

Kurikulum
základní školy:
metodologické
přístupy
a empirická
zjištění



Karolína Pešková et al.

Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Brno 2014

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

KURIKULUM ZÁKLADNÍ ŠKOLY: METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY A EMPIRICKÁ ZJIŠTĚNÍ

Karolína Pešková et al.

Tomáš Janko
Michal Lupač
Karel Ševčík
Tomáš Doležal
Josef Moravec
Pavla Sýkorová
Tereza Češková

**Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Brno 2014**

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Svazek 38

Publikace vznikla za podpory projektu MUNI/A/0813/2013 Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění (KUME 2014), MUNI/B/0931/2013 Cyklus konferencí k problematice kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání (CYKO 2014), CZ.1.07./2.3.00/30.0009 Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky, a za podpory Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Autorský kolektiv:

Mgr. Tereza Češková (kap. 7), Mgr. Tomáš Doležal (kap. 4), Mgr. Tomáš Janko, Ph.D. (kap. 1), Mgr. Michal Lupač (kap. 2), Mgr. Josef Moravec (kap. 5), Mgr. Karolína Pešková, Ph.D. (předmluva, kap. 1), Mgr. Pavla Sýkorová (kap. 6), Mgr. Karel Ševčík (kap. 3).

Recenzovali:

Mgr. Iva Červenková, Ph.D.

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

Obrázek na obálce: © Cienpiesnf | Dreamstime.com – Education Back To School Green Icons Book Tree. Photo

© 2014 Karolína Pešková a kol.

© 2014 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-7838-3 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-7582-5 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-7838-2014

Obsah

Předmluva.....	7
1 Úvodem aneb k současným tendencím v kurikulárních studiích.....	10
1.1 Problém různorodosti koncepcí kurikula.....	10
1.2 Vybrané přístupy výzkumu kurikula	12
1.3 Shrnutí a výhledy.....	15
2 Kategoriální systém jako nástroj pro komparaci kurikulárních dokumentů tělesné výchovy	16
2.1 Teoretická východiska a základní pojmy.....	16
2.2 Přehled metodologicky inspirativních prací	18
2.3 Metodologická východiska pro tvorbu výzkumného nástroje.....	22
2.3.1 K problematice případové studie.....	22
2.3.2 K problematice konstantní komparace	24
2.4 Tvorba výzkumného nástroje	26
2.4.1 Stručná charakteristika výzkumného souboru.....	26
2.4.2 Kategoriální systém	26
2.5 Shrnutí a diskuse	30
3 Finanční gramotnost v českém kurikulu a kurikulu vybraných zahraničních zemí: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji.....	31
3.1 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů	31
3.1.1 Vymezení pojmu finanční gramotnosti	31
3.1.2 Finanční gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	34
3.2 Shrnutí dosavadního stavu poznání.....	37
3.2.1 Zjišťování úrovně znalostí v oblasti finanční gramotnosti	37
3.2.2 Příklady přehledových prací zaměřených na srovnání kurikul	39
3.3 Nástin metodologie výzkumu	40
3.3.1 Úvodní návrh témat kategoriálního systému	41
3.4 Shrnutí a závěry.....	44
4 Dramatická výchova ve stávajícím kurikulu základního vzdělávání: teoretická východiska a metodologie výzkumu.....	45
4.1 Vymezení řešené problematiky a základní pojmy	45
4.1.1 Historický kontext a teoretická východiska.....	45
4.2 Shrnutí dosavadního stavu řešení a poznání	48
4.2.1 Drama v kurikulárních dokumentech.....	48
4.2.2 Výzkumy vztahující se k uměleckým předmětům	49
4.3 Metodologie výzkumu.....	52
4.3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	52
4.3.2 Metody výzkumu	54
4.3.3 Výzkumný vzorek, soubor.....	56
4.4 Shrnutí a výhledy	57

5	Vnímání elektronické učebnice žáky základní školy: výsledky výzkumné sondy	58
5.1	Teoretická východiska.....	59
5.1.1	Programované učení	59
5.1.2	Vnímání jako proces udělení významu.....	60
5.1.3	Vnímání elektronické učebnice	61
5.1.4	Multimediální učení	63
5.2	Dosavadní stav poznání řešené problematiky	64
5.3	Metodologie výzkumné sondy	66
5.4	Výsledky výzkumné sondy a jejich diskuse	68
5.5	Závěr.....	71
6	Individuální čtenářství žáka a faktory, které je ovlivňují: vybrané výsledky výzkumu.....	73
6.1	Vymezení řešené problematiky a základní terminologie.....	73
6.1.1	Problematika literární výchovy v kurikulu	77
6.2	Shrnutí dosavadního stavu poznání.....	79
6.3	Metodologie vlastního výzkumu	81
6.4	Výzkumný vzorek.....	85
6.5	Vybrané výsledky kvantitativní části šetření.....	86
6.5.1	Popis četností odpovědí položek dotazníku	87
6.5.2	Ověřování výzkumných předpokladů	89
6.6	Diskuse a závěry	93
7	Analýza výukových situací rozvíjejících kompetenci k řešení problémů ve výuce přírodovědy: návrh výzkumného nástroje	94
7.1	Kompetence k řešení problémů	95
7.1.1	Kompetence k řešení problémů v RVP ZV a její propojení se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět	95
7.2	Učební úloha jako jádro výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů	97
7.2.1	Fáze řešení problémových úloh	100
7.3	Cíle výzkumu	101
7.4	Metodologie výzkumu.....	102
7.4.1	Od teoretických východisek k metodologii výzkumu	102
7.5	Vybrané výsledky analýzy jedné vyučovací hodiny.....	110
7.6	Diskuse	114
	Závěr	115
	Summary	116
	Literatura	118
	Seznam obrázků a tabulek.....	130
	O autorech	131

Předmluva

Předkládaná odborná kniha je dalším příspěvkem do řady kolektivních monografií vydávaných Masarykovou univerzitou v edici *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, věnovaných různým oblastem školního vzdělávání z pohledu začínajících badatelů. Tentokrát je na rozdíl od předchozích let výzkumná pozornost zaměřena úžeji – na problematiku kurikula s těžištěm v metodologické oblasti¹. Jednotliví členové autorského kolektivu ve knize představují realizace či plány svých výzkumů (předvýzkumů) z různých úhlů pohledu na kurikulum základní školy. Výchozím a zastřešujícím kurikulárním dokumentem pro tuto knihu je přitom *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013; dále RVP ZV), v jehož kontextu se většina autorů kapitol pohybuje.

Po úvodní kapitole, která je nahlédnutím do problematiky současných tendencí kurikulárních studií, následuje šest kapitol s různým metodologickým a tematickým zaměřením výzkumů, spadajících do různých forem existence kurikula (obrázek 1.0, viz dále). Pro koncepci této knihy je výchozí vymezení forem existence kurikula podle Janíka et al. (2010, s. 23, 33), přičemž rozlišujeme projektované (projektování cílů a obsahů vzdělávání do kurikulárních dokumentů), implementované (zavádění kurikulárních dokumentů do škol), realizované (zprostředkování kurikulárních cílů a obsahů žákům) a dosažené (osvojené) kurikulum (zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky). Specifickým případem je problematika učebnic, kterou lze považovat za součást projektovaného kurikula, některými autory je však označována jako potenciální kurikulum (např. Bauemert, Bos, & Waterman, 1999). Přestože souhlasíme se specifícností učebnic jako prvku kurikula, který prezentuje (respektive může prezentovat) pouze výsek plánovaného obsahu vzdělávání (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 258), budeme vycházet z tradičního přijímání učebnice jako součásti projektovaného kurikula.

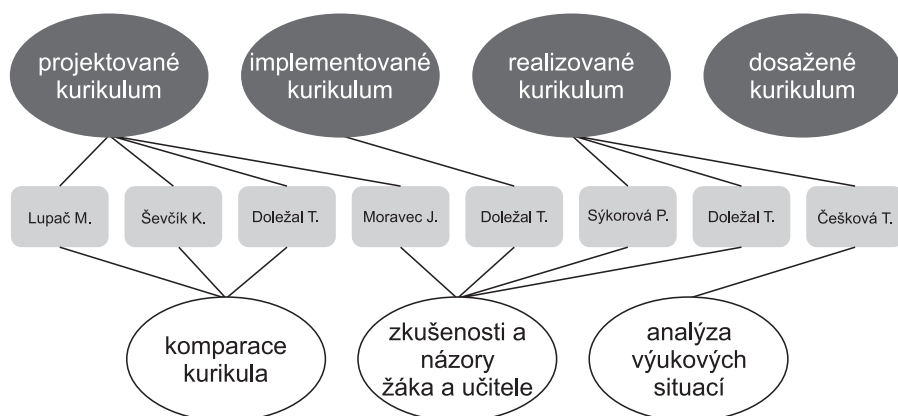
V oblasti projektovaného kurikula jsou autory této knihy realizovány čtyři studie. M. Lupač (kapitola 2) představuje kategoriální systém, který bude nástrojem pro komparaci kurikulárních dokumentů tělesné výchovy ve vybraných státech Evropy. Podobně K. Ševčík (kapitola 3) uvádí čtenáře do problematiky analýzy a srovnání koncepce finanční gramotnosti v kurikulárních dokumentech České republiky a vybraných zahraničních zemí a představuje prvotní návrh svého kategoriálního systému. T. Doležal (kapitola 4) popisuje připravované výzkumné šetření zaměřené

¹ Obdobně jako v předchozích ročnících (viz např. projekt *Školní vzdělávání: podmínky, aktéři, kurikulum, procesy, výsledky* – SKOLA 2012, SKOLA 2013) byla publikace podpořena projektem specifického výzkumu Masarykovy univerzity, projektem *Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění* – KUME 2014 (MUNI/A/0813/2013). Jeho cílem bylo rozpracovat teoretické rámce (modely) a výzkumné nástroje umožňující empirické podchycení proměnných vztahujících se ke kurikulu ZŠ.

na koncepci vzdělávacího oboru Dramatická výchova, které prostupuje několika formami existence kurikula. V rámci projektovaného kurikula se bude jednat o analýzu kurikula dramatické výchovy na státní a školní úrovni. Problematiky projektovaného kurikula se týká částečně i výzkumná sonda J. Moravce (kapitola 5), který svým zaměřením aspiruje na podchycení zkušeností a názorů žáků na elektronické učebnice.

Do oblasti realizovaného kurikula, která směřuje k praxi vzdělávání, lze zařadit výzkum P. Sýkorové a návrhy výzkumů T. Doležala a T. Češkové. P. Sýkorová (kapitola 6) s návazností na kurikulum vymezuje terminologii užívanou v souvislosti s pojmem čtenářství a představuje výsledky šetření analyzující vybrané faktory působící na individuální čtenářství žáků. T. Doležal (kapitola 4), jehož výzkum spadá zčásti do oblasti projektovaného kurikula (částečně i implementovaného kurikula), zjišťuje názory a zkušenosti učitelů i žáků na předmět dramatická výchova. T. Češková (kapitola 7) představuje výzkumný nástroj, jehož prostřednictvím bude možné zjistit, jaké učební úlohy učitelé užívají k rozvíjení kompetence k řešení problémů.

Z hlediska metodologických přístupů výzkumu kurikula lze rozdělit představované studie do několika tematických celků: komparace kurikula, zkušenosti a názory žáka a učitele, analýza výukových situací (viz také obrázek 1.0). Komparativní přístup obnáší analýzu kurikulárních dokumentů z národního či nadnárodního hlediska (M. Lupač, K. Ševčík, T. Doležal). Texty adresující zkušenosti a názory žáka a učitele pak podchycují samotné zkušenosti a názory aktérů kurikula z perspektivy posuzovaného předmětu či prostředku výuky, k nimž je přistupováno metodami dotazování (rozhovory v případě T. Doležala, dotazníkové šetření u P. Sýkorové a J. Moravce). Příkladem návrhu výzkumu zaměřeného na posuzování výukových situací je kapitola T. Češkové, která vychází z analýzy videostudií.



Obrázek 1.0. Přístupy výzkumu kurikula řešené v této knize.

Jsme si vědomi toho, že tato kniha nepokrývá všechny oblasti výzkumu forem existence kurikula a je spíše ilustrativním náhledem do současného výzkumu kurikula začínajících mladých badatelů. Jejím cílem je na příkladech různých šetření představit teoretické rámce, metodologická východiska, návrhy výzkumných nástrojů a metodologická úskalí, která řešení daného šetření s sebou přináší. Věříme, že i tak bude pro čtenáře inspirací a přinese podněty jak k metodologickým diskusím, tak i k dalším a navazujícím výzkumům.

Na tomto místě bychom závěrem rádi poděkovali oběma recenzentům, Mgr. Ivě Červenkové, Ph.D. a Mgr. Dušanovi Klapkovi, Ph.D. za cenné připomínky k rukopisu knihy. Díky patří také odborným konzultantům, Mgr. Petrovi Knechtovi, Ph.D. a PhDr. Petrovi Vlčkovi, Ph.D., kteří byli odbornou oporou jednotlivým autorům v rámci projektu a při přípravě knihy.

Za autorský kolektiv
Karolína Pešková

1 Úvodem aneb k současným tendencím v kurikulárních studiích

Karolína Pešková a Tomáš Janko

Problematika kurikula je stále aktuálním tématem ve výzkumu a praxi školního vzdělávání jak v českém, tak i zahraničním prostředí, což dokládají současné teoretické a empirické studie publikované v renomovaných odborných časopisech a což má za cíl potvrdit i předkládaná odborná kniha. Úvodem bychom chtěli nastínit současné tendence kurikulárních studií ve vztahu k přístupům prezentovaným v této knize a otevřít otázky dalšího možného vývoje výzkumu kurikula.

1.1 Problém různorodosti koncepcí kurikula

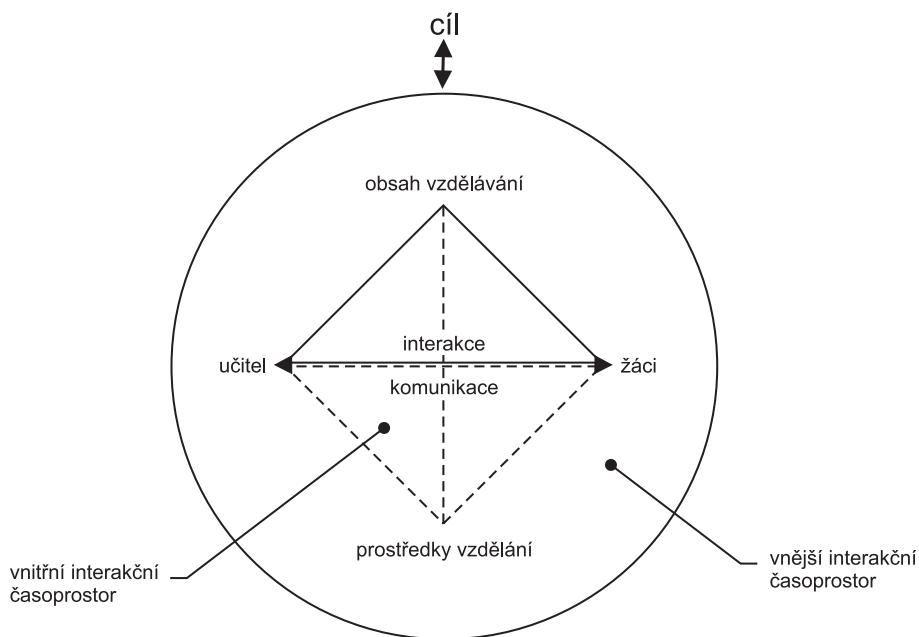
Nejprve nahlédneme do samotného vymezení pojmu kurikulum a poukážeme na úskalí, jež souvisí s koncepční nejednotností v oblasti kurikulárních studií (viz Au, 2012). Jak uvedl Portelli (1987, cit. podle Marsh, 2009, s. 4), existuje sto dvacet definicí pojmu kurikulum (srov. též Maňák & Janík, 2009, s. 117). Tento počet se zajisté stále zvyšuje. Spíše než počtem budeme proto ilustrovat spektrum definic a pojetí kurikula výčtem jejich různých hledisek. Obecně lze říci, že se tato pojetí liší svým zaměřením, ať už na vybrané dílčí aspekty nebo širší souvislosti (viz Oliva 1997, cit. podle Marsh, 2009, s. 4). V návaznosti na Lunenburga (2011) rozlišujeme tradiční pojetí kurikula z hlediska obsahu (např. Phenix, 1962), zkušeností každého žáka (např. Taba, 1962), očekávaných výstupů a behaviorálních cílů (Bloom, 1956; Odendahl, 2011) a výukového plánu (Goodlad, 1998). Moderní pojetí kurikula lze pak spojovat s tzv. „netechnickým“ přístupem ke kurikulu, který se odvrací od tradičního projektování kurikula a je založeno na filozofických, sociálních a dalších východiscích (viz např. estetické pojetí Eisnera, 2006; etické pojetí Reida, 2012 ad.). Bezesporu každý z těchto přístupů má však své limity a žádný z nich není univerzálně adaptovatelný (srov. Marsh, 2009, s. 5–9), jelikož se do koncepce kurikula promítají problémy, záměry a nároky společnosti dané země (dále viz Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 27; Levin, 2007, s. 22).

Nedořešenost koncepčního problému vymezení kurikula se odráží v četných diskusních příspěvcích. Jak uvádí např. Luke, Woods a Weir (2013, s. 8), současné diskuse se vedou o politickém a sociálním kontextu kurikula, méně jsou však diskutovány institucionální procesy tvorby kurikula. Dle autora jde však v historii kurikulárních

debat o obsah kurikula především, přičemž proces tvorby a akceptace kurikula je přirozeně procesem nestálým (s. 9). Young (2013) dokonce hovoří o krizi současné kurikulární teorie, kdy se pozornost od obsahu vzdělávání (co se má vyučovat a co se má osvojit) obrací k filosofickým, sociokulturním a politickým diskusím. Jeho navrhovaná změna spočívá namísto přístupu zaměřeného na žáka v upřednostňování znalostního přístupu (*knowledge-based approach*), vycházející z analýzy stávajícího kurikula a objevující nové podoby, kterých může kurikulum nabývat (s. 107).

V českém prostředí je často přijímáno celostní pojetí kurikula, které zahrnuje učební plány, specifické obsahy učiva, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů ad. (srov. Skalková, 2007, s. 77; viz také Walterová, 1994). V našem případě budeme též z tohoto vymezení vycházet, přičemž se v souladu s Maňákem a Janíkem (2009, s. 117) domníváme, že syntetizujícím aspektem kurikula je vzdělávací cíl, jehož žák v procesu vzdělávání dosahuje a který z obecného hlediska určuje vzdělávací obsah.

Graficky lze v návaznosti na Janíka, Maňáka a Knechta (2009, s. 29) znázornit námi vybraný model kurikula obrázkem 1.1, kde je naznačena vazba mezi učitelem a žákem, prostředky, obsahy, potažmo cíli vzdělávání. Interakce mezi učitelem a žákem (s jejich osobnostními charakteristikami, znalostmi, dovednostmi, kompetencemi, zájmy a postoji) probíhá v rámci tzv. vnitřního interakčního časoprostoru (ve třídě), který je však ovlivněn tzv. vnějším interakčním časoprostorem samotného učitele a žáka (sociokulturní, ekonomické a další parametry prostředí, např. rodinné prostředí žáka). Společným prvkem interakce učitele a žáka jsou prostředky (učebnice, pomůcky, metody) a obsahy vzdělávání, které jsou úzce propojeny se zastřešujícími cíli vzdělávání stanovenými v kurikulu.



Obrázek 1.1. Model kurikula z interakčního hlediska vzdělávacího procesu. Upraveno podle Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 29).

Do tohoto modelu jsou tak zahrnuty nejen procesy a plány vzdělávání, ale i samotní aktéři, kteří hrají při plánování, implementaci, realizaci i evaluaci kurikula klíčovou roli (viz Levin, 2007, s. 15–18). Přestože se v této knize nepodařilo výzkumně pokrýt všechny výše znázorněné vazby, jsou zde zmíněné složky interakce zastoupeny alespoň jednotlivě. Konkrétní témata a přístupy, obdobné těm, které jsou řešené v této knize, představujeme v následující podkapitole.

1.2 Vybrané přístupy výzkumu kurikula

Výsek deskripce výzkumného pole, o kterém pojednává tato kniha, bychom chtěli doplnit o nahlédnutí do současného výzkumu kurikula u nás i v zahraničí. Jak ukázala analýza empirických studií v oblasti kurikula z let 2009–2012, realizovaná kolektivem Jirečka, Vystrčil Markové a Švrčkové Nedeové (2013), převažují v České republice studie orientované na projektované kurikulum, spočívající především ve formě

obsahových analýz učebnic (obsahové analýzy vzdělávacích programů absentují; s. 48). Méně časté jsou studie zaměřené na realizované, dosažené a implementované kurikulum. V návaznosti na citovanou analýzu uvádíme níže stručný přehled vybraných studií publikovaných v ilustrativním souboru českých recenzovaných pedagogických časopisů (*Pedagogika, Pedagogická orientace, Orbis scholae, Studia paedagogica, e-Pedagogium*²) za posledních pět let, v letech 2010–2014. Přehled strukturujeme z hlediska forem existence kurikula. Zaměřujeme se na výzkumy kurikula základní školy.

V oblasti projektovaného kurikula je evidentní akcent na obsahové analýzy učebnic. Příkladem je komparativní obsahová analýza zařazení učiva o vodním prostředí v učebnicích přírodopisu pro ZŠ z různých evropských zemí (Petr, 2010), analýza obtížnosti textu učebnic přírodovědy pro 5. ročník (Hrabí, 2010), obsahová analýza vizuálních prostředků v učebnicích němčiny pro ZŠ (Pešková, 2012), či obsahová analýza vybraných učebních úloh v učebnicích zeměpisu z hlediska toho, zda poskytují příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů definovaných v RVP ZV (Knecht & Lokajíčková, 2013). Objevují se též studie zjišťující názory na vybranou oblast kurikula – např. názory učitelů na učebnice přírodopisu (Hrabí, Vránová, & Müllerová, 2010) nebo názory žáků na důležitost biologických dovedností (Kubiátko & Vašíčková, 2013).

Z oblasti realizovaného kurikula lze zmínit studii Šobáňové (2012), která zkoumala znalosti kurikula učitelů výtvarné výchovy, či studii Li a Polachové Vašátkové (2014) zkoumající znalosti a dovednosti studentů učitelství při používání kurikulárních materiálů v hodinách angličtiny. Příkladem analýzy vyučovací hodiny je studie Nábělkové a Sabové (2013), které sledovaly uplatnění aktivizačních metod výuky učiteli (v tomto případě se jednalo o střední odbornou školu).

Příspěvkem do výzkumu implementace kurikula je studie Kubů a Šlajchové (2010), která byla zaměřena na mapování tvorby a realizace školních vzdělávacích programů (ŠVP). V porovnání se situací výzkumu implementace kurikula pro střední vzdělávání (viz např. Janík, Najvar, & Solnička, 2011; Janík et al., 2011) jsou příspěvky k implementaci kurikula základní školy méně časté. Výzkumem méně pokrytou je též oblast rezultatového kurikula, ze které bychom chtěli zmínit srovnávací studii Federičové a Münicha (2014) zjišťující rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek v České republice a na Slovensku.

Podobně nahlédneme i do zahraničních studií. Jelikož množství studií zabývajících se výzkumem kurikula je nesrovnatelné se situací v České republice, zaměříme se úžeji na studie obdobného charakteru, jako jsou studie prezentované v této knize

² Zvolený soubor je pouze reprezentativním a ilustrativním vzorkem, nikoli úplným (vyčerpávajícím) přehledem všech dostupných výzkumů. Oproti analýze Jirečka, Vystrčil Markové a Švrčkové Nedeřové (2013) se zaměřujeme pouze na studie publikované v uvedených recenzovaných časopisech a nezahrnujeme do našeho výběru sborníkové příspěvky.

(z metodologického a tematického hlediska). Náš níže prezentovaný přehled zahrnuje studie z impaktovaných časopisů zaměřených na výzkum kurikula či pedagogický výzkum obecně (*Journal of Curriculum Studies, Educational Researcher, The Journal of Educational Research, British Journal of Educational Studies a Educational Review*³). Výběrový přehled opět mapuje výzkum kurikula za posledních pět let, od roku 2010 po současnost.

Výzkum projektovaného kurikula se v zahraničí profiluje především v oblasti komparace kurikula. Příkladem je studie Hemmiho, Lepika a Viholainena (2013) srovnávající kurikulum matematiky 1.–12. ročníku v různých evropských zemích z hlediska požadovaného rozvoje dovedností argumentace a dokazování nebo srovnávací studie zaměřená na prezentaci evropských a multikulturních hodnot v národním kurikulu zeměpisu, dějepisu a občanské výchovy tří evropských zemí využívající kvalitativní i kvantitativní metodologie případové studie (Faas, 2011). Odkázat lze i na studie spíše teoretického a koncepčního charakteru, které analyzují obsahová vymezení a teoretické rámce gramotností a kompetencí ve vybraných dokumentech (např. k finanční gramotnosti Davies, 2014; ke kompetencím pro 21. století Voogt & Roblin, 2012). Méně časté jsou analýzy samotných učebnic (viz např. analýza strukturálních komponent učebnic Friesena, 2013). Učebnice (tištěné učebnice a jejich elektronické protějšky) jsou spíše předmětem hodnocení aktérů kurikula – učitelů a žáků. Jedná se například o studii zjišťující názory učitelů na nizozemské učebnice matematiky (Van Steenbrugge, Valcke, & Desoete, 2013) nebo studie zaměřená na názory učitelů na elektronická čtecí zařízení a jejich užití ve škole (Goodwyn, 2014).

Příkladem studie analyzující praxi realizovaného kurikula je výzkum Charambouse a Hilla (2012) analyzující hodiny výuky amerických učitelů vycházejících z různých kurikulárních materiálů. Frekventovaně se vyskytují studie experimentálního charakteru, kdy je zjišťován efekt zvoleného metodického přístupu (např. Xin et al., 2011). Tematicky blízký je nám výzkum Marinaka (2012), který prostřednictvím smíšené metodologie zkoumal motivaci žáků 5. ročníku ke čtení, a výzkum Portera et al. (2011), kteří mj. zjišťovali zkušenosti učitelů s implementací nových kurikulárních dokumentů ve vybraných státech USA.

Výběr uvedených studií naznačuje, že současný kurikulární výzkum zahrnuje poměrně široké spektrum témat a metodologických přístupů. Nalézáme v něm tendence blízké zaměřením kapitol v této knize (z metodologického hlediska např. mezinárodní srovnávací analýzy kurikul, studie zaměřené na zjišťování názorů a zkušeností k dané oblasti kurikula; z tematického hlediska problematika kompetencí žáků, čtenářství ad.). Z našeho přehledu je též patrné, že českým a zahraničním kurikulárním

³ Do reprezentativního výběru pro naši rešerši jsme zahrnuli přední zahraniční časopisy pokrývající různé oblasti pedagogického výzkumu anebo výzkumu kurikula, které jsou v databázi Web of Science a disponují impact factorem vyšším než 0,5.

studiím je společný akcent na výzkum projektovaného kurikula. Zatímco v českém prostředí dominují analýzy učebnic, v uvedených zahraničních periodikách není tato problematika hojně zastoupena, častější jsou obsahové analýzy kurikulárních dokumentů. V oblasti výzkumu realizovaného kurikula jsou v centru pozornosti samotní aktéři v rámci svého vnitřního, případně vnějšího interakčního časoprostoru (viz podkapitola 1.1), samotná interakce mezi aktéry je však upozaděna. Závěrem nutno přiznat, že stejně jako v této knize, je i ve vybraných časopisech věnována nedostatečná pozornost ostatním formám existence kurikula (především dosaženému kurikulu), což bychom rádi pojali jako výzvu pro budoucí výzkum.

1.3 Shrnutí a výhledy

V této kapitole jsme upozornili na nejednotnost v koncepčním vymezení a pojetí kurikula, jež je dáno rozmanitostí východisek a přístupů jednotlivých autorů, a naznačili jsme témata a těžiště současných kurikulárních debat. Představili jsme své výchozí pojetí kurikula založené na interakci mezi aktéry kurikula, prostředky a obsahy vzdělávání, zastřešené cíli vzdělávání stanovenými v kurikulu. S vazbou na témata a přístupy řešené v jednotlivých kapitolách této knihy jsme následně hledali obdobné tendence v českém a zahraničním výzkumu ve vybraných odborných časopisech. Naší ambicí nebylo detailně zmapovat současný výzkum kurikula či podat vyčerpávající přehled dostupných studií v této oblasti, ze kterého bychom mohli vyvodit zobecňující závěry. Spíše bylo naší snahou otevřít témata, která nese předkládaná kniha, poukázat na jeho potřebnost a aktuálnost a nastínit možnosti dalšího zkoumání.

Ty spatřujeme jak v dalších analýzách českých a zahraničních kurikulárních dokumentů, které by přinesly inspiraci pro tvorbu projektovaného kurikula, tak ve studiu vzdělávacích procesů a interakční roviny aktérů kurikula. Novou výzvou pro pedagogický výzkum jsou bezesporu nová média, zejména elektronické učebnice, které s sebou přinášejí netradiční výukové metody a nové způsoby zpracování informací, jež je třeba zkoumat jak z hlediska samotných komponent elektronické učebnice, tak z hlediska jejich efektů na samotného učícího se jedince (tedy napříč různými formami kurikula; více viz Arnold et al., 2013). V souvislosti s probíhající reformou a inovacemi RVP ZV (konceptní a obsahové úpravy od roku 2013) je taktéž oprávněná evaluace stávajícího kurikula z hlediska zkušeností s jeho implementovanou a realizovanou formou. Vyvstávají konkrétní otázky spojené např. s konceptualizací klíčových kompetencí a průřezových témat, jelikož není ujasněn problém míry jejich obsahového zakotvení (srov. Janík et al., 2010, s. 35). Zároveň absentují výzkumné nástroje, které by umožnily tyto zmíněné oblasti hlouběji zkoumat. Celkově vzato, kurikulární výzkum nabízí spoustu dosud neprobádaných (bílých) míst, kterým je třeba věnovat pozornost.

2 Kategoriální systém jako nástroj pro komparaci kurikulárních dokumentů tělesné výchovy

Michal Lupač

Text následující kapitoly je prvním ze série kapitol týkajících se analýzy a komparace projektovaného kurikula v této knize (srov. kapitola 3 a 4). Vznikl na základě průběžné práce na výzkumu, který je zaměřen na komparaci projektovaného kurikula tělesné výchovy a jenž má přiblížit situaci našeho národního kurikula v porovnání s kurikuly dalších evropských států. Cílem této kapitoly je však představit jeho dílčí část, a to návrh kategoriálního systému, který bude nástrojem pro komparaci kurikulárních dokumentů tělesné výchovy ve vybraných státech Evropy. Kapitola se nejprve zabývá teoretickými východisky a základními pojmy, se kterými se v textu operuje, dále obsahuje rešerši dosavadního stavu poznání a stěžejní část kapitoly se váže k samotnému kategoriálnímu systému – k východiskům a postupům při jeho tvorbě. V závěru kapitoly pak zmiňujeme výhledy do budoucna, limity tohoto výzkumu a možné další kroky při jeho realizaci.

2.1 Teoretická východiska a základní pojmy

V následující části uvedeme teoretická východiska a zároveň vymežíme základní pojmy, se kterými v textu operujeme. Samotná kapitola navazuje na naši předchozí publikaci (Lupač, 2013), ve které jsme se zabývali východisky pro tvorbu kategoriálního systému a nástinu témat, ze kterých systém vychází. Pro nastínění kontextu plánovaného výzkumu ve stručnosti doplníme poznatky o srovnávání v pedagogice, v pedagogické kinantropologii a o pojmu kurikulum.

Ke srovnávání v pedagogice a v pedagogické kinantropologii

V pojmu *srovnávací pedagogika* adjektivum *srovnávací* odkazuje na metodu vědeckého poznání, zatímco druhá komponenta pojmu pak označuje rámec vědeckého pole, ve kterém je srovnávání prováděno (Walterová, 2006, s. 19). Autorka dále uvádí, že lingvistika stanovila „zlaté pravidlo“⁴ srovnávání, které je platné i v dalších humanitních vědách a podle kterého komparace vyžaduje „přesné vymezení objektu

⁴ Toto pravidlo (označováno jako *tertium comparationis*, srov. Walterová, 2006, s. 19) je považováno za obecné pravidlo komparativních věd.

srovnávání, tj. kdo nebo co je srovnáváno, s kým nebo čím je objekt srovnáván a které vlastnosti nebo znaky obou objektů jsou srovnávány“ (Walterová, 2006, s. 19).

Další náhled na srovnávací pedagogiku uvádí např. Průcha (2009a, s. 686) poukazující na využitelnost srovnávací pedagogiky, kterou shrnuje ve čtyřech bodech. Jeden z těchto bodů hovoří o využití poznatků srovnávací pedagogiky v oblasti vzdělávací politiky, plánování a řízení školství. Upozorňuje, že se při rozhodování ve sféře celostátní vzdělávací politiky přihlíží k tomu, jak dané problémy řeší jiné státy⁵, a hledají se v nich progresivní vzory (Průcha, 2009a, s. 686). Domníváme se, že právě do této oblasti svým charakterem spadá komparativní studie, pro kterou kategoriální systém navrhuje.

Naše práce oborově zasahuje do problematiky pedagogiky a kinantropologie, proto se nyní stručně pokusíme zaostřit pohled na srovnávání v pedagogické kinantropologii. Abychom tak mohli učinit, musíme nejprve vymezit základní pojmy.

Široce přijímaná definice Dobrého (1997, s. 5) uvádí, že kinantropologie je věda, která „zkoumá strukturu a funkci účelově zaměřených pohybových činností člověka a jejich rozvoj, kultivaci a účinky v definovaných podmínkách prostředí, tj. v tělesné výchově, sportu, fyzioterapii, zdravotní tělesné výchově, rekreaci atd.“ Obdobnou definici uvádí Jůva (2009, s. 798), který kinantropologii vymezuje jako vědní obor zkoumající „pohyb člověka ve vztahu k jeho rozvoji a kultivaci, a to v různých oblastech (zdravotně preventivní, pracovní, sportovní, rehabilitační, regenerační, rekondiční atd.).“

Jirásek (2005, s. 151) dále rozeznává pět oblastí kinantropologie (sport, pohybové umění, pohybová terapie, pohybová rekreace a pohybová výchova), z nichž se k pedagogice vztahuje pouze pohybová výchova. Zároveň autor tyto oblasti vnímá jako obory, které umožňují prvotní a základní orientaci kinantropologie v rámci jejího zkoumání. Jirásek dále uvádí, že pohybová výchova, jako součást širšího výchovného snažení, je velice blízká pedagogice, a tak má, zcela zjevně, „pedagogická kinantropologie své opodstatnění obsahové i formální.“ (Jirásek, 2005, s. 152). Autor zmiňuje, že linie obecný – konkrétní je tak naplněna: výchovné procesy jsou studovány pedagogikou, fenomény pohybové výchovy jsou studovány pedagogickou kinantropologií.

Zatímco v zahraničí již existuje etablovaný obor s názvem *comparative physical education and sport*, který se zabývá mj. problematikou srovnávání kurikula tělesné výchovy, v českém vědeckém prostředí dosud nedošlo ke konsenzu ohledně překladu a vymezení tohoto pojmu (Vlček, 2009, s. 83). Autor však navrhuje výše uvedený termín překládat jako *komparativní pedagogickou kinantropologii*. Vzhledem k vymezení

⁵ Průcha (2009, s. 686) ve své práci používá termín *země*. V naší práci se snažíme o co nejpřesnější teritoriální vymezení, proto pracujeme s pojmem *stát*, který je pro naše účely snadněji definovatelný. Jednou z nejčastěji používaných definic státu nabízí Jellinek (1906, cit. podle Pavlíček, Sládeček, Sylllová, & Zářecký, 2014, s. 48), podle něž je stát definován státním územím, státním národem a státní mocí.

pojmu *srovnávací* (viz výše v této kapitole) a jeho obecné využitelnosti v souvislosti s humanitními vědami a rovněž faktu, že pojem *pedagogická kinantropologie* je v českém prostředí již etablován (srov. Jirásek, 2005; Jůva, 2009), se domníváme, že pro naše potřeby se termínu *komparativní pedagogická kinantropologie* můžeme v naší práci nadále držet i my.

V systému kinantropologie se komparativní kinantropologie vymezuje jako vědní disciplína, která se zabývá srovnáváním v kinantropologii. Komparativní pedagogická kinantropologie pak je její subdisciplínou, která zužuje pozornost vědců zabývajících se komparativní kinantropologií na pedagogickou problematiku (Vlček & Janík, 2010, s. 22).

K pojetí kurikula v této kapitole

V naší kapitole vycházíme z definice kurikula tak, jak ji uvádějí Maňák a Janík (2009, s. 117; srov. Skalková, 2007, s. 77). V rámci koncepce této publikace se však při bližším vymezení pojmu odkazujeme na její úvodní kapitolu (kapitola 1).

V naší studii se zaměříme na projektované kurikulum, resp. na jeho projektovanou formu, konkrétně na kurikulární dokumenty, které jsou výsledkem vymezování cílů a obsahů vzdělávání (Janík, Maňák, Knecht, & Němec, 2010, s. 13). Podle van den Akkerova dělení kurikulárních dokumentů (2003, s. 2) rozlišujeme pět úrovní podle působnosti na supra (mezinárodní rámec), makro (systémový, národní rámec), mezo (škola, instituce), mikro (třída, učitel) a nano (žák, jednotlivec) úroveň. Vznikající kategoriální systém bude v průběhu své tvorby ovlivňován charakterem dokumentů spadajících do makro úrovně.

2.2 Přehled metodologicky inspirativních prací

V následující podkapitole se pokusíme poukázat na to, jakým způsobem se s metodologií komparativního výzkumu v oblasti projektovaného kurikula vypořádali jiní autoři. Jejich práce jsou pro nás inspirativní především díky tvorbě kategorií. Tyto kategorie (pokud byl kategoriální systém vytvořen) vycházely z Naulova koncepčního dělení (Naul, 2003), které je hojně využíváno jako teoretické východisko srovnávacích prací zabývajících se komparativní kinantropologií na poli pedagogické kinantropologie (srov. Richterová, 2006; Liu, 2008; Vlček & Janík, 2010). Naul (2003) na základě historické analýzy poukazuje na směřování koncepcí tělesné výchovy vybraných států k pohybové, sportovní, kondiční nebo zdravotně orientované tělesné výchově. V následujícím přehledu nás tak zajímají především použité metody výzkumu.

Srovnáním projektového kurikula tělesné výchovy v Severním Porýní – Vestfálsku, Nizozemsku, Anglii a Finsku se zabývala Richterová (2006). Autorka si pro komparaci vybrala oficiální národní dokumenty na úrovni ISCED 2. Autorka optikou Naulova koncepčního dělení (2003) nahlížela na projektová kurikula tělesné výchovy států, která sama zkoumala, a zjišťovala, zda se zmíněné přístupy do dokumentů promítají. Pro analýzu dokumentů si stanovila kritéria rozdělená do otázek, na které ve své práci hledala odpovědi. Níže uvádíme výběr kritérií a otázek, které jsou inspirativní i pro tvorbu našeho kategoriálního systému (tabulka 2.1)⁶:

Tabulka 2.1

Vymezení kritérií pro analýzu dokumentů podle Richterové (2006, s. 43–44)

Kritéria	Podotázky
Vnější kritéria	Které cíle jsou v dokumentech v popředí? (motorické, kognitivní nebo sociálně-afektivní)
Obsahová kritéria	Odpovídá obsah dokumentů cílům? Jsou v dokumentech uvedeny druhy pohybových aktivit, které se mají vyučovat? Kolik druhů tradičních pohybových aktivit v rámci jednotlivých zemí je uvedeno i v dokumentech? Které pohybové aktivity jsou exponovanější? Jak detailně jsou pohybové aktivity obsažené v dokumentech popsány?
Závaznost	Je v dokumentech stanovena nějaká „pedagogická svoboda“?

Pozn.: K vymezení všech kritérií viz Richterová (2006, s. 43–44).

Při podrobné deskripci a analýze jednotlivých dokumentů autorka postupovala podle všech kritérií, na jejichž otázky se snažila odpovědět. Analýzu každého dokumentu pak, prostřednictvím rozhovorů s odborníky na kurikulární problematiku z jednotlivých zemí, doplnila zjištěními o kontext, do jakého jsou dokumenty zasazeny. Z témat⁷, do kterých autorka otázky rozdělila, vyplývá orientace na tvorbu kurikula na úrovni školy. Záměrem tak mj. bylo nejen ověřit, zda se obsah kurikulárních dokumentů promítá do praxe, ale rovněž poukázat na aspekty tělesné výchovy, které nelze z dokumentů vyčíst, což poukazuje na snahu pohlédnout na problematiku kurikula co nejkomplexněji.

V České republice se srovnáváním projektového kurikula tělesné výchovy ve své publikaci zabývali Vlček a Janík (2010). V práci srovnávající projektové kurikulum tělesné výchovy v Německu⁸, Spojených státech amerických a v České republice autoři nabízejí poměrně podrobnou deskripci svého metodologického postupu.

⁶ Vynecháváme přitom kritéria, která se vztahují k pomocným analýzám naší studie. Tyto analýzy se ale netýkají projektovaného kurikula, proto je v rámci naší kapitoly o tvorbě kategoriálního systému neuvádíme.

⁷ Těmito tématy jsou míra centralizace vzdělávací politiky, učitel, výuka, cíle výuky, hodnocení ve výuce, zvláštnosti ve výuce a koncepcie tělesné výchovy na úrovni školy.

⁸ Autoři vybrali konkrétné dokumenty Severního Porýní – Vestfálska a Bádensko-Württemberska.

Výzkumný soubor zahrnoval primární a sekundární zdroje. Jako základní metodu autoři zvolili primární a sekundární obsahovou analýzu textů, kterou uskutečnili nekvantitativním způsobem. Data analyzovali pomocí otevřeného kódování, na které navázali tematickým kódováním. Paralelně s kódovacími technikami autoři použili rovněž postup konstantní komparace. Výstupem kódování je kategoriální systém, který autoři ve své práci explicitně neuvádějí, avšak představují systém oblastí, které zahrnují specifika v projektových kurikulech tělesné výchovy porovnávaných zemí (viz tabulka 2.2). V rámci jednotlivých oblastí jsou popsány rozdíly, ale i shody v obsazích sledovaných dokumentů. Jelikož jsme při tvorbě našeho kategoriálního systému částečně vycházeli z tematických oblastí navržených autory Vlčkem a Janíkem (2010), pro ilustraci uvádíme v tabulce 2.2 čísla za jednotlivými oblastmi odkazující na naše kategorie uvedené v podkapitole 2.4.2, které vyplynuly z našeho kódování RVP ZV.

Tabulka 2.2

Vymezení tematických oblastí pro komparaci kurikula

Tematické oblasti
Sportovní odvětví v obsahu tělesné výchovy (2)
Problematika výkonu v tělesné výchově (4)
Rozvoj fyzické zdatnosti prostřednictvím tělesné výchovy (4)
Rozvoj celoživotní pohybové aktivity prostřednictvím tělesné výchovy (5)
Sociální aspekty v tělesné výchově (6)
Problematika zdraví v tělesné výchově (3)
Rozvoj volných vlastností prostřednictvím tělesné výchovy
Emoce jako součást tělesné výchovy
Význam her v obsahu tělesné výchovy (1, 2)
Význam teorie v obsahu tělesné výchovy (8)

Pozn.: Upraveno podle Vlček a Janík (2010, s. 139–145).

Na poli pedagogické komparativní kinantropologie se srovnáním pojetí tělesné kultury v systému českého a nizozemského vzdělávání zabývala Paďourová (2011). Ve své práci autorka nezmiňuje žádná teoretická ani metodologická východiska,⁹ a práce tak, navzdory svému názvu,¹⁰ nabízí pouze shrnutí stavu pojetí tělesné výchovy na základě studia sekundárních pramenů. V oblasti kurikula autorka uvádí, jakým způsobem a v jakých dokumentech je zakotven obsah vzdělávání, avšak zastavuje se pouze u charakteristiky struktury těchto materiálů.

⁹ V závěru práce autorka pouze nastiňuje způsob sběru dat, když uvádí, že „komparace vzdělávacích systémů v České republice a Nizozemí vznikla na základě sběrů informací z různých databází, článků periodik i neperiodik, internetových zdrojů, výpovědí učitelů Calo a vlastních zkušeností...“ (Paďourová, 2011, s. 49).

¹⁰ Práce se jmenuje *Komparace pojetí tělesné kultury v systému vzdělávání v Nizozemí a České republice*.

Deskriptivní analýzou projektovaného kurikula tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku se ve svém výzkumu zabývala Habrdlová (2014). Ve své práci si autorka klade za cíl charakterizovat vývoj školní tělesné výchovy v Irsku a popsat strukturu vzdělávacího systému Irsku. Metodologicky vychází z Hilkerova postupu srovnávání (Hilker 1962, cit. podle Walterová, 2006, s. 97–98), který tento proces člení do čtyř kroků. Základními primárními zdroji bylo projektované kurikulum tělesné výchovy Irsku na úrovni ISCED 1. Pro deskripci dokumentů byla použita technika otevřeného kódování, avšak jak autorka uvádí, některé kategorie vznikly induktivně. Ve třetím kroku autorka svá data podstupuje hermeneutické interpretaci a jejímu základnímu principu, hermeneutickému kruhu (srov. Grondin, 1997; Gadamer, 2010; Hendl, 2005). Autorka ve své práci zmiňuje rovněž kategoriální systém, který částečně převzala od Vlčka a Janíka (2010) a který doplnila o své kategorie, které vyplynuly při samotné analýze. Kategoriální systém tak v konečném výsledku sestává z následujících kategorií (tabulka 2.3):

Tabulka 2.3

Vymezení kategorií pro komparaci projektovaného kurikula

Kategorie
Sportovní odvětví v tělesné výchově (2)
Problematika konkurence a soutěžení v tělesné výchově
Rozvoj volných vlastností v tělesné výchově
Učení na základě vzájemné spolupráce
Orientace na rozvoj osobnosti a sociální fungování (7)
Orientace na rozvoj a udržování zdraví (3)
Problematika výkonu v tělesné výchově (5)
Rozvoj celoživotní pohybové aktivity prostřednictvím tělesné výchovy (6)
Zájemové pohybové aktivity (4)
Zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy
Emoce jako součást tělesné výchovy
Hry v kurikulu tělesné výchovy (1, 2)
Význam teorie v kurikulu tělesné výchovy (8)
Význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy
Aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy (3)

Pozn.: Upraveno podle Habrdlová (2014, s. 66–80). Čísla za kategoriemi odkazují na naše kategorie, se kterými mají dané kategorie podobný obsah.

2.3 Metodologická východiska pro tvorbu výzkumného nástroje

V následujících odstavcích je cílem poukázat z metodologické perspektivy na motivy pro výběr kategoriálního systému jako výzkumného nástroje pro komparaci projektovaného kurikula tělesné výchovy.

V široké problematice koncepčního ukotvení obsahů výuky a jejich výstupů je projektování kurikula považováno za jeden z důležitých systémových procesů, které udávají, nejen české školské koncepci, relativně pevnou podobu. V rámci evropských států je na problematiku projektovaného kurikula nahlíženo různě, přesto na poli českého odborného prostředí doposud nalezneme jen málo studií, které by tento jev zkoumaly hlouběji na mezinárodní úrovni v rámci tělesné výchovy. Komparativní studie, pro kterou je nástroj vytvářen, se zaměřuje na problematiku srovnávání projektovaného kurikula tělesné výchovy v České republice s projektovaným kurikulem tělesné výchovy vybraných států Evropy s cílem vytvoření přehledu projektovaného kurikula tělesné výchovy v České republice, Švédsku, Anglii a Nizozemí a následně komparace projektovaného kurikula v těchto státech. Pro studii jsme zvolili komparativní vědeckou metodu, přičemž východiskem pro její volbu byla projektovaná forma kurikula.

V následujících odstavcích postupně vysvětlíme, jak někteří autoři chápou přístupy případové studie, konstantní komparace, různých způsobů kódování a navrhování kategoriálních systémů, které v hierarchii metodologie studie vedou až ke kategoriálnímu systému, který je pro nás z pohledu tvorby výzkumného nástroje nejzásadnější.

2.3.1 K problematice případové studie

Mezi pedagogy najdeme mnoho autorů, kteří se ve svých pracích k problematice případových studií vyjadřují. Hendl (2005, s. 104) uvádí, že oproti statistickému šetření, ve kterém shromažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha případů, v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde tedy o empirický výzkumný design, jehož smyslem je „velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“ (srov. Švaříček & Šedřová, et al., 2007, s. 97). Švaříček a Šedřová et al. k tomu dále dodávají, že „každý zkoumaný aspekt je nahlížen jako součást celého systému, a ne jako izolovaná část. Rozkrýváním vztahů mezi těmito součástmi dochází k vysvětlování podstaty případu. Tímto

případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události, nebo instituce¹¹. Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím“ (Švaříček & Šedřová, et al., 2007, s. 98).

V naší studii využijeme kolektivní případovou studii, kterou Stake (1995, cit. podle Hendl, 2005, s. 107) popisuje jako hloubkové zkoumání více instrumentálních případů.¹² Výzkumník dle Stakea věří, že sledováním více případů získá lepší vhled do studované problematiky. Autor dále uvádí, že právě takové studie se používají v komparativních výzkumech.¹³

Z hlediska charakteristiky našeho výzkumu se nám design případové studie jeví jako vhodný k použití v naší studii. Švaříček, Šedřová et al. (2007, s. 100) totiž upozorňují, že volba výzkumného designu je obecně závislá na tom, jaké typy výsledků výzkumník očekává či jakého cíle chce dosáhnout. Yin (2003, cit. podle Švaříček & Šedřová, et al., 2007, s. 101) ve své práci definoval tři kritéria vhodnosti využití výzkumných strategií:

- (1) Typ výzkumné otázky,
- (2) rozsah kontroly, kterou má badatel nad událostmi souvisejícími se zkoumaným jevem,
- (3) zaměření na proběhlé nebo zkoumané události.

Dle těchto kritérií Švaříček, Šedřová et al. (2007, s. 101) usuzují, že případovou studii je vhodné zvolit v situacích, kdy se ptáme, jak nebo proč se dějí současné jevy¹⁴ (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně nebo vůbec.

Vedle toho, že autoři ve svých publikacích uvádějí různé jevy a případy, na které je možno design případové studie aplikovat, zmiňují se též o kritériích, která by měly jednotlivé případy splňovat. Stake (1995, cit. podle Hendl, 2005, s. 107) požaduje, aby se v dané případové studii:

- (1) určil případ, objekt výzkumu a vyjasnila jeho konceptualizace,
- (2) zvolily studované jevy, témata nebo problémy (tedy výzkumné otázky),
- (3) hledaly pravidelnosti v datech, jež by měly vztah k položeným otázkám,
- (4) vzájemně doplňovala klíčová pozorování a datový základ interpretace,
- (5) vybraly alternativní interpretace, které se budou zkoumat a porovnávat,
- (6) navrhla základní tvrzení a zobecnění platná pro daný případ.

¹¹ Podobnou typologii případových studií uvádí též Hendl, když hovoří o 1. osobní případové studii, 2. studiu komunity, 3. studiu sociálních skupin, 4. studiu organizací a institucí a 5. zkoumání událostí, rolí a vztahů (Hendl, 2005, s. 104).

¹² K pojmu *instrumentální případ* viz Hendl (2005, s. 107).

¹³ Autor dále poukazuje, že tento typ studií se uplatňuje rovněž při testování nějaké teorie nebo při její modifikaci, rozvoji nebo původním navrhováním (Hendl, 2005, s. 107).

¹⁴ V našem případě kurikulární dokumenty.

2.3.2 K problematice konstantní komparace

Gavora považuje konstantní komparaci za jeden z možných postupů v kvalitativním výzkumu (2010, s. 182–183). Hovoří o tom, že výzkumník v tomto postupu (na rozdíl od analytické indukce) nestanovuje hypotézu na začátku výzkumu, ale sbírá údaje o všech případech, třídí je a hledá mezi nimi společné prvky. Svou hypotézu a teorii postavenou na jejím základě pak buduje pomocí významových kategorií, kterými nazývá třídy jevů se společnými prvky. Postup konstantní komparace autor shrnuje v pěti bodech.

- (1) Volba výzkumného problému a zkoumaných osob.¹⁵
- (2) Sběr dat.
- (3) Hledání společných a rozdílných prvků v údajích, syntetizace. Hledání významových kategorií.¹⁶
- (4) Další sbírání údajů zaměřené na zpřesnění významových kategorií. Nevhodné významové kategorie se vylučují, přijímají se nové kategorie.
- (5) Další zpřesňování pohledu – nacházení společných rysů a pravidelností. Formulování teorie.

Název konstantní komparace se odvíjí od výzkumného úsilí provádět tyto kroky současně. Výzkumník by měl neustále srovnávat svá data a kategorie, dokud nedospěje k uspokojivému výsledku (Gavora, 2010, s. 183).

Očekáváme, že při uplatňování konstantní komparace ve studii, pro kterou je nástroj vyvíjen, dojde k redukci některých kategorií, jejich změně, anebo naopak k doplnění o kategorie nové.

Kódování

Kódování, které je označováno jako operace, pomocí níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novým způsobem, bylo navrženo jako základní analytická metoda zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999, s. 39). V našem případě předpokládáme využití především otevřeného kódování dle Strausse a Corbinové (1999, s. 42–52), které pro nastínění stručně charakterizujeme. Naším cílem však není tvorba zakotvené teorie, ale redukce dat a nález klíčových obsahových jednotek.

Otevřené kódování je analytickým postupem zakotvené teorie. Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 43) je otevřené kódování část analýzy, která se zabývá „označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“. Jde o metodu, při které výzkumník kategorizuje a konceptualizuje nasbíraná data pomocí dvou

¹⁵ V našem výzkumu se nebude jednat o osoby, ale o kurikulární dokumenty. Domníváme se, že pojem *osoba i kurikulární dokument* můžeme zahrnout pod pojem *případ*.

¹⁶ Postupy při jejich hledání a tvorbě uvádíme níže.

analytických postupů – porovnávání a kladení otázek. Díky těmto postupům dostávají pojmy ve vytvářené teorii přesnost a specifičnost.

Autoři dále hovoří o axiálním a selektivním kódování. Ačkoliv se tyto přístupy v naší práci neuplatňují, nevylučujeme jejich využití v budoucí práci. Proto jejich stručnou charakteristiku uvádíme rovněž:

Axiální kódování se soustředí na „bližší určení kategorie (jevu) pomocí podmínek, které jej zapříčiňují, kontextu, v němž je zasazen, strategií jednání a interakce, pomocí kterých je zvládán, ovládán, vykonáván, a následků těchto strategií“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 71). Kategorie jsou tak pomocí těchto blíže určujících charakteristik upřesňovány, a proto nazývány subkategoriemi.

Selektivní kódování je proces, při kterém dochází k výběru jedné centrální kategorie¹⁷, která se pak systematicky uvádí do vztahů s dalšími kategoriemi. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí. Podkladem pro selektivní kódování je axiální kódování. Ve své podstatě jde o integraci kategorií kolem kategorie centrální.

Autoři ve spojitosti s používáním různých způsobů kódování zdůrazňují, že tyto tři postupy nemusejí nutně probíhat chronologicky. Dále ovšem uvádějí, že zatímco badatel při kódování během svého výzkumu zpravidla rovnoměrně přechází mezi otevřeným a axiálním kódováním (srov. Strauss & Corbinová, 1999, s. 71), selektivní kódování obvykle využívá až v závěru svých badatelských snah.

Navrhování kategoriálních systémů

Hendl (2005, s. 211) uvádí, že „konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a roztřídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat“. Autor dále uvádí, že kategoriální systémy jsou buď předem dané¹⁸, nebo se utvářejí nahodile ze získaných dat pro potřeby probíhajícího výzkumu. V naší práci budeme vzhledem k východiskům naší studie oba postupy kombinovat. Některé kategorie proto budou vznikat v návaznosti na Naulův systém koncepcí tělesné výchovy v Evropě (Naul, 2003), další se pak budou vyvíjet nahodile v návaznosti na zkoumané texty. Hendl (2005, s. 211) dále uvádí, že základním principem tvorby kategoriálního systému je redukce dat – tedy, že by deskriptivní systém měl být abstraktnější, než klasifikovaný materiál. Z toho vyplývá, že kategorie představují zobecnění, která vycházejí z úrovně konkrétních věcných vztahů.

¹⁷ Centrální kategorie je ústřední jev, kolem kterého se „integrují všechny ostatní kategorie“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 86). Někdy ji též nazýváme *kostrou příběhu*.

¹⁸ Např. teoretické systémy kategorií nebo taxonomií v kvantitativním výzkumu.

Podle Hendla (2005, s. 212) se průběh konstrukce deskriptivních systémů řídí dvěma pravidly:

- (1) Je nutné přesně vymezit předmět, který se bude systémem klasifikovat. V dalším kroku se pomocí teorie určuje dimenzionalita klasifikačního systému. Stanovují se dimenze, pro něž později vytvoříme klasifikační třídy.
- (2) Druhý bod spočívá v přizpůsobování kategoriálního systému při jeho aplikaci na konkrétní materiál. Pokud se ukáže, že nebyl dobře navržen, je nutné ho přepracovat. Tím se startuje iterační kruh, který vede k teoreticky i empiricky zajištěnému deskriptivnímu systému.

Podle autora je nutné definovat kategoriální systém tak, aby šlo „provést jednoznačné rozhodnutí o přiřazení do kategorií“ (Hendl, 2005, s. 212). V rámci potřeb naší studie ovšem pracujeme s textem nekvantitavně (srov. Gavora, 2010, s. 142), jde nám o obsah sdělení jednotlivých slov či větších slovních a větných celků. Proto nevyklučujeme, že některé části textu se mohou vyjadřovat k více kategoriím současně.

2.4 Tvorba výzkumného nástroje

V následující části stručně charakterizujeme kurikulární dokument, na kterém je nástroj vyvíjen, a poté nastíníme samotný kategoriální systém.

2.4.1 Stručná charakteristika výzkumného souboru

Empirickým materiálem, tedy dokumentem, na kterém kategoriální systém tvoříme, je RVP ZV (2013), přesněji vzdělávací obor Tělesná výchova, který je součástí vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*. Tento dokument prošel řadou úprav (srov. Tupý, 2014, s. 64–77). V našem bádání jsme se zaměřili na verzi platnou ke dni 1. 9. 2013, tvořící Přílohu č. 2 k Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění RVP ZV, č. j. MSMT-2647/2013-210.

Protože se ve studii, pro kterou je nástroj vyvíjen, budeme zabývat komparací dokumentů platných pro úroveň ISCED 1, bude nás zajímat část věnovaná této úrovni.

2.4.2 Kategoriální systém

Jako východisko pro utváření kategorií jsme přijali hodnotová východiska Naulova koncepčního dělení tělesné výchovy tak, jak je uvádějí Vlček a Mužík (2012, s. 34):

- *Sportovní koncepce*. Hodnotovým východiskem je sportovní výkon, tj. sportovní úspěch, zážitek, seberealizace, vyhledávání sportovních talentů apod.

- *Pohybová koncepce.* Hodnotovým východiskem je pohybová gramotnost, tj. účelnost a „krása“ tělesného pohybu, dovednost kultivovaně se pohybovat, orientovat se v benefitech pohybu, využít pohybové dovednosti v běžném životě aj.
- *Kondiční koncepce.*¹⁹ Hodnotovým východiskem je tzv. výkonově orientovaná zdatnost, tj. zdatnost podmiňující pracovní, vojenskou či sportovní zdatnost, schopnost tělesně pracovat, bránit se, bojovat apod.
- *Zdravotní koncepce.* Hodnotovým východiskem je podpora zdraví, tj. zejména tzv. zdravotně orientovaná zdatnost, psychosociální rovnováha, využití pohybových dovedností a vědomostí k pohybově aktivnímu životnímu stylu.

Jednotlivé kategorie jsou na základě otevřeného kódování vymezovány a pojmenovávány ve vztahu ke zkoumané problematice, která vychází z projektované formy kurikula. Inspirací pro nás byly rovněž srovnávací studie Richterové (2006), Vlčka a Janíka (2010) a Habrdlové (2014).

Při vymezování kategorií jsme jako výchozí jednotku textu stanovili kombinaci větných celků a slovních spojení. Během kódování jsme skupinám obsahově podobných jednotek přiřazovali čísla, která jsme se následně pokusili nahradit názvy, které by nejlépe vystihovaly věcný obsah skupin jednotek. Hledání názvů se ovšem ukázalo být jako velmi problematické z důvodu neujasněné terminologie v kinantropologii (na což upozorňují i další autoři, srov. Jirásek, 2005, s. 21; Vlček & Janík, 2010, s. 13; Mužík & Vlček, et al., 2010, s. 15; aj.) Jsme si proto vědomi, že by názvy kategorií uvedené kurzívou nemusely být z výše uvedených důvodů terminologicky zcela přesné, proto ke každé kategorii uvádíme krátké vymezení toho, jak ji chápeme a za každou kategorií rovněž uvádíme konkrétní příklad z RVP ZV (2013), který do ní spadá. Vymezování kategorií tak proběhlo v souladu s požadavkem na disjunktnost jednotlivých kategorií.

Jak se ukazuje níže, první čtyři kategorie, které vznikly během kódování, odkazují na hodnotová východiska vyplývající z Naulova koncepčního systému (Naul, 2003). Zbývající kategorie jsou naplněny významovými celky, které se vztahují k dalším tématům zahrnutým ve sledovaném dokumentu.

Pro očekávané výstupy a učivo vznikl induktivně systém s následujícími kategoriemi:

- (1) *Problematika pohybových her v tělesné výchově*
- (2) *Problematika sportovních her v tělesné výchově*
- (3) *Problematika zdraví v tělesné výchově*
- (4) *Problematika fyzické zdatnosti v tělesné výchově*
- (5) *Rozvoj celoživotní pohybové aktivity*
- (6) *Problematika duševní výchovy v tělesné výchově*
- (7) *Hodnocení kvalitativních změn v tělesné výchově*
- (8) *Problematika znalostí v tělesné výchově*

¹⁹ Autoři ve své práci uvádějí pojem *tělesná koncepce*, v Naulově originále *Physical Education* (viz Naul, 2003).

- (1) Kategorie *Problematika pohybových her v tělesné výchově* sleduje ty významové jednotky, které hovoří o pohybových činnostech s herním charakterem, o využití netradičních pohybových her a aktivit, či využití netradičního náčiní při organizovaných pohybových aktivitách. Pohybové hry zde chápeme jako prostředek k dosažení radosti z pohybu, proto naplnění jejich cíle není omezeno zvládnutím technických dovedností. V tomto ohledu se naše pojetí přiklání k vymezení Mazala a Chlopkové (1994, s. 5), který pohybovou hru definuje jako „cílenou, záměrnou, výchovně zaměřenou a uvědomělou organizovanou činnost²⁰ v prostoru a čase.“ Naše chápání pojmu pohybová hra je tak širší než například vymezení Tomajka a Dobrého (2004, odst. 1), kteří pohybovou hru pojímají jako „pohybovou aktivitu, v níž se dají identifikovat dvě soupeřící strany a jeden společný předmět“. Podle Tomajka a Dobrého (2004, odst. 1) je pohybová hra „současná činnost dvou soupeřících stran používajících jeden společný předmět. Cílem soupeřících stran je získat podle pravidel lepším ovládním společného předmětu větší počet branek nebo bodů.“ Příklad významové jednotky: *Pohybové hry s různým zaměřením; netradiční pohybové hry a aktivity*.
- (2) Úzce s kategorií *Problematika pohybových her v tělesné výchově* souvisí kategorie *Problematika sportovních her v tělesné výchově*. Ta se od výše jmenované kategorie vymezuje sledováním významů takových jednotek, které pojednávají o pohybových činnostech vedoucích ke zvládnutí herních činností jednotlivce jako je manipulace míčem, manipulace pálkou a dalším náčiním či průpravné hry vedoucí ke zvládnutí sportovních her. Adjektivum *sportovní* zde chápeme v užším pojetí tak, jak jej vymezuje Jirásek (2005, s. 140). Podle něj je smyslem, cílem a účelem sportu dosáhnout co nejvyššího výkonu a vítězství v soutěži, což mj. vyžaduje zvládnutí určité herní techniky. Proto tato kategorie neodpovídá výše uvedené kategorii pohybové hry, neboť ta sleduje činnosti vedoucí k radosti z pohybu samotného. Příklad významové jednotky: *Základy sportovních her – manipulace s míčkem, pálkou či jiným herním náčiním odpovídající velikosti a hmotnosti*.
- (3) Kategorie *Problematika zdraví v tělesné výchově* sleduje jednak ty významové jednotky, které pojednávají o pohybových aktivitách v souvislosti se zdravotním zaměřením a jejichž cílem je přímé posílení zdraví, jednak obecné zásady zdravého chování, bezpečnosti, hygieny, prvky sebezáchrany a dopomoci tonoucímu nebo pomoci při úrazu, které přímo ovlivňují zdraví žáků nejen ve známých prostorách školy, ale i v běžném sportovním prostředí. Důležitou součástí této kategorie je rovněž sledování těch významových celků, jejichž cílem je zařazení aktivit vedoucích ke zvýšení anebo udržení zdravotně orientované zdatnosti. Tu vymezuje Corbina a Pangraziho (1992, cit. podle Mužik & Vlček, et al., 2010, s. 16) jako „zdatnost ovlivňující zdravotní stav, nebo také vztahující se k dobrému zdravotnímu stavu a působící preventivně na zdravotní problémy vzniklé v důsledku hypokinézy, tj. nedostatku pohybu.“ Problematika zdatnosti je ve svém

²⁰ Pro naše potřeby tuto činnost blíže specifikujeme jako pohybovou.

širokém pojetí poměrně obsáhlé téma, které si v kategoriálním systému zaslouží své samostatné místo. Proto vedle toho, že zařazujeme zdravotně orientovanou zdatnost do kategorie *Problematika zdraví v tělesné výchově*, vymezujeme samostatně i kategorii *Problematika fyzické zdatnosti v tělesné výchově*. Příklad významové jednotky: *Příprava organismu – příprava před pohybovou činností, uklidnění po zátěži*.

- (4) Kategorie *Problematika fyzické zdatnosti v tělesné výchově* sleduje významové jednotky o takových organizovaných pohybových činnostech, které vedou např. k rozvoji různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti a koordinace pohybu. Radíme sem např. plavecké dovednosti a techniky, základní techniky pohybu na lyžích a na bruslích či další pohybové aktivity podle podmínek školy a zájmu žáků. Oproti zdravotně orientované zdatnosti se vyčleňuje tím, že je orientována na rozvoj maximálního výkonu a dovedností, nikoliv zdravotních benefitů. Z toho důvodu k ní patří i ty části textu, které se vztahují k základům gymnastiky a atletiky a činnostem rozvíjejícím kondici. Spolu s kategoriemi *Problematika zdraví v tělesné výchově*, *Problematika pohybových her v tělesné výchově* a *Problematika sportovních her v tělesné výchově* nám umožní přesněji specifikovat postavení projektového kurikula tělesné výchovy v Naulově koncepčním diagramu²¹ (Naul, 2003, s. 49). Příklad významové jednotky: *Lyžování, bruslení (podle podmínek školy)*.
- (5) Kategorie *Rozvoj celoživotní pohybové aktivity* sleduje, jakým způsobem si žáci dokáží sami zorganizovat soutěže (nebo jak jsou k tomu dle projektového kurikula vedeni), podílet se na realizaci pohybového režimu, využívat nabízené příležitosti pro pohyb nebo vytvářet modifikace již osvojených pohybových her. Dovednosti sdružené pod touto kategorií by měly žákům pomoci k vybudování kladného vztahu k celoživotní pohybové aktivitě. Příklad významové jednotky: *Podílí se na realizaci pravidelného pohybového režimu*.
- (6) Kategorie *Problematika psychosociální výchovy v tělesné výchově* sdružuje ty významové jednotky textu, které pojednávají o výchově žáka ve smyslu morální, etické a sociální výchovy. Tyto celky zakotvují jednání v duchu fair play, dodržování pravidel her a soutěží, rozeznání zjevných přestupků vůči pravidlům, ale i adekvátní reagování při jejich odhalení či projev tolerance vůči opačnému pohlaví. Do této kategorie jsou rovněž řazeny ty části, které pojednávají o spolupráci mezi žáky. Příklad významové jednotky: *Jedná v duchu fair play*.
- (7) Kategorie *Hodnocení kvalitativních změn* sdružuje ty významové jednotky dokumentu, které pojednávají o schopnostech žáků hodnotit jednak ostatní, jednak sebe, resp. své výkony či úroveň dovedností vůči starším výkonům. Tato kategorie nepojednává o hodnocení hodiny jako celku žákem. Příklad významové jednotky: *Jednoduše zhodnotí kvalitu pohybové činnosti spolužáka*.

²¹ Platí pouze pro úroveň ISCED 1.

(8) Kategorie *Problematika znalostí v tělesné výchově* sleduje ty významové jednotky, které zakotvují učivo teoretických poznatků v oblasti tělesné výchovy. Mohou jimi být pravidla her, základní názvosloví cviků, náčíní, smluvené povely, signály, způsoby měření dovedností nebo olympijské ideály a symboly. Tato kategorie nezahrnuje teoretické poznatky v oblasti zdraví (viz kategorie *Problematika zdraví v tělesné výchově*). Příklad významové jednotky: *Komunikace v TV – základní tělocvičné názvosloví osvojovaných činností*.

Vedle kategoriálního systému vytvořeného z hlediska věcného obsahu uvádíme rovněž kategorie pro formální charakteristiky dokumentu. Těmi jsou formát dokumentu, grafika dokumentu, jeho začlenění v rámci širšího kurikula, struktura a rozsah (srov. Lupač, 2013, s. 59). Takto vzniklý kategoriální systém bude východiskem pro analýzu zahraničních dokumentů, v rámci které se ještě může měnit.

2.5 Shrnutí a diskuse

V naší kapitole jsme se pokusili nastínit teoretická a metodologická východiska pro tvorbu kategoriálního systému, dále přehled prací, které pro nás byly během tvorby inspirativní a konečně, kategoriální systém samotný. Ten nám poslouží pro komparaci projektovaného kurikula tělesné výchovy ve vybraných státech Evropy na úrovni ISCED 1. Během rešerše odborné literatury se ukázalo, že neexistuje konsenzus ohledně univerzálně použitelné metody pro komparaci projektovaného kurikula v rámci tělesné výchovy (viz podkapitola 2.2, v rámci které bylo odhaleno i rozdílné použití metod v komparativním výzkumu projektovaného kurikula tělesné výchovy). To může být způsobeno jednak opomíjením předmětu tělesná výchova ze strany pedagogických komparatistů a jednak nižší etablovaností komparatistiky ve vědách o tělesné kultuře. V rámci naší práce se pokoušíme na základě různých metodologických přístupů, které mapujeme, postupně vymezovat a upřesňovat výzkumný nástroj, který použijeme v plánovaném výzkumu. Kategoriální systém budeme po jeho ověření aplikovat i na dokumenty dalších sledovaných států, čímž ověříme jeho validitu při analýzách zahraničních dokumentů, a v případě potřeby jej budeme upravovat tak, aby byl v co největší míře použitelný při analýzách napříč všemi sledovanými dokumenty. Tvorbu nástroje, který je univerzální jen částečně, vnímáme jako jeden z limitů naší práce. Jako problematickou rovněž vidíme dynamiku změn v dokumentech sledovaných států, zejména v České republice (Tupý, 2014, s. 107–110). Pracovat budeme taktéž na přesnějším vymezení kategorií, které vlivem terminologické nestability na poli kinantropologie může být stále chápáno nejednoznačně, což dokazují značné rozpory v definicích pojmů od různých autorů (srov. Mazal & Chlopková, 1994; Tomajko & Dobrý, 2004; aj.).

3 Finanční gramotnost v českém kurikulu a kurikulu vybraných zahraničních zemí: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji

Karel Ševčík

V rámci dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* byly v roce 2007 definovány tzv. standardy finanční gramotnosti, které byly nově začleněny do upraveného RVP ZV (2013), platného od 1. září 2013, a to konkrétně do vzdělávacích oblastí *Člověk a společnost* a *Člověk a jeho svět*.²² Finanční gramotnost se proto v rozsahu uvedeném v RVP ZV stala povinnou součástí základního vzdělávání.

V souvislosti s tímto začleněním finanční gramotnosti do projektového kurikula je představena i následující kapitola, jejímž cílem je uvedení do problematiky týkající se analýzy a srovnání koncepce finanční gramotnosti v kurikulárních dokumentech České republiky a vybraných zahraničních zemích. Zvolené téma není u nás příliš zmapované, protože srovnávací pedagogika věnuje finanční gramotnosti spíše okrajovou pozornost, a to i přesto, že se analyzovaná oblast stává mimořádně aktuální jak pro naše školství, tak i školství v globálním měřítku.

Text je rozdělen do pěti podkapitol. Po zdůvodnění výběru tématu následuje vymezení základních pojmů stěžejních pro problematiku finanční gramotnosti. Ve třetí podkapitole je pak uvedeno shrnutí výzkumných šetření relevantních pro danou oblast. Následně je ve stručnosti představen návrh námi zamýšlené metodologie, jejíž pomocí bude daná problematika zkoumána. V závěru je uvedeno shrnutí celé kapitoly.

3.1 Vymezení řešené problematiky a základních pojmů

3.1.1 Vymezení pojmu finanční gramotnosti

Pojem gramotnosti prochází neustálými změnami, které jsou spjaty spolu s kulturou a společností. Dříve byl člověk považován za gramotného v případě, že uměl číst a psát. V současnosti je vnímání tohoto fenoménu mnohem širší.

²² Standardy finanční gramotnosti jsou v současnosti začleněny také do *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (RVP G; 2007) a do *Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání* (RVP SOV; 2007), a to již od roku 2007. I zde je tedy finanční gramotnost považována za povinnou součást vzdělávacího procesu.

Ve smyslu rozlišování různých druhů gramotnosti se zavedl pojem funkční gramotnost, jehož vývoj je neméně komplikovaný. Termín funkční gramotnost byl poprvé definován na půdě UNESCO mezinárodní skupinou expertů v roce 1978 následovně:

funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňuje pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje. (Rabušicová, 2002, s. 18)

Velkou zásluhu na zpřesnění pojmu funkční gramotnosti má dvojice amerických autorů Kirsche a Jungeblutové (1992, cit. podle Rabušicová, 2002, s. 19), jejichž definice zní takto: „Gramotnost je užívání tištěných a psaných informací k fungování ve společnosti proto, aby jedinec dosáhl svých cílů a rozvíjel své znalosti a schopnosti“.

Následné rozčlenění funkční gramotnosti mělo přispívat k definování obsahu a dovedností daného fenoménu. Funkční gramotnost tak byla rozdělena do tří sfér:

- literární gramotnost (schopnost nalézt a porozumět informaci z textu)
- dokumentová gramotnost (schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci)
- numerická gramotnost (dovednost manipulovat s čísly) (Burdová & Matějů, 1998, s. 23).

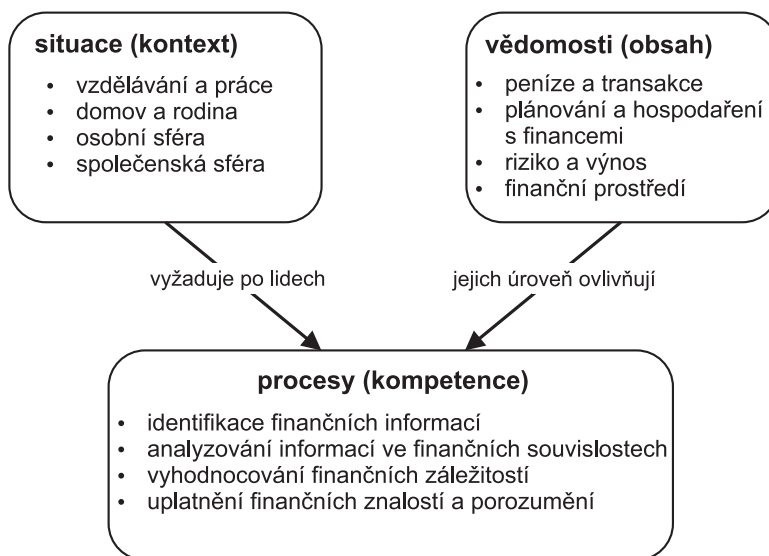
Mezinárodní výzkum *Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj* (OECD) zvaný *Program pro mezinárodní hodnocení žáků* (PISA) se v současné době zaměřuje na zjištění úrovně žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Šetření je zaměřeno především na znalosti a vědomosti žáků, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v reálném životě. Výzkum je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů.

V roce 2012 byla do daného výzkumu poprvé zahrnuta i finanční gramotnost, která je jednou z dalších oblastí funkční gramotnosti. Dle pracovní definice PISA finanční gramotnost zahrnuje:

znalost a porozumění finančním konceptům a rizikům, dále dovednosti, motivaci a sebedůvěru potřebnou pro uplatnění těchto znalostí a porozumění s cílem činit efektivní rozhodnutí v různých situacích souvisejících s financemi, zlepšit finanční situaci jedince či celé společnosti a umožnit zapojení do ekonomického života. (OECD, 2012, s. 10)

Pro účely výzkumu PISA byly rozlišeny tři vzájemně související aspekty finanční gramotnosti:

- kontext: situace, v nichž lze uplatnit finanční znalosti a schopnosti, ať už v osobním, či globálním měřítku
- kompetence: dovednosti, činnosti, strategie, přístupy
- vědomosti: porozumění čtyřem základním oblastem, které jsou nezbytné pro určité finanční operace (viz obrázek 3.1).



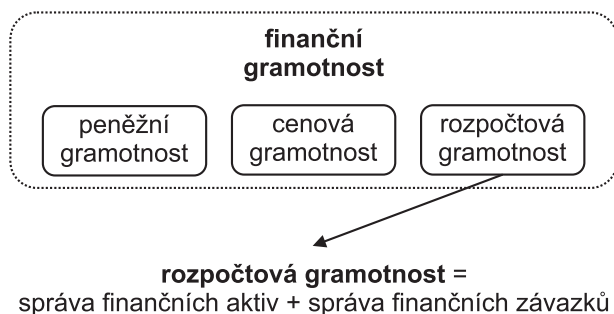
Obrázek 3.1. Finanční gramotnost, rámcová struktura (OECD, 2012, s. 13).

Finanční gramotnost je v dokumentu *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* (2007), který byl vytvořen na základě usnesení vlády České republiky, definována jako:

soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace. (s. 7)

Z toho vyplývá, že takto definovaná finanční gramotnost souvisí pouze s oblastmi, jež jsou přímo spojeny s osobními financemi jednotlivce či jeho rodiny. Celkově pak finanční gramotnost formuje znalosti, dovednosti a hodnotové postoje, které by měl jedinec mít, aby se dokázal uplatnit v současné společnosti. Tato definice finanční gramotnosti je dále rozdělena na tři dílčí složky (viz obrázek 3.2). *Peněžní gramotnost* je tvořena kompetencemi pro správu hotovostních i bezhotovostních peněz a transakce s nimi prováděné. V rámci *cenové gramotnosti* jsou vysvětleny důležité ekonomické tržní mechanismy. Jádrem rozvíjení finanční gramotnosti je *rozpočtová gramotnost*, kterou představují kompetence nutné k vedení a správě osobního či rodinného rozpočtu. Dále jsou v ní popsány různé životní situace a možnosti jejich řešení z finančního hlediska. Rozpočtová gramotnost také zahrnuje složky *správa finančních aktiv* a *správa finančních závazků*, které se zaměřují na orientaci spotřebitele na trhu

rozdílných finančních produktů a na schopnost porovnání a volby jednotlivých produktů vzhledem ke konkrétní životní situaci (viz *Národní strategie finančního vzdělávání*, 2010, s. 12).



Obrázek 3.2. Složky finanční gramotnosti (*Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách*, 2007, s. 8).

K finanční gramotnosti se pojí také *numerická gramotnost* (využití především v řešení numerických úloh týkajících se financí), *právní gramotnost* (přehled občana o jeho právech a povinnostech, nabídka možností, kde najít pomoc v otázkách financí, celková orientace v právním systému) a *informační gramotnost* (schopnost vyhledat, zhodnotit a využít konkrétní informace). Dané gramotnosti by měly zároveň rozvíjet uvědomělost občanů v oblastech ekonomických, právních i politických (*Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách*, 2007, s. 8).

3.1.2 Finanční gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V případě ukotvení finanční gramotnosti v RVP ZV je třeba konstatovat, že před úpravou, která proběhla v roce 2012 a nabyla platnosti 1. září 2013, jsme se s pojmem finanční gramotnost nesetkali. Přesto jsme mohli nalézt místa, která byla finanční gramotnosti blízká. Šlo zejména o ty části, kde bylo zmiňováno řešení problémů, zodpovědné rozhodování, praktické jednání, orientace na situace blízké životu, uplatňování práv a naplňování povinností, rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Možnosti k budování finanční gramotnosti byly původně viděny především v následujících třech vzdělávacích oblastech RVP ZV:

- (1) *Matematika a její aplikace* je oblast, kde se žáci často setkávají s řešením praktických problémů, s nimiž se mohou setkat v reálném životě. Bylo by tedy vhodné, aby se takové úlohy zaměřovaly i na situace ze světa financí (např. jak nakládat s finančními prostředky, jak si vybrat vhodný úvěr, jaké si zařídit spoření, aj.) a tím rozvíjeli znalosti žáků v oboru finanční gramotnosti.
- (2) *Člověk a jeho svět* je další oblastí, kde by se žáci měli setkávat s problematikou financí. Zde by se žáci mohli zabývat otázkou peněz a cen, správným hospodařením a správou financí.
- (3) *Člověk a společnost* je třetí oblastí, do které se mohou zařadit prvky finanční gramotnosti. Žák by se učil zásady hospodárnosti a vyhýbání se rizikům spojených se spravováním majetku.

Po realizované úpravě RVP ZV se však tzv. standardy finanční gramotnosti v celém jejich znění promítly pouze do dvou z těchto vzdělávacích oblastí, a to *Člověk a jeho svět* a *Člověk a společnost*. Pro představu o ukotvení finanční gramotnosti v RVP ZV je následně charakterizována její koncepce v uvedených vzdělávacích oblastech.

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* se v charakteristice tematického okruhu *Lidé kolem nás* uvádí, že kromě seznámení se se základními právy a povinnostmi občana se žák seznámí i se světem financí. V cílovém zaměření vzdělávací oblasti je uvedeno, že žák je veden k odpovědnému spravování osobního rozpočtu a má být schopen orientovat se v problematice peněz. Učivo v daném okruhu bylo tedy rozšířeno o látku týkající se příjmů, výdajů a rozpočtu domácnosti; hotovostní a bezhotovostní formy peněz, druhy placení; banky jako správce peněz, úspory, půjčky. V očekávaných výstupech se předpokládá, že se žák orientuje v základních formách vlastnictví; používá peníze v běžných situacích, a nově, že odhadne a zkontroluje cenu nákupu; uvede příklad nemožnosti realizace všech chtěných výdajů; vysvětlí, za jakých okolností spořit a jak nakládat s dluhy (RVP ZV, 2013, s. 39).

Ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* je už přímo uvedeno, že daný vzdělávací obsah přispívá k rozvoji finanční gramotnosti u žáků a rozvíjí jejich orientaci ve světě financí. Žák je opět veden k odpovědnému spravování osobního/rodinného rozpočtu vzhledem k nastalé životní situaci a orientuje se v problematice peněz a cen. Finanční gramotnost je zahrnuta do vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, a to konkrétně do jednoho z jeho tematických okruhů – *Člověk, stát a hospodářství*. V učivu daného okruhu se již dříve žáci setkávali s problematikou peněz, vlastnictví, principů tržního hospodářství aj. Nově zde bylo zařazeno učivo týkající se hospodaření (rozpočet domácnosti a státu, jejich typy a rozdíly, úspory, investice, úvěry, splátkový prodej, leasing, význam daní) a bank s jejich službami (aktivní a pasivní operace, úročení, pojištění, produkty finančního trhu zaměřené na investování a získávání prostředků)

(RVP ZP, 2013, s. 52). Tematický okruh *Člověk, stát a hospodářství* byl po revizi RVP ZV obohacen o nové očekávané výstupy týkající se např. rozpočtu domácností, forem placení, tvorby ceny či hospodaření státu. V následující tabulce 3.1 jsou jednotlivé výstupy charakterizovány a pro lepší přehlednost je každému z nich přiřazeno zastřešující téma.

Tabulka 3.1

Očekávané výstupy tematického okruhu Člověk, stát a hospodářství

Téma	Popis
Formy vlastnictví	Rozlišuje a porovnává různé formy vlastnictví, uvede způsoby jejich ochrany spolu s příklady.
Rozpočet	Sestaví rozpočet, objasní jednotlivé typy rozpočtu, uvede příjmy a výdaje, rozhodne o jejich pravidelnosti či jednorázovosti, dodržuje zásady hospodárnosti a vyhýbá se případným finančním rizikům.
Placení	Uvede příklady hotovostního a bezhotovostního platebního styku, popíše rozdíl mezi debetní a kreditní kartou.
Bankovní produkty	Objasní funkce a služby bank, vysvětlí význam úroku, zná druhy pojištěný a navrhne ideální dobu jejich užití.
Deficit	Ví, jak nakládat s volnými prostředky, uvede způsoby krytí deficitu.
Ceny	Objasní tvorbu ceny na trhu, jak je ovlivňována její výše poptávkou a nabídkou, ziskem, DPH, inflací, náklady.
Hospodaření státu	Uvede, z jakých zdrojů pocházejí příjmy státu a jaké jsou státní výdaje, zná různé druhy dávek a příspěvky občanům.

V rámci oblasti *Matematika a její aplikace* se neuskutečnila žádná změna v obsahu, která by souvisela s finanční gramotností, a to i přesto, že v oblasti matematiky mají již učitelé zkušenosti s finanční matematikou a její rozšíření o další prvky by nebylo příliš komplikované. RVP ZV však umožňuje zařazení finanční gramotnosti do výuky matematiky v rámci tvorby jednotlivých školních vzdělávacích programů a propojování společenskovedních oborů a matematiky je i žádoucí. Především by se měla propojovat schopnost žáků analyzovat daný finanční problém a aplikovat na něj zavedené matematické postupy, které vedou k jeho řešení.

Finanční gramotnost je také možné uplatnit i v následujících průřezových tématech:

- *Osobnostní a sociální výchova*, v níž je potřeba žáky upozorňovat na to, že s jakýmkoliv finančním rozhodnutím jsou spojena etická kritéria. Finanční vzdělávání se zde nejvíce prolíná s tematickým okruhem Morální rozvoj, který se právě věnuje situacím každodenního rozhodování.
- *Mediální výchova*, kde je nutné žáky upozornit na vliv médií na finanční chování občanů, a to zejména v oblasti reklamy. Žáci by měli být seznámeni s cenovými triky společností a formami klamavé nabídky. Dále je třeba klást důraz na dovednost analýzy a kritického odstupu žáků od sdělení médií (RVP ZV, 2013, s. 107).

Klíčové kompetence RVP ZV neobsahují přímou zmínku dotýkající se finanční gramotnosti. Za velmi důležitou pro rozvoj finanční gramotnosti je však považována kompetence k řešení problémů, dále pak kompetence k učení a kompetence pracovní. Finanční gramotnost lze uplatnit především v pasážích, které se týkají praktického života, kritického přístupu k informacím, řešení problémových situací, vyhledávání informací, užívání logických, matematických a empirických postupů při řešení problémů a zodpovědnosti za svá rozhodnutí (Brožová, Hesová, & Odvárko, 2011, s. 68).

3.2 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Cílem této přehledové podkapitoly je zmapování výzkumů zabývajících se úrovní finanční gramotnosti u rozdílných skupin občanů České republiky a analýzou a porovnáním finanční gramotnosti v kurikulu.

3.2.1 Zjišťování úrovně znalostí v oblasti finanční gramotnosti

V zahraničí, ale i u nás, proběhlo několik jak mezinárodně, tak i národně srovnávacích výzkumů, které se zaměřovaly na zjišťování vědomostí a dovedností studentů a dospělých v oblasti financí. Příkladem jsou výzkumy organizace OECD (Atkinson & Messy, 2012) či výzkum České národní banky ve spolupráci s Ministerstvem financí ČR zvaný *Finanční gramotnost v ČR (Finanční gramotnost v ČR, 2010)*, kterého se zúčastnilo 1005 respondentů a sběr dat probíhal metodou standardizovaného osobního rozhovoru. Z výzkumu vyplynulo, že finanční vzdělanost dospělé populace v České republice je překvapivě nízká a je třeba výrazně zlepšit orientaci spotřebitele na finančním trhu.

V roce 2011 byl realizován výzkum zvaný *Mezigenerační test finanční gramotnosti (2011)*, který mapoval orientaci respondentů ve finančních pojmech, produktech a službách. Šetření se zúčastnilo 900 respondentů ve třech věkových kategoriích. Mladá generace ve věku od 15 do 25 let, střední generace od 35 do 50 let a generace seniorů ve věku 60 let a více. Metodou sběru dat bylo zvoleno online dotazování a osobní dotazování u generace seniorů. V podílu úspěšných odpovědí dopadla nejlépe střední generace, s větším odstupem za ní pak generace mladší, a nejmenší znalosti pak měla generace seniorů. Střední generace měla o 27 % správných odpovědí více než generace mladší a dokonce o 50 % více než senioři. Nízká úspěšnost seniorů může být způsobena jejich nezájmem o finance, který je dle průzkumu vyšší (celkem 17,7 %) než u ostatních generací. Výsledky jsou shrnuty v tabulce 3.2.

Tabulka 3.2

Shrnutí výsledků výzkumu

Generace	Odhad úrovně znalostí vlastní generace (10 je nejlépe)	Hodnota indexu finanční gramotnosti ²³	Nezajímám se o finance
Mladší (15–25 let)	4,20	1,58	8 %
Střední (35–50 let)	6,40	4,73	6 %
Nejstarší (60 a více let)	4,09	1,10	17 %

Pozn.: Převzato z *Mezigenerační test finanční gramotnosti* (2011).

Ve spolupráci Masarykovy univerzity a společnosti Citi Foundation vznikl v roce 2012 pilotní projekt zvaný *Zvyšování finanční gramotnosti sociálně slabých obyvatel ČR*, jehož cílem bylo vytvořit koncept finančního vzdělávání dospělých (Svoboda, 2013). V rámci projektu byla také provedena identifikace vhodných studentů, kteří by byli dále ochotni školit v oblasti finanční gramotnosti. Bylo tedy uskutečněno dotazníkové šetření, které testovalo finanční gramotnost 747 vysokoškolských studentů, ale také zjišťovalo jejich předpoklady a zájem k šíření finančního vzdělávání. Dotazník se skládal z 96 otázek, které byly testové, doplňovací a socio-demografické. Průměrná úspěšnost respondentů byla 46 %. Z výzkumu dále vyplynulo, že studenti s nejvyšší mírou finanční gramotnosti si uvědomovali potřebu finančního vzdělávání všech skupin obyvatelstva a byli nejvíce ochotni aktivně se do něj zapojit.

V roce 2012 dále proběhlo šetření PISA, jehož se v České republice účastnilo 6 413 žáků z 297 vybraných škol ze všech čtrnácti krajů. Součástí matematické oblasti byla i část, jejímž cílem bylo zjistit, jak si žáci poradí s úlohami z finanční gramotnosti. V daném šetření byly zformovány čtyři konkrétní oblasti finanční gramotnosti, které byly zkoumány: peníze a transakce, plánování a hospodaření s financemi, rizika a odměny, prostředí financí. Každá z těchto oblastí obsahovala sérii úloh, které měly zhodnotit úroveň znalostí žáků (Hesová, 2013). Celkově se šetření PISA účastnilo osmnáct zemí z celého světa. V pořadí zemí, určené dle průměrné úspěšnosti žáků v oblasti finanční gramotnosti, skončila Česká republika na šestém místě. Dané pořadí bylo překvapující, vzhledem k umístění České republiky v předchozích šetřeních. Více než 60 % žáků dosáhlo vyššího skóre z finanční gramotnosti, než které bylo očekáváno po vyhodnocení testu z matematické a čtenářské gramotnosti.

²³ Dosažené výsledky byly zpracovány dle tzv. indexu finanční gramotnosti, který je spočten jako součet správných odpovědí snížený o chybné odpovědi, a následně zprůměrován za celou věkovou skupinu. Hodnota indexu finanční gramotnosti se mohla pohybovat v rozmezí –15 až 15.

3.2.2 Příklady přehledových prací zaměřených na srovnání kurikul

Náš připravovaný výzkum, podobně jako výzkum Lupače představený v předešlé kapitole, staví na poznacích uvedených v práci Vlčka a Janíka (2010), kteří se zabývali porovnáváním projektového kurikula tělesné výchovy České republiky, Spolkové republiky Německo a Spojených států amerických. Jako výzkumná metoda byla použita primární a sekundární analýza textů provedená kvalitativním způsobem. Data byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování s paralelní konstantní komparací (dále viz kapitola 2).

V České republice nám není znám výzkum zaměřený konkrétně na porovnávání projektového kurikula v oblasti finanční gramotnosti v okruhu určitých vybraných zemí. Dle našeho názoru by tento výzkum byl obzvláště přínosný v době zařazení finanční gramotnosti do RVP ZV, jelikož srovnávací pedagogika usiluje především o lepší pochopení jedinečnosti každého pedagogického jevu v jeho vlastním vzdělávacím systému i nalezení platného zobecnění s cílem vylepšit vzdělávání (Váňová, 1998, s. 9).

Překvapivě ani v zahraničí není mnoho prací týkajících se finanční gramotnosti v kurikulu. K vývoji finanční gramotnosti v Austrálii přispěla stať nazvaná *Financial literacy in schools* (2003), jejímž cílem bylo mimo jiné zmapovat výuku finanční gramotnosti ve školách v zahraničí, a to konkrétně ve Velké Británii, USA a Novém Zélandu, za účelem osvojení si osvědčených postupů. Součástí daného cíle bylo nejen shrnutí dosavadních výzkumů zaměřených na znalosti žáků v oblasti finanční gramotnosti, ale i popis a charakteristika vývoje finanční gramotnosti v kurikulech jednotlivých zemí. Popis kurikula Velké Británie byl pak rozdělen na čtyři části: Anglie, Skotsko, Wales a Severní Irsko. Australský vzdělávací systém je dle výsledků analýzy svou strukturou nejvíce podobný systému USA, kdy hlavní odpovědnost za kurikulum a jednotlivé standardy spočívá na jednotlivých státech.

Další prací, která se okrajově zabývá finanční gramotnosti v kurikulu, je dokument OECD zvaný *Advancing National Strategies for Financial Education* (2013). V dokumentu jsou popsány zkušenosti členských zemí G20 a dalších přizvaných zemí s vývojem a implementací národních strategií finančního vzdělávání.²⁴ Dále je zmapován současný stav těchto strategií, jejich základní rysy, hlavní úkoly a politická uskupení, která jsou odpovědná za jejich design a realizaci. Součástí národních strategií jsou pak i návrhy na zanesení finanční gramotnosti do projektových kurikul základních a středních škol. V daném dokumentu tak lze nalézt stručný popis již uskutečněných změn v kurikulech jednotlivých zemí v oblasti finanční gramotnosti, popř. plánované úpravy kurikul.

²⁴ Týká se to následujících zemí: Argentina, Austrálie, Brazílie, Kanada, Čína, Francie, Indie, Indonésie, Itálie, Japonsko, Korea, Mexiko, Nizozemí, Rusko, Saúdská Arábie, Singapur, Jižní Afrika, Španělsko, Turecko, Spojené státy americké, Velká Británie.

Za analýzu kurikula lze považovat i mezinárodní projekt zvaný FLin€VET (2013), který se zabývá problematikou finanční gramotnosti v kurikulu středních odborných škol. Do projektu bylo zapojeno Švýcarsko, Německo, Rakousko, Itálie, Portugalsko a Velká Británie. Hlavním cílem bylo provést analýzu a srovnání zařazení finanční gramotnosti do existujících národních kurikul odborných škol zúčastněných zemí. Výhodiskem analýzy byla následná diskuze nad silnými a slabými stránkami jednotlivých kurikul a doporučení vedoucí k rozvoji kurikul v oblasti finanční gramotnosti.

Analýza kurikul vybraných zemí čerpá ze dvou současných koncepcí finanční gramotnosti, které byly vybrány na základě jejich aktuálnosti a komplexnosti. První z nich je koncepce představená v dokumentu PISA 2012 a další je více sociálně-politicky zaměřená koncepce představená Daviesem (2012). Z koncepce dokumentu PISA 2012 jsme se inspirovali při sestrojení úvodního kategoriálního systému výzkumu, který je popsán níže.

3.2 Nástin metodologie výzkumu

Poměrně nízká finanční vzdělanost dospělé populace v ČR, zjištěná ve výše zmíněném výzkumu *České národní banky*, je jedním z faktorů vedoucích k neustálému nárůstu zadlužování českých domácností, exekucí či osobních bankrotů. Z toho důvodu je potřeba začít se vzděláváním v oblasti finanční gramotnosti již u mladší generace, aby bylo možné těmto nepříjemným životním situacím předejít. Navrhovaný výzkum je tedy podobně jako v případě M. Lupače (kapitola 2) zaměřen na projektovou formu kurikula České republiky a vybraných zemí, přičemž hlavním cílem výzkumu, v jehož rámci budeme používat daný výzkumný nástroj, je analýza a porovnání kurikulárních dokumentů a jejich obsahů v oblasti finanční gramotnosti.

Dále lze předpokládat, že pro správné porozumění širším souvislostem při analýze a komparaci kurikula v jednotlivých zemích je třeba předložit dílčí cíle, které nám umožní hlubší náhled do zkoumané problematiky. Za účelem dokreslení kontextu je tedy představen dílčí cíl analyzovat historickou koncepci a jednotlivé vlivy na koncepci finanční gramotnosti ve sledovaných zemích.

Jelikož data, která budeme zpracovávat, jsou především ve formě textu, za výzkumnou metodu byla zvolena obsahová analýza textů provedena kvalitativním způsobem. Obsahová analýza bude zaměřena na identifikaci, porovnávání a vyhodnocování obsahových prvků textů (dále viz Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 177).

Důležitým prvkem obsahové analýzy je dle Schreierové (2012, s. 59) vytvoření kategoriálního systému, což je způsob strukturalizace daného materiálu, který se skládá z dimenzí (hlavní kategorie) a podkategorií. V případě našeho výzkumu vycházíme z kategoriálního systému sestaveného pro potřeby projektu FLinĚVET (viz níže).

3.3.1 Úvodní návrh témat kategoriálního systému

Vybraná témata navrhovaného kategoriálního systému vycházejí z dokumentu PISA 2012 (OECD, 2012), jehož koncepty korespondují s cíli práce a mohou sloužit jako základ pro tvorbu jednotlivých kategorií. Daný postup a kategorie byly použity ve zmíněném projektu FLinĚVET.

V šetření PISA 2012 (OECD, 2012) bylo na finanční gramotnost nahlíženo především z perspektivy *obsahů*, *procesů* a vhodných *kontextů*, a to z toho důvodu, že vymezují předně to, co je třeba hodnotit a je jimi pokryta celá oblast finanční gramotnosti. Téma *obsah* zahrnuje okruhy znalostí a porozumění, které jsou nezbytné pro danou oblast, a je tvořeno čtyřmi kategoriemi: (a) peníze a transakce, (b) plánování a hospodaření s financemi, (c) riziko a výnos, (d) finanční prostředí. Téma *procesy* popisuje myšlenkové strategie a přístupy, které jsou uplatňovány při vypořádání se s určitým materiálem. Jsou zde obsaženy: (a) identifikace finančních informací, (b) analyzování informací ve finančních souvislostech, (c) vyhodnocování finančních záležitostí, (d) uplatnění finančních znalostí a porozumění. Posledním tématem jsou pak *kontexty* odkazující na situace pokrývající úrovně osobní až globální, ve kterých jsou uplatňovány znalosti, porozumění a dovednosti z oblasti finanční gramotnosti (OECD, 2012).

Obsahy vybraných projektových kurikul tak budou analyzovány v rámci všech tří základních témat. Podrobnější charakteristika jednotlivých kategorií je uvedena v tabulce 3.3.

Tabulka 3.3

Charakteristika jednotlivých kategorií kategoriálního systému

Kategorie tématu obsah	Popis	Označení
Peníze a transakce	Tato kategorie se týká tematiky osobních financí. Patří sem povědomí o formách a smyslu peněz, provádění jednoduchých transakcí, bankovních účtech, měně a platebních kartách.	I
Plánování a hospodaření s financemi	Majetek, úspory, příjmy a výdaje je nutné spravovat a plánovat jak v krátkodobém, tak i v dlouhodobém horizontu. Při vedení domácnosti je vždy důležitá finanční rozvaha, dle níž rodina či jednotlivec pozná výši nutných výdajů, ale také jeho volné finanční prostředky, s nimiž může disponovat. Do této kategorie tak spadá návrh rodinného rozpočtu, identifikace různých druhů příjmů a výdajů, dopad daní na rodinný rozpočet, výhody a nevýhody investičních produktů či plánování odchodu do důchodu.	II
Riziko a výnos	Riziko a výnos je klíčovým tématem finanční gramotnosti, jelikož zahrnuje schopnost identifikovat způsoby řízení a krytí rizik a porozumění zisku a ztráty v různých finančních situacích. Je zde řešena problematika finančních produktů (např. investování, spoření, úvěrů a pojištění) a jejich forem, druhů, smluvních podmínek.	III
Finanční prostředí	Daná kategorie se zabývá charakterem světa financí a ochranou spotřebitele. V současné době je pro spotřebitele nutné znát nejen své povinnosti na finančním trhu, ale především svá práva. Relevantními tématy jsou tak zdroje informací, právní předpisy a porozumění důsledku změn v ekonomických podmínkách.	IV

Kategorie tématu procesy	Popis	Označení
Identifikace finančních informací	Tato kategorie je založena na vyhledávání a získávání zdrojů informací, a na schopnosti jedince poznávat či posuzovat relevantnost jeho zdrojů. Informace jsou předkládány ve formě tištěných textů např. smlouvy, reklamní letáky, tabulky, grafy.	A
Analyzování informací ve finančních souviselech	Procesy tohoto typu zahrnují celou řadu kognitivních činností probíhajících ve finančních souvislostech, vč. vysvětlování, porovnávání, poměřování, syntézu více informací a usuzování z dostupných informací. Jde tak o rozpoznání něčeho, co není evidentní, rozeznání předpokladů stojících v pozadí, či odvození dopadů nějaké události ve finančním kontextu.	B
Vyhodnocování finančních záležitostí	Zde je kladen důraz na kritické myšlení žáků, které je založeno na rozeznání a formulaci finančních odůvodnění a vysvětlení, přičemž žáci využívají svoji znalost a porozumění základním souvislostem. To vyžaduje procesy kognitivního myšlení, jako je vysvětlování, posuzování, zobecňování.	C
Uplatnění finančních znalostí a porozumění	Poslední proces se soustředí na efektivní jednání v oblasti financí prostřednictvím uplatnění znalostí finančních produktů a porozumění finančním konceptům.	D

Kategorie tématu kontext	Popis	Označení
Vzdělání a práce	Daná kategorie obsahuje problematiku osobních financí související s vlastním vzděláním a profesí. Týká se úvah o možnosti budoucího vzdělávání či plánování svého pracovního života.	1
Domov a rodina	V tomto kontextu jsou zahrnuty finanční záležitosti týkající se nákladů spojených s provozem domácnosti. Lze se zaměřit na koupi domácích potřeb či potravin, zaznamenávání rodinných výdajů, plánování rodinných událostí či prioritních výdajů.	2
Osobní sféra	Zde se soustředujeme pouze na rozhodnutí, která jedinec činí pouze pro osobní přínos či uspokojení. Zároveň ale existují závazky, za které nese jedinec osobní zodpovědnost. Do této kategorie tak patří výběr oblečení, spotřebního zboží a služeb, ale i závazky ve formě otevření si osobního účtu či různých forem členství.	3
Společenská sféra	Finanční prosperita jedince ovlivňuje a je ovlivňována místní komunitou, národem ale i celosvětovým děním. Finanční gramotnost tak zahrnuje informovanost o právech a povinnostech spotřebitelů, porozumění důvodům placení daní a dalších poplatků, uvědomění si kupní síly spotřebitelů.	4

Pozn. Upraveno dle OECD (2012, s. 13).

Představa o konkrétním kategoriálním systému se teprve utváří. Současné kategorie jsou sice z velké části převzaty z projektu FLinEVET, přesto je ale pravděpodobné, že některé další kategorie budou do systému doplněny (popřípadě budou upraveny stávající) v průběhu práce na výzkumu.

Následující tabulka 3.4 slouží jako ukázka ověření uplatnitelnosti stávajícího kategoriálního systému na RVP ZV. V tabulce je demonstrováno přiřazení významových jednotek vzdělávací oblasti *Člověk, stát a hospodářství*, souvisejících s finanční gramotností, k jednotlivým dimenzím a subkategoriím našeho kategoriálního systému. Pro popis přiřazení jsme použili symboly podkategorií z tabulky 3.3 uvedené výše.

Tabulka 3.4

Názorná ukázka analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

Vzdělávací oblast	Očekávané výstupy	obsah	procesy	kontext
Člověk, stát a hospodářství	sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti	II	D	2
	uvede příklady použití debetní a kreditní platební karty	I	B	3
	objasní vliv nabídky a poptávky na tvorbu ceny a její změny	IV	B	4
	rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu	II	C	4
	uvede nejčastější druhy pojištění	III	D	3

3.4 Shrnutí a závěry

V této kapitole jsme se pokusili přiblížit problematiku finanční gramotnosti v kurikulu a možnosti jejího zkoumání. Nejdříve byl ve stručnosti popsán vývoj pojmu finanční gramotnost a vymezena základní teoretická východiska. Následně byly představeny změny v RVP ZV týkající se finanční gramotnosti. V další části jsme pak uvedli rešerši dostupné literatury, přestože výzkumů týkajících se finanční gramotnosti v kurikulu je poměrně malé množství. Pro náš výzkum je stěžejní definice uvedená v šetření PISA 2012, která nahlíží na finanční gramotnost z perspektivy obsahu, procesů a kontextů. Dané perspektivy pak tvořily základ pro prvotní návrh kategoriálního systému, který bude po dalších úpravách užit autorem v plánovaném výzkumném šetření. Jelikož je finanční gramotnost poměrně novým konceptem, není mnoho výzkumů, které by se zabývaly analýzou a srovnáním jejího ukotvení v kurikulárních dokumentech. Z toho důvodu také chybí dostatek výzkumů, o které by se naše práce mohla opírat. Výhodou převzatého kategoriálního systému tedy je, že slouží jako východisko pro tvorbu vlastního výzkumného nástroje. Je však zřejmé, že i po ověření uplatnitelnosti kategoriálního systému na RVP ZV není jisté, zda bude univerzálním nástrojem použitelným při analýze ostatních dokumentů.

Neustále se rozvíjející světová ekonomika je jedním z mnoha faktorů, které způsobují nárůst nebezpečí, kdy nedostatečná finanční gramotnost obyvatelstva může vést k chybným rozhodnutím v otázkách financí a ta mohou vyústit ve vážné následky. Díky tomu je výuka finanční gramotnosti celosvětově považována za velice důležitý prvek ekonomické a finanční stability státu. Výsledky zamýšleného výzkumu na dané téma by pak měly nabídnout řadu inspirací a podnětů k úvahám pro odborníky či širší pedagogickou veřejnost a navrhnout doporučení, která by přispěla k uskutečnění změn v oblasti školství.

4 Dramatická výchova ve stávajícím kurikulu základního vzdělávání: teoretická východiska a metodologie výzkumu

Tomáš Doležal

Podobně jako v předchozí kapitole byla v centru výzkumné pozornosti koncepce finanční gramotnosti v rámci kurikula základní školy, je tato kapitola zaměřena na koncepci oboru Dramatické výchovy. Ve stávajícím platném kurikulárním dokumentu vymezujícím základní vzdělávání, RVP ZV (2013), je vzdělávací obor Dramatická výchova zařazený mezi doplňkové vzdělávací obory. Je zde uveden také jako doporučený podpůrný postup, metoda pro výuku průřezových témat *Osobnostně sociální výchova* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Podobně je také uveden u dalšího doplňkového vzdělávacího oboru Etická výchova.

Osou navrženého výzkumu bude prolínání forem existence kurikula úhlem pohledu vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Prakticky bychom chtěli zjistit, jak je obor, který je rámcově vymezený v kurikulárních dokumentech, transformován do reality školní výuky. Pozornost budeme věnovat i tomu, jak je v rámci tohoto předmětu, je-li ve školním kurikulu uvedený, do výuky zařazený a jak v rámci něj probíhají procesy transformace vzdělávacích obsahů (srov. Janík, Maňák, & Knecht, 2009; Knecht, 2007) tak, jak fungují v rámci vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Zaměříme se také na analýzu kurikulárních procesů (viz Janík, Knecht, Najvar, Pavlas, Slavík, & Solníčka, 2010) propojujících jednotlivé formy existence kurikula v rámci vzdělávacího oboru Dramatická výchova.

4.1 Vymezení řešené problematiky a základní pojmy

4.1.1 Historický kontext a teoretická východiska

Divadlo a dramatickou výchovu přinesli do našeho vzdělávacího systému v 16. století jezuité. Ale i poté se divadlo a dramatická výchova v našem školství objevovaly na různých stupních a druzích škol a jejich uplatňování nabývalo rozmanitých podob (formy a metody), které směřovaly k naplňování různých cílů a obsahů. Zajímavým obdobím historie naší pedagogiky je v tomto ohledu například hnutí reformních škol z 20. let minulého století, kdy byla mimo jiné uplatňována dramatizace²⁵ při výuce

²⁵ Převedení původně epické, obvykle prozaické literární látky, někdy však také lyrické předlohy, do dramatického tvaru (Richter, 2008).

jiných předmětů. Další takové období přichází až se změnami našeho školství po roce 1989, kdy některé z nově implementovaných vzdělávacích programů pro základní vzdělávání²⁶ obsahovaly i nově vzdělávací obor Dramatická výchova. Největší prostor pro uplatnění dramatické výchovy nabízel vzdělávací program *Obecná škola* (Tupý, 2014, s. 34; Doležal & Pavlovská, 2013, s. 152).

Jak na tento vzdělávací obor pohlíží naši přední odborníci na tuto problematiku:

Koncepci tohoto vyučovacího předmětu lze stručně vyjádřit jako učení se dramatickému umění (tedy především dovednostem souvisejícím s inscenační tvorbou), o dramatickém umění (tedy vědomostem z historie a teorie dramatického umění) a dramatickým uměním. Učení se dramatickým uměním pak představuje onen zdůrazňovaný (a nepochybný) dopad na rozvoj osobnosti žáků a studentů, jejich sociálně komunikačních dovedností. Toho je dosahováno „nepřímou“ skrze práci s konkrétním dramatickým obsahem. (Macková, 2004, s. 10–11)

Poněkud šířeji a mimo kurikulární kategorie pak definují tento vzdělávací obor také další autoři:

„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla“ (Valenta, 2008, s. 40). Blíže ke kompetencím pak směřuje tato definice:

Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. (Machková, 1998, s. 32)

RVP ZV (2013) jako aktuálně platný celostátní vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje Dramatické výchově (dále jen DV) statut doplňujícího vzdělávacího oboru (společně s dalším cizím jazykem) i přesto, že v původním návrhu byla Dramatická výchova zařazena jako součást vzdělávací oblasti *Umění a kultura* vedle již tradičních estetickovýchovných oborů Výtvarná a Hudební výchova. Argumentem (nebyl publikován) *Výzkumného ústavu pedagogického* k tomuto kroku bylo zdůvodnění, že v současné době neexistuje dostatečný počet odborně kvalifikovaných pedagogů, kteří by mohli kvalitně zajistit výuku tohoto předmětu. Je tedy na zvážení každé školy, zda do svého školního vzdělávacího programu DV zařadí. Předpokládáme, že existuje jen velmi málo škol, v jejichž školních vzdělávacích programech se můžeme setkat s DV jako samostatným vzdělávacím oborem. Cílem našeho výzkumu bude zjistit na vybraném vzorku škol, jaký je skutečný stav začlenění DV do stávajícího kurikula v rámci základního vzdělávání. Konkrétněji, budeme zjišťovat, v jakém rozsahu a v jaké podobě je DV ve školních vzdělávacích programech zařazena.

²⁶ *Obecná škola* (2006) – platný od r. 1993, *Základní škola* (2001) – platný od r. 1996, *Národní škola* (1997) – platný od r. 1996 a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007) – platný od r. 2007.

Doporučení obsažená v RVP ZV dále uvádějí dramatickou výchovu jako jednu z výukových metod využitelnou při realizaci některých tematických okruhů průřezových témat²⁷. Pro *Osobnostně sociální výchovu* může být dramatická výchova či některé její postupy zvoleny jako základní aplikovaná metoda výuky. Při *Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech* se pak může přímo spojit a vytvořit tak společně samostatný vzdělávací předmět. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi (podpora mezipředmětových vazeb). Mají přispívat ke komplexnosti vzdělávání žáků – utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci si utvářejí integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňují zde širší spektrum dovedností. Naším výzkumem chceme také zjistit, zda se školy tímto doporučením řídí a pokud ano, tak jak při začleňování průřezových témat do výuky využívají dramatické výchovy. V nově doplněné verzi RVP ZV (2013) je Dramatická výchova uvedena také jako jedna z podpůrných metod pro realizaci doplňkového vzdělávacího oboru Etická výchova.

Plánovaný výzkum zúžíme pouze na základní vzdělávání, a to vzhledem k uvedení DV v RVP ZV, realizované na prvním a na 2. stupni našich základních škol. Co se týče gymnaziálního vzdělávání, nebyla situace vůči zařazení oboru DV do kurikula příznivá. Zpočátku byla z hlediska tvorby *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále RVP G) zjevná podpora oboru DV, kdy byla z iniciativy dvou odborných vysokoškolských pracovišť²⁸ vytvořena koncepce dramatického oboru pro gymnázia. V první verzi RVP G se objevil dramatický obor v kategorii doplňujících oborů společně s latinou a deskriptivní geometrií s odkazem na možnost zařazení do školního vzdělávacího programu podobně, jako je tomu v RVP ZV. Z druhé, pilotní a posléze zavedené verze RVP G (2007) byly však všechny doplňující obory zcela vyřazeny s odůvodněním, že se tím vychází vstříc požadavku nechat školám samotným více volnosti při tvorbě svého vlastního školního vzdělávacího programu, tedy i ve volbě dalších doplňujících vzdělávacích oborů (srov. Macková & Provazník, 2005).

Vzhledem k charakteru vybraného výzkumného problému, kterým je absence deskripce stávajících podob dramatické výchovy ve výuce základních škol, a především pak k povaze jevů, které budeme zkoumat, jsme zvolili jako filosofické východisko plánovaného výzkumu *fenomenologii* (viz Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 78).

„Cílem fenomenologie v užším významu je objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejich invariant, přičemž jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí pohlíženo“ (Hendl, 2005, s. 75). V rámci fenomenologického zkoumání výzkumník popisuje a analyzuje prožitou zkušenost se specifickým fenoménem. Snaží se porozumět významům, jež

²⁷ Dramatická výchova je jako metoda v RVP ZV uvedena u průřezového tématu *Osobnostně sociální výchova* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

²⁸ Ateliér dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU Brno a katedra výchovné dramatiky DAMU Praha.

fenoménu přikládá, a analyzuje získaná data, aby zachytil esenci prožitě zkušenosti (srov. Hendl, 2005, s. 128).

Hlavním jevem, kterým se chceme v rámci našeho šetření zabírat, je fungování vzdělávacího oboru Dramatická výchova ve výuce základních škol. Nesporné je (a je to dáno i stávajícími platnými kurikulárními dokumenty), že Dramatická výchova je do základního vzdělávání začleňována. Tímto bádáním chceme přesněji poznat a popsat stávající pojetí DV v jednotlivých formách existence kurikula, jelikož nemáme k dispozici podrobnější deskripci o tom, jakých podob DV nabývá a co přináší (viz následující podkapitola).

4.2 Shrnutí dosavadního stavu řešení a poznání

V rámci našeho výzkumného záměru nebudeme pouze pátrat po stopách dramatu a divadla v kontextu tuzemského minulého i stávajícího vzdělávacího systému, ale zároveň také popíšeme začlenění tohoto uměleckého vzdělávacího oboru do reálné výuky. K nahlédnutí do této problematiky slouží následující podkapitoly.

4.2.1 Drama v kurikulárních dokumentech

Po roce 1989 se v českém školství rozvinula širší diskuse vedoucí k zásadním změnám kurikulární politiky. Doposud centralizovaný systém se uvolnil. Školy získaly právní subjektivitu a s ní i potřebnou autonomii pro řešení personální, organizační, ekonomické, ale i kurikulární problematiky jejich chodu. Byl tím dán volný průchod inovacím a posléze i otevřené rekonceptualizaci kurikula odpovídající zahraničním trendům, zejména v zemích EU. V dlouhodobějším horizontu tím byla zahájena postupná, průběžně monitorovaná a vyladěvaná reforma spojená s vytvářením rámcových kurikulárních dokumentů (Tupý, 2014). Tyto změny se výrazně promítají i do stávajícího, žhavě současného zapojení dramatické výchovy do našeho systému základního vzdělávání.

Vznikly dokumenty přizpůsobující náš vzdělávací systém novým potřebám společnosti. Byl vypracován *Standard základního vzdělávání* (1995) a vytvořeny tři programy pro základní vzdělávání *Základní škola* (2001), *Obecná škola* (2006) a *Národní škola* (1997), které umožnily výuku v rámci základního vzdělávání diferencovat. *Standard základního vzdělávání* poskytl na celostátní úrovni sjednocující rámec z hlediska cílů i obsahu vzdělávání tak, aby byly adekvátní věku a vyspělosti žáků. V uvedených dokumentech je uváděna i Dramatická výchova. Následnou podrobnou obsahovou analýzou budeme zjišťovat, jak konkrétně je Dramatická výchova do těchto programů zařazena.

4.2.2 Výzkumy vztahující se k uměleckým předmětům

Již v letech 1933 až 1935 realizoval na našem území jeden z prvních výzkumů o vlivu divadla na děti reformní pedagog Miloslav Disman. Rozhlas, film (a posléze i televize) byla v poválečných letech média nabízející značný edukativní potenciál, který představitelé reformní školství nenechali bez povšimnutí. V této práci je předložen rozsáhlý výzkum vlivu divadla, knihy, rozhlasu a filmu na školní děti a mládež. Disman zde měl možnost soustavně pracovat s poměrně velkým vzorkem respondentů – až pět set dětí a mladých lidí ve věku šest až dvacet let. Jako metod šetření bylo využito dotazníku s mnoha podrobnými otázkami a malým počtem otevřených otázek, na které děti odpovídají zcela samostatně a bez předchozí přípravy. Podobné dotazníky o vztahu dětí k umění byly dávány k vyplnění bez vědomí dětí i jejich rodičům a učitelům. Dále probíhaly také improvizované rozhovory s jednotlivci i s menšími a většími skupinami dětí s různými náměty, které měly pro toto šetření význam a také po poslechu rozhlasových her, po návštěvě divadla, biografu nebo po četbě části knih a veršů (Disman, 1946, s. 28). Některých rozhovorů se účastnili i sami umělci. K samotným výsledkům šetření: Byl zde prokázán značný vliv literatury, divadla a filmu na děti a mládež. Jejich zájem o média v nich podněcuje i zájem o umění a kulturu. Zároveň je také inspiruje k vlastní společné umělecké tvorbě, která nemusí být realizovaná jen mimo školní výuku, ale i přímo při ní (Disman, 1946, s. 31). V podrobnějším rozvinutí problematiky jednotlivých uměleckých disciplín se v tomto výzkumu u divadla mimo jiné objevuje dramatický princip vyučování – funkční školská dramatizace; učitel ve škole jako herec, předstírá a prožívá s dětmi, upoutává, dramatizuje; využití divadla ke kultuře mluvy a ke kultuře chování; divadlo je harmonicky utvářené kolektivní dílo.

Další domácí relevantní výzkumy týkající se uměleckých předmětů začleněných do vzdělávání se objevují až po roce 89‘.

Jedním z výzkumů týkajících se uměleckých předmětů je kolektivní práce realizovaná formou aplikovaného výzkumu vzniklá pod vedením Láznovské (Láznovská et al., 2007). Do jisté míry jej lze považovat za navazující právě na výzkumy M. Dismana. Jednalo se o výzkum sociologického typu zkoumající sociální život jednotlivců, skupin a společností. Pětileté období výzkumu bylo rozděleno do čtyř etap – výzkumných témat: životní styl, socializace, kreativita a vztah k umění. Zaobíral se vlivem vybraných uměleckých aktivit na utváření osobnosti dítěte. Celkem se jej zúčastnilo 2 500 dětí z celé ČR, z nichž většina tvořila základní výzkumný vzorek – děti činné v různých uměleckých oborech (umělecké kroužky a soubory, zbytek – kontrolní vzorek pro porovnání, tvořily děti, které se žádné takové aktivity neúčastnily). Ke sběru dat bylo použito dotazníků. Odpovědi pak byly dále statisticky zpracovávány. Závěry tohoto výzkumu potvrzují, že v umělecky zaměřeném zájmovém seskupení se lépe a kvalitněji naplňují základní psychické potřeby dítěte, které mají podstatný význam pro jeho šťastný život v přítomnosti. Uspokojování potřeb dítěte je také nezbytným východiskem pro rozvoj jeho osobnosti (Láznovská et al., 2007, s. 82).

Výtvarné výchově se věnuje Brüknerová (2011) ve svém výzkumu zaměřeném na postihnutí současné estetické výchovy z pěti různých uhlů. Zaobírá se zde stávajícím pojetím estetické výchovy, různými teoretickými přístupy k ní. Pro předmět výzkumu zužuje estetickou výchovu na výtvarnou složku, resp. na pojetí výuky výtvarné výchovy. Detailněji zkoumá prvky, které formují její podobu, skrze zakotvenou teorii k analytickému příběhu realizace estetické výchovy. Objevuje tak čtyři různá pojetí výuky výtvarné výchovy. I v našem výzkumu bychom se chtěli zaměřit na objevování různých pojetí výuky dramatické výchovy skrze její přímé aktéry – učitele a žáky škol, kde je dramatická výchova realizována formou samostatného předmětu.

Pozoruhodný je také výzkum Johnové (2011). Jeho hlavním cílem bylo zjistit reálný aktuální stav začlenění dramatické výchovy jako školního předmětu i jejího využívání jako metodického prostředku k výuce jiných vzdělávacích obsahů na 1. stupni základních škol v Libereckém kraji a poskytnout přehled o vnímání přínosu tohoto oboru v rámci primárního vzdělávání z pohledu ředitelů, učitelů prvního stupně základních škol v Libereckém kraji a studentů učitelství prvního stupně na pedagogických fakultách. Výzkum byl realizován ve čtyřech etapách a autorka pro něj využila dotazníkové šetření a obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů vybraných škol. Šetřením bylo zjištěno, že v Libereckém kraji existuje dvanáct škol, které mají dramatickou výchovu uvedenou ve svých ŠVP jako samostatný předmět. Rovněž se zde objevuje a uvádí i uplatnění metod a technik dramatické výchovy ve výuce, které prostupují napříč všemi předměty i průřezovými tématy. Na mnoha školách v Libereckém kraji převládá právě tato forma implementace dramatické výchovy do různých předmětů, průřezových témat a projektů. Možná úskalí implementace dramatické výchovy přibližují názory a postoje pedagogů deklarované v této práci. Mezi často uváděné patří nedostatek vzdělaných učitelů, ostych a nezáměr žáků, nedostatek času (Johnová, 2011, s. 188–189).

Osou našeho výzkumu bude prolínání forem existence kurikula úhlem pohledu vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Prakticky chceme zjistit, jak je obor, rámcově vymezený v kurikulárních dokumentech, transformován do reality školní výuky a také to, jaké efekty a výsledky toto začlenění přináší. Také nás bude zajímat, jaký je v rámci tohoto předmětu vztah mezi oborem a vzdělávacím předmětem a rovněž se budeme věnovat cílům, obsahům školního vzdělávání a metodologii jejich utváření (Janík, Maňák, & Knecht, 2009) tak, jak fungují v rámci vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Zaměříme se na popis kurikulárních procesů²⁹ propojujících jednotlivé formy existence kurikula v rámci vzdělávacího oboru Dramatická výchova.

Vydatnou inspirací pro tuto práci jsou také některé doposud realizované výzkumy zaměřené na kurikulum v ČR (např. Johnová, 2011; Karaffa, 2012; Mužík, & Vlček, et al., 2010; Vlček & Janík, 2010), i když stále platí, jak uvádí Průcha (2006, s. 125),

²⁹ Podle Janíka et al. (2010; viz také kapitola 1) se jedná o tyto kurikulární procesy: tvorba (projektování), implementace, realizace, osvojování a následná revize kurikula, resp. konkrétního kurikulárního dokumentu.

že „celkový stav výzkumu kurikula není uspokojivý. Ve srovnání s tím, jak závažnou roli plní kurikulum ve všech typech formální edukace, není výzkum tohoto fenoménu dostatečně rozvíjen“.

Nerovinnost tohoto výzkumu patrně souvisí s tím, že rozsáhlá kurikulární reforma uvedla do pohybu mnohé změny a otevřela tak diskusi k procesům, které dříve nebyly tak transparentní, a zároveň se tak rozšířil prostor pro výzkum této problematiky.

Naším výzkumem bychom chtěli hlouběji proniknout do fenoménu uplatňování dramatické výchovy v základním vzdělávání. Zajímá nás také doposud méně zmapovaná oblast týkající se vztahu mezi projektovaným (zamýšleným) a realizovaným (implementovaným) kurikulem na jedné straně a výsledkovou (dosaženou, osvojenou) formou kurikula na straně druhé. Podnětné a inspirující jsou pro nás v tomto i výzkumy, které se zabývají prolínáním různých forem kurikula i pro jiné než umělecké předměty, jako např. tělesná výchova (Vlček & Janík, 2010; Mužik & Vlček, et al., 2010).

Převážná část dosavadních výzkumných prací týkající se dramatické výchovy byla věnována posuzování rozvoje kompetencí u žáků, pedagogů nebo u studentů učitelství a také možnostem využití dramatické výchovy jako výukové metody či pedagogickému přístupu – principu prostupujícímu napříč výukou a někdy také začlenění jejich prvků do výuky různých předmětů. Mezi práce, které se věnují možnostem využití dramatické výchovy ve výuce a jsou zaměřené na pojetí výuky z pohledu učitele, patří výzkumy Pavlovské (2004) a Karaffy (2009). Od druhého autora je z novějších prací a přímo pro tento výzkumný projekt inspirující práce zaměřená na výzkum výuky předmětu dramatická výchova z pohledu žáka (Karaffa, 2012). Rovněž tak dílčí výstupy výzkumu zaměřeného na hledání vhodných způsobů a postupů k hodnocení klíčových kompetencí v dramatické výchově (Cisovská & Karaffa, 2014; Cisovská, Galetková, Káňová, & Karaffa, 2010).

Pro zkoumání výsledkové a efektové formy kurikula je pozoruhodná také práce Svozilové (2005). Výzkumem realizovaným formou experimentu byla analyzována a prověřována efektivita strukturované dramatické hry v konkrétních podmínkách specializovaného pracoviště při práci s vybranými třídami. Výzkumný vzorek tvořilo sedm tříd třetího ročníku základních škol v Brně, z nichž čtyři třídy ze škol se vzdělávacím programem *Obecná škola* (dramatická výchova zařazena do výuky) a tři třídy se vzdělávacím programem *Základní škola* (bez zařazení dramatické výchovy). Při realizaci bylo pozorováním sledováno kooperativní chování žáků (skupinové vztahy, interpersonální dovednosti, komunikační dovednosti, herní dovednosti). Celkově výzkum potvrdil, že žáci ze tříd obecných škol, ve kterých učitelé využívají postupů dramatické výchovy při vyučování, projeví celkově vyšší stupeň kooperace než žáci ze tříd základních škol.

Stat' Jaroslava Provoznička (2011) poukazuje na některé specifické klíčové kompetence, které může dramatická výchova rozvíjet v novém pojetí výchovy a vzdělávání. Rozsáhlý

zahraniční výzkum mapující uplatnění dramatických (divadelních) aktivit ve výchově a vzdělávání byl realizován v rámci projektu DICE.³⁰ Jedná se o mezinárodní výzkumný projekt, podporovaný EU, který sumarizuje a porovnává výstupy získané v několika evropských zemích: Maďarsko, Česká republika, Nizozemí, Norsko, Palestina, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Srbsko, Slovinsko, Švédsko a Velká Británie. Kromě dalších výchovných a vzdělávacích cílů byl tento dvouletý projekt realizován jako mezikulturní výzkum prověřující účinky dramatických aktivit na pět z osmi Lisabonských klíčových kompetencí.³¹ Dramatické aktivity ve výchově a vzdělávání se osvědčily³² jako výborný nástroj pro podporu a rozvoj: (1) komunikace v mateřském jazyce; (2) schopnosti učit se; (3) sociální soudržnosti, osobního naplnění, aktivního občanství; (4) zvyšování kreativity, konkurenceschopnosti, porozumění lidským právům, respektu k demokracii; (5) mezikulturního dialogu a genderové rovnosti; (6) podněcování tolerance a respektu k ostatním lidem a kulturám; a (7) přispívání ke smyslu evropského občanství (DICE, 2010).

Jeden z aktuálních výzkumů z Nového Zélandu, kde stejně jako u nás přinesly změny kurikula rozšíření uměleckovýchovných předmětů o dramatickou výchovu, se věnuje práci učitele. Cody (2013) analyzuje různé přístupy a pojetí výuky Dramatické výchovy v šesti vybraných případech. Metodou zkoumání je tu kvantitativní dotazování a případová studie.

Z dřívějších zahraničních prací je pozoruhodná studie autorů Kamens a Cha (1992), která se zabývá utvářením nových předmětů v masovém vzdělávání, mezi které je tu zařazeno i vyučování uměleckých předmětů.³³ Sledují počátky těchto předmětů v 19. století až po jejich rozšiřování ve století dvacátém. Srovnává se zde vývoj těchto předmětů v jednotlivých státech.

4.3 Metodologie výzkumu

4.3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Tento výzkum si klade za cíl co nejpodrobněji zmapovat stav začlenění dramatické výchovy a její pojetí ve stávajícím kurikulu základního vzdělávání, a to jak v projektované, tak i v realizované formě existence kurikula. Tento cíl dále rozpracováváme na cíl teoretický, empirický a aplikační.

³⁰ *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education.*

³¹ Konference v Lisabonu v roce 2007 zabývající se implementací strategie celoživotního učení v zemích EU stanovila osm klíčových kompetencí důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

³² V rámci výzkumu byla provedena četná pozorování. Využito bylo také dotazování zacílené na experty tohoto oboru v zúčastněných zemích.

³³ Výtvarné, hudební, literární a dramatické výchovy.

Cíl teoretický

Teoretickým cílem je podrobná analýza projektových forem kurikula. Jako východiska zkoumání jsme zvolili platné projektové formy kurikula na státní (RVP ZV) a školní úrovni (ŠVP). Tato analýza bude doplněna o analýzu vzdělávacích programů platných v našem školství v minulosti z hlediska uplatnění divadelních postupů a metod včetně dramatické výchovy jako samostatného předmětu a také srovnáním současných projektových forem kurikula obsahující drama, divadlo a dramatickou výchovu v některých zahraničních vzdělávacích systémech (předběžně Austrálie, Irsko, Kanada, Nový Zéland, Slovensko, Velká Británie).

Cíl empirický

Pro prohloubení poznatků a přiblížení tohoto fenoménu bude využito výzkumu výuky provedeného v rámci realizovaného kurikula zprostředkovaně skrze kontakt s jeho přímými aktéry – učiteli a žáky škol, kde je dramatická výchova realizována formou samostatného předmětu. Cílem je zmapovat názory, zkušenosti učitelů na jejich pojetí předmětu dramatická výchova. Blíže k realizované formě existence kurikula se navrhujeme dostat analýzou názorů a zkušeností žáků v souvislosti s tímto předmětem ústící v hledání efektů (účinků) a výsledků, které výuka DV přináší.

Cíl aplikační

Na základě získaných poznatků bude cílem najít optimální varianty a z nich plynoucí požadavky na přípravu budoucích učitelů tohoto oboru a také adekvátní formy začlenění DV v rámci kurikula základního vzdělávání.

Získané poznatky se mohou stát vodítkem pro začlenění dramatické výchovy (jako vzdělávacího oboru) do školních vzdělávacích programů většího počtu škol. Hodláme také vyzdvihnout a poukázat na specifické efekty a výstupy, které může DV základnímu vzdělávání přinést. Domníváme se, že na základě našeho šetření budeme moci představit možná řešení a návrhy programových změn stávajícího programového kurikula RVP ZV tak, aby v něm měl vzdělávací obor Dramatická výchova adekvátní postavení.

Cíle dále specifikujeme prostřednictvím výzkumných otázek.

Hlavní výzkumné otázky

- (1) Jaká je pozice a pojetí dramatické výchovy v současném kurikulu základního vzdělávání?*
- (2) Jakých skutečných podob (přístup, metoda, předmět...) nabývá tento vzdělávací obor v jednotlivých formách existence kurikula na základních školách a jak spolu tyto podoby souvisí?*

Díličí výzkumné otázky

- (1) *Jaké možnosti začlenění vymezuje dramatické výchově stávající projektované kurikulum na státní a školní úrovni?*
- (2) *Jaké specifické výchovně vzdělávací efekty a výsledky přináší dramatická výchova z pohledu učitelů tohoto předmětu (realizátoři) a jejich žáků (příjemci, adresáti)?*
- (3) *Co z pohledu učitelů předmětu dramatická výchova brání a co naopak podporuje větší míru začlenění dramatické výchovy do výuky na školách?*

4.3.2 Metody výzkumu

Metody sběru dat

K mapování historického kontextu vzdělávacího oboru Dramatická výchova budeme čerpat z odborných pramenů popisujících minulost i stávající praxi oboru v ČR (např. Bláhová, 1996; Machková, 1998; Komenský, 1947; Disman, 1946).

Shromáždíme kompletní texty u nás doposud platných kurikulárních dokumentů koncepční a projektové formy kurikula na státní úrovni: *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha* (2001) a vzdělávací programy: *Základní škola* (2001), *Obecná škola* (2006), *Národní škola* (1997) a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007).

Získáme úplné texty (v elektronické či tištěné podobě) školních vzdělávacích programů všech základních škol působících na území města Brna. Jejich analýzou zjistíme, na kterých školách se vyučuje Dramatická výchova a dle toho pak budeme oslovovat respondenty pro individuální a skupinové rozhovory:

Povedeme individuální rozhovory s učiteli, kteří vyučují dramatickou výchovu jako samostatný předmět. Struktura a skladba otázek tazatele bude vycházet z hlavní výzkumné otázky a specifických podotázek. Pro jejich tvorbu využijeme tzv. *pyramidového modelu* (viz Wengraft, 2001, s. 63). Rovněž tak povedeme skupinové rozhovory se žáky tříd, které absolvovaly výuku dramatické výchovy. Pro tvorbu a skladbu otázek použijeme podobný model jako u individuálních rozhovorů s učiteli se zvláštním zřetelem k tomu, že respondentem je zde skupina adresátů edukace.

Metody analýzy dat

Obsahovou analýzou kurikulárních dokumentů na státní úrovni – vzdělávacích programů projektového kurikula: *Bílá kniha*, *Základní škola*, *Obecná škola*, *Národní škola* a *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* získáme přehled vymezených forem začlenění dramatické výchovy a současně porovnáme tyto vzdělávací programy z hlediska nabídnutých možností uplatnění dramatické výchovy.

V rámci našeho šetření budou podrobeny obsahové analýze vzdělávací programy platné v našem školství v minulosti z hlediska uplatnění divadelních postupů a metod včetně dramatické výchovy. Podrobnou analýzou kompletních textů těchto programových dokumentů zmapujeme možnosti a doporučení, které programy nabízí pro začlenění dramatické výchovy.

Obsahovou analýzou kurikulárních dokumentů na školní úrovni – školní vzdělávací programy všech základních škol působících na území města Brna – prozkoumáme konkrétní formy zařazení dramatické výchovy do výuky těchto základních škol.

Obsahová analýza bude aplikována ve dvou cyklech: poprvé, abychom získali globální přehled o uváděných formách začlenění dramatické výchovy do výuky na základních školách, a podruhé, abychom se podrobněji seznámili s konkrétními podobami zařazení dramatické výchovy v jednotlivých případech.

Sekundární obsahová analýza školních vzdělávacích programů bude provedena u škol, které mají do výuky zařazenou dramatickou výchovu jako vyučovací předmět nebo metodu výuky. Vznikne tak podrobný popis různých podob zařazení dramatické výchovy do učebních plánů a vzdělávacích oblastí na jednotlivých školách.

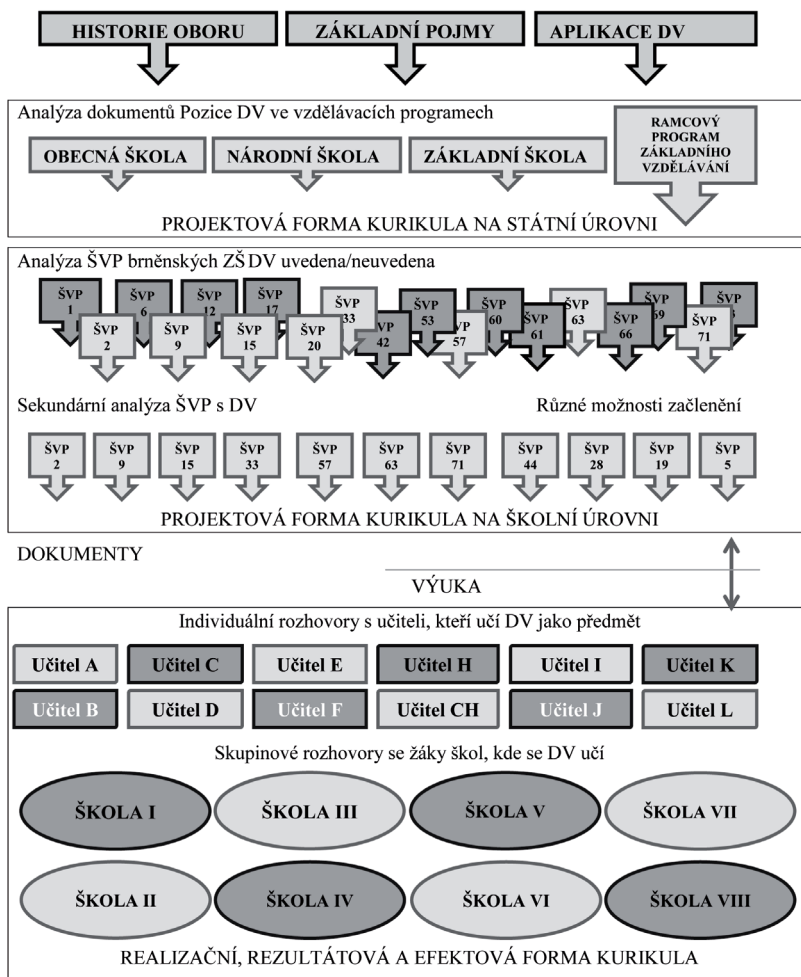
Sekundární obsahová analýza (viz Hendl, 2005, s. 351) poskytne jemnější rozčlenění, kde bude možné porovnávat jednotlivé případy mezi sebou. Cílem bude detailnější prozkoumání vybraných školních vzdělávacích programů škol, které uvádějí dramatickou výchovu.

Rámcové analýze (viz Ritchie & Spencer, 1994) budou podrobeny odpovědi z individuálních rozhovorů s učiteli, kteří vyučují dramatickou výchovu jako samostatný předmět. Zaměříme se na hledání podobností, rozdílů a fenoménů (viz Čermák & Lindenová, 2000). Jedná se o výzkum výuky a hledání souvislostí mezi realizační a projektovou formou kurikula.

Výstupy ze skupinových rozhovorů s žáky budou zpracovány podobným způsobem jako individuální rozhovory s učiteli. Výzkum výuky se zde rozšíří i na efektní formu kurikula (přínos pro žáka). Stejně jako u rozhovorů s učiteli budou i odpovědi ze skupinových rozhovorů s žáky tříd, které absolvovaly výuku dramatické výchovy, podrobeny rámcové analýze zaměřené na hledání podobností, rozdílů a fenoménů.

Uvedené vybrané metody výzkumu jsou pro přehlednost v logické návaznosti představeny ve schématu na obrázku 4.1.

Teoretická východiska



Obrázek 4.1. Schéma: Postup výzkumu.

4.3.3 Výzkumný vzorek, soubor

Jako základní soubor jsou vybrány všechny základní školy na území města Brna, a to i včetně škol soukromých a církevních. Nabídně se nám tak dostupný a kompletní

vzorek pro realizaci výzkumu, který nám svou velikostí může ukázat rozmanitou škálu možností uplatnění dramatické výchovy v základním vzdělávání. Z tohoto základního souboru vybereme dále podsoubor škol, které uvádějí dramatickou výchovu ve svém školním vzdělávacím programu. Z těchto škol budou dále vybrány školy, kde se vyučuje dramatická výchova jako předmět. Následným dotazováním zjistíme, zdali se na těchto školách dramatická výchova skutečně vyučuje. V této části se naše šetření přesune od plánů a programů přímo k samotným realizátorům kurikula – učitelům a posléze také k subjektům edukace – jejich žákům.

Získáváme tak bohatý přehled možností, které se potenciálně mohou vyskytnout i na dalších základních školách v České republice. Základní soubor našeho výzkumu lze považovat za dostatečně reprezentativní a do jisté míry i jako výběrový soubor (viz Gavora, 2010, s. 81) škol z celé České republiky. Při interpretaci výsledků budeme brát v potaz i jistá specifika tohoto souboru (velké město a jeho kulturní kapitál, větší množství vysokých škol nabízejících vystudované specialisty na DV, nabídka výukových programů volnočasových center, potřeba specifikace škol atd.), které mohou stav a možnost využití DV na školách značně ovlivnit – zjistíme, jak se tyto vlivy promítly do získaných dat.

Pro srovnání s celkovým stavem implementace oboru Dramatická výchova v ČR využijeme i dostupné a zveřejňované statistické údaje získané k této problematice z různých veřejných informačních zdrojů (např. *Ústav pro informace ve vzdělávání* – doplňující obory).

4.4 Shrnutí a výhledy

V kapitole jsme nastínili teoreticko-metodologická východiska pro zkoumání pozice a pojetí vzdělávacího oboru Dramatická výchova ve stávajícím kurikulu základního vzdělávání. Krátce jsme vymezili základní pojmy relevantní pro náš výzkum. Shrnuli jsme také dosavadní stav řešení a poznání uvedené problematiky. Představili jsme navržený postup pro realizaci našeho výzkumu, zdůvodnili jeho jednotlivé kroky a uvedli i zdroje a postupy, které nás k tomu inspirovaly. Náš výzkum si klade za cíl nabídnout komplexnější popis a analýzu stávajícího začlenění vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Bude se v něm jednat o spojení ještě doposud ne zcela rozvinutého výzkumu na poli dramatické výchovy s ověřeným a rozvinutým výzkumem kurikula v širším pojetí. Zajímat nás bude prolínání forem existence kurikula a charakteristika přítomných kurikulárních procesů v rámci vybraného oboru. I když náš základní výzkumný soubor nezahrne celé území ČR, chceme naše zkoumání ověřit a nabídnout jej jako funkční výzkumný model aplikovatelný na celostátní úrovni. Výsledky našeho šetření chceme významně přispět k odborné diskusi o postavení tohoto ale i dalších uměleckých vzdělávacích oborů v základním vzdělávání.

5 Vnímání elektronické učebnice žáky základní školy: výsledky výzkumné sondy

Josef Moravec

V této kapitole se zaměříme na specifickou formu projektovaného kurikula, a to na učebnice. Učebnice, jako součást kurikula, má ve školní třídě nezastupitelné místo. Žákům například poskytuje teoretický rámec pro očekávané výstupy jednotlivých ročníků. Zároveň žáci získávají ucelenou představu o náplni předmětu a okruhu požadovaných znalostí.

Je zřejmé, že se vývoj učebnic odráží od technologického pokroku lidstva. Digitální doba (a její digitální generace³⁴) ovlivňuje zájmy žáků. Současný systém vzdělávání tak čelí důležitému úkolu, a to být schopen začlenit nové technologie vzdělávání do výuky. Zatímco se školy stále vyrovnávají s masivním používáním počítačů a internetu, do popředí se dostávají nové vzdělávací technologie. Nový model učebnice s flexibilní didaktickou výbavou, tzv. elektronická učebnice, přináší v porovnání s tradiční tištěnou učebnicí mnoho výhod (Cavanaugh, 2002; Vassiliou & Rowley, 2008; Jones & Brown, 2011). Díky zmiňovaným výhodám má elektronická učebnice schopnost podporovat formu individualizovaného učení.³⁵ Elektronická učebnice propojuje běžné způsoby vyjadřování (text, statické snímky) s novými multimediálními přístupy (3D animace, virtuální realita apod.) a pokud je navržena v souladu s obsahem výuky, může se elektronická učebnice stát významným didaktickým nástrojem založeným na instrukcích pro žáky, potažmo jako součást programového učení (viz podkapitola 5.1.1).

V prezentované kapitole je nahlíženo na učebnici jako didaktický nástroj. Pozornost je přitom zaměřena na multimediální složku, charakteristickou součástí elektronické učebnice, která není doposud dostatečně vědecky probádána. V kapitole jsou představena teoretická východiska k problematice elektronických učebnic, je zde podán přehled metodologických přístupů a nástrojů používaných při výzkumech elektronických učebnic a dále jsou představeny první výsledky vlastní výzkumné sondy, která má přinést vstupní vhled do výzkumu vnímání elektronické učebnice.

³⁴ Více k tomu Zounek (2006).

³⁵ V individualizované formě není žák bezprostředně řízen učitelem, ale soustavou úkolů (programem) (Kasíková 2001, cit. podle Průcha, 2009, s. 203).

5.1 Teoretická východiska

Dle Průchy (2009b, s. 265) představuje učebnice *edukační konstrukt*, který byl vytvořen pro jasně dané účely. Tento konstrukt odpovídá vymezené struktuře i funkcím. S ohledem na současný stav a vývoj není učebnice vnímána jako jedinečný zdroj poznání, ale spíše jako doplňkový zdroj v rámci „multimediálního balíku“ (Španovič, 2010). Podle Svatoše (2009, s. 271) jde v případě multimédií o „záměrné spojení různých didaktických (materiálních i nemateriálních) prostředků do jednoho smysluplného funkčního celku“. V našem případě lze zmiňovaným funkčním celkem chápat elektronickou učebnici.

Zatímco tradiční tištěná učebnice se skládá ze složky verbální a obrazové, u elektronické učebnice můžeme nalézt ještě složku multimediální (video, zvuk, animace). S tím také narůstá počet komponent, které jsou v učebnicích standardně rozlišovány. Navazujeme na Průchu (2009b) a adaptujeme jeho model struktury učebnic, přičemž navrhuje strukturu elektronické učebnice rozšířit o multimediální složku (viz obrázek 5.1). Nicméně problematika komponent multimediální složky není odbornou literaturou dostatečně zpracována. Mezi komponenty našeho pojetí řadíme video, zvuk, animace, (hyper)text a grafiky obrázků.



Obrázek 5.1. Struktura elektronické učebnice. Upraveno podle Průcha (2009b, s. 265).

5.1.1 Programované učení

V úvodu jsme uvedli, že se elektronická učebnice může stát významným technologickým faktorem založeným na instrukcích žáků potažmo jako součást programovaného učení. V současné době, kdy má většina dětí přístup k internetu,

nabývá programované učení na významu (Španović, 2008, s. 109). Podrobněji lze tuto teorii představit pomocí několika principů (Španović, 2010, s. 463): (1) princip aktivní reakce; subjekt má ke správné odpovědi dojít spíše pomocí myšlenkové konstrukce než jednoduchým rozpoznáním správné odpovědi (2) princip malých kroků; učební látka je rozdělena do malých kroků tak, aby i slabší žáci byli schopni reagovat (3) princip postupné progresse (4) princip vlastní stimulace – žáci by měli být schopni nastavit vlastní tempo (5) princip správné odpovědi – velké množství chybných odpovědí vede žáky k odrazení od učební látky, proto musí být žáci vedeni (instrukcemi, programem).

Elektronická učebnice má z pohledu programovaného učení neustálou kontrolu nad učebním procesem žáka. Proces poznání (nabývání znalostí) je rozdělen do malých kroků, které zahrnují povinné informace, úkol a zpětnou vazbu. Pokud úkol u žáka stimuluje kognitivní proces, je možné zvýšit jejich zvědavost, což je předpokladem inovativních přístupů ve výuce a učení. Otázkou však zůstává, jak elektronickou učebnici vnímají samotní žáci.

5.1.2 Vnímání jako proces udělení významu

Vnímání není jen pasivní znovupoznání. I vnímání, stejně jako pozornost, je aktivní kognitivní proces. Jestliže na nás působí nějaký podnět (elektronická učebnice) a my si ho za pomoci pozornosti vybereme, musíme ho nejdříve poznat. To znamená, že ho můžeme porovnat s tím, co jsme již dříve vnímali (papírovou učebnicí) a zařadili do svého systému poznání. Čím více jednotlivostí (snadné použití, užitečnost atd.) onoho podnětu dovedeme rozlišit, tím lépe dokážeme podnět rozpoznat, a tím přesnější bude i jeho využití (udělení významu). Čím přesnější je naše vnímání, tím přesnější je i naše myšlení – vím, k čemu mi je elektronická učebnice užitečná; vím, jak mi učebnice v procesu učení pomáhá (srov. Pokorná, 2000). Naše vnímání elektronické učebnice není elektronickou učebnicí zcela determinováno nebo zapříčiněno a může být ovlivněno afektivními a dalšími faktory.

Vnímání je úzce spjato s postoji. Uvedli jsme, že vnímání je proces, pomocí kterého organismy smysluplně interpretují zkušenosti z běžného života. Jinými slovy, člověk je konfrontován se situacemi nebo podněty. Takto získané podněty člověk interpretuje do smysluplného celku na základě předchozích zkušeností – již jsem s učebnicí pracoval, jistě má s elektronickou učebnicí něco totožného. Přesto to, co jednotlivce vnímá nebo interpretuje, se od skutečnosti může podstatně lišit. Vědomí a akceptace podnětů hraje důležitou roli v procesu vnímání. Samotná vnímavost může být často velice selektivní (selekce výběru mezi tištěnou a elektronickou učebnicí). Selekcce jednotlivce může být založena na různých faktorech, jako je motivace, postoj či osobnost člověka (Assael, 1995). Člověk tak vybírá podněty, které splňují jeho bezprostřední potřeby (v anglicky psané literatuře známé pod termínem *perceptual*

vigilance). Naopak člověk ignoruje takové podněty, které by mohly vést k psychické úzkosti (*perceptual defense*). Broadbent (1958, s. 257) tvrdí, že z důvodu limitované kapacity musí člověk zpracovat informace selektivně. Když tedy jedinec přijímá informaci ze dvou kanálů (např. vizuální a auditivní), tak percepční systém člověka má tendenci vnímat jen to, co pokládá za nejvíce relevantní. Nicméně vnímání na takto „povrchně“ získané informace reaguje „defenzivní taktikou“, která spočívá v tom, že takto přijaté vnější podněty nejsou shodné s osobností člověka, s jeho motivací či postoji (viz výše). Selektivní vnímání tedy nastane, když člověk přijímané podněty interpretuje na základě přesvědčení, zkušeností nebo postojů (Sherif & Cantril, 1945).

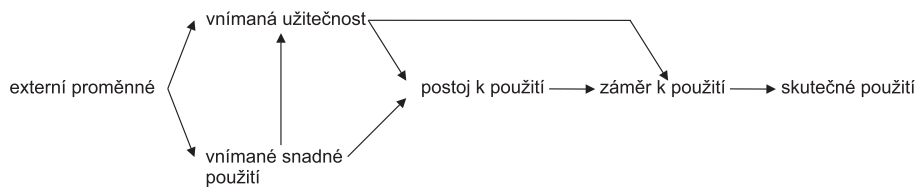
Broadbentova teorie byla aktualizována v posledních letech. Někteří odborníci tvrdí (Allport, 1993; van der Heijden, 1992), že selekce není jen důsledkem omezené kapacity, ale zároveň je poháněna pomocí cílených akcí. Tento koncept naznačuje, že každá akce vyžaduje výběr několika aspektů, které jsou relevantní, a zároveň ve stejnou dobu dochází k filtraci irelevantních aspektů (ve vazbě na daný cíl). Studie mozku vedou také k modelům vnímání, které naznačují vícekanálové zpracování informací (Pashler, 1989) a selektivní vnímání v důsledku aktivace korových map a neuronových sítí (Rizzolatti & Craighero, 1998). Lidé tedy provádějí selekci v tom, co vnímají. Zároveň mají tendenci informace filtrovat na základě schopnosti absorpce nových dat v kombinaci s předpojatými myšlenkami.

Můžeme konstatovat, že vnímání je omezené citlivostí a kapacitou a podléhá několika vlivům, jako je: vliv kontextu, vliv předešlé zkušenosti, vliv potřeby a vliv preferencí. Člověk nereaguje na podněty samotné, ale na jejich významy, tedy na to, jak se odráží v jeho mysli a jak si je vykládá.

5.1.3 Vnímání elektronické učebnice

Vnímáním označujeme proces získávání a zpracování podnětů, informací, které ze své podstaty vychází jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka. Vnímání se skládá z několika procesů, např. kódování informací, redukování podnětů, recipování podnětů apod. Stěžejním procesem této kapitoly však je vnímání jako proces udělení významu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 340). Ve vazbě na metodologickou část předkládané kapitoly spojujeme proces udělení významu s modelem přijímání technologií (*Technology Acceptance Model – TAM*). Model TAM (viz obrázek 2) byl vyvinut F. D. Davisem v roce 1986. Model vychází z teorie odůvodněného chování (*Theory of Reasoned Action – TRA*), která je široce uplatňována v sociální psychologii, včetně vztahu člověka k informačním technologiím (Okazaki et al., 2007). TAM vychází ze dvou procesů vnímání, které významně ovlivňují přijímání technologií: (1) vnímaná užitečnost; (2) vnímané snadné použití. Vnímaná užitečnost je definována jako subjektivní pravděpodobnost, že uživatel pomocí určitého systému zvýší svůj pracovní výkon. Domníváme se, že když zmiňované tvrzení aplikujeme

na školní prostředí a elektronickou učebnici, můžeme vyvodit tento předpoklad: vnímá-li žák elektronickou učebnici jako užitečnou technologii, může elektronická učebnice zvýšit jeho pracovní výkon (učení). Druhý proces vnímání, vnímané snadné použití, se týká uživateleova očekávání, že obsluha konkrétní technologie bude snadná a bez námahy (v zahraniční literatuře často používaný termín *user friendly*). TAM je typ modelu, který pro predikci chování používá úmysl. Úmysl je z tohoto hlediska závislou proměnnou. Mezi nezávislé proměnné naopak řadíme předešlou zkušenost s ICT, pohlaví, věk či hravost a potěšení při práci s technologiemi (Okazaki et al., 2007, s. 585). Na obrázku 5.2 si můžeme všimnout dvou klíčových proměnných – vnímaná užitečnost a vnímané snadné použití.



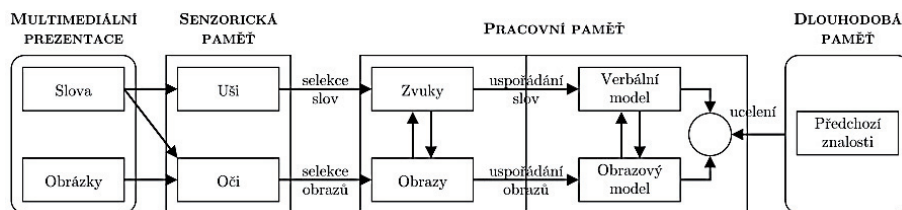
Obrázek 5.2. Technology Acceptance Model (TAM). Upraveno podle Davis et al. (1989, s. 985).

Co tedy přiměje člověka k tomu, aby vybranou informační technologií přijal nebo odmítnul? Davis (1989) na zmíněnou otázku odpovídá pomocí dvou důležitých aspektů, které již byly nastíněny v předcházejících řádcích. Za prvé, lidé mají tendenci používat či nepoužívat program do té míry podle toho, zda věří, že jim program umožní vykonávat práci lépe. Tomu odpovídá zmíněná proměnná vnímaná užitečnost. Za druhé, i když se potenciální uživatel domnívá, že vybraný program je užitečný, tak ve stejný moment může uživatel získat dojem, že program je uživatelsky náročný. Tento fakt vede v konečném důsledku k odmítnutí s programem pracovat. To znamená, že vnímaná užitečnost je ovlivňována vnímaným snadným použitím. Další proměnné, které doplňují model TAM, vycházejí ze zážitkového chování.³⁶ Uvedme stručný přehled vybraných proměnných (upraveno dle Okazaki et al., 2007): (1) pociťovaná inovativnost elektronických učebnic; (2) pociťovaná důvěra k elektronickým učebnicím – minulá zkušenost; (3) úmysl použít elektronickou učebnici; (4) estetická stránka elektronické učebnice; (5) pociťované riziko při práci s elektronickou učebnicí; (6) ekonomická hodnota/cena elektronické učebnice; (7) vnímaná jednoduchost používání elektronických učebnic; (8) zábavnost elektronických učebnic; (9) masovost elektronických učebnic; (10) efektivita (elektronická učebnice mi pomáhá při učení). Pro další fázi výzkumu budeme proměnné selektovat a operacionalizovat.

³⁶ Podrobněji viz Holbrook a Hirschman (1982), Holbrook (1994).

5.1.4 Multimediální učení

Uvedli jsme, že při práci s elektronickou učebnicí dochází k uplatnění tzv. multimediální výuky. S tím souvisí druh učení, který je během multimediální výuky uplatňován, tedy multimediální učení. Podle Mayera (2003) je multimediální učení druhem učení, kdy si žáci vytvářejí mentální představy ze slov a obrázků, které jsou žákům prezentovány (tištěný text, ilustrace, fotografie, animace apod.). Příslibem multimediálního učení je fakt, že se žáci z těchto multimediálních objektů mohou učit více do hloubky než z tradičního statického slova v textu (Mandl & Levin, 1989; Sweller, 1999; Mayer, 2001). Tento příslib závisí na tvorbě multimediálních opor, které jsou v souladu s tím, jak se lidé učí. O povaze lidského učení pojednává kognitivní teorie multimediálního učení, která vystihuje význam elektronické učebnice. Neboť, jak již bylo uvedeno dříve, elektronická učebnice díky svému obsahu (video, zvuk, animace, text, obrázky apod.) odpovídá popisu kognitivní teorie multimediálního učení (viz obrázek 5.3).



Obrázek 5.3. Kognitivní teorie multimediálního učení. Přeloženo podle Mayer (2003, s. 129).

Při práci s elektronickou učebnicí jsou zapojeny všechny složky kognitivní teorie multimediálního učení – multimediální prezentace, sensorická paměť, pracovní paměť i dlouhodobá paměť. Dochází k zapojení vnímání a zpracování dvěma kanály: sluchově-verbálním a vizuálně-obrazovým. Schopnost učit se je použitím multimédií zlepšena právě tím, že informace přichází do mysli paralelně. Přesto však nesmí dojít k tomu, že by byl některý z kanálů přeplněn (viz teorie kognitivní zátěže, Sweller, 1988).

Předpokladem omezené kapacity paměti je množství zpracovaných dat, které mohou být zpracovávány v rámci jednoho informačního kanálu (van Merriënboer, 1997; Sweller, 1999). Například vyprávění o délce jedné věty doplněné animací o délce deset sekund je dle Mayera (2003) dostatečně dlouhý časový úsek vedoucí k mentální aktivitě. Z hlediska aktivního učení se předpokládá, že ke smysluplnému učení dochází tehdy, když do kognitivního procesu žáků zasahuje kombinace aktivit: věnování pozornosti příslušným slovům a obrazům, jejich následné mentální uspořádání

a integrování do paměti v porovnání s předcházející znalostí (Mayer, 1999b; Mayer, 2001; Wittrock, 1989). Tento proces aktivního učení je v konečné fázi významnou podporou žáků v otázce řešení problémů.

Z uvedeného vyplývá, že elektronická učebnice díky svému multimediálnímu obsahu odpovídá specifickému učení – multimediálnímu učení. Multimediální učení využívá interakce žáka a učebnice. Přitom formu interakce volí žák dle vlastního uvážení (pustím si výukové video, poslechnu si naučné audio, prohlédnu si animaci). Přesto díky programovému učení (viz podkapitola 5.1.1) můžeme vést žáka k vytyčenému cíli i v roli pedagoga. Vedení spočívá v postupu práce dle vymezených instrukcí, které mohou/nemusí být součástí elektronické učebnice. Z hlediska výzkumu je tedy žádoucí si položit otázku, jak vnímají elektronické učebnice samotní žáci. To nás vedlo k popisu samotného kognitivního procesu vnímání. Je zde však ještě další důvod, proč problematiku *vnímání* řadíme mezi teoretická východiska. Teoretická část kapitoly se opírá o výše zmíněný model TAM. V modelu TAM je jako výzkumný nástroj použit dotazník s baterií položek, které z procesu vnímání vycházejí. Díky následující kapitole současného stavu poznání zjistíme, že dotazník je pro sběr dat (výzkumu učebnic) velice častý.

5.2 Dosavadní stav poznání řešené problematiky

Vnímání elektronických učebnic samotnými žáky pokládáme za oblast doposud empiricky dostatečně nepodloženou (srov. MŠMT, 2014, s. 8). Studie zkoumající účinek elektronických učebnic na samotný proces učení jsou častější. Některé z nich proto uvádíme ve stručném přehledu.

Některé studie potvrzují malý nebo žádný významný rozdíl ve výkonu žáků/studentů v učení se pomocí tištěných nebo elektronických učebnic (např. Maynard & Cheyne, 2005; McFall, Dershem, & Davis, 2006; Staehr & Byrne, 2011). Konkrétněji, např. Maynard a Cheyne (2005) zkoumali potenciál elektronických učebnic ve vzdělávání dětí. Do studie bylo zahrnuto 60 žáků rozdělených do pěti skupin po dvanácti žácích (šest chlapců a šest dívek ve věku 11–12 let). Každá z pěti skupin byla následně rozdělena do dvou podskupin po šesti žácích (tři chlapci a tři dívky): jedna podskupina používala tištěnou učebnici, zatímco druhá používala výukový CD-ROM na přenosném počítači. Žáci absolvovali skupinový test a individuální test s otázkami, které obsahují více odpovědí s jednou správnou odpovědí (*multiple choice*). Testy byly zaměřené na informace nalezené v učebnicích. Studie ukázala, že elektronická učebnice byla účastníky přijata kladně a motivovala skupiny ke spolupráci mezi účastníky. Žáci, kteří pracovali pomocí elektronické učebnice, dosáhli výrazně lepších výsledků skupinového testu. Lepších (ale ne statisticky významných) výsledků dosáhli uživatelé elektronické učebnice také v celkovém hodnocení u individuálního testu.

Vliv elektronických učebnic na motivaci ke čtení žáků zkoumal Jones a Brown (2011). Výzkumný vzorek tvořilo 22 žáků třetí třídy ZŠ. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou elektronické učebnice schopny ovlivnit (navýšit) čtení u žáků. Výsledky dotazníkového šetření a skupinového pozorování ukázaly, že druh knihy (tištěná nebo elektronická) není tak důležitý jako identifikace žáků s tématem a charakterem knihy, případně s jejím nastavením. Zajímavým zjištěním bylo, že zvýšený zájem žáků o čtení byl zapříčiněn širokou nabídkou knižních titulů a ovládacích prvků programu, díky kterému mohla být elektronická učebnice zobrazena. Žáci neměli problém s orientací v učebnici na počítači, elektronické prostředí neshledali jako matoucí.

Jak již bylo zmíněno, teorií uživatelského akceptování nových technologií se zabývá tzv. *Technology acceptance model*³⁷ (TAM, volně přeloženo jako model technologické akceptace). Jedná se o teorii informačního systému, která odpovídá na otázku, jak uživatelé přistupují k novým technologiím a jak nové technologie používají, resp. jakými faktory je uživatel ovlivněn při rozhodování kdy a jak novou technologií použít (Benbasat & Barki, 2007). Naopak v rozporu s již zmiňovaným zjištěním Bryanta a Mimse (2012) je studie Waltona (2007, cit. podle Nelson, 2008), který zjistil, že američtí vysokoškolští studenti projevují o elektronické učebnice malý zájem. Studie Eliase et al. (2011) ukázala, že tištěné učebnice byly upřednostňovány před učebnicemi elektronickými. Dotazník, který tento výsledek zprostředkoval, zodpovědělo 25 učitelů a 216 studentů lékařské fakulty. Na otázku, zda by preferovali tištěnou učebnici nebo elektronickou učebnici odpovědělo 84 % učitelů a 78,7 % studentů ve prospěch tradiční tištěné učebnice. 40 % učitelů konstatovalo, že pokud by jejich výukové texty byly v elektronické podobě, využívali by je během výuky. S tímto tvrzením korespondovaly názory přibližně 56 % dotázaných studentů.

Woody et al. (2010) provedli studii o faktorech, které ovlivňují výběr e-učebnice. 91 studentů (45 mužů a 46 žen) v rámci demografického dotazníku odpovídalo na otázku, zda měli někdy elektronickou učebnici k dispozici (jako možnost výběru ve škole či v knihovně apod.) a pokud si elektronickou učebnici k učení skutečně vybrali. Z celkových 91 účastníků se 54 (59,3 %) rozhodlo pro využití elektronické učebnice v předchozím kurzu. Očekávalo se, že pohlaví výběr formátu učebnice neovlivní. Tento předpoklad byl potvrzen při zjištění, že elektronickou učebnici si vybralo 62,2 % mužů a 56,5 % a žen.

Vědci Noor et al. (2012) zkoumali současné využívání elektronických učebnic na základních školách. Dotazníkové šetření (pomocí dotazníku s 21 položkami) byl proveden u 101 žáků 2. stupně základní školy (11 až 12 let). Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se žáci s elektronickou učebnicí sžili a jaké jsou jejich zkušenosti s používáním elektronických učebnic. Bylo zjištěno, že většina žáků si práci s elektronickou učebnicí oblíbila, ale pouze 16 % dotázaných používá elektronickou

³⁷ Více k *Technology Acceptance Model* (TAM) např. Park (2009); Shroff, Deneen a Ng (2011); Lule, Omwansa & Waema (2012).

učebnici denně. Většina (65 %) používá elektronické učebnice občas a 19 % zřídka. Více než polovina žáků používá elektronické učebnice pro studium doma (55 %). Asi 75 % respondentů uvedlo, že byli schopni používat elektronickou učebnici během výuky. Když byli žáci dotázáni, jestli chtějí používat elektronickou učebnici během vyučování, tak pouze 41 % žáků odpovědělo ano, zatímco 32 % bylo proti. Pokud by žáci měli možnost výběru mezi tištěnou učebnicí a elektronickou učebnicí, tak 43 % by zvolilo elektronickou učebnici.

Jak je zřejmé z předkládaného přehledu výzkumů, problematika vnímání a přijímání elektronických učebnic žáky základních škol není dostatečně probádána. Zmínit můžeme i jistou míru povrchnosti způsobenou popisnou statistikou. Polemiku můžeme vést nad limity studií. Domníváme se, že nebyla dostatečně vnímána aprocace. Zkoumat elektronické učebnice napříč celou základní školou nebo pouze prvním či druhým stupněm může být způsobeno (zatím) nedostatečným uplatněním elektronických učebnic v základním školství. Do budoucna však doporučujeme výzkumnou činnost zaměřit na jednotlivé předměty (např. elektronická učebnice věnovaná zeměpisu apod.). Zároveň pokládáme za užitečné zkoumat míru použití elektronických učebnic nejen ve škole, ale i doma či venku (mobilita díky tabletům a chytrým telefonům patří k výhodám elektronických učebnic). Podobné studie provedené v České republice chybí.

5.3 Metodologie výzkumné sondy

Cílem výzkumné sondy bylo zjistit názory žáků na používání elektronických učebnic. Dílčím cílem pak bylo (a) zjistit výhody a nevýhody tištěných i elektronických učebnic z pohledu žáků; (b) zjistit, zda je v názorech skupin žáků, kteří používají tištěné učebnice, a žáků, kteří používají elektronické učebnice, statisticky významný rozdíl.

Jako metoda prezentované výzkumné sondy byla zvolena metoda subjektivního hodnocení učebnic (viz Průcha, 2009b, s. 267). Při využití této metody se učebnice hodnotí pomocí speciálních dotazníků nebo evaluačních škál, a to na základě výroků skupin subjektů (žáků, studentů, učitelů, expertů aj.) o různých vlastnostech učebnic (viz tamtéž).

I v našem případě jsme použili dotazník, vytvořený pro účely sběru dat v rámci prezentované výzkumné sondy. Dotazník byl dvojího charakteru. Na základních školách, kde elektronické učebnice nebyly používány, byl respondentům poskytnut dotazník orientovaný na tradiční tištěné učebnice (obsahoval 23 položek). Na základních školách, kde již žáci používali elektronické učebnice, byl poskytnut

dotazník s 28 položkami³⁸. Aby žáci bez zkušenosti s elektronickou učebnicí byli schopni odpovědět na vybrané položky, obsahoval úvod dotazníku definici elektronické učebnice. Před samotným výzkumem byla definice poskytnuta malému vzorku žáků (n = 22; 8. třída) k posouzení z hlediska srozumitelnosti. Reliabilita dotazníku byla ověřena pomocí Cronbachova koeficientu $\alpha = 0,79$.

Položky v dotazníku byly tříděny na základě těchto tematických oblastí: kontextu, uvedení výhod či nevýhod elektronické a tištěné učebnice a na základě hlediska podpory procesu učení:

Na demograficky a kontextově zaměřené údaje bylo orientováno deset položek. Uveďme některé z nich:

Můj vztah k počítači je:

Baví mě informatika jako předmět (kroužek):

Elektronickou učebnicí používáme v těchto předmětech:

Elektronickou učebnicí používáme doma:

Dále dotazník obsahoval čtyři otevřené otázky tematicky zaměřené na výhody a nevýhody elektronických/tištěných (papírových) učebnic:

Výhody elektronické učebnice jsou podle mě:

Nevýhody elektronické učebnice jsou podle mě:

Výhody papírové učebnice jsou podle mě:

Nevýhody papírové učebnice jsou podle mě:

Následně dotazník obsahoval 14 položek Likertova typu s 5-ti stupňovou škálou (zcela souhlasím – spíše souhlasím – ani souhlasím/ani nesouhlasím – spíše nesouhlasím – zcela nesouhlasím). Uveďme některé z nich:

Elektronická učebnice mi nabízí více možností jak se něco dozvědět než tištěná učebnice:

Učivo v elektronické učebnici je pro mě lépe srozumitelné než učivo v tištěné učebnici:

Při práci s elektronickou učebnicí mám o předmět větší zájem:

Elektronickou učebnicí bych chtěl/a používat jako hlavní učební pomůcku:

Výzkumné sondy se zúčastnilo 251 žáků 2. stupně základní školy ve věku 12 až 16 let (6.–9. ročník), 53 % dívek, 46 % chlapců. Výzkumná sonda byla realizována v měsících květen až červen 2014 v Brně. Data byla statisticky zpracována (deskriptivní statistika, t-test). Vybrané výsledky uvádíme v následující podkapitole.

³⁸ Při prezentování výsledků (podkapitola 5.4) tak v souvislosti s některými položkami uvádíme počet respondentů n = 169 (počet žáků se zkušeností s používáním elektronické učebnice) a u jiných uvádíme počet respondentů n = 251 (položky zaměřené na tradiční tištěné učebnice, kde byli k odpovědi kompetentní všichni žáci).

5.4 Výsledky výzkumné sondy a jejich diskuse

V této podkapitole prezentujeme první výsledky výzkumné sondy, přičemž se zaměřujeme na vybraná zajímavá zjištění.

Z výsledků uvedené v tabulce 5.1 shrnující počet předmětů, v kterých jsou elektronické učebnice využívány, můžeme usuzovat, že práce s elektronickou učebnicí není v předmětech ZŠ rozšířená (cca 76 % výpovědí respondentů indikuje převažující nevyužívání elektronických učebnic). Důvodem může být nízký počet škol, které elektronické učebnice vlastní. Zároveň dodejme, že přítomnost elektronických učebnic na ZŠ ještě nemusí znamenat, že jsou efektivně využívány (např. z důvodu nedostatečné ICT gramotnosti pedagogů). Jisté omezení ve výpovědi žáků můžeme nalézt v nedostatečném porozumění pojmu elektronická učebnice (co je a co není elektronická učebnice, tedy jaký je rozdíl mezi powerpointovou prezentací, PDF souborem apod.). Výsledky tak mohou být mírně zkresleny.

Tabulka 5.1

Vyjádření četnosti výukových předmětů, ve kterých žáci používají elektronickou učebnici (n = 251)

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní četnost v %
v žádném předmětu	192	76,40	76,40
v jednom předmětu	28	11,20	87,60
ve více předmětech	31	12,40	100,00

Co se týče názoru na možnost používání elektronických učebnic v budoucnu, 52 % žáků by chtělo elektronickou učebnici ve škole používat. U elektronické učebnice 75 % žáků nejvíce oslovila možnost zobrazení videa, zvuku a animací. 61 % označilo elektronickou učebnici za zábavnější, než je tištěná učebnice. U tvrzení, že tištěná učebnice je zbytečná, se 30 % žáků nejvíce ztotožnilo s názorem ani souhlasím/ani nesouhlasím. Naopak k tvrzení, že tištěná učebnice žákům vyhovuje, se vyjádřilo nejvíce žáků (30 %) názorem ani souhlasím/ani nesouhlasím.

Zajímavé výsledky jsme zaznamenali u položky týkající se porovnání elektronické učebnice s tištěnou učebnicí z hlediska nabídky možností jak se něco dozvědět. Téměř polovina dotázaných (tzn. 47 %) se domnívá, že elektronická učebnice obsahuje více možností jak se něco dozvědět (viz tabulka 5.2). Tento názor respondenti patrně spojují s multimediální výbavou elektronické učebnice, kdy se díky videu, zvuku, animacím a fulltextovému vyhledávání mohou dozvědět více než z učebnice tištěné (srov. Kim & Gilman, 2008; Joo, 2008).

Tabulka 5.2

Míra souhlasu/nesouhlasu s tvrzením, že elektronická učebnice nabízí více možností jak se něco dozvědět než tištěná učebnice (n = 251)

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní četnost v %
Zcela souhlasím	47	18,72	18,72
Spíše souhlasím	78	31,07	49,79
Ani souhlasím/ani nesouhlasím	88	35,05	84,84
Spíše nesouhlasím	24	9,56	94,40
Zcela nesouhlasím	14	5,50	100,00

U žáků, kteří již mají zkušenost s elektronickou učebnicí (n = 169), jsme zjišťovali, zda by chtěli elektronickou učebnicí používat jako hlavní učební pomůcku. Opět jsme se setkali s převažující mírou souhlasu (zcela souhlasím), a to u 33,13 % dotázaných (viz tabulka 5.3.).

Tabulka 5.3

Vnímání elektronické učebnice jako hlavní učební pomůcky (n = 169)

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní četnost v %
Zcela souhlasím	56	33,13	33,13
Spíše souhlasím	36	21,31	54,44
Ani souhlasím/ani nesouhlasím	46	27,22	81,66
Spíše nesouhlasím	21	12,42	94,08
Zcela nesouhlasím	10	5,92	100,00

Převažující míra souhlasu s touto položkou může být dána několika faktory. Jedním z možných faktorů souvisejících s vyjádřením míry souhlasu u položky výše může být otázka popularity a vliv „módy“ (prezentace tabletů v médiích, používání tabletů vrstevníky apod.)

V našem dotazníku jsme se dále žáků ptali na srozumitelnost učiva. Žáci měli posoudit vnímání elektronické učebnice a tištěné učebnice z hlediska srozumitelnosti učiva. Zjištěný výsledek poukazuje na značnou nevyhraněnost (viz tabulka 5.4).

Tabulka 5.4

Výsledky položky týkající se srozumitelnosti učiva „Učivo v elektronické učebnici je srozumitelnější než učivo v tištěné učebnici“ (n = 169)

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní četnost v %
Zcela souhlasím	25	15,20	15,20
Spíše souhlasím	57	34,14	49,34
Ani souhlasím/ani nesouhlasím	62	36,70	86,04
Spíše nesouhlasím	14	8,28	94,32
Zcela nesouhlasím	7	5,68	100,00

Zjištěná nevyhraněnost žáků může vycházet ze podobné míry srozumitelnosti učiva v obou učebnicích (učivo je srozumitelné jak v elektronické učebnici, tak v učebnici tištěné). Pro další fáze výzkumu bude nutné evidovat druh (vydavatele) učebnic. Záměrem výzkumu však není elektronické učebnice paušalizovat a tvrdit, že jsou všechny elektronické učebnice z hlediska učiva srozumitelné.

V neposlední řadě byli žáci dotazováni na vnímání tištěné učebnice z hlediska výhod či nevýhod oproti elektronické učebnici. I v tomto případě jsme u žáků zaznamenali značnou nevyhraněnost (viz tabulka 5.5).

Tabulka 5.5

Vnímání tištěné učebnice z hlediska výhod oproti elektronické učebnici: „Má tištěná učebnice více výhod než elektronická učebnice?“ (n = 251)

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Kumulativní četnost v %
Zcela souhlasím	25	9,96	9,96
Spíše souhlasím	49	19,53	29,49
Ani souhlasím/ani nesouhlasím	108	43,03	72,52
Spíše nesouhlasím	46	18,31	90,83
Zcela nesouhlasím	23	9,17	100,00

Zůstává otázkou, do jaké míry se u zmiňované položky promítla (ne)zkušenost s elektronickou učebnicí. Výsledky položek s volnou odpovědí, které čtenářům představíme v dalších fázích výzkumu, ukazují, že výhody a nevýhody lze, podle žáků, rozdělit do tří kategorií: (1) zdraví (2) technická část (3) didaktická pomůcka. Do kategorie *zdraví* zařazujeme výpovědi žáků ve smyslu domněnek, že nevýhodou elektronické učebnice je neustálé sledování obrazovky (počítače, tabletu apod.; srov. McGowan, Stephens & West, 2009). V *technické* kategorii žáci významně vnímají váhu a přenosnost elektronické učebnice. Častou výhodou u elektronické učebnice byla zmíněna také multimediální vybavenost. Schopnost sledovat výukové video, promítnout si 3D animace a další multimediální prvky dělají z elektronické učebnice podle žáků významnou didaktickou pomůcku.

Pro srovnání názorů žáků na elektronické a tištěné učebnice bylo nutné data analyzovat v rámci zjišťování názorů jednotlivých skupin výzkumného vzorku. Analýza dat proběhla formou t-testu, pomocí něhož byl zjišťován statisticky významný rozdíl v názorech následujících skupin:

skupina 1: názory žáků na tištěné učebnice, kteří používají tištěné učebnice

skupina 2: názory žáků na tištěné učebnice, kteří používají elektronické učebnice

skupina 3: názory žáků na elektronické učebnice, kteří používají tištěné učebnice

skupina 4: názory žáků na elektronické učebnice, kteří používají elektronické učebnice

Mezi skupinou 1 a skupinou 2 nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl ($t = 1,44$; $p = 0,15$). Totéž můžeme říci o skupině 3 a o skupině 4 ($t = 0,97$; $p = 0,33$). Naopak žáci, kteří používají pouze tištěnou učebnici, mají na tištěné a elektronické učebnice jiný názor. Zde můžeme usuzovat, že svou roli sehrála nízká či žádná zkušenost s elektronickou učebnicí. Připomeňme, že se jedná o skupinu žáků, kteří pracují pouze s tištěnou učebnicí (a nemají tak možnost srovnání). Rozdíl v názoru spatřujeme u skupiny 1 a skupiny 3 ($t = 11,43$; $p < 0,001$). Výrazný rozdíl v názoru byl spatřen také u skupiny 2 a u skupiny 4. Žáci těchto skupin používali elektronickou učebnici a měli rozdílný názor na tištěné učebnice i elektronické učebnice.

Na základě výsledků lze usuzovat, že žáci používající tištěné učebnice mají podobné názory jako žáci, kteří používají učebnici elektronickou. To může znamenat, že žáci nespatřují významnější rozdíl mezi tištěnou učebnicí a elektronickou učebnicí. Příčinou může být nedostatečné vnímání rozdílů mezi tištěnou učebnicí a textem ve formátu PDF (pakliže žáci pokládají za elektronickou učebnici i PDF). Domníváme se, že pokud by žáci pracovali s elektronickou učebnicí, která obsahuje i multimediální prvky, rozdíl by byl významnější.

5.5 Závěr

V této kapitole jsme představili teoretická východiska vnímání elektronických učebnic, přístupy výzkumu vnímání elektronických učebnic a výsledky vlastní výzkumné sondy (dotazníkového šetření) týkající se vnímání elektronických učebnic žáky 2. stupně základní školy. Jelikož se jednalo o počáteční seznámení se s problematikou a o první vstup do terénu, představuje tato výzkumná sonda jisté limity.

Jako jeden z limitů sondy vnímáme malý vzorek respondentů. Omezený počet žáků, kteří s elektronickou učebnicí pracují, může souviset s nízkou nabídkou elektronických učebnic na trhu (v ČR do své nabídky zařadili elektronické učebnice pouze nakladatelství Fraus či Alter). Neméně důležitý je také fakt, že ačkoli některé školy disponují elektronickou učebnicí, tak není používána z důvodu možné neochoty učitelů, z důvodu jejich nízké ICT gramotnosti či nedostatečného zaškolení k výuce pomocí

elektronických učebnic. Jako limitující faktor se také ukazuje nedostatečné pochopení významu pojmu elektronická učebnice ve smyslu rozdílu mezi dokumentem PDF, prezentací a multimediální učebnicí. Vzhledem k poměrně povrchnímu charakteru položek dotazníku koncipovaných za účelem sběru kontextuálních dat a prvního mapování terénu je třeba vnímat získaná zjištění jako „odrazový můstek“ k dalším výzkumným postupům, kterými bychom blíže prozkoumali faktory ovlivňující akceptaci elektronických učebnic z hlediska žáků.

Na základě zjištění výzkumné sondy je možné usuzovat, že používání elektronických učebnic pro vzdělávací účely může mít vliv na motivaci k učení žáků. V této souvislosti je jedním z možných přínosů elektronické učebnice její zvýšená interaktivita. Text doplněný audio ukázkou, naučné a vědomostní hry či výuková videa představují zlomek možností, které u žáků mohou zvýšit motivaci k učení a podnítit zvědavost. Dochází tak k propojení zábavné a vzdělávací formy učení. Je třeba konstatovat, že ačkoli výzkumná sonda ukázala, že elektronické učebnice mohou zvýšit angažovanost žáků v procesu učení, realita zpřístupnění elektronických učebnic může být problematická. Zavedení elektronických učebnic do vzdělávacího sektoru vyžaduje navýšení počtu elektronických zařízení (tablety, elektronické čtečky, notebooky apod.). S tím souvisí i změny ve „vybavenosti“ učitelů ve smyslu rozvíjení kompetence s těmito zařízeními pracovat. Na základě výsledků sondy docházíme dále k závěru, že problematice elektronických učebnic je potřeba věnovat více pozornosti, např. v rámci výzkumů, které povedou k identifikaci rozdílů v uživatelských návycích při práci s elektronickou učebnicí a přinesou podněty jak s elektronickou učebnicí ve výuce efektivně pracovat.

6 Individuální čtenářství žáka a faktory, které je ovlivňují: vybrané výsledky výzkumu

Pavla Sýkorová

V této kapitole se budeme věnovat individuálnímu čtenářství žáků základních škol a faktorům, které je ovlivňují. Stručně vymezíme problematiku čtenářství a související pojmy s vazbou na kurikulum, shrneme výzkumy, jež se danou oblastí zabývaly a představíme vybrané výsledky kvantitativní části hlavního výzkumu.

Východisko spatřujeme v samotném komunikačním řetězci: *autor – literární dílo – recipient* (viz Toman, 1999) s důrazem na hledisko čtenáře. Slovesné umělecké dílo, pro něž je typická specifická znaková forma sdělení a estetická kvalita, je schopno vzbuzovat emocionálně estetické zážitky vnímatele a promítat je do životních postojů a chování. Je potřeba se opírat o nejnovější výzkumy čtenářství, které se pak mohou stát důležitým ukazatelem jeho dalšího směřování.

Tato kapitola navazuje na publikaci Sýkorové (2013, s. 126–139) a klade si za cíl rozpracovat teoretická východiska, metodologii prezentované problematiky a představit vybrané výsledky výzkumu.

6.1 Vymezení řešené problematiky a základní terminologie

Následující podkapitola vychází z rozpracovaných teoretických a empirických východisek výzkumu autorky (viz Sýkorová, 2013). V návaznosti na kapitulu K. Ševčíka (kapitola 3) si klade za cíl představit koncepci *funkční gramotnosti* a postavení *čtenářské* a *literární gramotnosti* v jejím kontextu na prvním stupni základních škol v návaznosti na *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* (2007).

Při vymezení řešené problematiky se opíráme o propojení pojmů *funkční, čtenářská* a *literární gramotnost*. *Funkční gramotnost* vychází z pojetí gramotnosti,³⁹ jež vyžaduje (Sýkorová, 2013):

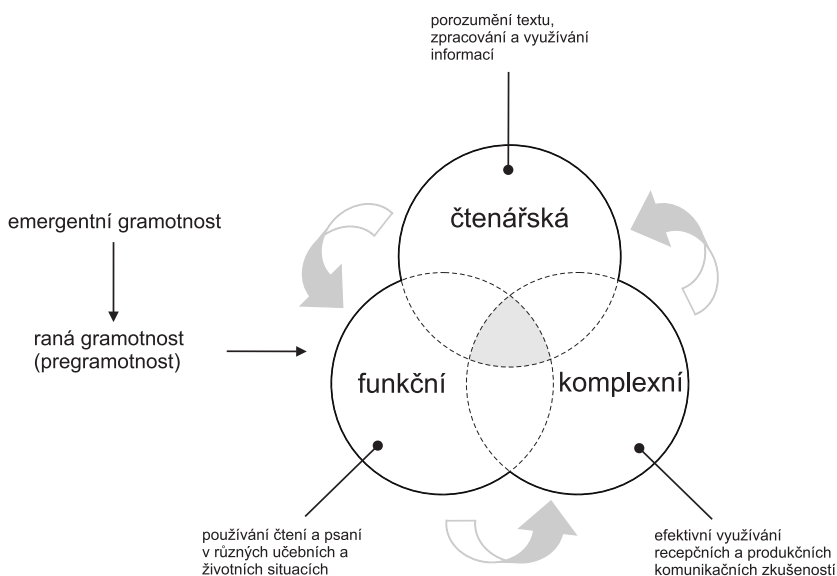
zapojení a rozvíjení recepčních, produkčních a komunikačních schopností. Funkční gramotnost kromě dovednosti číst, psát a porozumět textu, zdůrazňuje také schopnost zpracovat informace z textu a používat je pro řešení úkolů, nebo různých životních situací. (s. 127)

³⁹ Gramotnost chápeme jako dovednost číst a psát získanou obvykle v prvopočátcích povinné školní docházky, která je formována kulturou a společností, v níž daný jedinec žije (viz Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 85; Rabušicová, 2002, s. 17).

Funkční gramotnost z hlediska vědních oborů je rozdělena do osmi oblastí (gramotností): *matematická, přírodovědná, informační, jazyková, umělecká, sociální* a *čtenářská gramotnost*, které se mezi sebou navzájem prolínají (Najvarová, 2007, s. 78). Toto pojetí vyzdvihuje *funkční gramotnost* jako celek znalostí a dovedností, jenž může jedinci umožnit dosažení osobních i společenských cílů ve společnosti (viz také kapitola 3 v této knize).

Pro potřebu našeho výzkumu vycházíme z pojetí Najvarové (2007), kdy chápeme *čtenářskou gramotnost* jako podoblast *gramotnosti funkční*. Pojem *čtenářská gramotnost* byl u nás zaveden v souvislosti s mezinárodním měřením PISA a PIRLS (*reading literacy*) a podle Wildové (2005, s. 12) vyžaduje rozvinuté čtení, a to nejen na úrovni „tzv. techniky, která je zajišťována charakteristickými znaky kvality a kvantity čtenářského výkonu, ale především na úrovni schopnosti práce s textem, vyhledávat a vyhodnocovat informace a využívat je v dalších činnostech“.

Pojetí *čtenářské gramotnosti* dle Liptákové et al. (2011) svým zaměřením na porozumění textu, zpracování a využití textových informací se pojmově překrývá s *funkční*, resp. *komplexní gramotností* (srov. obrázek 6.1). V tomto pojetí modelů gramotnosti vychází *funkční, čtenářská* a *komplexní gramotnost* z *gramotnosti emergentní* (resp. *pregramotnosti*), kterou by dítě mělo získat ještě před začátkem povinné školní docházky (srov. Gavora, 2006; Liptáková et al., 2011; Wildová, 2005; Zápotočná, 2001).



Obrázek 6.1. Modely gramotnosti. Převzato z Liptáková et al. (2011, s. 195).

Zmíněné pojetí (viz obrázek 6.1) ukazuje vzájemné překrývání a ovlivňování jednotlivých gramotností. I když my se spíše přikláníme k postavení termínu *funkční gramotnost* v hierarchii pojmů nad pojmem *gramotnost čtenářská*, u které se již předpokládá určitá úroveň schopnosti práce s textem, koncepce Liptákové et al. (2011) naše definování obohacuje o provázanost mezi jednotlivými gramotnostmi. Lze totiž předpokládat, že úroveň *funkční gramotnosti* je závislá a schopna se měnit podle úrovně *gramotnosti komplexní a čtenářské*.

Součástí *čtenářské gramotnosti* je dovednost a návyk seberegulace.⁴⁰ V souladu s tímto návykem je pak spojena s volbou textů a způsobem čtení, sledováním a vyhodnocováním vlastního porozumění čtenému textu a záměrným volením strategií pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření (viz Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání, 2012, s. 3). Definování *čtenářské gramotnosti* u nás je spíše pragmatické a vztahuje se především k funkční povaze čtení, která je formulována jako „proces, v němž dochází k porozumění nejrůznějších postupů, dovedností a strategií, kdy podpora samotného procesu je stěžejní“ (Sýkorová, 2013, s. 129).

Pro účely našeho výzkumu je nutné vymezit pojem *literární gramotnost*, která je pro nás podoblastí *gramotnosti čtenářské*. Zítková (2004) chápe *literární gramotnost* jako poučenou recepci literárního díla a schopnost porozumět uměleckému textu a prostředkům, jež text využívá (s. 6). Ačkoli se termín *literární gramotnost* v české odborné literatuře téměř nevyskytuje, řada dalších autorů zavedení tohoto termínu nepřímou či přímo podporuje a vybízí k tomu, aby nebyla opomíjena estetickovýchovná funkce literatury (viz Lavičková, 2013; Lederbuchová, 2004; Lederbuchová, 2010; Obert, 1998).

Vnímání a rozvíjení specifického estetického sdělení krásné literatury by podle nás mělo být jedním z hlavních cílů literárněvýchovného procesu na základní škole. V posledních letech se však ve výuce základního vzdělávání dává zřetel na využívání textu z hlediska funkce. Na prvním stupni ZŠ je pozornost více upírána na metody čtení a utváření čtecích dovedností žáka než didaktické interpretaci uměleckého textu. Žák primární školy je ale schopen číst text s porozuměním, a jestli pochopí ústřední myšlenku, slovní významy a větná spojení, je schopen text reprodukovat. To znamená, že by měl být také schopen pod vedením učitele provést didaktickou interpretaci uměleckého textu.

Dětský recipient se setkává (ve výuce i mimo ni) s uměleckým textem, který je nositelem estetické hodnoty. Poslání umělecké literatury, které je naplňováno skrze literární dílo ve vztahu k čtenáři, tvoří základní funkce literatury. Jednou z nich je právě funkce estetická, jejímž specifikem je navození sjednocujícího postoje ke skutečnosti jako celku a ne jen k jednotlivostem (Vlašín, 1977, s. 123). Kromě estetické funkce

⁴⁰ Seberegulace je chápána v tomto kontextu jako dovednost reflektovat záměr vlastního čtení (Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání, 2012).

plní literatura také mimoestetickou či pragmatickou funkci, která vyzdvihuje důležitost pro reálný život čtenáře (srov. Liptáková et al., 2011). Právě mimoestetická funkce literatury je v českém pojetí *čtenářské gramotnosti* vyzdvihována nad funkcí estetickou.

Východiskem pro zavedení pojmu *literární gramotnost* jako podoblasti *gramotnosti čtenářské* se stala skutečnost, že právě *čtenářská gramotnost* se promítá i v jiných předmětech výuky na základní škole a ne jen v hodinách čtení a literární výchovy. Literární výchova se na základní škole v rámci výchovně-vzdělávacího procesu výrazně podílí na estetickém rozvoji a formování osobnosti mladého čtenáře, kdy plní důležitou funkci v socializačním i komunikačním procesu rozvoje každého žáka. Těžištěm literárního vzdělávání by měla být výchova uměleckým textem, je tedy také vhodné hovořit o estetickovýchovném procesu, ke kterému ve výuce dochází.

Literární gramotnost nevnímáme jako podoblast *gramotnosti umělecké*,⁴¹ jakožto jedné ze sedmi složek *gramotnosti funkční*, protože vedle jiných oblastí z kulturní tvorby – hudební, výtvarné a dramatické, vyžaduje *literární gramotnost* přímé napojení na *gramotnost čtenářskou*. I když nelze opomenout určitou logiku v návaznosti na pojem umělecká gramotnost (převážně díky tomu, že už v předčtenářském období se dítě setkává s předčítáním uměleckého textu rodiči a dochází k prvopočátkům estetického prožitku literatury), podle nás je *literární gramotnost* závislá na zvládnutí správné techniky čtení, porozumění textu a porozumění uměleckého textu, tedy na období přímé interakce dětského čtenáře s uměleckým textem.

Čtení s porozuměním uměleckého textu v hodinách literární výchovy se neobejde bez základního předpokladu komunikace dětského recipienta s uměleckým literárním textem. Mělo by být vždy stavěno do kontextu s osobními zkušenostmi, vědomostmi a dovednostmi dětského recipienta. Žákům by měla být poskytnuta příležitost k vyjádření své vlastní výpovědi, přičemž by se neměly izolovat právě jeho bezprostřední zážitky, názory a možnost vyjadřovat souvislosti mezi různými obsahy textů. Bohužel se však ukazuje, že praxe primární školy nedává příliš prostoru pro interpretaci literárního díla, většinou se usiluje především o dovednost zvládnout techniku čtení (správnost, plynulost, výraznost) a reprodukce hlubší myšlenkové analýzy jde stranou (viz Hník, 2010; Lavičková, 2013).

⁴¹ Umělecká gramotnost (*cultural/artistic literacy*) je dle Najvarové (2007, s. 30) charakterizována jako všeobecný základní přehled z oblasti kulturní tvorby – hudební, dramatické, výtvarné a literární. V této definici je literatura chápána pouze jako prostředek odpočinku.

6.1.1 Problematika literární výchovy v kurikulu

Vyučovací obor *literární výchova* je v RVP ZV (2007) charakterizován ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, kdy by očekávaným výstupem pro 2. období 1. stupně ZŠ mělo být (RVP ZV, 2007):

vyjadřování svých dojmů z četby a jejich následné zaznamenávání, volná reprodukce textu podle svých schopností, tvorba vlastních literárních textů na dané téma, rozlišení různých typů uměleckých a neuměleckých textů a používání jednoduchých elementárních literárních pojmů při rozboru literárních textů. (s. 24)

Kurikulární dokument RVP ZV (2007) formuluje šest základních klíčových kompetencí⁴² – *kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou a pracovní*, které by měly být propojeny s očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích oborů.⁴³ Nejbližší se výstupy z oboru *literární výchova* přibližují kompetenci *komunikativní*, při jejímž rozvoji by měl žák dle RVP ZV (2007, s. 15) „formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se s výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu“. Toto pojetí je však velmi obecné a opět zcela vypouští specifickou uměleckou literaturu, kterou je právě estetický zážitek.

Estetickovýchovná složka literárního vzdělávání není v kurikulárních dokumentech u nás plně akceptována (viz Hník, 2010; Lavičková, 2013). Přitom prosazování estetična bylo v didaktice literární výchovy podpořeno výsledky literárněvědného bádání již na počátku minulého století (Mukařovský, 1925) a projevovalo se i v pozdějších výzkumech (Chaloupka, 1982; Lederbuchová, 2004; Lederbuchová, 2010).

Dokonce v Úředním věstníku Evropské unie L 394/13 (2006) je formulováno doporučení Evropského parlamentu, které vyzdvihuje potřebu zachování a porozumění estetickým faktorům v každodenním životě.

Pro srovnání lze také na Slovensku (Obert, 2003; Liptáková et al., 2011) sledovat tendence neopomíjení estetických faktorů v kurikulárních dokumentech. V hierarchii slovenských pojmů v dané problematice vychází z komunikační kompetence *čtenářská kompetence*, respektive *kompetence literární* (viz Liptáková et al., 2011, s. 28). Termín *literární kompetence* se v odborné literatuře (podobně jako u nás v souvislosti s pojmem *literární gramotnost*) vyskytuje minimálně. „Vzhledem k tomu, že ne všichni příslušníci určité literární kultury disponují literární kompetencí, je vyloučené,

⁴² Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (viz RVP ZV, 2007, s. 14).

⁴³ Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie pro celoživotní vzdělávání (2006/962/ES) navrhuje celkem osm klíčových kompetencí. Mimo klíčové kompetence uvedené v RVP ZV (2007) obsahuje také *kompetenci kulturní* či *komunikační kompetenci v cizím jazyce*.

aby schopnost získat tuto kompetenci byla vrozená, jako je to v případě jazykové kompetence“ (Liptáková et al., 2011, s. 29).

Dětské čtenářství v literární výchově

Náš výzkum se orientuje na individuální *čtenářství* žáka čtvrtého ročníku primární školy, které je rozvíjeno v hodinách literární výchovy (didaktické působení učitele jako jeden z faktorů ovlivňující čtenářství žáka). Právě smysl literární výchovy pro kultivaci *čtenářství* (s důrazem na umělecké hodnoty, předkládání textů přiměřených dané věkové skupině žáků) spočívá především v ovlivňování čtenářské zkušenosti tak, aby žák byl schopen komunikovat s literárním textem.

Vztah mezi čtenářem a uměleckým dílem je charakterizován jako estetická interakce a odlišuje se od vztahu žáka k obsahu učiva v jiných předmětech primárního vyučování. Samotný estetickovýchovný proces sestává z krátkodobých procesů (čtení pohádek, příběhů apod.), jejichž základem pro vytváření estetického vztahu ke skutečnosti je samotný estetický zážitek (viz Liptáková et al., 2011, s. 30).⁴⁴

Literární výchova se ve školních podmínkách bezesporu podílí na rozvoji *čtenářství* žáků, a to by mělo současně přecházet do jejich mimoškolního realizování se (např. vlastní zájmová četba, návštěva knihovny apod.). Cílem literární výchovy je kromě osvojování si literárněhistorických a teoretických poznatků také formování kulturního čtenáře (Obert, 2003, s. 7–8; Lederbuchová, 2010, s. 147). V moderním pojetí školního vyučování se klade důraz na rozvoj *čtenářství* již v době, kdy se počátky čtení začínají teprve utvářet, a to již před příchodem dítěte do školy, kdy si žák tvoří vztah ke knize prostřednictvím nejrůznějších aktivit. Podle Trávníčka (2008) je *čtenářství* považováno za:

plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi. (s. 34)

V širším smyslu lze *čtenářství* považovat za proces, který vede žáka k akceptování tradičních hodnot kultury, ve které vyrůstá. V užším smyslu jde o kultivované *čtenářství* žáků v rámci hodin literární výchovy, které je ovlivňováno didaktickým působením a literární komunikací žáka s uměleckou hodnotou a literaturou, jež respektuje hlavní textové významy (Lederbuchová, 2010, s. 123–124). *Čtenářství* je pak pro naše potřeby chápáno dle Trávníčka (2008) jako proces plánovitého rozvíjení četby.

Působení učitele v hodinách literární výchovy ve vztahu k *čtenářství* žáků plní důležité místo, ale velmi často vzniká nesoulad mezi školními a mimoškolními aktivitami (ty mají ve vývinu dítěte také klíčové postavení – rodina, přátelé, sociální potřeby, zájmy apod.). V našem výzkumu vlivy, jež se podílejí na formování *čtenářství* a *čtení*,

⁴⁴ Více o této problematice viz Miko a Popovič (1987); Henckmann a Lotter (1995).

nazýváme *faktory* (činitelé uplatňující se v aktivním vztahu ke knize).⁴⁵ Pozornost upíráme především na *faktory vnější* (exogenní), konkrétně na působení učitele, školy a rodinného prostředí (viz Sýkorová, 2013, s. 132). Neopomenuli jsme také *faktory vnitřní* (endogenní), jež mohou být významným ukazatelem v oblasti zkoumání *čtenářství*.

6.2 Shrnutí dosavadního stavu poznání

Následující část kapitoly je orientována na představení aktuálních výzkumů *čtenářství*. Vycházíme ze závěrů mezinárodního šetření OECD PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012),⁴⁶ které se zaměřuje na zjišťování čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti u patnáctiletých žáků a mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS (2001, 2011, v roce 2006 ČR nebyla do výzkumu zahrnuta), který opakovaně zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých ročníků primárního vzdělávání.⁴⁷

V současnosti existují dle Lederbuchové (2004, s. 57) tři typy čtenářských výzkumů:

- (1) Výzkum zaměřený na dispozice textu.
- (2) Výzkum zaměřený na dispozice čtenáře.
- (3) Výzkum zaměřený na komunikační situaci.

Tyto výzkumy jsou mezi sebou navzájem propojeny v rámci celého výzkumného pole.

Na našem území je uskutečňována řada výzkumů, které se orientují na čtenářskou gramotnost a čtenářství (Gabal & Helšusová, 2003; Prudký, 1996; Lederbuchová, 2004; Trávníček, 2008). Většina těchto šetření se soustřeďuje především na výsledky vzdělávání, na schopnost práce s jazykem, čtení či vztah žáka k předmětu literární výchova vyučovaném na základní škole a provádí se sběrem dat ve školách pomocí dotazníku (více Sýkorová, 2013, s. 135).

Východisko pro naši práci lze vysledovat z následujících českých výzkumů:⁴⁸

Liberecké výzkumy (Prudký, 1996), uskutečňované v roce 1994 a 1995, se zabývaly čtenářskými zájmy dětí a mládeže v Liberci. Výzkumný vzorek obsáhl žáky od třetího

⁴⁵ *Faktory ovlivňující individuální čtenářství žáka* lze rozdělit dle Metelkové Svobodové a Švrčkové (2010, s. 21) na: endogenní: vnitřní, subjektivní (zájem žáka o čtení, vnitřní motivaci, čtenářské postoje a chování apod.) a exogenní: vnější, objektivní (činitelé socio-kulturního prostředí, především výchova a stupně vzdělání rodičů a členů rodiny, knihovna, apod.).

⁴⁶ Výsledky šetření PISA např. ukázaly, že nejlépe si v oblasti testování čtenářské gramotnosti vedly asijské země; výsledek žáků ČR lze v porovnání s průměrem zemí OECD považovat za průměrný (viz PISA, 2009).

⁴⁷ PISA – *The Programme for International Student Assessment*, PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (viz PISA, 2009; Campbell, & Mullis, et al., 2001).

⁴⁸ Prezentované výzkumy jsou pro nás inspirativní pouze z metodologického hlediska.

ročníku ZŠ až po maturitní ročníky, v počtu 638 a 764 respondentů. Sběr dat byl prováděn pomocí dotazníku. Zjištěnými skutečnostmi bylo např., že více čtenářů je mezi dětmi, kteří vidí číst své rodiče; žáci libereckých škol (více než 60 %) považují čtení za přirozenou součást svého života; 54 % uvedlo, že čtou knihy, protože je čtení baví.

Studie *Jak čtou české děti?* (Gabal & Helšusová, 2003) vychází z empirického sociologického šetření zaměřeného na čtenářství žáka ve věku 10 až 14 let a jeho vybrané souvislosti. Pomocí dotazníkového šetření bylo např. zjištěno, že ¾ dětí z 1 092 dotazovaných přečtou alespoň jednu knihu za měsíc a že škola má velký vliv na čtenářství žáků (Gabal & Helšusová, 2003, s. 51).

Výzkum čtenářství u nás realizovala také Lederbuchová (2004). Šetření probíhalo ve dvou etapách: v roce 1994 a 2004. Desetiletý rozestup mezi oběma prováděnými výzkumy si kladl za cíl popsat čtenářské kompetence žáků na přelomu 20. a 21. století. Výzkumný vzorek obsáhlo 222 žáků čtvrtých ročníků primární školy. Metodou výzkumu byl dotazník aplikovaný ve dvou rovinách: dotazník na zjištění zhodnocení vlastních subjektivních čtenářských kompetencí žákem a dotazník kombinovaný s testovými otázkami vztahující se k četbě žáků. Zjištěnými skutečnostmi bylo např., že naprostá většina respondentů (200) uvedla, že ráda čte; preferují se spíše kratší texty (časopisecké články) před knihami; pouze 1/3 čtenářů o přečtených knihách diskutuje, a to nejvíce se svými kamarády a pak s rodiči.

Výzkum zaměřený na vztah obyvatel České republiky ke knize (Trávníček, 2008) s názvem *Čteme?* Byl realizován ve dvou fázích, kvantitativní a kvalitativní, podle vzoru Nadace Čtení (*Stiftung Lesen*) z Německa. Šetření bylo v rámci sběru dat pomocí dotazníku zacíleno především na vztah čtenáře ke knize, knižní chování, na faktory, které ovlivňují vztah ke knize nejvíce a na to, jak je v populaci rozloženo čtení podle základních sociodemografických proměnných.⁴⁹ Výzkum byl orientován na tři generace čtenářů v celkovém počtu 1551 dotazovaných (nejmladší skupina zahrnovala respondenty od 15 do 36 let). Zjištěnými skutečnostmi např. bylo, že čím jsou lidé starší, tím více vyhledávají četbu kvůli zážitku; zatímco nejmladší generace pojmá četbu spíše jako zdroj poznání a informací.

Zjištění výzkumů realizovaných na našem území ukázala, že většinu dětských čtenářů čtení knih baví a potvrdila vliv školního a rodinného prostředí ve vztahu ke čtenářství.⁵⁰ Protože jsme si ale vědomi, že tato zjištění lze považovat za povrchní a očekávatelná/pochopitelná, zamýšlíme našim výzkumem realitu blíže prozkoumat. Uvedená výzkumná šetření byla realizována pomocí dotazníkového šetření. Dotazník jsme zvolili také pro metodologii našeho výzkumu, která je blíže popsána v následující podkapitole (viz podkapitola 6.3).

⁴⁹ Aplikovaný výzkumný nástroj byl inspirací pro sestavení rodičovského dotazníku našeho výzkumu.

⁵⁰ O problematice výzkumů uměleckých předmětů viz také kapitola 4 v této knize.

6.3 Metodologie vlastního výzkumu

V této kapitole popisujeme metodologii výzkumu, jehož cílem bylo: (1) popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující individuální čtenářství žáků a (2) odhalit, jaké jsou rozdíly v porozumění uměleckého textu u jednotlivých dětských recipientů spadajících do kategorie čtenář stálý a nečtenář. Vycházíme přitom z teoretických východisek vztahujících se k dané problematice a předchozích výzkumů čtenářství prováděných na našem území.

Kapitola se soustřeďuje na představení kvantitativní části smíšeného výzkumu autorky, a to především na jeho výzkumné otázky a předpoklady, design a výzkumný nástroj. Současně také prezentuje celkovou koncepci výzkumného šetření s nastíněním kvalitativní části, které by měl být věnován prostor v některé z příštích publikací.

Výzkumné otázky a předpoklady

K výzkumným cílům se vztahují tyto výzkumné otázky:

- *Které faktory ovlivňují individuální čtenářství žáka 4. ročníku prvního stupně ZŠ nejvíce?*
- *Jaký existuje vztah mezi individuálním čtenářstvím žáka a faktory, které je ovlivňují?*
- *Do jaké míry vnější faktory ovlivňují individuální čtenářství žáka?*
- *V jakých dispozičních parametrech se odlišuje typický čtenář od typického nečtenáře?*

Na základě výzkumných otázek jsme formulovali tyto výzkumné předpoklady:

- (1) *Žáci, kteří se s rodiči věnují společnému čtení, mají v oblibě více čtení než žáci, kteří se této činnosti s rodiči nevěnují.*
- (2) *Žáci, jejichž rodiče si myslí, že mohou ovlivnit vztah svých dětí ke čtení, diskutují o knihách nejčastěji se svými rodiči.*
- (3) *Žáci, kteří chodí do školy, jež se aktivně zapojuje do projektů na rozvoj dětského čtenářství, mají více pozitivní vztah k četbě než žáci, jejichž škola se do žádného takto orientovaného projektu nezapojuje.*
- (4) *Žáci, se kterými se učitel pravidelně věnuje interpretaci literárního textu, přečtou více knih než žáci, kteří se této činnosti s učitelem pravidelně nevěnují.*

Smíšený design výzkumu

Při přípravě výzkumu jsme se rozhodli pro využití smíšeného designu, abychom dosáhli hlubšího porozumění příčin zjištěných výsledků. Kvantitativní metodologie

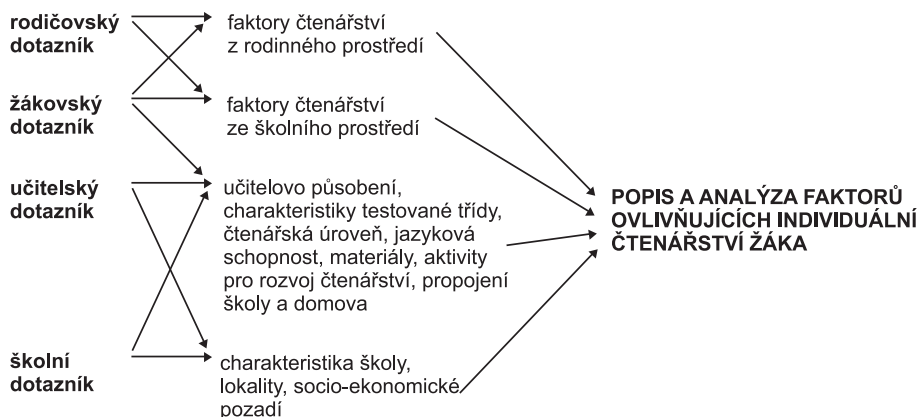
umožnila popsat a analyzovat stav zkoumaného jevu a kvalitativní metodologie pak podrobně analyzovat zkoumaná hlediska na konkrétních případech. Dle Hendla (2005) jde o sekvenční kombinování kvantitativní a kvalitativní metodologie podle schématu QUAN→qual, kdy se kvalitativní přístup používá pro zkoumání vychýlených jednotek nebo neočekávaných výsledků (s. 275).

Aplikovaný výzkumný design (převzato z Najvarová, 2007, s. 81) lze znázornit následujícím schématem (obrázek 6.2):



Obrázek 6.2. Design výzkumu.

Ve výzkumu *čtenářské gramotnosti* a *čtenářství* se nejčastěji setkáváme s kvantitativním výzkumným přístupem, kdy nejrozšířenějším nástrojem bývá zpravidla dotazník. Také kvantitativní výzkum autorky v rámci disertační práce byl proveden pomocí dotazníkového šetření ve čtyřech rovinách – žákovský, rodičovský, učitelský a školní dotazník (srov. obrázek 6.3). Jednotlivé dotazníky (podle adresáta) byly mezi sebou navzájem provázány.



Obrázek 6.3. Výzkumný nástroj – kvantitativní fáze. Upraveno podle Bos et al. (2003, s. 17).

Těžiště autorčina výzkumu je spatřováno v kvantitativní části, avšak cenné jsou také poznatky z kvalitativní části, která vychází z *recepce uměleckého textu* dětského čtenáře. S vybranými žáky (podle rozdělení uvedeného v učitelském dotazníku) byla provedena recepce uměleckého textu, která si kladla za cíl odhalit pomocí metody pozorování a řízeného rozhovoru, jaké jsou rozdíly v porozumění textu u jednotlivých dětských recipientů spadajících do kategorie čtenář stálý a nečtenář (viz čtvrtá výzkumná otázka výše), zachytit jejich hodnocení, soud a vyjádření individuálního zážitku z textu. Výsledky kvalitativní fáze výzkumu nejsou předmětem této kapitoly a bude jim věnován prostor v některé z dalších publikací.

Pilotáž

Dotazníky určené žákům, rodičům, učitelům a vedení školy byly vytvořeny pro zmapování faktorů ovlivňujících čtenářství žáka. V rámci ověřování výzkumného nástroje proběhla pilotáž na jedné brněnské škole v květnu roku 2013. Tohoto šetření se zúčastnilo 38 respondentů 4. ročníků primární školy, jejich rodiče (v počtu 32) a třídní učitel. Konzultace s odborníky, osobní setkání a rozhovory s některými z respondentů přinesly zpětnou vazbu, která nám pomohla upravit dotazníky pro hlavní výzkum, čímž byla prověřena validita tohoto výzkumného nástroje. Při zjišťování přesnosti a spolehlivosti výzkumného nástroje bylo nutno vypočítat jeho reliabilitu. Ta vyjadřuje minimální korelaci proměnné se sebou samotnou a relativní nepřítomnost chyby při měření daným výzkumným nástrojem. Nabývá hodnoty mezi 0–1. Odhad reliability vyjadřujeme pomocí koeficientu *Cronbachova alfa*, kdy u žákovského dotazníku dosahuje hodnoty: $\alpha = 0,70$ a rodičovského dotazníku $\alpha = 0,73$. Dotazníky tedy můžeme hodnotit jako spolehlivé a obsahově celistvé.

Dimenze dotazníků

Současná verze dotazníků obsahuje celkem šedesát sedm položek⁵¹ (žakovský: patnáct, rodičovský: dvanáct, učitelský: dvaadvacet a školní dotazník: sedmnáct), k tomu pak sedm položek týkajících se věku, pohlaví, úrovně vzdělání (rodiče) a délky praxe (učitel).

Dotazníkové šetření se uskutečňovalo ve čtyřech rovinách (viz obrázek 6.3) a každý dotazník měl postihnout určitou oblast zkoumání (tabulka 6.1).

Tabulka 6.1

Pozice a pořadí položek dimenzí jednotlivých dotazníků

Název dotazníku	Dimenze	Pozice/pořadí položek dotazníku
Žakovský dotazník	Zájem o čtení	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14
	Rodinné zázemí	8, 9, 10, 13
	Školní prostředí	11, 12, 13
Rodičovský dotazník	Zájem o čtení	1, 2, 3
	Preference vlastních zájmů	4
	Podpora čtenářství	5, 6, 7, 8, 9, 10
	Propojení rodiny se školou	11, 12
Učitelský dotazník	Zájem o čtení	1, 2, 3
	Preference vlastních zájmů	4, 5, 6
	Charakteristika testované třídy	7, 21
	Učitelovo působení	8, 9, 10, 11, 12, 17, 22
	Aktivity a materiály pro rozvoj čtenářství	13, 14
	Propojení školy s rodinou	15, 16
Školní dotazník	Čtenářská úroveň, typologie čtenářů	18, 19, 20
	Charakteristika školy, lokality	1, 2, 3, 4, 5
	Podpora čtenářství	6, 7, 8, 9, 14, 15
	Školní knihovna, spolupráce s knihovnou	10, 11, 12, 13
	Socio-ekonomické pozadí	16, 17

Dotazník určený *žákům* obsahoval celkem patnáct položek a zjišťoval *vlastní zájem o čtení (sebepečení a sebevědomí: žák – čtenář, preference textových materiálů, název nejoblíbenější knihy, návštěva knihovny apod.)*, *vliv rodinného prostředí* (společné čtení nahlas, podpora čtenářství ze strany rodiny, rodiče – čtenáři) a *školního prostředí* (čtenářské deníky a postoj žáka k nim, známka z pololetí z předmětu českého jazyka a literatury). Položky 1–13 byly převzaty z dotazníku určeném žákům při testování čtenářské gramotnosti dle Najjarové (2007), zbylé dvě položky byly námi vytvořeny.

Oblast zkoumání u *rodičovského dotazníku* se soustřeďovala na *vlastní zájem o čtení* (kvantita a frekvence čtení, preference volnočasových aktivit), *podporu čtenářství*

⁵¹ Dotazníky obsahovaly nejčastěji uzavřené a výběrové otázky. Zřídka se vyskytly také otázky výčtové se třemi různými možnostmi odpovědi (např. volnočasové aktivity rodičů apod.) (viz Sýkorová, 2013).

dítěte (čtení nahlas, předčítání knih, nákup knižních titulů, povědomí o čtenářství dítěte), *propojení školy s rodinným prostředím* (vliv rodiny x školy, spokojenost se školními aktivitami na podporu čtenářství). Dotazník obsahoval dvanáct položek a také informace týkající se vzdělání rodičů, pohlaví a věku (tři položky). Při jeho sestavování jsme se inspirovali Trávníčkem (2008).

Učitelský dotazník se orientoval na *vlastní zájem o čtení* učitele (kvantita a frekvence čtení), *preferenci volnočasových aktivit* a *vztahu k vyučovanému předmětu, aktivitám a materiálům pro rozvoj čtenářství* (zapojení do národních projektů, školní či třídní aktivity), *propojení školy s rodinným prostředím* (zapojení rodičů do aktivit pročtenářsky zaměřených), dále se věnoval *charakteristice testované třídy* (oblíbenost čtení ve třídě, vztahy ve třídě, klima třídy apod.), *čtenářské úrovni, typologii čtenářů* (kategorie: čtenář častý – čtenář sporadický – nečtenář, rozdělení žáků dle čtenářské úrovně porozumění textu) a sledoval *učitelovo působení* (motivace žáků, třídní knihovna, interpretace literárního textu apod.). Dotazník byl námi vytvořen a obsahoval dvacet dva položek, učitelé také uváděli pohlaví a délku praxe (dvě položky).

Dotazník určený *vedení školy* měl za úkol zjistit *charakteristiku školy, lokality* (profilace, zaměření školy, městská – příměstská – venkovská škola, počet žáků ve třídách prvního stupně), *podporu čtenářství* ze strany školy (zapojení do projektů, propojení aktivit prvního a druhého stupně, vzdělávání učitelů v dané problematice apod.), *školní knihovně* (nákup nových knih, aktivity a projekty na rozvoj čtenářství) a dával možnost rozkrýt *socio-ekonomické pozadí* dané školy. Všech sedmáct položek dotazníku bylo námi sestaveno.

6.4 Výzkumný vzorek

V průběhu dubna 2014 bylo osloveno několik základních škol. Se souhlasem vedení škol bylo následně během měsíce května a června 2014 provedeno dotazníkové šetření u tří brněnských základních škol a u jedné mimo brněnské. Při osobní konzultaci byli ředitelé škol a učitelé srozuměni s designem výzkumu a pokyny pro práci s dotazníky.

Základní soubor pro obě výzkumné fáze – kvantitativní a kvalitativní tvořili žáci 4. ročníků brněnských základních škol a jedné mimobrněnské základní školy školního roku 2013/2014.

Výběrový soubor – kvantitativní fáze výzkumu

Ze základního souboru byl záměrným výběrem získán výběrový soubor. V městě Brně a jeho městských částech byly osloveny tři školy. Tyto školy byly vybrány

na základě lokality a svého zaměření. Zapojila se škola s rozšířenou výukou jazyků, škola s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů a škola bez bližší specifikace. Oslovili jsme také jednu mimobrněnskou školu, která se po souhlasu s vedením školy zapojila také do výzkumu. Všechny základní školy byly devítileté. Anonymita žáků a škol byla zajištěna barevným rozlišením a příslušným číselným označením (tabulka 6.2). Při rozlišování škol a tříd jsme se inspirovali u Najvarové (2007).

Tabulka 6.2
Výběrový soubor – kvantitativní fáze výzkumu

Škola	Barevné označení	Označení třídy	Dotazník žáci	Dotazník rodiče	Dotazník učitel	Dotazník vedení školy
Škola s rozšířenou výukou jazyků	červená	červená A	24	23	ano	ano
		červená B	20	15	ano	
Škola s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů	modrá	modrá A	22	22	ano	ano
		modrá B	22	21	ano	
Příměstská škola	oranžová	oranžová A	25	23	ano	ano
Škola bez specifikace	zelená	zelená A	25	22	ano	ano
		zelená B	24	19	ano	
		zelená C	23	20	ano	
Celkem	4	8	187	163	8	4

Vedení škol bylo požádáno o to, aby se šetření zúčastnily vždy všechny čtvrté ročníky jejich prvního stupně. Tyto podmínky splnily všechny oslovené školy. V šetření nebyli nijak zohledňováni žáci se specifickými poruchami učení. První fáze výzkumu (kvantitativní) se zúčastnilo celkem 187 žáků z osmi tříd čtvrtých ročníků, 163 rodičů, osm učitelů a čtyři ředitelé škol (popř. zástupci prvního stupně ZŠ). Celkem se tohoto šetření zúčastnilo 362 respondentů.

6.5 Vybrané výsledky kvantitativní části šetření

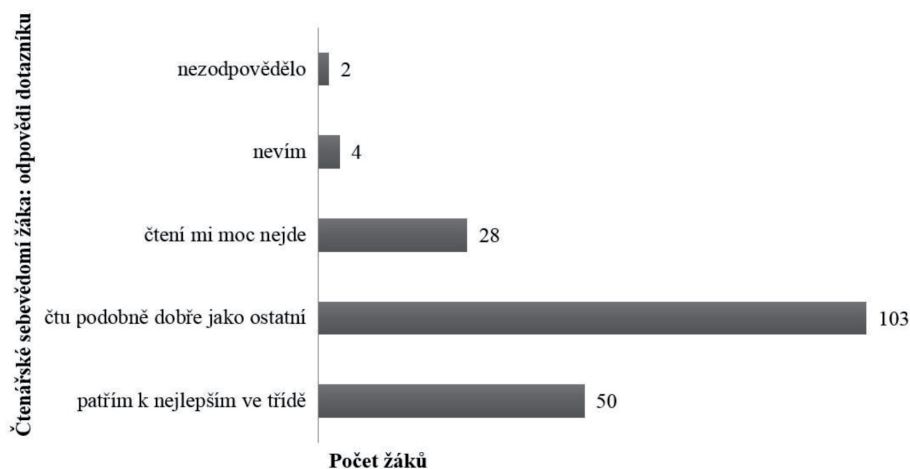
V této kapitole popisujeme povahu naměřených dat a testujeme normalitu jejich rozložení. Dále pak charakterizujeme statistické metody, které nám pomohly ověřit či vyvrátit některé výzkumné předpoklady (viz podkapitola 6.3) a zobrazujeme vybrané výsledky získané analýzou žákovského, učitelského, rodičovského a školního dotazníku a testování výzkumných předpokladů o vztahu jednotlivých zkoumaných faktorů.

6.5.1 Popis četností odpovědí položek dotazníku

Postupy popisné statistiky umožňují získat uspořádaný a přehledný popis dat nominální povahy. V našem případě jsou to data získaná ze čtyř různých dotazníků – žákovského, rodičovského, učitelského a školního. V následující části uvádíme analýzu vybraných výsledků daného dotazníku.

Odpovědi žákovského dotazníku

Dotazníkového šetření žáků se zúčastnilo 51 % dívek a 49 % chlapců. Procentuální zastoupení obou skupin bylo náhodné, a přesto nám umožnilo porovnat mezi sebou dvě téměř stejně veliké skupiny. Zjišťovali jsme např. čtenářské sebevědomí žáka (viz obrázek 6.4). Nejvíce žáků (55,1 %) o sobě smýšlí jako o průměrných čtenářích, kteří čtou podobně dobře jako ostatní spolužáci. 26,7 % žáků se označilo za nejlepší čtenáře ve třídě, 15 % si myslí, že jim čtení moc nejde a 3,2 % se nedokázalo vyjádřit či na otázku vůbec neodpovědělo.



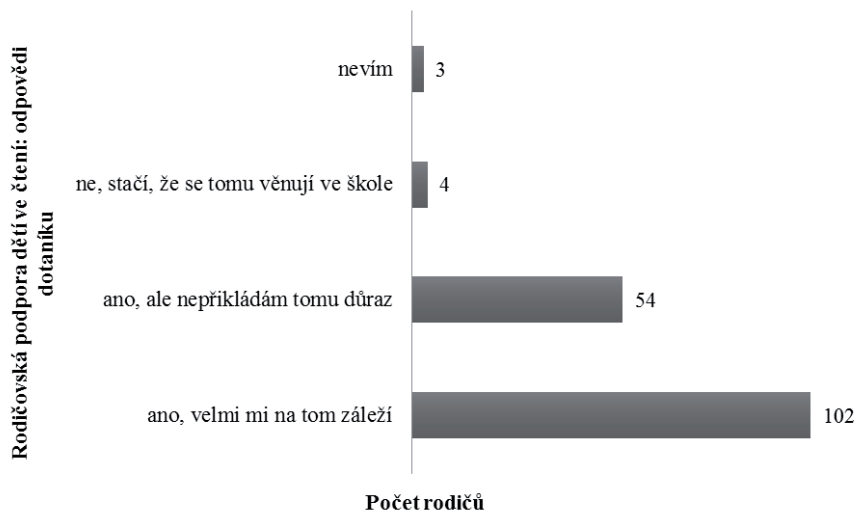
Obrázek 6.4. Čtenářské sebevědomí žáka.

Zda žáky baví číst, jsme zjišťovali v další otázce. 47,6 % uvedlo, že je číst baví, oproti tomu 16 % nepovažuje čtení za svou oblíbenou činnost. Bylo zjištěno, že více než $\frac{3}{4}$ žáků má radost, když dostane knihu jako dárek (87,7 %), 12,3 % radost nemá či na otázku nebylo schopno odpovědět. Při zkoumání postavení rodiny v podpoře aktivit

pročtenářsky zaměřených z pohledu žáka jsme se soustředili např. na předčítání knih rodiči. 40,1 % žákům bylo v dětství pravidelně předčítáno a 27,8 % nebylo předčítáno vůbec, anebo si tuto skutečnost žáci již nepamatují. Svou pozornost jsme také zaměřili na to, zda takto trávený čas společného čtení přetrval i do pozdějšího věku (4. ročník ZŠ). Nejméně zastoupenou skupinou (13,9 %) tvořili žáci, kterým rodiče již nepředčítají, 44,4 % ale uvedlo, že jejich rodiče poslouchají, když žáci čtou nahlas, ale poměrně velkou skupinu (40,6 %) obsáhli žáci, kteří se svými rodiči společně netráví čas nad knihou. V souvislosti se školním působením jsme se zaměřili na aktivity pročtenářsky zaměřené. Ve všech třídách mají žáci za úkol tvorbu čtenářských deníků. Nejpočetnější skupinu (38 %) tvořili žáci, kteří mají čtenářské deníky rádi a pečlivě je tvoří, 36,4 % má v oblibě čtenářské deníky, ale nebaví je práce s tím spojená, 24,1 % tuto činnost nemá rádo a neví, co do deníku zapisovat.

Odovědi rodičovského dotazníku

Typickým respondentem rodičovského dotazníku byla žena (83,4 %) ve věku 36 až 49 let (79,1 %) s maturitním (42,3 %) nebo vysokoškolským vzděláním (36,8 %). Ve vztahu ke čtenářství jejich dětí nás zajímala rodičovská podpora (viz obrázek 6.5), kdy 62,6 % rodičů uvedlo, že jim velmi záleží na tom, zda jejich dítě čte, 33,1 % tomu nepřikládá důraz a pouhé 4,3 % rodičů si myslí, že stačí, když se tomu věnují ve škole, anebo neví.



Obrázek 6.5. Rodičovská podpora dětí ve čtení.

Důležité pro nás také bylo zjištění postoje rodiče vůči jeho vlivu na dětské čtenářství, kdy 60,1 % respondentů uvedlo, že jako rodič plní stěžejní funkci, 24,5 % se domnívá, že škola má větší vliv a 9,8 % nechává rozvoj čtenářství na dítěti samotném. Ve vztahu rodinného zázemí a školního prostředí jsme se dotazovali na spokojenost se školními aktivitami a 90,8% rodičů je spokojeno, 9,2% ne, protože o žádných aktivitách na podporu čtenářství ve škole neví.

Odpovědi učitelského dotazníku

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo osm učitelek vyučujících literární výchovu v testovaných třídách. 1/2 dotazovaných se domnívá, že větší vliv na čtenářství žáků má rodina, druhá polovina si myslí, že více ovlivňuje škola. Šest z osmi předpokládá, že čtení knih je u nich ve třídě oblíbené. V otázce motivace žáků ke čtení učitelé mohli vybírat tři možné odpovědi: šest z osmi uvedlo, že motivuje své žáky čtenářskými deníky a diskuzemi o knihách, čtyři z osmi žáky podporují skrze besedy v knihovnách, jedna z osmi čte ukázky ze zajímavých knih. Jen dvě učitelky z osmi se věnují interpretaci literárního díla v každé hodině literární výchovy, tři z osmi ji provádějí jednou až třikrát týdně. Žádná učitelka nezapojuje třídu do národních projektů na podporu čtenářství, ani neorganizuje aktivity pročtenářsky zaměřené ve spolupráci s rodiči žáků. Zároveň však pět z osmi uvádí, že by byla potřeba většího prostoru a času v hodinách, lepší vybavenost nebo se zapojit do některého z běžících projektů.

Odpovědi školního dotazníku

Průměrný uváděný počet žáků ve třídách na 1. stupni ZŠ je 23,4. Tři ze čtyř škol nepodporují národní projekty na podporu čtenářství přímo ve škole, všechny však spolupracují s nějakým nakladatelstvím (distribuce knih). Žádná z dotazovaných základních škol nepropojuje aktivity 1. a 2. stupně pročtenářsky zaměřené. Ve všech čtyřech školách se nachází školní knihovna, dvě ze čtyř nakupují knihy do školní knihovny pravidelně, zbylé dvě nepravidelně. Nákup ovlivňují finance, ale i poptávka ze strany knihovnice, učitelů i žáků. Všechny dotazované školy spolupracují i s jinou knihovnou. Pouze jedna škola zasílá své pedagogy na školení v oblasti problematiky čtenářství. Tři ze čtyř škol uvádí, že jejich podpora ve vztahu k dětskému čtenářství je dostačující. Vedení jedné ze čtyř škol se domnívá, že tuto podporu ovlivňuje finanční situace školy.

6.5.2 Ověřování výzkumných předpokladů

Kromě popisu četnosti odpovědí položek dotazníků (viz podkapitola 6.5.1) jsme se soustředili také na metody indukční statistiky, které nám z naměřených dat umožnily vytvořit obecné závěry s udáním stupně spolehlivosti a ověřit výzkumné předpoklady (viz podkapitola 6.3). Z metod indukční statistiky jsme využili: (1) *Chi-kvadrát test dobré shody*, (2) *Z-skóre* a (3) *Čuprovův koeficient kontingence*.

Chi-kvadrát test dobré shody byl použit při ověřování normality. Tento test se používá k testování shody četností (převážně u nominálních dat). *Test dobré shody* je založen na posouzení empirických (skutečných) četností výskytu hodnot (X_i) a teoretických (očekávaných) hodnot (Np_i).

Testování pomocí *Z-skóre* se provádí tehdy, když zpracováváme společně několik proměnných s různým rozpětím hodnot a potřebujeme je učinit navzájem porovnatelné. Pokud jsou tedy hodnoty s větším rozpětím, mohou významně ovlivnit výsledek.

Vypočítali jsme také hodnoty kontingence, ty se pohybují v rozmezí 0–1. Určitým nedostatkem u metod výpočtu kontingence (např. *Pearsonův koeficient kontingence*) je, že ani při úplné závislosti sledovaných veličin se vypočítaná hodnota téměř nepřibližuje k 1. My jsme z tohoto důvodu zvolili pro výpočet *Čuprovův koeficient kontingence*.

Ověřování výzkumného předpokladu 1

Žáci, kteří se s rodiči věnují společnému čtení, mají více v oblibě čtení než žáci, kteří se této činnosti s rodiči nevěnují.

Hodnoty *Chi-kvadrát testu dobré shody* (χ^2), vycházející z odpovědí žákovského a rodičovského dotazníku, potvrdily, že mezi skutečnými a očekávanými výsledky je statisticky významný rozdíl ($\chi^2 = 16,74$; $p < 0,05$). K tomu, abychom zjistili, kde konkrétně se dané rozdíly vyskytují, je třeba následně vypočítat tzv. *Z-skóre* test.

Z-skóre test ukázal, že jediná zjištěná skutečnost, která je významně odlišná od očekávání (viz tabulka 6.3) je ta, kdy rodiče v dotazníku označili možnost „b“ ($z = 2,18$) a jejich děti možnost „a“ ($z = -0,43$). Konkrétně to znamená, že rodiče uvádějí, že se se svými dětmi věnují „pouze předčítání“ a jejich děti odpověděly, že je „čtení baví“. Výsledek naznačuje, že zájem dětí o čtení je větší, pokud jim rodiče předčítají. Ostatní aktivity nemají významný vliv na zájem o čtení.

Tabulka 6.3

Hodnoty Z-skóre testu pro kontingenční tabulku oblíbenosti čtení žáků v souvislosti se společným čtením s rodiči

Rodičovské odpovědi ve vztahu ke společnému čtení	Odpovědi žáků ve vztahu ke čtení		
	(1) čtení mě baví	(2) čtení mi moc nejde	(3) čtení mě nebaví
(1) čtení nahlas i předčítání	-0,43	0,71	-0,31
(2) pouze předčítání	2,18	-1,40	-1,76
(3) společné čtení nahlas	0,07	-0,57	0,73
(4) nevěnují se ničemu	-1,81	1,12	1,54

Pozn.: NS -1,96 – +1,96; $p < 0,05$ ±1,96 – ±2,58; $p < 0,01$ ±2,58 – ±3,30; $p < 0,001$ více než ±3,30.

Intenzitu vztahu mezi dvěma otázkami (společné čtení vs. obliba čtení u žáků) jsme vypočítali pomocí *Čuprovova koeficientu kontingence*, ten v našem případě nabývá hodnoty $K = 0,36$. Jedná se o středně silnou závislost, a proto nemůžeme zamítnout vztah mezi jednotlivými odpověďmi, který je významný. Výzkumný předpoklad: *žáci, kteří se s rodiči věnují společnému čtení, mají více v oblibě čtení než žáci, kteří se této činnosti s rodiči nevěnují*, byl potvrzen.

Ověřování výzkumného předpokladu 2

Žáci, jejichž rodiče si myslí, že mohou ovlivnit vztah svých dětí ke čtení, diskutují o knihách nejčastěji se svými rodiči.

Hodnoty *Chi-kvadrát testu dobré shody* (χ^2) opět ukazují, že mezi skutečnými a očekávanými výsledky je statisticky významný rozdíl ($\chi^2 = 12,02$; $p < 0,05$), který dále popisujeme ve výsledcích *Z-skóre testu*. Vycházíme při tom opět z dat naměřených z žakovského a rodičovského dotazníku.

Podle naměřených hodnot *Z-skóre testu* (z) a jeho rozložení v kontingenční tabulce (tabulka 6.4) lze vysledovat významně odlišnou skutečnost, kdy rodiče v otázce aktivního vztahu dítěte ke knize označili možnost „a“ ($z = 1,33$) a podle svých slov „plní důležitou funkci“ k utváření tohoto vztahu. Žáci uvedli možnost „c“ ($z = 2,34$), to znamená, že nejčastěji „diskutují o knihách s kamarády.“ Z naměřených hodnot lze usuzovat, že pokud nechávají rodiče své děti rozhodnout, zda budou sami číst knihy či ne, tak o přečtených knihách nejčastěji mluví se svými kamarády. To pak rozvíjí jejich aktivní vztah k četbě více, než kdyby o nich diskutovali se svými rodiči. Zajímavé je i to, že spolužáci na tuto skutečnost nemají téměř žádný vliv, pokud však „kamarád“ nerovná se „spolužák“.

Tabulka 6.4

Hodnoty Z-skóre testu pro kontingenční tabulku vlivu rodiče na čtení a diskuze o knihách

Rodičovské odpovědi vůči aktivnímu vztahu dítěte ke knize	Odpovědi žáků týkající se otázky diskuze nad knihami		
	(1) s rodiči	(2) se spolužáky	(3) s kamarády
(1) plním důležitou funkci	1,33	-0,61	-0,97
(2) více ovlivňuje škola	-0,80	0,86	-0,04
(3) je to jen na dítěti	-1,73	0,01	2,34

Pozn.: NS $-1,96 - +1,96$; $p < 0,05$ $\pm 1,96 - \pm 2,58$; $p < 0,01$ $\pm 2,58 - \pm 3,30$; $p < 0,001$ více než $\pm 3,30$.

Čuprovův koeficient kontingence odhalil naměřenou hodnotu $K = 0,38$, která ukazuje středně silnou závislost, tudíž vztah mezi jednotlivými odpověďmi lze hodnotit jako významný. Výzkumný předpoklad: *žáci, jejichž rodiče si myslí, že mohou ovlivnit vztah svých dětí ke čtení, diskutují o knihách nejčastěji se svými rodiči*, byl potvrzen.

Ověřování výzkumného předpokladu 3, 4

Žáci, kteří chodí do školy, jež se aktivně zapojuje do projektů na rozvoj dětského čtenářství, mají více pozitivní vztah k četbě než žáci, jejichž škola se do žádného takto orientovaného projektu nezapojuje.

Z důvodu malé velikosti vzorku zúčastněných škol⁵² nebylo možné použít metody induktivní statistiky pro testování výzkumného předpokladu 3 s předpokladem, že bychom se opírali o data naměřená školními a žákovskými dotazníky. Výsledky *Chi-kvadrát testu*, *Z-skóre testu* a *kontingence* by v tomto případě byly zavádějící. Popis četnosti z odpovědi školního dotazníku ukázal, že pouze tři ze čtyř zúčastněných škol se aktivně zapojují do projektů na rozvoj dětského čtenářství. Nebyla tedy prokázána podmíněnost vztahu mezi pozitivnějším vztahem k četbě a zapojením škol do projektů na rozvoj dětského čtenářství. Výzkumný předpoklad 3 se nepodařilo vyvrátit ani potvrdit.

V pedagogickém výzkumu čtenářství (srov. Trávníček, 2008; Lederbuchová, 2004) se setkáváme s testováním výzkumných předpokladů a hypotéz na základě zhodnocení četnosti jednotlivých položek dotazníku. Ze stejného důvodu jako u předchozího výzkumného předpokladu (s tím rozdílem, že data byla naměřena z učitelského a ne ze školního dotazníku) nebylo možné provést výpočty induktivní statistiky u výzkumného předpokladu 4:

Žáci, se kterými se učitel pravidelně věnuje interpretaci literárního textu, přečtou více knih než žáci, kteří se této činnosti s učitelem pravidelně nevěnují.

Proto se přikláníme ke zhodnocení tohoto výzkumného předpokladu pomocí četnosti zastoupených odpovědí. Průměrný počet přečtených knih bez ohledu na to, jak často je prováděna interpretace literárního textu v hodinách literární výchovy byl u testovaných žáků necelých sedm knih⁵³ na žáka. Při detailnějším pohledu na průměrný počet přečtených knih za dané období nebyla prokázána závislost na pravidelném provádění interpretace literárního textu v hodinách literární výchovy. Všechny zkoumané třídy ($n = 8$) tuto činnost totiž realizují pravidelně, odlišují se však její frekvencí. Nejčastěji učitelé provádějí interpretaci literárního uměleckého textu několikrát do týdne, v takových třídách žáci přečetli průměrně 6,94 knih, při pravidelném věnování se této činnosti jednou za měsíc průměr dosahoval počtu 6,60 knih za období. Ve všech testovaných třídách si žáci vedou čtenářské deníky, předpokládáme tedy, že určení množství přečtených knih pro ně nebylo složité, i když jsme si vědomi jisté zkršenosti odvíjející se od sebehodnocení žáka. Zajímavou skutečností bylo také zjištění, že ne všichni učitelé kladou důraz na estetickou složku literárního textu, ale soustředí se spíše na jeho faktografické využití. Výzkumný předpoklad 4 nebyl potvrzen.

⁵² Šetření se zúčastnily čtyři školy (viz podkapitola 6.4).

⁵³ Průměrný počet knih na jednoho žáka od začátku školního roku 2013/2014 do května 2014 byl 6,93.

6.6 Diskuse a závěry

Cílem kapitoly bylo představit vybrané výsledky kvantitativní fáze smíšeného designu výzkumu autorky zabývající se individuálním čtenářstvím žáka a faktory, které je ovlivňují. Na základě popisu četností jednotlivých položek dotazníku lze konstatovat, že žáky čtení knih baví a jejich rodičům záleží na podpoře pozitivního vztahu ke čtení. Učitelé tuto činnost podporují různými aktivitami, nejčastěji formou tvorby čtenářských deníků a diskuzemi o knihách. V otázce literární interpretace uměleckého textu již byli učitelé mírně v rozporu. Stále ve školské praxi přetrvává důraz na praktické a faktografické využití textu a upouští se od čtení uměleckého textu s vyústěním v estetický zážitek. Tento nedostatek lze dávat do souvislosti s platným kurikulárním dokumentem RVP ZV (2007), ve kterém tato potřeba abscentuje. Školy a učitelé považují svou podporu ve vztahu k čtenářství jako dostačující i přesto, že se nezúčastňují národních projektů na podporu čtenářství nebo sami celoškolské aktivity podobně zaměřené neorganizují.

Induktivní statistické měření potvrdilo výzkumný předpoklad, že žáky věnující se společnému čtení s rodiči baví čtení více, než žáky, kteří se této činnosti s rodiči nevěnují. To ukazuje na míru vlivu rodiče v aktivním vztahu dítěte ke čtení. Podpora rodiny ve čtenářství je tedy významná. Zajímavým zjištěním také bylo, že pokud rodiče nechají děti si samy vybrat, zda budou číst knihy anebo ne, nejčastěji o nich diskutují se svými kamarády. Bylo také potvrzeno, že pokud rodiči záleží na aktivním vztahu jeho dítěte ke knize, dítě s ním o knihách hovoří. V porovnání s výsledky jiných výzkumů (viz Lederbuchová, 2004) téměř všichni naši respondenti uvedli, že si o knihách s někým povídají. Nejčastěji se svými kamarády, poté s rodiči. Výsledky šetření ukázaly, že generace žáků 4. ročníků ZŠ škol knihy čte, v průměru sedm titulů za školní rok.

V této kapitole nebyly prezentovány výsledky kvalitativní fáze výzkumu zaměřené na pozorování a řízený rozhovor při recepci literárního textu vybraných žáků (čtenář stálý a nečtenář). Ty budou představeny v některé z dalších publikací a propojeny s analýzou dotazníků konkrétních čtenářů a jejich rodičů.

Výzkumné šetření se stane součástí mezinárodní srovnávací studie, při které dojde k porovnání výsledků brněnských škol a základních škol (*elementary school*) v Berkeley či San Francisku, USA. Východiskem pro tento mezinárodní výzkum se stala skutečnost, že v posledních letech dochází ve společnosti k rozšíření nejrůznějších mýtů (např. dramatický pokles dětských čtenářů). Klademe si za cíl analyzovat a popsat vybrané faktory ovlivňující čtenářství žáků a následně tyto výsledky porovnat z hlediska geografického zařazení a historických souvislostí (ČR a Kalifornie, USA).

7 Analýza výukových situací rozvíjejících kompetenci k řešení problémů ve výuce přírodovědy: návrh výzkumného nástroje

Tereza Češková

V současné době jsou ve společnosti stále více prosazovány požadavky na širokou, co možná nejuniverzálnější uplatnitelnost jedince v životě. S touto tendencí do hry vstupuje i role vzdělávání v procesu utváření jedince schopného přizpůsobit se různosti požadavků. Škola má být stále více místem, v němž se žáci neučí fakta, ale způsob jak s nimi nakládat. Měli by se naučit učit, tvořivě myslet a řešit problémy různého charakteru a s co největší samostatností. RVP ZV (2013) kvůli tomuto nastupujícímu trendu položil důraz vzdělávání na klíčové kompetence. Dle našeho názoru je tento poměrně všeobjímající termín nosný (pro jeho těsnou spjatost s reálným životem), i když nesouhlasíme – podobně jako Štech (2009) – s tím, že lze kompetence rozvíjet bez propojenosti s obsahem. Považujeme jej nicméně za nedostatečně vytěžený, neboť jeho aplikace zůstává často v projektovaném, resp. implementovaném kurikulu (tedy na úrovni ŠVP) a do reálné výuky často cíleně nepronikne. My se proto na realizované kurikulum zaměříme a pokusíme se zmapovat, jak učitelé rozvíjí kompetenci k řešení problémů. Tuto kompetenci jsme vybrali právě proto, že ukazuje žákům smysluplnost toho, co se ve škole učí a vede je k aplikaci znalostí získaných ve škole v mimoškolních situacích, a to nejen v běžných, ale hlavně v situacích od standardu v některém aspektu odchýlených (čili problémových). Vzhledem k našemu zaměření na primární stupeň budeme zkoumat videozáznamy hodin přírodovědy, neboť ta dle našeho názoru poskytuje na 1. stupni pro rozvíjení dané kompetence díky variabilitě témat a zaměřenosti na souvislosti mezi nimi (vždy však ze světa blízkého žákovi) příležitostí snad nejvíce. Doposud však nejsou k dispozici výzkumné nástroje, za pomoci kterých by bylo možné ve výuce identifikovat, analyzovat a následně popsat situace, které podporují rozvíjení dané kompetence. Proto si naše kapitola klade za cíl představit takový nástroj, s nímž bude možné zjistit, jaké učební úlohy, resp. výukové situace učitelé k rozvíjení kompetence k řešení problémů užívají. Prostřednictvím poslední kapitoly v této knize tak nahlédneme do výzkumu realizovaného kurikula a navrhneme metodologii pro jeho zkoumání z vybraného hlediska.

7.1 Kompetence k řešení problémů

Janík, Maňák a Knecht (2009, s. 151) vymezují znaky kompetencí tím, že: (a) předpokládají transfer vědomostí a dovedností mezi kontexty; (b) jejich uplatnění lze ověřit pouze v určitých kontextech a (c) lze je uplatnit pouze v některých situacích a kontextech. Více než na obsah (konkrétní znalosti) jsou tedy zaměřeny na procesuální stránku (jednotlivé činnosti rozvíjející dovednosti, mezi nimi transfer), tu však nelze rozvíjet bezobsažně a je pro ni důležitý určitý znalostní základ. Úroveň rozvinutí kompetencí je ovlivněna nejen kognitivními předpoklady žáků, ale také motivací jedince (Weinert, 2001, s. 60), lze je získat učením a jejich získávání je vázáno na zkušenosti z odpovídajících situací, resp. úloh (Klieme, Maag-Merki, & Hartig, 2010, s. 107). Kompetence k řešení problémů je, podobně jako ostatní kompetence, které jsou do českého kurikula zaváděny, kompetencí nadoborovou, avšak způsob jejího rozvíjení je, jak je patrné z předchozí definice, kontextově (obsahově) vázaný.

V chápání kompetence k řešení problémů vycházíme z pojetí výzkumu PISA 2003, v němž je kompetence k řešení problémů chápána jako „kapacita jednotlivce využít kognitivní procesy ke zpracování a vyřešení reálných komplexních situací, u kterých postup řešení není okamžitě zřejmý a jejichž oborový nebo kurikulární rozsah přesahuje jednu disciplínu“ (OECD, 2003, s. 156). Pro výzkum PISA 2012 byla definice zkrácena o mezioborový aspekt a naopak rozšířena o snahu zabývat se takovými situacemi, aby mohl coby konstruktivní a reflektivní občan rozvíjet svůj osobní potenciál (OECD, 2014, s. 30). Z této změny lze usuzovat na posun od chápání problémů jako komplexních jevů (jež nejsou v reálné situaci nikdy izolované a bývají ovlivněny celými soubory dalších okolností), na jejichž řešení chceme jedince připravit, k problému jako podnětu k rozvíjení osobního potenciálu jedince. V českém kurikulu je její pojetí zaměřeno stále více jako „příprava na život“ a toto pojetí je blízké i nám v našem výzkumu.

7.1.1 Kompetence k řešení problémů v RVP ZV a její propojení se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět

RVP ZV (2013, s. 8) sice rozvíjení kompetence k řešení problémů řadí mezi primární cíle základního vzdělávání, je v něm však ukotvena velmi slabě. Jednak není vůbec vymezeno, jak je jako pojem chápána, a tedy jaká je její role v českém vzdělávacím systému, jednak je definována výčtem toho, co by měl žák na konci základního

vzdělávání zvládat⁵⁴ – rozpoznat ve svém okolí problém, najít „bílá místa“, naplánovat způsob řešení, využít vlastních zkušeností a znalostí a vyhledat potřebné informace, problém vyřešit, srovnat různé způsoby řešení, aplikovat daný postup i na další problémy a kriticky zhodnotit a obhájit svůj postup. Tyto cíle jsou však natolik obecné a neuchopitelné, že jejich dosažení nelze kontrolovat. Problém spatřujeme rovněž v tom, že záleží na tom, jak obtížný problém žákům k vyřešení zadáme – vždy je velmi subjektivní, jak rozvinutou kompetenci žáci mají a zda tedy definované cíle splňují, či ne. Nelze mít proto učitelům za zlé, že nevědí, co si pod danou kompetencí mají představit a vnímají ji jako pojem všeobjímající, který je velmi obtížné hodnotit (srov. Janík et al., 2010, s. 128–130).

Pomocí kompetence k řešení problémů lze snad nejlépe ze všech kompetencí zařazených do českého kurikula žákům „ukazovat“, jak fungují věci a děje kolem nich. Proto se jako nejvhodnější předmět pro její rozvíjení jeví přírodověda (dnes součástí vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*), která na prvním stupni přímo vychází z žákovy přímé osobní zkušenosti (viz RVP ZV, 2013, s. 35).

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je vymezena pouze pro 1. stupeň ZŠ. Je koncipována jako propojení tematických okruhů Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. Propojuje tak v sobě učivo biologické (Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví), zeměpisné (Místo, kde žijeme, Rozmanitost přírody), dějepisné (Lidé a čas), a etické (Lidé kolem nás, Místo, kde žijeme, Rozmanitost přírody), která jsou na 2. stupni realizována v rámci vzdělávacích oblastí *Člověk a příroda* (přírodopis, zeměpis, fyzika, chemie), *Člověk a společnost* (dějepis, občanská výchova) a *Člověk a zdraví* (výchova ke zdraví) (2013, s. 35–36). Ze své podstaty se věnuje zejména tématům, s nimiž mají žáci vlastní zkušenost, jsou pro ně známé a „hmatatelné“. Ve školní praxi se vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* rovná zpravidla předmětu prvouka v 1.–3. třídě a předmětům vlastivěda a přírodověda ve 4. a 5. třídě. Ale lze ji koncipovat i jako jeden souvislý předmět od 1. do 5. třídy nebo propojit učivo ve 4. a 5. ročníku do jednoho předmětu (2013, s. 35).

Z hlediska jednotlivého učiva se žáci snaží porozumět zejména světu, s nímž přichází denně do kontaktu – tomu, jak funguje jejich tělo, vztahy a souvislosti v přírodě i ve společnosti, proč má jejich okolí takové charakteristiky, které má a ne jiné, čím se liší od jiných atp. (podrobněji viz RVP ZV, 2013, s. 35–42). Prostor pro rozvíjení kompetence k řešení problémů je tedy zejména ve zprostředkování zadání

⁵⁴ Na konci základního vzdělávání žák: vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností; vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objeovávání různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému; samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy; ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdomalování problémů; kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí (RVP ZV, 2013, s. 11).

poukazujících na problémy v žákům nejbližším okolí, v podněcování jejich zvědavosti a snahy dozvědět se, proč věci fungují tak, jak fungují. Náš výzkum bude sledovat výukové situace v hodinách přírodovědy (tedy ze čtvrtého nebo pátého ročníku), a to se zaměřením na způsoby, jakými učitelé rozvíjí u žáků kompetenci k řešení problémů.

7.2 Učební úloha jako jádro výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů

O teoretických východiscích k problematice bylo zčásti pojednáno v předchozí publikaci (Češková, 2013) – zde byla podrobně rozebrána problematika učební úlohy jako jádra výukové situace, problému, problémové učební úlohy a vzdělávacího přístupu *problem-based learning*⁵⁵ i shrnutí vybraných výsledků dosavadních výzkumů k danému tématu. Pojetí výukové situace, jejímž jádrem daná učební úloha je, se oproti citovanému textu vlivem hlubšího prostudování problematiky značně změnilo (zejména odklonem od literárněvědné terminologie k didaktické), uvádíme jej zde proto v plném znění.

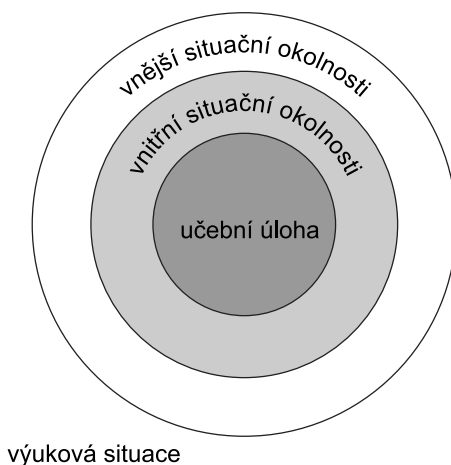
Pro správné uchopení problematiky nelze uvažovat o učební úloze jako o izolovaném jevu. Proto posuzujeme i širší kontext celé výukové situace, jíž je daná učební úloha součástí. V uchopení výukové situace vycházíme z Pelikánova pojetí situace, kterou vidí jako „konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje“ (Pelikán, 1995, s. 48). Za výukovou situaci považujeme tedy konkrétní shodu okolností (jež budou rozebrány podrobněji níže), která je omezena místem a časem, během níž je jedinec vystaven působení učitelem předložených vlivů (učebních úloh a vnitřních situačních okolností výukové situace, jejímž jsou jádrem) a která mají svůj výukový cíl, na něž žák určitým způsobem reaguje.

Každá výuková situace má „jádro“ a „obal“. Za jádro výukové situace považujeme učební úlohu (podrobněji viz níže). K přesnému vymezení obalu se inspirujeme původně lingvistickou terminologií, již zavádí Eco (2004, s. 230–231) – kontext, ko-text a okolnost⁵⁶ a jejím uchopením Slavíkem a Janíkem (2012, s. 276–279). Protože literárněvědný přístup je do naší problematiky přenositelný jen zčásti, upravili jsme jednotlivé kategorie v logice didaktiky.

⁵⁵ O efektivitě *problem-based learning* viz např. Dochy et al. (2003), Gijbels et al. (2005), z primárního stupně např. Drake a Longová (2009).

⁵⁶ Kontextem rozumí Eco (2004, s. 231) logiku příbuzností, čili „prostředí, ve kterém se daný výraz objevuje po boku ostatních výrazů náležících do stejného systému“. Okolností chápe situaci, „ve které se může vyskytnout výraz se svým možným kontextem“ (s. 231), zatímco ko-text je „skutečné prostředí výrazu v průběhu aktuálního procesu komunikace“ (s. 231).

Okolnosti vnímáme, inspirováni Ecem (2004), jako soubor faktorů, které mohou ovlivnit zařazení dané učební úlohy. V duchu kontextu zavádíme pojem *vnější situační okolnosti*, ko-text pojímáme jako *vnitřní situační okolnosti* (viz obrázek 7.1).



Obrázek 7.1. Schéma výukové situace.

Vnějšími situačními okolnostmi rozumíme všechny znalosti, zkušenosti a dovednosti, jež žák při řešení dané úlohy může použít, i to, co si aktéři „přinášejí“ z kultury (co nelze vztáhnout pouze k dané situaci; srov. pojetí kontextu in Slavík & Janík, 2012, s. 277). Zároveň mezi ně řadíme i motivaci a aktivitu žáků, jejich individuální komunikační dovednosti, schopnost spolupráce atp. Do vnějších situačních okolností se rovněž promítá i druhý z aktérů vzdělávacího procesu – učitel. Na jeho straně sledujeme jako vnější situační okolnosti jeho znalost problematiky, didaktické a komunikační dovednosti, velikost třídy, se kterou pracuje, materiály, které žákům poskytne, časové rozvržení atp. Nejedná se tedy pouze o osobnostní charakteristiky, ale i o prostředky, které v edukačním procesu užije a ovlivní to jeho průběh.

Za vnitřní situační okolnosti v souladu s Ecovou definicí ko-textu považujeme to, co lze přímo v hodině pozorovat – jak je v konkrétní hodině učební úloha uchopena (tedy kdy, jak a proč je v té konkrétní hodině zadána, jakým způsobem je řešena atd.). Nazýváme jimi tedy vše, co zpravidla učitel vykoná směrem k úloze (uvedení tématu, zopakování pojmů, kontextu, připomenutí algoritmů, ale i následné hodnocení spolupráce, činnosti apod.) i veškeré interakce mezi učitelem, žákem/žáky a učivem (tedy např. fáze řešení problémové učební úlohy – viz níže). Ve vnitřních situačních okolnostech dané úlohy se rovněž odráží vnější situační okolnosti, jež si žák s sebou

do řešení úlohy přináší a rovněž vnější okolnosti, které jsou na straně učitele. Oba druhy okolností jsou vztaženy k učební úloze, např. motivaci žáků shledáváme proto jako vnější situační okolnost, která vstupuje k úloze z vnějšku.

Jádrem je samotná učební úloha, kterou se budeme zabývat především, a to ve dvou rovinách – učební úloha jako jádro výukové situace (dále VS) a *jádrová učební úloha*, již nazýváme centrální učební úlohu, která stojí nad celou situací, shrnuje to, kam celá situace směřuje do jedné otázky. Lze jí nazvat úlohu, na kterou můžeme usuzovat z kontextu, příp. zobecňuje učební úlohy coby jádra, pokud jich je více (viz jádrová učební úloha ve VS 4, kterou rozebíráme níže).

V této práci budeme vycházet z pojetí učební úlohy jako „výzvy podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem, resp. učebními úlohami“ (Vaculová, Trna, & Janík, 2008, s. 36–37). Takto pojatá učební úloha může mít podobu otázky či podnětu k nějaké činnosti (Vaculová, Trna, & Janík, 2008). Současné konstruktivisticky pojaté vyučování zdůrazňuje, že učení je aktivní proces, ve kterém žáci aktivně konstruují a rekonstruují své znalosti (Dolmans et al., 2005, s. 732). Vzhledem k tomu, že pojednáváme o učebních úlohách rozvíjejících kompetenci k řešení problémů, nelze jejich definování zploštit pouze na kognitivní dimenzi a naopak v některých aspektech je kognitivní dimenze až příliš široká (v našem výzkumu nelze postihnout např. představivost, paměť atd.). Za učební úlohu budeme proto považovat otázku či podnět vyvolávající učební činnost⁵⁷.

Ve vymezení, co je problémová učební úloha, vycházíme zejména ze vzdělávacího přístupu *problem-based learning*. V souladu s ním pak za exemplární *učební úlohu rozvíjející kompetenci k řešení problémů*, resp. *problémovou učební úlohu* považujeme úlohu, která obsahuje neúplně strukturovaný problém vycházející z reálného života a spojuje proto v sobě kontext více oborů. Tato úloha dále staví na dříve získaných znalostech, ale je prostředkem k získání znalostí nových, má více řešení, podporuje transfer nově získaných poznatků mezi různými kontexty/obory a rozvíjí komunikační dovednosti i divergentní vidění. Žáci musí ze zadání vybrat podstatné informace, navíc se skládá obvykle z dílčích úloh, které však žáci musí samostatně rozklíčovat (nejsou explicitně zadány a pojmenovány). Je řešena obvykle ve skupině a role učitele spočívá pouze v zadání úlohy, ne v nabízení řešení – hlavní aktivita je tedy na žácích (podrobněji viz Češková, 2013).

Pro náš výzkum je rovněž vhodné zaměřit se na fáze řešení problémové úlohy ve výuce. Domníváme se, že jejich (ne)vyskytnutí v řešení problémové situace i délka budou korespondovat s mírou naléhavosti alterace (viz Janík et al., 2013). Proto se jimi budeme v následující podkapitole věnovat podrobněji.

⁵⁷ Hartl a Hartlová (2000, s. 93–94) charakterizují učební činnost jako činnost zaměřenou na osvojení si vědomostí a dovedností, návyků, postojů a forem chování různého obsahu a na různém stupni složitosti, jejímž základem je činnost kognitivní.

7.2.1 Fáze řešení problémových úloh

Problem-based learning dává sice žákům větší autonomii v řešení, i přesto je však vhodné naučit je alespoň elementárnímu postupu při řešení problémových úloh. O této problematice je napsáno mnoho – ať už z hlediska psychologického (řešení problémů – viz např. Sternberg, 2009; Jonassen, 2011 aj.), nebo procesu *problem-based learning* jako takového (viz např. Barrows & Tamblyn, 1980; Delisle, 1997; Savin-Baden & Howell Major, 2004; Etherington, 2011). Vzhledem k tomu, že se v základních rysech shodují, vytvořili jsme syntézou prací nejčastěji odkazovaných autorů (českých i zahraničních) tabulku fází (tabulka 7.1), které uvádí jednotliví autoři. Vybrali jsme však pouze ty, kteří se zabývají řešením problémů jako součástí edukačního procesu.

Tabulka 7.1

Popis fází řešení problémové učební úlohy

Fáze	Popis fáze	Výchozí zdroje
(0) Strukturování problému	Učitel posuzuje vnější (velikost třídy, způsob rozdělení žáků do skupin, dostupné zdroje, časová dotace, materiální podmínky) a vnitřní (cíle, obsahy, adresát, metody, didaktické prostředky) situační okolnosti, stanovuje a přesně vymezuje problém, který bude s žáky řešit.	Hung (2009), Kličková (1989), Savin-Badenová a Howell Majorová (2004)
(1) Iniciování	Učitel zadává úlohy, kterými žáky seznamuje s problematikou, již se bude týkat i jádrová úloha. Tato fáze zároveň slouží jako motivace pro žáky. Využívá se zejména propojení s žakovým okolím.	Delisle (1997), Kličková (1989), Segers (1997), Torpová a Sageová (2002)
(2) Analyzování problému	Jedná se o nejobsáhlejší a pro řešení problému zcela klíčovou fázi. Fáze začíná obvykle představením problémové úlohy. Žáci (často v diskusí s učitelem) analyzují problém, jenž jim byl prezentován, a to v postupných krocích – analyzují podstatu problému, diskutují své znalosti v dané problematice, strukturují je a vytvářejí hypotézy. Fáze by měla být završena vytvořením plánu řešení a rozhodnutím o informacích, které je třeba dohledat v dostupných zdrojích. Učitel působí pouze jako poradce, hlavní aktivita je na žácích.	Delisle (1997), Hung, Jonassen a Liu (2007), Kličková (1989), Kuřina (1976), Maňák a Švec (2003), Schmidt (1983), Segers (1997), Torpová a Sageová (2002), Zumbach, Kumpf a Koch (2004)
(3) Vyhledávání informací	Žáci individuálně nebo v malých skupinách vyhledávají informace, které jim umožní vyřešit jádrovou úlohu. Využít mohou v podstatě kterýkoliv dostupný zdroj – např. internet, knihy, tisk, radu odborníka, videozáznam atd. Možnou variantou rovněž je, že nevypracovávají stejný úkol, ale každá skupina dostává jiný dílčí úkol, který v následující fázi syntetizují v řešení. Učitel je poradcem, pomáhá při formulacích, uvádí protipříklady atp.	Delisle (1997), Hung, Jonassen a Liu (2007), Kuřina (1976), Maňák a Švec (2003), Schmidt (1983), Segers (1997), Torpová a Sageová (2002), Zumbach, Kumpf a Koch (2004)

Fáze	Popis fáze	Výchozí zdroje
(4) Syntetizování výsledků	Žáci sdílejí o informace, které našli v předchozí fázi, testují původní hypotézy, syntetizují řešení, které následně případně znovu verifikují. Učitel pouze koriguje celý proces.	Delisle (1997), Hung, Jonassen a Liu (2007), Kličková (1989), Maňák a Švec (2003), Schmidt (1983), Segers (1997), Torpová a Sageová (2002), Zumbach, Kumpf a Koch (2004)
(5) Sumarizování výsledků a jejich prezentování	Učitel shrnuje, srovnává a hodnotí žákovská řešení, vede žáky k hledání dalších alternativ, zexplicitňuje podstatu problému a směřuje žáky k transferu naučeného do dalších kontextů. Žáci zobecňují výsledky a prezentují je před ostatními.	Delisle (1997), Hung, Jonassen a Liu (2007), Kličková (1989), Kuřina (1976), Schmidt (1983), Torpová a Sageová (2002), Zumbach, Kumpf a Koch (2004)
(6) Reflektování procesu řešení	V této fázi probíhá reflexe všemi směry – učitel reflektuje činnost, postup řešení a výstupy žáků, žáci reflektují roli v týmu, aktivitu i výstupy sebe i ostatních.	Delisle (1997), Kličková (1989), Segers (1997)

Dílčí fáze řešení problémů ve výuce zmiňované jednotlivými autory jsme rozdělili do šesti fází. Tyto fáze jsou základem teoretického modelu, jenž je didaktickou aplikací klasického „problem solving cycle“, jež popisují mj. autoři uvedení v úvodu podkapitoly. Předpokládáme, že řešení žádné ze sledovaných učebních úloh nebude obsahovat všechny fáze, zároveň však jejich popisem ukazujeme modelový způsob, jakým by bylo možné v *problem-based learning* k problémové úloze přistupovat. Výše zmiňované fáze tvoří tedy analytický rámec pro detailnější zkoumání problémových učebních úloh a jejich řešení ve výuce přírodovědy. Metodologii souvisejícího výzkumného šetření představujeme v následující podkapitole.

7.3 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je popsat, jakým způsobem jsou používány učební úlohy, coby jádra výukových situací rozvíjejících kompetenci k řešení problémů ve výuce přírodovědy na 1. stupni.⁵⁸

⁵⁸ Z hlediska metodiky 3A (Janík et al., 2013) tedy jde o anotaci a analýzu. V dalších fázích se pak pokusíme navrhnout možnosti zlepšení vybraných z nich vzhledem k dané kompetenci (v metodice 3A (ibid.) jde o alteraci).

Výzkum je rozdělen do dvou částí. Hlavním cílem první části je analyzovat způsob užití učebních úloh rozvíjejících kompetenci k řešení problémů v přírodovědě na 1. stupni. Hlavní cíl rozpracováváme do čtyř dílčích cílů:

- (1) Identifikovat problémové učební úlohy ve videozáznamu.
- (2) Popsat výukové situace (dále jen VS), v jejichž jádrech se problémové učební úlohy nacházejí.
- (3) Analyzovat vybrané aspekty VS rozvíjejících kompetenci k řešení problémů (užité didaktické prostředky, využití prostoru ve třídě, vyučovací forma, fáze, ve kterých jsou úlohy řešeny atp.)
- (4) Skrze jednotlivé kazuistiky popsat souhrnné charakteristiky užívání VS rozvíjejících kompetenci k řešení problémů.

Hlavním cílem druhé části je navrhnout alterace vybraných VS tak, aby relativně lépe rozvíjely kompetenci k řešení problémů.

7.4 Metodologie výzkumu

Navrhovaný výzkum bude zkoumat učební úlohy rozvíjející kompetenci k řešení problémů, a to jak z hlediska kvantitativního, tak kvalitativního. Kvantitativní přístup bude použit pouze pro strukturovanou deskripci vybraných charakteristik zvolených výukových situací. V této podkapitole budeme ilustrovat postup při identifikování problémové učební úlohy ve videozáznamu a při popisování výukových situací, jichž jsou dané problémové učební úlohy jádrem.

Výzkumný vzorek

Zkoumáno bude deset videozáznamů hodin přírodovědy na 1. stupni, které byly pořízeny v rámci IVŠV (CPV) videostudie v letech 2010/2011. Záznamy byly natočeny v 5 třídách u 5 učitelů 5 náhodně vybraných škol v Jihomoravském kraji (Najvarová, Najvar, & Janík, 2011, s. 142). Práce bude navazovat na již realizovanou analýzu učebních úloh ve výuce přírodovědy na 1. stupni ZŠ (Najvar et al., 2011). Tato podkapitola uvede vybrané výsledky analýzy jedné z výše zmíněných hodin.

7.4.1 Od teoretických východisek k metodologii výzkumu

V následující podkapitole uvádíme návrh výzkumného nástroje, pomocí něhož budeme analyzovat ve videozáznamech výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů, a to včetně teoretických východisek, kterými podkládáme zvolená pojetí. Nástroj představujeme v postupných krocích tak, jak bude postupně rozvíjen.

Nejdříve vymezíme, jak budeme ve videozáznamu identifikovat jednotlivé učební úlohy a způsob, jak z nich následně vybereme problémové učební úlohy. Poté navrhne strukturu, pomocí níž bude možné charakterizovat výukovou situaci, která je obalem každé problémové učební úlohy. Nakonec představíme výzkumné otázky, na něž se budeme zaměřovat při souhrnné analýze výukových situací, které jsme podrobně popsali.

Učební úloha

Klíčovou jednotkou pro náš výzkum je učební úloha. Učební úlohou rozumíme každou otázku či výzvu vyvolávající učební činnost. Ve výuce se však často vyskytují i úlohy z našeho pohledu navazující, které nějakým způsobem rozvíjí učební úlohu, po níž, většinou bezprostředně, následují. Takovou úlohu budeme nazývat tedy *následnou* a považujeme za ni:

- (1) Doplnění – jeho smyslem je rozšířit odpověď o další možná řešení. Např. po otázce *Kterým živočichům se říká vysoká lovná zvěř?* následuje doplňující úloha v podobě otázky *A my jsme se ještě učili o...?* nebo *V čem jsou ještě jiní?* (1Pr_A2 IVŠV videostudie).
- (2) Zpřesnění – rozvíjí a zpřesňuje předchozí odpověď. Např. úlohou je *Přejděme ke krtkovi obecnému. Jak je přizpůsobený životu pod zemí? – Rypáčkem.* Zpřesněním je pak otázka *Co on má v tom rypáčku?* (1Pr_A2 IVŠV videostudie). Zpřesněním však není např. otázka *Co to způsobuje, když ona pluje?* (1Pr_A2 IVŠV videostudie) navazující na odpověď žáků týkající se rozdílu mezi kaprem a štikou, že štika je hubenější, neboť úkolem bylo srovnat tělo kapra a štiky, avšak otázka jde dál než jen na pouhé konstatování rozdílu v anatomii obou ryb.

Následnou úlohu nebudeme označovat jako plnohodnotnou učební úlohu. Úlohou pro naše účely není ani organizační pokyn (*Podíváme se teď na tabuli a doplníme, co nám tam píše.*) ani otázka či výzva k učební činnosti s těžištěm v jiném předmětu, v našem případě např. český jazyk – řeší-li, jaké i/y mají ve slově napsat. Rovněž jako úlohu nevnímáme výzvy k jiné než učební činnosti (*Kubo, zavři prosím dveře.*). Otázky bývají někdy rozděleny do dvou i více částí (např. *Takže mrknem na obrázek štiky, který máte v učebnici. Takže tady máme štiky, tady máme kapra. Tady je máme také. Srovnajte, v čem se liší.*) (1Pr_A2 IVŠV videostudie), v takovém případě je vnímáme celistvě.

Problémová učební úloha

V předchozí podkapitole jsou rozepsány charakteristiky problémové učební úlohy. Mnohé z nich nelze však ve videozáznamu pozorovat. Jako kritéria, pomocí nichž rozhodneme, zda úloha je, nebo není problémovou, proto zařazujeme pouze ta pozorovatelná z nich:

- (1) **Úloha vychází z reálného života** – její obsah je předložen tak, jak se s ním žáci mohou v životě setkat, nejde o uměle vytvořený problém, fiktivní skutečnost vytvořenou pro účely výuky, ale předložení konkrétních částí skutečného světa a vztahu mezi nimi.
- (2) **Úloha obsahuje neúplně strukturovaný problém** – tedy problém, v jehož zadání je jeden nebo více elementů potřebných k vyřešení neúplně vymezen, nebo zcela chybí. Tyto elementy musí řešitel dohledat (nejsou obsaženy v jeho předchozích znalostech) a najít tak cestu k cílovému stavu, jenž není na počátku zcela znám (na rozdíl od dobře strukturovaného problému, u něž je počáteční i cílový stav zřejmý a k jeho vyřešení stačí aktuální řešitelovy znalosti a dovednosti). Neúplně strukturovaný problém je obvykle silně kontextově vázán, a způsob jeho vyřešení není proto univerzální (podrobněji viz Češková, 2013).
- (3) **Úloha je mezioborového charakteru** – vyřešení úlohy vyžaduje propojení znalostí a dovedností z více oborů. Tyto obory chápeme v souladu s vymezením předmětů ve škole (biologie, matematika, fyzika...) – Tedy např. otázka zjišťující souvislost mezi tvarem těla ryby a jejím pohybem ve vodě prolíná biologii s fyzikou a je tedy mezioborová. Naopak otázku *Co víš o štice?* (1Pr_A2 IVŠV videostudie) lze považovat pouze za jednooborovou, neboť vyžaduje souhrn vnějších i vnitřních znaků, všechny jsou však při vyjmenování z oblasti biologie.
- (4) Učitel je pouze zadavatelem úlohy – nechává žákům větší samostatnost v řešení, nevede je všemi kroky řešení.
- (5) Úloha obsahuje v sobě systém na sebe navazujících kroků, které ale žáci musí sami rozklíčovat (nejsou explicitně zadány a pojmenovány, žáci si musí sami uvědomit, na co se zaměřit) – řešení spočívá v rozložení úlohy na několik dílčích kroků. Žáci musí vyřešit postupně několik úloh, které by bylo možné položit i explicitně a samostatně.
- (6) Úloha je řešena ve skupině – tj. ne samostatně, pro tyto účely tedy v počtu min. dvou žáků.
- (7) Úloha má více řešení – existuje více způsobů, jak problém řešit.

V praxi není běžné, že se úlohy shodují s typickou, ukázkovou problémovou úlohou, proto jsme zvolili pro účely našeho výzkumu postup výběru následovně: za problémovou učební úlohu považujeme takovou úlohu, která odpovídá prvním třem výše zvoleným kritériím, neboť ta považujeme za determinující, a nejméně jednomu ze zbylých čtyř.

Problémová učební úloha jako součást výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů

Úlohy, které budou posouzeny jako problémové, nahlédneme skrze celou výukovou situaci (dále jen VS), jíž jsou součástí. Výukovou situaci, jejímž jádrem je problémová učební úloha, budeme nazývat VS rozvíjející kompetenci k řešení problémů přesto, že jsme si dobře vědomi, že to, zda situace rozvíjí danou kompetenci, nebo ne, je silně závislé na konkrétní realizaci v hodině. Pohled skrze výukovou situaci nám poskytne důležitý kontext učební úlohy jako jádra výukové situace a napomůže tak hlubšímu porozumění. V pojetí VS vycházíme z Pelikána (1995; viz výše). Tuto definici doplňujeme o charakteristiky, které dle našeho názoru VS pomáhají popsát.

Janík et al. (2013, s. 224) určuje jednotlivé situace dle (1) závažnosti situace v kontextu výuky, (2) místa a časového intervalu, (3) obsahu situace a (4) návaznosti na kontext (souvislosti s dalšími situacemi v celku). Kontext je v našem jádrovém pojetí souborem zejména vnitřních okolností, jež úloze předcházely nebo je lze v dané situaci pozorovat. Pro identifikaci považujeme navíc VS za určující organizační formu a užití didaktického prostředku, proto je zařazujeme do charakteristiky. Vzhledem k výše popsanému vnímání učební úlohy jako jádra, jehož obal tvoří vnější situační okolnosti (jež lze pozorovat pouze v omezené míře) a vnitřní situační okolnosti, popisujeme výukovou situaci, jíž je daná úloha součástí, určením:

- (1) tématu, resp. obsahu výukové situace,
- (2) organizační formy užití při VS,
- (3) prostoru v rámci třídy,
- (4) užitých didaktických prostředků,
- (5) návaznosti na předchozí obsahy,
- (6) fázi řešení problémové úlohy.

Závažnost situace v rámci výuky je přiznána tím, že jsme uznali danou učební úlohu, coby jádro dané situace, za problémovou. Zvolení každé výukové situace zároveň provází přesné *časové vymezení*. Výuková situace je ohraničena vždy předělem v podobě změny tématu, didaktického prostředku, organizační formy, využitého prostoru nebo výukové fáze. Nyní rozebereme jednotlivé určované okolnosti podrobněji.

ad (1) Téma, resp. obsah výukové situace

Zapisovat budeme téma VS, snahou bude pojmenovat, čeho se tematicky VS týká.

ad (2) Organizační formy

Kategoriální systém pro posuzování organizační formy z videozáznamu je převzat od Janíka a Mikové (2006, s. 68–71)⁵⁹ a upraven podle rozdělení Václavíka (2002, s. 293) vzhledem k potřebám problémové výuky. Z hromadné výuky zařazujeme jako zvláštní rozhovor se třídou, jež z výukových metod realizovatelných hromadnou

⁵⁹ Janík a Miková (2006) adaptovali kategoriální systém od Seidlové, Prenzela a Kobargové (2005).

výukou považujeme v naší problematice za nejvíce nosný, naopak oproti Janíkovi a Mikové (2006) vynecháváme kategorii diktátu a výkladu učitele, neboť v nich lze problémovou učební úlohu realizovat jen velmi obtížně (dále viz tabulka 7.2).

Tabulka 7.2

Kategoriální systém pro analýzu organizačních forem výuky

Kód	Kategorie	Obsahové vymezení
OF1	Hromadná výuka – rozhovor se třídou	Učitel pracuje s celou třídou. Žáci jsou učitelem aktivizováni prostřednictvím otázek, na základě odpovědí je žákům zprostředkováno učivo.
OF2	Samostatná práce	Žáci samostatně zpracovávají zadaný úkol. Učitel příp. komunikuje s žáky individuálně.
OF3	Práce ve dvojicích	Žáci zpracovávají zadaný úkol ve dvojicích. Učitel příp. komunikuje s jednou či několika dvojicemi najednou, ne však s celou třídou.
OF4	Práce ve skupinách	Žáci zpracovávají zadaný úkol ve skupině o třech nebo více žácích. Učitel příp. komunikuje s jednou či několika skupinami najednou, ne však s celou třídou.
OF5	Více forem současně	Vztahuje se na situace, v nichž probíhá více organizačních forem najednou a nelze rozhodnout, která z nich je dominantní.
OF6	Jiné	Vztahuje se na situace, v nichž není možné výukovou formu přiřadit do některé z výše uvedených kategorií.

ad (3) Prostor v rámci třídy

Výuka na 1. stupni je specifická z hlediska střídání nejen metod a forem výuky, ale i pohybem žáků během hodiny a střídáním jejich lokace. Určitá místa navíc dávají prostor různým činnostem. *Problem-based learning* je spjat se skupinovou výukou, navíc v českém kontextu je spíše netradiční metodou a takové jsou spjaty spíše s prostorem mimo tradiční uspořádání v lavicích. Proto považujeme za přínosné vymežit i prostor v rámci třídy, ve kterém se daná činnost odehrává (dále viz tabulka 7.3).

Tabulka 7.3

Kategoriální systém pro analýzu využití prostoru v rámci třídy žáky při řešení dané učební úlohy

Kód	Kategorie	Obsahové vymezení
P1	V lavicích	Vztahuje se na situace, v nichž sedí žáci v lavicích v jejich obvyklém uspořádání.
P2	Před tabulí	Vztahuje se na situace, v nichž se většina nebo všichni žáci při dominantní výukové formě nachází před tabulí.
P3	Na koberci (či jiném místě mimo lavice určeném ke společné činnosti celé třídy)	Vztahuje se na situace, v nichž se většina nebo všichni žáci při dominantní výukové formě nachází na koberci nebo jiném místě k činnosti mimo lavice určeném.

Kód	Kategorie	Obsahové vymezení
P4	Libovolně ve třídě (každý jinde)	Vztahuje se na situace, v nichž se většina nebo všichni žáci při dominantní výukové formě nachází konstantně rozptýleně po třídě (na libovolném místě).
P5	Přemísťování po třídě	Vztahuje se na situace, v nichž se většina nebo všichni žáci při dominantní výukové formě pohybují po různých místech ve třídě.
P6	Mimo třídu	Vztahuje se na situace, v nichž se většina nebo všichni žáci při dominantní výukové formě nachází mimo třídu.

ad (4) Užití didaktické prostředky

Pro kódování užitých didaktických prostředků v problémových učebních úlohách bylo využito kategoriálního systému Janíka et al. (2007, s. 86), jenž byl adaptován pro účely našeho výzkumu (viz tabulka 7.4). Pro postihnoutí co nejpřesnějšího obrazu jejich užití může být kódováno více didaktických prostředků v jedné výukové situaci.

Tabulka 7.4

Kategoriální systém pro analýzu využitých didaktických prostředků

Kód	Kategorie	Obsahové vymezení
DP1	Bez didaktických prostředků	Není využito žádných pomůcek ani prostředků – např. při rozhovoru učitele s žáky, zkoušení.
DP2	Tabule	Učitel nebo žák píše, kreslí schémata, společně doplňují do textu na tabuli atp.
DP3	Pracovní list	Učitel seznamuje žáky s pracovním listem, učitel a/nebo žáci je zpracovávají, kontrolují, opravují, hodnotí.
DP4	Sešit	Žák nebo žáci využívají k učební činnosti sešit.
DP5	Učebnice	Učitel a/nebo žáci pracují s učebnicí (čtou, doplňují, odpovídají na otázky uvedené v učebnici).
DP6	Encyklopedie a další publikované materiály	Učitel a/nebo žáci pracují s encyklopedií nebo jiným publikovaným materiálem.
DP7	Model/reálný předmět	Učitel a/nebo žáci pracují s modelem nebo reálným předmětem. Učitel o ně opírá svůj výklad, demonstruje určitý jev, žáci s předmětem či modelem manipulují dle pokynů učitele apod.
DP8	Obraz/mapa/kartičky	Využívá se nástěnný obraz či kartičky s textem, obrázkem či jejich kombinací.
DP9	Audiozáznam	Využívá se poslech audiozáznamu z CD, internetu, hudebního nástroje apod.
DP10	Videozáznam	Využívá se sledování videozáznamu – z televize, internetu, DVD,...
DP11	ICT	Učitel nebo žák při výuce využívá ICT – např. interaktivní tabuli, počítač atp.
DP11	Ostatní	Vztahuje se na situace, v nichž není možné stěžejní užitý didaktický prostředek přiřadit do některé z výše uvedených kategorií.

ad (5) Návaznosti na předchozí obsahy

Smyslem je popsat, jak bylo navázáno na předchozí části hodiny. Součástí je tematicky-obsahová linka, která znázorňuje jakýsi příběh hodiny, z něhož je patrné, jak učitel téma postupně rozvíjí.

ad (6) Fáze řešení problémových úloh v rámci výukové situace

Každá problémová VS obsahuje nejméně jednu problémovou učební úlohu. Může jich však obsahovat i více. V tom případě každou úlohu rozebíráme z hlediska fází řešení zvlášť, avšak na VS následně nahlížíme rovněž jako na celek, neboť jednotlivé úlohy v rámci dané VS spolu vždy úzce souvisí (např. iniciační fáze je u první úlohy v dané VS nejdelší, u dalších se pak již zkracuje, protože navazuje na úlohu první a není třeba ji již tolik rozvíjet). Délky fází u jednotlivých úloh proto následně posuzujeme napříč celou VS.

Charakteristiky jednotlivých fází jsme popsali na základě syntézy výše citovaných zdrojů (Delisle, 1997; Hung, Jonassen, & Liu, 2007 ad.). Časy jsou počítány včetně zadání otázky. Ve VS je daná fáze obsažena tehdy, vyskytuje-li se v ní alespoň jedna z činností, které jsou v jejím popisu vymezeny (dále viz tabulka 7.5).

Tabulka 7.5

Kategoriální systém pro analýzu fází řešení problémové úlohy

Kód	Fáze	Obsahové vymezení
F0	Strukturování problému	U: Posouzení vnějších (velikost třídy, způsob rozdělení žáků do skupin, dostupné zdroje, časová dotace, materiální podmínky) a vnitřních situačních okolností (cíle, obsahy, adresát, metody, didaktické prostředky)
F1	Iniciování	U: Přípravná fáze – zadání úloh, které „připravují půdu“ pro jádrovou otázku Motivace (ideálně skrze propojení s běžným životem). Ž: Seznámení s problematikou Motivace
F2	Analyzování problému	U: Prezentování problému žákům Dovysvětlení pojmů Organizování, příp. korigování žakovských postupů i nápadů Ž: Identifikace a formulace problému Objasnění pojmů obsažených v zadání Pochopení, co je podstatou problému. Analýza toho, co znají, co hledají, a co potřebují znát k jeho vyřešení (brainstorming). Aktivace dosavadních znalostí. Uspořádání, strukturování faktů, pojmů, nápadů, jak problém vyřešit. Formování hypotéz (Mohlo by to být...?) Návrh plánu řešení. Formulace okruhů/pojmů k nastudování.

Kód	Fáze	Obsahové vymezení
F3	Vyhledávání informací	U: Korigování a pomoc při žákovském vyhledávání informací Ž: Vyhledávání informací v informačních zdrojích (internet, tisk, knihy, odborné osoby...) – samostatně nebo v malých skupinách. V některých případech učitel určí každé skupině jinou podotázku.
F4	Syntetizování výsledků	U: Korigování skupinové dynamiky (komunikace) Pomoc při restrukturování informací Korigování dalšího postupu skupiny Ž: Diskuse o prostudovaných faktech Sdílení vlastního řešení Syntéza žákovských návrhů řešení Testování žákovských řešení, popř. generování nových hypotéz a návrat k předchozím fázím Produkce jednoho nebo více řešení
F5	Sumarizování výsledků a jejich prezentování	U: Srovnání jednotlivých způsobů řešení Hodnocení správnosti řešení Zexplicitnění Návaznost na další kontexty (podpora pro transfer) Ž: Shrnutí řešení Hledání možných alternativ Diskuse o dalších (přidružených) problémech, které se během řešení vyskytly Prezentování výsledků před ostatními (v podobě žákovského produktu – plakát, prezentace, slohové cvičení atp.) – lze využít k hodnocení Zevšeobecnění, transfer do dalších kontextů
F6	Reflektování procesu řešení	U: Hodnocení výsledků Hodnocení činnosti žáků Hodnocení výstupů žáků Ž: Shrnutí postupu řešení (Sebe)reflexe procesu vyhledávání informací, výsledků (Sebe)reflexe výstupů (plakátů, prezentací, atp.) (Sebe)reflexe práce ve skupině

Pozn. Volně podle Delisle (1997), Hung, Jonassen a Liu (2007), Kličková (1989), Maňák a Švec (2003), Schmidt (1983), Segers (1997), Torpová a Sageová (2002), Zumbach, Kumpf a Koch (2004).

Výuková situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů

Takto popsanou výukovou situaci následně nahlédneme skrze vnější a vnitřní situační okolnosti, přičemž se zaměříme zejména na charakteristiky vnitřních situačních okolností, jež lze na videozáznamu pozorovat. Výzkumné otázky této fáze jsme rozdělili do dvou skupin – (1) shrnující charakteristiky problémových výukových situací a (2) shrnující charakteristiky fází řešení problémové učební úlohy.

- (1) Souhrnné charakteristiky problémových výukových situací:
- (a) Které fáze obsahují jednotlivé VS?
 - (b) Jak jsou dlouhé jednotlivé obsažené fáze?
 - (c) V jaké fázi výuky se problémové situace vyskytují?
 - (d) Jakým způsobem problémové výukové situace navazují na předchozí učební činnosti?
- (2) Souhrnné charakteristiky fází řešení problémové učební úlohy:
- (a) Jak jsou jednotlivé fáze zastoupeny v řešení problémových úloh?
 - (b) Jaké jsou jádrové činnosti v jednotlivých fázích?
 - (c) Jaké shodné znaky vykazují jednotlivé fáze řešení problémové úlohy?
 - (d) Jaké shodné znaky (okolnosti) vykazují problémové učební úlohy? (organizační formy, didaktické prostředky, způsob zadání (písemně, ústně), zdroj (učebnice, učitelova promluva...)?

7.5 Vybrané výsledky analýzy jedné vyučovací hodiny

V rámci ověřování výzkumného nástroje byl analyzován jeden videozáznam hodiny přírodovědy v 5. ročníku ZŠ (1Pr_A2 IVŠV videostudie) pořízený v rámci IVŠV videostudie 1. stupně ve školním roce 2010/2011. Podle popsané metodologie bylo v hodině identifikováno 71 učebních úloh, z nichž 11 bylo určeno jako problémové (viz tabulka 7.6). V některých VS se vyskytuje více problémových úloh, proto rozebíraných VS je celkem 7. Níže jsou popsány jednotlivé učební úlohy, které byly shledány jako problémové.

Tabulka 7.6
Identifikované problémové úlohy

	Reálný život	Špatně str. problém	Meziob. charakter	Učitel jen zadavatel	Systém úloh	Skupinové řešení	Více řešení
U26 (8:30)	✓	✓	✓	-	✓	-	-
U37 (27:20)	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
U38 (27:50)	✓	✓	✓	-	✓	-	-
U43 (30:20)	✓	✓	✓	-	✓	-	-
U56 (38:50)	✓	✓	✓	-	✓	-	-
U58 (39:00)	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
U61 (39:39)	✓	✓	✓	✓	✓	-	-
U65 (40:20)	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
U68 (41:30)	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓
U69 (42:00)	✓	✓	✓	✓	-	-	-
U71 (44:20)	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓

Pro názornost přikládáme rozbor jedné vybrané VS z hodiny přírodovědy v pátém ročníku ZŠ, jež se věnovala ekosystému rybník (hodina 1Pr_A2 z IVŠV videostudie, stopáž: 00:36:32–00:40:08). Jedná se o v pořadí čtvrtou identifikovanou VS v dané hodině a obsahuje tři jádrové učební úlohy (U56, U58 a U61). Níže uvádíme strukturovanou anotaci, která vychází z osnovy uvedené výše a využívá kategoriální systémy, které jsme popsali v předchozí podkapitole.

Postavení úloh U56, U58 a U61 v rámci výukové situace VS4

- (1) Téma, resp. obsah výukové situace: Odpadky v rybníce
- (2) Organizační formy užití při VS: OF1 – hromadná výuka – rozhovor se třídou
- (3) Využití prostoru v rámci třídy: P3 – na koberci
- (4) užitých didaktických prostředků: DP7 – reálné předměty (obaly od potravin)
- (5) Návaznost na předchozí obsahy: opakování o zvířatech – opakování o rybách – štika obecná – srovnání štiky a kapra – živočišná rovnováha v ekosystému rybník – rovnováha ekosystému jako celku

Hodina byla zahájena sérií otázek opakujících znalosti o již probraných živočiších z různých ekosystémů. Poslední okruh otázek se týkal kapra, jehož probírali předchozí hodinu a závěrečná otázka (*Kdo v rybníce žere plůdek kapra?*) tvořila přemostění k tématu pozorované hodiny – štika obecná. Následovalo srovnání těla štiky a kapra a důsledky (resp. příčiny) jejich rozdílů. Poté četli o štice text v učebnici, doplnili společně zápis o štice na tabuli, opsali si jej do sešitu a odpovídali na otázky o štice, které jsou v učebnici. Rozebírané situaci předcházelo vytvoření kruhu na koberci – každý z žáků se držel provazu a tvořili tak pomyslný rybník. Učitelka navodila atmosféru nahrávkou zvuků, které je možné slyšet v okolí rybníka a dovnitř „rybníka“ naházela faunu a floru, kterou kreslili na téma rybník v předchozí hodině. Pak si oblékla čepici – převlékla se do role kluka, přiběhla k rybníku a vysypala do něj pytel odpadků, čímž začíná rozebíraná VS.

V této hodině jde o v pořadí čtvrtou VS, již se zabýváme (neboť v jejím jádru je úloha/jsou úlohy, které jsme shledali jako problémové). VS4 trvá tři a půl minuty a její součástí jsou tři učební úlohy, jež byly posouzeny jako problémové (U56, U58 a U61). Pro přehlednost a kvůli délce neuvádíme v přepise celou VS, ale některé části pouze textově shrnujeme.

U: Otevřeme oči. (Učitelka doprostřed pomyslného rybníčku (s čepicí na hlavě) hází odpad. (Přitom se rozbíjí sklenice)

Z: Paní učitelko.

T: smích

Z: To se nedělá.

U: Děcka, já jsem si někde odskočila. (sundala si čepici) Vy jste tady...Ježišmarja, co tady se stalo?

[[Žáci popisují situaci, která se stala. Učitelka se doptává, co do rybníka bylo přesně naházeno.]]

U: To byl nějaký kluk určitě a přišel semka vysypat nějaký odpad. Já se do toho rybníka podívám, co to je?

T: Obal.

U: Děcka a teď se vás zeptám. Podívejte se, najednou nám to plave po rybníku, v rybníce to je, co myslíte z čeho to to je, z čeho to je? Přihlásíme se. Katko.

[[Učitelka se ptá žáků, o jaký obal se jedná, z čeho je vyroben a za jak dlouho se rozloží ve vodě. Žáci tipují. Učitelka shrnuje, že papír se ve vodě rozloží za několik dní a tudíž se s ním rybník dokáže vyrovnat.]]

U: Co se nám tady objevilo?

ZZ: Sklo.

U: Ježišmarja, sklo. Jak dlouho tam bude v tom rybníce, děcka, co myslíte.

Z: Hodně dlouho.

Z: Aspoň navždy.

Z: Napořád.

U: Myslíte si, že se sklo rozloží // nějak samo.

Z: //Ne.

Z: Ano.

U: Tomáš myslí ano, kdo si myslí, že ne, zvedne ruku.

Z: Já.

U: Kolik rukou nahore? Sklo tam bude, sklo tam zůstane. Sklo tam zůstane.

[[Učitelka vytahuje další odpaděk – plastový sáček. Společně řeší, z čeho je vyroben, začka vypráví, že jí matka říkala o tom, že sáček vydrží v půdě až 50 let, učitelka shrnuje, že možná i déle a pak společně vyvozují, že rybník se s igelitovým sáčkem vyrovnat nedokáže.]]

(hodina 1Pr_A2 z IVŠV videostudie, stopáž: 00:36:32 – 00:40:08)

Jádrem dané VS jsou tři učební úlohy stejného rázu – *Dokáže se rybník vyrovnat s papírem?* (U56), *Jak dlouho bude v rybníce sklo?* (U58) a *Jak dlouho v rybníce zůstanou plasty?* (U61). Jádrou otázkou je pak *Jakým způsobem se rozloží odpadky v rybníce?* Následující VS – VS5 se soustředí na etickou tematiku a žáci prostřednictvím ní přemýšlí, proč není vhodné vyhazovat odpadky do rybníka.

(6) Fáze řešení problémové úlohy

VS4 obsahuje tři problémové úlohy, proto u ní lze pozorovat některé fáze vícekrát. U každé z nich se např. opakují fáze F1 (Iniciování) a F2 (Analyzování problému). První z nich, učební úloha *Dokáže se rybník vyrovnat s papírem?* (U56) pak navíc obsahuje pouze fázi F4 (Syntetizování výsledků) a třetí z výše jmenovaných – *Jak dlouho v rybníku zůstanou plasty?* (U61) pak fází F2 dokonce končí. Nejvíce prostoru pro samostatné řešení problémové úlohy ponechala učitelka žákům u úlohy *Jak dlouho bude v rybníce sklo?* (U58), která obsahuje kromě fází F1 a F2 rovněž fáze F4 (Syntetizování výsledků) a F5 (Sumarizování výsledků a jejich prezentování). Následující tabulka 7.7 uvádí délku jednotlivých fází u jednotlivých problémových úloh v námi rozebírané VS.

Tabulka 7.7

Délka jednotlivých fází u řešení problémových úloh ve VS4

	U56	U58	U61	Ø
(1) Iniciování	122 s (36:33–38:35)	5 s (38:56–39:01)	8 s (39:30–39:38)	45 s
(2) Analyzování problému	13 s (38:36–38:49)	8 s (39:02–39:10)	13 s (39:39–39:52)	11 s
(3) Vyhledávání informací				0 s
(4) Syntetizování výsledků	5 s (38:50–38:55)	7 s (39:11–39:18)	7 s (39:53–40:00)	6 s
(5) Sumarizování výsledků a jejich prezentování		3 s (39:19–39:21)		1 s
(6) Reflektování procesu řešení				0 s

Z tabulky lze pozorovat, že nejdelší fází VS4 byla F1 (Iniciování), jež průměrně trvala 45 s. Je však nutné podotknout, že jde o velmi malý vzorek a upozornit na výrazné zkrácení iniciační fáze u druhých dvou úloh v dané VS. Lze usuzovat, že vzhledem k podobnosti otázek (mění se vlastně pouze látka, o níž se diskutuje) nebylo potřeba již tak dlouhé přípravy na položení problémové úlohy. Fáze F3 (Vyhledávání informací) a F6 (Reflektování procesu řešení) nebyly v dané VS zastoupeny vůbec, F5 (Sumarizování výsledků a jejich prezentování) pouze jedenkrát, a trvala pouze 3 s. Výsledky bychom v další fázi rádi vyhodnotili zvláště pro jednotlivé hodiny, pro jednotlivé učitele (od každého máme natočeny 2 vyučovací hodiny) a vytvořili rovněž souhrnné deskripce pro celý vzorek, jež máme.

Z hlediska dalších souhrnných výsledků z hodiny 1Pr_A2 z IVŠV videostudie lze konstatovat, že všechny problémové situace ($n = 7$) v této hodině se odehrály během hromadné výuky, z toho 3 v lavicích a 4 na koberci. Z didaktických prostředků byly užity 3x učebnice, 2x bez DP, reálie, obraz a 1x encyklopedie. Při posouzení fází řešení, které jednotlivé VS obsahovaly, jsme naráželi na četné limity našeho vymezení (zejména nedostatečné vymezení jednotlivých fází), přesto lze konstatovat, že nejčastěji obsaženou fází je analyzování problému (9x), iniciování (7x) a syntetizování výsledků (4x). To v podstatě koresponduje s počtem problémových VS, neboť analyzování je fází, bez které se úloha rozvíjející kompetenci k řešení problémů neobejde; vysoké zastoupení iniciování pak patrně souvisí se specifičností výuky na 1. stupni a nutností žáky na problémovou úlohu připravit a namotivovat. Fáze sumarizování byla obsažena v dané hodině pouze jednou. Nízké zastoupení této fáze může rovněž souviset s věkem řešitelů a jejich dovednostmi samostatně vyhledávat v různých zdrojích (a s časem k této činnosti potřebným). Chybí-li proces samostatného řešení, není ani co reflektovat, čemuž odpovídá fakt, že fáze reflektování procesu řešení se, stejně jako fáze vyhledávání informací, nevyskytla ani jednou. Zde je na místě upozornit, že jde pouze o dílčí, kvantitativní, výsledky, v budoucnu budou pro každou VS zpracovány komplexní kazuistiky dle výše popsaného postupu.

7.6 Diskuse

V našem výzkumu se zaměřujeme na zkoumání realizovaného kurikula, a to v oblasti výukových situací rozvíjejících kompetenci k řešení problémů. Na videozáznamech z hodin přírodovědy jsme se snažili najít problémové učební úlohy, popsat výukové situace, jichž jsou tyto úlohy jádrem a identifikovat tak charakteristiky výukových situací, které rozvíjí kompetenci k řešení problémů, přičemž vycházíme z přístupu *problem-based learning*, jehož efektivita v rozvíjení kompetence k řešení problémů tak, jak je v českém kurikulu uchopena, byla mnoha výzkumy prokázána. Naše pozornost v této kapitole byla věnována návrhu výzkumného nástroje (vycházejícího částečně z nástrojů jiných autorů), pomocí něhož bychom deskripci a analýzu výukových situací, které danou kompetenci dle našeho názoru rozvíjejí, mohli provést. Při jeho sestavování jsme se pokusili opřít o již realizované výzkumy a metody použité našimi předchůdci, kteří zkoumali výuku z videozáznamu.

Pomocí popsaného nástroje jsme se následně pokusili ilustrovat popsaný postup na analýze jedné vyučovací hodiny. Identifikovali jsme učební úlohy ($n = 71$), z nich vybrali problémové ($n = 11$), které považujeme za jádra výukových situací ($n = 7$), které rozvíjí kompetenci k řešení problémů. Poté jsme zvolili jednu z výukových situací a rozebrali ji pomocí strukturované anotace. Tento postup poukázal na nedostatky v našem nástroji, zejména v nepřesném vymezení některých kategorií. Jako vhodné se jeví zařazení určení výukové fáze, v níž se VS nachází, např. pomocí analýzy Najvarové, Najvara a Janíka (2011). Zároveň byla mezi fáze řešení problému v rámci VS rozvíjející kompetenci k řešení problémů přidána i fáze *iniciační*, tedy přípravná (v našem pojetí F1), v níž si učitel „chystá půdu“ pro jádrovou otázku – ještě tedy nerozvíjí problém, ale už je součástí dané VS. Potřebné je rovněž jemnější vymezení fáze čtvrté – navrhuje proto rozdělení na dvě samostatné fáze – *shrnutí výsledků a prezentace výsledků žákem nebo žáky*. Jako nosný koncept pro zkoumání problémových výukových situací se jeví jádrové činnosti, neboť se zaměřuje na konkrétní činnost vedoucí k učení (Janík et al., 2013). V další fázi se jej budeme proto snažit teoreticky uchopit tak, aby mohl být začleněn do jednotlivých kazuistik.

Z důvodu nedostatečné velikosti výzkumného vzorku nelze nyní uvést závěry obecnějšího charakteru. Ze sledované hodiny však uvádíme pozitivní zjištění, že jako problémová byla charakterizována každá sedmá učební úloha, v hodině byl zjištěn poměrně vysoký počet problémových výukových situací, jež zabíraly dohromady téměř třetinu hodiny (13 minut z 45). V tomto ohledu jde však spíše o nadstandardní hodinu. Většina aktivity v nich byla bohužel na straně učitele, samostatnou činnost žáků během řešení problémové úlohy shledáváme nedostatečnou, učitel vede většinu jejich činností a žákovské uvažování tak nedostává v hodině téměř žádný prostor.

Uvedený výzkumný postup shledáváme jako funkční, avšak otevřený změnám, k nimž nás přivedla výzkumná sonda prezentovaná v této kapitole. Věříme, že jejich zapracování a následná podrobná analýza přinesou poznání o tom, jak vypadají v reálné výuce výukové situace podporující rozvíjení kompetence k řešení problémů.

Závěr

Předkládaná kniha zaměřená na oblast výzkumu kurikula základní školy nabídla náhled do problematiky prostřednictvím jednotlivých kapitol přehledového, metodologického a výzkumného charakteru a nastínila tak současné tendence kurikulárních studií v národním a mezinárodním kontextu.

Nejprve jsme se v úvodní kapitole zabývali samotným vymezením pojmu kurikulum a poukázali v této souvislosti na úskalí spojená s terminologickou a koncepční nejednotností v této problematice. Výsek deskripce výzkumného pole, o kterém pojednává tato kniha, jsme výběrovou analýzou časopiseckých studií doplnili o nahlédnutí do aktuálních trendů v současného výzkumu kurikula u nás i v zahraničí. Poukázali jsme tak na společné a rozdílné tendence českého a zahraničního výzkumu, např. společný akcent na výzkum projektovaného kurikula. S důrazem na bílá místa kurikulárního výzkumu jsme přinesli možné náměty k zamyšlení a dalšímu bádání v této oblasti.

Jednotlivé kapitoly zpracovávající daný výsek kurikulární problematiky odhalily rozdílné i společné aspekty metodologických přístupů a jejich možná úskalí. Prostřednictvím čtyř kapitol jsme nahlédli do oblasti projektovaného kurikula, přičemž jsme pojednali o možnosti komparativních metod v kurikulárním výzkumu (komparace kurikulárních dokumentů z hlediska tělesné výchovy, finanční gramotnosti a dramatické výchovy) a podali první vhled do problematiky mapování názorů na elektronické učebnice jakožto součásti projektovaného kurikula. Z oblasti realizovaného kurikula byla nabídnuta studie zabývající se faktory ovlivňující individuální čtenářství žáků, studie zaměřená na názory a zkušenosti učitelů i žáků ve vazbě na předmět dramatická výchova a studie tematizující využívání učebních úloh směřujících k rozvíjení kompetence k řešení problémů. V rámci těchto kapitol jsme upozornili na limity uvedených plánovaných a realizovaných výzkumů, např. absentující konsenzus ohledně univerzálně použitelné metody pro komparaci projektovaného kurikula, limity dotazníkového šetření v podobě omezené velikosti vzorku a povrchnosti položek či terminologická úskalí při tvorbě výzkumných nástrojů.

Vzhledem k odlišnému stavu rozpracování jednotlivých šetření byly prezentovány návrhy výzkumů, výzkumné sondy, pilotáže i první výzkumná zjištění. Přestože je tato nejednotnost v jistém ohledu limitem této knihy, chápeme její přínos v popisu řešených úskalí v různých fázích výzkumu – při zpracování teoretických a metodologických východisek, návrhu a ověření výzkumného nástroje či při prezentaci výsledků. Věříme tak, že kniha bude oporou i inspirací jak pro začínající, tak pro zkušenější čtenáře-badatele, kteří se potýkají s podobnými obtížemi při návrhu či řešení vlastního (kurikulárního) výzkumu.

Summary

The book *Curriculum of primary and lower secondary school: methodological approaches and empirical findings* is an output of a project that aims to support PhD. students of the Faculty of Education at Masaryk University in their dissertation research. The individual chapters introduce theoretical background, methodological approaches and research instruments for research into various forms of curriculum (planned, implemented and realized curriculum) based on the phase of research each author currently deals with. Therefore, the book includes chapters describing research plans as well as the first research results. As the main framework of reference, the Czech curricular document named *The Framework Educational Programme for Elementary Education* is used by most of the authors.

The first introductory chapter written by Karolína Pešková and Tomáš Janko discusses disunity in definitions of curriculum based on its various characteristics being emphasized. Subsequently, it outlines examples of recently published journal studies selected in respect to thematic and methodological focus of the chapters that are included in this book.

Next four chapters within the area of planned curriculum approach curriculum research from a comparative perspective. Michal Lupač (Chapter 2) outlines his first version of a research instrument for comparing curricular documents of Physical Education in selected European countries. Similarly, Karel Ševčík (Chapter 3) raises the question of the position of financial literacy in curricular documents and deals with theoretical and methodological background of his future research. Tomáš Doležal (Chapter 4) describes his planned investigation into the concept of the educational field Drama from different perspectives. He aims to compare curricula at the state and school level (from the perspective of planned curriculum) and to find out teachers' and pupils' views on and experiences with the subject (from the perspective of implemented and realized curriculum). Josef Moravec (Chapter 5) presents his first results of a questionnaire survey into pupils' views on electronic textbooks, which can be considered as a special case of planned curriculum.

Chapters 6 and 7 provide a closer look into different aspects of realized curriculum. Pavla Sýkorová (Chapter 6) deals with factors that influence child reader's active relationship to books and presents the first results of a survey using questionnaires for pupils, parents and school principals. Tereza Češková (Chapter 6) closes the book with introducing her research instrument for investigating the occurrence of learning tasks with potential to develop the problem-solving competence in Primary Science instruction.

To sum up, the book covers various topics as well as methodological approaches within the area of curriculum studies and brings a representative selection of currently

solved research projects. Despite the limits and constraints the researchers had to deal with in their studies (e.g. lack of methodologically inspiring works for comparative analysis of curricular documents, limited sample size of a questionnaire survey, terminological problems during the development of a research instrument, etc.) the authors of the book hope to bring inspiring impulses for methodological discussions and further research in this field.

Literatura

- Allport, D. A. (1993). Attention and control: Have we been asking the wrong questions? A critical review of twenty-five years. In D. E. Meyer & S. Kornblum (Eds.), *Attention and performance XIV* (s. 183–218). Cambridge, MA: MIT Press.
- Arnold, P., Lilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2013). *Handbuch E-learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Assael, H. (1995). *Consumer behaviour & marketing action*. London: PWS-Kent Publishing Company.
- Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. OECD Publishing.
- Au, W. (2012). *Critical curriculum studies: Education, consciousness, and the politics of knowing*. New York: Routledge.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Baemert, J., Bos, W., & Waterman, R. (1999). *TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Benbasat, I., & Barki, H. (2007). “Quo vadis, TAM?” *Journal of the Association of Information Systems*, 8(4), 211–218.
- Bláhová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS – Artama.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. München: Waxmann.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. New York: Pergamon Press.
- Brožová, I., Hesová, A., & Odvárko, O. (2011). *Finanční gramotnost. Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Brüknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Burdová, P., & Matějů, P. (1998). Jak lze zjistit funkční gramotnost? In *Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS. Část I. Hlavní výsledky*. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C.
- Campbell, J. R., & Mullis, I. V. S. et al. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Cavanaugh, T. (2002). EBooks and accommodations: Is this the future of print accommodation? *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 56–61.
- Cisovská, H., & Karaffa, J. (2014). Hodnocení klíčových kompetencí v dramatické výchově při práci s textem. In J. Malach, & I. Červenková, *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci* (s. 25–39). Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Cisovská, H., Galetková, H., Káňová, Ž., & Karaffa, J. (2010). *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

- Cody, T. L. (2013). *Drama education in New Zealand schools: investigating the practice of six experienced drama teachers* (Nepublikovaná disertační práce). Christchurch, New Zealand: University of Canterbury.
- Corbin, C. B., & Pangrazi, R. P. (1992). Are American children and youth fit? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2), 96–106.
- Čermák, I., & Lindenová, J. (2000). *Povolání: Herec. Kritické momenty v pracovním životě herců*. Brno: Větrné mlýny.
- Češková, T. (2013). Učební úlohy rozvíjející kompetenci k řešení problémů ve výuce přírodovědy. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 157–170). Brno: Masarykova univerzita.
- Davies, P. (2012). *Financial literacy in the context of democracy*. Dostupné z vetnet.mixxt.org/networks/files/download.111000
- Davies, P. (2014). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 1–17.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1003.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- DICE. (2010). *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium. Dostupné z <http://www.dramanetwork.eu/file/PolicyPaperlong.pdf>
- Disman, M. (1946). *ÚSUM. Ústřední studovna umění pro mládež*. Praha: Práce.
- Dobrá, L. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568.
- Doležal, T., & Pavlovská, M. (2013). Drama v českém školství. In L. Remsová & D. Klapko, *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy* (s. 143–158). Brno: Masarykova univerzita.
- Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732–741.
- Drake, K. N., & Long, D. (2009). Rebecca's in the dark: A comparative study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1–16.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Eisner, E. (2006). *Reimagining schools: The selected works of Elliott Eisner*. New York: Routledge.
- Elias, E. C., Phillips, D. C., & Luechtefeld, M. E. (2012). E-books in the classroom: A survey of students and faculty at a school pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 4, 262–266.
- Etherington, M. B. (2011). Investigative primary science: A problem-based learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 35–57.
- Faas, D. (2011). The nation, Europe, and migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492.

- Federičová, M., & Münich, D. (2014). Rozdíly v matematické a čtenářské gramotnosti chlapců a dívek a raná selekce: trendy v obou zemích po rozdělení Československa. *Orbis Scholae*, 8(1), 27–45.
- Financial literacy in schools*. (2003). Australian Securities & Investment Commission. Dostupné z [https://www.asic.gov.au/asic/pdflib.nsf/LookupByFileName/FinLit_schools_DP.pdf/\\$file/FinLit_schools_DP.pdf](https://www.asic.gov.au/asic/pdflib.nsf/LookupByFileName/FinLit_schools_DP.pdf/$file/FinLit_schools_DP.pdf)
- Finanční gramotnost v ČR*. (2010). Závěrečná zpráva z výzkumu. STEM/MARK.
- FlinĚVET. (2013). *Document analysis scheme: Final vision*. FLinĚVET 2013. Dostupné z http://www.flinevet.eu/upload/results_and_outcomes/tools_for_investigating_financial_literacy/Document_Analysis_Scheme.pdf
- Friesen, N. (2013). The past and likely future of an educational form a textbook case. *Educational Researcher*, 42(9), 498–508.
- Gabal, I., & Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting.
- Gadamer, H. G. (2010). *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
- Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. (2006). Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In L. Liptáková & L. Sičáková (Eds.), *Slovo o slove* (s. 24–30). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gijbels, D., Dochy, F., Bossche Van den, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27–61.
- Goodlad, J. I. (1998). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. New York: Wiley.
- Goodwyn, A. (2014). Reading is now “cool”: A study of English teachers’ perspectives on e-reading devices as a challenge and an opportunity. *Educational Review*, 66(3), 1–13.
- Gramotnosti ve vzdělání*. (2011). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Grondin, J. (1997). *Úvod do hermeneutiky*. Praha: Oikúmené.
- Habrdlová, M. (2014). *Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hemmi, K., Lepik, M., & Viholainen, A. (2013). Analysing proof-related competences in Estonian, Finnish and Swedish mathematics curricula – towards a framework of developmental proof. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 354–378.
- Henckmann, W., & Lotter, K. (1995). *Estetický slovník*. Praha: Svoboda.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hesová, A. (2013). *Metodologická doporučení pro výuku finanční gramotnosti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik: eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: M. Huber Verlag.
- Hník, O. (2010). Literární výchova: reflexe v oborové didaktice. In E. Příhodová (Ed.), *Oborová didaktika v přípravě a dalším vzdělávání učitel mateřského jazyka a literatury* (s. 152–158). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- Holbrook, M. B., & Hirschman, E. C. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings and fun. *Journal of Consumer Research*, 9, 132–140.

- Holbrook, M. B. (1994). The nature of customer value: An axiology of services in the consumption experience. In R. T. Rust, & R. L. Oliver (Eds.), *Service quality: New directions in theory and practice*, (s. 21–71). Newbury Park, CA: SAGE.
- Hrabí, L. (2010). Natural science textbooks for the fifth grade and their text difficulty. *e-Pedagogium*, 10(1), 28–33.
- Hrabí, L., Vránová, O., & Müllerová, M. (2010). Kvalita současných učebnic přírodopisu z různých pohledů. *e-Pedagogium*, 10(4), 9–18.
- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118–141.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2007). Problem-based learning. In J. M. Spector, J. G. Van Merriënboer, M. D. Merrill, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 1503–1581). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443–466.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík T., & Maňák, J. (2006). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–36.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Pišová, J. (2007). Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 82–97). Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., & Solnička, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae*, 5(3), 63–85.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajčíková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušková, L., Hesová, A., Minaříková, E., ... Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jellinek, G. (1906). *Všeobecná státověda*. Praha: Laichter.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jireček, M., Vystrčil Marková, P., & Švrčková Nedejová, M. (2013). Nálezy výzkumu kurikula. In T. Janík, P. Najvar, & M. Jireček, et al., *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy* (s. 40–48). Brno: Masarykova univerzita.
- Johnová, J. (2011). *Dramatická výchova na 1. stupni základní školy v kontextu Kurikulární reformy* (Disertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York: Routledge.
- Jones, T., & Brown, C. (2011). Reading engagement: A comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 5–22.
- Joo, H. (2008). The effectiveness of a multimedia electronic textbook for elementary school students. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 12(1), 3–9.
- Jůva, V. (2009). Pedagogika sportu. In J. Průcha, et al. (Eds.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 798–802). Praha: Portál.
- Kamens, D. H., & Cha, Y. K. (1992). The formation of new subject in mass schooling: nineteenth century origins and twentieth century diffusion of art and physical education (Carpet 11). In J. W. Meyer, et al., *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (s. 152–164). London: Routledge Falmer.
- Karaffa, J. (2009). *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Karaffa, J. (2012). *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Kim, D., & Gilman, D. A. (2008). Effects of text, audio, and graphic aids in multimedia instruction for vocabulary learning. *Educational Technology & Society*, 11(3), 114–126.
- Kirsch, I. S., & Jungblut, A. (1992). *Beyond the school doors: The literacy needs of job seekers served by the U.S. Department of Labour*. Princeton: Educational Testing Service.
- Kličková, M. (1989). *Problémové vyučování ve školní praxi*. Praha: SPN.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
- Knecht, P., & Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 167–181.
- Komenský, J. A. (1947). *Škola na jevišti*. Brno: Komenium.
- Kubiatko, M., & Vašíčková, M. (2013). Ověřování výzkumného nástroje zaměřeného na zkoumání názorů žáků na důležitost biologických dovedností. *e-Pedagogium*, 13(1), 69–81.
- Kubů, M., & Šlajchová L. (2010). „Autoevaluace školy a hodnocení žáků“ v osobních konzultacích k realizaci ŠVP ZV. *Orbis scholae*, 4(1), 129–135.
- Kuřina, F. (1976). *Problémové vyučování v geometrii*. Praha: SPN.
- Lavičková, H. (2013). Kvalita čítanek pro primární školu: finalizace výzkumného nástroje. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 59–76). Brno: Masarykova univerzita.
- Lázňovská, L., Doležalová, K., Slavík, J., Macková, J., Císovská, H., & Provazník, J., et al. (2007). *Dítě a umění. Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku školní docházky. Výsledky aplikovaného výzkumu*. Praha: NIPOS.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita.

- Levin, B. (2007). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In F. M. Connely, M. F. He, & J. Phillion, *The Sage handbook of curriculum and instruction* (s. 7–24). Thousand Oaks: SAGE.
- Li, L., & Polachová Vašátková, J. P. (2014). Student teachers competence in curriculum development – A case in Czech universities. *e-Pedagogium*, 14(2), 31–48.
- Liptáková, L., Stanislavová, Z., Sičáková, L., Hlebová, B., Kesselová, J., Klimovič, M., & Rusňák, R., et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Liu, B. (2008). *Zeitgenössische deutsche und chinesische Sportpädagogik im Vergleich: Ausgewählte Beispiele* (Disertační práce). Köln: Deutsche Sporthochschule. Dostupné z http://esport.dshs-koeln.de/75/1/Dissertation_Bo_Liu.pdf
- Luke, A., Woods, A., & Weir, K. (2013). Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In A. Luke, A. Woods, & K. Weir, *Curriculum, syllabus design and equity: A primer and model* (s. 6–40). New York: Routledge.
- Lule, I., Omwansa, T. K., & Waema, T. M. (2012). Application of Technology Acceptance Model (TAM) in m-banking adoption in Kenya. *International Journal of Computing and ICT Research*, 6(1), 31–43. Dostupné z: <http://www.ijcir.org/volume6-number1/article4.pdf>
- Lunenburg, F. C. (2011). Theorizing about curriculum: conceptions and definitions. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13(1), 1–6.
- Lupač, M. (2013). Východiska pro tvorbu výzkumného nástroje pro komparativní výzkum kurikulárních dokumentů tělesné výchovy. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 47–58). Brno: Masarykova univerzita.
- Macková, S. (2004). *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie muzických umění.
- Macková, S., & Provazník, J. (2005). *Edice Box: Výzva zařazení dramatického oboru do rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání*. Dostupné z <http://host.divadlo.cz/box/clanek.asp?id=6978>
- Machková, E. (1998). *Úvod do dramatické výchovy*. Praha: IPOS.
- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Kurikulum. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 117–121). Praha: Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mandl, H., & Levin, J. R. (Eds.). (1989). *Knowledge acquisition from text and pictures*. Amsterdam: North-Holland.
- Marinak, B. A. (2012). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 39–48.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Oxon: Routledge.
- Mayer, R. E. (1999b). Research-based principles for the design of instructional messages. *Document Design*, 1, 7–20.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2003a). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 12, 125–141.
- Maynard, S., & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, 23(1), 103–115.
- Mazal, F., & Chlopková, J. (1994). *Pohybové pohádky předškoláků*. Olomouc: HANEX Olomouc.
- McFall, R., Dershem, H., & Davis, D. (2006). Experiences using a collaborative electronic textbook: Bringing the guide on the side home with you. *SIGSE Bulletin*, 3(1), 339–343.

- McGowan, M. K., Stephens, P. R., & West, Ch. (2009). Student perceptions of electronic textbooks. *Issues in Information Systems*, 10(2), 459–465.
- Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Mezigenerační test finanční gramotnosti*. (2011). Den finanční gramotnosti. Dostupné z <http://www.denfinancnigramotnosti.cz/pro-media/mezigeneracni-test-financni-gramotnosti:-mladi-zklamali,-nejohrozenejsi-skupinou-jsou-seniori-177>
- Miko, F., & Popovič, A. (1987). *Tvorba a recepcia: Estetická komunikácia a metakomunikácia*. Bratislava: Tatran.
- Mukařovský, J. (1925). Vyučování jazyku mateřskému na školách francouzských a o potřebě jeho reformy na našich školách. *Střední škola*, 5(18), 18–23.
- Mužik, V., & Vlček, P. (2010). *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nábělková, J., & Sabová, M. (2013). Uplatnění aktivizačních metod učitelů střední odborné školy – analýza vyučovací hodiny. *e-Pedagogium*, 13(3), 94–118.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Najvarová, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 77–84). Brno: Paido.
- Najvarová, V., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Procesy výuky a příležitosti k učení na 1. a 2. stupni. In E. Walterová, et al., *Dva světy základní školy?: Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 137–161). Praha: Karolinum.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Národní strategie finančního vzdělávání*. (2010). Praha: Ministerstvo financí. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/financni-vzdelavani/narodni_strategie_financniho_vzdelavani_mf2010.pdf
- Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání*. (2012). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Naul, R. (2003). Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, 7(1), 39–53.
- Nelson, M. R. (2008). E-books in higher education: Nearing the end of the era of hype? *EDUCAUSE Review*, 43(2), 40–56.
- Noor, A. M., Embong, A. M., & Abdullah, M. R. T. L. (2012). E-books in Malaysian primary schools: The Terengganu chapter. World Academy of Science. *Engineering and Technology*, 66, 298–301.
- Obert, V. (1998). *Deitská literatura a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana.
- Odendahl, N. (2011). *Testwise: Understanding educational assessment*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Oliva, P. (1997). *The curriculum: Theoretical dimensions*. New York: Longman.
- OECD. (2012). *Koncepční rámec finanční gramotnosti*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/d91da612-ae8-492a-9304-86bd786a3b85>
- OECD. (2013). *Advancing national strategies for financial education*. OECD. Dostupné z http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf

- OECD. (2003). *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems*. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Okazaki, S., Škapa, R., & Grande, I. (2007). Faktory ovlivňující chování spotřebitelů v oblasti mobilních her. In *Semafor 2007, Ekonomika firem 2007*. Košice: Ekonomická univerzita v Bratislavě, PHF Košice.
- Oliva, P. (1997). *The curriculum: Theoretical dimensions*. New York: Longman.
- Paďourová, R. (2011). *Komparace pojetí tělesné kultury v systému vzdělávání v Nizozemí a České republice* (Bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the Technology Acceptance Model in understanding university students' behavioural intention to use e-learning. *Educational Technology & Society*, 12(3), 150–162.
- Pashler, H. (1989). Dissociations and dependencies between speed and accuracy: Evidence for a two-component theory of divided attention in simple tasks. *Cognitive Psychology*, 21, 469–514.
- Pavlíček, V., Sládeček, V., Syllová, J., & Zářecký, P. (2014). *Ústavní právo a věda, 1. díl. Obecná státověda*. Praha: Leges.
- Pavlovská, M. (2004). *Učitelovo pojetí výuky v současné škole*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Pešková, K. (2012). Vizualní prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*, 22(2), 243–265.
- Petr, J. (2010). Srovnání výběru přírodnin v přírodovědném učivu na 1. stupni ZŠ v různých vzdělávacích systémech. *e-Pedagogium*, 10(3), 89–104.
- Phenix, P. (1962). The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow (Ed.), *Curriculum crossroads* (s. 227–245). New York: Teachers College Press.
- PISA 2009 results: executive summary*. (2009). Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Pokorná, V. (2000). *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Praha: Portál.
- Portelli, J. P. (1987). On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354–367.
- Porter, A., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R. (2011). Common core standards the new US intended curriculum. *Educational Researcher*, 40(3), 103–116.
- Provazník, J. (2011). *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. Dostupné z www.rvp.cz/clanek/419/407
- Prudký, L. (1996). Výzkum čtenářských zájmů dětí a mládeže v Liberci. In J. Janáček & E. Koudelková, *Současnost literatury pro děti a mládež* (s. 91–100). Liberec: Technická univerzita Liberec.
- Průcha, J. (2006). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In T. Janík & J. Maňák, *Proměny současného kurikula* (s. 113–127). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2009a). Srovnávací pedagogika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 686–690). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009b). Školní učebnice. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 265–270). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2009). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Reid, W. (2012). *Case studies in curriculum change: Great Britain and the United States*. New York: Routledge.
- Richter, CH. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Sport und Gesundheit*. Aachen: Mayer & Mayer.
- Richter, L. (2008). *Praktický divadelní slovník*. Praha: DDD.
- Ritchie, J., & Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analysing qualitative data* (s. 135–153). London: Routledge.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (1998). Spatial attention: Mechanisms and theories. In M. Sabourin, F. Craik, & M. Robert (Eds.), *Advances in psychological science (2): Biological and cognitive aspects* (s. 171–198). Hove, UK: Psychology Press.
- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Segers, M. (1997). An alternative for assessing problem-solving skills: The overall test. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 373–398.
- Seidel, T., Prenzel, M., & Kobarg, M. (Eds.). (2005). *How to run a video study: Technical report of the IPN video study*. Münster: Waxmann.
- Sherif, M., & Cantril, H. (1945). The psychology of attitudes: I. *Psychology Review*, 52, 295–319.
- Shroff, R. H., Deneen, C. D., & Ng, E. M. W. (2011). Analysis of the technology acceptance model in examining students' behavioural intention to use an e-portfolio system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(4), 600–618. Dostupné z: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/shroff.html>
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17(1), 11–16.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Staehr, L. J., & Byrne, G. J. (2011). Improving teaching and learning in an information systems subject? A work in progress. *The Journal of Issues in Informing Science and Information Technology*, 8, 13–23.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE.
- Standard základního vzdělávání*. (1995). Praha: Fortuna.
- Sternberg, R. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. (2014). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://goo.gl/AS99a6>

- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.
- Svatoš, T. (2006). Elektronická edukační média a cesty jejich evaluace. *Pedagogika*, 56(4), 348–360.
- Svatoš, T. (2009). Nové technologie ve vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 271–276). Praha: Portál.
- Svoboda, M. (2013). *Zvyšování finanční gramotnosti sociálně slabých obyvatel ČR* (Prezentace). Dostupné z http://is.muni.cz/do/econ/soubory/oddeleni/ift/cf/Workshop-Citi_Foundation-20130220.pdf
- Svozilová, D. (2005). *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie muzických umění.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.
- Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- Sýkorová, P. (2013). Individuální čtenářství žáka a faktory, které je ovlivňují: od vymezení pojmů k výzkumnému nástroji. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 124–137). Brno: Masarykova univerzita.
- Systém budování finanční gramotnosti v základních a středních školách*. (2007). Společný dokument MF, MŠMT a MPO. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/SBFG_finalni_verze.pdf
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3), 404–427.
- Španović, S. (2008). *Didaktičko oblikovanje udžbenika: Od otkrivajućeg vođenja do samousmerenog učenja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Španović, S. (2010). Pedagogical aspects of e-textbooks. *Odgojne znanosti*, 12(2), 459–470. Dostupné z <http://hrcaak.srce.hr/file/101937>
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Tomajko, D., & Dobrý, L. (2004). *Pohybové hry*. Praha: Česká kinantropologická společnost. Dostupné z <http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/pohybhra.php>
- Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm.
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- Tupý, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Úřední věstník Evropské unie. (2006). *Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení 2006/962/ES*. Dostupné z <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>
- Václavík, V. (2002). Organizační formy výuky. In Z. Kalhous & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 293–306). Praha: Portál.
- Vaculová, I., Trna, J., & Janík, T. (2008). Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 18(4), 35–56.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.

- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (s. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van der Heijden, A. H. C. (1992). *Selective attention in vision*. London: Routledge.
- van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills, educational technology publications*. Englewood Cliffs: NJ.
- Van Steenbrugge, H., Valcke, M., & Desoete, A. (2013). Teachers' views of mathematics textbook series in Flanders: Does it (not) matter which mathematics textbook series schools choose? *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 322–353.
- Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vassiliou, M., & Rowley J. (2008). Progressing the definition of “e-book”. *Library Hi Tech*, 26(3), 355–368.
- Vlašín, Š. (1977). *Slovník literární teorie*. Praha: Český spisovatel.
- Vlček, P. (2009). Komparativní kinantropologie. *Česká kinantropologie*, 13(1), 82–95.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.
- Vlček, P., & Mužík, V. (2012). Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 16(1), 31–45.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Vzdělávací program Národní škola*. (1997). Praha: SPN.
- Vzdělávací program Obecná škola 1–5*. (2006). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vzdělávací program Obecná škola 1–9*. (2006). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vzdělávací program Základní škola. Nově doplněné vydání*. (2001). Praha: Fortuna.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–66). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wengraft, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic, narrative and semi structured methods*. London: SAGE.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376.
- Woody, W. D., Daniel, D. B., & Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55, 945–948.
- Xin, Y. P., Zhang, D., Park, J. Y., Tom, K., Whipple, A., & Si, L. (2011). A comparison of two mathematics problem-solving strategies: Facilitate algebra-readiness. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 381–395.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.

- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolská a elementární pedagogika* (s. 271–306). Praha: Portál.
- Zítková, J. (2004). *Několik poznámek k literární komunikaci v primární škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J. (2006). *ICT v životě základních škol*. Praha: Triton.
- Zumbach, J., Kumpf, D., & Koch, S. (2004). Using multimedia to enhance problem-based learning in elementary school. *Information Technology in Childhood Education Annual*, (1), 25–37.

Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1.0	Přístupy výzkumu kurikula řešené v této knize	8
Obr. 1.1	Model kurikula z interakčního hlediska vzdělávacího procesu	12
Obr. 3.1	Finanční gramotnost, rámcová struktura	33
Obr. 3.2	Složky finanční gramotnosti	34
Obr. 4.1	Schéma: Postup výzkumu	56
Obr. 5.1	Struktura elektronické učebnice	59
Obr. 5.2	Technology Acceptance Model (TAM)	62
Obr. 5.3	Kognitivní teorie multimediálního učení	63
Obr. 6.1	Modely gramotnosti	74
Obr. 6.2	Design výzkumu	82
Obr. 6.3	Výzkumný nástroj – kvantitativní fáze	83
Obr. 6.4	Čtenářské sebevědomí žáka	87
Obr. 6.5	Rodičovská podpora dětí ve čtení	88
Obr. 7.1	Schéma výukové situace	98
Tab. 2.1	Vymezení kritérií pro analýzu dokumentů podle Richterové	19
Tab. 2.2	Vymezení tematických oblastí pro komparaci kurikula	20
Tab. 2.3	Vymezení kategorií pro komparaci projektovaného kurikula	21
Tab. 3.1	Očekávané výstupy tematického okruhu Člověk, stát a hospodářství	36
Tab. 3.2	Shrnutí výsledků výzkumu	38
Tab. 3.3	Charakteristika jednotlivých kategorií kategoriálního systému	42
Tab. 3.4	Názorná ukázka analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	43
Tab. 5.1	Vyjádření četnosti výukových předmětů, ve kterých žáci používají elektronickou učebnici	68
Tab. 5.2	Míra souhlasu/nesouhlasu s tvrzením, že elektronická učebnice nabízí více možností jak se něco dozvědět než tištěná učebnice	69
Tab. 5.3	Vnímání elektronické učebnice jako hlavní učební pomůcky	69
Tab. 5.4	Výsledky položky týkající se srozumitelnosti učiva „Učivo v elektronické učebnici je srozumitelnější než učivo v tištěné učebnici“	70
Tab. 5.5	Vnímání tištěné učebnice z hlediska výhod oproti elektronické učebnici: „Má tištěná učebnice více výhod než elektronická učebnice?“	70
Tab. 6.1	Pozice a pořadí položek dimenzí jednotlivých dotazníků	84
Tab. 6.2	Výběrový soubor – kvantitativní fáze výzkumu	86
Tab. 6.3	Hodnoty Z-skóre testu pro kontingenční tabulku oblíbenosti čtení žáků v souvislosti se společným čtením s rodiči	90
Tab. 6.4	Hodnoty Z-skóre testu pro kontingenční tabulku vlivu rodiče na čtení a diskuze o knihách	91
Tab. 7.1	Popis fází řešení problémové učební úlohy	100
Tab. 7.2	Kategoriální systém pro analýzu organizačních forem výuky	106
Tab. 7.3	Kategoriální systém pro analýzu využití prostoru v rámci třídy žáky při řešení dané učební úlohy	106
Tab. 7.4	Kategoriální systém pro analýzu využitých didaktických prostředků	107
Tab. 7.5	Kategoriální systém pro analýzu fází řešení problémové úlohy	108
Tab. 7.6	Identifikované problémové úlohy	110
Tab. 7.7	Délka jednotlivých fází u řešení problémových úloh ve VS4	113

O autorech

Mgr. Tereza Češková

Je absolventkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako doktorský student na Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě. Ve svém výzkumu se zaměřuje na učební úlohy rozvíjející kompetenci k řešení problémů.

Mgr. Tomáš Doležal

Vystudoval obor učitelství předmětů matematika, základy techniky a dramatická výchova na Pedagogické a Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době studuje doktorandský studijní program oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Dlouhodobě se věnuje výuce dramatické výchovy (na pracovišti Střediska volného času Lužánky v Brně, na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity). Působí jako lektor výukových programů, workshopů a kurzů, vedoucí divadelních souborů a skupin, porotce a odborných garant celostátních přehlídek divadla a přednesu. Ve svých výzkumech se zabývá začleněním dramatické výchovy jako vzdělávacího oboru do základního vzdělávání.

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D.

Je absolventem magisterského (obor Učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro druhý stupeň základní školy) a doktorského studia (obor Pedagogika) na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako odborný asistent (postdok) na Institutu výzkumu školního vzdělávání. Odborně se zaměřuje na výzkum a evaluaci školních učebnic z hlediska nonverbálních prvků.

Mgr. Michal Lupač

Je absolventem oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí v rámci doktorského studia oboru Pedagogika na Katedře tělesné výchovy na téže fakultě. Výzkumně se profiluje v oblasti kurikulárních studií s důrazem na projektovanou formu kurikula tělesné výchovy.

Mgr. Josef Moravec

Vystudoval Učitelství občanské výchovy pro základní školy a Učitelství informační a technické výchovy pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době studuje doktorský program v oboru Pedagogika. Výzkumně se zaměřuje na problematiku elektronických učebnic, především v souvislosti s jejich uplatněním v základním vzdělávání.

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D.

Je absolventkou magisterského (obor Učitelství anglického jazyka a literatury a německého jazyka a literatury pro základní školy) a doktorského studia (obor Pedagogika) na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako odborná asistentka na Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě. Specializuje se na výzkum učebnic, především na analýzu vizuálních prostředků v učebnicích.

Mgr. Pavla Sýkorová

Je absolventkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době studuje na téže fakultě doktorský program v oboru Pedagogika a zároveň působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání. Ve své práci se zaměřuje především na problematiku čtenářství mladších žáků.

Mgr. Karel Ševčík

Vystudoval kombinaci oborů Učitelství anglického jazyka a literatury a Učitelství matematiky pro základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti působí jako doktorand na Institutu výzkumu školního vzdělávání v rámci doktorského studijního programu Pedagogika na téže fakultě a je studentem Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity v oboru Finance. Ve svém výzkumu se zaměřuje na problematiku finanční gramotnosti.

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc., Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.,
Mgr. Michaela Hanousková, doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D., doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.,
Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D., prof. PhDr. Petr Macek, CSc., PhDr. Alena Mizerová,
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D., doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D., Mgr. David Povolný,
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D., prof. RNDr. David Trunec, CSc., prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.,
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Mgr. Iva Zlatušková, doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., et al.

Vydala Masarykova univerzita roku 2014

1. vydání, 2014

ISBN 978-80-210-7838-3

V knize jsou rozpracovány teoretické rámce, metodologické přístupy a výzkumné nástroje umožňující realizovat výzkum různých forem existence kurikula (především projektovaného kurikula). V jednotlivých kapitolách jsou řešena témata jako komparace kurikula tělesné výchovy, finanční gramotnost v kurikulu, názory žáků na elektronické učebnice, rozvíjení kompetence k řešení problémů v hodinách přírodovědy ad. Zastřešujícím a výchozím kurikulárním dokumentem pro tuto knihu je přitom Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Kolektiv autorů:

Tereza Češková, Tomáš Doležal, Tomáš Janko, Michal Lupač, Josef Moravec, Karolína Pešková, Pavla Sýkorová, Karel Ševčík



IVŠV
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS