

Kvalita
kurikula
a výuky:
výzkumné
přístupy
a nástroje



Tomáš Janík, Petr Najvar, Milan Kubiátko a kol.

Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje
Tomáš Janík, Petr Najvar, Milan Kubiátko a kol.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Masarykova univerzita

**KVALITA KURIKULA A VÝUKY:
VÝZKUMNÉ PŘÍSTUPY A NÁSTROJE**

Tomáš Janík, Petr Najvar, Milan Kubiátko a kol.

Brno 2013

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 23

Publikace vznikla za podpory projektu MUNI/A/1020/2010 Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality ve vzdělávání – NAME 2011 a Pedagogické fakulty MU.

Autorský kolektiv:

Mgr. Petr Blažej (kap. 3), Mgr. Marie Doskočilová (kap. 8), Mgr. Jitka Jakešová (kap. 10),
doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (úvod, kap. 1, doslov), Mgr. Tomáš Janko (kap. 5),
Mgr. Miroslav Jireček (kap. 2), PaedDr. Milan Kubiátko, Ph.D. (kap. 1),
Mgr. Eva Minaříková (kap. 9), Mgr. Kateřina Mrázková (kap. 12),
Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (kap. 1), Mgr. Karolína Pešková (kap. 6),
Mgr. Jana Přikrylová (kap. 11), PhDr. Mgr. Jana Stejskalíková (kap. 4),
Mgr. Pavel Zlatníček (kap. 7)

Recenzovali: doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
 doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

© 2011 Tomáš Janík, Petr Najvar, Milan Kubiátko a kol.
© 2011 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6398-3
ISBN 978-80-210-5705-0 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-6398-2013

OBSAH

Úvod	9
1 Systémový rámec kvality školního vzdělávání: uvedení do problematiky	11
1.1 Úvod	11
1.2 Problémové oblasti školního vzdělávání a jejich nedostatečné pokrytí výzkumem	11
1.3 Modely školního vzdělávání a jejich komponenty	12
1.4 Výzkumné nástroje – podchycení proměnných v rámci modelu	16
1.5 Návaznost na předchozí aktivity a výhledy	17
I. KVALITA KURIKULA: METODOLOGICKÉ STUDIE A VÝZKUMNÁ SDĚLENÍ	21
2. Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu	23
2.1 Úvod	23
2.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	23
2.3 Přehled teoreticky a metodologicky inspirativních prací	26
2.4 Prezentace výsledků z hlediska metodologie	30
2.5 Závěr a interpretace výsledků	42
3 Výzkum ideologičnosti učebnic občanské výchovy: prezentace metodologických nástrojů	45
3.1 Úvod	45
3.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	45
3.3 Stav dosavadní problematiky	49
3.4 Metodologie výzkumu a kritériální systém	54
3.5 Závěr a diskuse	58
4 Evropská dimenze ve vzdělávání a její empiricko-výzkumné uchopení v učebnicích dějepisu	61
4.1 Úvod	61
4.2 Vymezení základních pojmů řešené problematiky	61
4.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání	67
4.4 Cíle výzkumu	70
4.5 Tvorba kategoriálního systému	70
4.6 Závěr	77
5 Nonverbální prvky v učebnicích: výsledky analýzy	79
5.1 Úvod	79
5.2 Vymezení řešené problematiky	79

5.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	83
5.4	Metodologie výzkumné studie	87
5.5	Výsledky analýzy	88
5.6	Diskuse	92
5.7	Závěr	94
6	Metodologické aspekty analýzy učebnic německého jazyka z hlediska vizuálních prostředků pro výuku reálií	97
6.1	Úvod	97
6.2	Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	97
6.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	101
6.4	Metodologie výzkumu	104
6.5	Závěry	111
II.	KVALITA VÝUKY: METODOLOGICKÉ STUDIE A VÝZKUMNÁ SDĚLENÍ	113
7	Kvalita výuky cizích jazyků – od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji	115
7.1	Úvod	115
7.2	Vymezení základních pojmů: kvalita výuky a kvalita výuky cizích jazyků	116
7.3	Přístupy a nástroje uplatňované ve výzkumu v oblastech výzkumu kvality	120
7.4	Tvorba a ověřování pozorovacího nástroje	124
7.5	Závěr	129
8	Genderové stereotypy a nerovnosti ve výuce angličtiny: vývoj výzkumného nástroje	131
8.1	Úvod	131
8.2	Gender či pohlaví? Genderová identita jedince a vliv školy na její utváření	131
8.3	Přehledová studie vybraných výzkumných šetření v oblasti genderu ve výuce se zřetelem na výzkum genderových stereotypů	134
8.4	Výzkum aspektu genderu ve výuce a vybrané výsledky kvalitativních analýz	138
8.5	Diskuse a závěry	145
9	Nástroj pro zkoumání diagnostické kompetence (budoucích) učitelů	147
9.1	Úvod	147
9.2	Vymezení problematiky a základních pojmů	147
9.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	150

9.4	Vývoj nástroje pro zkoumání diagnostické kompetence	154
9.5	Diskuse a závěry	159
10	Motivační aspekty autoregulace učení: od vymezení problematiky k diagnostice	161
10.1	Úvod	161
10.2	Vymezení základních pojmů	161
10.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání	165
10.4	Dotazník autoregulace učení	171
10.5	Diskuse a závěry	174
11	Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků vyššího sekundárního vzdělávání	177
11.1	Úvod	177
11.2	Vymezení řešené problematiky a základní terminologie	177
11.3	Shrnutí dosavadního stavu poznání řešené problematiky	180
11.4	Výběr a ověřování výzkumného nástroje	182
11.5	Sběr a získávání dat	183
11.6	Výzkumný vzorek	184
11.7	Výbrané výsledky z žakovského dotazníku	184
11.8	Diskuse a závěry	191
12	Kartografické dovednosti ve výuce zeměpisu: teoretický model a výsledky výzkumného šetření	193
12.1	Úvod	193
12.2	Vymezení základních pojmů	193
12.3	Současný stav poznání	196
12.4	Cíle předvýzkumu	198
12.5	Metodika výzkumu	199
12.6	Výsledky	200
12.7	Diskuze a závěry	204
	Doslov	207
	Summary	213
	Literatura	215
	Seznam obrázků a tabulek	237
	O autorech	239

Úvod

Spolu s nedobrymi výsledky českých žáků v mezinárodně srovnávacích výzkumech (TIMSS, PISA) a navazujícími litaniemi nad úrovní vzdělanosti v naší zemi se do popředí diskuse o vzdělávání dostává téma *kvality*. Tento pojem zde získává pozici *středobodu*, k němuž se sbíhají jak úvahy o příčinách, tak naděje na vyvedení z problematického stavu.

Problematika *kvality školního vzdělávání* – zejména kurikula a výuky – patří mezi jedno z profilujících témat výzkumu na *Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity*. Pod odbornou garancí a supervizí *Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU* jsou v disertačních pracích doktorandů oboru Pedagogika zkoumány vybrané problémy související s kvalitou vzdělávání.

Díky podpoře Masarykovy univerzity lze zkoumané problematice poskytnout projektové zázemí a systémový rámec. Již v roce 2010 byly v rámci projektu *MUNI/A/1038/2009 Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula v oborech školního vzdělávání (NAME 2010)* podpořeny na dvě desítky doktorandů. Ti pod supervizí svých školitelů a konzultantů rozpracovávali problematiku monitoringu a evaluace kvality vzdělávání. Výstupem jejich aktivit byla odborná kniha s názvem *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula v oborech školního vzdělávání (Janík, Najvar, & Knecht et al., 2010)*.

Do jisté míry obměněný řešitelský kolektiv pokračoval ve své práci i v roce 2011, a to pod záštitou projektu *MUNI/A/1020/2010 Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality ve vzdělávání (NAME 2011)*. Výstupy z řešení projektu jsou shrnuty v této knize a v několika časopiseckých a sborníkových studiích. V průběhu řešení projektu v letech 2010–2011 se ukázalo, že *kvalitní vzdělávání* nelze v úplnosti popsat pouhým výčtem charakteristik, tj. odpovědět na otázku, jaké je. Vedle toho je třeba identifikovat, co jsou jeho nezbytné součásti (komponenty). Postižení vztahů mezi komponentami a kvalitami je cílem modelů kvality školního vzdělávání. Vybrané modely jsme představili již v předchozí knize (Janík, Najvar, & Knecht et al., 2010, s. 13–32) a otevíráme jimi výklad i v knize této (viz kap. 1).

Těžiště této knihy – *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje* – spočívá v metodologické problematice. Jde o prezentaci různých přístupů a nástrojů umožňujících podchycovat vybrané komponenty a kvality kurikula a výuky. V knize jsou představeny následující přístupy/nástroje: kategoriální systémy pro analýzu kurikulárních dokumentů v dějepise (Miroslav Jireček), pro posuzování ideologičnosti v učebnicích občanské výchovy (Petr Blažej), pro posuzování evropské dimenze v učebnicích dějepisu (Jana Stejskalíková), kategoriální systémy pro zkoumání nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu (Tomáš Janko), pro zkoumání vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka (Karolína Pešková), posuzovací systém

pro zjišťování kvality výuky cizích jazyků (Pavel Zlatníček), kategoriální systém pro posuzování genderových stereotypů a nerovností ve výuce anglického jazyka (Marie Doskočilová), kategoriální systém pro posuzování diagnostické kompetence (budoucích) učitelů anglického jazyka (Eva Minaříková), dotazník pro zjišťování autoregulace učení (Jitka Jakešová), dotazníky pro zjišťování strategií učení cizímu jazyku (Jana Přikrylová) a didaktický test kartografických dovedností v zeměpise (Kateřina Mrázková).

Za odbornou podporu a konstruktivní připomínky k jednotlivým textům autoři děkují Eduardu Hofmannovi, Věře Janíkové, Petrovi Knechtovi, Josefu Maňákovi, Veronice Najvarové, Jaroslavu Vaculíkovi, Kateřině Vlčkové, kteří zde vystupovali v roli školitelů a konzultantů. Zvláštní poděkování náleží Janu Slavíkovi a Petru Urbánkovi, kteří posoudili rukopis knihy jako celku a poskytli autorskému kolektivu důležité podněty pro další práci v dané oblasti.

V Brně, 31. 10. 2011

za kolektiv autorů Tomáš Janík

1 SYSTÉMOVÝ RÁMEC KVALITY ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Tomáš Janík, Petr Najvar, Milan Kubiátko

1.1 Úvod

Tato kapitola je uvedením do problematiky kvality školního vzdělávání. Jejím cílem je předestřít systémový rámec kvality v dané oblasti, a nabídnout tak zastřešení pro jednotlivé kapitoly zařazené do této knihy. Výklad v této kapitole je rozvržen do čtyř částí. Nejprve autoři připomínají výsledky analýz nálezů českého pedagogického výzkumu a poukazují na problém nerovnoměrně rozložené výzkumné pozornosti. V návaznosti na to konstatují potřebu produkovat výzkumné poznání o problémech školního vzdělávání tak, aby mohlo vznikat integrované a kumulativní vědění. Tím poukazují na potřebu propracování modelů (kvality) školního vzdělávání a odpovídajících výzkumných nástrojů. Jejich koordinované uplatnění ve výzkumné praxi by mělo vést k produkci vzájemně provázaných poznatků a k jejich systematickému začlenění do poznatkové základny.

V jednotlivých kapitolách této knihy jsou prezentovány postupy vytváření výzkumných nástrojů na straně jedné a výsledky (před)výzkumných šetření na straně druhé. To vše budiž chápáno jako příslib zkvalitnění metodologického zázemí výzkumu vzdělávání a propracování poznatkové základny, jež je jeho prostřednictvím budována.

1.2 Problémové oblasti školního vzdělávání a jejich nedostatečné pokrytí výzkumem

Z analýz, které byly v posledních letech provedeny (Mareš, 2000; Janík et al., 2009; Janík, 2010; Walterová, 2004, 2011), vyplývá, že pozornost českého pedagogického výzkumu je nerovnoměrně rozložena mezi jednotlivé oblasti školního vzdělávání. V celkovém pohledu dominuje zaměření na aktéry školního vzdělávání – zejména na učitele, díky výzkumům TIMSS a PISA jsou k dispozici určité poznatky o výsledcích žáků, méně pokryta je oblast procesů.

Pokud jde o metodologii, teprve pozvolna se prosazují komplexní (promyšleně koordinované a integrované) a problémově orientované výzkumy. Problémy školního vzdělávání zpravidla nejsou výzkumem do té míry objasněny, aby bylo možné spolehlivě směřovat k jejich řešení. Vědění produkované výzkumem školního vzdělávání

se vyznačuje fragmentaritou a relativně nízkou mírou integrity. Narůstající objem *popisného vědění (co)* začíná pozvolna kontrastovat s nedostatkem *procedurálního vědění (jak)* a *vysvětlujícího vědění (proč)*. Za vysloveně nedostatkové lze považovat *procedurální vědění pro změnu (jak jinak)*, jež by bylo využitelné právě při řešení problémů.

Dovozujeme, že zmiňovaný deficit je důsledkem specializačního trendu ve výzkumu vzdělávání, kdy se badatelé zaměřují na relativně úzce vymezené výzkumné problémy. To vede k produkci poměrně specializovaného vědění, jež často postrádá vazbu na širší kontexty. Specializované vědění je jistě žádoucí, avšak pokud jeho produkce není koordinována v širších systémových rámcích, jeho výpovědní hodnota se redukuje o to nejcennější – o povědomí o souvislostech. Ve skutečnosti se nejedná o vědění, jde spíše o dílčí (izolované) fragmenty informací.

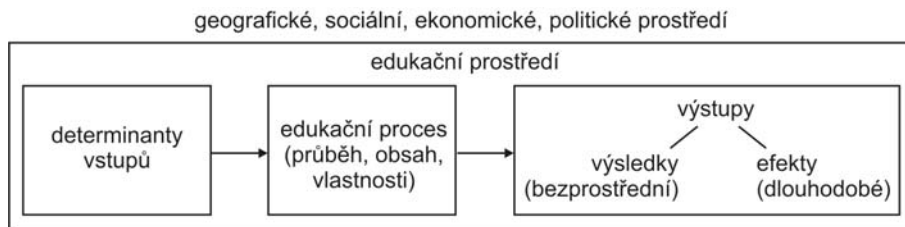
1.3 Modely školního vzdělávání a jejich komponenty

Aby bylo možné tyto fragmenty vnímat v jejich patřičném kontextu, či spíše aby bylo možné se vyhýbat přílišné fragmentarizaci výzkumu, jsou různými autory vytvářeny obecné modely školního vzdělávání, které zachycují jednotlivé komponenty tohoto fenoménu a také vztahy mezi těmito komponentami, a tím i mezi různými proměnnými v rámci komplexních výzkumných designů. To je předpokladem toho, aby bylo možné hledat vztahy mezi dílčími informacemi a směřovat k integrovanému (provázenému) vědění (o souvislostech).

Veselý (2011) cituje Ostromovou (2005), která v této souvislosti rozlišuje mezi konceptuálními rámci, teoriemi a modely. Zatímco konceptuální rámce vymezují a uspořádávají v obecné rovině klíčové pojmy a vztahy mezi nimi, teorie jsou specifitější a představují soubor generalizací, které umožňují vysvětlit určité jevy. Konceptuální rámce pak v konkrétní rovině strukturují naše myšlení a tím pomáhají výzkumně uchopovat sociální jevy. Mezi aspekty kvality konceptuálních rámců uvádí Veselý relevanci a užitečnost, komplexnost, úspornost a dynamičnost. Konceptuální rámec, který pomáhá jeho autoru či čtenáři strukturovat jeho myšlení o nějakém předmětu, musí být vyčerpávající – tzn. zahrnovat všechny důležité znaky tématu, a zároveň musí být úsporný – tzn. volit co nejjednodušší vysvětlení. Konceptuální rámec také musí brát v potaz dynamiku sociálních jevů a podněcovat k uvažování o procesech, které v daném systému probíhají (Veselý, 2011, s. 26–27).

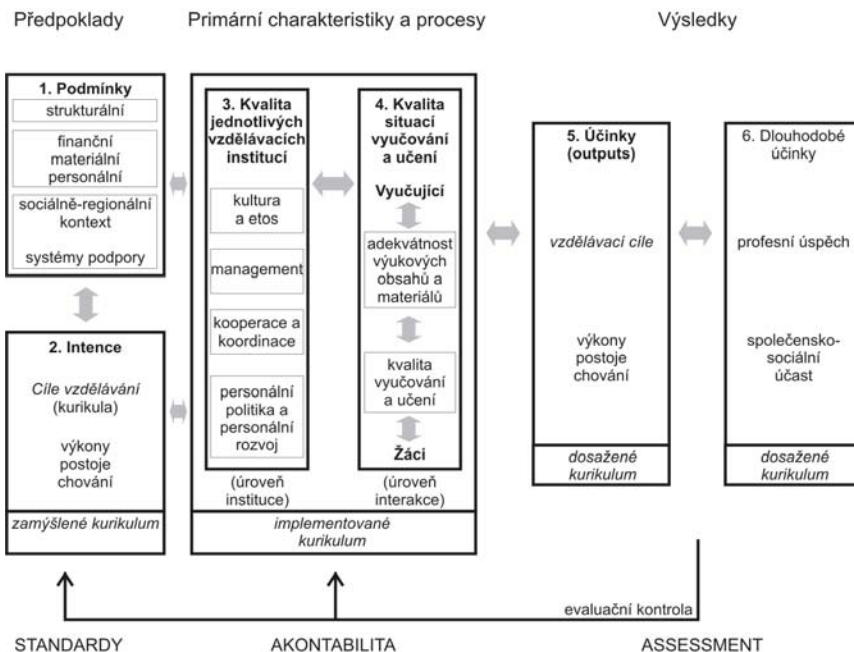
Problematické konceptuálních rámců a modelů se zpravidla věnují autoři usilující o syntetizující pohled na komplexní procesy vyučování a učení ve školním prostředí. Průcha (2002, s. 84) předkládá model edukace (obrázek 1.1), který v hlavní linii zachycuje *edukační proces*, který Průcha považuje za ústřední téma moderní pedagogické vědy (s. 74). Vedle vlastního *edukačního procesu* v hlavní linii model zachycu-

je *determinanty vstupů* (charakteristiky žáků, charakteristiky učitelů, charakteristiky edukačních konstruktů a charakteristiky škol) a také *výstupy*. Mezi výstupy Průcha (2002, s. 358) řadí výsledky edukace, které pojímá jako charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů, a efekty edukace – tj. důsledky či účinky, které výsledky edukace vyvolávají u jedinců a v celé společnosti. Tato hlavní linie se v modelu realizuje v *edukačním prostředí*, které je vnořeno do širšího kontextu *geografického, sociálního, ekonomického a politického prostředí*.



Obrázek 1.1. Obecný model edukace (Průcha, 2002, s. 84).

Model prezentovaný Průchou (obrázek 1.1) ve stručnosti postihuje základní komponenty edukačního procesu. Detailnější pohled na školní výuku lze najít v modelech zahraničních autorů. Pro účely této kapitoly a knihy se jako nejvhodnější jeví *Model kvality školy* předložený Dittonem (2009, s. 84), který vedle komponent edukačního procesu poukazuje i na zpětnovazební mechanismy, které je žádoucí ve školském systému etablovat (obrázek 1.2). Na procesy probíhající ve školní třídě se dívá optikou kurikula a rozlišuje: *zamýšlené kurikulum*, které sestává z podmínek a intencí, *implementované kurikulum*, které zahrnuje úroveň institucí a úroveň interakce (a spadají sem i aktéři); a *dosažené kurikulum*, které člení na účinky a dlouhodobé účinky.



Obrázek 1.2. Model kvality školy dle Dittona (2009, s. 84).

Poněkud jiný pohled nabízí Helmke (2007), který v centru svého modelu vidí proces *vyučování* jako jistou formu nabídky (k učení). Na počátku stojí *učitel* jako expert v daném oboru a didaktice. Model dále zahrnuje *vyučování* a *učební aktivity* žáka, a mezi nimi *mediační procesy*; tyto komponenty směřují k *účinkům* či *efektům* (obrázek 1.3).



Obrázek 1.3. Helmkeho model kvality výuky (podle Helmke 2007, s. 42, překlad T. Janík).

Ve všech prezentovaných modelech (kvality) školního vzdělávání lze při určité míře abstrakce rozlišit několik základních oblastí: (1) vstupy (inputy); (2) procesy edukace; (3) výstupy; (4) kontexty vzdělávání.

- 1) Vstupy (inputy) nejčastěji zahrnují personální a materiální determinanty, jako jsou osobnostní charakteristiky učitele a žáků a kurikulum ve smyslu cílů a zamýšlených obsahů výuky.
- 2) Procesy edukace zahrnují děje odehrávající se ve školní třídě během výuky (komunikace, interakce) a další fenomény jako metody výuky.
- 3) Výstupy zahrnují krátkodobé a dlouhodobé efekty procesů na aktéry (subjekty edukace).
- 4) Do kontextů vzdělávání bývají zahrnovány aspekty prostředí, a to edukačního, sociálního, geografického apod.

Při uvádění kontextu analýz prezentovaných v této knize nejčastěji pracujeme s modelem, jenž staví na Helmkeho modelu (viz výše). Ten vedle komponent (tj. složek školního vzdělávání) uvažuje také o charakteristikách, tj. kvality školního vzdělávání. Je však rozšířen o sloupec „kurikulum“, ve kterém konkretizujeme kurikulární charakteristiky (tj. kvality) výuky, jako *tematické pokrytí*, *uspořádání učiva*, či *přiměřenost učiva* (obrázek 1.4).



Obrázek 1.4. Rozšířený model kvality školního vzdělávání (podle Helmke 2007, s. 42, adaptace T. Janík).

1.4 Výzkumné nástroje – podchycení proměnných v rámci modelu

Má-li být realizován výzkum zaměřený na výše uváděné komponenty a kvality školního vzdělávání, je zapotřebí výzkumných přístupů a nástrojů, které by to umožnily. Na tomto místě předložíme stručný výčet metod či nástrojů vztahujících se k proměnným na vstupu, procesu, výstupu a kontextu školního vzdělávání.

Mezi proměnné na vstupu jsou řazeny složky učitelovy profesní vybavenosti – např. expertnost, kompetence, dovednosti, znalosti apod. Palmer et al. (2005) uvádějí kritéria, na jejichž základě se stanovuje, zda učitel může být považován za experta či nikoliv. Mezi indikátory jsou zpravidla zařazeny délka zkušenosti v profesi, společenské uznání, členství v profesní skupině, výkonová kritéria a další (Pišová, 2010). První tři indikátory lze zkoumat zejména kvantitativními metodami, přičemž se využívá deskriptivní statistika (respondenti např. zvolí či uvedou možnosti, resp. stav, který je charakterizuje). Poslední indikátor lze zkoumat pozorováním a následně komparací s jinými učiteli. Při použití uvedených metod lze využít také kvalitativní přístupy – např. autobiografické interview a další. Mezi další proměnné na vstupu patří učitelovy kompetence, dovednosti a znalosti. Možností, jimiž lze tyto proměnné zkoumat, je více – jedná se např. o různé posuzovací nástroje (škály dle Likerta, prahové škálování – threshold scale a další), či o kvalitativní nástroje založené na narativních interview apod. (přehledně viz Janík, 2009).

Mezi procesuální proměnné patří vlastní výukový proces zahrnující také interakci a komunikaci. Výzkumy pedagogické interakce a komunikace se zaměřují na procesy vzájemné výměny informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu a slouží výchovně-vzdělávacím cílům (Gavora et al., 1988). Může jít o zkoumání obsahové a formální stránky verbální komunikace, o zkoumání neverbální komunikace apod. Při zkoumání formální stránky verbální komunikace se pozornost zaměřuje zejména na zkoumání délky projevu, či na způsob kladení otázek atd. Zkoumání obsahové stránky komunikace ve výuce zahrnuje zejména analýzu učiva. Při zkoumání neverbální komunikace se pozornost zaměřuje například na využívání gestikulace. Výzkumy interakce – vzájemného působení dvou a více lidí – se zaměřují např. na chování učitele, vyučovací styl učitele. Ve výzkumech interakce a komunikace se uplatňuje celá řada různých metod a technik (přehledně viz Janíková, 2011). Patrně nejčastější používanou metodou je pozorování. Pozorování může být buď přímé, kdy výzkumník zaznamenává jevy do pozorovacích archů, nebo nepřímé (zprostředkované), při němž lze využít např. videozáznamu. V obou případech se zpravidla pracuje s kategoriálním či ratingovým systémem. Systém umožňuje zachytit vybrané znaky či jejich kvality vždy, když se vyskytnou, a v pořadí, v jakém se vyskytnou. S ohledem na sledované výzkumné otázky lze využít či modifikovat již existující kategoriální systém (např. Flandersův), popř. vytvořit systém vlastní. Ke zjišťování struktury a činností ve skupině (např. ve školní třídě) se používá interakční analýza. Východiskem této techniky je pozoro-

vání založené na určitém systému kategorií, které utřídí interakci podle určitých kritérií.

Mezi proměnné na výstupu patří např. znalosti, dovednosti, postoje, kompetence, popř. (osvojené) strategie učení apod. Znalosti a dovednosti jsou nejčastěji zjišťovány pomocí testů. V testech se kromě paměťových úloh mohou uplatňovat taky problémové úlohy. Mnohdy se přitom uplatňuje design založený na pretestu a posttestu. Za účelem zkoumání strategií (učení či řešení problémů) bývají aplikovány různé přístupy, metody a techniky, a to v závislosti na cíli výzkumu (přehledně viz Vlčková, 2009b). Každá z nich vykazuje při výzkumu strategií učení slabé a silné stránky; mají různou „úspěšnost“ ve sběru dat související např. se zjevností či skrytostí zkoumaných strategií. Zjevné strategie lze zkoumat např. prostřednictvím pozorování, skryté strategie je třeba zkoumat např. prostřednictvím interview. Např. introspektivní techniky jsou problematické u strategií, které jsou proceduralizované a v dlouhodobé paměti nepřístupné introspekci. Proto se doporučuje kombinovat např. metodu pozorování s verbálními výpověďmi žáků. V rámci psychometrického přístupu k měření postojů se využívá tří hlavních typů měřících metod. První z nich je Thurstonova metoda, nazývaná i metoda stejně se jevících intervalů. Patrně nejpoužívanější měřící metodou je Likertova metoda. Likert použil zjednodušený postup, při kterém vypustil vytváření škály na základě hodnocení expertů. Likertovská škála používá položky ve formě tvrzení, respondent vyjadřuje svůj souhlas, resp. nesouhlas s nimi. Další metodou využitelnou při zkoumání postojů je sémantický diferenciál. Je to asociační metoda měření postojů prostřednictvím významu.

Při zkoumání vzdělávacích kontextů (tj. učebního prostředí apod.) se uplatňuje přímé či nepřímé pozorování. Lze využít videozáznam, případně písemný záznam. Pozorování (a navazující posuzování) je využíváno také při zkoumání klimatu třídy či školy. Vedle toho se zde uplatňují také speciální dotazníky, inventáře, posuzovací škály apod. (přehledně viz Mareš & Ježek, 2006a, 2006b).

1.5 Návaznost na předchozí aktivity a výhledy

Vybrané modely školního vzdělávání, kurikula a výuky byly představeny již v dřívějších publikacích autorů této knihy (Janík, Janíková, & Vlčková, 2009; Zlatníček et al., 2010a) v rámci odborných aktivit *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* (dále IVŠV). Mezi modely, které autorský kolektiv využívá pro strukturaci svých odborných aktivit, patří Dittonův model (obrázek 1.2) a rozšířený Helmkeho model (obrázek 1.4).

Ve vztahu k jednotlivým komponentám těchto modelů jsou v IVŠV PdF MU vytvářeny či adaptovány příslušné výzkumné (popř. diagnostické či evaluační) nástroje. V dlouhodobé perspektivě naše aktivity směřují k pokrytí relevantních oblastí školního

vzdělávání. Publikace – jako je např. tato – je jedním z dílčích příspěvků k tomuto ambicióznímu záměru. Těžiště našich stávajících aktivit vyplývá z tematické profilace IVŠV¹, a tudíž směřuje především k těmto oblastem školního vzdělávání:

- vstupy – učitel a jeho kompetence/expertnost, kurikulum;
- procesy – vyučování, učení, interakce a komunikace;
- výstupy – znalosti, dovednosti, kompetence, postoje, strategie.

Uvedená problematika je v IVŠV systematicky zpracovávána od roku 2010, kdy získala své zázemí:

- v projektu Masarykovy univerzity *MUNI/A/1038/2009 Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky v oborech školního vzdělávání – NAME 2010* (Janík, Knecht, & Najvar, 2010);
- její další rozpracování je možné díky navazujícímu projektu Masarykovy univerzity *MUNI/A/1020/2010 Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality ve vzdělávání – NAME 2011* (viz tato kniha);
- nejnověji ji lze rozvíjet též díky projektu *GA ČR P407/11/0262 Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání*.

Kumulace projektů řešících blízkou problematiku umožňuje koncentrovat výzkumné kapacity a finanční prostředky, a kompenzovat tak problém rozřízštěnosti výzkumných zdrojů i poznatků, na něž jsme v jiné souvislosti upozorňovali výše (kap. 1.2).

Aktivity řešitelského kolektivu projektu *NAME 2010* směřovaly k propracování metodologických nástrojů pro zkoumání kvality výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání. Výstupem je publikace (Janík, Knecht, & Najvar, 2010), která představuje konkrétní metodologické nástroje: pro posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích (Janko, 2010), pro hodnocení vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka pro výuku reálií (Pešková, 2010), pro tematické analýzy učebnic dějepisu (Stejskalíková, 2010), pro historicko-srovnávací analýzy kurikulárních dokumentů (Jireček, 2010), pro analýzy příležitostí k učení (Šebestová, 2010), interkulturní komunikační kompetence ve (Zerzová, 2010) a reprodukce generových stereotypů (Doskočilová, 2010) ve výuce anglického jazyka, pro výzkum strategií učení cizímu jazyku (Přikrylová, 2010) a pro analýzy realizace experimentů ve výuce fyziky (Novák, 2010).

Do jisté míry obměněný autorský kolektiv ve své práci pokračoval i v roce 2011, a to pod záštitou projektu *NAME 2011*. Výstupy z řešení projektu jsou shrnuty v této knize

¹ K výzkumné profilaci IVŠV viz Janík, Knecht, Najvar, Pišová a Šebestová (2011, s. 24–49). Jak je z uvedeného výčtu patrné, těžiště našich odborných aktivit prozatím spočívá v oblastech 2, 4 a 5 Dittonova modelu (obrázek 1.2), výhledově by měly být aktivity rozšířeny i do oblastí 1, 3 a 6 tohoto modelu, což se neobejde bez spolupráce s dalšími pracovišti v České republice a v zahraničí.

a v několika časopiseckých a sborníkových studiích (Šebestová, Najvar, & Janík, 2011; Jireček, 2011a; Minaříková, 2011; Novák, 2011; Stejskalíková, 2011; Vašíčková, 2011; Zlatníček, 2011). Kniha, která se dostává čtenáři do rukou, představuje následující přístupy/nástroje (tabulka 1.1).

Tabulka 1.1

Přehled výzkumných přístupů/nástrojů

Autor	Oblast zájmu	Doména	Předmět/subjekt výzkumu	Nástroj
Jireček	Analýza kurikulárních dokumentů	Dějepis	Kurikulární dokumenty	Kategoriální systém
Blažej	Ideologičnost v učebnicích	Občanská výchova	Učebnice	Kategoriální systém
Stejskalíková	Evropská dimenze v učebnicích	Dějepis	Učebnice	Kategoriální systém
Janko	Nonverbální prvky	Zeměpis	Učebnice	Kategoriální systém
Pešková	Vizuální prostředky	Německý jazyk	Učebnice	Kategoriální systém
Zlatníček	Kvalita výuky	Cizí jazyk (němčina, angličtina)	Učitelé (částečně žáci) nižší sekundární školy	Posuzovací systém
Doskočilová	Genderové stereotypy a nerovnosti	Anglický jazyk	Učitelé	Kategoriální systém
Minaříková	Diagnostická kompetence	Anglický jazyk	Studenti učitelství	Kategoriální systém
Jakešová	Autoregulace učení (motivační aspekty)	Oborově neutrální	Studenti vysokých škol	Dotazník (škály)
Příkrylová	Strategie učení cizímu jazyku	Cizí jazyk	Žáci základních a středních škol	Dotazník
Mrázková	Kartografické dovednosti	Zeměpis	Žáci nižší sekundární školy	Didaktický test

Nástroje prezentované v této knize zdaleka nepokrývají jednotlivé komponenty výše uvedených modelů, nicméně v dlouhodobém horizontu lze očekávat zlepšení v dané oblasti. Propracovanější metodologické instrumentarium by mělo být cestou ke komplexnímu a vnitřně diferencovanému vědění o problémech školního vzdělávání, které je zapotřebí pro jejich řešení.

**I. KVALITA KURIKULA:
METODOLOGICKÉ STUDIE
A VÝZKUMNÁ SDĚLENÍ**

2 HISTORICKO-SROVNÁVACÍ ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ DĚJEPISU

Miroslav Jireček

2.1 Úvod

Cílem kapitoly je v návaznosti na předchozí publikaci (Jireček, 2010) rozpracování teoretických východisek a metodologie související se zkoumáním vývoje vyučovacího předmětu dějepisu. Důraz je kladen na zkoumání vývoje postavení, cílů a obsahu tohoto předmětu na školách odpovídajících dnešnímu druhému stupni základní školy od roku 1918 do současnosti na základě analýzy *kurikulárních dokumentů* (zejména *učebních plánů a osnov*). V kapitole vymezíme řešenou problematiku a její základní pojmy a nabídneme shrnutí dosavadního stavu řešení a poznání. Představíme také podobu výsledků získaných prostřednictvím námi vytvořeného výzkumného nástroje (viz Jireček, 2010).

2.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

2.2.1 Teoretická východiska

V rámci postupného diferenciačního procesu v rámci pedagogiky se v systému věd vyčlenila jako dílčí integrativní disciplína srovnávací pedagogika. Jde o vědu, která se v posledních letech dynamicky rozvíjí. Tomu odpovídá také řada teoretických a metodologických prací, které se jí věnují jak v zahraničí (např. Röhrs, 1995; Thomas, 1990), tak v menší míře také u nás (např. Průcha, 1999, 2006a; Váňová, 1998; Walterová, 2006b). Přesto Walterová (2006b, s. 5) konstatuje, že „srovnávací pedagogika je obor, který nemá v české pedagogické komunitě mnoho reprezentantů. Literatura, zabývající se rozvojem oboru a jeho teoretickými a metodologickými otázkami je více než skromná“.

Srovnávací (či také komparativní) analýzy mohou být podle Jůvy v zásadě dvojí povahy – chronologické srovnávání následných pedagogických jevů a synchronní srovnávání pedagogických jevů vyskytující se v téže době v různých zemích, institucích apod. (in Maňák et al., 1994, s. 67). Srovnávací pedagogika je ale brána téměř výhradně jako srovnávání současného stavu, konkrétně srovnávání vzdělávacích systémů různých zemí. Průcha (2006a, s. 15) konstatuje, že ve srovnávací pedagogice

„jde o to, jak se vzdělává mládež i dospělí v jiných zemích, za jakých podmínek a s jakými výsledky fungují vzdělávací systémy v zahraničí a v jakém světle se při mezinárodním srovnávání jeví český vzdělávací systém.“ Walterová (2006b, s. 33) upozorňuje, že hlavním rozlišujícím znakem je místo, v němž srovnávaný fenomén reálně existuje, ale významným rozlišujícím znakem může být také čas. „Odkazy na historický kontext, vývoj řešení určitého problému nebo srovnání stavu v několika časových etapách umožňují hlouběji proniknout do podstaty zkoumaného fenoménu“ (Walterová, 2006b, s. 38).

Pokud se historická dimenze ve srovnávací pedagogice vůbec využívá, pak právě při srovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Časté jsou tedy synchronní komparace. Jedná se o výzkumy, v nichž místo, v němž se sledovaný fenomén vyskytuje, je rozlišujícím znakem srovnávání. Relevantní teoretické práce a empirické výzkumy v historicko-srovnávací oblasti jsou naopak rozptýlené a málo metodologicky rozpracované. Přitom Sweeting (2001, s. 226) a s odkazem na něj i Walterová (2006b, s. 38) konstatují, že „soustředění se pouze na současný stav bez zřetele nebo s malou pozorností věnovanou vývojové dimenzi poskytuje úzké, ploché a povrchní výstupy“.

Výzkum, ze kterého vychází tato kapitola, je založen na analýze kurikulárních dokumentů vydávaných na státní úrovni (zejména *učebních plánů a osnov*). Analýzy *učebních plánů a osnov* jsou poměrně časté, ve většině případů nejde ale o zkoumání vývoje těchto dokumentů, ale o pohled na dokumenty právě platné. Tyto analýzy jsou většinou prováděny za účelem modernizace dosavadních kurikulárních dokumentů. Frey (1969, s. 4) rozumí pod pojmem výzkum *učebních plánů a osnov* (v něm. originále *Lehrpläne*) všechna zkoumání, která připravují podklady pro konstrukci nebo zlepšování těchto dokumentů. Analýza *učebních plánů a osnov* podle něj tvoří součást kurikulárního výzkumu a je realizována právě v prvním stádiu sestavování nových *učebních plánů a osnov*.

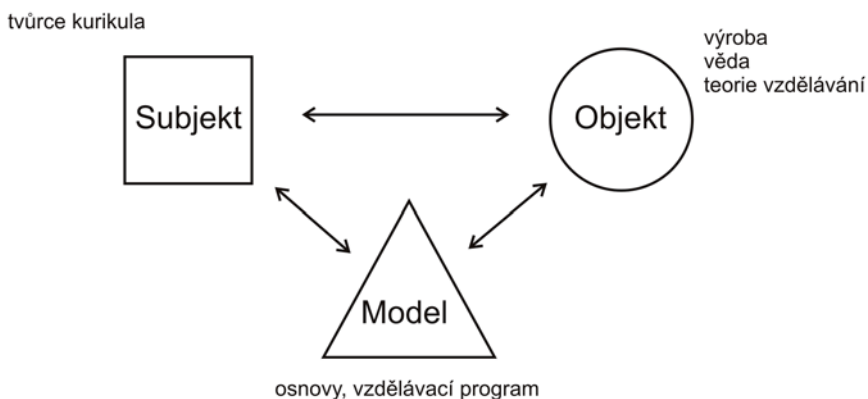
2.2.2 Vymezení základních pojmů

Základní pojmy jsme shrnuli v naší předchozí práci (Jireček, 2010). Na tomto místě se zaměříme na vymezení pojmů souvisejících s teorií *kurikula*. Předmětem našeho zájmu jsou kurikulární dokumenty (viz Jireček, 2010, s. 112–113). Reflexí jejich tvorby se zabývá *kurikulární teorie*. Walterová (2006a, s. 13) popisuje dva základní typy modelů, které byly ve vývoji kurikulární teorie identifikovány Goodladem a Harbem – racionální (učební aktivity v reálném školním prostředí jsou orientované na plnění stanovených cílů) a vstřícné (podstatná je zkušenost žáků v procesu učení). Walterová (2006a, s. 14) shrnuje tento vývoj tak, že „vývoj kurikulární teorie a diskurz o tvorbě kurikula směřuje k hledání způsobů a překonávání nevýhod každého z obou modelů a využití jejich předností“.

Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 29) popisují složitou síť faktorů ovlivňujících kurikulární změny v průběhu lidských dějin. Vycházejí přitom z analýzy vzdělávacího

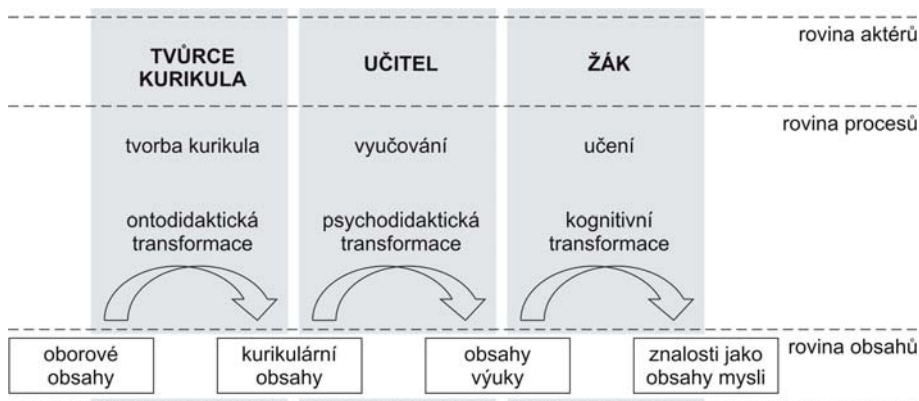
procesu, kdy na základě výchozích hledisek vytyčují ideální představu obsahu vzdělávání naplňujícího potřeby a cíle společnosti. Autoři popisují (2009, s. 30–35) modely kurikula, které zachycují jeho pohyb (vývoj, transformaci) na cestě k realizaci, tj. až do zkonkrétnění ve vzdělávacím procesu. Posloupnost modelů vede od modelu fundamentálního (teoretický, často neuvědomovaný konstrukt) k modelu konstitutivnímu (legislativní, obecně závazná forma) a vrcholí modelem realizačním (konstrukt, který vzniká činností učitele jako příprava na výuku a při její realizaci).

Výzkum, který popisuje tato kapitola, analyzuje vývoj konstitutivního modelu (obrázek 2.1), který postihuje kurikulum tak, jak bylo vytvářeno představiteli státní vzdělávací, resp. kurikulární politiky. Konstitutivní model kurikula je zhmotnělý, fixovaný v kurikulárních dokumentech a stává se nástrojem k naplňování cílů ve vzdělávání. Tento model stanovuje závazné požadavky na vzdělání a na jeho zaměření, které by měly odpovídat dané společenské situaci (blíže Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 31–33).



Obrázek 2.1. Schéma konstitutivního modelu kurikula. Převzato z Janík, Maňák, & Knecht (2009, s. 32).

Podíváme-li se blíže na problém tvorby kurikulárních dokumentů, vystoupí do popředí problém transformace obsahu. Janík, Maňák a Knecht, (2009, s. 37–43) rozlišují čtyři roviny, které se jeví jako relevantní pro vymezování cílů a obsahů školního vzdělávání: obory – kurikulum (národní a školní) – výuka – učící se jedinec. V souvislosti s tím se operuje čtveřicí termínů: (1) oborové obsahy; (2) kurikulární obsahy; (3) výukové obsahy; (4) obsahy zvnitřněné jedincem – znalosti a další dispozice žáka. V návaznosti na rozlišení čtyř rovin existence obsahů autoři dále uvažují o třech úrovních transformací obsahů (obrázek 2.2). Mezi rovinou (1) a (2) se realizuje ontodidaktická transformace, mezi rovinou (2) a (3) se realizuje psychodidaktická transformace, mezi rovinou (3) a (4) se realizuje kognitivní transformace. Termín transformace vyjadřuje převod obsahů z podoby, v níž jsou pro žáky nedostupné, do podoby, v níž si je žáci mohou osvojit (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 37).



Obrázek 2.2. Schéma roviny existence obsahu a obsahové transformace. Převzato z Janík, Maňák, & Knecht (2009, s. 38).

Analyzujeme-li *učební osnovy a plány*, pak se zabýváme výsledkem ontodidaktické transformace, kterou realizují tvůrci kurikula. Ontodidaktická transformace spočívá v převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních. Ty jsou materializovány do kurikulárních dokumentů, proto jsou poměrně dobře uchopitelné pro účely různých analýz apod.

Výše uvedené poznatky lze shrnout konstatováním, že kurikulum nelze brát jako jednou dané a nezměnitelné, jako pouhý konstrukt. Působí na něj různé vlivy a situace. Kurikulum je dynamickým procesem, proměňujícím se podle okolností a požadavků edukační praxe, v níž se realizuje (srov. Maňák, 2006, s. 23–28). Kurikulum tak prochází stálým vývojem stejně jako celá společnost.

2.3 Přehled teoreticky a metodologicky inspirativních prací

Přehled studií zabývajících se různými aspekty řešené problematiky jsme nabídli v naší předchozí práci (Jireček, 2010, s. 113–116). Došli jsme k závěru, že časté jsou srovnávací analýzy (synchronní komparace) kurikulárních dokumentů, menší pozornost je věnována výzkumu vývoje kurikulárních dokumentů, tedy historicko-srovnávacím analýzám (chronologickým komparacím). Na tomto místě prezentujeme některé další výzkumy a studie k řešené problematice, které rozdělíme do dvou oblastí: (1) práce teoreticko-koncepční související s řešenou problematikou (týkající se zejména teorie *učebních plánů a osnov*) a (2) výzkumy projektované formy kurikula. Vybíráme přitom práce, které jsou teoreticky a metodologicky inspirativní pro náš výzkum. Následující přehled si přitom nečiní nárok na úplnost.

2.3.1 Práce teoreticko-koncepční související s řešenou problematikou

Ucelený přehled o tom, co podstatného bylo v oblasti teorie učebních osnov v československé pedagogice napsáno před rokem 1985, podala Walterová (1985). Na základě vlastního výzkumu konstatuje, že „řešení otázek teorie učebních osnov v československé pedagogice a stav vypracování vědeckých základů pro tvorbu učebních osnov dosud zcela neodpovídá významu této problematiky“ (Walterová, 1985, s. 291).

Chlup (1956) se zabývá samotným původem slova osnova, definuje tento pojem, vymezuje hlavní funkce osnov a rekapituluje některé hlavní zásady osnování učiva (postihuje základní problematiku tvorby učebních osnov). Odvolává se přitom na Komenského a sovětskou pedagogiku. Chlup se věnuje také vlastnostem osnov, jejich struktuře a rekapitulaci jejich dosavadní historie. Hodnotí také stav v té době platných osnov z hlediska některých hlavních pedagogických zásad a navrhuje, co by bylo vhodné v osnovách změnit.

Korejs a Hřebejková (1956) provedli historickou srovnávací analýzu, která je zároveň významným příspěvkem k teorii učebních plánů a osnov. Ve studii je podán stručný popis vývoje těchto dokumentů českých všeobecně vzdělávacích škol v letech 1869–1954. Sledován byl vývoj zastoupení a časové dotace jednotlivých předmětů i celého kánonu vyučovacích předmětů na jednotlivých typech škol. Provedeno bylo např. procentuální srovnání zastoupení předmětových okruhů (jazykové předměty, společenské předměty s náboženstvím, přírodovědné předměty s matematikou, ostatní předměty).

Teorii učebních osnov a učebnic se zabývala také Králíková (1973). Pozornost věnuje pojetí těchto dokumentů, kde upozorňuje na nejdůležitější vztahy osnov a učebnic k cílům a průběhu vzdělávacího procesu. Autorka konstatuje, že sledované osnovy nebyly dobře postaveny z psychologického hlediska. Na vytváření vzdělávacích osnov by podle ní měli spolupracovat odborníci příslušných věd, didaktikové a psychologové. Dále se věnuje struktuře osnov, kde kritizuje, že nad formální stránkou vzdělání převažuje materiální obsahová orientace a upozorňuje také na další aspekty, které podle ní bylo třeba na osnovách změnit. Přitom se často opírá o poznatky psychologie. Pozornost je věnována také uspořádání učiva v osnovách či závaznosti osnov. Osnovy by podle ní měly být koncipovány jako rámcový plán – zůstávaly by závaznými, ale měly by větší pružnost. Konstatuje také, že jediná norma pro všechny nemůže být adekvátním podnětem pro všechny.

Walterová (1984) věnovala pozornost otázkám teorie učebních osnov v SSSR a NDR. Konstatuje, že v sovětské pedagogice byly otázky teorie učebních osnov řešeny v rámci didaktiky, především v souvislosti s otázkami výběru obsahu vzdělávání. Odlišná situace byla v NDR, kde problematika učebních osnov byla součástí široce pojaté teorie pedagogického plánování (Lehrplantheorie), v níž byly otázky teorie učebních

osnov řešeny jako konkretizace obecných požadavků stanovených v kurikulárních dokumentech. Walterová (1989) se věnovala také tendencím v projektování výuky. Vychází z výzkumu dosavadních teoretických řešení a zkušeností z tvorby kurikulárních dokumentů u nás i v zahraničí. Pokouší se o syntézu a identifikování perspektivních tendencí v projektování výuky v širších souvislostech tehdejší pedagogiky.

Práce Žofkové (1989) se zabývá metodologií analýzy osnov a učebnic cizích jazyků. Autorka navrhuje využívat systémový přístup, kde předmětem studia není pouze určitá stránka skutečnosti, ale objekty jako mnohorozměrné celky – systémy. Na objekty (jevy, procesy, vztahy) se nehledí jako na sumu částí, ale jako na něco celistvého. Použití strukturně systémové analýzy předpokládá rozložení složitých jevů skutečnosti (systémů) na jednotlivé prvky, z nichž se systém skládá. Také každý vyučovací předmět jako takový tvoří systém, v němž fungují jednotlivé vzájemně závislé faktory: cíle, obsah, metody, materiální prostředky vyučování (učebnice, učební pomůcky, technické prostředky), vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáků).

2.3.2 Výzkumy projektované formy kurikula

Švec (1956) zachycuje vývoj učebních plánů ruských a sovětských škol v letech 1860–1955. V práci je zachycena proporcionalita jednotlivých předmětových okruhů. Za tímto účelem byly utříděny všechny výukové předměty, které učební plány zahrnují, do čtyř okruhů: jazykových, společenských, přírodovědných a „ostatních“. Učební plány byly srovnávány také podle zastoupení některých předmětů. Autor si všímá také proporcionality učebních plánů podle učebních cyklů.

Výzkumu kurikulárních dokumentů se věnoval také Frey (1969), který upozorňuje na analýzy kurikulárních dokumentů jednotlivých švýcarských kantonů. Nejdříve byla srovnávána skladba jednotlivých výukových předmětů a poté byly srovnávány odlišnosti ve vzdělávacích obsazích a cílech vzdělávání. Zkoumány byly nejen učební plány a osnovy (Lehrpläne), ale také výroční zprávy a další dokumenty. Frey konstatuje, že analýzy cizích učebních plánů a osnov mohou být prostředkem pro nalezení vlastního vhodného vzdělávacího systému a mohou rovněž přispět k obohacení metodologie výzkumu problematiky.

Srovnávací analýza Čapka (1970) se věnuje problémům a tendencím v dějepisném vzdělávání z hlediska smyslu, cílů a pojetí a to jak v kapitalistických (USA, Velké Británii a SRN), tak v socialistických zemích (SSSR a ČSSR). U jednotlivých států byla provedena analýza současného stavu dějepisného vzdělávání. V případě zemí socialistických se autor věnuje také historickému vývoji (důležitou metodou zde byla historicko-srovnávací analýza). Autor dochází ke shodám a rozdílům, které mezi sebou analyzované státy měly. Tyto rozdíly vyplývají zejména z různého historického vývoje a z různého postavení v tehdejší světě. Ze srovnávacích analýz dějepisného vyučování načrtl Čapek základní trend vývoje dějepisného vyučování ve světě. Pracoval při tom jak s publikovanou literaturou, tak s učebními plány, osnovami, učební-

cemi, zkušebními požadavky jednotlivých zemí, různými usneseními vlád, úředními věstníky, nařízeními a pokyny, nepublikovaným materiálem úřední povahy uloženým v archívech různých školských úřadů a institucí. U některých zemí vycházel i z vlastního pozorování dějepisného vyučování.

Potměšil (1975) shrnuje vývoj výuky dějepisu v našich zemích a naznačuje perspektivy dalšího vývoje tohoto předmětu. Srovnává také stav školního dějepisného vzdělávání a výchovy v kapitalistických i socialistických státech v tehdejší době. Nastihuje, na jakých typech škol byl dějepis vyučován a rozdíly výuky dějepisu na těchto typech škol. Krátce shrnuje vývoj postavení, pojetí, podoby, významu, cílů a obsahu výuky, samostatnosti předmětu, počtu hodin, uspořádání učiva, metod a prostředků výuky a učebnic dějepisu. Vychází při tom z analýzy učebních plánů a osnov.

Spilková et al. (2005) se věnují transformačním procesům v oblasti českého i zahraničního primárního vzdělávání po roce 1989 (procesy probíhající v české primární škole byly porovnávány s transformačními procesy probíhajícími v západoevropských zemích). S oporou o vlastní empirická šetření i výzkumy jiných autorů byly analyzovány klíčové reformní tendence a nejčastější inovativní přístupy v oblasti primárního vzdělávání. Byly identifikovány základní shody a rozdíly ve školství jednotlivých zemí a nastíněny perspektivy dalšího vývoje. Důraz byl kladen na historicko-srovnávací kontext, studie byla doplněna o empirická zkoumání. Součástí publikace je také srovnání projektovaného a realizovaného kurikula primárních škol v České republice po roce 1989.

Podroužek (2005) srovnává současně i historické kurikulární dokumenty z hlediska toho, jak podporují integrované vyučování v rámci přírodovědného vzdělávání na primárních školách. V rámci své komparativní analýzy srovnává kurikulární dokumenty sledovaných předmětů (prvouka, vlastivěda a z části i přírodověda) po roce 1989 a to od učebních plánů a osnov, přes vzdělávací programy (Obecná škola, Základní škola, Národní škola) až po RVP ZV. Sledovanými parametry jsou zejména strukturace učiva v jednotlivých ročnících vzdělávání, vzdělávací cíle a obsahy.

Vlček a Janík (2010) se zabývají školskými reformami a tvorbou kurikula tělesné výchovy v ČR, SRN a USA. Práce spadá do oblasti srovnávací pedagogiky a komparativního výzkumu v kinantropologii. Studie analyzuje a srovnává vývoj, trendy a inovace tělesné výchovy v kurikulárních dokumentech těchto států. Provedena byla také krátká historicko-srovnávací analýza vývoje školní tělesné výchovy v jednotlivých zemích – vývoj pojetí předmětu tělesná výchova je interpretován v kontextu historických, kulturních a společenských událostí. Popsány byly podoby školských systémů a nastíněny kroky školských reforem jako celku, ze kterých vyplývají i samotné změny tělesné výchovy.

Inspirativní je pro náš výzkum práce Šmejkalové (2010), která sleduje proměny vyučovacího předmětu český jazyk (respektive jeho jazykové složky) v letech 1918–1989 na různých typech středních škol v českých zemích, případně na Sloven-

sku. Práce vychází ze zkoumání primárních pramenů (nařízení školské správy, věstníky ministerstva školství, osobní fondy bohemistů, význačných učitelů češtiny a školských pracovníků apod.), sekundární literatury (např. odborné časopisy) i z výpovědí pamětníků (bývalých studentů, učitelů apod.).

Kapitolu uzavřeme s odvoláním na Průchu (2006b, s. 114–115), který analyzoval stav výzkumu kurikula. Konstatuje, že celkový stav není uspokojivý. „Ve srovnání s tím, jak závažnou roli plní kurikulum ve všech typech formální edukace, není výzkum tohoto fenoménu dostatečně rozvíjen“ (Průcha, 2006b, s. 115). Odvolává se přitom na výsledky vlastního výzkumného šetření, které zkoumalo, kolik výzkumných studií uskutečněných v rozmezí let 2000–2004 se týkalo výzkumu kurikula. Těchto prací byla zjištěna pouze necelá 4 % z celkového souboru (viz Průcha, 2005). Průcha (2006b, s. 122) proto konstatuje, že „současný výzkum kurikula u nás sice existuje, ale je (1) poměrně slabý a (2) velmi nevyrovnaný a některé důležité formy kurikula nejsou výzkumem pokryty vůbec“.

2.4 Prezentace výsledků z hlediska metodologie

Cílem kapitoly je představit výsledky získané prostřednictvím výzkumného nástroje (kategoriálního systému) představeného v předchozí publikaci (Jireček, 2010). Výsledky prezentujeme z hlediska metodologie – jde nám o to ukázat, jaký typ dat kategoriální systém produkuje. Nejprve krátce nastíníme školský systém vybraných období. Dále budeme prezentovat výsledky z hlediska metodologie, a to na úrovni deskripce, úrovni komparace a pokusíme se také o krátkou interpretaci výsledků.

Sledované časové období jsme rozčlenili podle nejdůležitějších událostí a norem, které vstoupily ve sledovaném období v platnost do několika fází (Jireček, 2010, s. 117). Pro prezentaci výsledků z hlediska metodologie se na tomto místě zaměříme na dvě první období. První fází je období let 1918–1922 začínající vznikem republiky a končící vydáním „malého školského zákona“.² Druhou fází je období let 1922–1940 začínající vydáním „malého školského zákona“ a končící vstupem nacistických norem v platnost.

² Zákon ze 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n., vyhlášený dne 21. srpna 1922.

2.4.1 Školský systém první Československé republiky

Popis školského systému první Československé republiky jsme podali na jiném místě (Jireček, 2011b, s. 3–7). Zde jej proto připomeňme pouze ve zkratce. Základní školství se v době první republiky dělilo na dva stupně. Základem byla obecná škola (na Slovensku nazývána školou ľudovou). Po jejím absolvování mohli žáci pokračovat na vyšší obecné škole, na škole měšťanské (zvané také školou občanskou) či na jedné ze středních škol (srov. tabulky 2.1 a 2.2). Obecné školy poskytovaly základní obecné vzdělání všem dětem v prvních pěti letech školní docházky (6–11 let) a kromě toho také v dalších třech letech dětem, které nepokračovaly ve vzdělávání na školách měšťanských nebo středních. Měšťanské neboli občanské školy pak měly poskytovat dětem 6.–8. ročníku vyšší obecného vzdělání než poskytovala škola obecná. K některým měšťanským školám byly připojovány jednoroční učební kurzy, tzv. čtvrté třídy. Ty byly určeny pro žáky, kteří si chtěli doplnit a prohloubit své vzdělání, aby potom pokračovali ve studiu na odborných školách nebo na učitelských ústavech, nebo aby si zvolili povolání, pro které bylo toto vzdělání vyžadováno. Péče o zřízení jednoročních učebních kurzů byla ponechána jednotlivým obcím. Tyto třídy nebyly k měšťanským školám připojovány na Slovensku, protože zde byly měšťanské školy zpočátku čtyřleté. Až do vydání malého školského zákona v roce 1922 se školy, odpovídající naší měšťanské škole, na Slovensku nazývaly školami národními.

Tabulka 2.1

Školská soustava v českých zemích v letech 1869–1922

		Vysoké školy		
		Gymnázium	Reálka	Lyceum
Pokračovací a odborné školy				
Vyšší obecná škola 11–14 let	Měšťanská škola 11–14 let			
Obecná škola 6–11 let				

Pozn.: Upraveno podle Kovaříček a Kovaříčková (1989, s. 41).

Tabulka 2.2

Školská soustava v českých zemích v letech 1922–1940

		Vysoké školy				
		Odborné školy	Klasické gymnázium	Reálné gymnázium	Reformní reálné gymnázium	Reálka
Živnostenské pokračovací školy		JUK ³ 14–15 let				
Vyšší obecná škola 11–14 let	Měšťanská škola 11–14 let					
Obecná škola 6–11 let						

Pozn.: Upraveno podle Kovaříček a Kovaříčková (1989, s. 49).

Krátké nastínění školského systému první Československé republiky bylo nutné proto, abychom si uvědomili, že zkoumáme-li stupně škol odpovídající druhému stupni naší dnešní základní školy (nižší sekundární stupeň), pak se zabýváme jak školami obecnými (řadovými), školami měšťanskými (občanskými), tak jednoročními učebními kurzy připojenými ke školám měšťanským. Stranou naší pozornosti jsou navíc ponechány nižší ročníky škol středních a školy pokusné jako specifický proud vzdělávání. Ve sledovaných obdobích vstoupila v platnost řada norem, která upravovala výuku dějepisu na sledovaných typech škol (srov. tabulka 2.3). Jejich popis jsme předložili na jiném místě (srov. Jireček, 2011b). Naším cílem na tomto místě není podrobně analyzovat všechny dokumenty, které vstoupily v této době v platnost. Naším cílem je prezentovat výsledky z hlediska metodologie, a představit tak charakter dat, které výzkum přinese. Proto na tomto místě zůžeme náš pohled na jediný typ školy a pro srovnání zvolíme konkrétní dokumenty určující výuku dějepisu na tomto typu školy. Sledovaným typem školy pro potřeby prezentace charakteru dat se stane škola měšťanská (občanská). Analyzujeme tři vybrané dokumenty určující výuku dějepisu na tomto typu škol. Z období let 1918–1922 to budou dokumenty *Změna učebních osnov dějepisu a zeměpisu na školách měšťanských*⁴ z roku 1919 a *Osnovy pro slovenské měšťanské školy*⁵ z roku 1920. Z tohoto období zvolíme dva dokumenty, abychom prezentovali rozdílnost osnov pro školy v českých zemích a na Slovensku. Pro období

³ jednoroční učební kurzy

⁴ Výnos O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256. 7./VII. 1919.). In: Věstník MŠANO, ročník I. (1918–1919), sešit 10, Praha 1919, s. 163–165.

⁵ Učebná osnova pre meštianské školy slovenské (Č. 54.840, 31. 1. 1920). In: Věstník MŠANO, ročník II. (1919–1920), sešit 5, Praha 1920, s. 71–79.

1922–1940 pak zvolíme *osnovy pro měšťanské školy*⁶ z roku 1932. Stranou zájmu zde ponecháme jednoroční učební kurzy, které byly ke školám měšťanským připojovány v českých zemích.

Tabulka 2.3

Seznam kurikulárních dokumentů upravujících výuku dějepisu na školách obecných (řadových), měšťanských (obecných) a jednoročních učebních kurzech připojených ke školám měšťanským v letech 1918–1938

Dokument	Otištění dokumentu ve Věstníku ministerstva školství a národní osvěty
Výnos O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256. 7./VII. 1919)	ročník I. (1918–1919), sešit 10, s. 163–165.
Učebná osnova pre meštianské školy slovenské (Č. 54.840, 31. 1. 1920)	ročník II. (1919–1920), sešit 5, s. 71–79.
Výnos ministerstva školství a národní osvěty (dále jen MŠANO) ze dne 4. srpna 1923, č. 92.189-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské	ročník IV. (1922–1923), sešit 8, s. 452–457.
Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, čís. 65.983-I, jímž se vyhláší osnovy pro jednoroční učební kurzy, připojené ke školám občanským	ročník VI. (1924), sešit 6, s. 309–313
Výnos MŠANO ze dne 4. července 1926, č. 42.023-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích na školách občanských	ročník VIII. (1926), sešit 7, s. 220–221.
Výnos MŠANO ze dne 6. května 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učební osnovy pro školy obecné (řadové)	ročník XII. (1930), sešit 5, s. 175–294.
Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učební osnovy pro měšťanské školy	ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 88–113.
Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhláší normální učební osnovy pro jednoroční učební kurzy připojené k měšťanským školám	ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 114–122.
Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67.311-I, jímž se upravují a vyhláší definitivní normální učební osnovy pro obecné (řadové) školy	ročník XV. (1933), sešit 7, s. 144–210.

⁶ Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učební osnovy pro měšťanské školy. In: Věstník MŠANO, ročník XIV. (1932), sešit 6, Praha 1932, s. 88–113.

2.4.2 Prezentace výsledků na úrovni deskripce

Změna osnov dějepisu a zeměpisu na školách měšťanských z roku 1919

Po vzniku samostatné republiky bylo třeba upravit vyučování podle nových poměrů. V případě dějepisu to bylo zvláště naléhavé. Proto byl již roku 1919 vydán *výnos o změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských* (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 163–165). Tímto výnosem se rušily osnovy z roku 1907 a místo nich se zaváděly osnovy nové, které vstupovaly v platnost počátkem školního roku 1919/1920 a to na dobu přechodnou, než mělo dojít k revizi učebních osnov škol všech stupňů a k reorganizaci obecného školství. Později měly být vytvořeny zvláštní osnovy pro školy české, německé a polské, kde by bylo určeno učivo z dějin národních blíže než bylo možné v osnově společné všem národnostem (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 163).

Osnovy z roku 1919 podávaly látku pouze ve všeobecných obrysech. Tyto osnovy měly být podkladem pro vypracování zvláštních učebních osnov pro jednotlivé měšťanské školy, popř. pro sestavení vzorových učebních osnov. Zvláštní učební osnovy měly být sestaveny ve shodě se zvláštními potřebami dotyčného školního místa a jeho okolí. Schvalování zvláštních osnov příslušelo zemskému školnímu úřadu. Podle nových osnov měly být zpracovány nové učebnice, či upraveny učebnice starší. Používat se ale mohly i starší vydání učebnic, nebyly-li již dříve z jiného důvodu výslovně zakázány (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 163).

Dějepis byl podle osnov z roku 1919, stejně jako dříve, vyučován v určitém počtu hodin společně se zeměpisem. Osnovy nepřinášely informace o počtu hodin. Počet hodin zůstal nadále zachován podle nařízení ministra kultu a vyučování ze dne 15. července 1907. Oběma předmětům byly společně určeny tři hodiny týdně v šestém až osmém ročníku měšťanských škol (tabulka 2.4).

Změny, které přinášely osnovy z roku 1919 v obsahu dějepisu, jsou patrné již z letmého výčtu učiva, který byl vymezen v účelu předmětu (tabulka 2.5). Osnovy přinášely také rozdělení učiva do jednotlivých tříd. V první třídě škol měšťanských měla být v rámci dějepisu probírána tato látka: „nejdůležitější obrazy z dějin starověkých, zejména z dějin Řeků a Římanů; dějiny Československého státu, dějiny vlastního národa a nejdůležitější události ze současných dějin evropských do počátku 14. století; příležitostně výklad z občanské nauky o věcech časově i místně zajímavých“. Ve druhé třídě měšťanských škol pak měly být probírány „dějiny Československého státu, dějiny vlastního národa a nejdůležitější události ze současných dějin všeobecných od počátku 14. století do velké francouzské revoluce.“ Příležitostně zde měl probíhat výklad z občanské nauky. Ve třetí třídě měšťanských škol pak měly být probírány „dějiny Československého státu, dějiny vlastního národa a nejdůležitější události ze současných dějin světových od počátku velké francouzské revoluce až do přítomnosti.“ Při výkladech na tomto stupni mělo být dbáno na to, aby žáci poznali vývoj demokratické myšlenky a demokratických společenských zřízení a také to, které dějinné

události a hnutí měly pro tento vývoj zvláštní význam (reformace, odboj severoamerických osad proti Anglii, francouzská revoluce, rok 1848, boje slovanských národů za svobodu, světová válka, moderní socialismus). Dále měla být ve třetí třídě měšťanských škol probírána ústava a správa republiky Československé a povinnosti a práva státních občanů (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164–165).

Podle osnov měla být věnována zvláštní péče výchovné stránce dějepisu. Pozornost měla být věnována těmto tématům: „národní kulturní dějiny; líčení zápasů a bojů o náboženské, mravní a sociální osvobození lidstva; životní síla a osudy velikých průkopníků a věstců, mužů a žen, zasloužilých o pokrok lidstva poskytují mnoho výchovných momentů, aby mládež vedena byla k účinnému vlastenectví, k lásce a k obětavosti k národu, k snášenlivosti náboženské i národní, k uvědomělému občanství a humanitě“ (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164). Dějepisné výklady měly být co nejvíce navazovány na historické památky v místě školy a okolí. Doporučovány byly vycházky se žáky do místních muzeí. Ve všech třídách mělo být navíc přihlíženo k líčení kulturních obrazů. Příležitostně měli být žáci poučováni o národohospodářských záležitostech a o vzájemnosti mezi přírodními poměry zemí a kulturou národů (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164).

Osnovy pro slovenské měšťanské školy z roku 1920

Na Slovensku byly měšťanské školy zpočátku čtyřleté, proto bylo potřeba vydat pro ně speciální osnovy. Dějepisné *osnovy pro slovenské měšťanské školy* (Věstník MŠANO, 1919/20, č. 5, s. 71–79) vycházely z dějepisných osnov z roku 1919, lišily se pouze rozvržením učiva do jednotlivých tříd. V první třídě slovenských měšťanských škol měly být probírány „kulturně-historické obrazy ze všech významných dob minulosti národa a státu; pověsti o hradech a osobách; poučení o úřadech v obci, o spolcích a dobročinných zařízeních“. (Věstník MŠANO, 1919/20, č. 5, s. 73). Učivo druhého až čtvrtého ročníku slovenských měšťanských škol pak odpovídalo učivu tří ročníků měšťanských škol v českých zemích. Pro slovenské měšťanské školy byla lépe specifikována látka z občanské výchovy, která byla stále součástí dějepisu. Osnovy určovaly také časovou dotaci jednotlivých předmětů (tabulka 2.4). Dějepis byl stále vyučován v určitém počtu hodin společně se zeměpisem.

Osnovy pro měšťanské školy z roku 1932

Ministerský výnos z 9. června 1932 stanovoval *normální učební osnovy pro měšťanské školy v zemích České, Moravskoslezské a Slovenské* (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 88–113). Platit měly také pro území Podkarpatské Rusi. Referát ministerstva školství a národní osvěty v Užhorodě byl zmocňován, aby je přizpůsobil zvláštním poměrům a potřebám této země. Osnovy určovaly učivo pouze v hlavních rysech. Každá měšťanská škola si měla v rámci normálních osnov sestavovat vlastní učební osnovu se zvláštním zřetelem k potřebám místa a kraje. Schvalování těchto zvláštních učebních osnov náleželo příslušným orgánům (srov. Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 88).

Podle nových osnov se mělo na měšťanských školách začít vyučovat od počátku školního roku 1933/34, a to postupně od první třídy, takže ve školním roce 1935/36 se podle nich již mělo vyučovat ve všech třídách měšťanských škol. Školy, které se přihlásily, a bylo jim to povoleno, mohly podle těchto osnov vyučovat již ve školním roce 1932/33 (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 88).

Osnovy určovaly také časovou dotaci jednotlivých předmětů. Dějepisu zůstal přidělen stále určitý počet hodin dohromady se zeměpisem (tabulka 2.4). Osnovy určovaly také nové cíle výuky dějepisu (tabulka 2.5) a přinášely nové rozvržení látky do jednotlivých tříd. V první třídě měšťanských škol měl být probírán „úvod do dějepisu na základě pravěku, domácích pověstí a význačných událostí z minulosti vlastního národa za stálého srovnávání doby minulé s přítomností“. Dále zde měly být probírány „významné události z dějin starověku, zejména z kulturních dějin řeckých a římských“. Ve druhé třídě pak mělo být probíráno učivo z dějin středověku se zřetelem k domácím dějinám a ve třetí třídě učivo z dějin novověku taktéž se zřetelem k domácím dějinám (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 102).

Ve výuce dějepisu měli učitelé, bylo-li to možné, navazovat na historické památky a život domácího kraje. Výklad měl být proto prohlubován vycházkami do muzeí a na významná historická místa, do hlavních měst jednotlivých zemí Československé republiky i jinam. Dějepisné učivo mělo být na všech stupních seskupováno podle významných vývojových idejí. V příručních žákovských knihovnách každé třídy mělo být pamatováno na přiměřenou historickou literaturu určenou k doplňování a prohlubování učiva. Příležitostně se mělo využívat také vzpomínek na významné historické události (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 102).

2.4.3 Prezentace výsledků na úrovni komparace

Srovnáváme osnovy, které na sebe chronologicky navazují. V řadě charakteristik se tyto osnovy nelišily. Na některých místech proto popíšeme společné znaky komparovaných osnov. Tam, kde sledované osnovy vykazují rozdíly, na tyto rozdíly upozorníme.

Srovnání postavení vyučovacího předmětu dějepis ve sledovaných dokumentech

Jedním z cílů výzkumu je analýza vývoje postavení dějepisu jako vyučovacího předmětu v systému vzdělávání podle kurikulárních dokumentů od roku 1918 do současnosti. V této fázi jsme si vyčlenili následující kritéria komparace: samostatnost předmětu; časový prostor věnovaný výuce dějepisu; interdisciplinární vazby předmětu a naznačení kooperace učitelů jednotlivých předmětů (srov. Jireček, 2010, s. 118).

U všech třech porovnávaných dokumentů byl dějepis vyučován v určitém společném počtu hodin dohromady se zeměpisem. Pro oba předměty ale uváděly osnovy vlastní učivo. Nebylo přitom nařízeno, jak velký prostor z dané časové dotace má oběma předmětům připadnout. Podle osnov z roku 1919 měly být ze tří hodin týdně přidě-

lených společně zeměpisu a dějepisu věnovány na počátku školního roku dvě nebo i všechny tři hodiny zeměpisu. Tak měl být nejprve zjednan zeměpisný podklad pro výklady dějepisné látky ze starověkých dějin. Později, pokud bylo třeba, bylo možné nahradit dějepisu takto ubrané hodiny (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164). Podle osnov z roku 1932 bylo možné upravit vyučování dějepisu a zeměpisu tak, aby se svolením okresního školního výboru (školního inspektora) v jednom pololetí vyučoval jen dějepis a ve druhém jen zeměpis (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 102).

Porovnáme-li vývoj počtu hodin ve sledovaných dokumentech, zjistíme, že jediný rozdíl přináší osnovy pro slovenské měšťanské školy. Tento rozdíl je dán vyšším počtem tříd těchto škol. Porovnáme-li procentuální zastoupení zeměpisu a dějepisu ke všem povinným předmětům, zjistíme, že ve všech sledovaných dokumentech dosahovalo zastoupení těchto předmětů asi 10 %, a to jak na školách chlapeckých, tak dívčích (tabulka 2.4). Možnost zařazování disponibilních hodin navíc sledované osnovy neuváděly.

Tabulka 2.4

Počty hodin dějepisu a zeměpisu a procentuelní zastoupení těchto předmětů ve sledovaných osnovách v rámci povinných předmětů

		ročník				Počet hodin dějepisu a zeměpisu ve všech ročnících	Počet hodin povinných předmětů za všechny ročníky	Zastoupení dějepisu a zeměpisu ve všech ročnících v % v rámci povinných předmětů
		1.	2.	3.	4. **			
osnovy z roku	1919*	ch.	3	3	3	9	89	10,11
		d.	3	3	3	9	87	10,35
1920	ch.	3	3	3	3	12	111	10,81
	d.	3	3	3	2	11	110	10,00
1932	ch.	3	3	3		9	90	10,00
	d.	3	3	3		9	94	9,57

Pozn.:

ch. – chlapecké měšťanské školy

d. – dívčí měšťanské školy

* osnovy z roku 1919 neuvádějí počty hodin. Počet hodin zůstal nadále zachován podle nařízení ministra kultu a vyučování ze dne 15. července 1907.

** pouze u slovenských měšťanských škol

Co se mezipředmětových vztahů týče, měl dějepis, jak vyplývá z výše popsaných skutečností, nejbliže k zeměpisu, s nímž sdílel společný počet hodin. Konkrétní mezi-

předmětové vztahy nebyly ve sledovaných osnovách popsány. Stejně tak neobsahovaly sledované osnovy konkrétní pokyny ke spolupráci učitelů jednotlivých předmětů. Osnovy z roku 1932 konstatovaly, že totéž učivo nemá být probíráno souběžně v různých předmětech a znova v jednotlivých letech. Žáci měli používat vědomosti a dovednosti, které se naučili, při každé vhodné příležitosti i v ostatních předmětech. Předměty proto měly být v účelných vztazích. Společný výchovný cíl vyučování měl být vnitřním pojítkem veškeré školní práce, kterou měl účelně soustřeďovat a sjednocovat v harmonický celek. Odbornost vyučování měla být ve shodě se společným výchovným a vyučovacím cílem a se schopnostmi žáků a neměla vést k osamocenému pojmání jednotlivých předmětů nebo jejich skupin (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 90).

Osnovy dějepisu z let 1919 a 1920 zahrnovaly značnou část látky, která později připadla občanské výchově. Občanská výchova byla jako samostatný předmět zavedena malým školským zákonem z roku 1922.

Srovnání cílů vyučovacího předmětu dějepis ve sledovaných dokumentech

Pro srovnávání cílů jsme zvolili zjednodušenou taxonomii cílových struktur uváděnou Čapkem (1974, 1994; Julínek et al. 2004, s. 83–85). Tato cílová struktura zahrnuje sféru kognitivní (vědomosti, dovednosti), afektivní (hodnoty, pocity) a sféru chování a jednání.

Musíme přitom rozlišovat různé pojmy, kterými byl cíl dějepisu v různých osnovách definován. Osnovy z roku 1919 používají pojmu účel, osnovy z roku 1920 pojmu cíl a osnovy z roku 1932 pojmu úkol. Pro potřeby práce tyto pojmy sjednotíme a budeme hovořit o cílech předmětu. Osnovy dějepisu z let 1919 a 1920 mají vymezen stejný cíl. Budeme zde tedy porovnávat cíle dějepisu podle osnov z let 1919 a 1920 s cíly dějepisu podle osnov z roku 1932 (tabulka 2.5).

Analyzujeme-li cíle dějepisu podle osnov z let 1919 a 1920 na základě Čapkovy taxonomie, zjistíme, že cíle předmětu byly vymezeny pouze v kognitivní sféře, konkrétně na úrovni vědomostí (fakta, jevy, poznatky). Zajímavé, že v jedné ze zásad a poznámek k osnovám dějepisu jsou cíle rozvedeny na vyšší úrovni, když osnovy uvádějí, že výchovné stránce dějepisu má být věnována zvláštní péče. Probírána měla být látka poskytující mnoho výchovných momentů, aby mládež byla vedena k účinnému vlastenectví, k lásce a obětavosti k národu, k náboženské i národní snášenlivosti, k uvědomělému občanství a humanitě (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164).

Tabulka 2.5

Cíle vyučovacího předmětu dějepis podle osnov z let 1919 a 1920 a z roku 1932

osnovy z let 1919 a 1920 ⁷	Dějiny státu Československého. Znalost dějin vlastního národa a nejdůležitějších událostí všeobecných dějin, zvláště těch, které měly význam pro kulturní vývoj lidstva a vliv na dějiny Československého státu a vlastního národa. Ústava a správa republiky Československé. Povinnosti a práva státních občanů. Vývoj demokraticismu a společenských zřízení demokratických.
osnovy z roku 1932	Buditi a pěstovati zájem o minulost, vštěpovati žactvu představy a pojmy o základních jevech z minulosti vlastního národa a československého státu a o důležitých událostech světových dějin, pokud přispěly k rozvoji lidstva nebo pokud se stýkají s dějinami československého státu. Dějepisné vyučování má zejména: a) probouzeti lásku k rodné zemi a oddanost k vlastnímu národu a československému státu; b) vésti k porozumění životu vlastního národa i národů cizích a k vědomí důležitosti lidské práce; c) osvětlovati politický a kulturní vývoj lidstva a postavení vlastního národa v něm; d) vésti k vědomí jednoty všeho lidstva a buditi smysl pro pokrok a mír; e) buditi porozumění pro památky umělecké a historické a jejich ochranu.

Pozn.: Podle Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164; Věstník MŠANO, 1919/20, č. 5, s. 73; Věstník MŠANO, 1932/33, č. 6, s. 102.

Osnovy z roku 1932 jdou v tomto směru dále. Vedle kognitivních cílů, konkrétně vědomostí („vštěpovat žákům představy a pojmy o základních jevech z minulosti ..., vést k porozumění životu vlastního národa i národů cizích, osvětlovat politický a kulturní vývoj lidstva a postavení vlastního národa v něm“) vymezují také cíle na úrovni afektivní („budit a pěstovat zájem o minulost; probouzet lásku k rodné zemi a oddanost k vlastnímu národu a československému státu; vést k vědomí důležitosti lidské práce, vést k vědomí jednoty všeho lidstva a buditi smysl pro pokrok a mír; buditi porozumění pro památky umělecké a historické a jejich ochranu“). U některých z těchto cílů je přitom patrné, že musí mít odraz také ve sféře chování a jednání, i když to osnovy přímo nevyjadřují.

Srovnání obsahu vyučovacího předmětu dějepis ve sledovaných dokumentech

Pro zkoumání vývoje obsahu vyučovacího předmětu jsme vytvořili kategoriální systém (srov. Jireček, 2010, s. 120–123), podle něhož budeme nyní postupovat po jednotlivých kritériích.

a) vývoj zastoupení dějin obecných (světových) a národních

Jako první kritérium jsme zvolili hledisko prostorově geografické, kde nás zajímá zastoupení dějin obecných (světových) a dějin národních. V rámci dějin národních

⁷ V osnovách z let 1919 a 1920 byly cíle dějepisu vymezeny pouze v podobě témat.

sledujeme také zastoupení dějin regionálních. Osnovy z let 1919 a 1920 se liší pouze rozložením učiva do jednotlivých tříd. V zásadě tak můžeme také u analýzy obsahu vyučovacího předmětu dějepisu brát osnovy z let 1919 a 1920 jako jeden celek. Přes strohost komparovaných dokumentů je patrné protěžování dějin národních. Důraz kladený na národní dějiny je zřejmý již z vymezení cílů těchto dokumentů (tabulka 2.5). V cílech osnov z let 1919 a 1920 se hovoří o „dějinách státu Československého a znalosti dějin vlastního národa“. V cílech předmětu jsou uváděny také nejdůležitější události všeobecných dějin“, ale i v tomto případě je dodáváno „zvláště těch, které měly význam pro kulturní vývoj lidstva a vliv na dějiny Československého státu a vlastního národa“. Národní charakter dějepisu podtrhuje také učivo z občanské výchovy, které bylo v této době součástí dějepisu, kde měla být vyučována také „ústava a správa republiky Československé; povinnosti a práva státních občanů atd.“ Obsah, který osnovy uvádějí, je pak vlastně rozvržením látky popsané v cílech předmětu do jednotlivých ročníků. Důraz na národní dějiny je patrný také z poznámek k osnovám, kde je zdůrazňováno, že žákům, „které tato osnova zastihne již ve 2. nebo 3. ročníku, má být dáno též náležité poučení o republice Československé a dějinách národních, jak je uloženo třídám nižším“ (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164). Další z poznámek pak zdůrazňuje potřebu, „aby mládež vedena byla k účinnému vlastenectví, k lásce a obětavosti k národu, ... a k uvědomělému občanství“ (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164). Také osnovy z roku 1932 zdůrazňují význam národních dějin, což je patrné již z vymezení cíle předmětu (tabulka 2.5), kde je mimo jiné konstatováno, že je třeba „vštěpovati žactvu představy a pojmy o základních jevech z minulosti vlastního národa a československého státu a o důležitých událostech světových dějin, pokud přispěly k rozvoji lidstva nebo pokud se stýkají s dějinami československého státu“. U světových dějin je tedy opět odkazováno na dějiny národní.

O regionálních dějinách není ve sledovaných osnovách řeč. Přesto můžeme problematiku regionálních dějin v osnovách zaznamenat. V osnovách z let 1919 a 1920 se v jedné z poznámek uvádí, že „výklady historické mají být, pokud jen možno navazovány na historické památky místa a okolí. Doporučují se také účelné vycházky se žactvem do místních muzeí i k prohlídce historických památek v okolí“ (Věstník MŠANO, 1918/19, č. 10, s. 164). Podobnou poznámku přinášejí také osnovy z roku 1932, které konstatují, že „učitel navazuje, pokud lze, na historické památky a život domácího kraje. Proto prohlubuje výklad podle možnosti vycházkami do muzeí a na význačná historická místa, do hlavních měst jednotlivých zemí Československé republiky i jinam“ (Věstník MŠANO, 1932, č. 6, s. 102). Sledované osnovy obsahovaly učivo pouze v hlavních rysech. Každá měšťanská škola měla v rámci těchto normálních osnov sestavovat zvláštní učební osnovu se zřetelem k potřebám místa a kraje. Zde tedy existoval prostor pro další zapojení regionálních dějin.

b) vývoj zastoupení vybraných subdisciplín vyučování dějepisu

Jako další hledisko při analýze vývoje obsahu dějepisu jsme zvolili zastoupení jednotlivých vybraných subdisciplín dějepisného vyučování (srov. Jireček, 2010, s. 121). Zde

opět narážíme na problém značné strohosti srovnávaných osnov. Na základě komparace sledovaných dokumentů můžeme konstatovat, že ani v této oblasti se sledované osnovy příliš neliší. Zastoupeny jsou jak dějiny politické (zaměřeny hlavně na národní dějiny, žáci měli podle osnov jasně poznat vývoj demokratické myšlenky a demokratických společenských zřízení), tak dějiny sociální (líčení zápasů a bojů o sociální osvobození lidstva) a hospodářské (příležitostně mělo být pamatováno na poučení rázu národohospodářského). Překvapující je u sledovaných dokumentů důraz kladený na dějiny duchovní kultury, konkrétně na problematiku kultury a umění. Tento důraz je patrný již z vymezení cílů předmětu (potřeba znalosti dějin, které měly význam pro kulturní vývoj lidstva; budit porozumění pro památky umělecké a historické a jejich ochranu). Ve všech třídách mělo být přihlíženo k líčení kulturních obrazů. Výklady měly být navazovány na historické památky a místa v okolí (doporučovaly se např. návštěvy muzeí, na významná historická místa). Do oblasti duchovní kultury spadá také oblast etiky, které věnují sledované osnovy pozornost. Zvláštní péče měla být věnována výchovné stránce dějepisu (líčení zápasů o náboženské, mravní a sociální osvobození lidstva, mládež měla být vedena k vlastenectví, k snášenlivosti náboženské i národní, k uvědomělému občanství a humanitě). Sledované dokumenty nevěnují pozornost dalším vymezeným subdisciplínám – dějinám vědy a techniky a poznatkům z oblasti časové a prostorové orientace.

c) vývoj zastoupení historie každodenního života běžného člověka a událostí historických

Dalším hlediskem, které jsme zvolili pro analýzu vývoje obsahu dějepisu, je zastoupení historie každodenního života běžného člověka a událostí historických. V tomto případě jsme nuceni konstatovat, že nám strohost sledovaných dokumentů neumožňuje rozhodnout o zastoupení těchto složek. Na jedné straně hovoří sledované dokumenty o znalosti nejdůležitějších událostí dějin (události historické), na druhé straně o kulturně-historických obrazech z dějin (historie každodenního života běžného člověka).

d) vývoj zastoupení vybraných tematických celků

Jako další hledisko pro analýzu vývoje obsahu vyučovacího předmětu dějepisu jsme zvolili zastoupení vybraných tematických celků ve sledovaných kurikulárních dokumentech. Zvolili jsme 15 tematických celků z dějin národních a 15 tematických celků z dějin světových. I v tomto případě jsme nuceni konstatovat, že strohost sledovaných prvorepublikových dokumentů nám nedovoluje analyzovat tuto problematiku.

e) vývoj zastoupení jednotlivých časových období

Jako další kategorii při analýze obsahu dějepisu jsme zvolili vývoj poměru zastoupení jednotlivých časových období. Jak jsme uvedli výše, odpovídá učivo 2.–4. ročníku slovenských měšťanských škol podle osnov z roku 1920 učivu 1.–3. ročníku měšťan-

ských škol v českých zemích podle osnov z roku 1919 (učivo prvního ročníku slovenských měšťanských škol můžeme brát za obecný úvod do předmětu, kde měly být probírány události ze všech významných dob). Proto budeme i zde brát dokumenty z let 1919 a 1920 jako jeden celek. I zde je pro strohost vybraných dokumentů problematické analyzovat tuto problematiku. Určitou představu nám může dát srovnání rozložení učiva do jednotlivých ročníků mezi osnovami z let 1919 a 1920 a osnovami z roku 1932, které ukazuje některé rozdíly (tabulka 2.6).

Tabulka 2.6

Rozložení učiva dějepisu do jednotlivých ročníků podle osnov pro měšťanské školy z let 1919 a 1932

	pravěk	starověk	středověk	novověk
1919	1. ročník			2. ročník 3.r.
1932	1. ročník		2. ročník	3. ročník

Podle osnov z roku 1919 bylo do prvního ročníku zařazeno učivo zabírající mnohem větší plochu časové osy (učivo pro první ročník končí podle osnov z roku 1919 začátkem 14. století; podle osnov z roku 1932 zahrnuje dějiny pravěku a starověku, tedy období do roku 476). Tím bylo samozřejmě posunuto také učivo dalších ročníků. Učivo druhého ročníku měšťanských škol začíná podle osnov z roku 1919 začátkem 14. století a končí velkou francouzskou revolucí. Podle osnov z roku 1932 je druhý ročník věnován dějinám středověku. Posun je vidět také u učiva třetího ročníku, kde mělo být podle osnov z roku 1919 probíráno učivo od velké francouzské revoluce až do přítomnosti, podle osnov z roku 1919 měly být ve třetím ročníku probírány celé dějiny novověku. Přitom učivo stále přibývalo a do učiva třetího ročníku měšťanských škol v roce 1932 spadalo také učivo let 1919–1932.

2.5 Závěr a interpretace výsledků

Na závěr se pokusme krátce shrnout výsledky analýzy. Připomínáme, že analýza měla za cíl ilustrovat charakter dat, které výzkum přináší. Zjistili jsme, že dějepis byl na měšťanských školách vyučován v určitém počtu hodin společně se zeměpisem (srov. tabulka 2.4). Oba předměty měly vlastní osnovy. Do vydání malého školského zákona bylo součástí dějepisného učiva také část učiva z občanské výchovy. Časový prostor určený dějepisu a zeměpisu se ve sledovaných dokumentech neměnil, oběma předmětům připadalo dohromady okolo 10 % celkové časové dotace. Konstatovali jsme, že dějepis měl nejbliže k zeměpisu, konkrétní mezipředmětové vztahy ale nebyly vymezeny. Cíle předmětu byly v osnovách z let 1919 a 1920 vymezeny pouze v kognitivní sféře, konkrétně na úrovni vědomostí, v osnovách z roku 1932 pak také

na úrovni afektivní. U obsahu jsme zaznamenali důraz kladený na národní dějiny a na problematiku kultury, umění a etiky. Některým subdisciplínám dějepisného vyučování (dějinám vědy a techniky a poznatkům z oblasti časové a prostorové orientace) nebyla u sledovaných dokumentů věnována pozornost vůbec. U vývoje zastoupení jednotlivých časových období jsme konstatovali posun v rozložení učiva mezi jednotlivými ročníky, kde osnovy z let 1919 a 1920 věnují větší časový prostor dějinám novověku než osnovy z roku 1932. U některých vymezených oblastí komparace jsme nebyli schopni pro strohost dokumentů posoudit zastoupení jednotlivých kategorií. Komparované osnovy se od sebe příliš nelišily. Osnovy pro slovenské měšťanské školy z roku 1920 přinášely pouze přerozdělení učiva do jednotlivých ročníků podle osnov z roku 1919, protože slovenské měšťanské školy měly zpočátku o ročník více. Od osnov z let 1919 a 1920 se příliš nelišily ani osnovy z roku 1932.

Porovnáme-li sledované dokumenty s dokumenty platnými před vznikem samostatného státu, zjistíme, že došlo k radikální změně v obsahu vyučovacího předmětu dějepisu, kde nastal jasný posun k dějinám národním a novějším. Omezeny měly být zejména do té doby protěžované dějiny Rakousko-Uherska. Více prostoru proti dřívějším dobám bylo vyhrazeno dějinám kulturním. Požadováno bylo dovedení dějin až do současnosti.

Změny osnov dějepisu a zeměpisu (osnovy z roku 1919) byly prvními změnami v rámci celé školské soustavy v obsahu jednotlivých předmětů po vzniku samostatné republiky. Starší osnovy byly ale pouze upraveny a přizpůsobeny novým poměrům. Odhlédneme-li od obsahu vyučování dějepisu, jsme nuceni konstatovat, že vznik samostatné Československé republiky se nestal zásadním mezníkem v naší školské soustavě. Po celou dobu první republiky nevešlo v platnost takové zákonné nařízení, které by podstatně změnilo školský systém rakousko-uherské monarchie. Ve dvacátých letech se stále učilo podle modifikovaných osnov bývalé monarchie. Učební osnovy na všech typech škol se v době první republiky několikrát měnily. Hlavní úpravy byly stanoveny začátkem třicátých let. Všem osnovám vydaným v době první republiky byla společná značná stručnost. Dopracovávány byly na jednotlivých školách a schvalovány příslušnými orgány. Jednotlivým školám tak byla v této oblasti ponechána poměrně značná volnost.⁸ Tato stručnost normálních učebních osnov nám znemožňuje hlubší analýzu těchto dokumentů. Výsledky naší analýzy by proto bylo třeba ověřovat v učebnicích, nebo ve zvláštních či vzorových učebních osnovách.

⁸ Nabízí se zde tak srovnání s dnešními dvěma úrovněmi kurikulárních dokumentů – rámcovými a školními vzdělávacími programy.

3 VÝZKUM IDEOLOGIČNOSTI UČEBNIC OBČANSKÉ VÝCHOVY: PREZENTACE METODOLOGICKÝCH NÁSTROJŮ

Petr Blažej

3.1 Úvod

Téma politického systému a učebnic občanské výchovy svým zaměřením spadá do oblasti výzkumu projektového kurikula. Výzkum kurikula byl ve vztahu k politickým aspektům vývoje společnosti po dlouhou dobu poněkud opomíjeným tématem. A to i přesto, že se jedná o zásadní rámec ovlivňující koncepci, obsah i vývoj kurikulárních dokumentů. V historii se sice objevilo několik myslitelů (Luther, Herder, Fichte a další), kteří si uvědomovali, jak důležité je vzhledem k aktuálnímu vývoji společnosti brát v potaz také vzdělávání, ovšem obecně lze říci, že výzkumu této problematiky byla doposud věnována spíše okrajová pozornost. V poslední době ovšem dochází přece jen ke změně přístupu, někteří autoři (např. Altbach, 1991a; Nicholls, 2003 a jiní) jako by si začali postupně uvědomovat, že je nezbytné analyzovat edukaci, zejména pak obsah kurikula právě ve vztahu k politickému dění společnosti. Za pravdu jim dávají státní instituce, které prostřednictvím grantové politiky umožňují realizovat právě takto zaměřené výzkumy (viz Maňák, Janík, & Švec, 2009). Obecně však zůstává otázkou, jakými metodami zjišťovat, nakolik jsou kurikulární dokumenty (zejména učebnice) podmíněny konkrétním politickým systémem – otázkou tedy je, jak analyzovat ideologičnost a dogmaticčnost učebnic. Předmětem této kapitoly proto bude formulace základních teoretických východisek takového výzkumu, objasnění jeho předpokladů a konečně navržení konkrétní metody výzkumu, která povede k relevantní analýze míry dogmaticčnosti a ideologičnosti v jednotlivých učebnicích.

3.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

V moderním světě se výchova k soužití mezi lidmi stala jedním z předních cílů vzdělávání. Důvodem je to, že na počátku 19. století se do popředí zájmu dostalo společenství obyvatel jednoho státu, díky němuž se následně výchova zaměřila právě na výchovu občanů v rámci státu. Tento fenomén pokračoval v průběhu celého devatenáctého a dvacátého století. Stát a občanství se tedy staly hlavními pojmy předmětu nazvaného Občanská výchova. Výjimkou samozřejmě není ani náš stát, kde je možné také tento obecný fenomén identifikovat.

Hlavním cílem Občanské výchovy jako vyučovacího předmětu je tedy výchova občana. Problematické ovšem je, že každá doba s sebou spolu s novými hodnotami a idejemi (se změnou paradigmatu) přináší také svou vlastní ideální představu o občanu jako takovém. Jinak je chápána role a úloha občana v demokratické společnosti a jinak ve společnosti socialistické. Proto lze předpokládat, že právě v předmětu Občanská výchova bude nejvíce patrné, zda je vzdělávání ovlivněno vnějšími politickými faktory, příp. do jaké míry a v jakých ohledech. Z tohoto předpokladu vychází motivace pro vytvoření analytické metody, která umožní zjistit, jakou roli hrála v předmětu Občanská výchova v různých dobách politika a politický systém.

3.2.1 Politický systém

Definice politického systému je nezbytná proto, že vyučovací předměty do značné míry podléhají změnám politického prostředí (Altbach, 1991b, s. 32). Vzájemný vliv učebních textů a politiky ostatně dobře ilustruje už vyjádření Marie Terezie, která neváhala označit školství za politikum. V případě Občanské výchovy pak toto označení platí dvojnásob. Vycházíme-li ze základní charakteristiky Občanské výchovy jako předmětu, který má zformovat občanskou a společenskou orientaci člověka, je nezbytné, aby byl prozkoumán právě ve vztahu k politickému systému, jenž je pro povahu tohoto formování člověka do značné míry určující (Apple, 1991, s. 49).

Politický systém je systém politiky a vlády. Má obyčejně vztah k právnímu, ekonomickému, kulturnímu a sociálnímu systému. Problematika politického systému patří k základním předmětům výzkumu politických věd, proto se i názory na něj mnohdy značně liší. Obecně lze ovšem říci, že politický systém se od ostatních systémů odlišuje tím, že je schopen činit společensky závažná rozhodnutí o povaze hodnot a také měnit své priority a způsoby jejich realizace. Politický systém je nedílnou součástí lidské společnosti. To znamená, že neexistuje izolovaně, ale pouze uvnitř nějakého vyššího rámce a v jeho kontextu je tak nezbytné jej chápat (Cabada & Vodička, 2007, s. 13–15). Společnost z politického hlediska není tudíž tvořena pouze uskupením jednotlivců, ale zahrnuje různé další oblasti politického i nepolitického charakteru.

Politický systém je souhrnný pojem pro mechanismy organizace a řízení společenských procesů. Jedná se tedy o takový systém, který má monopol legitimně použít sílu a tvořit právo. V obecné rovině jsou politické systémy nejčastěji členěny na demokratické, autokratické, totalitární a rozvojové (Adamová & Křížkovský, 2000, s. 64). Toto členění má ve vztahu k vývoji našeho státu zvláštní význam, neboť politický systém prošel od vzniku Československa značně komplikovaným vývojem. A tak se společně se změnou politického systému měnil i obsah učebnic a kurikulárních dokumentů. Metoda, jejímž prostřednictvím budeme zkoumat učebnice Občanské výchovy, by pak měla představovat účinný nástroj, jak na tento fakt reagovat, a zajistit tak, zda se změnou politického systému přichází také změna obsahu učebnic.

3.2.2 Ideologie

Každý politický systém je formulován prostřednictvím konkrétní ideologie. Ideologie je často chápána negativně (Gramsci, 1967) jako prostředek legitimizace daného společenského řádu. Ideologie jsou tu především proto, aby byl obháján a upevněn stávající společenský a politický systém. Ideologie mate a mystifikuje jedince, když odvádí jeho pozornost od opravdových problémů a reálných nedostatků. Dává falešnou naději „lepších zítřků“, kdy se má nynější neúnosná a tíživá společenská situace zlepšit. Činí si nárok na neomylnost, a tím z ní vyrůstají nebezpečné a netolerantní soubory dogmat. Ideologie je přítomna vždy a všude. Nalezneme ji ve všech společenských aktech – v umění, literatuře, masmédiích a také ve školském systému. Jestliže stopy ideologie nalezneme i ve školském systému, pak i v tom, co je jeho produktem. Vzhledem k tématu této studie je tedy možné říci, že ideologickému zatížení jsou vystaveny i učební texty. Proto je nyní otázkou, jaká je souvislost mezi ideologičností a (učebním) textem. Zjištění této souvislosti bude tvořit východisko a předpoklad výzkumu ideologičnosti učebnic.

Předpokladem výzkumu ideologičnosti určitého textu je východisko, že žádný text není psán bez záměru. Ideologie je v souladu s Marxovou definicí (Marx & Engels, 1969, s. 27) takovou formou vědomí, která se odpoutala od svého reálného základu a sama se stala skutečností. Je to tedy myšlenka či soustava myšlenek, pro které nejsou žádné dobré důvody. Dobrymi důvody se rozumí obvykle empirická data, fakta, statistiky – zkrátka něco, co lze alespoň principiálně verifikovat. Ideologie tedy na základě určité myšlenky, *ideje* interpretuje skutečnost, *realitu*. Platí, že myšlenka určuje, vymezuje, definuje a hodnotí skutečnost. Problém je v tom, že ideologické hodnocení skutečnosti není relevantní, neboť od reality se odhlíží právě ve prospěch ideje. Nebezpečí ideologie je tedy zřejmé: idea sama poskytuje výkladový rámec skutečnosti, je nikoli výsledkem zkušenosti (např. pozorování), nýbrž je *před* zkušeností (Hauser, 2005, s. 26–28). Nebezpečí ideologie spočívá v tom, že je právě takovým pohledem na skutečnost, který jí neodpovídá, a to ve prospěch politického nebo náboženského systému. Každá ideologie se musí nějakým způsobem šířit, k čemuž slouží propaganda. Propaganda např. vytváří obrazy či texty, které podporují obraz skutečnosti, jež je v souladu s daným ideologickým systémem bez ohledu na možné alternativy. Učebnice a kurikulární texty nejsou proti ideologickým vlivům *per definitionem* nijak chráněny. O to naléhavější je otázka po myšlenkovém pozadí, skrytých předpokladech a intencích vzdělávacích textů.

3.2.3 Učebnice

Posledním a neméně důležitým pojmem jsou proto učebnice. „Učebnice lze obecně chápat jako učební pomůcku, která v sobě obsahuje soustavný výklad učiva...“ (Maňák, 2003, s. 75). „Učebnice je druh knižní publikace, která je svým obsahem a strukturou uzpůsobená k didaktické komunikaci...“ (Průcha, Walterová, & Mareš,

2009, s. 65). Průcha (1998, s. 13) upozorňuje, že vymezení tohoto pojmu je do značné míry závislé na tom, v jakém systému bude učebnice zařazena. Učebnice je proto chápána jako edukační konstrukt, neboli jako výtvar vytvořený pro specifické účely edukace, kdy působí jako prvek kurikulárního projektu, jako součást souboru didaktických prostředků a jako druh školních didaktických textů.

Učebnice jsou dominantním určením školních osnov (u nás RVP) a reprezentují politické, kulturní a ekonomické zájmy. Jak uvádí Apple (1991, s. 46), jsou „pojaty, navrženy a napsány skutečnými lidmi se skutečnými zájmy“. To znamená, že jsou „publikovány v rámci politických a ekonomických omezení trhů, zdrojů a moci.“ Již Luther předpokládal, že učebnice s ideologickými texty v 15. století v Německu zajišťovaly správné ideologické a náboženské formování dětí. Navíc až do 19. století protestantské státy jako USA, Kanada, Austrálie prokazatelně využívaly čítanky k indoktrinaci a domestikaci spíše než k naučení základních dovedností práce s textem. Učily poslušnosti ke státu a smíření se sociálním a ekonomickým statem quo.

Anyon (1979, s. 72) konstatuje, že se jedná o společenské výtvary, během jejichž vytváření jsou zahrnována nebo nezahrnována očekávání početných a často protikladně či konkurenčně zainteresovaných stran ve věci složení uzákoněných vzdělávacích osnov. I když jsou napsány konkrétními autory, učebnice představují širší kulturní rámec, a to ve smyslu jejich společenské funkce, neboť mají obdobné znaky jako vládní politické dokumenty (De Castell, 1991). Funkcí učebnic je sdělit žákům to, co podle starších lidí mají vědět (Fitzgerald, 1979, s. 47) a „představit jednotlivým generacím studentů schválenou verzi lidského vzdělávání a kultury“ (De Castell, 1991, s. 78). Samotný proces sestavování učebnicových znalostí vyžaduje to, co Williams (1961) nazval „selektivní tradicí“, kde z obrovské zásoby dostupných informací jsou školní osnovy konstruovány tak, aby reprezentovaly ty hodnoty, jenž skupina lidí, která je momentálně u moci, považuje za důležité. Před třiceti lety Bernstein identifikoval hegemonní sílu osnov prohlášením, že „způsob, jakým společnost vybírá, klasifikuje, třídí, předává a hodnotí vzdělávací znalosti, je považován za veřejný odraz rozdělení moci a také principů společenské kontroly“ (Bernstein, 1971, s. 47). To, co je sestaveno pomocí selektivní tradice, jsou legitimní znalosti, kterým je díky jejich vysoké pozici přidělen status, teritorium a zdroje. Skrze proces vyloučení nebo zahrnutí do kurikula je oficiálně schválen obsah vzdělání.

Na učebnice je proto nezbytné nahlížet jako na nástroj politické socializace a místo pro ideologické projevy, kde se představuje mladým lidem stávající kulturní, politický a socioekonomický řád spolu s jeho vztahy k moci a nadvládě. Zkoumání učebnic pak poskytuje důležitý kontext, ze kterého můžeme kriticky zkoumat dynamiku kulturní politiky vzdělávání a sociálního hnutí, které jsou jednak formativními činiteli učebnic, jednak jsou systémem vzdělávání (a tedy učebnicemi) zpětně formovány.

3.3 Stav dosavadní problematiky

V mnoha zemích jsou debaty o obsahu a formě školních učebnic oblastí pedagogických a politických konfliktů. Mnozí autoři v tomto ohledu zastávají názor (např. Crawford, 2006, s. 56), že obsah učebnic je utvářen primárně společenskými zájmy, resp. zájmovými skupinami, které jsou reálně u moci. V tomto ohledu jsou učebnice ústředním nástrojem pro vytvoření specifických forem kolektivní národní paměti, která je zaměřena na dosažení specifických kulturních, ekonomických a sociálních cílů. Tato situace utváří rámec pro výzkumné analýzy učebnic a také představuje určitý rezervoár pro výzkum toho, jak jsou uplatňovány kulturní, ideologické a politické motivace dominantních skupin fungujících v rámci politického systému. Nyní uvedu dílčí přehled prací, jež lze považovat v daném oboru za poměrně zásadní. Práce lze rozdělit do dvou hlavních skupin – koncepční, resp. teoretické práce a práce empirické. Vybírám ty texty, které se staly předmětem širší diskuse a jež jsou zároveň inspirativní pro, v mé disertační práci představený, výzkumný záměr. Následující přehled si samozřejmě nemůže činit nárok na úplnost, měl by však ukázat různorodost přístupů k řešení problematice, a tím zároveň nastínit, jaká všechna témata musí relevantní výzkum učebnic reflektovat.

3.3.1 Obecně koncepční a teoretické práce

Obecně koncepčních a teoreticky zaměřených prací týkajících se našeho tématu nalezneme nepřeberné množství. Pro metodologii mé disertační práce jsou ovšem nejvýznamnější níže uvedení autoři, kteří akcentují a problematizují výše uvedenou podmíněnost učebních textů politickým systémem. Obecně koncepční a teoretické práce spojuje to, že se zaměřují na souvislost učebního textu a společenského, resp. politického zřízení v obecné rovině. Tento typ studií se tedy neopírá o konkrétní empirické výzkumy určitých textů, nýbrž se snaží spíše postihnout mechanismy jejich utváření a determinace daným společenským systémem. Tyto práce jsou důležité z toho důvodu, že zdůrazňují obecnou rovinu problému (např. problém analýzy moci), jejich nevýhodou je pak nebezpečí jisté spekulativnosti. Tuto nevýhodu budu eliminovat tak, že v následující kapitole budou uvedeny a následně do disertačního projektu zahrnuty i tzv. empirické práce.

Apple (2003) se zabýval problematikou regulování textu a socio-historickými kořeny státního zřízení. Zdůrazňuje při tom, že je nezbytné, abychom o osnovách a učení uvažovali ne psychologicky, ale sociálně. Předpokladem, jež Apple sdílí, je to, že společnost je organizována převážně na základě třídní, rasové a pohlavní dynamiky. Pokud si toto uvědomíme, nebudeme vnímat osnovy jako pouhý neutrální výčet faktů, návodů a příkazů, ale jako souhrn vědění týkající se konfliktů a kompromisů v rámci boje o moc a řízení státu. Ve své studii se snaží zmapovat historii státní regulace učebnic na americkém jihu, přičemž analyzuje konkrétní důvody, které tuto regulaci podmiňují. Dochází přitom k závěru, že státní řešení regulace a kontroly učebnic

zapříčinila v USA velká sociální hnutí a zformování významných ekonomických, politických a ideologických sil, na jejichž základě se Jih odlišoval od ostatních území USA. Na základě těchto výzkumů autor vyvozuje, že konstituování „oficiálního vědění“ na základě faktických informací je vždy politický proces. Proto, jestliže bude chtít kdokoli pochopit prvního nositele v kurikulárních textech zakotvených vědomostí (tedy učebnice), jeho vývoj a také to, jakým způsobem ho lze změnit, nemůže si dovolit ignorovat historickou politiku sociálních hnutí, a tím pádem ani metodologii výzkumu politických zásahů do pedagogiky. Na základě těchto zjištění autor označil učebnice jako regulovanou komoditu. Regulovaná znamená, že je ovlivňována státem, přičemž ten posuzuje, jak budou zohledněny nároky různých tříd, ras, pohlaví a náboženských skupin. Komoditou je učebnice tedy v tom smyslu, v jakém podléhá kapitalistickému trhu (soutěživost a ziskuchtivost). V neposlední řadě je pak učebnice kulturní záležitostí, a to z toho důvodu, že obsahuje formu skutečného kulturního vědění a dění. Apple se domnívá, že učebnice dominují výuce a jsou v nich prezentovány oficiálním věděním.

Apple a Christian-Smith (1991) analyzovali učebnice a vyučování ve vztahu k politice. Upozorňují, že škola nabízí více možných přístupů, jak zprostředkovávat žákům vědění. Již samotná instituce školy může být pro jedny něčím, co otevírá nové horizonty poznání, a naopak jiní v ní budou spatřovat formu určité sociální kontroly, která omezuje jednotlivce. Podobné je to také s učebnicemi. Autoři upozorňují, že mnohé učebnice v sobě obsahují informace („trojské koně“), které žáky matou a dezinformují, a to i přesto, že navenek se tyto učebnice zdají být adekvátním prostředkem edukace. Je proto nezbytné, aby učitel dokázal tyto informace včas rozpoznat a při výuce na ně flexibilně zareagovat. To ovšem není nikterak jednoduchý úkol, neboť učebnice jsou vždy součástí širšího sociálního systému, což je nutné při jejich výzkumu vždy zohlednit.

Obdobnou problematiku řeší i Spring (1991). Tento autor tvrdí, že učebnice, v podstatě všech výukových předmětů, mají politický podtext. Politický podtext je v učebnicích obsažen vždy a všude (např. interpretace historických faktů). Učebnice lze v tomto ohledu rozdělit do dvou skupin: modernistické a postmoderní. Ty první jsou učebnicemi, ve kterých jsou poznatky prezentovány tak, že působí jako nepopíratelná fakta. Naproti tomu druhý typ učebnic při interpretaci poznatků vyžaduje aktivní přístup žáků. Spring upozorňuje, že změna stavu vyžaduje změnu školské politiky. Samotní vydavatelé a autoři totiž nemohou „efektivně“ odolávat tlaku zájmových skupin, které mají vliv na konkrétní podobu učebních textů. Zájmové skupiny tak nedovolují, aby se v rámci tvorby učebnic (ale i v celém školství) projevil tzv. postmoderní styl.

Velmi zajímavou oblastí analyzované problematiky je také proces, kterým se učebnice dostávají od nakladatele k žákům, neboť i zde se projevují různé politické faktory. Právě na tuto problematiku se zaměřili Loveless a Wong (1991). Autoři přibližují problematiku hlavních politických aktérů, kteří mají rozhodující slovo při rozhodování o obsahu učebnic. Jejich cílem bylo na základě syntézy typologie politických

systemů z dostupné literatury kategorizovat a objasnit politické strategie aplikované při tvorbě učebnic. Přitom dospívají k závěru, že existují dva hlavní přístupy k tvorbě učebnic: „institucionalizovaný“ a „deinstitucionalizovaný“. Obě strategie zahrnují tři klíčové entity: (1) nakladatelé a dodavatelé; (2) vládní instituce regulující obsah textu; (3) učitelé ve školách a žáci jakožto uživatelé. V rámci institucionalizované strategie se na rozhodování o obsahu učebnic podílejí stabilní klíčoví aktéři, jako především vydavatelé nebo experti na dané téma. Neshody ohledně obsahu učebnic však nejsou nikterak zveřejňovány a řeší se určitým kompromisem. Naopak u druhého typu (deinstitucionalizované) strategie jsou diskuse související s konstituováním obsahu učebnic veřejnou záležitostí, do které se zapojují lidé zvenčí, např. rodiče nebo žáci. Soudě z diskusí a sporů, jež mohou prosakovat na veřejnost, by se mohlo zdát, že konstituování obsahu učebnic probíhá spíše na základě deinstitucionalizovaného přístupu. Ve skutečnosti je však v souvislosti s vytvářením obsahu učebnic uplatňován spíše institucionalizovaný přístup. To znamená, že klíčovou úlohu v tvorbě učebnic hrají vládní instituce, které na základě politické objednávky regulují obsah učebnic.

Autoři, kteří zde byli doposud zmíněni, se zabývají problematikou politiky ve vztahu ke vzdělávání. Výzkumy tohoto tématu lze však nahlédnout i z jiné stránky. Například Stein (1979), zaměřil svou pozornost na samotný způsob evaluace učebnic. Stein uvádí, že během posledního desetiletí se do středu zájmu dostává zejména kritika škol a osnov. Evaluace školních osnov vychází z evaluace učebnic. Autor uvádí, že je nezbytné, aby si také nejvyšší školní dozorcí úřady více uvědomovaly svou politickou zodpovědnost za celospolečenské zájmy. Zároveň se domnívá, že moderní společnost hledá „viníky“ za veškeré problémy doby, a to jak zahraniční (snaha o sjednocení Evropy, sociální rovnost ve světě), tak i domácí (politická výchova, zdraví, ochrana životního prostředí), mylně ve škole a učebnicích. Společnost viní školu, přičemž právě možnosti školy jsou definovány společností, především politicko-ekonomickými podmínkami a neustálým regulováním pedagogické praxe. Zde se podle autora zřetelně projevuje touha využít školy pro praktickou stabilizaci či změnu společnosti. Tento extrém ovšem není jediným, který se při řešení vztahu politiky a pedagogiky objevuje. Druhým takovým extrémem je to, že pedagogická obec se snaží mnohdy působit absolutně apoliticky. To znamená, že se snaží o předřazení pedagogiky nad politiku, neboli škola v ideálním případě má žít odděleně od společenských a politických střetů, problémů. Oba tyto extrémy jsou podle Steina nepřijatelné a je třeba na tuto problematiku veřejně upozornit a dále se jí detailněji zabývat.

V českých podmínkách se učebnicím věnuje hned několik předních odborníků, byť to samo o sobě rozhodně není důvodem hodnotit aktuální situaci výzkumu jako příznivou (Průcha, 2006, s. 11). Bez nároku na úplnost uvedu např. práce Josefa Maňáka či Jana Průchy. Josef Maňák se výzkumu učebnic věnuje soustavně již několik let (např. Maňák & Klapko, 2006), je zároveň editorem několika sborníků a mnoha odborných článků na toto téma. Maňák se věnuje učebnicím především v širším kontextu formování kurikula jak z hlediska metodologického, tak praktického. Aktivně například přispívá do odborné diskuse o současné reformě českého školství a zároveň se snaží, aby

jeho publikace měly praktický dopad na zlepšení kvality výuky. Jan Průcha se zabývá problematikou evaluace učebnic, analýzou současného stavu výzkumu kurikulárních dokumentů a problematikou tzv. „didaktické vybavenosti učebnic“, což představuje specifické verbální a obrazové komponenty, které zprostředkovávají učební obsah (výzkum má tedy blízko k psychodidaktice, zejména k problému vnímání, zpracovávání a využití informací v učebnicích ze strany žáků). Průcha se rovněž věnuje problému transformace vědeckého poznání do učebnic, přičemž si klade otázku po optimálním souladu obsahu učebnice s poznatky příslušné vědy a kognitivní kapacitou žáků. Průcha například konstatuje, že „obsahy nových českých učebnic dějepisu (a zřejmě i učebnic jiných předmětů) jsou silně závislé na pojetí příslušného učiva, které do nich autoři vkládají“ (Průcha, 2006c, s. 18). To jej vede k problematizaci kritérií výběru příslušného obsahu do učebního textu.

Z historického úhlu pohledu pak na učebnice nahlíží Zdeněk Beneš (2009), který se domnívá, že historie je sama o sobě součástí literatury, a proto je v tomto ohledu nutné přistupovat také k učebnicím. Učebnice je jedním z nejstarších druhů historické literatury, která má polyfunkční sociokulturní postavení.

3.3.2 Empirické práce

Koncepční či teoretické práce zdůrazňovaly obecné mechanismy formování učebního obsahu daným společenským systémem. Práce empirické toto víceméně přijímají jako své východisko a snaží se zjistit, jakou konkrétní podobu toto formování vlastně má. Užívají k tomu empirické kvantitativní metody, z nichž reprezentativní je např. tzv. obsahová analýza (*content analysis*), která pracuje s množinou slov určitého textu, které jsou ideologicky zatížené, a stanovuje např. pomocí matematické rovnice porovnáním se sumou slov ideologicky nezatížených celkovou dogmatickostí textu.

Crawford (2006) se zabývá otázkou, zda jsou kolektivní vzpomínky národů (v tomto případě Japonska) z důvodu obav z minulosti často vykládány falešným způsobem, neboli zda dochází k manipulaci v interpretaci lidských dějin. Na základě této premisy autor provedl obsahovou analýzu 88 dostupných středoškolských učebnic dějepisu z různých období japonské historie z hlediska jejich kontinuity – sledoval zejména „tendenční“ změny v obsahu učebnic. Dochází přitom k závěru, že v případě Japonska jsou důsledně podporovány institucionalizované vzpomínky. Státní kontrola nad učebními texty nabízí značné možnosti k hegemonné a ideologické kontrole, a proto je také důležitou stránkou politického zápasu.

Nicholls (2003) ve své studii analyzuje způsob interpretace učiva o druhé světové válce v současných učebnicích dějepisu jednotlivých států (USA, Itálie, Švédsko, Japonsko a Anglie). Výzkumnou metodou je obsahová analýza. Získané výsledky jsou následně navzájem porovnány. Výsledky naznačují, že v učebnicích jednotlivých států je učivo o druhé světové válce prezentováno odlišně. Příčinou toho jsou pravděpodobně politické vlivy. V každém státě lze nalézt specifickou formu výkladu. Autor na tento

problém poukazuje a požaduje hlubší rozbor této multi-perspektivy ve výuce historie, která by přinesla osvětlení celé této problematiky.

Altbach (1991b) obdobným způsobem poukazuje na různorodost učebnic, když se zaměřuje na jejich mezinárodní charakter. Každá učebnice odráží do jisté míry hodnoty a ideje státu, ve kterém byla vydána. Problém nastává v momentě, kdy některý stát (zejména země třetího světa) učebnice sám nevydává, ale naopak je importuje z jiných zemí. Učebnice se tak najednou stávají mezinárodní komoditou, která do značné míry ovlivňuje vývoj v inkriminovaném státě. Tím, že jsou učebnice dováženy, jsou s nimi zároveň importovány i různé ideje a hodnoty, které nemusí být v souladu s aktuální politikou dané země.

Didacus (1991) ve své práci na konkrétním příkladu demonstruje, jak důležitý je politický systém při tvorbě kurikulárních dokumentů. Autor mapuje období budování demokracie v Grenadě v letech 1971–1983, přičemž se zaměřuje na obsahovou a ideologickou složku kurikulárních dokumentů. Autor zkoumá a analyzuje konkrétní učební texty z doby puče v Grenadě. Na základě získaných poznatků konstatuje, že učební text má funkci zprostředkujícího faktoru ve společenských vztazích. Učebnice se tak podílí na rozhodování o tom, co a jak má být sdělováno. Edukační materiály jsou tak nedílnou součástí společenské reality a mohou se spolupodílet na ovlivňování události v určité společnosti či státu.

Lisovskaya a Karpov (1999) se ve své práci zaměřili na ideologickou stránku středoškolských učebnic. Ústředním tématem jsou pro ně ideologické změny ve vztahu k obsahu učebnic. Srovnávají obsahy ruských a sovětských učebnic publikovaných během komunismu, perestrojky a po rozpadu sovětského impéria, přičemž se snaží zjistit, jak se měnil obsah a celistvost prezentovaných klíčových dogmat marxismu-leninismu. Výzkumným vzorkem bylo dvanáct středoškolských učebnic historie, společenských věd a ruské literatury. Všechny tyto učebnice byly podrobeny obsahové analýze s prvky kvantifikace. Výsledky studie naznačují, že obsah učebnic se v tehdejším Sovětském svazu posouval od konzistentní prezentace klíčových dogmat marxismu-leninismu k vytvoření kombinace protichůdných ideologických symbolů nacionalismu. Ukázalo se, že učebnice v sobě nesou reinterpetaci ruské a sovětské minulosti, což se odráží v konkrétních tématech, která byla v různých učebnicích srovnávána. Obsah analyzovaných učebnic se lišil jak kvalitativně, tak kvantitativně. Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že každá doba s sebou přináší nové priority a jiné pohledy na minulost, jež se promítají do obsahu učebnic.

Nyní se pokusím výše uvedených výzkumů využít při formulaci základního východiska účinné metody obsahové analýzy učebních textů. Detailní metodologii využitelnou při výzkumu učebnic z hlediska ideologičnosti předkládají myslitelé z okolí frankfurtské školy. Východiska frankfurtské školy ostatně také můžeme nalézt i v rámci metodologie dalšího prezentovaného výzkumu (obdobně Lisovskaya & Karpov, 1999). Klíčovým motivem frankfurtské školy je možnost seburčení individua ve světě, kde

selhala velká vyprávění moderny (Adorno & Horkheimer, 2009, s. 234). Po druhé světové válce je těžké věřit zaručeným receptům na světlé zítřky, jedinou univerzální pravdu a všeobjímající rozum. Právě tato skepse se zrcadlí v kritice každého textu, který chce „nyní“ a „podmíněně“ podřazovat pod „univerzálně“ a „apodikticky“ (Hauser, 2005, s. 72). Takový text je pak považován za ideologický či dogmatický. Má-li analýza textů přinést nějaké relevantní výsledky, je nutné přijmout předpoklad, že tato analýza musí mít transparentnější základy než to, co je analyzováno. Právě ideologické předpoklady, které se v učebnicích často skrývají za optimistickou vizi budoucnosti, jsou totiž latentním, ale přesto účinným nástrojem indoktrinace žáků prvky ideologických soustav.

Z tohoto důvodu jsou hlavním východiskem analýzy ideologie textu právě takové pasáže, které vyslovují určitý obecný či univerzalistický nárok (Hauser, 2005, s. 69). Triviální námitku, že spoustu sociálněvědných „dat“ verifikovat prostě nelze, můžeme odmítnout tím, že samotný proces verifikace není rozhodující, rozhodující je *možnost* verifikace – tzn. např. i to, že daný systém (teorie, deskripce, analýza) bude logicky konzistentní, srozumitelný a bude obsahovat co nejméně skrytých předpokladů. Pokud najdeme, byť jen hypotetický způsob, jak ověřit výpověď „X je Y“ (změřit, zvážit, zeptat se, ...), je tato výpověď principiálně lépe přijatelná (protože je založena na verifikovatelných základech), než výpověď „X je Y“ na základě víry, domněnky či pouhého očekávání, byť zabalená do formy „Je zřejmé, že X je Y“ či „Věříme, že X je Y“. Samozřejmost výpovědi lze přijmout, záleží ovšem na tom, na základě čeho tak učiníme. Rozhodující je tedy optimalizace kritériálního výzkumu pro posouzení univerzalistického nároku textu. Právě tyto aspekty textu postihuje naše metoda, kterou představíme v následujícím kroku.

3.4 Metodologie výzkumu a kritériální systém

Hlavní metodou výzkumu prováděného v rámci této kapitoly bude obsahová analýza. Obsahová analýza se opírá o dosavadní výsledky analýz ideologického zatížení textů Suiberta Ertela (1972), který předložil komplexní metodu analýzy textů. Ta spočívala v tom, že vyhledávala a analyzovala problematické či ideologicky zatížené predikáty. Tato obsahová analýza tedy postihuje nejen samotný obsah textu (co text sděluje), ale i jeho názorovou radikalitu a krajnost v argumentaci.

Předpokladem mnou prezentované analýzy je skutečnost, že dogmatické a ideologické texty vykazují určitá stylistická specifika. Jinými slovy lze říci, že určité výrazy jsou symptomem dogmatických a ideologických myšlenkových procesů, které se pak manifestují v příslušných textech. Tyto jednotlivé manifestace pak nazýváme v souladu s Ertelovou škálou jako *dogmatické stylové znaky*. Tyto problematické výrazy lze rozčlenit do několika skupin, přičemž základní a klíčovou myšlenkovou figurou při jejich aplikaci je vztah:

SYSTÉM ↔ DESKRIPCE

Ideologický systém představuje paradigma výkladu a deskripce představuje vlastní popis skutečnosti. Obecně platí, že čím větší je míra shody deskripce se systémem, tím větší je míra identifikace a závislosti deskripce na systému. Označíme-li daný systém za ideologický, pak získáme vztah:

IDEOLOGICKÝ SYSTÉM ↔ IDEOLOGICKÝ TEXT

Zkoumání míry ideologičnosti textu je tedy zkoumáním míry příslušné shody („↔“) způsobu myšlení, psaní (textů) s daným systémem. Ideologičnost je ekvivalentní ideologii. V našem případě se jedná o vztah mezi učebnicemi a konkrétním politickým zřízením. Výběr textu může probíhat různým způsobem, je však nutné dodržet tentýž postup při zkoumání různých textů v rámci téhož projektu. Je možné např. vybrat textové pasáže na každé páté straně. Ertel zřejmě z důvodů rozsahu nedoporučuje vybírat texty delší než 50–60 tiskových stran. Zkoumání míry shody systému s textem co do jejich ideologičnosti se pak provádí v šesti konkrétních oblastech:⁹

1. Výrazy četnosti: adverbiální výrazy týkající se četnosti mají v ideologickém systému svoji roli vzhledem k dříve zmíněné univerzálnosti, tzn. uzavřenosti systému. Shoda událostí či fenoménů, které jsou kongruentní se systémem ideologie, je tím větší, čím četnější tyto fenomény či události jsou. Je nejvyšší, jestliže určité události nastávají *vždy* či *stále*. Samozřejmě že příslušnou výpověď lze i negovat, pak platí za výraz četnosti *nikdy*. Pokud je však *nikdy* užito nikoli pro negaci, nýbrž právě pro vyjádření shody událostí či fenoménů, které jsou kongruentní se systémem, pak tyto události nemají vůbec žádný význam pro systém.

Naopak nedogmaticky zatížené myšlení se bude pohybovat pravděpodobně někde mezi těmito krajními možnostmi – spíše tedy *někdy, občas*.

2. Výrazy množství: pronominální či adnominální výrazy množství vyjadřují míru shody se systémem tak, že množství spojení určitých fenoménů či jevů, které jsou kongruentní se systémem, koreluje s mírou ideologičnosti textu. Čím více členů je v souladu se systémem ideologie, tím více členů je ideologických. Jedná se tedy o výrazivo typu „*všechno, nebo nic*“. Čím vyšší je výskyt těchto výrazů, tím vyšší je míra ideologičnosti textu. Protiváhou takto se projevující ideologičnosti jsou pak výrazy typu *většinou, mnoho* apod.
3. Výrazy míry: adverbiální či adjektivní výrazy udávající množství míry mohou být rovněž nosným prvkem ideologického obsahu. Zvláště příznačné jsou zde superlativní tvary příslušných slov – např. *nejvíce, úplně, nejlépe, nanejvýš* apod.

⁹ Tady však dochází k první modifikaci Ertelova přístupu, neboť navrhuje ještě jeden, sedmý, krok analýzy – tj. analýzu spojek. Tento krok je však problematický, neboť pro něj chybí jak jasná kritéria, tak zdůvodnění. Např. Ertel informuje o výzkumu ideologičnosti různých filozofických textů, kde tato kategorie byla aplikována jen okrajově. Sám Ertel přiznává její problematičnost. Proto se mi jeví jako vhodné od ní pro transparentnost předložené metody odhlédnout (Ertel, 1972, s. 252).

Tyto výrazy opět upozorňují na uzavřený systém přesvědčení. Konkrétní hodnotou u výrazů míry může být např. procentní podíl superlativních výrazů míry ke všem ostatním výrazům míry. Čím vyšší bude podíl superlativních výrazů, tím vyšší bude ideologická zatíženost textu.

4. Výrazy jistoty: predikativní či adverbialní výrazy označující míru jistoty přímo souvisí s uzavřeností systému: čím uzavřenější je daný ideologický systém, tím vyšší je jistota jeho přesvědčení. Jestliže jsme dříve uvedli, že čím uzavřenější systém je, tím je ideologičtější, tak míra jistoty přímo dokáže vyjádřit míru ideologičnosti příslušného textu. Hypotetickými znaky ideologičnosti textu co do jistoty jsou např. výrazy typu *bezpochyby* či *přirozeně*.
5. Výrazy platnosti: konjunktivní či adverbialní výrazy platnosti postihují výběr příslušných informací. Takové informace, které budou zahrnuty do množiny relevantních, jsou v souladu se systémem. Míru jejich souhlasu vyjadřují právě výrazy platnosti. Obecně platí, že uzavřený systém nepřipouští žádné alternativy, tzn. ani žádná překvapení. Jestliže je tedy systém označen za dogmatický, je to takový systém, který je uzavřený všem zásadnějším (tj. s jádrem ideologie nesouhlasným) změnám. Jedná se o výrazy jako *výhradně* či *pouze*.
6. Výrazy možnosti: predikativní výrazy možnosti postihují vliv určitého faktu či jevu na systém. Ideologie je uzavřená mimo dříve uvedené důvody právě proto, že se snaží takovéto jevy eliminovat, protože by ji mohly destabilizovat. Jedná se tedy o škálu mezi *musí* a *nemůže*, tato škála udává uzavřenost, resp. otevřenost systému vůči možnostem dílčích změn. Čím nižší je míra možnosti změny (destabilizace) systému, tím vyšší je míra jeho ideologičnosti (Ertel, 1972, s. 257).

Analýza probíhá tak, že v textu hledáme příslušné výrazy, které odpovídají pojmovému aparátu silně ideologicky zatížených textů. Výskyt těchto výrazů dle uvedených kritérií (typů) pak podřadíme pod neutrální (nedogmatickou) či dogmatickou kategorii (tabulka 3.1).

V textu hodnotíme jednotlivá hlediska, přičemž celkový kvocient dogmatismu [DQ] stanovíme tak, že sečteme všechny výskyty výrazů (*dogmatických stylových znaků*), které lze indexovat dogmaticky [ΣD^+] a všechny výrazy, které lze indexovat nedogmaticky [ΣD^-]. Tento součet je pak dělitelem sumy všech nedogmatických výrazů [ΣD^+]. Mějme tedy:

$$DQ = (\Sigma D^+) : (\Sigma D^+ + \Sigma D^-)$$

Výsledkem je kvocient, který nabývá hodnot mezi hodnotami 0 a 1.

Čím je kvocient vyšší, tím vyšší je ideologická zatíženost textu, a naopak.

Ideologičnost se tedy opírá o míru uzavřenosti/otevřenosti systému, který přímo koreluje s jeho ideologickým zatížením. Každý kvantitativní výsledek však musí být kvalitativně interpretován. Vzhledem k tomu je nutné mít při interpretaci *DQ* na paměti především dva aspekty.

Tabulka 3.1

Rozlišení typů výrazů a jejich indexování

Typy výrazů	Dogmatické	Nedogmatické
Četnosti	<i>vždy, stále, nikdy, navždy</i>	<i>někdy, zpravidla, často, občas, zřídka</i>
Množství	<i>vše, všichni, nic, nikdo, každý</i>	<i>většina, mnozí, někteří, pár</i>
Míry	<i>absolutně, nanejvýš, zcela, úplně, naprosto, definitivně</i>	<i>velmi, značně, mnoho, poněkud</i>
Jistoty	<i>přirozeně, samozřejmě, bezpochyby, je jasné</i>	<i>snad, pravděpodobně, zřejmě, nejspíš</i>
Platnosti	<i>výhradně, výjimečně, pouze a jen</i>	<i>mimo to, obvykle, většinou, včetně</i>
Možnosti	<i>musejí, nesmí, nemohou, není možné</i>	<i>je možné, mohou, lze, být s to</i>
Index	D⁺	D⁻

Prvním je fakt, že prostý výskyt daných výrazů ještě automaticky neznamena ideologickou zatíženost textu. I velmi nedogmatické texty vykazují přítomnost výrazů s indexem D^+ . To samozřejmě závisí i na volbě tématu textu. Druhý aspekt se týká autora textu. Bylo by zřejmě velmi svůdné usuzovat z ideologického textu na ideologického autora. Svůdné a zřejmě i pochopitelné by to bylo z toho důvodu, že jsme výše určili jisté problematické myšlenkové motivy (univerzalizmus), které se následně manifestují v textech. Jenže usuzovat na základě analýzy ideologičnosti textu na ideologickou zatíženost konkrétního autora zřejmě nelze. Důvodem je především to, že pro napsání a výslednou podobu textu mají různí lidé tak rozličné pohnutky a motivy, že zřejmě není možné prokázat jednoznačný úmysl manipulace a šíření ideologického obsahu. Tento záměr lze připsat samotnému textu, nikoli přímo a neproblematicky autorovi. Pro nějaký závěr o autorovi neposkytuje výše uvedená analýza DQ dostatek vstupních informací a stala by se tak předmětem pouhých spekulací.

Dalším problematickým místem je také to, že Ertel vychází z analýz německého textu, a jak bude tedy možné použít toto kritérium pro český text. Předvýzkum této problematiky ovšem ukázal, že Ertelův kritériální systém výzkumu ideologičnosti textu bude možné (s případnými malými úpravami) aplikovat i na český text.

Takto nastavená metoda musí také počítat s vhodným výběrem zkoumaného učebního textu, neboť není možné učebnicové texty zkoumat jako celek. Důvodem je, že se obsahově značně liší, a proto musí být vyhodnocovány s ohledem na typ obsahu a cíl učení. Teprve poté bude možné jít za hranice pouhé deskripce až k didaktické explanaci toho, jak výrazový konstrukt podporuje žákovskou činnost s obsahem (podrobněji viz v doslovu této knihy). Jako příklad, kdy může tato analýza posloužit

jako doplňující kritérium výzkumu, je následující text J. Stejskalíkové zahrnutý do této knihy (kap. 4). Za zamyšlení by stála například úvaha, jak prvky evropanství zvyšují ideologičnost textu.

3.5 Závěr a diskuse

Výklad této studie byl motivován tím, že jsme chtěli nastínit relevanci, komplexitu a obtížnost výzkumu podmíněnosti učebních textů společenským či politickým systémem. Tomu byly věnovány úvodní pasáže textu, konkrétně pak celá druhá podkapitola. Tento výklad relevance daného výzkumného problému by mohl tvořit východisko pro vlastní řešení. Tomu však musí vždy předcházet podrobná rešerše a případná kritika dosavadních výzkumů. Proto byla třetí podkapitola věnována přehledu dosavadního zkoumání, z něhož jsou patrné dvě skutečnosti.

Zprvė lze říci, že výzkum učebnic sice netvoří ústřední jádro teorie vyučování ani v České republice ani ve světě, přesto je mu však věnována stále větší pozornost. Zadruhé bylo zjištěno, že výzkumy jsou poměrně rozmanité, pro přehlednost je lze rozdělit do dvou hlavních skupin – práce koncepční a empirické. Výklad se zde soustředil na deskripci některých východisek a výzkumných záměrů, příp. dílčích výsledků obou typů výzkumů, přičemž je zřejmé, že tato pasáž si nečiní nárok na úplnost a v budoucnu musí být ještě doplněna. Není například zřejmé, na základě jakých kritérií přesně odlišovat obě metodiky zkoumání, a proto je i problematičké postihnout a využít pozitivní stránky daných přístupů a snažit se eliminovat ty negativní.

Přes relativní stručnost výkladu v přehledové části jsme se přece jen pokusili předložit konkrétní podobu empirického výzkumu, která vychází z obsahové analýzy S. Ertela. Tato analýza využívá indexování ideologicky problematičkých predikátů a na základě jejich kvantitativní míry ideologického zatížení textu. Tato metoda podle mého názoru umožňuje velmi efektivní analýzu, neboť poskytuje přesnou, prokazatelnou a ověřitelnou metodu, jak dospět ke konkrétním údajům o daném učebním textu.

Přesto lze uvést přinejmenším dvě námitky. Zprvė je otázkou, zdali je ideologicky zatížený text skutečně vždy tak explicitní, jak zmíněná metoda předpokládá – vždyť např. zpravodajství z období normalizace bylo plně hesel o vládě lidu, míru a demokracii, skutečnost však byla zcela jiná. Druhá námitka spočívá v tom, že samotný kvantitativní údaj ještě nemusí mít odpovídající relevanci, záleží totiž také na významu a kontextu daných slov, nikoli pouze na jejich kvantitě. Tyto dvě námitky však neuvádím jako východisko pro odmítnutí dané metody, nýbrž pro její vylepšení. Takto nastavená metoda výzkumu sama o sobě nemá vypovídající hodnotu o potenciálu kvality rekonstruování obsahu, avšak pokud bude doplněna o další kritéria výzkumu, jež obsáhnou také typ obsahu a cíl učení, může se stát funkčním nástrojem pro výzkum ideologičnosti textu.

Účinná metoda pro zkoumání učebnic by tyto nedostatky měla eliminovat a zároveň využít průkaznosti a ověřitelnosti kvantitativních údajů. Právě to je předmětem projektu, jehož výstupem bude nejen disertační práce, ale i předložení, obhajoba a aplikace metody pro výzkum učebnic. V předkládané studii byl položen její základní kámen.

4 EVROPSKÁ DIMENZE VE VZDĚLÁVÁNÍ A JEJÍ EMPIRICKO-VÝZKUMNÉ UCHOPENÍ V UČEBNICÍCH DĚJEPISU

Jana Stejskalíková

4.1 Úvod

Jeden z akcentů Evropské unie (EU) v oblasti vzdělávání je rozvíjení evropské dimenze. ČR jakožto členský stát EU se přímo podílí na tzv. evropské vizi v oblasti vzdělání, což mj. znamená zapojení České republiky do vzdělávacích programů Evropských společenství, ve kterých je kladen důraz na kultivace vztahu k Evropě a výchovy k evropanství. Realizace požadavku EU zavádět výchovu k evropanství a evropskou dimenzi v dějepisném vzdělávání se tedy přirozeně stala jedním z aktuálních úkolů didaktiky dějepisu.

V kapitole jsme se proto zaměřili na to, zda vůbec a jak je rozvíjena evropská dimenze v učebnicích dějepisu pro 9. ročník ZŠ. K tomuto účelu je potřeba vyvinout odpovídající nástroj kvantitativní obsahové analýzy, který bude v následující kapitole detailně představen. Kapitola navazuje na náš předešlý článek (viz Stejskalíková, 2010, s. 99–109) a je součástí disertační práce autorky.

4.2 Vymezení základních pojmů řešené problematiky

Jelikož výchozími pojmy *evropské dimenze (ED) ve vzdělávání* jsou *Evropa, evropanství a evropská identita*, bude nutné je v této kapitole vymežit. Jelikož při postižení podstaty ED operujeme i s dalšími pojmy, považujeme za vhodné, jejich význam rovněž objasnit. Definicí pojmu *Evropa* jsme se zabývali již dříve (Stejskalíková, 2010, s. 99–100), proto jsme se v následujících podkapitolách zaměřili pouze na rozbor konceptu evropské dimenze ve vzdělávání.

4.2.1 K vymezení pojmu evropská dimenze ve vzdělávání v kontextu historického vývoje

První zmínku o pojmu *evropská dimenze* můžeme najít již v *Jednotném evropském aktu* z roku 1986. O dva roky později byl v *Rezoluci ministrů školství Evropské rady* (1988) deklarován požadavek zavádět evropskou dimenzi do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí: vytvářet cílené programy a učební materiály, podporovat rozvoj kontaktů mezi studenty, učiteli i rodiči. Toto rozhodnutí sice jasně nevymezuje, co

má vlastně samotný pojem znamenat, přece jen však tehdejší diskurs poukazuje na zamýšlené vytváření Evropy cestou rozšiřování národního uvědomění k nadnárodnímu, evropskému vědomí; od národní identity k identitě evropské; k evropskému uvědomění, které bylo jako pedagogický požadavek kladený na školu formulováno již na konferenci ministrů kultury bývalé SRN v roce 1978.

Rozšířené znění rezoluce z roku 1990 uvádí, že škola musí pro uskutečnění evropské dimenze ve vzdělávání a výchově zprostředkovat znalosti a pochopení následujících oblastí: politické a společenské struktury Evropy; význačné dějinné události – především vývoj evropského pojetí práva, státu a svobody; vyrovnávání zájmů a společná jednání zemí Evropy při řešení hospodářských, ekologických, sociálních a politických problémů; linie rozvoje, znaky a projevy rozmanité avšak společné evropské kultury atd. (více Göttel, 2002, s. 158).¹⁰

Teprve však smlouvou z Maastrichtu nabyta evropská dimenze výchovy a vzdělávání nových rozměrů. *Maastrichtská dohoda* z roku 1992 obsahově navazuje na *Jednotný evropský akt*, čímž potvrzuje zavádění evropské dimenze do vzdělávání, zvláště do kurikula a přípravy učitelů (více Staněk, 2002, s. 22).

Dalšími klíčovými dokumenty jsou *Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání* (1993) a na ni navazující *Bílá kniha EU o vzdělávání* z roku 1995, jež obsahují základní principy vztahující se k evropské dimenzi ve vzdělávání (podporovat rozvoj evropského občanství, zvyšování kvality vzdělávání a připravovat mladé lidi na jejich integraci do společnosti i jejich lepší začlenění se do pracovního procesu).

Důležitým příspěvkem k odborné diskuzi o evropské dimenzi výchovy ve vzdělávání k situaci týkající se cílů vzdělávání a výchovy do roku 2010 je společná zpráva *Rady Evropy a Evropské komise* z roku 2004, která obsahuje nově formulovaný význam evropské dimenze vzdělávání. Podle zprávy má mít každý člověk možnost na základě získaných informací porozumět významu evropské integrace. Přitom klíčovou roli by zde měla hrát škola (Education & Training, 2010; též Staněk, 2002, s. 75).

Z výše uvedeného je patrné, že evropské instituce jako *Rada Evropy* ve Štrasburku a *Evropská komise* v Bruselu jednoznačně apelují na zavádění evropské dimenze ve školním vzdělávání a za účelem dosažení tohoto cíle zavádějí mezinárodní programy. Od 50. let 20. století *Rada Evropy* vyzývá členské státy, aby prováděly srovnávací analýzy učebnic, výukových metod, a to hlavně v dějepise (více k působnosti *Rady Evropy* Cajani, 2003, s. 226–227). *Rada Evropy* i *Evropská komise* a ministerstva členských států se shodly, že není potřeba zavádět nový předmět nazvaný Evropská studia, ale že evropská dimenze má být integrujícím aspektem kurikul různých předmětů (blíže Pingel, 2006, s. 25).

¹⁰ Cílem těchto snah je: ochota k porozumění, k odstranění předsudků a k uznání společného při současném pochopení evropské rozmanitosti; úcta k hodnotě evropského právního svazku a právní formulace lidských práv uznávaných v rámci Evropy; obhajoba svobody, demokracie, lidských práv, spravedlnosti a hospodářské jistoty; vůle k zajištění míru v Evropě a ve světě.

V demokratické Evropě se téma evropské dimenze ve vzdělávání prosazuje od počátku osmdesátých let minulého století. U nás se dostává toto téma do popředí v souvislosti s přípravami vstupu ČR do EU (zmiňme programy PHARE sloužící k podpoře reformy vzdělávání v postkomunistických zemích – u nás pod patronací Elišky Walterové z PedF UK v Praze). Tomu odpovídá i stav současné pedagogické literatury k tomuto tématu, kdy se její autoři např. zaměřují zejména na hodnocení pojetí, strategií a přístupů k realizaci evropské dimenze ve vzdělávání. Evropská dimenze je zakotvena v *Bílé knize* (2001, s. 30), dále v RVP ZV (2007, s. 95–98), a to zejména v průřezovém tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

Od roku 2004 je nutné připomenout činnost EUROPAEDu – Českého svazu pro vzdělávání a evropskou výchovu, který je poradcem pro vzdělávání, řešitelem problémů na cestě do Evropy a důležitým nástrojem pro zavádění evropské dimenze do vzdělávání.

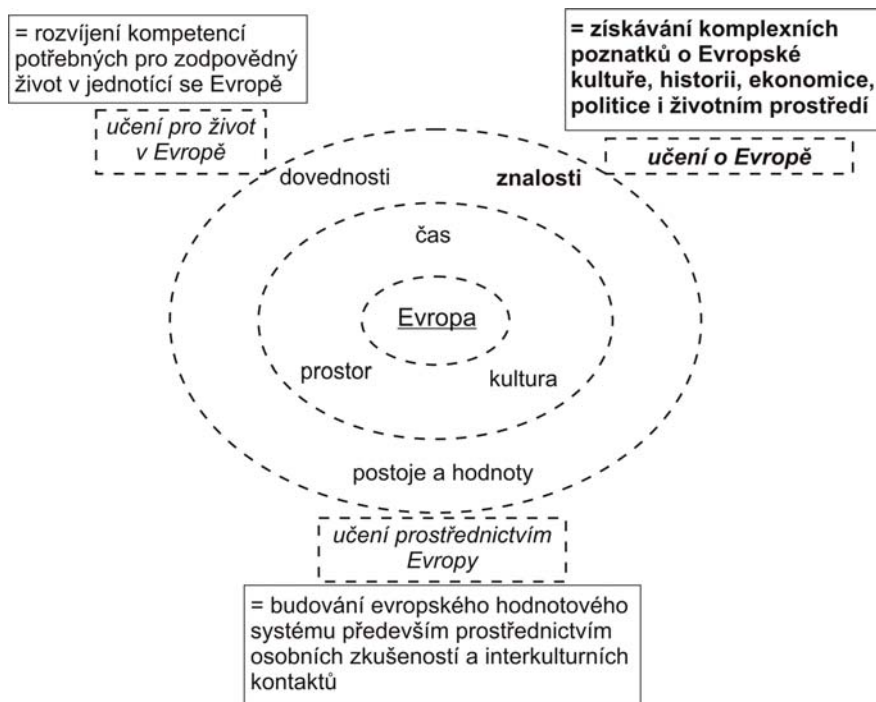
4.2.2 K vymezení pojmu evropská dimenze ve vzdělávání v rovině konceptuální

Obecně můžeme evropskou dimenzi ve vzdělávání charakterizovat dle Wahly (2000, s. 7) jako „mezinárodní vzdělávací princip uplatňovaný ve vzdělávacích soustavách členských zemí EU“. Walterová (1997, s. 132) chápe evropskou dimenzi ve vzdělávání jako „proces kultivace vztahu k Evropě a odhalování jejích hodnot“, jenž má u mladých lidí povzbudit pocit evropanství. Evropská dimenze je tedy pojímána jako rozvíjení vědomí evropské identity a pospolitosti, osvojování znalostí a dovedností důležitých pro život v Evropě, tedy nejen učení o Evropě, ale také příprava na společný život v Evropě. Podle Manniové (2004, s. 16) se realizuje osvojováním si vědomostí a dovedností, důležitých pro pochopení evropských integračních procesů, rozdílností a jednoty, pro vzájemné porozumění, toleranci, pro přípravu mladých lidí na roli zodpovědných občanů. Staňek (2006, s. 294) považuje evropskou dimenzi ve vzdělávání za jeden z nejdůležitějších a aktuálních vzdělávacích trendů, který se zaměřuje zejména na oblast vzdělávání mládeže zhruba ve věku od 11 do 19 let v jednotlivých evropských zemích, s cílem posílit jejich evropskou identitu, a umožnit jim tak stát se plnohodnotnými občany Evropské unie.

Složitost termínu evropská dimenze ve vzdělávání a jeho vymezení je podle Walterové (1996a, s. 90) dána jeho mnohovrstevnatostí a komplexností, proto „nehledejme definici, ale chápeme evropskou dimenzi jako proces kultivace vztahu k Evropě a odkrývání jejích hodnot“. Pokud bychom se zajímali o podrobný vývoj pojetí ED, z důvodu omezeného rozsahu této kapitoly odkážeme na studii Mulcahyho (1991), jež pojednává o historickém vývoji ED v plně šíři.

V teoretické rovině se jedná o koncept vztahující se k hodnotové výchově, rozvoji evropské identity, tj. uvědomování si přináležetosti k Evropě. Tento postoj obsahuje v protikladu ke kritice egocentrismu i eurokratismu respektování národní identity

a specifik jednotlivých států. Základním principem této koncepce je právo každého členského státu přizpůsobit národní pojetí evropské dimenze vlastním tradicím (více Walterová, 1996b, s. 22).



Obrázek 4.1. Schéma evropské dimenze jako podstaty a procesu vyučování. Převzato z Shennanová (1991, s. 27; též Walterová, 1996b, s. 8).

Jak je patrné z obrázku 4.1 evropskou dimenzi ve vzdělávání utvářejí, dle Shennanové (1991, s. 27), Walterové (2001, s. 54), Labischové a Gracové (2008, s. 165–166), tři základní oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, a to:

- *učení z Evropy* ~ postoje a hodnoty;
- *učení o Evropě* ~ vědomosti;
- *učení pro Evropu* ~ dovednosti.

Z výše uvedeného modelu je patrné, že *učení o, z a pro Evropu* staví na procesu kultivace vztahu k Evropě a Evropské unii. Jelikož se v této fázi výzkumu věnujeme jen oblasti *Učení o Evropě*, budeme se nyní detailněji věnovat pouze této kategorii. V souladu s výše uvedeným, byly cíle evropské dimenze ve vzdělávání pro oblast kognitivní dle Drabinové-Labischové (2000, s. 23–24) a Shenannové (1991, s. 27) definovány ve výčtu cílových kategorií, jimiž v obecné rovině jsou:

- poznání evropského kulturního dědictví;
- porozumění evropské krajině a základním rozdílům a podobnostem prostředí, kultury a životních stylů;
- pochopení rozdílných modelů v lidském osídlení a formách produkce;
- zkoumání politických a ekonomických trendů a jejich možných důsledků pro evropskou společnost;
- chápání interakce lidí, přírody a prostředí;
- porozumění kontinuitě a proměnám Evropy v čase;
- získání informací o evropské pluralitě a úsilí organizací, které podporují spolupráci a řešení konfliktů;
- pochopení struktury institucí EU a jejich funkcí;
- porozumění mezinárodním trendům a vzorcům chování, které působí změny v Evropě a budou ovlivňovat její budoucnost.

Tento zúžený výsek obecného modelu ED nám poskytuje rámcovou představu o poznacích, jež by měly prostupovat celým školským vzdělávacím systémem. S ohledem na zaměření našeho výzkumu nás zajímají ovšem pouze ty aspekty ED, jež se vztahují k dějepisnému vyučování, a jsou zaměřeny na 20. a 21. století. Takové rozpracování najdeme např. u Noordinka (1992, s. 66–68), který vymezil pět klíčových oblastí:

- Proces evropské integrace a spolupráce.
- Funkce evropských institucí a jejich rozhodovací proces. Hlavní politické strany v Evropském parlamentu. Vztah mezi rozhodovacím procesem na evropské a národní úrovni.
- Formy vlády v Evropě. Demokratizace politických institucí v Evropě. Důležitost lidských práv.
- Mění se pozice Evropy na úrovni demografické, ekonomické, sociální a kulturní ve vztahu k supervelmocem a k Třetímu světu.
- Evropská kultura.

Další variantu k sledovanému aspektu ED pak nabízí Kesidouová (1999), která stanovila následující tematické oblasti:

- Evropa – definice a užití pojmu (ve smyslu Evropy jako celku, Západní Evropy nebo EU).
- Význam místa života v Evropě (vzhledem k regionu, národnímu státu, okolnímu světu, Třetímu světu a cizím kulturám).

- Evropská témata (historická, geografická, kulturní) – Evropa ve výuce (dynamický koncept Evropy jako kontinentu států se společnými problémy, ale mnohdy i rozdílnými zájmy; čtyři základní principy vnitřního trhu EU; základní práva občanů EU; rozšiřování EU).
- Evropská idea (společné dědictví – historické, kulturní, ideologické, náboženské; společné principy – demokracie, lidská práva a svobody, právní stát; společné problémy – životní prostředí, migrace, lidská práva, Evropa a Třetí svět; společné cíle – svoboda, bezpečnost, hospodářská a politická spolupráce, prosazování Evropy vůči USA a Japonsku; idealistický komponent – myšlenkový koncept evropské jednoty).
- Evropská tematika (proces evropské integrace – počátek, motivy, cíle, výhody a nevýhody evropského sjednocování).
- Evropské instituce (Rada Evropy – členství, kompetence, orgány, dohody; EU – historický vývoj, instituce EU a s nimi spojené problémy, politika EU a politická infrastruktura EU, problémy, výhody a nevýhody členství).

Pro výzkum, zpracovávaný autorkou této kapitoly v rámci disertační práce, bylo klíčové vymezit pojetí evropské dimenze, ze kterého vycházíme, což bylo posláním této kapitoly. Evropskou dimenzi chápeme spolu s Walterovou (1996b, s. 22) jako klíčový integrační princip výchovy k evropanství¹¹ rozvíjející evropskou identitu¹², tj. vědomí příslušnosti k Evropě¹³, což odpovídá obrázku 4.1.¹⁴

¹¹ Výchova k evropanství, zdůrazňovaná centrálními evropskými institucemi, je např. dle Beneše (2007, s. 635) „výzvou ke kultivaci evropského kulturního kódu, opírajícím se již o dědictví antiky i křesťanství a existující v současných politických, sociálních a kulturních podobách“. Radvanovský (1996, s. 104) zase chápe výchovu k evropanství jako „výchovu ke smyslu pro evropské občanství, spočívající v demokracii, pluralitě, na vědomí politického a kulturního spolubytí a sounáležitosti, neomezující se jen na vlastní zemi a národ“.

¹² Evropskou identitu chápeme dle Walterové (1996b, s. 22) jako ztotožnění, vztah či uvědomění Evropy jako místa, prostředí života jednotlivce, skupiny, národu či celého společenství Evropanů jako příslušníků určité civilizace. Tato identita není vymezena pouze vlastnostmi a vztahy uvnitř společenství Evropanů, ale i vztahy k jiným velkým společenstvím. Na tomto místě můžeme připomenout, že evropská identita v učebnicích se stala předmětem výzkumu Langnerové (2009).

¹³ K principům evropského vědomí podle Krejčího (1993, s. 139) patří především princip demokracie, svobody, míru, interkulturality, dialogu, tolerance, plurality, solidarity, transnacionality, ekologické a globální odpovědnosti, evropské identity a integrace. Srov. také *Approaches to European Historical Consciousness* z roku 2000.

¹⁴ Evropskou identitou a evropským vědomím se budeme zabývat v další fázi našeho výzkumného šetření, a to v rovině kvalitativní obsahové analýzy, proto jsme tyto pojmy vymezili pouze okrajově, a to v poznámkách pod čarou. Přičemž tyto pojmy vidíme v oblasti postojů a hodnot, tedy dle prezentovaného modelu spadají do roviny učení prostřednictvím Evropy.

4.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

V této kapitole podrobně rozebereme teoretické i empirické práce, které se týkají problematiky evropské dimenze ve vzdělávání. Připomeňme, že uvedené výzkumy nejsou vyčerpávající; omezili jsme se především na výběr těch, které jsme posléze využili pro konstrukci našeho výzkumného nástroje.

K posuzování evropské dimenze v učebnicích existuje řada publikací představujících teoretickou a metodologickou základnu pro zkoumání dané problematiky. Teoretická východiska disertační práce Motschmannové (2001) a především teoretická disertační práce Bojanové (2009) představují podrobně zpracovaný náhled do problematiky terminologie evropské dimenze ve vzdělávání.

K nejvýznačnějším pracím, poněkud staršího data, patří publikace Neumanna a Schallenbergera (1978), Lehmana (1981), Gödde-Baumannové (1984). Dále připomeňme práce Rennera (1989, 1992), Bombardelli (1993) a Pingela (1995). Ve zmíněných publikacích jednotliví autoři navrhují výzkumné metody a techniky vhodné ke zkoumání problematiky evropské dimenze nejen v učebnicích dějepisu. Některým z těchto prací se budeme podrobněji věnovat níže. Pro přehlednost jsme rozčlenili kapitolu do dvou podkapitol, a to na práce teoreticko-koncepční a na studie empirického charakteru.

4.3.1 Teoreticko-koncepční práce vážící se k sledované problematice

V této kapitole odkážeme na práce, jež nám byly oporou při tvorbě našeho metodologického nástroje. Jedná se výlučně o zahraniční autory, neboť v českém prostředí nemá sledované téma tak dlouhou tradici jako v zemích, které jsou v EU déle než ČR. Za klíčové pro náš výzkum považuje rastry k analýze učebnic Gödde-Baumannové (1984) a Tevesové (1984).

Katalog otázek k hodnocení tématu Evropa v evropských učebnicích navrhla Gödde-Baumannová (1984). Klíčovou část rastru představuje oddíl nazvaný *Obsahová analýza k tématu Evropa resp. Evropské společenství*, kde autorka navrhla 4 hlavní oblasti k posuzování (Evropa; Užití pojmu Evropa v kontextu; Pojednání o Evropském společenství a Stanovení relativní důležitosti životního prostoru Evropy), přičemž pod tyto hlavní oblasti spadají ještě dílčí oblasti, dokumentující autorčino uchopení problematiky.

Tevesová (1984) uvádí katalog kritérií k posuzování tématu Evropy resp. Evropského sjednocování od roku 1945. Stanovuje pět hlavních tematických oblastí (Evropa jako celek; Rozdělení Západ-Východ; Západní Evropa; Evropská integrace a Evropské společenství), které jsou dále členěny do dalších podoblastí.

4.3.2 Empirické práce zaměřené na evropskou dimenzi v učebnicích dějepisu

Kapitola pojednává o výzkumech, jež řeší problematiku evropské dimenze v dějepisných učebnicích. Kapitulu dále členíme do čtyř podkapitol, které odpovídají našemu pojetí ED konkrétně učení o Evropě a odrážejí se posléze v našem výzkumném nástroji.

Evropskou dimenzi v řeckých a německých učebnicích dějepisu, občanské výchovy, literatury i zeměpisu pro SŠ se ve své disertační práci zabývala Kesidouová (1999). Autorka sleduje dva aspekty evropské dimenze v učebnicích, a to kulturní (evropský) a politický (evropský). Tomu odpovídá navržený kategoriální systém. Autorka stanovila 7 tematických oblastí (Evropa: definice; Evropa: užití pojmu; Význam místa života v Evropě; Evropská témata – Evropa ve výuce; Evropská idea – Evropské vědomí; Evropská tematika; Evropské instituce). Obsahová analýza přinesla zjištění, že evropská dimenze v německých učebnicích dějepisu je rozvinuta nedostatečně. V případě řeckých učebnic dějepisu se dokonce ukázalo, že evropská dimenze není rozvíjena záměrně.

Evropa v učebnicích dějepisu

Cílem výzkumu Pingela (1993, 1995, 1999) bylo zodpovědět otázku, jak je prezentována Evropa 20. století v 15 francouzských, německých, holandských, ruských, anglických, italských, polských, litevských a finských učebnicích dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy. Konkrétně se autor zaměřil na srovnání učebnic z hlediska míry evropského či národního pojetí výkladu dějin. Autor vymezil trojí pojetí Evropy jako:

1. místa/prostoru (geografického, politického, kulturního či ekonomického);
2. sumu národů;
3. průsečík vývoje zaujímající místo jednotlivých národních států.

Tento výzkum především demonstruje, jak lze operacionalizovat pojem Evropa. Co se týče dějepisných učebnic, autor konstatuje, že u učebnice Baltických zemí a jihovýchodní Evropy nepřesahuje sledované téma 10 % v jednotlivé učebnici. Naopak francouzské učebnice a dále také italské, španělské nebo německé vykazují vyšší podíl.

Evropa po roce 1945 v německých a francouzských učebnicích dějepisu pro SŠ byla tématem Ruppové (2000). Autorka ve svém výzkumu využila kombinaci kvantitativní i kvalitativní obsahové analýzy. Analýza se skládala ze dvou výzkumných šetření. V prvním výzkumném šetření byla provedena frekvenční analýza názvů kapitol resp. nadpisů i podnadpisů dle stanovených klíčových slov a také analýza jazyka. Ve druhém výzkumném šetření byla provedena obsahová analýza textových i mimotextových komponent analyzovaných učebnic prostřednictvím navrženého kategoriálního systému. Výsledky naznačují, že v německých učebnicích je Evropa zachycena jako

„element tradice a povýšené politické vize“, nevylučující příslušnost k Východní Evropě, zatímco ve francouzských učebnicích je Evropa po roce 1945 pojímána jako „nový lidský konstrukt pramenící z reálné politiky“ a jako základ takové Evropy je jednoznačně určena Západní Evropa.

Evropanství v učebnicích

Na problematiku výchovy k evropanství a její odraz v sedmi českých učebnicích občanské výchovy se ve svém výzkumu zaměřila Hrachovcová (2008). Autorka využila metodu obsahové analýzy a následně úroveň učebnic srovnávala prostřednictvím deseti hodnotících kritérií. Kritéria se týkala např. grafické úrovně učebnic, jejich vědecké správnosti, aktuálnosti, obtížnosti textu i přiměřenosti věku žáků, uplatnění požadavku multikulturality, míry uplatnění mezipředmětových vazeb a zastoupení učiva o evropanství apod. Na základě provedené analýzy autorka upozorňuje na nevyváženost textů učebnic, které, dle jejího názoru, nesplňují požadavky výchovy k evropanství.¹⁵

Evropská integrace v učebnicích dějepisu

Tématem Evropské integrace ve 25 německých učebnicích pro SŠ zabýval Knechtges (1981). Výzkumnou metodou byla kvantitativní i kvalitativní obsahová analýza. Autorem navržený kategoriální systém obsahoval 10 kategorií, které odpovídají historicko-chronologickému konceptu dějepisných učebnic (Motivy, cíle a problémy evropské integrace; Události předcházející evropskému sjednocování; Hospodářská obnova po roce 1945; Francouzsko-německé vztahy; Hospodářská integrace; Politická integrace; Vojenská integrace; Rozšiřování společenství; Vztah ES k Třetímu světu; Ostatní). Kategoriální systém je použitelný také pro evaluaci učebnic zeměpisu i společenskovedních předmětů. Provedená analýza mimo jiné ukázala, že učebnice poskytují jen málo přiměřených informací o motivech, cílech a problémech evropské integrace a dále, že proces západoevropské integrace je interpretován jako ekonomický proces ve 40 % analyzovaného textu.

Na téma Západoevropská integrace se ve 22 německých učebnicích dějepisu a občanské výchovy pro SŠ zaměřil Böttcher (1976, 1978). Ve svém výzkumu použil metodu obsahové analýzy, přičemž stanovil 10 výzkumných otázek a 15 hypotéz. Výsledky naznačují, že téma evropské integrace není v analyzovaných učebnicích dostatečně rozvinuto. Navíc bylo zjištěno, že učebnice redukuje politický proces evropské integrace na institucionální otázky evropských organizací.

Sakki (2010) ve své disertační práci analyzoval téma Evropské integrace v německých, francouzských, finských, švédských a britských učebnicích dějepisu a občanské výchovy. Na pozadí teorie sociální reprezentace autor aplikoval metodu kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy v textové i mimotextové části zkoumaných učebnic ve

¹⁵ Vědomím evropanství u českých žáků a studentů se např. zabývali: Čapek (2001), Schniotalle (2003), Psotková (2004), aj.

spojení s metodou ALCESTE. Výsledky naznačují, že ve francouzských a německých učebnicích je evropská integrace prezentována jako pozitivní jev, zatímco v britských, finských a švédských učebnic je integrace prezentována více kriticky.

EU v učebnicích dějepisu

Evropská unie v rakouských učebnicích dějepisu i zeměpisu byla tématem výzkumného šetření Öhla (2006). Autor ve svém výzkumu použil metodu kvalitativní obsahové analýzy, kdy se snažil dát do kontextu obsah zkoumaných učebnic s učebním plánem typu škol, pro které jsou určeny. Autor konstatuje, že zejména otázky životního prostředí a budoucího rozvoje jsou v učebnicích řešeny velmi povrchně. K učebním plánům uvádí, že úroveň deklarovaných žákovských znalostí, jichž má být dosaženo o členských státech EU a institucích EU, je příliš nízká.

Téma Evropské společnosti v německých učebnicích dějepisu pro SŠ zkoumala Ingenwerthová (1984). Prostřednictvím kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy autorka hodnotila dvě učebnice dějepisu, přičemž zjistila, že téma zaujímá u první učebnice 6,3 % v případě druhé učebnice 1,2 %. Jednotkou analýzy byly jednotlivé kapitoly, ve kterých autorka sledovala zastoupení učiva o Evropském společenství.

Z uvedených výzkumů vyplývá, že evropská dimenze v učebnicích je často zkoumanou tematikou, a to zejména v západní Evropě (hlavně v Německu). Dále je patrné, že ve svých výzkumech autoři nejčastěji využívají metodu obsahové analýzy.

Na základě výše uvedených analýz rovněž vyvstává otázka, zda je evropská dimenze dostatečně integrována do struktury stávajících učebnic, pokud ne, zda nové učebnice jsou tvořeny již s důrazem na evropskou dimenzi (srov. Pingel, 2006, s. 24). O nalezení odpovědí na tyto otázky usiluje i autorka této kapitoly.

4.4 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné etapy, o níž pojednáváme v této kapitole, bylo navrhnout a popsat proces tvorby vlastního diagnostického nástroje tzn. kategoriálního systému pro hodnocení evropské dimenze ve vybraných učebnicích dějepisu. Dílčím cílem bylo nastínit pojetí, strategie a přístupy k realizaci evropské dimenze ve vzdělávání, ale i historický vývoj konceptu na pozadí oficiálních dokumentů evropských institucí.

4.5 Tvorba kategoriálního systému

V této kapitole rozebereme jednotlivé kroky, které vedly k tvorbě prezentovaného kategoriálního systému. Nejprve bychom odkázali na teoretickou část kapitoly, která detailně analyzuje pojetí ED, z kterého při konstrukci kategoriálního systému vycházíme (kap. 4.2).

Návrh kategoriálního systému

V obecné rovině kategoriální systém vychází z pojetí evropské dimenze, tak jak je stanoveno v oficiálních dokumentech a doporučeních *Rady Evropy* a detailněji rozpracováno expertkou *Rady Evropy* Shennanovou (1991) – v českém prostředí adaptováno Walterovou (1996b, viz kapitola 4.2). Jelikož se zaměřujeme na evaluaci obsahu učebnic resp. učiva, z prezentovaného modelu evropské dimenze (obrázek 4.1), zajímá nás v této části předvýzkumu pouze oblast kognitivní tj. učení o Evropě. Jelikož tento model není koncipován přímo pro obor dějepis, poskytoval nám pouze rámcovou představu, jaká témata by měla reflektovat rozvíjení evropské dimenze ve škole. Dále je potřeba také zmínit, že model jednotlivé poznatky blíže nerozvíjí, při jejich rozklíčování jsme využili jednotlivé návrhy různých autorů.

Prezentovaný kategoriální systém tedy vznikl na bázi teoretických prací vážící se k sledovanému tématu i zahraničních empirických výzkumů (viz kap. 4.3). Nyní bychom si u každé kategorie resp. podkategorie podrobně rozebrali zdroje inspirací, jež nás vedly k jejímu vzniku.

- U první kategorie „Evropa“ jsme vycházeli z pojetí Evropy, jak jej chápe Tevesová (1984), Gödde-Baumannsová (1984) i Kesidouová (1999) a dalších autorů (podrobněji viz Stejskalíková, 2010).¹⁶
- Kategorie druhá „Evropská idea“ se opírá o empirické uchopení tak, jak je uvedeno v práci Kesidouové (1999) a Tevesové (1984), mezi nimiž je v této kategorii rozdíl pouze v jedné podkategorii, a to „Společné problémy“, která je přidána Kesidouovou a námi ponechána. Dále nám pro tuto kategorii posloužilo i vymezení Noordinkovo (1992) a rozšířené doporučení *Rady Evropy* z roku 1991 pojednávající o ED, konkrétně pasáž o rozvíjení Evropské ideje.¹⁷
- U kategorie třetí „Evropská integrace“ jsme měli k dispozici největší množství prací, které se přímo zabývaly tímto tématem. Upravili jsme kategoriální systém Knechtgese (1981) i Nattererové (2001) a dále se inspirovali výzkumy Böttchera (1976, 1978), Ingenwerthové (1984) a Sakkiho (2010). Přičemž naše modifikace

¹⁶ Zde můžeme zmínit, že podle Čapka (1998, s. 63) Rada Evropy chápe Evropu více v geografickém smyslu, kde zahrnuje kromě zemí východní Evropy i Rusko, a počítá tudíž s rozmanitostí v evropském vývoji, i v přístupu k dějinám, a tím vlastně uznává multivilizační, multikulturní a multiperspektivní pojetí jako typické právě pro Evropu (heslo: jednota v různosti). Pojetí EU se omezuje na členské země EU a hledá spíše to, co ji spojuje, hledá jakousi společnou ideu Evropy jako kategorii historicky vzniklou, navíc odmítá definovat Evropu geograficky a je ochotna do ní zařadit země podle toho, zda se s touto evropskou ideou ztotožňuje.

¹⁷ Na tomto místě se sluší připomenout pojetí Evropské ideje Čapka (1998, s. 62), který ztotožňuje ideu integrované Evropy s evropanstvím a chápe ho jako úsilí o integraci Evropy. K objasnění pojmu Evropská idea v plné jeho šíři čtenáři poslouží např. monografie Prodiho (2003) nebo na poli domácích autorů zmiňme Goňce (2001). Zde můžeme vidět dvojitě chápání ideje Evropy resp. evropské integrace, a to *Rady Evropy* vs. EU. Historicky vzniklá evropská idea byla definována na základě určitých hodnot ve vztahu k jiným kontinentům – bylo vytyčeno celkem osm hlavních společných hodnot, a v dějepisném vyučování evropanství znamená vstřebávání těchto hodnot (více Čapek, 1998, s. 64).

uvedených zdrojů spočívala v selekci možných kategorií a dále především v jejich slučování. K vytvoření dvou podkategorií nás vedl mezník konce druhé světové války, jakožto hlavní dělicí linie procesu evropské integrace (více např. Goněč, 2001).

- Poslední kategorie reprezentující „Evropskou unii“ byla konstituována na základě návrhů Götde-Baumannové (1984), Tevesové (1984) i Noordinka (1992). Podkategorie „Institute“ byla utvořena s přihlédnutím ke kategorii Kesidouové (1999).

Pro formulaci každé kategorie jsme vycházeli z výše uvedených autorů. Kategoriální systém obsahuje celkem čtyři hlavní kategorie, které vznikly adaptací zmíněných prací, z nichž jsme čerpali. Obecně můžeme říci, že v metodologické rovině nám byl pro naši tvorbu kategoriálního systému jako celku nejpřínosnější především výzkumný nástroj použitý v disertačním výzkumu Kesidouové (1999) a rastry Götde-Baumannové (1984) i Tevesové (1984) k posuzování dané tematiky učebnicích. Významnou roli hrál samozřejmě i obsah učebnic pro 9. ročník ZŠ, který pokrývá dějiny 20. a 21. století.

Tabulka 4.1

Kategoriální systém pro posuzování ED v dějepisných učebnicích

Název kategorie	Název podkategorie/ třídy	Označení kategorie	Popis pod/kategorie (obsahové vymezení)	Příklad
Evropa	Evropa jako celek	E1	Dynamický koncept evropských států se společnými problémy, ale mnohdy i rozdílnými zájmy, vyznačující se společným historickým i kulturním dědictvím, společným pojetím života a zvyky, které jsou společné všem obyvatelům Evropy.	<i>Na otázku, co je to Evropa, neexistuje snadná odpověď. Být Evropanem neznamená patřit k určité rase nebo náboženské obci, ale k určité civilizaci. Rozumí se tím vnímat jako své dědictví dějiny, kulturu, společenské pojetí života a zvyky, které jsou společné všem obyvatelům Evropy. V tomto smyslu existuje Evropa „jedna“ (Prodos, 2008, s. 132).</i>
	Evropa ve smyslu Západní Evropy	E2	Západní Evropa jako společenství bohatých svobodných zemí, jejichž politickým systémem je parlamentní demokracie a filosofií liberalismus.	<i>Západní Evropa není jen společenství bohatých států. Je to také celek svobodných zemí, jejichž politickým systémem je parlamentní demokracie (Prodos, 2008, s. 132).</i>
	Evropa ve smyslu Východní Evropy	E3	Východní Evropa jako celek států, jejichž politickým systémem je/byl komunismus též lidově demokratické režimy.	<i>Státy s komunistickým státním zřízením, nedemokratické diktátorské režimy... Tento blok států je zkráceně označován jako Východ (Prodos, 2008, s. 75).</i>
	Západ vs. Východ	E4	Rozdělení Evropy na Západ a Východ. Historicko-politické příčiny (srovnání např. protiklad systémů (tržní vs. plánované hospodářství, parlamentní vs lidová demokracie).	<i>V obou částech Evropy byly odlišné jak způsob řízení států, tak podmínky života občanů (Dialog, 2005, s. 126).</i>

Název kategorie	Název podkategorie/ třídy	Označení kategorie	Popis pod/kategorie (obsahové vymezení)	Příklad
Evropská idea	Společné dědictví	EI1	Společná kulturní tradice a historické, ideologické a náboženské dědictví Evropy. Hlavní vývojové linie, ukazatele a svědectví rozmanitosti společné evropské kultury. Historické faktory, které ovlivnily současnou tvář Evropy (vývoj evropského práva/zákonů, státnictví, svobody myšlení). Přínos mimoevropských národů ke kulturnímu dědictví Evropy a jejich vliv na Evropu. Kulturní rozdíly i podobnosti jednotlivých evropských národů. Vícejazyčnost v Evropě a v tom spočívající kulturní bohatství.	<i>V Evropě se uplatňují kultury imigrantů především z Asie a Afriky (Dialog, 2005, s. 161).</i>
	Společné principy	EI2	Základní lidská práva a svobody jako základ evropských hodnot. Evropské hodnoty jako jsou demokracie, rovnost, sociální spravedlnost, tolerance, právní stát, osobní svoboda a lidská práva.	
	Společné problémy	EI3	Migrace a s tím spojená měnící se multikulturní a multietnická společnost. Problematika imigrantů (jejich začleňování se do majoritní společnosti). Rozpory zájmů jednotlivých evropských států. Sociální a národnostní konflikty. Nerovnoměrnost vývoje v Evropě.	<i>V poslední čtvrtině 20. století se do Evropy stěhuje velké množství obyvatel z bývalých kolonií Evropy (Dialog, 2005, s. 160).</i>
	Společné cíle	EI4	Vztah a prosazování Evropy vůči velmocím (USA a Japonsku). Mírové řešení konfliktů. Bezpečnost, překonávání nacionalismu, zesílení hospodářské spolupráce.	<i>Evropa by měla být světadílem poskytujícím svým obyvatelům co nejlepší podmínky k životu ve vlastní zemi i ke vzájemnému dobrému soužití různých etnik, kontinentů, ale také přispívá k řešení stále naléhavějších problémů životního prostředí (Dialog, 2005, s. 171).</i>
	Společné zájmy	EI5	Snahy, jež vedly k evropskému sjednocování – ekonomické/ideologické/vojenské zájmy. Úsilí o mír na evropském kontinentě, francouzsko-německé usmíření, obava ze tehdejšího SSSR, ekonomické důvody, konvence o ochraně lidských práv.	<i>...případně další válce se dá předejít také tím, že státy budou více spolupracovat, budou spolu více provázané a budou mít více společných zájmů. Nebudou pak mít důvod na sebe navzájem útočit (SPN, 2009, s. 108).</i>

Název kategorie	Název podkategorie/ třídy	Označení kategorie	Popis pod/kategorie (obsahové vymezení)	Příklad
Evropská integrace	Evropská integrace do roku 1945	ES1	Aktivity, které předcházely evropskému sjednocování. Propagátoři a zastánců „Evropské ideje“ (osobnosti jako: Beneš, Briand, Coudenhove-Kalergi, Masaryk, Monnet a další). Hospodářská obnova Evropy po první světové válce, pokud je uvedena ve vztahu k evropské integraci – Evropské dohody, paktů a organizace. Briand-Kelloggův pakt, Malá dohoda, OSN/Spojené národy, UNRRA, Společnost národů.	<i>Dne 25. dubna 1945 se v americkém San Francisku sešlo ustavující zasedání Organizace spojených národů (OSN) (SPN, 2000, s. 76).</i>
	Evropská integrace Evropy po roce 1946	ES2	Hospodářská obnova Evropy po druhé světové válce, pokud je uvedena ve vztahu k evropské integraci; Rozvoj a problémy hospodářské spolupráce. Vojenská integrace. Role USA – Marshalův plán; EU/ES, EHS/EHP, ESVO též EFTA, CEFTA, EUROATOM, ESUO též Montánní unie, KBSE/OBSE, OECD, RVHP, Varšavská smlouva, Plány WEU, EDC, NATO.	<i>V polovině května 1955 došlo ve Varšavě k založení vojenského paktu s názvem Varšavská smlouva (Scientia, 2007, s. 116).</i>

Název kategorie	Název podkategorie/ třídy	Označení kategorie	Popis pod/kategorie (obsahové vymezení)	Příklad
EU	Politika	EU1	Pilíře politiky EU. Základní politické proudy/strany v Evropském parlamentu. Politika EU týkající se následujících oblastí: zemědělství, životního prostředí, rozvoje, regionální, vědy a vzdělávání, zajištění míru a kolektivní bezpečnosti, zaměstnanost a sociální oblast, ekonomická (společná měna) a politická spolupráce (smlouvy o EU). Společná zahraniční politika. Hlavní politické uskupení Evropského parlamentu – Socialisté, Konzervativci, Křesťanští demokraté.	<i>V evropských státech existují tři hlavní politické proudy: konzervativci, křesťanští demokraté a socialisté (Prodos, 2000, s. 127).</i>
	Instituce	EU2	Hlavní evropské instituce (Rada Evropy, Evropská komise, Evropský parlament, Rada EU, Evropský soudní dvůr, Evropský účetní dvůr), jejich funkce a rozhodovací proces. Rozvoj, struktura a problémy evropských politických orgánů.	<i>Ve stejném roce jako NATO, 1949, byla založena Rada Evropy, která usnadňuje kulturní, sociální, vědeckou a jinou spolupráci evropských států (SPN, 2009, s. 108).</i>
	Měníci se pozice EU	EU3	Role EU ve vztahu k supervelmocím a k Třetímu světu. Postoje vůči Rusku, USA a ostatním zemím. Rozvojová pomoc Třetímu světu.	
	Rozšiřování EU	EU4	EU ve vztahu k „Nové Evropě“ (rozvoj a problémy). Hospodářské spojení ES/EU s přidruženými státy. Vztah k bývalým RVHP zemím. Koncepce k budoucímu vývoji a podobě EU – argumenty pro a proti rozšiřování EU (pozitiva vs. negativa).	<i>Evropa si není zcela jistá, jak daleko chce zajít ve své integraci (často je diskutována otázka evropské ústavy) a rozšiřování EU (má vstoupit i Turecko, Ukrajina...?)...(Prodos, 2008, s. 133).</i>
	Pozice ČR v EU	EU5	Vstup ČR do EU – důsledky a její role/ pozice (výhody, nevýhody, problémy). Vztah mezi rozhodovacím procesem na evropské a národní úrovni; vliv rozhodnutí na evropské úrovni na život člověka; vliv rozhodnutí jedince na rozhodovací proces; možnosti právní ochrany.	<i>Česká republika se v březnu 1999 stala členem NATO a v květnu 2004 vstoupila do EU (Nová škola, 2010, s. 110).</i>
	Problémy	EU6	Deficitní kompetence Evropského parlamentu. Obtížné hledání řešení/ rozhodování (národní podmínky/výhrady/ výjimky). Rozdílné zájmy (přizpůsobení zájmů a zároveň konflikt zájmů). Ekonomické problémy. Byrokracie. Dále sem spadají problémy: ochrana životního prostředí, vzdělanost obyvatel, snahy o zvýšení porodnosti Evropanů, sociální péče, péče o kulturní dědictví (UNESCO), terorismus, antisemitismus a extremismus.	<i>Na přelomu tisíciletí hledá EU podoby budoucího uspořádání kontinentu a vytváří k tomu vhodné instituce; problémem je sladit zájmy jednotlivých států (Dialog, 2005, s. 171).</i>

4.6 Závěr

Problém, se kterým jsme se potýkali, při snaze o uchopení evropské dimenze v učebnicích, spočíval v tom, že existující definice evropské dimenze jsou vymezené velmi obecně, jelikož se jedná o značně komplexní téma. Proto bylo nutné tento mnohovrstevnatý koncept operacionalizovat – v našem případě do jednotlivých kategorií což samozřejmě souviselo s úžením záběru na sledované aspekty problematiky.

Výhledově předpokládáme další zpřesňování kategoriálního systému v rovině metodologické i obsahové (úprava stávajících kategorií), které bude završeno procesem inter-coder reliability. Inter-coder reliability bude vypočítána prostřednictvím Cohenova koeficientu Kappa ve statistickém programu SPSS. Spolehlivost výzkumného nástroje bude v rámci předvýzkumu ověřena na 30 stránkách ve třech učebnicích dějepisu pro 9. ročník ZŠ z různých nakladatelství (Prodos, SPN a Scientia) mající platnou schvalovací doložku MŠMT ČR. Konkrétně se jedná o tyto učebnice:

Burešová, J. (2000). *Dějepis 9 – Moderní dějiny*. Olomouc: Prodos.

Čapka, F. (2007). *Dějepis 9 – od roku 1918 do současnosti*. Praha: Scientia

Kuklík, J., & Kocian, J. (2000). *Dějepis – nejnovější dějiny*. Praha: SPN.

Poté provedeme samotnou obsahovou analýzu pěti učebnic dějepisu, které představují náš výzkumný vzorek.

5 NONVERBÁLNÍ PRVKY V UČEBNICÍCH: VÝSLEDKY ANALÝZY

Tomáš Janko

5.1 Úvod

Nonverbální prvky se významně podílí na zprostředkovávání didaktických informací ve školní výuce. Za určitých okolností mohou podporovat učení. Podmínky, za nichž mohou nonverbální prvky podporovat učení, jsou v teoretické i empirické rovině popsány poměrně podrobně. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou tyto poznatky zohledňovány. Například při tvorbě učebnic a jejich používání jako didaktického prostředku ve výuce. Z výše uvedených premis jsme vyšli v naší předcházející studii zaměřené na uvedení do problematiky zkoumání nonverbálních prvků v učebnicích a na představení navrženého kategoriálního systému pro posuzování vybraných kvalit nonverbálních prvků v učebnicích (Janko, 2010). V odkazované práci jsme však nebyli schopni popsat zkoumanou problematiku v celé její komplexnosti. V této kapitole proto na uvedenou studii navazujeme a dále rozpracováváme teoretická východiska a metodologii prezentované problematiky.

Cílem kapitoly je vymezit problematiku nonverbálních prvků a učení vzhledem k proudům současného výzkumu učebnic a také naznačit přesahy směrem k problematice konceptuální změny. Vedle toho je v kapitole zmiňováno, jak jednotliví odborníci operacionalizují kvality nonverbálních prvků, jež jsou považovány za klíčové z hlediska učení. Následně je představena výzkumná metodologie aplikovaná ve studiích zabývajících se popisovanou problematikou. V neposlední řadě jsou prezentovány výsledky analýzy, kterou provedl autor kapitoly, a která se zaměřovala na posouzení nonverbálních prvků v současných učebnicích zeměpisu pro základní školy z hlediska typu, míry abstraktnosti a míry propojenosti s textem. Posuzována byla také výstižnost popisku nonverbálního prvku.

5.2 Vymezení řešené problematiky

Vybraná teoretická východiska problematiky nonverbálních prvků v učebnicích a jejich potenciálu podporovat učení jsme popsali v naší dřívější studii (Janko, 2010, s. 55–57). Naznačili jsme, že teoretická východiska problematiky jsou představována konstrukty řešenými na pomezí kognitivní psychologie a psychodidaktiky. Podrobně jsme se věnovali zejména problematice kognitivního zpracovávání (didaktických) informací. Vedle toho jsme naznačili, že širším rámcem zkoumané problematiky je

výzkum učebnic. Tuto skutečnost jsme však detailněji nerozváděli. Nyní se proto pokusíme o podrobnější vymezení zkoumané problematiky vzhledem k proudům současného výzkumu učebnic.

Základní charakteristiky současného českého výzkumu učebnic vymezuje např. Průcha (2008, s. 27–36). Podle něj je současný výzkum učebnic realizován v rámci výzkumu kurikula. Učebnice představují projektovou formu kurikula. Důležitou roli však sehrávají i v rámci realizační formy kurikula (srov. Průcha, 2006b, s. 114; viz také Sikorová, 2004, s. 14; Sikorová, 2010, s. 25–29). Průcha (2008, s. 28) dále uvádí, že současný výzkum učebnic se koncentruje především na měření parametrů učebnic. V souvislosti s tím konstatuje, že současný stav českého výzkumu učebnic lze vnímat jako uspokojivý, zároveň však naznačuje nutnost jeho dalšího rozvoje. Jako žádoucí se jeví realizovat např. výzkumy, které by se zaměřovaly na hodnocení didaktické vybavenosti učebnic a na posuzování jejich edukačního potenciálu (srov. Průcha, 2008, s. 32). Jinými slovy, mělo by být zkoumáno, jak jsou učebnice uzpůsobeny ke zprostředkovávání obsahu vzdělávání a podporování učení žáků (srov. Průcha, 1998, s. 94). Při zprostředkovávání obsahu vzdělávání se významně uplatňuje nonverbální komponenta učebnice, která sestává zejména z nonverbálních prvků¹⁸. Definici nonverbálních prvků jsme prezentovali v naší dřívější studii, zaměřené na posuzování kvalit nonverbálních prvků (Janko, 2010, s. 57). Zde proto uvedeme jen stručně, že nonverbální prvky mohou být chápány jako zjednodušené vnější obrazové reprezentace fenoménů, pocházejících z různých oborů vědního poznání, jež se vyskytují v učebnicích.

Nonverbální prvky jsou významné nejen jako kritérium při posuzování didaktické vybavenosti a edukačního potenciálu učebnic, nýbrž hrají důležitou roli i při utváření představ žáků. Žáci od útlého věku disponují vlastními představami, které jim slouží k subjektivnímu interpretování každodenních zkušeností. Tyto představy se však zpravidla odlišují od kulturně akceptovaného a sdíleného poznání. Proto v průběhu času nutně dochází k jejich vzájemné konfrontaci. Žáci zjišťují, že jejich představy (prekoncepty) mnohdy nesouhlasí s tvrzeními učitele anebo spolužáků. Dochází k socio-kognitivnímu konfliktu, který může vyústit až v přehodnocení prekonceptů žáka – konceptuální změnu. Výzkumy naznačují, že konceptuální změna není samozřejmostí, protože představy žáků jsou poměrně resistantní vůči změně. Ke konceptuální změně tak dochází, teprve když je žák nespokojen svými dosavadními koncepty a za předpokladu, že jsou mu nabídnuty alternativní koncepty, které se mu jeví jako vhodnější, a kterým žák rozumí (srov. Posner et al., 1982).

Do jaké míry nonverbální prvky fungují jako ukazatel při posuzování didaktické vybavenosti a edukačního potenciálu učebnic a do jaké míry jsou „efektivní“ jako prostředky podporující konceptuální změnu je podmíněno jejich kvalitami. Samotné

¹⁸ Někteří autoři k označování nonverbální komponenty učebnic používají jiné termíny, např. vizuální prostředky (srov. Pešková, 2010, s. 75–76).

kvality nonverbálních prvků jsou však chápány nejednoznačně a k jejich zkoumání je přistupováno z různých pozic.

5.2.1 Snahy o vymezení kvalit nonverbálních prvků

Jak bylo naznačeno, kvality nonverbálních prvků jsou jednotlivými autory vymezovány poměrně různorodě. To do určité míry komplikuje jejich uchopení v rámci výzkumu. V následujícím textu proto usilujeme o stručné představení, jak jsou kvality nonverbálních prvků, jež se ve výzkumech ukazují jako klíčové z hlediska učení, konceptualizovány a operacionalizovány jednotlivými autory. Poznatky jednotlivých autorů jsou uspořádány podle toho, do jaké míry kvality nonverbálních prvků konkretizují.

Některé výzkumy se kvalitami nonverbálních prvků zabývají v obecnější rovině. Zde uveďme např. práci Goldsmithové (1987), či Levina (1983). Goldsmithová (1987, s. 53–85), zkoumala roli nonverbálních prvků v souvislosti s rozvojem čtenářských dovedností. Autorka navrhuje zkoumat nonverbální prvky ze syntaktického, sémantického a pragmatického hlediska. Syntaktické hledisko odkazuje k tomu, jakým způsobem jsou nonverbální prvky vzájemně provázány za účelem zprostředkování určité informace, resp. jaké jsou mezi nimi vazby. Sémantické hledisko poukazuje na míru věrohodnosti nonverbálních prvků. Naznačuje, do jaké míry dokáží nonverbální prvky zprostředkovávat význam určitého sdělení tak, aby bylo možné rozpoznat, co je zobrazováno. Pragmatické hledisko zohledňuje vztah mezi nonverbálními prvky a jejich uživateli. Vychází z toho, že jedinci „používající“ nonverbální prvky se mohou odlišovat pohlavím, věkem, vzděláním, kulturními zvyklostmi anebo zájmy. Je předpokládáno, že tyto odlišnosti mohou ovlivňovat kognitivní zpracování nonverbálního prvku (Goldsmithová, 1987, s. 54). Levin (1983, s. 211–237) se kvalitami nonverbálních prvků zabýval v souvislosti s kognitivními strategiemi. Z jeho poznatků vyplývá, že hlavní kvalitou nonverbálního prvku je „dovednost“ transformovat obsah vzdělávání do formy více srozumitelné žákovi. Levin (1983, s. 216) však dodává, že i když nonverbální prvek transformuje obsah vzdělávání do srozumitelnější formy, nemusí být přínosný pro všechny žáky ve stejné míře. K podobnému závěru došli i Mayer a Gallini (1990). Autoři empiricky potvrdili, že charakteristiky samotného nonverbálního prvku jsou pouze jedním z faktorů, které ovlivňují „efektivnost“ nonverbálního prvku v určité výukové situaci. Dalšími faktory, které se podle uvedených autorů, podílí na „efektivitě“ nonverbálního prvku jsou: povaha výukového cíle a kognitivní charakteristiky žáka (resp. jeho dosavadní zkušenosti).

Vedle výzkumů zabývajících se kvalitami nonverbálních prvků v obecnější rovině, existují také výzkumy, které se zaměřují na analyzování konkrétních kvalit nonverbálních prvků. Shrnující přehled takových výzkumů uvádíme níže. Avšak, vzhledem k zaměření této kapitoly, uvádíme pouze ty výzkumy, které nabízejí vymezení určitých kvalit nonverbálních prvků (konkrétně se jedná o typ, míru abstraktnosti nonverbálního prvku, míru souvislosti nonverbálního prvku s textem a výstižnost popisku nonverbálního prvku).

Typ nonverbálního prvku je ve výzkumech obvykle chápán jako kategorie reprezentující určitou „konstelaci“ charakteristik nonverbálního prvku. To potvrzuje i Ballstaedt (1997, s. 199), který konstatuje, že jednotlivé typy nonverbálních prvků se odlišují vlastnostmi, jimiž disponují k zobrazování určitého výřezu reality, jedná se např. o barevnost, strukturovanost, perspektivu ad. Podle Peeckové (1987, s. 115–151) je typ nonverbálního prvku určován více aspekty. Jedná se zejména o množství detailů, stupeň komplexnosti a míru konkrétnosti nonverbálních prvků při zprostředkovávání informací. Podobné vymezení typu nonverbálního prvku nabízejí Evansová, Watsonová a Willows (1987, s. 98). Autoři konstatují, že jednotlivé typy nonverbálního prvku se odlišují zejména množstvím detailů, stupněm realističnosti, ale také množstvím barevných elementů složících pro zdůraznění částí nonverbálního prvku.

Míru abstraktnosti nonverbálního prvku operacionalizují např. Evansová, Watsonová a Willows (1987, s. 100). Autoři konstatují, že míra abstraktnosti je určována množstvím jednotlivostí obsažených v konkrétním nonverbálním prvku. Podílejí se na ní však i další faktory, např. struktura kompozice (zde se jedná především o rozpoznatelnost klíčových prvků, rozlišitelnost hlavních a vedlejších elementů obsažených v nonverbálním prvku ad.), obsah nonverbálního prvku (jedná se zejména o míru obeznámenosti s tím, co je zobrazováno) a také způsob reprodukce nonverbálního prvku (zde se jedná zejména o míru využití barvy anebo aplikace různých grafických technik). Představu o tom, co je míra abstraktnosti nonverbálního prvku, si lze vytvořit i na základě studie Ballstaeda (1997, s. 227). Ballstaedt konstatuje, že detailní nonverbální prvky mohou vést k zahlcení pozornosti žáka, čímž mohou odvádět pozornost od důležitých aspektů nonverbálního prvku. Naopak, u méně detailních nonverbálních prvků je pro žáka snazší věnovat pozornost důležitým aspektům nonverbálního prvku.

Souvislost nonverbálního prvku s textem je kvalita, jejíž konceptualizace a operacionalizace je zatížena vyšší mírou subjektivity. Např. Peecková (1987, s. 115–151) konstatuje, že míra souvislosti nonverbálního prvku a textu je vyjádřena tím, do jaké míry nonverbální prvek napomáhá při abstrahování hlavních myšlenek anebo do jaké míry napomáhá při vytváření „celkového obrazu“ jevu, který je popisován v textu. Autorka také cituje Schalerta (1980), který tvrdí, že nonverbální prvky napomáhají porozumění textu zejména pokud zprostředkovávají prostorové anebo strukturální aspekty jevů popisovaných v textu. Levin a Mayer (1993, s. 105) operacionalizují souvislost nonverbálního prvku a textu jako funkci, kterou nonverbální prvek plní při zprostředkovávání informací obsažených v textu. Uvední autoři potom na základě taxonomie funkcí nonverbálních prvků Levina (1981) rozlišují: (a) funkce, které propojují nonverbální prvek a text (reprezentativní, organizující, transformující funkce); (b) funkce, které nonverbální prvek a text propojují v omezené míře (analogická, mnemonická funkce); (c) funkce, které nonverbální prvek a text nepropojují (dekorativní funkce). Levin a Mayer (1993, s. 106) k výše uvedenému dodávají, že z hlediska učení je důležitější, jak souvislost nonverbálního prvku a textu vnímá pozorovatel (žák), než jak ji „deklaruje“ autor (učitel).

Popisek nonverbálního prvku vymezuje Ballstaedt (1997, s. 247). Podle něj se jedná o heslo, větu nebo krátký text, vyskytující se obvykle pod nonverbálním prvkem. Smyslem popisku je naznačovat kontext zobrazovaného objektu nebo jevu. Měl by rovněž usměrňovat pozornost čtenáře na podstatné aspekty nonverbálního prvku. Podobné vymezení nabízí Peecková (1993, s. 230), která konstatuje, že popisek napomáhá „správnému“ porozumění a interpretaci obsahu nonverbálního prvku. Autorka také konstatuje, že popisek může snížit pravděpodobnost přehlédnutí důležité informace, obsažené v nonverbálním prvkem.

Cílem výše uvedeného přehledu bylo naznačit, jak jsou kvality, považované za klíčové z hlediska učení, vymezovány jednotlivými autory. Přehled však nelze považovat za úplný, vzhledem k tomu, že jsme se zaměřili pouze na vybrané kvality. Vedle výše uvedených jsou některými autory vymezovány i další kvality nonverbálních prvků. Např. Peecková (1987, s. 137–138), v souvislosti s učením, hovoří o estetických a uměleckých kvalitách nonverbálních prvků. Rozlišuje např. autentičnost a validitu nonverbálních prvků. Zajímává je také studie Bryanta et al. (1981), kteří v souvislosti s učením analyzují humor obsažený v nonverbálních prvcích.

5.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Předpokladem posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích je „adekvátní“ výzkumná metodologie. Dále se proto zaměříme na představení metodologických postupů aplikovaných ve výzkumech zabývajících se danou problematikou.

Potřebu provádět výzkum učebnic prostřednictvím exaktních výzkumných nástrojů zdůrazňuje Průcha (2008, s. 28). Autor pozitivně hodnotí skutečnost, že v současném výzkumu učebnic jsou používány poměrně exaktní nástroje, zároveň však konstatuje nutnost rozšíření instrumentaria výzkumných metod. V současnosti upřednostňovaná metoda výzkumu učebnic – obsahová analýza, by tak měla být doplněna i dalšími metodami. Inspiraci k tomuto kroku lze, podle Průchy, hledat v různých disciplínách (např. kognitivní psychologii, psychologii učení) a jejich výzkumných přístupech a metodách. V souvislosti s tím Průcha (1998, s. 47–49) uvádí přehled metod, aplikovaných v rámci současného výzkumu učebnic. Zmiňované metody shrnuje následující tabulka (tabulka 5.1).

Metodologické postupy používané v rámci zkoumání nonverbálních prvků podrobněji představují např. Pressley a Millerová (1987, s. 87–111). Autoři uvádějí, že vzhledem k inovacím v učebnicové tvorbě je žádoucí, aby byl výzkum problematiky nonverbálních prvků a jejich potenciálu podporovat učení prováděn kontinuálně. Zároveň by v rámci výzkumu problematiky mělo být využíváno různorodých výzkumných metod. Pressley a Millerová také, na základě rozsáhlé metaanalýzy, rozebírají „metodologické nedostatky“ výzkumů zabývajících se problematikou nonverbálních prvků. V souvislosti s tím autoři konstatují, že výzkum není prováděn do hloubky. Obvykle

se zabývá pouze popisem „stavu“ nonverbálních prvků v učebnicích. V nedostatečné míře jsou prováděny výzkumy, které by analyzovaly jednotlivé atributy nonverbálních prvků (např. typ, míru abstrakce ad.) z hlediska jejich vlivu na procesy zapojené do učení. Vzhledem k tomu není možné zjistit, které atributy nonverbálních prvků podporují, resp. inhibují učení. Dalším nedostatkem výzkumů problematiky je to, že vzhledem k obavám z „metodologické nesprávnosti“ uchopují a posuzují nonverbální prvky v učebnicích izolovaně a nikoliv komplexně. To způsobuje, že není zohledňován vztah konkrétních nonverbálních prvků k ostatním nonverbálním prvkům anebo jiným komponentám učebnice.

Tabulka 5.1

Výzkumné metody aplikovatelné ve výzkumu učebnic

Výzkumné metody	Charakteristika
Kvantitativní	Metody při nichž jsou aplikovány různé statistické procedury, kterými se zjišťuje a porovnává výskyt a četnost určitých měřitelných jednotek učebnice. Těmito jednotkami mohou být části výkladového textu anebo nonverbální prvky.
Obsahové analýzy	Metody zaměřené na zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnic, především jejich obsahu. Součástí metod je používání technik, jejichž prostřednictvím lze zjišťovat vlastnosti učiva v učebnicích.
Dotazování	Metody, jejichž prostřednictvím jsou shromažďovány a vyhodnocovány výpovědi o různých vlastnostech učebnic a jejich fungování v edukačních procesech. Nejčastěji používanými technikami jsou dotazník a rozhovor.
Observační	Metody sloužící k získávání poznatků o využívání učebnic ve výuce a interakci učebnic a subjektů edukace. V českém prostředí je pozorování reálného využívání učebnic aplikováno méně často.
Testovací	Metody spočívající v aplikaci testů určité skupiny žáků. Cílem testů je zjistit, jaké učební výsledky vyvolává určitá učebnice. Testy mohou být použity na zjišťování krátkodobých i dlouhodobých výsledků učení.
Experimentální	Experimentálními metodami se zjišťuje, jaké efekty vyvolávají modifikace v obsahové anebo formální struktuře učebnic. Tyto změny jsou pak porovnávány s verzemi týchž učebnic, ve kterých ke změnám nedošlo.
Komparativní	Metody sloužící ke komparaci učebnic z určitého hlediska. Porovnávány mohou být například učebnice různých ročníků téhož předmětu, či učebnice různých předmětů téhož ročníku. Poměrně často jsou porovnávány také učebnice nové s učebnicemi již používanými.

Pozn.: Upraveno podle Průcha (1998, s. 47–49).

Představu o metodologických postupech používaných v rámci výzkumu nonverbálních prvků v kontextu učení si lze vytvořit i na základě níže uvedeného přehledu výzkumných studií. Aby určitá studie mohla být zařazena do tohoto seznamu, musela splňovat následující kritéria: (1) souvislost s problematikou posuzování typu a vybraných kvalit nonverbálních prvků (míra abstraktnosti, míra souvislosti nonverbálního prvku s textem, výstižnost popisku nonverbálního prvku); (2) popsání aplikovaných metodologických postupů. Přehled obsahuje domácí i zahraniční výzkumy, které jsou uspořádány podle roku publikování, tj. od aktuálního k nejstaršímu.

5.3.1 Metodologické postupy aplikované ve výzkumech zaměřených na posuzování typu nonverbálního prvku

Cílem následujícího přehledu je představit metodologické postupy aplikované ve výzkumných studiích zabývajících se posuzováním typu nonverbálního prvku. Vzhledem k tomu je v přehledu kladen důraz spíše na informace metodologického charakteru. Ostatní související informace, týkající se např. výsledků výzkumných studií, jsou zmiňovány pouze stručně.

Četnost a zastoupení jednotlivých typů nonverbálních prvků v učebnicích dějepisu pro nižší sekundární stupeň základního vzdělávání zjišťoval Novotný (2007). Výzkumnou metodou byla kvantitativní obsahová analýza. Výzkumný vzorek tvořilo pět učebnic dějepisu pro devátý ročník základní školy. Z výsledků studie je patrné, že v analyzovaných učebnicích se nejvíce vyskytoval obrazový materiál (fotografie a obrázky) a kartografické zdroje (mapy). Ostatní typy nonverbálních prvků se v učebnicích vyskytovaly pouze ojediněle. Metodu obsahové analýzy aplikovala také Hrabí (2006). Autorka porovnávala dvacet dva učebnic přírodopisu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání z hlediska četnosti jednotlivých typů nonverbálních prvků. Získaná data autorka prezentuje ve formě relativních četností. Ukázalo se, že ve zkoumaných učebnicích se v největší míře vyskytovaly obrázky a schémata. Naproti tomu, v nejmenší míře se vyskytovaly statistické nonverbální prvky. Kanadská autorka Tangová (1994) provedla obsahovou analýzu celkem devíti čínských, japonských a mexických učebnic občanské výchovy pro vyšší sekundární stupeň vzdělávání. Jednotlivé učebnice byly porovnávány z hlediska četnosti typů nonverbálních prvků a jejich funkcí při zprostředkovávání učiva. Výsledná data jsou prezentována ve formě relativních četností. Výsledky analýzy naznačují, že četnost a frekvence výskytu jednotlivých typů nonverbálních prvků je v učebnicích analyzovaných národností podobná. Srovnávací obsahovou analýzu učebnic zeměpisu pro primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání provedl Wahla (1983). Výzkumný vzorek tvořilo třicet učebnic z BLR, ČSSR, NDR, PLR, a SSSR. Výsledky analýzy vypovídající o zastoupení jednotlivých typů nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích a jsou prezentovány ve formě absolutních a relativních četností.

5.3.2 Metodologie výzkumů zabývajících se posuzováním vybraných kvalit nonverbálních prvků

V níže uvedeném přehledu usilujeme o představení metodologických postupů aplikovaných ve výzkumech zabývajících se posuzováním kvalit nonverbálních prvků v učebních, jež se ukazují jako důležité pro podporu učení.

Míra abstraktnosti nonverbálního prvku

Mikk (2000) porovnával estonskou, finskou, německou a rakouskou učebnici chemie pro nižší sekundární stupeň vzdělávání z hlediska abstraktnosti nonverbálních prvků. V uvedených učebnicích prostřednictvím obsahové analýzy zjišťoval četnost žákům neznámých symbolů, sloužících k prezentaci učiva. Vycházel přitom z předpokladu, že prezentování učiva prostřednictvím neznámých symbolů může inhibovat učení. Celkové množství analyzovaných nonverbálních prvků však autor nezmiňuje. Z výsledků vyplývá, že největší četnost abstraktních nonverbálních prvků vykazovala estonská učebnice. Naproti tomu, nejméně abstraktních nonverbálních prvků obsahovaly učebnice německá a finská. Mírou abstraktnosti nonverbálních prvků se zabývali i němečtí autoři Einsiedler a Martschinková (1997). Provedli obsahovou analýzu sedmdesáti sedmi učebnic vlastivědy pro primární stupeň vzdělávání, v nichž analyzovaly 8 912 nonverbálních prvků z hlediska jejich strukturovanosti (Strukturiertheit) a propracovanosti (Elaboriertheit). Získaná data jsou prezentována ve formě relativních četností. Z výsledků vyplývá, že v analyzovaných učebnicích se v největší míře vyskytovaly vysoce detailní nonverbální prvky (např. fotografie nebo detailní kresby), které ale v nedostatečné míře strukturovaly (didaktické) informace. Příkladem takového nonverbálního prvku je například fotografie vodní nádrže v kapitole o vodním hospodářství, která ale neobsahuje žádný doplňující, resp. vysvětlující text.

Míra souvislosti nonverbálního prvku s textem

Posuzováním souvislosti nonverbálních prvků s textem se zabývali američtí autoři Marsh a Whiteová (2003). Cílem jejich studie bylo empiricky ověřit taxonomii pro posuzování souvislosti nonverbálních prvků s textem. Za tímto účelem autoři provedli kvalitativní obsahovou analýzu 954 nonverbálních prvků týkajících se učiva přírodovědných i humanitně orientovaných předmětů. Analyzované nonverbální prvky a související texty byly získány z webových stránek, které slouží ke zprostředkovávání vzdělávacích materiálů pro primární vzdělávání. Na základě výsledků analýzy autoři konstatují, že validita navrhované taxonomie byla prokázána. Odlišný přístup k posuzování míry souvislosti nonverbálního prvku s textem aplikovali američtí autoři Levin a Mayer (1993). Míru souvislosti nonverbálního prvku s textem posuzovali na základě funkce, kterou nonverbální prvek plní při zprostředkovávání učiva. Na základě Levinovy taxonomie (Levin, 1981), vymezují funkce, které provazují nonverbální prvek s textem (reprezentativní, organizující, transformující funkce), funkce, které způsobují, že nonverbální prvky souvisejí s textem pouze okrajově (analogická, mnemonická

funkce) a funkce, které nonverbální prvek a text neprovazují (dekorativní funkce). Woodward (1993) hodnotil míru souvislosti nonverbálních prvků s textem u učebnic přírodovědy pro primární stupeň vzdělávání. Nonverbální prvky posuzoval z hlediska toho, zda s textem obsahově nesouvisí, souvisí, souvisí částečně anebo text rozvíjí. Výzkumný vzorek tvořilo 78 nonverbálních prvků prezentujících učivo o elektřině. Z výsledků vyplývá, že většina analyzovaných nonverbálních prvků s textem souvisela, avšak nonverbálních prvků rozšiřujících informační hodnotu textu se v analyzovaných učebnicích vyskytovalo minimum.

Výstižnost popisku nonverbálního prvku

Výstižnost popisků nonverbálních prvků obsažených v učebnicích přírodovědy pro primární stupeň vzdělávání zkoumal americký autor Woodward (1993). Prostřednictvím obsahové analýzy bylo posouzeno 47 popisků nonverbálních prvků. Ukázalo se, že většina popisků nonverbálních prvků pouze identifikovala objekt zobrazený v nonverbálním prvku anebo parafrázovala učivo prezentované v textu učebnice. Nejméně se vyskytovaly popisky zprostředkovávající informace doplňující obsah nonverbálního prvku anebo výkladového textu učebnice.

V souhrnném pohledu se ukazuje, že při posuzování nonverbálních prvků z hlediska jejich potenciálu podporovat učení se jako metody uplatňují zejména kvantitativní nebo kvalitativní (obsahová) analýza. Odhaluje se tak určitá jednotvárnost metodologie aplikované při výzkumu problematiky.

5.4 Metodologie výzkumné studie

V předcházející části jsme představili metodologické postupy aplikované ve výzkumných studiích zabývajících se problematikou posuzování nonverbálních prvků a jejich potenciálu podporovat učení. V návaznosti na to bude dále představena metodologie „naší“ výzkumné studie. Popsán bude cíl, způsob výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiky, zmíněny budou také použité techniky zpracování dat.

Cílem výzkumné studie, realizované v rámci disertační práce autora, bylo zjistit, jaké typy nonverbálních prvků se vyskytují v současných učebnicích zeměpisu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání a jaké „kvality“ tyto nonverbální prvky vykazují. Výzkumný vzorek sestával z pěti učebnic socio-ekonomického zeměpisu pro druhý stupeň základní školy, ve kterých bylo analyzováno celkem 963 nonverbálních prvků.

Konkrétně se jednalo o následující učebnice:

- Marada, M. et al. (2008). *Zeměpis 9. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Voženílek, V. et al. (2003). *Zeměpis 5. Hospodářství a společnost*. Olomouc: Prodos.
- Chalupa, P. et al. (2003). *Zeměpis pro 8. a 9. ročník základní školy. Lidé žijí a hospodaří na Zemi*. Praha: SPN.
- Herink, J. et al. (2004). *Současný svět. Učebnice zeměpisu pro základní školy a víceletá gymnázia, pro 8. nebo pro 9. ročník. Základy společenského, hospodářského a politického zeměpisu, lidé a příroda – životní prostředí*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Mírvald, S., & Štulc, M. (2001). *Společenské a hospodářské složky krajiny. Zeměpis pro 8. a 9. ročník základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna.

Výzkumný vzorek byl získán záměrným výběrem. Tento způsob výběru byl zvolen s ohledem na výzkumný záměr, kdy šlo o to analyzovat všechny učebnice týkající se socio-ekonomického zeměpisu a opatřené schvalovací doložkou MŠMT. Důvodem pro výběr učebnic socio-ekonomického zeměpisu byla skutečnost, že autor se zaměřuje na výzkum v oblasti přírodovědného vzdělávání. Výzkum byl koncipován jako kvantitativní (obsahová) analýza. Výzkumným nástrojem byla modifikovaná verze¹⁹ kategoriálního systému, jehož tvorbu a proces ověřování jsme popsali již dříve (Jan-ko, 2010). U každého nonverbálního prvku byl posuzován typ a vybrané kvality (míra abstraktnosti, souvislost s textem, a výstižnost popisku nonverbálního prvku). Ke statistickému zpracování a vyhodnocení dat byly použity programy MS Excel a Statistica (ver. 8).

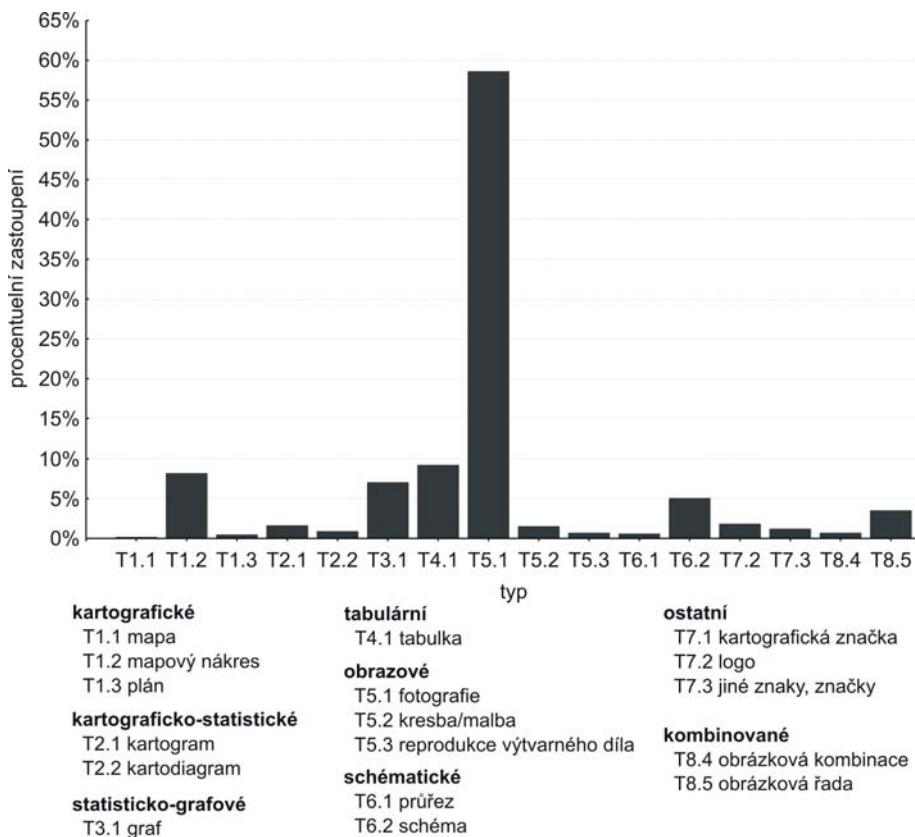
5.5 Výsledky analýzy

Dále prezentujeme výsledky analýzy, která se zaměřovala na posuzování typu a vybraných kvalit nonverbálních prvků (míra abstraktnosti nonverbálního prvku, souvislost nonverbálního prvku s textem, výstižnost popisku nonverbálního prvku). Výsledky jsou pro větší přehlednost rozděleny do jednotlivých podkapitol.

¹⁹ Modifikace kategoriálního systému spočívala ve snížení počtu kategorií pro posuzování souvislosti nonverbálního prvku s textem. Počet kategorií byl snížen na tři kategorie z původních čtyř kategorií. Modifikovaný kategoriální systém byl poté znovu ověřen z hlediska reliability. K tomuto účelu byl použit Cohenův koeficient Kappa. Bylo zjištěno, že při používání modifikovaného kategoriálního systému je dosahováno přijatelné míry inter-rater reliability a je možné ho pro naše účely použít.

5.5.1 Typ nonverbálního prvku

Graf na obrázku 5.1 prezentuje výsledky dílčího šetření provedeného v rámci obsahové analýzy. Dílčí šetření se zaměřovalo na posuzování typů nonverbálních prvků, obsažených v analyzovaných učebnicích (kap. 5.4.).



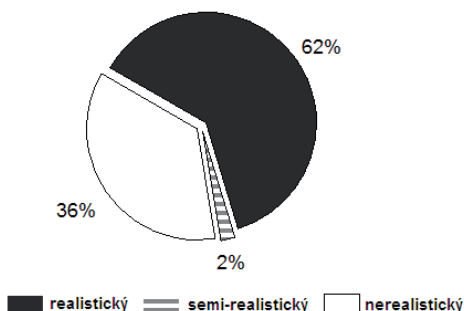
Obrázek 5.1. Zastoupení jednotlivých typů nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích (n = 963).

Z grafu na obrázku 5.1 jsou patrné určité skutečnosti, na jejichž popsání se nyní zaměříme. Ukazuje se, že v analyzovaných učebnicích byla fotografie nejčteněji zastoupeným typem nonverbálního prvku. O dominanci fotografie v analyzovaných učebnicích svědčí fakt, že zastoupení tohoto typu nonverbálního prvku představovalo 58,4 % všech analyzovaných prvků. Druhá skupina je představována typy nonverbálních prvků, jejichž zastoupení se pohybovalo v rozmezí 5–10 % z celkového počtu. Konkrétně se jednalo o následující typy nonverbálních prvků: tabulka (9,1 %), mapový nákres (8,1 %), graf (7,0 %) a schéma (5,0 %). Je zřejmé, že zastoupení těchto

typů nonverbálních prvků bylo v analyzovaných učebnicích podstatně méně početné, v porovnání s fotografiemi. Třetí skupina je tvořena typy nonverbálních prvků, jejichž procentuální zastoupení z celkového počtu nonverbálních prvků bylo méně než 5 %. Konkrétně se jedná o následující typy: logo (1,8 %), kartogram (1,6 %), kresba/malba (1,5 %), jiné značky, znaky (1,1 %), kartodiagram (0,8 %), reprodukce uměleckého díla (0,6 %), průřez (0,5 %), plán (0,4 %) a mapa (0,1 %). Pozornost si zasluhuje také zastoupení kombinovaných nonverbálních prvků, reprezentovaných kategoriemi obrázková kombinace (T8.4; 0,6 %) a obrázková řada (T8.5; 3,4 %). Úkolem těchto typů nonverbálních prvků je v učebnicích zeměpisu umožnit srovnání určitých zeměpisných jevů anebo demonstrovat zákonitosti jejich vývoje. Vzdělávací obsah předmětu zeměpis nabízí pro taková srovnávání řadu příležitostí. Nicméně jak je patrné, analyzované učebnice zeměpisu tyto „příležitosti“ využívají pouze v omezené míře.

5.5.2 Míra abstraktnosti nonverbálního prvku

Graf na obrázku 5.2 prezentuje výsledky dílčího šetření, zaměřeného na posuzování míry (resp. stupně) abstraktnosti nonverbálních prvků.

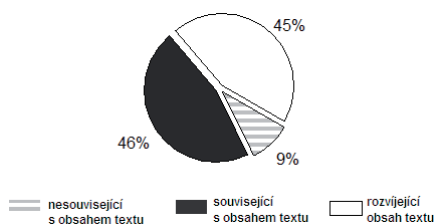


Obrázek 5.2. Zastoupení nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích dle míry abstraktnosti (n = 963).

Z celkového počtu 963 analyzovaných nonverbálních prvků byla většina posouzena jako realistický nonverbální prvek (62 %). Více jak třetinu (36 %) tvořily nerealistické nonverbální prvky. Nejméně byly zastoupeny částečně realistické nonverbální prvky (2 %).

5.5.3 Souvislost nonverbálního prvku s textem

Výsledky výzkumného šetření zaměřeného na posuzování míry souvislosti nonverbálních prvků s textem shrnuje graf na obrázku 5.3.

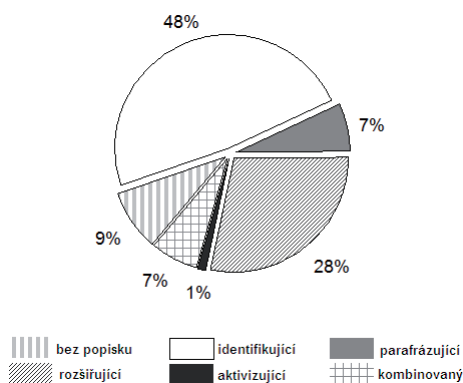


Obrázek 5.3. Zastoupení nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích dle míry souvislosti s textem (n = 963).

Z grafu na obrázku 5.3 je patrné, že zastoupení nonverbálních prvků souvisejících s obsahem textu (46 %) a nonverbálních prvků rozšiřujících obsah textu (45 %) bylo v analyzovaných učebnicích poměrně vyrovnané. Nonverbální prvky související s obsahem textu jsou takové, které „vizuálně parafrázuji“ alespoň část textu. Výkladový text učebnice ale nijak nedoplňují, ani nerozvíjí. Vedle toho nonverbální prvky rozvíjející obsah textu učebnice jsou takové prvky, které dále rozvíjejí informace obsažené v textu učebnice anebo nabízejí novou informaci, která není v textové části učebnice zmíněna. Z výsledků rovněž vyplývá, že nezanedbatelný podíl (9 %) nonverbálních prvků v učebnicích tvoří prvky, které s verbální komponentou učebnice nesouvisí. Takové nonverbální prvky mají malý přínos pro učení. V určitých případech mohou učení dokonce inhibovat, např. tím, že odvádějí pozornost žáka.

5.5.4 Výstižnost popisku nonverbálního prvku

Graf na obrázku 5.4 prezentuje výsledky dílčího šetření zaměřeného na posuzování výstižnosti nonverbálního prvku. I když to nemusí být na první pohled zřejmé, popisek je důležitým atributem nonverbálního prvku. Můžeme ho chápat jako jakýsi „vysvětlující“ most mezi nonverbálním prvkem a výkladovým textem učebnice.



Obrázek 5.4. Výsledky hodnocení výstižnosti popisku nonverbálního prvku (n = 963).

Z grafu na obrázku 5.4 je patrné, že u analyzovaných nonverbálních prvků se nejčastěji vyskytovaly popisky zařazené do kategorie identifikující (48 %). Tento typ popisku pouze identifikuje zobrazený objekt nebo jev. Může být přínosný v případě, že nonverbální prvek zobrazuje žákovi neznámý fenomén. Nezprostředkovává však žádné další údaje. Jeho potenciál podporovat učení, resp. zpracovávání didaktické informace je proto omezený. Druhým nejčastěji zastoupeným typem popisku byl popisek rozšiřující (28 %). Rozšiřující popisek zprostředkovává doplňující informace o zobrazovaném objektu anebo jevu, které nejsou obsaženy ve výkladovém textu učebnice. Poskytování rozšiřujících informací může žákovi naznačit kontext a přispět tak k hlubšímu porozumění určitému fenoménu. Poměrně velká část analyzovaných nonverbálních prvků nedisponovala žádným popiskem (9 %). To může vést k tomu, že účel (resp. funkce) nonverbálního prvku, či jeho vztah k textu je obtížně rozpoznatelný, čímž klesá potenciál nonverbálního prvku podporovat učení. Shodně byly zastoupeny popisky parafrázující (7 %) a popisky kombinované (7 %). Parafrázující popisky opakují alespoň část výkladového textu učebnice. Do určité míry tak přispívají k propojení nonverbálního prvku a výkladového textu učebnice. Kombinované popisky jsou takové, které sestávají ze dvou a více typů popisků. Může se jednat například o kombinaci popisku, který identifikuje zobrazený jev a popisku, který vybízí žáka k určité výukové aktivitě. Nejméně často se vyskytovaly aktivizující popisky (1 %). Aktivizující popisky zprostředkovávají otázku anebo úkol související s prezentovaným jevem, která směřuje k žákovi. Účelem aktivizujících popisků je iniciovat aktivitu, v ideálním případě, vedoucí k vlastnímu konstruování porozumění prezentovanému objektu či jevu.

5.6 Diskuse

V předcházející části jsme představili výsledky analýzy zaměřené na posuzování typu a vybraných kvalit nonverbálních prvků (míra abstraktnosti nonverbálního prvku, souvislost nonverbálního prvku s textem, výstižnost popisku nonverbálního prvku) v českých učebnicích zeměpisu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání. Výsledky analýzy naznačily určité skutečnosti, jež si zasluhují důkladnější pozornost.

Z výsledků analýzy vyplývá, že typem nonverbálního prvku, který se ve zkoumaných učebnicích zeměpisu při prezentování učiva uplatňuje v největší míře, je *fotografie*. Výsledky naznačily, že v analyzovaných učebnicích *převládají realistické nonverbální prvky*. Ukázalo se také, že *nonverbální prvky rozvíjející obsah výkladového textu* učebnice jsou zastoupeny přibližně ve stejné míře *jako nonverbální prvky, které obsah textu „pouze“ parafrázuji*. Důležitou součástí nonverbálního prvku je popisek, který v souvislosti s učením (resp. zprostředkováváním obsahu vzdělávání) plní důležitou funkci. Nonverbální prvky vyskytující se v analyzovaných učebnicích byly nejčastěji doplněny *popiskem identifikujícím zobrazený objekt*.

Ukazuje se, že výsledky naší analýzy do určité míry korespondují se závěry domácích i zahraničních výzkumů, týkajících se posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. Jedná se zejména o výzkumné studie Wahly (1983), který analyzoval zastoupení typů nonverbálních prvků (neverbálních geografických informací) ve třiceti učebnicích zeměpisu z BLR, ČSSR, NDR, SSSR, a také Novotného (2007), který porovnával typy nonverbálních prvků v pěti učebnicích dějepisu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání. Podobně jako v naší analýze i v obou zmiňovaných studiích bylo prokázáno dominantní postavení fotografie, při zprostředkovávání obsahu vzdělávání v učebnicích. Skutečnost, že fotografie při zprostředkovávání učiva převládají i v některých zahraničních (čínských, japonských, mexických, kanadských) učebnicích občanské výchovy potvrdila Tangová (1994). Pokud jde o posuzování míry abstraktnosti nonverbálního prvku, výsledky naší analýzy korespondují s empirickou studií Einsiedlera a Martschinkové (1997), kteří posuzovali míru abstraktnosti nonverbálních prvků v sedmdesáti sedmi německých učebnicích vlastivědy. Autoři zjistili, že v uvedených učebnicích vlastivědy výrazně převládají realistické nonverbální prvky – vysoce elaborované, s nízkou mírou strukturovanosti (něm. hochelaboriert-niedrigstrukturiert).

Naše analýza také naznačila, že nonverbální prvky, které s obsahem textu pouze souvisejí se v učebnicích vyskytují přibližně ve stejné míře jako nonverbální prvky, které obsah textu rozvíjejí. Toto zjištění do určité míry koresponduje se zjištěním Woodwarda (1993), který analyzoval dvě americké učebnice přírodovědy z hlediska provázanosti verbální a nonverbální komponenty. Woodward (1993, s. 129) zjistil, že v uvedených učebnicích se v převážné míře vyskytovaly nonverbální prvky, které s obsahem textu souvisely pouze „nějakým způsobem“ (ang. content supporting), ale text nijak nerozvíjely. Avšak nonverbální prvky rozvíjející obsah textu se ve Woodwardem analyzovaných učebnicích vyskytovaly jen v minimální míře. Zajímavé zjištění přináší studie Mikka (2000, s. 290–292), který analyzoval pět učebnic chemie (dvě estonské, finskou, německou a rakouskou) pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání. Ze studie vyplývá, že jednotlivé učebnice se poměrně významně odlišují v tom, jakým způsobem je v nich propojována verbální a nonverbální komponenta. Jak jsme již uvedli, nonverbální prvky vyskytující se v námi analyzovaných učebnicích zeměpisu byly nejčastěji doplněny identifikujícím popiskem. Přínos tohoto typu popisku pro učení je omezený. K podobnému zjištění došel i Woodward (1993, s. 126–127). Narozdíl od námi provedené studie se v učebnicích analyzovaných Woodwardem rozšiřující popisky (resp. zprostředkovávající dodatečné informace) vyskytovaly pouze v minimální míře. Ukazuje se tak, že potenciál popisku podporovat osvojování učiva obsaženého v nonverbálním prvku (ale i v textu) je v některých učebnicích využíván pouze omezeně.

Výše jsme se zaměřili na věcnou diskusi týkající se výsledků analýzy zaměřené na posuzování typu a vybraných kvalit nonverbálních prvků. Co se týče metodologických aspektů zkoumané problematiky, někteří autoři hovoří o ústupu monismu

výzkumných metod (např. Knecht & Janík, 2008, s. 9). Tento trend nicméně není možné pozorovat v oblasti výzkumu nonverbálních prvků. Ukazuje se, že ve výzkumu nonverbálních prvků si dominantní postavení udržuje kvantitativní (obsahová) analýza (kap. 5.3). Tato metoda má své výhody a může přinášet relevantní poznatky. Nevýhodou však je, že neumožňuje hlubší proniknutí do zkoumané problematiky; jejím prostřednictvím např. nelze postihnout, v jakých situacích se nonverbální prvky ve výuce objevují, ani to, jak nonverbální prvky interpretují žáci. Metodologický aparát současného výzkumu nonverbálních prvků v učebnicích by bylo vhodné obohatit o další výzkumné metody, které by umožnily analyzovat problematiku v širším kontextu. Obohacením by bylo používání výzkumných metod umožňujících zjišťovat, jak nonverbálním prvkům v učebnicích rozumí žáci, resp. jak s nimi pracují ve výuce i mimo ni. Přínosem by byla také aplikace výzkumných metod umožňujících zjišťovat, v jakých výukových situacích a jakým způsobem nonverbální prvky využívají učitelé. Takovými metodami mohou být např. pozorování, interview, metody verbalizace, projektivní techniky ad. Inspiraci pro rozšíření instrumentaria výzkumných metod aplikovaných v rámci zkoumání nonverbálních prvků by bylo možné rozšířit například o metody aplikované v rámci výzkumu učebnic, jejich užívání a fungování v reálné výuce. (srov. např. Červenková, 2010; Sikorová, 2010; Janík, 2006).

5.7 Závěr

Nonverbální prvky se uplatňují jako indikátor při posuzování didaktické vybavenosti a edukačního potenciálu učebnic. Mohou rovněž přispívat k podporování socio-kognitivního konfliktu a konceptuální změny u žáků. Cílem této kapitoly bylo poukázat na skutečnost, že důležitým aspektem, jež má vliv na fungování nonverbálních prvků v kontextu učení jsou jejich kvality. Proto byla v kapitole představena teoretická východiska problematiky posuzování nonverbálních prvků a jejich potenciálu podporovat zpracovávání didaktické informace, resp. učení. Popsány byly také metodologické postupy aplikované ve výzkumech zabývajících se touto problematikou. V neposlední řadě byly představeny výsledky analýzy zaměřené na posuzování typu a vybraných kvalit nonverbálních prvků (míra abstraktnosti nonverbálního prvku, souvislost nonverbálního prvku s textem, výstižnost popisku nonverbálního prvku) v současných českých učebnicích zeměpisu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání, kterou provedl autor kapitoly. Hlavní zjištění analýzy byla v diskusi porovnána s poznatky jiných výzkumů týkajících se dané problematiky.

Vzhledem ke způsobu výběru výzkumného vzorku není možné výsledky provedené analýzy zobecňovat. I přes to analýza přináší zajímavé poznatky, na jejichž základě si lze vytvořit představu o „kvalitách“ nonverbálních prvků v současných učebnicích zeměpisu pro nižší sekundární stupeň vzdělávání. Získané poznatky mohou také sloužit jako východisko pro odbornou diskusi týkající se edukačního potenciálu současných učebnic zeměpisu.

V kapitole byly popsány výsledky analýzy zabývající se posuzováním nonverbálních prvků z kvantitativního hlediska. Jsme si však vědomi toho, že samotná deskripce kvantitativních aspektů není pro posuzování kvalit nonverbálních prvků dostatečně vypovídající. Kvantitativní aspekty je žádoucí posuzovat ve vztahu ke vzdělávacím cílům a obsahům. V následujících studiích se proto zaměříme na podrobnější vysvětlování toho, jak nonverbální prvky ovlivňují učební procesy u žáků (při jejich interakci s učivem) a porozumění prezentovaným obsahům.

Prezentovaná studie je součástí výzkumu disertační práce autora, která se zaměřuje na problematiku posuzování nonverbálních prvků v učebnicích z hlediska jejich potenciálu podporovat učení. Studie představuje výsledek dílčí etapy disertačního výzkumu, na níž bude navazovat zkoumání dalších aspektů problematiky. Cílem následující etapy autorova výzkumu je zkoumání interakcí mezi nonverbálními prvky a žáky. Výzkumná pozornost se zaměří na zjišťování toho, jak žáci vnímají a interpretují obsah nonverbálních prvků a jak s nimi pracují ve výuce i mimo ni.

6 METODOLOGICKÉ ASPEKTY ANALÝZY UČEBNIC NĚMECKÉHO JAZYKA Z HLEDISKA VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ PRO VÝUKU REÁLIÍ

Karolína Pešková

6.1 Úvod

Změny vyvolané kurikulárními reformami spolu s požadavky evropské jazykové politiky se týkají také výuky cizích jazyků a tvorby cizojazyčných učebnic. Jedná se zejména o změny v obsahu kurikula a prosazování tzv. mnohojazyčnosti²⁰. Nabízí se tak otázka, jak se cizojazyčné učebnice těmto novým změnám a trendům přizpůsobují. V našem případě se v souvislosti s kvalitou kurikula zaměříme na učebnice německého jazyka, v nichž sledujeme vizuální prostředky pro výuku reálií. Pomocí navrženého výzkumného nástroje posuzujeme, jakými typy a funkcemi tyto vizuální prostředky disponují a jaká témata reálií prezentují.

Tato kapitola navazuje na kapitolu „Návrh diagnostického nástroje pro hodnocení vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka pro výuku reálií“ (Pešková, 2010) v publikaci *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* a klade si za cíl popsat z metodologického hlediska aplikaci navrženého diagnostického nástroje v rámci kvantitativní analýzy vizuálních prostředků v učebnicích němčiny. Prezentované metodologické postupy mají čtenáři přiblížit, jak navržený diagnostický nástroj funguje na konkrétních datech a k čemu slouží. Získané výsledky nám v další fázi výzkumu umožní zhodnotit současný stav vybraných učebnic němčiny z hlediska výuky reálií pomocí vizuálních prostředků a upozornit v této souvislosti na případné nedostatky.

6.2 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

Prezentovaný výzkum spadá do výzkumu kurikula. Předmětem zkoumání jsou *učebnice cizích jazyků*, konkrétně učebnice *němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka*,

²⁰ Na základě cíle „mateřština plus dva cizí jazyky“ by si měl každý občan vybrat jeden jazyk pro mezinárodní komunikaci, a kromě toho by měl mít možnost učit se tzv. *osobní adoptivní jazyk*, který by se neměl učit pouze formou studia gramatických pravidel, ale také formou důkladného seznámení se s kulturou, literaturou, dějinami a lidmi, jež daným jazykem hovoří (srov. Evropská komise, 2009, s. 6; cit. dle Andrášové, 2011, s. 135).

kde prostřednictvím kvantitativní analýzy zkoumáme *vizuální prostředky* jakožto strukturální komponenty učebnice.

Ve shodě s Průchou (1998, s. 25) lze říci, že učebnice by měla být vytvářena nejen s ohledem na obsah vzdělávání, nýbrž také na způsob prezentace obsahu. To, jak je obsah v učebnici prezentován, ovlivňuje efektivitu učení, o čemž dokládá řada provedených výzkumů (viz např. Mikk, 2000, s. 269–307; Carney, Levin, 2002, s. 5–26, dále viz podkapitola 6.3.2).

V širší rovině teoretických přístupů vychází proto zkoumaná problematika zejména z konceptů konstruktivistické teorie učení, teorie mentálních reprezentací, vizuálního myšlení či také interkulturního chápání obrazu (podrobněji viz Pešková, 2010).

6.2.1 Učebnice cizích jazyků

Učebnice cizích jazyků se odlišují od učebnic jiných předmětů především svým obsahem, funkcemi, cílovým zaměřením, didakticko-metodickou koncepcí, rozmanitostí cílových skupin žáků, audiovizuálními a jinými doplňkovými materiály, způsobem prezentace učiva aj. Tyto charakteristiky se odvíjejí od základního cíle vyučování cizím jazykům, který spočívá „ve zformování komunikativní kompetence²¹ žáků či studentů, tj. dovednosti řešit příslušné komunikativní úkoly prostředky daného jazyka“ (Purm, 1996/1997, s. 111).

V lingvodidaktické literatuře se cizojazyčná učebnice charakterizuje jako „model, v němž se odráží určitá koncepce cizojazyčné výuky, jako jádro výukového programu, jako zobecněný program součinnosti učitele a žáků, jako invariantní konspekt učebního kursu aj“ (Jelínek, 1994/1995, s. 83). Podle Jelínka lze rozlišit funkce učebnic cizích jazyků dle vztahu k učiteli a dle vztahu k žákům (1994/1995, s. 83–87). Ve vztahu k učiteli se jedná zejména o funkci projektovou (determinační, regulační), která je spojená s adaptabilitou učebnice a předpoklady pro variabilitu vyučovacích procesů, a funkci stimulační (inspirační) a rozvíjející, kdy učebnice stimuluje učitelovu tvořivost a iniciativu. Ve vztahu k žákům rozlišuje Jelínek funkci všeobecně vzdělávací (především se jedná o realie), výchovnou, kontrolní, rozvíjející, která přispívá k rozvíjení učebních dovedností žáků, nebo funkci motivační, jejíž význam spočívá ve vhodném využití rozmanitých prvků vzbuzujících a udržujících zájem žáků.

Paralelně s obecnou teorií učebnice se v mezinárodním kontextu od 70. let postupně konstituují teorie učebnic cizích jazyků jako integrální složka lingvodidaktiky. Předmětem zkoumání je především řešení problémů a otázek spojených s tvorbou učebnic cizích jazyků a s jejich analýzou a hodnocením (srov. Purm, 1996/1997, s. 112).

²¹ Upozorňujeme na názor bohemistů (např. Hrdlička, 2005), kteří považují užívání výrazu *komunikativní kompetence* za nepřesné a upřednostňují výraz *komunikační kompetence*. Zde uvádíme citát v původním znění dle Purma (1996/1997, s. 111), dále používáme výraz *komunikační*.

6.2.2 Němčina jako druhý/další cizí jazyk

V současnosti se na českých základních školách vyučuje němčina většinou jako druhý cizí jazyk po angličtině jako prvním cizím jazyku. Po mnoha letech, kdy se němčina vyučovala též jako první cizí jazyk, se tak jedná o novou situaci, která může mít nemalý dopad na koncepci a výběr učebnic němčiny.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV) se v souvislosti s výukou druhého cizího jazyka setkáváme s pojmem *další cizí jazyk*. Další cizí jazyk je v RVP ZV součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a je vymezen jako doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. Škola má povinnost všem žákům nabídnout Další cizí jazyk ve formě volitelného předmětu nejpozději od 8. ročníku (srov. RVP ZV, s. 12).

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (viz Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002). Žáci si mají v Další cizím jazyce osvojit základní pravidla komunikace v běžných každodenních situacích, jednoduchá sdělení, určité tematické okruhy (např. domov, volný čas, tradice a zvyky, svátky důležité zeměpisné údaje ad.), slovní zásobu a tvoření slov, základní gramatické struktury a typy vět a základy lexikálního principu pravopisu slov (srov. RVP ZV, s. 79).

6.2.3 Vizualní prostředky

Nejprve vymezíme pojem *vizuální prostředky* v širším kontextu. Chápeme jej jako souhrnné označení pro širokou škálu obrazových materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (např. fotografie), až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (např. zjednodušená kresba, mapa či schéma). Jde o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky (srov. Mareš, 2001, s. 495). Jedná se tedy o didaktické prostředky, jež mají široké využití – jako učební pomůcky žáků, pomůcky při výkladu učitele nebo komponenty učebnice. Ve výuce cizích jazyků slouží např. jako opora paměti při učení slovíček, k pochopení gramatických pravidel, k rozvoji ústního či písemného projevu nebo jako nositel informací o cílové zemi (k výuce reálií), jejimuž jazyku se žák učí.

V prezentované studii se zaměřujeme na vizualní prostředky v učebnicích jakožto strukturální komponenty učebnice²², konkrétně na ty vizualní prostředky, které slouží

²² Někteří autoři v této souvislosti hovoří o *nonverbálních prvcích* (srov. Janko, 2010; Janko, 2011 viz kapitola 5 v této knize). Termín *vizuální prostředky* jsme zvolili z toho důvodu, že vizualní prostředky obsažené v učebnicích cizích jazyků mohou obsahovat i v menší míře prvky verbální (např. fotografie autentického předmětu jako je pohlednice či známka; plány měst, komiks atd.).

k prezentaci učiva reálií v učebnicích němčiny. V této souvislosti se jedná o didaktické a komunikační prostředky, které zprostředkovávají učivo reálií názorným způsobem – především nonverbálně. Vizualní prostředky pro výuku reálií jsou specifické v tom, že směřují kromě prezentace informací o reáliích cílové země také k cíli rozvíjet interkulturní či interkulturní komunikační kompetenci. Hovoříme tak o prostředcích k cíli, které zprostředkovávají informace názorně, vizuálně.

V učebnicích cizích jazyků slouží vizualní prostředky k výuce reálií jak explicitně, tak implicitně, přičemž jsou využívány v různých typech úkolů, v různých funkcích a jako prostředky k realizaci jednoho z nejpodstatnějších výchovně-vzdělávacích cílů výuky reálií – k rozvíjení již zmíněné interkulturní komunikační kompetence nutné pro efektivní komunikaci s příslušníky cílové země. Dále podrobněji k pojmu vizualní prostředky viz Pešková (2010).

6.2.4 Reálie

Předmětem výuky reálií jsou všechny aspekty společenského života země, jejímž jazyku se ve výuce cizích jazyků učí (srov. Buttjes, 1991, s. 112). Konkrétněji se jedná o „zprostředkování znalostí o přirozených podmínkách a životě obyvatel země cílového jazyka, jejích politických, hospodářských a kulturních fenoménech, které žák potřebuje k tomu, aby se mohl při osobním setkání s jinou kulturou domluvit adekvátním způsobem“ (Heyd, 1990, s. 47).

Prostřednictvím exemplárních témat reálií mají žáci také možnost rozvíjet svou interkulturní kompetenci nebo interkulturní komunikační kompetenci²³, jejímž „základem je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů“ (Průcha, 2010, s. 46; podrobněji k pojmům interkulturní kompetence a reálie viz Pešková, 2010; Zerzová, 2011).

Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence s výukou reálií úzce souvisí (můžeme říci, že rozvíjení této kompetence je jedním z cílů výuky reálií), proto jsme tento koncept zohlednili i v našem výzkumu. Vycházíme z tématických okruhů, které byly navrženy Byramem (1993, s. 34–35)²⁴ jako vhodné k rozvíjení interkulturní komunikační kompetence, a sledujeme, zda jsou prezentovány v učebnicích německého jazyka pomocí vizualních prostředků.

²³ Upřednostňujeme užívání pojmu *interkulturní komunikační kompetence* v návaznosti na Zerzovou (2011), která objasňuje komplexnost a složitost tohoto pojmu.

²⁴ Jedná se o tyto tématické okruhy: Sociální identita a sociální skupiny; Sociální interakce, mínění a chování; Sociální a politické instituce; Socializace a koloběh života; Národní historie; Národní geografie; Stereotypy a národní identita.

6.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

V této podkapitole představíme vybrané výzkumy zaměřené na evaluaci učebnic cizích jazyků (konkrétně německého jazyka) zahrnující oblast učiva reálií a výzkumy zaměřené na posuzování typů a funkcí vizuálních prostředků v učebnicích různých oborů. Toto rozdělení jsme zvolili z důvodu nedostatku vhodných příkladů výzkumů, které se zabývají oběma problematikami zároveň.

6.3.1 Výzkumy zaměřené na evaluaci učebnic cizích jazyků

Evaluace učebnic jako jedna z oblastí výzkumu v didaktice cizích jazyků je poměrně novým vědeckým oborem. Vznikla na začátku 70. let 20. století a nabývala dále na významu v souvislosti s tvorbou katalogů kritérií pro hodnocení cizojazyčných učebnic. Jmenujme např. Mannheimský katalog (*Mannheimer Gutachten*) z roku 1977/1979 (srov. Engel et al., 1977/1979), dále pak Stockholmský katalog (*Stockholmer Kriterienkatalog*) z roku 1982 (srov. Krumm, 1994). Z novějších katalogů zmíníme Chudakovův katalog kritérií pro hodnocení učebnic s ohledem na podporu autonomie žáka v procesu učení (Chudak, 2007). Tyto katalogy slouží k posuzování kvality cizojazyčných učebnic nebo jako pomůcka pro učitele při výběru vhodné učebnice do výuky (podrobněji viz Kast & Neuner, 1994). Mezi posuzované oblasti se řadí i učivo reálií a vizuální prostředky (určuje se, zda a jak jsou témata reálií prezentována, zda mají texty k dispozici vizuální podporu v podobě vizuálních prostředků apod.).

Z výzkumů, které zohledňovaly uvedené katalogy kritérií, uvedeme jako příklad výzkum již zmíněného Chudaka (2007), který prostřednictvím obsahové analýzy hodnotil 5 učebnic němčiny pro dospělé. Cílem jeho výzkumu bylo zjistit, zda a jak vybrané učebnice podporují autonomní učení žáka. Výzkumné otázky se týkaly také grafické koncepce učebnic, témat a příležitostí k rozvoji interkulturní kompetence. Část katalogu kritérií věnovaná tématům obsahovala otázky, zda jsou obsahy v učebnicích autentické a motivující, zda je porozumění textu podporováno vizuálními prostředky atd. V části nazvané „Obsahy reálií“ byly zahrnuty otázky, zda obsahy vztahující se k reáliím cílové země umožňují reflexi nad rozdíly mezi vlastní a cílovou kulturou a zda je podporována senzitivita žáka pro cílovou zemi. Zjištěná data byla kvantifikována a následně byla vyhodnocena kvalitativně. Autor zjistil, které tématické okruhy reálií se v učebnicích objevují a kterých německy mluvících zemí (Německo, Rakousko, Švýcarsko) se prezentované obsahy týkají. Z výsledků vyplývá, že všech 5 učebnic podporuje autonomii v procesu učení, avšak objevují se v nich i aspekty, které dle autora vyžadují zlepšení. Z hlediska grafického zpracování jsou učebnice hodnoceny kladně kromě jedné učebnice. Učebnice obsahují také bohatý materiál k výuce reálií (diferenciace témat a úloh se však od učebnice k učebnici liší) a autor hodnotí všechny učebnice kladně i po stránce četnosti příležitostí k rozvoji interkulturní kompetence. V jeho hodnocení však postrádáme konkrétní výsledky, na jejichž základě byly hodnotící soudy vysloveny.

Z důvodu změn obsahu kurikula je v současné době též žádoucí posuzovat cizojazyčné učebnice s ohledem na požadavky stěžejních dokumentů, jako jsou rámcové vzdělávací programy a *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále SERRJ). Cools a Sercu (2006) zkoumali dvě nové učebnice němčiny pro mladistvé z hlediska toho, zda obsah těchto učebnic odpovídá deskripci znalostí a kompetencí stanovených pro jednotlivé jazykové úrovně v SERRJ. Zaměřili se při tom na příležitosti k rozvíjení komunikační kompetence a navrhli 6 kategorií k jejich posuzování. Mezi sledované kategorie patřily i tématické okruhy a druhy textů. Autoři provedli kvantitativní analýzu, z jejichž výsledků vyplynulo, že obě analyzované učebnice jsou zaměřené na komunikativní aktivity, podporují produktivní užívání jazyka i učení pomocí vizuálních prostředků. Učebnice se však liší ve spektru témat a úkolů k výuce reálií.

Podobně Ježková (2008) metodou obsahové analýzy zkoumala soubor vybraných učebnic němčiny pro základní školy z hlediska toho, jak splňuje požadavky týkající se rozvíjení socio-lingvistické kompetence, vyplývající z RVP ZV a SERRJ. Cílem bylo rovněž zjistit, jakým způsobem analyzovaný soubor učebnic rozvíjí principy evropské dimenze ve vzdělávání a jak prezentuje učivo reálií. V souvislosti s tím byly zkoumány také vizuální prostředky, u kterých bylo zjišťováno, zda a jak se vztahují k učivu o reáliích sledovaných zemí (Německa, Rakouska, Švýcarska, dalších evropských zemí a České republiky). Hlavní výzkumnou metodou byla nekvantitativní obsahová analýza textu. Některá data byla též kvantifikována. Výsledky naznačují, že obsah analyzovaných učebnic neodpovídá zcela požadavkům na výuku reálií německy mluvících zemí a k rozvíjení socio-lingvistické kompetence přispívá pouze částečně.

Dörmischová (2008) prostřednictvím dotazníku zjišťovala, které učebnice učitelé němčiny na českých základních školách používají nejčastěji. Poté provedla výzkumné šetření, ve kterém u pěti nejpoužívanějších učebnic zkoumala, ke kterým tématickým okruhům reálií se vztahují v nich obsažené vizuální prostředky. Současně sledovala, jak jsou dané tématické okruhy reálií zastoupeny v učivu o jednotlivých německy mluvících zemích. Z výsledků vyplývá, že některé tématické okruhy se v učebnicích vůbec neobjevují, a zastoupení tématických okruhů u jednotlivých německy mluvících zemí je nerovnoměrné.

Ammer (1994, s. 31–41) provedl obsahovou analýzu učebnic němčiny jako cizího jazyka, na základě které porovnával, jak analyzované učebnice prezentují reálie Německa. Navrhl kategoriální systém pro posuzování tématických okruhů reálií, podle kterého porovnal 25 učebnic vydaných před rokem a po roce 1990. Míru zastoupení jednotlivých okruhů reálií hodnotil na čtyřstupňové škále „není zastoupeno“ – „silně zastoupeno“. Autor dochází k závěru, že učebnice vydané před rokem 1990 a po roce 1990 se ve způsobu prezentace reálií Německa odlišují. Důvodem jsou podle autora vývojové změny v metodických přístupech k výuce němčiny, reforma německého vzdělávání a sjednocení Německa v roce 1990.

6.3.2 Výzkumy zaměřené na posuzování funkcí a typů vizuálních prostředků v učebnicích různých oborů

V zahraniční odborné literatuře byla již provedena řada studií k typům a funkcím vizuálních prostředků v učebnicích nejrůznějších oborů. Jejich výsledky shrnuje např. Mikk (2000, s. 269–307), viz také Pešková (2010, s. 79–80) a Janko (2010, s. 55–71).

Funkcemi vizuálních prostředků při zprostředkovávání obsahu textu se zabývali Levin, Anglin a Carney (1987). Autoři provedli metaanalýzu 87 empirických studií, při níž zkoumali potenciál vizuálních prostředků podporovat zapamatování didaktické informace z textu různého obsahového zaměření a určeného různým cílovým skupinám žáků a studentů. Funkce vizuálních prostředků, které byly zkoumány v rámci již provedených vybraných empirických studií, rozlišovali podle Levinovy taxonomie funkcí vizuálních prostředků ve vztahu k textu (srov. Levin, 1981). Posuzována tak byla dekorativní, reprezentující, organizující, interpretující a transformující funkce (podrobněji viz Pešková, 2010). Výsledky metaanalýzy ukázaly, že největší účinek na učení z textu měly vizuální prostředky s transformující funkcí a nejmenší s dekorativní funkcí. Funkce se lišily dle jednotlivých typů vizuálních prostředků, způsobů recepce textu (čtení, poslech) a cílových skupin čtenářů.

Více empirických studií hodnotící vizuální prostředky v učebnicích nalézáme v přírodovědných oborech (srov. např. Perales & Jimenez, 2002; Dimopoulos et al., 2003; více viz Pešková, 2010). V českém prostředí považujeme za stěžejní starší práci Wahly (1983), který provedl obsahovou analýzu 30 učebnic zeměpisu pro základní školy pocházejících z 5 zemí (BLR, ČSSR, NDR, PLR, SSSR). Cílem obsahové analýzy bylo porovnat v učebnicích typy, četnost a frekvenci vizuálních prostředků. Za tímto účelem autor navrhl kategoriální systém sestávající ze šesti kategorií. Výsledky naznačují, že nejméně se vizuální prostředky vyskytovaly v československých učebnicích. Wahla (1983) rovněž analyzoval historický vývoj používání vizuálních prostředků na vzorku 17 učebnic geografie z let 1900–1955. Zjistil, že po roce 1945 se zvyšuje četnost a rozmanitost vizuálních prostředků v učebnicích. Kategoriální systém Wahly dále převzali a adaptovali pro svůj výzkum Hrabí (2006), která provedla obsahovou analýzu 22 učebnic přírodopisu a Novotný (2007), který analyzoval 5 učebnic dějepisu. Z kategoriálního systému Wahly vycházel též Janko (2010, dále kapitola T. Janka v této knize) zabývající se analýzou vizuálních prostředků v učebnicích socio-ekonomického zeměpisu pro druhý stupeň základní školy.

6.4 Metodologie výzkumu

6.4.1 Cíl výzkumu

V této kapitole popsujeme metodologii výzkumu, jehož cílem bylo prostřednictvím kvantitativní analýzy zjistit, jakými typy a funkcemi disponují vizuální prostředky pro výuku reálií obsažené v učebnicích německého jazyka a jaké obsahy reálií prezentují. Zohledňujeme přitom teoretická východiska vztahující se ke zkoumané problematice (Pešková, 2010) a cíle a principy výuky cizích jazyků stanovené ve stěžejních dokumentech (SERRJ, RVP ZV). Výsledky výzkumu mají dále přispět k empiricko-výzkumnému uchopení vizuálních prostředků v učebnicích pro výuku reálií, zejména z hlediska jejich funkcí.

6.4.2 Výzkumné otázky

K cíli výzkumu se vztahují tyto výzkumné otázky:

- a) Jaké typy vizuálních prostředků pro výuku reálií jsou obsaženy v učebnicích němčiny?
- b) K jakým tématickým okruhům reálií se vztahují vizuální prostředky v učebnicích němčiny? Jsou zahrnovány všechny německy mluvící země?
- c) Jaké funkce mají vizuální prostředky v učebnicích němčiny pro výuku reálií 1. ve vztahu k textu, 2. ve vztahu k procesu učení a 3. ve vztahu k obsahu?

Na základě výzkumných otázek jsme formulovali tyto výzkumné předpoklady:

1. Množství vizuálních prostředků pro výuku reálií se v jednotlivých učebnicích němčiny liší.
2. Četnosti výskytu jednotlivých typů vizuálních prostředků pro výuku reálií se v učebnicích němčiny liší.
3. Četnosti výskytu jednotlivých obsahů prezentovaných vizuálními prostředky pro výuku reálií se v učebnicích němčiny liší.
 - 3.1 Četnosti výskytu obsahů vizuálních prostředků pro výuku reálií se z hlediska zastoupení všech německy mluvících zemí v jednotlivých učebnicích němčiny liší.
4. Četnosti výskytu jednotlivých funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií se v učebnicích němčiny liší.

6.4.3 Výzkumný vzorek

Základní soubor tvoří učebnice německého jazyka pro druhý stupeň základní školy. K obsahové analýze vizuálních prostředků pro výuku reálií jsme zvolili 4 učebnice. Učebnice jsou určeny k výuce němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka a jedná se o druhý díl učebnice jednotlivé učebnicové řady, který přibližně odpovídá úrovni žáka učícího se německý jazyk druhým až třetím rokem. Zvolili jsme druhý díl učebnice, protože jsme předpokládali, že pro výuku reálií budou vhodnější vyšší ročníky 2. stupně ZŠ, kde budou dosahovat žáci vyšší jazykové úrovně němčiny a vyšší úrovně rozumových schopností. Z tohoto důvodu jsme se též domnívali, že bude v učebnicích zastoupeno větší množství vizuálních prostředků vztahujících se k reáliím.

Jako výchozí kritérium pro záměrný výběr učebnic bylo stanoveno, že učebnice mají schvalovací doložku *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* (MŠMT ČR) pro rok 2010/2011, jsou určeny pro výuku němčiny jako druhého/dalšího cizího jazyka na 2. stupni základní školy a mají k dispozici druhý díl.

Dále byla stanovena tato kritéria výběru²⁵:

- a) učebnice jsou používány na českých základních školách;²⁶
- b) učebnice byly vydány v různých českých a německých nakladatelstvích;
- c) učebnice mají různý rok vydání.

Záměrným výběrem jsme získali výzkumný vzorek učebnic, který uvádíme v tabulce 6.1.

Tabulka 6.1
Výzkumný vzorek učebnic

Č.	Název učebnice	Nakladatelství	Rok vydání	Země původu
1.	Deutsch mit Max	Fraus	2007	ČR
2.	Macht mit!	Polyglot	2010	ČR
3.	Planet	Max Hueber Verlag	2005	Německo
4.	Genial	Langenscheidt (Fram Orsus CZ)	2002	Německo

²⁵ Kritéria b a c budou zároveň zohledněna při porovnání učebnic v rámci interpretace výsledků analýzy. Budeme se zabývat otázkou, zda existují rozdíly mezi učebnicemi vydanými v různých českých a německých nakladatelstvích a mezi staršími a novými učebnicemi (zejména v kontextu kurikula).

²⁶ Pomocí krátkého dotazníku jsme zjišťovali, které učebnice němčiny se používají na brněnských základních školách. Výsledky ukázaly, že mezi nejpoužívanější učebnice němčiny na druhém stupni ZŠ patří Deutsch mit Max z nakladatelství FRAUS, Spaß mit Max z nakladatelství FRAUS a Heute haben wir Deutsch z nakladatelství Jirco (stav k březnu 2010).

6.4.4 Analýza učebnic

Jak již bylo naznačeno, náš výzkum lze chápat jako deskriptivní. Z kvantitativního hlediska zjišťujeme četnost výskytu jednotlivých kategorií a tříd navrženého kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií a následně výsledky interpretujeme kvalitativně.

Kategoriální systém pro posuzování vizuálních prostředků pro výuku reálií

Pro účely analýzy byl navržen kategoriální systém pro posuzování typů, obsahu a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií. Původní návrh kategoriálního systému vznikl na základě poznatků získaných z teoretických prací a empirických studií a na základě předvýzkumu vybraných učebnic němčiny pro ZŠ (podrobněji viz Pešková, 2010). Jednotlivé kategorie a třídy jsou v kategoriálním systému slovně popsány a doplněny o konkrétní příklady. Pro přehlednost uvádíme výčet jednotlivých kategorií a tříd v následujících tabulkách (tabulka 6.2, 6.3 a 6.4).

V kategoriálním systému pro posuzování typů vizuálních prostředků rozlišujeme 6 kategorií: 1. *Realistické*; 2. *Analogické*; 3. *Logické*; 4. *Symbolické*; 5. *Kartografické*; 6. *Kombinované*. Kromě kategorie 6. *Kombinované* jsou kategorie dále rozděleny do jednotlivých tříd (viz tabulka 6.2).

Tabulka 6.2

Typy vizuálních prostředků pro výuku reálií

Kategorie	Třída
1. realistické	1.1 fotografie
	1.2 fotografie autentického předmětu
	1.3 reprodukce uměleckého díla
2. analogické	2.1 kresba
	2.2 obrázkový příběh a komiks
	2.3 nákres
3. logické	3.1 schéma a diagram
	3.2 tabulka
4. symbolické	4.1 piktogram
	4.2 znak a logo
5. kartografické	5.1 mapa
	5.2 plán
6. kombinované	

Kategoriální systém pro posuzování obsahů zahrnuje dvě hlavní kategorie: *1. ze sociokulturního hlediska*; *2. z geografického hlediska*. 1. kategorie obsahuje celkem sedm tříd, u kterých jsme místo definic uvedli příklady sloužící k rozlišení těchto tříd. 2. kategorie zahrnuje šest tříd, kde rozlišujeme, ke které německy mluvící zemi (Německo, Rakousko, Švýcarsko, Lichtenštejnsko a Lucembursko) se obsah vizuálního prostředku vztahuje (viz tabulka 6.3).

Tabulka 6.3

Obsahy vizuálních prostředků pro výuku reálií

Kategorie	Třída
1. ze sociokulturního hlediska	1.1 národní geografie
	1.2 národní historie
	1.3 stát a politika
	1.4 kultura a věda
	1.5 každodenní život
	1.6 sociální interakce
	1.7 národní a sociální identita
2. z geografického hlediska	2.1 Německo
	2.2 Rakousko
	2.3 Švýcarsko
	2.4 Lucembursko, Lichtenštejnsko
	2.5 více německy mluvících zemí
	2.6 neurčité

V kategoriálním systému pro posuzování funkcí vizuálních prostředků jsme vymezili tři kategorie funkcí: *1. ve vztahu k textu*; *2. ve vztahu k procesu učení*; *3. ve vztahu k obsahu*, které jsme následně rozdělili do čtyř a více tříd (viz tabulka 6.4).

Tabulka 6.4

Funkce vizuálních prostředků pro výuku reálií

Kategorie	Třída
1. ve vztahu k textu	1.1 dekorativní
	1.2 reprezentující
	1.3 organizující
	1.4 interpretující
	1.5 transformující
	1.6 žádná
2. ve vztahu k procesu učení	2.1 aktivizující
	2.2 konstrukční
	2.3 aplikační
	2.4 kontrolní
3. ve vztahu k obsahu	3.1 komunikační a socializační
	3.2 orientační a regulační
	3.3 propagační
	3.4 interkulturní
	3.5 stereotypizující
	3.6 faktografická

Navržený kategoriální systém pro posuzování vizuálních prostředků pro výuku reálií jsme ověřovali na vzorku tří učebnic němčiny pro ZŠ se schvalovací doložkou MŠMT. Prostřednictvím dvou kódovatelů bylo analyzováno prvních 30 stran vybraných učebnic. Pro zjištění míry inter-rater reliability, tj. shody mezi jednotlivými kódovateli, byl vypočítán Cohenův koeficient Kappa (podrobněji viz Pešková, 2010). Protože nebyla dosažena přijatelná hodnota míry shody u všech částí kategoriálního systému, bylo v kategoriálním systému nutné provést některé úpravy. Modifikovaný kategoriální systém jsme následně znovu ověřovali na vzorku třiceti stran dvou učebnic němčiny pro ZŠ se schvalovací doložkou MŠMT. Ověřovali jsme jen ty části kategoriálního systému, u kterých nebyla při minulém ověřování získána přijatelná hodnota míry shody mezi kódovateli. Míra shody mezi kódovateli byla přijatelná u všech položek.

Postup analýzy

Nejdříve jsme vyhledali základní informace o analyzované učebnici v předmluvě metodické příručky pro učitele, přičemž v centru naší pozornosti byly informace k reáliím a vizuálním prostředkům (např. zda učebnice obsahuje oddíly věnované reáliím apod.).

Dalším krokem bylo kódování vizuálních prostředků. Důležitým předpokladem pro kódování byl výběr vizuálních prostředků, které jsou relevantní pro naši analýzu, protože jsme v ní zohledňovali jen vizuální prostředky vztahující se k reáliím německy mluvících zemí a tématům doporučených pro rozvíjení interkulturní komunikační kompetence. Vycházeli jsme z vlastních kritérií výběru (viz Pešková, 2010).

Výběr vizuálních prostředků pro výuku reálií byl v některých případech usnadněn symboly v učebnici (symbol pro reálie nebo komunikativní aktivity) a komentáři v příručce učitele. Do výběru jsme nezahrnovali aktivity s vizuálními prostředky zaměřené na gramatiku, nebo procvičování slovní zásoby.

Výskyt jednotlivých kategorií jsme zapisovali do záznamového archu, přičemž jsme zaznamenávali do jednotlivých sloupců číselné označení vizuálního prostředku; stranu, kde se vizuální prostředek nachází; typ vizuálního prostředku; obsah vizuálního prostředku *ze sociokulturního hlediska*; obsah vizuálního prostředku *z geografického hlediska*; popis obsahu (zde jsme upřesnili, co vizuální prostředek zobrazuje); funkce vizuálního prostředku *ve vztahu k textu*; funkce vizuálního prostředku *ve vztahu k procesu učení*; funkce vizuálního prostředku *ve vztahu k obsahu*; popis úkolu/zadání v učebnici; popis úkolu/zadání v příručce pro učitele a poznámky. V případě typů, obsahů a funkcí vizuálních prostředků jsme zapisovali kategorie/třídy dle kategoriálního systému prostřednictvím kódů, přičemž jsme v každé kategorii zvolili jen jednu třídu.

Zpravidla jsme kódovali každý vizuální prostředek zvlášť, výjimkou je typ *T2.2 obrázkový příběh a komiks*, který považujeme za jeden vizuální prostředek, a *6. kombinované vizuální prostředky*, které tvoří jeden celek.

Při určování obsahu v kategorii *1. ze sociokulturního hlediska* jsme zohledňovali též kontext pasáže učebnice, kde se vizuální prostředek nachází (tzn. téma, popisek či doprovodný text). V kategorii *2. z geografického hlediska* jsme pak volili třídu dle německy mluvící země, ke které se obsah vizuálního prostředku vztahoval.

Při posuzování funkcí *1. ve vztahu k textu* jsme vycházeli z textu psaného nebo poslechového (v případě, že vizuální prostředek žádný text nedoprovázel, jednalo se o třídu *1.6 žádná funkce ve vztahu k textu*). Při určování funkcí *2. ve vztahu k procesu učení* jsme vycházeli z popisu úkolu/zadání v učebnici a v metodické příručce pro učitele. U funkcí *3. ve vztahu k obsahu* jsme vycházeli z obsahu, který vizuální prostředek zobrazuje a k jakému cíli směřuje.

Do poznámek jsme zapisovali případné další relevantní informace nebo nejasnosti, např. zda je více vizuálních prostředků součástí jednoho úkolu nebo u kombinovaných vizuálních prostředků, z kterých typů vizuálních prostředků se skládají.

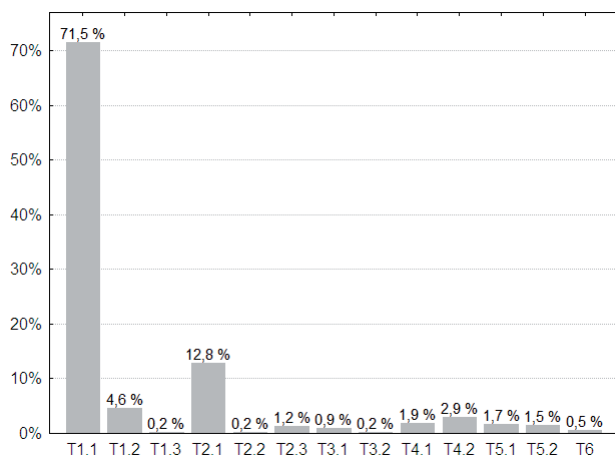
Statistické zpracování dat

Vybrané vizuální prostředky jsme kvantifikovali z hlediska četnosti výskytu v jednotlivých třídách nakódovaných v záznamovém archu. K výpočtu četnosti výskytu jsme použili program SPSS. Určovali jsme počet vizuálních prostředků v jednotlivých třídách, jejich četnost v procentech a kumulativní četnost v procentech. Data byla zpracována nejprve za jednotlivé učebnice, následně celkově za všechny učebnice. Získané výsledky jsme pro větší přehlednost prezentovali pomocí tabulek a grafů. Pro ilustraci uvádíme příklad celkových četností výskytu typů ve všech analyzovaných učebnicích (tabulka 6.5 a obrázek 6.1).

Tabulka 6.5

Celková četnost výskytu typů vizuálních prostředků v analyzovaných učebnicích

Kategorie	Třída	Počet	Četnost (%)	Kumulativní četnost (%)
1. realistické	T1.1 fotografie	418	71,5	71,5
	T1.2 fotografie autentického předmětu	27	4,6	76,1
	T1.3 reprodukce uměleckého díla	1	0,2	76,2
2. analogické	T2.1 kresba	75	12,8	89,1
	T2.2 obrázkový příběh a komiks	1	0,2	89,2
	T2.3 nákres	7	1,2	90,4
3. logické	T3.1 schéma a diagram	5	0,9	91,3
	T3.2 tabulka	1	0,2	91,5
4. symbolické	T4.1 piktogram	11	1,9	93,3
	T4.2 znak a logo	17	2,9	96,2
5. kartografické	T5.1 mapa	10	1,7	97,9
	T5.2 plán	9	1,5	99,5
6. kombinované		3	0,5	100,0
Celkem		585	100,0	



Obrázek 6.1. Zastoupení typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v analyzovaných učebnicích.

Výsledky analýzy

První výsledky analýzy učebnic němčiny z hlediska prezentace vizuálních prostředků pro výuku reálií ukázaly, že zastoupení tříd kategorií všech částí kategoriálního systému je v analyzovaných učebnic poměrně nerovnoměrné – ve většině případů dominuje min. 30 % zastoupením jedna třída: v případě typů převažuje u všech učebnic jednoznačně výskyt *T1.1 fotografií*, u obsahů ze sociokulturního hlediska *O1.5 každodenní život* či *O1.7 národní a sociální identita*, u obsahů z geografického hlediska *O2.6 neurčité*, u funkcí ve vztahu k textu funkce *F1.2 reprezentující*, ve vztahu k procesu učení *F2.2 konstrukční* či *F2.3 aplikační* a u funkcí ve vztahu k obsahu funkce *F3.1 komunikační a socializační*. Některé třídy se naopak v učebnicích vyskytují velmi zřídka nebo vůbec, což lze vysvětlit zejména vysokou mírou citlivosti navrženého kategoriálního systému, didaktickou koncepcí učebnic či jejich obsahovým zaměřením.

Výsledky analýzy budeme podrobněji interpretovat v další fázi výzkumu, kdy porovnáme učebnice s ohledem na teoretická východiska výzkumu a poukážeme na možné klady a nedostatky těchto učebnic.

6.5 Závěry

V kapitole jsme se zabývali problematikou analýzy učebnic němčiny, přičemž v centru naší pozornosti byly vizuální prostředky pro výuku reálií. Popsali jsme metodologické aspekty analýzy učebnic pomocí navrženého kategoriálního systému pro posuzování typů, obsahu a funkcí vizuálních prostředků pro výuku reálií.

Na základě úspěšného ověření kategoriálního systému z hlediska míry shody mezi dvěma kódovateli a provedené analýzy vybraných učebnic jsme potvrdili jeho použitelnost. Jako hlavní nevýhoda zvoleného postupu se ukázala časová náročnost. Úkolem kódovatele bylo při analýze zohlednit obsah textu, který vizuální prostředek doprovází, zadání a komentáře v učebnici a příručce pro učitele a v některých případech i potřebné informace dohledat na internetu. Každá učebnice se liší svým didaktickým zpracováním a množstvím doprovodných informací v příručce pro učitele, což může práci kódovatele usnadnit anebo naopak ztížit.

S ohledem na první výsledky analýzy nalézáme rozdíly mezi analyzovanými učebnicemi především v rozmanitosti obsahů prezentovaných vizuálními prostředky a v rozmanitosti funkcí vizuálních prostředků ve vztahu k procesu učení. Neuvedli jsme úplné výsledky analýzy, neboť to nebylo cílem této kapitoly. Naším záměrem bylo spíše seznámit čtenáře s hlavními kroky zvoleného výzkumného postupu. V další fázi výzkumu budou výsledky analýzy dále zpracovány, interpretovány a na základě srovnání analyzovaných učebnic navrženy případné náměty ke zlepšení učebnic z posuzovaného hlediska. Dále plánujeme provést kvalitativní sondu do zkoumané problematiky z pohledu učitelů, neboť se domníváme, že je nedostačující popisovat kategorie jen v kvantitativních souvislostech, ale je též žádoucí na příkladech ukazovat, jakým způsobem je v rámci dané kategorie uskutečňováno spojení mezi vyučováním a učením v praxi a vysvětlovat dané kategorie v souvislostech své funkce ve výuce, tzn. s ohledem na kvalitu vzdělávání.

**II. KVALITA VÝUKY:
METODOLOGICKÉ STUDIE
A VÝZKUMNÁ SDĚLENÍ**

7 KVALITA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ – OD VYMEZENÍ POJMŮ K VÝZKUMNÉMU NÁSTROJI

Pavel Zlatníček

7.1 Úvod

Kvalita výuky ve smyslu vědeckého konstruktů, kolem něhož by bylo možné rozvinout empirický výzkum, není v České republice dosud hlouběji rozpracována. Jak uvádíme na jiném místě (Janík et al., 2010, s. 23), chybí zejména systematický výzkum kvality, jdoucí napříč kurikulem školního vzdělávání a zohledňující odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech (tzv. transdisciplinárně didaktické pojetí).

Jak vyplývá z přehledu odborné literatury, výzkum různých aspektů kvality výuky je doménou především přírodovědeckých (matematika, fyzika) a už méně jazykových, ojediněle společenskovedních a estetických oborů vzdělávání (Zlatníček et al., 2010b, s. 33).

Po zjištění že pedagogický výzkum nevěnuje problematice kvality výuky cizích jazyků tak velkou pozornost, vyplývá potřeba zkoumat tuto oblast vzdělávání, která skýtá ale i problémy v tom, že se jedná o oblast, která není zdaleka tak dobře výzkumně pokryta. V zahraničí byla v rámci výzkumu kvality výuky cizího jazyka významným příspěvkem videostudie DESI (Klieme et al., 2008), která je v oblasti tohoto oborově specifického výzkumu první. V českém prostředí se problematikou výzkumu kvality výuky cizích jazyků v rámci videostudie doposud nezabýval nikdo.

Kapitola navazuje na autorův výzkum v oblasti kvality výuky cizího jazyka v rámci disertační práce. Ta se zabývá výzkumem kvality výuky z hlediska (a) motivování; (b) klimatu ve výuce podporujícího učení; (c) práce s časem; (d) orientace na cíle; (e) učitelova projevu. Tyto oblasti jsou popsány oborově obecnými a oborově specifickými charakteristikami kvality výuky.

V této kapitole jsou představena teoretická východiska, je zde podán přehled přístupů a nástrojů při používaných výzkumech kvality cizích jazyků, dále je popsán postup při vytváření pozorovacího nástroje kvality výuky cizích jazyků, který bude využit při výzkumu v autorově disertační práci.

7.2 Vymezení základních pojmů: kvalita výuky a kvalita výuky cizích jazyků

7.2.1. Kvalita výuky

Pojem kvalita výuky byl definován a uváděn již dříve (Janík et al., 2010, s. 23–24). Pro lepší pochopení významu tohoto pojmu v této podkapitole uvádíme dvě definice, které pojem kvality výuky charakterizují nejlépe. V českém prostředí charakterizovali kvalitu výuky Starý a Chvál (2009, s. 64) s odkazem na Průchu jako „žádoucí (optimální) úroveň fungování a/nebo produkce výukového procesu, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena“. Pro potřebu výzkumu a vývoje vlastního pozorovacího nástroje vycházel autor této kapitoly z definice kvality výuky podle Helmkeho (2007). Ten nabízí dva způsoby nazírání na kvalitu výuky. Jeden z těchto způsobů nazírání na kvalitu výuky je z hlediska charakteristik, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky.

Seznam relevantních charakteristik kvalitní výuky podle Helmkeho (2007) a Meyera (2004) byl v publikaci *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (Janík et al., 2010, s. 25–26) charakterizován ve dvou přehledných tabulkách. Vzhledem k tomu, že charakteristiky jsou využity v nástroji pro posuzování kvality, uvádíme je v přehledu v tabulce 7.1.

Tabulka 7.1

Charakteristiky kvality výuky podle Helmkeho (2007) a Meyera (2004)

Helmke (2007)	(a) vedení třídy a využití času; (b) jasnost a strukturovanost; (c) konsolidace, upevňování; (d) aktivizace; (e) motivace/motivování; (f) klima ve výuce podporující učení; (g) orientace na žáka; (h) orientace na kompetence; (i) zacházení s heterogenitou; (j) různorodost nabídky.
Meyer (2004)	(a) jasné strukturování výuky; (b) vysoký podíl doby učení; (c) klima podporující učení; (d) obsahová jasnost; (e) smysl podporující komunikace; (f) rozmanitost metod; (g) individuální podpora; (h) inteligentní cvičení; (i) transparentní očekávání výkonu; (j) připravené prostředí.

Pozn.: Upraveno podle Helmke (2007), Meyer (2004).

Uvedené charakteristiky vycházejí z modelů kvality výuky obou zmíněných autorů. Ti koncipují své modely kvality výuky, resp. charakteristiky kvality výuky jako „obor přesahující“ (*fachübergreifend*). Problém je v tom, že některé charakteristiky vymezované autory jako oborově obecné (např. *jasnost, strukturovanost*) nabývají současně povahy oborově specifické (např. *strukturovanost z pohledu výuky cizího jazyka*). Zdůrazní se jiné aspekty, než kdybychom na *strukturovanost* nahlíželi „jen“ z obecné perspektivy).

7.2.2 Kvalita výuky cizích jazyků

Pokud jde o oborově specifické oblasti, kritéria a indikátory kvality výuky, těm je věnována pozornost v publikacích z oblasti oborových didaktik. Pro výuku cizích jazyků mohou být vytvářena kritéria (srov. Handt, 2003, s. 392), která mohou sloužit k zajištění a rozvíjení kvality výuky, na základě dokumentů, jako je *Evropský referenční rámec pro jazyky (A Common European Framework of Reference for languages: Learningm Teachingm Assessment)* či *Evropské jazykové certifikáty*. Co se týká oblastí a indikátorů kvalit cizího jazyka, některé jsme zmínili již dříve (Zlatníček et al., 2010, s. 34–38).

Patrně nejvýznamnějším výzkumem v oblasti kvality výuky cizích jazyků je studie DESI (Klieme et al., 2008). Bylo zde z pohledu žáků a učitelů hodnoceno šest dimenzí kvality výuky: (a) kvalita vyučovacího procesu (kultura zacházení s chybami, klima výuky, orientace na žáky a jeho podpora, motivace/motivování, vysoká míra jasnosti); (b) efektivní vedení výuky a využívání času; (c) vedení třídy; (d) kontrolované užívání mateřského jazyka ve výuce; (e) důležitost učebních cílů; (f) tlak z hlediska tempa výuky (ve smyslu vysoké rychlosti) (Zlatníček et al., 2010b, s. 35).

Dále se v textu budeme zabývat popisem a vymezením charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka, na které se zaměřuje disertační práce autora této kapitoly. Jedná se o: (a) jasnost (akustická, jazyková, obsahová, odborná); (b) klima podporující učení; (c) využití času; (d) motivování. Při definici a vymezení charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka budeme dále vycházet z Helmkeho (2007, 2009).

Jasnost

Vymezení pojmu jasnost se zdá být poměrně složitým problémem, protože v určitých dimenzích (cílová, obsahová, organizační, apod.) nabývá pojem jasnost zcela jiných významů (např. jasnost cílů, aj.). V našem případě však při definování pojmu jasnost vycházíme z Helmkeho (2007, s. 60). Ten tuto charakteristiku kvality výuky uplatňuje především při posuzování učitelových vyjádření (výklad, vysvětlování, otázky), méně u žáky řízených forem výuky (skupinová práce). Zahrnuje čtyři komponenty: (a) akustická (srozumitelnost); (b) jazyková (pregnantnost); (c) obsahová (koherence); (d) odborná (korektnost). Každá z těchto vyjmenovaných komponent je podrobně obsahově vymezena v tabulce 7.2.

Tabulka 7.2

Jasnost a její komponenty

Komponenty jasnosti	Obsahové vymezení konkrétní komponenty
Akustická (srozumitelnost)	Akustická jasnost je vázána na charakteristiky jazyka a mluveného projevu, tzn. na přiměřené rozvinutí síly hlásek, výšek tónů, rychlosti mluvení, pauz, artikulace, modulace, barvy hlasu a také rozlišení, zda se mluví dialektem nebo spisovným jazykem.
Jazyková (pregnantnost)	<p>Jazyková jasnost se týká jasnosti a zřetelnosti jednotlivých jazykových formulací, nejčastěji jednotlivých vět (jasnost stavby věty). Nejde zde o obsah, ale výlučně o jazykové podání. Jde o to, jestli je učitel schopen jazykem objasnit to, co mu přijde podstatné. Výkony žáků jsou tím menší, čím častější je frekvence výskytu následujících charakteristik v jazyku učitele:</p> <p>(a) nejasné a nejisté výrazy (<i>snad, řekl bych, do jisté míry, celkem vzato, co já vím, eventuálně, abych tak řekl, nějak, a tak dále, takže, buď jak buď</i>);</p> <p>(b) nesprávná gramatika nebo slovní zásoba (užívání nevhodných či nesprávných synonym, nedokončení vět nebo nesprávnému formulování vět);</p> <p>(c) přerušení posloupnosti (přerušování plynulosti výuky prostřednictvím nepodstatných komentářů, prezentací odborných obsahů ve věcně logicky nesprávné fázi hodiny nebo formy nefunkčního odbočování);</p> <p>(d) manýrismy a jazykové průtahy (zapleavelující výrazy jako <i>ehm, no, ok, hm, že? no?, ne? ok?</i> nebo jiné zvláštní návyky, pobrukování či <i>hm...hm...hm</i>).</p>
Obsahová (koherence)	Obsahová jasnost se týká výkladů a jejich logické výstavby a návaznosti.
Odborná (korektnost)	<p>Odborná jasnost (výslovnost, variace stylu, intonace a gramatická kompetentnost) má zásadní význam především v rámci výuky cizích jazyků. Učitelova řeč totiž ve výuce cizího jazyka představuje model, který je žáky často napodobován.</p> <p>V pozorovacím nástroji videostudie DESI jsou pod tímto bodem uvedeny následující jevy: (a) přiměřená výslovnost; (b) způsob mluvy – včetně mluvy bez přízvuku; (c) jistota ve slovní zásobě; (d) gramatická jistota; (e) obsahová korektnost; (f) zvláštní verbální návyky.</p>

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

Klima ve výuce podporující učení

Helmke (2009, s. 220) definuje tuto charakteristiku výuky jako klima, „ve kterém je učení žáků ulehčeno, ovlivněno kladným způsobem a podporováno“. Uvedený autor zmiňuje v tomto kontextu i komponenty klimatu ve výuce podporujícího učení: (a) konstruktivní zacházení s chybami; (b) přiměřený čas čekání na odpověď; (c) uvolněná učební atmosféra; (d) redukce strachu ve výuce. Všechny tyto komponenty jsou podrobně obsahově vymezeny v tabulce 7.3.

Tabulka 7.3

Komponenty klimatu ve výuce podporujícího učení a jejich obsahové vymezení

Komponenty klimatu ve výuce podporujícího učení	Obsahové vymezení konkrétních komponent
Konstruktivní zacházení s chybami	Pro kvalitu výuky je důležité, že: (a) chyby nevedou k zahanbování; (b) chyby nejsou spojovány jen s výtkami a jinými negativními důsledky, nýbrž jsou brány jako přirozená část procesu učení.
Přiměřený čas čekání na odpověď	Rozlišuje se dvojitý způsob čekání na odpověď: (a) čas 1 – jedná se o časový úsek poté, co učitel položí žákovi otázku. Učitelům se doporučuje, aby při tzv. <i>high-level questions</i> byl čas až 15 vteřin a při tzv. <i>low-level questions</i> mezi 3 a 4 vteřinami; (b) čas 2 – jde o čas mezi poupravenou odpovědí žáka a reakcí učitele. K této situaci dochází především ve výuce cizích jazyků. A to po jednoslovných či dvouslovných odpovědích žáků, kdy učitel pauzou naznačuje, že od žáka vyžaduje delší, doplňující či zlepšenou odpověď. Jedná se o kombinaci tzv. náročného očekávání (<i>try harder!</i>) a tzv. povzbuzení (<i>you can!</i>).
Uvolněná učební atmosféra	Pro výuku je vhodné, když je atmosféra ve výuce uvolněná, když je často ve výuce veselo, když je učitel schopen udělat si sám ze sebe legraci, když je učitel schopen povznést se a žertovat na svou adresu.
Redukce strachu ve výuce	Výuka beze strachu je charakterizována: (a) vytvářením jistot (žáci nejsou podrobni častým změnám, ví, co mohou očekávat, hodnocení výkonu je transparentní, učební výkonnostní situace jsou předvídatelné); (b) klimatem důvěry mezi žáky a učitelem – přátelství, vřocnost, váženost; (c) diskusí na téma strachu ve výuce – strach není bagatelizován; (d) individualizovanou povzbuzující zpětnou vazbou, orientací na individuální normy.

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

Využití času

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

Motivování

Podle celé řady autorů (Brunnhubera, 1977; Dittton, 2006; Helmke, 2007) patří motivování mezi jednu z hlavních charakteristik kvalitní výuky. Konkrétně je tato charakteristika chápána jako „dostatečně podnětná hodnota pro zabývání se učivem“ (Helmke, 2007, s. 74).

Motivování tak hraje v učení žáků a ve výuce významnou roli. Uvedený autor rozlišuje čtyři komponenty motivování: (a) využití znalostí v reálném životě; (b) učitelovo očekávání; (c) učitel jako model; (d) kognitivní konflikty jako motory učení. Tyto čtyři komponenty jsou podrobně popsány v tabulce 7.4.

Tabulka 7.4

Složky motivování a jejich charakteristiky

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

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

7.3 Přístupy a nástroje uplatňované ve výzkumu v oblastech výzkumu kvality

V dalším textu se budeme zabývat popisem přístupů a nástrojů v oblastech výzkumu kvality výuky a kvality výuky cizího jazyka. Při hledání vhodného nástroje pro pozorování výuky ve vytyčených oblastech kvality výuky jsme vycházeli z prací Helm-

keho (2009, s. 289–290), Hugenerové (2006, s. 46) a Kliemeho et al. (2006). Zmínění autoři doporučují pro posuzování kvality výuky využívat pozorovací nástroje s ratingovým systémem. Pomocí těchto nástrojů posuzují obvykle dva pozorovatelé jednoznačnost chování nebo konkrétních charakteristik kvality (např. jasnost) ve výuce. Podle Hugenerové (2006, s. 46) a Kliemeho et al. (2008, s. 46) by tyto ratingy měly být v praxi aplikovány především na celé vyučovací jednotky. Jedná se tedy o tzv. holistické či globální posuzování.

Výzkum kvality výuky je doménou především předmětů fyziky a matematiky (Zlatníček et al., 2010b, s. 33). V českém prostředí je příspěvkem k této problematice výzkum Žáka (2006), v zahraničním prostředí výzkum Seidelové et al. (2003) a Rakoczyové a Pauliové (2006). Oblast cizích jazyků reprezentuje výzkum v rámci studie DESI (Klieme et al., 2008). V textu se dále pokusíme tyto výzkumy, které byly pro nás inspirací při vytváření vlastního pozorovacího nástroje, v přehledu postupně představit.

Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky (Žák, 2006)

V pozorovacím nástroji bylo zahrnuto 26 indikátorů kvalitní výuky, které byly strukturovány do čtyř oblastí: (a) podmínky a jejich využití; (b) organizace, formy, metody vyučování; (c) motivace hodnocení; (d) komunikace a výchova. Autor pracoval se čtyřstupňovou posuzovací škálou (tabulka 7.5). Každý indikátor kvality byl pro daný stupeň slovně vymezen (tabulka 7.1). Dva posuzovatelé byli nuceni rozhodovat se buď pozitivně (pro stupně +, ++), nebo negativně (pro stupně –, --) nebo pro možnost *N*.

Tabulka 7.5

Posuzovací škála s vymezenými stupni a možnostmi N – konkrétní indikátor

Souvislosti s ostatními předměty	
++	Studenti spolu s učitelem diskutovali zajímavou nebo podstatnou mezioborovou vazbu (odkazovali se např. i na jiný ročník studia). Tím byl vyvolán zvýšený zájem studentů.
+	Učitel poukázal na mezipředmětovou vazbu, dokázal ji studentům vhodně přiblížit. Studenti to spíše pasivně přijali.
-	Učitel se pokusil uvést nějakou mezipředmětovou vazbu k němčině, ale studenti ji očividně nepochopili nebo byla příliš povrchní nebo zkrslující.
--	Studenti se zeptali nebo upozornili na nějakou věcnou mezipředmětovou vazbu, ale učitel to odbyl, že není čas.
N	Učitel nezmínil žádnou souvislost probíraného tématu s jiným vyučovacím předmětem.

Pozn.: Převzato z Žák (2006, s. 176).

Videostudie IPN (Seidel et al., 2003)

Jako nástroje pro sběr dat se ve videostudii IPN²⁷ používal kategoriální systém a metoda posuzování (*Schätzverfahren*). Tato metoda zahrnuje instrumenty, které se vztahovaly na hodnocení kvality vybraných částí hodiny a vybraných událostí ve výuce (srov. Seidel, 2003, s. 100). Rating se věnoval čtyřem oblastem kvality výuky fyziky: (a) podpora učení při rozhovoru se třídou (Seidelová & Kobarg, 2003, s. 178–186); (b) podpora samostatného učení ve fázích výuky (Seidelová & Kobarg, 2003, s. 187–198); (c) orientace na cíle (Seidel, Trepke, & Dalehefte, 2003, s. 205–222); (d) kultura práce s chybou (Seidel, Schulmeiß, & Meyer, 2003, s. 232). K těmto oblastem byly rozpracovány indikátory. Každý z nich byl v rámci stupnice konkrétně vymezen včetně možnosti *N* (tabulka 7.6). Ratingová škála byla čtyřstupňová – kvantifikace od nejvyšší hodnoty 4 po nejnižší hodnotu 1.

Tabulka 7.6

Popis posuzovací škály s konkrétními vymezenými stupni a možnostmi N

Oznámení cíle na začátku hodiny

- ++ Jako pozorovateli mi byl cíl hodiny jasný. Věděl jsem přesně, co mě v pozorované hodině čeká.
- + Jako pozorovateli mi byl cíl hodiny z větší části jasný. Z větší části jsem věděl, co mě v pozorované hodině čeká.
- Jako pozorovateli mi byl cíl hodiny jasný jen částečně. Částečně jsem měl představu o tom, o co v pozorované hodině půjde.
- Jako pozorovateli mi cíl hodiny nebyl vůbec jasný. Neměl jsem žádnou představu o tom, co se bude v pozorované hodině dělat.

N *Není možné zaškrtnout.*

Pozn.: Převzato ze Seidelová et al. (2003, s. 205–206)

DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (E. Klieme et al., 2008)

Z hlediska výzkumu kvality výuky cizích jazyků je patrně nejvýznamnější studie DESI (Klieme et al., 2008). V rámci analýzy výuky zaznamenané na videozáznam se zmíněná studie zabývala: (a) popsáním a analýzou reálné výukové praxe; (b) získáním bližších indikátorů kvality výuky cizích jazyků; (c) zjištěním stavu slovní komunikace žáků a učitelů. Rating použitý v DESI se vztahoval na celou hodinu a zaměřil se na oblasti, které jsou popsány v tabulce 7.7.

²⁷ Český překlad studie *Blicke auf den Physikunterricht: Ergebnisse der IPN Videostudie* uveřejněné v německém časopise *Zeitschrift für Pädagogik* 6/2006 je možné dohledat v časopise *Orbis scholae*, 2(1), 115–136.

Tabulka 7.7

Rating využitý v rámci studie DESI

Oblasti kvality výuky	Indikátory pro dané oblasti
Dodržení zadání studie DESI ²⁸	(a) práce s jazykem (b) interkulturní vztah (c) zapojení žáků do výuky
Orientace na vytyčený cíl	(a) komunikace (b) podpora ke strategiím myšlení a náročným tématům
Plynulost/přesnost jazyka	(a) korektnost (b) plynulost jazyka
Jasnost	(a) koherence učitelových výkladů – obsahový aspekt (b) výstižnost učitelovy mluvy během výkladu – jazykový aspekt
Strukturovanost	(a) systematicky, věcně a logicky seřazená struktura hodiny (b) transparentnost hodiny (c) shrnutí (d) aktivizace
Vedení třídy	(a) plynulost výuky (b) plánování výuky (c) časový management (d) nerušená výuka
Klima ve výuce podporující učení	(a) sociální klima, srdečnost, vřelost (b) humor
Pozitivní přístup k chybám	(a) učitelův pozitivní přístup k chybám žáků (b) pozitivní přístup k chybám ze strany třídního kolektivu
Kvalita motivování	(a) učitelův zájem o předmět (b) zájem žáků o výuku (c) propojení s praxí, životem (d) povzbuzování k mluvení žáků
Přiměřenost	(a) variace výuky (b) adaptivita výuky
Učitelova řeč	(a) výslovnost (b) jistota ve slovní zásobě (c) jistota v gramatických tvarech (d) obsahová správnost učitelových výkladů v cizím jazyce (e) zvláštní verbální návyky ²⁹

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

²⁸ Posuzovatelé museli rozhodnout, zda bylo ve výuce dodrženo zadání pro výuku, tzn., že byly nahrávány dvě hodiny. Učitelé byli výzkumníky požádáni o to, aby se v jedné hodině zaměřili na komunikativní kompetenci a v druhé na interkulturní kompetenci. Jakým způsobem se k tomuto tématu postavili, bylo čistě na učitelích. Zdůrazněno bylo jen to, aby žáci mluvili spontánně a volně a aby se do dění ve třídě zapojilo co možná nejvíce žáků.

²⁹ Helmke (2009, s. 193) pod tímto indikátorem chápe (a) nejasné a nejisté výrazy (*snad, řekl bych, do jisté míry, celkem vzato, co já vím, eventuálně, abych tak řekl, nějak, a tak dále, takže, buď jak bud*); (b) přerušování plynulosti výuky prostřednictvím nepodstatných komentářů; (c) manýrismy a jazykové průtahy (zaplevelující výrazy jako *ehm, no, ok, hm, že?, no?, ne? ok?*).

Škála použitá v rámci popisovaného ratingu měla podobu *souhlasí / spíše souhlasí / spíše nesouhlasí / nesouhlasí*. Každému indikátoru byl k dispozici detailní popis pro konkrétní stupeň škály (tabulka 7.8).

Tabulka 7.8

Detailní popis stupňů ratingu pro určitý indikátor

Zájem žáků o výuku	
++	Většina žáků se zajímá o výuku, spolupracuje, působí vnitřně zúčastněně.
+	Více než polovina žáků se zajímá o výuku, spolupracuje, působí vnitřně zúčastněně.
-	Méně než polovina žáků se zajímá o výuku, spolupracuje, působí vnitřně zúčastněně.
--	Většina žáků se o výuku nezajímá/ je z ní znuděná.
N	<i>Nedá se posoudit</i>

Pozn.: Převzato z Helmke et al. (2007, s. 21)

Ratingové systémy výše uvedených autorů, které jsou inspirací pro vlastní nástroj v rámci autorovy disertace, měly společné, že:

- (1) výzkumníci pracovali se čtyřstupňovou posuzovací škálou (tabulka 7.5, 7.6, 7.8);
- (2) každý stupeň na škále byl většinou kvantifikován od hodnoty 4 do hodnoty 1 (s výjimkou pozorovacího nástroje Žáka, který měl kvantifikaci od +3 do -3), možnost *N* byla vždy kvantifikována hodnotou 0;
- (3) každý indikátor kvality byl pro daný stupeň slovně vymezen (tabulka 7.5, 7.6, 7.8).

Na základě analýzy nástrojů a přístupů v uvedených pozorovacích systémech vytvořil autor této kapitoly vlastní pozorovací nástroj kvality výuky cizího jazyka, kterému se budeme věnovat v další kapitole tohoto textu.

7.4 Tvorba a ověřování pozorovacího nástroje

Hlavním cílem výzkumu zpracovávaného autorem v rámci disertační práce bylo na základě teoretických východisek a výzkumů v oblasti kvality výuky a kvality výuky cizího jazyka u nás a v zahraničí navrhnout pozorovací nástroj pro hodnocení kvality výuky cizího jazyka. Dílčím cílem bylo ověření pozorovacího nástroje na vybraném vzorku hodin a především jeho postupné zdokonalování k tomu, aby mohl být následně použit v připravované videostudii.

Pro návrh vlastního pozorovacího nástroje byly inspirací zdroje z české (Žák, 2006) a především ze zahraniční literatury (Helmke et al., 2007; Klieme et al., 2008; Seidel

et al., 2003). Vzhledem k tomu, že pozorovací nástroj v oblasti kvality výuky cizího jazyka nebyl pro účely výzkumu kvality výuky cizího jazyka ve vyhovujícím pojetí k dispozici, musely být zahraniční pozorovací nástroje modifikovány do požadované formy. To bylo spojeno s pojmovým vymezením oblastí, indikátorů. Nemalým úskalím tak bylo nalezení vhodných českých ekvivalentů pro cizojazyčné termíny. Z tohoto důvodu byl pozorovací nástroj během pilotáže jazykově průběžně upravován.

7.4.1 První varianta pozorovacího nástroje

Původní varianta pozorovacího nástroje zahrnovala pět oblastí kvality výuky cizího jazyka: (a) jasnost; (b) klima ve výuce podporující učení; (c) kvalita motivování; (d) učitelův projev; (e) využití času (tabulka 7.9). Tato podoba vycházela především z ratingů Helmkeho et al. (2007) a Žáka (2006).

Tabulka 7.9

Původní návrh kategorií pozorovacího nástroje

Oblasti kvality výuky	Indikátory dané oblasti
1. Jasnost	1.1 Jasnosti a koherence (obsahový aspekt) 1.2 Pregnantnost učitelovy řeči (jazykový aspekt)
2. Klima ve výuce podporující učení	2.1 Sociální klima, srdečnost, vřelost 2.2 Humor 2.3 Pozitivní vztah k chybám žáků ze strany učitele 2.4 Pozitivní vztah k chybám žáků ze strany třídního kolektivu 2.5 Kultivace vztahů mezi žáky a učitelem
3. Kvalita motivování	3.1 Učitelův zájem o předmět 3.2 Zájem žáků o výuku 3.3 Využití zájmu žáků 3.4 Autenticita a návaznost na běžný život 3.5 Povzbuzování k mluvení žáků 3.6 Napojení výuky na jiné předměty 3.7 Věcná a konstruktivní zpětná vazba
4. Učitelův projev	4.1 Výslovnost 4.2 Jistota ve slovní zásobě 4.3 Gramatická jistota 4.4 Obsahová korektnost 4.5 Zvláštní verbální návyky
5. Využití času	5.1 Plynulost výuky 5.2 Časový management 5.2 Nerušená výuka

V rámci pilotáže byly dvěma na sobě nezávislými pozorovateli analyzovány tři hodiny videomateriálu výuky německého jazyka. Vyhodnocení výsledků a zkušeností z předvýzkumu ukázaly, že je třeba:

- (a) jazykově poupravit oblasti a především škálové vymezení indikátorů pozorovacího nástroje. Často docházelo k nejasnostem při posuzování míry zastoupení určitého indikátoru, a to i přes stoupající shodu mezi posuzovateli (tabulka 7.10). Údaje byly zkreslené, protože pozorovatelé byli nuceni si dodatečně vysvětlit během pozorování výuky různé indikátory (ke stoupající tendenci těchto tří hodnocení došlo díky dodatečnému vysvětlování během pozorování, což se při pilotáži druhé varianty pozorovacího nástroje eliminovalo);
- (b) doplnit pozorovací nástroj o další oblasti kvality výuky.

Tabulka 7.10

Shoda mezi posuzovateli v první variantě pozorovacího nástroje

Hodina	Absolutní shoda (%) posuzovatelů (1) a (2)	Cohenova Kappa posuzovatel (1) a (2)
Zkušební hodina A	54	0,370
Zkušební hodina B	72	0,654
Zkušební hodina C	90	0,841

7.4.2 Druhá varianta pozorovacího nástroje

Druhá varianta pozorovacího nástroje (tabulka 7.11) se skládá z oblastí oborově obecných: (a) *motivování*; (b) *klima podporující učení*; (c) *práce s časem*; (d) *orientace na cíle*, a oblastí oborově specifické *učitelův projev*, která je vymezena jak pro mateřský jazyk (jasnost – mateřský jazyk), tak pro cizí jazyk (jasnost – cizí jazyk, výslovnost, jistota ve slovní zásobě, správnost gramatických tvarů, zvláštní vyjadřovací návyky).

Z důvodu přehlednosti došlo při úpravě pozorovacího nástroje po první pilotáži: (a) k jazykovému přeformulování pozorovaných oblastí kvality výuky; (b) k jazykovému přeformulování indikátorů a jejich škálového vymezení.

Oblasti *motivování*, *klimatu podporujícího učení*, *práce s časem* vychází z prací Helmekeho et al. (2007) a Žáka (2006). Oblast *klima ve výuce podporující učení* (tabulka 7.11) byla v této variantě pozorovacího nástroje navíc doplněna o dva relevantní indikátory kvality v dané oblasti: (a) přiměřený čas čekání na odpověď žáka; (b) atmosféra ve výuce. Tyto dva indikátory byly autorem pozorovacího nástroje vytvořeny na základě poznatků z odborné literatury (srov. tabulka 7.3).

Oblast *orientace na cíle* vychází ze Seidelové et al. (2003) a zahrnuje indikátory kvality výuky: (a) oznámení cíle na začátku hodiny; (b) navázání na cíl v průběhu hodiny;

(c) vysvětlení cíle v průběhu hodiny; (d) vysvětlení průběhu hodiny na konci výuky s ohledem na cíl.

Tabulka 7.11

Druhá varianta pozorovacího nástroje

Oblast kvality výuky	Indikátory dané oblasti
1. Motivování	1.1 Učitelův zájem o předmět 1.2 Zájem žáků o výuku 1.3 Využití zájmu žáků 1.4 Návaznost na praxi, život 1.5 Povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení ve výuce 1.6 Návaznost výuky na jiné vyučovací předměty 1.7 Věcná a konstruktivní zpětná vazba
2. Klima podporující učení	2.1 Učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost) 2.2 Humor 2.3 Učitelův pozitivní přístup k chybám žáků 2.4 Pozitivní přístup k chybám ze strany žáků 2.5 Kultivace vztahů mezi žáky a učitelem 2.6 Přiměřený čas čekání na odpověď žáka 2.7 Atmosféra ve výuce
3. Práce s časem	3.1 Využití času pro předmět 3.2 Časový management 3.3 Nerušená výuka
4. Orientace na cíle	4.1 Označení cíle na začátku hodiny 4.2 Navázání na cíl v průběhu hodiny 4.3 Objasnění cíle v průběhu hodiny 4.4 Objasnění průběhu hodiny na konci výuky s ohledem na cíl
5. Učitelův projev	5.1 Jasnost – mateřský jazyk 5.1.1 Koherence učitelových výkladů (obsahový aspekt) 5.1.2 Výstižnost učitelovy mluvy během výkladu (jazykový aspekt) 5.2 Jasnost – cizí jazyk 5.2.2 Koherence učitelových výkladů (obsahový aspekt) 5.2.3 Výstižnost učitelovy mluvy během výkladu (jazykový aspekt) 5.3 Výslovnost 5.4 Jistota ve slovní zásobě 5.5 Správnost gramatických tvarů 5.7 Zvláštní vyjadřovací návyky

Ve srovnání s první variantou, byla oblast *jasnost* po dohodě mezi pozorovateli spojena s oblastí *učitelův projev* a byla vymezena (a) jak pro výklady v cizím jazyce; (b) tak pro výklady učitele v mateřském jazyce (tabulka 7.11). Oborově specifická oblast *učitelův projev* vychází z ratingu Helmkeho et al. (2007).

Škála předkládaného pozorovacího nástroje a její kvantifikace je v přehledu uvedena v tabulce 7.12. Vychází z rešerše odborných prací. Inspirací pro ni byly práce Helmkeho et al. (2007), Kliemeho et al. (2008), Seidelové et al. (2003) a Žáka (2006). Posuzovatelé byli při pozorování nuceni rozhodnout se buď pro kladné hodnocení (pro stupně +, ++), negativní hodnocení (pro stupně -, - -) nebo pro možnost *N*.

Tabulka 7.12

Škála a její kvantifikace

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

Pro škálové vymezení indikátorů kvality výuky byly inspirací výzkumné práce Helmkeho et al. (2007), Seidelové et al. (2003) a Žáka (2006), ve kterých byl každý indikátor kvality pro daný stupeň škály slovně vymezen. Příklad škálového vymezení konkrétního indikátoru v předkládaném pozorovacím nástroji je uveden v tabulce 7.13.

Tabulka 7.13

Škálové vymezení konkrétního indikátoru v pozorovacím nástroji – příklad

1.1 Učitelův zájem o předmět	
++	Učitel působil ve výuce činorodě s pozitivním vztahem a zájmem o svůj předmět. Pro výuku bylo typické učitelovo nadšení.
+	Učitel vykazoval ve výuce částečně pozitivní vztah a zájem o svůj předmět. Pro výuku ale nebylo typické učitelovo nadšení.
-	Učitel působil ve výuce spíše rezervovaně, zdrženlivě a chladně ve vztahu ke svému předmětu.
--	Učitel působil ve výuce bez zájmu, vnitřně málo zúčastněně, znuděně, rutinně, nezajímavě a odmítavě.
N	Nedá se posoudit.

V rámci pilotáže druhé verze pozorovacího nástroje bylo dvěma na sobě nezávislými pozorovateli posuzováno šest hodin videomateriálu výuky anglického jazyka – to bylo způsobeno nedostatkem videozáznamů s výukou němčiny.

Pro ověření spolehlivosti pozorovacího nástroje výuky cizího jazyka byla zjišťována: (a) míra absolutní shody; (b) míra částečné shody a vypočítán koeficient Cohena Kappa. Tyto výsledky pozorování v rámci pilotáže prezentujeme v tabulce 7.14.

Po analýze bylo zjištěno, že: (a) se stále objevují dílčí nejasnosti ve škálovém vymezení určitých indikátorů; (b) je třeba nástroj vyzkoušet ještě několikrát, zda nedochází k výkyvům při míře shody mezi posuzovateli; (c) je třeba dodatečná jazyková úprava daných indikátorů, protože chceme dosáhnout toho, aby jak zkušený, tak méně zkušený posuzovatel byl schopen posoudit kvalitu dané výuky cizího jazyka s pokud možno co nejvyšší možnou mírou shody. Poslednímu zjištění nasvědčuje i procentuální vyjádření částečné shody mezi pozorovateli (tabulka 7.14), které vyjadřuje skutečnost, že se pozorovatelé shodli jen částečně. Jde o situace, kdy jeden pozorovatel označil na stupnici možnost + a druhý ++ nebo jeden pozorovatel označil na stupnici možnost - a druhý --. Jak již bylo uvedeno výše, v této fázi pozorování nedocházelo k dodatečnému vysvětlování konkrétních indikátorů mezi jednotlivými pozorováními, tudíž tím nebyly výsledky (stoupající míra shody) ovlivněny.

Tabulka 7.14

Shoda mezi posuzovateli v druhém návrhu pozorovacího nástroje

Hodina	Absolutní shoda (%) mezi posuzovateli (1) a (2)	Částečná shoda (%) mezi posuzovateli (1) a (2)	Cohenova Kappa posuzovateli (1) a (2)
Zkušební A	48	27	0,362
Zkušební B	77	17	0,742
Zkušební C	79	13	0,741
Zkušební D	62	24	0,529
Zkušební E	77	17	0,745
Zkušební F	93	7	0,897

7.5 Závěr

Cílem této kapitoly bylo představit: (a) teoretická východiska pozorovacího nástroje výuky cizího jazyka; (b) přístupy a nástroje výzkumu kvality výuky a kvality výuky cizího jazyka v české a zahraniční pedagogice; (c) vznik, vývoj a částečné výsledky v rámci pilotáže vlastního pozorovacího nástroje výuky cizího jazyka.

Jak zmiňujeme v přehledové kapitole 7.3, je výzkum v oblasti kvality výuky orientován spíše na přírodovědné předměty (fyzika, matematika), mnohem méně na cizí jazyky. Vzhledem k tomu, že pozorovací nástroj v oblasti kvality výuky cizího jazyka

nebyl pro účely výzkumu ve vyhovujícím pojetí k dispozici, musely být pozorovací nástroje modifikovány do požadované formy. Z toho vyplývaly problémy: (a) výzkumy byly směřovány oborově specificky, bylo tedy obtížné najít správné charakteristiky, které by mohly odpovídat i specifickým jazykové výuky; (b) s jazykovými formulacemi. Přeložené pasáže (zvláště pro pozorovací nástroj) neměly korespondenci v užívaných českých termínech nebo působily dosti uměle a nepřírozně, což zpočátku značně ztěžovalo posuzovatelům jejich práci. Z tohoto důvodu došlo několikrát u variant pozorovacího nástroje k jazykové úpravě. Týkalo se to vždy pozorovaných oblastí kvality výuky, indikátorů a především jazykových úprav jejich škálového vymezení.

Doposud konečná varianta pozorovacího nástroje je složena z pěti oblastí kvality výuky cizího jazyka: (a) motivování; (b) klima ve výuce podporující učení; (c) práce s časem; (d) orientace na cíle; (e) učitelův projev. Tyto oblasti kvality výuky, vycházející ze zahraničních a domácích empirických výzkumů, obsahují konkrétní relevantní indikátory. Ke každému z indikátorů jsou slovně vymezeny stupně škály.

Pro zjištění míry inter-rater-reliability, tzn. shody mezi jednotlivými posuzovateli, byl vypočítán koeficient Cohena Kappa. Dle Bortze a Döringa (2002, s. 277) je považována za přijatelnou hodnota vyšší než 0,70. Shrme-li výsledky pilotáže, splnila druhá varianta pozorovacího nástroje požadavky na inter-rater-reliabilitu ve většině pozorování.

V rámci dalších výhledů do budoucna by chtěl autor předkládané kapitoly: (a) provést několik dalších analýz videozáznamů hodin výuky cizího jazyka, které by měly vést k takovému vycizelování předkládaného pozorovacího nástroje cizího jazyka, aby mohl být na jaře roku 2012 použit v rámci plánované videostudie; (b) vytvořit dotazník, který by měl posloužit k ověření autentičnosti pozorovaných hodin. Učitelé pozorovaných hodin by tak měli možnost vyjádřit se k následujícím aspektům hodiny: (a) nervozita učitele během hodiny zaznamenané na video; (b) spokojenost s výukou, která byla zaznamenána na video; (c) spokojenost s chováním žáků během hodiny zaznamenané na video; (d) plánovaný průběh hodiny zaznamenané na video a eventuální odchylky; (e) posouzení chování žáků (např. pozornost); (f) posouzení vlastního chování učitele (reprezentativnost).

8 GENDEROVÉ STEREOTYPY A NEROVNOSTI VE VÝUCE ANGLIČTINY: VÝVOJ VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

Marie Doskočilová

8.1 Úvod

V této kapitole představíme projekt dizertační práce³⁰ zaměřený na výzkum genderových stereotypů ve výuce angličtiny jako cizího jazyka (dále jen EFL³¹). Vymezíme pojem gender v protikladu k pojmu pohlaví a s nimi spojené koncepty genderové identity a genderového stereotypu. Nastíníme oblasti, v nichž doposud byly detekovány nerovnosti v přístupu učitelů k žákům a žákyním, a důsledky tohoto stavu tak, jak jsou popsány v zahraniční literatuře. Poté se budeme zabývat metodologickou stránkou výzkumu sestávajícího z obsahové a interpretativní analýzy. V rámci obsahové analýzy představíme vlastní kategoriální systémy, které doplníme o první zjištění vycházející z analýzy interpretativní. V závěru budou diskutovány možnosti námi zvoleného metodologického uchopení zkoumaného tématu a výhledy do budoucna.

8.2 Gender či pohlaví? Genderová identita jedince a vliv školy na její utváření

V současné době je plnohodnotná pozornost v oblasti společenských věd věnována problematice genderu. Tento trend se nevyhnul ani České republice, ačkoli ve srovnání s ostatními zeměmi OECD jsou zde výzkumná šetření v této oblasti spíše na pokraji zájmu.

Pojmem gender rozumíme sociální dimenzi biologického pohlaví. Tyto dva koncepty je nutné rozlišovat. Zatímco pojem pohlaví se odvíjí od biologické dichotomie muž–žena, gender je s ní spjat, není však totožný. Gender chápeme jako definici muže a ženy, typickou pro danou společnost, její kulturní a historický kontext. Obsahuje v sobě požadavky a předpoklady týkající se všech dimenzí života jedince: vzhledu, chování, společenského postavení a podobně. Zatímco, jak již bylo řečeno, pohla-

³⁰ Náš výzkum je součástí projektu CPV videostudie anglického jazyka.

³¹ EFL: *English as a Foreign Language*, mezinárodně uznávané označení angličtiny jako cizího jazyka ve výuce.

ví je jednoznačně bipolární kategorie, gender v některých společnostech obsahuje i více než dvě kategorie³². Jak vyplývá z definice, gender je na rozdíl od biologického pohlaví konceptem, který prochází průběžnými změnami, někteří autoři jej explicitně popisují jako proces, činnost či vystupování – *performance* (Alloway, 1995, s. 14; Butler, 1990, s. 25). Jiné výzkumy naznačují, že obzvláště děti dokážou své chování přizpůsobit tak, jak je pro ně výhodné či potřebné v dané situaci, kdy bez zjevných problémů přecházejí mezi charakteristikami považovanými za mužské či ženské v závislosti na (ne)přítomnosti korigujícího prvku v podobě dospělých či vrstevníků (Davies, 1989).

Jak bylo řečeno, v evropské kultuře jsou společensky etablované pouze ženy a muži, což vedlo v minulosti k esencialistickému pojetí genderu jako charakteristiky, kryjící se s pojmem pohlaví. Biologický esencialismus je myšlenkový proud, který předpokládá, že charakteristiky mužů a žen jsou biologicky dané, předurčené a „přirozené“. Sociální vliv je marginalizován. Biologický esencialismus je zpravidla spojen s androcentrickým paradigmatem (více viz Bem, 1993; Doskočilová, 2010). Snaha o binární kategorizaci světa je na jednu stranu pochopitelná, jelikož schematizace často napomáhá porozumění složitým strukturám, navíc pomáhá přesně operacionalizovat problém, na druhou stranu má ale neudržitelné slabiny. Přílišné zjednodušení vede k opomíjení individuálních charakteristik jednotlivých skupin uvnitř kategorií, představa standardní ženy či standardního muže bude zpravidla odlišná i v relativně homogenní sociální skupině, natož mluvíme-li o lidstvu jako celku. I z toho důvodu premisa druhé vlny feminismu, že ženy jsou globálně utiskovány muži, neměla dlouhého trvání a byla nahrazena postmoderní post-strukturalistickou teorií, která dekonstruuje dosavadní jednoznačné a často disjunktivní kategorie a pravdy (Francis & Skelton, 2005, s. 5; Doskočilová, 2010, s. 158–159). V rámci třetí vlny feminismu slouží jako epistemologický základ pro zkoumání genderu tři hlavní proudy: liberální feminismus, který vnímá jako základ pro nerovnosti legislativu a socializaci jedince do předem dané role; marxisticko-socialistický feminismus, který právě školu a reprodukci genderových nerovností v ní považuje za hlavní faktor vedoucí ke vzniku sociálních nerovností; a radikální feminismus popisující mužskou nadvládu jako spouštěcí mechanismus negativní zkušenosti dívek s výchovně-vzdělávacím procesem a institucemi (Francis & Skelton, 2005, s. 3). V osmdesátých letech dvacátého století se k těmto proudům přidává ještě černošský feminismus – *black feminism* (Bank et al., 2008).

Rodina, škola a širší sociální kontext utvářejí identitu jedince, v užším slova smyslu identitu genderovou, tedy jak jedinec sebe vnímá jako muže či ženu. Je nutné oddělit od sebe pojmy genderová identita a pohlavní identita (tedy biologicky definovaná charakteristika dítěte jako muže či ženy v závislosti na biologickém pohlaví).

³² Vedle ženy a muže se objevují například *berdaches*, tedy z biologického hlediska muži, kteří se chovají, oblékají a požívají společenského statusu jako ženy, či mezi africkými kmeny a americkými Indiány tzv. *manly hearted women*, tedy ženy, které vykazují všechny znaky mužů včetně bohatství a postavení, díky němuž si zakupují manželku (Lorber, 1994, s. 17)

Jak již bylo naznačeno výše, přirozeností člověka je složité jevy schematizovat a kategorizovat. Důsledkem přemíry takového zjednodušení jsou genderové stereotypy, tedy fixní generalizující představy vycházející z konceptu typičnosti např. chování, vzhledu, forem interakcí a podobně (více viz Doskočilová, 2010, s. 158). Genderové stereotypy jsou s vývojem genderové identity úzce spjaty, jelikož děti se podle některých výzkumů začínají stereotypům přizpůsobovat ve věku 3–5 let, načež v sedmi letech je již samy aktivně reprodukovávají (Miller & Zosuls, 2009, s. 870). Vznik genderové identity je v kořenech ovlivněn třemi hlavními činiteli: rodiči, školou a médií (Fitzpatrick & McPherson, 2010; Bem, 1981). Tito tři činitelé jsou spoluvůrci genderové identity dítěte, ale i spolureprodukovateli genderových stereotypů.

Vysokou citlivost dětí vůči představám okolí vztahujícím se k jejich pohlaví vysvětluje teorie genderových schémat – *Gender Schema Theory* (Bem, 1981). Jakmile dítě jednou spojí určitou charakteristiku či činnost nebo charakteristický znak s mužským nebo ženským pohlavím, přiměje je to k zvýšenému zájmu o „své“ charakteristiky a snaže těmto charakteristikám dostát. Děti chápou a přizpůsobují své chování na základě asociací spojených s mužským nebo ženským pohlavím. Tyto asociace se formují v tzv. genderových schématech (Bem, 1981, s. 356). Bemová na základě míry přizpůsobení genderovému stereotypu rozděluje děti na 4 skupiny: typické pro dané pohlaví (*sex-typed*), kdy dítě dostává obrazu „svého“ pohlaví; negující charakteristiky pohlaví (*cross-sex typed*), tj. děti s charakteristikami typickými pro opačné pohlaví; androgynní (*androgynous*), které mají smíšené charakteristiky obou pohlaví; a nediferencované (*undifferentiated*), jež neodpovídají žádným typickým charakteristikám muže či ženy (Bem, 1981, s. 356–357).

Škola má zásadní význam na formování genderové identity žáků, ovlivňuje jejich výkon, aspirace a vnímání světa. Školní prostředí by tedy mělo vykazovat známky (nejen) genderové korektnosti, tedy prostředí, v němž žáci i žákyně mohou maximálně rozvinout svůj potenciál, aniž by byli inhibováni nebo naopak nerealisticky povzbuzováni k výkonům, které se od nich na základě stereotypního vnímání jejich genderu očekává. Všichni žáci by měli mít ve vzdělávacím systému rovné šance, ať se již přikláníme k definici rovnosti v šancích či rovnosti ve výsledcích (více viz Smetáčková, 2007).

Výzkumy v oblasti gender studies naznačují několik oblastí, v nichž je princip rovnosti významně narušován:

- Chlapcům je v hodinách věnováno více pozornosti (Fenema & Peterson, 1985; Brophy, 1985), například vyučující udržují s chlapci intenzivnější oční kontakt (Thorne, 1993), časová dotace interakcí mezi vyučujícím a chlapci je delší.
- Chlapcům je poskytována kvalitativně i kvantitativně lepší zpětná vazba, jsou více povzbuzováni a při správné odpovědi více chváleni (Sadker & Sadker, 1982; Thorne, 1993; Jones, 1971; Handley & Morse, 1985; Smetáčková, 2006).

- Chlapcům jsou kladeny náročnější otázky (Smetáčková, 2007; Fenema & Peterson, 1985; Žinec Anima, 2002).
- Vyučující umožňují chlapcům, aby třídě ve vyučování dominovali (Thorne, 1993; Brophy, 1985).

Výše zmíněná výzkumná zjištění se ovšem týkají výuky matematiky, fyziky a chemie, případně volnočasových aktivit ve školním prostředí. V oblasti EFL jsou výzkumy vycházející z gender studies naopak sporadické a většinou se nezaměřují na práci učitele se třídou, ačkoli výsledky takových šetření bychom považovali za zajímavé již kvůli často proklamovanému „nadání“ dívek na humanitní předměty. Jedním z příkladů výzkumu genderu v hodinách EFL se budeme podrobněji zabývat v přehledové studii v kapitole 8.3.

Vydeme-li z pedagogicko-psychologické teorie kauzální atribuce (*causal attribution*), otevře se před námi nová dimenze důsledků těchto zdánlivých maličkostí. Kauzální atribuci rozumíme sklon k hodnocení vlastních a cizích stejných výsledků na základě odlišných příčin. Zatímco chlapci přisuzují dobrý výsledek svým schopnostem, dívky jej připisují své snaze. Naopak špatný výsledek připisují chlapci signifikantně více externím faktorům (např. nečekaně těžký test), zatímco dívky jej považují za své selhání (Sanders, 2000, s. 29).

Nízké sebevědomí a vědomí genderově-stereotypní příslušnosti je potom znevýhodňuje v jejich další školní práci, výkonech i aspiracích k dalšímu vzdělávání, proto by mělo být cílem výzkumníků, potažmo pedagogů, zdroje tohoto dvojího vidění identifikovat a odstranit. Domnívám se, že bez vědomé sebereflexe a snahy pedagogů o eliminaci genderově zatíženého přístupu k žákům není možné, aby tito interiorizovali hodnoty spravedlivosti a rovnosti.

8.3 Přehledová studie vybraných výzkumných šetření v oblasti genderu ve výuce se zřetelem na výzkum genderových stereotypů

Výzkum vlivu genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu je náročný z několika důvodů. Gender je velmi osobní entita a výzkumník musí vynaložit úsilí, aby do výzkumného šetření neprojektoval vlastní stereotypní představy, aby se oprostil od vidění genderových systémů jako čehosi daného a přirozeného. Jiným potencionálním nebezpečím je zjednodušení genderu přijetím dichotomické kategorizace muž–žena (Kimmel, 2000; Smetáčková, 2007; Banks et al., 2007). Vzhledem k mnohovrstevnosti konceptu genderu se pouze výjimečně setkáváme s výhradně kvantitativním výzkumným designem. Častější je smíšený design či čistě kvalitativní výzkum, například etnografické přístupy.

Pro tuto přehledovou studii jsme vybrali příklady výzkumů, které vycházejí z konceptu hrozby genderového stereotypu. V první části představíme kvantitativní metodologické nástroje, mezi něž patří standardizované dotazníky, testy či využití obsahové analýzy s použitím kategoriálních systémů. V druhé části se zaměříme na kvalitativní design vybraných výzkumů, v nichž byla použita především metoda otevřeného a polostrukturovaného interview. Jak již bylo naznačeno výše, většina výzkumů v této oblasti směřuje do výuky matematiky, fyziky a chemie. V poslední části proto představujeme jako alternativu smíšený výzkum Mary E Yopez, která se zabývala kvantitou a kvalitou interakcí mezi učitelem a žáky ve výuce EFL skrze prizma genderové korektnosti.

Za zásadní ve výzkumu genderových stereotypů lze považovat zavedení konceptu hrozby stereotypu – *stereotype threat* (Steele & Aronson, 1995; Smith & White, 2001), podle něž již okamžik uvědomění si negativního stereotypu spojeného s vlastní osobou u dívek (chlapců) zapříčiňuje významné zhoršení výsledků ve sledovaném testu (více viz Doskočilová, 2010, s. 161). Na této teorii staví řada výzkumných šetření založených na různých designech.

Mezi standardizované kvantitativní výzkumné nástroje řadíme *Test implicitních asociací* (IAT: *Implicit Association Test*) využitý k analýze výsledků žáků v TIMSS na mezinárodní úrovni. V rámci IAT řadí respondenti karty s výrazy asociovanými s matematikou na jedné straně a s humanitními vědami a uměním na straně druhé do dvou kategorií, které odrážejí mužské a ženské atributy. Implicitní genderové stereotypy prokazatelné na národní úrovni korelovaly s rozdíly mezi chlapci a dívkami osmých tříd ve výsledcích ve fyzice a matematice v rámci TIMSS 1993 a 2003 (Nosek, 2009; více viz Doskočilová, 2010, s. 161).

Podobně jako Noskův tým, teorií hrozby genderové stereotypu podložili svá šetření i další výzkumníci. Například Good, Woodzicka a Wingfield (2010) se zabývaly vlivem stereotypních zobrazení mužů a žen v ilustracích na výkon žáků ažaček v hodinách fyziky. Vliv externích faktorů přikládaly faktu, že dívky se razantně horší v přírodovědných předmětech mezi 13–19 rokem, zatímco kdyby bylo nadání biologicky podmíněno, projevilo by se to v jejich výsledcích dříve. 81 účastníků se zúčastnilo ve třech skupinách výuky obsahově stejných lekcí výuky chemie, kdy jediným rozdílem bylo obrazové znázornění mužů a žen v doprovodných ilustracích, které autorky charakterizují jako stereotypní (tři fotografie samostatně pracujících vědců), kontra-stereotypní (tři fotografie samostatně pracujících vědkyň) a smíšené (jedna fotografie vědce, jedna vědkyně a třetí fotografie znázorňující spolupracující vědce s vědkyní). Šetření bylo rozděleno do čtyř fází: (1) test znalostí chemie; (2) dvacetipoložkový standardizovaný dotazník míry strachu (*Spielberger State Anxiety Inventory*); (3) dotazník zájmu o předměty a aspirací v těchto předmětech aplikovaný před a po sledované hodině fyziky; (4) kontrola (*manipulation check*), zda žáci interpretují obrázky tak, jak výzkumnice zamýšlely. Výsledky potvrdily očekávání, že stereotypní zobrazení mužů a žen ovlivňuje výsledky žáků (Good et al., 2010).

Genderová identita se utváří již v raných vývojových stádiích. Na genderové stereotypy, s nimiž jsou konfrontovány děti v předškolním věku v ilustracích, jmenovitě v omalovánkových sešitech, se zaměřily Maureen Fitzpatrick a Barbara McPherson. Analyzovaly 899 postav v 56 současných omalovánkách v USA získaných stratifikovaným náhodným výběrem ve státě Kalifornie. U každé zobrazené postavy byly kódovány stereotypní genderové role a pohlaví postav, typy aktivit a věk. Bylo potvrzeno, že chlapci jsou zobrazováni v roli aktivních, superhrdinů, silných zvířat či dospělých, zatímco dívky byly prezentovány jako slabé, pasivní nebo jako děti. Sekundární analýzy navíc odhalily, že míra stereotypního zatížení se významně liší v omalovánkách i podle zaměření – například neutrální obrázky přírody vykazovaly střední zátěž, omalovánky určené dívkám nejvyšší a omalovánky určené chlapcům naopak nejnižší stereotypní zatížení (Fitzpatrick & McPherson, 2010).

Jak již bylo řečeno výše, děti si stereotypní charakteristiky „svého“ genderu uvědomují již v raném věku. Jedním z metodologických nástrojů, které měří, nakolik člověk odpovídá stereotypním charakteristikám, tedy nakolik je interiorizoval, je dotazník pohlavních rolí – *Sex Role Inventory* (Bem, 1981). Obsahuje 60 položek, z nichž 20 odpovídá stereotypnímu obrazu ženy, 20 obrazu muže a 20 je neutrálních. Respondent označuje odpovědi na škále 1 (= nikdy pravdivé) až 7 (= téměř vždy pravdivé). K měření genderových stereotypů u dětí byly dříve využívány standardizované jednodimenzionální dotazníky, například *Sex Stereotype Measure* (Williams et al., 1975), který sleduje, jak dobře děti znají stereotypní charakteristiky vážící se k jejich pohlaví, či SERLI: *Sex Role Learning Inventory* (Edelbrock & Sugawara, 1978), zaměřující se na charakteristiky objektů a činností. Tyto metodologické nástroje se ale ukázaly jako nepřesné, proto jsou v současnosti využívány spíše multidoménové (*multi-domain*) dotazníkové baterie, které zahrnují více oblastí, nezjišťujeme tedy pouze míru znalosti genderového stereotypu, ale také například zda výsledky dítěte tomuto stereotypu odpovídají a do jaké míry (Miller et al., 2009, s. 871).

Tým C. F. Millerové provedl výzkum znalostí genderových stereotypů v rámci longitudinálního výzkumu v letech 1988–1991 u 256 dětí ve věku 5–11 let. V strukturovaném rozhovoru GAM (*Gender Accessibility Measure*) byly použity otevřené otázky, například: *Co víš o chlapcích? Co víš o děvčatech?* Výsledky byly kódovány a rozděleny do oblastí, mezi něž patřily aktivity, vzhled, hračky a podobně. Cílem šetření bylo zjistit, jaké stereotypy se dětem vybaví, když přemýšlí o dívkách či chlapcích (Miller et al., 2009). Atributy dívek a chlapců byly rozděleny do třech domén: aktivity, vlastnosti a vzhled. Když děti popisovaly dívky, nejčastěji a mezi prvními doménami byl vzhled, zatímco u chlapců aktivity. Podle autorů je důležité uvědomit si, že děti znají stereotypy, ale jejich důležitost se v jednotlivých doménách liší.

Naopak na učitele se ve svém výzkumu zaměřili C. S. Marshall a J. Reihartz (1997). S cílem zjistit míru implicitního stereotypního zatížení jejich výuky jim v rámci polostrukturovaného rozhovoru byly kladeny otázky jako: *Co přesně jednotlivým žákům říkám? Jak povzbuzuji ve své třídě chlapce a dívky? Komu dávám více pří-*

ležitosti k učení? V jaké míře věnují pozornost ve třídě dívkám/chlapcům? (Marshall & Reihartz, 1997, s. 334). Výzkumnice vycházely z předpokladu, že ve vyučovací hodině si učitelé neuvědomují, jak přesně interagují s chlapci a dívkami.

Myra a David Sadkers vedli rozhovory s učiteli i žáky, na jejichž základě definovali několik „mikronerovností“ v každodenním koloritu školní třídy, které mají následně vliv na výsledky chlapců a dívek. Patří mezi ně například méně kontaktu dívek s vyučujícími během vyučovacích hodin, snazší otázky kladené dívkám, méně konstruktivní zpětné vazby a méně povzbuzování a pobízení dívek v porovnání s chlapci (in Marshall & Reihartz, 1997, s. 336–337).

Většina výše zmíněných výzkumů se týkala genderových stereotypů obecně nebo jejich vlivu ve výuce matematiky, fyziky a chemie. Málo prozkoumanou oblastí je naopak doména jazykové výuky, v případě našeho výzkumu především výuky angličtiny jako cizího jazyka (EFL). Jedním z ojedinělých šetření výuky EFL je výzkum Mary E. Yepes (1994). Zabýval se kvantitou a kvalitou interakcí mezi vyučujícím a dívkami/chlapci a odpovídal na otázku: *Do jaké míry odpovídá chování vyučujících v EFL třídách dosavadním poznatkům o genderově nekorektním jednání učitelů?* (Yepez, 1994, s. 126). Prostřednictvím metodologického nástroje INTERSECT (*Interactions for Sex Equity in Classroom Teaching*) byla vypracována případová studie, v jejímž rámci byly provedeny kvantitativní i kvalitativní analýzy video záznamu hodin výuky angličtiny. Pro pokrytí celé škály interakcí v rámci tříd bylo použito několik kategoriálních systémů mapujících četnost a kvalitu interakcí, například pochval (pozitivního upevňování), přijetí správných odpovědí, oprav chybných odpovědí a kritiky. Zaznamenány byly všechny učitelem iniciované interakce podle kategoriálních systémů INTERSECT. Na rozdíl od jiných výzkumů, výsledky odhalily, že u tří ze čtyř sledovaných učitelů EFL byly třídní management, obsahy a formy výuky i třídní interakce velmi genderově korektní (Yepez, 1994).

Tato přehledová studie neobsahuje výzkumy provedené v České republice. Zájem českých výzkumníků zatím neleží v oblasti genderových stereotypů ve výuce EFL vycházejícím z konceptu hrozby stereotypu, v zaměření na učitele a jejich práci ve výuce z pohledu gender studies, proto jsme se rozhodli jejich výsledky v rámci kritérií pro výběr příkladů prací nezařadit.

8.4 Výzkum aspektu genderu ve výuce a vybrané výsledky kvalitativních analýz

Jak již bylo zmíněno výše, výzkum genderu ve výuce s sebou nese nesčetná úskalí. Gender není jednoznačně disjunktivní kategorií, ačkoli se tak při nesprávné záměně za koncept pohlaví může jevit. Snadno operacionalizovatelná kategorie pohlaví tak svádí výzkumníka k vnímání genderu jako synonyma pro pohlaví (Bank et al., 2007). Takto jednoznačné vymezení na dvojici muž–žena sice na jednu stranu usnadňuje kvantitativní výzkumná šetření, na straně druhé ale vede ke zkreslující schematizaci. Podle autorů zabývajících se teorií genderu je navíc nesnadné vstoupit do genderových systémů, jelikož tyto jsou implicitně inkorporovány v prakticky všech oblastech života, aniž bychom je vědomě zaznamenali (Kimmel, 2000; Smetáčková, 2007).

Z tohoto důvodu je náš výzkum realizovaný v rámci dizertační práce postaven na kombinaci čistě kvalitativní interpretativní analýzy vycházející z hermeneutiky a analýzy obsahové, která stojí na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem a čerpá z pozitivistické tradice. Výsledkem obsahové analýzy jsou data roztríděná a systematizovaná, zatímco interpretativní analýza umožňuje hlubší a podrobnější rozbor, dekonstrukci probíhajících jevů a odhalení jemných nuancí, které v exaktním pojetí kvazi-kvantitativního designu zůstávají bez povšimnutí (více viz Doskočilová, 2010). Metoda videostudie tuto kombinaci umožňuje, pomocí obrazového záznamu zkoumaných jevů v kombinaci s podrobným přepisem dokonce retrospektivně, což považujeme za její hlavní přínos (více viz Najvar et al., 2009, s. 103–120).

Pro následné analýzy byly sebrány záznamy 79 hodin výuky anglického jazyka na druhém stupni ZŠ v třech moravských krajích: Olomouckém, Zlínském a Jihomoravském. Školy byly vybrány náhodným váženým výběrem z celkového počtu 948, které byly rozděleny do tří skupin podle velikosti na školy s méně než 250 žáky, s 250–500 žáky a s více než 500 žáky. Z vylosovaných 45 škol byly vyřazeny neúplné školy, zvláště (dnes praktické) školy a malotřídky. Z oslovených třiceti zbylých škol na své půdě povolilo výzkum pouze 21 z nich (více viz Najvar et al., 2008). Vzorek hodin byl nakonec snížen na 73, jelikož v šesti hodinách probíhala výuka odděleně pro chlapce a dívky, tudíž byly pro náš výzkum nevhodné.

Výuka byla zachycena na videozáznam pomocí dvou kamer: učitelské, která snímá především učitele, a žákovské, která snímá převážně žáky, tak, aby úhly těchto dvou kamer zabraly pokud možno všechny žáky a učitele. Toto uspořádání se ukázalo nezbytným pro práci s kategoriálním systémem *mira pozornosti učitele* (více viz dále). Pro potřeby obsahové analýzy byly vytvořeny tři kategoriální systémy (tabulka 8.1, 8.3, 8.4).

Kategoriální systém: Míra pozornosti učitele (MP)

Pomocí kategoriálního systému *míra pozornosti učitele* odlišujeme časové sekvence, kdy učitel věnuje pozornost chlapcům (MP 2), dívkám (MP 3), dohromady dívkám i chlapcům (MP 4), či kdy učitelova pozornost nesměřuje k dívkám ani k chlapcům (MP 1). Pozorností rozumíme všechny verbální a neverbální projevy učitele vůči dívkám a/nebo chlapcům. Kategorie je naplněna v případě, že nepřerušená pozornost učitele věnovaná chlapcům/ dívkám/chlapcům či dívkám či ani chlapcům ani dívkám tvoří více než polovinu kódovaného intervalu. Po pilotáži byly přidány kategorie žádná (MP 0), kterou kódujeme úseky, při nichž neprobíhá výuka, a kategorie nelze určit (MP 9), kdy není možné z videozáznamu s určitostí vyčíst, komu vyučující věnuje pozornost.

Tabulka 8.1

Kategoriální systém míra pozornosti učitele – manuál pro kódovatele

<i>Kategorie MP 0: žádná</i>	
<i>Obsahové vymezení:</i>	Časové úseky před začátkem hodiny či po jejím skončení
<i>Z pohledu pozorovatele:</i>	Neprobíhá výuka, většina žáků si balí věci, je po zvonění (před zvoněním) Výuka je přerušena příchodem někoho zvenku, učitel s ní/m komunikuje a žákům se nevěnuje. Výuka je přerušena např. školním rozhlasem a učitel při hlášení nemonitoruje třídu.
<i>Typické slovní podněty:</i>	–
<i>Komentář:</i>	Učitel přichází do třídy, zvoní, učitel si sklízí věci.
<i>Odlišujeme od:</i>	
<hr/>	
<i>Kategorie MP 1: Pozornost učitele není věnovaná chlapcům ani dívkám</i>	
<i>Obsahové vymezení:</i>	Učitel nevěnuje přímou pozornost chlapcům ani dívkám v 80 a více procentech intervalu.
<i>Z pohledu pozorovatele:</i>	Učitel se neobrací k dívkám ani chlapcům, neprobíhá většinou z jeho strany verbální ani neverbální komunikace.
<i>Typické slovní podněty:</i>	–

Komentář:	Učitel píše na tabuli, sleduje mapu, manipuluje s audiovizuální technikou či ICT, vyplňuje třídní knihu, naslouchá spolu s žáky školnímu rozhlasu bez očního kontaktu a podobně. I když učitel zabloudí na dvě a méně sekund zrakem k žákům, neprobíhá komunikace, žáci se například věnují samostatné práci. Učitel nemonitoruje.
Odlišujeme od:	„Pozornost učitele věnovaná dívkám i chlapcům“ – poměr učitelovy pozornosti k nevěnování pozornosti je 2 : 8.

Kategorie MP 2: Pozornost učitele věnovaná chlapcům

Obsahové vymezení:	Učitel obrací pozornost alespoň v 80% intervalu k chlapcům (skupině či jednotlivci), komunikace probíhá verbálně či neverbálně.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel oslovuje chlapce, pokládá jim otázky, naslouchá, udržuje oční kontakt, kyne rukou či hlavou.
Typické slovní podněty:	<i>Tak jak vám to tu jde?, Ukažte., Co myslíš/te?, Kluci, co tam děláte?</i>
Komentář:	Tato kategorie v sobě zahrnuje všechny typy interakcí ve směru učitel – chlapec/i.
Odlišujeme od:	–

Kategorie MP 3: Pozornost učitele věnovaná dívkám

Obsahové vymezení:	Učitel obrací pozornost alespoň v 80% intervalu k dívkám (skupině či jednotlivci), komunikace probíhá verbálně či neverbálně.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel oslovuje dívky, pokládá jim otázky, naslouchá, udržuje oční kontakt, kyne rukou či hlavou.
Typické slovní podněty:	<i>Tak jak vám to tu jde?, Co myslíš/te?, Tak co, holky, ukažte.</i>
Komentář:	Tato kategorie v sobě zahrnuje všechny typy interakcí ve směru učitel – dívka/y.
Odlišujeme od:	–

Kategorie MP 4: Pozornost učitele věnovaná dívkám i chlapcům

Obsahové vymezení:	Učitel obrací pozornost ke všem žákům, oslovuje celou třídu, oční kontakt udržuje těkavě s dívkami či chlapci, komunikace probíhá verbálně či neverbálně.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel oslovuje celou třídu, pokládá jí otázky, probíhá výklad. Ratio komunikace s oběma skupinami je alespoň 3 : 7 Učitel sice neudrží oční kontakt, ale mluví k celé třídě (zatímco se např. dívá do učebnice, píše na tabuli apod...)
Typické slovní podněty:	<i>Nejdříve si zopakujeme látku z předchozí hodiny., Podívejte se na stranu..., Ví to někdo?</i>
Komentář:	Tato kategorie v sobě zahrnuje všechny typy interakcí, při nichž není jednoznačný směr k dívkám či chlapcům.
Odlišujeme od:	Pozornost učitele není věnována chlapcům ani dívkám. V případě využití audio-vizuální techniky, kdy učitel třídu monitoruje, kódujeme jako MP4.

Kategorie MP 9: Nelze určit

Obsahové vymezení:	Učitel je mimo záběr kamery, kvůli postavení kamery či nepřesnému záběru nelze s určitostí říci, komu se věnuje.
Z pohledu pozorovatele:	Probíhá verbální či neverbální komunikace, učitel je ale například obrácen zády ke kameře.
Typické slovní podněty:	–
Komentář:	
Odlišujeme od:	Učitel věnuje pozornost dívkám i chlapcům. Učitel nevěnuje pozornost dívkám ani chlapcům

Kódování kategorie *míra pozornosti učitele* (dále jen MP) je provedeno prostřednictvím *time-sampling*, tedy časovým kódováním, kdy jednotlivé jevy jsou zaznamenávány tak, jak probíhají v pevně určeném časovém úseku. Průběžnými úpravami a testováním vznikly postupně tři verze kategoriálního systému, první s třemi, druhá s pěti a nakonec třetí s šesti kategoriemi, z nichž výše uvedená poslední obstála v ověření výzkumného nástroje. Na něm se podíleli dva kódovatelné, u nichž došlo k závěru na vybraných šesti hodinách z výzkumného vzorku projektu CPV videostudie anglického jazyka s použitím programu Videograph (Rimmele, 2002). Ačkoli kategoriální systém obsahuje kategorie s nízkým stupněm vyvozování (*low-inference categories*), bylo nutné jej průběžně několikrát přepracovat, terminologicky ukotvit a kategorie

přesněji operacionalizovat. Výsledná *inter-coder reliability*, tedy shoda kódovatelů, dosáhla přijatelných hodnot (Cohen's Kappa > 0.70 a přímá shoda > 85 %, viz tabulka 8.2).

Tabulka 8.2

Inter-coder reliability pro kategoriální systém MP

Hodina	Počet intervalů	κ (Cohen's Kappa) pozorovatel (1) a (2)	Přímá shoda (%) pozorovatel (1) a (2)
Aj_B2	265	0,875	91,00
Aj_W3	250	0,715	80,80
Aj_S1	268	0,741	82,83
Aj_V4	264	0,767	83,70
Aj_O2	272	0,758	85,20
Aj_U2	271	0,839	88,56

Kategoriální systém: Vyvolávání (V)

Pomocí kategoriálního systému *vyvolávání* zjišťujeme četnost výskytu vyvolání chlapců a dívek, kdy navíc rozlišujeme mezi vyvoláváním chlapců (V 1) a vyvoláváním dívek (V 2).

Tabulka 8.3

Kategoriální systém vyvolávání – manuál pro kódovatele

Kategorie V 1: Vyvolávání chlapců	
Obsahové vymezení:	Učitel vyvolává chlapce, požaduje po nich odpovědi na otázky nebo řešení problémů.
Z pohledu pozorovatele:	–
Typické slovní podněty:	Oslovení jménem, oslovení ukazovacím zájmenem, neverbální pokynutí směrem k žákovi
Komentář:	Učitel vyvolává žáky na základě vlastního výběru, nebo pokud se sami hlásí
Odlišujeme od:	–

Kategorie V 2: Vyvolávání dívek

Obsahové vymezení:	Učitel vyvolává dívky, požaduje po nich odpovědi na otázky nebo řešení problémů.
Z pohledu pozorovatele:	–
Typické slovní podněty:	Oslovení jménem, oslovení ukazovacím zájmenem, neverbální pokynutí směrem k žákovi
Komentář:	Učitel vyvolává dívky na základě vlastního výběru, nebo pokud se hlásí
Odlišujeme od:	–

Kategoriální systém: Kázeňské pokyny učitele (KP)

Pomocí kategorie *kázeňské pokyny učitele* zjišťujeme četnost výskytu pochval a napomenutí chlapců a dívek. Nerozlišujeme, jestli pochvaly a napomenutí jsou reakcí na akademickou práci žáků a žákyň, či zda se týkají jejich chování.

Tabulka 8.4

Kategoriální systém kázeňské pokyny učitele – manuál pro kódovatele

Kategorie KP 1: Pochvala chlapců

Obsahové vymezení:	Učitel/ka pozitivně hodnotí výkon /chování chlapců
Z pohledu pozorovatele:	Učitel/ka reaguje na výkon/chování chlapce verbální pochvalou
Typické slovní podněty:	„Výborně“, „OK“, „Very well“ ...
Komentář:	–
Odlišujeme od:	–

Kategorie KP 2: Pochvala dívek

Obsahové vymezení:	Učitel/ka pozitivně hodnotí výkon /chování dívek
Z pohledu pozorovatele:	Učitel/ka reaguje na výkon/chování dívky verbální pochvalou
Typické slovní podněty:	„Výborně“, „OK“, „Very well“ ...
Komentář:	–
Odlišujeme od:	–

Kategorie KP 3: Napomenutí chlapců

Obsahové vymezení:	Učitel/ka negativně hodnotí výkon/chování chlapců
Z pohledu pozorovatele:	Učitel/ka reaguje na výkon/chování chlapce verbálními napomenutím
Typické slovní podněty:	„Nech toho“, „XX se zase neučil“
Komentář:	–
Odlišujeme od:	–

Kategorie KP 4: Napomenutí dívek

Obsahové vymezení:	Učitel/ka negativně hodnotí výkon/chování dívek
Z pohledu pozorovatele:	Učitel/ka reaguje na výkon/chování dívky verbálními napomenutím
Typické slovní podněty:	„Nech toho“, „XX se zase neučila“
Komentář:	–
Odlišujeme od:	–

Kategoriální systémy *vyvolávání* (dále jen V) a *kázeňské pokyny učitele* (dále jen KP) jsou s ohledem na velmi krátkou dobu trvání průběhu sledovaných jevů a zároveň vzhledem k cíli kódování (tj. získání absolutních četností výskytu sledovaných jevů) pro časové kódování nevhodné, proto je provedeno kódování jevů, *event-sampling* (více viz Janík & Miková, 2006, s. 60).

Původně navržený kategoriální systém *vyvolávání* obsahoval jemnější rozlišení na vyvolávání hlásících se chlapců vs. vyvolávání chlapců dle vlastního výběru a vyvolávání hlásících se dívek vs. vyvolávání dívek dle vlastního výběru, pilotní fáze výzkumu ovšem odhalila, že z dostupných dat nelze výše zmíněné s určitostí vyčíst.

Vedle ověřování kategoriálního systému probíhá paralelně analýza interpretativní. Způsob, jakým doplňuje analýzu obsahovou, se pokusíme demonstrovat prostřednictvím několika příkladů dosavadních zjištěných účinných právě prostřednictvím interpretativní analýzy.

V souladu s výsledky předchozích výzkumů jsou chlapci vyvolávání častěji než dívky, tolik k absolutním četnostem vyplývajícím z obsahové analýzy. Podrobnější kvalitativní analýza ale odhaluje další zajímavé jevy. Chlapcům je často ponechávána výrazně delší doba na odpovědi, za správné odpovědi jsou vždy oceněni. Zatímco chlapci dostávají možnost na otázky odpovídat jako první, dívky dostávají nezdědka příležitost až k opravě či doplnění chybějící nebo nesprávné odpovědi. Za zajímavé

také považujeme, že chlapci bývají s větší frekvencí vyvolávání v první polovině hodiny, zatímco dívky v druhé polovině hodiny.

Mnohdy opakovaným fenoménem je přizpůsobení dynamiky a pomyslné mocenské hierarchie třídy v závislosti na chování chlapců. Paradoxně se odklání od předpokládatelného modelu, kdy učitel by měl mít vůdčí úlohu, „dobří žáci“ by měli být chváleni a „špatní žáci“ by měli být trestáni. Namísto toho se mocenská hierarchie přímo odvíjí od chování chlapců. Z pohledu učitele zdá se být efektivnější chlapce co nejvíce vyvolávat a tím je udržovat v alespoň částečné pozornosti. Paradoxně tím ovšem v podstatě trestá netečností dívky, které hodinu většinou nenarušují aktivně/hlasitě. Naopak v chlapcích toto chování upevňuje genderový stereotyp popisující je jako aktivnější, nepozornější a nesnáze zvládnutelné (Brophy, 1985), jelikož v případě, že mu dostojí, získávají veškerou pozornost učitele.

8.5 Diskuse a závěry

V této kapitole jsme se pokusili nastínit vybrané oblasti ve výzkumu genderu ve výuce, shrnout výsledky vybraných výzkumných šetření a zaměřit se na metody a nástroje, jimiž výzkumníci ke svým zjištěním došli. Zvláštní pozornost je věnována výzkumu v oblasti genderových stereotypů. Tento fenomén vnímáme jako spojující prvek u doposud zjištěných genderových nerovností ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V poslední části představujeme krátce náš výzkumný design. Využíváme kombinaci obsahové analýzy a interpretativní analýzy, čímž se snažíme předejít přílišné simplifikaci a zkreslení. Pro empirické podchycení a systematizaci jsme vyvinuli vlastní kategoriální systémy. V rámci pilotní fáze musely být několikrát přepracovány. Jako hlavní problém kategoriálního systému MP jsme identifikovali vágní vymezení jednotlivých kategorií. Pro dosažení přijatelné inter-coder reliability jsme museli exaktně operacionalizovat nejen definice jednotlivých jevů, ale také jejich přesné časové vymezení v rámci desetisekundových intervalů. Při testování kategoriálního systému *vyvolávání* jsme zase byli nuceni původně citlivější verzi zjednodušit, jelikož u některých hodin se vyskytly v záznamu slepé body, v nichž pozorovatel nevidí některé žáky, pouze je slyší. I přes výše zmíněné překážky se ale domníváme, že námi vypracované kategoriální systémy svůj účel plní.

Výsledky použití kategoriálních systémů doplňují nálezy interpretativní analýzy. Dle předpokladu se před námi otvírají nové dimenze na první pohled jednoznačných zjištění. V této fázi výzkumu je ovšem předčasné činit závěry z těchto poznatků vyplývající. Jejich sumarizace, systematizace a především do kontextu zasazená interpretace, stejně jako okódování zbylých vyučovacích hodin, budou součástí další fáze našeho badatelského snažení.

9 NÁSTROJ PRO ZKOUMÁNÍ DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE (BUDOUCÍCH) UČITELŮ

Eva Minaříková

9.1 Úvod

V této kapitole se budeme věnovat diagnostické kompetenci učitelů jakožto jednomu z faktorů ovlivňujících kvalitu výuky. Stručně vymezíme diagnostickou kompetenci a související pojmy, shrneme výzkumy, které se podobnou tematikou zabývaly, a navrhneme nástroj k evaluaci diagnostické kompetence u budoucích učitelů anglického jazyka, který bude využívat videozáznamy reálné výuky zakomponované do elektronického učebního prostředí.

9.2 Vymezení problematiky a základních pojmů

Za kvalitní výuku lze považovat „takovou, která se realizuje v příznivém psychosociálním klimatu a současně vede k vysoké úrovni vzdělávacích výsledků žáků“ (Zlatníček et al., 2010a, s. 24). Helmke (2007, s. 41–42) identifikuje čtyři faktory ovlivňující kvalitu výuky – osobnost učitele, kvalita vyučování, individuální předpoklady a kontext třídy a oboru. Pro naši práci je stěžejní faktor osobnosti učitele, do kterého Helmke řadí i expertnost v diagnostice žáka a třídy.

Mojžíšek (1986, s. 24) vymezuje *pedagogickou diagnostiku*³³ v užším pojetí jako diagnostiku úrovně rozvoje výchovy a vzdělávání objektu a pedagogických podmínek tohoto rozvoje. Pedagogická diagnostika má podle citovaného autora tři úkoly: (a) rozpoznat stav; (b) stanovit příčiny; (c) prognosticky navrhovat další výchovná opatření. Podle Gavory (2010, s. 23) aktéři pedagogického diagnostikování (kromě učitelů i ředitelé škol, výchovní poradci atd.) disponují diagnostickou kompetencí, ačkoliv může být různé úrovně. V následujícím textu stručně představíme koncepty blízké pojmu diagnostické kompetence, které se od sebe liší nejen z hlediska geografického původu, ale i z hlediska rozsahu schopností, které jsou pod daný pojem zařazeny, a šíře předmětu diagnostikování.

V německém prostředí se hovoří o *kompetenci k vytváření správných diagnóz (Diagnosekompetenz)*. Tato kompetence má několik komponent: (a) znát diagnostické

³³ Gavora (2010, s. 12) doporučuje v této souvislosti používat pojem *diagnostikování*, z kterého je zřejmý důraz kladený na průběh procesu.

metody; (b) znát systematicky vyskytující se chyby; (c) znát specifické obtížnosti daného předmětu; (d) vědět, jak je předmět pro žáka důležitý (Helmke, Hosenfeld, & Schrader, 2004; Kopp, Stark, & Fischer, 2009). Diagnostikování je zde tedy zaměřeno na žáka a na jeho výkon. Podobný přístup se objevuje i u německého autora Arnolda (1999), který vidí *diagnostickou kompetenci* jako kvalifikaci pro hodnocení výkonů žáků. Ve Schraderově pojetí (1989) můžeme najít ještě jeden aspekt diagnostické kompetence – její vztahování k aktuálnímu pedagogickému rozhodování.

Podobně se k tomuto konceptu staví i nizozemští autoři Edelenbos a Kubanek-German (2004), kteří definují diagnostickou kompetenci jako schopnost interpretovat jazykový růst žáků, schopnost zacházet s testovacími materiály a schopnost poskytovat žákům adekvátní pomoc v reakci na danou diagnózu.

V českém prostředí se problematikou diagnostické kompetence zabýval např. Švec (1999, s. 22). Ten ji ve své klasifikaci kompetencí učitele řadí spolu s psychopedagogickou a komunikativní kompetencí mezi kompetence k vyučování a výchově. Diagnostickou kompetenci vymezuje jako „dovednost diagnostikovat vědomosti a dovednosti žáků, jejich pojetí učiva, styly učení a další potenciality, vztahy mezi žáky a klima školní třídy“. Z definice je patrné, že Švec předmět diagnostikování rozšiřuje i na vztahy mezi žáky a školní třídu. Další českou autorkou, která pojem diagnostická kompetence zmiňuje, je Vašutová (2004), která jí přisuzuje průřezový charakter. Ve své klasifikaci kompetencí učitele ji zařazuje pod dva vzdělávací cíle. Prvním z nich je cíl *učit se poznávat*. Zde se diagnostická (a hodnotící) kompetence „vztahuje k diagnostikování žákovských projevů, výkonů a faktorů ovlivňujících výsledky učení žáků – styl učení žáků, jejich pojetí učiva, klima třídy apod.“ (Vašutová, 2004, s. 103). Druhým vzdělávacím cílem je cíl *učit se být*. Zde diagnostická kompetence umožňuje učitelům „rozeznávat potenciality žáků, navrhnout a realizovat jim adekvátní postupy a přístupy“ (Vašutová, 2004, s. 103). I v tomto pojetí lze tedy identifikovat vztahy mezi žáky jako součást předmětu diagnostikování a vztah diagnostické kompetence k pedagogickému rozhodování a k jednání učitele (podobně jako u Schradera a Edelnbosa a Kubanek-Germanové – viz výše).

Nejnověji se v českém prostředí diagnostické kompetenci věnuje Janík (2009). Podle Janíka et al. (2009, s. 216) je základem diagnostické kompetence (budoucích) učitelů dovednost identifikovat, popsat, interpretovat, vysvětlit, hodnotit a predikovat události ve vyučovací hodině (*lesson events*). Tento přístup výrazně rozšiřuje rozsah schopností i předmět diagnostikování. Místo zaměření pouze na žáka (případně na vztah mezi žáky) je v ohnisku zájmu celá výuková situace.

Toto pojetí vychází z přístupu německé autorky Seidelové et al. (2009, s. 245), kteří ale dávají podobnému obsahu jiný název. Používají podobné dimenze k popisu *pedagogicko-psychologické kompetence*:

- popis – schopnost identifikovat, rozlišit a klasifikovat učební a výukové komponenty s ohledem na teorie a empirická zjištění;

- vysvětlení – vysvětlit tyto komponenty a zhodnotit jejich vhodnost na základě teorií a empirických zjištění;
- predikce – prognóza důsledků založená na teoriích a empirických zjištěních.

Toto pojetí navazuje na výzkum tzv. *kompetentního vnímání výuky* (*kompetente Unterrichtswahrnehmung*; Schwindt, 2008). Kompetentní vnímání výuky směřuje k hlubší analýze založené na rozpoznání a zpracování kvalitativně relevantních znaků v průběhu výuky (Schwindt, 2008, s. 60). Nejedná se tedy jen o diagnostikování žáka, ale o vnímání výukové situace jako celku. Příkladem kritérií k hodnocení kompetentního vnímání výuky je kvalita procesu analýzy (selekce, abstrakce, klasifikace), zaměřenost analýzy, schopnost integrace jednotlivých událostí ve výuce do nadřazených konceptů a jejich popis adekvátními termíny, nebo zacházení s hodnocením výuky (schopnost vidět příčiny, následky a alternativní řešení). I zde vidíme širší předmětu diagnostikování – celá výuková situace.

Německý koncept kompetentního vnímání výuky úzce souvisí a čerpá z pojmů *schopnost všimnout si* (*ability to notice*) a *profesní vidění* (*professional vision*)³⁴, se kterými se setkáme v anglosaském prostředí. Schopnost všimnout si (van Es & Sherin, 2006) v sobě zahrnuje schopnost rozpoznat, co je v dané situaci důležité, schopnost vidět souvislosti mezi specifickými ději ve třídě a širšími teoretickými koncepty a schopnost vyvozovat kontextově vázané závěry³⁵. Profesní vidění je podle Sherinové (2007) jednou z komponent učitelovy expertnosti a zahrnuje výběrovou pozornost (*selective attention*) a uvažování založené na znalostech (*knowledge-based reasoning*). Sherinová (2007) v této souvislosti mluví o významu profesního vidění pro učitele, který tkví v jejich schopnosti zakládat výuku (do jisté míry) na tom, jak se daná vyučovací hodina vyvíjí. I zde lze tedy vidět souvislost s jednáním učitele, podobně jako u přístupů zmíněných výše. Tento koncept se ale, podobně jako u Seidelové, Schwindtové a Janíka, neomezuje jen na diagnostikování žáka, případně vztahů mezi žáky, ale na celou výukovou situaci. Výuková situace je natolik komplexní, že učitel musí být schopen rozpoznat její stěžejní aspekty, věnovat jim pozornost a přemýšlet o nich na základě svých znalostí, aby se mohl správně rozhodnout.

Náš přístup je inspirován výše uvedenými přístupy (viz tabulka 9.1), nejvíce však německými autorkami Seidelovou (2009) a Schwindtovou (2008), z českého prostředí pak Janíkem (2009), které podle našeho názoru zachycují požadavky na učitele v rámci pedagogického diagnostikování komplexně a neomezují se pouze na diagnostiku (výkonu) žáka. Za diagnostickou kompetenci budeme považovat schopnost (budoucích) učitelů identifikovat a popsat, interpretovat a vysvětlit, hodnotit, predikovat a nabízet alterace událostí ve vyučovací hodině (viz tabulka 9.1).

³⁴ Oba termíny jsou používány americkými autorkami van Esovou a Sherinovou. Pojem profesní vidění ale naznačuje jistý posun, ke kterému autorky dospěly v průběhu svého bádání.

³⁵ V českém prostředí tento pojem používá Stehlíková (2010), podle níž je schopnost všimnout si součástí didaktických znalostí obsahu.

V kapitole 9.3 představíme různé přístupy ke zkoumání konceptů blízkých našemu pojetí diagnostické kompetence, které inspirovaly vývoj našeho nástroje k jejímu zkoumání. Samotný proces jeho vývoje bude přestaven v kapitole 9.4.

Tabulka 9.1

Diagnostická kompetence – přehled pramenů

Diagnostická kompetence je schopnost:	Podobná komponenta se vyskytuje u (viz výše):
identifikovat	Mojžíšek, 1986; van Es & Sherin, 2005; Sherin, 2007; Schwindt, 2008; Janík, 2009; Seidel, 2009
popsat	Schwindt, 2008; Janík, 2009; Seidel, 2009
interpretovat	Edelenbos & Kubanek-German, 2004; Janík, 2009
vysvětlit	van Es & Sherin, 2005; Sherin, 2007; Schwindt, 2008; Janík, 2009; Seidel, 2009
hodnotit	Schwindt, 2008; Janík, 2009; Seidel, 2009
predikovat	Schwindt, 2008; Janík, 2009; Seidel, 2009
navrhovat alterace (výukových situací)	Mojžíšek, 1986; Schwindt, 2008

9.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Dále stručně představíme vybrané výzkumy, které se zabývaly koncepty blízkými našemu pojetí diagnostické kompetence³⁶. Zaměříme se především na způsob zkoumání, tedy na použité nástroje, ze kterých jsme vycházeli při vývoji našeho nástroje pro zkoumání diagnostické kompetence.

Zkoumání pedagogicko-psychologické kompetence: elektronické učební prostředí LUV

Zkoumáním a měřením pedagogicko-psychologické kompetence učitelů se zabývali na Institutu pro didaktiku přírodních věd (IPN) v Kielu a později na univerzitách v Jeně a Mnichově (Seidel et al., 2009). Jako nástroj zkoumání této kompetence byla použita první část elektronického učebního prostředí LUV (*Lernen aus Unterrichtsvideos*). Skládá se z několika videosekvencí, které jsou reprezentativní pro čtyři oblasti výuky fyziky, jež ovlivňují její kvalitu – orientace na cíl, podpora učebních procesů žáků, práce s chybou a role experimentů ve výuce (podrobněji viz Seidel et al., 2008). K videosekvencím byly vytvořeny škálované položky, které kombinují uvedené

³⁶ Blíže k jednotlivým výzkumům viz Janík & Minaříková et al. (2011, s. 47–64).

oblasti se třemi dimenzemi pedagogicko-psychologické kompetence (popsat, vysvětlit, predikovat). Vytváření škálovaných položek bylo založeno na *item response theory*³⁷. Po zhlédnutí videosekvence ji účastníci výzkumu hodnotí na připravených škálách. Jejich odpovědi jsou porovnány s odpověďmi expertů v oboru a podle míry shody jim jsou přiděleny body (2 body za úplnou shodu, 1 bod za částečnou shodu).

Zkoumání kompetentního vnímání výuky: elektronické učební prostředí LUV

Druhá část prostředí LUV se zaměřuje na zkoumání kompetentního vnímání výuky. Účastníci výzkumu zhlédnou 45 minutový záznam hodiny fyziky. V průběhu sledování záznamu si mohou psát poznámky, po zhlédnutí odpovídají na strukturované otázky. Jejich poznámky i odpovědi jsou následně podrobeny obsahové analýze. Zkoumáno je pět kategorií – proces analýzy, zaměřenost analýzy, rozsah a typ klasifikace, kvalita písemného záznamu a práce s hodnocením. Každá kategorie má několik kvalitativních stupňů (tabulka 9.2).

Tabulka 9.2

Model kompetentního vnímání výuky

Kvalita analýzy	Proces analýzy	Zaměřenost analýzy	Rozsah a typ klasifikace	Kvalita písemného záznamu	Práce s hodnocením
Diferencovaný ↑ ↓ Globální	Trojstupňová analýza	Zodpovězení cílených otázek	Integrace do oborových konceptů	Plné záznamy ³⁸	Náznak alternativních možností
	Vysvětlení	Zaměření na cílené otázky	Integrace do každodenních konceptů	Záznamy typu „kotva“ ^{39c}	Náznak důsledků jednání
	Hodnocení				Hodnocení kritických událostí
Popis	Nezaměřeno	Jednotlivé události	Záznamy typu „fragmentů“ ^{40c}	Popis kritických událostí	

Pozn.: Převzato z Schwindt (2008, s. 69).

Jednotkou analýzy byly v některých kategoriích celé odpovědi (odpovědi na strukturované otázky), v jiných jeden odstavec (poznámky při sledování celé hodiny). Podrobnou charakteristiku jednotlivých kategorií i jejich kvalitativních stupňů podává Schwindt (2008, s. 60–73).

³⁷ *Item response theory* je přístup ke konstrukci testů, založený na třech předpokladech: (1) výkon jedince v testové položce odráží jednu schopnost; (2) jedinci s různou mírou dané schopnosti dosáhnou v dané položce různé výsledky; (3) vztah mezi proměnnými schopnost a výkon v testové položce může být vyjádřen matematickou funkcí (např. Gall, Gall, & Borg, 2003, s. 200–201).

³⁸ Záznamy obsahují odkazy na relevantní události a také ukazují na možné souvislosti a příčiny.

³⁹ Záznamy obsahují odkazy na události, jimž je připisován význam pro budoucí dění.

⁴⁰ Záznamy obsahují odkazy na jednotlivé nepropojené události.

Zkoumaný vzorek tvořily tři skupiny účastníků. V první z nich bylo 20 studentů učitelství, ve druhé 86 zkušených učitelů fyziky a ve třetí 19 školních inspektorů. Tyto skupiny s rozdílnou délkou praxe a úrovní zkušeností s pozorováním výuky byly mezi sebou porovnávány.

Zkoumání profesního vidění: projekt OBSERVE

Zkoumáním profesního vidění (*professional vision, professionelle Wahrnehmung*) u studentů učitelství se zabývá projekt OBSERVE (Seidel, Blomberg, & Stürmer, 2010), který přímo navazuje na projekt LUV. Využívá opět online nástroj integrující videozáznamy reálné výuky. V první fázi vývoje nástroje bylo vybráno 12 videosekvencí (fyzika, matematika, dějepis, francouzština a angličtina), které ilustrují výukové komponenty mající vliv na učení žáků – orientace na cíl, podpora učebního procesu a atmosféra/klima. Druhým krokem bylo vytváření standardizovaných škálovaných položek pro hodnocení videosekvencí, které mají zachytit dimenzi *uvažování založené na znalostech*. Položky představují vždy tři teoretické dimenze tohoto uvažování (popis, vysvětlení, predikce). Položky byly převzaty anebo adaptovány ze stávajících pozorovacích nástrojů z videostudií (matematika, angličtina, fyzika), případně nově vytvořeny.

- *Popis* – položky jsou orientovány na diferencované pozorování hlavních znaků dané komponenty (např. u orientace na cíl je to pozorování toho, zda jsou učební cíle explicitně tematizovány).
- *Vysvětlení* – položky se soustřeďují na vztah mezi pozorovanými znaky, a tím, jak je asi budou vnímat žáci (např. jestli se žáci na základě jasných cílů cítí podporováni v rozvíjení svých kompetencí).
- *Predikce* – jde o zhodnocení možných důsledků (např. důsledky pro motivaci studentů, jejich kognitivní aktivitu nebo emocionální rozpoložení).

V další fázi byly videosekvence a škálované položky zabudovány do online prostředí. V průběhu práce s nástrojem OBSERVER shlédnou účastníci každou videosekvenci minimálně dvakrát. Při prvním pozorování si mohou zapisovat dojmy a poznámky, po druhém sledování odpovídají na škálované položky. V rámci pilotní studie pracovalo s tímto nástrojem 40 studentů učitelství v 6. až 7. semestru a šest expertů na výzkum vyučování a učitele.

Zkoumání schopnosti všimnout si a profesního vidění: práce ve videoklubech

Zkoumáním a rozvíjením schopnosti všimnout si (např. Sherin & van Es, 2005) a profesního vidění (např. Sherin, 2007) se zabývaly Sherinová a van Esová v rámci práce ve videoklubech, kdy se scházejí učitelé z praxe a diskutují o videozáznamech výuky. Účastníci videoklubů se scházejí desetkrát za rok a každé setkání má podobný průběh. Před setkáním je pořízen videozáznam výuky dvou účastníků. Výzkumnice poté vyberou relevantní videosekvence, o kterých se na následujícím setkání diskutuje. Jedna z výzkumnic působí na setkání v roli facilitátorky, druhá pořizuje jeho video-

záznam. Úkolem facilitátorky je pomoci učitelům všimnout si a interpretovat matematické myšlení žáků. Pomocí otázek je podněcuje, aby se k videozáznamu vyjadřovali (např. Co vás zaujalo? – *identifikace*), aby zkoumali myšlenky a nápady žáků (např. Kdybychom měli hádat, jestli James zná násobilku, co byste řekli?), aby své výroky podporovali důkazy z videozáznamu (např. Co jste viděli na videu, na základě čeho se domníváte, že...? – *popis*) a aby interpretovali zaznamenané události (např. Co myslíte, že to vypovídá o Jamesově porozumění? – *interpretace*). Před i po účasti ve videoklubu je s učiteli proveden rozhovor nad vybranou videosekvencí (stejný v obou rozhovorech). Tento rozhovor je stejně jako setkání videoklubů zaznamenaný na video. Přepisy těchto videozáznamů jsou podrobeny obsahové analýze. Jednotkou analýzy je tzv. ucelená myšlenka (*idea chunk*). Tyto ucelené myšlenky jsou rozřazeny do jednotlivých kategorií a subkategorií (viz tabulka 9.3). Jedna jednotka může spadat do více kategorií, ale v rámci kategorie jen do jedné subkategorie. Cílem výzkumu bylo porovnat, jak se měnilo poměrné zastoupení jednotlivých kategorií v promluvách účastníků (van Es & Sherin, 2008), jakými typickými způsoby se tyto promluvy měnily (van Es & Sherin, 2008) a jaké role na sebe účastníci v rámci videoklubů brali (van Es, 2009).

Tabulka 9.3

Kategorie pro analýzu komentářů účastníků videoklubu

Kategorie	Subkategorie
Aktér	Žák
(koho účastníci ve svých promluvách zmiňovali)	Učitel „Já“ Tvůrce kurikula Jiné
Téma	Matematické myšlení
(jakými tématy se ve svých konverzacích zabývali)	Didaktika Klima Management
Přístup	Popisující
(jaký přístup jejich komentáře vyjadřovaly)	Hodnotící Interpretující
Povaha komentářů	Obecné komentáře Specifické komentáře
Zdroj komentářů	Založené na videu Nezaložené na videu
(jestli se ve svých komentářích odvolávali na videozáznam)	

Pozn.: Převzato z van Esová a Sherinová (2008).

V navazujícím výzkumu se autorky věnovaly rozboru videozáznamů vyučovacích hodin účastníků videoklubu, pořizovaných v prvním a posledním měsíci trvání video-

klubu. Snažily se zjistit, zda a jak se změny ve schopnosti všimát si a profesním vidění účastníků, které prokázal předchozí výzkum, projeví ve výuce.

Všechny popsané výzkumy se zabývají koncepty podobnými našemu vymezení diagnostické kompetence. Design těchto výzkumů i konkrétní rozdělení i vymezení kategorií pro popis zkoumaných konceptů nám byl inspirací při tvorbě nástroje pro zkoumání diagnostické kompetence, který přiblížíme v následující podkapitole.

9.4 Vývoj nástroje pro zkoumání diagnostické kompetence

Dále představíme nástroj pro zkoumání diagnostické kompetence včetně kategoriálního systému pro její empirické podchycení. Takový nástroj může být prvním krokem k lepšímu porozumění konceptu diagnostické kompetence. V budoucnosti nám může pomoci diagnostickou kompetenci u (budoucích) učitelů cíleněji rozvíjet a zároveň může sloužit jako nástroj k evaluaci programů, které si kladou za cíl její rozvoj.

Úroveň diagnostické kompetence bude v rámci disertační práce autorky zkoumána u vybraných studentů učitelství na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a u vybraných učitelů z praxe. Nástrojem zkoumání bude *IVŠV videoweb*, elektronické učební prostředí využívající videozáznamy reálné výuky⁴¹. Jeho součástí bude i tzv. diagnostický modul⁴². V tomto modulu účastníci zhlédnou několik vybraných videosekvencí. Po každé videosekvenci bude následovat sada otázek a úkolů. První z otázek bude mít obecný charakter. Další budou zaměřeny na jednu z dimenzí diagnostické kompetence (tabulka 9.4).

Tabulka 9.4

Úkoly a otázky k videosekvencím

Typ otázky	Příklad
Obecné	Okomentujte shlédnutou videoukázku. Čeho jste si všimli? Co vás zaujalo?
Konkrétní	Popište činnosti žáků. (<i>identifikace a popis</i>) Co je cílem dané aktivity a proč nechává učitel provádět žáky stejné cvičení dvakrát? (<i>interpretace a vysvětlení</i>) Zhodnoťte práci učitele. (<i>hodnocení</i>) Jaký vliv bude mít dané cvičení na žákovo porozumění této problematice? (<i>predikce</i>) Jak byste zadání aktivity formuloval/a vy? (<i>alterace</i>)

⁴¹ Budou využity videozáznamy pořízené v rámci CPV videostudií (např. Najvar et al., 2008).

⁴² Existuje několik verzí videowebeu pro didaktiky různých předmětů (Janík & Míňařiková et al., 2011, s. 109–152). Diagnostické moduly a videa v nich jsou tedy oborově specifické.

Odpovědi respondentů budou podrobeny obsahové analýze. Jednotkou analýzy budou části odpovědí, které představují jednu ucelenou myšlenku (z formálního hlediska se může jednat o jednotlivá slova, fráze, části vět i celé věty). Každá jednotka bude zařazena do jedné dimenze podle svého významu.

Pro analýzu jsme zvolili pět dimenzí (tabulka 9.5). První z nich je dimenze *identifikace* a *popis*. Identifikací je zde míněno rozpoznání jevů. Popis zachycuje faktické údaje, jevy (identifikované ve videosekvenci) pomocí jazykových prostředků (Filosofický slovník, 1995, s. 86). Jedná se o

„systematické, přehledné a jasné vyličení („obraz“) popisovaného (zkoumaného) objektu (předmětů, osob, jevů, činností atp.), jejich znaků, vztahů ... Popis... není finální fází zpracování příslušného tématu, ale jeho mezistupněm, na něž navazují další postupy (analýza, interpretace, hypotézy, explanace, predikce atp.).“ (Geist, 1992, s. 281)

Komponenty identifikace a popis byly v našem přístupu sloučeny pod jednu dimenzi, jelikož se ukázalo, že respondent identifikuje událost ve vyučovací hodině, jen pokud ji i popíše.

Do druhé dimenze patří *interpretace* a *vysvětlení*. Interpretací se rozumí proces překlada dat (v našem případě jevů pozorovatelných ve videoukázce) do obecného a zpravidla jazykově vázaného porozumění (Filosofický slovník, 1995, s. 199). Jedná se o „proces vytváření závěrů ze získaných výzkumných či diagnostických údajů. Údaje se vyhodnocují, klasifikují, a hledají se mezi nimi vztahy“ (Hartl & Hartlová, 2004, s. 238). Vysvětlení v sobě zahrnuje i vztahování pozorovaného k obecnějším teoriím, přemýšlení o pozorovaném na základě znalostí respondenta (viz *knowledge-based reasoning*).

„[Vysvětlení] spočívá v tom, že ukážeme, že explanandum probíhá v soulase s nějakými obecnými pravidelnostmi... k danému explanandu při znalosti počátečních podmínek hledáme vhodné obecné zákonitosti nebo teorii“ (Filosofický slovník, 1995, s. 447).

Tyto dvě komponenty byly opět sloučeny do jedné dimenze kvůli jejich blízkosti. Dle našeho názoru představuje interpretace snahu o porozumění, která vychází z respondenta, chápání situace respondentem, z jeho zkušeností apod., zatímco vysvětlení je vyjádřením porozumění založeného spíše na intersubjektivních poznatcích a teoriích.

Třetí dimenzí je *hodnocení*. Hodnocení je vyjádření pozitivního nebo negativního postoje k pozorované skutečnosti. Může být vyjádřeno explicitně (např. dobrá organizace) nebo skrytě (např. Učitel vůbec žáky neopravuje – jedná se o popis, ale zároveň i o hodnocení). Vždy obsahuje subjektivní vlivy hodnotitele (Hartl & Hartlová, 2004, s. 191).

Čtvrtou dimenzí je *predikce*. Predikce je „metodologický pojem označující postup, kdy na základě jistých známých skutečností a známých vědeckých zákonů jsme schopni

zdůvodnit tvrzení o události, která ještě nenastala“ (Filosofický slovník, 1995, s. 331). V našem pojetí znamená odhad následků jednání učitele a důsledků celé situace.

Poslední dimenzí je *alterace*. Alterace je změna nebo přeměna. Pro nás představuje alternativní řešení situace nebo jiný přístup k ní, který respondent považuje za vhodnější nebo také možný (viz např. Janík, Slavík, & Najvar et al., 2011, s.138–142). Návrhy alterací většinou pramení z negativního hodnocení situace a jsou reakcí na ně (viz Schwindt, 2008, s. 68). Predikce a alterace podle dostupných konceptualizací a výzkumů představují nejvyšší úroveň diagnostické kompetence (vnímání výuky, kognitivních procesů učitelů – Schwindt, 2008; Gonzalez & Carter, 1996; Copeland et al., 1994 – viz podkapitoly 9.1 a 9.2) a jejich výskyt je možné tedy očekávat v menší míře a spíše u učitelů s delší praxí, neboť jsou do značné míry podmíněny zkušenostmi.

Tabulka 9.5

Dimenze pro zkoumání diagnostické kompetence a příklady výroků⁴³

Dimenze	Obecná charakteristika	Příklad výroku
Identifikace a popis	Rozpoznání jevů a jejich zachycení jazykovými prostředky.	<i>Učitel komentuje postup experimentů. Žáci neviděli na teploměr.</i>
Interpretace a vysvětlení	Vyjádření toho, jak respondent chápe danou situaci, případně vyjádření porozumění založeného na objektivních poznatcích a teoriích.	<i>Podle mého názoru žáky hodina nebaví. Označení černá ovce rodiny je emotivně podbarveno a v podstatě zaužíváno, ale může být také mylně spojováno s barvou pleti lidí.</i>
Hodnocení	Explicitní nebo skryté vyjádření pozitivního nebo negativního postoje k pozorované skutečnosti.	<i>Pouhé čtení z grafu shledávám za nedostačující. Výuka je mdlá.</i>
Predikce	Odhad následků jednání učitele i důsledků celé situace.	<i>Po hodině část žáků rozhodně vůbec neví, co bylo měřeno a jak.</i>
Alterace	Alternativní řešení situace nebo přístup k ní, který respondent považuje za lepší nebo také možný.	<i>Bylo by vhodnější, kdyby pokus prováděli přímo žáci.</i>

Dosavadní zkoumání v této oblasti potvrzuje, že rozdíl v úrovni diagnostické kompetence není vyjádřen pouze zastoupením jednotlivých dimenzí, ale i kvalitou jejich výkonu⁴⁴. U každé z našich kategorií jsme na základě studia dostupné literatury

⁴³ Výroky pochází z pilotního šetření provedeného v rámci IVŠV videowebru pro didaktiku fyziky.

⁴⁴ K hodnocení viz např. Schwindt, 2008; k zaměření pozornosti učitelů (čeho si učitelé všímali, ke kterým aspektům výuky se vyjadřovali) např. Sherin, 2007.

a výzkumů (viz kap. 9.2 a 9.3, Kerrins & Cushing, 2000; Gonzalez & Carter, 1996; Copeland et al., 1994; Davis, 2006) stanovili pět stupňů kvality u každé kategorie, hodnocené nula až třemi body. Stupně odráží nárůst komplexity, provázanosti a abstraktnosti odpovědí respondentů. Vytvořený ratingový systém i s příklady je popsán v tabulce 9.6. V tabulce je prezentován víceúrovňový oborově-obecný model diagnostické kompetence⁴⁵, tj. model, který by měl být rámcově využitelný pro podchycování diagnostické kompetence v různých aprobačních předmětech. V rámci disertačního výzkumu autorky bude rozpracován za účelem zkoumání diagnostické kompetence (budoucích) učitelů anglického jazyka, čímž vznikne jeho oborově-specifická varianta.

Tabulka 9.6

Ratingový systém pro zkoumání diagnostické kompetence

Dimenze	„Stupně kvality“	Charakteristika
Identifikace a popis	3 <i>Popis propojených událostí odborným jazykem</i>	Respondent je schopen vidět souvislosti mezi událostmi a zároveň používá pro popis správně odborný jazyk.
	2 <i>Popis propojených událostí běžným jazykem nebo popis jednotlivých událostí odborným jazykem</i>	Respondent je schopen vidět souvislosti mezi událostmi nebo používá pro popis správně odborný jazyk.
	1 <i>Popis jednotlivých událostí běžným jazykem</i>	Respondent zmiňuje jen oddělené události, nijak je nepropojuje, nevidí vzájemné vztahy.
	0 <i>Věcně nesprávný popis</i>	Příkladem může být nesprávné použití odborného jazyka.
Interpretace a vysvětlení	3 <i>Vysvětlení odborným jazykem</i>	Respondent vztahuje pozorované k obecnějším teoriím. Používá k tomu odborný jazyk.
	2 <i>Interpretace odborným jazykem nebo vysvětlení běžným jazykem</i>	Respondent vyjadřuje své porozumění situaci a zmiňuje se o věcech, které nejsou přímo pozorovatelné. Používá k tomu odborný jazyk. Nebo respondent vztahuje pozorované k obecnějším teoriím. Používá k tomu běžný jazyk.
	1 <i>Interpretace běžným jazykem</i>	Respondent vyjadřuje své porozumění situaci a zmiňuje se o věcech, které nejsou přímo pozorovatelné. Používá běžný jazyk.
	0 <i>Věcně nesprávné závěry</i>	Příkladem mohou být špatně pochopené teorie, miskoncepce.

⁴⁵ Tento oborově-obecný model byl navržen ve spolupráci s Evou Valkounovou (FSpS MU).

Dimenze	„Stupně kvality“	Charakteristika
Hodnocení	3 <i>Hodnocení spojené s vysvětlením odborným jazykem</i>	Respondent své hodnocení podpoří vysvětlením, přičemž používá odborný jazyk.
	2 <i>Hodnocení spojené s popisem nebo interpretací odborným jazykem nebo s vysvětlením běžným jazykem</i>	Respondent své hodnocení podpoří popisem nebo interpretací hodnocené situace, přičemž používá odborný jazyk. Nebo respondent podpoří své hodnocení vysvětlením, přičemž používá jazyk běžný.
	1 <i>Hodnocení spojené s popisem nebo interpretací</i>	Respondent své hodnocení podpoří popisem nebo interpretací dané situace, kterou hodnotí. ⁴⁶
	0 <i>Hodnocení</i>	Respondent pouze hodnotí a své tvrzení nijak nezduvodňuje a nedokládá důkazy z videa. ⁴⁷
Predikce	3 <i>Predikce odborným jazykem, podložená popisem, interpretací nebo vysvětlením</i>	Respondent vyjadřuje svůj odhad důsledků dané situace. Používá odborný jazyk. Odhad je založen na popisu, interpretaci nebo vysvětlení.
	2 <i>Predikce odborným jazykem nebo predikce běžným jazykem podložená popisem, interpretací nebo vysvětlením</i>	Respondent vyjadřuje pouze svůj odhad důsledků dané situace. Používá odborný jazyk, ale odhad není ničím podložen. Nebo respondent vyjadřuje svůj odhad důsledků dané situace. Používá běžný jazyk, ale odhad je založen na popisu, interpretaci nebo vysvětlení.
	1 <i>Predikce běžným jazykem</i>	Respondent vyjadřuje pouze svůj odhad důsledků dané situace běžným jazykem. Tento odhad není ničím podložen.
	0 <i>Věcně nesprávné závěry</i>	Formálně se jedná o predikci, ale plyne z nepochopení situace nebo aplikace nevhodných teorií.
Alterace	3 <i>Alterace odborným jazykem podložená interpretací, vysvětlením, hodnocením nebo predikcí</i>	Respondent navrhuje alteraci pro danou situaci. Používá odborný jazyk. Návrh je podložen interpretací, vysvětlením, hodnocením nebo predikcí.
	2 <i>Alterace odborným jazykem nebo alterace běžným jazykem podložená interpretací, vysvětlením, hodnocením nebo predikcí</i>	Respondent navrhuje alteraci pro danou situaci. Používá odborný jazyk. Návrh není ničím podložen. Nebo respondent navrhuje alteraci pro danou situaci. Používá běžný jazyk. Návrh je podložen interpretací, vysvětlením, hodnocením nebo predikcí.
	1 <i>Alterace běžným jazykem</i>	Respondent navrhuje alteraci pro danou situaci. Používá běžný jazyk. Návrh alterace není ničím podložen.
	0 <i>Věcně nesprávné závěry nebo naznačení nutnosti alterace bez jejího konkrétního navržení</i>	Formálně se jedná alteraci, ale plyne z nepochopení situace nebo aplikace nevhodných teorií, případně z nesprávného zhodnocení situace. Nebo respondent naznačí nutnost alterace, ale nenavrhne její konkrétní podobu.

⁴⁶ Např. hlavní negativum výuky je samotný učitel – nemá jasný projev, zdrhává se, mluví ke všem v jednotném čísle.

⁴⁷ Např. hlavní negativum výuky je samotný učitel.

Stupně kvality v jednotlivých dimenzích jsou mj. odlišeny druhem jazyka, který respondent k vyjádření svých myšlenek používá. Jazyku je zde věnována pozornost, protože přes něj usuzujeme na uvažování/myšlení/schopnost diagnostikovat u jednotlivých respondentů. Stupně kvality v jednotlivých dimenzích jsou založeny na odlišení odborného a běžného jazyka. Běžný jazyk (*Alltagssprache*) lze popsat jako emocionálně zabarvený, subjektivní a vázaný na kontext. Věty a slova jsou v běžném jazyce často nepřesné a mnohoznačné (Heitzmann, 2010, s. 76). Odborným jazykem se naproti tomu vyjadřují objektivní výroky, které mají intersubjektivní platnost a obsahují závazné definice. Odborný jazyk je pokud možno jednoznačný a nezávislý na kontextu. V odborném jazyce se předměty, procesy a obsahy vyjadřují přesnými a mezinárodně srozumitelnými termíny (Heitzmann, 2010, s. 76). V našem výzkumu budeme za hlavní rozdíl mezi běžným jazykem považovat (ne)přítomnost odborných termínů. Může se jednat o oborově specifické termíny (např. preparát v biologii), oborově didaktické termíny (např. badatelské učení) nebo termíny obecně didaktické nebo obecně pedagogické (např. experiment apod.).

9.5 Diskuse a závěry

Kapitola měla za cíl představit teoretická východiska a výzkumy, ze kterých jsme vycházeli při vývoji nástroje ke zkoumání diagnostické kompetence a částečně nechala nahlédnout do vývoje samotného. Představovaný nástroj byl inspirován výzkumem, který je z větší části založen na porovnávání schopností u méně a více zkušených učitelů. Náš nástroj v této fázi vychází z teorie a představených výzkumů.

Naším úkolem bude nyní ověřit, zda je náš nástroj schopen zachytit vývoj diagnostické kompetence, který lze očekávat se získáváním zkušeností. V současné době se připravuje pilotáž ratingového systému na vzorku studentů učitelství anglického jazyka a studentů učitelství tělesné výchovy. Po pilotáži bude následovat zpřesnění a možné přehodnocení kategorií a stupňů kvality a vlastní výzkum v rámci *IVŠV videowebu*, jehož součástí bude i porovnání výsledků u studentů učitelství a zkušenějších učitelů.

Z našich dosavadních zkušeností s kódováním odpovědí studentů (našich respondentů), resp. jejich kategorizací dle námi navržených systémů, vyplývá, že výpovědi jsou relativně široké – co do svého záběru. V budoucnu bude zřejmě třeba pozornost respondentů tematicky zaměřit. Při vytváření videopřípadů bude větší pozornost věnována didaktické transformaci obsahu, ruku v ruce s tím se zdůrazní ohled na učivo a práci s ním.

Vytvoření spolehlivého nástroje by v budoucnu mohlo otevřít nové možnosti v rozvoji diagnostické kompetence u (budoucích) učitelů. Mohl by sloužit i jako prostředek evaluace intervenčních snah v rámci jejich přípravného i dalšího vzdělávání.

10 MOTIVAČNÍ ASPEKTY AUTOREGULACE UČENÍ: OD VYMEZENÍ PROBLEMATIKY K DIAGNOSTICE

Jitka Jakešová

10.1 Úvod

Velmi mnoho pozornosti se v odborné literatuře věnuje tomu, jak nastartovat, podpořit a rozvíjet žákovo/studentovo⁴⁸ učení. Tématem současnosti se vzhledem k rychlému vývoji společnosti stává nejen otázka zlepšení žákova výkonu (aby se učil s důrazem na kvalitu a dlouhodobost), ale jde také o to, aby mohl realizovat ty vlohy a schopnosti, které jsou v něm uloženy „v podobě možností – potencialit“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 505).

Poznání, jak dochází k formování a rozvíjení procesu autoregulace učení a jak dále lze tento proces podpořit v rámci školního vzdělávání je nejen zajímavé, ale také přínosné pro teorii i praxi. Může tak dojít ke zlepšení profesní přípravy žáků/studentů a k účinnému zvyšování odborné kompetentnosti. To znamená ve svém důsledku nabývání takových dovedností, které přesahují hranice profese.

Mnohdy osvojení si určitého základu odborných znalostí nestačí. Dochází k potřebě vybavit budoucí absolventy i dalšími dovednostmi, jak se dále vzdělávat a jak tento proces učení samostatně regulovat. V. Kulič (1992) uvádí, že učení se a řízení svého učení není totožné. Koncepce řízení vlastního učení, označující se také jako autoregulace učení, si již dlouhá léta upevňuje svou pozici v oblasti vzdělávání. Cílem této kapitoly je poskytnout čtenáři teoreticko-metodologický vhled do procesu autoregulace učení a přehled diagnostických nástrojů sloužící k měření úrovně autoregulace učení.

10.2 Vymezení základních pojmů

Existují různé teorie charakteristické svým specifickým úhlem pohledu na utváření a definování pojmu autoregulace. Tyto úhly pohledu se mění v závislosti na historickém kontextu a vývoji názorů na myšlení a poznání. V těchto teoriích se klade důraz na

⁴⁸ V textu uvádíme pojem žák (tj. vzdělávající se na nižších typech škol) a student (tj. studující na vysokoškolském stupni vzdělávání). První známky autoregulovaného učení se vyskytují již u mladších žáků navštěvující základní školu. Čáp a Mareš (2001, s. 516) se domnívají, že kompetence k autoregulaci učení je vhodné rozvíjet systematicky již od mladšího školního věku, ale neměla by se opomíjet i v pozdějším období – často se hovoří o tzv. metakurikulu.

různé klíčové aspekty autoregulace a jsou zmiňovány rozličné postupy, jakými lze k autoregulaci dospět.

Z behavioristického chápání vyplynulo přesvědčení, že chování je ovládáno vztahy mezi reakcemi na podněty a jejich následným zpevněním. Právě toto zpevnění je podstatou řízení učení. Z behaviorálního přístupu k myšlení a poznávání je člověk chápán jako *černá skříňka – black box* (srov. Plháková, 2006, s. 149), jejíž obsah je nám utajen. Nelze zjistit, co se děje uvnitř, jisté jsou pouze vstupy a výstupy. Obrat a hlubší úvahy o autoregulaci nastávají v psychologii i v pedagogice až s nástupem kognitivních psychologických paradigmat, při nichž je člověk brán jako aktivní subjekt a poukazuje se také na to, co se odehrává uvnitř (Janík, 2005, s. 8). K nejpodstatnějším charakteristikám řízení učení patří rozlišení na řízení vnější (regulované jinou osobou, učebním prostředím apod.) a vnitřní, pro které se používá termín autoregulace. Dle Kuliče (1992) je smyslem každého řízení plně rozvíjet autoregulaci žáka a učinit vnější řízení učení postupně zbytečným. Jde o to, aby v určité fázi regulace zrušila sama sebe a přešla v autoregulaci, tj. v proces řízení sebe sama.

Autoregulace učení

Autoregulace učení (angl. self-regulated, self-controlled, self-directed learning) je oblastí, jenž se stává jednou z perspektivních témat současné pedagogické a školní psychologie a předmětem především zahraničních výzkumů. Můžeme říci, že autoregulace učení představuje takovou úroveň učení, při které se učící se stává „aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činností, motivační a metakognitivní“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 22).

Má-li student řídit své učení, a regulovat tak svůj vývoj, musí splňovat určité předpoklady (např. stanovit si, čemu se učit; vytrvat u učení; volit strategie učení; ovládat time-management; zhodnotit dosažení stanovených cílů; sebehodnotit efektivitu vlastního učení apod.). Podle Čápa a Mareše (2001, s. 505) se ukazuje, že je v každém člověku tato kompetence uložena, ale je nutné jí objevit a dále patřičně rozvíjet.

Autoregulace je podle Zimmermana (2002, s. 64) proces řízení sebe samého, prostřednictvím něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení. Snaží se dosáhnout určitých cílů a volí strategie vycházející z kontextu, v němž se učení odehrává. Hrbáčková (2009, s. 77) dodává, že „mluvíme o vnitřním procesu, který se projevuje v jednání člověka a který probíhá „nad“ samotným procesem poznávání“.

Učící se při tomto procesu reguluje:

- *Kognitivní dimenzi učení* – volí potřebné strategie učení vedoucí k cíli (podtrhávání textu; učení se nazpaměť; vytváření myšlenkových map apod.).
- *Metakognitivní dimenzi učení* – proces učení monitoruje (uvědomuje si vlastní učební aktivity a dále plánuje a vyhodnocuje postupy; volí jiné strategie učení

v případě, že přestává probíranému učivu rozumět; zkouší sám sebe apod.), hodnotí a kontroluje.

- *Motivační dimenzi učení* – vyznačuje se regulací vnitřních potřeb, zájmem o studium, přesvědčením o jeho smysluplnosti apod. (Hrbáčková, 2009).

Autoregulace učení je chápána z různých pohledů jako:

1. schopnost studenta používat metakognitivní strategie, respektive řídit poznávací proces;
2. schopnost studenta používat kognitivní strategie;
3. propojení motivačních, kognitivních a metakognitivních komponent učení.

V procesu učení nejde proto jen o samotné poznání (kognitivní aspekt), ale rovněž o monitorování tohoto poznání (metakognitivní aspekt) a regulaci motivů, postojů a potřeb (motivační aspekt). Tento pohled zdůrazňuje nezastupitelnou roli všech tří komponent v procesu autoregulace učení. Chybějící komponenta může znamenat, že žák/student není schopen autoregulovat vlastní proces učení. Například vysoká motivace žáka ještě neznamená, že při učení používá vhodné autoregulační strategie. Naopak žák, který zná a používá širokou škálu autoregulačních strategií, nemusí být motivován k tomu, aby vynaložil potřebné úsilí na učení.

Setkává-li se žák/student s novou činností (vypracováním úlohy nebo úkolu), přistupuje k ní v první fázi formou konstruování učebních cílů dle struktury vlastních možností (znalostí). Začíná tak regulovat proces vlastního učení, který sehrává důležitou roli v tom, zda žák/student v řešení vytrvá a nevzdá se při prvních obtížích. Další fáze představuje volbu potřebných učebních strategií⁴⁹. Jejich volba se odvíjí od zkušeností s řešením podobných úkolů v minulosti. Použití strategií můžeme pozorovat ve dvojitě rovině.

První rovina je viditelná, *kognitivní*, prostřednictvím které dosahujeme určitého cíle. Za kognitivní strategie budeme považovat takové postupy učení, které žáka povedou k úspěšnému splnění učebního cíle vázaného na konkrétní oblast učení. Druhá rovina, *metakognitivní*, pracuje „nad“ těmito strategiemi, sloužící k zajištění, aby bylo stanoveného cíle dosaženo. Metakognice je chápána jako „poznávání na druhou“, neboli porozumění vlastním kognitivním procesům zahrnující poznání o tom, jak vlastně poznáváme (Mareš, 1998, s. 169).

Podle V. Švece (2009, s. 23) je ve školním vzdělávání stále opomíjen tento rozvoj metakognitivních znalostí, které představují schopnost a dovednost žáků plánovat a řídit vlastní učení, popř. podle stupně školního vzdělávání, řídit vlastní jednání a rozvoj osobnosti.

⁴⁹ Vycházíme z Mareše (1998, s. 58), který strategie učení neboli učební strategie (angl. learning strategies) chápeme jako postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.

Většina modelů autoregulovaného učení (Boekaerts, 2002; Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002) pojímá *motivaci* jako jednu ze základních složek autoregulace učení vzhledem k tomu, že při procesu autoregulace učení student řídí nejen své kognitivní procesy, ale i ty nonkognitivní⁵⁰.

Dílejší prvky autoregulace jsou přítomny již v předškolním věku, ovšem ucelenější a hlouběji založené postupy jsou záležitostí pozdějšího věku. Velmi citlivým obdobím pro získání autoregulačních strategií je věk mezi 6 a 12 lety, tj. s nástupem puberty (Čáp & Mareš, 2001, s. 516). U žáků vyšších ročníků středních škol a vysokoškolských studentů může být spektrum sledovaných proměnných⁵¹ bohatší, jelikož žák v průběhu svého vývoje získává dokonalejší kontrolu nad svým myšlením a učením (Sternberg, 2002, s. 469).

V předložené práci věnujeme hlavní pozornost motivační dimenzi autoregulace učení, jež se na základě zahraničních i domácích výzkumů (Boekaerts, 2002; Pintrich, 2002; Švec & Hrbáčková, 2009; Zimmerman et al., 2008) jeví jako nejsilnější faktor rozvoje autoregulace učení.

Motivace v procesu autoregulace učení

Souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti, neboli souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom naopak zabraňuje, chápeme jako motivaci (Čáp & Mareš, 2001, s. 145). Motivace ovlivňuje kvalitu rozvoje autoregulace učení a může se stát příčinou toho, že žák/student svou zdatnost autoregulace patřičně nevyužívá.

Pintrich at al. (1995) přinášejí zjištění, že znalosti, motivace a úroveň autoregulace studentů jsou ve vzájemné souvislosti a že mezi úspěšnými a méně úspěšnými žáky/studenty existují rozdíly právě v těchto uvedených faktorech. Podle výsledků je autoregulace proces, při kterém je žák/student vnitřně motivován k učení, úspěch připisuje svým vlastním schopnostem, dokáže předem odhadnout své možnosti a meze a je orientován spíše na proces učení než na samotný výsledek, za který přijímá zodpovědnost.

Proces autoregulace je charakteristický přítomností vnitřního zájmu. Podle Deciho a Ryana (2000a) hovoříme o vnitřní motivaci, jejíž součástí je zaangażovanost subjektu bez nutného poskytnutí zpevnění zvnějšku. Někdy je však zapotřebí cíle splnit, i když neuspokojují naše potřeby, například s úmyslem získání odměny, nebo naopak s cílem vyhnout se nepříjemnostem. V tomto případě mluvíme o motivaci vnější.

⁵⁰ Nonkognitivní procesy jsou spojeny s osobností člověka, která zahrnuje emoce, temperament, charakter a motivaci (Hrbáčková, 2009, s. 78).

⁵¹ Mezi tyto proměnné patří např. plánování času; aktivity sloužící ke sledování a vyhodnocování produktivity použitých strategií; mobilizování zdrojů, tj. aktivity sloužících k tomu, aby se mohly aktualizovat a prakticky uplatňovat žákovy/studentovy potenciality (Čáp & Mareš, 2001, s. 522).

Podle Deciho a Ryana (Deci & Ryan, 2000b, s. 72; Hrbáčková, 2009, s. 79) existují čtyři typy vnější motivace:

1. *Externí regulace* – jednání vyvolává vnější podnět, např. jiná osoba, která vzbuzuje strach z potrestání (žák se učí, aby se vyhnul problémům, vyžaduje to učitel nebo nabízí odměnu).
2. *Regulace pasivně převzatá* – plnění úkolu jedinec vnitřně plně nerespektuje, přestože jej vykonává, např. jedinec tím posílí své ego nebo se vyhne starostem (žák se učí, aby vynikl mezi ostatními, udělal radost někomu blízkému nebo se zalíbil učiteli).
3. *Identifikovaná regulace* – jedinec se ztotožňuje s cílem, přestože to není jeho vnitřním impulzem, vědomě přisuzuje cíli osobní hodnotu a vyhodnocuje ho jako osobně prospěšný (žák se učí, aby odvedl dobrou práci nebo aby získal odbornost pro své budoucí povolání).
4. *Integrovaná regulace* – vnitřní potřeby člověka se integrují s vnějšími požadavky. Dochází ke shodě vnějších a vnitřních cílů, jedná se však stále o nařízené jednání, které člověk nevykonává z vlastního popudu, či pro osobní potěšení, tj. žák se učí, aby věcem porozuměl, poznal nové věci.

V procesu autoregulace učení vycházíme z předpokladu, že jedinec se učí především pro vlastní potřebu. Všeobecným cílem vzdělávání je dosažení tohoto stavu autoregulujícího žáka, který si řídí své učení sám, je si vědom toho, co ještě nezná, co by chtěl poznat a proč a jakým způsobem toho dosáhnout (Sternberg, 2001, s. 13).

10.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Problematika autoregulace učení je v české pedagogické a pedagogicko-psychologické literatuře rozpracována ve studiích např. Čápa a Mareše (2001), Heluse a Pavelkové (1992), Foltýnové (2009). Ve vztahu k metakognitivním strategiím se objevují výzkumy autorky Vlčkové (2007), Hnilicy (1992) a Krykorkové a Chvála (2001). V českém prostředí se autoregulaci učení věnují Švec a Hrbáčková (2009). Ve svých výzkumech autoři představují první pokus o měření úrovně autoregulačních dovedností vysokoškolských studentů. Při konstrukci dotazníku (DAUS1) autoři vycházeli ze zahraničních teorií autoregulace učení (Boekaerts, 2002; Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002; Zimmerman et al., 2008). Inspiračními prameny se staly také zahraniční dotazníky, jako jsou např. Learning and Strategies Study Inventory LASSI, Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ, Metacognitive Awareness Inventory MAI.

Poznání, jakými způsoby lidé řídí své poznávací procesy, je aktuální otázkou výzkumných šetření převážně zahraničních autorů, mezi které patří Monique Boekaertsová

(2002), Paul Pintrich (2002), Zimmerman a Schunk (1998) a Deci a Ryan (2000a; 2000b). Často je zkoumán vliv experimentálních programů výuky na rozvoj autoregulace učení žáků a studentů a dále je v centru zájmu měření úrovně jednotlivých komponentů autoregulace učení (motivace, kognitivní strategie, metakognice), včetně zkoumání jejich vzájemných souvislostí.

Způsoby měření lze klasifikovat podle toho, jak nahlížíme na proces autoregulace učení:

- autoregulace učení jako rys (trvalý atribut člověka, prediktor budoucího chování);
- autoregulace učení jako jev (dočasný stav, souvislost s kontextem).

Mezi nejčastější techniky měření autoregulace učení, která je chápána jako *trvalý rys*, patří:

- dotazníky; posuzovací škály; strukturované interview (rozhovory).

Mezi techniky měření autoregulace učení, která je chápána jako *jev*, patří:

- verbalizační techniky (protokol hlasitého uvažování, úlohy na zjišťování chyb); obsahová analýza (analýza náčrtů, nákresů, poznámek); pozorování výkonu.

Patrně nejfrekventovanější technikou měření autoregulace učení jsou sebeuposuzovací dotazníky a škály (tabulka 10.1). Tyto nástroje přináší informace o tom, jak žáci vysvětlují své kognitivní i nonkognitivní procesy učení, které jsou jinak těžko pozorovatelné.

Měření *autoregulace učení* je v zahraničních výzkumech realizováno pomocí:

- testů, dotazníků, sebeuposuzovacích škál (LASSI: *Learning and Strategies Study Inventory*; MAI: *Metacognitive Awareness Inventory*; SRLI: *Self-regulated Learning Inventory*);
- strukturovaného interview (SRLIS: *Self-regulated Learning Interview Schedule*);
- verbalizačních protokolů (Pressley & Afflerbach, 1995);
- pozorovacích protokolů (Perry, 1998; Turner, 1995);
- sebemonitorovacích protokolů žáků (Lan, 1998);
- sebereflexivních deníků (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998);
- softwarových systémů Study (Winne & Stockley, 1998).

V zaměření na *motivaci* se v diagnostice používá například:

- verbalizační Academic Motivation scale AMS-C 28 (Vallerand et al., 1992; Campbell, 2007);

- verbalizační Motivated Strategies for Learning Questionnaire MSLQ (Pintrich et al., 1991);
- verbalizační Dotazník motivace k výkonu LMI (Schuler & Procházka, 2003).

Silná spojitost autoregulace a motivace je zřetelná v Autodeterminační teorii, tzv. self-determination Theory (Deci & Ryan, 2000). Autodeterminované motivy jsou ty, které vychází z vnitřních potřeb člověka a stojí v opozici k vnější regulaci a amotivaci. Tuto spojitost potvrzují prvotní studie (Švec & Hrbáčková, 2009) měření autoregulace učení vysokoškolských studentů. Při zjišťování validity a reliability posuzovacích škál (DAUS) ukázala faktorová analýza jako nejsilnější faktor motivační orientaci.

Tabulka 10.1

Seznam posuzovacích technik autoregulace učení

Název a zkratka nástroje	Autor	Určeno	Formální podoba	Obsahová struktura
Metacognitive Awareness Inventory (MAI)	Schraw a Dennison (1994)	střední školy vysoké školy	52 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	<p>dva bloky:</p> <p>a) znalost poznávacího procesu (<i>knowledge about cognition</i>) b) regulace poznávacího procesu (<i>regulation of cognition</i>) rozdělené do 8 škál:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. deklarativní znalosti (<i>declarative knowledge</i>) 2. procedurální znalosti (<i>procedural knowledge</i>) 3. kontextuální znalosti (<i>conditional knowledge</i>) 4. informačně řídicí strategie (<i>information management strategies</i>) 5. plánování (<i>planning</i>) 6. monitorování porozumění (<i>comprehension monitoring</i>) 7. odstraňování chyb (<i>debugging strategies</i>) 8. hodnocení (<i>evaluation</i>)
Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	Pintrich et al. (1991)	střední školy vysoké školy	81 položek, odpovídá se pomocí sedmistupňové škály	<p>dva bloky:</p> <p>a) motivační přesvědčení (<i>learning strategies scales</i>) b) použití učebních strategií (<i>motivation scales</i>) rozdělené do 15 škál:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. vnitřní cílová orientace (<i>intrinsic goal orientation</i>) 2. vnější cílová orientace (<i>extrinsic goal orientation</i>) 3. hodnota úkolu (<i>task value</i>) 4. řízení učebních přesvědčení (<i>control of learning beliefs</i>) 5. osobní zdatnost (<i>self-efficacy for learning & performance</i>) 6. testová úzkost (<i>test anxiety</i>) 7. opakovací strategie (<i>rehearsal</i>) 8. elaborativní strategie (<i>elaboration</i>) 9. organizační strategie (<i>organization</i>) 10. kritické myšlení (<i>critical thinking</i>) 11. metakognitivní řízení (<i>metacognitive self-regulation</i>) 12. organizace času a učebního prostředí (<i>time/study environmental management</i>) 13. regulace úsilí (<i>effort regulation</i>) 14. vrstevnické učení (<i>peer learning</i>) 15. vyhledání pomoci (<i>help seeking</i>)

Název a zkratka nástroje	Autor	Určeno	Formální podoba	Obsahová struktura
Self-Regulated Learning Inventory (SRLI)	Lindner et al. (1992)	střední školy vysoké školy	80 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	čtyři bloky: 1. výkonnový proces (<i>executive processing</i>) 2. kognitivní proces (<i>cognitive processing</i>) 3. motivace (<i>motivation</i>) 4. kontrola prostředí (<i>environmental utilization/control</i>)
Lerning and Study Strategies Inventory (LASSI)	Weinstein et al. (1987)	střední školy vysoké školy	77 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	deset dimenzí: 1. postoje a zájmy (<i>attitude</i>) 2. motivace (<i>motivation</i>) 3. časový rozvrh (<i>time management</i>) 4. úzkost a obavy (<i>anxiety</i>) 5. koncentrace pozornosti (<i>concentration</i>) 6. zpracování informací (<i>information processing</i>) 7. vyhledávání hlavních myšlenek (<i>selecting main ideas</i>) 8. zkoušení sebe sama (<i>self-testing</i>) 9. pomůcky ke studiu (<i>study aids</i>) 10. testové strategie (<i>test strategies</i>)
Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)	Ryan a Connell (1989)	základní škola střední školy	32 položek, odpovídá se pomocí čtyřstupňové škály	čtyři dimenze úrovní autoregulace: 1. externí regulace (<i>external regulation</i>) 2. regulace pasivně přejatá (<i>introjected regulation</i>) 3. identifikovaná regulace (<i>identified regulation</i>) 4. vnitřní motivace (<i>intrinsic motivation</i>)
The College Student's Self-Regulated Learning Questionnaire	Hwang a Vrongistimos (2002)	střední školy vysoké školy	93 položek, odpovídá se pomocí šestistupňové škály	třináct dimenzí: 1. vnitřní cílová orientace (<i>intrinsic goal orientation</i>) 2. vnější cílová orientace (<i>extrinsic goal orientation</i>) 3. hodnota úkolu (<i>task value</i>) 4. kauzální atribuce (<i>causal attribution</i>) 5. osobní zdatnost (<i>self-efficacy</i>) 6. opakovací strategie (<i>rehearsal</i>) 7. elaborativní strategie (<i>elaboration</i>) 8. organizační strategie (<i>organization</i>) 9. kritické myšlení (<i>critical thinking</i>) 10. metakognice (<i>metacognition</i>) 11. regulační proces (<i>regulation process</i>) 12. časový rozvrh (<i>time management</i>) 13. vyhledání pomoci (<i>help seeking</i>)

Název a zkratka nástroje	Autor	Určeno	Formální podoba	Obsahová struktura
Self-Regulated Learning Scale	Abdullah (2007)	základní škola	10 položek, odpovídá se pomocí pětistupňové škály	dvě dimenze: a) kognitivní a metakognitivní strategie (<i>cognitive and metacognitive strategy</i>) b) strategie řízení zdrojů (<i>resource management strategy</i>) rozdělené do 10 škál: 1. opakovací strategie (<i>rehearsal</i>) 2. elaborativní strategie (<i>elaboration</i>) 3. organizační strategie (<i>organization</i>) 4. kritické myšlení (<i>critical thinking</i>) 5. sebekontrola (<i>self-monitoring</i>) 6. vlastní plánování (<i>self-planning</i>) 7. vyhledání pomoci (<i>help seeking</i>) 8. vrstevnické učení (<i>peer learning</i>) 9. regulace úsilí (<i>effort regulation</i>) 10. časový rozvrh (<i>time management</i>)

Převzato z Hrbáčková (2009, s. 79) a Mareš (1998, s. 198).

10.4 Dotazník autoregulace učení

V této kapitole pojednáme o měření úrovně osvojení autoregulace učení žáků a studentů. Za nejvhodnější prostředek diagnostiky úrovně utváření motivačních dispozic autoregulace učení považujeme na základě dosavadních zjištění MSLQ dotazník navržený Paulem Pintrichem a kolektivem autorů (Pintrich et al., 1991).

Mezinárodně byl MSLQ dotazník široce využíván v různých prostředích tradičních vzdělávacích oborů, jako jsou např. pedagogická psychologie (Hammann & Stevens, 1998), biologie a společenské vědy (Lin & McKeachie, 1999), vzdělávání učitelů (McClendon, 1996) a lékařské vědy (Barker & Olsen, 1995). Mnoho studií podporuje také použití MSLQ dotazníku v netradičním vzdělávacím prostředí, jako je distanční vzdělávání (Gibson, 1998; Joo, Bong, & Choi, 2000; Lynch & Dembo, 2004; Sankaran & Bui, 2001) apod.

MSLQ dotazník si získal široké přijetí mezi akademiky výzkumníky a byl použit ve studiích vysokoškolských studentů mnoha kontinentů, jako jsou např. Arábie (Almegta, 1997), Austrálie (Fuller, 1999), Kanada (d'Apollonia, Galley, & Simpson, 2001), Čína (Chan, 2002), Japonsko (Yamauchi, Kumagai, & Kawasaki, 1999) a Tchaj-wan (Lee, 1997). Kromě toho Pintrich et al. (1991) uvádí, že MSLQ dotazník byl přeložen do mnoha různých jazyků, včetně francouzštiny, němčiny, španělštiny, italštiny, finštiny, švédštiny, norštiny, maďarštiny, řečtiny, japonštiny, čínštiny a arabštiny.

MSLQ „Motivated Strategies for Learning Questionnaire“

Pintrich et al. (1991) navrhli dotazník MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), který zjišťuje motivační orientaci studentů středních a vysokých škol a míru používání učebních strategií při studiu. Dotazník byl ve vývoji od roku 1986, kdy bylo založeno Národní centrum pro výzkum na zlepšení pomaturitního vyučování a učení (angl.. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning) na Michiganské univerzitě v USA. Poprvé byl dotazník MSLQ použit již v roce 1982, kdy tým autorů (Pintrich et al., 1991) prováděl výzkumy způsobů učení a vyučování na vysokých školách. V letech 1982–1986 se dotazník MSLQ používal v rozmezí 50 až 140 položek.

Vývoj dotazníku trval několik let, během nichž byla testována validita a reliabilita. Koeficient reliability se pohyboval v rozmezí od 0,52 do 0,93, což signalizuje vysokou míru reliability. Byla navržena také zkrácená verze tohoto dotazníku, obsahující 44 položek, pro měření autoregulace učení mladších žáků středních škol.

Současná verze dotazníku MSLQ, upravená od roku 1991, obsahuje 81 položek spadajících do dvou oblastí, z nichž každá je členěna do dalších podoblastí. Jednotlivé části dotazníku (motivační přesvědčení a používání učebních strategií) mohou být použity odděleně dle potřeb výzkumníků.

Oblasti MSLQ dotazníku:

Motivační přesvědčení (otázky 1–31)

- vnitřní cílová orientace (4 položky), vnější cílová orientace (4 položky), vnímaná hodnota úkolu (6 položek);
- řízení učebních přesvědčení (4 položky), osobní zdatnost (8 položek);
- testová úzkost (5 položek).

Použití učebních strategií (otázky 32–81)

- opakovací strategie (4 položky), elaborativní strategie (6 položek), organizační strategie (4 položky), kritické myšlení (5 položek), metakognitivní řízení (12 položek);
- organizace času a učebního prostředí (8 položek), regulace úsilí (4 položky), vrstevnické učení (3 položky), vyhledání pomoci (4 položky).

Oblast dotazníku zaměřující se na *motivační přesvědčení* žáků obsahuje celkem 31 položek. Hodnotí cílovou orientaci žáků a hodnotu, kterou žáci studiu přisuzují. Druhá část dotazníku se vztahuje k *používání kognitivních a metakognitivních strategií* žákem v rozsahu 31 položek a k *regulaci procesu učení*, zastoupeno 19 položkami dotazníku.

Teoretický rámec dotazníku MSLQ představuje sociálně kognitivní pohled na motivační přesvědčení žáků/studentů a používání jejich učebních strategií. V tomto modelu je autoregulace chápána jako schopnost učícího se subjektu být kognitivně, motivačně a metakognitivně aktivní v procesu učení a dosahování jejich cílů (Eccles & Wigfield, 2002, s. 112). V tomto pojetí nejsou motivace a používání učebních strategií chápány jako stálé rysy osobnosti, ale jako dynamické a kontextově vázané. Motivační orientace se však může měnit v čase (o aktivitu, kterou žák/student vykonával před časem z vlastní iniciativy, již v současné době nemá zájem), je individuální (to, co je pro jednoho žáka/studenta velmi zajímavé, nemusí být zajímavé pro jiného žáka/studenta stejného věku či pohlaví) a doménově specifická (žák/student, který vykazuje vysokou úroveň vnitřní motivace v matematice, může být například v dějepise motivován zvnějšku).

Respondenti zaznamenávají své odpovědi na sedmistupňové Likertově škále zjišťující nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu. Časová dotace pro vyplnění dotazníku je vymezená v rozhraní 20–30 min. Zkoumaná proměnná nabývá hodnot 1 až 7 (srov. tabulka 10.2).

Tabulka 10.2

Příklad formulace položky

číselný kód	1	2	3	4	5	6	7
odpověď	nejméně výstižné			těžko rozhodnout			nejvíce výstižné

Dosahování vyšších hodnot je interpretováno jako pozitivní, tj. žáci používají autoregulační dovednosti. Pouze pro kategorii testová úzkost je dosahování vysokých hodnot negativní. K nezávislé proměnné se vztahují také proměnné věk jedince, pohlaví, forma studia apod. Tyto faktory budou zjišťovány společně s proměnnou, kterou je např. ročník, forma studia.

Reliabilita a validita nástroje

Na základě udělení grantu *Office of Education Research and Improvement* z roku 1986 zahájili McKeachie a Pintrich vývoj nástroje MSLQ. Navržená verze dotazníku byla prezentována na třech spolupracujících školách sekundárního a terciárního stupně vzdělávání. Sběr dat se uskutečnil v letech 1986, 1987 a 1988 na výzkumném vzorku 326, 687 a 758 středoškolských a vysokoškolských studentů. Použité verze MSLQ dotazníku byly podrobeny statistické a psychologické analýze, včetně vnitřního výpočtu koeficientu spolehlivosti, faktorové analýzy (Pintrich et al., 1991). Po každé vlně sběru dat a jejich analýze, byly upraveny položky a byl upraven koncepční model nástroje.

Konečná verze MSLQ byla dokončena v roce 1991 se současným prvním oficiálním představením v časopise *Educational and Psychological Measurement* zabývajícím se problematikou pedagogicko-psychologického měření. Údaje uvedené v tomto článku (Pintrich, et al., 1993) obsahují výsledky získaných ze vzorku 380 vysokoškolských studentů z třiceti sedmi tříd zahrnujících 14 specializovaných oborů pěti vědních disciplín: přírodních věd, humanitních a sociálních věd, informatiky a cizích jazyků.

Použitím údajů vzorku ($n = 380$), autoři MSLQ dotazníku provedli řadu statistických testů pro určení reliability a validity nástroje. Dokončili dvě konfirmatorní faktorové analýzy pro určení adekvátnosti teoretického modelu a využitelnosti MSLQ škály. Dvou faktorové řešení konfirmatorní faktorové analýzy bylo dokončeno pro soubor motivačních položek a další pro soubor položek reprezentujících strategie učení. Výsledky dovolily autorům kvantitativně testovat jejich MSLQ teoretický model. Po faktorové analýze následoval výpočet vnitřní konzistence odhadů spolehlivosti (Cronbachovo Alpha 0,76; var. rozpětí 0,52 až 0,93) a korelace nultého řádu mezi různými motivační a kognitivními škálami (Artino, 2005, s. 7).

Použití nástroje

Základem adaptace zahraničního dotazníku pro české podmínky je jeho překlad. Po jazykové stránce představuje náročný proces, jelikož nejde pouze o překlad cizojazyčného textu do českého jazyka, ale rovněž o zhodnocení vhodnosti jednotlivých termínů. K zajištění přesného překladu prochází dotazník několika fázemi překladů a úprav odvíjejících se od konzultací s několika odborníky v oboru pedagogika, pedagogická metodologie, lingvistika, didaktika cizích jazyků apod. Výsledný počet položek se od překladu může lišit (odvíjí se od výsledků položkové a faktorové analýzy). Adaptace zahraničního dotazníku na české podmínky si rovněž vyžaduje písemný souhlas autorů vyjadřujících se k veřejnému použití dotazníku.

Proces analýzy dat bude ve výzkumu zahájen výpočtem základních deskriptivních charakteristik (normalita rozdělení, střední hodnoty, míra rozptylu aj.). Kromě deskriptivních statistik bude cílem šetření ověřit, zda navržené škály mají vyhovující konstruktovou validitu a ověřit, zda je toto měření dostatečně reliabilní za pomoci koeficientu Cronbachovo alfa. Pro selekci jednotlivých škál budou stanovena kritéria vylučující položky s nízkými korelačními koeficienty, s odlehlými středními hodnotami a s nízkou faktorovou zátěží. K dalšímu posouzení kvality škál bude u zbývajících položek provedeno podrobnější určení dimenzionality použitím faktorové analýzy.

Dotazník MSLQ se stal velmi často vyhledávaným nástrojem, o čemž nasvědčuje skutečnost, že byl použit stovkami výzkumných pracovníků v řadě zemí po celém světě. V posledních pěti letech byl MSLQ dotazník, a to buď z části, nebo v celém svém rozsahu, používán ve více než 50 různých výzkumných studiích (Artino, 2005, s. 11). Předkládaný výzkum disertační práce zaměřující se na rozvoj autoregulovaného učení v rámci zefektivnění kvality výuky, představuje první testování české adaptace MSLQ dotazníku.

10.5 Diskuse a závěry

Usilujeme-li o přípravu žáků pro život, vědomosti nemůžeme chápat jako hlavní cíl, ale jako prostředek k rozvoji žákovy osobnosti (Maňák, 2005, s. 23). Objevuje se zde potřeba rozvíjení nové kultury učení, která se bude vyznačovat kromě jiného větší autonomií, kooperativností a zodpovědností žáka za výsledky jeho procesu učení. V této rovině je třeba hovořit o tom, jak rozvíjet samostatnost žáka tak, aby byl motivován učit se po celý život bez vnějšího donucení a aby dokázal své učení řídit. Autoregulace učení, neboli proces řízení sebe sama, tak vstupuje do popředí a stává se jedním z hlavních otázek kvality celoživotního učení.

V předložené kapitole jsme se ve stručnosti zabývali popisem relativně nové problematiky autoregulace učení. Klademe si za cíl zjištění úrovně osvojení autoregulace učení studentů za pomoci zahraničního nástroje MSLQ dotazníku, který nebyl v našich podmínkách doposud používán.

Dosavadní empirické zjištění autoregulace učení plynoucí především ze zahraničních výzkumů je však nutné brát s určitou rezervou. Tyto výsledky korespondují s kulturními odlišnostmi, sociokulturní a vzdělávací zvláštností dané země, ve které výzkum proběhl. Přesto jsou zjištění výzkumu autoregulace učení studentů inspirující, neboť se před námi otevírá teoreticky i prakticky velmi zajímavá oblast. Oblast, která je v našich podmínkách v podstatě nezmapovaná.

11 POUŽÍVÁNÍ STRATEGIÍ UČENÍ CIZÍMU JAZYKU U ŽÁKŮ VYŠŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Příkrylová

11.1 Úvod

Součástí výuky na základní i střední škole je cizí jazyk. Učení se cizímu jazyku přispívá k všeobecnému vzdělání jednotlivce a rozvíjí jeho myšlení. Během vzdělávání se požadavky na úroveň cizího jazyka žáků neustále zvyšují, a na žáky jsou tak kladeny vyšší nároky nejen po lexikální a fonetické stránce cizího jazyka, ale také syntaktické, přičemž je nutné brát v úvahu, že tyto stránky jsou logicky odlišné od mateřského jazyka, tedy náročnější.

Především na středních školách a také již na základních školách se vyučuje více než jeden cizí jazyk, a tím jsou nároky na žáky násobeny. Je nepochybně žádoucí, aby si žák poznatky systematizoval a třídil v rámci jednoho jazyka, který se učí, a uvědomoval si specifické rysy a konkrétní pravidla každého jednoho cizího jazyka odděleně. To může být často pro žáky problematické. Žáci často nevyužívají veškerého potenciálu vlastního učení cizímu jazyku, často nevědí, jak se učit. Ve výuce bývá mnohdy opomíjena podpora strategií učení cizímu jazyku, což žákům může učení komplikovat.

Učení se cizímu jazyku je determinováno více faktory, např. stylem učení a výběrem preferovaných strategií učení se cizímu jazyku. Cílem této kapitoly je rozpracování teoreticko-metodologických východisek pro zkoumání strategií učení cizímu jazyku a představení výzkumné techniky pro zjišťování míry jejich použití žáky středních a jazykových škol. Součástí kapitoly je uvedení výzkumného šetření s použitím zvoleného dotazníku. Vymezíme pojmy strategií učení cizímu jazyku a řečových dovedností a popíšeme dosavadní stav poznání této lingvodidaktické oblasti. Blíže představíme námi zvolený diagnostický nástroj a popíšeme metodologii výzkumu, přičemž se také podíváme na některé výsledky, které výzkum přinesl.

11.2 Vymezení řešené problematiky a základní terminologie

Obecná východiska řešené problematiky jsou ukotvena především v konstruktivistické teorii učení, kterou pomocí svých výzkumů začal postupně utvářet především Jean Piaget. Východiskem konstruktivistické teorie je skutečnost, že jsou to právě

kognitivní procesy, pomocí nichž jedinec aktivně organizuje získávané informace, a tak je zpracovává. Kognitivní psychologie v této souvislosti stojí v opozici k např. behaviorální teorii učení, která předpokládá pasivní přístup člověka k podnětům z okolí, uvažuje o nácviku bez ohledu na individuální vnitřní procesy jedince.

V našem pojetí jsou strategie učení cizímu jazyku chápány z pohledu kognitivního a sociokognitivního lingvistického, přičemž se zaměřujeme na procesy v mikro- a mezoúrovni. Osvojování strategií učení cizímu jazyku je ovlivňováno konstruktivistickými koncepty (např. Piaget, 1966), jakými jsou vlastní představy o strategiích učení cizímu jazyku žáka a žákovy prekoncepty (např. Bertand, 1998). Ve výuce strategií učení cizímu jazyku bývají také do určité míry používány teorie kooperativního učení. Takové vlivy se projevují i v různých taxonomiích strategií učení cizímu jazyku také tím, že jsou mezi stávající strategie zahrnovány sociální strategie učení cizímu jazyku (Vlčková, 2010, s. 22).

K vymezení pojmu strategie učení cizímu jazyku

Strategie učení cizímu jazyku jsou Marešem (1998, s. 58) determinovány jako: „postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se vyvarovat“. Podle Vlčkové představují strategie učení cizímu jazyku jednu ze zásadních částí procesu osvojování jednotlivých složek cizího jazyka. Považuje je tedy za významnou determinantu dosažených výsledků vzdělávání (Vlčková, 2007).

V zahraniční se problematice strategií učení cizímu jazyku věnuje větší pozornost. Například Oxfordová (1990) charakterizuje strategie učení cizímu jazyku jako specifické techniky, chování nebo kroky, které jsou žákem cizího jazyka většinou vědomě používány za účelem obohacení vlastního učení se cizímu jazyku. Oxfordová rozděluje strategie učení cizímu jazyku na strategie přímé a nepřímé. Přímé strategie rozčleňuje na paměťové, kognitivní a kompenzační a nepřímé na metakognitivní, afektivní a sociální. Tato klasifikace může být pokládána za více komplexní než jiné proto, že autorka do ní vkládá také strategie afektivní a sociální (více viz Příkrylová, 2010, s. 168). Existují i další klasifikace strategií učení cizímu jazyku. Jiní autoři například (např. Cohen & Weaver, 2006) upřednostňují klasifikaci strategií učení cizímu jazyku podle řečových dovedností.

Strategie učení obecně jsou tedy postupy většího rozsahu, které učení se jazyku ovlivňují. Jejich preference jsou často ovlivňovány mnoha faktory. Jedním ze základních faktorů determinujících používání strategií učení cizímu jazyku je styl učení. Ten je považován za hierarchicky vyšší. V návaznosti na styl učení a strategie učení a individuální rozdíly mezi žáky cizího jazyka je možné vždy uvažovat o individuálním řešení. Vztah mezi styly učení a strategiemi učení ukazuje obrázek 11.1.



Obrázek 11.1. Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení podle Schmecka. Převzato z Škoda a Doulík (2011, s. 60).

Při vymezování stylu učení, který jen naznačíme, lze předpokládat, že žáci mají rozdílný způsob učení cizímu jazyku. Chartier (2003, s. 21) zdůrazňuje, že je nutné vysvětlovat žákův úspěch/neúspěch v souvislosti s jeho osobitým způsobem získávání informací, jak je ukládá, zpracovává a vybavuje, jak konstruuje svůj základ vědomostí i s otázkami míry vlivu výuky na žáka.

Často se styl učení uvádí v souvislosti s kognitivním stylem (např. Chartier, 2003; Mareš, 1998). Kognitivní styl je považován za charakteristický způsob, jakým člověk vnímá, zapamatovává informace, myslí, řeší problémy a rozhoduje se (Mareš, 1998, s. 50), přičemž kognitivní styl jedince se ukazuje jako částečně nezávislý na úrovni jeho kognitivních procesů (Chartier, 2003, s. 12).

Mareš (1998, s. 53–54) uvádí následující možnosti vztahu mezi stylem učení a kognitivním stylem.

- vzájemný vliv obou (částečně se překrývají);
- styl učení překračuje rámec kognice;
- kognitivní styl může být považován za obecnější;
- styl učení a kognitivní styl jsou chápány synonymně.

Mareš (1998, s. 48) tedy vymezuje styl učení z psychologického pohledu jako individuální a vnitřně jednotný způsob výběru jednotlivých postupů a prvků, který je vnějším pozorovatelem identifikovatelný jako svébytný.

Strategie učení lze tedy vymezovat vzhledem k hierarchicky vyššímu kognitivnímu stylu a stylu učení. Strategie učení cizímu jazyku jsou ovlivňovány individuálním kognitivním stylem každého jedince. Na rozdíl od stylu učení jsou snadněji měnitelné a ovlivnitelné. To je v pedagogické praxi výhodná vlastnost strategií učení cizímu jazyku. Jednotlivec může opustit například stávající preferované, leč neúspěšné strategie učení ve prospěch strategií vhodnějších (Chevrier, 2000a, s. 12).

K vymezení pojmu řečové dovednosti

Jazyk slouží především jako prostředek komunikace. Směr komunikace a veškeré použité prostředky k její realizaci jsou podmíněny mimo jiné komunikačním cílem. Podle Hendricha komunikační cíl rozvíjí dva aspekty: jednak se jedná o osvojení si jazykových prostředků a jednak je to pěstování řečových dovedností. Oba aspekty jsou podle autora v blízkém kontaktu (Hendrich, 1988, 81–82).

Učení se cizímu jazyku probíhá často pomocí recepce a reprodukce. S tím souvisejí řečové dovednosti, které se na komunikaci podílejí. Jejich rozvíjení bývá často cílem a/nebo prostředkem k realizaci komunikace. Řečové dovednosti se dělí podle druhů na receptivní (poslech, čtení) a na produktivní (mluvení a psaní). Řečové dovednosti mohou být rozvíjeny v činnostech podporujících především osvojování jazykových prostředků, tzn. slovní zásoba, výslovnost, pravopis a gramatika (Šebestová, 2010, s. 132–134).

Strategie učení cizímu jazyku mohou být chápány také z pohledu lingvodidaktiky, přičemž jsou strategie učení cizímu jazyku spojovány s řečovými dovednostmi a jazykovými prostředky (např. Cohen & Weaver, 2006; Oxfordová, 1990) a v návaznosti na ně strategie učení cizímu jazyku také zjišťujeme (Vlčková & Příkrylová, 2010).

11.3 Shrnutí dosavadního stavu poznání řešené problematiky

Problematika strategií učení cizímu jazyku se začala v zahraničí rozvíjet především v 70. letech 20. století. První výsledky výzkumů strategií učení cizímu jazyku poskytly Rubinová a Wendenová v 70. letech 20. století. Ony později také navrhuji vymezení strategií učení cizímu jazyku.

Jak uvádí Vlčková (2007), zpočátku byli výzkumníci více ovlivněni rozvojem kognitivní psychologie, a tak se více zaměřovali na výpovědi úspěšných žáků (např. Stern, 1975; Naiman et al., 1978; Rubin & Wenden, 1987). Vycházeli z předpokladu, že úspěšní žáci cizího jazyka se od ostatních neliší inteligencí, nýbrž používáním vhodných strategií učení. Postupně se začalo uvažovat o možnosti, že úspěšní žáci se učí v cizím jazyce myslet (Naiman et al., 1978). Některé výzkumy například ukazují (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978; Vlčková, 2005 aj.), že jakmile se úspěšný žák setká s neznámým výrazem, začne činit odhady založené na svých zkušenostech, znalostech a dovednostech, kdežto slabší žák častěji sáhne po slovníku a každé neznámé slovíčko vyhledává, což ho brzdí v jeho pokroku v učení cizímu jazyku (Vlčková, 2010, s. 58). Žákovská úspěšnost je mnohdy spojována také s emoční stránkou lidské psychiky. Podle Naimana et al. (1978) jsou úspěšní žáci ti, kteří umí kontrolovat své emoce a postoje k učení, a podporují tím afektivní stránku svého učení cizímu jazyku.

V poslední čtvrtině 20. století byla pozornost v oblasti strategií učení cizímu jazyku věnována také strategiím sociálním a afektivním, jejich používání a především jejich podpoře ve výuce. Poslední dekáda 20. století je pro oblast výzkumů strategií učení cizímu jazyku ve znamení propojování studií a výzkumů z oblasti lingvodidaktiky a kognitivní psychologie. Vlčková (2007, s. 23–24) poukazuje na problematiku některých otázek stále zodpovězených nejednoznačně (např. otázka míry používání strategií učení).

V současné době lze pozorovat v České republice zvyšující se zájem o problematiku strategií učení cizímu jazyku. Tento nárůst výzkumných šetření dává Vlčková (2007, s. 23) do souvislosti se zavedením aktuálních kurikulárních dokumentů RVP, ŠVP a v nich zahrnutých klíčových kompetencí, odkazujících také na strategie a taktiky učení u žáků.

Výzkumná šetření strategií učení na poli české pedagogické vědy nejsou častá, nicméně zájem o tuto problematiku se především v řadách začínajících výzkumníků zvyšuje. V posledních letech tedy roste zájem o realizaci výzkumu strategií učení cizímu jazyku, a to na úrovni závěrečných prací vysokoškolských studentů. Jejich práce se zaměřuje především na: (1) výzkum strategií učení cizímu jazyku obecněji (např. Vlčková, 2003, 2007; Přinosilová, 2010; Burešová, 2007; Nováková, 2009); (2) výzkumy zjišťující používání strategií učení realizované na ZŠ (např. Večerková, 2010; Kozmonová, 2008; Matyasková, 2009; Fischerová, 2009) a výzkumy realizované na SŠ (např. Koudelková, 2009).

Systematické a komplexnější výsledky výzkumných šetření v Jihomoravském kraji přináší především Vlčková (2003, 2007, 2010). Vlčková (2010) realizovala např. výzkum na několika gymnáziích. Výsledky např. ukazují, že nejefektivnější skupinou strategií učení cizímu jazyku jsou strategie kognitivní a také, že strategie afektivní a kompenzační používají nejvíce žáci nepřímo úměrně ve vztahu k řečovým dovednostem, tzn. že čím méně je rozvinuta řečová dovednost, tím více tyto skupiny strategií žáci používají. Vlčková ale dále zamítá hypotézu, že žáky nejvíce používané strategie jsou strategie nejefektivnější (2007).

Vlčková (2009a) se zaměřila také na srovnání studia osmiletého a čtyřletého gymnázia podle používání strategií učení cizímu jazyku. Výzkumný vzorek tvořilo 297 žáků čtyřletého studia a 296 ze studia osmiletého. Respondenti byli vždy žáci třetího ročníku a septimy gymnázií v Brně. Jako nástroj byl použit autorkou adaptovaný inventář strategií učení cizímu jazyku SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Oxfordová, 1990) od R. L. Oxfordové. Vlčková k interpretaci dat použila také typologii strategií učení cizímu jazyku Oxfordové, která rozlišuje 6 skupin strategií (paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální). Analýza dat ukazuje, že některé strategie učení cizímu jazyku používají více žáci osmiletého studia. Jednalo se o 6 ze 7 proměnných (z kognitivních to jsou např. strategie opakování činnosti, strategie orientačního čtení, z metakognitivních

např. strategie všímání si chyb v cizím jazyce a zaměřování se na jejich příčinu, atd.). Žáci čtyřletého gymnázia ve srovnání s osmiletým programem používali více strategie věnování pozornosti příznakům stresu a snažili se mu předcházet. Vlčková ale shrnuje výsledky na obecné úrovni – mezi žáky osmiletého a čtyřletého gymnázia se nevyskytly žádné systematické rozdíly v používání strategií učení cizímu jazyku (Vlčková, 2009a).

11.4 Výběr a ověřování výzkumného nástroje

Ve výzkumu strategií učení se nejčastěji setkáváme s kvantitativním výzkumným přístupem. Nejrozšířenější technikou zjišťování strategií učení cizímu jazyku u žáků stále zůstávají dotazníková šetření. Ta mají výhodu především v rychlém zpracování zjištěných dat a jejich relativně nenáročné interpretaci.

Také výzkum realizovaný autorkou kapitoly v rámci disertační práce byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Ke zjišťování míry používání strategií učení cizímu jazyku žáky středních škol a jazykových škol byl použit dotazník adekvátní věku respondentů a jejich očekávané jazykové úrovni. Jedná se o dotazník, který předkládá Cohen a Weaverová v souvislosti se svým přístupem SSBI (Příkrylová, 2010, s. 170–172). Dotazník je tvořen 112 položkami. Položky jsou řazeny podle typologie strategií učení cizímu jazyku Cohena a Weaverové, kteří strategie učení cizímu jazyku systematizují a popisují podle řečových dovedností a některých jazykových prostředků a prvků jazyka. Podle těchto kritérií dělí strategie učení cizímu jazyku na strategie porozumění poslechu, čtení, psaní, mluvení a strategie osvojování slovní zásoby a překladu.

- Strategie porozumění poslechu zahrnují strategie pro seznámení se zvukovou podobou jazyka, procvičování poslechu, strategie zaměřené na porozumění slyšenému a kompenzaci v případě neporozumění.
- Strategie čtení zahrnují strategie ke zlepšení čtení jako zběžné čtení k nalezení hlavní myšlenky a strategické shrnutí čteného materiálu.
- Strategie mluvení zahrnují zapojování se do konverzace a její udržování, strategie procvičování mluvení. Zahrnují také metakognitivní strategie jako je příprava na konverzaci, v případě, že učící se nezná potřebné slovo nebo výraz.
- Strategie psaní zahrnují procvičování ortografického systému jazyka, ale také např. plánování, co se bude psát, používání externích zdrojů jako slovníků, textů k tématu, postupy při psaní, strategie přepisování a vylepšování písemných prací.
- Strategie osvojování slovní zásoby a strategie překládání jsou tvořeny strategiemi k učení, opakování a vybavování nových slovíček, překládání do mateřského jazyka, aby učící se pochopil nebo si zapamatoval informace a také využívání cílového jazyka co nejvíce.

Se souhlasem autorů byl dotazník *Language Strategy Use Survey* autorů Cohena, Oxfordové a Chiové (Cohen, 2002, s. 68–74) z angličtiny přeložen do češtiny a následně adaptován na české podmínky (viz Příkrylová, 2010, s. 172). Adaptace dotazníku probíhala formou formulací položek, vkládáním a eliminací položek s důrazem na český sociokulturní kontext a jazyk.

V rámci ověřování adaptovaného Cohenova dotazníku proběhla pilotáž nástroje na *Gymnáziu Ladislava Jaroše* v Holešově v roce 2010 (Příkrylová, 2010). Tohoto šetření se zúčastnilo 68 respondentů z většiny ročníků vyššího gymnázia. Pro použití vhodných statistických metod byl proveden test normality v podobě Kolmogorov-Smirnovova testu (hodnota 0,07; $p = 0,2$), jenž indikuje normální rozložení dat a použití metod parametrické statistiky. Byla zjišťována reliabilita výzkumného nástroje prostřednictvím Cronbachova alfa koeficientu ($\alpha = 0,95$). Nástroj se tedy ukázal jako spolehlivý. Použitá konfirmační faktorová analýza nepotvrdila původní rozdělení položek do kategorií podle skupin strategií učení cizímu jazyku. Z metod induktivní statistiky byla použita analýza rozptylu za účelem zjištění rozdílů u pozorovaných skupin strategií, jejichž výsledky ve většině případů neprokázaly staticky významný rozdíl. (viz Příkrylová, 2010, s. 174).

11.5 Sběr a získávání dat

Adaptovaný dotazník byl následně vložen na *Portál evaluačních nástrojů*. Tento portál byl vytvořen *Národním ústavem odborného vzdělávání* (NÚOV) v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*. Pracovníci ústavu a externí spolupracovníci projektu především z řad vysokoškolských učitelů sestavili seznam celkem 30 nástrojů, které mohou školy využívat pro vlastní evaluaci, a realizovat autoevaluaci školy. Nástroje byly voleny tak, aby pokryly širokou škálu pro školy žádoucích evaluačních oblastí (na Portále je např. *Klima školní třídy*, *Rámeček profesních kvalit učitele*, *Mapování cílů kurikula* nebo *Skupinová bilance absolventů*). Náležitosti vlastního hodnocení školy (autoevaluaci školy) předkládá vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanovují náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Pomocí tohoto webového autoevaluačního portálu se mohly školy registrovat a volit evaluační nástroje. Nástroje jsou na portál umístěovány postupně od prosince roku 2009 do září 2011. Celkem je k dispozici 30 evaluačních nástrojů. Nástroj, na kterém jsme pracovaly my (Vlčková, Příkrylová), nese název *Strategie učení se cizímu jazyku* (dostupný z <http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku>). Tento evaluační nástroj obsahuje celkem 4 dotazníky. Dva dotazníky jsou určeny pro zjišťování strategií učení na základní škole (na 2. stupni), zbylé dva pak na škole střední. Obě skupiny dotazníků (pro ZŠ i SŠ) obsahují dotazník strategií učení cizímu jazyku pro žáky, který zjišťuje jejich míru používání strategií učení cizímu jazyku. K žákovskému dotazníku je také připojen dotazník pro jejich vyučující, který zjišťuje

míru podpory strategií učení cizímu jazyku žáků jejich učitelem. Žáci tak vyplňují dotazník pro ně určený a učitel odpovídá na položky v dotazníku v návaznosti na třídu, ve které výzkum provádí. Učitel může dotazník vyplnit stejně i k jiným třídám, v nichž vyučuje. Nicméně lze předpokládat, že výuka ve všech jeho třídách neprobíhá stejně, učitel by tedy tímto mohl data zkreslovat. V návaznosti na vyplněné dotazníky žákovské a učitelské je možné výsledky porovnávat a data interpretovat, a svou výuku tím zefektivnit. V návaznosti na položky v dotazníku je možné si utvářet představu o používaných strategiích učení žákem nebo jejich podporování učitelem.

Tato kapitola se analýze dat z učitelského dotazníku nevěnuje. Uvedeny jsou některé výsledky žákovského dotazníku. Kompletní popis a interpretace dat učitelského a žákovského dotazníku a jejich srovnání budou k dispozici v disertační práci autorky.

11.6 Výzkumný vzorek

Nástroj *Strategie učení se cizímu jazyku* byl na webový evaluační portál umístěn v květnu 2010 a od té doby byla sbírána data. Jejich sběr byl pro účely standardizace nástroje ukončen během ledna 2011. Pomocí webu tak byla sesbírána data zahrnující 941 žáků a 16 učitelů. Byla provedena základní analýza dat žákovského dotazníku, která eliminovala respondenty záměrně zkreslující data, a několik dotazníků tak bylo vyřazeno. Celkem se tedy našeho výzkumu zúčastnilo 901 respondentů ze 14 středních škol nebo odborných učilišť z České republiky. I přes shodný počet participujících škol s počtem krajů v České republice se výzkumu zúčastnily školy z osmi krajů ČR. Nejhojnější zastoupení měl Liberecký kraj (3), dále Jihomoravský, Olomoucký, Ústecký a Plzeňský (vždy 2) a Jihočeský, Zlínský a kraj Vysočina (vždy 1).

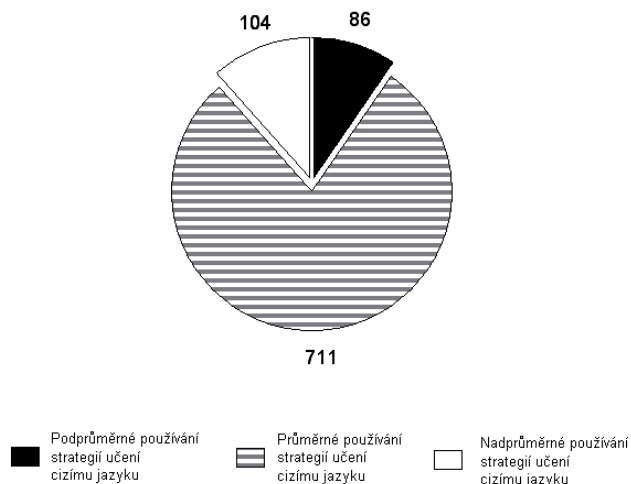
Výzkumu se zúčastnilo celkem 14 škol. Jednalo se o SOŠ (9, celkem 507 respondentů), gymnázia (5, celkem 387 respondentů), SOU (2, celkem 118 respondentů) a jazykovou školu (1, celkem 26 respondentů).

Po předložení dotazníku respondenti určovali míru svého souhlasu nebo nesouhlasu na škále Likertova typu: (Ne, Spíše ne, Spíše ano, Ano, Nevím). Poslední možností nevím využívali respondenti pouze sporadicky, proto není v následující analýze zohledněna. Každému stupni na škále byla přidělena hodnota 1–4 (Ne = 1, Spíše ne = 2, Spíše ano = 3, Ano = 4).

11.7 Vybrané výsledky z žákovského dotazníku

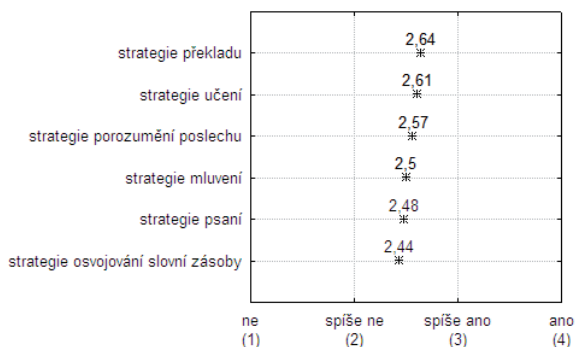
Tato kapitola představuje vybrané výsledky dotazníkového šetření, které si dalo za cíl zjistit míru používání strategií učení cizímu jazyku na středních školách v České republice. Analýza dat byla provedena v programu STATISTICA 9.

Žáci zúčastněných středních škol se vyjadřovali k používání strategií učení cizímu jazyku. Jejich odpovědi ukazují, že průměr používání strategií učení cizímu jazyku všech žáků ve všech školách je 2,53 (SD = 0,42), to znamená, že strategie učení spíše používají. Následující graf na obrázku 11.2 ukazuje četnosti respondentů, kteří používají strategie učení podprůměrně (86), průměrně (711) a nadprůměrně (104).



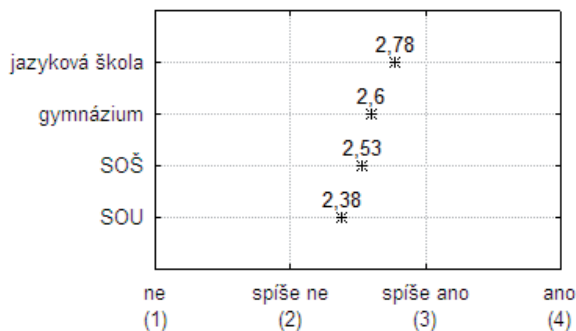
Obrázek 11.2. Míra četnosti používání strategií učení cizímu jazyku žáky středních škol.

Co se týče jednotlivých skupin strategií a jejich používání všemi respondenty, ukazují výsledky, že nejvíce žáci středních škol používají strategie překládání ($x = 2,64$, $SD = 0,46$) a nejméně strategie osvojování slovní zásoby ($x = 2,44$, $SD = 0,51$). Graf na obrázku 11.3 ukazuje srovnání míry používání jednotlivých strategií učení cizímu jazyku žáky.



Obrázek 11.3. Srovnání průměrné míry používání skupin strategií učení cizímu jazyku.

Výsledky míry používání strategií učení podle typů škol (tedy gymnázium, jazyková škola, střední odborné školy a střední odborná učiliště) ukazují následující výsledky (viz graf na obrázku 11.4). Nejvíce používá strategie učení cizímu jazyku jazyková škola ($x = 2,78$, $SD = 0,22$), dále gymnázium ($x = 2,60$, $SD = 0,37$), následují střední odborné školy ($x = 2,53$, $SD = 0,37$) a střední odborná učiliště ($x = 2,38$, $SD = 0,65$).



Obrázek 11.4. Srovnání průměrné míry používání všech strategií podle typů škol.

V návaznosti na průměrné používání strategií učení cizímu jazyku žáky středních škol jsme se zajímali i o používání jednotlivých strategií. Proběhlo tak srovnání míry používání jednotlivých strategií učení cizímu jazyku. Jednotlivé strategie ze všech skupin jsou ve srovnání pravidelně rozloženy. Mezi skupinu nejvíce používaných strategií učení cizímu jazyku patří strategie porozumění poslechu – žáci uvádí, že se snaží zachytit klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení. ($x = 3,43$), že poslouchají hudbu v cizím jazyce ($x = 3,26$), že sledují filmy v cizím jazyce s českými titulky ($x = 3,18$) a že se snaží rozumět tomu, co slyší, aniž by překládali slovo od slova ($x = 3,17$). Na druhé straně strategie, které jsou žáky nejméně používány, jsou také některé strategie porozumění poslechu – žáci spíše nesledují zprávy v cizím jazyce ($x = 1,60$) a neposlouchají rádio v cizím jazyce ($x = 1,91$). Mezi nejméně používané strategie patří také některé strategie osvojování slovní zásoby – žáci tedy nepoužívají kartičky, na které si píšou nová slova ($x = 1,84$) a neučí se dějová slovesa, tak, že činnost provedou nebo naznačí ($x = 1,87$).

Dále nás zajímalo, jak se liší používání strategií učení cizímu jazyku žáky gymnázií, středních odborných škol a učilišť a jazykových škol v návaznosti na jejich konkrétní studijní obor. Na základě toho byli všichni respondenti rozděleni podle oboru, který studují, protože v důsledku slučování středních škol se výzkumu zúčastnilo např. gymnázium s ekonomickým a administrativním oborem. Byly také rozlišeny obory maturitní a nematuritní v často spojených školách (SOŠ a SOU). Zastoupení studijních oborů ve výzkumu ukazuje tabulka 11.1.

Tabulka 11.1
Zastoupení studijních oborů ve výzkumu

Studijní obory	Počet respondentů
Všeobecné vzdělávání	250
Ekonomické a administrativní obory	188
Technicky odborné vzdělávání s maturitou (SOŠ)	136
Technicky odborné vzdělávání bez maturity (SOU)	118
Zdravotnické obory	99
Pedagogické a sociální obory	71
Jazykové vzdělávání	26
Veterinární obory	13

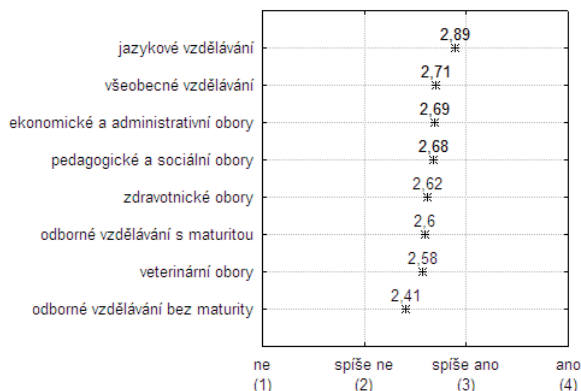
Za účelem zjištění rozdílů u pozorovaných skupin respondentů (podle studijních oborů) byla provedena analýza rozptylu (ANOVA). Ta ukázala významné rozdíly mezi těmito skupinami respondentů a jednotlivými skupinami strategií. Byly zjištěny statisticky významné rozdíly u jazykového vzdělávání téměř ve všech skupinách strategií učení cizímu jazyku. Nejvýznamnější rozdíl jazykového vzdělávání se ukazuje ve strategiích porozumění poslechu ($p = 0,00000$) a překládání ($p = 0,00000$). Rozdíly se ukazují také u strategií psaní ($p = 0,00001$), čtení ($p = 0,00006$) a mluvení ($p = 0,00041$). Pouze u strategií osvojování slovní zásoby se neprokazují signifikantní rozdíly ($p = 0,19305$).

Zajímavé výsledky se ukazují také po zjišťování průměrného používání strategií učení u jednotlivých studijních oborů respondentů. Strategie porozumění poslechu (viz graf na obrázku 11.5) mimo žáky jazykových škol ($x = 2,77$, $SD = 0,24$) používají nejvíce žáci pedagogických a sociálních oborů ($x = 2,76$, $SD = 0,42$) a všeobecného vzdělávání ($x = 2,66$, $SD = 0,38$), nejméně žáci odborného vzdělávání bez maturity ($x = 2,32$, $SD = 0,65$) a žáci veterinárních oborů ($x = 2,41$, $SD = 0,28$).



Obrázek 11.5. Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategií porozumění poslechu.

Statisticky významné rozdíly se ukazují také v používání strategií překládání, psaní, čtení a mluvení. Strategie překládání (viz graf na obrázku 11.6) jsou používány nejvíce žáky jazykových škol ($x = 2,89$, $SD = 0,32$) a všeobecného vzdělávání ($x = 2,71$, $SD = 0,38$). Nejméně tyto strategie používají žáci veterinárních oborů ($x = 2,58$, $SD = 0,23$) a středního odborného vzdělávání bez maturity ($x = 2,41$, $SD = 0,7$).



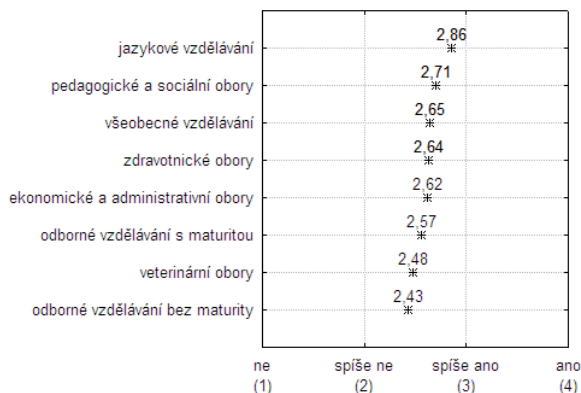
Obrázek 11.6. Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie překládání.

Z výsledků je zřejmé, že strategie psaní (viz graf na obrázku 11.7) nejvíce používají žáci jazykového vzdělávání ($x = 2,89$, $SD = 0,39$) a žáci všeobecného vzdělávání ($x = 2,89$, $SD = 0,49$). Nejméně žáci veterinárních oborů ($x = 2,22$, $SD = 0,28$) a středního odborného vzdělávání bez maturity ($x = 2,39$, $SD = 0,76$).



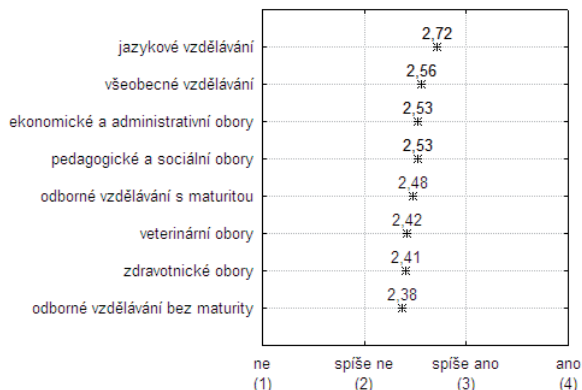
Obrázek 11.7. Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie psaní.

Také strategie čtení (viz graf na obrázku 11.8) jsou nejvíce používány žáky jazykového vzdělávání ($x = 2,86$, $SD = 0,3$) a pedagogických a sociálních oborů ($x = 2,71$, $SD = 0,49$). Žáci všeobecného vzdělávání pak tyto strategie používají méně ($x = 2,65$, $SD = 0,46$). Nejméně je ale používají žáci veterinárních oborů ($x = 2,48$, $SD = 0,32$) a žáci středního odborného vzdělávání bez maturity ($x = 2,43$, $SD = 0,78$).



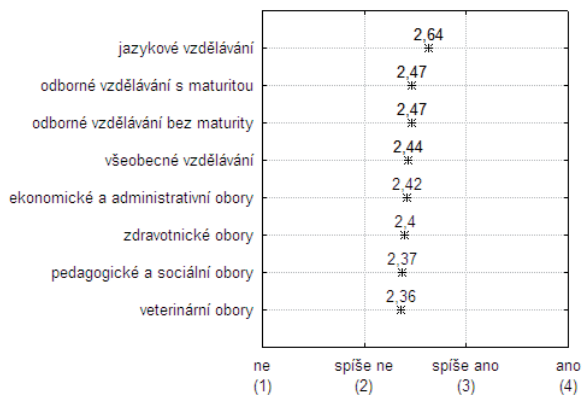
Obrázek 11.8. Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie čtení.

Žáci jazykového vzdělávání používají průměrně nejvíce ($x = 2,72$, $SD = 0,37$) i strategie mluvení (viz graf na obrázku 11.9). Následují je žáci všeobecného vzdělávání ($x = 2,56$, $SD = 0,43$) a ekonomických a administrativních oborů ($x = 2,53$, $SD = 0,39$). Nejméně jsou strategie mluvení používány žáky zdravotnických oborů ($x = 2,41$, $SD = 0,39$) a žáky středního odborného vzdělávání bez maturity ($x = 2,38$, $SD = 0,71$).



Obrázek 11.9. Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie mluvení.

Může se jevit jako zajímavé, že pouze v používání strategií osvojování slovní zásoby (viz graf na obrázku 11.10), kde výsledky netvoří statisticky významné rozdíly, mají žáci středního odborného vzdělávání bez maturity lepší průměrné hodnoty ($x = 2,47$, $SD = 0,76$) než v používání ostatních skupin strategií učení cizímu jazyku. Před těmito žáky průměrně tyto strategie používají více jen žáci jazykového vzdělávání ($x = 2,64$, $SD = 0,40$). Stejně výsledky mají žáci středního odborného vzdělávání s maturitou ($x = 2,47$, $SD = 0,47$) a nejméně strategie osvojování slovní zásoby používají studenti pedagogických a sociálních oborů ($x = 2,37$, $SD = 0,41$) a veterinárních oborů ($x = 2,36$, $SD = 0,27$).



Obrázek 11.10. Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie osvojování slovní zásoby.

Výsledky v této kapitole bylo možné rozdělit na úrovni všech respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili, na úrovni typu školy, kterou studují (gymnázium, jazyková škola, střední odborná škola a střední odborné učiliště), na úrovni skupin respondentů podle oboru, který studují. Nejprve jsme se zajímali o celkové používání strategií učení zúčastněných žáků vyššího sekundárního vzdělávání a pomocí průměru a grafu s popisem četností jsme ukázali, že žáci strategie učení spíše používají. Po této analýze jsme se zajímali o průměrné používání jednotlivých skupin strategií všemi respondenty a jako poslední analýza na úrovni všech respondentů, proběhlo zjišťování průměrně nejvíce a nejméně používaných jednotlivých strategií učení cizímu jazyku (prezentované jednotlivými položkami v dotazníku). Věnovali jsme pozornost také používání strategií učení cizímu jazyku podle typů škol, kde se ukázalo, že nejvíce používají strategie učení cizímu jazyku opět jazykové školy.

11.8 Diskuse a závěry

Považovali jsme za zajímavé představit čtenáři vybrané výsledky výzkumu z dotazníkového šetření zjišťujícího míru používání strategií učení cizímu jazyku na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.

Zajímavé se nám jeví to, že nejvíce jsou používány strategie porozumění poslechu, což lze chápat s přihlédnutím na náročnost praktického rozvoje této dovednosti v české škole s česky mluvícími vyučujícími (eventuálně s možným malým množstvím didaktických CD nebo DVD, popř. didaktických poslechových mp3 nebo mp4 formátu cvičení). Mnohdy se ale na školách vyskytují také rodilí mluvčí nebo učitelé dříve dlouhodobě žijící v zahraničí, kteří mohou posilovat žákovu motivaci. Respondenti uváděli, že nejčastěji tyto strategie rozvíjejí pomocí poslechu hudebních a filmových cizojazyčných nosičů. Současné možnosti zisku cizojazyčných filmů a hudby mohou pomoci žákům při rozvoji strategií učení a z výzkumu je vidět, že takových možností hodně využívají. Je jasné, že velký vliv tady má jejich motivovanost k porozumění poslechu, které může vést i k posilování jejich sociálního postavení ve skupině vrstevníků. Ovšem objevily se také skutečnosti, kdy na opačné straně, nejméně používaných strategií učení cizímu jazyku, byly nalezeny také strategie porozumění poslechu. Zde respondenti uváděli, že nejméně poslouchají zprávy v cizím jazyce a cizojazyčné rádio, které zřejmě ukazují jejich demotivaci obsahovou, nikoli jazykovou, např. jejich zájem o poslech rádia není velký, protože zřejmě raději poslouchají předem zvolený hudební žánr nebo hudbu obecně.

Poté jsme se věnovali analýzám na úrovni skupin respondentů v návaznosti na jejich studijní obory a zjistili jsme, že nejvíce používají všechny skupiny strategií respondenti ze školy zaměřené přímo na jazykové vzdělávání. Domníváme se, že to může být dáno několika faktory. Žáci takového studijního oboru mohou mít více možností vystavení se jazyku a také lze předpokládat, že jsou ke studiu jazyku více vnitřně

motivováni. Tito žáci mohou mít také více příležitostí k nácvičku strategií učení cizímu jazyku a podporu svých vyučujících. Ti s nimi mohou strategie přímo trénovat. Naopak nejméně strategie učení cizímu jazyku používají žáci středního odborného vzdělávání zakončeného závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu. Tito žáci mohou mít, na rozdíl od jazykového vzdělávání, menší možnosti vystavení se jazyku i vlastní motivaci. Lze předpokládat, že asi podpora strategií učení cizímu jazyku ze strany vyučujících nebo ze strany školy a jejího prostředí (a jazykového vybavení tříd) nemusí být ani na podobné úrovni. Nicméně zajímavé se nám jeví výsledky používání strategií osvojování slovní zásoby, kde výsledky ukázaly, že tito žáci používají po jazykové škole průměrně tyto strategie nejvíce. Vyšší míra používání strategií osvojování slovní zásoby studenty odborného vzdělávání bez maturity je například dána zvýšeným tlakem ze strany vyučujících na znalosti slovíček.

Výše popsané výsledky výzkumu dotazníku strategií učení cizímu jazyku tvoří část disertační práce autorky kapitoly. Autorka plánuje výsledky v disertační práci více rozvinout a věnovat se také interpretaci dat z učitelského dotazníku. Pomocí takových výsledků by mělo být patrné, do jaké míry učitelé podporují strategie učení cizímu jazyku žáků. Po analýze výsledků žakovských a učitelských dotazníků bychom chtěli zjistit vztah učitelovy podpory strategií učení cizímu jazyku na jejich používání žáky. Pomocí takového srovnání by bylo eventuálně možné navrhnout didaktická cvičení, která by mohla učitelé ve výuce strategií učení cizímu jazyku pomoci.

12 KARTOGRAFICKÉ DOVEDNOSTI VE VÝUCE ZEMĚPISU: TEORETICKÝ MODEL A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kateřina Mrázková

12.1 Úvod

Mapy patří spolu s glóblem k nejpoužívanějším pomůckám ve výuce zeměpisu (Bednarz, 2004, s. 226; Wiegand, 2006, s. 1). Učitelé pomocí nich ukazují studentům geografické objekty, jako například vzdálená místa, zaniklé civilizace nebo města. Mohou také sloužit k doplnění geografického textu. Jestliže jsou mapy vytvořeny dle kartografických zásad (viz např. Pravda, 2003; Wiegand, 2004) a jsou správně používány především ve výuce zeměpisu, mohou sloužit jako nástroje, které podporují učení a zároveň umožňují žákům získávat smysluplné a důležité informace. S nárůstem map dostupných na internetu, digitálních atlasů a geografických informačních systémů je nutné osvojit si kromě tradičních dovedností jako je vyhledání místa na mapě také mnohé další dovednosti, které se vztahují k používání mapy. Tyto dovednosti označujeme jako kartografické.

Tato kapitola představuje předvýzkum zpracovaný v rámci disertační práce autorky. Výzkumné šetření se zaměřuje na zjištění úrovně osvojení kartografických dovedností u žáků základních škol. Výzkumným nástrojem je didaktický test tvořený učebními úlohami zaměřenými na zjištění úrovně osvojení kartografických dovedností. Učební úlohy byly vybrány na základě analýzy úloh ve vybraných učebnicích zeměpisu pro základní školy. Protože tyto úlohy neumožňovaly zjišťování úrovně osvojení stanovených kartografických dovedností, byly dále doplněny. Jednotlivé učební úlohy reflektují kartografické dovednosti vymezené v modelu kartografických dovedností.

12.2 Vymezení základních pojmů

Pro jednoznačné vymezení pojmu kartografické dovednosti je nutné nejprve vysvětlit a obsahově přiblížit samotný pojem dovednost. Přestože tento termín je v pedagogicko-psychologické literatuře často používaný, není dosud jednoznačně vymezen.

Různým pojetím pojmu dovednost se zabýval V. Švec, který rozdělil dovednosti podle odlišného pojetí u různých pedagogů a psychologů do čtyř skupin: (1) učením získaná způsobilost k činnosti; (2) osvojená činnost, způsob činnosti, úspěšné provádění čin-

nosti; (3) vnitřní plán, schéma nebo model činnosti; (4) složitější kognitivní struktura (Švec, 1998, s. 8). V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 49) je dovednost definována jako „způsobilost člověka k provádění určité činnosti“, ve Slovníku pojmů z obecné didaktiky (Janiš & Ondřejová, 2006, s. 13) jsou dovednosti chápány jako „specifické způsobilosti (schopnosti) a připravenosti řešit úkoly, situace apod.“.

V rámci disertačního výzkumu autorky jsou dovednosti chápány jako učením získané způsobilosti k činnosti. Částečně jsou ovšem dovednosti vnímány také jako osvojená činnost a úspěšné provádění této činnosti. Na základě toho definujeme dovednosti jako „získané způsobilosti žáka vědomě a úspěšně řešit (vykonávat) jisté úkoly (činnosti) v měnících se podmínkách“ (Pardel et al., 1963, s. 24).

Pro utváření dovedností je klíčovou činností konfrontace žáka s učebními úlohami (Janík, Maňák, & Knecht, 2009). Učební úlohou se rozumí specifický soubor požadavků, kladených na žákovo učení. Jejich prostřednictvím se objektivní poznatky obsažené v učitelově výkladu, v učebnicích, odpozorované při pokusech a cvičeních nebo samostatně odvozené při řešení problémových úloh mění v subjektivní vědomosti a dovednosti žáka (Holoušová, 1987, s. 12). Je také patrné, že učební úlohy jsou nositeli učiva a jejich smyslem je napomoci žákům objevovat, procvičovat, upevňovat a prověřovat úroveň osvojení učiva jednotlivými žáky (Švec, 2003, s. 54).

Je nutné si uvědomit, že pro osvojení dovedností nestačí zapamatování faktů, nezbytné je porozumění. V dovednostech se projevuje také způsobilost člověka prakticky používat naučené vědomosti, respektive znalosti. Na znalosti je nahlíženo jako na širší kognitivní struktury zahrnující zapamatované informace (vědomosti), včetně porozumění vztahů, které mezi nimi existují (Janík, Maňák, & Knecht, 2009).

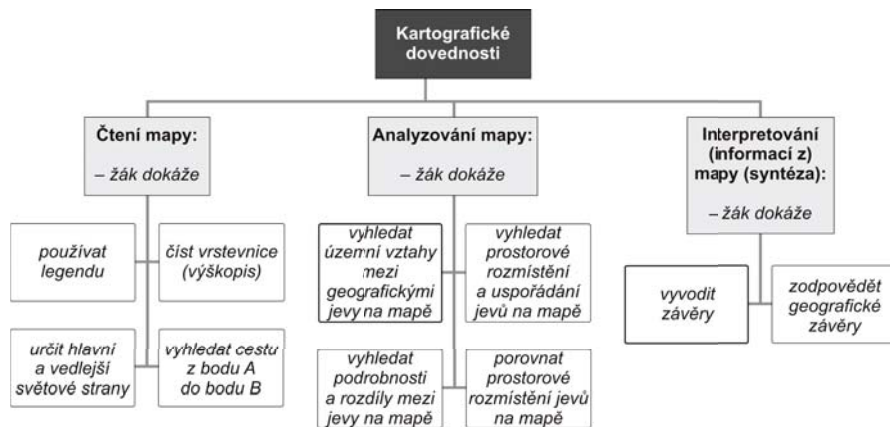
Osvojování dovedností je také základní součástí vzdělávání. Proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kurikulárních dokumentech a vzdělávacích programech. Každý vyučovací předmět vyžaduje, aby žáci měli vedle obecných dovedností osvojené i specifické dovednosti pro daný vyučovací předmět. Ve výuce zeměpisu můžeme tyto dovednosti označit jako geografické (podrobněji viz Rezníčková, 2003). Specifickými dovednostmi ve výuce zeměpisu jsou také dovednosti, vedoucí žáky k efektivnímu používání mapy jako zdroje informací. Tyto dovednosti nazýváme kartografické.

Přestože s rostoucím počtem map se pojem kartografické dovednosti objevuje stále častěji, nenajdeme v české didaktice geografie jeho přesné vymezení.

Kartografické dovednosti v sobě zahrnují nejen běžné úkony, jako je práce s legendou, vyhledání určitého místa na mapě nebo zorientování mapy, ale také práci s několika mapami, porovnávání map a vyhledání prostorových vztahů a souvislostí a na závěr také zodpovídání geografických otázek s pomocí map a tvorbu jednoduchých závěrů a zdůvodnění (Mrázková, 2010, s. 54).

Kimerling v souvislosti s kartografickými dovednostmi mluví o používání mapy: „Používáním mapy rozumíme proces získávání potřebných informací z jedné nebo více map za účelem porozumění okolí a zlepšení vlastního mentálního mapování“ (Kimerling et al., 2009, s. 10). Wiegand (1998, s. 19) uvádí tři možnosti používání mapy, přičemž každá vyžaduje jiné dovednosti a vede k získání jiných informací: (1) vyhledání určitých prvků a určení jejich polohy ve vztahu k jiným elementům; (2) použití mapy k vyhledání cesty; (3) použití mapy k vyřešení problémů, s důrazem na prostorové rozmístění jevů a prostorové vztahy.

V odborné literatuře se lze setkat s více různými pojetími kartografických dovedností. Pro potřeby výzkumu však bylo nutné stanovit vlastní pojetí, které co nejlépe postihne všechny dovednosti související s používáním různých druhů map a dalšího geografického materiálu nejen ve škole, respektive ve výuce zeměpisu, ale i v každodenním životě s důrazem na využití map pro řešení a zodpovídání geografických úloh a otázek. Výsledkem naší analýzy a syntézy teoretických i empirických publikací je model kartografických dovedností (obrázek 12.1), který představuje hlavní činnosti vedoucí k efektivnímu používání mapy. Tento model byl vytvořen autorkou kapitoly a měl by reflektovat požadavky na výuku zeměpisu tak, jak je stanoveno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2007).



Obrázek 12.1. Model kartografických dovedností.

Kartografický model vychází z vymezení kartografických dovedností, které byly stanoveny v rámci holandských disertačních výzkumů (Van der Schee, 1987; Van der Zijpp, 1996; van Dijk, 1998). Je primárně koncipován jako analytický, ale má své didaktické využití. Čtení mapy představuje klíčovou dovednost, neboť se zde nejvíce uplatňuje využití osvojených kartografických znalostí, jako je znalost polohopisu, výškopisu mapového jazyka, měřítka mapy a generalizace (Kimerling, 2009; Wiegand, 1998). Walbert (2010) upozorňuje, že aby lidé mohli číst mapu, musí nejprve porozumět její podstatě – tedy znázornění, zobrazení a vyjádření a především musí mít rozvinuté prostorové myšlení. Nejprve musí být pochopen základní mapový

jazyk a fakt, že nějaký objekt je na mapě znázorněn určitým tvarem, který ovšem nemusí plně odpovídat skutečnosti. Porozumění základním mapovým výrazům ale stále neznamená, že umíme číst mapu. Je to něco, jako by se děti naučili písmena, ale neuměli přečíst celá slova (Walbert, 2010). Nutné je porozumět prostorovému uspořádání pomocí abstraktních pojmů, jako jsou zeměpisné souřadnice a vrstevnice.

Čtení mapy umožňuje zjistit, co tvůrci map chtějí ukázat a jakým způsobem. V našem pojetí kartografických dovedností řadíme k čtení mapy dovednost: (1) používat legendu; (2) číst vrstevnice; (3) určit hlavní a vedlejší světové strany; (4) vyhledat cestu z bodu A do bodu B. Wiegand (1998, s. 20–21) chápe čtení mapy komplexněji a zahrnuje sem 4 procesy: (1) zjištění, co znamenají jednotlivé symboly na mapě; (2) rozlišování mezi různými, na první pohled podobnými symboly (lišící se například velikostí); (3) rozpoznání různých mapových symbolů v geografickém kontextu a jejich přiřazení k legendě mapy; (4) interpretování, které vychází z předchozího zpracování informací zjištěných z mapy. V našem chápání kartografických dovedností je interpretování zjištěných informací považováno za samostatný krok, vedoucí k vyřešení zadaných úloh.

Analyzováním mapy zjišťujeme, kde a v jakém množství se daný jev vyskytuje, porovnáváme dvě nebo více map s cílem určit prostorové uspořádání jevů, vyhledat podobnosti a rozdíly mezi jevy na mapě a vyhledat územní vztahy mezi geografickými jevy na mapě nebo na mapách. Podle Van der Schee (1987, s. 66) vyžaduje analyzování mapy dva dílčí kroky: (1) klasifikace jevů zobrazených na mapě; (2) rozpoznání vztahů mezi prvky (jevy) a skupinami prvků (jevů) na mapě. V rámci druhého kroku můžeme rozlišit ještě rozpoznání vertikálních vztahů (mezi prvky v jedné oblasti nebo regionu – prostorové uspořádání) a rozpoznání horizontálních vztahů (mezi jednotlivými oblastmi a regiony – územní vztahy).

Posledním krokem, vedoucím k vyřešení zadaného úkolu nebo zodpovězení geografické otázky je interpretace neboli syntéza zjištěných poznatků. K zodpovězení otázky je nutné, aby žáci měli také určité zeměpisné znalosti a dovedli mapu číst a analyzovat.

Své nezastupitelné místo v modelu kartografických dovedností by měla mít také tvorba mapy. Zde navazujeme částečně na kartografické znalosti, jejichž znalost nám umožňuje vytvořit kartograficky správnou a přesnou mapu. V rámci disertačního výzkumu se však úroveň osvojení této dovednosti nezabýváme. Výzkum a hodnocení tvorby mapy by vydal na další disertační práci.

12.3 Současný stav poznání

Výzkumná šetření, zabývající se kartografickými dovednostmi, se orientují především na vývoj mapového porozumění a formování základních kartografických dovedností.

Tyto výzkumy vycházejí z kognitivní (vývojové) psychologie a navazují na první ucelenou studii, kterou procesu osvojování kartografických dovedností věnovali Piaget a Inhelderová (1971) v kontextu obecných teorií prostorového vnímání. Jejich výzkumy ukázaly, že v průběhu prvních patnácti let života, projdou děti postupně čtyřmi logicky uspořádanými a kvalitativně odlišnými stádii myšlení: senzomotorické (od narození do asi 2–3 let); před operační (od 2–3 do 7 let); konkrétních operací (od 7 do 11 let) a formálních operací (od asi 11 do 13–15 let). Na základě mnoha výzkumů stanovili Piaget a Inhelderová (1971) celkem tři stupně, jak děti vnímají prostor: topologické, projektivní a euklidovské. Výzkumná šetření ukázala, že vnímání prostoru se rozvíjí s věkem.

Výzkumů zaměřených na zkoumání úrovně osvojení nebo na rozvoj kartografických dovedností tak, jak je chápeme v našem výzkumu, je relativně málo. Většina studií se zabývá vývojem mapového vnímání u dětí mladšího školního věku a jejich dovedností zakreslit do mapy místnosti ukrytý předmět (Liben & Yekel, 1996), vyhledat předmět umístěný v místnosti s využitím zmenšeného modelu dané místnosti (DeLoacheová, Miller, & Rosengren, 1997), zakreslit cestu do školy (Wiegand, 1998) nebo interpretovat letecký snímek (Liben & Downs, 1991).

Základním předpokladem mapového porozumění je pochopení, že objekt (mapa nebo trojrozměrný model) může reprezentovat symbolicky jiný objekt (Glücková, 2001) a že mezi zobrazeným územím a mapou existuje územní vztah (Presson, 1982). To znamená, že aby kdokoli dovedl používat i tu nejjednodušší mapu, musí nejprve pochopit, že mapa sama o sobě je pouze symbolické znázornění jiného objektu v prostoru. DeLoacheová (1991) prokázala, že tuto dovednost mají osvojenou již děti ve věku 2,5 let. Podle Bluesteina a Acredola (1979), děti ve věku pěti let dovedou vnímat mapu jako zobrazení určitého prostoru a najdou podle ní ukrytý předmět. Potíže jim ovšem činí, pokud mapu vůči zobrazenému prostoru otočíme o 180°.

Boardman (1989) zkoumal, jak žáci ve věku 11–14 let dovedou číst vrstevnice na černobílé mapě. Vrstevnice jsou specifické tím, že na dvojrozměrné mapě zobrazují třetí rozměr – nadmořskou výšku. Žáci měli za úkol vybarvit mapu podle výškové členitosti reliéfu. Starší žáci si s tímto úkolem poradili lépe než mladší žáci. Naproti tomu, práci zaměřenou na výškovou členitost s barevnou mapou zvládlo méně než 50 % žáků ve věku 15–16 let (Boardman, 1983).

Vlivem věku na rozvoj kartografických dovedností se zabývali také Postigo a Pozo (2004), kteří vnímají mapy jako vizuální učební materiál se specifickou povahou vnějšího systému zobrazení s jejich vlastními kódy a funkcemi. Mezi žáky a studenty střední a vysoké školy zkoumali, jaký druh informací dovedou z map získat, respektive vyčíst. Pro porovnání pěti věkových skupin studentů byla použita analýza rozptylu, která ukázala, že studenti ve věku 16 a 14 let dosáhli lepších výsledků oproti nejmladším studentům. Nejlepších výsledků pak dosáhli studenti vysoké školy, studující geografii. Celkově výsledky výzkumu ukázaly, že žáci vyšších ročníků vyčtou z mapy více informací oproti mladším žákům.

K podobným výsledkům dospěl také Wigglesworth (2003), který zkoumal, jak se u žáků různého věku liší dovednost vyhledat cestu z bodu A do bodu B a její následný popis. Pro zjištění co nejpřesnějších odpovědí byla použita metoda hlasitého uvažování. Odpovědi žáků byly nahrávány, následně kódovány a vyhodnoceny. Výsledky ukázaly, že s vyšším věkem žáci podávají komplexnější informace a cestu popisují detailněji s využitím více prvků z legendy mapy než žáci mladšího věku.

K závěru, že úroveň kartografických dovedností se rozvíjí s věkem, dospěl také Hüttermann (2004), který se ve svém výzkumu zabýval především znalostmi zeměpisných souřadnic a dovedností určit zeměpisné souřadnice různých oblastí a míst na mapách. Zjistil, že žáci gymnázií dosahují vyšší úroveň kartografických dovedností oproti žákům základní škol. Žáci základní školy dosáhli horších výsledků i oproti žákům reálné školy.

Výzkumy, zabývající se rozdílem v úrovni osvojení dovednosti používat mapu v závislosti na pohlaví ukázaly, že chlapci zvládají lépe než děvčata úkoly na prostorovou představivost, používání vrstevnic a využívání prostorových vztahů mezi objekty na mapě nebo mezi mapou a skutečností (Riding & Boardman, 1983; Coventry & Mathews, 1984). Tyto výsledky ale nesouhlasí s výzkumem Gilmartina a Pattona (1984), kteří ve čtyřech testech, zaměřených na různé aspekty kartografických dovedností (vyhledání vhodné cesty, čtení mapy a zjištění základních informací z mapy) prokázali, že rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou statisticky významné, a dokonce v některých otázkách byly dívky lepší než chlapci.

12.4 Cíle předvýzkumu

V rámci disertační práce si autorka klade za cíl zjistit úroveň osvojení kartografických dovedností obecně a následně se zaměřit na úroveň osvojení dílčích kartografických dovedností – čtení, analyzování a interpretování mapy (viz obrázek 12.1).

Dílčími cíli práce jsou:

- Vytvořit model kartografických dovedností, které budou v rámci disertačního výzkumu následně zkoumány.
- Zjistit vztah mezi pohlavím a úrovní osvojení kartografických dovedností.
- Zjistit vztah mezi navštěvovaným ročníkem a úrovní osvojení kartografických dovedností.
- Zjistit vztah mezi typem navštěvované školy (základní škola versus nižší stupeň gymnázií) a úrovní osvojení kartografických dovedností.
- Zjistit vztah mezi pohlavím, navštěvovaným ročníkem a kartografickou dovedností čtení mapy.

- Zjistit vztah mezi pohlavím, navštěvovaným ročníkem a kartografickou dovedností analyzování mapy.
- Zjistit vztah mezi pohlavím, navštěvovaným ročníkem a kartografickou dovedností interpretování mapy.

Hlavním cílem předvýzkumu bylo zjistit úroveň osvojení kartografických dovedností u žáků základních škol a ověřit validitu a reliabilitu výzkumného nástroje. Z uvedených dílčích cílů jsme se zaměřili na vztah mezi dvěma proměnnými (pohlaví a ročník) a úrovní osvojení kartografických dovedností. Tyto dvě proměnné patří k nejdiskutovanějším tématům, co se používání map týče (viz kapitola 12.3).

12.5 Metodika výzkumu

Výzkumný vzorek se skládá ze 79 žáků 2. stupně ze dvou základních škol v Jihomoravském kraji. Účastníci předvýzkumného šetření byli ve věku 11–15 let. Z výzkumného vzorku bylo 17 žáků šestého ročníku, 37 žáků sedmého ročníku a 25 žáků devátého ročníku. Žáci osmého ročníku do předvýzkumu zapojeni nebyli, neboť žádný z oslovených učitelů v osmých třídách neučil. Výzkumný vzorek tvořilo 43 chlapců a 36 dívek.

Pro zjištění úrovně osvojení kartografických dovedností byl použit didaktický test, který se skládal z 20 položek. Z celkového počtu bylo 11 položek zaměřeno na čtení mapy, 5 položek na analýzu mapy a 4 položky na interpretaci mapy. Validita didaktického testu byla založena na odborném posouzení učiteli zeměpisu. Na základě jejich připomínek a komentářů byla provedena revize jednotlivých položek.

Didaktické testy byly na školy administrovány autorkou předvýzkumného šetření. Žákům nebyl dán časový limit na zodpovězení jednotlivých otázek. Doba vyplňování nepřesáhla 45 minut, tedy jednu vyučovací hodinu.

Pomocí koeficientu Cronbachova alfa byla zjišťována míra spolehlivosti položek didaktického testu. Hodnota Cronbachova alfa ($\alpha = 0,77$) indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje (Nunnally, 1987). Vysoká hodnota spolehlivosti didaktického testu znamená, že výzkumný nástroj použitý pro zjištění úrovně osvojení kartografických dovedností je spolehlivý a je vhodné ho použít pro následující analýzu. Dále jsme zjišťovali hodnotu Cronbachova alfa pro jednotlivé kartografické dovednosti (čtení mapy, analyzování mapy a interpretování mapy). Podle studie Dhindsa a Chunga (2003) je daná oblast považována za spolehlivou, jestliže se míra Cronbachova alfa pohybuje mezi 0,59–0,75. Hodnota Cronbachova alfa ($\alpha = 0,73$) pro čtení mapy a hodnota Cronbachova alfa ($\alpha = 0,64$) pro analýzu mapy umožňuje považovat tyto dvě oblasti za spolehlivé. Hodnota Cronbachova alfa ($\alpha = 0,43$) pro interpretaci mapy je nízká. Tyto položky budou pro účely hlavního výzkumného šetření změněny tak, aby příslušná oblast vykazovala přijatelnou míru spolehlivosti.

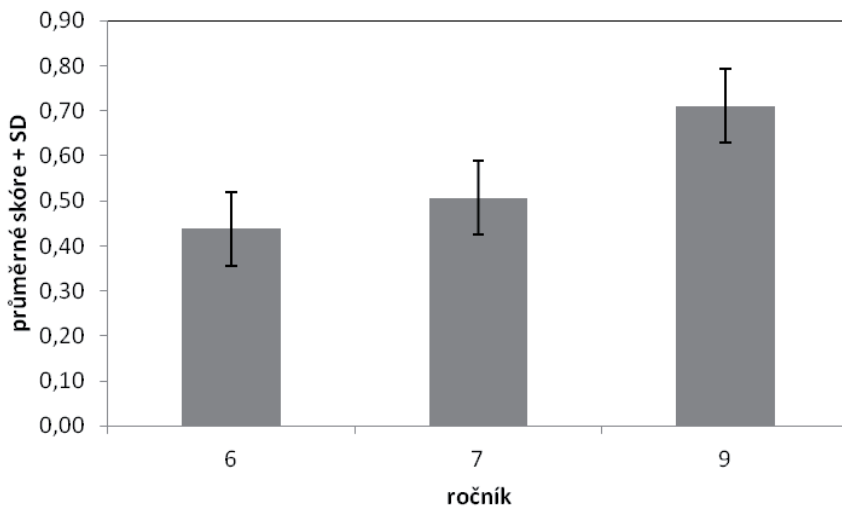
Z metod indukativní statistiky byla použita analýza rozptylu (ANOVA), kde skóre za celý didaktický test a skóre pro jednotlivé kartografické dovednosti byly stanoveny jako závislé proměnné. Nezávisle proměnnými v předvýzkumu byly pohlaví a ročník. Pro zjištění rozdílu v úrovni osvojení kartografických dovedností mezi jednotlivými ročníky byl použit Fisherův LSD post – hoc test.

12.6 Výsledky

Úroveň osvojení kartografických dovedností

Nejprve jsme se zaměřili na zjištění vztahu pohlaví a úrovně osvojení kartografických dovedností. V rámci předvýzkumu nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v úrovni osvojení kartografických dovedností mezi chlapci a dívkami ($F = 2,3915$; $p > 0,01$). V předvýzkumu dosáhly dívky vyššího skóre ($x = 0,59$; $SD = 0,03$) v úrovni osvojení kartografických dovedností oproti chlapcům ($x = 0,52$; $SD = 0,02$).

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn mezi ročníky ($F = 19,39$; $p < 0,001$) (graf na obrázku 12.2). Nejvyššího skóre dosáhli žáci devátých ročníků ($x = 0,71$; $SD = 0,03$), nejnižšího skóre dosáhli žáci šestých ročníků ($x = 0,43$; $SD = 0,03$). Fisherův LSD post – hoc test ukázal, že žáci devátých ročníků dosáhli významně vyššího skóre v porovnání s ostatními ročníky (devátý ročník versus šestý ročník $p < 0,001$ a devátý ročník versus sedmý ročník $p < 0,001$).

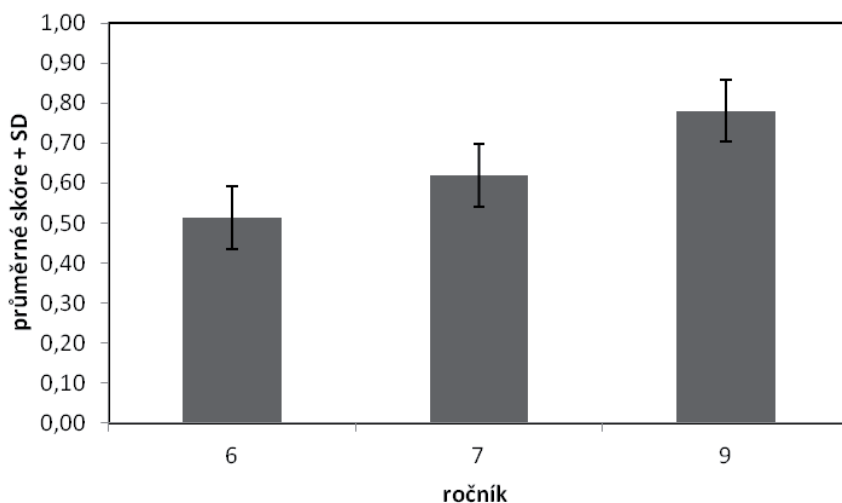


Obrázek 12.2. Průměrné skóre úrovně osvojení kartografických dovedností s ohledem na ročník.

Úroveň osvojení kartografické dovednosti čtení mapy

Čtení mapy představuje základ kartografických dovedností. V didaktickém testu byla testována dovednost používat legendu, číst vrstevnice, určit hlavní a vedlejší světové strany a vyhledat cestu (obrázek 12.1). Statisticky významný rozdíl v úrovni osvojení čtení mapy mezi chlapci a dívkami nebyl zjištěn ($F = 1,80$; $p = 0,18$). Podobně jako ve skóre za celý test i zde dosáhly vyššího skóre dívky ($x = 0,68$; $SD = 0,33$) než chlapci ($x = 0,61$; $SD = 0,37$).

Mezi ročníky byl zjištěn statisticky významný rozdíl ($F = 9,79$; $p < 0,001$) (graf na obrázku 12.3). Nejvyššího skóre v úrovni osvojení čtení mapy dosáhli žáci devátých ročníků ($x = 0,78$; $SD 0,04$). Žáci devátých ročníků dosáhli také významně vyššího skóre v porovnání s ostatními ročníky (devátý ročník versus šestý ročník $p < 0,001$; devátý ročník versus sedmý ročník $p < 0,01$).

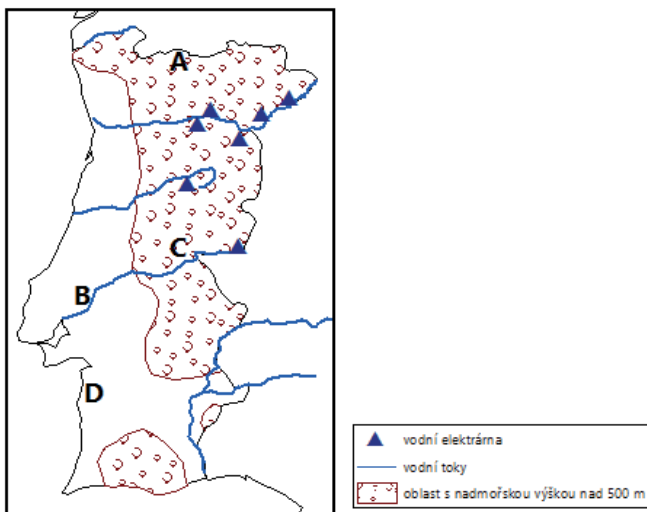


Obrázek 12.3. Průměrné skóre úrovně osvojení kartografické dovednosti čtení mapy s ohledem na ročník.

Úroveň osvojení kartografické dovednosti analyzování mapy

Prostřednictvím otázek zaměřených na analyzování mapy bylo zjišťováno, zda má žák osvojenou dovednost vyhledání územních vztahů mezi geografickými jevy na mapě, vyhledání prostorového rozmístění jevů a porovnání tohoto rozmístění a vyhledání podobností a rozdílů mezi jevy na mapě (viz obrázek 12.4).

Zjistěte, které z míst A, B, C nebo D je nejvhodnější pro výstavbu nové vodní elektrárny? Proč?



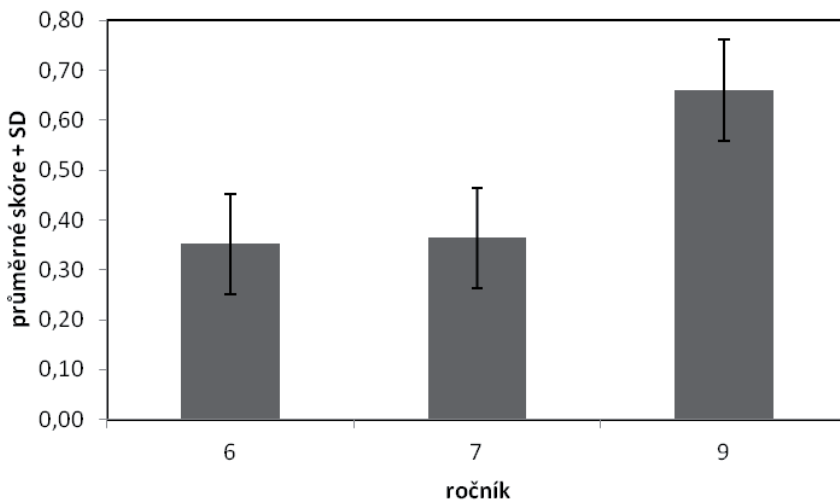
Nejvhodnější místo pro výstavbu nové elektrárny je, protože.....

.....

Obrázek 12.4. Příklad na analyzování mapy.

V úrovni osvojení kartografické dovednosti analyzování nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Podobně jako v úrovni čtení mapy, i v úrovni analyzování map dívky dosáhly vyššího skóre ($x = 0,47$; $SD = 0,4$) v porovnání s chlapci ($x = 0,41$; $SD = 0,3$).

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn v závislosti na navštěvovaném ročníku ($F = 17,37$; $p < 0,001$). Nejvyššího skóre v úrovni osvojení kartografické dovednosti analyzování mapy dosáhli žáci devátého ročníku ($x = 0,66$; $SD = 0,4$) (graf na obrázku 12.5). Zajímavé je, že žáci sedmého ročníku dosáhli jen o setinu vyššího skóre ($x = 0,36$; $SD = 0,3$) oproti žákům šestého ročníku ($x = 0,35$; $SD = 0,5$). Žáci devátého ročníku dosáhli významně vyššího skóre v porovnání s ostatními ročníky (devátý ročník versus šestý i sedmý ročník $p < 0,001$).

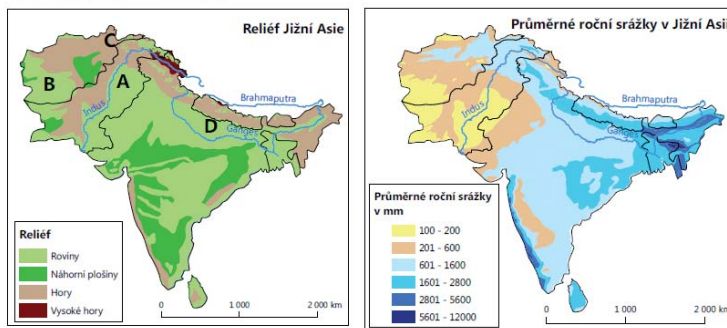


Obrázek 12.5. Průměrné skóre úrovně osvojení kartografické dovednosti analyzování mapy s ohledem na ročník.

Úroveň osvojení kartografické dovednosti interpretování mapy (syntéza)

Podle modelu kartografických dovedností (obrázek 12.1) kartografická dovednost interpretování mapy znamená, že žák dovede tvořit závěry a zodpovědět geografickou otázku. V didaktickém testu vyžadují otázky na interpretování mapy předchozí čtení a analyzování mapy (obrázek 12.6).

S pomocí map Reliéf a Průměrné roční srážky zjistíte, která oblast A, B, C nebo D je nevhodnější pro zemědělství a řekněte proč:



Nejvhodnější pro zemědělství je oblast, protože

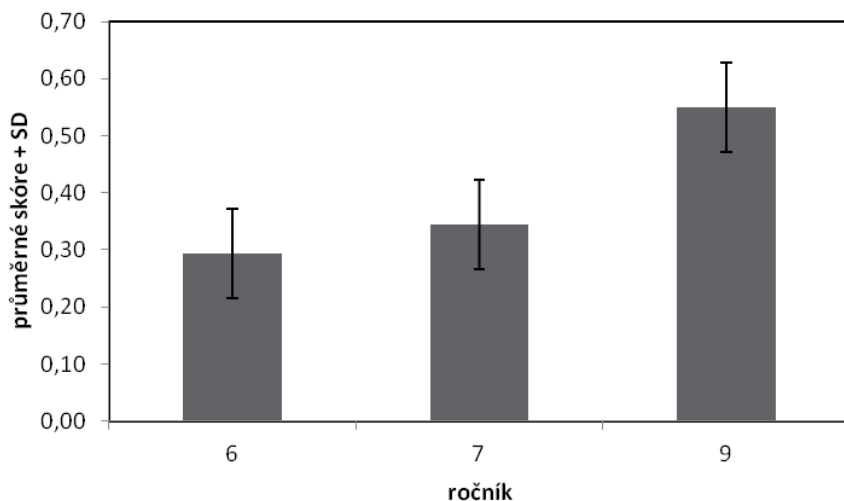
.....

.....

Obrázek 12.6. Příklad na interpretování mapy.

V úrovni osvojení této kartografické dovednosti byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami ($F = 3,90$; $p < 0,05$). Dívky dosáhly vyššího skóre ($x = 0,46$; $SD = 0,5$) než chlapci ($x = 0,34$; $SD = 0,4$).

Statisticky významný rozdíl byl zjištěn také v závislosti na navštěvovaném ročníku ($F = 6,33$; $p < 0,01$). Žáci devátých ročníků dosáhli nejvyššího skóre ($x = 0,55$; $SD = 0,50$) v úrovni osvojení kartografické dovednosti interpretování mapy. Pomocí Fisherova LSD post – hoc testu bylo zjištěno, že tento rozdíl je statisticky významný v porovnání s šestým i sedmým ročníkem ($p < 0,01$) (graf na obrázku 12.7).



Obrázek 12.7. Průměrné skóre úrovně osvojení kartografické dovednosti interpretování mapy s ohledem na ročník.

12.7 Diskuze a závěry

V předvýzkumu jsme se nejprve zaměřili na vztah mezi pohlavím a úrovní osvojení kartografických dovedností. Předchozí výzkumy ukazují rozdílné výsledky. V rámci výzkumného šetření jsme nezjistili vztah pohlaví na celkovou úroveň osvojení kartografických dovedností ani na dovednosti čtení mapy a analyzování mapy. Dívky sice dosáhly vyššího skóre v porovnání s chlapci, tento rozdíl ale nebyl statisticky významný. K podobným výsledkům dospěli ve svém výzkumu také Gilmartin a Patton (1984). Statisticky významný rozdíl byl ovšem nalezen v dovednosti interpretování mapy, kdy dívky dosáhly vyšších výsledků než chlapci.

Důležitou roli v úrovni osvojení kartografických dovedností hraje také věk, respektive navštěvovaný ročník. Na jeho vliv poukázali již Piaget a Inhelderová (1971) a řada dalších autorů (podrobněji viz kap. 12.3). Výsledky předvýzkumu ukazují, že

kartografické dovednosti se rozvíjí s ohledem na navštěvovaný ročník. Zajímalo nás především, jak navštěvovaný ročník ovlivňuje čtení mapy. Používání legendy, čtení vrstevnic, vyhledávání vhodné cesty a určování hlavních a vedlejších světových stran patří totiž mezi učivo šestého ročníku základní školy. Pokud toto učivo není dále rozvíjeno a využíváno v dalších letech studia, mohou ho žáci zapomenout. Toto tvrzení ale potvrzeno nebylo, neboť žáci devátých ročníků dosahovali nejlepších výsledků nejen v rámci úrovně osvojení kartografických dovedností obecně, ale i v testované kartografické dovednosti čtení mapy. K podobným výsledkům dospěli například také Boardman (1983) nebo Postigo a Pozzo (2004).

Obecně lze konstatovat, že úroveň kartografických dovedností u žáků základních škol je mírně nadprůměrná u žáků devátých tříd. Naproti tomu žáci šestých a sedmých tříd dosahovali průměrného výsledku v úrovni osvojení kartografické dovednosti čtení mapy, v úrovni osvojení kartografických dovedností analyzování mapy a interpretování mapy pak dosahovali podprůměrných výsledků. Toto může být způsobeno menšími zkušenostmi v používání mapy u žáků nižších ročníků.

Součástí předvýzkumu bylo také ověření spolehlivosti výzkumného nástroje. Didaktický test se ukázal spolehlivý jak komplexně jako celek, tak také v dílčích oblastech – čtení mapy a analyzování mapy. Oblast položek zjišťujících úroveň osvojení kartografické dovednosti vykazovala nízkou míru spolehlivosti. Pro účely hlavního disertačního výzkumu budou proto položky z této oblasti změněny tak, aby tato oblast položek mohla být považována za spolehlivou.

Téma kartografických dovedností je velice široké, v této práci se zabýváme pouze testováním těch dovedností, které lze osvojovat ve výuce zeměpisu v prostředí školní třídy. Nezanedbatelnou součástí výuky zeměpisu by ale mělo také být osvojování dovedností spojených s prací s mapou v terénu, např. zorientování mapy, navigování podle mapy a řada dalších. Další důležitou dovedností, která v rámci tohoto výzkumu nebyla zkoumána, je tvorba mapy. Tyto oblasti představují možnosti pro další výzkumy.

Doslov

Tato kniha je výstupem z projektu *MUNI/1020/2010 Nástroje pro monitoring a evaluaci ve vzdělávání*, který byl v *Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU* řešen v roce 2011. Masarykova univerzita podporuje výzkumný tým doktorandů a jejich školitelů a konzultantů při řešení obdobně zaměřených projektů takřkajíc v jedno-ročním taktu. Pro doktorandy to znamená, že v průběhu roku intenzivně pracují na textech kapitol, které jejich školitelé a konzultanti připomínají tak dlouho, až jsou zralé⁵². V závěru roku je text knihy postoupen externím recenzentům. Ti se mají vyjádřit k celkové koncepci díla a posoudit kvalitu jednotlivých kapitol. Autoři přisuzují posudkům externích recenzentů značnou váhu. Získávají v nich totiž nejen signál o míře akceptace svých odborných snah, ale také cenné podněty pro úpravy textu jednotlivých kapitol (potažmo disertačních prací) i pro přípravu navazujících výzkumných projektů.

Posudky recenzentů nicméně spadají do literatury „šedší než šedé“. Znamená to, že nejsou formálně publikovány a zpravidla nejsou dostupné nikomu jinému než autorům recenzovaného díla. Přitom mohou obsahovat velmi podstatné a užitečné myšlenky. Dost možná se právě formou posudků iniciují či akcelerují některé posuny (v) oboru. Autory posudků na tuto knihu byli doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. a doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D. Zatímco Jan Slavík ve svém posudku rozebírá koncepci a metodologii projektu v obecnější rovině, posudek Petra Urbánka precizně analyzuje text jednotlivých kapitol a poskytuje k nim řadu konkrétních připomínek. Ve snaze vyvést posudky z „šedé zóny“ prezentujeme v tomto doslovu některé myšlenky v nich obsažené a vstupujeme s nimi do diskuse.

Slavík ve svém posudku uvádí: „Instrumentální a metodologická stránka výzkumů kvality ve vzdělávání, na níž se projekt zaměřuje, u nás stále není dostatečně systematicky rozvíjena. Z toho pramení obecně nízká úroveň nároků na *zdůvodňování (faktického i teoretického)* postupů a zásahů ve vzdělávacím systému doprovázená nedostatečnou koncepčností, nízkou úrovní systematickosti a následně i slabým porozuměním pro skutečné problémy vzdělávací praxe.“

Kritika, kterou recenzent formuluje, a autoři knihy se k ní připojují, směřuje (a) do oblasti výzkumné metodologie (instrumentální a metodologická stránka výzkumů kvality); (b) do decizní sféry (zdůvodňování postupů a zásahů ve vzdělávacím systému). Obdobná kritika byla mimochodem součástí projektové žádosti, s níž se autorský kolektiv ucházel o grantovou podporu u Masarykovy univerzity. Je paradoxní, že vzdělávací politika – přestože se konceptem *kvality* při různých příležitostech zaštiťuje – jeho systematický rámec ve vzdělávání nepropracovává a nevytváří pro to

⁵² Nevyzrálé texty nejsou zahrnuty do sklizně v daném roce; jejich autorům je nicméně nabídnuta možnost pěstovat je i v průběhu roku následujícího, čímž se zvyšuje celková výnosnost příslušného podniku.

ani vhodné podmínky⁵³. Nepropracovanost instrumentální a metodologické stránky výzkumů kvality je potom do značné míry důsledkem popisovaného deficitu.

Slavík ve svém posudku dále uvádí: „S pojetím celkové koncepce jsem plně srozuměn. Připomínám jenom ještě jednu myšlenku, kterou autoři podle mého mínění nedostatečně zdůraznili: jimi zmiňovaná produkce specializovaného vědění, jež postrádá vazbu na širší kontexty, je podle mého mínění důsledkem slabé autority teorie ve vzdělávacím systému. Teorie by měla být zdrojem operacionálních pojmů, tj. takových pojmů, které by byly sto funkčně propojovat fakty pozorované v edukační praxi s výkladovým teoretickým rámcem, k němuž se odvolávají empirické výzkumy a který slouží jako zdroj koordinace výzkumů v širších systémových rámcích. Taková teorie, resp. teorie s touto autoritou není k dispozici a stěží se prosazuje. „Shora“, ze strany decizní sféry, po ní není poptávka, protože je nahrazována kurikulárními programy a dokumenty, tedy fakticky až (jen?) legislativou procesu vzdělávání. Je to tedy analogické situaci, v níž by v právní oblasti existovalo právo bez právního vědomí a právní vědy. „Zdola“ učitele příliš nezajímá, protože zdůvodňování oprávněnosti pedagogických či didaktických zásahů, ke kterému by teorie měla poskytovat argumentační rámec, je nahrazeno poukazem na „propůjčenou legalitu“ různých metodických doporučení a příruček pro praxi. V analogii s právem jde o existenci pouhé „litery zákona“ bez „ducha zákona“, tj. bez pochopení širších interpretačních souvislostí programového dokumentu. Pro nějaký pohyb v této zacyklené situaci podle mne nedostačuje deskripce modelů školního vzdělávání, byť jsou nutné a užitečné (kap. 1.3)“.

Recenzent předkládá k úvaze otázku po „teorii s autoritou“ vzhledem k decizi i praxi (srov. různé dobře znějící slogany typu „politické rozhodování fundované teorií“, „praxe vedená teorií“ apod.). Uvedené evokuje potřebu rozvíjet teorie, které by byly zdrojem operacionálních pojmů a současně by byly blízké reálnému rozhodování a jednání aktérů vzdělávací politiky a učitelů. Toto je dosti vysoká ambice a pro autory zůstává otázkou, jak směřovat k jejímu naplnění, aniž by podleli svodům *pedagogického inženýrství* a redukovanému chápání *teorie jakožto technologie*.

Sám recenzent nabízí jednu z cest, když uvádí: „Vykročením ze začarovaného kruhu by bylo důsledné rozpracování *modelů procesu re-konstruování obsahu* ve výuce v kontextu kurikulárního programu. K tomu autoři úvodem vyzývají, nicméně kategoriální a ratingové systémy v knize jsou tímto směrem ne vždy dost důsledně vedeny. Především však by bylo zapotřebí je silněji a systematičtěji v tomto ohledu zdůvodňovat. Měly by být zřetelnější, s jasnějším náhledem vztaženy k určité koncepci *kultury vyučování a učení*, z níž vyplývají preferované způsoby interakce mezi učitelem a žákem, resp. navzájem mezi žáky, a tedy i součinnost při takovém re-konstruování obsahu, které směřuje k očekávaným cílům.“

⁵³ Nepočítáme-li projekty typu „Cesta ke kvalitě“ <http://www.nuov.cz/ae>, v jejichž rámci jsou určité nástroje pro posuzování kvality vytvářeny, otázkou nicméně zůstává jejich praktikovatelnost a udržitelnost (po skončení financování projektu).

Uvedená poznámka je podstatná, neboť odkazuje k jednomu z hlavních důvodů existence školy. Jde o její enkulturační funkci, která ve Slavíkově posudku vystupuje do popředí při odkazu na problém re-konstruování obsahu. Je pozitivní, že recenzent identifikoval v pozadí snah autorů úsilí o rozvíjení určité *kultury vyučování a učení*. Z jeho argumentace je patrné, že by se v rámci autorských přístupů mělo zdůraznit jejich zaměření k obsahovosti. Možná by se tak podařilo „vykročit ze začarovaného kruhu“ a „naplnit literu zákona duchem“ – použijeme-li některé z přílehlavých metafor z posudku. Za autorský kolektiv nezbyvá než dodat, ano, mělo by se..., neboť to takto dává smysl, a připojit příslib, že se bude...

V čem by to však konkrétně mělo spočívat? Dejme opět slovo našemu recenzentovi: „Hlavní připomínka směřuje k soustavnějšímu „tahu“ směrem k operacionalizaci a aplikacím v duchu otázky *proč a jak jinak*. Kupř. posuzovaná míra abstraktnosti nonverbálního prvku (kap. 5.5.3), nebo v kap. 6.4.4 uvedené typy vizuálních prostředků pro výuku reálií jsou sice důležitým funkčním momentem kvality re-konstruování obsahu, ale *samy o sobě* nevypovídají o potenciálu pro jeho kvalitu, jestliže nejsou vyhodnoceny s ohledem na (1) typ obsahu a (2) cíl učení. Jestliže se učebnice, nebo jiné učební materiály v daných parametrech odlišují, je zapotřebí položit koncepční otázku, kterou si autoři sami v úvodní části pokládají: *proč a jak jinak*. Tzn. jít za anebo nad hranice deskripce až k *didaktické explanaci* toho, do jaké míry daný výrazový konstrukt podporuje žákovskou činnost s obsahem. Jinými slovy, rozebírat „edukační pohyb“ uvnitř kategorie, tzn., na příkladech ukazovat, *jakým způsobem je v rámci dané kategorie uskutečňováno spojení mezi vyučováním a učením*. Nedostačuje proto, když jsou kategorie pouze popsány v souvislostech svého kvantitativního nasycení – měly by nadto být vysvětleny v souvislostech své funkce ve výuce, tzn. *s ohledem na kvalitu vzdělávání*. Tuto připomínku jsem formuloval i v posudku na předcházející fázi projektu – promítla se nyní dostatečně přílehlavě do úvodního koncepčního textu (kap. 1), ale stále ještě do značné míry „mlčí“ v analýzách autorů jednotlivých kapitol. Ti nezřídka pouze konstatují deskriptivní statistické údaje z aplikace – mimochodem, velmi pracné – kategoriálních systémů, ale prozatím ještě nedospěli do takové hloubky, aby pokračovali až k epistemologické analýze obsahu s ohledem na klíčovou otázku: *proč a jak jinak*.“

Recenzentova připomínka je pro autorský kolektiv důležitá, neboť je podporuje v jejich směřování nad rámec *deskriptivního* vědění (co) postihujícího *kvantity* (kolik) k vědění *procedurálnímu* (jak), *vysvětlujícímu* (proč) a k *vědění pro změnu* (jak jinak) – což je směr výzkumu *kvality*. Současně však recenzent odhaluje, že tento směr – jakkoliv byl proklamativně nastolen v kapitole 1 – není v dalších kapitolách knihy v adekvátní míře následován. Autoři koncepce projektu (editoři knihy) připouštějí oprávněnost recenzentovy námítky. Jsou si vědomi toho, že v kapitole 1 nastolili poměrně vysoké programové ambice výzkumu *kvality* (v oblasti výuky a kurikula), přičemž však museli počítat s tím, že disertační projekty přizvaných doktorandů tímto směrem zaměřeny nejsou. To, že vznikne napětí mezi kapitolou 1 a zbytkem

knihy, bylo tedy do jisté míry před-programováno. Nyní jde o to využít toto napětí pro konfrontaci a eventuální přehodnocení některých stávajících přístupů. Neměli bychom přitom však podlehnout svodům rychlého přechodu od vědění typu *co* a *jak* k vědění typu *proč* a *jak jinak*. K „vyššímu vědění“ (*proč* a *jak jinak*) by se mělo směřovat na základě dobře zachycené a hustě popsané reality, tj. na základě relativně detailního a elaborovaného vědění typu *co* a *jak*. Disertační projekty, resp. texty zahrnuté do této publikace (kap. 2–12) jsou příslibem (výhledového) naplnění tohoto očekávání.

V dalším kroku je třeba vyjasnit otázku vztahu mezi *výskytem* určitých faktů a jejich *funkcí* z hlediska podpory učebních procesů. Obojí je záležitostí kategorizace: zatímco stanovení *výskytu* odkazuje ke *kvantitě*, podchycení *funkce* dává možnost usuzovat na *kvalitu* výuky⁵⁴. Přílehavost a výtěžnost kategorizací, resp. kategoriálních systémů je dána tím, do jaké míry podporují operacionalizaci zkoumaných konstruktů. Některé texty autorského kolektivu jsou tímto směrem již nastaveny, celkově však nutno přiznat, že zde existují určité rezervy. Pro další práci z toho vyplývá potřeba realizovat série didaktických výzkumných experimentů (design-based research), v nichž by se zkoumal vliv určitých výukových (mikro)postupů na žákovské porozumění.

Problémem, na nějž ve svém posudku poukazuje Petr Urbánek, je, jak zajistit, aby výzkumy jednotlivých autorů (kap. 2–12) byly skutečně koordinované v širším systémovém rámci. Tuto otázku si recenzent klade po prostudování kapitol 3 a 4, dále kapitol 5 a 6 a patrně i některých dalších. Zajisté, koordinace výzkumů jednotlivých autorů s vizí integrovaného vědění byla jedním z cílů projektu. Bylo by však nepřiměřené očekávat, že tento cíl bude bez zbytku naplněn. Založení projektu je multioborové; autoři tudíž vycházejí z různých *ontodidaktických koncepcí (epistemologii)* a s nimi spojených *psychodidaktik*, které jsou ve svém souhrnu značně diverzifikované a mnohdy principiálně odlišné.

Závěrem doslovu rozvíňme úvahu ohledně programového zaměření dalších odborných snah autorského kolektivu. Jan Slavík nás k tomu ve svém posudku vyzývá: „Na uvedených komentářích jsem se pokusil upozornit na hlavní motiv, k němuž se vyjadřuji: motiv operacionalizační, resp. aplikační. Tento motiv odpovídá aktuálním potřebám současné vzdělávací praxe a je nastolen v úvodu knihy, kde sehrává roli programové výzvy pro autory. Je to výzva velmi náročná, proto je na místě při jejím naplňování být trpělivý a otevřený k dialogu teorie s praxí. V posudku nabízím jeden z možných přístupů k zohledňování této výzvy: při koncipování výzkumů vycházet ze způsobu myšlení učitele v praxi, které je orientováno na proces didaktické transformace/rekonstrukce obsahu a kolem něj organizuje jednání ve výuce i reflektivní uvažování o ní. A v návaznosti na to pak každou analytickou kategorii zvažovat s ohledem na otázku *proč* a *jak jinak*. Tím může vznikat potřebná hlubší alternativa k produkci

⁵⁴ Při usuzování na kvalitu výuky se opěrným bodem patrně stane „nová kultura vyučování a učení“, jež bude charakterizována v moderních učebnicích didaktiky, které bude v souvislosti s takto zaměřeným výzkumem zapotřebí napsat.

výzkumných nástrojů anebo třeba metodických nástrojů pro učitele, které pouze reagují na okamžitou poptávku, ale nemají soustavnější teoretické zakotvení, a tedy ani hlubší porozumění a preciznější argumentační rámec.“

Programové zaměření, k němuž výzva směřuje, je zaměřením na propojování teorie s praxí. Uzná-li věda, že jejím úkolem je mj. hledání cest jak (pozitivně) působit na praxi, otevře se před ní řada otázek, které si má s ohledem na jí svěřený úsek reality klást, chce-li prokazovat svoji společenskou relevanci.

Za kolektiv autorů Tomáš Janík

Summary

The Quality of Curriculum and Instruction: Research Approaches and Instruments

The book introduces a variety of approaches and instruments for research into curriculum and instruction. It comprises conceptual background of the topic (chapter 1) as well as examples of methodological approaches to specific research projects as represented by PhD students of the Faculty of Education at Masaryk University (chapters 2–12).

The first chapter (by Tomáš Janík, Petr Najvar, Milan Kubitako) serves as an introduction to the area of school education. It aims to present a systemic framework of quality in the area in order to interconnect the individual chapters in this book. This chapter comprises four parts: Czech educational research analyses' results with particular focus on unevenness of allocation of research attention, a reference to the need to produce research into school education outcomes in a way that allows integrated and cumulative knowledge to be founded, indication of urgent need to elaborate on models of (quality of) school education and corresponding research methods. Their co-ordinated application in research practice should therefore lead to production of mutually interconnected knowledge and its systemic inclusion into knowledge base.

Miroslav Jireček (Chapter 2) elaborates on theoretical background and methodology related to research into the development of History as a school subject. The chapter addresses the progress of the aims and contents of History at lower secondary educational level since 1918. It is based on an analysis of curricular documents and presents the results acquired by means of a research instrument developed by the author.

Petr Blažej (Chapter 3) presents theoretical background of his research into ideological bias of Civics textbooks at schools. Research presumptions are formulated and concrete methodology used for relevant analysis of dogmatic and ideological bias in individual textbooks is depicted.

Since Jana Stejskalíková's research question is whether and how European dimension is tackled in the History textbooks for the last year of lower secondary educational level, a relevant methodological tool for quantitative content analysis has been developed and is presented in detail in Chapter 4.

Tomáš Janko (chapter 5) aims at conceptualising non-verbal elements and learning in connection to contemporary research into textbooks and outlining potential conceptual change. Individual researchers' operationalisations of quality of key non-verbal elements as well as currently used research methodologies are summarised. Chapter 5 eventually presents results of research analysis of non-verbal elements in Social

Geography textbooks with regard to their type, abstraction level, interconnection with the text and aptness of captions.

Karolína Pešková (Chapter 6) describes the application of diagnostic tool for quantitative analysis of visual devices in German textbooks. Methodological techniques presented in this chapter demonstrate why and how this diagnostic tool is used with given data. The results will allow the researcher to evaluate current state of German textbooks as far as life and institutions are concerned as well as to point out possible shortcomings.

In his research, Pavel Zlatníček (Chapter 7) focuses on quality of language teaching with regard to motivation, climate, time management, goals and teacher's performance. In this chapter, theoretical background and methodologies connected to current research into quality of foreign language teaching are explored, furthermore, development of the author's observation instrument, which is used in his dissertation project, is depicted.

Marie Doskočilová (Chapter 8) centres on research into gender stereotypes in EFL. Fundamental terms and concepts are introduced as well as the main areas of gender bias in teaching as described in literature. The chapter presents the author's system of categories used in content analysis as well as the first results of interpretive analysis. It focuses on the pros and cons of the chosen methodological approach.

Eva Minaříková (Chapter 9) concentrates on teachers' diagnostic competencies as one of the factors influencing the quality of teaching. Existing research into this area together with fundamental concepts are explored. An instrument for evaluation of EFL teachers'-to-be diagnostic competencies, which utilises video recordings of actual teaching distilled into e-learning environment, is presented.

Jitka Jakešová (Chapter 10) aims at providing the reader with theoretical and methodological insight into the process of self-regulation of learning. The chapter presents methodological instruments used to measure and evaluate the extent of self-regulation of learning with particular regard to its motivational aspects.

Jana Přikrylová (Chapter 11) elaborates on theoretical and methodological foundations of research into foreign language learning strategies (FLLS), focusing on the research methods utilised by the author in particular. A questionnaire used for assessment of use of FLLS by students of secondary and language schools is introduced as well as the first results of the research.

Kateřina Mrázková (Chapter 12) introduces a theoretical model of cartographic skills as well as research into level of cartographic skill acquisition amongst primary school pupils. A methodological instrument, a didactic test, used in the research is also presented.

The book can serve as a valuable source of information and inspiration in the field of research methodology and theory of quality in education for students of Education as well as for experienced professional teachers.

Literatura

- Adamová, K., & Křížkovský, L. (2000). *Základy politologie*. Praha: C. H. Beck.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2009). *Dialektika osvícenství*. Praha: Oikoymenth.
- Alloway, N. (1995). *Foundation Stones: The Construction of Gender in Early Childhood*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.
- Almegta, N. R. (1997). Relationship of self-efficacy, causal attribution and emotions to female college students' academic self-evaluations. *Dissertation Abstracts International*, 58(1), 78A (UMI No. 9720596).
- Altbach, G. P. (1991a). Textbook: The International Dimension. In M. Apple, & L. Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook* (pp. 242–258). New York: Routledge.
- Altbach, G. P. (1991b). *Textbooks in American Society: Politics, Policy, and Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Ammer, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (pp. 31–41). München: Langenscheidt.
- Andrášová, H. (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In V. Janíková et al., *Výuka cizích jazyků* (pp. 133–159). Praha: Grada.
- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple, M., & Christian-Smith, L. (1991). The Politics of the Textbook. In M. Apple, & L. Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook* (pp. 3–24). New York: Routledge.
- Arnold, K. H. (1999). Diagnostische Kompetenz erwerben. *Pädagogik*, 20(7–8), 72–77.
- Artino, A. R., Jr. (2005). *Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Storrs: University of Connecticut.
- Ballstaedt, S. P. (1997). *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bank, B. (2007). *Gender and Education: An Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers.
- Barker, J. R., & Olsen, J. P. (1995). Medical students' learning strategies: Evaluation of first-year changes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 321–331.
- Bar-Tal, D. (1989). Images of an Arab and Jewish-Arab relations in school readers. *Megamot*, 8(2), 301–317.
- Bar-Tal, D. (1998). The Rocky Road Toward Peace: Beliefs on Conflict in Israeli Textbooks. *Journal of Peace Research*, 35(6), 723–742.
- Bednarz, S. W. (2004). US World Geography Textbooks: Their Role in Education Reform. *International Research in Geography and Environmental Education*, 13(3), 223–238.
- Bednařík, M. (1981). Problematika informační struktury učebnice fyziky. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*, 69, 225–241.
- Bem, S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Beneš, Z. (2007). Společná, či společné učebnice dějepisu? Francouzsko-německá učebnice jako výsledek hledání a ukazatel možných cest. *Český časopis historický*, 106(3), 633–642.

- Beneš, Z. (2009). Učebnice jako literární útvar. In M. Nogová (Ed.), *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu* (s. 13–26). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47–69). London: Collier-Macmillan.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bluestein, N., & Acredolo, L. (1979). Developmental Changes of Map-reading Skills. *Child Development*, 50(1), 691–697.
- Boardman, D. (1983). *Graphicacy and Geography Teaching*. London: Croom Helm.
- Boardman, D. (1989). The Development of Graphicacy: Children's Understanding of Maps. *Geography*, 74(4), 321–331.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Geneva: International Bureau of Education.
- Bojan, C. (2009). *Conceptualisations of education. The European dimension of education* (Disertační práce). Cluj: Babeş-Bolyai University.
- Bombardelli, O. (Hrsg.). (1993). *Die Europäische Dimension im Schulbuch für politische Bildung und Geschichte*. Trient: Universität von Trient.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Böttcher, W. (1976). Die westeuropäische Integration in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. *Gegenwartskunde*, 76(4), 441–454.
- Böttcher, W. (1978). Die west-europäische Integration in Schulbüchern der Bundesrepublik. In G. Neumann, & E. H. Schallenger (Hrsg.), *Europa im Schulbuch* (pp. 38–51). Duisburg: Norbert E. Kaschge.
- Brophy, J. (1985). Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In F. C. Wilkinson, & C. B. Marret (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 115–142). Orlando: Academic Press.
- Bryant, J., Brown, D., Silberberg, A. R., & Elliott, S. C. (1981). Effects of Humorous Illustrations in college Textbooks. *Human Communication Research*, 8(1), 43–57.
- Burešová, H. (2007). *Social Strategies in Foreign Language Teaching* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Buttjes, D. (1991). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In K. J. Bausch (Ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 112–119). Tübingen: Francke.
- Byram, M. (1993). *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Cajani, L. (2003). Between Cosmopolitanism, Europeanism and Nationalism: the shifting focus in the teaching of history in Europe. In A. Ross (Ed.), *A Europe of Many Cultures. Proceedings of the fifth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 225–231). London: CiCe.
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(7), 11–24.
- Cauwenberghe, C. (1996). Evropská dimenze ve výchově k občanství. In C. Cauwenberghe, & R. Dostálová (Eds.), *Nové horizonty občanské výchovy* (pp. 40–53). Praha: Porta linguarum.
- Cohen, A., & Weaver, S. (2002). *Styles- and Strategies-Based Instruction. A Teachers' Guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

- Commission of the European Communities. (1988). *Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:419>
- Commission of the European Communities. (1992). *The Maastricht Treaty. Text of the Treaty establishing the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupné z <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>
- Commission of the European Communities. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC. Dostupné z http://aei.pitt.edu/936/01/education_gp_COM_93_457.pdf
- Commission of the European Communities. (1996). *White paper on education and training – Teaching and Learning towards the learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC. Dostupné z http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- Cools, D., & Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3), 1–17.
- Copeland, W. D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., & Natal, D. (1994). Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers, and Their Peers. *American Educational Research Journal*, 31(1), 166–196.
- Crawford, A. K. (2006). Culture wars: Japanese history textbooks and the construction of official memory. In A. K. Crawford, & J. S. Foerster (Eds.), *What shall we tell the children?: international perspectives on school history textbooks* (pp. 49–68). Greenwich: Information Age Publishing.
- Crawford, A. K., & Foerster, J. S. (Eds.). (2006). *What shall we tell the children?: International perspectives on school history textbooks*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, V. (1970). *Problémy a tendence vyučování dějepisu v současném světě (studie k otázkám koncepcí dějepisného vyučování)*. Praha: SPN.
- Čapek, V. (1974). *Cílové struktury v dějepise a způsoby jejich prověřování*. Praha: SPN.
- Čapek, V. (1994). Otázky cílů, závěrů dějepisné výuky. In T. Jílek et al., *Výbrané kapitoly z didaktiky dějepisu* (pp. 5–29). Plzeň: PdF ZU.
- Čapek, V. (1998). Podíl historie jako školní disciplíny na výchově k evropanství. In *Česká a polská mládež o sobě (ve světle českých a polských historických a sociologických výzkumů)* (pp. 59–80). Ostrava: FF OU.
- Čapek, V. (2001). *Národní a evropské vědomí školní mládeže*. Praha: FF UK.
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- D'Apollonia, S., Galley, D., & Simpson, M. (2001). Formal reasoning and conceptual development. In M. R. Talebinezhad, & G. M. Negari (Eds.), *The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self-regulation. Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49 (Special Issue English), 85–108.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.

- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281–301.
- De Castell, S. (1991). Literacy as Disempowerment: The Role of Documentary Texts. In D. P. Ericson (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 74–84). *Yearbook of the Philosophy of Education Society*. Illinois: Normal.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- DeLoacheová, J. (1991). Young Children's Understanding of Models. In R. Fivush, & J. Hudson (Eds.), *Knowing and Remembering in Young Children* (pp. 94–126). New York: Cambridge University Press.
- DeLoacheová, J. S., Miller, K. F., & Rosengren, K. S. (1997). The Credible Shrinking Room: Very Young Children's Performance with Symbolic and Nonsymbolic Relation. *Psychological Science*, 8(4), 111–126.
- Dhindsa, H. S., & Chung, G. (2003). Attitudes and Achievement of Bruneian Science Students. *International Journal of Science Education*, 25(8), 907–922.
- Didacus, J. (1991). Building democracy: Content and ideology in Grenadian educational texts, 1979–1983. In M. Apple, & L. Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook* (pp. 259–288). New York: Routledge.
- Dimopoulos, K., Koulaïdis, V., & Sklavenitis, S. (2003). Towards an Analysis of Visual Images in School Science Textbooks and Press Articles about Science and Technology. *Research in Science Education*, 33, 189–216.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In Buer, J., & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (pp. 83–92). Frankfurt am Main: Lang.
- Dömischová, I. (2009). Landeskundliche Bilder in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache an tschechischen Grundschulen. In V. Janíková, & B. Sorger (Eds.), *Germanistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre* (pp. 66–75). Brno: Academicus.
- Doskočilová, M. (2010). Výzkum výskytu a reprodukce genderových stereotypů ve výuce angličtiny. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar (Eds.), *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 157–166). Brno: Paido.
- Drabinová-Labischová, D. (2000). *Evropská dimenze ve vzdělávání jako cesta k překonávání národních a etnických stereotypů* (Rigorózní práce). Brno: PdF MU.
- Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*. München: Goethe-Institut.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Edelbrock, C., & Sugawara, A. I. (1978). Acquisition of sex-typed preferences in preschool-aged children. *Developmental Psychology*, 14(6), 614–623.
- Edelenbos, P., & Kubanek-German, A. (2004). Teacher Assessment. The concept of „diagnostic competence”. *Language Testing*, 21(3), 259–283.
- Einsiedler, W., & Martschinke, S. (1997). *Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen – Nürnberg.
- Engel, U., Krumm, H. J., & Wierlacher, A. (1977/1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. 2 Bände. Heidelberg: Groos.
- Ertel, S. (1972). Erkenntnis und Dogmatismus. *Psychologische Rundschau*, 23(4), 241–269.

- European Commission for Education and Culture. (2004). *Education & Training 2010 – The Access of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Brussels: Council of Europe Union.
- Evans, M. A., Watson, C., & Willows, D. M. (1987). A Naturalistic Inquiry into Illustration in Instructional Textbooks. In H. A. Houghton, & D. M. Willows (Eds.), *The Psychology of Illustration. Vol. 2. Instructional Issues* (pp. 87–111). New York, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Evropská komise (2009). *Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumění*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství.
- Filosofický slovník* (1995). Olomouc: FIN.
- Fischerová, M. (2009). *Používání strategií učení cizímu jazyku u žáků na konci prvního stupně základního vzdělávání* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Fitzgerald, F. (1979). *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. New York: Vintage Press.
- Fitzpatrick, M. J., & McPherson, B. J. (2010). Coloring Within the Lines: Gender Stereotypes in Contemporary Coloring Books. *Sex Roles*, 62, 127–137.
- Foltýnová, D. (2009). Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 19(2), 72–88.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing Gender and Achievement*. London: Routledge.
- Frey, K. (1969). Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ Revue Internationale de l'Education*, 15(1), 4–26.
- Fuller, R. (1999). Do university students' conceptions of learning really influence their learning? In *Cornerstones: What do we value in higher education?* Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia. Dostupné z: <http://www.hersda.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/Fuller.PDF>
- Gable, R. K., & Wolfe, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research. An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). *Akí sú moji žiaci?* Nitra: Enigma.
- Gavora, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Gibson, C. C. (1998). The distance learners' academic self-concept. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (pp. 65–76). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Gilmartin, P. P., & Patton, J. C. (1984). Comparing the Sexes on Spatial Abilities: Map-Use Skills. *Annals of the Association of American Geographers*, 74(4), 605–619.
- Glücková, J. (2001). Die Entwicklung des Landkartenverständnisses bei Kindern: Forschungsstand, methodische Überlegungen und ein neuer Untersuchungsansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 298–313.
- Gödde-Baumanns, B. (1984). Entwurf eines Fragebogens für die Erstellung einer Übersicht „Europa in Schulbüchern aus Europa“. In B. Gödde-Baumanns (Hrsg.), *Schulbuch-*

- Thema. Europa: Hohe Ziele Kleine Schritte* (pp. 37–41). Duisburg: Institut für Schulbuchforschung e. V. an der Universität Duisburg.
- Goldsmith, E. (1987). The Analysis of Illustration in Theory and Practice. In H. A. Houghton, & D. M. Willows (Eds.), *The Psychology of Illustration. Vol. 2. Instructional Issues* (pp. 53–82). New York, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Goñec, V. (2001). *Evropská idea – Idea mírové, kooperující a sjednocující se Evropy II. (1938–1950)*. Brno: MU.
- Gonzalez, L. E., & Carter, K. (1996). Correspondence in Cooperating Teachers' and Student Teachers' Interpretations of Classroom Events. *Teaching & Teacher Education, 12*(1), 39–47.
- Good, J. J., Woodzicka, J. A., & Wingfield, L. C. (2010). The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance. *The Journal of Social Psychology, 150*(2), 132–147.
- Göttel, (2002). Optimálně bez charakteristik. Evropská dimenze kvality ve vzdělávání. In E. Koliadis, R. Seebauer, & Z. Helus (Eds.), *Kvalita cestou kvalifikace* (pp. 155–161). Brno: Paido.
- Gramsci, A. (1967). *Základy politiky*. Praha: Mladá fronta.
- Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikoymenh.
- Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (1998). *Metacognitive awareness assessment in self-regulated learning and performance measures in an introductory educational psychology course*. Washington D. C.: ERIC Clearinghouse microfiches. ERIC Document Reproduction Service No ED 424249.
- Handt, G. (2003). Qualitätssicherung und – entwicklung. In K. R. Bausch, H. Christ, & H. J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 390–394). Basel: Tübingen.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hauser, M. (2005). *Adorno: moderna a negativita*. Praha: Filosofia.
- Heitzmann, A. (2010). Von der Alltagssprache zur Fachsprache gelangen. In P. Labudde (Ed.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1. – 9. Schuljahr* (pp. 73–86). Bern: Haupt Verlag.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagbuchshandlung, GmbH.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Verlag.
- Helmke, A. et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Dostupné z http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php
- Helmke, A., Hosenfeld, I., & Schrader, F. W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold, & C. Grieser (Eds.), *Schulmanagement und Schulentwicklung* (pp. 115–135). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Helmke, A., Schrader, F-W., Wagner, W., Nold, G., & Helmke, T. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In E. Klieme, et al., *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 345–363). Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika, 42*(2), 197–208.
- Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

- Hnilica, K. (1992). Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 42(4), 477–485.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57–85). New York: Guilford.
- Holoušová, D. (1987). Pokusy o kognitivní výcvik žáků pro řešení učebních úloh v pracích teoretiků učebních úloh. In D. Tollingerová, et al., *K teorii učebních činností* (pp. 11–19). Praha: SPN.
- Holz, O., & Janík, T. (2004). Učitelem v Evropě – učitelem pro Evropu. *Komenský*, 128(3), 24–26.
- Hrabí, L. (2006). Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *e-Pedagogium*, 6(1), 26–32.
- Hrachovcová, M. (2008). Výchova k evropanství jako součást české kurikulární reformy a její odraz v českých učebnicích občanské výchovy. In Z. Novotný, *Evropská a národní identita* (pp. 25–36). Olomouc: PdF UP.
- Hrbáčková, K. (2009). Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 19(4), 89–103.
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Dostupné z <http://www.aucj.cz/?p=kotazcekomunikace>
- Hroch, M. (2009). *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In K. Rakoczy, & Ch. Pauli, *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"* (pp. 45–54). Frankfurt am Main: GPF/DIPF.
- Hüttermann, A. (2004). *Kartographische Kompetenzen im Geographieunterricht allgemein bildender Schulen*. Stuttgart: Vortrag Kartographentag.
- Chan, K. (2002). Teacher education students epistemological beliefs and their relations with conceptions of learning and learning strategies. *The asia pacific-education researcher*, 16(2), 199–214.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptionnel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2(2), 7–28.
- Chevrier, J. (2000a). La construction du style d'apprentissage. *Le style d'apprentissage*, 28(1), 47–72.
- Chevrier, J. (2000b). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Le style d'apprentissage*, 28(1), 3–19.
- Chlup, O. (1956). K teorii osnov. *Pedagogika*, 6(4), 404–410.
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Possener Beiträge zur Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ingenwerth, A. (1984). Thema „Europa/Europäische Gemeinschaften“ in zwei Geschichtsschulbüchern aus den letzten Jahren. In B. Gödde-Baumanns (Hrsg.), *Schulbuch-Thema. Europa: Hohe Ziele Kleine Schritte* (pp. 37–41). Duisburg: Institut für Schulbuchforschung e. V. an der Universität Duisburg.
- Janík, T. (2005). Několik poznámek k autoregulovanému učení. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků* (pp. 7–16). Brno: Masarykova univerzita.

- Janík, T. (2006). Teorie konceptuální změny a učebnice. In J. Maňák, & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (pp. 33–44). Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5–22.
- Janík, T. et al. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Minaříková, E. et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Janíková, M., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Najvarová, V., & Šebestová, S. (2009). Exploring Different Ways of Using Video in Teacher Education: Examples from CPV Video Web. In T. Janík, & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in Classroom* (pp. 207–224). Münster: Waxmann Verlag.
- Janík, T., Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). Výzkum výuky: vymezení pojmu. In M. Janíková, & K. Vlčková et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 11–22). Brno: Paido.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Šebestová, S. (2011). *Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (2003–2010): Janua reserata*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Janiš, K., & Ondřejová, E. (2006). *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita.
- Janko, T. (2010). Posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 55–71). Brno: Paido.
- Jará, Z. (2010). *Používání strategií učení se češtině jako cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Jelínek, S. (1994-1995). K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 38(3/4), 83–87.
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity*. London/New York: Routledge.
- Ježková, V. (2008). Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy. In P. Knecht, & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (pp. 137–145). Brno: Paido.
- Jireček, M. (2010). Vývoj výuky dějepisu na školách odpovídajících dnešní základní škole od roku 1918 do současnosti z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 111–124). Brno: Paido.
- Jireček, M. (2011a). Historicko-srovnávací analýza kurikulárních dokumentů dějepisu. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová, *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU (v tisku).

- Jireček, M. (2011b). Výuka dějepisu na školách obecných a měšťanských v Československu v letech 1918–1939 z hlediska vývoje kurikulárních dokumentů. *Sborník prací Pedagogické fakulty MU*, 25(1), 3–20.
- Joo, Y., Bong, M., & Choi, H. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy and internet self-efficacy in web based instruction. In J. C. Liang, & C. C. Tsai, *Internet self-efficacy and preferences toward constructivist Internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan*. *Educational Technology & Society*, 11(1), 226–237.
- Julínek, S. et al. (2004). *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: PdF MU.
- Kast, B., & Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Kerrins, J. A., & Cushing, K. S. (2010). Taking a Second Look: Expert and Novice Differences when Observing the Same Classroom Teaching Segment a Second Time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 5–24.
- Kesidou, A. (1999). *Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule* (Disertační práce). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kimmel, M. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Kimmerling, A. J., et al. (2009). *Map Use: Reading and Analysis*. Redlands: ESRI Press.
- Klieme, E. et al. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Knecht, P., & Janík, T., et al. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Knechtges, T. (1981). Das Thema Europäische Integration in Schulbüchern. In H. G. Lehmann, (Hrsg.), *Die Europäische Integration in der interdisziplinären Lehrerbildung* (pp. 13–29). Bonn: Europa Union Verlag.
- Kopp, V., Stark, R., & Fischer, M. R. (2009). Förderung von Diagnosekompetenz durch fallbasiertes Lernen mit ausgearbeiteten Lösungsbeispielen: Evaluation einer computerbasierten Lernumgebung. *Unterrichtswissenschaft*, 37(1), 17–34.
- Korejs, J., & Hřebejková, J. (1956). Vývoj učebního plánu naší všeobecně vzdělávací školy (Příspěvek k teorii učebního plánu). *Pedagogika*, 6(2), 185–206.
- Koudelková, M. (2009). *Strategie učení francouzštině jako cizímu jazyku na Gymnáziu Matyáše Lercha v Brně* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Kovaříček, V., & Kovaříčková, I. (1989). *Vývoj školských soustav v českých zemích*. Olomouc: PdF UP.
- Kozmonová, M. (2009). *Language Learning Strategies and Their Training in a Primary English Class* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Králíková, M. (1973). Příspěvek k teorii osnov a učebnic. In *Aktuální problémy didaktiky* (pp. 3–36). Praha: SPN.
- Krejčí, J. (1993). *O češství a evropanství. O českém národním charakteru*. Ostrava: Amosium servis.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krumm, H. J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (pp. 100–105). München: Langenscheidt.

- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), 185–196.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU.
- Lan, W. Y. (1998). Teaching Self-Monitoring Skills in Statistic. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 86–105). New York: Guilford.
- Lawler, S. (2008). *Identity: sociological perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Lee, L. H. (1997). Goal orientation, goal setting, and academic performance in college students: An integrated model of achievement motivation in school settings. *Dissertation Abstracts International*, 59(06), 1905A (UMI 9835095).
- Lehmann, H. G. (Hrsg.). (1981). *Die Europäische Integration in der interdisziplinären Lehrerbildung*. Bonn: Europa Union Verlag.
- Levin, J. R. (1981). On the Functions of Pictures in Prose. In F. J. Pirozzolo, & M. C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading* (pp. 203–228). New York: Academic Press.
- Levin, J. R. (1983). Pictorial Strategies for School Learning: Practical Illustrations. In M. Pressley, & J. R. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research. Educational Applications* (pp. 213–234). New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo: Springer Verlag.
- Levin, J. R., & Mayer, R. E. (1993). Understanding Illustrations in Text. In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks. Theory and practice* (pp. 95–113). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Levin, J. R., Anglin, G. R., & Carney, R. N. (1987). On Empirical Validating Functions of Picture in Prose. In D. M. Willows, & H. A. Houghton (Eds.), *The Psychology of Illustration* (pp. 51–85). New York: Springer Verlag.
- Liben, L., & Yekel C. A. (1996). Preschoolers' Knowledge of Their Classroom Environment: Evidence from Small-Scale and Life-Size Spatial Tasks'. *Child Development*, 53(5), 1275–1284.
- Lin, Y. G., & McKeachie, W. J. (1999). *College student intrinsic and / or extrinsic motivation and learning*. Washington D. C.: ERIC Clearinghouse microfiches. ERIC Document Reproduction Service No ED 435954.
- Lisovskaya, E., & Karpov, V. (1999). New Ideologies in Postcommunist Russian Textbooks. *Comparative Education Review*, 43(4), 522–543.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*. New Haven: Yale University Press.
- Loveless, T., & Wong, K. (1991). The Politics of Textbook Policy: Proposing a Framework. In P. Altbach (Ed.), *Textbooks in American Society: Politics, Policy, and Pedagogy* (pp. 27–60). Albany: State University of New York Press.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1–12.
- Macdonald, S. (Ed.). (2000). *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and provocations*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Maňák, J. (2005). Hledání orientace moderní základní školy. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Orientace české základní školy* (pp. 21–28). Brno: MU.
- Maňák, J. (2006). Determinanty kurikula. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (pp. 23–28). Brno: MU.

- Maňák, J. et al. (1994). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Klapko, D. (Eds.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- Maňák, J., Švec, Š., & Švec, V. et al. (2003). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido.
- Manniová, J. (2004). Európska dimenzia vo výchove a vzdelávaní. *Pedagogická orientace*, 14(1), 16–21.
- Marcuse, H. (1991). *Jednorozměrný člověk*. Praha: Naše vojsko.
- Mareš, J. & Ježek, S. (2006a). Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 58(1), 30–45.
- Mareš, J. & Ježek, S. (2006b). Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 2. část. *Pedagogická revue*, 58(2), 127–141.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2000). Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* v letech 1951–2000. *Pedagogika*, 50(4), 365–405.
- Mareš, J. (2001). Učení z obrazového materiálu. In J. Čáp, & J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (pp. 493–504). Praha: Portál.
- Marsh, E. E., & White, M. D. (2003). A Taxonomy of Relationships between Images and Text. *Journal of Documentation*, 59(6), 647–672.
- Marshall, C. S., & Reinhartz, J. (1997). Gender Issues in the Classroom. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70(6), 333–337.
- Marx, K., & Engels, F. (1969). *Werke: Band 3*. Berlin: Dietz Verlag.
- Matyasková, J. (2009). *Strategie učení cizímu jazyku u žáků 2. stupně základní školy* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When Is an Illustration Worth Ten Thousand Words? *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715–726.
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- McClendon, R. C. (1996). Motivation and cognition of preservice teachers: MSLQ. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 216–221.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH.
- Mickel, W. W. (Ed.). (1979). *Politikunterricht. Im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern*. München: Ehrenwirth.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing. Baltische Studien Zur Erziehungs und Sozialwissenschaft*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. *Sex Roles*, 60 (11–12), 870–881.
- Minaříková, E. (2011). Videopřípad jako stavební jednotka IVŠV videowebru pro vzdělávání učitelů anglického jazyka. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU (v tisku).
- Mojžišek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN.
- Morara, F. (2004). Ways of Integrating the European Dimension into Primary Education. In H. Gash (Ed.), *European Primary Village: Trainer's Manual* (pp. 147–171). Dostupné z <http://www.ec49.org/europeanvillage/>

- Morse, L., & Handley, H. M. (1985). Listening to Adolescents: Gender Differences in Science Classroom Interaction. In F. C. Wilkinson, & C. B. Marret (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 37–56). Orlando: Academic Press.
- Motschmann, B. (2001). *Die Umsetzung der „europäischen Dimension“ in der Lehrerbildung* (Disertační práce). Lüneburg: Universität Lüneburg. Dostupné z <http://www.gbv.de/dms/lueneburg/LG/OPUS/2001/14/pdf/Motschmann.pdf>
- Mrázková, K. (2010). Kartografické dovednosti v RVP ZV a amerických standardech geografického vzdělávání. In V. Najvarová, & P. Knecht (Eds.), *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU 2010* (pp. 54–58). Brno: MU.
- MŠMT (2001). *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání ČR*. Praha: Tauris.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Najvar, P., Janík, T., Janíková, M., Hübelová, D., & Najvarová, V. (2009). CPV Videostudy: Comparative Perspectives on Teaching in Different School Subjects. In T. Janík, & T. Seidel (Eds.), *The Power of Videostudies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (pp. 103–120). Münster: Waxmann.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., & Vlčková, K. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis Scholae*, 2(1), 73–91.
- Natterer, A. (2001). *Europa im Schulbuch. Die Darstellung der europäischen Einigung in baden-württembergischen Schulbüchern für Geschichte und Gemeinschaftskunde der Sekundarstufe I*. Grevenbroich: Omnia.
- Neumann, G., & Schallenberger, E. H. (Hrsg.). (1978). *Europa im Schulbuch*. Duisburg: Norbert E. Kaschuge.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 1–17.
- Nicholls, J. (2006). Are Students Expected to Critically Engage with Textbook Perspective of the Second World War? A Comparative and International Study. *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 40–55.
- Noordink, H. (1992). The European dimension and the social subjects; handout for authors and publishers for the analysis of their learning materials. In I. Barr, & H. Hooghoff (Eds.), *Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“* (pp. 67–68). Enschede: National Institute for Curriculum Development.
- Nosek, B. (2009). National Differences in Gender-Science Stereotypes Predict National Sex Differences in Science And Math Achievement. In C. M. Steele (Ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* (pp. 10593–10597). Dostupné z <http://www.pnas.org/content/106/26/10593>
- Novák, P. (2010). Realizace experimentu ve výuce fyziky. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 177–184). Brno: Paido.
- Novák, P. (2011). *Realizace experimentu ve výuce fyziky*. In P. Knecht, & T. Janko (Eds.), *Bulletin IVŠV 2011*. Brno: MU (v tisku).
- Nováková, P. (2009). *Motive zum Lernstrategieinsatz beim Fremdsprachenlernen* (Bakalářská práce). Brno: PdF MU.
- Novotný, P. (2007). Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Príspevky k tvorbě a výzkumu kurikula* (pp. 133–140). Brno: Paido.
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

- Öhl, F. (2006). Die Europäische Union in Schulbüchern. *Medien Impulse*, 55(3), 37–41.
- Opwis, K., & Lüer, G. (1996). Modelle der Repräsentation von Wissen. In D. Albert, & K. H. Stapf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themebereich C: Theorie und Forschung, Serie 2: Kognition, Band 4: Gedächtnis* (pp. 337–431). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton: Princeton University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Pardel, J. et al. (1963). *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN
- Peeck, J. (1987). The Role of Illustrations in Processing and Remembering Illustrated Text. In D. M. Willows, & H. A. Houghton (Eds.), *The Psychology of Illustration. Vol. 1. Basic Research* (pp. 115–145). New York, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Peeck, J. (1993). Increasing Picture Effect in Learning from Illustrated Text. *Learning and Instruction*, 3(3), 227–238.
- Perales, F. J., & Jiménez, J. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 369–386.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Education Psychology*, 90(4), 715–729.
- Pešková, K. (2010). Návrh diagnostického nástroje pro hodnocení vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka pro výuku reálií. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 192–201). Brno: Paido.
- Peterson, P., & Fenema, E. (1985). Autonomous Learning Behaviour: A Possible Explanation of Gender-Related Differences in Mathematics. In F. C. Wilkinson, & C. B. Marret (Eds.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (pp. 17–36). Orlando: Academic Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pingel, F. (1993). Europa im Schulbuch – eine Bestandsaufnahme. In O. Bombardelli (Hrsg.), *Die Europäische Dimension im Schulbuch für politische Bildung und Geschichte* (pp. 83–88). Trient: Universität von Trient.
- Pingel, F. (1995). Europa im Schulbuch – Einleitung. In F. Pingel (Hrsg.), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Studien zur internationalen Schulbuchforschung* (pp. 7–25). Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.
- Pingel, F. (1999). Europa im Geschichtsbuch. In S. Kolb, & P. Rösger (Hrsg.), *Europäische Geschichtskultur im 21. Jahrhundert* (pp. 215–237). Bonn: Stiftung Haus der Geschichte der Literaturverzeichnis.
- Pingel, F. (2006). New Structures for a Medium in the State of Change. In M. Horsley (Ed.), *The future of textbooks?* (pp. 24–34). Sydney: University of Sydney.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(42), 219–226.

- Pintrich, P. R. (Ed.). (1991). *A manual for the use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. R. (Ed.). (1995). *Understanding self-regulated learning: New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey – Bass Publisher.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Plháčková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
- Podroužek, L. (2005). Přírodovědné vzdělávání. In V. Spilková et al., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (pp. 193–207). Praha: Portál.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(4), 221–227.
- Postigo, Y., & Pozo, J. I. (2004). On the Road to Graphicacy: The Learning of Graphical Representation Systems. *Educational Psychology*, 24(5), 623–644.
- Potměšil, Z. (1975). Vývoj, současný stav a perspektivy rozvoje školního dějepisného vzdělání a výchovy v československé socialistické škole. In B. Kujal (Ed.), *Systém vzdělání a výchovy v socialistické společnosti a jeho výzkum* (pp. 369–384). Praha: PÚ JAK ČSAV.
- Pravda, J. (2003). *Mapový jazyk*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Miller, G. E. (1987). Effect of Illustration on Children's Listening Comprehension and Oral Prose Memory. In D. M. Willows, & H. A. Houghton (Eds.), *The Psychology of Illustration. Vol. 1. Basic Research* (pp. 87–111). New York, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Presson, C. C. (1982). The Development of Map-reading Skills. *Child Development*, 53(1), 196–199.
- Prodi, R. (2003). *Idea Evropy*. Praha: Barrister and Principal ve spolupráci s Centrem strategických studií.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). Český pedagogický výzkum: problém využitelnosti produktů. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* (pp 11–16). Olomouc: PdF UP.
- Průcha, J. (2006a). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006b). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (pp. 113–127). Brno: MU.
- Průcha, J. (2006c). *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In J. Maňák, & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (pp. 9–21). Brno: Paido.
- Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In P. Knecht, & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (pp. 27–36). Brno: Paido.

- Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Příkrylová, J. (2010). Strategie učení cizímu jazyku a jejich diagnostikování. In T. Janík, P. Najvar, & P. Knecht, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 167–175). Brno: Paido.
- Přinosilová, J. (2010). *Používání strategií učení cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Psotková, P. (2004). *Historické vědomí české studující mládeže ve vztahu k evropským národům* (Diplomová práce). Ostrava: FF OU.
- Purm, R. (1996/1997). K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 40(7/8), 111–113.
- Radvanovský, Z. (1996). Čech – Středoevropán – Evropan. In Z. Lehmanová (Ed.), *Výchova k evropanství – kulturně historické souvislosti evropského procesu* (pp. 100–106). Praha: VŠE.
- Renner, G. (Hrsg.). (1992). *Die Europäische Einigung im Schulbuch*. Bonn: Vertretung der EG-Komm.
- Riding, R. J., & Boardman, D. (1983). The Relationship Between Sex and Learning Style and Graphicacy in 14-Year-Old-Children. *Educational Review*, 35(1), 69–79.
- Röhrs, H. (1995). *Die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- Rubin, J., & Wenden, A. (1987). *Learning Strategies in Language Learning*. Herefordshire: Prentice Hallinternational.
- Rupp, C. (2000). „Europa“ nach 1945: *Darstellungs-Topoi in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern*. Münster: Universität Münster.
- Řezníčková, D. (2003). Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie – Sborník ČGS*, 108(2), 146–163.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1982). *Sex equity handbook for schools*. New York: Longman.
- Sakki, I. (2010). *A Success Story or a Failure? Representing the European Integration in the Curricula and Textbooks of Five Countries* (Disertační práce). Helsinki: University of Helsinki. Dostupné z <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63341/asuccess.pdf?sequence=1>
- Sanders, J. (2000). *Fairness at the Source: Assessing Gender Equity in Teacher Education for Colleges and Universities*. Washington: Washington Research Institute.
- Sankaran, S. R., & Bui, T. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in web based instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 191–198.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie. Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada.
- Seidel, T. (2003). Überblick über Beobachtungs- und Kodierungsverfahren. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (pp. 99–113). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Beiheft), 296–306.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., & Lehrke, M. (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2008). Pohledy na výuku fyziky v Německu: souhrnné výsledky videostudie IPN. *Orbis Scholae*, 2(1), 115–136.

- Seidel, T., Prenzel, M., Schwindt, K., Stürmer, K., Blomberg, G., & Kobarg, M. (2009). LUV and Observe: Two Projects Using Video to Diagnose Teachers' Competence. In T. Janík, & T. Seidel (Eds.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in Classroom* (pp. 243–258). Münster: Waxmann Verlag.
- Seidel, T., Schulmeiß, I., & Meyer, L. (2003). Vermischung von Lern- und Leistungssituationen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (pp. 229–238). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Trepke, C., & Dalehefte, I.-M. (2003). Zielorientierung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke, *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (pp. 201–228). Kiel: IPN.
- Shennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Sherin, M. G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 383–395). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2005). Using Video to Support Teacher's Ability to Notice Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
- Schallert, D. L. (1980). The Role of Illustrations in Reading Comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistic, Artificial Intelligence, and Education* (pp. 503–524). Hillsdale: Erlbaum.
- Schniotalle, M. (2003). *Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule*. Berlin: Tenea.
- Schrader, F. W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schreiter, I. (2000). Aus Lehrwerken lernen. *Deutsch als Fremdsprache*, 37(2), 109–115.
- Schuler, H., & Procházka, M. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha: Testcentrum.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht (Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung)*. Münster: Waxmann.
- Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Smetáčková, I. (2007). Genderová rovnost – nový požadavek v českých školách. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* (pp. 10–19). České Budějovice: JČU. [CD-ROM]
- Smetáčková, I. (Ed.) (2006). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Smith, J. W. (2001). Development of the Domain Identification Measure: A Tool for Investigating Stereotype Threat Effects. *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 1040–1057.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spring, J. (1991). Textbook Writing and Ideological Management. A Postmodern Approach. In P. Altbach (Ed.), *Textbooks in American Society: Politics, Policy, and Pedagogy* (pp. 185–200). Albany: State University of New York Press.
- Staněk, A. (2002). Evropská dimenze ve výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve výuce občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd. In

- M. Sapík, & S. Murad (Eds.), *Evropská dimenze výchovy k občanství* (pp. 22–31). České Budějovice: PdF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.
- Staněk, A. (2006). Výchova k evropanství a národní identita v procesu prohlubující se evropské integrace. In M. Goňcová (Ed.), *Střední Evropa a evropská integrace* (pp. 291–297). Brno: PdF MU.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková, et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metod*, (pp. 64–74). Brno: Paido.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Stehlíková, N. (2010). Using Videorecordings of Lessons in the Education of Mathematics Teachers. In T. Janík, & P. Knecht (Eds.), *New Pathways in the Professional Development of Teachers* (pp. 265–273). Wien: LIT Verlag.
- Stein, G. (1979). *Immer Ärger mit den Schulbüchern*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Stejskalíková, J. (2010). Zastoupení tématu Evropa v učebnicích dějepisu: tvorba a ověřování výzkumného nástroje. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 99–109). Brno: PdF MU.
- Stejskalíková, J. (2011). Integrace evropské dimenze do vzdělávání na příkladu dějepisných učebnic. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU (v tisku).
- Stern, H. (1975). What Can We Learn from the Doog Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 307–318.
- Sternberg, R. J. (2001). *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada Publishing.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Sweeting, A. (2001). Doing Comparative Historical Education Research. In K. Watson (Ed.), *Doing Comparative Education Research Issues and Problems* (pp. 225–243). Oxford: Oxford University, Symposium Books.
- Šebestová, S. (2010). Příležitost k učení jako aspekt kvality výuky. In T. Janík, P. Najvar, & P. Knecht, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 127–140). Brno: Paido.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 20(3) (v tisku).
- Škaloud, J. (1996). Ideové motivy a překážky výchovy k evropanství. In Z. Lehmanová (Ed.), *Výchova k evropanství – kulturně historické souvislosti evropského procesu* (pp. 61–66). Praha: VŠE.
- Škoda, J., & Doulik, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918–1989*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- Švec, O. (1956). Vývoj učebních plánů ruských a sovětských škol od roku 1860 do roku 1955. *Pedagogika*, 6(3), 304–318.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2003). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: MU.

- Švec, V. (2009). Znalosti jako prvek obsahu i procesu vzdělávání. In T. Janík, & V. Švec, et al., *K perspektivám školního vzdělávání* (pp. 21–28). Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V., & Hrbáčková, K. (2010). *Sebereflexe a autoregulace učení jako východisko účinného vzdělávání dospělých. Studie k implementaci distančního vzdělávání do resortu Ministerstva obrany ČR* (rukopis).
- Tang, G. M. (1994). Textbook Illustrations: A Cross-cultural Study and Its Implications for Teachers of Language Minority Students. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 175–194.
- Teves, B. (1984). Entwurf eines Rasters zur Feianalyse von Schulbüchern aus der Bundesrepublik Deutschland zum Thema „Europa/Europäische Einigung seit 1945“. In B. Gödde-Baumanns (Hrsg.), *Schulbuch-Thema. Europa: Hohe Ziele Kleine Schritte* (pp. 91–98). Duisburg: Institut für Schulbuchforschung e. V. an der Universität Duisburg.
- Therer, J. (1998). Styles d’enseignants, styles d’apprentissage et pédagogie différenciée de sciences. *Informations pédagogiques*, 40(3), 3–23.
- Tholey, M., & Noordink, H. (1992). The European Dimension in the subjects History and Geography. In I. Barr, & H. Hooghoff (Eds.), *Report on the Third International Dillingen Symposium „The European Dimension in Education“* (pp. 49–60). Enschede: National Institute for Curriculum Development.
- Thomas, R. M. (Ed.). (1990). *International Comparative Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children’s motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410–441.
- Ungerer, L. (1992). Europäische Einigungspolitik im Nachkriegseuropa in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. In G. Renner (Hrsg.), *Die Europäische Einigung im Schulbuch* (pp. 11–17). Bonn: Vertretung der EG-Komm.
- Univerzita Palackého v Olomouci (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vallerand, R. J. (1992). Academic motivation scale AMS – C28. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
- Van der Schee, J. A. (1987). *Kijp op kaarten* (Disertační práce). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Van der Zijpp, T. (1996). *Het trainen van Kaartvaardigheden* (Disertační práce). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Van Dijk, H. (1998). *Kaarten Kiezen* (Disertační práce). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- van Es, E. A. (2009). Participants’ Roles in the Context of a Video Club. *The Journal of Learning Sciences*, 18(1), 100–137.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers’ „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276.
- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: UK.
- Vašíčková, M. (2011). Návrh metodiky výzkumu dovedností žáků v hodinách přírodopisu na základní škole. In P. Knecht, & T. Janko (Eds.), *Bulletin IVŠV 2011*. Brno: MU (v tisku).
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Večerková, R. (2010). *Diagnostika strategií učení angličtině jako cizímu jazyku u žáků 6. třídy základní školy* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*, 5(1), 23–52.

- Vlček, P. & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2003). *Nepřímé strategie učení cizímu jazyku* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Vlčková, K. (2005). Používání strategií učení cizímu jazyku a jejich efektivita v gymnaziálním vzdělávání. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků* (pp. 53–55). Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: Výsledky výzkumu používání a efektivitu strategií na gymnáziích*. Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2009a). Srovnání používání strategií učení cizímu jazyku u studentů osmiletých a čtyřletých gymnázií. *Pedagogická orientace*, 19(4), 51–73.
- Vlčková, K. (2009b). Strategie učení: výzkumné oblasti, přístupy a metody. In M. Janíková, & K. Vlčková et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 97–116). Brno: Paido.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* (Habilitační práce). Brno: PdF MU.
- Vlčková, K., & Příkrylová, J. (2010). *Dotazník strategií učení cizímu jazyku pro studenty středních škol*. Praha: NÚOV.
- Vodička, K., & Cabada, L. (2007). *Politický systém České republiky; Historie a současnost*. Praha: Portál.
- VÚP (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Wahla, A. (1983). *Strukturální složky učebnic geografie*. Praha: SPN.
- Wahla, A. (2000). *Realizace nového cíle geografického a kartografického vzdělávání – výchova k evropanství a evropské dimenzi v České republice v letech 1992–2000*. Ostrava: PFF OU.
- Walbert, D. (2010). *Map Skills and Higher Order Thinking*. Dostupné z <http://www.learnnc.org/lp/editions/mapping/cover>.
- Walterová, E. (1989). K aktuálním tendencím v projektování výuky. *Pedagogika*, 39(4), 416–430.
- Walterová, E. (1984). Otázky teorie učebních osnov v pedagogice SSSR a NDR. *Pedagogika*, 34(5), 567–580.
- Walterová, E. (1985). Teorie učebních osnov v československé pedagogice. *Pedagogika*, 35(5), 291–305.
- Walterová, E. (1996a). Evropská dimenze ve školním vzdělávání. In Z. Lehmanová (Ed.), *Výchova k evropanství – kulturně historické souvislosti evropského procesu* (pp. 89–97). Praha: VŠE.
- Walterová, E. (1996b). Evropská dimenze ve vzdělávání: Východiska, problémy, perspektivy. In E. Walterová (Ed.), *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů. Sborník referátů a informací z interdisciplinárního kolokvia* (pp. 18–27). Praha: PdF UK.
- Walterová, E. (1997). *Objevujeme Evropu*. Praha: PdF UK.
- Walterová, E. (2001). Evropské záležitosti: výzva pro českou pedagogiku. *Pedagogika*, 51(1), 42–61.
- Walterová, E. (2004). Česká pedagogika: reflexe oboru v expertním šetření. In E. Walterová (Ed.), *Česká pedagogika: proměny a výzvy* (pp. 7–20). Praha: PdF UK.
- Walterová, E. (2006a). Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In J. Maňák, & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (pp. 11–22). Brno: MU.
- Walterová, E. (2006b). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: UK.

- Walterová, E. (2011). Jak se dělá pedagogický výzkum v Česku? Podmínky, instituce, lidé. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků z 18. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Liberec: TU. [CD-ROM]
- Wiegand, P. (1998). *Children and Primary Geography*. London: Cassel.
- Wiegand, P. (2004). Maps and Supermaps. In: A. Kent, E. Rawling, & A. Robinson (Eds.), *Geographical Education, Expanding Horizons in Shrinking World* (pp. 152–158). Glasgow: ICA/IGU.
- Wiegand, P. (2006). *Learning and Teaching with Maps*. Abingdon: Routledge.
- Wienert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Ed.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (pp. 101–109). Opladen: Leske.
- Wigglesworth, J. C. (2003). What Is the Best Route? Route – Finding Strategies of Middle School Students Using GIS. *Journal of Geography*, 102(6), 282–291.
- Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. L. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 11, 635–642.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.
- Winne, P. H., & Stockley, D. B. (1998). Computing Technologies as Sites for Developing Self-Regulated Strategies. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 106–136). New York: Guilford.
- Woodward, A. (1993). Do Illustrations Serve an Instructional Purpose in U.S. Textbooks? In B. K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks. Theory and practice* (pp. 115–133). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Yamauchi, J., Kumangai, Y., & Kawasaki, Y. (1999). Perceived control, autonomy and self-regulated learning strategies among Japanese high school learners. *Psychological Reports*, 85(3), 779–798.
- Yepez, M. E. (1994). An Observation of Gender-Specific Teacher Behavior in the ESL Classroom. *Sex Roles*, 30(1/2), 121–133.
- Zerzová, J. (2010). Návrh kategoriálního systému pro analýzu výuky reálií a interkulturní komunikativní kompetence ve výuce cizímu jazyku. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 141–156). Brno: Paido.
- Zerzová, J. (2011). *Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ* (Disertační práce). Brno: PdF MU.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (Ed.). (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York, London: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zlatníček, P. (2011). Kvalita ve výuce cizího jazyka – vývoj a pilotáž pozorovacího nástroje. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU (v tisku).
- Zlatníček, P., Ducháčková, G., & Janík, T. (2010b). Kvalita výuky v oborech školního vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 33–42). Brno: Paido.

- Zlatníček, P., Ducháčková, G., Knecht, P., Najvar, P., & Janík, T. (2010a). Kvalita ve zdělávání: vymezení a systematizace pojmů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 13–32). Brno: Paido.
- Zujev, D. D. (1986). *Ako tvorit učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky* (Disertační práce). Praha: Karlova Universita.
- Žinec Anima. (2002). *Gender Stereotypes in Elementary School textbooks (Grades 1, 4 and 8) in Use in Montenegro* (závěrečná zpráva). Podgorica: Information and Education Center for Women of Montenegro.
- Žofková, H. (1989). Metodologická východiska k analýze učebních osnov a učebnic cizích jazyků. *Pedagogika*, 39(2), 155–165.

Další odkazované materiály

- Učebná osnova pre meštianské školy slovenské (Č. 54.840, 31. 1. 1920). In: Věstník MŠANO, ročník II. (1919-1920), sešit 5, Praha 1920, s. 71–79.
- Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšťanské školy. In: Věstník MŠANO, ročník XIV. (1932), sešit 6, Praha 1932, s. 88–113.
- Výnos O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256. 7./VII. 1919.). In: Věstník MŠANO, ročník I. (1918–1919), sešit 10, Praha 1919, s. 163–165.

Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1.1	Obecný model edukace	13
Obr. 1.2	Model kvality školy dle Dittona	14
Obr. 1.3	Helmkeho model kvality výuky	14
Obr. 1.4	Rozšířený model kvality školního vzdělávání	15
Obr. 2.1	Schéma konstitutivního modelu kurikula	25
Obr. 2.2	Schéma roviny existence obsahu a obsahové transformace	26
Obr. 4.1	Schéma evropské dimenze jako podstaty a procesu vyučování	64
Obr. 5.1	Zastoupení jednotlivých typů nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích	89
Obr. 5.2	Zastoupení nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích dle míry abstraktnosti	90
Obr. 5.3	Zastoupení nonverbálních prvků v analyzovaných učebnicích dle míry souvislosti s textem	91
Obr. 5.4	Výsledky hodnocení výstižnosti popisku nonverbálního prvku	91
Obr. 6.1	Zastoupení typů vizuálních prostředků pro výuku reálií v analyzovaných učebnicích	111
Obr. 11.1	Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení podle Schmecka	179
Obr. 11.2	Míra četnosti používání strategií učení cizímu jazyku žáky středních škol	185
Obr. 11.3	Srovnání průměrné míry používání skupin strategií učení cizímu jazyku	185
Obr. 11.4	Srovnání průměrné míry používání všech strategií podle typů škol	186
Obr. 11.5	Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategií porozumění poslechu	188
Obr. 11.6	Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie překládání	188
Obr. 11.7	Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie psaní	189
Obr. 11.8	Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie čtení	189
Obr. 11.9	Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie mluvení	190
Obr. 11.10	Rozdíly mezi respondenty podle jejich studijních oborů v průměrném používání strategie osvojování slovní zásoby	190
Obr. 12.1	Model kartografických dovedností	195
Obr. 12.2	Průměrné skóre úrovně osvojení kartografických dovedností s ohledem na ročník	200
Obr. 12.3	Průměrné skóre úrovně osvojení kartografické dovednosti čtení mapy s ohledem na ročník	201
Obr. 12.4	Příklad na analyzování mapy	202
Obr. 12.5	Průměrné skóre úrovně osvojení kartografické dovednosti analyzování mapy s ohledem na ročník	203
Obr. 12.6	Příklad na interpretování mapy	203
Obr. 12.7	Průměrné skóre úrovně osvojení kartografické dovednosti interpretování mapy s ohledem na ročník	204

Tab. 1.1	Přehled výzkumných přístupů/nástrojů	19
Tab. 2.1	Školská soustava v českých zemích v letech 1869–1922	31
Tab. 2.2	Školská soustava v českých zemích v letech 1922–1940	32
Tab. 2.3	Seznam kurikulárních dokumentů upravujících výuku dějepisu na školách obecných (ľudových), měšťanských (obecných) a jednorodičích učiebníh kurzech pŕipoienyh ke školám měšťanským v letech 1918–1938	33
Tab. 2.4	Počty hodin dějepisu a zeměpisu a procentuelní zastoupení těchto pŕedmětů ve sledovaných osnovách v rámci povinných pŕedmětů	37
Tab. 2.5	Cíle vyučovaciho pŕedmětu dějepisu podle osnov z let 1919 a 1920 a z roku 1932	39
Tab. 2.6	Rozložení učiva dějepisu do jednotlivých ročníků podle osnov pro měšťanské školy z let 1919 a 1932	42
Tab. 3.1	Rozlišení typů výrazů a jejich indexování	57
Tab. 4.1	Kategoriální systém pro posuzování ED v dějepisných učiebníh	73
Tab. 5.1	Výzkumné metody aplikovatelné ve výzkumu učiebníh	84
Tab. 6.1	Výzkumný vzorek učiebníh	105
Tab. 6.2	Typy vizuálních pŕedmětů pro výuku reálií	106
Tab. 6.3	Obsahy vizuálních pŕedmětů pro výuku reálií	107
Tab. 6.4	Funkce vizuálních pŕedmětů pro výuku reálií	108
Tab. 6.5	Celková četnost výskytu typů vizuálních pŕedmětů v analyzovaných učiebníh	110
Tab. 7.1	Charakteristiky kvality výuky podle Helmkeho (2003) a Meyera (2004)	116
Tab. 7.2	Jasnost a její komponenty	118
Tab. 7.3	Komponenty klimatu podporujícího učení a jejich obsahové vymezení	119
Tab. 7.4	Složky motivování a jejich charakteristiky	120
Tab. 7.5	Posuzovací škála s vymezenými stupni a možnostmi N – konkrétní indikátor	121
Tab. 7.6	Popis posuzovací škály s konkrétními vymezenými stupni a možnostmi N	122
Tab. 7.7	Rating využitý v rámci studie DESI	123
Tab. 7.8	Detailní popis stupňů ratingu pro určitý indikátor	124
Tab. 7.9	Původní návrh kategorií pozorovacího nástroje	125
Tab. 7.10	Shoda mezi posuzovateli v první variantě pozorovacího nástroje	126
Tab. 7.11	Druhá varianta pozorovacího nástroje	127
Tab. 7.12	Škála a její kvantifikace	128
Tab. 7.13	Škálové vymezení konkrétního indikátoru v pozorovacím nástroji – pŕíklad	128
Tab. 7.14	Shoda mezi posuzovateli v druhém návrhu pozorovacího nástroje	129
Tab. 8.1	Kategoriální systém míry pozornosti učitele – manuál pro kódovatele	139
Tab. 8.2	Inter-coder reliabilita pro kategoriální systém MP	142
Tab. 8.3	Kategoriální systém vyvolávání – manuál pro kódovatele	142
Tab. 8.4	Kategoriální systém kázeňské pokyny učitele – manuál pro kódovatele	143
Tab. 9.1	Diagnostická kompetence – pŕehled pŕamenů	150
Tab. 9.2	Model kompetentního vnímání výuky	151
Tab. 9.3	Kategorie pro analýzu komentářů účastníků videoklubu	153
Tab. 9.4	Úkoly a otázky k videosekvencím	154
Tab. 9.5	Dimenze pro zkoumání diagnostické kompetence a pŕíklady výroků	156
Tab. 9.6	Ratingový systém pro zkoumání diagnostické kompetence	157
Tab. 10.1	Seznam posuzovacích technik autoregulace učení	168
Tab. 10.2	Pŕíklad formulace položky	173
Tab. 11.1	Zastoupení studijních oborů ve výzkumu	187

O autorech

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů.

Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obory učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na anglický jazyk, učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a učitelství anglického jazyka pro střední školy. Je absolventem doktorského studijního programu pedagogika na téže fakultě. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání (dříve Centrum pedagogického výzkumu) PdF MU. Odborně se zaměřuje na problematiku rané výuky cizích jazyků a na problematiku výzkumu realizovaného kurikula (výuky). Na PdF MU spolupracuje s katedrou anglického jazyka a literatury PdF MU, kde vede semináře zaměřené na anglickou výslovnost.

PaedDr. Milan Kubiátko, PhD.

Je absolventem oboru učitelství biologie a geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě a doktorského studia ve specializaci teorie vyučování biologií na téže fakultě. V akademickém roce 2007/08 působil jako odborný asistent na katedře biologie Pedagogické fakulty Trnavské univerzity v Trnavě. Od roku 2008 působí jako odborný asistent v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Výzkumně se zaměřuje na problematiku postojů a miskoncepce v přírodovědných předmětech, a na zkoumání postojů k ICT. Metodologicky se profiluje v oblasti statistického zpracování dat.

Mgr. Petr Blažej

Na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem vystudoval bakalářský program Základy humanitní vzdělanosti se specializací politologie, poté na Filozofické fakultě MU magisterský program Učitelství základů společenských věd pro střední školy. V současné době dokončuje magisterské studium Filozofie na Filozofické fakultě MU a studuje doktorský studijní program pedagogika na PdF MU. Zaměřuje se na analýzu kurikulárních dokumentů, konkrétně na vztah učebnic občanské výchovy a politického systému. Současně vyučuje právo, ekonomii a základy společenských věd na Manažerské akademii v Berouně.

Mgr. Marie Doskočilová

Vystudovala Filozofickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, obory English and American Studies a pedagogika, v rozšiřujícím studiu dvouletý kurz školského managementu. V současnosti v rámci studia oboru pedagogika v doktorském studijním programu působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Ve své práci se zaměřuje především na problematiku genderu ve výchovně-vzdělávacím procesu a standardizované testování cizích jazyků.

Mgr. Jitka Jakešová

Vystudovala sociální pedagogiku na Fakultě humanitních studií University Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní studuje doktorský studijní program v oboru pedagogika. Věnuje se problematice autoregulace učení vysokoškolských studentů humanitních oborů.

Mgr. Tomáš Janko

Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně vystudoval obor učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy. Je doktorandem na Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Zaměřuje se na výzkum kurikula a učebnic a na problematiku učení se z obrazového materiálu. Je spoluautorem monografie Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání (2009), která vyšla v nakladatelství Masarykovy univerzity v Brně.

Mgr. Miroslav Jireček

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství dějepisu a občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy. V současné době studuje na téže fakultě doktorský studijní program v oboru pedagogika. Zaměřuje se na výzkum vývoje kurikulárních dokumentů.

Mgr. Eva Minaříková

Vystudovala učitelství angličtiny a němčiny pro základní školy na PdF MU a nyní na téže fakultě studuje doktorský studijní program v oboru pedagogika. Věnuje se otázkám vzdělávání učitelů, zejména využití videa v učitelské profesionalizaci.

Mgr. Kateřina Mrázková

Vystudovala učitelství dějepisu a zeměpisu pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době studuje doktorský studijní program v oboru pedagogika. V rámci svého studia se věnuje otázkám kartografických dovedností a možnostmi využití geoinformačních technologií ve výuce zeměpisu.

Mgr. Karolína Pešková

Je absolventkou magisterského studia na Pedagogické fakultě MU v Brně (obor Učitelství anglického jazyka a literatury pro základní školy a Učitelství německého jazy-

ka a literatury pro základní školy). V současnosti studuje na Pedagogické fakultě MU v doktorském studijním programu obor Pedagogika a specializuje se na didaktiku německého jazyka, konkrétně na problematiku vizuálních prostředků v učebnicích němčiny a výuku reálií.

Mgr. Jana Přikrylová

Je absolventka Učitelství francouzského jazyka a literatury a českého jazyka a literatury pro základní školy na Pedagogické fakulty MU (2008). V současné době vyučuje francouzský a český jazyk na gymnáziu. Od ledna 2009 působí jako interní doktorand v IVŠV na Pedagogické fakultě MU v Brně. Výzkumně se zaměřuje na problematiku strategií učení cizímu jazyku, především v souvislosti s jejich diagnostikováním a zkoumá jejich návaznost na řečové dovednosti a jazykové prostředky.

PhDr. Jana Stejskalíková

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudovala obor učitelství dějepisu a fyziky pro 2. stupeň základní školy. Nyní studuje v doktorském studijním programu v oboru pedagogika na PdF MU. Zaměřuje se na výzkum učebnic dějepisu.

Mgr. Pavel Zlatníček

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství německého jazyka pro základní a jazykové školy. V současné době působí na Katedře německého jazyka a literatury PdF MU jako doktorand v rámci doktorského studia v oboru pedagogika.



muni
PRESS

Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Mgr. Petr Najvar, Ph.D.,
PaedDr. Milan Kubiátka a kol.

Vydala Masarykova univerzita roku 2013

Jazykové korektury: Mgr. Simona Šebestová, Ph.D., Mgr. Jana Příkrylová
1. elektron. vyd., 2013

ISBN 978-80-210-6398-3

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-6398-2013

V knize jsou prezentovány vybrané nástroje umožňující podchycovat kvalitu kurikula a výuky a výsledky výzkumů zaměřených na některé aspekty této problematiky. Autoři představují kategoriální systémy pro zkoumání: a) kurikulárních dokumentů v dějepise, b) ideologičnosti v učebnicích občanské výchovy, c) evropské dimenze v učebnicích dějepisu; d) nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu, e) vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka, f) kvality výuky cizích jazyků, g) genderových stereotypů a nerovností ve výuce anglického jazyka, h) diagnostické kompetence (budoucích) učitelů anglického jazyka. V publikaci jsou dále prezentovány dotazníky pro zjišťování autoregulace učení a strategií učení cizímu jazyku a didaktický test kartografických dovedností v zeměpise.

Kolektiv autorů:

Petr Blažej, Marie Doskočilová, Jitka Jakešová, Tomáš Janík, Tomáš Janko, Miroslav Jireček, Milan Kubiátko, Eva Minaříková, Kateřina Mrázková, Petr Najvar, Karolína Pešková, Jana Příkrylová, Jana Stejskalíková, Pavel Zlatníček



IVŠV
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS