mohou ovlivnit postoje účastníků. Provedený výzkum na druhé straně nevypovídá o dlouhodobosti efektu. Přestože dlouhodobé dopady programů nejsou příliš často zkoumány, Farmer et al. (2007) zjistil přetrvávající vliv terénního programu na proenvironmentální postoje žáků ještě rok od jeho realizace. Ověření dlouhodobých dopadů pobytového programu střediska SEVER by ale vyžadovalo další výzkumné šetření.

Výsledky také ukazují, že žáci zastávali proenvironmentální postoje již na začátku programu. Tuto skutečnost je možné vysvětlit dvěma způsoby. Zařazení školy do výzkumu bylo ovlivněno pouze přihlášením školy na volný termín ve středisku. Přihlášení se na program střediska ekologické výchovy na druhé straně předpokládá určitý zájem školy o problematiku, který se může odrazit v posílení problematiky ve školním kurikulu a následně v žákovských postojích. Účast žáků na programu nebyla povinná a z každé třídy proto několik žáků zůstalo ve škole, kde mělo náhradní program. To mohlo vést ke zkreslení vzorku směrem ke skupině s vyšším zájmem o životní prostředí.

Výsledky na druhé straně odpovídají zahraničním i domácím studiím, podle kterých děti i dospělá populace zastávají spíše proenvironmentální postoje, které ovšem nemusí být konzistentní s jejím chováním (Rickinson, 2001; Soukup, 2001; Tuncer et al., 2005). Nabízí se proto otázka, do jaké míry je snaha posilovat tento typ postojů efektivní a zda nebylo vhodnější zaměřit se raději na specifičtější postoje či akční kompetence žáků.

Odhodláni k proenvironmentálnímu chování je zpravidla chápáno jako proměnná, která silně koreluje se samotným chováním (Hungerford & Volk, 1990; Kuhlemeier et al., 1999; Bamberg & Moser, 2006). Korelace mezi proenvironmentálními postoji a chováním, případně odhodláním k chování, je současně předmětem diskusí. Hungerford

128 a Volková (1990) zastávají názor, že obecné environmentální postoje (tj. například postoje k ochraně přírody) korelují s chováním jen slabě; síla korelace pak roste s konkrétností postojů. Jurin a Fortner (2002) upozorňují na to, že obecné proenvironmentální postoje mohou souviset pouze s určitými oblastmi proenvironmentálního chování, zejména s těmi, které nevyžadují velkou míru osobní oběti. Bamberg a Moser (2006) vyhodnotili korelaci mezi postoji a odhodláním jako slabou až středně silnou. Z tohoto hlediska je naměřená silná korelace mezi postojem k ochraně přírody a odhodlaností k proenvironmentálnímu jednání poměrně překvapující. Obě proměnné spolu středně silně korelovaly již ve vstupním testu, v posttestu pak tato korelace výrazně posílila.

Přestože velikost efektu programu na odhodlanost k jednání byla hodnocena jako spíše menší, nabízí se otázka, jaké prostředky použité v programu mohly vliv na tuto proměnnou posílit. Zdá se, že vliv mohly sehrát dva faktory. Prvním je atraktivnost programu. Respondenti uváděli, že je program pozitivně překvapil a že si jej spojují se silnými zážitky. Je proto možné, že atraktivita programu dosažená pomocí prožitkových programů a motivujících prostředků otevřela žáky problematice a posílila jejich ochotu uvažovat o změnách v chování. Vztah mezi motivačními prostředky a efektivitou programu se jako téma objevil i v jiných výzkumech (Činčera, Fleková, & Kopecký, 2011). Takovou teorii by ale bylo třeba dále prozkoumat, pravděpodobně pomocí navazujícího kvalitativního výzkumu.

Druhým faktorem je vymezení oblastí proenvironmentálního chování, ke kterému jsou žáci ochotni. Přestože žáci skórovali v testu pokrývajícím několik kategorií proenvironmentálního chování, nejvíce odpovědí v kvalitativní části evaluace se týkala závazku více a důsledněji třídit odpad, případně šetřit zdroji. Spotřebitelské chování, které vyžaduje větší míru osobní oběti, bylo zmiňováno jen zřídka. To by odpovídalo teorii Jurina a Fortnerové (2002) o dosažení konzistence mezi postoji a chováním a odhodlaností chránit přírodu pouze v méně náročných oblastech chování. Výzkum také neověřoval, kolik žáků v době zahájení programu již odpady třídí. Nelze vyloučit, že většina žáků již odpad do nějaké míry třídila, a program tak vedl spíše než k reálné změně, tak k odhodlání tříditi důsledněji.

Celkově lze předpokládat, že program ovlivňuje postoje a odhodlání žáků k proenvironmentálnímu jednání. V kontextu publikovaných evaluací programů environmentální výchovy je takový výsledek možné označit za úspěch. Není neobvyklé, že se vliv programu na změnu postojů nepodaří prokázat, nebo že naměřený efekt je jen malý (Činčera, 2011; Eagles & Demare, 1999). Nelze vyloučit, že by efekt programu mohl být silnější, pokud by se program zaměřil na jiné oblasti proenvironmentálního chování (například spotřebitelské) a místo na obecné postoje se soustředil na postoje specifické pro danou oblast chování. Je ale nezpochybnitelné, že i obecněji zaměřený program má z hlediska environmentální výchovy smysl. Zdá se navíc, že program úspěšně ovlivňuje i další oblasti, jako jsou žáky často zmiňované vztahy ve skupině a jejich ochota spolupracovat.

Evaluace dále otevírá otázku vlivu samotného evaluačního procesu na program. Je zřejmé, že průběh evaluace vedl ke změně programu. Evaluace byla současně značně časově náročná. V jejím průběhu musel evaluaátor zaujmout několik různých



rolí, včetně lektorské a facilitační (Wiltz, 2005). Proces na druhou stranu přinesl i nezanedbatelná pozitiva. Zapojení lektorského týmu do revize programu a čas strávený diskusemi o potřebě změn vedl k vytvoření programu, se kterým se lektorský tým identifikuje. Diskuse o evaluačním plánu pomohla zaměřit evaluaci na cíle, které považují realizátoři za zásadní. Lze předpokládat, že proces evaluace pomohl posílit kapacitu pracovníků střediska vést a vyhodnocovat svůj program.

Prezentovaný výzkum otevírá prostor pro další evaluační šetření. Je zřejmé, že evaluace identifikovala pouze některé z možných dopadů, které prožitkově orientovaný pobytový program na žáky může mít. Navazující výzkum by proto mohl být kvalitativně orientovaný a více se soustředit na to, jak žáci program prožívají a jaký význam mu přisuzují. Předmětem dalšího výzkumu by pak mohla být analýza dlouhodobého dopadu na chování absolventů.

Na druhé rovině by bylo přínosné pokusit se analyzovat vliv jiných programů environmentální výchovy na stejné proměnné. Taková analýza by mohla poskytnout důležité informace pro diskusi o efektivitě různých metod environmentální výchovy, a přispět tak ke kvalitativnímu růstu celého oboru.

## Literatura

- Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14–15.
- Barch, B., Duvall, J. Higgs, A., Wolske, K., & Zint, M. (2008). *Planning and implementing an EE evaluation*. Dostupné z <http://66.135.39.45:7080/meeradev/knowledge-base/plan-an-ee-evaluation/>.
- Bennett, D. B. (1989). Evaluating environmental education in schools. A practical guide for teachers. *UNESCO – UNEP, Division of Science, Technical and Environmental Education*, (12), 11–68. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000661/066120eo.pdf>.
- Cachelin, A., Paisley, K., & Blanchard, A. (2009). Using the significant life experience framework to inform program evaluation: The Nature Conservancy's Wings & Water Wetlands Education Program. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 2–15.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important*. University of Durham, Dostupné z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm>.
- Cottrell, S. P., & Graeffe, A. R. (1997). Testing a conceptual framework of responsible environmental behavior. *The Journal of Environmental Education*, 29(1), 17–27.
- Činčera, J., & Mašková, V. (2011). GLOBE in the Czech Republic: a program evaluation. *Environmental Education Research*, 17(4), 499–517.
- Činčera, J. (2011). Vliv pobytového programu o Jizerských horách na proenvironmentální postoje a hodnoty. *Envigogika*, 6(3). Dostupné z <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- Činčera, J., Fleková, A., & Kopecný, J. (2011) „S TUREm tu i zítra budem“: evaluace programu Ekocentra Podhoubí. *Envigogika*, 6(3). Dostupné z <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- Dettman-Easler, D., & Pease, J. L. (1999). Evaluating the effectiveness of residential environmental education programs in fostering positive attitudes toward wildlife. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 33–40.
- Dunlap, R. E., & Liere, K. D. (1978). The new environmental paradigm: a proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, 9, 10–19.
- Eagles, P. F. J., & Demare, R. (1999). *Factors influencing children's environmental attitudes*. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 33–38.

- 130 Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33–42.
- Hungerford, H., Peyton, B.R., & Wilke, R. J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42–47.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990) Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.
- Johnson, B., & Manoli, C.C. (2008) Using Bogner and Wiseman's Model of ecological values to measure impact on an earth education programme on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research*, 14(2), 115–127.
- Johnson, B., & Manoli, C. C. (2011). The 2-MEV Scale in the United States: A measure of children's environmental attitudes based on Theory of ecological attitudes. *The Journal of Environmental Education*, 42(2), 84–97.
- Jurin, R. R., & Fortner, R. W. (2002). Symbolic beliefs as barriers to responsible environmental behavior. *Environmental Education Research*, 8(4), 373–394.
- Krajhanzl, J. (2010). *Charakteristika osobního vztahu k přírodě* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Kuhlemeier, H., van der Bergh, H., & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 4–14.
- Kulichová, H., & Kulich, J. (2005). *Týden pro udržitelný život aneb Program Člověk a prostředí: Jak připravit kurz (pobytový výukový program) o životním prostředí a udržitelném rozvoji pro žáky 2. stupně ZŠ a studenty SŠ*. Horní Maršov: SEVER.
- Martin, D. (2003). Research in Earth Education. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 23(5/6), 32–47.
- Mertens, D. (2010) *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A first and second order confirmation factor analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 289–303.
- Musser, L. M., & Malkus, A. J. (1994). The children's attitudes toward the environment scale. *The Journal of Environmental Education*, 25(3), 22–26.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Reichardt, C. S., & Mark, M. M. (2004). Quasi-experimentation. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (s. 126–149). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rickinson, M. (2001) Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207–320.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systemic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Stokking, H., van Aert, L., Meijberg, W., & Kaskens, A. (1999) *Evaluating environmental education*. Gland, Switzerland and Cambridge: IUCN Commission on Education and Communication CEC. Dostupné z <http://www.iucn.org/wp2003/books/pdf/cec4.pdf>.
- Smith-Sebasto, N. J., & Semrau, H. J. (2004). Evaluation of the environmental education program at the New Jersey School of Conservation. *The Journal of Environmental Education*, 36(1), 3–6.
- Soukup, P. (2001). *ISSP – životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., & Tekkaya, C. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: effect of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215–233.
- Wiltz, K. L. (2005). I need a bigger suitcase: The evaluator role in nonformal evaluation. *New Directions for Evaluation*, 108, 13–28.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5–14.

## Přílohy

### Příloha 1: Ukázka z testu Postoje k ochraně přírody

#### Lidé a příroda

*V životě se člověk často rozhoduje mezi různými zájmy. V následujících úkolech se spolu dohadují dva zastupitelé městečka Horní Růženín o využití okolní krajiny. U každého příkladu se rozhodni, jestli souhlasíš spíše s panem Horákem, nebo s paní Jedličkovou.*

#### Příklad

Na kraji Horního Růženína je možné postavit novou stavbu. Pan Horák by tam rád měl nový městský bazén (v Růženíně zatím žádný není). Paní Jedličková by raději park (ani ten v Růženíně dosud není).

Zakroužkuj smajlík, který vyjadřuje, jestli souhlasíš spíše s panem Horákem (bazén), nebo paní Jedličkovou (park). Vyplňuj tak, že čím víc budeš souhlasit s některým z nich, tím bližší smajlík vyber. Otazník uprostřed znamená, že se nedokážeš rozhodnout ani pro jednoho z nich:

Pan Horák ☺ ☺ ☺ ? ☺ ☺☺ ☺ Paní Jedličková

*Zakroužkováním druhého smajlíka zprava říkám, že souhlasím spíše s paní Jedličkovou v tom, že by se v Růženíně měl postavit park. Nejsem si tím ale ani úplně jistý.*

Pan Horák ☺☺ ☺ ☺ ? ☺ ☺☺ ☺ Paní Jedličková

*Zakroužkováním smajlíka nejbližšího k panu Horákovi říkám, že zcela souhlasím s jeho názorem postavit bazén.*

Pan Horák ☺ ☺ ☺ ☺(?) ☺ ☺☺ ☺ Paní Jedličková

*Zakroužkováním otazníku říkám, že se nedokážu rozhodnout ani pro jeden názor.*

#### Ted' to zkusíme naostro:

1. Hodně obyvatel Horního Růženína jezdí za prací autem do blízkých Vosovic. Paní Jedličková by chtěla rozšířit silnici o další pruh. Cestování by se pak zrychlilo o nejméně 20 minut. Pan Horák ale nesouhlasí. Rozšíření silnice by totiž zničilo alej třicet let starých topolů. Navrhuje proto silnici nechat tak, jak je.

Souhlasíš spíše s panem Horákem (nerozšiřovat silnici a zachovat alej), nebo s paní Jedličkovou (vykácet alej, rozšířit silnici):

Pan Horák ☺ ☺ ☺ ? ☺ ☺☺ ☺ Paní Jedličková

132 2. Pan Horák si myslí, že by mládež měla více sportovat. Navrhuje proto postavit na kopci Bobíku novou sjezdovku a vlek. Paní Jedličková nesouhlasí. Kvůli sjezdovce by se musel vykácet široký pruh stromů a sjezdovka by rušila klid v okolním lese.

Souhlasíš spíše s panem Horákem (postavit sjezdovku), nebo s paní Jedličkovou (nepostavit sjezdovku):

Pan Horák 😊 😊 😊 ? 😊 😊 😊 Paní Jedličková

3. Hodně mladých rodin v Horním Růženíně nemá kde bydlet a bydlí v podnájmu nebo u rodičů. Paní Jedličková by proto ráda povolila stavební firmě, aby postavila nové domky na kraji chráněného území. Pan Horák nesouhlasí. Podle něj by se v chráněném území stavět nemělo a příroda by se měla nechat tak, jak je.

Souhlasíš spíše s panem Horákem (nechat přírodu tak, jak je), nebo s paní Jedličkovou (postavit v chráněném území domky):

Pan Horák 😊 😊 😊 ? 😊 😊 😊 Paní Jedličková

## Příloha 2: Ukázka z testu Odhodlanosti k jednání

### Co jsi ochotný /-á udělat pro přírodu?

Pokud bys k tomu měl/-a příležitost, udělal/-a bys některou z těchto věcí? Zakřížkuj smajlíka, který nejlépe ukazuje, jak moc jsi **doopravdy** ochotný ji udělat. Čím víc se smajlík usmívá, tím jsi ochotnější. Čím se více mračí, tím méně jsi ochotný se uvedenou činností zabývat.



Odpovídej prosím podle pravdy, nikdo Tě z toho známkovat nebude 😊

### Příklad

Přesvědčoval/-a bych rodiče, abychom místo letadlem na Bali jeli vlakem na Máchovo jezero.



Téměř určitě bych rodiče nepřesvědčoval a letěl radši na Bali. Super prázdniny!



*Bali mě dost láká, ale přece jen bych to spíš našim zkusil rozmluvit.*



*Tak to opravdu nevím, jak bych se rozhodl...*

**Ted' je to na Tobě:**

1. Třídil/-a bych doma odpad, i kdybych musel/-a chodit ke kontejnerům dost daleko.



2. Zapojil/-a bych se do akce za šetření vodou na své škole.



3. Podepsal/-a bych petici za přísnější ochranu přírody v chráněném území.



### Příloha 3: Tabulka pro kódování odpovědí na semi-otevřené otázky

<b>Akční kompetence</b>	Znalosti a dovednosti potřebné pro proenvironmentální chování.
<b>Biologické znalosti</b>	Znalosti z jednotlivých disciplín biologie.
<b>Konkrétní environmentální postoj</b>	Pozitivní, negativní či neutrální stanovisko ke konkrétnímu environmentálnímu problému.
<b>Obecný environmentální postoj</b>	Postoje ke znečištění životního prostředí a potřebě jeho ochrany bez specifikace konkrétního environmentálního problému.
<b>Odhodlání k jednání</b>	Žákem vyjádřený závazek vykonávat určité proenvironmentální chování
<b>Přechod k normalitě</b>	Reflexe vyjadřující návrat k činnostem obvyklým pro žákův každodenní život a kontrastující s životem žáků na středisku.
<b>Přesvědčování ostatních</b>	Žákem vyjádřená snaha ovlivnit chování ostatních osob směrem k proenvironmentálnímu chování.
<b>Výzkumné dovednosti</b>	Dovednosti pro formulování výzkumné otázky, plánu výzkumu, sběru a zpracování dat.
<b>Vztahy ve skupině</b>	Prohloubení skupinové dynamiky, větší vzájemné seznámení žáků.
<b>Zážitky</b>	Emocionálně zabarvené reflexe prožitků účastníků na programu.
<b>Znalost environmentálních problémů</b>	Nový poznatek o vybraném konkrétním environmentálním problému.

PhDr. Jan Činčera, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie,  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci  
jan.cincera@tul.cz

## Zpráva z konference doktorandů PedF UK

V rámci Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky (ÚTMKP) se 21. května 2012 uskutečnil 8. ročník doktorandské konference, kterou již tradičně pořádá Ústav výzkumu a rozvoje vzdělání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (ÚVRV).

*Reflexe kvality vzdělávání v doktorandském pedagogickém výzkumu* bylo stanovené téma konference, nad kterou převzala záštitu děkanka Pedagogické fakulty doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Z doktorandů, pro které je kurz pedagogiky povinným článkem studia, byl sestaven organizační výbor konference. Předsedkyní organizačního výboru byla zvolena PhDr. Petra Koukalová.

Úvodní řeč přednesla děkanka pedagogické fakulty doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc., která vyjádřila podporu způsobu konání doktorandských konferencí. Všem prezentujícím popřála úspěch také garantka kurzu doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D., která také vyzdvihla jeho význam pro další odbornou práci doktorandů.

Úvodní dva referáty v plénu přednesli dva hosté, kteří přijali pozvání na konferenci. Jako první přednesla svůj referát prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. na téma *Kompetence pro 21. století – vývoj pohledů na cíle vzdělávání*. Obsah referátu se zabýval evropskými trendy v přístupech k formulování kvality učitele. Charakterizoval klíčové prvky profesionální kvality učitele a nastínil hledání východiska pro profesní standard učitele. Druhým hostem byla RNDr. Jana Straková, Ph.D., která přednesla referát na téma *Kvalita učitele a její hodnocení*. Referát analyzoval vymezení kompetencí pro 21. století a pokusil se navrhnout způsoby jejich hodnocení.

Po úvodním setkání se konference rozdělila do dvou sekcí – sekce pedagogické a sekce lingvodidaktické. Každé sekce se zúčastnili dva odborní garanti, kteří reflektovali příspěvky doktorandů.

Garanty pedagogické sekce byli doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. a doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. Moderátorem jednání se stala Mgr. Monika Schmidtová. Oba dva bloky pedagogické sekce byly pestré a nabídly pohled na mnoho zajímavých odborných témat.

V prvním příspěvku informoval PhDr. Bohuslav Dvořák o výzkumu kvality vzdělávání mezi účastníky programu rozšiřujícího studia v oboru anglický jazyk a literatura na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze. Druhý příspěvek přednesla Mgr. Jana Havlíčková, která se s přítomnými podělila o své zkušenosti s využitím různých vyučovacích metod na střední škole v Zambii, kde nějaký čas

136 pobývala. Následující příspěvek se týkal výživových zvyklostí žáků v základní škole. Přednesla jej Mgr. Jana Koptíková. Zveřejněné údaje byly založeny na výzkumu uskutečněném v ZŠ v Přesticích a pro mnohé představovaly překvapivá a neočekávaná zjištění. Závěrečný příspěvek v dopoledním jednání sekce přednesl PhDr. Josef Levý. Zabýval se problematikou začleňování regionálního zřetele do předmětů o přírodě a společnosti na 1. stupni ZŠ. Odborný výklad byl opřen o osobní praktické zkušenosti učitele na primární škole. První vystoupení v odpolední části jednání sekce patřilo Mgr. Jolaně Ronkové. Týkalo se kvality edukace v oblasti čtenářské gramotnosti v primární škole. Mgr. Ronková prezentovala výsledky výzkumu a přitom ukázala, jak nedostatky v překladu textů, na nichž je výzkum založen, mohou tento výzkum ovlivnit. Jako druhý vystoupil PhDr. Radim Štěrba, jehož vystoupení se týkalo především zahraničních i domácích teoretických zdrojů a východisek k tématu empatie jako součást sociální kompetence učitele. Předposlední vystoupení obsáhlo téma role a možností využití pojmových map v edukačním procesu. S tímto příspěvkem vystoupila Mgr. Petra Vaňková. Jako poslední přednesla svůj příspěvek moderátorka sekce Mgr. Monika Schmidtová. Představila svůj výzkum, jehož cílem je zjistit, jak studenti několika fakult ČVUT pohlízejí na společenské vědy.

Garanty lingvodidaktické sekce byli PhDr. Martin Chvál, Ph.D. a PhDr. Karel Starý, Ph.D. Moderování se zhostil Mgr. Jakub Konečný. Také lingvodidaktická sekce nabídla širokou škálu zajímavých námětů, které mnohé účastníky zaujaly. Sekce byla ve znamení cizích jazyků, nejpočetnější zastoupení měl francouzský jazyk, objevil se i ruský a německý jazyk, kterým dopolední část sekce začala.

První příspěvek byl věnován tématu interaktivní tabule. Referující Mgr. Zdeňka Španingerová ukázala konkrétní příklady práce se slovní zásobou v německém jazyce prostřednictvím interaktivní tabule, prezentovala také didaktické využití interaktivní tabule pro zkvalitnění výuky. Srovnáním přístupů k literatuře v ČR a ve Francii se ve svém příspěvku zabýval Mgr. Daniel Hanšpach. Uvedeným příspěvkem odstartovala francouzská sekce, kterou podpořila Mgr. Jana Prokešová. Její téma Jazykové sekce – integrované vzdělávání ve francouzském jazyce zahrnovalo podoby cizojazyčné výuky CLIL a bilingvní výuku. Zmíněn byl plán Komise Evropské unie „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti“ a „Národní plán výuky cizích jazyků“. Hodnocení a typy hodnocení zahrnoval příspěvek Mgr. Sylvie Vondrákové. Příspěvek byl zaměřen na francouzský jazyk a popisoval výzkum provedený na francouzských školách, např. jaké způsoby evaluace učitelé v praxi používají a zda při hodnocení zohledňují Společný evropský referenční rámec. Poslední prezentací, uzavírající sekci francouzského jazyka, bylo téma Mgr. Elišky Navrátilové. Zmíněny byly aspekty ovlivňující osvojování výslovnosti, především věk. Limity související s věkem (neurologické změny, sociálně-psychologické limity, percepční návyky apod.). Tematikou výslovnosti se zabýval i Mgr. Jakub Konečný, tentokrát na příkladu výuky ruského jazyka. Poukázal na to, jakým způsobem jsou zpracována cvičení na výslovnost v učebnicích Raduga po-novomu a Pojehali. Zjišťoval, zda jsou otázky komunikativně zaměřeny. PhDr. Petra Koukalová přednesla příspěvek o CLIL v evropském výzkumu. V příspěvku byl vysvětlen pojem CLIL, dualita CLILu (cizí



jazyk a odborný předmět), výstupy, komunikace ve vyučování a implementace CLILu do škol. PhDr. Marta Kvíčalová srovnávala přezdívky ve skautském a ve školním prostředí. Její téma popisovalo, jak přezdívky vznikají (deformací z křestního jména, z příjmení většinou ve školách, díky charakteristickým rysům, fyzickým dispozicím a zájmům spíše ve skautském prostředí).

Celkem bylo v obou sekcích předneseno 16 referátů. Po každém vystoupení podali uvedení moderátoři sekce zpětnou vazbu, která pro prezentující představovala cenné připomínky a podněty. Byl vyhrazen čas pro diskusi, která byla spíše váhává, nicméně daný čas poskytl přítomným prostor pro dotazy, názory a upřesnění případných nejasností.

Na závěrečném jednání v plénu vystoupili moderátoři obou sekcí, kteří seznámili přítomné s obsahem a výsledky jednotlivých sekcí. Závěrečné slovo přednesla doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. V něm shrnula průběh konference, upozornila na klady, ale i na případné nedostatky a rezervy referátů a popřála doktorandům hodně úspěchů v jejich odborném životě. Organizační výbor ukončil jednání poděkováním garantce kurzu, všem lektorům a zúčastněným.

Celý kurz byl doktorandy ohodnocen pozitivně. Konference byla zhodnocena jako úspěšné zakončení prvního roku studia. Konference byla přijata doktorandy jako dobrá zkušenost a možnost, jak vstoupit do vědeckého výzkumu. V neposlední řadě byl oceněn fakt, že si každý mohl vyzkoušet, jak se vystupuje před kolegy, jak dokáže reagovat na věcnou kritiku a jak se dokáže na vědeckou konferenci připravit.

Více informací o vědecké konferenci lze nalézt na internetových stránkách: <http://kraken.pdf.cuni.cz/konference12/index.html>.

PhDr. Josef Levý  
levjos@post.cz

## XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu

Na Pedagogické fakultě UK v Praze se ve dnech 10.–12. září 2012 uskutečnila XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu s tématem **Kvalita ve vzdělávání**. Pražská pedagogická fakulta byla zvolena za místo konání, neboť před dvaceti lety, 21. května 1992, zde byla Česká asociace pedagogického výzkumu založena. V následujícím roce se konala na pražské pedagogické fakultě první konference ČAPV, v roce 2002 konference desátá.

Konference se konala pod záštitou rektora Univerzity Karlovy, prof. RNDr. Václava Hampla, DrSc. Pořádajícím pracovištěm byl Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (dále ÚVRV). Čestnou předsedkyní přípravného výboru byla prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., ředitelka ÚVRV, výkonným předsedou byl PhDr. Karel Starý, Ph.D. Na přípravě konference se podíleli také pracovníci několika dalších kateder fakulty. Významnou roli sehráli garanti tematických sekcí, kteří posoudili anotace a vytvořili program jednání v sekcích.

**Konferenci zahájila** E. Walterová, která poděkovala vedení fakulty za podporu při její přípravě. Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., prorektor UK a zakládající člen výboru ČAPV, přivítal účastníky konference jménem rektora UK. Konstatoval, že Karlova univerzita může být pyšná na to, že z ní vzešel impulz k založení ČAPV. Za šťastnou považuje ideu rotací konferencí, kdy se každý rok koná konference na jiné pedagogické fakultě. S. Štech rovněž zdůraznil, že vedení UK se snaží využívat všech prostředků k podpoře výzkumu. Účastníky konference rovněž přivítala děkanka PedF UK, doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Vyjádřila potěšení nad tím, že fakulta konferenci pořádá, a připomněla, že téma kvality je v současné pedagogice klíčové. Podle jejího vyjádření přispěje konference k překonání pomyslné roztříštěnosti pedagogického výzkumu. Paní děkanka poděkovala všem organizátorům konference. Zdůraznila, že přípravný tým pracoval velmi zodpovědně. K poděkování organizátorům konference se připojil rovněž doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., předseda ČAPV, který vyjádřil přání, aby konference posílila kontinuitu a rozvoj pedagogického výzkumu.

Po zahájení konference následovaly dvě **plenární přednášky**: První přednesl prof. Leif Moos, prezident Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA) na téma *Qualities in European Education?* Otazník v názvu přednášky byl na místě. L. Moos konstatoval, že kvalita je považována bezesporu obecně za základní pilíř vzdělávání. Kvalitu však odlišně interpretují politici, výzkumníci a další odborníci v oblasti vzdělávání – kvalita je „fluidní označení“, jeho interpretace reflektuje

také kulturní odlišnosti. Při prosazování kvality ve vzdělávání argumentují různě také zřizovatelé. Jedni ji považují za významnou, protože vzdělávání je základem pro ekonomický růst a globální soutěž. Pro druhé je důležitá kvůli přenosu a osvojování základních dovedností a znalostí žáky, kteří mají být schopni obstát v testech jazykové a matematické gramotnosti. Třetí skupina zdůrazňuje potřebu vynikajícího vzdělávání dětí a mládeže pro rozvoj jejich osobních a sociálních kompetencí jako kreativita, kritické myšlení, způsoby uvažování a rozhodování. L. Moos klade otázku, zda je možné dále sledovat prospěšnost vzdělávání a soustředit se na měření jeho výsledků a současně podporovat a rozvíjet zvědavost, kreativitu a kritické myšlení.

S druhou přednáškou, nazvanou *20 let České asociace pedagogického výzkumu: Historie a výzvy současnosti*, vystoupil **prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.**, čestný předseda ČAPV, který dal podnět k založení asociace. V první části svého vystoupení charakterizoval situaci v české pedagogice počátkem devadesátých let minulého století a podmínky, v nichž byla ČAPV založena: Došlo k převratu ve společnosti i v pedagogické vědě, vytvářela se nová teorie pedagogiky; chyběl vědecký dorost – starší pedagogové se obávali, že nebudou mít následovníky. Objevila se nutnost vytvoření organizační platformy. Na ustavujícím shromáždění ČAPV byl sveden boj o její charakter. Asociace si stanovila úkol pořádat každoročně svoji konferenci. První konference měla velký význam pro další vývoj pedagogického výzkumu. Cílem bylo podnítit rozvoj výzkumu na jednotlivých pedagogických fakultách a vědeckou komunikaci. Za úspěch lze považovat, že po každé konferenci se podařilo publikovat sborník příspěvků. Od roku 2000 se konají metodologické semináře (původně pouze pro doktorandy, nyní i pro ostatní zájemce).

Ve druhé části vystoupení se J. Průcha zaměřil na vývoj ČAPV a pozitiva českého pedagogického výzkumu. Uvedl mj. následující: Byla vybudována tři excelentní centra pedagogického výzkumu: Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU v Brně, Ústav pedagogických věd FF MU a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK. Vysokou kvalitu těchto center zajišťují jejich lídři – T. Janík, M. Pol a E. Walterová. Dále J. Průcha citoval nejvýznamnější publikační výstupy těchto pracovišť. Zmínil J. Mareše jako zcela mimořádnou osobnost pedagogického výzkumu. Konstatoval, že pedagogický výzkum se začíná šířit i do jiných, dosud málo objasňovaných oblastí, zejména do předškolní pedagogiky, a že kvalitní práce vznikají i v rámci doktorských disertací. Připomněl, že ČAPV přispívá k rozvoji pedagogického výzkumu také tím, že umožňuje prezentovat jeho výsledky na konferencích a ve sbornících.

Ve třetí části se zabýval J. Průcha výhledy pro další rozvíjení českého pedagogického výzkumu. Za jeho trvalý neduh považuje nedostatek syntetizujících prací. Upozornil na neschopnost pedagogického výzkumu přispívat k decizním rozhodnutím školských politiků. Jednu z příčin vidí v nechuti výzkumníků s politiky komunikovat. Položil otázku, zda mají výzkumníci držet jako postulát ovlivňování vzdělávací politiky. Vyjádřil názor, že jejich posláním je prioritně vědecká práce – tu by měli vykonávat bez ohledu na (ne)zájem politiků. Uvedl také, že veřejnost je o pedagogickém výzkumu velmi málo informována; významným informačním zdrojem je

140 Bulletin ČAPV. Na závěr popřál J. Průcha České asociaci pedagogického výzkumu, aby zdárně pokračovala ve své činnosti v dalších letech.

Po plenárním zasedání se konalo **symposium** s názvem CLoSE – longitudinální výzkum českých žáků základních a středních škol – představení koncepce a metodologie výzkumu. Začalo i **jednání v sekcích**, jež měly následující témata: 1. Metody měření kvality vzdělávání, 2. Kvalita učitele a učitelského vzdělávání, 3. Minulost, přítomnost a budoucnost oborových didaktik, 4. Učitel jako výzkumník, 5. Kvalita kurikula a učení, 6. Výzkumy řízení školy a školství, 7. Dítě v procesu výchovy a vzdělávání, 8. Kulturní a sociální aspekty školní edukace, 9. Kvalita vysokoškolského vzdělávání a celoživotního učení, 10. Proměny žáka, učitele a školy v historické perspektivě 11. Výzkumy zaměřené na ICT ve vzdělávání v informačním věku. Třetí formou prezentace účastníků konference byly postery, které představili jejich autoři druhý den konání konference.

10. září odpoledne se konala **plenární schůze ČAPV** pod vedením předsedy asociace P. Urbánka. Přednesl zprávu o hodnocení činnosti výboru za uplynulý rok, poděkoval pracovníkům ÚVRV za přípravu konference a připomněl význam Bulletinu ČAPV. Podal krátkou reflexi konference ČAPV v Brně a poděkoval jejím organizátorům. Stejně jako na loňské konferenci otevřel otázku možnosti vytvoření stálých odborných (tematických) komisí v rámci ČAPV. Na závěr plenární schůze poděkovala předsedovi a celému výboru ČAPV za vykonanou práci a podporu při přípravě konference E. Walterová.

Vpodvečer se konalo ve Velké aule Karolina **slavnostní shromáždění účastníků konference**. Shromáždění předsedal P. Urbánek, s projevy vystoupili pozvaní významní členové ČAPV: S. Štech, prorektor UK, zakládající člen výboru (*Konfrontace vizi a reality ve dvacetiletí práce ČAPV*), M. Rabušicová, předsedkyně ČAPV v letech 2004–2008 (*ČAPV očima úspěšné předsedkyně: Jak řídit „neřiditelné“ a jak to funguje jinde*) a J. Mareš, zakládající člen výboru ČAPV (*Kapacita a možnosti pedagogického výzkumu: minisonda směrem k výzkumnickému mládí v Česku a na Slovensku?*). V závěru shromáždění předal předseda ČAPV diplomy oceňující významné členy asociace (prof. Chráska, prof. Kraus, prof. Lukášová, prof. Mareš, prof. Průcha, prof. Rabušicová, prof. Štech a prof. Walterová). Poté přítomní s potěšením vyslechli také koncert hudebního tělesa Piccolo coro & Piccola orchestra, vedeného M. Valáškem. Po skončení slavnostního shromáždění následoval v prostorách Karolina společenský večer s rautem.

Začátek druhého dne konání konference patřil **posterové prezentaci**. Své postery představily více než tři desítky účastníků, převážně doktorandů a začínajících výzkumníků. Posterová sekce překvapila nejen počtem účastníků, ale také svou kvalitou a originalitou. Poté následovala třetí **plenární přednáška**. Paulo Santiago promluvil na téma *Evaluation and Assessment in Education: Perspectives from the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks*. Ve svém vystoupení shrnul především zjištění projektu, který představuje prohloubený výzkum evaluačních a hodnocících politik v zemích OECD, realizovaný v letech 2009–2012. V kontextu mezinárodního komparativního rámce uvedl P. Santiago také některá zjištění o evaluaci

a hodnocení vzdělávání v České republice. Zdůraznil význam evaluace a hodnotících mechanismů, klíčových pro zkvalitňování i kontabilitu národních vzdělávacích systémů. Země stále více používají rozsáhlou škálu technik pro evaluaci a hodnocení žáků, učitelů, škol a vzdělávacích systémů. Tyto techniky jsou prostředkem pro lepší porozumění tomu, jak se studenti učí, pro informovanost rodičů a celé společnosti o výsledcích vzdělávání i pro zlepšování škol a vyučovacích praktik. P. Santiago uvedl, že silný důraz je kladen na lepší vybavenost škol, na povzbuzování učitelů k provádění sebehodnocení a formativního hodnocení. Zdůrazňovány jsou pobídky a vývoj prostředků školní evaluace, povzbuzování měření přidané hodnoty, pravidelnější testování žáků a národní monitorování celých vzdělávacích systémů. Upozornil na to, že země se však často setkávají s obtížemi v zavádění evaluace a hodnotících procedur. Tyto obtíže mohou být důsledkem chybné vzdělávací politiky, nedostatečné analýzy nezamýšlených důsledků nebo malé kapacity příslušných aktérů při zavádění evaluačních a hodnotících procedur do praxe či nerozvinuté kultury hodnocení a chybného využívání výsledků evaluace. Dále pokračovalo **jednání v sekcích**.

Před závěrem konference se uskutečnila **panelová diskuse ke vzdělávací politice** na téma **Mají výzkumníci odpovědnost za vzdělávací politiku?** Moderátorkou diskuse byla RNDr. Jana Straková, Ph.D.; v diskusi vystoupili PhDr. Martin Chvál, Ph.D., doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed., prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc. a doc. Ing. Arnošt Veselý, CSc.

J. Straková zahájila diskusi konstatováním, že J. Průcha uvedl již ve své plenární přednášce, že jedním z důvodů založení ČAPV bylo ovlivňovat vzdělávací politiku a že tento cíl se nepodařilo splnit. Připomněla rovněž, že S. Štech konstatoval na slavnostním shromáždění v Karolinu, že chybí spojovací článek mezi výzkumníky a představiteli vzdělávací politiky. Diskutující položila tři otázky: Měli by se snažit výzkumníci ovlivňovat vzdělávací politiku? Daří se spolupráce mezi výzkumníky a vzdělávací politikou? Pokud ne, proč?

S tím, že **výzkumníci mají ovlivňovat vzdělávací politiku**, vyjádřil souhlas S. Štech. M. Chvál konstatoval, že výzkumníci mají mít odpovědnost za vzdělávací politiku. A. Veselý uvedl, že výzkumníci by měli ovlivňovat vzdělávací politiku, neměli by však za ni nést odpovědnost. Podle T. Janíka výzkumníci možná necítí odpovědnost za vzdělávací politiku proto, že nepřinášají poznatky v ní využitelné. Výzkum produkuje převážně mikroanalýzy, které nejsou pro vzdělávací politiku příliš využitelné. A. Veselý položil otázku, co znamená ovlivňovat. Výzkumníci by měli ovlivňovat poskytování dat, přesvědčování médií, stanovování priorit. Další otázky jsou, co chtějí výzkumníci ovlivňovat – vstupy, nebo výstupy? Mají odpovědnost za výsledek samotný? P. Novotný z FF MU zdůraznil, že je třeba, aby si výzkumníci ujasnili, co chtějí a mohou ovlivnit (některé věci ovlivnit nemohou).

Jako stěžejní se ukázala otázka **komunikace výzkumníků se sférou vzdělávací politiky**. Na jedné straně jde o charakteristiku typů výzkumů, o způsob/jazyk, jímž jsou výsledky výzkumů vzdělávací politice zprostředkovávány, včetně experta-komunikátora, a o jejich význam pro vzdělávací politiku, na druhé straně o poskytování dat získaných organizacemi přímo řízenými MŠMT, tj. Cermatem a ČŠI.

S. Štech uvedl, že v posledních dvaceti letech se zrodila vedle výzkumníka a politika nová postava, *expert*, tj. všeznalí ekonomové, kteří se vyjadřují úplně ke všemu. Typickým příkladem je NERV. S. Štech konstatoval, že výzkumníci nezvládli objevení se experta, nemají nijak regulovanou jeho funkci. Podle J. Průchy problém není ve využití realizovaných výzkumů, ale v komunikaci; výzkumníci by měli užívat jiné žánry, které by zajímaly politiky (nebo rodiče a učitele). Podle P. Novotného nejde o to, že výzkumníci neumí psát žánry. J. Průcha se domnívá, že výzkumníci by asi museli udělat přesvědčovací kampaň, v níž by své výsledky představili. Konstatoval rovněž, že u nás není rozvíjena disciplína Teorie vzdělávací politiky. S. Štech reagoval názorem, že kampaň je důležitá, ale problém nevyřeší. Je třeba, aby kvalitní lidé, kteří dělají kvalitní práci, upoutávali pozornost svými výroky. Jsou mediální psychologové, sociologové aj., na něž se média obracejí v řadě otázek i s jejich oborem nesouvisejících. R. Šíp z PdF MU vznesl dotaz, zda jsou výzkumníci schopni komunikovat s praktiky na základních a středních školách tak, aby jim rozuměli. Pokud ne, nevytvářejí si tak další blok? D. Dvořák z PedF UK uvedl, že ČAPV měla ideu vytvořit orgán, který by komunikoval. Položil otázku, zda by mohl být konkrétní výstup panelu, že jsou lidé ochotní vytvořit v rámci ČAPV komunikační platformu. Zdůraznil, že komunikace je založena hodně na osobních vazbách. A. Veselý se domnívá, že je třeba respektovat, že věda a politika jsou dva odlišné světy. Chybí skupina těch, kteří překládají poznatky akademické sféry do politického světa. M. Chvál vyjádřil určitou skepsi k tomu, že mezi výzkumníky a vzdělávací politikou musí být role tlumočnicků. J. Průcha upozornil na velkou roli médií. Současná média, hlavně noviny, nejsou podle něho nakloněna výzkumníkům, ale dávají přednost „expertům“, neboť ti přinášejí zajímavější témata.

M. Chvál, který byl ředitelem Cermatu od ledna 2006 do poloviny roku 2007, konstatoval, že Cermat i ČŠI jsou po odborné stránce velmi uzavřené. Uvnitř těchto institucí se nacházeli experti samouci, byla však sporadická jejich komunikace směrem ven. Domnívá se, že jde také o neschopnost výzkumníků a vyučujících nabídnout jim takové vzdělávání, které by odpovídalo expertnosti, kterou potřebují. Institute státní správy nepracují systematicky na odborné profilaci svých pracovníků. Měly by poskytovat data systematicky, tj. nastavit komunikaci státní administrativy s výzkumem.

T. Janík položil otázku, **kdo jsou výzkumníci**. Domnívá se, že existují čtyři skupiny: výzkumníci, politikové, praxe a vzdělávací administrativa. K výzkumníkovi by bylo vhodné přiřadit teoretika (aby nebyl chápán jako výzkumník pouze ten, kdo zprostředkuje empirická šetření). Je třeba rozlišit typy vědění: vedle *popisného* se daří produkovat i *vysvětlující*, tj. *jak*. Mělo by se doplnit vědění *o cílech*, tj. k čemu směřuje počínání, vědění *jak jinak* a *jak lépe* a vědění *pro řízení*. S. Štech se domnívá, že v posledním desetiletí se ukázalo, kdo je výzkumník. Je to ten, kdo má primární cíl zprostředkovat vědění. Bez dalšího zprostředkovávání nejsou výzkumníci schopni uvažovat o ovlivňování vzdělávací politiky.

A. Veselý konstatoval, že je třeba definovat vzdělávací politiku (velkou), neboť existuje i na úrovni škol, tříd (malá). Vzdělávací politiku podle něho tvoří politické

procesy a samotná substance *policy*. Výzkumníkům velmi schází reflexe posledních dvaceti let – proč se některé věci stále opakují, kteří aktéři to blokují apod.

Dalším tématem byla **využitelnost výsledků výzkumu ve vzdělávací politice**.

V reakci na odpovědi diskutujících položila J. Straková dvě otázky: Nemá pedagogická obec tedy nabídnout vzdělávací politice – administrativě – nějaké vědění, cíle? Neměli by výzkumníci změnit výzkum, aby měl nějakou užitečnost?

T. Janík se zeptal, jak výzkumně uchopit skutečnost, že rozhodování vzdělávací politiky na státní úrovni má velký dopad. Velké výzkumy dnes stěží někdo podpoří; proto by bylo lépe odpovídat na dílčí otázky. Řada realizovaných dílčích výzkumů může být pro vzdělávací politiku zajímavá, nejsou to však přímo využitelné poznatky. Proto by bylo dobré vytvořit komunikační platformu mezi vzdělávací politikou a výzkumem. K názoru, že realizované výzkumy nejsou pro vzdělávací politiku relevantní, M. Rabušicová uvedla, že problém je ve způsobu, jakým je financována věda. Ztrácí se resortní výzkum. Diskutující se shodli na tom, že nejde o velikost výzkumů, ale o jejich význam pro vzdělávací politiku.

S. Štech položil jako příklad otázku, kdo provedl před vytvořením RVP výzkum, co se má v jednotlivých předmětech měnit. V návaznosti na něho formulovala J. Straková následující otázky: Mohli výzkumníci udělat něco pro to, aby mohli lépe ovlivnit kurikulární politiku? Snažili se o to? A. Veselý je přesvědčen, že výzkumníci něco udělat mohli. Jednou z fází tvorby a zavádění RVP měla být příprava. S. Štech konstatoval, že v implementaci RVP mohla mít význam solidní empirická analýza, která by se ptala po věcných důvodech změny. T. Janík v této souvislosti uvedl, že je možné, že výzkum je někdy pomalý – jeho výsledky jdou do jiného kontextu, než ve kterém začal.

J. Straková **shrnu**la diskusi konstatováním, že naše vzdělávací politika je ve velmi bídném stavu, a otázkou, zda s tím mohou výzkumníci něco udělat. Pokud ano, co?

A. Veselý navrhl začít u odpovědnosti, kterou výzkumníci mají hlavně za výzkum. Nastavit si laťku, kvalitu; vyhledávat relevantní témata. (Neboť dobrý výzkum je relevantní.) Dělat osvětu – krajských úředníků aj. M. Chvál konstatoval ve vztahu k „velké“ vzdělávací politice, že je třeba mít dlouhodobější vizi o komunikaci administrativy s výzkumnou obcí. Ve vztahu k „malé“ vzdělávací politice je důležitá otázka, zda výzkumníci umí komunikovat se školami. T. Janík zdůraznil význam profesionalizace komunity výzkumníků a položil otázku, co se dá v této věci dělat. Jednou z možností je vytvářet komunikační kanály. S. Štech se domnívá, že v situaci, která vyústila v deprofesionalizaci ministerstev, by se mělo začít zastavením dehonestace státní správy. Reagovat v situacích, kdy výzkumníci zjišťují, že základní témata jsou pod vlivem neziskových organizací a jiných institucí. Tato otázka souvisí s reprofesionalizací státní správy.

**V závěru konference** vystoupila E. Walterová s příspěvkem nazvaným Kvalita ve vzdělávání a trendy pedagogického výzkumu v reflexi konference ČAPV. Uvedla relevantní kvantitativní údaje o konferenci, mimo jiné: Na konferenci bylo registrováno celkem 240 účastníků, z nich 110 členů ČAPV a 11 hostů. Prezentovaná vystoupení zahrnovala 6 plenárních, 6 v sympoziu, 5 v panelu, 35 v rámci posterové

144 prezentace a 141 prezentací v tematických sekcích. Charakter příspěvků byl následující: 33% empirické kvalitativní, 31% empirické kvantitativní, 18% empirické – smíšený výzkum, 7% metodologické, 7% jiné, 4% teoretické.

E. Walterová dále představila nejzávažnější diskutované otázky a problémy, které vyplynuly ze zpráv garantů tematických sekcí: TS 1: Tvorba výzkumných nástrojů pro praxi škol. Přínos recenzí v evaluaci a moc recenzentů. TS 2: Koncept kvality učitele a učitelského vzdělávání. Co kvalitu učitele ovlivňuje, jak ji rozvíjet, podporovat, hodnotit? Jak připravovat studenty na konstruktivistické pojetí výuky a hledání metodologie. TS 3: Vymezení předmětu oborové didaktiky; vztah oborová didaktika vs. obor: učitelovo pojetí výuky oboru; žák a obsah oboru. TS 4: Fáze po provedení učitelského výzkumu, metodologické nástroje pro učitele výzkumníka; realita učitelské činnosti a výzkum. TS 5: Kvalita RVP (ISCED 0–3); role výzkumu v evaluaci RVP a konstrukce alternativ; konvergence poznatků. TS 6: Vymezení termínu střední management školy. Autoevaluace školy – nutnost, povinnost, samozřejmost. TS 7: Zlepšování situace vzdělávání a celkové situace dětí. Diagnostické a výchovné metody. TS 8: Absence pedagogických výzkumů vzdělávání na venkovských školách; institucionální péče o výchovu dětí do 3 let. Má smysl měřit klima školy? Absence propojení cílů a obsahu ŠVP a programů primární prevence rizikových projevů chování. TS 9: VŠ: Hodnoty, kvalita a excelence vysokoškolského vzdělávání, kvalita organizace klimatu, pedagogicko-psychologické vzdělávání vysokoškolských učitelů. ČŽV: Mezigenerační učení, komunitní vzdělávání dospělých, učení se profesní roli a řízení kariéry, inovace kurikula andragogiky. TS 10: Metodologie historického výzkumu; prameny, reforma – znak současné školy, historická podmíněnost školních reforem, emancipace učitelstva. TS 11: Metodologie výzkumu, výběr respondentů, využití didaktického potenciálu mobilních technologií; role E-učitele v procesu vzdělávání; efekty elektronických nástrojů pro podporu studia; potřeby učitelů ZŠ a SŠ v oblasti ICT; počítačem podporované učení cizích jazyků.

Ve shrnujícím závěru konference E. Walterová identifikovala některé progresivní trendy a signály v českém pedagogickém výzkumu, zejména rozšiřování výzkumného pole, víceúrovňové analýzy a celoživotní dimenzi. Jako příklady uvedla výzkumné projekty vzdělávání dětí do 3 let, výzkumy v oblasti odborného vzdělávání a mezigeneračního učení či analýzy stavu vzdělávání v regionech. Podstatným trendem je zkoumání podmínek, procesů i efektů vzdělávání v souvislostech a komplexněji. Dále referující zdůraznila metodologickou kultivaci empirických výzkumů. Zařazení metodologické části do výzkumných sdělení se stává na konferencích ČAPV standardem. Připomněla, že k tomuto trendu přispěla nepochybně i 19. konference v Brně, metodologicky zaměřená. Zmínila také nezbytnost interdisciplinárního dialogu při pedagogických explanacích, zejména s psychologií, sociologií, demografií a ekonomikou. Tento dialog sice započal, je třeba jej však posilovat a rozvíjet. Výrazným trendem je rozvoj oborových didaktik. Konference v početně silně obsazené tematické sekci představila širší škálu oborů, v nichž se realizují pozoruhodné výzkumné projekty, akční výzkumy i experimenty. Dosud je rozvoj oborových didaktik nerovnoměrný, vedle oborů etablovaných, s teoretickým a výzkumným zázemím, jsou obory, jejichž



didaktický výzkum je v počátcích. V případě oborových didaktik je mimořádně prospěšný a žádoucí mezioborový dialog a hledání odpovědí na metaoborové otázky.

V plénu i sekcích konference byly frekventovaně diskutovány problémy spolupráce výzkumu s praxí a možnosti jejího ovlivňování. E. Walterová zdůraznila význam kvality teoretické a výzkumné základny, s níž vstupují výzkumníci do terénu. Jako jednu z cest ovlivňování praxe uvedla vstup výzkumníků do rozvojových projektů, event. jejich koordinace. Příkladem modelovým může být projekt ESF OPCK *Cesta ke kvalitě*, z něhož vycházela řada podnětných příspěvků na konferenci.

Vztah výzkumu ke vzdělávací politice a možnosti jejího ovlivňování jsou komplikované mj. i tím, že nejsou vyjasněny zodpovědnosti obou sfér, což se promítlo i do panelové diskuse (viz výše), neurčití jsou často i adresáti doporučení a v českém prostředí nerozvinuté zůstávají mechanismy participace.

V samém závěru referátu formulovala E. Walterová několik výzev a námětů pro ČAPV. Především zdůraznila význam „vnitřní“, neformální koordinace výzkumů, kterou posilují prezentace velkých výzkumů propojující více pracovišť, zejména výzkumné záměry, centra excelence a projekty podporované granty GAČR. I když je takových projektů v pedagogických oborech relativně málo a mohou na ně dosáhnout jen silné výzkumné týmy, reference o nich jsou podnětné a inspirují výzkumy menších týmů či začínajících výzkumníků. Neformální koordinaci by v rámci ČAPV mohly podpořit také tematické sítě. Tento podnět vzešel z kurikulární sekce a je předložen asociaci k úvaze. Potenciál pro takové sítě je i v dalších tematických oblastech výzkumu.

Další výzva směřující k činnosti ČAPV se týká období mezi konferencemi. I když koncepcí a organizační přípravou se výbor a organizující pracoviště zabývá de facto celý rok, v mezičase mezi konferencemi by mohly být posíleny on-line diskuse, virtuální konference apod. Významným krokem v tomto směru je zavedení e-Bulletinu ČAPV, informujícího o publikačních a odborných akcích. Využívání této formy komunikace by mohlo být posíleno zavedením interakčních a diskusních bloků, otevřených pro členy ČAPV.

I. Smetáčková představila výsledky **soutěže posterových prezentací**. Zdůraznila, že poster je plnohodnotná a výhodná forma prezentace a jedna z oblastí, na něž by bylo vhodné se v budoucnu více zaměřit. Představené postery ohodnotila porota ve složení I. Smetáčková, K. Duschinská a T. Kasper celkově jako velmi kvalitní. Na webu konference jsou byly zveřejněny vítězné postery, jejichž autory jsou K. Kostková z FF Univerzity Pardubice, E. Minaříková z PdF MU Brno, J. Pivarč z UJEP v Ústí nad Labem a J. Jakešová z UTB Zlín. Dále P. Urbánek seznámil přítomné s vyhodnocením **soutěže o nejlepší příspěvek v recenzovaném pedagogickém časopise**, kterou vyhlásil výbor ČAPV. Mj. uvedl, že výbor se bude snažit podnítit vznik komise, která by tuto oblast dlouhodobě sledovala. K. Starý poděkoval vedení Univerzity Karlovy a její Pedagogické fakulty, všem, kteří se na její přípravě podíleli, a jejím účastníkům. P. Urbánek pozval přítomné na příští konferenci do Ústí nad Labem.

Poslední den konference se konaly **metodologické semináře**: kvalitativně zaměřený vedl M. Miovský, kvantitativně zaměřený M. Chvál, D. Greger a H. Voňková.

**146** Hlavními publikačními **výstupy z konference** jsou sborník anotací (v tištěné podobě) a recenzovaný sborník příspěvků (v elektronické podobě). Sborník, informace o konferenci, včetně dokumentů a fotogalerie, a ohlasy na ni jsou zveřejněny rovněž na adrese <http://capv2012.pedf.cuni.cz/>, kde jsou průběžně doplňovány nové údaje. Adresa bude funkční až do zahájení příští konference. Organizátoři konference jsou potěšeni kladným ohlasem, s nímž se tato významná akce setkala.

Věra Ježková  
vera.jezkova@pedf.cuni.cz

*Autorka děkuje prof. Elišce Walterové za poskytnutí cenných podnětů a informací ke zprávě.*

## Recenze

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z.

### **Komunikace ve školní třídě**

Praha : Portál, 2012.

Když člověk recenzuje detektivku, neměl by prozrazovat čtenáři, kdo je vrah. Nad novou knihou výzkumníků z Ústavu pedagogických věd FF Masarykovy univerzity jsem si říkal něco podobného. Knihu vřele doporučuji. Proto bych neměl prozradit pointu, abych budoucím čtenářům nepokazil radost, již mi přinášelo sledování autory elegantně vystavěné cesty od (někdy překvapivých) faktů spojených s výukovou komunikací k hledání vysvětlení uvedených zjištění. Pokud se tedy recenzovanou knížku chystáte číst, zvažte možnost přeskočit zbytek mého textu (a v knize předmluvu, kde je pachatel prozrazen).

Práce vychází z tříletého výzkumného projektu, v jehož rámci autoři převážně kvalitativními postupy zkoumali komunikaci mezi učiteli a žáky na druhém stupni české základní školy. V úvodní kapitole je vymezen předmět výzkumu jako „výuková komunikace“ a je popsána metodologie výzkumu, který sledoval výuku šestnácti učitelů humanitních předmětů. Výzkumníci promyšleně získávali důvěru objektů výzkumu a snižovali reaktivitu nejprve v rozhovoru s učitelem, pak pozorováním několika vyučovacích hodin bez techniky, až nakonec přistoupili k pořizování videozáznamů, pro což bylo již v této fázi snazší získat souhlas. Data doplňoval další rozhovor s učitelem a žákovský dotazník.

Analýza a interpretace materiálu začíná základní charakteristikou komunikace ve výuce a jejích specifik. Představuje základní scénář IRF (iniciující otázka učitele – replika žáka – feedback učitele). Toto schéma je podrobně rozebráno v dalších třech kapitolách: zabývají se postupně učitelovými otázkami, žákovskými odpověďmi a učitelovou zpětnou vazbou. Následuje rozbor situací, které se od základního schématu odchyľují tím, že je iniciuje žák (šestá kapitola). Autoři vždy navazují na to, co je k danému tématu známo jak z předchozích domácích výzkumů, tak v zahraničí. Přezkoumávají dřívější nálezy, často je potvrzují, někdy korigují nebo originálně rozvíjejí a hlavně ilustrují svými daty. Na konci kapitol stručně formulují doporučení pro učitele vztahující se k dané oblasti komunikace.

Poměrně rozsáhlá sedmá kapitola vychází z předchozího zjištění, že vyučování v české škole není monologem učitele (jak se někdy soudí). Naopak je výuka značně

148 interaktivní, ale to ještě neznamená, že jde o plnohodnotný dialog. Proto se zde proti realitě výukové komunikace staví ideál dialogického vyučování, které by stimulovalo aktivitu žáků, podněcovalo jejich myšlení a rozvíjelo porozumění učivu. Takové vyučování, jež by nabývalo např. konkrétnější formy „tematické diskuse“ nebo „produktivního dialogu“, je zatím velmi vzácné. I pokud výzkumníci náznaky skutečné diskuse zaznamenali, chyběl v nich skutečný názorový střet a také důraz na argumentaci, jíž by žáci své názory podpořili. Zdá se, že učitelé takovou argumentaci ani nevyžadují, ani nerozpoznají, když už se vyskytne.

Závěrečné tři kapitoly se snaží porozumět zjištěním, k nimž autoři došli. Analýza subjektivních učitelských teorií komunikace, které autoři poznávají prostřednictvím rozhovorů, ukazuje významný vliv toho, zda je hodina věnována nové látce, nebo opakování. To ovlivňuje jak podobu komunikace, tak výběr žáků, kteří „dostanou slovo“. Následující kapitola odkrývá další, snad i hlubší příčiny dosud zmapovaných fenoménů především prostřednictvím foucaultovské kategorie moci: didaktické aspekty komunikace jsou ve škole vždy podřízeny sociálním, resp. regulativním cílům. S určitou nadsázkou lze říci, že mít ukázněné žáky je důležitější, než mít žáky vzdělané. V krátké poslední kapitole pak autoři přistupují ke konstrukci modelu, který porozumění uvedená v předchozím textu přehledně syntetizuje, a naznačují možný směr dalšího výzkumu, jímž by měla být uskutečnitelnost skutečně dialogického vyučování v praxi.

Knihy se mi jeví jako příkladné naplnění smyslu vědecké práce: zabývá se důležitým, vlastně všudypřítomným tématem, o kterém sice každý „něco“ ví. Toto vědění však autoři znovu přezkoumávají ve světle jak empirických zjištění, tak relevantní odborné produkce, aby některá obecně sdílená přesvědčení prohloubili, jiná korigovali, poukázali na jejich omezenou platnost apod. Jde o práci týmovou (kromě autorů uvedených u titulu se na práci podílel ještě J. Zounek, do sběru dat byli zapojeni ještě doktorandi a studenti FF MU), avšak působící naprosto kompaktně po formální i myšlenkové stránce. Vyžaduje to odvalu – vstoupit do terénu, který probádali i v našem prostředí zkušení výzkumníci, a posunout problematiku dál. Cení si i toho, že ve spolupráci s nakladatelstvím „nešetřili“ na recenzentech a nechali práci posoudit hned třem profesorem, vůdčím představitelům výzkumu pedagogické komunikace v česko-slovenském prostoru.

Knihy se programově nesnaží říci vše o tom, jak se komunikuje ve škole, ale omezuje se na interakci mezi učitelem a žákem ve výuce humanitních předmětů. Nesleduje tedy, co si žáci mezi sebou nebo žáci a dospělí říkají o přestávkách ani co si mohou žáci sdělovat při hodině mezi sebou v lavici. I když je precizně vymežováno, které formy komunikace jsou a které nejsou předmětem výzkumu, považují za problém netematizované omezení na mluvenou komunikaci mezi učitelem a žákem. Autoři se stále vracejí k rozvoji žákova myšlení jako ústřední funkci výukové komunikace a konstatují čtené deficity v tomto směru. Ve svém výzkumu však (podobně jako to činívají i tuzemské příručky pro rozvoj komunikačních kompetencí ve škole) nedoceňují psanou výukovou komunikaci. Dokonce i ty u nás často vysmívané jednoduché testy s uzavřenými otázkami přinášejí něco nového – v typické situaci písemné

úlohy s výběrem odpovědi žák odpovídá na základě kognitivní operace *rozpoznání*, při otázce položené ústně, kdy spíše nebývají nabídnuty odpovědi, jde o *vybavení*. Domnívám se, že významný potenciál pro rozvoj žákova myšlení mají ale zejména situace otázky s tvorbou písemné odpovědi, a to jak krátké, tak dlouhé (esej/test), neboť žák, ale i učitel a třída jsou ve značně odlišné situaci než při ústním položení otázky (zkoušení *viva voce*). Součástí takové úlohy může být i otázka explicitně vyžadující zdůvodnění (tedy argumentaci), což jinak v mluvené komunikaci ve škole chybí. Však také zdůvodňování odpovědí dělá českým žákům velké obtíže v mezinárodních šetřeních.

Zajímalo by mne, jak vypadá IRF, kdy učitel zadá písemný úkol, žák reaguje formulováním písemné odpovědi a učitel poskytuje zpětnou vazbu písemným komentářem, případně žák a učitel spolu komunikují ústně nad vzniklým artefaktem. Nemíjí tam právě prostor pro precizování myšlenek, pro soustředění se na obsah bez nutnosti hrát současně dostatečně zajímavé divadlo pro pasivní zbytek třídy, což je nutné při mluvené komunikaci?

Po formální stránce si umím představit lépe uspořádanou literaturu, kdy by práce jednoho autora byly uvedeny v logickém pořadí (třeba chronologicky). Práce odkazovaná (2007b) by se asi snáze našla za prací (2007a) než před ní apod. Tato nesystematičnost je ovšem důsledkem u nás platné citační normy. Kdyby se autoři rozhodli přejít k normě APA, jednak by se jim literatura v seznamu lépe systematicky řadila, jednak by se čtenáři knihy v seznamu lépe vyhledávaly. A protože od autorů recenzované práce se mnozí učíme, jak se má výzkum vypadat a jak se má prezentovat, dali by tím i zajímavý podnět k sjednocení nyní nesourodé citační praxe v českém prostředí.

Přes uvedené výhrady jde o knihu, která má hodně co nabídnout jak studentům a učitelům, tak začínajícím i zkušeným badatelům. Empirický materiál je důkladně vytěžen a propojen s teorií, aniž by kniha vystavovala svou vědeckost na obdiv. Pokud jde o doporučení praxí, která jsou v knize rovněž organicky zapracována, zaujímají autoři vzácně realistické stanovisko. Jejich analýza problémů výukové komunikace je podstatně hlubší a promyšlenější než u mnohých reformátorů, ale jejich návrhy řešení jsou mnohem opatrnější. Výuka v běžné české škole probíhá převážně frontálně v sálově uspořádané třídě s dominantní rolí učitele. Při snaze o zlepšení výuky se někdy doporučuje radikální změna výukových metod. Autoři sázejí na jiný přístup – na zkvalitnění těch formátů komunikace, které se ve třídě reálně vyskytují a zřejmě ještě dlouho budou převažovat. Nezbyvá než se těšit na jejich další publikace, které – doufejme – budou provázet nastoupenou cestu výzkumných a rozvojových aktivit.

Dominik Dvořák  
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz



HUDECOVÁ, D., & LABISCHOVÁ, D.

**Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování.**

Praha : SPL – Práce, 2009.

Denisa Labischová z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě a Dagmar Hudecová z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze připravily v roce 2009 publikaci s názvem „Nebojme se výuky moderních dějin“ s podtitulem „Nejnovější soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování.“ Publikaci zabývající se aktuální problematikou dějepisného vyučování můžeme zařadit do kategorie metodických příruček. Informační náplň textu přispívá k vyplnění mezery v oboru a poskytuje oporu výuce dějepisu. Text je rozdělen do tří ucelených kapitol, obsahuje čtyři přílohy a má 79 stran.

První část publikace autorky nazvaly Postavení nejnovějších a soudobých dějin v systému současného dějepisného vyučování. V úvodní kapitole jsou prezentovány klíčové důvody, které čtenáře vedou k zamyšlení se nad postavením moderních dějin v dějepisné výuce. Čtenář si má uvědomit myšlenku, že není na místě, aby výuka této problematiky vyvolávala v učitelích rozpaky a nevoli. Autorky kladou důraz na tezi, že výuka nejnovější historické periody kultivuje historické vědomí žáků. Upozorňují, že „historická skutečnost starších dějin je zdánlivě objektivizována hodnocením historické vědy. Avšak každé hodnocení historické události provedené na základě i nejodpovědnější historické kritiky je vyjádřením o věcech veřejných a určené veřejnosti, tj. vyjádřením politickým“ (s. 4). Tím je řečeno, že dějepis je předmětem politickým, což si prostředí českého školství často neuvědomuje. V tomto kontextu se publikace odvolává například na RVP ZV, kde je řečeno, že důraz výuky má být kladen „především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů“ (s. 5). V podobném smyslu se ve své práci *Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu – Vzdělávací obor dějepis*, vyjádřil společně s Hudecovou i Beneš. Právě úvahu, že dějiny 19. a zejména 20. století přímo determinují naši současnou realitu, shledávám v první kapitole jako klíčovou. V úvodu knihy na druhou stranu postrádám zmínění vazby výuky moderních dějin na tvorbu národní identity, jak ji uchopil ve své stati *Poznámky k výuce soudobých dějin v ČR a jejích problémech* například Nenička (2010). Interpretace minulosti je totiž podstatným prostředkem k tvorbě národní identity. Tuto absenci chápu jako pochopitelnou, jelikož aspekt národní identity i například ideologických posunů ve výkladu dějin Labischová zmínila spolu s kolegyní z Ostravské univerzity v Ostravě Gracovou už v roce 2008 v Příručce ke studiu didaktiky dějepisu.

Autorky upozorňují, že i přes mnohé apely odborníků na výuku moderních dějin na ně stále není ve výuce kladen dostatečný zřetel, což potvrzuje od poloviny devadesátých let dodnes Česká školní inspekce. Úvodní kapitola se totiž dále věnuje také současné praxi výuky moderních dějin. Dále text plynule navazuje na současnou situaci podkapitolou, která hovoří o tom, že učitelé nejsou přesvědčeni, že soudobé dějiny jsou skutečnými dějinami, jelikož nejsou dostatečně zhodnoceny a obtížně

152 odlišujeme podstatné od méně podstatného (s. 9). Důležité je také zjištění, že učitelé při výuce moderních dějin musí riskovat, jelikož jsou nuceni k vlastním postojům a stanoviskům bez jakékoliv opory o autoritu. S tím souvisí i to, že učitelé se domnívají, že soudobé dějiny příliš neovládají a neorientují se v nich (s. 10–11). To jsou základní teze první kapitoly, které jistě správně odhalují problematické uchopení výuky současných dějin. V tomto místě ovšem výše uvedená tvrzení nejsou podepřena žádným empiricko-výzkumným šetřením realizovaným nejlépe kvalitativním dotazováním učitelů. Mohlo by z něho alespoň tzv. pod čarou procentuálně vyplynout, kolik učitelů má s kterou kategorií výuky moderní periody problémy. Nicméně si uvědomuji, že takové dotazování bude náročné minimálně z hlediska ochoty učitelů se takového výzkumu účastnit. Například proto, že sám učitel má se studovanou dobou vlastní živou zkušenost. V úvodu závěrečného pojednání se autorky stručně věnují postavení dějepisu v kurikulu v některých evropských zemích.

Druhá a nejstručnější část publikace nese název *Specifické rysy soudobých dějin*. Je zde nastíněno šest základní rysů, které jsou charakteristické pro moderní dějiny. Jedná se především o velké množství různorodých informací, které jsou často dostupné, žáci je totiž mohli zažít. Řada informací je ovšem nedostupná, jelikož podléhá režimu utajení, nebo byly v chvatném běhu moderní doby záměrně zničeny. Toto upozornění podle mého názoru v textu chybí. Autorky dále uvádí, že na informovanost mají velký vliv média. Stejně tak sdělují, že některé interpretace mohou být stále citlivé pro současnost. Proto informace nejsou názorově indiferentní. Z hlediska koncepce publikace působí stručnost druhé části oproti první a třetí části poněkud nevyváženě.

Třetí, nejrozsáhlejší, část je nazvána *Edukační činnosti při vyučování moderních dějin*. Pojednává o výběru a uspořádání učiva, o správné práci a prezentaci dobové fotografie, karikatury a plakátu. Inspirativně nabádá k využití filmového materiálu, televize, internetu a v neposlední řadě orální historie. Jako důležitý bod knihy vnímám doporučení kombinovat při výuce dějin 20. století chronologický přístup se synchronním přístupem. Na tuto potřebu upozornil i Stradling (2003), když se odvolával na převládající chronologickou linku dějin 20. století ve výuce, která se nejčastěji vyskytuje v kurikulu různých zemí. Stradling dále nechce vnímat výuku dějin jen jako prezentaci politického aspektu, ale upozorňuje na věnování se i jiným společenským tématům. Jako přínosnou hodnotím inspirativní sadu dobových fotografií, které dobový kontext cenzuroval, retušoval nebo poskytoval k účelové fotomontáži. Zajímavá je myšlenka reprezentativnosti fotografie, která může vést k mylné interpretaci jevu. Autorky podle mého mínění opomíjí alespoň náznakem zmínit mediální vliv, který na recipienta prostřednictvím plakátu nebo fotografie působí. Tímto vlivem se ovšem nezabývá mnoho dalších textů o využití médií v didaktice dějepisu. Zmínili jej například Jirák a Köpplová (2003) v rámci studia masové komunikace a historických proměn výzkumu mediálních účinků.

V dějepisném vzdělávání stále přetrvává snaha podat ucelený a jediný správný obraz minulosti. To ovšem není dost dobře možné, natož u moderních dějin, které jsou neukončené a neuzavřené. Ve třetí kapitole se čtenář dočká i připomenutí klíčového



multiperspektivního pohledu. Podstatou této metody je snaha představit jednotlivé historické události a jevy z pohledu různých národnostních či sociálních skupin. Multiperspektivu studoval opět Stradling a pozornost jí věnuje i Rada Evropy v Doporučení Rady Evropy o výuce dějepisu v Evropě v 21. století, které bylo přijato výborem ministrů dne 31. října 2001. Toto pojetí na Radu Evropy jsem v příručce postrádal.

Oceňuji kapitolu věnovanou využití orální historie. Beseda s pamětníky je práce s odrazem lidské minulosti popsané slovy a je vhodné ji do výuky moderních dějin zařadit. Autorky odmítají orální historii pouze jako pasivní poslech narátora. Beseda s pamětníkem musí předcházet přípravná fáze, kdy se žáci s tématem seznámí a nachystají si dotazy. Ty pak mohou na konci besedy klást. Menší nedostatky vnímám v pasáži, kde se pojednává o důvěryhodnosti prezentovaného slova narátorem. Musíme brát v úvahu, že lidská paměť působí selektivně. Autorky upozorňují, že k výpovědi musíme přistupovat se skepsí a podstoupit kritice i další prameny, výpovědi komparovat a teprve potom dojít k přesnějším závěrům. Opominají ovšem, že pamětníkovy zážitky vnikaly v době se specifickým kulturním, společenským a politickým rámcem, z něhož nelze výpověď vytrhovat. Výpověď bývalého příslušníka StB bude pravděpodobně jiná než výpověď politického vězně. Obě mají ovšem svoji vypovídající hodnotu. Stejně tak je to s psaným materiálem. Archiválie z proveniencce KSČ vznikla ve specifickém kontextu doby a situaci popíše zcela jinak než kniha vzpomínek popisující tutéž situaci z pozice disidenta. Výpověď narátora tedy nelze vytrhovat z kontextu jako lživou, zavádějící nebo stoprocentně objektivní. Důkladnější rozbor výše uvedeného v publikaci podle mého názoru chybí, což je ovšem pochopitelné kvůli omezenému prostoru věnovanému tomuto aspektu. V historické vědě tuto problematiku zmínil třeba Bursík (2006).

Menší výtku mám k absenci důrazu na regionální charakter výuky dějepisu. Moderní dějiny přímo nabízí žákům studium blízkého regionu a mohou odkazovat na projektovou výuku, kdy se žáci zaměří na regionální problém studovaného období. Na příkladu politických procesů Kaplan (Cuhra & Kopeček, 2003) uvedl v rozhovoru vydaném ve sborníku ku příležitosti svých pětasedmdesátých narozenin, že problematika politických procesů byla už zpracována natolik, že se o ní má učit a badatelé se mají zaměřit na regionální analýzy.

Publikaci „Nebojme se výuky moderních dějin“ shledávám jako cennou a přínosnou. Struktura práce je přehledná a díky tomu se v ní čtenář rychle orientuje. Jazyková a stylistická úroveň je odpovídající a bezproblémová. Vysvětlení jevů a termínů je přímočaré a publikace nehýří akademickým jazykem, což napomáhá čtivosti práce a zaměřuje se na cílovou skupinu, kterou jsou především učitelé dějepisu na druhém stupni základních škol a na gymnáziích. Moderní dějiny mají být pomocí této příručky učitelům představeny jako klíčová epocha nutná pro uchopení naší vlastní současnosti. Není ji možné opomíjet nebo bagatelizovat. Příručka nabízí široké spektrum námětů, které učitel může využít při výběru a uspořádání učiva, při práci s informačními zdroji (důraz je kladen na využití plakátů, obrázků, karikatur i filmu a televize). Ovšem stále se jedná jen o nástin vhodných a inspirativních prostředků a k důkladnému didaktickému využití musí čtenář (učitel) sáhnout k další odborné literatuře,

- 154 případně si znalosti rozšířit na odborných seminářích. Příručka reflektuje aktuální požadavky kladené na výuku soudobých dějin. Doporučuji ji zejména studentům oborů učitelství dějepisu a občanské výchovy, ale také oborovým didaktikům, učitelům a dalším zájemcům o studium novodobých dějin.

Marek Těšík  
180957@mail.muni.cz

### Literatura

- Bursík, T. (2006). *Ztratily jsme mnoho času... Ale ne sebe!*. Praha: ÚDV PČR.
- Cuhra, J., & Kopeček, M. (2003). Jde o to, jestli se pravdě přibližujete. Rozhovor s Karlem Kaplanem. In J. Pernes (Ed.), *Po stopách nedávné historie: Sborník k 75. narozeninám doc. Karla Kaplana*. Brno: Prius.
- Jirák, J., & Köpplová, B. (2003). *Média a společnost*. Praha: Portál.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU.
- Nenička, L. (2010). *Poznámky k výuce soudobých dějin v ČR a jejich problémech*. Kalisz. Dostupné z <http://www.pctesin.cz/index.php?h=128950321972719411&m=126567642785683400>.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT.

## PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA

### **Orbis Scholae 1/2013**

Varia

Editor: Dominik Dvořák

### **Orbis Scholae 2/2013**

Emotional Aspects of Learning and Teaching (anglické číslo)

Hostující editoři: Michaela Gläser-Zikuda, Iva Stuchlíková, & Tomáš Janík

### **Orbis Scholae 3/2013**

Vnější diferenciacie ve školním vzdělávání

Hostující editoři: David Greger & Jana Straková

### **Orbis Scholae 1/2014**

Varia

Editor: Dominik Dvořák

### **Orbis Scholae 2/2014**

Textbooks and Educational Media in a Digital Age (anglické číslo)

Hostující editorka: Zuzana Sikorová

## DOSUD VYDANÁ ČÍSLA

Plné texty dosud vydaných čísel jsou k dispozici online: <http://www.orbisscholae.cz>  
– sekce *Archiv*.

Roční předplatné pro ročník 2013 (tři čísla) pro fyzické i právnické osoby sídlící na území České republiky činí 350 Kč. U objednávek ze zahraničí bude částka navýšena o poštovné. Cena jednotlivých čísel je 150 Kč. Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obraťte na adresu [OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz).

### **Výzva k zasílání příspěvků do čísla 1/2014 (nemonotematické číslo)**

Příspěvky do nemonotematického čísla 1/2014 redakce přijímá do 15. 10. 2013. Bližší informace a pokyny k formální úpravě příspěvků najdete na adrese [www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz), v rubrice *Pokyny pro autory*. Příspěvky zasílejte na adresu redakce [OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz). Upozorňujeme, že příjem příspěvků do čísel vycházejících v roce 2013 byl již ukončen.