

# Orbis scholae

VOL 13 / 2 / 2019

© Univerzita Karlova, 2019

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

# Obsah

## Editorial

Pravidla pro úpravu studií se (z)mění

*Dominik Dvořák* . . . . . 5

## Teoretické a přehledové studie

Výzkum interakce mezi spolužáky: přehled konverzačněanalytických studií

*František Tůma, Linda Nepivodová, Nicola Fořtová* . . . . . 7

Vypracovanie domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času

*Zuzana Bánovčanová, Michaela Bielíková*. . . . . 29

## Metodologická studie

Zkrácená škála kognitivního uzavření: struktura české verze  
u vzorku studentů učitelství a učitelů

*Kateřina Vlčková, Stanislav Ježek, Tomáš Kohoutek, Jan Mareš* . . . . . 49

## Empirické studie

Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních  
a tichých žáků a jejich učitelek

*Klára Šedřová* . . . . . 65

Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních  
vzdělávacích programech a její pojetí v modelových základních školách

*Hana Svobodová, Radek Durna, Darina Mísařová, Eduard Hofmann*. . . . . 95

## Zpráva

4. evropská konference kurikulárních studií

*Michaela Dvořáková, Daniel Pražák, Jakub Holec, Dominik Dvořák* . . . . . 117

# Contents

## Editorial

Paper Formatting Rules Change

*Dominik Dvořák* . . . . . 5

## Theoretical and Review Papers

Research on Interaction Among Peers: A Review of Conversation-Analytic Studies of Classroom Interaction

*František Tůma, Linda Nepivodová, Nicola Fořtová* . . . . . 7

Homework in Afterschool Programs and Its Transformations Over Time

*Zuzana Bánovčanová, Michaela Bieliková*. . . . . 29

## Methodological Paper

Short Version of Need for Closure Scale: The Structure of the Czech Version on the Student Teachers' and Teachers' Sample

*Kateřina Vlčková, Stanislav Ježek, Tomáš Kohoutek, Jan Mareš*. . . . . 49

## Empirical Papers

To Speak, or Not to Speak? How Vocal and Silent Students and Their Teachers See Participation in Classroom Discourse

*Klára Šedřová* . . . . . 65

Comparison Between Formal Anchoring of Outdoor Education in School Curriculum and Its Conception on Model Elementary Schools

*Hana Svobodová, Radek Durna, Darina Misařová, Eduard Hofmann*. . . . . 95

## Conference Report

The 4th European Conference on Curriculum Studies

*Michaela Dvořáková, Daniel Pražák, Jakub Holec, Dominik Dvořák* . . . . . 117

## Pravidla pro úpravu studií se (z)mění

Jak asi většina čtenářů ví, redakce několika českých pedagogických časopisů se dohodly na stejných nebo velmi blízkých požadavcích na úpravu rukopisů. Vyšli jsme při tom z pokynů pro autory, které na základě šestého vydání pravidel Americké psychologické společnosti (APA) vytvořila redakce časopisu *Pedagogická orientace*. Tuto dohodu považují za velmi dobrý krok, který usnadňuje práci autorům i redaktorům. Zároveň přispívá ke konzistenci mezi články otiskovanými v češtině, slovenštině a angličtině. Domácí autory připravuje na publikování v mezinárodním prostředí, kde styl APA užívá řada sociálněvědních časopisů.

V říjnu 2019 se na americkém trhu objevilo nové, sedmé vydání manuálu odrážející aktualizaci pravidel APA. Čeká nás tedy zřejmě změna – vítaná už pro to, že nové vydání reaguje na proměny odborné i masové komunikace, jež přinášejí nová média a s nimiž se i my jako autoři a redaktori musíme vyrovnat. Věřím, že k úpravě pokynů pro autory opět dojde na základě dohody redakcí (a budou pak zveřejněna na webových stránkách jednotlivých časopisů), ale to si může vyžádat nějaký čas a čeká nás určité přechodné období. V současné době náš časopis přechází na model, kdy je každý článek zpracováván samostatně a po recenzním řízení a po obdržení finální verze textu je publikován co nejdříve on-line. V tištěném čísle časopisu se tak mohou vedle sebe objevit články upravené podle „staré“ i „nové“ normy. Autoři by však v rámci jednoho článku měli dodržovat shodná pravidla.

I když nám objednaný výtisk nového vydání publikačního manuálu APA dosud nedorazil, z dostupných informací je zřejmé, že základní principy zůstávají stejné – cílem je jasnost, hutnost a přehledná struktura studií. Ještě větší pozornost bude věnována etické stránce psaní a publikování a předcházení možné předpojatosti v jazykovém vyjadřování.

V oblasti pravidel pro citace literatury se zdá, že (kromě podrobnějších pokynů pro citování takových typů sdělení, jako jsou příspěvky na sítích Twitter či Facebook) nepůjde o příliš velké změny. Ve vlastním textu článku se nyní zjednoduší pravidlo pro citování práce se třemi a více autory – již od první citace se bude uvádět pouze jméno prvního autora následované zkratkou „et al.“. Zkratku uvádím v uvozovkách, neboť doposud se lingvistické příklady vyznačovaly kurzívou, nově se budou uvádět právě v uvozovkách.

V seznamu literatury u knižních publikací odpadne místo vydání (zůstává pouze vydavatel). Pro současnou publikační praxi je charakteristický fenomén kolektivního

6 autorství, a to odráží úprava dalšího pravidla – nyní se budou uvádět příjmení a iniciály všech autorů až do počtu dvacet (dosud jen do sedmi autorů). U publikací dostupných on-line se budou uvádět adresy jednotně, neboli DOI se budou formátovat stejně jako jiné URL (vše bude začínat <https://>). Již nyní se uplatňuje pravidlo, že datum stažení nebo návštěvy webového dokumentu se uvádí pouze v případě, kdy je možné očekávat změnu on-line verze dokumentu. Nově u dokumentů, u nichž není třeba uvádět datum návštěvy, jejich URL bude bez slov „Dostupné na“, v anglických člancích bez slov „Retrieved from“.

Doporučení APA ovšem pokrývají mnohem širší problematiku než úpravu seznamu literatury. S novou verzí pravidel budou těsněji spojena i podrobnější vodítka pro psaní a posuzování empirických článků (*APA Style Journal Article Reporting Standards*, viz <https://apastyle.apa.org/jars/>), jejichž cílem je zvýšení metodologických standardů. Lze očekávat, že s nimi redakce a mnozí recenzenti budou v rostoucí míře při posuzování článků pracovat a že totéž budeme očekávat od autorů.

Z hlediska redakčního rozhodování se ovšem práce s různými druhy studií poněkud odlišuje. Letmý pohled do obsahu tohoto čísla naznačuje, že jsou v něm zastoupeny asi všechny obvyklé typy článků – studie přehledová, teoretická, metodologická i empirické články. Naším cílem je i nadále podporovat podobnou žánrovou pestrost (i když bychom si přáli, aby se v našem časopisu objevovalo více dobrých kvantitativních, v ideálním případě také experimentálních empirických studií). Pro systematické přehledové studie a meta-analýzy máme jistou oporu třeba v doporučení PRISMA (lze se jím do určité míry inspirovat i v případě narativních přehledů, jež jsou v našich podmínkách přece jenom častější). O poznání méně vodítek v redakci máme při posuzování metodologických studií, a zejména vnímáme v naší dosavadní praxi neostrou hranici mezi teoretickými či historickými studii a eseji. Do těchto rubrik tak občas pronikne text, který asi všechna kritéria na daný typ studie nesplňuje – i když to nemusí nutně být na škodu. Podstatné však je, aby recenzované studie bez ohledu na zařazení byly nejen formálně pečlivě zpracované, ale především metodologicky transparentní a věcně významné. V době, která autory tlačí do překotného publikování, je důležité nezapomenout, že všechna ta vodítka a formální kritéria nám mají pomoci lépe provádět výzkum školního vzdělávání a komunikovat jeho výsledky.

A na závěr ještě jedna změna: zakládající člen redakce našeho časopisu David Greger přechází z výkonné redakce do mezinárodní redakční rady. Děkujeme mu za dosavadní působení, bez nějž by časopis nejspíš nevznikl ani nepřežil až doposud, a těšíme se na spolupráci v jeho nové roli.

Dominik Dvořák

# Výzkum interakce mezi spolužáky: přehled konverzačněanalytických studií<sup>1</sup>

František Tůma, Linda Nepivodová,  
Nicola Fořtová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Interakce mezi spolužáky (např. během práce ve dvojicích nebo ve skupinách) představuje v českých pedagogických vědách jednu z dosud málo probádaných oblastí. V této přehledové studii proto představujeme konverzační analýzu, která poskytuje teoretický a metodologický rámec pro zkoumání probíhající interakce, a poté na základě 28 zahraničních konverzačněanalytických studií vybraných z databáze Scopus podáváme přehled o stavu zahraničního výzkumu v oblasti interakce mezi spolužáky. I když se většina studií zabývá výukou cizích jazyků a pochází z vysokého školství, existují také studie z nižších stupňů vzdělávání a z jiných vyučovacích předmětů. Studie ukazují, jak spolužáci plánují a řeší zadané úlohy, jak během takové interakce dochází k učení se (včetně osvojování cizího jazyka a rozvoje interakční kompetence u žáků a studentů), jak vrstevníci jeden druhého vyučují a jak spolužáci v interakci používají tělesné, jazykové nebo materiální prostředky. Ze studií vyplývá, že interakce typicky probíhá nelineárně a dynamicky. Tato zaměření výzkumu v závěru konfrontujeme s některými pedagogickými a psychologickými pohledy na výuku a diskutujeme o vztahu konverzační analýzy a pedagogického výzkumu.

**Klíčová slova:** interakce mezi spolužáky, interakce ve třídě, konverzační analýza, pedagogický výzkum

## Research on Interaction Among Peers: A Review of Conversation-Analytic Studies of Classroom Interaction

**Abstract:** Interaction among peers (e.g. within pairwork or groupwork) represents an under-researched area in Czech educational sciences. Therefore, in this article we introduce conversation analysis, which provides a theoretical and methodological framework for investigating ongoing interaction. A review of research on peer interaction published internationally in 28 conversation-analytic studies that were selected from the Scopus database is then presented. Although the majority of the studies are related to higher education and to foreign language teaching and learning, some studies were conducted at lower levels of education and in other subjects. The studies show how peers plan and solve tasks, how they learn in interaction (including foreign language acquisition and development of interactional competence), how they teach each other and how they use embodied, language or material resources. It follows that interaction is typically non-linear and dynamic in nature. We contrast these foci with some educational and psychological perspectives on learning and teaching and then discuss the relationship between conversation analysis and educational research.

**Keywords:** peer interaction, classroom interaction, conversation analysis, educational research

<sup>1</sup> Článek vznikl při řešení výzkumného projektu „*Interakce ve frontální výuce a skupinové práci v hodinách angličtiny na střední škole*“ (18-02363S). Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

8 Řada autorů publikujících v pedagogickém výzkumu poukazuje na provázanost interakčních procesů s procesy učení se, čímž podtrhují důležitost interakce ve výuce a opodstatňují výzkumné snahy o popis a hlubší pochopení toho, jak interakce ve třídě probíhá, jakých může nabývat podob a jak v těchto spleťtých interakčních procesech učitelé vyučují, jak žáci a studenti interpretují probíhající interakci a jak se v ní učí (k přehledu různých přístupů a pojetí viz např. Markee, 2015; Waring, 2015, s. 14–44). Interakce ve výuce může probíhat v řadě různých uspořádání, z nichž se české empirické výzkumy zaměřují převážně na frontální výuku (z monografií kupř. Betáková, 2010; Najvar et al., 2011; Šed'ová et al., 2016; Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012; Tůma, 2017a). Vedle frontální výuky však vzdělávání zahrnuje i řadu dalších uspořádání, v nichž (zatím) zůstává v českém prostředí interakce spíše neprobádána. Z nich lze jmenovat třeba komunikaci v on-line prostředí (např. Černá, 2005; Poláček, 2015), přednes studentských referátů a následné diskuse k nim (Tůma, 2017a, s. 129–152), soukromé doučování (Šťastný, 2016), dění o přestávkách (Smetáčková, Novotná, & Šimečková, 2014) nebo právě interakci mezi spolužáky během výuky, které výzkumy provedené v Česku nevěnovaly zatím příliš pozornosti.

Z hlediska výzkumu komunikace a vztahů mezi vrstevníky je nutné zmínit studie, které metodologicky staví na dotazníkovém šetření (např. Mareš, 2003), zaměření těchto studií nicméně stojí mimo samotný průběh interakce. Dále je možné uvést etnografii (kupř. Jarkovská, 2013; Obrovská, 2018; Pražská skupina školní etnografie, 2002), pro kterou je předmětem zkoumání společnost, kultura a související sociální kategorie. Ve vztahu k interakci mezi spolužáky musíme zmínit také kooperativní učení, které v Česku rozpracovává zejména Kasíková, nicméně rozsáhlejší empirické výzkumy zatím nejsou k dispozici (Kasíková, 2017, s. 116).

Ačkoli v minulém století byla i v českém pedagogickém výzkumu interakce mezi spolužáky zkoumána (např. Kratochvíl, 1987; Nečesaná, 1972), nejsme si vědomi žádné současné v Česku publikované analýzy průběhu interakce mezi spolužáky během práce ve skupinách nebo ve dvojicích (výjimku tvoří diplomová práce Králové, 2017). V této přehledové studii proto představujeme zahraniční konverzačněanalytické studie, které detailně rozebírají interakci mezi spolužáky během výuky, abychom poukázali na metodologické aspekty a tematická zaměření takových výzkumů. Vycházíme z předpokladu, že představení konverzační analýzy jako teoreticko-metodologického rámce pro výzkum interakce mezi spolužáky a relevantních zahraničních výzkumů může přispět k hlubšímu poznání interakčních procesů a procesů učení se, a tedy v důsledku i teoreticky, metodologicky a empiricky vyplnit mezeru v českém pedagogickém výzkumu.

V této studii se zaměříme na interakci mezi spolužáky, která typicky probíhá v párové nebo skupinové práci. V tradiční střeoevropské a německé pedagogické a didaktické tradici tato uspořádání představují organizační formy výuky a je o nich pojednáváno především z pohledu diferenciacce, individualizace a integrace (např. Arnold, Sandfuchs, & Wiechmann, 2009, s. 261–290; srov. Maňák, 2003; Václavík, 2002). V tomto textu se přikláníme spíše k anglosaské koncepci, konkrétně



k tzv. edukační lingvistice (Spolsky & Hult, 2008; ke vztahu oborové didaktiky a edukační lingvistiky srov. Tůma, 2017a, s. 17–22), ve které je pro badatele ústřední jazyk a jeho role ve vzdělávání. V této studii nás tedy zajímá interakce probíhající mezi žáky nebo studenty, kterou výzkumníci podrobně analyzují na základě pořízených nahrávek. Teoreticky a metodologicky přitom vycházíme z konverzační analýzy, kterou představíme v následujícím oddílu.

## 1 Konverzační analýza ve výzkumu interakce mezi spolužáky

Konverzační analýza, která se vyvinula z etnometodologie (Garfinkel, 1967), představuje teoreticko-metodologický rámec pro zkoumání přirozeně probíhající interakce. V této studii navazujeme na řadu česky publikovaných textů o konverzační analýze (např. Auer, 2014, s. 129–139; Nekvapil, 2017; Tůma, 2016) a na několik existujících studií z českého prostředí českých škol (především z frontální výuky), které z konverzační analýzy vycházejí (kupř. Češková, v rec. řízení; Janík, 2017; Majcik, 2018; Tůma, 2017a, 2017b). Zaměříme se zde proto především na specifické aspekty konverzačněanalytického výzkumu interakce mezi spolužáky.

Ústřední předpoklady konverzační analýzy, že v interakci existuje „řád v každém ohledu“ (Sacks, 1984, s. 21–22) a že mluvčí produkují interakci jeden pro druhého systematicky (Schegloff & Sacks, 1973, s. 290), znamenají, že při analýze není možné předem vyřadit žádný aspekt interakce, protože každý detail může být pro mluvčí zásadní. To mimo jiné znamená, že v konverzačněanalytickém výzkumu se uplatňují podrobné transkripty, jejichž role je dvojí: jednak umožňují výzkumníkovi během analýzy zaznamenávat, rozebírat a souvztažňovat jednotlivé aspekty na nahrávce zachycené interakce, a jednak umožňují čtenáři studie analyzovat publikovaný transkript.

Níže uvádíme příklad transkriptu, na kterém ukážeme některá specifika konverzačněanalytického výzkumu. Mluvčí (pseudonymy Táňa a Soňa) jsou žákyně gymnázia a v zaznamenané sekvenci z hodiny angličtiny pracují ve dvojici. Zadání úkolu znělo zodpovědět otázky z učebnice. Transkript zachycuje začátek aktivity, ve kterém mluvčí přečtou otázku z učebnice (*Do you know anybody who is a bit tight-fisted?*), která byla součástí lekce o penězích.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Nahrávku jsme pořídili při řešení výzkumného projektu, ze kterého vznikl tento text. Transkript vychází z konvencí standardně používaných pro zachycování detailů v interakci (např. Mondada, 2011): odráží jednak jazykovou složku interakce (repliky jsou označené počátečními písmeny pseudonymů mluvčích *Tá* a *So* s velkými písmeny), jednak tělesné prostředky (zejména pohledy a pohyby, tyto jsou uvedeny na řádcích s pseudonymy mluvčích s malými písmeny; tyto prostředky jsou propojeny s replikou výše pomocí symbolů + pro Táňu a • pro Soňu). Seznam použitých značek uvádíme v příloze. Pro přehlednost transkriptu neuvádíme české překlady jednotlivých replik v angličtině; průběh a obsah interakce komentujeme a analyzujeme dále v textu.

## Ukázka 1 (Gymn3hod1K1D3 20:55–21:28)

tá: >>--dívá se na So-->  
 so: >>--dívá se na Tá-->

1 Tá: okay

2 So: so=

3 Tá: =+[let's start] +.hh e:: (.) •someone who is=  
 4 So: [(• good )]

5 tá: +kývne +dívá se do učebnice-->  
 6 so: •podp.hlavu,dívá se do uč.•dívá se na Tá-->

7 Tá: =<a bit tight-fisted>•  
 8 so: •dívá se do učebnice-->

9 (1.2)

10 So: e::: •tight-fisted, (0.5) <it's: meant>•(0.6) °e:::°  
 11 so: •dívá se na Tá ----- •dívá se do uč.-->

12 Tá: +that he (.) •he don'- (.) he doesn't wanna spend too much?  
 13 tá: +dívá se na So-->  
 14 so: •dívá se na Tá-->

15 (0.4)•(0.3)  
 16 so: •dívá se do učebnice-->

17 So: I think so? e::m (1.6)+ I •think °e-e-° •if (0.6) e:: =  
 18 tá: +dívá se do uč.-->  
 19 so: •zvedne hlavu •dívá se do uč.-->

20 So: =well I• mean  
 21 so: •dívá se na Tá s podepřenou hlavou-->

22 +(0.9)  
 23 tá: +dívá se na So -->

24 Tá: it's+ it's e::#:::  
 25 tá: +zvedne ruku a "šustí" prsty-->  
 26 ob: #obrázek

27 Tá: it's +\$skrblikš [+\*(šviš kačer/kačkyš)\*]=  
 28 So: [ oh yea ]  
 29 tá: +pokl.ruku +ukazuje na So-->

30 So: =+•mean, (.) a mean [person <maybe? • yeah]=  
 31 Tá: [+yeah >mean per-< yeah]  
 32 tá: +upraví si vlasy --+dívá se do učebnice-->  
 33 so: •zvedne hlavu, dívá se na T.-----•dívá se dopředu-->

34 Tá: =•yeah.  
 35 so: •upravuje si vlasy-->

36 (0.6)

37 So: o-o:::h • e::: ehm (0.8) <do I know •someone,>  
 38 so: • dá si ruku na bradu----- •dívá se dolu-->



Z ukázky 1 je zřejmé, že vedle jazykových prostředků převážně z angličtiny, ale také z češtiny (řádek 27), mluvíci během interakce mění pohledy a držení těla, gestikulují nebo si upravují vlasy. Kromě toho čtou část otázky z učebnice (řádky 3 a 7) a do učebnice opakovaně nahlížíjí. Uvedené dokládá, že důležitou roli při interakci mezi spolužáky hrají kromě jazykových prostředků také prostředky tělesné (pohledy,

pohyby rukou apod.) a materiální (např. učebnice), jejichž použití mluvčími v interakci je v konverzační analýze důležité zaznamenat a analyzovat (Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011). Na druhou stranu je prakticky nemožné zachytit interakci v celé její složitosti, protože každé záznamové zařízení zabírá pouze určitý výsek toho, co se mezi mluvčími odehrává. To je patrné z obrázku v transkriptu, který zachycuje záběr kamery. Takový záběr je pro účely analýzy interpersonální interakce mezi spolužáky postačující, nicméně pokud by bylo předmětem například to, jak žáci nebo studenti společně produkují text, bylo by nezbytné zachytit i to, co jim probíhá „pod rukama“ (kupř. umístěním kamery), podobně v případě, že žáci nebo studenti používají obrazovku (mobilu, tabletu, počítače), může být žádoucí zachytit obsah obrazovky (srov. Kunitz & Markee, 2017). Kimura, Malabarbaová a Hallová (2018, s. 13) proto doporučují pořizovat nahrávku tak, aby byla dostatečným záznamem toho, co se stalo, s ohledem na zaměření výzkumu. V přehledu (oddíl 3) ukazujeme, že se typicky jedná o videozáznamy, někdy doplněné o audiozáznamy (např. použití diktafonů nebo mikrofonů).

Po pořízení záznamů výzkumník podrobně přepisuje a analyzuje interakci probíhající na záznamech (k podrobnostem a specifikům analýzy interakce ve třídě viz Tůma, 2017a, s. 31–56). Důležité je, že výzkumník při analýze vychází z dat: podle charakteru pořízených záznamů a zachycené interakce zaměří analýzu na ty aspekty interakce, které mluvčí na záznamech používají. Ukázku 1 tedy lze analyzovat následovně: Soňa použitím hezitačních zvuků, pauz a výpovědi *tight-fisted, it's meant* (řádek 10) pozorovatelně problematizuje význam anglického slova *tight-fisted*, které se nachází v učebnici a jež je předmětem otázky, kterou jí Táňa předtím položila (řádky 3 a 7).<sup>3</sup> Tuto interpretaci Táňa svým následným jednáním potvrzuje: navazuje se Soňou oční kontakt (řádky 13 a 14) a opisem vysvětluje význam problematizovaného slova (řádek 12). Soňa pronesením *I think so?*, zdá se, akceptuje Tánino vysvětlení, nicméně následně neprodukuje odpověď na položenou otázku, místo toho doplňuje řadu hezitačních zvuků, pauz a nedokončených větných konstrukcí (řádky 17 a 20). Následuje 0,9 sekundy dlouhá pauza (řádek 22), během které je zřejmé, že se obě studentky navzájem vnímají (navázaly oční kontakt), nicméně Soňa stále neprodukuje odpověď na otázku, což Táňa vyřeší tím, že nabídne možný český překlad dříve problematizovaného slova (*skrblík*, řádek 27) doplněný gestem znázorňujícím „šustění“ penězi (viz obrázek v ukázce, řádek 26). Soňa následně dává najevo, že porozuměla, a nabídne možné synonymum v angličtině (*mean*), jehož správnost Táňa v překryvu replik potvrdí (řádky 30 a 31). Tím se zdá problém s významem slova *tight-fisted* vyřešen, Soňa následně začne odpovídat na položenou otázku (řádek 37, celá odpověď není z prostorových důvodů v transkriptu zachycena).

Podobně jako v ukázce 1 obsahují publikované konverzačněanalytické studie vždy podrobné transkripty společně s detailními rozbory průběhů vybraných sekvencí,

<sup>3</sup> Zde je důležité zdůraznit, že v konverzační analýze výzkumník nepracuje s vnitřními kognitivními stavy mluvčích, místo toho se opírá o záznam a transkript a vychází z toho, co je pozorovatelné. Na interakci se tedy nahlíží jako na sociální problém. Proto zde neuvádíme, že Soňa slovo *tight-fisted* nezná nebo si není jista jeho významem.

- 12 přičemž autoři se typicky zaměřují jak na úkony, které mluvčí v interakci provádějí, tak i na prostředky, kterými mluvčí dané úkony realizují. Všechny studie v tomto přehledu se zaměřují na praktiky (tj. způsoby jednání, kterými mluvčí realizují dané úkony) používané spolužáky v interakci. Detailní popis těchto praktik typicky charakterizuje interakci, která použití dané praktiky předcházela, samotnou praktiku a také interakci, jež bezprostředně následovala. V ukázce 1 je například možné pozorovat, jakými prostředky a v jaké situaci studentka problematizovala význam slova z otázky, jakými způsoby studentky význam vyjednal<sup>4</sup> a přešly k zodpovídání otázky. Před sepsáním analýzy autoři v konverzační analýze podrobně procházejí pořízená data a vybírají sekvence zachycující předmětnou praktiku, do publikovaných studií pak běžně zařazují pečlivě vybrané sekvence zachycující praktiky použité mluvčími. Podrobná analýza těchto praktik je výstupem konverzačněanalytického výzkumu a představuje jeden ze způsobů, kterými je možné velmi podrobně rozebrat procesuální stránku interakce mezi spolužáky.

## 2 Výběr a analýza studií

Cílem této studie je podat přehled o zahraničních výzkumech interakce mezi spolužáky vedených v tradici konverzační analýzy, konkrétně se soustředíme na metodologické charakteristiky a zaměření zahraničních studií. Takových studií existuje obrovské množství a každý výběr bude nutně selektivní. V této studii vycházíme z předpokladu, že k nejaktuálnějším zdrojům, kde lze nalézt kvalitní konverzačněanalytické studie interakce ve třídě, patří databáze Scopus. Ta indexuje takové edukačnělingvistické časopisy, jako například *Classroom Discourse* nebo *Linguistics and Education*, které mají v popisu explicitně uvedeno, že uveřejňují konverzačněanalytické studie, a zároveň další edukačnělingvistické časopisy, jako třeba *Applied Linguistics*, *The Modern Language Journal* nebo *Language and Education*, ve kterých příspěvky z konverzační analýzy běžně vycházejí (srov. s výběrem časopisů, ve kterých vycházejí studie z interakce ve třídě, u Skukauskaiteové et al., 2015). Celkově databáze Scopus indexuje kolem dvou tisíc lingvisticky a pedagogicky zacílených časopisů, ve kterých je možné pomocí klíčových slov hledat konverzačněanalytické studie zaměřené na interakci mezi spolužáky.

Vyhledávali jsme časopisecké studie, jejichž titulky, abstrakt nebo klíčová slova obsahují sousloví označující konverzační analýzu (*conversation analysis*), alespoň jeden z výrazů pro vymezení interakce ve třídě mezi žáky nebo studenty (*class\**, *learner\**, *student\**, *pupil\**) a současně alespoň jeden výraz pro interakci mezi spolužáky ve skupinách nebo dvojicích (*peer\**, *group\**, *pair\**). Takto jsme při hledání

<sup>4</sup> Z ukázky je zřejmé, že vyjednávání významu je společná činnost. Po problematizování slova *tight-fisted* Soňou následovala Tánina parafráze, Táňa dále nabídla gesto a český překlad, které Soňa stvrdila přidáním synonyma v angličtině. Uvedené podtrhují sociální povahu a pojetí interakce jako vzájemné působení mluvčích.

na konci srpna 2018 obdrželi 131 výsledků z let 2008–2018<sup>5</sup>. Na základě titulku a abstraktu jsme z výběru vyřadili 96 studií.<sup>6</sup> Vyloučili jsme studie zaměřené na interakci, jež nesouvisela se vzděláváním (např. v rodině, ve skupině turistů) nebo která probíhala v on-line prostředí či v předškolním vzdělávání. Dále jsme vyřadili ty studie, které se týkaly činností vyučujících, asistentů pedagoga nebo zkoušejících. Dále jsme nezařadili jednu studii, která byla v japonštině, a jednu studii z časopisu, který nám nebyl dostupný<sup>7</sup>.

U všech zbývajících 35 studií jsme získali jejich plné texty, při jejichž pročitání jsme vyřadili dalších 7 studií z výše uvedených důvodů nebo proto, že vycházely pouze z některých aspektů konverzační analýzy (např. transkripční konvence), ale jejich teoretické a metodologické ukotvení bylo diametrálně odlišné.<sup>8</sup>

Výše uvedeným postupem jsme dospěli k souboru 28 studií. Je třeba zdůraznit, že se rozhodně nejedná o vyčerpávající přehled všech konverzačněanalytických studií interakce mezi spolužáky: jistě by bylo možné najít další relevantní časopisecké studie, které nevyhověly našim formálním kritériím nebo které nejsou indexované v databázi Scopus, podobně jako existují monografie nebo disertační práce. I přes uvedená omezení vyvozujeme, že soubor studií, které zde představujeme, do značné míry odráží obecnější charakteristiky výzkumu v oblasti interakce mezi spolužáky, a proto považujeme za nosné tyto charakteristiky v přehledové studii představit.

U všech zbývajících 28 studií jsme vedle bibliografických údajů zaznamenávali především jejich metodologické aspekty (množství a charakter sbíraných dat) a zaměření (cíl, vyučovací předmět, stupeň vzdělávání, země sběru dat). Tyto údaje shrnujeme v tabulce 1. Dále jsme sledovali hlavní zjištění těchto studií. Podle cílů studií, jejich východisek a hlavních zjištění jsme pak vytvářeli skupiny obdobně zaměřených studií, které prezentujeme v druhé části následujícího oddílu společně se shrnutím některých zjištění.

### 3 Přehled zahraničních studií

Z přehledu studií v tabulce 1 vyplývá, že nejvíce jich pochází ze Spojených států amerických (9 studií) a ze severských států (4 z Finska, 3 ze Švédska), kde se konverzační analýza ustavila jako jeden z přístupů k výzkumu interakce v edukačním prostředí. Pokud jde o úroveň vzdělávání, je patrné, že většina vybraných studií pochází z vysokého školství (18 příspěvků), zbývajících jsou z primárního nebo sekundárního

<sup>5</sup> Tento interval volíme s ohledem na to, že z dřívějšího období (1988–2007) databáze Scopus obsahuje pouze 27 výsledků. Podáváme zde tedy přehled o studiích publikovaných v posledních deseti letech.

<sup>6</sup> Vysoký podíl vyřazených studií je dán také tím, že řada abstraktů zahrnuje i jméno nakladatele, jež obsahuje slovo „group“ (např. Taylor & Francis Group), což způsobilo, že se ve výsledcích objevila také řada nerelevantních studií.

<sup>7</sup> Jedná se o časopis *Journal of Language and Literature*, který již patrně neexistuje.

<sup>8</sup> Například se jednalo o kvantifikace nebo kategorizace určitých jevů bez jejich detailní analýzy.

14 vzdělávání. Z vyučovaných předmětů nebo kurzů, ve kterých byla data sbírána, se vybrané studie zaměřují převážně na výuku jazyků, konkrétně angličtiny (10 studií), italštiny (2 studie), japonštiny (2 studie), finštiny (1 studie), němčiny (1 studie), případně se zabývají interakcí ve více jazykových předmětech (3 studie), převážně se jedná o cizí jazyky. S výukou jazyků poměrně úzce souvisí i studie zaměřené na akademické psaní, na multikulturní výchovu nebo na integrovanou výuku dějepisu a angličtiny. Takto početné zastoupení studií orientovaných na výuku jazyků lze vysvětlit tím, že jedním z cílů takové výuky je naučit žáky nebo studenty v daném jazyce interagovat, přitom to, jak interagují, odpovídá zaměření konverzačněanalytického výzkumu na praktiky používané mluvčími v interakci. Vedle jazyků je ještě ve vybraných studiích zastoupena výuka fyziky (2 studie) a kurz plánování a hodnocení pro budoucí učitele (1 studie). Ostatní tři studie se zabírají interakcí v jiných prostředích přesahujících tradiční vyučovací předměty (práce na domácích úkolech, badatelská výuka, výuka v alternativní škole).

Pokud jde o zdroje dat, vychází převážná většina (25 z 28) studií z videonahrávek (případně doplněných audionahrávkami), pouze jeden příspěvek (Al-Gahtani & Roever, 2018) vychází výhradně z audionahrávek a u dvou studií (Barnes, 2016; Unamuno, 2008) z charakteristiky dat nelze jednoznačně určit, o jaký typ nahrávek se jedná.<sup>9</sup> To, že se převážná část studií opírá o videonahrávky, lze vysvětlit tím, že audiovizuální záznam umožňuje hlouběji a podrobněji analyzovat praktiky, které spolužáci používají při interakci tváří v tvář. Některé studie se navíc tělesnými úkony nebo produkcí materiálních artefaktů (např. textu nebo obrázku) přímo zabývají, takže videonahrávku z principu vyžadují. Z hlediska množství sbíraných dat některé studie (kupř. Niemi, 2014) představují a podrobně analyzují jednu vybranou epizodu; opačným extrémem jsou příspěvky Ruska, Sahlströma a Pörnové (2017), kteří ve své studii vycházejí z 95 hodin videozáznamu, nebo Melanderové (2012), která vychází dokonce ze 140 hodin videozáznamů. Z třetího sloupce tabulky 1 je zřejmé, že řada autorů ve svých studiích přesnou délku výchozích dat neuvádí, protože se v podrobné analýze zabírají jen několika krátkými a pečlivě vybranými sekvencemi. Ze studií, které délku výchozích záznamů explicitně uvádějí, jsme vypočítali medián 9 hodin videonahrávek. Taková délka se může jevit jako velmi krátká, je ale třeba zdůraznit, že výzkumníci v konverzační analýze pracují s podrobným prepisem porízených nahrávek a směřují k analytickému zobecnění (k tomu podrobněji např. Tůma, 2017a, s. 40–41). Uvedený počet navíc odpovídá zjištění ze staršího přehledu konverzačněanalytických studií interakce ve třídě u Seedhouse (2004, s. 87), podle kterého pro výzkum postačují a běžně se používají nahrávky 5–10 vyučovacích hodin.

<sup>9</sup> Z transkriptů lze dovodit, že spíše jde o audionahrávky.

Tabulka 1 Přehled zahraničních studií

Autoři	Cíl	Data	Předmět, kurz	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Al-Gahtani a Roever (2018)	analyzovat rozvoj cizojazyčné interakční kompetence v situacích, kdy studenti odmítají nabídku	audionahrávky hraní v roli ve dvojicích (40 studentů různých úrovní)	angličtina*	VŠ	Austrálie
Barnesová (2016)	prozkoumat, jak studenti v pregraduálním učitelském vzdělávání společně diskutují o potenciálně náročném nebo nepřijemném tématu	nahrávka diskuse mezi třemi studenty	plánování a hodnocení (pro budoucí učitele angličtiny)	VŠ	USA
Bergeová (2017)	analyzovat použití humoru (tj. čemu se studenti smějí) během společné práce	120 min. videozáznamu	fyzika	VŠ	Švédsko
Bergeová a Weitenmannová (2014)	prozkoumat, jak studenti v interakci pracují se silovými diagramy	videonahrávky jedné skupiny tří studentů	fyzika	VŠ	Švédsko
Borghettiová, Beavenová a Puglteseová (2015)	prozkoumat, zda a jak probíhá v interakci studentů interkulturní učení	32 min. video- a audiozáznamů práce ve skupinách	multikulturní výchova	VŠ	Itálie
Gan a Davison (2011)	prozkoumat rozdíly mezi použitím gest v interakci ve skupinách u studentů s lepšími a horšími výsledky	2 vybrané videozáznamy (každý zhruba 8 min.)	angličtina*	sekundární	Hongkong
Gan, Davison a Hamp-Lyonsová (2009)	analyzovat, jak studenti v interakci během ústní zkoušky udržují téma	videonahrávka (zhruba 500 min.) zachycující interakci mezi čtyřmi studenty	angličtina*	sekundární	Hongkong
Hasegawa (2018)	prozkoumat, jakou roli v interakci hraje smích	8 hod. videozáznamu	japonština*	VŠ	USA

Autoři	Cíl	Data	Předmět, kurz	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Hauser (2018)	analyzovat, jak studenti pracují společně, aby připravili skupinovou prezentaci, a jak přitom vyjadřují nejistotu týkající se jejich znalostí cizího jazyka	přes 10 hod. videozáznamu	angličtina*	VŠ	Japonsko
Hellermann a Coleová (2009)	analyzovat praktiky používané jedním studentem angličtiny k tomu, aby během párové práce ukončil úkol zadaný učitelem	165 vybraných sekvencí (z širšího korpusu videozáznamů)	angličtina*	VŠ	USA
Herderová et al. (2018)	analyzovat povahu a funkci návrhů vznesených žáky během společného psaní	6 hod. 13 min. videonahrávek společného psaní	různé badatelské projekty	primární	Nizozemsko
Hosoda a Aline (2012)	analyzovat, jak se mluvčí vypořádávají s tím, když někdo ve skupině začne produkovat „hluk“ (kašel, kýchnutí, bouchnutí do stolu)	23 hod. audio- a videozáznamu	angličtina*	VŠ	Japonsko
Cheng (2016)	analyzovat, jak studenti používají zvukové a obrazové materiály během diskusí ve skupinách	videonahrávky 3 diskusí studentů	angličtina*	VŠ	Severní Amerika
Jakonen (2019)	analyzovat, jak žáci produkují a přeprocovávají písemnou odpověď na zadanou úlohu	videonahrávky 16 vyuč. hodin po 55 min.	integrována výuka dějepisu a angličtiny*	nižší sekundární	Finsko
Kunitzová (2015)	analyzovat praktiky používané studenty k plánování referátu do výuky během společného psaní textu referátu	videonahrávky 3 setkání skupiny studentů (každé 30–40 min.)	italština*	VŠ	USA
Kunitzová (2018)	ukázat, jak studenti identifikují, co se mohou naučit, a jak řeší problémy související s jazykem	6 videozáznamů setkání studentů (každé v délce 30–50 min.)	italština*	VŠ	USA



Autoři	Cíl	Data	Předmět, kurz	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Lam (2018)	analyzovat, jak studenti během zkoušky diskurzivně konstruují sami sebe jako interakčně kompetentní tým, že produkuje odpovědi navazující na repliky předchozího mluvčího	videonahrávky 42 skupin studentů	angličtina*	sekundární	Hongkong
Lee a Burch (2017)	prozkoumat, jak studenti plánují a dělají společné úlohy	audio- a videonahrávky interakce mezi třemi studenty pořízené v třítydenním kurzu	angličtina*	VŠ	USA
Melanderová (2012)	prozkoumat, jak žáci v interakci pomocí řeči a tělesných úkonů ustavují, udržují a zpochybnoují své epistemické identity, tj. kdo „ví“ a kdo „neví“	30 min. práce se spolužáky (ze 140 hod. videozáznamů)	činnosti ve skupině v alternativní škole	primární	Švédsko
Mori a Hasegawa (2009)	prozkoumat, jak studenti provádějí hledání slov	130 případů interakce mezi spolužáky (z videonahrávek 15tydenního kurzu)	japonština*	VŠ	USA
Niemi (2014)	prozkoumat, jak se v každodenních hádkách děti objevují výhrůžky	jedna epizoda (vybraná z 26 hod. videonahrávek)	finština a literatura	primární	Finsko
Niemi a Batemanová (2015)	prozkoumat, jak žáci obviňují jeden druhého	26 hod. videonahrávek	práce na domácích úkolech, přestávka	primární	Finsko
Park (2014)	analyzovat interakční praktiky používané mluvčími při dávání rady během vrstevnické výuky ( <i>peer tutoring</i> ) realizované centrem akademického psaní v rámci univerzity, se zaměřením na ty sekvence, ve kterých studenti nejdříve odporují radě tutora	7 hod. videozáznamu	akademické psaní v angličtině (zde všichni rodili mluvčí angličtiny)	VŠ	USA

Autoři	Cíl	Data	Předmět, kurz	Úroveň vzdělávání	Země sběru dat
Reichertová a Liebscherová (2012)	analyzovat, jak studenti v interakci při hledání slov vyjednávají pozice „experta“	videonahrávky jedné skupiny interakce ve skupině tří studentů	němčina*	VŠ	Kanada
Rusk et al. (2017)	analyzovat, jak spolužáci používají při učení se cizího jazyka v interakci uzavřené otázky (tj. otázky, na něž sami znají odpovědi)	95 hod. videozáznamu	švédština a finština (interakce mezi mluvčími obou jazyků) v bilingvní škole, data z interakce ve třídě i mimo třídu	vyšší sekundární	Finsko
Scottová a Fuenteová (2008)	prozkoumat, jak studenti používají mateřský a cizí jazyk k tomu, aby vyřešili problém s gramatikou	12 videozáznamů interakce ve dvojicích (každý záznam 5 min.), následné rozhovory	francouzština*, španělština*	VŠ	USA
Sundrarajun a Kiely (2010)	prozkoumat, jak formát hodnocení referátů studentů v kurzu angličtiny souvisí s diskusí studentů ve skupinách	audio- a videonahrávky 3 diskusí (každá zhruba 30 min.) a 3 prezentací studentů	angličtina*	VŠ	Thajsko
Unamuno (2008)	analyzovat, jakou roli hraje přepínání do katalánštiny a španělštiny ve výuce, kde se žáci učí katalánštinu a angličtinu	zhruba 10 hod. záznamu	katalánština, angličtina*	primární a nižší sekundární	Španělsko

Poznámka: \* Jedná se o výuku cizího jazyka.

V následujících odstavcích podrobněji představíme jednotlivé skupiny studií. Konkrétně pojednáme o tom, jak spolužáci ve skupinách nebo dvojicích řeší zadané úlohy, jak během takové interakce dochází k učení se, jak vrstevníci jeden druhého vyučují a jak spolužáci v interakci používají tělesné, jazykové nebo materiální prostředky.

Řada studií z tabulky 1 analyzuje *praktiky používané žáky a studenty při společném plánování nebo řešení zadané úlohy*. Například ukazují, jak při společné produkci textu mluvčí diskutují o obsahu psaného textu, navrhují možné formulace, překládají z nebo do mateřského jazyka, píšou a zároveň čtou vznikající text a diskutují o vhodnosti použitých formulací (Herder et al., 2018; Jakonen, 2019; Kunitz, 2015; Sundrarajun & Kiely, 2010). Podobně ve výuce fyziky studenti společně kreslí silový diagram, zanášejí a interpretují síly působící na zakreslená tělesa a opravují chybně zakreslené vektory (Berge & Weilenmann, 2014). Některé studie se zabývají specificky tím, jak žáci a studenti společně rozmýšlejí pracovní postup pro řešení zadaného úkolu. Tyto studie ukazují, jak studenti v interakci interpretují původní zadání úlohy, jak dosahují shody v tom, jaký zvolí další postup a jaké volby činí, a také to, jak v interakci řeší vzniklá nedorozumění (Lee & Burch, 2017; srov. s plánováním při psaní referátu u Kunitzové, 2015). Jiní autoři rozkrývají, jak studenti udržují, vyjednávají a mění téma probíhající interakce (Gan et al., 2009) nebo jak při diskusi o citlivých či nepříjemných tématech studenti hledají spíše shodu než rozdílnost názorů a pohledů (Barnes, 2016). Tyto studie podrobně rozebírají, jak mluvčí ve skupině řeší úkol, plánují postup, mění téma diskuse nebo opravují nedorozumění.

Druhou oblastí, která je v tradici konverzační analýzy silně zastoupena, je *učení se v interakci*. Studie v našem souboru se týkají výhradně výuky cizích jazyků (převážně angličtiny, ale také italštiny a japonštiny) a multikulturní výchovy, v nichž je vztah mezi jazykovou interakcí a učením se jazyka velmi úzký: lze předpokládat, že alespoň část kognitivních procesů, a tedy i učení se, je vnějšímu pozorovateli přístupná skrze průběh interakce. Studie například ukazují, že žáci a studenti během mluvení ve dvojicích vyjadřují vlastní významy, k čemuž někdy nemají k dispozici jazykové prostředky. Mori a Hasegawa (2009) analyzují, jak studenti při mluvení iniciují a provádějí opravné sekvence typu hledání slov a jak učebnice slouží i jako zdroj pro učení se nových jazykových prostředků. Obdobně se při společném psaní studenti explicitně zaměřují na shodu rodů v italštině: student, který píše, vyjádří nejistotu nad gramatickou správností zapisované fráze, načež někdo ze studentů navrhne tvar, který skupina schválí a student zapíše (Kunitz, 2018). Obě tyto studie podrobně analyzují, jak studenti společně vytvářejí, dokončují nebo opravují věty v cizím jazyce, přičemž cílí na problematické jazykové prostředky (slovní zásoba, gramatické jevy), které společně produkují. Podobně Borghettiová et al. (2015) ukazují, jak studenti v interakci společně produkují sekvence, ve kterých: 1) vztahují to, co nejprve považují za podivné, k vlastním zkušenostem a k tomu, co již znají; 2) společně vysvětlují nový fenomén, přičemž sdílejí to, jak mu rozumějí; a 3) přispívají se tomu, co řekli ostatní. Autorky vyvozují, že v těchto typech sekvencí probíhá interkulturní učení.

Na pomyslnou hranici mezi první a druhou výše uvedenou skupinou je možné situovat studie, které se věnují rozvoji tzv. *interakční kompetence* u žáků a studentů (Hall & Pekarek Doehler, 2011). Tyto studie podrobně analyzují, jak mluvčí interagují, a zároveň typicky zohledňují časové hledisko, tj. jak se žáci a studenti cizího jazyka v čase učí realizovat vybrané úkony v cizím jazyce. Ústřední oblastí zájmu těchto studií jsou především pragmatolingvistické aspekty. Autoři tedy například analyzují, jak studenti odmítají nabídku (Al-Gahtani & Roeber, 2018), jak v rozhovoru navazují na repliky předchozího mluvčího (Lam, 2018) nebo jak ukončují práci nad zadanou úlohou (Hellermann & Cole, 2009).

V souvislosti s rozvojem interakční kompetence u žáků a studentů a s učením se v interakci lze uvést další typ studií, které se zabývají *výukou mezi vrstevníky* (*peer tutoring, peer instruction*). Například Rusk et al. (2017) rozebírají, jak studenti při vrstevnické výuce finštiny nebo švédštiny používají otázky, na které sami znají odpovědi, a jak tyto sekvence mohou vést k učení se. Jiná studie ukazuje, jak vrstevničtí tutoři a studenti, kteří se s nimi setkávají v centru pro akademické psaní, vyjednávají své role v sekvencích, ve kterých studenti nejprve odporují radám vrstevnického tutora (Park, 2014).

S tím, jak mluvčí v interakci kladou a zodpovídají otázky, úzce souvisí problematika *epistemiky*, tedy vědění a nevědění (Heritage & Clayman, 2010, s. 24–25). Pokud spolužáci pracují se znalostmi (kupř. cizího slova, pravidla), dochází přirozeně k tomu, že se (ne)vědění nějak odráží v interakci. Studie z výuky němčiny například ukazuje, jak se jeden student při hledání slov staví do pozice „experta“ (nikoli jen tím, že dané slovo zná, ale také třeba tím, že použije notebook nebo učebnici), který pomůže hledané slovo nalézt (Reichert & Liebscher, 2012). Podobně Melanderová (2012) analyzuje, jak žáci v alternativní škole dávají najevo svou epistemickou identitu, a to nejen verbálně (např. tím, že mluví o sobě nebo druhých jako o těch, kteří *vědí* nebo *umějí*), ale i tělesně (kupř. „podřízeným“ držním těla, pokud poslouchají spolužáka, který něco vysvětluje). Naproti tomu Hauser (2018) na datech z výuky angličtiny ukazuje, jak se studenti v interakci staví do role „ne-experta“ například tím, že cílový tvar říkají nejistě nebo pochybují o tom, co právě řekli. Společné těmto studiím je, že nahlíží na vědění a nevědění v interakci dynamicky: z hlediska spolupráce ve skupině nebo dvojici nestačí, že mluvčí vyjádří, že něco (ne)ví. Spolužáci mohou takové tvrzení ignorovat, popřít či stvrdit svým následným jednáním a samozřejmě pozice a přijetí toho, že ve skupině někdo (ne)disponuje znalostí nebo přístupem ke znalosti, se může v čase měnit (např. Melander, 2012, s. 242–244).

Další studie v našem souboru se věnují *tělesným prostředkům v interakci*.<sup>10</sup> Dvě studie z vysokoškolského prostředí se zabývají zdánlivě méně vážnými aspekty in-

<sup>10</sup> Termín *tělesné prostředky* zde používáme v souladu s konverzačněanalytickým zájmem o to, jak mluvčí v interakci koordinují používání různých jazykových, tělesných a materiálních prostředků. Nepřikláníme se tedy k používání termínu neverbální (v protikladu k označení verbální) prostředky, které předpokládá určitou umělou hierarchii mezi těmito typy prostředků (Kimura et al., 2018, s. 3–4; Streeck et al., 2011, s. 7–12).

terakce: rolí smíchu (Hasegawa, 2018) a humoru (Berge, 2017) v interakci. Autoři obou studií ukazují, že studenti používají smích a humor téměř výhradně ve vztahu k vyučovanému předmětu: ve fyzice používají humor k vyjádření, že něco je zřejmé, obtížné, špatné nebo absurdní (Berge, 2017); obdobně ve výuce japonštiny se smějí, když interpretují zadanou činnost, používají didaktické materiály, dávají si najevo, jaké pozice aktuálně zaujímají a na co se zaměřují (Hasegawa, 2018). Další studie se zabývají jinými tělesnými prostředky. Například Gan a Davison (2011) při zkoumání, jak studenti angličtiny používají gesta, zjistili, že studenti s lepšími výsledky svá gesta pečlivě synchronizují s tím, jak mluví a jak se střídají, zatímco studenti s horšími výsledky používají gesta k vyjádření problémů s produkcí cílového jazyka a související nejistoty. Jiná studie cílí na to, jak mluvčí v interakci interpretují zvuky produkované jinými mluvčími, jako například kašláni, kýchnutí nebo bouchnutí do stolu. Autoři zjistili, že aktuální mluvčí ve skupině se viditelně vztahuje k tomu, když někdo ze spolužáků produkuje takový zvuk, třeba tím, že přeruší svou aktuální repliku; mluvčí zároveň produkují tyto tělesné zvuky s ohledem na probíhající interakci, kupříkladu kýchnou až po ukončení probíhající výměny (Hosoda & Aline, 2012). Tyto studie dokládají, jak úzce souvisejí některé pozorovatelné tělesné projevy s průběhem interakce.

Vedle tělesných prostředků hrají v interakci důležitou roli i *prostředky jazykové*. Patří sem například studie zabývající se problematikou střídání kódů (*code-switching*, *code-alteration*), tedy jazykové chování, ve kterém mluvčí v interakci přejdou z jednoho jazyka nebo dialektu do jiného. Tyto studie dokládají, že spolužáci střídají kódy smysluplně a že zejména používání mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka má své opodstatnění, kupříkladu přepnutí do mateřského jazyka slouží k tomu, aby se spolužáci dohodli na postupu řešení úkolu (Unamuno, 2008) nebo aby vyjasnili gramatické nesrovnalosti (Scott & Fuente, 2008), přičemž samotný úkol vyřeší v cizím jazyce.

Některé studie se zabývají takovými jevy, které se ve frontální výuce řízené učitelem běžně nevyskytují. Jedná se například o to, jak se děti hádají a jak si v interakci vzájemně vyhrožují (Niemi, 2014) nebo jak jeden druhého obviňují (Niemi & Bateman, 2015). Na těchto studiích z primárního vzdělávání je zajímavé především jejich zaměření na *každodenní verbální agresi v interakci mezi dětmi* a také to, jak toto chování začleňují do prostředí školy a třídy.

Poslední v našem souboru je analýza toho, *jak studenti používají zvukové a obrazové materiály* (Cheng, 2016). Tuto studii by bylo možné přiřadit k příspěvkům, které se týkají řešení úkolu, učení se v interakci nebo rozvíjení interakční kompetence u studentů, nicméně autorka použila ve výuce angličtiny autentické nahrávky, které předtím analyzovala pomocí konverzační analýzy, a prvky konverzační analýzy také využila k tomu, aby si studenti na daných nahrávkách uvědomili, jak lze v angličtině vyjádřit nesouhlas. Studie tedy ukazuje, že konverzační analýzu lze uplatnit také ve vzdělávání (k dalším možnostem viz Tůma, 2017a, s. 165–167), a zároveň pomocí konverzační analýzy dokládá, jak studenti angličtiny na pořízených záznamech s takto připravenými materiály pracují.

## 4 Diskuse a závěry

Výše představené charakteristiky konverzačněanalytických studií interakce mezi spolužáky v našem souboru nejprve shrneme, přičemž poukážeme na některé limity našeho přehledu, upozorníme na výzkumem opomíjené oblasti a vyvodíme několik závěrů pro výzkum, který může na uvedené zahraniční studie navázat. V závěru textu upozorníme na vybrané přesahy konverzačněanalytického výzkumu do pedagogiky.

Již na začátku oddílu 3 jsme poznamenali, že většina konverzačněanalytických studií v našem souboru pochází z výuky (cizích) jazyků. Je potěšující, že se jedná o studie z geograficky a kulturně různorodých prostředí, nicméně z evropských států převládají ty severské. V této souvislosti je možné problematizovat, do jaké míry jsou poznatky z takto jazykově a kulturně odlišných prostředí přenositelné do středoevropského vzdělávání a do jaké míry lze zjištění z těchto výzkumů vzhledem k odlišným sociokulturním podmínkám a zvyklostem stavět vedle sebe. Pokud by předmětem výzkumu bylo, jaká je komunikační výchova v dané zemi, jak jsou žáci a studenti hodnoceni, jaké jsou rozdíly v komunikaci mezi různými skupinami žáků a studentů (pohlaví, etnicita, prospěch apod.) nebo jak často žáci či studenti pracují ve skupinách, pak by určitě bylo nutné brát sociokulturní podmínky a další kontextové proměnné v úvahu. Nicméně, jak jsme uvedli v prvním oddílu, v konverzační analýze jsou předmětem výzkumu praktiky, které mluví v interakci sami používají. V této souvislosti existuje řada různých pohledů na prostředí a kontext, ve kterých se interakce odehrává (Kunitz & Markee, 2017). Je možné říci, že v konverzační analýze výzkumník bere v úvahu především ty aspekty kultury a prostředí, ke kterým se mluví sami pozorovatelně vztahují v interakci, kategorie jako gender, etnicita nebo hodnocení učitelem proto tedy do analýzy a priori nevstupují<sup>11</sup>. Konverzační analýza tedy cílí na samotné praktiky používané mluvčími, které jsou univerzálnějšího charakteru a které mohou mít mluvčí k dispozici při interakci napříč různými prostředími (k tomu srov. Beach, 1990; de Kok, 2008). Ukázalo se například, že postupy pro střídání mluvčích, které identifikovali a podrobně popsali Sacks, Schegloff a Jeffersonová (1974) na nahrávkách každodenních rozhovorů mluvčích americké angličtiny, stejně tak používají i mluvčí jiných jazyků (Clift, 2016, s. 95–96); tyto praktiky jsou univerzálně platné pro interakci mezi dvěma i více mluvčími. Z této konverzačněanalytické perspektivy je tedy možné srovnávat zjištění ze sociokulturně i jazykově různých prostředí, z práce ve dvojicích a ve skupinách<sup>12</sup> nebo z různých typů škol, protože v konverzačněanalytickém výzkumu vystupují do popředí praktiky,

<sup>11</sup> Například při analýze ukázky 1 jsme uvedli, že studentky pracovaly s otázkou ze zadání v učebnici, což je doložitelné z toho, že se na učebnici dívaly, a z toho, že Táňa přečetla část otázky přímo z učebnice, čímž se k ní pozorovatelně vztahovala. Pokud by se studentky do učebnice nedívaly, nečetly z ní otázku a nijak s ní nemanipulovaly, nevstupovala by učebnice jako materiální artefakt do analýzy, stejně jako do ní nevstupovaly další faktory, jako třeba pohlaví, prospěch, socioekonomický status nebo hodnocení učitelky po aktivitě.

<sup>12</sup> Konverzačněanalytické studie obecně neproblematizují, zda se jedná o interakci mezi dvěma, nebo více mluvčími. Kupříkladu Hasegawa (2018) analyzuje, jak spolužáci používali smích v interakci, přičemž uvádí ukázky z práce ve dvojicích i trojicích a mezi těmito – z pohledu sociální psychologie odlišnými – situacemi nediferencuje.

kteří mluví sami užívají. Je zřejmé, že pokud by výzkum interakce mezi spolužáky byl veden v jiné tradici, mohlo by být nezbytné k prostředí přihlížet jiným způsobem (k přehledu různých tradic výzkumu interakce ve třídě viz např. Markee, 2015).

Z tabulky 1 vyplývá, že výzkum interakce mezi spolužáky v neязыkových předmětech je poměrně omezený. Přitom existující studie ukazují potenciál konverzační analýzy například pro podrobné postihnutí toho, jak studenti fyziky společně v interakci zakreslují diagramy a řeší zadanou úlohu (Berge & Weilenmann, 2014). Zdá se, že konverzační analýza pro výzkum toho, jak spolužáci v různých předmětech pracují s pomůckami a učebními materiály, stejně jako to, jak společně vytvářejí, interpretují nebo používají různé artefakty, stále čeká na své plné využití.

Podali jsme přehled konverzačněanalytických studií, které se zaměřují na to, jak spolužáci ve skupinách nebo dvojicích plánují a řeší zadané úlohy, jak během takové interakce dochází k učení se (včetně osvojování cizího jazyka a rozvoje interakční kompetence u žáků a studentů), jak spolužáci jeden druhého vyučují a jak používají tělesné, jazykové nebo materiální prostředky. Tyto studie společně dokládají, že interakce mezi spolužáky typicky probíhá nelineárně a dynamicky: spolužáci opravují nedorozumění, odbočují k jiným nebo dílčím tématům a vracejí se k zadání, které (re)interpretují. Autoři studií dále dokládají, že kroky jednotlivců (např. odbočení k jinému tématu v diskusi) jejich spolužáci následně v interakci stvrzují, modifikují nebo ignorují, což udává další směr, kterým se může interakce ubírat.

Uvedená zjištění z výzkumu probíhající interakce je možné dát do protikladu k některým modelům řešení učebních úloh vycházejících z kognitivní psychologie, které předpokládají, že řešení probíhá lineárně a podle předem definovaných kroků (Čížková, 2002; Knecht, 2014, s. 74; srov. Češková & Knecht, 2016). Některé tyto modely navíc předpokládají, že všichni spolužáci interpretují zadání stejně a pracují v souladu s ním. Například při řešení problému podle Sternberga (2009, s. 386–389) po fázi identifikace problému následuje definice problému a následně vytvoření strategie řešení problému. Uvedené schéma (Sternberg, 2009, s. 387) nepředpokládá, že by se žáci během vytváření strategie řešení problému mohli vrátit zpět k identifikování nebo definování problému, což je v rozporu s některými zjištěními ze studií, které zkoumají probíhající interakci v tradici konverzační analýzy. Kupříkladu Lee a Burch (2017) dokládají, že spolužáci během plánování a řešení problému postup vyjednávají neustále. Studie, jejichž přehled jsme zde uvedli, tedy ukazují, jak může konverzačněanalytický výzkum přispět k poznání toho, jak konkrétně spolužáci postupují při řešení učebních úloh (srov. se shrnutím pedagogickopsychologických východisek u Mareše, 2013, s. 378–382).

Mezi základní oblasti zájmu v konverzační analýze patří, jak se mluví v interakci střídají. Výzkumy ukazují, že interakci ve frontální výuce typicky řídí učitel (srov. s tříšložkovou výměnou typu IRE u Mehana, 1979; nicméně ne vždy probíhá interakce ve frontální výuce v těchto tříšložkových výměnách, srov. Tůma, 2017a, s. 59–86). Konverzačněanalytické studie, o nichž jsme zde podali přehled, tuto pestrost podob interakce potvrzují. Za pozornost stojí mimo jiné studie Ruska et al. (2017), kteří se zaměřili na to, jak vrstevníci jeden druhého vyučují cizí jazyk a jak

24 při tom kladou otázky, na které sami již znají odpověď, a do vrstevnické interakce zavádějí tříšložkové výměny (IRE), které jsou popsány ve frontální výuce. Zjištění z tohoto konverzačněanalytického výzkumu naznačují, že uzavřené otázky a tříšložkové výměny mají ve výuce své přirozené místo: vrstevníci v interakci dosahují cílů vycházejících z povahy dané interakce, například pomocí uzavřených otázek a tříšložkových výměn objasňují pravidla nebo významy slov. Uvedené lze dát do protikladu k více pedagogicky a normativně laděným tradicím, kupříkladu proponenti tzv. dialogického vyučování požadují zavádět do výuky více „autentických“ otázek, tedy těch, které se vyskytují mimo školu, respektive ty, na které druhý mluvčí nezná odpověď (např. Šed'ová et al., 2016, s. 30), a v této souvislosti kritizují přítomnost tříšložkových sekvencí typu IRE ve frontální výuce, mimo jiné kvůli řídicí roli učitele (Šed'ová et al., 2016, s. 39). Výzkumník v konverzační analýze ale obvykle nezaujímá podobné normativní pozice a zaměřuje se na to, jak mluvčí interagují a k čemu se v interakci pozorovatelně vztahují.

Z výše uvedeného vyplývají vazby mezi pedagogikou, oborovou didaktikou a konverzační analýzou. Mikroanalytický přístup, který představuje například konverzační analýza, může teoreticky a metodologicky obohatit stávající výzkum v pedagogice a didaktice, kupříkladu svým důrazem na exploraci a podrobnou deskripci, procesuální stránku interakce nebo na postupy uplatňované samotnými mluvčími. Empiricky mohou poznatky z konverzačněanalytických výzkumů obohatit a doplnit stav poznání v pedagogice a oborové didaktice – pomocí konverzační analýzy totiž mohou výzkumníci zodpovědět otázky, jako například: *Jak plní žáci a studenti učební úlohy během párové nebo skupinové práce? Jak se učí jeden od druhého v interakci? Jaké jazykové, tělesné a materiální prostředky spolužáci v interakci používají a jak?* Zde představené studie některé odpovědi na tyto otázky nabízejí.

Jedním z cílů projektu *Interakce ve frontální výuce a skupinové práci v hodinách angličtiny na střední škole*, při jehož řešení tento text vznikl, je zodpovědět některé výše nastíněné otázky. V měsících září–listopad 2018 jsme v 18 hodinách angličtiny u pěti různých vyučujících nasbírali 1585 min. videonahrávek a 2729 min. audionahrávek interakce ve třídě<sup>13</sup>, které budeme v následujících dvou letech řešení projektu analyzovat. Zjištění z našich analýz přispějí ke zde prezentovaným výzkumům a rozšíří záběr konverzačněanalytických studií interakce mezi spolužáky o data pocházející z výuky angličtiny v Česku.

## Poděkování

Děkujeme dvěma anonymním recenzentům za podnětné připomínky, které pomohly zkvalitnit tento rukopis. Poděkování patří také Michaelle Pišové, Tamah Sherman a Jakubu Mlynářovi za cenné komentáře a rady k předchozím verzím rukopisu.

<sup>13</sup> Jedná se o výuku angličtiny ve 4. ročnících v pěti různých školách v Brně a jeho blízkém okolí.



## Literatura

- \*Al-Gahtani, S., & Roevers, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140–153.
- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., & Wiechmann, J. (Eds.). (2009). *Handbuch Unterricht* (2. vyd.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Auer, P. (2014). *Jazyková interakce* (J. Nekvapil, P. Kaderka, M. Nekula, V. Dovalil, I. Vasiljev, & M. Sloboda, přel.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- \*Barnes, M. E. (2016). Recognizing spaces of dissensus in English teacher education. *English Teaching: Practice & Critique*, 15(2), 190–207.
- Beach, W. A. (1990). Searching for universal features of conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 24(1–4), 351–368.
- \*Berge, M. (2017). The role of humor in learning physics: A study of undergraduate students. *Research in Science Education*, 47(2), 427–450.
- \*Berge, M., & Weilenmann, A. (2014). Learning about friction: Group dynamics in engineering students' work with free body diagrams. *European Journal of Engineering Education*, 39(6), 601–616.
- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: PedF UK.
- \*Borghetti, C., Beaven, A., & Pugliese, R. (2015). Interactions among future study abroad students: Exploring potential intercultural learning sequences. *Intercultural Education*, 26(1), 31–48.
- Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Černá, M. (2005). *ICT in teacher education: Extending opportunities for professional learning*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Češková, T. (v rec. řízení). Interakce při řešení problémově orientovaných úloh ve výuce přírodovědy. *Orbis scholae*.
- Češková, T., & Knecht, P. (2016). Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy. *Orbis scholae*, 10(2), 93–115.
- Čížková, V. (2002). Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. *Pedagogika*, 52(4), 415–430.
- de Kok, B. C. (2008). The role of context in conversation analysis: Reviving an interest in ethno-methods. *Journal of Pragmatics*, 40(5), 886–903.
- \*Gan, Z., & Davison, C. (2011). Gestural behavior in group oral assessment: A case study of higher- and lower-scoring students. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 94–120.
- \*Gan, Z., Davison, C., & Hamp-Lyons, L. (2009). Topic negotiation in peer group oral assessment situations: A conversation analytic approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315–334.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 interactional competence and development. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (s. 1–19). Bristol: Multilingual Matters.
- \*Hasegawa, A. (2018). Understanding task-in-process through the lens of laughter: Activity designs, instructional materials, learner orientations, and interpersonal relationships. *The Modern Language Journal*, 102(1), 142–161.
- \*Hauser, E. (2018). Being a non-expert in L2 English: Constructing egalitarianism in group preparation work. *Hacettepe Egitim Dergisi*, 33(Special Issue), 93–112.
- \*Hellermann, J., & Cole, E. (2009). Practices for social interaction in the language-learning classroom: Disengagements from dyadic task interaction. *Applied Linguistics*, 30(2), 186–215.
- \*Herder, A., Berenst, J., de Gloppe, K., & Koole, T. (2018). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and Education*, 46, 1–11.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- \*Hosoda, Y., & Aline, D. (2012). Doing being interrupted by noise as a resource in second language interaction. *Journal of Pragmatics*, 44(1), 54–70.

- 26 \*Cheng, T.-P. (2016). Authentic L2 interactions as material for a pragmatic awareness-raising activity. *Language Awareness*, 25(3), 159–178.
- \*Jakonen, T. (2019). The integration of content and language in students' task answer production in the bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(4), 428–444.
- Janík, M. (2017). Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu. *Pedagogická orientace*, 27(1), 104–135.
- Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*, 67(2), 106–125.
- Kimura, D., Malabarba, T., & Hall, J. K. (2018). Data collection considerations for classroom interaction research: A conversation analytic perspective. *Classroom Discourse*, 9(3), 185–204.
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: MU.
- Králová, J. (2017). *Analysis of learner-learner interaction in English as a foreign language teaching* [diplomová práce]. Brno: FF MU.
- Kratochvíl, M. (1987). Charakteristika párového vyučování a učení a jeho vliv na učební výkon prospěchově slabších žáků. *Pedagogika*, 37(1), 23–34.
- \*Kunitz, S. (2015). Scriptlines as emergent artifacts in collaborative group planning. *Journal of Pragmatics*, 76, 135–149.
- \*Kunitz, S. (2018). Collaborative attention work on gender agreement in Italian as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 102(S1), 64–81.
- Kunitz, S., & Markee, N. (2017). Understanding the fuzzy borders of context in conversation analysis and ethnography. In S. Wortham, D. Kim, & S. May (Eds.), *Discourse and education: Encyclopedia of language and education* (3. vyd., s. 15–27). Cham: Springer.
- \*Lam, D. M. K. (2018). What counts as “responding”? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence. *Language Testing*, 35(3), 377–401.
- \*Lee, J., & Burch, A. R. (2017). Collaborative planning in process: An ethnomethodological perspective. *TESOL Quarterly*, 51(3), 536–575.
- Majcík, M. (2018). Postupy, které učitelé volí ve vztahu k žákovské chybě při interakci s celou třídou. *Pedagogická orientace*, 28(3), 472–495.
- Maňák, J. (2003). *Nárys pedagogiky*. Brno: MU.
- Mareš, J. (Ed.). (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Markee, N. (Ed.). (2015). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- \*Melander, H. (2012). Transformations of knowledge within a peer group: Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3), 232–248.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542–552.
- \*Mori, J., & Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 65–94.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nečesaná, J. (1972). Skupinové vyučování na nižším stupni ZDŠ jako příprava na řešení problémových úloh ve vyšších ročnících. *Pedagogika*, 22(3), 311–319.
- Nekvapil, J. (2017). Konverzační analýza. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z [https://www.czechency.org/slovník/KONVERZAČNÍ\\_ANALÝZA](https://www.czechency.org/slovník/KONVERZAČNÍ_ANALÝZA)

- \*Niemi, K. (2014). "I will send badass viruses." Peer threats and the interplay of pretend frames in a classroom dispute. *Journal of Pragmatics*, 66(5), 106–121.
- \*Niemi, K., & Bateman, A. (2015). „Cheaters and Stalkers“: Accusations in a classroom. *Discourse Studies*, 17(1), 83–98.
- Obrovská, J. (2018). *Roma identity and ritual in the classroom: The institutional embeddedness of ethnicity*. Cham: Palgrave Macmillan.
- \*Park, I. (2014). Stepwise advice negotiation in writing center peer tutoring. *Language and Education*, 28(4), 362–382.
- Poláček, J. (2015). Komunikační bariéry v počítačem podporovaném skupinovém učení. *Pedagogika*, 65(3), 314–329.
- Pražská skupina školní etnografie. (2002). 8. třída. Dostupné z <http://kps.pdf.cuni.cz/psse/index.php?p=8.trida>
- \*Reichert, T., & Liebscher, G. (2012). Positioning the expert: Word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. *The Modern Language Journal*, 96(4), 599–609.
- \*Rusk, F., Sahlström, F., & Pörn, M. (2017). Initiating and carrying out L2 instruction by asking known-answer questions: Incongruent interrogative practices in bi- and multilingual peer interaction. *Linguistics and Education*, 38, 55–67.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- \*Scott, V. M., & Fuente, M. J. D. L. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, 92(1), 100–113.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. University of Michigan: Blackwell Publishing.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Skukauskaite, A., Rangel, J., Rodriguez, L. G., & Krohn Ramón, D. (2015). Understanding classroom discourse and interaction: Qualitative perspectives. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (s. 44–59). Chichester: John Wiley & Sons.
- Smetáčková, I., Novotná, H., & Šimečková, P. (2014). Žakovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování. *Studia paedagogica*, 19(3), 47–64.
- Spolsky, B., & Hult, F. (Ed.). (2008). *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sternberg, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie* (2. vyd.; F. Koukolík, přel.). Praha: Portál.
- Streeck, J., Goodwin, Ch., & LeBaron, C. D. (Eds.). (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \*Sundrarajun, C., & Kiely, R. (2010). The oral presentation as a context for learning and assessment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(2), 101–117.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: MU.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šťastný, V. (2016). Klíčová témata a metody ve výzkumu soukromého doučování. *Orbis scholae*, 10(1), 35–62.
- Tůma, F. (2016). Konverzační analýza a interakce ve třídě: Východiska a metodologické aspekty. *Pedagogická orientace*, 26(3), 415–441.
- Tůma, F. (2017a). *Interakce ve výuce anglického jazyka na vysoké škole pohledem konverzační analýzy*. Brno: MU.
- Tůma, F. (2017b). Střídání kódů ve výuce angličtiny u učitelů-expertů pohledem konverzační analýzy. *Slovo a slovesnost*, 78(4), 283–304.
- \*Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19(1), 1–19.

- 28 Václavík, V. (2002). Organizační formy výuky. In Z. Kalhous & O. Obst, et al., Školní didaktika (s. 293–306). Praha: Portál.
- Waring, H. Z. (2015). *Theorizing pedagogical interaction: Insights from conversation analysis*. New York: Routledge.

Mgr. František Tůma, Ph.D., katedra anglistiky a amerikanistiky  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta  
Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno  
tuma@phil.muni.cz

Mgr. Linda Nepivodová, Ph.D., katedra anglistiky a amerikanistiky  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta  
Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno  
lindanepi@phil.muni.cz

Nicola Fořtová, M.A., katedra anglistiky a amerikanistiky  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta  
Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno  
fortova@phil.muni.cz

### Příloha: Seznam použitých transkripčních značek

---

(2.0)	pauza 2 sekundy
(.)	mikropauza (přibližně desetina sekundy)
(slovo)	špatně srozumitelné slovo
slo-	náhlé ukončení
.	klesavá intonace
,	krátký pokles nebo vzrůst intonace
?	stoupavá intonace
:	prodloužená hláska
<slovo>	relativně pomalejší tempo řeči
>slovo<	relativně rychlejší tempo řeči
°slovo°	relativně nižší hlasitost
§slovo§	pobavený tón
.h	slyšitelný nádech
=	okamžité navázání replik
[ ]	překrývající se slova
+	označuje začátek úkonů prováděných Táňou (tá)
•	označuje začátek úkonů prováděných Soňou (so)
----	popsaný úkon pokračuje
-->	popsaný úkon pokračuje až po další značku
-->>	popsaný úkon pokračuje za konec transkriptu
>>--	popsaný úkon začal před začátkem transkriptu
#	označuje okamžik, ze kterého pochází přiložený obrázek

---

# Vypracovanie domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času<sup>1</sup>

Zuzana Bánovčanová, Michaela Bieliková

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Školské kluby detí (ŠKD) sú výchovno-vzdelávacím zariadením, v ktorom deti trávia (voľný) čas, kým sú ich rodičia v práci a nemôžu sa im venovať, často ani pomáhať s domácimi úlohami (DÚ). Príspevok sa zameriava na ŠKD v oblasti prípravy na vyučovanie a písania si DÚ. Tie tvoria súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti týchto zariadení už od vzniku prvých opatrovní (útulkov) na našom území. Orientuje sa aj na ozrejenie funkcií voľného času a poškolských zariadení, ktoré sa v jednotlivých zariadeniach a obdobiach menili vzhľadom na samotnú prípravu na vyučovanie. Príspevok prináša periodizáciu spôsobu realizácie DÚ vzhľadom na dominantné postavenie jednotlivých funkcií v týchto zariadeniach. Spôsoby realizácie prípravy na vyučovanie v jednotlivých obdobiach čerpá príspevok priamo z dostupných dobových príručiek a dokumentov pre vychovávateľky. Z nich vyplýva, že do popredia vystupuje v každom období najmä sociálna funkcia, ktorej obsah a zámer sa menia vzhľadom na ideológiu a politiku štátu.

**Kľúčové slová:** domáce úlohy, poškolské zariadenia, príprava na vyučovanie, školský klub detí

## Homework in Afterschool Programs and Its Transformations Over Time

**Abstract:** Children's after school clubs (ChASC) are educational facilities where children spend (leisure) time when their parents are at work. From this reason, parents cannot take care of their children and help them with their homework. The contribution focuses on the ChASC in the field of schooling preparation and homework writing which is a part of the educational activities of these facilities since the formation of first caretakers (shelters) in our territory. It also focuses on the clarification of functions of leisure time and after school programs, which have changed in individual facilities and periods with regard to schooling preparation itself. The contribution brings the periodicity of the way of implementation homework considering the dominant position of each function in these facilities. Methods of realization of schooling preparation in individual periods obtain a contribution directly from the available periodic handbooks and documents for educators. It follows that the social function, whose content and intent changes with respect to the ideology and the state policy, is at the forefront.

**Keywords:** homework, after school programs, schooling preparation, children's after school club

Na viacerých miestach sa stretávame s diskusiami (odbornými i laickými) o školskej úspešnosti našich detí, žiakov. Diskutuje sa o tom, prečo nie sú slovenskí žiaci takí dobrí v prírodovedných predmetoch, prečo majú medzery v čítaní s porozumením a pod. V takejto diskusii máme zainteresovaných množstvo ľudí s množstvom názorov, no niekedy sa stretneme aj s návrhom riešenia. Diskusia však prebieha najmä zo strany odborníkov a učiteľov a zo strany rodičov. Určitým činiteľom v tejto diskusii sú však aj výchovno-vzdelávacie zariadenia, najmä školské kluby detí, ktoré tu zostávajú bokom. Nechceme ponúkať riešenie ani návrhy, poukazujeme na školské kluby

<sup>1</sup> Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0258/18 Školská politika v efektoch a dôsledkoch – prípadové štúdiu organizácií formálneho vzdelávania.

30 detí (ďalej ŠKD) ako miesto, ktoré so školskou úspešnosťou našich žiakov súvisí. ŠKD je „prechodom“ žiaka zo školského prostredia do voľnočasového.<sup>2</sup> Jednou z výchovno-vzdelávacích činností realizovaných v ŠKD je práve príprava na vyučovanie, ktorej sa bude tento príspevok venovať.

V zahraničnej literatúre sa stretávame s rôznymi funkciami, ktoré zabezpečujú programy<sup>3</sup> fungujúce v poškolských zariadeniach. Jednou z nich je rozvíjanie alebo zlepšovanie školských zručností, a tým aj školskej úspešnosti dieťaťa, ktorá súvisí so zámerom nášho príspevku. Podľa Cosden et al. (2001) majú túto funkciu mnohé poškolské zariadenia, avšak rozdiel je v tom, aké aktivity a v akom časovom rozpätí deťom poskytujú. Zamerali sa na dva typy programov, ktoré tieto poškolské zariadenia ponúkajú, a ktoré pomáhajú deťom s domácimi úlohami (DÚ). Sú to programy: (a) ktoré pomáhajú s DÚ v nadväznosti na školské kurikulum, a, (b) ktoré pomáhajú zlepšiť školské zručnosti a skúsenosti bez nadväznosti na školské kurikulum. Označili ich ako programy, ktoré ponúkajú akademickú podporu a programy, ktoré ponúkajú podporu pri vypracovaní DÚ.

Programy, ktoré ponúkajú akademickú podporu, poskytujú všeobecnú akademickú podporu, ktorá nesúvisí s konkrétnym školským kurikulumom. Sú to rôzne programy, ktoré sa napríklad zameriavajú na čitateľské zručnosti, výslovnosť a porozumenie textu, najmä u detí zo znevýhodnených rodín či minoritných skupín. Programy, ktoré ponúkajú podporu pri vypracovaní domácich úloh opisujú ako programy, ktoré ponúkajú deťom asistenciu pri vypracovaní DÚ. Tak deti dostávajú asistenta, ktorý im interpretuje a ozrejmuje napr. zadania DÚ, dohliada na systematické vypracovanie a pod. (Cosden et al., 2001, 2004). Môžeme povedať, že nášmu prostrediu, respektíve problematike písania DÚ v ŠKD, zodpovedá práve tento druhý typ programu v poškolských zariadeniach. Beck (1999) vykonal v USA kvalitatívnu evaluáciu týchto programov, ktoré poskytovali deťom od materskej školy po 12. ročník 45 minútové činnosti, ktoré možno obsahom činnosti prirovnať k príprave na vyučovanie v ŠKD. Autor sa zameral na dĺžku týchto činností, štruktúru a vyučovaciu podporu pre žiakov. Zistil, že poškolské programy, ktoré sa zameriavajú na školskú úspešnosť žiakov, môžu vplývať na sebadôveru detí a ich status v školskom prostredí. To znamená, že žiaci, ktorí sa zúčastňovali tohto programu, mali väčšiu istotu v dosahovaní školských výsledkov v škole. Aj Cho a Huang (2009) uvádzajú, že tieto poškolské programy poskytujú žiakom optimálne prostredie a podporu na dokončenie DÚ. To následne vedie k tomu, že žiaci dosahujú aj úspech v učení. Rovnako aj učitelia vnímajú pozitívne snahu žiakov pri učení. V porovnaní s anglicky hovoriacimi krajinami (Minárechová & Bánovčanová, 2016) sa u nás takto špecificky orientované poškolské programy vyskytujú ojedinele a nie sú celoplošne podporované a aplikované štátom vo všetkých ŠKD. Na rozdiel od nášho prostredia<sup>4</sup> sú tieto programy v zahraničí rodičmi vybrané

<sup>2</sup> Prechod medzi školským a voľnočasovým prostredím vnímame z priestorového a časového hľadiska, kedy tieto zariadenia tvoria medzičlánok medzi pobytom dieťaťa v škole a doma.

<sup>3</sup> V príspevku rozlišujeme pojem poškolský program a zariadenie. Pod pojmom program rozumieme určité cielené zameranie konkrétnej režimovej činnosti v poškolskom zariadení.

<sup>4</sup> Ak nie je uvedené inak, naším prostredím myslíme Slovensko.

cielene, resp. samosprávy ich cielene zriaďujú v určitých komunitách alebo sú zriadené súkromným sektorom. U nás sa teda s takýmto konkrétnym typom poškolských programov stretne len ojedinele, avšak najdostupnejšia a najrozšírenejšia alternatíva poškolského zariadenia, ktorá sa venuje aj príprave na vyučovanie, je ŠKD. Preto je naším hlavným cieľom opísať, ako sa vypracovávanie DÚ v poškolských zariadeniach menilo od počiatkov vzniku opatrovní (útulkov), cez družiny mládeže a školské družiny, až po dnešné školské kluby detí. Cieľom je aj priblížiť jednotlivé funkcie ŠKD cez prizmu prípravy na vyučovanie a písania si DÚ. Tieto funkcie sa s ohľadom na obdobie a konkrétne zariadenie menili, preto sa funkcie voľného času (takto uvádzané v česko-slovenskej literatúre) a funkcie poškolských zariadení (uvádzané v zahraničnej literatúre) prelínajú celým textom. Týmto spôsobom chceme poukázať na to, že DÚ sa spájajú s týmito zariadeniami od ich vzniku, pričom v línii času dochádza k preusporiadaniu týchto funkcií z hľadiska prípravy na vyučovanie. Nadväzujúc tak na úvodnú tému školskej úspešnosti našich detí a súčasného pracovného vyťaženia rodičov, prispejeme do spomenutej diskusie ďalšou mierne opomínanou témou v našom pedagogickom prostredí.

Výstupom tejto štúdie je návrh typológie prístupov k vypracovaniu domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času, s ohľadom na ciele, obsah, metódy i časovú dotáciu prípravy na vyučovanie.

## 1 Funkcie poškolských zariadení a funkcie voľného času

Otázka vyššie načrtnutej školskej úspešnosti našich detí/žiacov sa dotýka aj ŠKD, a to priamo v súvislosti so spomínanou výchovno-vzdelávacou činnosťou prípravy na vyučovanie. Bez akéhokoľvek zastierania ju mnohí stotožňujú s vypracovaním si domácich úloh. Podľa Cosden et al. (2001) má vypracovanie DÚ rôzne funkcie, od drilu, nacvičovania zručností, po rozšírenie či doplnenie preberaného učiva. Rovnako slúži DÚ aj rodičom, aby vedeli, čo sa v škole preberá, čomu sa ich dieťa venuje v školskom čase. V neposlednom rade je DÚ aj nástrojom trestania žiaka učiteľom. Pedágógovia či psychológovia majú rôzne, ak nie rozdielne názory na to, či je DÚ pre dieťa prospešná, či a kedy má DÚ význam.<sup>5</sup> V našom príspevku nám nejde o to, či má DÚ význam, alebo či je povinná. Chceme poukázať na to, že DÚ sú súčasťou života každého dieťaťa, a tým aj jeho rodiča/rodičov. ŠKD navštevuje množstvo detí, ktorých rodičia pracujú a je to zariadenie, ktoré pomáha najmä vyplniť čas od skončenia vyučovania po návrat rodiča z práce. Tento čas strávený v ŠKD je plánovaný a organizovaný, dieťa je pod dozorom vychovávateľa. Dieťa tu trávi svoj voľný čas produktívnym a aktívnym spôsobom. Tento čas tak vytvára aj priestor na prípravu

<sup>5</sup> O význame DÚ pre dieťa sa verejne diskutuje aj na sociálnych sieťach a rôznych fórach. Najmä v poslednej dobe v Českej republike sa danou témou médiá zaoberali po zverejnení informácie o blogu otca, ktorý presvedčil riaditeľa školy o tom, že DÚ nie sú povinné.

32 dieťaťa na nasledujúci školský deň, teda na vypracovanie si DÚ alebo na opakovanie a učenie sa učiva.

Prostredie ŠKD či v zahraničí spomínaných rôznych poškolských programov je prepojené s poskytovaním/zabezpečovaním rôznych funkcií, ktoré sa bezprostredne viažu k tomuto špecifickému prostrediu, a to prostrediu usporiadanému v rozmedzí času medzi klasickým vyučovaním a pobytom dieťaťa doma. V nasledujúcom texte predostrieme tieto funkcie, s ktorými sa jednak stretávame v prácach českých a slovenských autorov (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008; Kratochvílová, 2010; Pávková et al., 2008), ale aj zahraničných autorov (napr. Cosden et al., 2001; Johnston, 2011; Johnson & McComb, 2008; Mahoney, Parente, & Zigler, 2009). Považujeme za dôležité ich stručné objasnenie vzhľadom na postavenie režimovej činnosti prípravy na vyučovanie a s ňou spojené DÚ v našom prostredí.

Už vyššie spomínaní autori, Cosden et al. (2001), sa vyjadrujú o funkciách poškolských zariadení (*afterschool programs*) pre deti, ktoré sú v niektorých štátoch USA organizačne veľmi podobné našim ŠKD (napr. štát Michigan, pozri bližšie Minárechová & Bánovčanová, 2016). Jednou z funkcií takýchto programov je aj zlepšenie školskej úspešnosti dieťaťa. Medzi hlavné funkcie autori zaraďujú: (a) bezpečie a dohľad; (b) kultúrnu a komunitnú identifikáciu; (c) rozvoj sociálnych zručností; (d) zlepšenie školskej úspešnosti.

Dohľad a bezpečie sú základnými komponentmi väčšiny takýchto programov. Mnohé štúdie (Adams, Tout, & Zaslow, 2007; Beck, 1999; Halpern, 1992; Mullan, 2012; Posner & Vandell, 1999; Sarampote, Bassett, & Winsler, 2004) už písali o tom, že deti často trávajú aj určitý čas po skončení vyučovania bez dohľadu dospeléj osoby. Prevažne sa tieto štúdie vyjadrujú o tom, že je tu zvýšené riziko antisociálneho správania sa detí, ktoré nie sú pod dozorom dospeléj osoby a trávajú čas samé, unudené, alebo v spoločnosti rovesníkov niekde vonku.

Rozvoj sociálnych zručností v poškolských programoch je založený na tom, že dieťaťu je poskytované prostredie, v ktorom interaguje s inými deťmi, ale aj dospelými (Cosden et al., 2001). Čiastočne to súvisí aj s prvou opisovanou funkciou, pretože dieťa je pod dohľadom dospeléj osoby, ktorá má na neho vplyv, pôsobí ako sociálny vzor. Je to dôležité najmä u detí, ktoré by po skončení vyučovania neboli pod dozorom dospeléj osoby, trávili by čas samé alebo so súrodencom, či s inými rovesníkmi. Vztahujúc túto funkciu na naše kultúrne prostredie a ŠKD by sme mohli hovoriť o *socializačnej funkcii* voľného času (Kratochvílová, 2010). Ako sme už čiastočne načrtli, Kratochvílová (2010) písala o funkciách voľného času (Cosden et al., 2001, o funkciách poškolských zariadení), nie však o funkciách ŠKD. Preto by táto funkcia v jej ponímaní bola oklieštená len na prostredie ŠKD, kde ide najmä o rozvoj vzťahov medzi rovesníkmi a vychovávateľom.

Súčasní českí (Hájek et al., 2008; Pávková et al., 2008) a slovenská autorka (Kratochvílová, 2010) tak hovoria o funkciách voľného času, ktoré sú spájané s rozličnými poškolskými zariadeniami. Je zaujímavé sa na jednej strane pozrieť na vývoj poškolských zariadení, ktoré primárne súvisia s voľným časom detí, no na druhej strane sú vypracovávanie DÚ a príprava na vyučovanie spájané s povinnosťou. Preto sme sa



zamerali na oblasť DÚ v poškolských zariadeniach cez prizmu funkcií voľného času, aj s ohľadom na ich historický vývoj. Otázkou je, prečo sú, resp. boli DÚ súčasťou voľného času detí? To nás viedlo k hľadaniu podobnej problematiky v zahraničnej literatúre, ale najmä k pátraniu po domácich zdrojoch, ktoré by nám ozrejmili kedy, ako a prečo boli DÚ do poškolských zariadení zavádzané. Ak vychádzame z názvu „domáca úloha“, predpokladáme, že je primárne spájaná s domácim (rodinným) prostredím. Nasledujúci text však poukazuje na to, že domáca úloha nebola vždy „domáca“.

## 2 Keď domáca úloha nie je „domáca“

Domáca úloha u nás nie je až tak diskutovaná téma ako v zahraničí,<sup>6</sup> napr. v USA, kde existovali i tendencie začiatkom 20-teho storočia, kedy sa deťom DÚ nesmeli zadávať. Neskôr sa však začalo diskutovať o jej význame, efektoch v budúcnosti pre školskú úspešnosť žiaka. Zhrnutím niektorých efektov DÚ v rôznych vyučovacích predmetoch sa zaoberali Eren a Henderson (2011), pričom DÚ nepokladajú vo všetkých oblastiach vzdelávania za prínosné (napr. v dejepise a angličtine efekt DÚ na zlepšenie v testoch nepriniesli, naopak v matematike áno). Ale napríklad už Epstein (1988) uviedol niekoľko dôvodov, prečo by si mali žiaci písať DÚ. Medzi najčastejšie dôvody, prečo učitelia zadávajú DÚ, patrí zvládnutie základných pojmov súvisiacich s preberaným učivom v škole. Autor ďalej uvádza niekoľko pozitívnych vplyvov písania si DÚ na samotných žiakov, ako napríklad rozvoj vhodných študijných návykov, uvedomenie si toho, že učenie prebieha aj mimo školského prostredia, či podpora celoživotného vzdelávania. Podobné zámery má aj príprava na vyučovanie ako výchovno-vzdelávacia činnosť v ŠKD. Písanie si DÚ vplýva aj na učebné výsledky žiakov. S tým súvisí dĺžka prípravy na vyučovanie, teda čas, ktorý deti trávajú aj písaním si DÚ. Veľká štúdia, ktorá sumarizovala výsledky v dĺžke prípravy na vyučovanie v troch krajinách (Čína, Japonsko a USA) poukazuje na kultúrne rozdiely, ktoré majú vplyv na povahu, dĺžku a pomoc pri písaní DÚ (Chen & Stevenson, 1989). V našom kultúrnom prostredí nenachádzame obdobné štúdie, písanie DÚ sa všeobecne považuje za súčasť školovania už od príchodu detí do ZŠ (niekedy sa stretávame s DÚ aj v predškolskom veku v materskej škole).

Už z úvodných slov je zrejmé, že zadávanie a vypracovanie DÚ má nielen v našom vzdelávacom systéme svoje opodstatnenie. Existujú aj názory, ktoré považujú DÚ za stresujúci činiteľ pre deti, ale aj ich rodičov. To sa však odvíja aj od veku detí a ich rodinnej situácie. Podľa Cosden et al. (2001) sa prostredníctvom DÚ dozvedajú rodičia, čo sa ich deti v škole učia, čo potvrdzujú aj Johnson a McComb (2008). Okrem toho uvádzajú, že písanie DÚ vytvára dôležité spojenie medzi školami a rodinami. Vychádzajúc z toho by sme mohli povedať, že DÚ sú prostriedkom, ako vtiahnúť rodiča do vzdelávania ich detí, do spolupráce so školou. Rodič je tak nútený

<sup>6</sup> V tomto prípade myslíme diskusiu odbornej verejnosti, pretože vyššie sme v odkaze pod čiarou spomínali diskusiu vyvolanú v médiách na základe blogu českého otca.

34 v určitých situáciách komunikovať so školou, najmä s učiteľom o povahe a postupo-  
ch pri vypracovaní DÚ. Cosden et al. (2004) však uvažujú aj o tom, že ak dieťa  
navštevuje poškolské programy, ktoré ponúkajú asistenciu pri vypracovaní DÚ, tak  
rodič je z tohto procesu vynechávaný. Podobne je to aj s vypracovaním DÚ v ŠKD.  
Výchovno-vzdelávacia činnosť prípravy na vyučovanie je zaradovaná do denného  
režimu ŠKD, avšak obsah tejto činnosti nie je presne definovaný. Jednotlivé odde-  
lenia ŠKD, tým aj vychovávatelia, môžu (ale nemusia) s deťmi vypracovávať DÚ. Tu  
sa načrtáva otázka komunikácie a spolupráce rodičov s vychovávateľmi. Väčšinou sa  
v praxi stretávame s tým, že rodičia sa s vychovávateľom dohodnú či chcú, aby si  
ich dieťa v ŠKD vypracovalo DÚ, alebo nie. Ak chcú, vychovávateľ poskytuje deťom  
asistenciu pri vypracovaní DÚ, niekedy im aj kontroluje správnosť vypracovania.  
Nie je to však jeho povinnosť, ktorá by bola legislatívne ukotvená. Podobne to je  
aj v českých školných družinách, kde je však legislatívne podchytená možnosť voľby  
rodičov o vypracovaní si DÚ (MŠMT ČR, 2002). Takáto asistenciu pri vypracovaní DÚ  
je obzvlášť žiadaná a vhodná u detí, ktoré nemajú v rodinnom prostredí dostatočné  
podmienky na vypracovanie DÚ (ak má dieťa množstvo súrodencov, nemá osobný  
priestor, resp. jeho rodič nie je schopný mu poradiť a pod.). Najčastejšie v prvom  
ročníku si deti DÚ v ŠKD nevypracovávajú, vtedy s nimi v rámci výchovno-vzdelávacej  
činnosti prípravy na vyučovanie vychovávateľ realizuje rôzne didaktické hry, ktoré  
slúžia na rozšírenie alebo upevnenie preberaného učiva. Každý ŠKD si vypracováva  
povinne výchovno-vzdelávací plán, ktorý nadväzuje aj na štátny a školský vzdelávací  
program, preto majú tieto výchovno-vzdelávacie činnosti nadväznosť s preberaným  
učivom.

Rovnako sa o zapojení rodičov do vzdelávania ich detí prostredníctvom DÚ zao-  
berali aj Walker et al. (2004). DÚ môžu byť podľa nich nástrojom na: (a) umožnenie  
rodičom a ostatným dospelým, aby vedeli, čo sa dieťa v škole učí; (b) rodičia majú  
dôvod hovoriť s deťmi o škole; (c) rodičia môžu učiteľovi poskytnúť informácie  
o tom, ako sa dieťa doma učí. Ak si však dieťa píše DÚ v ŠKD, preberá túto úlohu  
vychovávateľ. Výhodou ŠKD je to, že sú zriadené pri základnej škole, dieťa tak  
navštevuje ŠKD v tej istej budove (často aj v tom istom priestore), kam chodí do  
školy. Preto je aj komunikácia medzi učiteľom a vychovávateľom častejšia a doslova  
žiadaná. O spolupráci vychovávateľa s učiteľom hovoria aj Johnson a McComb (2008).  
Tí zdôrazňujú ich spoluprácu z dôvodu rozšírenia obsahu DÚ (napr. práca v teréne,  
projekty, skupinová práca a pod.). Na druhej strane uvádzajú, že aj keď je vytváranie  
prepojení medzi školou a poškolským programom často žiadané, väčšina progra-  
mov má ťažkosti s dosiahnutím tohto cieľa v dôsledku rôznych inštitucionálnych  
kultúr a slabej komunikácie (Noam, Biancarosa, & Dechausay, 2002). V príspevku  
ďalej autori uvádzajú aj výhody takejto spolupráce, medzi ktoré zaradili zvýšenú  
morálku učiteľov, vyššie hodnotenie učiteľov rodičmi, lepšiu reputáciu škôl v rámci  
komunity, lepší výkon poškolských programov. Podľa Cosden et al. (2004) je však  
existencia takýchto programov žiadaná najmä u detí, ktorých rodičia nehovoria an-  
glicky (detí migrantov v USA), a preto je asistenciu a pomoc deťom s DÚ zo strany  
rodičov priam nemožná.

Veľmi zaujímavý pohľad na problematiku ponúkajú Corno a Xu (2004). Nesie sa v duchu metafory, že DÚ sú zamestnaním detstva (*job of childhood*). Hovorí o tom, že DÚ má potenciál rozvíjať u detí pracovnú etiku a manažérske zručnosti, ktoré sú vysoko cenené zamestnávateľmi. Deti, rovnako ako dospelí zamestnanci musia manažovať svoj priestor, čas, pozornosť a motiváciu. Musia sa vysporiadať s prichádzajúcimi ťažkosťami, vyrúšeniami, sklamaním, nezaujmom, únavou a pod. Aby sa nadobudol tento potenciál DÚ, musia spolupracovať všetci, ktorí sa na vypracovaní DÚ podieľajú: učitelia, deti, rodičia aj vychovávatelia. Preto je príprava na vyučovanie v režime dňa v ŠKD zaraďovaná ako činnosť, ktorá deti vedie k systematickej a pravidelnej príprave na vyučovanie. Deti tak dostávajú možnosť naučiť sa, ako pristupovať k DÚ pod odborným dohľadom. Podľa Cosden et al. (2004) poškolské programy poskytujúce asistenciu pri vypracovaní DÚ okrem iného aj redukovávajú rodinný stres, rozvíjajú pozitívne postoje ku škole a preberanému učivu a tiež zručnosti detí pri vypracovávaní DÚ. Deti vidia aj iné deti, ako si vypracovávajú DÚ, čo znamená, že sa posilňuje, ba až zvyšuje potreba školskej úspešnosti u samotného dieťaťa. V tomto procese nemožno oddeliť dril či zručnosť od sociálneho učenia, ktoré sa v ŠKD prelínajú a v príprave na vyučovanie dopĺňajú.

### 3 Domáce úlohy v poškolských zariadeniach v premenách času

V tejto kapitole priblížime stručný vývoj zariadení, ktoré predchádzali dnešnej podobe ŠKD a postaveniu DÚ v nich. Pri hľadaní informácií k historickému prehľadu týchto zariadení sme boli značne limitovaní dostupnými zdrojmi, ktoré by sa venovali danej problematike. Cieľom tohto príspevku nie je poskytnúť historickú analýzu týchto zariadení, ale poukázať na premeny prípravy na vyučovanie a jej podobu v jednotlivých zariadeniach, s ohľadom na funkcie voľného času a poškolských zariadení. Pre lepšie pochopenie textu je však nevyhnutné podať aj stručný historický opis a poslanie týchto zariadení. Konkrétne ide o detské útulky, družiny mládeže, školské družiny a školské kluby detí.

Pri opise zariadení a podoby prípravy na vyučovanie sme vychádzali z metodických príručiek<sup>7</sup> určených pre vychovávateľov vydaných v príslušnom období. Keďže sa príspevok prioritne nezameriava na opis historických súvislostí a období súvisiacich so vznikom týchto zariadení, ale orientuje sa na spôsob (ne)realizácie DÚ v týchto zariadeniach, príručky sme považovali za relevantný zdroj, ktorý poskytuje návod pre vychovávateľa, ako postupovať a organizovať DÚ v rámci prípravy na vyučovanie vzhľadom na príslušné obdobie a zariadenie, v ktorom pôsobil. Dané príručky sme

<sup>7</sup> Tieto metodické príručky (Dedeková et al., 1960; Groch & Valovič, 1963; Opata, 1980; Podešva, 1952; Špánik, 1990) vychádzali v období transformácie poškolských zariadení a boli venované priamo vychovávateľom. Nenašli sme viac ako jednu príručku pre dané obdobie. Z tohto dôvodu príspevok nereferuje o tom, čo sa v jednotlivých poškolských zariadeniach reálne dialo. Vychádza z opísaného a odporúčaného stavu, ktorý obsahovali dané príručky.

**36** získali zo Slovenskej pedagogickej knižnice, kde sme narazili na problém s limitovaným počtom odbornej literatúry v danej problematike. Z toho nám vyplýva, že táto téma zostávala v odbornom diskurze od počiatkov veľmi limitovaná, podobne ako je to aj v súčasnosti.

V nasledujúcom texte sú vymedzené tri kategórie rôznych období a zariadení vzhľadom na prípravu na vyučovanie, konkrétne na postavenie DÚ v danej režimovej činnosti. Pri vytváraní týchto návrhov boli brané do úvahy nasledujúce okruhy: (a) ciele a úlohy prípravy na vyučovanie; (b) obsah prípravy na vyučovanie; (c) časová dotácia prípravy na vyučovanie v rámci režimu dňa.

### 3.1 Detské útulky

Koncom 19. a začiatkom 20. storočia sa začína na našom území (ešte v rámci Rakúsko-Uhorska) veľký rozvoj priemyselnej výroby. V mestách dochádza k prílivu obyvateľstva z chudobného vidieka, ktoré hľadá v priemysle lepšie zárobky. Do zamestnania nastupujú aj ženy, ktoré mali byť lacnou pracovnou silou, a preto majitelia priemyselných podnikov súhlasili s tým, aby sa zaradili do práce (Dedeková et al., 1960). Vynára sa tu čoraz väčšia potreba zabezpečiť starostlivosť o deti v čase, kým sú rodičia v práci. Z iniciatívy charitatívnych spolkov začali vznikať prvé denné útulky pre deti. Najskôr sa zriaďovali útulky len pre deti predškolského veku. Vychádzalo sa zo zásady, že dieťa, ktoré časť svojho času strávi v škole, nepotrebuje až takú starostlivosť, ako dieťa predškolského veku. Ale po prvej svetovej vojne sa začali ozývať hlasy, ktoré žiadali útulky aj pre školopovinné deti (Dedeková et al., 1960). Útulky sa zriaďovali hlavne vo väčších mestách a v priemyselných strediskách. Na Slovensku vznikol prvý útulok vo februári 1908 pri tabakovej továrni v Košiciach (Groch & Valovič, 1963). Hlavným cieľom bolo deti zamestnať tak, aby sa nemohli venovať nevhodným a pre deti škodlivým činnostiam. Pávková a kol. (2008) uvádzajú, že dôraz sa tu kládol na telovýchovu, turistiku, pracovnú výchovu, spoznávanie prírody a histórie regiónu, deti boli vedené k sebaobslužným činnostiam a vypracovávali si DÚ. Príprava na vyučovanie v časoch útulkov tu bola chápaná v zmysle samostatného vypracovávaní si DÚ, ktoré im boli neskôr kontrolované. Vypracovávanie DÚ bolo zaradené v režime hneď ako sa tzv. „chovanci“ stretli v útulku.

### 3.2 Družiny mládeže

Denné útulky boli v roku 1931 premenované na družiny mládeže. Boli zriaďované ako sociálne a výchovné zariadenia, podporovali školskú výchovu a umožňovali tak matkám nástup do zamestnania. Možno povedať, že táto sociálna funkcia prevažovala nad tou výchovnou a vzdelávacou. Vo väčšom počte boli družiny mládeže zakladané po roku 1945 najmä v súvislosti so spoločenskými a ekonomickými zmenami. Školským zákonom z roku 1948 boli družiny mládeže začlenené do školskej sústavy ako mimoškolské zariadenia, neboli však súčasťou škôl (Pávková a kol., 2008). „Od roku 1949 začalo podľa potreby Povereníctvo práce a sociálnej starostlivosti zriaďovať

pri národných a stredných školách siet' družín mládeže. Úlohou družín bolo starať sa o deti pracujúcich matiek v čase mimo vyučovania, poskytnúť im stravu a pobyt vo vhodných miestnostiach, kde by sa mohli pripravovať na vyučovanie“ (Dedeková a kol., 1960, s. 8). Družiny mládeže tak vznikali v rámci jedného rezortu a môžeme tak vidieť prepojenie takéhoto zariadenia so sociálnou politikou štátu.

Školské družiny nadväzovali na školskú výchovu. Cieľom takejto výchovy bol podľa Podešvu (1952) všestranný rozhľad. Podešva charakterizoval 5 zložiek výchovy, ktoré boli súčasťou procesu plánovania činností v družinách mládeže (rozumová, pracovná a polytechnická, ideová a mravná, estetická a telesná výchova<sup>8</sup>). Vzhľadom na cieľové zameranie príspevku je pre nás dôležitá najmä rozumová výchova, ktorá mala dať deťom/žiakom vedecké poznatky, rozvíjať ich myslenie, pamäť a predstavivosť. Tu bolo úlohou družín mládeže aj odhaľovať príčiny prípadného neúspechu žiaka a vychovávať ho k návykom učenia sa a vypracovávaní DÚ.

Príprava na vyučovanie mala v družinách mládeže dominantné postavenie oproti ostatným činnostiam, bola zaradovaná každý deň po oddychu. Náplňou tejto činnosti bolo písanie DÚ, preberanie novej látky a opakovanie. Vychovávateľka<sup>9</sup> pri písaní DÚ pomáhala a usmerňovala deti. Aby vychovávateľka dokázala deťom s DÚ pomôcť a identifikovať prípadné problémy s učením, musela ovládať metódu jednotlivých predmetov a ich obsah. Preto vychovávateľky chodili na hospitácie na vyučovanie a boli oboznamované s prospechom jednotlivých detí. Navyše, ak vychovávateľka spozorovala zhoršenie prospechu niektorého žiaka, musela podniknúť kroky k náprave vo forme opätovného/hlbšieho prebratia učiva so žiakom. Sám Podešva (1952) v príručke pre vychovávateľky píše, že nie je možné využívať každé učivo preberané v škole, preto by sa mala vychovávateľka vždy poradiť s učiteľmi, čo bude potrebné v družine ešte viac rozviesť.

Samostatná príprava na vyučovanie trvala 80–90 minút s jednou 5–10minútovou prestávkou, počas ktorej deti spievali alebo si zacvičili. Vychovávateľka mala deti naučiť ako sa správne pripraviť na vyučovanie. V družinách mládeže tak deti získavali návyky a znalosti potrebné na samostatné učenie. DÚ si deti vypracovávali podľa poradia, ktoré určila vychovávateľka. Najčastejšie si vypracovávali najskôr písomné úlohy a neskôr sa pristúpilo k ústnym. Vychovávateľka deťom DÚ kontrolovala, no chyby neopravovala. Deti upozorňovala len na chyby z nepozornosti, ostatné prenechávala na kontrolu učiteľovi. V príručke Podešvu (1952) je zaujímavé, že proces písania DÚ necháva výhradne v rukách vychovávateľky, dokonca nabáda, že ak sa ozvú rodičia a deti, ktoré si chcú písať DÚ doma, majú ich taktne presvedčiť, že v družine to bude lepšie. Prikladá sa veľká dôležitosť tomu, aby pri príprave na vyučovanie postupovala vychovávateľka rovnakými metódami ako učitelia, aby deti neboli zmätené. Odporúčajú sa však aj rôzne spestrenia, najmä didaktické hry na vzbudenie záujmu dieťaťa o nejaký predmet.

<sup>8</sup> Uvedených 5 zložiek výchovy možno pokladať za prekurzor tematických oblastí výchovy, s ktorými sa stretávame v dnešnom ŠKD.

<sup>9</sup> V tejto časti textu ustupujeme od neutrálnejšieho pomenovania vychovávateľ, pretože v pôvodnom texte (Podešva, 1952) sa píše len o vychovávateľkách.

Od roku 1950 prešli družiny mládeže určitým vývojom. Spočiatku mali skôr sociálnu funkciu, neskôr sa zameriavali na výchovný rozmer. Takáto postupná premena viedla aj k tomu, že sa začali stanovovať kritériá pre prijímanie detí do družín mládeže, takisto sa samozrejme mení aj samotný obsah práce s deťmi. Takýmto kritériom bola zamestnanosť matiek. Prijímali sa deti, ktorých matky pracovali a do popredia sa v práci s deťmi dostáva pomoc deťom pri učení. To dokazujú aj organizačný poriadok a prijaté smernice, ktoré v roku 1957 vydalo Poverenie školstva a kultúry, v ktorom sa píše, že „Družiny mládeže sú mimo školské výchovné zariadenia, ktoré sa starajú v čase mimovyučovacom a cez prázdniny o výchovu žiakov 1.-8. postupového ročníka všeobecno-vzdelávacích a osobitných škôl, predovšetkým o deti zamestnaných matiek“ (cit. podľa Dedeková et al., 1960, s. 9). V tomto čase je už badateľná značná podobnosť k súčasným ŠKD, pretože družiny mládeže organizovali čas deťom tak, aby sa vo svojom voľnom čase po skončení vyučovania zotavili pobytom na čerstvom vzduchu, hrami, športom, čítaním, technickými, výtvarnými a inými prácami podľa vlastných záujmov. Starali sa tak o telesný vývin detí a v neposlednom rade u nich upevňovali hygienické a spoločenské návyky. Podľa Dedekovej et al. (1960) bolo dôležitou úlohou družín mládeže zabezpečiť deťom vhodné podmienky pre riadnu a nerušenú prípravu na vyučovanie (práve príprave na vyučovanie sa venuje najväčšia pozornosť). Išlo najmä o deti robotníkov a roľníkov, ktorým nevedeli alebo nemohli rodičia s prípravou na vyučovanie pomôcť. Hygienické a spoločenské návyky týchto detí sa rozvíjali najmä preto, že deti roľníkov nevedeli napr. stolovať a mali slabšie hygienické návyky.

### 3.3 Školské družiny

V školskom roku 1959/1960 nastala vo vývoji školských družín ďalšia zmena. Skúsenosti ukázali, že organizácia výchovnej práce v družinách, ktorá spočívala v spoločných aktivitách všetkých detí v oddelení, bez ohľadu na vek, bola nevyhovujúca pre starších žiakov. V družinách bola prevaha mladších žiakov, ktorým sa vychovávatelia venovali prednostne a starší žiaci boli takpovediac „zanedbávaní“. Preto aj návštevnosť žiakov 6.-9. ročníkov v školských družinách bola nízka. Po tomto zistení vznikli pokusne v školskom roku 1959/1960 asi na dvadsiatich školách kluby mládeže pre žiakov 6.-9. ročníka. Tieto zmeny veľmi priaznivo ovplyvnili správanie a prospech žiakov. Na základe týchto zistení sa začali širšie zakladať práve kluby mládeže (Groch & Valovič, 1963). Zákon o sústave výchovy a vzdelávania č. 186 Zb., ktorý bol schválený vo vtedajšom Československu 15. decembra 1960, stanovil, že pre žiakov 1.-5. ročníka boli zriaďované školské družiny, a pre žiakov 6.-9. ročníka školské kluby. Zákon taktiež stanovil, že školské družiny a školské kluby sa stali súčasťou škôl: „Školy a výchovné zariadenia tvoria jednotnú školskú sústavu.“

Tým, že sa vytvoril samostatný priestor pre starších žiakov, zlepšili sa podmienky pre školské družiny, kde sa do jednej družinárskej triedy začali združovať deti rovnakého veku, resp. postupového ročníka. Takáto družinárska trieda bola tak samostatným oddelením školskej družiny. Podobne sa vyjadrujú aj Groch a Valovič (1963), že

vytvorenie takýchto tried uľahčovalo organizáciu výchovnej práce, teda aj samotnú prípravu na vyučovanie.

Z pedagogického i didaktického hľadiska zdôrazňuje Opata (1980, s. 30) „úlohu výchovy mimo vyučovania v rozvoji samostatnosti a schopnosti sebavzdelávania“, ktorá sa uskutočňuje najmä v príprave na vyučovanie. Čas prípravy na vyučovanie sa pohybuje v rozmedzí od 45 minút po 1,5 hodiny, štyrikrát v týždni. Zdôrazňujú sa didaktické hry, doučovanie, konzultácia, či v staršom veku skupinová príprava na vyučovanie. V tomto prípade sa teda upúšťa od drilu vypracovania DÚ, ale ide skôr o upevňovanie a dopĺňanie prebratého učiva, avšak písomné vypracovanie DÚ stále zostáva súčasťou prípravy na vyučovanie. Tu sa začína zdôrazňovať aj obsah výchovy mimo vyučovania v školských družinách a kluboch, ktorý je stále ideologicky a politicky ovplyvňovaný. Avšak výchovné činnosti v družine boli organizované tak, aby sa žiaci naučili aj odpočívať, dodržiavali sa zdravotno-hygienické zásady, rozvíjali sa ich záujmy. Oproti súčasným ŠKD boli v tomto období školská družina a školský klub bezplatné a v prevádzke počas celého roka, okrem dní pracovného pokoja. Prednostne sa prijímali žiaci nižších ročníkov, ktorých rodičia pracovali (prihliadalo sa aj na ďalšie sociálne okolnosti).

Sociálna funkcia školskej družiny a školského klubu sa značne prelína s výchovno-vzdelávacou. Opata (1980) uvádza, že práve v príprave na vyučovanie sa najzreteľnejšie prejavujú sociálne rozdiely medzi žiakmi. Podľa neho je to závislé od podmienok domácej prípravy žiakov a od rodičovskej či pedagogickej pomoci. Nevhodné domáce podmienky a sociálne prostredie žiakov má za dôsledok nedostačujúci prospech, resp. zaostávanie žiakov (najčastejšie z robotníckych a roľníckych rodín). Príprava na vyučovanie v školských družinách a kluboch tak dostáva nový sociálny rozmer: „Vzhľadom na rozdielne sociálne podmienky detí, domáca príprava sa stáva jedným z rozhodujúcich prostriedkov triednej diskriminácie“ (ibid., s. 120). Neprospech žiaka, s ním súvisiace DÚ, či celá príprava na vyučovanie sa stávajú celospoločenským problémom. Preto sa družiny a kluby rozširujú nie len na deti zamestnaných rodičov, ale na všetky deti. Ak bola výchova vecou celej spoločnosti, bola aj príprava na vyučovanie vecou celej spoločnosti, nie len rodinného prostredia. Súčasťou prípravy na vyučovanie boli aj tzv. predmetové krúžky. V rámci týchto krúžkov sa obsah viazal na učebné osnovy, no mal črty záujmovej činnosti. Boli určené pre deti, ktoré z nejakého dôvodu nezvládajú určitý predmet, ale aj pre deti, ktoré boli schopné učiť sa viac, teda nad rámec učebných osnov.

Podobne ako už v úvodných častiach spomínaní Corno a Xu (2004) sa vyjadruje aj Opata (1980). Corno a Xu (2004) videli prepojenie vypracovávanie DÚ s osobnostným rozvojom dieťaťa a manažérskymi či organizačnými schopnosťami žiaducimi u súčasných zamestnávateľov. Opata (1980, s. 126) píše, že „ďalšou úlohou prípravy na vyučovanie je naučiť deti ekonomiku práce, umeniu rozvahy, premyslieť veci, projektovať postup práce“. Avšak jeho vyjadrenia nesmerujú k potrebám kapitalistického trhu práce a zamestnávateľov, ale k učeniu sa postupov, schopností a zručností potrebných pre spoločensky prospešnú prácu. Túto tendenciu zaznamenávame ešte v publikácii Miroslava Špánika (1990). Podľa neho je úlohou výchovy mimo vyučovania

40 „viest' mládež k všeobecne prospešnej práci... uplatňovať vedomosti a skúsenosti v praktických životných situáciách“ (s. 7). Identifikoval 6 zložiek výchovy mimo vyučovania (rozumová, ekologicko-vlastenecká, mravná, estetická, pracovná a telovýchovno-branná), pričom najvyšší dôraz kladie práve na rozumovú výchovu. Tu upriamuje pozornosť na prehlbovanie poznatkov prostredníctvom riešenia praktických problémov a prepojenie rozumovej výchovy s učebnými osnovami. Školské družiny a kluby považuje za intencionálne výchovné prostredie a prípravu na vyučovanie pokladá (ešte stále) za nástroj odstraňovania sociálnych rozdielov medzi žiakmi.

### 3.4 Školské kluby detí

V roku 1993 bol Národnou radou SR schválený právny predpis, ktorým je zákon č. 279/1993 Z. z., o školských zariadeniach a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Tento zákon ustanovil, že školský klub detí nahrádza školskú družinu a školský klub a týmto preberá ich funkciu v doterajšom sociálnom a výchovnom poslaní. O výchovno-vzdelávacích zariadeniach, teda aj školských kluboch uvádza, že „utvárajú podmienky na hrovú, záujmovú a oddychovú činnosť detí. Pomáhajú pri ich príprave na vyučovanie a podieľajú sa na rozvíjaní ich nadania, špecifických schopností a tvorivosti“. V tomto období sa začalo intenzívnejšie pracovať na odstraňovaní jednostranných ideologických myšlienok z obsahu výchovy a vzdelávania v SR. Neskoršími novelizáciami sa mierne upravovala činnosť ŠKD až do súčasnej podoby, kde príprava na vyučovanie neustále tvorí súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti. Príprava na vyučovanie bola zaradovaná do denného režimu po odpočinkových činnostiach štyrikrát do týždňa. Po roku 2009 majú ŠKD povinnosť vypracovávať výchovný program a podľa vzorového výchovného programu dostupného na stránkach Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu vychovávatelia zaradovať prípravu na vyučovanie do vzdelávacej (rozumovej) tematickej oblasti výchovy. Cieľovým zameraním tejto tematickej oblasti výchovy je práve rozvíjanie autonómnosti v príprave na vyučovanie, efektívne spôsoby učenia sa, získavanie nových poznatkov a informácií z rôznych zdrojov a budovanie vzťahu k celoživotnému učeniu sa. Dokument *Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach* (2009) teda nesmeruje plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti priamo k vypracovávaniu si DÚ v ŠKD. Prevláda skôr tendencia didaktických hier, vychádzok, diskusií a iných aktivít, ktoré smerujú k upevňovaniu a prehlbovaniu poznatkov nadobudnutých v škole. Podľa vzorovej ukážky výchovného plánu ŠKD v tomto dokumente je však vzdelávacej tematickej oblasti venované množstvo času.<sup>10</sup> Zo šiestich tematických oblastí výchovy (vzdelávacia, spoločenskovedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, estetickovýchovná a telovýchovná, zdravotná a športová) je vzdelávacej oblasti vymedzených 165 výchovno-vzdelávacích činností, pričom ostatné majú len 33. Vo výkonových štandardoch je len jednou časťou samostatné vypracovávanie si

<sup>10</sup> Bližšie sa problematike stotožňovania výchovno-vzdelávacej činnosti prípravy na vyučovanie v ŠKD s písaním si DÚ venuje príspevok Bielikovej (2018).



DÚ. Kompetencia vypracovávanía DÚ sa tak po rokoch dostáva naspäť do rúk rodiča, ktorý by mal prevziať zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie svojich detí.

Preberanie zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie svojich detí vidia Kaščák a Pupala (2012) ako neoliberalizáciu vzťahu medzi školou a rodinou. Ukazujú to na príklade príručiek pre rodičov, ktoré vydalo v USA Department of Education. Jednou z týchto príručiek je aj príručka domácej prípravy na školu (*Helping your Child with Homework*). Domácu prípravu autori považujú za „priestor pre extenziu školy do rodiny a prístupu rodiny do školského diania“ (s. 163). Rodičia tak prostredníctvom DÚ môžu kontrolovať dianie v škole, na čo poukazujú aj Walker et al. (2004). Mnohé vychovávateľky nechajú deti samostatne si vypracovať DÚ v ŠKD, ale kontrolu správnosti vypracovania ponechávajú na rodičoch. V súčasnosti sa aj mnohí rodičia vyjadrujú, že nechcú, aby si dieťa v ŠKD vypracovávalo DÚ, preto je zaužívané, že ŠKD sa s rodičmi dohodnú, či si deti budú, alebo nebudú DÚ vypracovávať v ŠKD. ŠKD sa tak stáva prechodným miestom, ktoré preberá funkcie školy i funkcie rodiny, avšak nie do takej miery, aby zasahoval do ich zaužívaných schém fungovania.

Keďže písanie DÚ je vždy zaradované v režimovej činnosti prípravy na vyučovanie v jednotlivých zariadeniach, zamerali sme sa na tri okruhy tejto režimovej činnosti: (a) ciele a úlohy prípravy na vyučovanie; (b) obsah prípravy na vyučovanie; (c) časovú dotáciu prípravy na vyučovanie v rámci režimu dňa. Stručne a prehľadne sú tieto okruhy zobrazené v nasledujúcej tabuľke 1.

**Tabuľka 1** Ciele, úlohy, obsah a časová dotácia prípravy na vyučovanie v jednotlivých zariadeniach

	Útulky/opatrovne	Družiny mládeže	Školské družiny	Školské kluby detí
Ciele a úlohy	samostatne vypracovať DÚ	samostatne vypracovať DÚ, prehlbovať všeobecné vzdelanie, odhaľovať problémy s učením	samostatne vypracovať DÚ, opakovať, precvičovať a utvrdzovať poznatky z vyučovania	viest' deti k pravidelnému plneniu si povinností, prehlbovaniu vedomostí, učiť ako sa správne učiť, rozvíjať vzťah k celoživotnému učeniu sa
Obsah	vypracovanie úloh	vypracovanie úloh, prehlbovanie vedomostí rôznymi metódami a formami	vypracovanie úloh, prehlbovanie vedomostí rôznymi metódami a formami	precvičovanie a upevňovanie učiva rôznymi formami a metódami
Časová dotácia	Neurčené	80-90 min	60 min	45 min

### 3.5 Postavenie domácich úloh v priebehu času

Prostredníctvom štúdia dostupných zdrojov sme sa dopracovali k spôsobu realizácie DÚ v poškolských zariadeniach v postupnej časovej línii. Vzhľadom na vyššie uvedené

- 42 text sme vytvorili nasledujúce kategórie, ktoré svojim spôsobom slúžia ako určitá periodizácia vývinu činnosti (súčasnej) prípravy na vyučovanie. Pri vytváraní týchto kategórií sme vychádzali z okruhov uvedených v Tabuľke 1 a nazerali sme na jednotlivé obdobia i poškolské zariadenia v socioekonomickom kontexte. V tomto smere sa nám javí ako produktívne pre nasledujúci text neprihliadať na historicko-politický kontext v takej miere, ako na socioekonomický, pretože načrtnutá periodizácia by sa nedala tak jednoznačne kategorizovať. Prichádzame tak aj na odpoveď, kedy sa DÚ v poškolských zariadeniach objavuje a jednotlivé kategórie opisujú aj jej postavenie a čiastočne i význam. I keď časová dotácia prípravy na vyučovanie postupne klesala, obsah činností sa v jednotlivých zariadeniach rozširoval a stával sa viac pestrejším:
- 1) DÚ ako povinnosť – útluky a opatrovne;
  - 2) DÚ ako (zdanlivá) možnosť voľby – družiny mládeže a školské družiny;
  - 3) DÚ ako služba – ŠKD.

### ***DÚ ako povinnosť***

Do tejto kategórie zaradíme útluky a opatrovne. Deti ani rodičia nemali možnosť vyjadriť sa k vypracovávaniu si DÚ, pretože toto bolo prioritným cieľom a jediným obsahom opatrovní a útlukov. V rámci celého denného režimu sa žiaci prioritne zameriavali na vypracovanie DÚ a aj na ústne preskúšanie prípravy na vyučovanie. Do popredia tu vystupuje najmä charitatívno-sociálna funkcia, keďže hlavnou úlohou útlukov bolo to, aby deti nestrávil čas po skončení vyučovania na ulici, ale aby dostali najesť a vypracovávali si DÚ zadané v škole. Deti boli vedené k samostatnému vypracovávaniu si DÚ a k samostatnej príprave na vyučovanie. Avšak, denné útluky sa zriaďovali len v malom počte (najmä vo väčších mestách v prítomnosti priemyselných podnikov) a neposkytovali starostlivosť deťom z rodín sociálne najslabších (Groch & Valovič, 1963). Aj napriek venovaniu sa DÚ a príprave na vyučovanie v širokom spektre, boli útluky zriaďované najmä charitatívnymi organizáciami, a teda dominuje v tomto období práve sociálna funkcia útlukov nad vzdelávacou či socializačnou.

### ***DÚ ako (zdanlivá) možnosť voľby***

Dominantnými reprezentantmi v tejto kategórii sú družiny mládeže a školské družiny. Možnosť voľby vidíme v tom zmysle, že rodičia mohli rozhodnúť o tom, či si ich dieťa (ne)bude robiť DÚ v tomto zariadení. Avšak, ako sme už uvideli vyššie, úlohou vychovávateľky bolo taktne rodičov presvedčiť, aby pristúpili k tomu, aby si ich dieťa robilo DÚ v družinách mládeže. V tomto období sa rodičia (najmä robotníci a roľníci) považovali za menej kompetentných v danej oblasti, ako samotní vychovávateľia. Tu možno vidieť isté prepojenie s prvou kategóriou – aspoň zo strany vychovávateľov a učiteľov, ktorí uprednostňovali DÚ ako povinnosť, aj napriek tomu, že rodičia mali zdanlivú možnosť voľby. V družinách mládeže pripomínala príprava na vyučovanie skôr doučovanie a domácu prípravu do školy. Úlohou vychovávateľiek bolo zároveň identifikovať prípadné problémy s učením a reflektovať ich v príprave na vyučovanie tak, aby sa predišlo prípadnému neprospechu žiaka. K tomu sa prispôbovala aj činnosť vychovávateľov (sledovanie prospechu žiakov či ovládanie obsahu učiva

preberaného v škole, metód a postupov triedneho učiteľa). Ciele a úlohy týchto zariadení smerovali k zlepšeniu školskej úspešnosti žiakov. Vzhľadom na to, že príprava na vyučovanie sa realizovala ako forma doučovania, plnila predovšetkým výchovno-vzdelávaciu funkciu.

### *DÚ ako služba*

Táto kategória je reprezentovaná súčasnými ŠKD. Vypracovanie DÚ v ŠKD sa realizuje prioritne písomnou formou a upúšťa sa aj od doučovania učiva, ktoré sa preberalo počas školského vyučovania. V súčasnosti rodičia rozhodujú o tom, či si ich dieťa bude/nebude písať DÚ v ŠKD v plnej miere (resp. sa prihliada na názor väčšiny rodičov). Avšak vychovávatelia už nemajú „povinnosť“ presviedčať rodiča, aby si dieťa DÚ vypracovávalo v ŠKD, ba práve naopak, pri súčasnej vekovej skladbe detí v ŠKD možno predpokladať zo strany vychovávateľov presný opak. Tu možno vidieť najväčšiu zmenu v porovnaní s ostatnými zariadeniami – príprava na vyučovanie sa nerovná písaniu si DÚ. Jej hlavnou náplňou sú rôzne didaktické hry, zamerané prevažne na slovenský jazyk a matematiku. I keď istým spôsobom si žiaci precvičujú preberané učivo (najmä zábavnou formou), upustilo sa od drilu prípravy na vyučovanie ako formy doučovania. Z toho dôvodu vnímame vypracovávanie DÚ v súčasných ŠKD ako istú formu služby ŠKD pre rodiča, ktorú môže, ale nemusí využiť. Môžeme povedať, že výchovno-vzdelávaciu funkciu už nie je dominantou tejto režimovej činnosti, i keď je stále jej súčasťou. Celý režim dňa v ŠKD sa prispôsobuje biorytmu a individualite dieťaťa, čiže podlieha aj zdravotnej funkcii, resp. zdravotno-hygienickej funkcii (vid' Kratochvílová, 2010, Pávková et al., 2008) a rovnako sa zdôrazňuje potreba socializácie dieťaťa a jeho tvorivosti a osobnostného rozvoja.

## **4 Záver**

Pozrieť sa na DÚ cez prizmu funkcií voľného času a poškolských programov sa na prvý pohľad javí nezmyselne. Voľný čas by mal byť predsa časom bez povinností a DÚ je vnímaná ako povinnosť, čo možno označiť za špecifikum našich výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré organizujú voľný čas detí tak, aby ho trávili produktívne, organizovane a účelne. Môže to mať vynikajúce efekty v nadväznosti na toľko spomínanú školskú úspešnosť našich detí. Príprava na vyučovanie ako výchovno-vzdelávaciu činnosť nie je tak špecifická len v našich ŠKD alebo v českých školných družinách a kluboch. Podobne zamerané poškolské programy existujú v zahraničí, najmä v USA. Ich ciele a poslanie, ktoré sme zhrnuli v úvodných slovách ako funkcie poškolských programov, možno označiť za veľmi podobné s našimi zariadeniami. Tieto funkcie sa prelínajú v príprave na vyučovanie, aj vo vypracovávaní si DÚ. Dieťa je vedené k samostatnosti, zodpovednosti a k systematickej príprave na vyučovanie, pričom je súčasťou kolektívu a pod dozorom dospelaj, kvalifikovanej osoby. Avšak, v USA sú tieto poškolské programy zriaďované najmä ako sociálna služba v problémových komunitách, kde je potreba zvýšenia školskej úspešnosti detí a ich začlenenia sa

44 do spoločnosti. U nás poskytuje ŠKD akýsi komplex služieb, ktorý sa orientuje na potreby a záujmy dieťaťa.

Jednou zo základných úloh prípravy na vyučovanie je zapojenie rodičov do školských povinností jeho dieťaťa. Zdá sa však, že tu existuje riziko nezapojenia rodičov do tohto procesu, ak si dieťa DÚ vypracováva v ŠKD. V súčasnosti je ale príprava na vyučovanie oveľa širšou oblasťou ako len písanie DÚ. A keďže je ŠKD súčasťou základnej školy, dohadujú sa rodičia s učiteľmi i vychovávateľmi, či a ako si ich deti v ŠKD DÚ budú vypracovávať. Vychovávateľ je v tomto procese pomocník, nekontroluje správnosť vypracovania DÚ, túto kompetenciu prenecháva rodičovi.

Dominantnou funkciou v našom príspevku bola sociálna funkcia. Často sa prelínala, a aj sa naďalej prelína v rôznych zdrojoch so socializačnou funkciou. Sociálna funkcia je však podobne chápaná v zahraničí i u nás. Poškolské programy, podobne ako ŠKD, sú vnímané ako služba zamestnaným rodičom. Najmä vďaka zamestnanosti žien/matiek začali práve takéto zariadenia vznikať a naberať na popularite. V súčasnej situácii je takáto služba priam nevyhnutná. Často máme pracujúcich oboch rodičov, niekedy pracujú na zmeny a nemajú čas sa venovať deťom, nie len v trávení ich voľného času, ale aj v príprave na vyučovanie. Od konca 19. storočia tak vznikali podobné zariadenia vo svete, ktoré spočiatku „dohliadali“ na deti pracujúcich rodičov. Podobne ako napr. v USA či inde vo svete zakladali takéto poškolské zariadenia najmä charitatívne organizácie a neskôr sa k nim pridali aj súkromný sektor. Zatiaľ čo v USA boli detské domy a podobné zariadenia vnímané ako miesto trávenia voľného času tak, aby sa predchádzalo sociálno-patologickým javom, prvé detské útulky na našom území sa zameriavali na prípravu detí do školy a kontrolu DÚ. Chovanci boli teda vedení k tomu, aby sa po príchode zo školy venovali DÚ, a následne im ich kontrolovali. Nedbalo sa na akúsi výkonnostnú krivku, na oddych či rekreáciu. Tzn., že zdravotná funkcia sa nebrala vôbec do úvahy. V 30-tych rokoch boli tieto detské útulky premenované na družiny mládeže a začali sa orientovať na podporu školskej výchovy, aj napriek tomu, že boli považované za sociálne zariadenia, výchova a vzdelávanie si tu začali vytvárať väčšie miesto. Od roku 1948 boli družiny mládeže začlenené do školskej sústavy, avšak nemuseli byť priamou súčasťou škôl.<sup>11</sup> Tu je rozdiel medzi slovenským (aj českým) prostredím a zahraničím. Najmä v USA sú poškolské programy zriaďované často súkromným sektorom a charitatívnymi organizáciami, niekedy aj štátom. Avšak, priama nadväznosť a kontrola zo strany štátu nedosahuje takú mieru ako v našom vzdelávacom prostredí. Ako sme uvádzali, v USA majú rodičia možnosť vybrať si program v nadväznosti na školské kurikulum alebo bez nadväznosti. Ak je však dieťa zapísané do ŠKD, vždy sú príprava na vyučovanie i spomínané školské zručnosti v nadväznosti na štátny a následne i na školský vzdelávací program.

<sup>11</sup> Od 1. septembra 2017 musí byť ŠKD súčasťou základnej školy. Prechodné ustanovenia k úpravám účinným od 1. septembra 2017 – ak školský klub detí zriadený do 31. augusta 2017 nie je súčasťou základnej školy, zriaďovateľ zabezpečí všetky úkony smerujúce k tomu, aby bol školský klub detí najneskôr od 1. septembra 2018 súčasťou základnej školy, inak ministerstvo rozhodne vyradení školského klubu detí zo siete.

Od vyššie spomínaného obdobia až po 90-te roky bola výchova a vzdelávanie v družinách mládeže, neskôr v školských družinách a školských kluboch, ideologicky podfarbená, čo sa prekvapivo ukazuje aj v problematike vypracovávaní si DÚ a v celkovej príprave na vyučovanie. V príručkách pre vychovávateľky nachádzame dominantu sociálnej funkcie a jej konkrétne prepojenie s politikou a ideou štátu. DÚ a príprava na vyučovanie mali byť rozhodne v kompetencii školskej družiny alebo školského klubu. Ak by rodičia alebo deti chceli, aby si vypracovávali DÚ v domácom prostredí, boli vychovávateľky nabádané „odhovoriť“ ich od toho. Vypracovanie DÚ pod dohľadom vychovávateľky, ktorá úzko spolupracovala s učiteľmi, bolo vnímané ako pomoc. Bolo nevyhnutné znížiť počet žiakov, ktorí neprospeievali v škole. Nebola to len pomoc, bolo to vnímané ako „prostriedok bojovania s triednou diskrimináciou“. Príprava na vyučovanie trvala aj viac ako hodinu a pol, pričom dieťa pokračovalo v príprave na vyučovanie aj v domácom prostredí. Aby bola príprava na vyučovanie účelnejšia, začiatkom 60-tych rokov sa zriadili školské družiny a pre starších žiakov školské kluby. Školské kluby sa v tom čase nevenovali záujmom dieťaťa, dieťa tu zostáva žiakom a v študovni či iných odborných miestnostiach sa pripravovalo na vyučovanie, resp. chodilo na doučovanie. Neskôr, v 80-tych rokoch sa školské družiny a školské kluby nezameriavajú len na deti zamestnaných rodičov, ale na všetky deti. Školská pripravenosť a samostatnosť detí pri vypracovaní DÚ získavali na dôležitosti. Sociálna a výchovno-vzdelávacia funkcia tak idú desaťročia ruka v ruke naplňajúc i ideologické zámery štátu. Oddych a rekreácia detí boli síce súčasťou režimu dňa, avšak aktívny oddych mal podporiť následnú mentálnu činnosť detí.

Konkrétnejšie uvoľnenie obsahu činností zaznamenávame od vzniku samostatnej SR v roku 1993 a od vzniku školského klubu detí, ktorý prebral činnosť školskej družiny i školského klubu. Rétorika zákona a smerníc sa mení, zdôrazňujú sa záujmy detí, rozvíjanie nadania, tvorivosti a pod., t. j. zdôrazňujú najmä humanistickú filozofiu. Súčasťou samozrejme zostáva aj príprava na vyučovanie, ktorá sa výrazne skracuje v časovej dotácii, ale mení sa aj charakter samotných činností. Od roku 2009 zaznamenávame v ukázkach tvorby výchovných programov pre ŠKD prípravu na vyučovanie, ktorej len malou súčasťou je vypracovávanie si DÚ. Viac je táto výchovno-vzdelávacia činnosť orientovaná na hry, diskusie, vychádzky a pod., ktoré majú doplniť alebo prehĺbiť vedomosti nadobudnuté počas vyučovania. Zdôrazňuje sa potreba oddychu, sebarealizácie a pod. Je zaujímavé sledovať, ako sa DÚ detí prelínajú v premenách času raz s domácim, raz so školským prostredím, ako sa stávajú celospoločenským problémom nesúcim ideologický odkaz. Dnes sa síce vo veľkej miere orientuje spoločnosť na školskú úspešnosť detí, ktorá je ale determinovaná kvalitou vzdelávania v školách a mierou participácie rodičov. V ŠKD sa v súčasnosti prelínajú všetky v úvode spomínané funkcie takýchto poškolských zariadení. Dominantná zostáva sociálna funkcia, ktorej obsah sa však neorientuje na korektnú prípravu na vyučovanie pod dohľadom kvalifikovanej osoby, ale na bezpečnosť a aktívne trávenie voľného času detí, kým sú rodičia v práci.

Ak sa pozrieme na výchovné programy ŠKD v súčasnosti, vypracovanie DÚ je chápané ako možnosť. Príprava na vyučovanie je orientovaná na variabilitu metód

- 46 a foriem práce s deťmi, ktoré sa v súčasnej podobe naozaj dajú vnímať ako trávenie voľného času. Vychovávateľky sa zameriavajú najmä na zaujímavosti a zábavnú formu činností spojených s prípravou na vyučovanie. Súčasná tendencia tak necháva žiakovi priestor zostať dieťaťom participujúcim v kolektíve s rovesníkmi. Domáca úloha a príprava na vyučovanie sa stávajú „domácimi“, minimálne v rovine prenechávania rodičovskej zodpovednosti za kontrolu vypracovania.

### Literatúra

- Adams, G., Tout, M., & Zaslow, K. (2007). *Early care and education for children in low-income families: Patterns of use, quality, and potential policy implications*. Dostupné z <https://www.urban.org/research/publication/early-care-and-education-children-low-income-families>
- Beck, E. L. (1999). Prevention and intervention programming: Lessons from an after-school program. *Urban Review*, 31(1), 107–124.
- Bielíková, M. (2018). Analýza výchovných programov školských klubov detí. *Pedagogika.sk*, 9(3), 135–149.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227–233.
- Cosden, M., Morrison, L., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not homework: After-school programs for homework assistance. *Educational psychologist*, 36(3), 211–221.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory into Practice*, 43(3), 220–226.
- Dedeková, N., Vaňková, I., Macko, A., & Mesiar, A. (1960). *Niektoré výchovno-vzdelávacie otázky v družinách mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. (Research report). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301322.pdf>
- Eren, O., & Henderson, D. J. (2011). Are we wasting our children's time by giving them more homework? *Economics of Education Review*, 30(5), 950–961.
- Groch, J., & Valovič, Š. (1963). *Hygiena školských družín*. Martin: Osveta.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovplyvňovanie voľného času*. Praha: Portál.
- Halpern, R. (1992). The role of after-school programs in the lives of inner-city children: A study of the "Urban Youth Network". *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 71(3), 215–230.
- Chen, Ch., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60(3), 551–561.
- Cho, J., & Huang, D. (2009). Academic enrichment in high functioning homework afterschool programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 382–392.
- Johnson, T. S., & McComb, E. M. (2008). *Homework help in afterschool programs: Literature review*. Dostupné z [http://www.sedl.org/afterschool/toolkits/homework/pdf/hw\\_lit\\_rev.pdf](http://www.sedl.org/afterschool/toolkits/homework/pdf/hw_lit_rev.pdf)
- Johnston, A. L. (2011). *Implementing an afterschool intervention program at Castle Rock Middle School in seventh grade science and other core classes* [Dizertačná práca]. Montana State University: Montana.
- Kaščák, O. & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladateľství.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Zigler, E. F. (2009). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 4(3), 23–42.
- Minárechová, M. & Bánovčanová, Z. (2016). Komparácia slovenských a českých školských klubov (družín) s vybranými krajinami. *Pedagogická orientace*, 26(2), 228–251.
- MŠMT ČR (2002). *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin..* (2002). Dostupné z <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>
- Mullan, K. (2012). School's out – after-school's in: Children's after-school care arrangements and activities. In G. Daraganova, B. Maguire, J. Kaspar, & B. Edwards (Eds.), *The longitudinal study of Australian children: Annual statistical report 2012*. Dostupné z <https://data.growingupinaustralia.gov.au/pubs/asr/2012/ch6asr2012.pdf>
- Noam, G. G., Biancarosa, G., & Dechausay, N. (2002). *Learning beyond school: Developing the field of afterschool education*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Opaťa, R. (1980). *Teória a prax mimotriednej výchovy*. Bratislava: SPN.
- Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2008). *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál.
- Podešva, B. (1952). *Práca v družinách mládeže: príručka pre vychovávateľky*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868–879.
- Sarampote, N., Bassett, H. H., & Winsler, A. (2004). Afterschool care: Child outcomes and recommendation for research and policy. *Child Youth Care Forum*, 33(5), 329–348.
- Špánik, M. (1990). *Výchova mimo vyučovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka)* (2009). Bratislava: SPÚ. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf>
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, Ch. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, afterschool program staff, and parent leaders*. Dostupné z <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>
- Zákon Národnej rady Slovenskej Republiky 279/1993, o školských zariadeniach. Zákon 186/1960 Zb., o sústave výchovy a vzdelávania.*

Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD.  
katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava, Slovensko  
zuzana.banovcanova@truni.sk

Mgr. Michaela Bieliková, PhD.  
katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava, Slovensko  
michaela.bielikova@truni.sk





# Zkrácená škála kognitivního uzavření: struktura české verze u vzorku studentů učitelství a učitelů\*

Kateřina Vlčková<sup>1</sup>, Stanislav Ježek<sup>2</sup>,  
Tomáš Kohoutek<sup>1</sup>, Jan Mareš<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

<sup>2</sup>Masarykova univerzita, Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny  
Fakulty sociálních studií

**Abstrakt:** Škála potřeby kognitivního uzavření *Need for Closure Scale* – NFCS (Roets & Van Hiel, 2011) byla vytvořena za účelem měření motivace v oblasti zpracování informací a rozhodování. Potřeba kognitivního uzavření je definována jako touha dospět k odpovědi s cílem ukončit zpracovávání informací a rozhodování i za cenu toho, že řešení nemusí být nejlepší nebo správné. Krátká verze NFCS je postavena na 15 položkách reprezentujících pět faset konstruktu *potřeby kognitivního uzavření* na pětibodové škále Likertova typu: potřebu předvídatelnosti, preferenci pořádku a struktury, znepokojení z nejednoznačnosti, rozhodnost a uzavřenost mysli. Studie představuje strukturu české verze nástroje (NFCS-15-CZ: Širůček, Ťápal, & Linhartová, 2014; Širůček & Ježek, 2015) na vybraném (profesně specifickém) vzorku učitelů ( $N = 142$ ) a studentů učitelství ( $N = 121$ ). Výsledky učitelů a studentů učitelství se zásadně nelišily od výsledků nespecifické populace. Diskutujeme o možných využitích nástroje v pedagogickém výzkumu a jeho užitečnosti, jelikož, jak ukazují dosavadní výzkumy, škála koreluje nejen s přesvědčeními a postoji, ale i s chováním.

**Klíčová slova:** škála potřeby kognitivního uzavření, učitelé, studenti učitelství, druhý stupeň základního vzdělávání

## Short Version of Need for Closure Scale: The Structure of the Czech Version on the Student Teachers' and Teachers' Sample

**Abstract:** The *Need for Closure Scale* – NFCS (Roets & Van Hiel, 2011) was designed to assess individuals' motivation with respect to information processing and judgement. The *need for closure* is defined as a desire for an answer in order to stop further information processing and judgement, even if that answer is not the correct or best answer. The short version of NFCS consists of 15 items with 5-point Likert type ratings measuring 5 facets: desire for predictability, preference of order and structure, discomfort with ambiguity, decisiveness, and closed-mindedness. Our study presents the structure of Czech version of NFCS-15-CZ (Širůček, Ťápal, & Linhartová, 2014; Širůček & Ježek, 2015) on a professionally specific sample of teachers ( $N = 142$ ) and student teachers ( $N = 121$ ). The results do not substantially differ from the results of general population. We discuss the possible applications of NFCS-15-CZ in educational research and its usefulness (as the scale correlates with beliefs and attitudes as well as behaviour).

**Keywords:** Need for Closure Scale, teachers, student teachers, lower secondary education

\* Studie byla podpořena GA ČR v projektu *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů“)* na druhém stupni základní školy (16-021775). Autoři děkují GA ČR za poskytnutou podporu a studentům učitelství a učitelům za poskytnutá data. Děkujeme dr. Janu Širůčkovi za inspiraci k práci s NFCS u učitelů a možnost navázat na výsledky práce týmu z Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny a katedry psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity.

50 Cílem studie je představit konstrukt potřeby kognitivního uzavření jako relevantní osobnostní proměnnou v pedagogickém kontextu a ověřit funkčnost nedávno vyvinuté české verze škály měřící tento konstrukt na specifické populaci učitelů a studentů učitelství<sup>1</sup> (*Need for Closure Scale – NFCS*: Roets & Van Hiel, 2011 v adaptaci Širůček, Ťápal, & Linhartová, 2014; Širůček & Ježek, 2015). Naším cílem je prostřednictvím této studie nabídnout konstrukt NFCS jako osobnostní proměnnou sytící jevy zkoumané pedagogickým výzkumem (zejména v pedeutologii). Konstrukt potřeby kognitivního uzavření se ukázal jako nosný k vysvětlování jevů především v oblasti psychologie, ale také v dalších sociálněvědních disciplínách, např. konstruktů konformity, politického a sociálního konzervatismu (kupř. De keersmaecker, Van Assche, & Roets, 2016), postojů k technologickým inovacím (Chernikova et al., 2017), vyhýbání se konfliktu (Zhang et al., 2017), autoritářství (De keersmaecker et al., 2017), předsudků (např. Burke et al., 2017), sociální projekce norem (De keersmaecker & Roets, 2017), morality (mj. Frederico et al., 2016), kognitivních procesů (např. Kossowska et al., 2018) či rozhodování (kupř. Evans et al., 2017).

Konstrukt NFC (*need for closure*) je v pedagogice zatím využit minimálně (např. DeBacker & Crowson, 2008). Jelikož však v českém prostředí existuje adaptace krátké verze NFCS (NFCS-15-CZ: Širůček & Ježek, 2015; Širůček et al., 2014), je implicitním cílem této studie inspirovat k využívání NFCS-15-CZ výzkumníky v pedagogice, vzdělavatele učitelů při vzdělávání studentů učitelství, při podpoře mentorů studentů učitelství a při dalším vzdělávání učitelů.

## 1 Potřeba kognitivního uzavření

*Potřeba kognitivního uzavření* je konstrukt, který zavedl Kruglanski (1989, 1990) jako součást teorie kognitivně-motivačních aspektů rozhodování. NFC definoval jako individuální potřebu nalézt definitivní odpověď na dané téma, a to jakoukoli odpověď tak, aby se člověk vyhnul nepříjemnému stavu zmatku a nejednoznačnosti (Kruglanski, 1989, s. 337). Jinak řečeno, NFC se projevuje v potřebě činit rozhodnutí a vyhnout se nejednoznačným situacím. Projevuje se dvěma tendencemi, jednak tlakem na uzavření (*seize*), jednak potřebou uzavření udržet (*freeze*). Může ovlivňovat vnímání, interpretaci a rozhodování. Je považována za (relativně) stabilní dispoziční osobnostní rys, který může být dočasně zesílen situačními determinantami (časový tlak, stres) či oslaben (obava z chyby v důsledku překotného úsudku; Webster & Kruglanski, 1994). NFC je posilována vnímaným užitekem z uzavření nebo nevýhodami z neuzavření tématu. V posledních desetiletích byl tento konstrukt rozsáhle zkoumán (přehledy viz Kruglanski, 2004; Kruglanski et al., 2009; Roets et al., 2015; Roets, 2018).

<sup>1</sup> Autoři používají poměrně volně jak variantu *need for closure*, tak *need for cognitive closure*. V českém překladu preferujeme podobu *potřeba kognitivního uzavření*, která vystihuje povahu v našem prostředí méně rozšířeného konstrukt explicitněji.

Od počátků formulace tohoto konstruktů a vytváření nástroje k jeho měření autoři (Webster & Kruglanski, 1994) kladli důraz nejen na různorodé zdroje fenoménu (kognitivní, motivační, situační), ale i na rozmanitost jeho manifestací. Důraz na zdroje a proměnné procesu utváření úsudku považují za podstatný rozdíl oproti starším příbuzným konstruktům, jako jsou tolerance k neurčitosti (Frenkel-Brunswik, 1949), autoritářství (Sanford et al., 1950; dle Webster & Kruglanski, 1994) nebo dogmatismus (Rokeach, 1960; dle Webster & Kruglanski, 1994), které ve větší míře sledují stabilní individuální charakteristiky kotvené v psychodynamických koncepcích vývoje osobnosti než situační proměnné. Reflexe rozmanitosti manifestací je pak podmínkou predikce chování. Také proto je jí věnována zvláštní pozornost i při konstrukci nástroje k měření potřeby kognitivního uzavření.

## 2 Měření potřeby kognitivního uzavření

K měření tohoto rysu sestavili Websterová a Kruglanski (1994) 42položkovou NFC škálu zahrnující pět faset<sup>2</sup>, oblastí projevů vysoké dispoziční NFC:

- 1) řád (preference řádu a struktury v životě, vyhnutí se chaosu a zmatku);
- 2) předvídatelnost (potřeba stabilní informace, neměnicí se v podmínkách a nevykazující výjimky);
- 3) rozhodnost (tlak dospět k rozhodnutí);
- 4) nejednoznačnost (pocit diskomfortu z nejednoznačnosti);
- 5) uzavřenost mysli (neochota konfrontovat své znalosti s alternativními variantami nebo nekonzistentními důkazy).

NFCS škála byla Websterovou a Kruglanským (1994) vyvinuta jako jednodimenzionální, nicméně další autoři (např. Neuberg, Judice, & West, 1997) navrhovali dvoudimenzionální řešení odlišující tendenci k uzavření (*seize*) a jeho neměnění (*freeze*), o čemž se následně vedly diskuse, které vyústily v náhradu položek z fasety rozhodnosti v revidované 41položkové verzi nástroje (Roets & Van Hiel, 2007; aj.). Škála NFCS byla v posledních letech ve výzkumech často používána, obvykle spolu s dalšími nástroji, což vedlo k jejímu různému zkracování, to mimo jiné následně omezilo srovnatelnost výsledků. Proto Roets a Van Hiel (2011) zkonstruovali krátkou verzi NFCS s 15 položkami (dále NFCS-15), která byla posléze validována v dalších jazycích, např. španělštině (Horcajo et al., 2011) či turečtině (Atak, Syed, & Çok, 2017). Českou<sup>3</sup> validaci (NFCS-15-CZ) provedli Širůček a spolupracovníci na celkovém vzorku více než 2500 respondentů ve věku 16 až 43 let (Širůček et al., 2014; Širůček & Ježek, 2015). Cílem naší studie je ověřit faktorovou validitu této české verze nástroje na profesně specifickém vzorku učitelů a studentů učitelství.

<sup>2</sup> Pět faset NFC: *preference of order, preference of predictability, decisiveness, discomfort with ambiguity, closed-mindedness* (Webster & Kruglanski, 1994).

<sup>3</sup> Slovenskou validaci nástroje realizovali Adamovová a Sollár (2009), viz též Sollár a Adamovová (2007).

## 3 Metodologie šetření

### 3.1 Vzorek

Respondenty byli studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy ( $N = 142$ ) a učitelé vyučující na druhém stupni základních škol ( $N = 121$ ). Vzorek studentů učitelství byl konstruován tak, že byli osloveni všichni studenti učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU) v prvním semestru v navazujícím magisterském studiu ( $N = 231$ ). Studenti učitelství mohli, pokud měli zájem, vyplnit dotazník v rámci předmětu *pedagogická psychologie* na PdF MU a reflektovat výsledky ve výuce. Těto možnosti využilo 142 studentů z celkem 231 (návratnost 61 %). Druhou část vzorku tvořili provázející učitelé výše uvedených 142 studentů učitelství na praxích na fakultních a dalších školách převážně v Brně a okolí (návratnost 85 %). Dotazník učitelům zadávali studenti učitelství na praxi, pokud chtěli na semináři porovnat své výsledky se svým provázejícím učitelem. Provázející učitel měl vždy jeden z aprobačních předmětů stejný jako student učitelství.

Vzorek studentů se skládal z 85 % žen a 15 % mužů. Uvedená proporce naznačuje, že nedošlo ke zkreslení vlivem návratnosti. Velká část studentů učitelství v našem vzorku (49 %) vyučovala jazyky (z nich 9 % český jazyk), 23 % přírodovědné a technické předměty, 25 % humanitní předměty a 3 % hudební či výtvarnou výchovu.

Vzorek učitelů tvořilo 83 % (101) žen a 17 % (20) mužů. Učitelé byli v praxi 1 až 39 let (průměrně 18,  $SD = 9,55$ ). Polovina (61) z odpověděvších učitelů měla aprobaci na cizí jazyky, dalších 29 % (35) na přírodovědné předměty nebo matematiku, 48 % (58) na humanitní předměty (výchovy, včetně zeměpisu), 24 % (29) na český jazyk a 11 % (13) na tělesnou výchovu. Celkem 11 % (13) z nich mělo aprobaci na speciální pedagogiku, 5 % (4) na primární stupeň. Celkem 66 % učitelů mělo dva aprobační předměty, 11 % jeden, 21 % tři a 2 % čtyři předměty. Učitelé pracovali jako mentoři studentů učitelství 1 až 30 let (průměrně 6,68 roku,  $SD = 6,64$ ). Celkem 53 % (65) učitelů bylo absolventy PdF MU.

### 3.2 Sběr dat

Dotazník studenti vyplňovali on-line v březnu až červnu 2016 v aplikaci na dotazníková šetření Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Učitelé vyplňovali dotazník v tištěné formě. Studenti i učitelé vyplňovali dotazník v kontextu školy a vyučování, spolu s dotazníkem na řízení třídy v rámci řešení projektu GA ČR na téma řízení třídy, což se může projevit v jejich odpovědích v NFCS-15-CZ.

### 3.3 Metoda

Škála NFCS-15-CZ (Širůček et al., 2014; Širůček & Ježek, 2015) je českou verzí páťnástipoložkové škály (podle Roets & Van Hiel, 2011) vzniklé zkrácením nástroje pů-

vodně vyvinutého Websterovou a Kruglanským (NFCS, *Need for Closure*, 1994, revize Roets & Van Hiel, 2007). Ten měl původně 42/41 položek, takže různí výzkumníci používali často své „idiosynkratické“ verze (Roets & Van Hiel, 2011).

Škála NFCS-15-CZ zachycuje na odpovědní stupnici Likertova typu<sup>4</sup> (1 – vůbec mě nevystihuje, 2 – spíše mě nevystihuje, 3 – vystihuje mě tak napůl, 4 – spíše mě vystihuje, 5 – zcela mě vystihuje) pět základních faset konstruktů potřeby kognitivního uzavření, tedy 1) preferenci uspořádání a pořádku v prostředí, 2) preferenci předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí (*secure knowledge*), 3) rozhodnost jako usilování o uzavření, 4) prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti a 5) neochotu nechat své závěry konfrontovat alternativními názory či nekonzistentními fakty (*closed-mindedness*). Každá faseta měla být v NFCS-15-CZ reprezentována třemi položkami (tabulka 1).

**Tabulka 1** Fasety a položky NFCS-15-CZ (dle Širůček et al., 2014; Širůček & Ježek, 2015)

Preferenze uspořádání a pořádku v prostředí	nfc01: Žít dobře uspořádaný život s pravidelným denním rozvrhem mi prostě sedne. nfc02: Stanovit si pevný režim mi pomáhá více si užívat života. nfc03: Líbí se mi jasný a uspořádaný způsob života.
Preferenze předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí	nfc04: Nerad(a) se vystavuji situacím, o nichž dopředu nevím, co mohu očekávat. nfc05: Nerad(a) trávím čas ve společnosti lidí, kteří jsou schopni jednat nepředvídatelně. nfc06: Nemám rád(a) nepředvídatelné situace.
Rozhodnost jako usilování o uzavření	nfc07: Obvyčejně se mi uleví, jakmile se pro něco rozhodnu. nfc08: Když stojím před nějakým problémem, obvykle se snažím dojít k řešení co nejrychleji. nfc12: Pokud nemůžu přijít na řešení problému okamžitě, jsem netrpělivý(á) a podrážděný(á).
Prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti	nfc09: Nemám rád(a), když něčí výrok může znamenat spoustu různých věcí. nfc13: Nemám rád(a) nejisté situace. nfc14: Je mi nepříjemné, když nechápu důvod nějaké události, která se mi přihodila.
Uzavřenost mysli	nfc10: Obvykle mne dráždí, když jeden člověk nesouhlasí s něčím, co si myslí všichni ostatní. nfc11: Nepotřebuji se zabývat všemi možnými úhly pohledu na to, abych si udělal(a) vlastní názor. nfc15: Nemám rád(a) otázky, na které lze odpovědět mnoha různými způsoby.

<sup>4</sup> Originální NFC (Roets & Van Hiel, 2011) používá obdobnou odpovědní škálu od 1 (*completely disagree*) do 5 (*completely agree*).

Tyto fasety společně utvářejí fenomén potřeby uzavření, přičemž paleta modelů měření využitelná k modelování vztahů mezi položkami je poměrně široká. S ohledem na předpoklad, že součtem všech 15 položek vznikne proměnná, která dobře reprezentuje konstrukt potřeby uzavření, se testuje obvykle jednofaktorový model, v němž jsou specifika jednotlivých faset modelována jako kovariance reziduí (lokální závislosti). Lze také uvažovat hierarchický model, v němž jsou fasety modelovány jako faktory a NFC je faktorem druhého řádu syceným fasetovými faktory, nebo jako bifaktorový model, kde je vedle hlavního faktoru NFC syceného všemi položkami modelována ještě pětice fasetových faktorů. Ve zkrácené verzi, která zachycuje každou fasetu pouze třemi položkami, je však jasná identifikace fasetových „faktorů“ problematická. Zde proto prezentujeme variantu jednofaktorového modelu s korelovanými rezidui uvnitř faset (obrázek 1).

## 4 Výsledky

Pomocí balíku lavaan (Rosseel, 2012) v prostředí R (R Core Team, 2018) jsme posuzovali, nakolik je plauzibilním popisem fungování položek NFCS v populaci učitelů a studentů učitelství jednofaktorový model – tj. model, v němž jsou všechny položky syceny právě jedním faktorem. Použili jsme tedy konfirmační faktorovou analýzu (CFA). Využili jsme data od studentů učitelství ( $N = 142$ ) a učitelů ( $N = 121$ ). Dále jsme testovali, zda jsou parametry tohoto jednofaktorového modelu shodné s parametry téhož modelu získanými na referenčních datech z projektu GA ČR *Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření (2015–2017)* realizovaném na FSS MU (Širůček, Cígler, Ježek). Tímto testováním invariance modelu měření napříč populacemi se zjišťuje, zda položky mají pro respondenty ve všech srovnávacích populacích stejný význam vzhledem k měřenému konstrukt. Vzhledem k malé velikosti vzorku jsme skupiny nesrovnávali mezi sebou navzájem, ale vždy s referenčním vzorkem.

Popisné statistiky proměnných pro jednotlivé skupiny jsou uvedeny v tabulce 2. Položky jsou v CFA modelovány jako kategorické ordinální s využitím estimátoru WLSMV korigujícím odchylky od normality rozložení položek. Četnosti jednotlivých odpovědí na jednotlivé položky zde neuvádíme. U naprosté většiny položek odpovídalo rozložení odpovědí unimodálnímu rozložení, přičemž šikmost a špičatost tohoto rozložení jen výjimečně přesahovaly hodnotu  $|1|$ . Chybějících odpovědí bylo méně než 1 %.

Pohled na matice polychorických korelací mezi položkami (tabulka 3) naznačuje, že drtivá většina korelací je kladná, avšak spíše nízká. Pouze v rámci některých faset jsou korelace vyšší. Potěšující je, že jsou si tři prezentované korelační matice velmi podobné.

Tabulka 2 Deskriptivní statistiky položek NFCS-15-CZ

pol.	Studenti (N = 139–142)				Učitelé (N = 120–121)				Referenční vzorek (N = 611)			
	M	SD	Šik	Špi	M	SD	Šik	Špi	M	SD	Šik	Špi
01	3,34	0,97	-0,34	0,05	3,48	0,85	-0,34	0,10	3,20	1,00	-0,20	-0,58
02	3,12	1,11	-0,27	-0,66	3,18	0,90	-0,36	-0,20	2,99	1,08	-0,06	-1,01
03	3,49	0,97	-0,30	-0,46	3,36	0,88	-0,53	0,13	3,32	1,08	-0,20	-0,83
04	3,35	1,08	-0,26	-0,64	3,17	1,01	-0,09	-0,49	3,08	1,17	-0,01	-0,99
05	2,89	1,00	-0,03	-0,71	2,88	0,97	0,08	-0,53	2,70	1,10	0,25	-0,83
06	3,18	1,07	-0,18	-0,65	3,06	1,02	-0,07	-0,48	3,00	1,14	< 0,01	-0,99
07	3,69	0,98	-0,62	-0,12	3,53	0,99	-0,64	0,09	3,81	1,05	-0,76	-0,10
08	3,65	0,90	-0,55	-0,24	3,58	0,98	-0,72	0,25	3,41	1,08	-0,30	-0,77
09	3,01	1,04	-0,01	-0,60	2,56	0,91	0,25	-0,06	3,24	1,14	-0,20	-0,91
10	3,47	1,00	-0,56	-0,16	3,16	0,92	-0,37	-0,48	3,53	1,03	-0,42	-0,56
11	3,68	0,92	-0,43	-0,38	3,30	0,95	-0,50	-0,26	3,79	1,10	-0,71	-0,42
12	3,31	0,97	-0,18	-0,69	3,08	0,97	-0,11	-0,94	3,30	1,21	-0,22	-1,02
13	2,24	1,00	0,57	-0,38	2,13	0,95	0,73	0,43	1,95	1,01	1,08	0,68
14	2,43	1,01	0,53	-0,31	2,45	1,06	0,30	-0,74	2,13	1,05	0,86	0,05
15	2,68	1,00	0,25	-0,52	2,50	1,02	0,51	-0,38	2,28	1,09	0,75	-0,14

Poznámka: Ve všech vzorcích byly u všech položek využity všechny odpovědní možnosti.  
Šik = šikmost, Špi = špičatost rozložení.

Tabulka 3 Korelační matice položek (polychorické korelace). Pod diagonálou studenti, nad ní učitelé, v druhé matici referenční vzorek

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
nfc01		<b>0,62</b>	<b>0,56</b>	<b>0,29</b>	<b>0,24</b>	<b>0,24</b>	<b>0,28</b>	<b>0,35</b>	-0,04	<b>0,24</b>	0,17	0,07	-0,10	0,06	0,08
nfc02	0,68		<b>0,59</b>	<b>0,3</b>	<b>0,26</b>	<b>0,30</b>	<b>0,29</b>	<b>0,31</b>	0,12	0,22	0,12	0,05	-0,04	0,05	0,06
nfc03	0,64	0,65		<b>0,35</b>	<b>0,29</b>	<b>0,29</b>	<b>0,27</b>	0,20	0,11	0,22	0,15	0,08	0,08	0,05	0,05
nfc04	0,28	0,23	<b>0,36</b>		<b>0,46</b>	<b>0,63</b>	0,17	0,11	0,00	<b>0,48</b>	0,21	0,23	0,10	0,10	0,06
nfc05	0,22	<b>0,33</b>	<b>0,33</b>	<b>0,43</b>		<b>0,60</b>	0,24	0,15	0,02	<b>0,38</b>	0,17	0,20	0,09	0,16	0,21
nfc06	<b>0,30</b>	<b>0,32</b>	<b>0,37</b>	<b>0,61</b>	<b>0,58</b>		<b>0,32</b>	0,07	0,12	<b>0,52</b>	<b>0,26</b>	0,19	0,10	0,08	<b>0,26</b>
nfc07	<b>0,30</b>	<b>0,26</b>	<b>0,26</b>	<b>0,28</b>	0,19	<b>0,26</b>		0,15	0,14	<b>0,31</b>	0,19	0,04	0,01	0,01	0,14
nfc08	0,21	0,22	<b>0,25</b>	-0,05	0,08	0,01	0,22		0,05	0,07	0,01	0,2	-0,14	0,16	0,00
nfc09	0,11	0,17	0,03	<b>0,26</b>	0,12	0,22	0,22	0,10		<b>0,29</b>	0,11	0,00	0,19	<b>0,25</b>	0,17
nfc10	<b>0,27</b>	<b>0,27</b>	<b>0,36</b>	<b>0,58</b>	<b>0,34</b>	<b>0,63</b>	<b>0,32</b>	0,02	<b>0,37</b>		<b>0,38</b>	<b>0,29</b>	0,12	0,14	0,21
nfc11	0,02	0,10	0,14	<b>0,28</b>	0,19	0,26	0,20	-0,02	0,24	0,34		0,17	0,11	0,01	0,21
nfc12	0,17	0,27	0,24	0,15	0,23	0,12	0,23	0,13	0,07	0,18	0,21		0,18	-0,01	<b>0,25</b>
nfc13	0,13	0,22	0,15	0,18	0,23	0,17	0,12	0,05	<b>0,29</b>	0,12	0,21	0,11		0,29	<b>0,35</b>
nfc14	0,20	0,21	0,17	0,13	0,21	0,12	0,07	0,14	0,22	0,03	0,03	0,02	<b>0,24</b>		0,17
nfc15	0,07	0,16	0,15	0,18	0,14	0,11	0,21	0,00	<b>0,24</b>	<b>0,25</b>	0,23	0,17	<b>0,30</b>	<b>0,36</b>	

Referenční vzorek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
nfc02	0,72														
nfc03	0,73	0,66													
nfc04	0,37	0,32	0,48												
nfc05	0,32	0,24	<b>0,38</b>	<b>0,51</b>											
nfc06	<b>0,43</b>	<b>0,34</b>	<b>0,51</b>	<b>0,74</b>	<b>0,63</b>										
nfc07	<b>0,24</b>	<b>0,25</b>	<b>0,27</b>	<b>0,25</b>	0,16	<b>0,28</b>									
nfc08	0,17	0,17	0,20	0,05	0,09	0,09	0,17								
nfc09	0,18	<b>0,24</b>	<b>0,25</b>	<b>0,26</b>	0,23	<b>0,28</b>	<b>0,30</b>	<b>0,33</b>							
nfc10	0,40	<b>0,39</b>	<b>0,51</b>	<b>0,63</b>	<b>0,49</b>	<b>0,67</b>	<b>0,38</b>	0,16	<b>0,42</b>						
nfc11	0,19	0,22	<b>0,28</b>	<b>0,33</b>	<b>0,31</b>	<b>0,39</b>	<b>0,28</b>	0,16	<b>0,33</b>	<b>0,38</b>					
nfc12	<b>0,24</b>	0,19	<b>0,25</b>	<b>0,28</b>	<b>0,34</b>	<b>0,31</b>	0,16	0,10	<b>0,29</b>	<b>0,39</b>	<b>0,43</b>				
nfc13	0,14	0,13	0,23	<b>0,24</b>	<b>0,28</b>	<b>0,32</b>	0,09	0,08	<b>0,30</b>	<b>0,25</b>	0,17	<b>0,31</b>			
nfc14	0,11	0,10	0,16	0,09	0,13	0,11	0,00	0,10	0,18	0,09	0,02	0,15	<b>0,25</b>		
nfc15	0,16	0,19	0,23	<b>0,24</b>	<b>0,31</b>	<b>0,33</b>	0,10	0,06	0,22	<b>0,36</b>	<b>0,28</b>	<b>0,44</b>	<b>0,47</b>	<b>0,27</b>	

Poznámka: Tučně zvýrazněné korelace jsou nejtěsnější, kurzivou a tučně jsou méně těsné, nezvýrazněné jsou málo těsné až nezávislé vztahy.

Model NFCS byl specifikován jako jednofaktorový s reziduálními kovariancemi uvnitř trojic položek reprezentujících jednotlivé fasety. Model jsme postupně odhadli na datech všech tří skupin a pak na sloučeném vzorku. Na vzorcích studentů učitelství a učitelů má model poněkud horší shodu s daty (tabulka 4). Vzhledem k tomu, že jde o malé a specifické vzorky, lze zejména u RMSEA očekávat zhoršení. Specifický rozdíl lze vysledovat ze škálovacího faktoru  $c$ , který odráží míru multivariační špičatosti rozložení položek. Odsud si lze povšimnout, že špičatost rozložení odpovědí ve vzorku studentů a učitelů je méně negativní než v referenčním vzorku – studenti učitelství i učitelé totiž byli méně ochotní volit krajní body odpovědních škál.

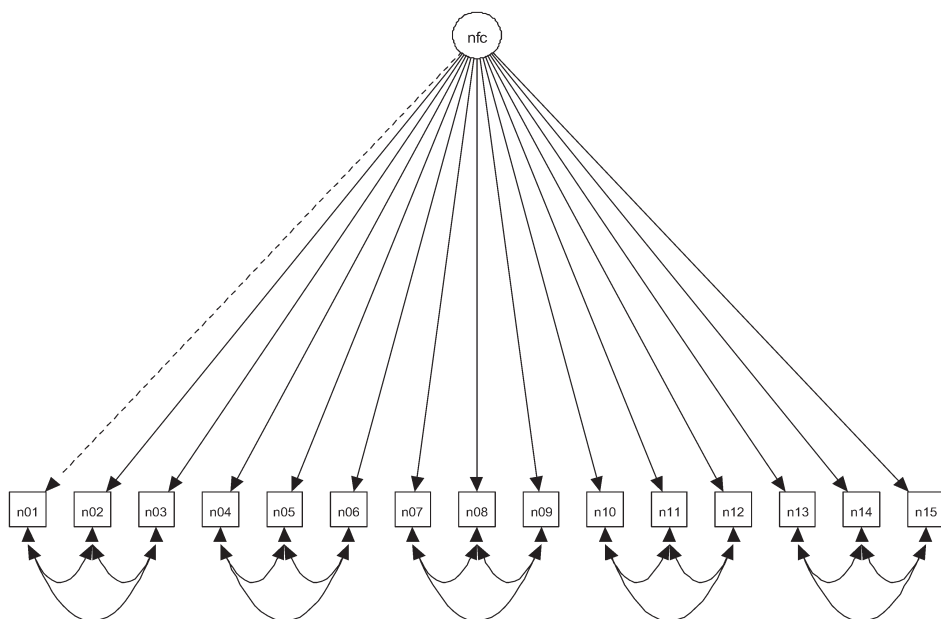
**Tabulka 4** Ukazatele shody CFA modelu s daty pro skupinu studentů učitelství, učitelů, referenční vzorek a všechny vzorky sloučené dohromady

	Studenti	Učitelé	Referenční vzorek	Sloučený
$N$	142	121	611	874
S-B škálovaný $\chi^2$	183,6	166,2	262,2	418,9
$df$	75	75	75	75
$p$	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001
Škálovací faktor $c$	1,018	1,060	0,762	0,765
$CFI$	0,930	0,946	0,973	0,966
$RMSEA$	0,104	0,102	0,064	0,073
$SRMR$	0,092	0,089	0,049	0,052



**Tabulka 5** Vybrané standardizované parametry CFA modelu s daty pro skupinu studentů učitelství, učitelů, referenční vzorek a všechny vzorky sloučené dohromady

	Studenti	Učitelé	Referenční vzorek	Sloučený
Náboje na NFC faktoru				
1	0,45	0,47	0,50	0,48
2	0,48	0,43	0,45	0,44
3	0,55	0,50	0,62	0,60
4	0,69	0,68	0,68	0,68
5	0,62	0,66	0,60	0,60
6	0,75	0,75	0,76	0,76
7	0,48	0,52	0,39	0,41
8	0,23	0,30	0,20	0,22
9	0,41	0,25	0,47	0,43
10	0,85	0,83	0,88	0,86
11	0,42	0,38	0,52	0,48
12	0,40	0,32	0,52	0,48
13	0,38	0,12	0,40	0,36
14	0,35	0,18	0,18	0,20
15	0,35	0,32	0,46	0,43
Korelace reziduí				
01-02	0,74	0,82	0,68	0,71
01-03	0,66	0,69	0,65	0,66
02-03	0,69	0,75	0,58	0,62
04-05	0,20	0,23	0,18	0,20
04-06	0,42	0,53	0,49	0,49
05-06	0,49	0,49	0,36	0,40
07-08	0,20	0,01	0,10	0,09
07-09	0,11	0,04	0,15	0,15
08-09	0,05	0,01	0,27	0,18
10-11	0,05	0,35	-0,20	-0,02
10-12	-0,27	0,20	-0,19	-0,11
11-12	0,03	0,12	0,23	0,21
13-14	0,16	0,29	0,20	0,22
13-15	0,24	0,32	0,36	0,35
14-15	0,38	0,08	0,21	0,23



Obrázek 1 Jednofaktorový model s korelovanými rezidui uvnitř faset

Porovnáme-li náboje položek na faktoru NFC (tabulka 5), jsou velmi podobné. S výjimkou položky 13 se standardizované náboje na vzorku učitelů a studentů učitelství neliší od nábojů na referenčním vzorku o více než 0,15. Rozdíly ve velikostech reziduálních korelací jsou místy větší, ale až na korelace reziduí ve fasetě tvořené položkami 10, 11 a 12 se od referenčního vzorku interpretovatelně neliší. Pro podporu tohoto srovnání jsme provedli formální testy invariance modelu měření – tedy testy toho, zda se uvedené parametry modelu mezi vzorky liší. S ohledem na malou velikost vzorku (a fakt, že vzorky studentů učitelství a učitelů nejsou nezávislé) jsme srovnávali zvláště vzorek studentů učitelství a vzorek učitelů s referenčním vzorkem. Shrnutí těchto srovnání obsahuje tabulka 6. Řádek s konfigurálně invariantním modelem zde představuje základ, proti kterému se srovnávají modely, které mají postupně více parametrů omezených tak, aby se nemohly lišit napříč skupinami. Slabou invariancí pak rozumíme rovnost nábojů položek na faktoru NFC, silnou invariancí rovnost nábojů i prahů (průměrů) položek a konečně striktní invariance vyžaduje navíc i rovnost reziduálních rozptylů položek. Jsou-li modely měření napříč populacemi slabě invariantní, můžeme napříč těmito populacemi pomocí strukturního modelu srovnávat korelace měřeného faktoru s dalšími proměnnými. Nemůžeme však ve strukturním modelu napříč populacemi srovnávat průměry měřeného faktoru – k tomu je nutná silná invariance. Konečně striktní invariance je nutným požadavkem k tomu, abychom mohli považovat za srovnatelné součtové skóre.

Ze srovnání plyne, že v souladu s prvotními dojmy můžeme považovat tento model měření škály NFCS-15-CZ za slabě invariantní napříč třemi použitými vzorky. Náboje na faktor NFC lze považovat za shodné. O silné a striktní invariance je však na místě pochybovat. Zafixováním prahů (parametrů vztahu mezi kategorickými odpověďmi na položku a latentní spojitou proměnnou, která naši kategorickou položku v modelu zastupuje) napříč skupinami se shoda modelu mírně, avšak signifikantně zhoršila. Zhoršení se neprojevilo ve všech ukazatelích – *CFI* a *RMSEA* se mění minimálně. I když je tedy bezpečnější škálu NFCS analyticky používat ve strukturních modelech, kde lze faktor potřeby uzavření explicitně modelovat, nemělo by být zásadně problematické ani sečtení všech položek do součtového skóru, s nímž by se pak pracovalo tradičními statistickými technikami.

**Tabulka 6** Výsledky testování invariance modelu měření (s korekcí dle Satorra & Bentler, 2010)

Studenti versus referenční vzorek							
<i>Model</i>	<i>df</i>	S-B škálovaný $\chi^2$	Rozdíl $\chi^2$ (korigovaný)	Rozdíl <i>df</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Konfigurální	150	343,8				0,966	0,071
Slabá	164	375,5	6,4	14	0,956	0,976	0,057
Silná	194	411,4	48,8	30	0,017	0,972	0,057
Striktní	209	450,8	15,9	15	0,387	0,972	0,055
Učitelé versus referenční vzorek							
	<i>df</i>	S-B škálovaný $\chi^2$	Rozdíl $\chi^2$ (korigovaný)	Rozdíl <i>df</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Konfigurální	150	327,9				0,969	0,069
Slabá	164	386,2	9,3	14	0,813	0,977	0,056
Silná	194	435,7	65,7	30	< 0,001	0,972	0,057
Striktní	209	483,4	16,7	15	0,334	0,972	0,055

Vnitřní konzistenci součtové škály všech 15 položek lze považovat za uspokojivou (tabulka 7). Vedle tradičního ukazatele alfa, který je zatížen mnoha předpoklady, jež často nebývají splněny, uvádíme také McDonaldovu hierarchickou omegu a omegu total. Ty odrážejí reliabilitu přesněji v jejich různých významech. Zatímco hierarchická omega vypovídá o tom, jak velká část rozptylu všech položek je vysvětlitelná faktorem potřeby uzavření, omegu total vypovídá o tom, jak velká je veškerá reliabilní část rozptylu všech položek. Omegu total tak je spodním odhadem test-retestové reliability. Hierarchická omega oproti omegu total spíše ukazuje, jak velká část onoho reliabilního rozptylu je konstruktově relevantní, tedy reprezentuje potřebu uzavření. Vzhledem k rozdílu mezi omegou total a McDonaldovou hierarchickou omegou je třeba nezapomínat na to, že nezanedbatelná část reliabilního rozptylu součtové škály nereprezentuje konstrukt NFC, ale specifika jednotlivých faset. S ohledem na to doporučujeme opatrnost při interpretaci vztahů mezi součtovým skórem NFC

60 a dalšími proměnnými, protože korelace nemusí odrážet pouze vztah s NFC, ale také se specifickými fasetovými faktory, které ve zkrácené podobě škály NFCS-15-CZ nelze spolehlivě modelovat.

Tabulka 7 Ukazatele vnitřní konzistence

	Studenti	Učitelé	Referenční	Sloučený
Cronbachova alfa	0,85	0,82	0,86	0,85
Omega <i>h</i> (McDonald)	0,75	0,69	0,76	0,75
Omega total	0,87	0,85	0,87	0,87

## 5 Diskuse

Cílem naší studie bylo představit na vybraném (profesně specifickém) vzorku učitelů a studentů učitelství strukturu škály potřeby kognitivního uzavření (*Need for Closure Scale* – NFCS: Roets & Van Hiel, 2011, v adaptaci Širůček et al., 2014; Širůček & Ježek, 2015), k čemuž jsme využívali konfirmační faktorovou analýzu. Zjišťovali jsme, zda měření konstruktů potřeby kognitivního uzavření u vybrané profesně specifické skupiny učitelů a studentů učitelství poskytne podobné výsledky jako u nespecifické populace. Na základě naší analýzy lze konstatovat, že škála NFCS-15-CZ (Širůček et al., 2014; Širůček & Ježek, 2015) vykazuje na vzorku studentů učitelství i jejich provázejících učitelů adekvátní psychometrické vlastnosti. Identifikovaná struktura škály koresponduje se strukturou škály u profesně nespecifické populace. Tyto výsledky by však bylo vhodné ověřit na větším a reprezentativním vzorku vzhledem k cíli představení struktury škály na učitelích a studentech učitelství. V případě naší studie je třeba brát v potaz limity studie dané malou velikostí našeho vzorku a typem výběru vzorku (studenti učitelství prvního ročníku navazujícího magisterského studia PdF MU, provázející učitelé a převážně z okolí Brna, atd.).

Z hlediska našeho cíle inspirovat k používání škály v pedagogickém výzkumu, případně diagnostice, lze obecně konstatovat, že škálu lze doporučit pro používání ve výzkumech učitelů i studentů učitelství. Vzhledem k tomu, že se jedná o krátkou, patnáctipoložkovou škálu, je vhodná pro výzkumy kombinující více nástrojů. Jelikož jde o mezinárodně široce používaný nástroj v nejrůznějších oblastech sociálněvědního zkoumání, umožňuje jeho česká varianta zapojení se vlastními výsledky do mezinárodní diskuse nad tématy spojenými s potřebou kognitivního uzavření. Položky škály NFCS-15-CZ přesně korespondují s položkami originální anglické verze škály (Roets & Van Hiel, 2011), což usnadňuje prezentaci výsledků v mezinárodním prostředí a jejich srovnatelnost napříč jazykově-kulturním kontextem. I když je poměrně bezpečné pracovat se součtovým skórem ze všech 15 položek a využívat jej napříč širokou paletou statistických či diagnostických použití, je vhodné používat analýzy latentními proměnnými, které umožňují faktor potřeby uzavření explicitně modelovat.

Z hlediska pedagogického výzkumu se nabízí široká paleta oblastí ke zkoumání vztahu konstruktů potřeby kognitivního uzavření s dalšími psychologicko-pedagogickými konstrukty, jako jsou učitelovo sebehodnocení, sebepojetí v roli učitele, přesvědčení o vlastní účinnosti (*self-efficacy*), didaktická transformace učiva, zaměření motivace, konformita, konzervativismus, typy morálního založení, přístup k inovacím ve škole, schopnost autonomního jednání či multitasking učitele při řízení třídy. Ve všech těchto oblastech je potenciál pro zjištění zásadních souvislostí, jelikož například v psychologických výzkumech byly podobné typy vztahů identifikovány (vztah NFC a typů morality: Frederico et al., 2016; negativní vztah NFC a multitaskingu: Szumowska, Poplawska-Boruc, & Kossowska, 2018; vztah NFC a negativního hodnocení homo- a bisexuálů: Burke et al., 2017; negativní vztah NFC a používání nových technologií: Chernikova et al., 2017; atd.). Jak ukazují dosavadní výzkumy, škála koreluje nejen s přesvědčeními a postoji, ale i chováním a v některých případech může být použita místo tradičních nástrojů diagnostiky osobnosti (srov. Širůček et al., 2014).

Příkladem využití škály NFCS-15-CZ jako jednoho z nástrojů ve výzkumu, kde je zjišťován vztah tohoto stabilního, zásadního osobnostního rysy učitele (potřeby kognitivního uzavření), může být náš navazující výzkum, kde s potřebou kognitivního uzavření pracujeme jako jedním z (potenciálních) prediktorů řízení třídy provázejícími učitelé a studenty učitelství na praxi, konkrétně strategií managementu chování (*behavioral management*) a výuky (*instructional management*). Ukazuje se například, že čím vyšší dispoziční potřebu kognitivního uzavření provázející učitelé a studenti učitelství reportují, tím silnější reportují kontrolu v oblasti managementu chování žáků ve třídě (Vlčková & Mareš, 2017).

Další oblastí pro potenciální využití škály je i pregraduální a další vzdělávání učitelů. Blömekeová, Gustafsson a Shavelson (2015) poukazují na to, že při výběru (a rozvoji) lidí se můžeme soustředit jak na posuzování dispozic, tak na chování lidí v konkrétní situaci. Pro pedagogický výzkum i profesní praxi považují za důležité se věnovat přípravě (*training*), která vychází ze znalosti charakteristik účastníků edukace (podobně jako Sternberg & Grigorenko, 2003; Koepfen et al., 2008; aj.). To umožňuje neuvažovat pouze selektivně (*Hodí / nehodí se studující pro konkrétní profesní aktivity?*), ale rozvojově (*Jakým způsobem individualizovat příležitosti k učení vedoucí k požadovaným kompetencím?*). K tomuto způsobu práce je vhodný právě nástroj, který kromě relativně stabilní „dispoziční“ charakteristiky identifikuje i její fasety, reprezentující konkrétní manifestace na úrovni tendencí ke způsobu rozhodování a chování a jehož teoretické zázemí operuje se schopnostmi jako s proměnnými, které se podílejí na výsledné podobě reakcí.

Do budoucna by škála NFCS-15-CZ mohla být upravena v ČR také pro žáky. Případně by šlo využít škály DeBackerové a Crowsona (2008) z USA na měření NFC ve školní třídě. Mohli bychom tak získat přesnější poznatky o vztahu potřeby kognitivního uzavření a postupů žáků při učení, jejich postojích atd. Potřeba kognitivního uzavření má například vliv na kognitivní procesy spojené s řešením problémů, jako jsou hledání alternativ řešení, jejich vyhodnocování a reakce na ně (Kruglanski, 1989;

- 62 Kruglanski & Webster, 1996; Richter & Kruglanski, 1998). Doložen byl kupříkladu také vztah NFC, učebních cílů a kognitivní angažovanosti ve výuce (DeBacker & Crowson, 2006). Potřeba kognitivního uzavření se tak stala relevantním zásadním konstruktem ve výzkumu učení a vyučování.

## Literatura

- Adamovová, L., & Sollar, T. (2009). Overovanie validity Škály na zistovanie potreby kognitívnej uzavretosti. In L. Golecká, J. Gurňáková, & I. Ruisel (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť* (s. 223–232). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Atak, H., Syed, M., & Çok, F. (2017). Examination of psychometric properties of the Need for Closure Scale – Short Form among Turkish college students. *Archives of Neuropsychiatry*, 54(2), 175–182.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Burke, S. E., Dovidio, J. F., LaFrance, M., Przedworski, J. M., Perry, S. P., Phelan, S. M., ... van Ryn, M. (2017). Beyond generalized sexual prejudice: Need for closure predicts negative attitudes toward bisexual people relative to gay/lesbian people. *Journal of Experimental Social Psychology*, 71, 145–150.
- De keersmaecker, J., & Roets, A. (2017). Group-centrism in the absence of group norms: The role of need for closure in social projection. *Motivation and Emotion*, 41(5), 591–599.
- De keersmaecker, J., Roets, A., Dhont, K., Van Assche, J., Onraet, E., Van Hiel, A. (2017). Need for closure and perceived threat as bases of right-wing authoritarianism: A longitudinal moderation approach. *Social Cognition* [Special Issue: *Beyond Threat and Uncertainty: The Underpinnings of Conservatism*] 35(4), 433–449.
- De keersmaecker, J., Van Assche, J., & Roets, A. (2016). Need for closure effects on affective and cognitive responses to culture fusion. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(10), 1294–1306.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement and achievement: Personal epistemology and achievement motives. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 535–551.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 711–732.
- Evans, N. J., Rae, B., Bushmakin, M., Rubin, M., & Brown, S. (2017). Need for closure is associated with urgency in perceptual decision-making. *Memory & Cognition*, 45(7), 1193–1205.
- Federico, Ch. M., Ekstrom, P., Reifen Tagar, M., & Williams, A. L. (2016). Epistemic motivation and the structure of moral intuition: Dispositional need for closure as a predictor of individualizing and binding morality. *European Journal of Personality*, 30(3), 227–239.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of ambiguity as an educational and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, 108–143.
- Horcajo, J., Díaz, D., Gandarillas, B., & Briñol, P. (2011). Adaptación al castellano del test de necesidad de cierre cognitivo. *Psicothema*, 23(4), 864–870.
- Chernikova, M., Kruglanski, A., & Giovannini, D., et al. (2017). Need for closure and reactions to innovation. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(9), 473–481.
- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 61–73.
- Kossowska, M., Szumowska, M., Dragon, P., Jaško, K., & Kruglanski, A. W. (2018). Disparate roads to certainty processing strategy choices under need for closure. *European Review of Social Psychology*, 29(1), 161–211.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge, cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.

- Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1(3), 181–197.
- Kruglanski, A. W. (2004). *The psychology of closed mindedness*. New York: Psychology Press.
- Kruglanski, A. W., Dechesne, M., Orehek, E., & Pierro, A. (2009). Three decades of lay epistemics: The why, how, and who of knowledge formation. *European Review of Social Psychology*, 20(1), 146–191.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: Seizing and freezing. *Psychological Review*, 103(2), 263–283.
- Neuberg, S. L., Judice, T. N., & West, S. G. (1997). What the Need for Closure Scale measures and what it does not: Toward differentiating among related epistemic motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1396–1412.
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Dostupné z <https://www.R-project.org>.
- Richter, L., & Kruglanski, A. W. (1998). Seizing on the latest: Motivationally driven recency effects in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(4), 313–329.
- Roets, A. (2018). Three decades of need for closure research: About epistemic goals and (not) means. In C. Kopetz & A. Fishbach (Eds.), *The motivation-cognition interface: From the lab to the real world: A festschrift in Honor of Arie W. Kruglanski* (s. 39–55). Abingdon: Routledge.
- Roets, A., Kruglanski, A. W., Kossowska, M., Pierro, A., & Hong, Y. (2015). The motivated gatekeeper of our minds: New directions in need for closure theory and research. In J. Olson & M. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (sv. 52, s. 221–283). London: Academic Press.
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2007). Separating ability from need: Clarifying the dimensional structure of the Need for Closure Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 266–280.
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Item selection and validation of a brief, 15-item version of the Need for Closure Scale. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 90–94.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. Dostupné z <http://www.jstatsoft.org/v48/i02>.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243–248.
- Sollár, T., & Adamovová, L. (2007). Potreba kognitívnej uzavretosti: teoretické a empirické skúsenosti v slovenských podmienkach. In P. Humpolíček, M. Svoboda, & M. Blatný (Eds.), *Sociální procesy a osobnost: sborník příspěvků 10. ročníku konference* (s. 392–398). Brno: MSD.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 207–228.
- Szumowska, E., Poplawska-Boruc, A., & Kossowska, M. (2018). How many things do you (like to) do at once? The relationship between need for closure and multitasking preference and behavior. *Personality and Individual Differences*, 134, 222–231.
- Širůček, J., & Ježek, S. (2015). *Česká verze škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ). Projekt GA ČR Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření (2015–2017)*. Brno: FSS MU.
- Širůček, J., Ťápal, A., & Linhartová, P. (2014). Potreba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání. *Československá psychologie*, 58(1), 52–61.
- Vlčková, K., & Mareš, J. (2017). Strategie řízení třídy u studentů učitelství na praxích a jejich cvičných učitelů z hlediska potřeby kognitivní uzavřenosti (prezentace, abstrakt). In S. Michek, J. Vondroušová & J. Vítová (Eds.), *Vliv technologií v oblasti vzdělávání a v pedagogickém výzkumu* (s. 77–78). Hradec Králové: PdF UHK.
- Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049–1062.

- 64** Zhang, Z., Wei, X., & Chao, M. M., et al. (2017). When do conflicts feel right for prevention-focused individuals? The debiasing effect of low need for closure. *Management and Organization Review*, 13(2), 375–397.

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D., katedra pedagogiky  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta  
Pořičí 31, 603 00 Brno  
vlckova@ped.muni.cz

doc. Mgr. Stanislav Jeřek, Ph.D.  
Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, katedra psychologie  
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií  
Jořtova 218/10, 602 00 Brno  
stan@fss.muni.cz

Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D., katedra psychologie  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta  
Pořičí 31, 603 00 Brno  
kohoutekt@ped.muni.cz

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., katedra psychologie  
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta  
Pořičí 31, 603 00 Brno  
mares@ped.muni.cz



# Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelů<sup>1</sup>

Klára Šed'ová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd

**Abstrakt:** Tato studie vychází ze známého faktu, že různí žáci ve třídě participují odlišnou měrou na výukové komunikaci. Někteří žáci jsou velmi vokální, často a ochotně si berou slovo, jiní zůstávají tiší. Ačkoliv existuje řada studií, které se žákovskými participačními vzorci zabývají, jen velmi zřídka je zkoumána vnitřní perspektiva žáků a jejich pohled na věc. Realizovali jsme terénní etnografické šetření ve výuce českého jazyka a literatury ve čtyřech 9. třídách základní školy. Pořizovali jsme videonahrávky výuky a také rozhovory se žáky a jejich učitelkami. V této studii vytěžíme data z rozhovorů s cílem porozumět participačním vzorcům ve sledovaných třídách a zachytit významy, které jsou participaci připisovány ze strany žáků i jejich učitelů. Soustředíme se přitom na zachycení rozdílů mezi žáky vokálními a tichými a mezi žáky školsky úspěšnými a neúspěšnými. Naše analýza ukazuje, že participační chování žáků silně souvisí s tím, jaké příležitosti k učení tito žáci získávají, dále jak kompetentní a inteligentní se jeví sami sobě i svým vyučujícím. Z tohoto hlediska existuje ve třídách silně znevýhodněná skupina, a to jsou tiší neúspěšní žáci.

**Klíčová slova:** výuková komunikace, žákovská participace, školní úspěšnost, rozdíly mezi žáky, příležitosti k učení

## To Speak, or Not to Speak? How Vocal and Silent Students and Their Teachers See Participation in Classroom Discourse

**Abstract:** This study is based on the well-known fact that different students in the same classroom participate differently in classroom discourse. Some students are vocal, often and willingly raise their voice, whereas others remain silent. Although many studies are dealing with student participation patterns, the inner perspective of students and their point of view are explored very rarely. We conducted an ethnographic inquiry in language arts lessons in four ninth grade classes. We took video recordings of lessons as well as interviews with students and their teachers. In this study, we analyse interview data with the aim to understand classroom discourse participation patterns and to identify meanings of these patterns as perceived by students and their teachers. We focus on differences between vocal and silent students as well as differences between high-achieving and low-achieving students. Our analysis shows that student participation behaviour is linked to learning opportunities that students gain. Also, student participation behaviour has a noticeable impact on how competent and intelligent appear to themselves and their teachers. Concerning this, silent low-achieving students are heavily disadvantaged.

**Keywords:** classroom discourse, student participation, student achievement, learning opportunities

<sup>1</sup> Text vznikl s podporou grantu GA ČR „Vztah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků“ (GA17-03643S).

66 V posledních dekádách se zdůrazňuje centrální role řeči a komunikace ve vztahu k učení a vytváření znalostí ve třídě. Předpokládá se, že se žáci učí skrze řeč a jejich vzdělávací výsledky lze do značné míry připsat kvalitě výukové komunikace (např. Mercer & Littleton, 2007; Resnick, Asterhan, & Clarke, 2017). Vedle rozvinuté teoretické základny (srov. Šed'ová, 2016) existují rovněž empirické doklady o tom, že zapojení žáků do komunikace pozitivně ovlivňuje učení. Máme k dispozici studie, které tento fakt prokazují na úrovni školní třídy – ve třídách, v nichž je výuka pojata dialogicky a žáci více hovoří, jsou jejich výsledky lepší než ve třídách, v nichž hovoří především učitel a míra zapojení žáků do komunikace je nižší (kupř. Applebee et al., 2003; O'Connor, Michaels, & Chapin, 2015; Alexander, 2018; Muhonen et al., 2018). Ve všech těchto studiích byly měřeny různé charakteristiky výukové komunikace a dávány do souvislosti s výsledky žáků<sup>2</sup> agregovanými na úrovni třídy.

Vedle toho existují též studie, které se pozitivní vztah mezi participací v komunikaci a učení snaží prokázat na úrovni jednotlivých žáků. To znamená, že pracují s předpokladem, že efekty výukové komunikace mohou být pro jednotlivé žáky ve třídě různé, neboť tito žáci do komunikace rozdílným způsobem vstupují a podílejí se na ní. Studie tohoto typu provedli Webb et al. (2014) a Ingová et al. (2015). Tito autoři realizovali výzkum ve výuce matematiky na vzorku 111 žáků. Pomocí videokamery byly snímány veškeré promluvy žáků a byly kódovány podle toho, zda žáci referují o vlastních myšlenkách, anebo komentují myšlenky druhých, a dále podle míry konceptuální rozpracovanosti. Žákovské výsledky byly měřeny pomocí standardizovaných matematických testů. Analýza prokázala pozitivní souvislost mezi tím, jak se ten který žák verbálně zapojuje, a jeho výsledky v testech. Šed'ová et al. (2019) realizovali šetření na vzorku 639 žáků ve výuce českého jazyka a literatury. Měřili délku promluv jednotlivých žáků během výuky a také počet propracovaných promluv s argumentací, které jednotliví žáci vyslovili. Žákovské výsledky byly měřeny prostřednictvím testu čtenářské gramotnosti vytvořeného a distribuovaného Českou školní inspekcí. Výsledky ukázaly, že pro žáky je do jisté míry zvýhodňující, nacházejí-li se ve třídě, v níž je větší množství žákovské řeči. Mnohem silnější se však ukázala individuální souvislost. Čím více žák hovoří a argumentuje, tím lepší má výsledky.<sup>3</sup>

Z uvedeného vyplývá, že velmi záleží na tom, jak jsou příležitosti promluvit distribuovány mezi jednotlivými žáky ve třídě, neboť čím více konkrétní žák mluví, tím více je zvýhodněn. Proto je zásadní zkoumat, jak a proč jsou v běžné výuce konstruovány participační vzorce – co rozhoduje o tom, který žák bude hovořit často a dlouze, a který žák naopak zůstane pasivní.

<sup>2</sup> Nejčastěji šlo o testy, alternativně byly jako ukazatele výsledků užívány též známky či výkony žáků v produktivních úlohách.

<sup>3</sup> Výše uvedené studie měly korelační design. Kausalita spojení mezi řečí a výsledky je tudíž neprůkazná. Velmi pravděpodobně jde v obou směrech: čím více žáci hovoří, tím více se učí a zároveň čím více jsou žáci naučeni, tím více hovoří.

## 1 Rozdílné participační vzorce

Řada výzkumů poukázala na to, že se žáci do výukové komunikace nezapojují ve srovnatelné míře. Tento typ nálezů odstartovala klasická studie Brophyho a Gooda (1970) a základní zprávu o tom, že kvantita i kvalita verbálních interakcí s učitelem jsou v rámci jedné třídy velmi variabilní, potvrzují mnohá novější šetření (např. Myhill, 2002; Black, 2004; Jurik, Gröschner, & Seidel, 2013; Clarke, 2015; Helgevold, 2016; v českém prostředí Zormanová, 2009; Šed'ová, Sucháček, & Majcík, 2015). Podle Blackové (2004) lze přitom říci, že jednotliví žáci mají tendenci se zapojovat určitým stabilizovaným způsobem, mají tedy specifické participační vzorce, jimiž se mezi sebou navzájem liší.

Kovalainenová a Kumpulainenová (2007) na základě etnografického pozorování v jedné finské třídě uvádějí, že z hlediska participace lze rozlišit následující typy žáků: 1) Vokální účastníci: Charakteristická je pro ně vysoká míra participace. Zapojují se jak prostřednictvím odpovědí na otázky učitele, tak formou vlastních iniciací. Oslovují učitele i spolužáky. 2) Responzivní účastníci: Charakteristická je pro ně střední míra participace. Orientují se na interakce s učitelem, zapojují se formou odpovídání na jeho otázky. 3) Bilaterální účastníci: Charakteristická je pro ně střední míra participace. Odpovídají na dotazy i sami iniciují komunikaci, orientují se na učitele i na spolužáky. 4) Tíší účastníci: Charakteristická je pro ně nízká míra participace. Pokud se zapojí, tak výhradně odpovídají na otázky učitele.

Podle Blackové (2004) existují rozdíly mezi žáky také v tom, jak produktivní je jejich participace. Při neproduktivní participaci jsou žákovské promluvy krátké a rutinní, nevyžadují velké kognitivní úsilí, cílem žáků je v první řadě vyhovět požadavkům učitele. Naopak produktivní participace znamená, že žákovské promluvy odrážejí kognitivní procesy směřující k vytváření nového vědění. Jsou rozvítené, obsahují argumentaci a zdůvodňování. Žáci se tak mezi sebou liší nejen četností své participace, ale též kvalitou svých příspěvků (Black, 2004).

## 2 Proč žáci participují různě?

Nabízí se otázka, co stojí za různou podobou žákovské participace. Existují studie, které postulují, že způsob, jakým se žák zapojuje do výukové komunikace, je silně ovlivněn tím, jak se k němu chová učitel a jaké příležitosti k participaci pro něj vytváří (Brophy & Good, 1970; Black, 2004; Black, 2007; Šed'ová & Šalamounová, 2016; Snell & Lefstein, 2018). Blacková (2004, 2007) tvrdí, že participační vzorce jsou odvislé od toho, že se učitelé chovají k žákům odlišně podle svých akademických očekávání, která k nim vztahují. Žáky, které považují za schopné, mají tendenci vybízet k produktivní participaci, zatímco žákům, o jejichž schopnostech mají nižší mínění, nabízejí spíše příležitosti k participaci neproduktivní (např. jim kladou jednoduché pamětní otázky).

Jiní autoři vidí příčinu nerovností v participačních vzorcích (viz Black, 2004), zejména v charakteristikách žáků (Seidel, 2006; Jurik et al., 2013). Řada studií prokázala souvislost mezi mírou participace a školní úspěšností žáků – žáci s dobrým prospěchem participují více než žáci se slabým prospěchem (Myhill, 2002; Kelly, 2008; Jurik et al., 2013; Šed'ová et al., 2015). Některé výzkumy dále spojují míru participace se socioekonomickým zázemím žáků. Žáci z rodin s vyšším socioekonomickým statutem participují více (Kelly, 2008; Black, 2007). Komplexním způsobem zkoumali problematiku Juriková et al. (2013), kteří realizovali šetření na vzorku 1378 patnáctiletých žáků v hodinách fyziky. Míru jejich participace dávali do souvislosti s jejich charakteristikami zjišťovanými prostřednictvím dotazníků a psychologických testů. Podle jejich nálezů se do komunikace zapojují především žáci kognitivně schopní, motivovaní a s pozitivním postojem k předmětu.

Řada studií pracuje s konceptem žákovské identity (Black, 2004; Triplett, 2007; Hall et al., 2010; Snell & Lefstein, 2018). Slovy Browna (2004) jde o identitu diskurzivní, tedy o pozici jednotlivce v toku interakcí. Termín identita je v těchto studiích používán ambivalentně, jednak ve smyslu autentického žákovského sebepojetí, které předjímá ochotu zapojit se do komunikace, jednak ve smyslu připsané identity, tedy očekávání, která k žákovi vztahují učitel a spolužáci. Jak záměry a osobnostní výbava žáka, tak očekávání a akce jeho okolí tvoří determinanty jeho zapojení do komunikace. Kumpulainenová a Rajala (2017) realizovali dlouhodobé pozorování ve výuce přírodovědy. Ukázali, že mezi sebou souvisí participační chování žáků a jejich identita. Ve chvíli, kdy se změnilo participační chování žáků – např. obvykle vyrušující chlapec požádal o možnost řídit diskusi a bylo mu to dovoleno –, došlo také k identitní změně.

Je poněkud překvapivé, že ačkoli jsou žákovské participační vzorce zkoumány vcelku soustavně (viz studie citované výše), realizované výzkumy se příliš nesnaží postihnout subjektivní žákovskou perspektivu. Realizované studie jsou založeny nejčastěji na pozorování interakcí ve výuce a na zjišťování vlastností žáků pomocí dotazníků a testů. Šetření, v nichž by se výzkumníci žáků prostě dotázali, jaké mají důvody se zapojit nebo nezapojit do výukové komunikace, jsou velmi zřídka. Výjimku představují studie realizované Clarkovou (Clarke, 2015; Clarke et al., 2016). Ta dlouhodobě sledovala hodiny biologie ve třech třídách vyučovaných jednou učitelkou. Z těchto tří tříd rekrutovala vzorek 16 žáků, kteří byli dvakrát interviewováni. Vzorek si rozdělila do dvou částí, na žáky, kteří se zapojují hojně, a žáky, kteří se zapojují málo. Ve slovníku Kovalainenové a Kumpulainenové (2007) šlo o žáky vokální a tiché. Zjistila, že žáci silně spojují participaci se znalostmi. Nejčastěji byly znalosti líčeny jako podmínka participace – podle žáků se může zapojit ten, kdo zná správnou odpověď. Když autorka porovnála výpovědi vokálních a tichých žáků, zjistila, že u vokálních se objevuje rovněž pojetí znalosti jako výsledku participace – to znamená, žáci popisovali situace, v nichž se díky svému zapojení do komunikace naučili něco nového, co předtím neuměli. Tento pohled na věc u tichých zcela absentoval. Clarková (2015) z toho vyvozuje, že specifikem vokálních žáků je fakt, že jsou schopni překročit předpoklad, že je třeba znát správnou odpověď, aby se člověk

mohl zapojit. Navazující analýza (Clarke et al., 2016) potom ukázala, že vokální žáci popisují svoji participaci jako důsledek vlastního rozhodnutí, zatímco tiší žáci více zdůrazňují vnější situační faktory (chování učitele či spolužáků, kurikulum, sociální normy). Clarková et al. (tamtéž) zdůrazňují, že participační chování má obě složky – jednak je žák do určité míry agentní ve smyslu vlastního záměru participovat, jednak mu daná situace do určité míry agentnost umožňuje, či naopak neumožňuje. Participační chování je tak výslednicí vnitřních intencí i vlastností žáka a podmínek, v nichž se žák nachází.

### 3 Cíle této studie a výzkumné otázky

V souladu s tezemi uvedenými výše považujeme nerovnosti v žákovských participačních vzorcích za klíčové téma, které je třeba zkoumat. Souhlasíme s Lefsteinem a Snellovou (2014), že dobrá výuka je taková, která podněcuje žáky k participaci. Vidíme přitom jako významné, aby byl dialog ve třídě kolektivní, to znamená, aby se zapojovali pokud možno všichni žáci (Alexander, 2006). Domníváme se, že porozumět problému participačních vzorců není možné bez detailního prozkoumání žákovské perspektivy. Jinými slovy, zajímá nás, jak sami žáci pohlízejí na svůj způsob zapojení do výukové komunikace. Poučení předchozími výzkumy přitom víme, že žákovské charakteristiky a jejich identita hrají klíčovou roli. Proto jsme se rozhodli založit tuto studii na hloubkových rozhovorech se žáky, v nichž se žáci vyjadřují k tomu, jak sami sebe vidí jako participanty ve výukové komunikaci a jak sami sebe vidí obecně jako žáky. Doplnkově využíváme též rozhovory s učitelkami těchto žáků, jednak abychom jejich výpovědi triangulovali, jednak abychom postihli situační institucionální kontext, v němž se jejich participace odehrává.

Výzkumné otázky, které si klademe, jsou následující:

- 1) Jaký význam připisují žáci participaci ve výukové komunikaci?
- 2) Jaké jsou motivy žáků pro a proti zapojení do výukové komunikace?
- 3) Jak se mezi sebou v těchto ohledech liší žáci vokální a tiší?
- 4) Jak se mezi sebou v těchto ohledech liší žáci akademicky úspěšní a žáci akademicky neúspěšní?

### 4 Metodologie

Tato studie byla realizována v rámci projektu *Vztah mezi charakteristikami výukové komunikace a vzdělávacími výsledky žáků*,<sup>4</sup> který byl rozložen do dvou na sebe navazujících etap. V první etapě (říjen až prosinec 2017) jsme realizovali kvantitativní šetření, do nějž bylo zahrnuto 32 školních tříd. Šlo o žáky 9. ročníku a jejich učitele českého jazyka a literatury. Ve všech těchto třídách v daném období Česká školní

<sup>4</sup> Řešitelský tým pracuje ve složení: Klára Šed'ová, Martin Sedláček, Roman Švaříček, Martin Majcík, Jana Navrátilová, Anna Drexlerová, Zuzana Šalamounová.

70 inspekce prováděla výběrové šetření čtenářské gramotnosti a výsledky testů jednotlivých žáků jsme dostali k dispozici. Dále jsme v každé ze tříd realizovali strukturované pozorování dvou hodin literatury s cílem změřit kvantitu a kvalitu participace jednotlivých žáků ve výukové komunikaci. Kromě toho jsme sbírali řadu dalších dat o žácích, zajímali jsme se o jejich prospěch, sociometrický status ve třídě či o to, jak jsou hodnoceni svými učiteli. Data z kvantitativní etapy výzkumu nám slouží především ke zkoumání, zda individuální zapojení do komunikace souvisí se školní úspěšností žáků. Naše dosavadní analýzy (Šed'ová et al., 2019) ukázaly, že ano. Lapidárně řečeno platí, že kdo ve výuce více mluví, se také více naučí.

Druhá etapa našeho projektu má kvalitativní charakter. Z původního vzorku jsme získali k další spolupráci čtyři učitele a jejich třídy. V těchto třídách jsme provedli terénní etnografické šetření (únor až květen 2018) zahrnující videonahrávky výuky a hloubkové rozhovory s učiteli i se žáky. Cílem této kvalitativní etapy bylo detailněji rozkrýt participační vzorce ve sledovaných třídách a také zachytit významy, které jsou participaci připisovány ze strany žáků i jejich učitelů. Jinými slovy, chceme vědět, kdo se do komunikace zapojuje, jaké k tomu má motivy a jaké důsledky z toho pro něj plynou. A inverzně též, kdo se do komunikace nezapojuje, jaké k tomu má motivy a jaké důsledky z toho pro něj plynou. Tato studie je jedním z výstupů kvalitativní etapy námi realizovaného šetření.

#### 4.1 Vzorek

Výzkumu se účastnily čtyři školní třídy, každá z jiné školy. Tři školy (A, B, C) byly venkovské (pouze jedna škola v obci), jedna škola (D) naopak velkoměstská. V každé ze tříd jsme si předem vytypovali čtyři fokální žáky, a to tak, abychom pokryli následující kategorie: (a) prospěchově silný vokální žák, (b) prospěchově silný tichý žák, (c) prospěchově slabý vokální žák, (d) prospěchově slabý tichý žák. Rozhodovali jsme se jednak na základě známek žáků z předmětu český jazyk a literatura, jednak na základě dat ze standardizovaného pozorování žákovské participace realizované v předchozí fázi výzkumu. Co se týče známek, v případě úspěšných žáků nám šlo o to, aby daný žák patřil do skupiny nejlépe hodnocených v daném předmětu. Všichni námi vybraní úspěšní žáci měli na vysvědčení jedničku nebo dvojku (v takovém případě šlo o dvojku, kterou samy učitelky považovaly za hraničící s jedničkou). U neúspěšných šlo analogicky o to, aby daný žák patřil do skupiny nejhůře hodnocených v daném předmětu. Všichni námi vybraní neúspěšní žáci měli na vysvědčení trojku (v některých třídách šlo o nejhorší udělenou známku z daného předmětu) nebo čtyřku. Co se týče komunikativnosti, řídili jsme se daty ze strukturovaného pozorování. Hodnoty naměřené v jednotlivých třídách byly velmi různé. Platí však, že vokální žáci vždy patřili do skupiny nejčastěji a nejdéle hovořících žáků v dané třídě. Naopak tiší žáci v měřených hodinách hovořili jen málo nebo vůbec. Výběr fokálních žáků jsme následně vždy validizovali v rozhovoru s jejich učitelkami.

Vzorek, s nímž pracujeme v této studii, tvoří 16 fokálních žáků ze čtyř tříd a jejich učitelky českého jazyka a literatury. Jednotlivé participanty stručně charakte-

rizujeme v tabulce 1. Limitem této studie je skutečnost, že jsme fokální žáky vybírali jako extrémní případy jak z hlediska participace, tak prospěchu. Analýza tedy nemůže nijak osvětlit situaci prospěchově a/nebo participačně průměrných žáků.

Tabulka 1 Charakteristiky vzorku

Třída	Učitelka	Délka praxe	Kontakt učitelky se třídou	Žák	Charakteristika žáka
A	Aneta	4 roky	Vyučuje ve třídě A český jazyk a literaturu již čtvrtým rokem, po stejnou dobu ve třídě působí jako třídní učitelka.	Anna	vokální jedničkářka
				Alena	tichá jedničkářka
				Arnošt	vokální trojkař / čtyřkař
				Andrea	tichá čtyřkařka
B	Beata	13 let	Třída B vznikla sloučením dvou různých tříd po 7. ročníku. V jedné z těchto původních tříd Beata vyučovala český jazyk a literaturu již od 6. ročníku, ve druhé nikoli. S částí třídy tedy pracuje čtvrtým rokem, s částí třídy druhým rokem.	Boris	vokální dvojkař
				Blanka	tichá jedničkářka
				Bohumil	vokální čtyřkař
				Barbora	tichá čtyřkařka
C	Chantal	2 roky	Vyučuje ve třídě C český jazyk a literaturu druhým rokem.	Claudia	vokální jedničkářka
				Ctibor	tichý jedničkář / dvojkař
				Cesar	vokální trojkař
				Cyril	tichý trojkař / čtyřkař
D	Daniela	15 let	Vyučuje ve třídě D český jazyk a literaturu teprve prvním rokem, avšak již čtvrtým rokem vyučuje v této třídě dějepis.	Dita	vokální jedničkářka
				David	tichý jedničkář / dvojkař
				Dalibor	vokální trojkař
				Denis	tichý trojkař / čtyřkař

## 4.2 Data

Ve všech třídách jsme natočili šest videonahrávek výuky v předmětu český jazyk a literatura s cílem zachytit dění ve výuce a způsoby, jimiž se jednotliví žáci zapojují do komunikace. Vyučovací hodiny, které jsme snímali, byly věnovány různým obsahům.<sup>5</sup> Sjednocení nebylo možné vzhledem k tomu, že v každé škole byl tematický

<sup>5</sup> Jednotlivé sledované lekce byly věnovány těmto tématům: Třída A: 1) Předpony s/z, druhy vět vedlejších; 2) Karel Kryl – život a dílo, analýza písňového textu; 3) Jaromír Nohavica – písňové texty; 4) Reportáž jako slohový útvar; 5) George Orwell – život a dílo; 6) Slovní druhy, druhy vět vedlejších. Třída B: 1) Referát jako slohový útvar; 2) Jan Skácel – analýza básně; 3) Výklad jako slohový útvar; 4) Přístavky; 5) Výklad, analýza textu; 6) Větná interpunkce a větné členy. Třída C:

72 plán jiný a naším cílem bylo sledovat výuku v přirozených podmínkách s minimální intervencí z naší strany. Ve všech čtyřech třídách převažovala frontální výuka, kdy žáci seděli ve dvojicích v lavicích a učitelky řídily konverzaci prostřednictvím IRF struktury (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012).

Kromě záznamů výuky jsme provedli hloubkový polostrukturovaný rozhovor s každým ze šestnácti fokálních žáků. Rozhovory trvaly přibližně 30 minut. Vždy byly realizovány ve dvojici žák a výzkumník,<sup>6</sup> a to během vyučování (žáci byli po danou dobu uvolněni z lekce), v prostorách školy, v místnosti, kde nebyl přítomen nikdo jiný (volný kabinet či učebna). Měli jsme připravené měkké dotazovací schéma, které zahrnovalo následující okruhy: sebekoncepce žáků, vnímání vlastní participace a motivace k ní, vnímání participace spolužáků a motivace k ní, vnímání vrstevnických vztahů ve třídě, přítomnost obav z chybného výkonu.

Dále jsme pořídili dva rozhovory s každou učitelkou. Délka rozhovorů byla v rozmezí 40–70 minut. Rozhovory se odehrávaly ve dvojici učitelka a výzkumník na klidném místě (většinou ve škole, v některých případech v domácnosti učitelky). První rozhovor byl natočen před začátkem videonahrávání. Měkké dotazovací schéma zahrnovalo následující okruhy: vnímání žáků v dané třídě, jejich potenciálu, komunikativnosti a snahy; pojetí vlastní výuky; význam připisovaný žákovským promluvám; strategie vyvolávání žáků; vnímání vrstevnických vztahů ve třídě. Druhý rozhovor byl realizován vždy po pořízení všech videonahrávek a také po pořízení všech rozhovorů se žáky v dané třídě. Otázky byly připravovány pro jednotlivé učitele individualizovaně a týkaly se konkrétních komunikačních jevů přítomných v jednotlivých třídách.

V této studii pracujeme vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám pouze s daty z rozhovorů. Celkem máme k dispozici 16 rozhovorů se žáky a 8 rozhovorů s jejich učitelkami. Celý datový materiál byl doslovně přepsán a tvoří asi 220 stran textu.

### 4.3 Analýza

Analýza dat proběhla za použití softwaru ATLAS.ti. Data od žáků i učitelek byla nejdříve volně induktivně okódována a seskupena do kategorií. Následně jsme postupovali tak, že jsme se u každého ze žáků soustředili na tři kategorie: 1) sebekoncepce – popisy sebe sama jako žáka, 2) participační profil – reflexe vlastního participačního chování, 3) důvody pro a proti participaci – benefity a rizika uváděné v souvislosti s participací. Nejprve jsme pracovali s daty od každého žáka zvlášť, následně jsme žáky sloučili do skupin v souladu s nastavením vzorkování. Dále jsme tedy například skupinu vokálních úspěšných zpracovávali jako celek. Soustředili jsme se na hledání

1) Opakování gramatických jevů na přijímací zkoušky; 2) Božena Němcová – život a dílo; 3) Jan Neruda – život a dílo; 4) Jan Neruda – život a dílo; 5) Vítězslav Hálek a Karolína Světlá – život a dílo; 6) Karolína Světlá a Jakub Arbes – život a dílo. Třída D: 1) Čtení a interpretace textu z knihy Josteina Gaardera *Sofiin svět*; 2) Čtení a interpretace textu z knihy Josteina Gaardera *Sofiin svět*; 3) Čtení a interpretace textu z knihy *Deník Anny Frankové*; 4) Čtení a interpretace textu z knihy Charlotte Brontëové *Jana Eyrová*; 5) Větné členy; 6) Proslov jako slohový útvar.

<sup>6</sup> Dotazování vedli: Jana Navrátilová (třída A), Martin Majčík (třída B), Roman Švaříček (třída C) a Klára Šed'ová (třída D).



sdílených rysů uvnitř každé skupiny a následně naopak na identifikaci rozdílů mezi odlišnými skupinami. Tímto způsobem jsme komparativní analýzou došli k vystižení specifických žákovských i participačních charakteristik vlastních jednotlivým skupinám.

U učitelek jsme postupovali analogicky. Z rozhovorů jsme vybrali pasáže, v nichž učitelky referovaly o některém ze žáků v našem vzorku, a tyto pasáže jsme rozčlenili podle jednotlivých skupin. Měli jsme tak k dispozici například soubor výpovědí o vokálních úspěšných. Soustředili jsme se na: 1) učitelskou koncepci žáků – popisy chování a charakteristik žáků, 2) učitelskou reflexi jejich participačního profilu – vyprávění o tom, jak žáci participují. Opět jsme hledali shody uvnitř jednotlivých skupin a rozdíly napříč nimi. Záhy se vynořily poměrně silné vzorce, na nichž se – k našemu určitému překvapení – shodovali žáci i učitelky.

#### 4.4 Etika výzkumu

Na počátku výzkumu jsme uzavřeli dohodu o spolupráci s Českou školní inspekcí a následně kontaktovali školy zahrnuté do testování. Poté, co jsme získali souhlas ředitelů škol a příslušných učitelů (to se podařilo v 21 z 23 oslovených škol), jsme prostřednictvím učitelů získali od všech rodičů písemný souhlas s účastí dětí ve výzkumu. Veškerá data byla pečlivě anonymizována. V kvalitativní etapě výzkumu jsme ve vybraných čtyřech třídách znovu učinili dohodu se všemi zainteresovanými aktéry a distribuovali jsme nový formulář pro rodiče obsahující písemný souhlas s videonahrávkami výuky a s pořizováním rozhovorů se žáky. Všichni účastníci byli ujištěni o důvěrnosti dat a o možnosti kdykoli z výzkumu odstoupit. Tuto možnost nikdo z účastníků v průběhu šetření nevyužil. Při zpracování dat jsme všem participantům přidělili pseudonymy, pod nimiž vystupují také v této studii.

### 5 Výsledky

#### 5.1 Kdo umí, ten se hlásí

V rozhovorech se žáky zaznívala v mnoha variantách otázka, za jakých okolností se přihlásí o slovo. Nejběžnější a nejspontánněji vyslovovaná odpověď zněla, že tehdy, kdy znají odpověď na položenou otázku. Tuto tezi vztahovali žáci jak sami k sobě („hlásím se, když vím“), tak ke svým spolužákům („hlásí se, protože vědí“). Jedničkářka Claudia říká: „Když to vím, tak se přihlásím, a zase když to nevím, tak se nechcu hlásit, aby to nebylo takové blbé.“ Velmi podobně na otázku, kdy se zapojuje do komunikace, reaguje žákyně z opačné strany výkonnostního spektra, čtyřkařka Barbora: „Když něco vím, tak odpovím, když nevím, tak neodpovím.“ Vidíme, že tendence zapojovat se v případě bezpečné znalosti je univerzální, funguje u žáků s výborným prospěchem, stejně jako u žáků slabých. Za zdráháním odpovídat v případě, že si žák není svou znalostí jist, stojí obava z chyby. To je zřetelné z rozhovoru tazatele s Alenou:

Tazatelka: Kdy se hlásíš víc a kdy míň?

Alena: No záleží na tom učivu, a jak tomu rozumím.

Tazatelka: A bojíš se, že odpovíš špatně někdy?

Alena: Ale to se spíš většinou nepřihlásím.

Tendenci mluvit pouze v případech bezpečné znalosti je možné považovat za jakési defaultní nastavení ve třídě. Jak ukážeme v další analýze, existují skupiny žáků, které jsou s to ji překročit. Na tomto místě ještě dodáme, že žáci dokážou citlivě odlišovat, zda je komunikace v dané chvíli zaměřena na prezentování vědomostí, nebo vyjadřování názorů. Jsou-li vyzýváni k vyjádření názoru, bariéry zapojení poněkud odpadají. Blanka, která patří mezi spíše tiché žáky, k tomu říká:

Tazatel: A když si představím, když už teda určitě někdy v hodinách jakoby mluvíš, když ti to není příjemné, tak co to jsou za situace?

Blanka: Když třeba něco bereme, tak se občas jako přihlásím. Ale to je většinou, když můžeme říct svůj názor a já bych k tomu zrovna něco chtěla říct, tak to se přihlásím a řeknu to.

Tazatel: Tam už se ale nebojíš, že bys třeba udělala chybu?

Blanka: Ne, protože tam říkám jakoby svůj názor.

Blanka patří mezi žáky, které velmi inhibují obavy z chybného výkonu či neúspěchu (viz dále). Z citace však vyplývá, že ve chvíli, kdy cílem participace není odpovědět na vědomostní otázku, ale říci svůj názor, její obavy ustupují. Totéž lze vidět u Dalibora, který je spíše slabý žák, avšak do konverzace ve třídě se zapojuje hojně. Dělá to především ve chvílích, kdy se neprověřují znalosti:

Dalibor: U nás v češtině se řeší zrovna takový věci, do kterých se rád zapojím. Ať už jsme tam třeba řešili ty knížky, nebo už pak obecně takový blbosti, tak jako do každé debaty jsem schopen se nějakým způsobem zapojit.

Tazatelka: A máš to tak ve všech předmětech?

Dalibor: No, ne úplně ve všech předmětech se dá takhle diskutovat. Třeba v občance je to podobný a řeší se tam nějaký ty věci názoru, někdy i třeba v přírodopise, ale jinak matika, fyzika a chemie, to už je trošku něco jiného. Takže co se týče zapojování, tak když je něco, u čeho stačí jen to mluvení, tak mi to vůbec nevadí se zapojit.

Dalibor citlivě identifikuje momenty, kdy „stačí jen to mluvení“, což jsou situace, kdy je ve třídě navozena diskuse nebo kdy učitel zkrátka položí otevřenou otázku nevyžadující faktické znalosti. Domnívá se, že je schopen diskutér („do každé debaty jsem schopen se nějakým způsobem zapojit“). Zde je jistá paralela s tím, za jakých okolností se žáci vyjadřují k vědomostním otázkám – dělají to tehdy, kdy se neobávají selhání. Do vyjadřování názorů se žáci pouští rovněž, nebojí-li se, že selžou, jen vstupní kapitál je jiný. Není to faktická znalost, ale konverzační obratnost a schopnost rychlého vyjádření. Lze tedy souhrnně říci, že strach z neúspěchu, a naopak vyhlídka na úspěch tvoří hlavní a univerzální – bez ohledu na prospěch či míru komunikativnosti žáků – hybné síly, které rozhodují o tom, zda se žáci zapojí, či nikoli.

Platí přitom, že se žáci mezi sebou sledují a vyhodnocují účast ostatních v komunikaci jako indikátor nejen jejich znalostí, ale obecně inteligence. Slabší a málo komunikativní žák Denis v rozhovoru nejprve správně označil spolužáky, kteří ve vyučování hodně mluví, a následně se k jejich motivaci vyjádřil takto: „Tak asi, že jsou takoví a asi i vědí dost.“ Vidíme, že samotné zapojení je bráno jako indikátor kompetentnosti. Drtivá většina našich respondentů byla schopna identifikovat vokální spolužáky a hovořila o nich pozitivně. Když jsme v rozhovorech žádali, aby uvedli, kdo ze spolužáků naopak mluví málo a proč, byl odhad respondentů opět většinou správný, přičemž jako důvod pro nemluvnost byla typicky uváděna neschopnost těchto žáků. Takto například Dita hovoří o své spolužačce Darině:

Tazatelka: O kom bys řekla, že ve třídě nemluví?

Dita: Darča.

Tazatelka: A proč myslíš, že Darča?

Dita: Ona jako nemá moc přehled o světě. Jako vůbec. Že by třeba neřekla, že Vltava protýká Prahou, nebo takhle. Nemá prostě takový inteligenční schopnosti.

Výše jsme uvedli, že hlavní bariérou zapojení je pro žáky strach ze selhání. Zajímavé ovšem je, že se v rozhovorech se žáky jen velmi zřídka objevují historiky o tom, jak se někdo ze spolužáků znemožnil svou promluvou. Zdá se tudíž, že obava ze zapojení má poněkud chimérický charakter. Jako neinteligentní a neschopní nejsou vnímáni ti, jejichž výroky jsou nesprávné či zmatečné, nýbrž ti, kteří nehovoří vůbec.

## 5.2 Sebepojetí žáků a důvody pro a proti participaci

Výše jsme popsali některé univerzální tendence ve vnímání žákovské participace. Dále se budeme věnovat rozdílům mezi různými skupinami žáků. Náš vzorek jsme konstruovali tak, aby v něm byli zastoupeni jak žáci s výborným, tak žáci se slabším prospěchem. Dále jsme do vzorku zahrnuli rovnoměrně žáky vokální a žáky tiché. Zkřížením těchto dvou kritérií vznikly čtyři skupiny žáků: 1) vokální úspěšní, 2) tiší úspěšní, 3) vokální neúspěšní, 4) tiší neúspěšní. Při analýze dat se ukázalo, že žáci patřící do té které skupiny vykazují vždy poměrně homogenní sebepojetí a také uvádějí obdobné důvody, proč se zapojit do výukové komunikace. Naopak mezi sebou navzájem se jednotlivé skupiny zřetelně odlišují.

### 5.2.1 Vokální úspěšní

Do této skupiny spadají z našeho vzorku Anna, Boris, Claudia a Dita. Vidí se jako dobří, ale nikoli dokonalí žáci, zdůrazňují, že mají co zlepšovat. U všech (s výjimkou Borise) je patrná silná ambicióznost doprovázená ochotou tvrdě pracovat na svém úspěchu. Claudia říká: „Snažím se být co nejlepší, protože chci něco dokázat.“ Podobně Anna v rozhovoru uvedla: „Já mám prostě nějaký svoje daný a vytčený cíle,“ a popsala se následovně:

Tazatelka: Když by ses měla charakterizovat, jaký jsi žák, co bys řekla?

Anna: Aha... (smích) Asi snaživej.

Tazatelka: Snaživej? Co to znamená?

Anna: Že mně to není jako úplně jedno. Že když mi to prostě nejde a už jako fakt mi to nejde, tak se jako naštvu a jsem schopná nad tím učením strávit celý den.

Tito žáci sami sebe vnímají jako inteligentní – např. Dita s odzbrojující bezprostředností prohlašuje: „Mám inteligentní názory.“ Kromě toho je jim společná hovornost jako osobní rys: „Jsem hodně jako aktivní nebo ukecaná...“ (Anna) – „Hodně se hlásím, protože mám takovou povahu...“ (Boris) Pro tyto žáky je výuková komunikace druhem zábavy. Dita na otázku, proč ve vyučování nemlčí, odpovídá: „Protože by mě to nebavilo. Já jsem takovej komunikativní člověk a nedokázala bych jenom sedět, poslouchat a něco si psát.“

Uvedené vlastnosti předjímají způsob zapojení těchto žáků do komunikace. Uvedli jsme, že bariérou participace je především strach ze selhání. Tito žáci však jen zřídka očekávají, že nebudou mít potřebné znalosti, neboť se do hodin připravují. Stejně tak se neobávají prezentovat své názory, neboť se považují za inteligentní a přemýšlivé. A konečně, do hovoru s učitelem se nemusí nutit, berou jej jako způsob, jak se v hodině zabavit.

Na otázku, k čemu je dobré se v hodinách zapojovat, mají vokální úspěšní žáci celou řadu odpovědí. Mezi nimi dominují dva okruhy. Za prvé tito žáci věří, že zapojení do komunikace podporuje učení. Jak říká Boris: „Já si to pak spíš zapamatuji, i třeba u tabule, tam si toho víc zapamatuji, než když jsem jenom v té lavici a koukám na tu tabuli, ale když přijdete k té tabuli, tak tam je to úplně o něčem jiném, tam si to vyzkoušíte na vlastní kůži.“ Vedle prostého zapamatování respondenti zdůrazňují vztah mezi řečí a vyššími kognitivními operacemi. Slovy Dity, pokud žák dává pozor a hovoří, „se mu ten okruh myšlenek vlastně otevírá a začne přemýšlet nad různými věcmi“. Velmi sofistikovaně popisuje mechanismus vztahu mezi řečí, učením a myšlením Anna:

Já se snažím hlásit co nejvíc, protože čím víc se hlásím, tak tím víc to ten mozek donutí, jak si to zapamatovat... Když jsou nějaký ty těžší otázky, tak prostě jsem donucena se nad tím jako zamyslet. Když je to ale nějaká lehčí otázka typu jaký „i“ tam bude, tak to prostě vědí všichni, že jo. Ale když budu přemýšlet nad něčím tím těžším, tak prostě ten mozek to donutí si to jako nějak přebrat a prostě si to jako líp zapamatuju třeba.

V této citaci je pozitivně hodnocena kognitivní výzva, kterou představují obtížné otázky. Vokální úspěšní žáci vnímají pozitivně situace, které jsou pro ně náročné. Jsou totiž natolik sebevědomí, že si riziko selhání příliš nepřipouštějí (i když i u nich jsou obavy místy přítomné, což se týká zejména Claudie). Jejich vysoká sebedůvěra zde působí jako protektivní faktor.

Druhým zmiňovaným důvodem pro zapojení do komunikace je snaha vyjít vstříc učiteli, který klade otázky a očekává odpovědi. Zčásti má tato snaha velmi pragmatický charakter – jde o vylepšení hodnocení. Mohlo by se zdát, že úspěšní žáci si nepotřebují pomáhat tímto způsobem, opak je však pravdou, ačkoli se v tomto

případě hraje o drobné nuance mezi jedničkou a dvojkou na vysvědčení. Jak říká Claudie: „Když potom je třeba pololetí a mám to nějak nerozhodně. Tak možná ti učitelé se na to dívají, jakože jak spolupracuju v té hodině. Tak možná to má asi pro mě výhodu. Značnou.“ V uvedené citaci je symptomatickým termínem *spolupráce*, přičemž spolupracovat znamená vyhovět učiteli. Anna k tomu dodává: „Že když vidí, že jako fakt se snažíme, tak si řeknou jo, ta o tu lepší známku stojí.“ Komunikativnost a obecně snaha plnit požadavky učitele jsou tak určitými platidly ve směně, z níž vokální úspěšní žáci vycházejí obvykle s nejlepším možným hodnocením.

Vedle tohoto „obchodního“ přístupu má však snaha vyhovět učiteli též své altruistické aspekty. Claudia popsala svoji motivaci k participaci takto:

Claudia: Vždycky, vždycky, když to vím, tak se většinou přihlásím, protože je to potom takové, že nikdo nic neříká, paní učitelka čeká a neví, co jako dál.

Tazatel: Že jako čeká, kdo odpoví jo?

Claudia: Kdo se přihlásí, no.

V citaci pozorujeme empatii k učitelce, která je neochotou žáků odpovídat uváděna do nekomfortní situace a problematizuje se její výukový postup („neví, co jako dál“). Podobně se vyjadřuje Dita, když popisuje, proč je důležité dávat pozor a reagovat na učitele:

A hlavně učitel vidí ten impulz, že to učení aspoň pro těch pár žáků něco znamená. Třeba ve fyzice jsem dávala pozor jenom já a Dan a ta učitelka to třeba říká jenom nám dvěma... Když má ten učitel zpětnou vazbu, tak je rád a my jsme taky rádi, že po nás nekřičí nebo není naštvanej a tak.

Opět je zřejmý altruistický důraz na to, aby se učitelé necítili neoceněni. Zároveň se altruismus vztahuje k třídnímu kolektivu, ostatní žáci jsou aktivitou spolupracujících žáků chráněni před hněvem učitele. Jde o situaci, z níž svým způsobem těží všichni – učitel má dobrý pocit z toho, že žáci spolupracují, vokální úspěšní žáci se učí, zbylí žáci mají klid.

### 5.2.2 Tiší úspěšní

Mezi tiché úspěšné žáky patří Alena, Blanka, Ctibor a David. Sami sebe charakterizují jako dobré a angažované žáky. Jak říká Alena: „Já si myslím, že se učím dobře. A poslední dobou mě učení dost baví, si myslím.“ Na rozdíl od vokálních úspěšných je však těmto žákům velmi nepříjemné, mají-li hovořit před třídou. Vysvětlují to svými povahovými vlastnostmi. Charakterizují se jako úzkostní introverti. To dokládá následující citace Blanky:

Blanka: Já jsem jakoby ze všeho nervní, takže... Já mám totiž hroznej strach, že tam něco pokazím a že se mně všichni budou smát. Takže takhle spíš.

Tazatel: Aha. A stává se to? Nebo spíš, stalo se ti to už? Že jsi třeba něco pokazila, nebo spíš máš jen takovej pocit?

Blanka: Spíš mám takovej pocit.

Tazatel: Ale nestalo se ti to ještě?

Blanka: Ne.

Tazatel: Dá se s tím nějak bojovat? S tím pocitem?

Blanka: Moc ne... (smích)

Zde se ukazuje vysoká emoční intenzita („hroznej strach“) spojená s participací. Silné negativní emoce jsou mnohdy založeny spíše na představách žáků než na reálných zážitcích („spíš mám takovej pocit“), přesto jsou pro tyto žáky obtížně zvladatelné („dá se s tím nějak bojovat – moc ne“). Tiší úspěšní žáci ve skutečnosti jen zřídka něco pokazí či řeknou špatně, neboť míru své participace značně omezují. Lze říci, že tito žáci pozorně sledují úroveň výkonů svých spolužáků a zapojují se v okamžiku, kdy jsou si jistí, že jejich znalosti či myšlenky budou oceněny jako nadstandardní. Platí to pro situace, kdy učitel testuje znalosti žáků. Ctibor podotýká: „Většinou se hlásím, když jsem si stoprocentně jistý.“ Stejně tak to platí pro situace, kdy mají žáci volně prezentovat své názory či zkušenosti, jak ilustruje rozhovor s Davidem:

David: Je mně docela nepříjemný, když mě nějaký učitel vyvolá a mám stát před třídou, ale třeba když jsme si vybírali téma na ročníkovku, tak jsem si vybral akvaristiku, protože jsem akvarista už od šesti let. Tak to mně jako nevadilo a spíš mě to bavilo. Tazatelka: To, že jsi to prezentoval před třídou?

David: Jo. Prostě, to, co mi jde, tak mi nevadí prezentovat.

Ročníková práce je ve třídě D poměrně komunikačně náročný formát – žáci musí nejenom shromáždit informace a napsat souvislý text, ale též přednést několikaminutovou prezentaci před třídou. David si zvolil oblast, v níž se bezpochyby orientuje mnohem lépe než spolužáci, neboť nikdo jiný ve třídě se akvaristikou nezabývá. K úkolu přistoupil tak, že své spolužáky zahrnul mnoha detailními odbornými informacemi a dokázal si svoji prezentaci užít.

To, že David pronesl před třídou dlouhou souvislou řeč, bylo podmíněno tím, že šlo o úkol, který dostal od učitelky zadaný a nemohl se mu vyhnout. Tím se dostáváme k dalšímu rysu, jenž je tichým úspěšným společným, že totiž hovoří až na výzvu učitele. Zároveň mezi nimi a učitelem existuje určité spojenectví. Tiší úspěšní se domnívají, že jejich učitelé vědí, že tito žáci jsou schopní a umí, i když působí pasivně a sami se nehlásí. Pěkně popsáno je to v rozhovoru s Blankou: „Paní učitelka jakoby ví, že třeba já to vím, ale já se nebudu hlásit, protože mám právě strach, že to bude špatně, i když je to třeba dobře... Když se zeptá, jestli někdo ví správnou odpověď, a nikdo se nepřihlásí, tak mě vyvolá, protože si myslí, že to vím.“ Naše data ukazují, že ačkoli je pro tiché úspěšné žáky velmi náročná v hodině hlasitě promlouvat, faktu, že si jich učitelé všimají a dokázali rozpoznat jejich schopnosti, si považují.

Když jsme se tichých úspěšných žáků v rozhovorech ptali, proč je dobré ve výuce mluvit, dostali jsme některé odpovědi podobné jako od vokálních úspěšných, např. podle těchto žáků participace posiluje učení: „Že si v tý hodině víc zapamatuju a nemusím se to pak učit doma.“ (Alena) Stejně tak tito žáci souhlasí, že si lze

pomocí verbální aktivity v hodině vylepšit známku. O obou těchto benefitech však tito respondenti hovoří vlažně a na rozdíl od vokálních úspěšných je nevnímají jako silné, imperativní důvody pro zapojení. Jak říká David: „Někdy je prostě šance díky mluvení v hodině získat body nebo známku úplně zadarmo. Ale nevim, no. Já spíš prostě mlčím.“

Vidíme tedy, že ačkoli tiší úspěšní žáci rozpoznávají určité přínosy participace, bariéry v podobě studu a nepříjemných pocitů jsou příliš silné. Tito žáci opakovaně udávají, že ponechávají prostor ostatním. Jak říká Ctibor: „Já to radši nechávám na ostatních, ať se přihlásí oni.“ Za tímto prohlášením není jen alibistická snaha vyhnout se nepříjemnému, ale autentický zájem o to, aby žáci, kteří chtějí hovořit, k tomu dostali příležitost – slovy Aleny: „Mě zajímá, co si myslí někdo jinej.“ V předchozím oddíle jsme uvedli, že motivace vokálních úspěšných k participaci je v jistém smyslu altruistická, neboť chrání třídu před trapným tichem. Lze říci, že podobně altruistická je i motivace tichých úspěšných, kteří nechťejí zbytečně okupovat komunikační prostor. Tato velkorysost se mísí s pochybami o sobě, čímž se zábrany vstoupit do komunikace posilují. Úryvek z rozhovoru s Davidem to trefně dokresluje:

David: Když třeba děcka mají rozpoutanou debatu v nějaké skupince, tak jim do toho nechci vstupovat.

Tazatelka: Takže i když máš třeba jiný názor, tak jim to neřekneš.

David: Ne, já jim to nechci moc kazit.

Tazatel: Proč kazit?

David: Tak kdyby to nějak mohlo zvrátit tu debatu, nebo by to pak už nebyla taková sranda, tak by to nebylo dobrý.

Ve výsledku dochází k tomu, že tiší úspěšní žáci se drží stranou a do komunikace vstupují teprve tehdy, jsou-li si jisti, že jejich případný příspěvek je exkluzivní, neboť nikdo jiný ve třídě nemá příslušnou znalost či myšlenku. Zároveň i v takovém případě čekají na signál od učitele v podobě zadaného úkolu, vyvolání či neverbálního náznaku, že je jejich zapojení vítané.

### 5.2.3 Vokální neúspěšní

Tuto skupinu v našem vzorku reprezentují Arnošt, Bohumil, Cesar a Dalibor. Společně mají to, že se považují za průměrné žáky, avšak domnívají se, že jejich potenciál je vyšší. Jak říká Dalibor: „Co mi říká většina učitelů i obecně rodiče doma a spolužáci, tak jako nemám úplně nejlepší známky z češtiny ani z ničeho jinýho, ale všichni mi říkají, že nejsem úplně hloupej, ale že na to prostě jen kašlu.“ Sdělení, že špatné výsledky nejsou dány nízkou inteligencí či schopnostmi, nýbrž nedostatkem úsilí, zní od těchto žáků unisono. „Kdybych se učil, tak si myslím, že mám na víc,“ říká Cesar. Ještě sebevědoměji hodnotí situaci čtyřkař Arnošt: „Když bych chtěl, tak bych mohl mít jedničky.“

Svoji snahu tito žáci označují jako velmi kolísavou. Slovy Dalibora: „Někdy se na nějakou písemku naučím, někdy prostě ne.“ Zdůrazňují přitom, že jde o věc

80 volby, mohou se naučit či plnit požadavky učitele, avšak často se rozhodnou to neudělat. Cesar to glosuje: „Když chcu, tak jsem hodný a pracuju, když prostě ne, tak nejsu. Když chcu, tak se snažím, a když nechcu, tak se nesnažím.“ Nabízí se otázka, na základě čeho se tito žáci rozhodují, zda budou, či nebudou do učení investovat svoji energii. Odpověď všech čtyř je opět shodná: pracují jen tehdy, když je to baví. Arnošt na otázku tazatelky, proč má na vysvědčení čtyřky, když by podle svých slov mohl mít jedničky, vysvětluje: „No, protože mě to nebaví. A mě když něco nebaví, tak já když se mám učit, tak já se učit nebudu, protože mě to nebaví. Když mě to baví, tak já mám tu dvojku klidně.“ Detailnější rozbor, co se skrývá pod formulací „baví mě to“, ukazuje, že zábavné je pro tyto žáky to, co je snadné. Bohumil říká:

Bohumil: Když mně to nejde, tak se, tak mě to prostě štve a prostě mě nenapadne se na to podívat, a když se na to podívám, tak už je docela pozdě na to.

Tazatel: Takže co myslíš, že by mohlo vést k zlepšení třeba tvého prospěchu?

Bohumil: No třeba se na to dřív podívat, než když na to píšeme test.

Vidíme diametrální rozdíl oproti výpovědím vokálních úspěšných žáků, kteří pokud jim něco nejde, vyvinou zvýšené úsilí na to, aby danou látku zvládli. Vokální neúspěšné frustrace z obtížného naopak vede k tomu, že učivo ignorují a dávají ostentativně najevo nezáměr („já se učit nebudu, protože mě to nebaví“). Jestliže vokální úspěšní žáci v rozhovorech zdůrazňují svoji pracovitost, vokální neúspěšní jsou na sebe naopak hrdí, když se jim školní požadavky daří zvládat bez námahy. To ilustruje následující úryvek z rozhovoru s Arnoštem:

Arnošt: Tak třeba ten zeměpis, dějepis, to se vůbec neučím. A když píšem, aji z chemie, matiky, tak za mnou sedí holky, tak těm holkám říkám: „Holky, tak mi to vysvětlete.“ Holky mi to vysvětlí, já to v tý hlavě udržím a píšu tu písemku a pak to pustím.

Tazatelka: Fakt, jo?

Arnošt: Jó, to já nepotřebuju takový věci držet.

V Arnoštově výpovědi lze rozpoznat jistou blahosklonnost, splní požadavky učitele, přestože jim nepřičítá žádný význam ani užitečnost („to já nepotřebuju“), využívá přitom servisní podpory spolužaček. Svůj způsob zvládání prezentuje beze studu, sám sebe líčí jako toho, kdo má věci pod kontrolou, ovládá ostatní (spolužačky udělají, o co je požádá), rozumně uspoří svoji energii tam, kde není nezbytná.

Z komunikačního hlediska se vokální neúspěšní žáci charakterizují jako velmi aktivní až upovídání. Arnošt se popisuje takto: „Já jsem takovej člověk, kterej jako furt musí povídat. Já jako nedokážu sedět a mlčet.“ Podobně Cesar: „Jsem prostě takový. Že tam nedokážu prostě sedět v té lavici a nic nedělat, jenom poslouchat. Prostě moc hyperaktivní jsem.“ Vokální neúspěšní žáci tvrdí, že nesnesou nečinnost a mají neustálé puzení k aktivitě. To je někdy nasměruje k vyrušování, zároveň to však vede k tomu, že tito žáci intenzivně komunikují s učitelem o vyučované látce. Bohumil na otázku, kdo se ve třídě nejvíce hlásí, odpovídá: „No tak asi já mluvím nejvíc, protože já tam mám nejvíc takovou prořizlou hubu, jak se říká.“



Tím se dostáváme k zajímavému jevu. Uvedli jsme, že obecný vzorec velí žákům zapojovat se ve chvíli, kdy lze očekávat, že jejich příspěvek bude hodnocen jako správný či kvalitní. Vokální neúspěšní žáci často nedisponují potřebnými vědomostmi, nepřipravovali se, nejsou naučení, přesto jim jejich naturel velí zapojit se do komunikace. Analýza jejich výpovědí ukazuje, že mají odlišnou motivaci pro zapojení do diskuse, v níž jde o to, vyjádřit svůj názor, a pro zapojení v okamžiku, kdy učitel klade vědomostní otázky. Co se týče motivace pro zapojení do debaty, ta je dána tím, že jsou dostatečně sebevědomí, co se týče vlastních komunikačních schopností, pohotovosti a argumentace. Dalibor situaci glosuje následovně:

Dalibor: Ono obecně, když se mě na něco učitelka ptá, tak na to rád zareaguju, protože co se týče argumentování, tak si myslím, že jsem na tom docela dobře. Takže se rád takhle s někým dostanu do debaty, která by měla vyvrcholit v to, že jsme došli k nějakému inteligentnímu názoru. A proto mě to i baví v těch češtinách, takže se rád do toho zapojujím.

Tazatelka: Takže máš prostě rád ty povídací hodiny.

Dalibor: No, víceméně jo, protože tam člověk nemusí nic dělat a jenom stačí mluvit.

Tazatelka: Myslíš, že to znamená, že nic neděláš, když mluvíš?

Dalibor: No, mně nevadí se u toho zamyslet, protože obecně říct někomu ten svůj názor a ten jeho tím třeba změnit, tak to jsem vždycky rád, když se mi to povede. Nebo abych prostě dokázal, že nějak inteligentní jsem, tak to jako rád udělám.

V citované výpovědi opět nalézáme spojení mezi tím, co je pro žáka snadné („člověk nemusí nic dělat“) a co ho baví („rád se do toho zapojujím“). Stejně tak jsou zřetelné vysoké sebevědomí žáka („jsem na tom docela dobře“) a očekávání úspěchu v dané situaci. V tomto ohledu jsou vokální neúspěšní přímým protipólem tichých úspěšných, kteří obtížnou situaci definují opačně: není pro ně těžké nastudovat látku a připravit se, ale veřejně promluvit. V Daliborově výpovědi stojí za pozornost také předpoklad, že debata vyvrcholí vyvozením „inteligentního názoru“. Zdá se, že vyšší kognitivní operace tyto žáky neodrazují, naopak jsou pro ně lákavé. Konverzace ve třídě je pro ně totiž platformou, na níž mohou ostatním ukázat svoji bystrost. To je zcela zřetelné z Daliborovy poslední repliky ve výše citovaném úryvku („abych prostě dokázal, že nějak inteligentní jsem“). Úspěšní žáci prokazují svoji inteligenci především svými známkami, pro vokální neúspěšné je komunikace ve výuce alternativní možností, jak demonstrovat svůj potenciál.

Vokální neúspěšní žáci vykazují též motivaci odpovídat na dotazy, které vyžadují vědomosti, a to i v případě, kdy jimi nedisponují. Tímto se zásadně liší od ostatních skupin ve vzorku. Jako jediní se dokážou povznést nad obavy z chybné odpovědi. Arnošt na otázku, jak se cítí, když v hodině odpoví špatně, reaguje: „No, bůž, no tak stalo se, stalo se. Chybama se člověk učí.“ Touto promluvou velmi dobře vystihuje skutečnost, že vokální neúspěšní žáci silně vnímají pozitivní vztah mezi komunikací a učením. Arnošt dále prohlašuje:

Arnošt: Myslím, že když seš aktivní, tak si toho zapamatuješ víc, než kdybys tady seděl jak pecka.

Tazatelka: Fakt?

Arnošt: Jo, určitě. Já, když něco povídám, tak si to zapamatuju.

Důraz na přínos komunikace pro učení je u těchto žáků silnější než u tichých úspěšných, a překvapivě dokonce silnější než u vokálních úspěšných. Domnívají se totiž, že participací v hodině si ušetří práci s domácím učením, které, jak jsme uvedli výše, se snaží minimalizovat. Bohumil říká: „Doma se až tak moc neučím, hlavně během té výuky.“ Dále upřesňuje:

Bohumil: Mně nikdy nešla moc čeština, takže když odpovídám, tak to prostě tuším, že to je tak ze 60 procent špatně.

Tazatel: No, a tak proč se... třeba když jsi říkal, že ostatní se bojí zapojit, takže se radši nezapojí, tak jakoby proč ty se teda zapojuješ, když víš, že to dopadne špatně?

Bohumil: Protože když se zapojujím a řeknu to špatně, tak vím, proč je to špatně potom.

Tazatel: Jakoby že ti to pomáhá k učení?

Bohumil: No.

Z citace vysvítá, že vokální neúspěšní žáci jsou ochotni vzít na sebe riziko chyby, neboť si uvědomují didaktický potenciál chybného výkonu. Když ve správný okamžik (tedy nikoli při zkoušení či při testu) odhalí svoji neznalost, mohou ji bez námahy korigovat.

Vedle výše uvedených motivů pro zapojení sdílejí vokální neúspěšní s úspěšnými žáky předpoklad, že díky participaci lze dosáhnout lepší známky. Jak říká Arnošt: „Myslím, že když paní učitelka vidí, že tak jako dobře komunikuju, když mám třeba tu známku nerozhodnou, že si myslím, že mi dá tu lepší.“ Je zde však přece jen určitý rozdíl. Vokální úspěšní žáci se domnívají, že učitel oceňuje participaci jako projev snahy vyhovět mu a plnit jeho požadavky (viz výše). Oproti tomu u vokálních neúspěšných lze vysledovat důraz na to, že prostřednictvím participace prokazují své schopnosti („dobře komunikuju“) a právě tyto schopnosti učitel následně bonifikuje lepší známkou. Slovy Dalibora: „Jo, jako bez mozku by se člověk do debaty nezapojil. Někdy už jen z toho, jak se lidi vyjadřujou, jde poznat, jestli jsou hloupí, nebo ne.“

#### 5.2.4 Tíší neúspěšní

Tato skupina sestává z Andrey, Barbory, Cyrila, Denise. Všichni tito žáci se považují za prospěchově průměrné nebo slabé. Na rozdíl od vokálních neúspěšných se domnívají, že na víc nemají, protože jim učení nejde. Cyril, který měl z češtiny na vysvědčení trojku, se k tomu vyjadřuje takto:

Tazatel: A jakou máš známku v češtině?

Cyrl: Trojku.

Tazatel: A jak jsi spokojen s trojkou? Chtěl bys mít lepší?

Cyrl: Ne, tohle mi stačí.

Tazatel: Stačí ti to?

Cyrl: Jo, zas tak dobrý nejsem.

Vidíme smířenost s výsledky, které Cyril vidí jako v souladu se svým potenciálem („zas tak dobrý nejsem“). I v případě, že vokální neúspěšní žáci se svými známkami

spokojeni nejsou, zaznívá v jejich promluvách jistý fatalismus – situaci podle nich není možné příliš ovlivnit.

Tazatel: A jaké máš třeba známky teďka v češtině?

Barbora: Špatný.... (smích)

Tazatel: A chtěla bys je zlepšit?

Barbora: Jo, ale moc to nejde.

Tazatel: Nejde. A napadá tě třeba způsob, jak by to šlo, jestli se tomu věnovat trochu víc, nebo...?

Barbora: Hm, asi se pořád dokolečka učit to samé, abych si to zapamatovala.

V citaci z rozhovoru s Barbarou je zjevný radikální rozdíl oproti sebevědomým deklaracím vokálních neúspěšných, kteří prohlašují, že špatné známky jsou věcí jejich volby a bylo by snadné je zlepšit. Barbora vidí ke zlepšení jedinou cestu, a to věnovat větší čas pamětnímu učení („dokolečka se učit to samé“). To je přitom způsob, který vokální neúspěšní aplikují. Jak říká Cyril: „Snažím se, ale mně to zas tak moc nejde.“ Některé školní požadavky jsou zkrátka vnímány jako nezvládnutelné.

Tazatelka: A kdyby sis řekl, že chceš mít za každou cenu jedničku z češtiny, co bys pro to musel udělat?

Denis: No asi se naučit tu mluvnici. Já si tu známku mezi diktátama vytáhnu nahoru, ale tím diktátem si ji zase zkazím.

Tazatelka: A to by nešlo se ten pravopis naučit?

Denis: Ne.

Po komunikační stránce se definují jako plaší a stydliví. Andrea na otázku, jaká je žákyně, odpovídá: „Já si myslím, že tichá... Že se jako hodně stydím před ostatníma, že řeknu třeba něco, co je špatně.“ V tomto ohledu jsou tiší neúspěšní podobní tichým úspěšným. Ti se zapojují jen tehdy, jsou-li si jisti, že jejich příspěvek do komunikace bude nadstandardně kvalitní. Do takové situace se však tiší neúspěšní téměř nedostávají, tudíž si slovo neberou.

Domnívají se totiž, že ostatní spolužáci jsou lepší. Cyril na otázku, proč se podle něj v češtině nejvíc hlásí Claudia, odpovídá: „Ona je taková nejchytřejší.“ Podobně o vokálních spolužácích mluví Andrea: „Hlásí se taková ti chytřejší.“ Vzhledem k tomu, že se sami o sobě domnívají, že i přes svou snahu školní látku příliš nezvládají, odsuzuje je tento postoj k mlčení. Hovoří o tom, že se jejich spolužáci více prosazují. Andrea na otázku, proč se více nehlásí, reaguje: „Já nevím. Tak ostatní to prostě hned vykřiknou.“ Z analýzy výpovědí však vyplývá, že jim sami záměrně prostor vytváří. Denis, když jej v jedné z hodin učitelka vyvolala k tabuli, navrhl, ať jde místo něj jeho školsky úspěšnější spolužák. Nešlo přitom o legraci ani drzosti vůči učitelce, nýbrž o vážně míněný návrh. V rozhovoru se k tomu vyjádřil následovně:

Tazatelka: Tys tam s paní učitelkou nějak smlouval. Ona ti říkala, ať jdeš k tabuli, a tys říkal, ať jde soused. Je to tak?

Denis: Jo, to je pravda.

Tazatelka: A proč jsi nechtěl jít?

Denis: Jako já bych tam šel, ale bylo mi blbý, že já půjdu a on ne.

Tiší neúspěšní žáci, jak se zdá, vyvíjejí aktivní snahu se komunikaci vyhnout. Tím se liší od tichých úspěšných. Ti sami nejsou příliš iniciativní, ale pokud se na ně učitel obrátí, do komunikace se zapojí a pozornost, kterou na ně učitel upírá, kvitují mnohdy s povděkem. Oproti tomu tiší neúspěšní mají tendenci se úkolu vyhnout a dát přednost spolužákům („bylo mi blbý, že já půjdu a on ne“). Barbora na otázku, zda je ráda, když ji učitelka vyvolá, odpovídá razantním odmítnutím: „Nevyvolávat!“ Tiší neúspěšní o to, dostat slovo, nestojí, dokonce se tomu snaží zabránit.

Andrea: Když třeba děláme něco v učebnici, tak to se schovám za vlasy a dělám, že tam nejsou.

Tazatelka: A jak to?

Andrea: No já nevím. Když třeba mě vyvolá, tak já mlčím a musí to za mě říct někdo jinej.

Andrea vědomě používá mechanismus skrývání („se schovám za vlasy“). Jestliže i přesto dojde k tomu, že je vyvolaná, zůstává v pasivní rezistenci a čeká, až slovo převezme někdo ze spolužáků. Cílem je nepoutat na sebe pozornost okolí, zůstat v určité komunikační izolaci. Vokální neúspěšní žáci se takto chovají i v situaci, kdy podle svých slov dávají pozor, a dokonce i tehdy, kdy je výuka baví. Počínají si tak proto, že pocítují příliš mnoho bariér, které stojí v cestě jejich úspěchu (jsou plaší, nejsou pohotoví, nemají znalosti, necítí se chytří). Naopak lákadel či motivů k zapojení dokážou identifikovat jen velmi málo. Jsou jedinou skupinou ve vzorku, která zpochybňuje možný přínos komunikace ve vztahu k učení. Barbora svůj názor vyjadřuje takto:

Barbora: Ostatní mluví víc než já.

Tazatel: A čím myslíš, že to je?

Barbora: Já radši poslouchám.

Tazatel: Radši posloucháš. I v tom, co tě baví prostě radši ...

Barbora: Jo, jo.

Tazatel: A máš pocit, že se z toho naučíš stejně, než jako když se třeba zapojíš a řekneš něco, že si to třeba pak lépe nezapamatuješ?

Barbora: Myslím, že to je úplně stejný.

### 5.3 Žákovská participace očima učitelek

Data od žáků doplníme pohledem učitelek. Lze říci, že jejich vnímání žákovské participace je jednoznačně pozitivní. Na otázku, jak se pozná dobrá hodina, unisono odpovídají, že je to hodina, v níž žáci komunikují. Aneta uvádí: „Když reagují jako, když mluví se mnou, když prostě není ticho v tý třídě.“ Podobně Chantal: „Jsou hodiny, kdy mám prostě pocit, jako že jo, to byla dobrá hodina, prostě ani nezlobili a komunikovali, bavili se se mnou.“

Učitelky příliš netematizují možnost, že se skrze komunikaci žáci učí (na rozdíl od vokálních žáků, kteří to tvrdí velmi důrazně). Spíše lze říci, že to, jak žáci komu-

nikují, chápou jako indikátor jejich učení. Daniela na otázku, jak pozná, jestli žáci učivo chápou, odpovídá následovně:

Podle toho, jak se zapojí do té hodiny, jestli to odsýpá, nebo ne, jestli se musím u něčeho zdržet, nebo nemusím. Třeba v té mluvnici, tam bylo vidět, že to chápou, vždycky jsme si to řekli na těch příkladech, oni chápali, takže jsme mohli jít hned dál. A v těch literárních hodinách asi podle toho, jak se zapojí do té diskuse.

Z citace vyplývá, že podle toho, jak pohotově a správně žáci reagují, učitelka řídí tempo probírání látky a výběr didaktických metod. Komunikace se žáky je pro učitelku nástrojem kontroly jejich porozumění. Podobným způsobem učitelky mohou monitorovat zapamatování faktických údajů. Slovy Chantal:

Tak já většinou začínám hodinu tak, že se jich ptám na to, co jsme dělali minulou hodinu. A když vidím jako, že se orientují, že reagují, tak mám jako takový dobrý pocit, že si z té minulé hodiny něco odnesli. Nemám úplně iluze, že by se průběžně učili, ale když prostě vidím, že prostě, že reagují a že něco z té minulé hodiny si odnesli, tak mě to vždycky potěší.

Ve výpovědi Chantal je patrná důležitá věc. Fakt, že žáci s učitelkou komunikují, slouží jako evidence vlastní úspěšnosti učitelky a je zdrojem uspokojení a příjemných emocí („dobrý pocit, vždycky potěší“). Naopak situace, kdy žáci neodpovídají na otázky, zůstávají i přes apely vyučujících zticha, je vnímána jako velmi nepřijemná.

Co je důležité, učitelky si cení toho, když se zapojuje třída jeho celek, nejen několik komunikativních žáků. Beata to komentuje: „Když pracují všichni, tak to považuju za povedenou hodinu. Když jsou na mě napojení. Když to vidím, že se na mě dívají, odpovídají, hlásí se i ti, co se třeba často nehlásí, tak to je určitě povedená hodina.“ Opět vidíme, že komunikace je indikátorem toho, zda u žáků probíhá učení. Za obzvláštní úspěch je považováno, když se do komunikace podaří zapojit i méně komunikativní žáky, kteří jsou tím pádem rovněž intenzivněji vtaženi do učení. Důraz na to, že by participovat měli všichni, je společný všem učitelkám, stejně jako povzdech, že se to nedaří a že mezi žáky jsou v tomto ohledu velké rozdíly. Jak říká Daniela: „Nevýhoda je, že mluví pořád ti stejní, což teda sleduju u sebe v hodinách. Že bych se skutečně chtěla soustředit na to, aby se do té diskuse zapojilo víc lidí. Jasně, že je to daný tou strukturou třídy a tím, jak kdo chce nebo nechce mluvit.“

V rozhovorech s učitelkami jsme se soustředili na to, abychom od nich získali popisy všech fokálních žáků. Na základě jejich pečlivé analýzy můžeme říci, že existuje pozoruhodná shoda mezi tím, jak se popisují sami žáci a jak je popisují jejich učitelky. Není překvapivé, že učitelky přesně rozpoznávají míru úspěšnosti žáků a také míru jejich participace. To jsou vnějškově zřetelné znaky, jimž navíc vyučující nutně musí věnovat pozornost (známkují žáky, vyvolávají je a hovoří s nimi). Zajímavější je to, že také odpovídajícím způsobem odhadují psychologické a osobnostní charakteristiky žáků. Uvedli jsme, že žáci rozřazeni do jednotlivých skupin podle

86 úspěšnosti a vokálnosti, vykazují určité společné charakteristiky. Lapidárně řečeno, jejich učitelky jsou s to tyto jejich charakteristiky „přečíst“.

Vokální úspěšné žáky popisují učitelky jako inteligentní a schopné. Zároveň o nich prohlašují, že jsou veselí, temperamentní a rychlí. Daniela říká o Dítě: „Dita, ta je šikovná, motivovaná, připravuje se a patří rozhodně k těm lepším. Je taková, že chce, ráda si popovídá, ráda řekne svůj názor, zasměje se, jo, je taková jako veselá.“ V uvedené citaci je vokálnost spojována s veselostí, s optimistickou povahou své nositelky. Tato veselost se pojí s potřebou sdílení, která podle učitelek není komplikovaná žádnými zábrany – vokální úspěšní žáci se snadno a pohotově vyjadřují, ačkoli jejich rychlost někdy vede k určitým nedokonalostem. Aneta o Anně hovoří takto: „Anna, ta je šikovná, je hodně, hodně komunikativní, i se umí dobře vyjadřovat, si myslím. Je taková hodně temperamentní a umí reagovat pohotově... Je taková zbrklejší a naseká víc chyb kvůli tomu.“ Chybné výkony vokálních úspěšných nejsou učitelkami posuzovány příliš přísně (vokální úspěšní jsou nejtypičtěji nálepkováni jako „šikovní“ – viz obě citace výše), zdá se, že je přičítají četnosti a jisté překotnosti jejich vstupů do komunikace. Dalšími společnými vlastnostmi, které učitelky těmto žákům připisují, jsou sebevědomí a ambicióznost. Chantal popisuje Claudii následovně: „Ona je docela sebevědomá... I doma ji vedou k tomu, že je dobrá a že musí být nejlepší. A ona tak o sobě i smýšlí.“ Sebevědomí těchto žáků a jejich touha mít dobré výsledky jsou podle učitelek dalším motorem, který pohání jejich zapojení do komunikace.

Tiší úspěšní žáci jsou vnímáni jako inteligentní a přemýšliví. Podle učitelek jsou pomalí, ale precizní. Učitelky dále udávají, že jsou tito žáci silně introvertní a nejistí v kolektivu vrstevníků, což jim brání v zapojení do komunikace. Beata se vyjadřuje o Blance následovně:

Blanka, ta je tam nejlepší v té třídě. Ta je perfektní. Má všechny věci promyšlené správně, chápe perfektně. Nejen, že umí pravopis, umí i skladbu, takže to znamená, že fakt přemýšlí. Ale odpoví, jen když je donucena. Když není zbytlí a dívám se na ni zoufale, tak ona odpoví... A když už se na ni podívám, tak pak řekne, ale ona vždycky i zrudne, takže si myslím, že prostě je taková introvertní, takže prostě takové osobnostní předpoklady jí brání.

Schopnosti tichých úspěšných tedy nejsou vnímány pouze jako kvalitní, jako v případě vokálních úspěšných, nýbrž jako mimořádné. Pomalost těchto žáků není hodnocena negativně, podle učitelek jde o průvodní znak hlubokého přemýšlení, které u rychle reagujících vokálních úspěšných absentuje. Učitelky popisují zvláštní pouto mezi nimi a těmito žáky. Ti příliš nekomunikují se svými spolužáky, jak říká Daniela o Davidovi: „Ve třídě spíš existuje tak jako ve vlastní bublině... Je chytřejší než ostatní.“ S učitelkou však jsou ochotni interakci navázat, pokud je k tomu silně vybízí. V rozhovorech s tichými úspěšnými žáky jsme odhalili, že tito žáci věří, že učitelé vědí o jejich schopnostech (viz výše). Data od učitelek to potvrzují. Například Aneta uvádí o Aleně: „Já když už vidím, že fakt nikdo neví, tak si říkám, že ta Alenka by to mohla vědět. Takže se na ni vždycky tak jako obrátím a ona to v devadesáti procentech prostě jako ví.“

Také vokální neúspěšní žáci jsou učitelkami popisováni ve shodě s jejich vlastní sebedefinicí. To znamená jako silně komunikativní a temperamentní žáci, kteří usilují o pozornost ostatních a o dominanci v kolektivu. Aneta říká o Arnoštovi: „On je temperamentní, takový impulzivní trošku, bych řekla, i živější člověk celkově, takže prostě on je jak střela někdy, takže občas něco plácne, což jako způsobuje, že tam je proto veselo v té třídě.“ Chantal o Cesarovi: „On je hodně dominantní... On je celebrita naší školy... Všichni k němu vzhlíží. A samozřejmě jemu to dělá dobře, roste mu tím sebevědomí a on se tak prezentuje. Takže on je tady jakoby král... a on co řekne, tak to všichni jsou z toho hotoví, a tím narušuje tu hodinu.“ Z citace vysvítá, že skutečnost, že na sebe tito žáci stahují pozornost svých spolužáků, je do jisté míry vnímána jako rušivý element. Vokální neúspěšní žáci jsou těmi, kteří hovoří často, avšak ne vždy učitelky jejich příspěvky pozitivně kvitují. Zároveň však v jejich výpovědích zřídka zazní přímý odsudek komunikační rozpínavosti těchto žáků. Lze říci, že byť učitelky jejich chování považují místy za obtěžující, jsou vůči nim značně shovívavé. Aneta glosuje potíže s Arnoštovou nadměrnou vokálností takto:

V šestce a v sedmičce to některým klukům vadilo, i rodiče říkali, že jim vadí, že prostě Arnošt vyrušuje. Ale já jsem jim potom řekla: „Děcka, prostě to tak berte, protože já bych ho takhle musela napomínat celou hodinu.“ Někdy ho napomenou jednou dvakrát a někdy si dá fakt říct a je ticho. Ale z toho on potřebuje být středem té pozornosti a oni to říkají i ti kluci, kteří to vědí. Tak oni ho prostě berou takovýho, jaký je.

Vidíme, že učitelka je nejen smířená s Arnoštovou tendencí vyrušovat, ale dokonce intervenuje u jeho spolužáků, aby daný stav rovněž akceptovali. Upovídánost vokálních neúspěšných žáků se podle učitelék neuplatňuje ve všech situacích stejně silně. Učitelky udávají (opět ve shodě se žakovskými proklamacemi), že se tito žáci zapojují především tehdy, nejde-li o faktické znalosti, nýbrž o prezentování vlastních názorů, a že mají tendenci dopouštět se chyb. Beata Bohumilovy výkony komentuje takto:

Bohumil se zapojí spíš tam, kde se dá debatovat, kde se dá přemýšlet, kde ta odpověď není jednoznačná, kde ji musí vymyslet... On umí okecat, takže na to spoléhá, že to nějak jako řekne, ale on tam má chyby. Takže my jsme teď brali věty jednoduché minulou hodinu, to se taky několikrát hlásil a neměl to vždycky dobře. On dělá chyby.

Pozoruhodné je, že učitelky přes časté chybné výkony těchto žáků rovněž souhlasí, že mají vyšší potenciál, než odpovídá jejich výsledkům. Stejně tak zcela koresponduje jejich vysvětlení, totiž malé úsilí a malá domácí příprava vokálních neúspěšných žáků. Daniela hodnotí Dalibora: „On má na to mít lepší výsledky. Určitě. Jemu to prostě jenom takhle stačí.“ Claudia o Cesarovi: „On na to prostě kašle. Ale myslím, že kdyby se učil a pracoval, tak má jedničky, dvojky bez problémů.“

Poslední sledovanou skupinou byli tiší neúspěšní. Ti jsou učitelkami líčeni jako zakřiknutí až úzkostní žáci, kteří nemluví, protože se obávají, že jejich výkon bude chybný. Daniela říká o Denisovi: „On je takovej tišší kluk, že i jako mluví potíšeji, stydí se, takovej zakřiknutej... Bere si slovo málokdy... Má pocit, že ty jeho promluvy

88 nebudou stát za moc.“ V této citaci učitelka reflektuje nejen Denisovo chování, ale též odhaduje jeho příčiny, které přitom v samotné komunikaci nejsou zjevné („má pocit, že ty jeho promluvy nebudou stát za moc“). Tato atribuce je mezi učitelkami sdílená. Aneta na otázku, proč Andrea v hodinách nemluví, odpovídá: „Myslí si, že to řekne špatně.“ Rovněž mezi učitelkami panuje naprostá shoda v tom, že tito žáci jsou bez talentu a jejich kognitivní schopnosti jsou velmi limitované. Daniela o Denisovi uvádí: „Denis, ten to má, jako že si myslím, že fakt si to nepamatuje, nebo nechápe, no. U něho je to takový, že se mu to fakt asi do té hlavy špatně skládá.“ Slabé kognitivní schopnosti jsou učitelkami vnímány jako vrozené a v zásadě neovlivnitelné. Chantal o Cyrilovi: „Asi je to nepedagogické, ale neočekávám, že mně diktát napíše na jedničku nebo na dvojku, protože vím, na co má a na co nemá... Asi to nemá v genech.“ V citaci vidíme, že Chantal nejen vysvětluje minulé Cyrilovy výkony, ale vytváří očekávání do budoucna. O tichých neúspěšných žácích totiž učitelky předpokládají, že se nemohou příliš zlepšit, bez ohledu na úsilí, které do věci vloží. Chantal Cyrilův přístup ke zvládnutí školních povinností dále komentuje: „Zas já vím, že on se snaží. Že když má pětky z diktátu, tak se mi naučí do literatury a nechá se vyvolat. Což dělá sám a jako jediný se nechává vyvolat z literatury.“ Podobně Beata říká o Barboře:

Překvapivě na konci osmičky a na začátku devítky se tak nějak zmátořila, že byla i chvíli na trojkách, což jsem považovala za velký úspěch. Ona na ty trojky dře, neskutečně maká, jenže ona často selhává, má špatnou výbavu pojmů, velmi slabou slovní zásobu... Ona má jako fakt slabší intelekt.

V tomto ohledu jsou tiší neúspěšní vnímáni jako protiklad vokálních neúspěšných – ti se nesnaží, ale mají potenciál, v jejich případě učitelé vidí prostor k zlepšení. Tiší neúspěšní, i pokud přikročí k žádoucím a oceňovaným aktivitám („nechají se vyvolat, dřou“), nejvýše krátkodobě překvapí („překvapivě se zmátořila“), avšak jejich pozice se v očích učitelek nemění.

Zde prezentovaná analýza výroků učitelek o fokálních žácích ukazuje, že učitelky přičítají žákům různé vlastnosti, které podle nich podmiňují způsob jejich zapojení do komunikace. Výše jsme uvedli, že rozdíly v četnosti participace jednotlivých žáků vnímají negativně a přály by si, aby s nimi rovnoměrně hovořili všichni žáci. Pokud však podrobíme detailnějšímu rozboru jejich výroky o tom, jak žáky vyvolávají, zjistíme, že spíše vycházejí vstříc žakovským participačním tendencím, než že by se je pokoušely nějak reformovat. Důvodem je přitom snaha učitelek, aby se všichni ve třídě cítili dobře. Velmi přesně to vyjadřuje Chantal:

Snažím se vyvolávat toho, kdo se hlásí, aby byl oceněn, že projeví tu aktivitu. Když už se teda někdo přihlásí a nevyvolat ho, to by bylo takové nefér. Ale samozřejmě, když se mně někdo hlásí pětkrát po sobě, tak ho nevyvolám. Většinou chci, aby se to prostřídalo. Ale třeba u některých lidí, konkrétně u toho Cyrila, tak třeba když vidím, že nemají vyplněné v sešitě, tak je schválně nevyvolám, protože vím, že jim to není úplně příjemné.



Ačkoli učitelky v různé míře deklarují tendenci vyvolávat i tiché žáky (nejvíce to platí pro Danielu), obecný vzorec je takový, jak popisuje Chantal. Učitelky chtějí, aby s nimi žáci komunicovali, proto odměňují jejich iniciativnost tím, že vokálním dávají a ponechávají slovo. Tím se vokálnost těchto žáků posiluje. Na tiché úspěšné se, jak jsme doložili výše, adresně obracejí v momentě, kdy pokládají složitou otázku, čímž upevňují jejich pozici mimořádných žáků. Tiší neúspěšní jsou z komunikace vylučováni, avšak učitelé jsou přitom vedeni dobrým úmyslem ochránit je před veřejným selháním. Pokud se na ně obracejí, tak s jednoduchými dotazy. Aneta říká, že je vyvolává, když ví, „že to nemůžou zblbnout. Aby si nepřipadali blbě, hloupě.“

Ve výsledku nejdou učitelky proti žakovským záměrům a preferencím. Vokální žáci chtějí hovořit co nejvíce. Tiší úspěšní chtějí hovořit jen v exkluzivních situacích, kdy pravděpodobně podají nadstandardní výkon. Tiší neúspěšní nechtějí hovořit vůbec. Všichni dostávají, co chtějí.

## 6 Diskuse a závěr

Cílem této studie bylo zachytit významy, které jsou participaci připisovány ze strany žáků i jejich učitelek. Zajímalo nás, jak se mezi sebou v tomto ohledu liší žáci vokální a tiší a žáci s dobrým a slabým prospěchem. Sledovali jsme čtyři různé skupiny žáků, základní charakteristiky, které jsme u nich identifikovali, shrnujeme v tabulce 2.

Tabulka 2 Porovnání žakovských skupin

	Hodnocení vlastního potenciálu	Hodnocení vlastního úsilí	Obavy z komunikace	Spontánní zapojování se do komunikace	Obvyklá reakce na vyvolání učitelem
Vokální úspěšní	vysoké	vysoké	ne	ano	nadšená
Tiší úspěšní	vysoké	vysoké	ano	ne	vstřícná
Vokální neúspěšní	vysoké	nizké	ne	ano	nadšená
Tiší neúspěšní	nizké	vysoké	ano	ne	negativní

V odborné literatuře k našemu tématu se opakovaně konstatuje, že participační intence žáků jsou silně formovány jejich vyhlídkou na úspěch či očekáváním neúspěchu. Clarková (2015) dodává, že žáci pojmají znalosti jako klíčový předpoklad vstupu do výukové komunikace. Naše analýza s tímto konvenuje, avšak identifikuje též situace, kdy znalosti nejsou vnímány jako nutné pro dosažení úspěchu. Jde o diskusní sekvence, v nichž žáci mohou volně prezentovat své názory. V takovýchto okamžicích se zapojují rovněž ti, kteří nedisponují obsáhlými znalostmi, ale cení si své pohotovosti a komunikační obratnosti. Opakem vyhlídky na úspěch je předpoklad neúspěchu, který vede žáky k záměru setrvat v komunikační nečinnosti. Tvrzení, že

se žáci nezapojují kvůli obavám, že by mohla být odhalena jejich neznalost či neschopnost, bylo v literatuře formulováno opakovaně (např. Hall et al., 2010; Clarke, 2015; Snell & Lefstein, 2018). Naše analýza to potvrzuje, avšak dodává, že obavy z neúspěchu mají poněkud fantomový charakter. Nezdá se totiž, že by si někdo ze žáků vysloužil nálepkou neschopného a hloupého kvůli svým neadekvátním a chybným příspěvkům do komunikace. Naopak, tato nálepka je připisována spíše žákům, kteří mlčí a nezapojují se.

Ačkoli jsou tendence vyhnout se úspěchu a podat úspěšný výkon do jisté míry univerzální, naše analýza jasně ukazuje, že se od sebe jednotlivé skupiny sledovaných žáků v tomto ohledu značně liší. Zde nám může pomoci prohloubit naši interpretaci teorie školní výkonové motivace žáků (Hrabal & Pavelková, 2010, 2011). Tito autoři rozlišují čtyři typy žáků podle toho, jaká je jejich školní výkonová motivace: Typ 1 má vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu. Typ 2 má nízkou potřebu úspěšného výkonu a zároveň vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu. Typ 3 má vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně vysokou potřebu vyhnout se neúspěchu. Typ 4 má nízkou potřebu úspěšného výkonu a k tomu nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu. Domníváme se, že typy identifikované Hrabalem a Pavelkovou (tamtéž) korespondují s námi sledovanými skupinami fokálních žáků. Typu 1 odpovídají vokální úspěšní žáci, kteří věří ve své schopnosti, jsou silně motivováni participovat vyhlídkou na jejich úspěšné uplatnění a jen málo inhibováni obavami z neúspěchu. Typu 2 odpovídají tiší neúspěšní žáci, kteří neusilují o úspěch, neboť nevěří, že by jej mohli dosáhnout, a zároveň jsou silně brzděni obavami z neúspěchu. Typu 3 odpovídají tiší úspěšní žáci, kteří si přejí podat úspěšný výkon, ale potřebují si být maximálně jistí, že neselžou. Pokud tuto jistotu nemají, participaci se vyhnou. Konečně typu 4 odpovídají vokální neúspěšní žáci, kteří jsou ochotni participovat, aniž by nutně očekávali úspěch, přičemž možnost neúspěchu je příliš neodrazuje.

Cílem této studie bylo ověřit, že ve třídě existují skupiny žáků s podobnými participačními vzorci podloženými určitými sdílenými tendencemi v jejich subjektivním vnímání a prožívání. V textu detailně popisujeme, jak sami sebe vidí členové jednotlivých sledovaných skupin a jak zdůvodňují své komunikační chování. Co bychom rádi podtrhli na tomto místě, je skutečnost, že vůbec existuje konzistence uvnitř jednotlivých skupin a rozdíly oproti skupinám ostatním. Jinými slovy, naše nálezy dokládají silný vztah mezi participačním chováním a identitou. V tomto naše nálezy konvenují s tezemi Kumpulainenové a Rajaly (2017), kteří (za pomoci jiného typu dat i analýzy) ukazují, že jestliže se změni způsob zapojení jedince do komunikace, promění se také jeho identita. Podobně nepochybně platí, že promění-li se identita žáka, dojde také k posunům v participaci. Jde zkrátka o spojené nádoby.

Participační chování je médium, skrze které žáci sdělují a sdílejí své představy o sobě samých. Pokud by tomu tak nebylo, bylo by jen stěží vysvětlitelné, jak je možné, že učitelky popisují žáky v jednotlivých skupinách velmi podobně, jako se popisují oni sami. Goffman (1967) ve svém klasickém díle zabývajícím se interakčním chováním vysvětluje, že v běžné interakci každý jednotlivec rozvíjí a udržuje určitou tvář („face“), vzorec verbálních a neverbálních akcí směřujících k vyjádření

vlastních atributů. Co se týče volby tváře, má jednotlivec jen malou volnost, spíše vybírá z v daném společenství předdefinovaných typů. Tato teoretická perspektiva dobře odpovídá našemu popisu. Žáci se chovají určitým schematickým způsobem a zároveň jsou určitým schematickým způsobem čteny jejich charakteristiky. Podle Meada (2017) se identita ustavuje tak, že jedinec přebírá pohled druhých na sebe sama. Goffman (1967) považuje toto pojetí za zjednodušené. Spíše se podle něj jedinec musí spoléhat na ostatní, že mu pomohou zkompletovat obraz jeho osobnosti, z něžž je mu samotnému dovoleno nakreslit jen určitou část.

Na základě našich dat můžeme Goffmanovy teze konkretizovat například následovně. Prostřednictvím hovornosti žáci inscenují svoji veselost a temperamentnost, prostřednictvím zamlklosti svoji ostýchavost a zádumčivost. Co je ale z pedagogického hlediska mimořádně významné a zajímavé, inscenují rovněž svoje nadání a schopnosti. Ve výpovědích učitelek (viz kapitola 5.3) nelze přehlédnout určitou hierarchii: 1) tiší úspěšní jsou vnímáni jako mimořádní, 2) vokální úspěšní jako velmi schopní, 3) vokální neúspěšní jako vcelku schopní, 4) tiší neúspěšní jako neschopní. Interpretovat logiku tohoto rozložení není snadné, především proto, že oba krajní póly jsou obsazeny žáky s nízkou mírou komunikativnosti. Dovolíme si tedy jen provizorní pokus, přičemž budeme vycházet z premisy, že učitelé si tvoří úsudky o žácích tak, že je porovnávají mezi sebou (Drexlerová, 2018). Vysvětlit, proč jsou vokální úspěšní vnímáni jako nadanější než vokální a tiší neúspěšní, je snadné. Mají lepší známky, podávají lepší výkony. Dále víme, že vokální neúspěšní jsou vnímáni jako nadanější nežli tiší neúspěšní. Zde se domníváme, že dochází k jejich zvýhodnění díky vysoké participaci. Skrze tuto participaci se jim totiž daří inscenovat nejenom snahu (učitelé o nich sice vědí, že se doma neučí, ale vidí, jak se snaží přímo ve vyučování), ale hlavně potenciál. Učitelé totiž se žáky sdílejí předpoklad, že komunikaci se vyhýbá ten, kdo nic neumí. Jistou záhadou zůstává primát tichých úspěšných. Domníváme se, že jejich strategií je spoléhání na důvěrný vztah s učitelem, kterým v jistém smyslu lichoť, že si je tito žáci zvolili jako výhradní komunikační partnery. Navíc tito žáci očividně vybočují z folklorního rčení, že mlčí ten, kdo nic neumí. Tato komunikační mimořádnost patrně vede k tomu, že u nich učitelé mají tendenci vnímat mimořádnost též v oblasti kognitivní.

Rozčlenění žáků podle percipovaného nadání má své masivní důsledky. Jak jsme uvedli s odkazem na Meada (2017) a Goffmana (1967) výše, signifikantní druzí, jimiž učitelky bez pochyby jsou, spoludefinují žakovu identitu. Snellová a Lefstein (2018) uvádějí, že to, jak žák vnímá své schopnosti, je ovlivněno očekáváními a úsudkem učitele. Mezi žáky se vytváří kompetitivní kultura a implicitní žebříček schopností. Žáci, kteří v důsledku předchozího sami sebe vnímají jako méně schopné, mají tendenci vzdávat složitější úkoly (Snell & Lefstein, 2018). Vytváří se sebezposilující cyklus: protože se žák vnímá jako málo schopný, omezuje svoji participaci, v důsledku toho ho vnímá jako málo schopného též učitel a subtilně k němu vysílá tuto zprávu, což vede k tomu, že se žák ještě více stáhne.

Tím se dostáváme k tématu vzdělávacích nerovností, jímž jsme tuto studii otevřeli. Asymetrie v participaci je totiž asymetrií v příležitostech k učení (Howe & Abedin,

92 2013). Tiší neúspěšní žáci jsou jednoznačně znevýhodněnou a ohroženou skupinou. Tato studie přitom ukázala, že se do této pozice nedostávají vinou zlé vůle svých vyučujících. Naopak, učitelky se je snaží chránit a jednájí v dobré víře. Nezamýšlené důsledky akcí a interakcí všech aktérů však způsobují jejich marginalizaci. Naopak pro ostatní tři sledované skupiny jsou jejich participační vzorce v zásadě výhodné. Vokální úspěšní žáci hovoří velmi často, díky čemuž se podle vlastních slov hodně naučí. Vokální neúspěšní žáci hovoří dokonce absolutně nejčastěji ze všech (viz Švaříček et al., v přípravě), navíc se jim daří získávat od učitelek korektivní zpětnou vazbu, což je ve vztahu k učení velkým přínosem. Tiší úspěšní žáci sice hovoří méně často, avšak výhradně v situacích, které jsou kognitivně náročné a představují možnost akcelerace učení.

Nevíme, zda jsou tiší neúspěšní ve třídě jedinou znevýhodněnou skupinou. Naše analýza totiž nijak nevypovídá o žácích, kteří jsou průměrní z hlediska míry participace a/nebo prospěchu. Prozkoumání pozice těchto žáků zůstává výzvou do budoucna.

## Literatura

- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598.
- Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Black, L. (2007). Analysing cultural models in socio-cultural discourse analysis. *International Journal of Educational Research*, 46(1–2), 20–30.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374.
- Brown, B. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science classroom and its implications for minority students. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 810–834.
- Clarke, S. N. (2015). The right to speak. In L. B. Resnick, Ch. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (s. 167–180). Washington: AERA.
- Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., & Rosé, C. P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27–39.
- Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky na to nemají: Genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica*, 23(1), 9–28.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books.
- Hall, L. A., Johnson, A. S., Juzwik, M. M., Wortham, S. E., & Mosley, M. (2010). Teacher identity in the context of literacy teaching: Three explorations of classroom positioning and interaction in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 234–243.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315–328.

- Howe, Ch., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: The missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 341–356.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23(1), 33–42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.002>.
- Kelly, S. (2008). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*, 37(2), 434–448.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 141–158.
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31.
- Lefstein, A., & Snell J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Mead, G. H. (2017). *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67–79.
- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal*, 28(3), 339–352.
- O'Connor, C., Michaels, S., & Chapin, S. (2015). „Scaling down“ to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study. In L. B. Resnick, Ch. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (s. 111–126). Washington: AERA.
- Resnick, L. B., Asterhan, Ch. S. C., & Clarke, S. N. (2017). Student discourse for learning. In G. E. Hall, D. M. Gollnick, & L. F. Qzinn (Eds.). *Handbook of teaching and learning*. Wiley: Wiley-Blackwell.
- Sedova, K., Sedláček, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, A., Drexlerova, A., Kychler, J., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101217, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>.
- Seidel, T. (2006). The role of student characteristics in studying micro teaching-learning environments. *Learning Environments Research*, 9, 253–271. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-006-9012-x>.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2018). „Low ability“, participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40–78.
- Šedová, K. (2016). Co je dialogické vyučování. In K. Šedová, R. Švaříček, M. Sedláček, & Z. Šalamounová, *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování* (s. 11–64). Brno: MU.
- Šedová, K., Sucháček, P., & Majcik, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šedová, K., & Šalamounová, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *Journal of Educational Enquiry*, 15(1), 44–61.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

- 94 Triplett, Ch. F. (2007). The social construction of „struggle“: Influences of school literacy contexts, curriculum, and relationships. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 95–126.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Ing, M., Wong, J., Fernandez, C. H., Shin, N., & Turrou, A. C. (2014). Engaging with others' mathematical ideas: Interrelationships among student participation, teachers instructional practices, and learning. *International Journal of Educational Research*, 63(1), 79–93.
- Zormanová, L. (2009). *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže na ZŠ: srovnání míry aktivity chlapců a dívek ve výuce občanské výchovy na základní škole* (Disertační práce). Brno: PedF MU. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/239706/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/239706/pedf_d/)

doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D.  
Ústav pedagogických věd  
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita  
Arna Nováka 1, 602 00 Brno  
[ksedova@phil.muni.cz](mailto:ksedova@phil.muni.cz)

# Komparace formálního ukotvení terénní výuky ve školních vzdělávacích programech a její pojetí v modelových základních školách<sup>1</sup>

Hana Svobodová, Radek Durna,  
Darina Mísařová, Eduard Hofmann

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Terénní výuka je jednou z forem výuky, která je zařazována do vyučovacího procesu základních i středních škol. Její formální i procesuální stránka je však značně opomíjená a v české literatuře velmi okrajově řešena. Autoři příspěvku vycházejí z předpokladu, že zařazení terénní výuky do vyučovacího procesu je ve většině škol nekonceptní. Předkládaná studie analyzuje pojetí terénní výuky ve vybraných základních školách v Česku. V první fázi výzkumu byla učiněna obsahová analýza školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) ve vztahu k terénní výuce na vzorku 50 škol. Cílem bylo analyzovat zejména formální stránku výuky v terénu na daných školách, tj. identifikovat jednotlivé formy terénní výuky, dílčí témata a obsahovou návaznost výuky v terénu, ucelenost koncepce, ale také např. časovou náročnost terénní výuky či její integrující charakter (mezipředmětovost). Druhá fáze výzkumu – strukturované rozhovory s učiteli na devíti modelových základních školách – upřesňuje a prohlubuje výsledky první fáze výzkumu. Tyto školy byly vybrány na základě poznatku, že terénní výuka je v dané škole dlouhodobě realizována ve všech námi sledovaných formách. Analýza ŠVP ukázala, že se jednotlivé dokumenty liší zejména rozsahem zpracování obsahové části konkrétních předmětů, přičemž právě u zařazení různých forem terénní výuky co do kvantity a kvality bylo zjištěno nejvíce odlišností. Rozhovory s učiteli tyto rozdíly potvrdily a poukázaly na řadu dalších informací z ŠVP nejzjistitelných.

**Klíčová slova:** základní škola, terénní výuka, školní vzdělávací program, strukturovaný rozhovor, učitel

## Comparison Between Formal Anchoring of Outdoor Education in School Curriculum and Its Conception on Model Elementary Schools

**Abstract:** The outdoor education is an educational form that can be included in the teaching process at elementary and secondary schools. What remains often neglected (and what is marginalized in Czech literature) is both formal and procedural part of outdoor education. The authors of this paper assume that the inclusion of outdoor education in the teaching process is inconceivable in most Czech schools. The presented study analyses the conception of outdoor education at selected primary schools in Czechia. The first phase of research consists of the content analysis of School Education Programs (SEP, i.e. school curricula). This analysis was made in relation to outdoor education on a sample of 50 schools from Czechia. The aim of this step was to analyse the formal part of the outdoor education at selected schools. It means to identify both partial forms of outdoor education and partial educational themes as well as the educational connection of the content of school learning (traditionally indoor) and outdoor education. Time management of outdoor education, its overall concept and the interdisciplinary character was further investigated. The next phase of our research – the structured interview with teachers at nine model

<sup>1</sup> Příspěvek vznikl v rámci projektu GA ČR 16-00695S „Terénní výuka jako silná výuková strategie“ řešeného v letech 2016–2018.

elementary schools – specifies and deepens the above described results achieved in the first phase. Interviews were conducted with 18 teachers (9 of them teaching at the first stage of elementary school and 9 teaching at the second stage of elementary school). Selection of these schools was based on the knowledge that the outdoor education has been implemented in these schools continuously for many years, using different forms of outdoor education (both of this was identified in SEPs). The analysis of SEPs showed that the SEP particularly differs by the extent of the description of individual teaching subjects and their content. The most differences were found in the various forms of outdoor education, in terms of quantity and quality of learning. Subsequent interviews with teachers have confirmed these differences, on the other hand, the results have pointed to several additional information which is not possible to obtain in any other way.

**Keywords:** elementary school, outdoor education, school curriculum, structured interview, teacher

Terénní výuku chápeme jednak jako jednu z organizačních forem výuky (viz např. Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 183), jednak jako silnou výukovou strategii (kupř. Lambert & Balderstone, 2010), která umožňuje komplexněji chápat reálný svět. V anglicky psané odborné literatuře se k souhrnnému pojmenování „terénní výuky“ nejčastěji užívá pojmů *outdoor education/learning* či *fieldwork* (viz např. Biddulph, Lambert, & Balderstone, 2015; Kent, Gilbertson, & Hunt, 1997; Lambert & Reiss, 2014; Ofsted, 2011; Oost, De Vries, & Van der Schee, 2011; nebo Rickinson et al., 2004). Lambert a Reiss (2014) uvádějí, že pojem *fieldwork* může být chápán jako kterákoli součást kurikula, která zahrnuje jednak opuštění prostoru klasické školní třídy, jednak aktivity vedoucí k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů prostřednictvím vlastnoručně nabytých zkušeností (*first hand experiences*) a využívá přitom fenoménu výuky „pod širým nebem“ (*out of door*). Na Slovensku se výzkumem výuky v terénu zabývali blíže např. Kvasničák, Prokop a Pišťová (2005) či Kvasničák (2013), kteří ji označují jako *terénne skúsenostne vyučovanie* a řadí ji do neformálního vyučování. V české literatuře popisuje Řezníčková (2008, s. 10) výuku v krajině, upozorňuje na neustálenost definice takové výuky a nabízí další pojmy: výuka v (městské/venkovské) krajině, výuka v terénu, terénní vyučování, terénní výuka, terénní cvičení, exkurze, naučná vycházka či geografická laboratoř. Marada (2006, s. 2) k neustálenosti definice terénní výuky a jejich jednotlivých forem dodává, že tyto termíny vesměs nejsou přesně definovány a jejich obsah je obecně vnímán spíše intuitivně. Terminologickou nejednotnost uvádí shodně i Záleský (2009, s. 14), který zdůrazňuje hlavní přínosy terénní výuky, která by neměla být odtržena od výuky ve škole, ale naopak by měla být její samozřejmou součástí.

Přestože se s terénní výukou v našem vzdělávacím systému počítá, viz např. tematické celky RVP ZV učiva přírodopisu (Praktické poznávání přírody) a zeměpisu (Terénní geografická výuka, praxe a aplikace), jak již bylo uvedeno, není tento pojem v české literatuře dosud přesně definován. Proto jej pro účely našeho výzkumu vymezujeme na základě definice Hofmanna et al. (2003, s. 7) následovně:

Terénní výuku definujeme jako „zastřešující“ pojem pro rozmanité formy výuky, jejichž společným rysem je realizace v terénu, mimo budovu školy. Terénní výuka může nabývat rozmanitých organizačních forem od vycházky, přes exkurze, terénní cvičení až po terénní výzkum. Pokud má mít jakákoliv forma terénní výuky



pro žáky přínos, musí být žáci v průběhu terénní výuky badateli aktivně shromažďujícími a zpracovávajícími informace z primárních i sekundárních zdrojů, za pomoci výzkumných metod a pomůcek jednotlivých vědních disciplín.

Příkláníme se k názoru výše zmíněných autorů, kteří považují terénní výuku v „reálném světě“ za naprosto zásadní (*essential*) součást přírodovědného vzdělávání, jelikož rozvíjí dovednosti nutné k pochopení samotné podstaty této oblasti lidského/žakovského bádání. Podobně považují terénní výuku za nedílnou součást přírodovědného vzdělávání také např. Kent et al. (1997), podle nichž je terénní výuka nejenom velmi efektivní, ale také příjemná forma výuky, a to pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Na význam terénní výuky ve smyslu silné výukové strategie poukazují i autoři z Nizozemska (Oost et al., 2011), kteří pro účely svého výzkumu definují terénní výuku jako „podnikání výukových aktivit ve venkovním prostředí“ (*in outdoor setting*), spojených s konkrétními obsahy kurikula. Oostová se spolupracovníky (2011) se dále ztotožňují s názory Rickinsona et al. (2004), kteří uvádějí, že promyšlená a smysluplně provedená terénní výuka, zařazená v návaznosti na předešlé (potažmo následující) učivo, poskytuje žákům nové příležitosti k rozvoji znalostí a dovedností a dodává jejich každodenním zkušenostem z vyučování přidanou hodnotu.

## 1 Koncepce terénní výuky v základních školách

V předchozí části jsme stručně načrtli přístupy k definování terénní výuky a význam jejího řazení do školního kurikula v zahraničí i v Česku. Pro lepší vysvětlení naší výzkumné potřeby i zvolené metodologie výzkumu je nutné si v krátkosti představit také zamýšlený návrh koncepce terénní výuky pro základní školy. V obecné rovině považujeme za koncepci vyučování pojetí formální i procesuální stránky vyučování, které se v pedagogické praxi odráží v podobě výběru cílů, obsahu, podmínek, zásad, organizačních forem, prostředků a metod vyučování a v pojetí vztahu učitele a žáka ve výuce (Kratochvíl, Solfronk, & Urbánek 2002; Petty, 1996; Průcha, 1992). Vzhledem k rozsáhlosti problematiky se v příspěvku věnujeme více formální stránce terénní výuky, tedy vnějšímu uspořádání podmínek výuky (viz tabulka 2), procesuální stránka (obsah, didaktické zásady a metody) není detailně analyzována.

Tento návrh se opírá o dlouhodobé zkušenosti s terénní výukou uplatňovanou při přípravě budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Vychází zejména ze zkušeností s oborovou terénní výukou v případech učitelství: zeměpisu, přírodopisu, chemie, fyziky, dějepisu, tělesné výchovy a také ze zkušeností s integrovanou terénní výukou, která v duchu posilování mezipředmětových vazeb propojuje zmíněné obory s dalšími (Hofmann, Rychnovský, & Borecký, 1999; Hofmann et al., 2003). Typicky se jedná o obory český jazyk, cizí jazyk, matematiku, informační a komunikační technologie a občanskou výchovu.

Významný potenciál terénní výuky lze spatřovat v možnostech aplikace již osvojeného učiva na konkrétní situace v reálném prostředí, kdy vhodným zakomponová-

98 ním učebních a praktických úloh je možné učivo prohlubovat a obohacovat. Tohoto efektu lze dosáhnout za splnění podmínky vhodného zařazení dílčích forem terénní výuky do předem promyšleného systému/koncepcce terénní výuky (Oost et al., 2011; Rickinson et al., 2004). Aby řazení terénní výuky mezi ostatní formy výuky nebylo nahodilé (s žádnými nebo minimálními návaznostmi na ostatní výukové formy), je žádoucí při tvorbě koncepcce pamatovat na následující zásady.

**Návaznost terénní výuky na učivo předchozích ročníků a progresi učiva.** Jednotlivé formy terénní výuky (viz tabulka 1) by měly být do výuky zařazeny podle schématu progresu učiva (viz např. Mrázková, 2011, na příkladu kartografických dovedností), aby tak postupně rozvíjely dílčí dovednosti a kompetence žáků, a to jak v horizontálním, tak vertikálním pojetí. Horizontální řazení vyjadřuje progresi obtížnosti jednotlivých činností, to znamená, že ze začátku školního roku učitel zařazuje takové formy terénní výuky, které pomáhají žákům zvládnout jednodušší činnosti, a postupně přidává činnosti složitější a komplexnější. Ve vertikálním pojetí máme na mysli návaznost učiva v jednotlivých ročnících a prohlubování již dříve naučených činností. V nižších ročnících jsou tedy v rámci terénní výuky zařazovány jednoduché činnosti, které zadává učitel. K těmto činnostem se ve vyšších ročnících přidávají aktivity vyžadující nejen znalosti předchozích činností, ale i větší samostatnost žáka. V poslední fázi je pak žák schopen samostatně pracovat v terénu a role učitele je spíše kontrolní. Role žáka se tak mění od tradičního spotřebitele informací k aktivnímu učícímu se člověku. Obě role, jak učitele, tak studenta, jsou mezi sebou vyvážené, výuka je buď více zaměřena na vedení učitelem, nebo je více orientována na práci studenta (Oost et al., 2011, s. 311).

Tabulka 1 Činnosti definující základní formy terénní výuky a jejich progresi

Forma terénní výuky	Exkurze	Vycházka	Terénní cvičení
Podle činností	<i>pozorování</i> <i>kladení cílených otázek</i> <i>vedení terénního deníku</i> <i>(zaznamenávání)</i> <i>foto- a (video)</i> <i>dokumentace</i>	<i>pozorování</i> <i>kladení cílených otázek</i> <i>sběr</i> <i>popisování</i> <i>kreslení (náčrty)</i> <i>orientace</i> <i>foto- (a video-)</i> <i>dokumentace</i> <i>vedení terénního deníku</i> <i>(zaznamenávání)</i>	<i>pozorování</i> <i>kladení cílených otázek</i> <i>měření</i> <i>mapování</i> <i>šetření (dotazníkové)</i> <i>analyzování</i> <i>hodnocení</i> <i>foto- a (video)</i> <i>dokumentace</i> <i>vedení terénního deníku</i> <i>(zaznamenávání)</i>

Poznámka: Kurzivou jsou označeny průřezové činnosti vyskytující se u všech forem terénní výuky.

**Propojenost a přímá návaznost na výuku v učebně.** Propojením terénní výuky s výukou ve třídě lze dosáhnout efektivnějšího upevnění učiva (podrobněji viz např.

Činčera & Holec, 2016; Kvasničák, 2013; Rickinson et al., 2004). Propojení terénní výuky s výukou v učebně vychází i z celkové organizace terénní výuky, která v sobě zahrnuje tři základní fáze výuky: *přípravnou* – probíhá zpravidla ve třídě jako součást běžné výuky, *realizační* – uskutečňuje se v terénu, *hodnotící* – může proběhnout i v terénu a je vhodné na ni navázat v další výuce ve třídě.

**Propojenost různých forem terénní výuky z hlediska jejího trvání.** Autoři pracují s vlastním rozdělením časových forem: *Krátkodobé* formy terénní výuky probíhající zpravidla v bezprostředním okolí školy, na školním pozemku nebo ve venkovní učebně/laboratoři a nepřesahující více než dvě vyučovací hodiny. Za *střednědobé* označujeme takové formy, které jsou zpravidla realizovány v blízkosti školy nebo na území příslušné obce, kde se škola nachází. Do této kategorie řadíme i exkurze do podniků či školských/mimoškolních zařízení. Jejich trvání může přesáhnout čas, který je vyčleněn pro výuku, protože je často nutné započítat např. čas potřebný k dopravě do lokality a zpět. Obvykle se jedná o jeden vyučovací den. *Dlouhodobé* formy jsou pak ty, které probíhají dva a více vyučovacích dní a často zahrnují i přespaní mimo domov. Výuka tak může probíhat vícero dní soustředěnou formou (intenzivní kurz) nebo tzv. etapově, pokud je předmětem zájmu např. dlouhodobější pozorování či měření konkrétního jevu. U dlouhodobých forem terénní výuky je z hlediska koncepce žádoucí, aby při jejich přípravě a realizaci docházelo k zúročení dovedností, návyků a zkušeností získaných z nácviku jednotlivých činností z krátko- a střednědobých forem. Těžiště činnosti žáků při dlouhodobých formách terénní výuky by mělo ležet především v badatelsky orientované výuce (*inquiry-based education*), viz např. Karváňková et al. (2017) nebo Samková et al. (2015), realizované prostřednictvím samostatné a skupinové práce.

Komplexnější a dlouhodobější formy terénní výuky mohou zahrnovat tematicky užší a krátkodobější formy terénní výuky. Například součástí terénního cvičení může být vycházka. Důležité je, aby veškeré formy terénní výuky měly vždy stanovené vzdělávací cíle (s případnými výstupy – mapa, náčrt, pracovní list). Tímto učitel jednak zdůvodní zařazení příslušné formy terénní výuky do tematického výukového plánu a jednak předejde možným nařčením typu: vycházka je „pouhou“ relaxací apod.

**Propojenost aktuálních témat s terénní výukou v různých typech krajiny.** Další kritérium klasifikace terénní výuky je tvořeno charakteristikami prostoru/území, ve kterém je tato výuka realizována. Na nejvyšší úrovni rozlišujeme výuku ve *venkovské* nebo *městské* krajině (Řezníčková, 2008).

Venkovská krajina se dále rozlišuje (Jelínek & Kysučan, 2014) na *přírodě blízkou* (listnatý/smíšený les, louka, pastvina) nebo více či méně *pozměněnou lidskou činností* (monokultura smrku, agrokultura polních plodin). Člověkem *velmi silně pozměněná* městská krajina je pro účely terénní výuky reprezentována buď přímo celým územím sídla, nebo jeho vybranou částí (např. čtvrt', areál podniku, brownfield, park).

## 2 Cíle výzkumného šetření

Terénní výuka je velmi specifická výuková forma a její přínos nespočívá pouze v kognitivní oblasti, ale má význam i pro afektivní stránku výchovy a vzdělání a podporuje i vzájemnou komunikaci a interpersonální vztahy (Smetáčková, 2011). Rozvíjí u žáků různé druhy dovedností spojené především s praktickými činnostmi v krajině a ve své podstatě se prolíná celým kurikulem základní i střední školy.

Širší mezioborový pohled na terénní výuku přináší metaanalýza autorů Činčery a Holce (2016), která na základě studia více než 70 především zahraničních studií shrnuje dopady terénní výuky na žákovské znalosti, postoje, dovednosti, přesvědčení a chování. Ukazuje se tak, že zatímco v zahraničí je terénní výuka považována za silnou výukovou strategii (např. Hopkins, 2000; Tejada & Santamaría, 2010) a je jí věnována náležitá pozornost jak v samotném procesu vyučování, tak ve výzkumné a publikační činnosti, v Česku hledáme komplexní výzkum v oblasti terénní výuky poměrně obtížně. Procesuální stránka terénní výuky není až na několik dílčích studií (např. Činčera, 2011; Činčera & Mašková, 2011; Žák, 2011) blíže řešena, chybí opakované výzkumy posuzující a hodnotící efektivnost této formy výuky. Nemáme také povědomí o zařazení terénní výuky do školních vzdělávacích programů a o jejím pojetí na základních ani středních školách. Tohoto výzkumu se týká jen studie Knechta a Hofmanna (2013). Z tohoto deficitu pramení výzkumná potřeba autorů realizovaná v rámci projektu GA ČR 16-00695S „Terénní výuka jako silná výuková strategie“.

Jedním z dílčích cílů tohoto projektu a také cílem následujícího příspěvku je zjistit, jak je terénní výuka řazena do výuky ve vybraných základních školách v Česku z hlediska prostoru, času, vazby na učivo probírané ve třídě a progresi učiva v jednotlivých ročnících (blíže viz oddíl 1). Vzhledem k výše navrženým zásadám terénní výuky je výzkumná otázka k uvedenému dílčímu cíli výzkumu formulována následovně: *Je formální stránka terénní výuky na základní škole pojata koncepčně?*

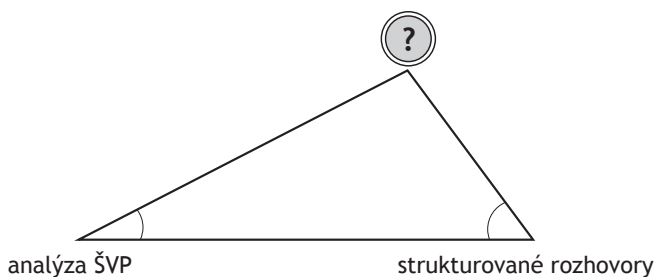
## 3 Metody sběru a analýzy dat

První fází výzkumu byla obsahová analýza školních vzdělávacích programů (ŠVP) ve vztahu k terénní výuce, tedy analýza projektovaného kurikula. Podle předem stanovených otevřených, polouzavřených a uzavřených otázek (Hendl, 2012), respektive kritérií, bylo zjišťováno, zda a v jakých formách je terénní výuka uvedena v učebních osnovách a učebních plánech. Hodnocené parametry byly vybrány dle obsahového, časového, lokalizačního a organizačního hlediska (podrobněji viz dále). Byla určena úroveň analýzy, tzn. jednotlivé koncepty (kategorie), mezi které byly zařazeny slova, fráze či témata. Následoval návrh kódování, tedy uvedení jednotek v dílčích kategoriích s upřesněním šíře jednotlivých konceptů. Zaznamenávaly se existence a frekvence výskytu slov či frází. Například pokud bylo v ŠVP u charakteristiky předmětu uvedeno „výuka probíhá pomocí různých forem a metod v závislosti na charakteru učiva – frontální výuka, skupinová práce, projekty, referáty, zeměpisné

exkurze“ a následně definován pro daný předmět výstup „zná základní orientaci v terénu podle buzoly a mapy“, byly přiřazeny tyto kódy: zařazení v učebním plánu – ano, z hlediska předmětového – předmětová terénní výuka, z hlediska časového – krátkodobá terénní výuka, z hlediska prostoru – prostředí obce nebo školní pozemek (což vychází z krátkodobosti aktivity a znalosti této souvislosti u osoby kodéra), z hlediska organizačního (formy) – exkurze/vycházka (zde nelze jednoznačně určit, orientace je spíše náplní vycházky nebo terénního cvičení). Takto byl okódován kompletní ŠVP dané školy a v závěru bylo zhodnoceno, zda je terénní výuka v ŠVP představena jako ucelená koncepce, a to jak hodnocením ano × ne, tak stručným slovním komentářem.

Druhá fáze výzkumu měla upřesnit a prohloubit výsledky zjištěné v první fázi (obsahová analýza) pomocí strukturovaných rozhovorů s učiteli na 1. i 2. stupni základních škol. Autoři výzkumu jsou si vědomi toho, že formální obsah ŠVP nemusí vždy zcela odrážet realitu dané školy, a proto se uchýlili k triangulaci (Creswell & Plano Clark, 2011; Hendl, 2012). Strukturované rozhovory s řadou učitelů umožnily proniknout hlouběji do řešené problematiky zakotvení terénní výuky do ŠVP, a především do edukační reality, tedy do realizovaného kurikula.

Jak uvádí Hendl (2012, s. 173), „základním účelem tohoto typu interview (pozn. strukturované rozhovory) je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru ... Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat“. Každý respondent byl tedy dotazován na stejné otázky přesně ve stejném pořadí (Hay, 2010). Většina otázek byla na úvod formulována jako uzavřená, kdy měli učitelé možnost vyjádřit se k otázce pouze ANO nebo NE a až následně bylo požadováno vysvětlení této odpovědi a rozvedení tématu prostřednictvím otevřené otázky. Záměrem „rozdělení“ otázky na uzavřenou a otevřenou část bylo kvantitativní hodnocení první části otázky (počet odpovědí ANO × NE; kvantitativní vyjádření je uváděno pro přehlednost výsledků) a následně snazší kategorizace otevřených odpovědí. Rozhovory byly zaznamenány písemně a zároveň po vyjádření souhlasu dotazovaných i nahrávány na diktafon.



**Obrázek 1** Schematické znázornění triangulace metod. V popředí leží užití metody sběru dat, slabě jsou naznačeny odlišné úhly pohledu na problematiku (získané optikou odlišných metod) a v pozadí se rýsuje nové poznání (?), které je konstruováno triangulací metod získávání dat.

Výsledky obsahové analýzy ŠVP (první fáze výzkumu) byly strukturovanými rozhovory (druhá fáze výzkumu) prohloubeny zejména v následujících oblastech (viz tabulka 2).

**Tabulka 2** Transformace zájmových témat vyplývajících z analýzy ŠVP do dotazníku pro strukturovaný rozhovor

Zájmová oblast vyplývající z obsahové analýzy ŠVP	Otázky z rozhovoru s učitelem (odpověď: ANO – NE, svoji odpověď zdůvodněte, popř. okomentujte)
koordinace terénní výuky	Máte vy nebo jiný učitel či zástupce vedení školy přehled o všech uskutečňovaných formách terénní výuky realizovaných na vaší škole? Koordinuje někdo na vaší škole všechny formy terénní výuky tak, aby tvořily ucelenou koncepci <sup>2</sup> , která na sebe navazuje?
ucelenost koncepce terénní výuky	Máte ve svých předmětech utvořenu ucelenou koncepci terénní výuky?
výběr témat pro terénní výuku	Máte nějaký způsob výběru témat pro terénní výuku?
realizované formy terénní výuky	Využíváte ve vámi vyučovaných předmětech různé formy terénní výuky?
orientační hodinová náročnost	Jsou všechny formy terénní výuky zapracované do ročního tematického plánu vašeho předmětu s vyjádřením hodinové dotace?
mezipředmětovost	Realizujete některé formy terénní výuky ve spolupráci s učiteli jiných vzdělávacích předmětů?
návaznost terénní výuky	Vybíráte témata v přímé návaznosti na výuku ve škole? Vybíráte pro terénní výuku konkrétní náměty z reálného života? Máte zakotvenou terénní výuku i v „neformálním kurikulu“? Například v zájmových kroužcích? Realizujete terénní výuku zprostředkovanou výukovými programy jiných organizací než školy? Využíváte forem terénní výuky v dalších vzdělávacích akcích?
příprava učitele na výuku v terénu	Děláte si podrobné přípravy na terénní výuku?
bariéry realizace terénní výuky	Cítíte vy osobně nějaká omezení při přípravě terénní výuky?
pomůcky pro terénní výuku	Máte ve vaší škole možnost zapůjčení potřebných pomůcek pro terénní výuku?

Poznámka: Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku jsou zde uvedeny pouze vybrané výsledky strukturovaného rozhovoru (viz oddíl 5.2).

Zvukové nahrávky rozhovorů byly přepsány do textové podoby formou doslovné transkripce. Tyto přepisy pak byly výzkumníky opakovaně pročitány a jednotlivé vý-

<sup>2</sup> Učitelé byli před rozhovorem seznámeni s pojetím koncepce terénní výuky a dílčími hledisky této koncepce (viz oddíl Koncepce terénní výuky v základních školách).

povědi byly řazeny do relevantních kategorií podle obsažené informace (koordinace, koncepčnost, ucelenost, návaznost, mezipředmětovost atd., viz tabulka 2). Nakonec bylo možné na základě syntézy dílčích výroků z analyzovaných rozhovorů formulovat závěry k jednotlivým aspektům terénní výuky v modelových školách.

#### 4 Výzkumný soubor

Výběr modelových škol pro analýzu ŠVP (první fáze výzkumu) byl proveden záměrným výběrem (Gavora, 2000, s. 60), který se uskutečnil na základě kvalifikovaného relevantního znaku – a to vědomí autorů, že v modelové škole jsou během školního roku do výuky řazeny různé formy terénní výuky. Záměrný výběr byl proveden i s ohledem na fakt, že výzkum je orientovaný kvalitativně a nebylo zapotřebí zvětšovat počet modelových škol za účelem „zlepšení“ vlastností analyzovaného souboru. Obsahová analýza ŠVP proběhla u 50 škol z Jihomoravského a Jihočeského kraje.

V druhé fázi výzkumu bylo vzhledem k časové náročnosti realizace šetření včetně jeho vyhodnocení zvoleno devět modelových škol, které měly v ŠVP (v první fázi výzkumu) zastoupeny různé formy terénní výuky a hodnotitel ŠVP rozhodl při analýze, že terénní výuka je zastoupena „významně“ – to znamená, že je zmiňována ve více předmětech a jsou uvedeny i další aktivity jako např. terénní výcvikový kurz, ekologický pobyt, projekty spojené s pobytem v terénu. Jednotlivé školy byly osloveny formou dopisu/e-mailu řediteli školy, který byl seznámen s cílem výzkumu a byl požádán o doporučení vhodné osoby pro realizaci rozhovoru. V některých školách následně probíhal rozhovor s učitelem 1. a 2. stupně odděleně vzhledem k jejich odlišným časovým možnostem, jinde se dotazování účastnily až čtyři osoby (zároveň učitelé 1. i 2. stupně). Tento formát rozhovoru lze považovat za „skupinovou diskusi“, kdy se uvolňují psychické zábrany (kolegové ve škole se dobře znají a často berou rozhovor i jako možnost pobavit se o výuce mezi sebou) a debatující snadněji i před neznámým tazatelem odhalují své postoje, názory, myšlení, zkušenosti (Hendl, 2012, s. 182). Základní identifikaci učitelů – pohlaví, délku pedagogické praxe a aprobaci uvádí tabulka 3.

Tabulka 3 Výzkumný vzorek druhé fáze výzkumu ( $n = 18$ )

Kód učitele	Pohlaví	Délka ped. praxe	Aprobace vyuč. předmětů	Kód učitele	Pohlaví	Délka ped. praxe	Aprobace vyuč. předmětů
1	žena	25	1. st. + ZSV	10	žena	4	Bi, Ze, Ch
2	žena	21	1. st. + PV	11	muž	11	Ze
3	žena	32	1. st.	12	muž	21	Př, Tv, Ma
4	žena	20	1. st.	13	žena	29	Rj, De, Ze
5	muž	12	1. st.	14	žena	9	Nj, Př
6	žena	15	1. st. + Aj	15	muž	15	Inf, Př, Ze
7	žena	32	1. st.	16	žena	32	1. st., Enviro
8	muž	1	1. st. + spec. TV	17	muž	11	Fy
9	žena	18	1. st.	18	žena	6	Ze, Př

Rozhovory v druhé fázi výzkumu byly provedeny na vzorku 18 učitelů základních škol na území Jihomoravského a Jihočeského kraje. Z celkového počtu 18 učitelů jich devět učí na 1. a devět na 2. stupni.

## 5 Výsledky šetření

Výsledky obou fází výzkumu níže prezentujeme tak, jak fáze chronologicky postupovaly. Nejprve představíme zájmové oblasti analýzy ŠVP, poté se zaměříme na výsledky strukturovaného rozhovoru, jež jsou opět seřazeny dle zájmových oblastí.

### 5.1 Obsahová analýza ŠVP

**Dostupnost a aktuálnost ŠVP.** ŠVP většiny škol zahrnutých do výzkumu byl volně dostupný na webové stránce školy – z analyzovaného vzorku ( $n = 50$ ) mělo ŠVP dostupný 42 škol, osm škol poslalo ŠVP na vyžádání. Aktuálnost ŠVP je u modelových škol různá. Nejstarší ŠVP byl zpracován v roce 2006, z roku 2007 jich pochází osm z celkových 50. Nejčastěji byly ŠVP zpracovány nebo aktualizovány v roce 2013 (18 škol), devět škol zpracovalo nebo aktualizovalo ŠVP v roce 2014 a čtyři v roce 2015. Stáří analyzovaných ŠVP poukazuje na fakt, že se nejedná o „živý“ dokument, který by učitelé každý rok aktualizovali. To potvrzuje i tematická zpráva České školní inspekce (2012, s. 9): „K tvorbě ŠVP přistoupily některé školy formálně...“

Ve všech analyzovaných ŠVP byla přímo (např. pozorování v krajině) či nepřímo (kupř. orientace podle mapy) zmíněna terénní výuka. Subjektivně pak byla hodnocena míra zastoupení terénní výuky v ŠVP. Ve 12 ŠVP je terénní výuka zastoupena hodně (je zmiňována ve více předmětech a jsou uvedeny i další aktivity, např. terénní výcvikový kurz, ekologický pobyt, projekty spojené s pobytem v terénu), v 18 středně a ve 20 ŠVP málo (terénní výuka v jakékoli formě je zmiňována jen velmi okrajově). Zastoupení terénní výuky v ŠVP mohlo napovědět mj. zaměření ŠVP na environmentální výuku apod.

**Zařazení terénní výuky.** Pro koordinaci terénní výuky a optimalizaci jejího systému je pro nás důležité, zda je terénní výuka v ŠVP představena jako ucelená koncepce (výuky), to znamená, zda na sebe jednotlivé formy terénní výuky v daném předmětu navazují a jsou postupně rozvíjeny, jestli existují mezipředmětové vazby, nebo ucelený systém dlouhodobých forem terénní výuky. Výše v textu (oddíl 1) jsme nastínili pojetí koncepčního přístupu k terénní výuce. Z analýzy vyplývá, že terénní výuka takto pojmána v převážné většině modelových škol není. Ve 40 případech není terénní výuka představena jako ucelená koncepce, pouze v devíti případech se zdá pojata koncepčně a v jednom případě nebylo možné tuto skutečnost posoudit.

Obdobný poměr odpovědí se ukázal i v následující otázce, která zjišťovala, zda je terénní výuka zmíněna v části ŠVP nazvané „učební plán“. Pouze ve 13 případech byla v učebním plánu zmínka o terénní výuce, zatímco v 36 případech nebyla. V jednom případě dokonce nebyla část „učební plán“ v ŠVP identifikována.



Pokud v učebním plánu zmínka o terénní výuce byla, bylo následně zjišťováno, v jaké vzdělávací oblasti byla terénní výuka uvedena. Součet uvedených odpovědí nedává součet 50, jelikož bylo možné uvést více variant současně.

Na 1. stupni ZŠ byla terénní výuka zastoupena 9× ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je jako jediná koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. U některých ŠVP pak byly zastoupeny konkrétní předměty – prvouka, vlastivěda a přírodověda.

Z dalších vzdělávacích oblastí byly 12× zastoupeny vzdělávací oblasti Člověk a příroda (konkrétní předměty zeměpis a přírodopis) a Člověk a zdraví (předměty výchova ke zdraví a tělesná výchova). Celkem 7× byla uvedena vzdělávací oblast Člověk a společnost (předměty dějepis a výchova k občanství) a 3× Člověk a svět práce. U šesti dalších odpovědí byla terénní výuka zastoupena jinak než ve vzdělávací oblasti, a to např. formou projektu, školní družiny nebo kurzů.

Daleko častěji je terénní výuka zmiňována v části ŠVP nazvané „učební osnovy“. Ve 49 případech z 50 je terénní výuka zmíněna, v jednom ŠVP nebyly učební osnovy identifikovány. V učebních osnovách byla terénní výuka nejčastěji identifikována v předmětech zeměpis a přírodopis, kde se nejčastěji jednalo o přímou práci v terénu (kupř. orientace podle mapy, pozorování či sběr rostlin). V případě předmětů dějepis, český jazyk a občanská výchova byly nejčastěji identifikovány exkurze do muzeí, knihoven nebo úřadu. Co se týče hudební a výtvarné výchovy, až na výjimky se rovněž jednalo o exkurze, konkrétně o návštěvy filmových a divadelních představení, koncertů a výstav, v případě výtvarné výchovy ojediněle i o kresbu v plenéru. U předmětů výchova ke zdraví a tělesná výchova se terénní výuka objevuje nejčastěji ve formě dlouhodobých sportovních kurzů, ale také ve formě pobytu a turistiky v přírodě. Ostatní předměty využívají terénní výuku velmi zřídka, a to ve snaze sblížení teorie a praxe (např. měření reálných veličin v terénu v matematice či fyzice).

**Mezipředmětovost terénní výuky.** Při hodnocení zařazení terénní výuky z předmětového hlediska se ukázalo, že ve 29 případech lze identifikovat v ŠVP zároveň předmětovou<sup>3</sup> i integrovanou formu terénní výuky. Ve všech případech mezipředmětové výuky se jednalo o propojení tematicky blízkých předmětů, nejčastěji zeměpis–přírodopis, zeměpis–dějepis, což však nebylo uvedeno v popisu učiva, ale v popisu vzdělávací oblasti. Jak konkrétně je mezipředmětovost ve výuce aplikována, nelze z ŠVP vyčíst. V dalších 20 případech pak byla uvedena pouze terénní výuka zařazená v jednotlivých předmětech. Pouze v jednom případě byla uvedena integrovaná terénní výuka.

Poměrně zajímavé je zařazení terénní výuky v průřezových tématech, kdy toto zařazení bylo identifikováno v 28 případech, v 15 případech naopak nebylo a v sedmi případech nebylo možné zařazení průřezových témat posoudit. Při pohledu na zařazení terénní výuky do konkrétních průřezových témat je zřejmé, že do terénní výuky je možné začlenit všechna průřezová témata. Nejvíce je však zastoupena environmentální výchova a dále osobnostní a sociální výchova. Ostatní průřezová témata

<sup>3</sup> Terénní výuka v této podobě probíhá výhradně jako přírodopisná nebo zeměpisná terénní výuka apod.

106 jsou zastoupena méně, pouze jednou byla uvedena mediální výchova. O konkrétním způsobu uplatnění průřezových témat ve výuce většina ŠVP neposkytuje bližší informace. Průřezová témata jsou pouze vyjmenována u daného předmětu, v některých případech pouze v úvodu ŠVP.

**Časové a prostorové hledisko terénní výuky.** Z hlediska prostoru je terénní výuka v ŠVP nejčastěji (37 případů) pojata jako výuka v prostředí obce, ve které se daná škola nachází. V 32 případech byl jako místo pro terénní výuku volen venkov – krajina a rovněž školní pozemek. V 10 případech nebylo možné prostor pro terénní výuku přesně určit. Pokud byla identifikována další místa, kde školy výuku v terénu pořádají, byla tato místa uvedena v možnosti jiné. V 17 případech šlo o různé exkurze, kurzy (i sportovní) či návštěvy institucí nabízejících programy pro školy. Ve čtyřech případech byla uvedena škola v přírodě nebo ekologický pobyt a také výjezd do zahraničí a ve dvou případech se jednalo o návštěvu sportovního zařízení (bazén, hřiště).

Z hlediska času byla v analyzovaných ŠVP nejčastěji – v 35 případech – identifikována krátkodobá terénní výuka, která probíhá jednu až dvě vyučovací hodiny – může se jednat o práce na školním pozemku či návštěvy výstav, muzeí apod. V 32 případech byla zjištěna dlouhodobá terénní výuka trvající dva a více dní, což jsou obvykle sportovní kurzy, výlety či pobyt ve výukových/ekologických střediscích. Nejméně často – ve 24 případech – byla zmiňována střednědobá terénní výuka, která trvá jeden vyučovací den. Je patrné, že takřka polovina modelových škol má v ŠVP uvedené všechny formy terénní výuky z hlediska času, ale také to, že je poměrně obtížné vymezit celý vyučovací den pouze pro jeden předmět nebo integraci předmětů v delší výukový blok, což usuzujeme z nejmenšího zastoupení střednědobých forem terénní výuky. V 16 případech nebylo možné délku trvání terénní výuky posoudit, jelikož v mnoha ŠVP není uvedena časová dotace a je nutné ji odhadovat na základě konkrétní aktivity, která může při rozdílné organizaci trvat několik hodin, ale i několik dní, např. v případě projektů.

**Formy terénní výuky.** Terénní výuka se v analyzovaných ŠVP objevuje v různých formách (počet výskytů jednotlivých forem je uveden na obrázku 2). Pro tyto formy neexistuje standardizované označení. Na příkladu modelových škol je patrné, že mnohé školy si nazývají jednotlivé formy dle svých zvyklostí. Z analyzovaných ŠVP lze identifikovat některá shodná označení forem terénní výuky nebo lze najít takové formy, které jsou si svým označením podobné, a tedy pravděpodobně blízké i svým obsahem.

Nejčastěji se v analyzovaných ŠVP objevovala forma *exkurze*. Zde byly zahrnuty aktivity, jako je návštěva muzeí, knihoven, výstav, divadelních a filmových představení, planetária, zoologické zahrady apod. Exkurze jako výuková forma byla zmíněna u řady jednotlivých předmětů (např. český jazyk, hudební výchova, výtvarná výchova, prvouka), avšak často nebylo blíže určeno, kam se exkurze uskuteční, jakého učiva se týká, v kterém ročníku je zařazena atd.

Druhou nejčastější formou terénní výuky byla *vycházka*. Tato forma se v jednotlivých ŠVP vyskytuje v různých víceslovných označeních či souslovích: vycházka

s pozorováním, vycházka do přírody, zeměpisná vycházka s pozorováním, terénní vycházka, přírodovědná vycházka, vzdělávací vycházka.

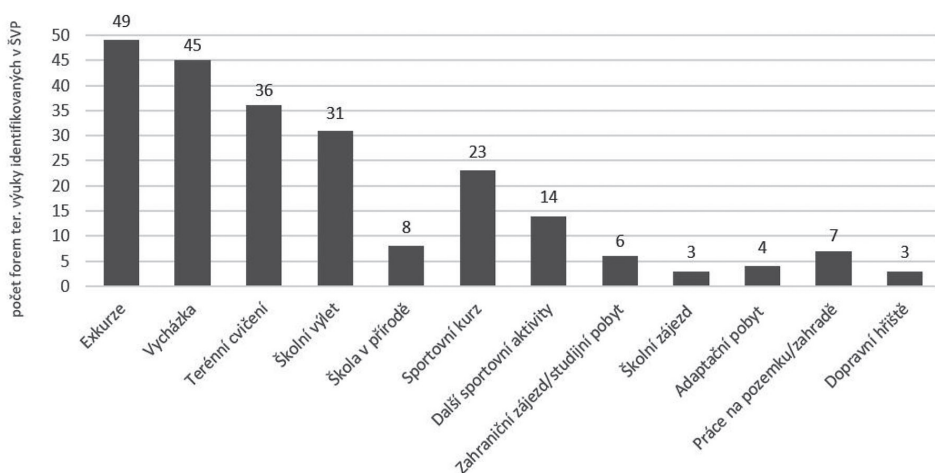
Další častou terénní výukovou formou, která má stejně jako předchozí forma v jednotlivých ŠVP mnoho odlišných slovních označení, je *terénní cvičení*. V analyzovaných ŠVP najdeme tato pojmenování: terénní vyučování, praktické cvičení v terénu, v přírodě, terénní praxe, terénní výuka, terénní geografická výuka, integrované terénní vyučování, práce v terénu, přírodovědné terénní vyučování, výuka v terénu, v přírodě.

V ŠVP byly dále identifikovány, oproti předchozím zmíněným formám poměrně zřejmé, kategorie: *školní výlet, škola v přírodě, adaptační/seznamovací pobyt*.

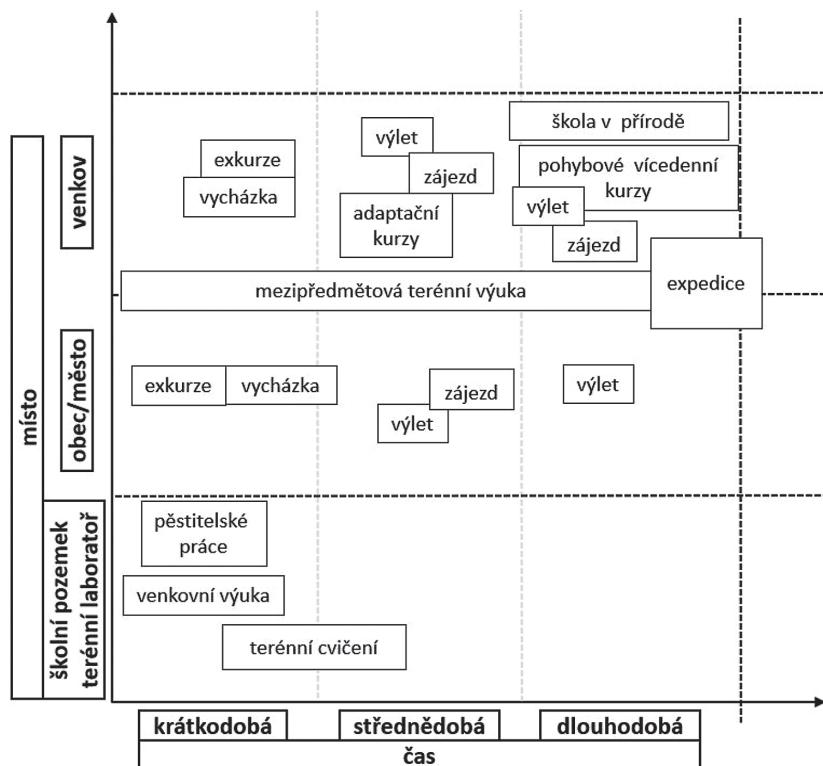
Další velkou skupinou jsou sportovně zaměřené formy výuky v terénu. Zde byly vymezeny dvě kategorie. První kategorie se týká *sportovních kurzů/pobytů*, kde se předpokládá dlouhodobá forma výuky (vícedenní terénní výuka s pobytem mimo domov). Jedná se o: lyžařské výcvikové kurzy, letní výcvikové kurzy (vodácký, cyklistický apod.) či ozdravné pobyty. Do druhé kategorie označené jako *další sportovní aktivity* byly zařazeny krátkodobé sportovní aktivity, které se objevují v následujících podobách: pobyt v terénu, pobyt v přírodě, turistika v přírodě, pochodové cvičení, hry v přírodě, plavecký výcvik, bruslení, sáňkování apod.

V ŠVP škol, které jsou většinou zaměřeny na jazykové vzdělávání, podporují studijní výměnné pobyty či jakkoli spolupracují se zahraničními školami, byla identifikována forma *zahraniční zájezd / studijní pobyt*. Do kategorie *školní zájezd* byly zahrnuty formy označované jako tematické zájezdy či školní vlastivědné zájezdy.

Forma *práce na pozemku/zahradě*, která je většinou součástí pracovních činností, byla identifikována u sedmi škol. Pro úplnost zmiňme jako poslední terénní formu *dopravní výuku* realizovanou na dopravním hřišti. Žádná ze škol neměla uvedenou jinou výuku na školním pozemku, jak ji již na sklonku sedmdesátých let definoval



Obrázek 2 Realizované formy terénní výuky identifikované v ŠVP



Obrázek 3 Rozdělení forem terénní výuky vzhledem k času a místům jejich realizace

např. Papík (1979, s. 217) – v zeměpise se jedná např. o měření směru a síly větru, pozorování počasí či měření vzdáleností.

Ve snaze provést korelaci mezi časem a prostorem realizace terénní výuky vznikl obrázek 3, který představuje redukované formy terénní výuky, jež vycházejí z analýzy sledovaných ŠVP. Je z něj zřejmé, že krátkodobé formy terénní výuky se uskutečňují v územích, která jsou škole blízká a kam se dá v rámci jedné až dvou vyučovacích hodin přemístit. Proto u krátkodobých forem terénní výuky převažuje práce na školním pozemku nebo terénní výuka v prostředí obce. Střednědobé formy jsou uplatňovány nejméně, z hlediska prostoru převládá prostředí obce, pro krátké jednodenní výlety se může jednat i o prostředí venkova. Prostředí venkova / volné krajiny jasně převládá u dlouhodobých forem terénní výuky, jako jsou různé terénní kurzy.

## 5.2 Rozhovory s učiteli

Výsledky obsahové analýzy ŠVP bylo nutné doplnit a detailně upřesnit prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s učiteli 1. a 2. stupně základních škol. Jak z analýzy

ŠVP, tak z rozhovorů vyplynulo, že učitelé v různé míře i rozsahu využívají rozmanité formy terénní výuky. Rozhovory pomohly především upřesnit jednotlivé formy terénní výuky, jejich délku a obsah. Na 1. stupni má terénní výuka často průřezový charakter a je řazena do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Na 2. stupni se pak nejčastěji využívají některé formy terénní výuky v přírodopise a zeměpise. Učitelé na 1. stupni mají oproti 2. stupni tu výhodu, že učitel učí ve třídě téměř všechny předměty, lze je vhodně propojit, a tudíž se také aktivity v terénu mohou prolínat více předměty.

**Koordinace terénní výuky.** Rozhovory ukázaly, že přehled o uskutečňovaných formách terénní výuky v modelových školách má nejčastěji *zástupce ředitele*, v některých případech také *koordinátor EVVO*. Rámcově se tento přehled může vyskytovat v ŠVP či učebním plánu, ojediněle byl tento přehled zahrnut také do výroční zprávy školy (nicméně se tak k učitelům dostal až zpětně). Přibližně polovina dotazovaných učitelů uvedla, že má přehled o uskutečňovaných formách terénní výuky ve své škole. Podobná situace nastala také u otázky zda: někdo koordinuje ve škole všechny formy terénní výuky tak, aby tvořily ucelenou koncepci. Vyplynulo, že učitelé považují za ucelenou koncepci to, co je uvedeno v ŠVP nebo plánu EVVO (pokud existuje), kde jsou uvedeny každoročně se opakující aktivity školy. Za ucelenou koncepci je v některých případech považován též roční (týdenní) učební plán nebo přehled předmětové komise. Z analýzy ŠVP však rovněž plyne, že zde obvykle nejsou uvedeny krátkodobé formy terénní výuky, čímž není splněna podmínka ucelené koncepce, která zahrnuje a propojuje všechny dílčí formy terénní výuky. Ukazuje se, že domluva mezi jednotlivými učiteli probíhá snadněji v malých školách, koordinace ve velkých školách (s početným kolektivem pedagogů) je obtížnější. Jeden z učitelů uvedl, že „neexistuje žádná obecná konceptuální metodika – doporučení pro terénní výuku“.

**Hodinová dotace terénní výuky.** U otázky zjišťující hodinovou dotaci terénní výuky uvedla většina učitelů, že všechny formy terénní výuky nejsou zapracovány do tematických plánů jejich předmětů s vyjádřením hodinové dotace. Na základě výpovědí se však lze domnívat, že vyjádřeny jsou spíše hodinové, respektive denní dotace pro dlouhodobé formy terénní výuky, které se každoročně opakují, např. výrok „je tam uveden týden, týdenní výjezd“ v případě terénního kurzu. Z takových údajů není patrné, kolik času denně stráví žáci výukou/odpočinkem apod. Zajímavé je, že z rozhovorů v podstatě vyplynulo, že učitelé spíše hovoří o projektech školy než o terénní výuce zařazené přímo k jednotlivým vyučovacím předmětům s vyjádřením hodinové dotace.

**Formy terénní výuky.** Dotazovaní učitelé využívají v jimi vyučovaných předmětech různé formy terénní výuky. Pro krátkodobé formy terénní výuky je z pohledu učitelů 2. stupně zásadní, aby se učitel s žáky stačil za 45 minut přemístit z učebny do terénu a zpět. Toto je zároveň jeden z limitujících faktorů krátkodobých forem terénní výuky u učitelů 2. stupně, jelikož musí harmonogram výuky „sladit“ s mnoha dalšími kolegy. Naproti tomu učitelé 1. stupně tento problém nepocítují – učí většinu předmětů v dané třídě, a mohou tak daleko efektivněji nakládat s časem

110 vymezeným pro výuku. Mají výhodnější výchozí pozici pro integraci vzdělávacího obsahu různých předmětů a rovněž k rozvržení výuky, včetně zahrnutí krátkodobých forem terénní výuky (tematické školní vycházky zaměřené na sběr hmyzu, zakládání herbáře, orientaci v krajině apod.). Pokud jsou k dispozici, jsou pro tyto účely využívány i školní pozemky, nebo v případě měst parky. Tyto krátkodobé formy terénní výuky však v podstatě nejsou v jednotlivých ŠVP uváděny. V ŠVP (případně v plánu EVVO) jsou uvedeny pouze „zavedené“ každoročně se opakující akce školy – např. projektové dny. Z hlediska krátkodobých forem terénní výuky se objevuje nejčastěji vycházka. Ze střednědobých forem lze identifikovat exkurze, výlety, návštěvy muzeí, projektové dny, ale také třeba návštěvu nemocnice, záchranné stanice, kurzy první pomoci nebo výukové programy organizované ve spolupráci s externími subjekty (např. Lipka, hasiči, správa městských lesů). Dlouhodobé formy terénní výuky (s délkou přesahující jeden den) se objevují v podobě terénních výcvikových kurzů (lyžařské, vodácké, cyklistické), vícedenních výletů, řidčeji už jsou zastoupena komplexní cvičení v terénu.

**Koncepce terénní výuky.** Další otázkou bylo zjišťováno, zda oslovení učitelé mají ve svých předmětech vytvořenou ucelenou koncepci terénní výuky, jejíž formy na sebe navazují (horizontálně i /nebo vertikálně). Počet kladných i záporných odpovědí byl vyrovnaný. Učitelé 1. stupně podpořili svůj kladný výrok tím, že koncepce je dána především *tematickými plány* pro jednotlivé ročníky. V rozhovorech se ukázalo, že někteří učitelé mohou chápat koncepci jako takové formy terénní výuky, které se každoročně opakují (exkurze, výlety, pobyty v přírodě, environmentální programy). Pouze v jedné škole si učitelé vytvořili koncepci terénní výuky společně a tato koncepce je podpořena vytvořením tzv. *portfolia pro terénní výuku*.

**Mezipředmětovost a spolupráce učitelů.** Na otázku, jestli učitelé realizují některé formy terénní výuky ve spolupráci s učiteli jiných předmětů, odpovědělo kladně více učitelů 1. než 2. stupně. Spolupráce na 1. stupni se tedy může jevit jako snadnější, zde je však možné interpretovat odpovědi trojím způsobem: 1) Učitel na 1. stupni vyučuje ve své třídě všechny předměty a navazuje tak v podstatě sám na sebe, spolupracovat s dalšími učiteli tudíž nepotřebuje (zde se domníváme, že měl být postoj vyjádřen spíše odpovědí „ne“). 2) Učitelé spolupracují pouze při zajištění dozoru a bezpečnosti při přesunech žáků, např. do hvězdárny, na výcvikové kurzy apod. 3) Učitelé spolupracují na projektech na 1. stupni nebo v rámci celé školy (např. Den Země): Problémem je vzájemná domluva učitelů: „... chodíme pouze individuálně, domlouvat se je příliš složité.“ Další učitel okomentoval situaci následovně:

„... plánování školy v přírodě, případně příprava lyžařského výcvikového kurzu, a ještě v rámci ročníku se společně domlouváme na exkurzích, takže spojíme třídy, nebo to aspoň domlouváme tak, aby to všichni v tom ročníku absolvovali, že si o tom dáváme vědět. Ono to potom třeba neproběhne, ale to plánování je společné i třeba kvůli fakturám.“

Na 2. stupni učitelé spolupracují při realizaci krátko- a střednědobých forem terénní výuky. Jako příklad uvedme exkurzi na Moravskou Saharu, na které participuje

více učitelů, z nichž každý odborně pokrývá část exkurze (dějepisná, zeměpisná, přírodopisná část + pohybové aktivity).

**Výběr témat pro terénní výuku.** Následující část rozhovoru se týkala způsobu výběru témat pro terénní výuku a výběr témat v přímé návaznosti na výuku ve škole. Všichni dotázaní učitelé uvedli, že mají určitý způsob výběru témat pro terénní výuku. Rovněž se všichni učitelé snaží při terénní výuce navazovat na výuku ve škole. Z rozhovorů vyplývá, že konkrétní téma terénní výuky se odvíjí jak od aprobace, tak od osobních preferencí učitele („každý dělá nejraději to, co je mu blízké“) a nabídky regionu (místní zvyky a tradice). V dalších odpovědích zazněla vazba na externí subjekty, které nabízejí vlastní témata pro terénní výuku. Zde je podle výpovědí důležitá předchozí pozitivní zkušenost s těmito subjekty. Jeden učitel uvedl, že si témata pro terénní výuku vybírá tam, „kde si myslím, že jim (pozn. žákům) to dá v terénu více než ve třídě“. Další učitel odpověděl, že je důležité „zaujmout žáky nějakou akční strategií“. Za klíčovou považujeme poznámku, že při výběru témat pro terénní výuku je důležitá zejména „snaha to těm žákům zpestřit a ukázat jim, že to funguje v praxi, že se neučí jenom proto, aby to uměli nazpaměť, ale že se jim to třeba může hodit dál někde v životě v praxi“. Také zde byla zmíněna role počasí, obecně se častěji chodí do terénu na jaře a na podzim, méně v zimě.

Učitelé 1. i 2. stupně modelových škol nejčastěji vybírají pro terénní výuku konkrétní náměty z reálného života. Pouze výjimečně nevyužívají aktuální téma. Učitelé hledají nejčastěji inspiraci v okolí školy, obce nebo regionu. Zejména v menších obcích je život školy propojen s životem obce a žáci se aktivně podílejí na kulturních a dalších akcích a mohou na území obce provádět řadu činností: „... čištění okolí řeky Dyje a sbírání odpadků, dotazníkový průzkum žáků mezi občany obce, tvorba naučné stezky, měření teploty a pH vody (půdy, vzduchu), účast žáků na tzv. kulatých stolech pořádaných obcí...“

**Příprava učitele na výuku v terénu.** V další části se rozhovor zaměřil na přípravu terénní výuky, tedy zda si učitelé dělají podrobné přípravy na práci v terénu. Všichni dotázaní učitelé odpověděli kladně. Někteří učitelé zdůrazňují, že příprava na terénní výuku musí být zvláště pečlivá, protože: „... ve frontálce můžu vždycky zaimprovizovat, ale když jim dám špatné údaje na stanovištích, tak už to zpátky vzít nejde.“ Někteří učitelé používají pracovní listy, jejichž význam popisují jak ve vztahu k žákům (strukturuje požadavky učitele), tak ve vztahu k učiteli (má určitý výstup výuky). Jeden z učitelů dodává, že každá aktivita musí mít své zaměření a jasný cíl, aby si žáci nemysleli, že terénní výuka je jen vycházka. Učitelé na 1. stupni dodávají, že terénní výuka by pro mladší žáky měla být zábavná, může mít nějakou zápletku a být realizována formou hry, což žáky motivuje. Některé školy mají zpracováno tzv. portfolio terénní výuky, které obsahuje sadu pracovních listů, map a dalších pomůcek. Učitelé dále zdůrazňují, že při plánování terénní výuky je důležitá znalost místa. Pokud je to možné, považují za vhodné si zájmovou lokalitu předem projít (např. zjistit výskyt rostlinných druhů pro tvorbu herbáře). U celodenních exkurzí je pak nutné připravit i přibližný časový harmonogram. Minimální je poté příprava učitelů při spolupráci s externím subjektem.

**Bariéry realizace terénní výuky.** Rozhovor dále ukázal, že většina učitelů 1. stupně a všichni učitelé 2. stupně cítí určitá omezení při přípravě terénní výuky. Na 1. stupni se objevují omezení odlišného charakteru než v případě 2. stupně. Z uváděných omezení lze jmenovat např. neochotu financování terénní výuky ze strany některých rodičů, zajištění bezpečnosti žáků, počasí, případně neochota žáků vyrazit do terénu spojená s vyrušováním i snižující se tělesná kondice žáků. Na fenomén klesající fyzické zdatnosti žáků poukazovali učitelé napříč výzkumným vzorkem a je pozorován i v mezinárodním měřítku, viz např. rozsáhlá studie *Health Behaviour in School-Aged Children* (Inchley et al., 2016). Uváděna je také vyšší náročnost na přípravu (která není nijak oceněna) a určité časové omezení. V jednom případě byla uvedena absence terénní učebny. Na 2. stupni je za významnou bariéru považována hodinová dotace předmětu. Pokud chce učitel na terénní výuku vyčlenit více než jednu hodinu výuky (s předpokladem přesunu do lokality a návratu zpět), naráží na již zmiňovaný problém komunikace s ostatními učiteli a obtíže s výměnou hodin. Dalším výrazným problémem je administrativa spojená s realizací terénní výuky. Kromě zajištění dalšího učitele na dohled, je u dlouhodobých forem často nezbytný souhlas rodičů. Jeden z učitelů upozornil i na fakt, že pokud by chtěl být víc hodin v terénu, musí si zajistit i výměnu dozorů o přestávkách. V případě středně- a dlouhodobých forem terénní výuky je také nutné vypořádat se s náhradou hodin ostatních předmětů. Za závažné považujeme vyjádření jednoho učitele, který v kontextu své školy uvedl, že „hodiny odučené v terénu se nepočítají jako odučené (!), a tak učitel pak musí např. suplovat zadarmo“. A to i v případě, že se učitel s žáky vrací z terénní výuky až pozdě večer nebo tato výuka trvá vícero dní. U některých akcí je problémem i nezáměr žáků (lyžařský výcvikový kurz). Podle výpovědí učitelů ovšem akce podobného typu narážejí u některých žáků spíše na neochotu k pohybu (viz výše).

**Pomůcky pro terénní výuku.** Na otázku zjišťující dostupnost základních pomůcek pro terénní výuku v modelových školách odpovídali učitelé kladně, to znamená, že většinu potřebných pomůcek mají k dispozici. Učitelé mezi dostupné pomůcky zařadili nejčastěji kompas/buzoly a mapy. Některé školy disponují i dalšími pomůckami: lupy, ekologické batohy, archiv pracovních listů (portfolio), sportovní pomůcky, měřicí systém Pasco (který však není využíván z důvodu časové náročnosti při prostřídání žáků u přístroje), síťky, cedítka, dalekohledy, mikroskopy, zalaminované mapy, lékárníčky, GPS. Jedna škola uvedla spolupráci se střediskem, kde je možné pomůcky zapůjčit.

## 6 Diskuse a závěr

První fáze výzkumu prokázala, jak se jednotlivé ŠVP liší svou kvalitou, rozsahem, detailností a dalšími charakteristikami (viz výše). Některé ŠVP obsahují podrobný popis učiva a jiné v podstatě jen plní funkci nezbytného dokumentu (srov. Píšová, Kostková, & Vlček, 2011, s. 28). Tato různorodost se potvrdila také v implementaci



terénní výuky do ŠVP. V analyzovaných ŠVP se objevují rozličné pojmy, které lze dát do souvislosti s terénní výukou, mnohé školy si však nazývají tyto formy dle svých zvyklostí a teprve rozhovory s učiteli upřesnily, jakým způsobem je daná forma terénní výuky v modelové škole pojata. V úvodních částech ŠVP jsou často zmíněné některé z forem terénní výuky, jako je např. exkurze či výuka v terénu. Avšak nelze vyčíst bližší specifika, jako kam se exkurze uskuteční, jakého učiva se týká, ve kterém ročníku je plánováno její zařazení atd.

Při rozhovorech se ukázalo, že učitelé 1. stupně považují svou výchozí pozici k rozvržení výuky za výhodnější (ve srovnání s učiteli 2. stupně), včetně zahrnutí krátkodobých forem. Pro účely krátkodobých forem terénní výuky jsou využívány školní pozemky, nebo v případě měst např. parky. Tyto krátkodobé formy terénní výuky však často nejsou v jednotlivých ŠVP uváděny.

Na základě analýzy ŠVP ani při rozhovorech s učiteli tedy nebyla odhalena žádná progresse učiva, respektive aktivit využívaných při terénní výuce (viz tabulka 1). Z analýzy ŠVP nelze v podstatě žádnou progresi aktivit terénní výuky hodnotit, jedná se pouze o výčet různých forem terénní výuky, ale skutečný cíl nebo obsah uveden není. Z výpovědí učitelů pak vyplývá, že v popředí zájmu jsou dlouhodobé formy terénní výuky ve formě každoročně se opakujících kurzů/projektů a terénních cvičení, ty však nijak nenavazují na krátkodobé formy terénní výuky, které jsou obvykle realizovány v okolí školy a řeší témata blízkého okolí školy. Vzhledem k tomu, že střednědobé formy terénní výuky jsou řazeny nejméně často, pak v řadě škol tento článek terénní výuky zcela chybí.

Vazba na probírané učivo z analýzy ŠVP rovněž nevyplývá. Některé návaznosti terénní výuky na výuku ve třídě poodhalily rozhovory s učiteli. V případě krátkodobých forem terénní výuky je možné na učivo ve škole snadno navázat, učitelé volí témata, která jim nabízí region a jejich oborové zaměření. U dlouhodobých forem – výletů a kurzů – se obvykle jedná pouze o poznání daného místa a jeho historie bez návaznosti na výuku ve třídě.

Některé bariéry realizace terénní výuky na 2. stupni v Česku se jeví jako podobné těm, které byly v minulosti identifikovány v zahraničí. Prvotní výsledky naznačují, že podobnosti jsou patrné zejména u obav o bezpečnost žáků při terénní výuce, dále pak ve vnímání administrativní, finanční a časové náročnosti (srov. Remington & Legge, 2016; Rickinson et al., 2004; Waite, 2009). Další jmenované bariéry mohou být specifické spíše pro naše školství (nezapočítávání hodin do výuky, nahrazování výuky apod.) V rámci realizovaných rozhovorů byla také identifikována novodobá bariéra – klesající fyzická zdatnost žáků, jejíž význam do budoucna bude pravděpodobně v souvislosti se snižující se pohybovou aktivitou žáků (srov. Lee, Stodden, & Gao, 2016; Madarasová Gecková et al., 2016; Mužík & Krejčí, 1997) nabývat na významu.

Odpověď na výzkumnou otázku: *Je formální stránka terénní výuky na základní škole pojata koncepčně?* – nebylo možné zjistit pouze na základě obsahové analýzy ŠVP. U řady výstupů uvedených v ŠVP a učiva není možné přesně určit, v jakých formách je terénní výuka do výuky řazena a jak je skutečně pojata. Prvotní výsledky

114 spíše naznačily nízkou provázanost jednotlivých forem terénní výuky. Až následující rozhovory ukázaly, že terénní výuka je v modelových základních školách pojata spíše nekoncepčně, jednotlivé formy terénní výuky na sebe nenavazují ani se vzájemně nedoplňují. Ukázalo se také, že ačkoli terénní výuka bývá často uplatňována různými formami, nevykazuje vždy mezipředmětový ani integrující charakter a často se využívá pro její realizaci tzv. projektů, kterými školy nazývají své rozličné pravidelně se opakující akce.

Příspěvek představil první část výzkumu a dílčí závěry. Výzkum bude pokračovat dalšími kroky. V teoretické rovině dojde k terminologickému vymezení forem terénní výuky a dále bude navržen optimální systém organizace terénní výuky v základních školách. Stěžejní částí pak bude testování/měření přínosů terénní výuky k rozvoji kompetencí žáků k řešení úkolů a také k rozvoji pohybové aktivity žáků. V dílčí části pak budou hodnocena také pozitiva a negativa terénní výuky, vnímaná ze strany žáků, rodičů a učitelů.

### Literatura

- Biddulph, M., Lambert, D., & Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience*. (3rd ed.). Abingdon: Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Česká školní inspekce (2012). *Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007–2011* [Tematická zpráva]. Praha: autor. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>
- Činčera, J. (2011). Rozvoj výzkumných kompetencí žák na základní škole: zkušenosti z evaluace programu o Jizerských horách. *Envigogika*, 6(3), 1–13.
- Činčera, J., & Holec, J. (2016). Outdoor education in formal education. *Envigogika*, 11(2).
- Činčera, J., & Mašková, V. (2011). GLOBE in the Czech Republic: A program evaluation. *Environmental Education Research*, 17(4), 499–517.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hay, I. (2010). *Qualitative research methods in human geography* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Hofmann, E., et al. (2003). *Integrované terénní vyučování*. Brno: Paido.
- Hofmann, E., Rychnovský, B. & Borecký, D. (1999). Organizace a přínos terénního vyučování 2. *Biologie, chemie, zeměpis*, 8(4), 196–197.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135–154.
- Inchley, J. C., Currie, D. B., Young, T. et al. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents; No. 7.) Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jelínek, P., & Kysučan, L. (2014). *Venkov a krajina: evropská krajina mezi venkovem a městem, mezi antickou a novověkem*. Brno: MU.
- Karvánková, P., Popjaková, D., Vančura, M., & Mládek, J. (Eds.). (2017). *Current topics in Czech and Central European geography education*. Switzerland: Springer International Publishing, Springer Nature.

- Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 313–332.
- Knecht, P., & Hofmann, E. (2013). K problému řazení geografického učiva ve školních vzdělávacích programech. *Informace České geografické společnosti*, 32(2), 13–25.
- Kratochvíl, M., Solfronk, J., & Urbánek, P. (2002). *Základy didaktiky: studijní texty pro distanční studium*. Liberec: TUL.
- Kvasničák, R. (2013). Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. *Pedagogika*, 63(2), 198–219.
- Kvasničák, R., Prokop, P., & Pištová, Z. (2005). Krátkodobý vplyv skúsenostného vyučovania v teréne na vedomosti žiakov o ekosystéme. *E-Pedagogium*, 5(4), 28–36.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Lambert, D., & Reiss, M. J. (2014). *The place of fieldwork in geography and science qualifications*. London: Institute of Education, University of London.
- Lee, J. E., Stodden, D. F., & Gao, Z. (2016). Young children's energy expenditure and moderate-to-vigorous physical activity on weekdays and weekends. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(9), 1013–1016.
- Madarasová Gecková, A., Dankulincová, Z., Sigmundová, D., & Kalman, M. (Eds.). (2016). *Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě výzkumu studie Health Behaviour in School-Aged Children realizované v roce 2014*. Olomouc: UP.
- Marada, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*, 15(3), 2–5.
- Mrázková, K. (2011). Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření. In T. Janík, P. Najvar, & M. Kubiátko, et al., *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* (s. 193–205). Brno: MUNI PRESS.
- Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (2011). *Geography: Learning to make a world of difference*. Dostupné z <http://www.ofsted.gov.uk/resources/geography-learning-make-world-of-difference>
- Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J. A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325.
- Papík, M. (1979). Vyučovacie prostriedky zemepisu. In J. Turkota, H. Fričová, J. Charvát, M. Papík, J. Šupka, & A. Wahla, *Základy všeobecnej didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál.
- Pišová, M., Kostková, K., & Vlček, P. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 24–30). Brno: MU.
- Průcha, J. (1992). *Pedagogické teorie a výzkumy na Západě*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Praha: Portál.
- Remington, T., & Legge, M. (2016). Outdoor education in rural primary schools in New Zealand: A narrative inquiry. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(1), 55–66.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research, King's College.
- Řezníčková, D. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: Výuka v krajině*. Praha: PĚF UK.
- Samková, L., Hošpesová, A., Roubíček, F., & Tichá, M. (2015). Badatelsky orientované vyučování v matematice. *Scientia in educatione*, 6(1), 91–122. Dostupné z <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/154/145>
- Smetáčková, I. (2011). Škola v přírodě: limity a dilemata. *Pedagogická orientace*, 21(4), 416–435.

- 116 Tejada, R., & Santamaría, I. (2010). Models in teaching: A powerfull skill. In *Proceedings of the 7th WSEAS International conference on engineering education* (pp. 77–85). Sofia: World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).
- Waite, S. (2009). Outdoor learning for children aged 2–11: Perceived barriers, potential solutions. In *Fourth International Outdoor Education Research Conference* (pp. 15–18). Victoria: La Trobe University, Beechworth.
- Záleský, J. (2009). Terénní výuka. *Geografické rozhledy*, 19(2), 14–17.
- Žák, M. (2011). Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů ve třídním kolektivu. *Gymnos Akadémos*, 1(2), 28–42.

RNDr. Hana Svobodová, Ph.D., katedra geografie  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
hsvobodova@ped.muni.cz

Mgr. Radek Durna, katedra geografie  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
durna@mail.muni.cz

Mgr. Darina Mísařová, Ph.D., katedra geografie  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
misarova@ped.muni.cz

doc. PaedDr. Eduard Hofmann, CSc., katedra geografie  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
hofmann@ped.muni.cz

## 4. evropská konference kurikulárních studií Maynooth (Irská republika), 7.–8. června 2019

V současnosti v zahraničí i u nás dochází k nepřehlédnutelnému oživení zájmu o kurikulum a jeho konstrukci. Je proto zřejmě dobře, že se skupina pracovníků a doktorandů Pedagogické fakulty UK mohla účastnit Čtvrté evropské konference kurikulárních studií s navazující letní školou, jež pořádala Evropská asociace kurikulárních studií (EuroACS) ve spolupráci s tematickou sítí Evropské asociace pedagogického výzkumu a Maynoothskou univerzitou.

V posledních letech se o ideovou iniciativu v oblasti cílů a obsahu vzdělávání (tedy kurikula) hlásí nadnárodní aktéři. Susan Robertsonová (Cambridge University) přednesla kritickou analýzu působení OECD jako současného dominantního hráče na poli vzdělávání, přičemž se zaměřila zejména na nový globální rámec kompetencí a konkrétně na měření „globální kompetence“. Kritika OECD a neoliberalismu je poměrně časté téma mezinárodních akademických akcí, přičemž Robertsonová připouští, že je někdy příliš zjednodušená, a proto se pokusila nabídnout diferencovanější obraz. Ani OECD není – nebo přinejmenším nebyla – homogenní skupinou, střetávaly se v ní různé proudy a její politika čerpá z různých zdrojů. Patřily k nim např. Římský klub (orientovaný na udržitelný rozvoj, v sedmdesátých letech minulého století publikoval slavné *Meze růstu*), výzkumy humanistické psychologie, teorie mnoha inteligencí Howarda Gardnera a harvardský projekt Zero (ovlivnily zaměření na kompetence). Přesto v rámci OECD nakonec zvítězilo (podle Robertsonové) spíše technokraticky orientované pojetí. Ekonomické myšlení uplatňuje i na vzdělání „vertikální pohled“ čili žebříčky s vírou v to, že když naučíme země mezi sebou v oblasti školství nebo vzdělávání soutěžit (jako spolu soutěží výrobci na trhu), učení se zlepší.

To se stalo také v případě „globální kompetence“ zařazené do šetření PISA 2018. Její idea není špatná, ale podle Robertsonové získala anglosaskou ražbu. Problémy začnou, když se myšlenka globálního občanství má operacionalizovat pro testování a když se pak na základě testů sestaví žebříček tvrdící, že konkrétní země „produkuje“ globální občany lépe než jiné země. Proto také během tvorby konceptuálního rámce mnohé národní týmy odstoupily.

Širším kontextem pro kritiku směřování OECD byla analýza „soumraku západního (neo)liberalismu“, který se táhne od ropné krize sedmdesátých let a jejích sociopolitických důsledků – posun od státu k trhu a k nárůstu veřejných dluhů. V současném „třídím boji“ vítězí bohatí, stupňují se nerovnosti mezi lidmi, což posiluje rovněž vzdělanostní rozdíly (*educational cleavages*). Je třeba proto sledovat, jak se liší

118 životní cesty v závislosti na získaném vzdělání. Také v České republice čelíme rostoucím nerovnostem, jež mají mj. prostorový charakter (Robertsonová mluví o *hot spots* – místa atraktivní mj. pro komerční subjekty nabízející vzdělání; naproti tomu *cold spots* představují lokality v nějakém smyslu vyloučené). Je třeba se ptát, zda nám projekty jako PISA pomáhají tyto nerovnosti poznávat a řešit, anebo je zvyrazňují, konzervují, či dokonce posilují. Nabízí se nějaké alternativy k modelu prosazovanému OECD? Robertsonová (podobně jako P. Slattery, viz níže) navrhuje netestovat žáky, ale mluvit s nimi, analyzovat jejich problémy a mocenské struktury, které tyto problémy vyvolávají a udržují.

Ninni Wahlströmová (Linnæus University, Švédsko) ve své plenární přednášce vycházela z pojetí kurikulárních studií jako kritické sociální teorie. Její výzkumný tým propojuje analýzu/kritiku globálních či evropských trendů s děním na národní úrovni (jde tedy o národní recepci nadnárodních politik/trendů, popřípadě o jejich vzájemné ovlivňování), a dokonce sleduje působení globálního i v jednotlivých školách a třídách: zkoumá jednotlivé hodiny jako „kurikulární události“ (Morgan-Fleming & Doyle, 1997).

Současné vlády se podle Wahlströmové zaštitují doporučeními založenými „na datech“. Může za tím být snaha obejít se bez „ideologií“ a zvýšit kredibilitu politických projektů. Důraz na tyto přístupy kladly centristické vlády, které chtěly působit jako neideologické expertní týmy (např. Blairova vláda ve Spojeném království). Ale demokracie nemůže být neideologická, je závislá na idejích a deliberativním procesu. Pro analýzu tvorby kurikula v demokratických zemích je proto vhodný diskurzivní institucionalismus (Wahlström & Sundberg, 2018), který studuje, jak lidé uvažují (*deliberate*) o institucích kriticky a jak jsou schopni je měnit. Předmětem zájmu výzkumníků jsou koordinující diskurzy, jež se zabývají kognitivními a normativními zdůvodněními stavu v určitém sektoru, a komunikativní diskurzy, které mají persvazivní charakter a jsou více orientované na dosažení změny.

Národní vlády se obracejí k mezinárodním organizacím a rétorice, aby podpořily domácí reformy a překonaly případný politický odpor (G. Steiner-Khamsiová). Konkrétně v případě Švédska byla využita kritika OECD spojená s dramatickým propadem v gramotnostních testech PISA (méně se mluví o tom, že Švédové jsou dle jiných studií úspěšní ve výchově k občanství, angličtině, postojích ke škole a že hodnotí příznivě vztahy mezi učiteli a žáky). Za rizikové se považuje, že učitelé jsou spokojeni se svým výkonem. OECD kritizuje také decentralizaci.

Wahlströmová při analýze těchto procesů selektivní recepce mezinárodních doporučení ve Švédsku užívá analytický rámec, který se ptá: Co nakonec bylo vypůjčeno z mezinárodního prostředí? Co si Švédové přidali vlastního? Co odmítli? Co bylo politicky kontroverzní?

Konkrétně pokud jde o reformované švédské kurikulum základní školy Lgr11, je ve školách aktivněji užíváno než předchozí Lpo94. Wahlströmová cituje jednoho učitele: „Bez ohledu na to, zda si myslíte, že kurikulum je dobré, nebo špatné, tak vedlo k diskusím a musíte přemýšlet o tom, co děláte.“

Významnou severoamerickou pozici v současné teorii a metodologii kurikula na konferenci mezi zvanými hosty zastupoval Patrick Slattery (Texas A&M University), jehož postmoderní přístup je zakotven nejen v procesální filozofii, ale také inspirován estetikou a využívající např. výtvarné umění jako prostředek odborné komunikace a sociální akce. Té však musí předcházet u aktéra vzdělávání seberekonstrukce jako speciální, široce chápaná reflexe nejen vlastního jednání, ale také kulturní a sociální pozice. Vystoupení bylo neseno apelem na etickou, sociální a environmentální angažovanost školního kurikula, což bylo konkretizováno mj. výzvou k zájmu učitele o traumata, která si žáci přinášejí do třídy, a práci s nimi. I když Slatteryho vystoupení vzbudilo velký zájem, vyvolalo zároveň kritické diskuse, zda je skutečně žákovou zakázkou vůči učiteli, aby byl jeho terapeutem, a zda naopak nechce žák přicházet do školy jako do relativně bezpečného prostředí, kde se může odštíhnout od problémů v rodině a komunitě.

Velmi odlišně – obsahově i formálně – pojala svou přednášku novozélandská antropoložka a politoložka Elisabeth Rataová (University of Auckland), která apelovala na badatele, aby se vrátili k problémům konstrukce kurikulárních dokumentů. Rataová kritizuje postmoderní relativizaci západního vědění, ale současně uznává, že je potřeba lépe teoreticky podložit postavení znalostí v kurikulu. Domnívá se, že při tvorbě školního kurikula musíme respektovat epistemickou strukturu moderní vědy a vycházet z ní. Na tomto základě Rataová (2019) vytváří model, který při návrhu kurikula zajistí jeho koherenci (*Curriculum Design Coherence Model*). Původně vznikl pro účely vysokoškolské pedagogiky, nyní se testuje v prostředí základních škol. Je také navržen didaktický postup, který má umožnit uplatnění náročného akademického pojetí v praxi (Rata, McPhail, & Barrett, 2019).

Implementace kurikula a zejména jeho rozpracování ve školách (tedy na mezoúrovni) bylo předmětem panelové diskuse, již se účastnili Jan van den Akker (emeritní ředitel nizozemské národní kurikulární agentury SLO), John Hammond, který vede irskou kurikulární agenturu NCCA, a Mark Priestley z University of Stirling. Vyslovené názory rezonovaly s našimi zkušenostmi. Přenesení odpovědnosti za tvorbu kurikula do škol nikdy v praxi není tak jednoduché, jak na první pohled vypadá. Je to velmi náročné na zdroje – čas, infrastrukturu, budování kapacity, vyžaduje vzájemnou důvěru aktérů (přičemž právě důvěry se v našem, tj. českém systému nedostává). V neposlední řadě se nesmí zapomenout na spolupráci s vydavateli učebnic. Panelisté zdůrazňovali také další vzdělávání učitelů: trvalé, dlouhodobé, probíhající přímo ve škole a užívající networking (ne velké akce typu jednodenních konferencí). Národní přístupy se různí: Francie, Anglie mají rozhodování o kurikulu centralizované, Nizozemsko nebo Nový Zéland naopak decentralizované, ve Finsku lze mluvit o přítomnosti obou prvků.

Mark Priestley kritizoval pojetí, že kurikulum je „barevná brožura“ nebo seznam témat, ale také představu, že se vše vytvoří ve škole. Kurikulum jsou „mnohovrstvené sociální praktiky, zahrnující infrastrukturu, postupy učitelů, jimiž je vzdělávání strukturováno, realizováno a hodnoceno“ (Priestley, 2019). Kurikulum není ani projekt, ani produkt, ale událost. Klíčovým analytickým nástrojem je aktérství (*agency*)

120 jako „schopnost kriticky utvářet vlastní reakce na komplexní situace“, posuzovat, rozhodovat se, schopnost vybírat z repertoáru a jednat jinak než dosud (ekologická perspektiva: aktérství není něco, co lidi „mají“, ale co „dělají“). Tento koncept aktérství u nás zavádějí do diskurzu o učitelích např. M. Pišová a S. Hanušová, bylo by asi užitečné porovnat ho s nám známějším pojmem *reflexivní praxe*.

Nová kurikula jsou jiná, než byli učitelé zvyklí – pracují s jinou terminologií, vycházejí z jiných teorií vědění (a učení), proto vzniká značný prostor pro neporozumění a miskoncepty. Požadovaná změna je složitá, dosažený efekt často povrchní (M. Fullan to nazývá *falešné jasno*). Učitelé potřebují jak technické dovednosti (např. formativně hodnotit), tak i nový jazyk, který by jim umožnil kritický přístup k politice. V neposlední řadě na takovéto změny musí vlády vyčlenit dostatečné finanční prostředky. Diskuse nepřinesla odpověď na otázku, zda je decentralizace tvorby kurikula do škol „dobrým nápadem“, ale byl zdůrazněn princip subsidiarity: věci se mají dělat na té úrovni, kde je to nejefektivnější.

V sekcích nás tentokrát zaujaly zejména příspěvky přehledně mapující vývoj kurikula a návazného hodnocení na Iberském poloostrově. Španělsko a Portugalsko rovněž řešily – a stále řeší – otázku transformace společnosti a školství po pádu autoritativních režimů a jejich zkušenosti se nám zdají v mnohém inspirativní. My jsme v sekcích prezentovali dva příspěvky – historicky orientovaný referát *New Curriculum Movement Behind the Iron Curtain* (M. Dvořáková a D. Dvořák) a komparativní *Two Topics in Seven Curricular Frameworks: What Can Be Learned?* (D. Dvořák a J. Holec).

Po skončení konference navázala Letní škola kurikulárních studií, což usnadnilo zajištění předních světových odborníků pro lektorský sbor a pravděpodobně také přivedlo mezi účastníky obou akcí řadu mimoevropských studentů – zastoupeny byly všechny kontinenty kromě Severní Ameriky. Pozitivní je také účast zemí střední a východní Evropy – po dvou zástupcích z Litvy, Srbska a České republiky.

Přednášky a semináře reprezentovaly velmi odlišné směry v současné teorii a metodologii výzkumu kurikula. Na jedné straně Stavroula Philippouová (University of Cyprus) demonstrovala tradici rekonceptualizované kurikulární teorie čerpající z postmoderních, poststrukturalistických a postkoloniálních zdrojů na příkladu analýzy pojetí identity v široce chápaném kurikulu (řecko)kyperské školy. Druhý pól opět představovala Elisabeth Rataová, jejíž přednáška v rámci letní školy byla věnována především problematice „politiky znalostí“, která jí přinesla mezinárodní uznání. Rataová obhájí proti postmoderním přístupům tzv. sociální realismus. Realismus byl rovněž předmětem zájmu semináře Marka Pristleyho, který velmi prakticky vedl studenty k uvědomění si potřebnosti a způsobu použití teoretického rámce v disertačních výzkumech a v druhé části představil kritický realismus M. Archerové. Konstrukčnímu výzkumu (*design based research*) se věnovala Nienke Nieveenová (Univerzita Twente). Dominik Dvořák (Univerzita Karlova) vedl seminář zaměřený na reflexi vztahu domácího kontextu a zahraničních vlivů na řešení kurikulárních otázek s příklady z postsocialistického prostoru. Daniel Pražák pořídil oficiální fotodokumentaci.



Kampus univerzity v Maynoothu a místní organizátoři vedení Majellou Dempseyovou vytvořili pro letní školu příhodné a vstřícné prostředí. Účastníci poznali jak historickou část školy s knihovnou semináře sv. Patrika, tak moderní objekty včetně nové univerzitní knihovny. Doktorandi získali cenné podněty pro koncipování svého disertačního výzkumu a navázali kontakty se zahraničními kolegy s blízkým tematickým nebo metodologickým zaměřením. V neformálních interakcích došlo k výměně aktuálních informací o výzkumu, vývoji a implementaci kurikula v zemích účastníků.

Na konferenci navázalo také jednání členů Evropské asociace kurikulárních studií (EuroACS), kde byl D. Dvořák pro další funkční období potvrzen do výboru. Je naděje, že kontakt se špičkami evropského a světového kurikulárního bádání bude užitečný pro výzkum i vzdělávací politiku a že letní školy zůstanou pro mladé kolegy otevřeny i do budoucna.

### Literatura

- Morgan-Fleming, B., & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 499–511.
- Priestley, M. (2019, May). Curriculum: Concepts and approaches. *Impact – Journal of the Chartered College of Teaching*. Dostupné z <https://impact.chartered.college/article/curriculum-concepts-approaches/>
- Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 681–697.
- Rata, E., McPhail, G., & Barrett, B. (2019). An engaging pedagogy for an academic curriculum. *The Curriculum Journal*, 30(2), 162–180. doi: 10.1080/09585176.2018.1557535
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183.

Michaela Dvořáková, Daniel Pražák, Jakub Holec, Dominik Dvořák  
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz

