



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta humanitných vied

KATEDRA PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ
Žilina 2017

Redakčná rada

Šéfredaktorka: Helena Grecmanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Vedeckí redaktori

Vlasta Cabanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Miroslav Dopita, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika
Tomáš Hauer, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Boris Banáry, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Katarína Valčová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Eva Urbanovská, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Eva Leláková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Silvia Antolová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Slavka Pitoňáková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Jana Dzuriaková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Kristýna Balátová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Milan Kubiátko, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Širšia redakčná rada

Jana Fančovičová, Trnavská univerzita v Trnave, Slovensko
Bohumír Hulan, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Zoltán Huszár, University of Pécs, Maďarsko
Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci, Česká republika
Ágnes Klein, University of Pécs, Maďarsko
Jaroslav Koťa, Univerzita Karlova v Prahe, Česká republika
Jana Poláchová Vaštatková, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika
Krzysztof Polok, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Dušan Polonský, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Andrej Šorgo, University of Maribor, Slovinsko
Lukasz Tomczyk, Pedagogical University v Krakove, Poľsko
Muhammet Usak, Gazi University v Ankare, Turecko
Marie Vítková, Masarykova univerzita v Brne, Česká republika

Grafická úprava: Silvia Antolová

Jazyková korektúra: Jana Dzuriaková, Eva Leláková, Kristýna Balátová

Obsah

Editorial: Hoříme nebo vyhoříváme?

Štúdie

Jak učitelé nahlíží na čtenářství a čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol ...**10**

Petra Tužilová

Chronopsychologické aspekty pracovnej výkonnosti ...**28**

Eva Škorvagová

Úvaha nad problematikou pozitivního klimatu ...**47**

Lucie Blašíková

Spolupráce mateřské školy s rodinou ...**59**

Jana Kropáčková

Analýza úrovně dosaženého kurikula žáky v kontextu standardu pro základ vzdělávání ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví ...**74**

Michaela Hřivnová

Životné jubileum

Životní jubileum doc. Evy Urbanovské ...**94**

Helena Grecmanová

Recenzie

Je přírodovědné vzdělávání na pokraji vyhynutí? ...**100**

Jana Vlčková



Editorial: Hoříme nebo vyhoříváme?

Milí čtenáři, máte před sebou další číslo našeho časopisu Acta Humanica, který přináší hodnotné a zajímavé studie, recenze i zprávy. Všem autorům statí, ale i recenzentům, bych touto cestou chtěla za celou redakci poděkovat a vyslovit svůj obdiv. V čísle najdete čtyři empirické studie, z nichž tři se zabývají různými aspekty edukace a školního života. Vedle otázky spolupráce mateřské školy a rodiny je věnována pozornost čtenářství a čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků ZŠ, stejně jako problému poměrně nízké úrovně dosaženého kurikula žáky ZŠ ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví. Zajímavá zjištění pak nabízí studie zkoumající chronopsychologické aspekty pracovní výkonnosti. Přehledová studie poskytuje úvahu i materiál k diskusi nad problematikou pozitivního klimatu školy.

Věřím, že každý z Vás tu objeví něco, co jej mimořádně osloví, zaujme, obohatí a poskytne inspiraci. To bude největší odměna pro všechny autory, kteří vydali mnoho energie a úsilí na to, aby článek vznikl. Následně podstoupili náročné recenzní řízení, aby po úpravách vtiskli svému textu finální podobu.

Proč to všechno my autoři děláme? Určitě proto, že se se svými čtenáři chceme podělit o své zkušenosti a názory. Také to vyplývá z charakteru naší vědeckovýzkumné práce a u mnohých také z profese vysokoškolského učitele. Publikování patří k významným kritériím našeho hodnocení.

Píšeme, protože nás to baví, nebo protože jsme k tomu vybídnuti, či chceme předat své zkušenosti a máme radost, že se na základě našeho sdělení může proces lidského poznání posunout o krůček dál, kupředu. Literární tvorba a publikace tak přispívá k naplnění smyslu našeho profesního (a nejen profesního) snažení. Nejprve studujeme problém, který je aktuálně v centru našeho profesního zájmu. Klademe si otázky a hledáme odpovědi, stanovujeme hypotézy a verifikujeme, bádáme, zkoumáme, přemýšlíme a výsledky pak sepisujeme a prezentujeme.

Je pro nás samozřejmostí, že své profesi s nadšením věnujeme maximum svého času, pracovní doba pro nás nemá hranice, vyplňuje i náš soukromý život. Po splnění úkolů, které bezprostředně souvisejí s výukou, které nás naplňují a které nám dávají smysl, chceme usednout a věnovat se svému rodícímu se textu. Z pomyslného koláče času, který chceme a mohli bychom věnovat tvorbě vědeckého textu, je však postupně ukrajováno a do cesty za naším cílem publikování se nám staví nejedna překážka. Tak například zjišťujeme, že je nutné odsunout text stranou, protože je potřeba inovovat studijní programy a připravit pečlivě všechny materiály k akreditaci. Sotva předáme hotové materiály k posouzení, vrhneme se na realizaci výzkumných projektů. Nebo s nadšeným očekáváním sepisujeme žádosti o nové projekty, protože na ty předchozí nám nebyly z nějakých důvodů poskytnuty žádné

dotace. I když jsou pak úkoly i v této oblasti splněny, stejně nemůžeme hned v klidu psát, protože je nutné rychle zpracovat nějaký přehled, vyplnit nějakou tabulku či vykonat nějakou jinou administrativní činnost.

Nicméně konečně jsou všechna tato úskalí zdolána, překážky překonány a my se vnoříme do naší tvůrčí práce. Sláva! Produkt našeho snažení je na světě. Můžeme být spokojeni, kolik smysluplné práce jsme vykonali. Po krátkém čase však přichází první zklamání. Zjišťujeme, že jsme svůj článek poslali do časopisu, který je sice oblíbený a čte ho široká odborná veřejnost, ale který není v požadované databázi. Tudíž naše úsilí není náležitě bodově ohodnoceno. Další literární dílko tedy již poučení zasíláme jinam. Zpětná vazba však není pozitivní. Ačkoliv splňujeme všechna kritéria, dozvídáme se, že článek neodpovídá charakteru časopisu. Zkoušíme zaslat jej jinam, ale setkáme se se stejnou odpovědí. Navíc třeba současně zjišťujeme, že náš výzkumný projekt zase neprošel a že žádost o akreditaci nového studijního programu byla zamítnuta. Sebereme všechny své síly a podpoření skvělým týmem spolupracovníků se pustíme znovu do práce. Vždyť víme, že to stojí za to, jednou to přece vyjít musí.

Ovšem pokud se stejný proces zopakuje ještě vícekrát, není divu, když o sobě a smyslu své práce člověk začne pochybovat. Vždyť všechno jeho snažení bylo marné a zbytečné. Tolik zbytečné práce, která zůstane nedoceněna. Mnohý z nás si uvědomí, že své profesi a všemu, co s ní souvisí, věnuje veškerý čas a energii.

Začne výrazně pociťovat neuspokojení svých osobních a sociálních potřeb, je mu líto ztraceného času, přátel i koníčků, které kvůli pracovnímu vytížení zanedbával a nakonec i ztratil. Vždyť svůj život zredukoval pouze na práci! Ale nyní ho již profesionální požadavky začínají stále více obtěžovat. Další neúspěchy prožívá velmi citlivě, postupně se může dostavit pocit bezmocnosti, nekompetentnosti, nedostatku uznání a přesycenosti. Když se objeví psychosomatické obtíže, často se jich snaží zbavit pomocí různých utišujících prostředků. Spolu s celkovou únavou a sníženou výkonností pak mohou nastoupit pocity deziluze a zoufalství, jedinec se může stát lhostejným, rezignovat a zcela ztratit zájem o svou profesi.

Je evidentní, že v tomto případě se jedinec ocitá na skluzavce, na jejímž konci se nalézá stav známý pod pojmem vyhoření. Syndrom vyhoření můžeme přes rozmanitost mnoha přístupů obecně vymezit jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí, kterou provází snížení aktivity, pocity zklamání a hořkosti. Nebo jako stav celkového psychofyzického vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dostavuje se zejména při práci s lidmi. Za jednu z hlavních příčin vzniku syndromu vyhoření je považován chronický stres, ale také ztráta smyslu v důsledku nenaplněného očekávání. To velmi koresponduje s výše popsanou situací. Nebezpečí rozvoje syndromu vyhoření hrozí zejména u predisponovaných lidí: zranitelných, náchylných ke stresu, s úzkostnými rysy, negativní afektivitou, vyšší senzitivitou a vysokým stupněm empatie, naopak nízkou úrovní sebevědomí

i asertivity, dále u jedinců s nereálnými cíli a očekáváními, ale vysokou potřebou uznání. Tyto osoby obtížněji čelí působení vnějších rizikových faktorů, mezi něž patří právě narůstající pracovní nároky a zátěž, nedostatek uznání a marnost úsilí, nepříznivé podmínky a vztahy v pracovním kolektivu, absence sociální opory, nedostatek prostoru pro seberealizaci, osobní rozvoj a kreativitu.

Jak se ale bránit vyhoření? Jak se udržet a nesklouznout ze skluzavky dolů?

I zde bude platit základní princip: snažit se odstranit příčiny a posílit odolnost organismu. Pokud vyjdeme z toho, co v souvislosti se syndromem vyhoření již bylo objeveno a napsáno, pak je potřeba pro boj se syndromem vyhoření posílit hlavně svoji odolnost. Vnější okolnosti mnohdy ovlivnit tak dalece nemůžeme. Navíc je známo, že jejich negativní účinek na naši psychiku je ovlivněn především tím, jak my sami danou skutečnost vidíme a jak si ji interpretujeme. Pokud obtíže vnímáme jako vysoce ohrožující, škodlivé, namířené proti nám, pak se jejich negativní účinek zdatně zvyšuje. Všechny překážky a úskalí je ale možné brát naopak jako výzvu, jako příležitost pokusit se překonat sám sebe, rozšířit hranice svých možností. Aktivní přístup vůči stresujícím okolnostem, pozitivní pohled do budoucnosti, nám dodá energii k jejich zvládnutí. Neúspěch nás může poučit, ukázat, jakých

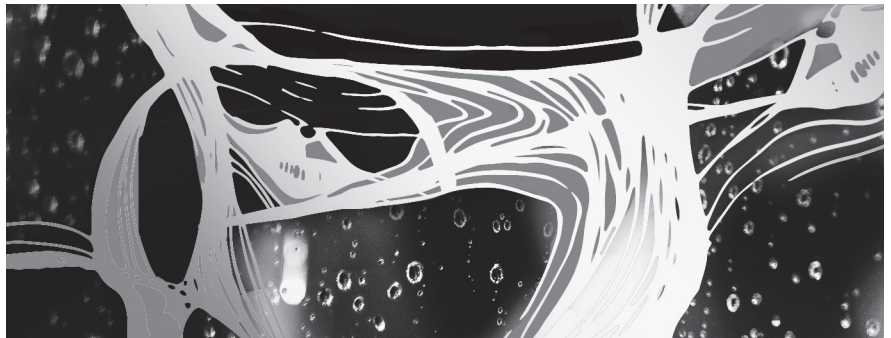
chyb se máme příště vyvarovat. Zbavme se nerealistických čekání a zaměřme se na dosahování reálných cílů. Vytvořme si pokud možno optimální podmínky pro jejich realizaci. Uveďme do praxe všechny dobré zásady time managementu. Nenechejme se rozptylovat a ubíjet nedůležitými a zbytečnými činnostmi. Snažme se vytvářet kolem sebe pozitivní podnětné prostředí, poskytujme si vzájemně sociální oporu. Důležité jsou přátelské vazby i mimo pracoviště, stejně jako činnosti a koníčky, které nám dovolují na chvíli vypnout, relaxovat a znovu načerpat všechnu vydanou energii. Nejen to, umožní nám vidět svou práci a své problémy z úplně jiné perspektivy.

Pojednání na téma vyhoření bylo napsáno nepřeborné množství. Pravděpodobně jsem Vám neřekla nic nového. O to ani nešlo. Jen jsem Vás chtěla pozvat k malému zamyšlení, na jehož konci vyslovím své přání: Snažme se udělat vše dobré pro to, abychom neztratili zájem, touhu a chuť sdílet své profesní zkušenosti, poznatky a názory. Má smysl vzájemně se obohacovat.

Milí autoři, recenzenti, ale i čtenáři, za Vaši dosavadní, současnou i budoucí smysluplnou tvůrčí činnost se před Vámi skláním a do dalších dní přeji hodně neutuchající energie.

Eva Urbanovská





Štúdio



JAK UČITELÉ NAHLÍŽEJÍ NA ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST ŽÁKŮ 4. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

HOW TEACHERS LOOK AT READERSHIP AND READING LITERACY OF PUPILS OF 4TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOLS

Petra Tužilová, Masarykova univerzita, Brno, Česká Republika

Prijaté: 19.12.2016 / Upravené: 26.04.2017 / Akceptované: 10.05.2017

Abstrakt: Článek pojednává o poskytování podpory ve čtení, četbě a čtenářské gramotnosti učiteli žáků 4. ročníků ZŠ rodičům. Věnuje se výsledkům pilotního výzkumu, jak podporu v této oblasti rodiče posuzují – zda jako dostatečnou nebo jako potenciální oblast ke zlepšení spolupráce školy a rodiny.

Úvodní část článku se zabývá problematikou gramotnosti, osvětluje pojmy funkční gramotnost a čtenářská gramotnost, a dále reflektuje výzkumy čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Rovněž poukazuje na výzkumy čtenářství a postojů ke knihám a četbě obyvatel České republiky (ČR) za posledních 20 let, kterými jsou především Jak čtou české děti (2003), Čteme (2008) a České děti jako čtenáři (2014). Všechny uvedené výzkumy zmiňují rodinu jako jeden z nejdůležitějších faktorů ve vývoji pravidelného čtenáře.

Metodologická část navazuje popisem realizace pilotního testování dotazníků vytvořených pro učitele, pro rodiče a pro děti 4. ročníků běžných brněnských základních škol (ZŠ). Získaná data jsou vyhodnocována jak kvantitativně, tak kvalitativně. Výsledky jsou zobrazeny formou tabulek a citovanými výpověďmi respondentů a okomentovány.

V závěru jsou zhodnoceny postupy použité v pilotovaném šetření a navrženy nové způsoby získávání dat. A následně posouzeny možnosti dalšího postupu ve výzkumu.

Klíčová slova: čtení, čtenářství, četba, čtenářská gramotnost, učitel, rodič, žák, dítě

Abstract: The article discusses the provision of support in reading, readership and reading literacy by teachers of grade 4 elementary school pupils to their parents. It deals with the results of the pilot research and how parents evaluate the support in this area - whether as satisfactory or as a potential area for improving cooperation between the school and families.

Introduction of this article is devoted to literacy, explains the concepts of functional literacy and literacy, and reflects reading literacy study PISA and PIRLS, further highlights the research of reading and attitudes towards books and reading population of the Czech Republic in the last 20 years, which are mainly *Jak čtou české děti* (2003), *Čteme* (2008) and *České děti jako čtenáři* (2014). All of these studies mention family as one of the most important factors in the development of a regular reader.

The methodological part follows with a description of the pilot testing of questionnaires developed for teachers, for parents and for children of fourth grade elementary schools in Brno. The data obtained are evaluated both quantitatively and qualitatively. The results are presented in tables and cited testimonies of the respondents, and commented.

At the end the evaluated information used during the pilot testing is obtained and designed the new ways of collecting the data. Then the options for further action are assessed.

Key words: reading, readership, reading literacy, book, teacher, parent, pupil, child

1 Gramotnost a funkční gramotnost

Význam a hodnota čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti se v posledních desetiletích dostává na přední místa ve výzkumech vzdělanosti a vzdělanostního potenciálu dětí i dospělých na celém světě vzhledem ke způsobu, jakým jsou nejvíce přijímány nové informace. Pro fungování člověka v dnešní běžné společnosti se porozumění psanému textu stává naprostou nezbytností i přesto, že mnoho informací dostává v obrazové či zvukové formě. To je zakotveno i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2015), který je uzákoněným kurikulárním dokumentem pro základní vzdělávání v ČR. „Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“ (RVP ZV, 2015).

Ačkoli by se mohlo zdát, že se pojmy gramotnost a funkční gramotnost dostávají na světlo a diskutuje se o nich až v posledních desetiletích, jejich podstata je historicky spjata s lidstvem a psanými texty již po tisíciletí. Je-li člověk gramotný, bylo vždy posuzováno z hlediska kultury a společnosti, ve které dotyčný žil. Košťálová (2008) upozorňuje, že v historickém vývoji měnil pojem gramotný člověk svůj význam nejprve z člověka studovaného (období antického Řecka a Říma), poté na člověka, který ovládá latinu, ale již během 13. století stačily pouze základy latiny, aby byl člověk označený za gramotného. Od 16. století dále se však už gramotným nazýval kdokoli, kdo uměl číst a psát ve svém mateřském jazyce. Wildová (2005) pak shrnuje, že ačkoli v původním významu se objevovala pouze schopnost číst a psát (např. Whitehurst & Lonigan in Neuman & Dickinson, 2002), došlo následně ještě k rozšíření o dovednost provádět základní matematické operace.

Metelková Svobodová (2010) využívá k definici pojmu gramotnost pojem ngramotnost, kdy jako ngramotný byl do poloviny 20. století označován ten, kdo číst a psát neuměl, tedy gramotný pak byl takový člověk, který uměl přečíst a zapsat text. Přestože je však stoprocentní gramotnost obyvatelstva „považována dnes v euro-americkém kontextu za samozřejmou, nalezneme i dnes země, ekonomicky i vzdělanostně rozvinuté, v nichž část

obyvatelstva nedosahuje uspokojivých výsledků v oblasti základní gramotnosti“ (Václavíková Helšusová, 2012). Gavora (2003) tuto gramotnost nazývá bázovou a uvádí, že při výuce čtení a psaní v tomto období se klade důraz především na automatizování dekódování významu textu, téměř žádný na jeho analýzu a interpretaci.

V současné době již tedy s pouhým pojmem gramotnost nevystačíme a je nutné definovat a využívat jemnější rozvrstvení, aby bylo zřejmé, o kterém aspektu gramotnosti hovoříme. V roce 1958 mezinárodní společenství UNESCO definovalo gramotnost následovně: „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života“ (Rabušicová, 2002). Z této definice vyplývá, že gramotnost má určité varianty či stupně, které ještě nebyly přesně vymezené, nicméně bylo tak naznačeno, že rozlišení pouze dichotomicky na gramotné a ngramotné obyvatelstvo není dostačující.

UNESCO v roce 1978 proto definici aktualizovalo již s využitím pojmu funkční gramotnosti. „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 umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje“ (Rabušicová, 2002).



2 Čtenářská gramotnost

Pochopit psané texty a stát se funkčně gramotným je podmíněno ovládnutím čtenářské gramotnosti, pomocí níž získáváme poznatky a údaje obsažené v textu, orientujeme se v informacích a propojujeme nejen viditelná, ale rovněž na první pohled skrytá vyjádření nacházející se v textu. Čtenářská gramotnost je chápána jakožto komplexní soubor procesů a schopností, kde je nezbytná konfrontace s textem vyžadující zapojení kognitivních složek jedince; a to ve formě porozumění psanému textu, rozvažování o něm či jeho využití k získání specifických cílů a zároveň k rozvoji vlastních dovedností a vědomostí i aktivní integraci do sociální skutečnosti (Mullis et al., 2004). Jinými slovy jde tedy o „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi ... Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2001) nebo o „...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altmannová a kol., 2011).

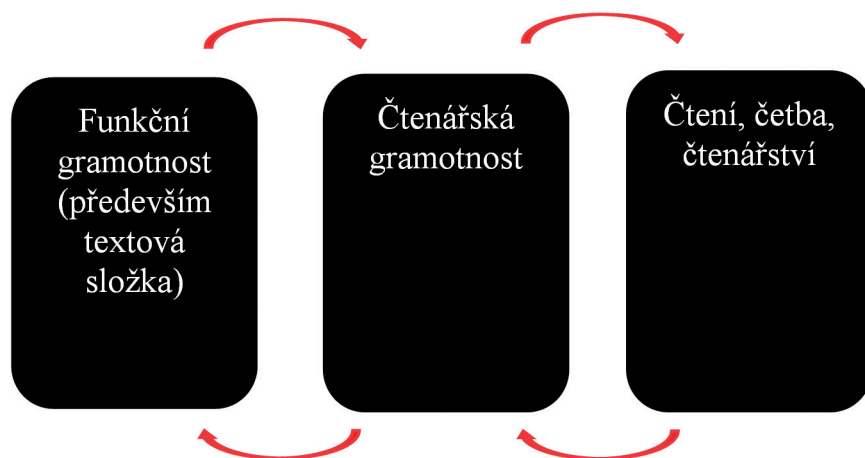
Jak uvádí Sýkorová (2016), „definování čtenářské gramotnosti u nás je spíše pragmatické a vztahuje se především k funkční povaze čtení, která je formulována jako proces, v němž dochází k porozumění nejrůznějším postupům, dovednostem a strategiím, kdy podpora samotného procesu je stěžejní“.

Pro definici zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti je třeba zmínit ještě hledisko estetické, kdy čtenář vnímá text nejen jako materiál vhodný k dekódování informace v něm obsažené, ale také jako ... přinášející umělecký zážitek. Je tedy dle Zítkové (2004) schopný porozumět literárnímu dílu a uměleckému textu a prostředkům, které text využívá. Čte nejen pro poučení, ale také vnímá čtení jako užitečné a zábavné trávení času, získává „potěšení z četby a vnitřní potřebu číst“ (Šlapal, Košťálová & Hausenblas, 2012). Jinými slovy tedy dítě musí začít chápat čtení jako obohacující prvek, který využívá nejen pro školu a učení, ale i ve svém volném čase, dlouhodobě a pravidelně. „Vznik a rozvoj vlastního čtenářství lze charakterizovat jako nejen kvantitativní rozšíření apercepčních možností, ale i jako jejich řádové rozvinutí. Tím, jak se dítě učí číst, samo své čtenářství pociťuje a vřazuje fakt čtení (jako rozlišování psaných znaků), ale především fakt čtenářství (jako individuální zcela osobní interakci s textem) do spojitosti s celkovými změnami svého subjektu. Dítě – čtenář vnímá novou podobu i kvalitu svého vztahu k vnějším podnětům i působení těchto podnětů na sebe sama (Homolová, 2008).

Aby se tedy člověk mohl stát funkčně gramotným, musí ovládnout především čtenářskou gramotnost, která mu umožňuje postupovat kupředu i v ostatních oblastech gramotnosti. Čtenářská gramotnost není definována pouze schopností číst, ačkoli dle Wildové (2005) může být čtení v kontextu čtenářské gramotnosti chápáno jako čtení s porozuměním. Čtenářská gramotnost nepředstavuje pouze technicky zvládnuté čtení, které je měřitelné svými kvantitativními a kvalitativními charakteristickými znaky a definováno jako proces

dekódování grafických znaků. Propojení oblastí funkční gramotnosti, čtenářské gramotnosti a čtenářství je možné vidět na schématu 1.

Schéma 1: Návaznost funkční gramotnosti, čtenářské gramotnosti a čtenářství



Zařazení testování čtenářské gramotnosti do rozsáhlých národních i mezinárodních výzkumů odráží její důležitost pro život jedince a jeho orientaci ve společnosti plné písemných informací. Česká republika se zařadila do dvou mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti – PISA a PIRLS. Výzkumné šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sbírá data od žáků čtvrtých ročníků (asi 10letí) školní docházky, neboť toto období představuje důležitý mezník v jejich čtenářském rozvoji. Děti se v této době transformují v samostatné čtenáře se vznikajícími nároky a požadavky na individuální četbu, kterou využívají k vlastnímu vzdělávání. Tohoto šetření se žáci České republiky účastnili v letech 2001 a 2011, lze tedy srovnávat data nasbíraná v desetiletém odstupu. V oblasti čtenářské gramotnosti se čeští žáci umístili mezi statisticky významně nadprůměrnými zeměmi: v roce 2001 na 10. místě, v roce 2011 na 7. místě z 21 zemí, které se výzkumu účastnily. Z těchto výsledků lze usuzovat, že rozvoj čtenářské gramotnosti na prvním stupni ZŠ má své nezastupitelné místo, ať už je podporován institucionálně školou reprezentovanou učitelem, nebo přímo rodinou a jejím čtenářským zázemím.

Druhým mezinárodním srovnávacím výzkumem, kterého se účastní 15letí žáci a studenti nacházející se většinou v posledním ročníku povinné školní docházky, je PISA (Programme for International Student Assessment). Toto šetření se opakuje pravidelně v devítiletých cyklech zaměřených vždy na konkrétní gramotnost. Sběr dat tedy probíhá jednou za 3 roky, přičemž hlubší analýza čtenářské gramotnosti probíhala v letech 2000 a 2009 a nyní je v přípravě šetření pro rok 2018. Z výsledků PISA pro Českou republiku vyplývá, že zatímco od roku 2000 čtenářská gramotnost českých žáků a studentů postupně klesala, v roce 2012 se tendence obrátila a bylo zaznamenáno významné zlepšení, které se dle Národní zprávy PISA 2015 ani po šetření v roce 2015 nemění.

Zatímco pojetí čtenářské gramotnosti dle PIRLS a PISA nereфлекtuje její estetickou stránku (postojovou a hodnotovou rovinu), neboť jsou pouze obtížně testovatelné, studie VÚP (2010) již uvádí, že „čtenářsky gramotný člověk (je) připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech“ (VÚP, 2010b, s. 7), a také dokáže ohodnotit kvalitu textu, posoudit jeho hodnotu a pracovat s ním jak v racionální, tak v emocionální rovině. Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti (Procházková, 2006).

3 Čtení, četba, čtenářství

Do četby a čtenářství se tato emocionální rovina promítá v zájmu, s jakým čtenář ke čtení přistupuje, kdy „základem pro vytváření estetického vztahu ke skutečnosti je samotný estetický zážitek“ (Sýkorová, 2016 dle Liptáková et al., 2011). Hodnotná, plnovýznamová četba rozšiřuje obzory čtenáře, který je schopen postupovat od jednodušších ke stále náročnějším textům. Lederbuchová (2004) v této souvislosti definuje čtení jako dekódování písma v lexikální významy slov, tedy především v technické rovině, zatímco četba je pojímána s ohledem na její estetickou funkci, jde o „proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované“ (Lederbuchová, 2004). Trávníček (2008) pak pracuje s pojmem čtení jako mediální aktivitou, „která je zaměřována

na knihy a jejich duševní přisvojování, na čas věnovaný knihám, čtení knih a tzv. socio-kulturní dovednosti“ (Trávníček, 2008). Čtenářství je pak „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“ (Trávníček, 2008), kdy četba je pojímána jako záměrná aktivita s vlastní vnitřní zákonitostí. Čtení je pak procesem schopnosti dekódovat text a dále s ním pracovat, a prostředkem, jak dosahovat dalších úrovní textu.

Prvními porevolučními výzkumy zabývajícími se čtenářstvím žáků a studentů jsou tzv. liberecké výzkumy. Sběr dat probíhal v letech 1994–1995 na libereckých školách a výsledky prokázaly, že čtení baví šedesát procent respondentů, kteří knihu považují za přirozenou součást života.

V roce 2002 přináší rozsáhlejší poznatky studie Gabala a Václavíkové Helšusové. Sledováním charakteristik dětského čtenářství dokládá, jak četbu dítěte stimuluje ke čtenářství vstřícné rodinné a školní prostředí. Podle výsledků této studie má rodina „dvou- až trojnásobně vyšší význam (oproti škole) pro čtenářství“ (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003) dětí, pokud jsou čtenářsky zdatní i rodiče a jsou zároveň ochotní o četbě s dítětem komunikovat. Z výsledků studie vyplývá, že sedmdesát procent dětí, které nyní pravidelně čtou, jsou ty, jimž bylo v dětství pravidelně předčítáno. Předčítání a společné čtení je tedy klíčovým prvkem samostatného čtenářství 10 – 14letých dětí. V rodinách, kde tato zvyklost nefunguje, vystupuje do popředí vliv školy, konkrétně učitele, ať už v mateřské nebo na základní škole.

Ačkoliv má škola oproti rodině vliv zhruba třetinový, jde přesto o druhý nejsilnější faktor působení na dětské čtenářství. Chybí-li tedy pozitivní přístup rodiny, je třeba využít všech možností, které škola má, a zároveň ještě navýšit péči učitele, aby se z dítěte mohl stát čtenář. Oproti tzv. libereckým výzkumům zde došlo k navýšení – v předchozích letech tvrdilo pouze padesát procent čtenářů, že své rodiče doma viděli číst, a vliv učitele byl necelých deset procent a kolísal v závislosti na typu školy.

Za čtenáře je zde považován ten, kdo čte knihy pro zábavu, tzn. sáhne po knize dobrovolně ve svém volném čase, nevyužívá knihy pouze pro učení se nových informací, aby prošel testem, získal lepší známku apod. (Dle Trávníčka (2008) se v tom případě jedná o čtenáře z donucení, avšak ani takový přístup nemusí být v důsledku negativní, i touto cestou se dá vypěstovat dobrý vztah ke knize). Gabal & Václavíková Helšusová (2003) zároveň dětského čtenáře spojují s výskytem knih v rodině. Závisí rovněž na velikosti knihovny (uvádí se počet knih v délkových metrech): pokud rodinná knihovna (ne knihovna dítěte) vykazuje méně než 2 metry knih, znamená to, „že mezi nimi dítě jen stěží najde takové, které by ho zaujaly, které by mohlo číst“ (Gabal & Václavíková Helšusová, 2003). Má-li však na výběr z násobně většího množství knih, snadněji ho některá kniha zaujme a stane se čtenářem.

Nejnovějšími výzkumy, které se věnují četbě a čtenářství v České republice, jsou tzv. Trávníčkovy výzkumy, které se zabývají problematikou dospělé populace, a na ně navazující výzkumné šetření z roku 2014 o dětských čtenářích. Trávníčkův výzkum Čteme: Obyvatelé České republiky a jejich

vztah ke knize (2008) řeší především otázku, zda a jakou roli má v životě člověka četba knih. Výzkum potvrzuje, že rodina je proměnnou, která má nezastupitelný vliv na četbu a čtenářství – odlišuje čtenáře od nečtenáře. Rodina silně (téměř v padesáti procentech) vystupuje mezi faktory, které přivedly respondenty ke čtení, a zároveň čtenářské prostředí ovlivňuje i vyšší vzdělanost respondentů. Dle grafu má rodinné zázemí a přímo rodiče vliv na čtenářství téměř poloviční, třetina respondentů si našla cestu ke čtení sama (nejsou schopni si vybavit konkrétní podnět, na základě něhož začali číst) a zbylá část je ovlivněna školou a knihovnami. Největší vliv pak má rodina u čtenáře pravidelného, průměrného (šedesát procent). Čtenářem je podle Trávníčka ten, kdo přečte nejméně jednu knihu za rok, pravidelným čtenářem ten, kdo přečte 7–12 knih za rok.

V publikaci České děti jako čtenáři (2014) navázali Prázová a kol. výzkumem cíleným na dětského čtenáře v roce 2013 na Gabala & Václavíkovou Helšusovou (2003). Jsou zde shrnuty výsledky dvouletého šetření provedeného mezi 9–14letými dětmi. Ve zkoumaných oblastech čtenářského chování a čtenářského zázemí v rodině se opět potvrdil fakt, že rodina má na čtenářství dítěte zcela zásadní vliv. Děti si dle zpracovaného grafu uvědomují, že jejich rodiče čtou a co čtou. Pokud je v rodině matka čtenářem, šedesát procent starších dětí čtení baví. Je-li čtenářem i otec, zvyšuje se počet dětí na šedesát pět procent. Autoři u této skupiny uvádějí jistou problematičnost při dotazování na oblast rodičovského předčítání, nicméně i tak je pro ně důležitý fakt, že třetině dětí, které čtení nebaví, rodiče nikdy nepředčítali nebo si na předčítání nevzpomínají.

Dvěma třetinám dětí pak rodiče předčítali dříve, pětině stále pravidelně nebo občas předčítají. Rodina je rovněž pro dítě nejbližším prostředím, které dítěti vybírá a doporučuje knihy ke čtení.

Ačkoliv tedy odborné práce a výzkumy poukazují na to, že rodina je i přes odbornost školního vzdělávání nedílnou součástí čtenářského zázemí dítěte, dosud se výzkum v ČR nezaměřil konkrétně na podporu čtenářství a výchovu čtenářů prostřednictvím cílené spolupráce učitele s rodiči dětí. Např. i Učitelství (2010) se při úvaze nad tím, co může pro rozvoj čtenářství udělat škola, zamýšlejí pouze v rovině práce učitele a jím zprostředkovaných (aktuálních) textů, které se žáky reflektují a rozebírají, rovina komunikace s rodiči či podpory rodičů v rozvíjení dětského čtenářství se v odpovědi nevykazuje. Možnost zkoumat podobu a vliv takové podpory a z této podpory plynoucí zvyšování čtenářské gramotnosti se nabízí v období 4. ročníků ZŠ, kdy dětské čtenářství již zvládají technickou stránku čtení natolik, aby jej mohli využívat i pro získávání vědomostí a jako volnočasovou aktivitu. Sýkorová (2016) rovněž uvádí, že „v tomto období lze hovořit o tzv. čtenářské explozi, při níž se prudce navyšuje čtení knih dětským čtenářem, jenž se prostřednictvím literatury snaží ztotožnit s reálným světem a nahlédnout do světa dospělých“, ačkoli dle Oberta (2003) v této době už za sebou dítě může mít první čtenářskou krizi, kdy následkem vlastní nespokojenosti s dosaženou technikou čtení, se mezi osmým a devátým rokem potenciální čtenář změni na nečtenáře.

4 Spolupráce rodiny a školy

Jak dokazují zahraniční výzkumy zaměřené na spolupráci rodiny a školy (např. Simon, 2001, Anderson, 2002, Epstein & Sheldon, 2002 in Rabušicová, 2004), kvalita vztahů, které vzniknou a jsou rozvíjeny mezi školou a rodiči, ovlivňuje úspěšnost dítěte. Pokud rodina se školou komunikuje a získává informace o vědomostech, které škola dítěti předává, zůstávají i rodiče v souladu se školou ve způsobu poskytování předávaných informací. Na základě vlastního výzkumu uskutečněného v ČR Rabušicová (2004) uvádí, že rodiče se zapojují na různých úrovních a základem je především komunikace, která je mezi rodinami a školou nastavena. „Výzkumné nálezy ... ukazují, že v prostředí českých škol je jednoznačně dominantní rolí role zákaznická“ (Rabušicová, 2004), a to v osmdesáti dvou procentech, ať už se jednalo o výpověď zástupce školy či rodičů. Ostatní role následují s velkým odstupem. Čeští rodiče tedy především žádají, aby jejich dítě docházelo na školu, kterou záměrně vybrali, aby ho zde učili co nej kvalifikovanější učitelé a aby škola rodičům podávala potřebné informace pro úspěšné studium jejich dítěte. Rodiče tedy požadují, „aby si každý plnil svoje povinnosti a aby o nich informoval druhé tak, jak to vyplývá ze zákaznického principu“ (Rabušicová, 2004).

Jak tedy vyplývá z uvedených výzkumů, na dětské čtenářství mají největší vliv dva subjekty, kterými jsou rodina a škola, reprezentovaná především osobami jednotlivých učitelů. Přístup učitele v oblasti

ovlivňování a rozvíjení dětského čtenářství je tedy klíčový. Zahrnuje, jak učitel v této oblasti konkrétně působí ve vztahu k rodičům, neboli jak z pozice odborníka podporuje rodiče v rozvíjení čtenářství jejich dětí.

5 Popis cílů a metodologie výzkumu

Představovaný projekt výzkumu vychází z faktu, že dítě, které nastoupí povinnou školní docházku, je ve čtenářské oblasti ovlivňováno především dvěma prostředími a v něm se vyskytujícími osobami: školou a rodinou. Škola jako instituce státem garantovaného vzdělávání (viz Školský zákon, §46, 47, 49, 50), předává dítěti vědomosti na odborné úrovni – učitel zastává pozici odborníka v oblasti svého vzdělání a své aprobace. V tomto případě odborníka na oblast rozvíjení čtení, čtenářské gramotnosti a čtenářství žáka, nastavenou RVP ZV ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Rodina, především rodiče dítěte, kteří jsou s ním v prvních letech života v nejužším kontaktu, je školou chápána jako složka, která dítě vnímá pouze skrze vlastní zkušenost a vystupuje v interakci se školou v roli odborníka na své dítě, tedy toho, kdo zná dané dítě nejdéle. Přesto však rodiče, jsouce odborníky na své vlastní dítě, nemusí být rovnocennými partnery učitelů v oblasti vzdělávání dítěte: kde rodič většinou postupuje následováním získané zkušenosti pouze s vlastním dítětem, učitel přidává odstup z práce s rozmanitější skupinou žáků a odbornost získanou vzděláváním v oblasti své aprobace.

Stávající předpoklad, že každý rodič je gramotný, tedy ovládá čtení, psaní a počítání a je schopen pomáhat dítěti ve vzdělávání na 1. stupni ZŠ, neznamená, že je takový rodič i funkčně a čtenářsky gramotný a umí a bude tyto dovednosti dítěti předávat. Avšak i takoví rodiče mohou mít zájem dítě ve zvyšování úrovně čtenářství a čtenářské gramotnosti podporovat. Přirozeně hledají způsob, jakým postupovat. Chtějí dostávat potřebné informace o úrovni, na které se dítě nachází (je zajištěno především formou informačních schůzek pro rodiče), a rovněž informace, jak s dítětem pracovat a úroveň jeho čtenářství a čtenářské gramotnosti zvyšovat. Zároveň je žádoucí takovou podporu nabídnout i rodičům, kteří o ni primárně zájem neprojeví, ale přesto očekávají, že jim bude školou poskytnuta, pokud je to pro dítě vhodné. Takovou podporu má poskytovat především učitel, který zná stávající úroveň dítěte a ví, kde má žák silná a slabá místa, a jak vhodně na tato místa působit, aby docházelo k jejich efektivnímu zlepšování. Vzhledem k tomu, že k výchově a učení dochází nejen v prostředí školy (učení) nebo v prostředí rodiny (výchova), oba procesy probíhají paralelně na obou místech, není žádoucí od sebe tato prostředí oddělovat a vzájemně nesdílet poznatky týkající se konkrétního dítěte mezi rodičem a učitelem.

V interakci rodiny a školy vystupuje především učitel v roli nabízejícího a rodič v roli žádajícího a přijímajícího podporu. Cílem výzkumu je tedy zjistit, zda a jakým způsobem učitelé poskytují podporu rodičům svých žáků v oblasti rozvíjení četby, čtenářství a čtenářské gramotnosti. Proto byla jako základní položena otázka: jak

učitelé podporují rodiče v rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti dítěte?

Jako výzkumná metoda byl nejprve zvolen kvantitativní způsob sběru dat formou dotazníku, aby mohla být data zpracována pomocí statistických analýz (Gall, 2010, Gavora, 2010, Creswell, 2014). Avšak již při tvorbě dotazníku a formulaci otázek vyvstal problém, neboť většina otázek koncipovaných jako otevřené nenabízí respondentovi žádnou odpověď – buď aby nebyl ovlivněn, nebo proto, že tazatel netuší, jak by možné odpovědi měly znít. Respondent by tak byl nucen vypisovat dlouhé odpovědi popisující vlastní zkušenosti. Plánovaný písemně zodpovídaný dotazník byl tedy po zvážení změněn na ústně kladený dotazník, který by respondenti zodpovídali jako nahrávaný strukturovaný rozhovor (Chráška, 2015). Z uvedeného testování zároveň měly vyplynout odpovědi, na základě nichž by v dotazníku mohly být využity strukturované položky s polytomickou odpovědí, příp. škálové položky, doplněné polouzavřenými otázkami, kdy respondent může odpovědět pouze výběrem nabízené varianty a nemusí konstruovat vlastní individuální odpověď (Keeves, 1997, Cohen, 2011, Chráška, 2016).

Otázky byly rozděleny do několika okruhů tak, aby bylo možno získat data k těmto oblastem:

- Jak učitel vnímá čtení, četbu, čtenářství jako vlastní (volnočasovou) aktivitu
- Jak učitel vnímá pojmy čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost a jejich zařazení ve školním vzdělávacím programu (ŠVP)

- Jak učitel přistupuje ke čtení, četbě, čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků
- Jak učitel komunikuje s rodiči
- Jaké má učitel znalosti o rodičích svých žáků
- Jak se učitel staví k podpoře čtení, četby a čtenářství žáků rodiči
- Jak si učitel představuje ideální případ podpory rodičů

Základní výzkumný soubor pro finální výzkum tvoří všichni učitelé a žáci 4. ročníků ZŠ a rodiče těchto žáků v ČR. Výběrovým souborem pro pilotní testování (Keeves, 1997, Gall, 2007, Cohen, 2011) otázek určených učitelům byli zvoleni učitelé fakultních škol Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří byli osloveni e-mailem s žádostí o zodpovězení těchto otázek. Pilotáže se nakonec zúčastnily čtyři učitelky běžných brněnských základních škol.

Odpovědi respondentek byly zaznamenávány na diktafon pro následný přepis. Na základě poskytovaných odpovědí vznikl ve třech případech hodinový záznam, v jednom případě z důvodu hlasové indispozice respondentka odpovídala stručněji, avšak sama nabídla, že odpovědi může rozšířit v dalším termínu.

6 Vyhodnocení odpovědí

Protože bylo některé otázky třeba specifikovat a upřesnit a většina odpovědí byla poměrně rozsáhlá, přiblížila se forma dotazování spíše polostrukturovanému rozhovoru. Po přepisu byla diskutována a vyzkoušena možnost zpracovat odpovědi dle Švaříčka, Šedové (2004) pomocí

otevřeného kódování, tedy rozdělit analyzované odpovědi na jednotky, kterým jsou postupně přidělovány kódy. Následně probíhá systematická kategorizace těchto kódů.

Zvolený způsob vyhodnocování se však ukázal jako nevhodný, neboť dotazníkový tvar otázek i v případě obsáhlých odpovědí držel respondentky v mantinelech kvantitativního charakteru sbíraných dat: pokud odpovídaly šířeji, zodpovídaly tím některou z otázek, které následovaly později, a vytvořené kódy se shodovaly s pokládanými otázkami.

Následně tedy byly odpovědi nebo jejich části převedeny na nominální data a porovnána četnost jejich výskytů u respondentek.

Tab. 1: Příklady shodnosti odpovědí

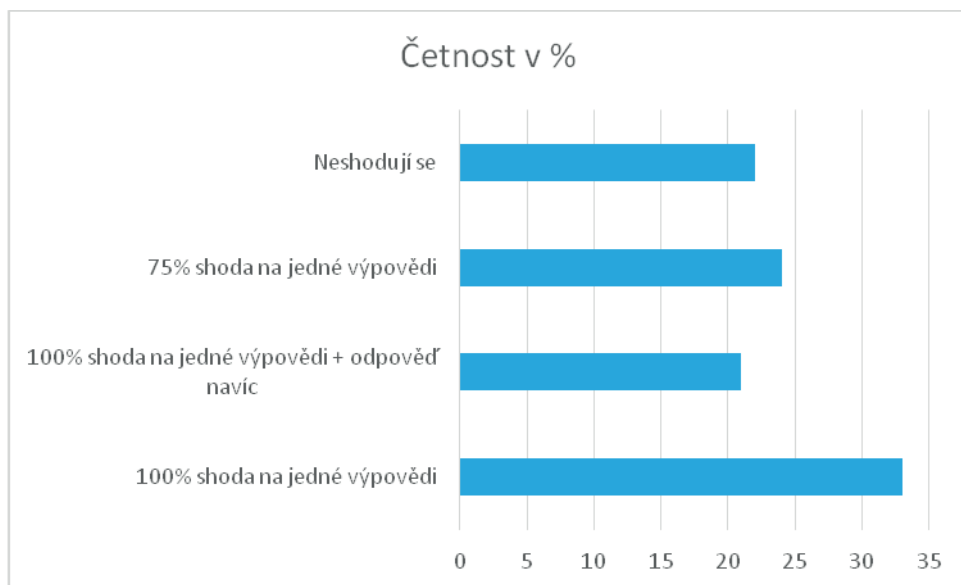
	Otázka 1	Otázka 2	Otázka 3	Otázka 4	Otázka 5	Otázka 6	Otázka 7	Otázka 8
U1	10	0;1	0	1;2	0	1	2;3	0
U2	10	0;1	0		0	0		0
U3	15	1	0;1	0;2	1	2	2;3	0
U4	50	0;1	0	1	0	1	3	1

Tab. 2: Četnost výskytů shodných odpovědí

Četnost								
0		3	3	1	3	1		3
1		4	1	2	1	2		1
2				2		1	2	
3							3	

Ačkoliv nebylo možné reliabilitu položek ověřit pomocí Cohenova koeficientu kappa (Cohen, 2011, Chráska, 2015), přesto lze z uvedených výpovědí respondentek vyčíst, ve kterých případech se naprosto nebo částečně shodují a ve kterých případech jsou jejich zkušenosti rozdílné. Z celkového počtu 34 položek se respondentky v jedné třetině případů shodují stoprocentně na jediné odpovědi, v následných jednadvaceti procentech se opět na jedné výpovědi naprosto shodují, ale některé navíc přidávají další odpovědi. Ve dvaceti čtyřech procentech se shodují na stejné odpovědi ze 75 % a případně opět přidávají odpověď další. Ve zbývajících sedmi položkách se již na jednotné odpovědi shodnou max. z poloviny.

Graf. 1: Četnost výskytů shodných odpovědí



Respondentky se shodují především v otázkách, které se týkají jejich vlastního přístupu ke knihám, k formě, v jaké knihy čtou, také v těch, které se týkají knih využívaných pro společnou četbu, doporučování knih formou dárků, knih s kvalitními překlady a neschematickými texty, dále na přístupu k četbě svých žáků a vlastním zájmu na dostupnosti knih ve třídě – existenci čtenářského koutku nebo třídní knihovničky. Shodují se také v některých otázkách nabídky podpory rodičům v aktivitách spojených s výběrem četby, činnostmi s touto četbou spojenými a v dalších formách interakcí, které rodičům (ne)doporučují s dětmi provádět.

O2: Z jakého důvodu čtete knihy nejčastěji?

O3: V jaké formě čtete texty nejčastěji?

O12: Měníte seznam doporučené četby každý rok? Proč ano/proč ne?

O13: Máte osvědčené tituly, které se opakují každý rok?

O14: Pracujete nějakým způsobem s knihami, které děti čtou na základě vlastního výběru? Jak?

O16: Čtete pravidelně časopis či vzdělávací texty týkající se čtení a literární výchovy na 1. stupni ZŠ?

O18: Máte ve třídě čtecí koutek, knihovničku nebo místo, kde si děti mohou číst a půjčovat knihy?

O22: Chodíte se svými žáky na exkurze spojené s četbou?

O23: Připravujete jim ke konkrétním příležitostem zábavné programy vztahující se ke čtení a četbě?

O25: Navštěvujete programy vztahující se ke čtení a četbě připravené jinými institucemi?

O28: Jakým způsobem komunikujete s rodiči svých žáků kromě pravidelných třídních schůzek?

O29: Doporučujete rodičům pro děti nové knihy? Všem stejně nebo přistupujete individuálně?

O30: Odrazujete od čtení některých knih?

O31: Zajímáte se o čtenářské prostředí v rodině? Odkud čerpáte tyto informace?

O32: Doporučujete společné čtení rodičů s dětmi (např. vzájemné předčítání)?

O33: Doporučujete rodičům, aby si s dětmi o přečtených textech povídali?

O35: Doporučujete knihy jako dárky a odměny?

O36: Doporučujete ještě jiné formy interakce rodičů s dětmi ohledně četby?

Otázky, ve kterých shoda nepanuje, se nejčastěji dotýkají oblasti připravenosti na výuku na 1. stupni ZŠ v oblasti četby a čtenářství, čtenářské gramotnosti a nastavení a opory v ŠVP, vyhledávání informací o nových knihách pro společnou i individuální četbu, přístupu školy k obměňování knihovního fondu do školní knihovny nebo přístupu k technologiím (e-knihy, audioknihy, ale přeneseně i ve využívání interaktivní tabule nebo tabletu ve výuce).

O1: Kolik knih jste přečetla za uplynulý rok (odborné, beletrie atd.)?

O4: Využíváte půjčování knih nebo nakupujete vlastní?

O6: Domníváte se, že je pro vás RVP–ŠVP v oblasti čtení, čtenářské gramotnosti a literární výchovy dostatečnou oporou?

O15: Kde hledáte informace, s jakými knihami a jak pracovat?

O26: Jak se stavíte k technologiím, čtení knih z čteček a tabletů? Jaké v něm vidíte klady a zápory?

O27: Jak se stavíte k audioknihám? Vnímáte poslech audioknihy jako přečtení knihy?

O34: Doporučujete rodičům navštěvovat s dětmi knihovny, knižní festivaly, autogramiády či jiné akce spojené s knihami?

Při vyhodnocování odpovědí bylo u některých položek odhaleno jejich nedostatečné přeformulování z dotazníkové formy do formy rozhovorovu. Jednalo se především o otázky, kde je v dotazníku umožněn výběr z několika eventualit,

nicméně v rozhovoru, pokud tazatel nezamýšlí respondenty ovlivňovat navrhovanými možnostmi, měly respondenty tendence pouze stručně odpovědět ano nebo ne. Pokud jim byly nabídnuty tyto další návrhy, často své odpovědi rozšířily i o informace, které při tvorbě položky nebyly zamýšlené. Uváděly příklady z praxe, které kromě práce s četbou poukazovaly na etický či morální rozměr, který četba dětských příběhů nebo kulturně-společenská funkce knihy může přinášet.

Dále bylo zjištěno jako nevhodné vyhodnocování po jednotlivých konkrétních variantách odpovědí, neboť poté zanikla obecná informace. Např. u návazné otázky O18 – všechny respondenty určitou formu místa s knihami mají, ovšem každá jinou. Nestačí proto vyhodnocovat odpovědi pouze numerickým převodem konkrétní varianty, ale rovněž započítání obecné roviny odpovědi, tedy že respondenty místo s knihami ve třídě mají.

Objevil se problém i opačného rázu: u otázky O12 všechny respondenty shodně odpověděly „ne“. Toto „ne“ však neznamenalo vždy totéž, neboť bylo provázáno s otázkou předchozí. Zatímco tedy jedna respondentka seznam doporučené četby nemění, protože využívá stále stejný s osvědčenými knihami, zbylé tři respondenty je nemění proto, že žádné seznamy nevytvářejí.

Odlisný rozměr mohou mít odpovědi, kdy všechny respondenty odpoví kladně, vyjmenují různé varianty odpovědí, a v rozhovoru popíší emocionální zabarvení vztahující se k odpovědi. Příkladem mohou být O22 a O25. Přestože odpověď je primárně kladná „ano, navštívujeme

programy zaměřené na četbu mimo školu a žáci si tak zábavnou formou rozšiřují své vědomosti“, emocionální kontext v návaznosti na zameškanou výuku bývá negativní. Rodiče nebo další učitelé, kteří touto akcí přijdou o hodinu jiné výuky, projeví nesouhlas s mimoškolními výukovými aktivitami. Respondenty pak uvádějí ambivalentní pocity při popisu, jaké aktivity spojené se čtenářstvím žákům organizují. Tento rozměr odpovědí dotazník neznamená, přestože se jedná o důležitou součást motivace učitele v přístupu k rozvíjení čtenářských dovedností žáků.

7 Diskuse

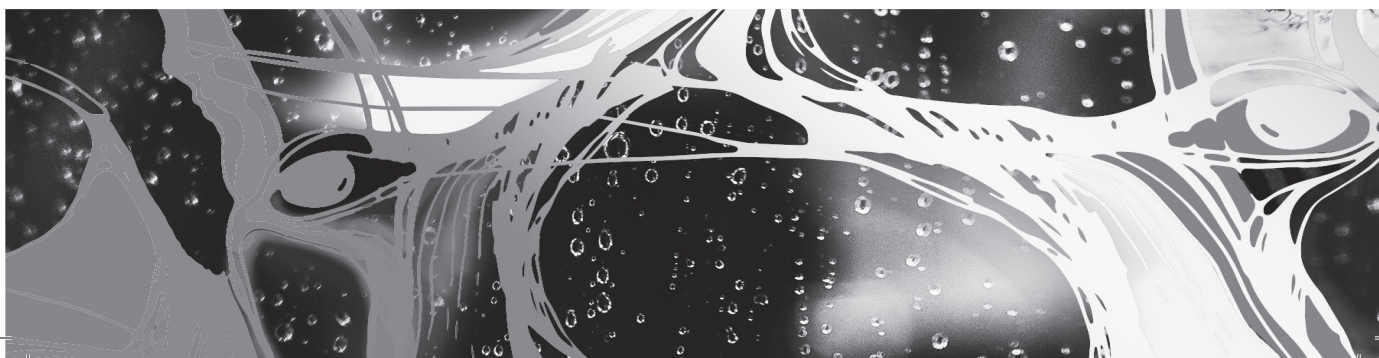
Shoda v odpovědích respondentek panovala především u otázek, které se zaměřovaly na přístup ke čtení, četbě, čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků a na komunikaci s rodiči. Respondenty využívají stejné nebo podobné způsoby práce s textem. Vycházejí nejen z RVP–ŠVP (dříve osnov), ale také ze společné četby, která se u žáků osvědčila, z aktivit obsažených v učebnicích, i z metodik a didaktik absolvovaných během studia na VŠ. Sledují změny v knižních trendech a všechny chápou jako nutné kontrolovat, jak kvalitní knihy z hlediska jazykového i obsahového žáci čtou.

S rodiči komunikují všechny stejnými kanály: kromě pravidelných třídních schůzek mají konzultační hodiny, rodiče mohou využít mobilní telefon i e-mail, jsou otevřené schůzkám i mimo konzultační hodiny. Kromě jedné respondenty všechny odmítají jakékoli jiné než formální setkání vzhledem ke komplikovaným vztahům a nedorozuměním, která mohou nastat. Není jisté, zda by tento aspekt do dotazníku dostatečně vyjádřily.

Konkrétní knihy doporučují především v 1. – 3. ročníku, kdy se děti učí číst, procvičují dekodování textu. Všechny uvedly, že v této době rodiče převážně ochotně jejich radám naslouchají nebo je vyžadují. Jakmile tato doba uplyne a žáci od 4. třídy již čtou plynule a stávají se z nich čtenáři, rodiče v zájmu o jejich čtenářství polevují. Tuto dovednost považují za zvládnutou a dávají přednost jiným oblastem výuky. Respondentky rovněž uvádějí, že v období 4. a 5. třídy už pouze udržují systém, který během 1. – 3. ročníku nastavily, ale ke hromadné komunikaci s rodiči o čtení, četbě a knihách jejich dětí až na výjimky nedochází. Podobným způsobem respondentky popisují i komunikaci se žáky. V období 1. – 3. ročníku svým učitelkám téměř bezmezně věří a vzhlížejí k nim – učitelky tedy tuto cestu mohou využít k rozličným (a to nejen čtenářsky orientovaným) aktivitám ... Opět se nabízí úvaha, že v případě dotazníkového typu odpovědi by k této konkretizaci nemuselo dojít.

U dotazů směřovaných k doporučování aktivit týkajících se rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti je rovněž možné vysledovat tendenci, kdy pokud se jedná o činnost v mezích domácího úkolu, je přijatelné mít na rodiče určité požadavky (např. čtete si s dětmi nahlas). Jakmile by však aktivita zasahovala do rodinného trávení volného času, je nepřijatelná. Respondentky uvedly, že maximálně motivují žáky vlastním příkladem (kde byly, co tam viděly, proč je toto trávení volného času pro ně přínosné), ale již nic nedoporučují. Důvod je pravděpodobně obsažen v předchozích odpovědích – důvěra žáků v učitele může vést k nedorozumění, kdy žák zamění učitelčin návrh možnosti trávení volného času za povinnost. Toto potenciální nedorozumění by mohlo narušit někdy křehké vztahy, které učitelky s rodiči udržují.

Odišné odpovědi se vyskytovaly v nižším množství a vztahovaly se buď k rozdílným osobnostem či zkušenostem respondentek nebo k finančním možnostem konkrétní školy. Ačkoli všechny respondentky uváděly, že čtou rády a četba je jejich koníčkem, uváděly poměrně velmi rozdílná množství přečtených knih. Přestože předpoklad u tohoto typu otázky byl, že respondentky počet přečtených knih spíše nadhodnotí, učitelky uváděly nižší počty (i tak se dle Trávníčka (2008) jedná o pravidelné čtenářky). U všech výše uvedených otázek bylo nejen pro respondentky důležité, aby upřesnily, proč danou na problematiku nahlízejí tak, jak uvedly. V některých případech se stalo, že právě při hlasité formulaci odůvodnění respondentka objevila příčinu svého jednání (v jednom případě při odpovědi na otázku O27 si respondentka vysvětlila, proč by neměla audioknihy příliš tolerovat a nechávat žáky, aby je občas zaměnili za čtenou knihu). Především tyto kontrasty či diference vedou k úvaze, že vhodnějším nástrojem pro získávání hlubších informací o pohybech, které vedou učitele k (ne)podpoře rodičů v rozvíjení četby, čtenářství a čtenářské gramotnosti jejich dětí, je důvěrná atmosféra rozhovoru.



8 Závěr

Analýzou získaných dat bylo zjištěno, že s ohledem na předpokládané sesbírané informace, je sledovanou oblast nutno prozkoumat širěji a hlouběji. Vzhledem k nízkému počtu respondentů ve zkoumaném souboru nebylo možno prokázat statisticky významné výsledky nebo vytvořit teoretické předpoklady. Přesto bylo možné sledovat tendence, na základě kterých lze vystavět další výzkumné šetření.

Účelem pilotního výzkumu bylo především zjistit, zda je vhodné využít navrhouvanou kvantitativní metodu ústně kladebného dotazníku. Ze získaných výsledků proto není možné učinit závěry, které by bylo možné zobecnit nebo vztáhnout na širší skupinu zkoumaných.

Následkem uskutečněného testovacího šetření je návrh nového přístupu, který bere v úvahu oblast podpory čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti jako sféru, kterou je vhodné zkoumat nejen z hlediska kvantitativního, ale především kvalitativního, doplněného a podpořeného kvantitativními daty. Další postup tedy bere v úvahu nedostatečnou znalost oblasti, kdy bylo zjištěno, že respondentky nahlízejí především na podporu rodičů ve čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ jinak, než může z RVP a výzkumu Rabušicové (2004) vyplývat.

Informace o ní je třeba získávat především kvalitativní formou spíše nestrukturovaných rozhovorů, jejichž prostřednictvím respondenti popisují situace a činnosti a využívají vlastního jazykového kódu a tempa k formulaci a vymezení popisovaných myšlenek. Cílem je pak dosažení takového zmapování zkoumané oblasti, aby bylo možné vytvořit dotazníky, které by maximu respondentů umožňovaly odpovídat na základě uzavřených otázek bez následné potřeby upřesňování odpovědí.

Analýza nestrukturovaných rozhovorů proběhne formou otevřeného kódování a následné kategorizace těchto kódů. Na jejich základě bude vytvořena sada indikátorů. Poté bude pomocí uvedených indikátorů vytvořena banka položek pro strukturovaný dotazník, kterým se formou statistické analýzy dat potvrdí nebo vyvrátí teoretické předpoklady nastavené na základě vyhodnocení nestrukturovaných rozhovorů.

Přestože pilotní výzkum proběhl pouze na úzkém souboru respondentů, naznačil pro následné dotazování směr, kterým je vhodné se při pokládání otázek ubírat. Ukázal jak místa, na kterých dochází ke shodě, tak rovněž místa, na kterých se názory a zkušenosti dotazovaných téměř nebo zcela rozcházejí. Další postup by měl pomoci získat hlubší informace o těchto rozdílech.



Literatura

Altmanová, J., et al. (2011). Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií. Praha: Národní ústav pedagogický.

Creswell, J. W. (2014). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. (2011). Research methods in education (7th ed.). London: Routledge.

Česká školní inspekce (2012). PIRLS (Progress in international reading literacy study). [online]. [cit. 2016-10-31]. Dostupný z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/PIRLS-%28Progress-in-International-Reading-Literacy>

Čtenářská gramotnost. (2010). In Učitelské listy. [online]. [cit. 2017-03-30]. Dostupný z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.html>

Helšusová, L. (2012). Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání. Liberec: Technická univerzita.

Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003). Jak čtou české děti : Analýza výsledků sociologického výzkumu [online]. [cit. 2016-10-31]. Dostupný z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: an introduction (8th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozš. české vyd.). Brno: Paido.

Hendl, J. (2009). Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat (3., přeprac. vyd.). Praha: Portál.

Homolová, K. (2008). Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Chráška, M., & Kočvarová, I. (2015). Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Chráška, M. (2016). Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.

Janotová, Z., & Šafránková, K. (2013). Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011. Praha: Česká školní inspekce.

Keeves, J. P. (1997). Educational research, methodology, and measurement: an international handbook (2nd ed.). Oxford: Pergamon.

Kramplová, I., & Potužníková, E. (2005). Jak (se) učí číst. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Mezinárodní šetření PISA 2015. (2016). Mezinárodní šetření PISA 2015: Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost. Praha: Česká školní inspekce.

Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Disertační práce). [online]. [cit. 2016-10-31]. Dostupný z: https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2002). Handbook of early literacy research. New York: Guilford Press.

- PIRLS 2011 & TIMSS 2011 - hlavní zjištění. (2012). PIRLS 2011 & TIMSS 2011 - hlavní zjištění. Praha: Česká školní inspekce.
- Prázová, I., Homolová, K., Landová, H., & Richter, V. (2014). České děti jako čtenáři. Brno: Host.
- Procházková, I. (2006). Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? [online]. [cit. 2017-03-29]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/...-ROZVIJET.html>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). Pedagogický slovník (3. rozšíř. a aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Prudký, L. (1995). Výzkum čtenářských zájmů dětí a mládeže v Liberci. In Janáček, J., & Koudelková, E. (1996). Současnost literatury pro děti a mládež: [sborník příspěvků z konference o dětské literatuře] : Liberec 26. a 27. června 1995. Liberec: Technická univerzita.
- Rabušicová, M. (2002). Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Georgetown.
- Rabušicová, M. (2004). Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2015). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2016. Praha, MŠMT. [online]. [cit. 2016-10-31] Dostupný z: http://www.msmt.cz/file/37052_1_1/
- Sýkorová, P. (2016). Faktory ovlivňující čtenářství českých a amerických žáků 4. ročníku primární školy : mezinárodní studie (Disertační práce). [online]. [cit. 2017-03-31]. Dostupný z: https://is.muni.cz/th/237409/pedf_d/Sykorova__DDP.pdf
- Školský zákon. (2016). Školský zákon v konsolidovaném znění účinném od 1. 9. 2016. Praha, MŠMT. [online]. [cit. 2016-10-31]. Dostupný z: http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf
- Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vydání druhé). Praha: Portál.
- Trávníček, J. (2008). Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007). Brno: Host.
- VÚP. (2010b). Gramotnost ve vzdělání. Praha: VÚP.
- Wildová, R. (2005). Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Zítková, J. (2004). Několik poznámek k literární komunikaci v primární škole. In Janík, T., Mužík, V., & Šimoník, O. (Eds.), Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu (s. 251–256). Brno: Masarykova univerzita.

.....

Mgr. Petra Tužilová

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 7, 603 00 Brno

Česká Republika

petra.tuzilova@gmail.com

CHRONOPSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PRACOVNEJ VÝKONNOSTI

CHRONOPSYCHOLOGICAL ASPECTS OF WORK PERFORMANCE

Eva Škorvagová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Prijaté: 03.02.2017 / Upravené: 13.04.2017 / Akceptované: 21.04.2017

Abstrakt: Príspevok predkladá zistenia rozdielov medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979) a v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu 24-hodín v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk, Lobban, 1979). Paralelne sme sa zamerali na zistenie subjektívne vnímanej dôležitosti jednotlivých motívov a hygienických faktorov pracovnej motivácie u participantov a ich porovnanie medzi sebou. Výskumný súbor bol tvorený 18 (100 %) pracovníkmi Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline, u ktorých sme administrovali Škálu CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979), ktorý sme doplnili dvoma neštandardizovanými položkami, ktoré sa zameriavajú na subjektívne vnímanie pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa a v priebehu 24-hodín a neštandardizovaný dotazník, ktorý bol zameraný na zistenie subjektívne vnímanej intenzity jednotlivých motívov a faktorov pracovnej motivácie u participantov a porovnanie ich medzi sebou. Medzi ranným a večerným typom pracovníkov je štatisticky významný rozdiel v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v stredu ($\chi^2 = 14.086$; $p = 0.29^*$, $p < 0.05$). Nepreukázali sa významné rozdiely medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline v subjektívnom vnímaní doby maximálnej pracovnej výkonnosti ($\chi^2 = 12.1$; $p = 0.438$, $p > 0.05$) a doby minimálnej pracovnej výkonnosti ($\chi^2 = 17.44$; $p = 0.358$, $p > 0.05$) v priebehu 24-hodín v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979).

Kľúčová slova: cirkadiánna preferencia, hygienické faktory, motivačné faktory, pracovná spokojnosť, pracovná výkonnosť

Abstract: This work presents differences between diurnal preference among at the Department of Pedagogical Studies at the Faculty of Humanities of the University of Žilina employees in perceived chronopsychological aspects of work satisfaction, perceived

work performance during the week in Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979) and perceived work performance during 24 hours in Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk, Lobban, 1979). At the same time we focused on perceived importance of various motives and hygienic factors related to work motivation among participants. Research sample consisted of 18 (100 %) employees working at the Department of Pedagogical Studies at the Faculty of Humanities of the University of Žilina, where we administered Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979), which was supplemented by two non standardized items, which are focused on perceived work performance during the week and in the course of 24 hours and non standardized questionnaire which deals with perceived intensity of particular and work motivation factors and their comparison. We found a statistically significant difference in perceived work performance between (ranný a večerný typ) on Wednesday ($\chi^2 = 14.086$; $p = 0.29^*$, $p < 0.05$). We didn't find significant difference between diurnal preference among the Department of Pedagogical Studies at the Faculty of Humanities of the University of Žilina employees in perceived best work performance period ($\chi^2 = 12.1$; $p = 0.438$, $p > 0.05$) and worst work performance period ($\chi^2 = 17.44$; $p = 0.358$, $p > 0.05$) in the course of 24 hours using Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979).

Key words: cirkadian preference, hygiene factors, motivational factors, work satisfaction, work performance

1 Úvod

„Práca je základnou činnosťou každého človeka, ktorá mu dáva existenciu, postavenie, úctu a spokojnosť nielen v súkromnom, ale aj v spoločenskom živote. Pre súčasného človeka je práca nielen prostriedkom zabezpečenia základných existenčných potrieb, ale očakáva sa od nej viac a to uplatniť sa, vykonávať svoju prácu podľa svojich predstáv, záujmov, želaní a očakávaní“ (Vašašová, 2003). Základom úspechu v práci je dostatočná pracovná motivácia, ktorá zabezpečuje spokojnosť alebo nespokojnosť jednotlivca v práci. Podľa Kollárika (2002) je výkonnosť v úzkom vzťahu k motivácii. Jedným zo závažných znakov spokojnosti v práci je viazanosť na jednotlivca ako súčasť jeho psychického života, a na druhej strane je i sociálnym javom. „Ako zložka osobnosti vyjadruje mieru uspokojenia jednotlivých potrieb, ktoré sa viažu na prácu. Úroveň spokojnosti je závislá od typu jednotlivých pracovníkov“ (Kollárik, 2002). Herzberg (1972; In Kollárik, 2002) rozlišuje dva druhy faktorov, ktoré pôsobia na pracovnú motiváciu. Prvú kategóriu tvoria motivačné faktory a druhú hygienické faktory. Ich zoznam podľa sily s akou sa uplatňujú predkladá Jurovský (1980; In Vašašová, 2003). Medzi motivačné faktory Jurovský (1980; In Vašašová, 2003) zaraďuje uznanie, zaujímavosť práce, zodpovednosť, postup, významnosť práce a na prvom mieste výkon, ktorého subjektívne vnímanie pracovníkmi vo vzťahu k biorytmicite je predmetom súčasného výskumu. Poznanie typov

osobnosti pracovníka môže byť súčasťou analýzy osobnostných premenných v oblasti poznania efektívnosti organizácie s dôrazom na personálne stratégie organizácie. V medzníkoch, ktoré sú vyjadrením vývoja pohľadov na jednotlivca v pracovnom procese, na začiatku dominoval pohľad na jednotlivca a jeho schopnosti, ktoré sa považovali za rozhodujúci faktor pracovného pôsobenia. Ukazovateľom úspešnosti bola výkonnosť a spokojnosť pracovníka (Kollárik, 2002), ktorých miera vyjadruje efektívnosť organizácie (Kollárik, 2002).

Funkčný stav ľudského organizmu nie je v priebehu dňa konštantný, ale určitým pravidelným spôsobom kolíše (Fiala, 1991). Toto kolísanie, ktoré sa podľa Minors & Waterhousea (1986; In Fiala, 1991) označuje ako cirkadiánne, je z veľkej časti determinované vnútorným oscilátorom, biologickými hodinami. Blake (1971; In Biggers, 1980) a Colquhoun (1960; In Daniel & Sarmány, 1988) identifikovali ráno aktívne a večer aktívne podskupiny, ktoré sa odlišovali od normálneho modelu cirkadiánnej teploty. Ráno aktívnym skupinám teplota stúpa, vrcholí a klesá skoro počas dňa, kým večer aktívni majú oneskorený model teploty. Identifikácia oddelených modelov rannosti-večernosti vo výkone nebola prekvapivá a potvrdili sa neformálne pozorovania jednotlivcov. Dôležitosť týchto ustanovených cirkadiánnych rytmov v práci je stredobodom súčasnej práce.

Podľa Sarmányho (1993) je typológia rannosti-večernosti založená na preferencii určitej doby dňa pre jednotlivé činnosti, pričom jednotlivci s rôznym rytmom práceschopnosti sa líšia osobnostnými

charakteristikami, úrovňou reaktivity a morbidity. Podľa Mecacciho & Rocchettiho (1998) výskumy venované individuálnym rozdielom v ľudských cirkadiánnych rytmoch ukazujú, že rannosť-večernosť je kontinuum, z ktorého sa selektuje extrémne skóre: ranný typ alebo škovránok a večerný typ alebo sova. Vo všeobecnosti, extrémne ranný typ pracuje lepšie v prvej polovici dňa, večer je ospalý a chodí skoro spať. Extrémne večerný typ pracuje lepšie v druhej polovici dňa, usína neskoro večer a neskoro sa zobúdzá (Sarmány, 1993). Kerkhof (1985), Natale & Cicogna (1996; In Mecacci & Rocchetti, 1998), Tanková, Adan & Buela-Casal (1994) zistili, že tieto dva extrémne typy majú najvyššiu hodnotu fyziologických a behaviorálnych premenných v rozdielnych časových fázach dňa. Ranný typ dosahuje vrchol telesnej teploty cez deň o 1.5 hod. - 3 hod. skôr než večerný typ a vykazuje vyššiu výkonnosťnú úroveň v ranných hodinách, kým neskoré popoludnie či večer vyhovuje večernému typu.

Natale & Cicogna (2002) pri opise dimenzie rannosti-večernosti pri meraní telesnej teploty o ôsmej, štrnásťtej a dvadsiatej tretej hodine zaznamenali, že telesná teplota počas dennej doby dosiahla maximálnu hodnotu o štrnásťtej hodine pre ranné typy a o dvadsiatej tretej hodine pre večerné typy.

Zmeny hodnoty telesnej teploty ranného a večerného typu s významným efektom, čo sa týka času počas dňa, podporuje i ďalší výskum Natale, Alzani & Cicogna (2003). V typológii rannosti-večernosti bol preukázaný progresívny vzostup telesnej teploty medzi ôsmou hodinou ráno a ôsmou hodinou večer. Napriek tomu, kým sa najvyššia

hodnota rannej skupiny zaznamenala o druhej hodine popoludní, druhá skupina dosiahla vrchol o ôsmej večer. Post hoc analýza dala najavo, že ranné typy dosiahli svoj pokles o jedenástej večer (napríklad: ranné typy boli výraznejšie menej možné sa zobudiť o jedenástej večer, než o ôsmej, jedenástej ráno, druhej a piatej hodine popoludní). Na druhej strane, večerné typy dosiahli pokles o ôsmej hodine ráno (napríklad: večerné typy boli výraznejšie menej možné sa zobudiť o druhej, piatej hodine popoludní, ôsmej a jedenástej hodine večer). Na záver, ranné typy sa zreteľne líšili od večerných typov o ôsmej hodine ráno, dosahujúc vyššie výsledky v ostražitosti a o jedenástej hodine večer dosahujúc výsledky nižšie.

Poznanie biologických cyklov a rytmov prebiehajúcich v nás nám dovoľuje lepšie rozumieť sebe i druhým. Ukazuje jednu z mnohých zákonitostí, ktorým podliehame aj preto, aby sme ich využili a nepodľahli ich nadvláde pri zneužívaní „pokusu o raj“ (Kondáš, 1985). Predpokladáme, že empirické zistenia, ktoré nám vyplynuli z výskumu a ich aplikácia budú prínosné pre teóriu, prax a následne otvoria priestor na ďalšiu diskusiu o chronopsychologických aspektoch pracovnej výkonnosti, ich využiteľnosti v súčasných pracovných podmienkach. Domnievame sa, že poznanie osobitostí výkonnosti večerného a ranného typu pracovníkov, rešpektovanie preferovanej doby najvyššej pracovnej výkonnosti môže mať efektívny vplyv na rast poznatkov, a toto poznanie je jednou z oblastí, ktorá umožní podporiť a zdokonaľovať výkonnosť pracovníkov. Ak má byť jednotlivec, v našom prípade pracovník, schopný podať optimálny pracovný výkon, mal by byť jeho čas pre prácu v

súlade s aktuálnym biorytmickým stavom organizmu. Zistenia Helusa et al. (1979), Doskina & Lavrentievovej (1983), Sarmányho (1993), Grayovej & Watsona (2002) demonštrujú dôležitú spojitosť medzi všeobecnými a špecifickými osobnostnými črtami a pracovným výkonom. Štúdie Daniela et al. (1988), Doskina & Lavrentievovej (1983), Daniela (1996), Sarmányho (1993), ktoré merali uvedené typy premenných, nás motivovali uskutočniť výskum v tejto oblasti.

Schopnosti v rôznych úlohách preukázali, že idú súbežne s denným biologickým rytmom. Biggers (1980) uvádza, že ľudské telo je subjektom násobku ročných, mesačných a denných rytmov. Štúdie Doskina & Lavrentievovej (1983), Daniela et al. (1988), Sarmányho (1993) na identifikovanie, kategorizovanie alebo určenia efektov týchto rytmov, sa zaoberali najmä študentmi univerzít, dospelými alebo dojčatami, a to kvôli ich dostupnosti.

Našou autorskou ambíciou bolo zistiť možné rozdiely v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti ranných a večerných typov pracovníkov. Čo je v konečnom dôsledku pre spoločnosť lepšie: začať „prevychovávať“ typ biologických rytmov u človeka, aby mohol pracovať v čase, ktorý potrebuje spoločnosť, alebo mu vybrať vhodné hodiny na prácu?

Je azda tento problém taký dôležitý? Veď ľudia pracovali bez ohľadu na svoje biologické rytmy a prečo by tak nepracovali aj ďalej?

Často sa stáva, že jednotlivec pracuje v čase preňho „nevhodnom“, nezodpovedajúcom jeho biologickým hodinám: „škovránok“ večer, „sova“ ráno.

Je zrejmé, že princíp súladu medzi poriadkom čin-nosti a biologickými rytmiami organizmu sa musí stať základom v organizácii najrozličnejších strán ľudskej činnosti. Pomáha to ochraňovať zdravie človeka a zvýšiť produktivitu práce, dosiahnuť lepšie výsledky pri menšej spotrebe energie a času.

Jedným z praktických krokov na ceste k riešeniu tohto problému sú pružné pracovné rozvrhy alebo takzvaný flexitime. Využitie „pružného“ pracovného dňa umožňuje „pracovať, kedy sa vám chce“. Podľa Daniela & Sarmányho (1988) z celého denného pracovného času je každý pracovník povinný byť v podniku 4 až 5 hodín uprostred dňa. Ostatný čas si má deliť, podľa vlastného uváženia, medzi prácu, oddych, domáce a iné záležitosti. To poskytuje istú slobodu: až 10 pracovných hodín možno preniesť z jedného mesiaca do druhého, zaťaženie si možno zo dňa na deň meniť, vytvárať si namáhavejší alebo ľahší deň a pod. Umožňuje to častejšie konať v súlade so svojimi biologickými hodinami, čo je mimoriadne dôležité pre tých, ktorým tieto hodiny buď stále meškajú (ako „sovám“), alebo sa ponáhľajú (ako „škovránkom“) (Daniel & Sarmány, 1988).

Výskumné zistenia Daniela & Sarmányho (1988) upozorňujú na stabilnejší výkon ranného typu v priebehu dňa, ktorý má zlepšujúcu tendenciu, avšak veľmi významný pokles v nočných hodinách, badateľný už od 18. hodiny.

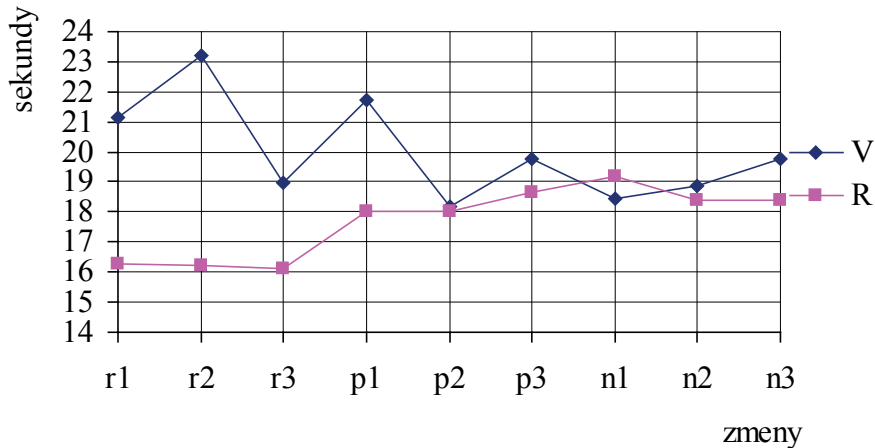
Hubáč (1983; In Daniel, 1988) vychádza z fyziologickej výkonovej pohotovosti, ktorá

sa utvára pod vplyvom 24-hodinového rytmu. Krivky telesnej teploty a výkony ukazujú, že sú dve maximá výkonnosti, a to medzi 8. - 11. hodinou a 19. - 21. hodinou. Za minimá výkonnosti možno považovať obdobie medzi 14. - 16. hodinou a v noci medzi 1. - 4. hodinou.

Vaněk (1972; In Kassay, 1986) vyjadril biofyziologický profil dňa pomocou všeobecnej dennej výkonnostnej krivky. Krivka dosahuje vrchol doobeda medzi 10:30 až 11:30 hodinou. Popoludní sa vplyvom odkrvania mozgového tkaniva výkonnosť veľmi znižuje. Najväčší pokles je medzi 14:30 až 15:30 hodinou. Potom znovu krivka stúpa a vrcholí medzi 16:30 až 17:30 hodinou. Podobný priebeh má krivka aj večer – najskôr klesá, ale po dvoch hodinách začne stúpať.

Daniel & Sarmány (1988) poukazujú na rozdiely vo výkonnosti medzi ranným a večerným typom na základe riešenia úlohy odhadu krátkych časových intervalov (20-sekundový interval), kde sú viditeľné rozdiely medzi ranným a večerným typom hlavne počas dňa. Pre ranný typ je charakteristický vyrovnaný, ale aj nepresný výkon (odchýlka až 5 sekúnd od požadovaného 20-sekundového intervalu). V tomto prípade Daniel & Sarmány (1988) zistili, že nedošlo k významne horšiemu výkonu, ktorý predpokladali, čo svedčí o pomerne vysokej schopnosti aktivácie v tomto type úloh, hoci v absolútnych hodnotách sa odhad predlžuje. Dynamika na jednej strane zodpovedá predstave o spomalení „biologických hodín“ v noci, na druhej strane hovorí o väčšej ovplyvniteľnosti ranného typu (Graf 1).

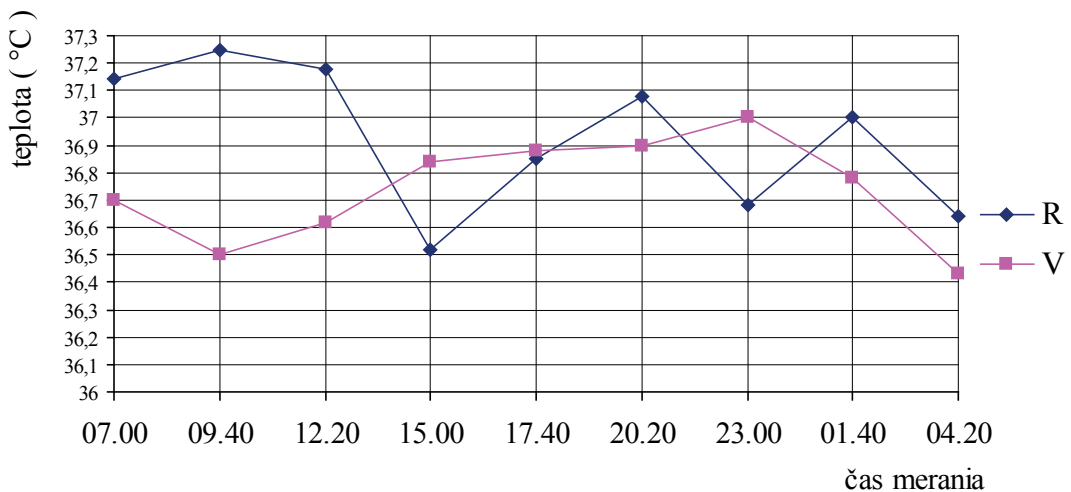
Graf 1 Hodnotenie 20-sekundových intervalov produktívnou metódou pri rannom a večernom type. (Zmeny: r = ranná, p = popoludňajšia, n = nočná)



Večerný typ má priebeh výkonovej krivky veľmi nepravidelný s porovnaním priebehu výkonovej krivky ranného typu. Tento jav Daniel & Sarmány (1988) vysvetľujú pomocou zistení, že ranný typ má vo všeobecnosti bližšie k introverzii, introverti sú v porovnaní s extrovertmi vyššie aktivovaní, ich schopnosť zvyšovania výkonu počas dňa bude menšia.

Ako sme už uviedli, dokázaný je i rozdielny priebeh kriviek telesnej teploty pri rannom a večernom type. V priebehu dopoludnia majú krivky inverzný charakter (Graf 2), pričom odlišnosti v prvých dvoch meraniach o 7. a 10. hodine nie sú štatisticky významné, v treťom sa rozdiel blíži hladine štatistickej významnosti. V tomto období nie sú rozdiely medzi ranným a večerným typom vo výkone. Daniel & Sarmány (1988) zistili významné rozdiely v nočných meraniach v neprospech ranného typu, ktorý má v porovnaní s večerným typom aj veľmi vysokú variabilitu výkonu.

Graf 2 Krivka telesnej teploty ranného a večerného typu



Vychádzajúc z uvedených výskumných zistení sme si za výskumným účelom stanovili dva ciele: 1. Zistiť a zhodnotiť možné rozdiely medzi ranným a večerným typom pracovníkov v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa. 2. Zistiť a zhodnotiť možné rozdiely medzi ranným a večerným typom pracovníkov v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu 24-hodín. Sekundárnym cieľom bolo zachytiť motiváciu k práci v kontexte motivátorov a hygienických faktorov, pôsobiacich na pracovnú motiváciu podľa Herzberga (1972; In Kollárik, 2002) a Jurovského (1980; In Vašašová, 2003).

Vzhľadom na výskumné ciele sme formulovali nasledovné hypotézy:

H1 - Medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline existuje rozdiel v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979).

H2 - Medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline existuje rozdiel v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu 24-hodín v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979).

Pri formulovaní výskumných hypotéz sme vychádzali z preštudovanej literatúry a inšpirovali sme sa výsledkami výskumov Daniela et al. (1988), Doskina & Lavrentievovej (1983), Daniela (1996) a Sarmányho (1993).

2 Metódy

2.1 Výberový súbor

Subjektom výskumu bolo 18 (100 %) pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline. V personálnej štruktúre katedry sme identifikovali vedúceho pracovníka, jeho zástupcu, päť profesorov, štyroch docentov, sedem odborných asistentov.

Katedra pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline sa vytvorila z katedry pedagogiky, psychológie a sociálnych vied, ktorá vznikla 17.5.2004 reorganizáciou katedry pedagogiky a psychológie a katedry humanitných a sociálnych vied. Katedra pedagogických štúdií predstavuje mladé, perspektívne a dynamicky sa rozvíjajúce pracovisko. Jej pracovníci garantujú kvalitu výučby v komplexe disciplín pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného charakteru v jednotlivých študijných programoch učiteľského vzdelávania fakulty, vo vyučovaní pedagogicko-psychologického základu pre všetky kombinačné štúdiá na Fakulte humanitných vied a v neučiteľskom vzdelávaní študijného programu Sociálna pedagogika. Katedra sa vo svojej pedagogickej činnosti venuje výchove vlastných študentov v dvoch akreditovaných študijných programoch, Výchova k občianstvu (od 1.9.2016 patrí pod katedru filozofie a religionistiky – KFaR) a v programe Sociálna pedagogika v externej forme štúdia. Nemalou mierou katedra prispieva k realizácii študijných predmetov v študijných programoch Misijná práca s deťmi a mládežou v externej forme štúdia a Hudobné umenie, v externej aj internej forme štúdia. Značnú časť pedagogickej činnosti katedry

tvorí aj zabezpečenie výučby humanitných disciplín pre ostatné fakulty Žilinskej univerzity v Žiline. Príprava absolventov vychádza z nasledovných zámerov:

- Vytvárať podmienky univerzalizácie štúdia založenom na efektívnej synergii fakúlt, podporujúcim kvalitu, nové formy a obsah edukácie.
- Edukáciu realizovať v súlade s európskou hodnotovou paradigmou s dôrazom na rozvoj osobnosti v jeho integritu.
- Prípravu a zameranie študijných programov zakladať na prepojení edukačnej teórie a praxe, vychádzať z potrieb požiadaviek spoločnosti, pričom aktívne reagovať na kompatibilitu a flexibilitu absolventov na domácom i medzinárodnom trhu práce.
- Aplikovať nové poznatky a trendy v pedagogike a uplatňovať interdisciplinárny prístup.
- Podporovať štúdium využitím informačno-komunikačných technológií.
- Otvárať katedru pedagogických štúdií zahraničným študentom a recipročne podporovať medzinárodné mobility domácich študentov.

V oblasti vedecko-výskumnej činnosti sa katedra venuje problematike a otázkam klímy na pracovisku, kultúrno-sociálneho kontextu rodinnej výchovy, učiteľom v podmienkach multikultúrnej reality a jeho pregraduálnym vzdelávaním. V roku 2004 katedra položila základy organizovania medzinárodnej vedeckej konferencie v oblasti pedagogiky, psychológie a sociálnych vied. Katedra pedagogických štúdií zároveň participuje na realizácii viacerých

významných podujatí. Patrí k nim medzinárodná konferencia Etika – Fyzika – Technika. Pod záštitou katedry vychádza vedecký časopis Acta Humanica s celoslovenskou pôsobnosťou, ktorý umožňuje publikovať vedecké články, štúdie a výskumy z oblasti pedagogiky, humanitných a sociálnych vied (Dzuriaková, 2015).

2.2 Materiály a aparatúry

Na overovanie výskumných hypotéz sme použili Škálu CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979) 20-položkový dotazník, ktorý sa týka denných návykov. Pre výskumné účely sme dotazník doplnili dvoma neštandardizovanými položkami, ktoré sa zameriavajú na subjektívne vnímanie pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa a v priebehu 24-hodín. Škála CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979) určuje výkonnosť v priebehu 24-hodín. Zachytáva tri hlavné faktory: faktor Rs: rigidita – flexibilita spánkových návykov, ktorá obsahuje subfaktory preferencie regulárnych časov spania, resp. neschopnosti zaspáť v neobvyklej dennej dobe, faktor Vg: vigilancia, všeobecný faktor prekonania ospalosti, faktor M: rannosť - večernosť, preferovaná doba činnosti v extrémnych hodinách denného bdenia, resp. typ ranného a večerného pracovníka. Pre výskumné účely sa ako najvýznamnejší ukazuje práve faktor rannosti, hoci ďalšie dva faktory môžeme považovať prinajmenej za rovnako dôležité. Zároveň sme administrovali neštandardizovaný dotazník, ktorý pozostával zo štrnástich zatvorených otázok. Bol zameraný na zistenie subjektívne vnímanej intenzity jednotlivých motívov a faktorov pracovnej motivácie u participantov a porovnanie ich medzi sebou.

3 Výsledky a diskusia

Výskumným cieľom bolo zistiť a zhodnotiť možné rozdiely medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979) a súčasne zistiť a zhodnotiť možné rozdiely medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu 24-hodín v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979).

Paralelne sme sa zamerali na zistenie subjektívne vnímanej dôležitosti jednotlivých motívov a hygienických faktorov pracovnej motivácie u participantov a porovnanie ich medzi sebou.

Výsledky výskumnej hypotézy nepodporujú. Medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline nie je rozdiel (Graf 3) v subjektívnom vnímaní pracovnej výkonnosti v priebehu týždňa v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979) /pondelok ($\chi^2 = 14.343$; $p = 0.158$, $p > 0.05$), utorok ($\chi^2 = 14.4$; $p = 0.72$, $p > 0.05$), štvrtok ($\chi^2 = 5.943$; $p = 0.654$, $p > 0.05$), piatok ($\chi^2 = 17.04$; $p = 0.073$, $p > 0.05$), sobota ($\chi^2 = 12.8$; $p = 0.384$, $p > 0.05$), nedeľa ($\chi^2 = 9.04$; $p = 0.528$, $p > 0.05$). Výnimkou je subjektívne vnímanie pracovnej výkonnosti v stredu. Výsledky štatistického spracovania ukázali, že medzi ranným a večerným typom pracovníkov je štatisticky významný rozdiel v subjektívnom vnímaní pracovnej

výkonnosti v stredu ($\chi^2 = 14.086$; $p = 0.29^*$, $p < 0.05$). Zistili sme, že ranný typ pracovníkov (60 %) subjektívne vníma maximálnu pracovnú výkonnosť v stredu na rozdiel od večerného typu (0 %). Priznávame, že z uvedených výsledkov nie je možné robiť zovšeobecňujúce závery. Týždenný biorytmus pracovnej výkonnosti sa vypracováva vplyvom rôzne pôsobiacich faktorov a pravdepodobne sa riadi zákonitostami päťdňového pracovného týždňa.

Graf 3 Krivka subjektívne vnímanej pracovnej výkonnosti ranného, večerného a nevyhraneného typu v priebehu týždňa v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979)

Podľa Doskina & Lavrentievovej (1983) sa v týždennom rytme zjavne mení práceschopnosť pracovníkov: v pondelok je produktivita práce pomerne nízka, v utorok, stredu, štvrtok stúpa a potom v piatok a sobotu opäť klesá. Vo fyziológii práce sa takáto cyklickosť obyčajne vysvetľuje striedaním troch základných období práceschopnosti: na začiatku je „zapracúvanie“, ktoré postupne navodí pomerne vysoký stupeň práceschopnosti, a ten znova postupne klesá v spojitosti s narastaním únavy.

Podľa údajov Doskina & Lavrentievovej (1983) týždenné rytmy práceschopnosti nezávisia len od subjektívneho stavu človeka v rôznych dňoch týždňa, ale aj od okolitých podmienok, ba dokonca aj od systému práce. Napríklad pri vyplácaní mzdy vždy v piatok je práceschopnosť v pondelok nižšia ako v stredu, ale najvyššia je práve v piatok.



Jančoková (1996; In Lipková, 2002) sa zaoberala sledovaním kolísania výkonnosti v priebehu týždňa. Fyzické i psychické predpoklady pre výkon v činnosti hodnotila podľa subjektívnych pocitov participantiek, ktoré uvádzali v dotazníku pred činnosťou. Jančoková (1996; In Lipková, 2002) zistila, že maximálna priemerná výkonnosť bola v utorok a minimálna vo štvrtok.

Podľa Daniela (1988) sa zmeny vo výkone počas týždňa dotýkajú najmä začiatku týždňa („modrý pondelok“), čo vyplýva z adaptácie na pracovnú činnosť po dňoch odpočinku. Na konci týždňa sa výkon znižuje - čiastočne únavou po celotýždňovej práci, hlavne však zameraním sa na „prípravu nadchádzajúceho víkendu“. Pokiaľ ide o výkon v ostatných dňoch v týždni, v utorok stúpa a zvyčajne v stredu dosahuje vrchol (Daniel, 1988).

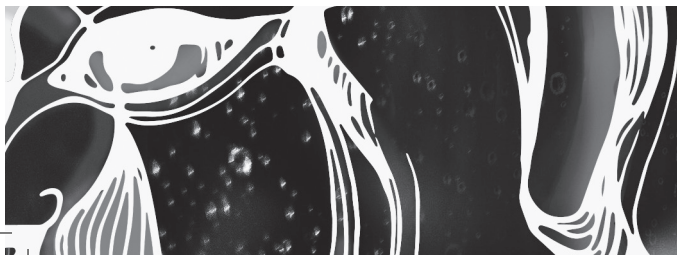
Pozornosť si zasluhujú aj ďalšie prejavy rytmicity v týždni. Výsledky výskumov Daniela (1988) dokazujú, že práve v pondelok je u pracovníkov nevelké zvýšenie teploty a vyrážky na koži, ktoré sa v ďalší pondelok znovu objavajú. Lekári podľa Daniela (1988) tento jav nazývajú „pondelkovým symptómom“. Vzniká preto, že cez voľné dni si pracovníci „odvyknú“ od pôsobenia nízkych koncentrácií priemyselných látok a organizmus je potom nútený každý týždeň nanovo nastavovať obranné sily na boj s týmito nezvyčajnými javmi. Ale tam, kde je v podniku zdravé výrobné prostredie, sa „pondelkový symptóm“ nevyskytuje. Takisto sa pondelok nezdá ťažký tam, kde je vytvorená priaznivá psychologická atmosféra a práca prináša

všetkým pracujúcim skutočný pôžitok (Daniel, 1988).

Keď analyzujeme výsledky súčasného výskumu, môžeme predpokladať, že každý jednotliviec si osvojuje určitý rytmus práce, ktorý najväčšmi zodpovedá vonkajším podmienkam. Široká škála rytmov, ktoré u seba objavil Perna (1979; In Doskin & Lavrentievová, 1983), malé rozdiely medzi nimi, ako aj prejavované výkyvy v ich perióde svedčia o ich možnej sociálnej podmienenosti. Keď hovoríme o týždňovom cykle na vysokých školách, radi by sme dodali, že u participantov, ktorí tvoria náš výskumný súbor sa prístupnosť v jednotlivých dňoch týždňa môže meniť podľa veku, kvantity a kvality pracovných úloh, respektíve od pracovného zaťaženia, pracovných požiadaviek a motivačných faktorov.

Nepreukázali sa významné rozdiely medzi ranným a večerným typom pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Žilinskej univerzity v Žiline v subjektívnom vnímaní doby maximálnej pracovnej výkonnosti ($\chi^2 = 12.1$; $p = 0.438$, $p > 0.05$) a doby minimálnej pracovnej výkonnosti ($\chi^2 = 17.44$; $p = 0.358$, $p > 0.05$) v priebehu 24-hodín v Škále CTQ Circadian Type Questionnaire (Folkard, Monk & Lobban, 1979).

Z deskriptívnej štatistiky je zjavné, že ranný typ pracovníkov označuje subjektívne vnímanú dobu maximálnej pracovnej výkonnosti o 10. hodine (40 %) a dobu minimálnej pracovnej výkonnosti od 18. hodiny do 22. hodiny (60 %). Večerný typ pracovníkov označuje subjektívne vnímanú dobu maximálnej pracovnej výkonnosti v priebehu 24-hodín o 21. hodine (50 %)



a subjektívne vnímanú dobu minimálnej pracovnej výkonnosti o 4. hodine (50 %). V celom výskumnom súbore je označovaná subjektívne vnímaná doba maximálnej pracovnej výkonnosti o 7. hodine (22.22 %) a o 10. hodine (22.22 %) a subjektívne vnímaná doba minimálnej pracovnej výkonnosti je o 18. hodine (27.78 %).

Paulík (2010) opisuje dennú výkonnostnú krivku nasledujúco: „všeobecne má pracovná denná krivka vrcholy aktivity medzi 8. a 10./11. hodinou, 15. a 16./17. hodinou a 20. a 22. hodinou a minimá medzi 12. a 14. hodinou, okolo 18. hodiny a po polnoci. Samozrejme, existujú individuálne rozdiely“.

Vrchol aktivity ranného chronotypu dosahuje maximum v doobedňajších hodinách a večerného v popoludňajších a nočných, pričom neutrálne typy svoj vrchol aktivity vedia nasmerovať podľa potreby (Smékal, 2002).

Škorvagová & Sarmány Schuller (2005) zistili nižší výkon v ranných hodinách pri večernom type ($t(18) = 3.219$; $p = 0.05^*$) a nižší výkon vo večerných hodinách pri rannom type ($t(18) = 3.826$; $p = 0.001^{**}$). Výsledky môžeme porovnať s doterajšími výskumami Potašovej, Sarmányho & Sládekovej (1988), že ranné typy dosahujú lepší výkon v ranných hodinách a horší vo večerných a naopak, večerné typy dosahujú vyššiu výkonnosť vo večerných hodinách a nižšiu v ranných, resp. úroveň výkonu podmieňujú biologické rytmy.

Čo sa týka vzťahu preferencie určitej dennej doby a skutočnej výkonnosti, pri konfrontácii našich výsledkov so závermi

Sarmány Schullera, Fandelovej & Sabolovej (1996), Škorvagovej & Sarmány Schullera (2005) zisťujeme, že všeobecne sa udáva lepší výkon ranného typu v ranných fázach dňa s výrazným poklesom výkonu v noci. Horne, Brass & Pettitt (1980) zistili zlepšenie výkonnosti večerných typov večer, kým ranné typy vykazovali pokles. Okrem toho Horne, Brass & Pettitt (1980) zistili pri rannom type aj popoludňajší pokles vo výkone, ktorý nezistili pri type večernom.

Práceschopnosť človeka sa najčastejšie mení podľa krivky, pripomínajúcej písmeno M. Takáto krivka dostala označenie „fyziologická krivka práceschopnosti“. Identifikujeme na nej dve hlavné obdobia aktivity: medzi 10. až 12. hodinou a 16. až 18. hodinou je úroveň fyziologických funkcií vysoká, no okolo 14. hodiny a vo večerných hodinách pozorujeme jej pokles.

Americkí bádatelia Slake & Corcoran (1984; In Doskin & Lavrentievová, 1983) predpokladajú, že ranný typ a večerný typ má rozličný prah dráždivosti. Ranné typy sa ráno ľahšie prebúdzajú, pretože vnímajú aj najslabší hluk, pribúdanie svetla a pod. Optimum dráždivosti dosahujú krátko po prebudení, preto dobre pracujú v prvej polovici dňa. Večer ich celková úroveň dráždivosti presahuje optimum, a preto aj klesá práceschopnosť. Večerné typy sa vyznačujú vysokým prahom dráždivosti. Treba vynaložiť viac úsilia, aby sme ich ráno zobudili, ráno zle vykonávajú rozdelenú prácu, pretože ich dráždivosť je nízka. Optimum dosahujú večer a vtedy sa prejavuje aj ich vysoká práceschopnosť. Denný cyklus je u tohto typu odlišný. Pri rannom

type je 24-hodinový, pri večernom type až 25-hodinový.

Výskum Czeislera & Gooleyho (2007) rovnako ako výskum ďalších vedcov dokazuje, že mnoho jednotlivcov má hodiny svojho tela nastavené na cyklus aspoň 25 hodinový. Väčšina ľudí má prirodzený sklon vstávať neskôr a bdiieť dlhšie. Zistili, že v prípade nutnosti pracovať na tri zmeny, existuje optimálna schéma založená na 25 hodinovom rytme. Zmeny by sa pritom mali presúvať vždy v období niekoľkých týždňov z denných na popoludňajšie a z nich potom na nočné. Pracujúci by mali chodiť spať postupne stále neskôr (Howard, 1998).

Doskin & Lavrentievová (1983) zistili pri skúmaní participantov jednej moskovskej vysokej školy, že väčšina z nich pociťuje rytmické výkyvy v práceschopnosti, pričom 25 % participantov dáva prednosť práci v ranných hodinách, viac ako 30 % vo večerných, ba až nočných hodinách a 45 % pracuje rovnako efektívne v ktorúkoľvek hodinu počas bdenia.

Podrobné preskúmanie dynamiky fyziologických funkcií (frekvencia pulzu, teplota tela, tlak krvi, práceschopnosť, svalová sila) odhalilo podstatné rozdiely u osôb ranného a večerného typu. Napríklad pri rannom type sa zaznamenali maximálne ukazovatele teploty tela, subjektívneho stavu, aktivity, nálady, svalovej sily a iné v prvej polovici dňa, pričom tomu predchádzalo veľmi skoré zvýšenie funkcií - už o 6. hodine ráno. V skupine večerného typu sa v týchto hodinách pozorovali minimálne hodnoty ukazovateľov, pretože pre večerné typy bola o 6. hodine ráno ešte hlboká noc. Zrejme skoré „prebudenie“ všetkých

životných funkcií uskutočňuje skorý prechod organizmu ranných typov z oddychu do práce. Nízke ukazovatele, ktoré majú v tomto čase večerné typy, sú na vine, že sú v prvej polovici dňa utlmení a pomaly dosahujú vysokú úroveň bdenia (Doskin & Lavrentievová, 1983).

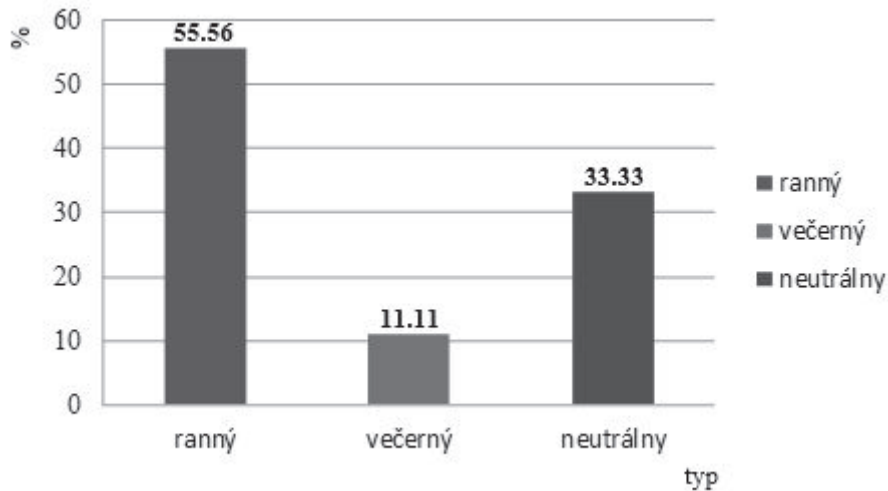
Podľa Lamperta (1977; In Doskin & Lavrentievová, 1983) práceschopnosť večerných typov je za rána nevelká a dosahuje maximum v druhej polovici dňa a ranné typy sú maximálne práceschopní ráno.

Fiala (1991) uvádza, že ranný typ sa cíti subjektívne najvýkonnejší v dopoludňajších hodinách, večerný typ naopak v popoludňajších a večerných hodinách. Pri rannom type je možné presnejšie ohraničiť dobu maximálnej subjektívnej výkonnosti pomerne úzkym časovým intervalom (medzi 9. a 10. hodinou dopoludnia). Pre krátkodobý duševný výkon je ako optimálna označovaná skoršia denná doba, ako pre krátkodobý fyzický výkon, a to nezávisle pri rannom i večernom type. Dokonca nadpolovičná väčšina večerného typu (58 %) by pre krátkodobý duševný výkon volila skôr dopoludnie (8. - 13. hodinu), než popoludnie (15. - 21. hodinu). Toto konštatovanie ale nič nemení na skutočnosti, že v oboch prípadoch sa ranný a večerný typ navzájom významne líši. Ako najvhodnejšia doba pre činnosť je ranným typom (75 %) označované dopoludnie (6. - 12. hodina), zatiaľ čo plných 69 % večerného typu označuje ako najvhodnejšiu dobu 18. - 24. hodinu. Björner, Holm & Svensson (1955; In Daniel, 1984) konštatujú, že najlepšie sa pracuje v dopoludňajších a neskorých popoludňajších hodinách. Po 22. hodine dochádza k výraznému zníženiu výkonu mnohých

funkcií, toto zníženie je najväčšie okolo 3. hodiny v noci. Na základe tohto zistenia Björner, Holm & Svensson (1955; In Daniel, 1984) prišli k záveru, že človek je v tomto čase najmenej disponovaný na ťažkú telesnú, ako i na duševnú prácu.

Pri zisťovaní chronotypov sme vo výskumnom súbore 18 (100 %) participantov rozlíšili 10 (55.56 %) participantov ranného typu, 2 (11.11 %) večerného typu a 6 (33.33 %) participantov sa nachádza v neutrálnom pásme (Graf 4).

Graf 4 Zloženie výskumného súboru podľa chronotypu



Pri zisťovaní chronotypov vo výskume Škorvagovej (2009) sa vo výskumnom súbore 302 (100 %) participantov identifikovalo 122 (40.40 %) participantov ranného typu, 95 (31.46 %) večerného typu a 85 (28.15 %) participantov sa nachádzalo v neutrálnom pásme. V podobne koncipovanom výskume Škorvagová & Sarmány Schuller (2005) v 100 členom výskumnom súbore stredoškolských žiakov diferencovali 40 % participantov večerného typu, 18 % ranného typu a až 42 % participantov sa nachádzalo v neutrálnom pásme.

Sarmány (1993) zistil v skupine stredoškolských žiakov 22 % ranných typov, vyše 50 % večerných typov a vyše 27 % nevyhranených typov.

Na základe našich doterajších výskumov (Škorvagová, 2009; Škorvagová & Sarmány Schuller, 2005) a výskumov Daniela & Sarmányho (1988) si myslíme, že subjektívne hodnotenie na ranné a večerné typy pracovníkov je do istej miery determinované aj situačnými a sociálnymi faktormi.

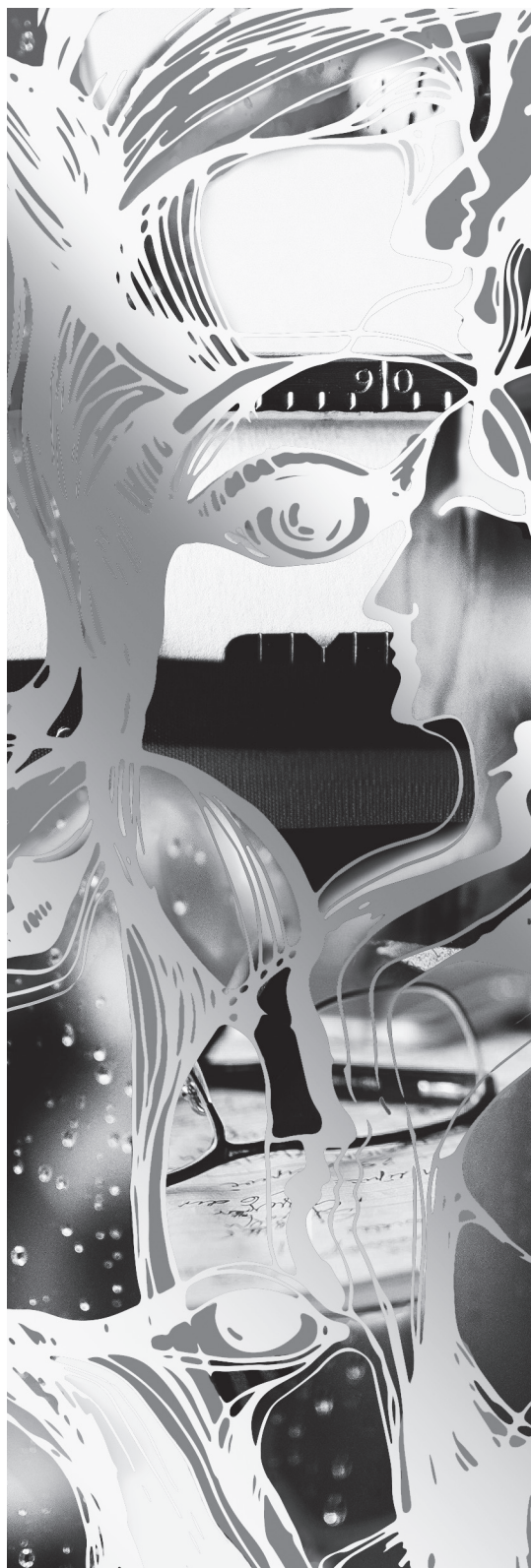
Môžeme povedať, že príslušnú typológiu rannosť-večernosť v našom výskumnom súbore primárne ovplyvňuje výkonnosť, a aj štýl práce v priebehu dňa. Domnievame sa, že

sociálna situácia determinuje biorytmus človeka a priebeh bazálneho rytmu, preferencia činnosti sa podieľa na tom, že toľko participantov sa označilo za ranný typ a večerný typ.

V závere výskumu sme chceli od participantov zistiť subjektívne vnímanie dôleživosti jednotlivých motívov a hygienických faktorov pracovnej motivácie a porovnať ich medzi sebou. Na základe nášho výskumu sme dospeli k výsledkom a informáciám, tak ako ich predkladáme ďalej v texte.

V našom výskumnom súbore si participant z motivátorov najviac vážia zaujímavú prácu (77.78 %) a zodpovednosť (77.78 %). Za dôležitý motivátor svojej práce považujú výkon (61.11 %). 38.89 % zastúpenie mala významná práca a 55.56 % participantov uviedlo, že im čiastočne záleží na významnej práci. Na pracovnom postupe 22.22 % participantom veľmi záleží a 66.67 % čiastočne. Na uznaní veľmi záleží 16.67 % participantom a 77.78 % čiastočne.

Veľmi dôležitým hygienickým faktorom sú medziludzské vzťahy (99.44 %) a pracovné podmienky (83.33 %). Významná je istota zamestnania, na ktorej veľmi záleží 50 % participantov a 50 % participantom čiastočne. Vzťahy k nadriadeným a postavenie medzi ľuďmi sú rovnako veľmi dôležité pre 38.89 % participantov. Zárobok je veľmi dôležitý pre 33.33 % participantov a 66.67 % participantom na zárobku záleží len čiastočne. Režim firmy a administratíva je veľmi dôležitá pre 22.22 % participantov a čiastočne dôležitá pre 66.67 % participantov. Presne 5.56 % participantom veľmi záleží na dozeraní na prácu a 61.11 % participantom nezáleží na dozeraní na prácu (Tab. 1).



Tab. 1 Motivátory a hygienické faktory pracovnej motivácie

Motivátory a hygienické faktory pracovnej motivácie								
Položka	veľmi záleží		častočne záleží		nezáleží		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
výkon	11	61.11	7	38.89	0	0	18	100
uznanie	3	16.67	14	78.78	1	5.55	18	100
zaujímavá práca	14	78.78	4	22.22	0	0	18	100
zodpovednosť	14	78.78	3	16.67	1	5.55	18	100
pracovný postup	4	22.22	12	66.67	2	11.11	18	100
významná práca	7	38.89	10	55.56	1	5.55	18	100
režim firmy a administratíva	4	22.22	12	66.67	2	11.11	18	100
dozeranie na prácu	1	5.56	6	33.33	11	61.11	18	100
vzťahy k nadriadeným	7	38.89	10	55.56	1	5.55	18	100
medziludské vzťahy	17	94.44	1	5.56	0	0	18	100
pracovné podmienky	15	83.33	3	16.67	0	0	18	100
zárobok	6	33.33	12	66.67	0	0	18	100
postavenie medzi ľuďmi	7	38.89	5	27.78	6	33.33	18	100
istota zamestnania	9	50	9	50	0	0	18	100

Legenda: n = počet participantov; % = percentuálne zastúpenie participantov

Pri diferencovaní výskumného súboru na ranné, večerné a neutrálne typy pracovníkov vo vzťahu k ukazovateľom subjektívne vnímanej dôležitosti motivátorov a hygienických faktorov identifikujeme, že 100 % ranného a 100 % večerného typu participantov veľmi záleží na zaujímavej práci. 80 % ranného typu, 50 % večerného typu a 83 % neutrálneho typu pracovníkov uvádza za veľmi dôležitú zodpovednosť. Veľmi dôležitým hygienickým faktorom sú pre 90 % ranného typu, 100 % večerného a neutrálneho typu pracovníkov medziludské vzťahy. Pracovné podmienky sú veľmi dôležité pre 80 % ranného typu, 100 % večerného typu a 67 % neutrálneho typu (Tab. 2).

Tab. 2 Diurnálna preferencia a motivátory a hygienické faktory pracovnej motivácie

Typ	Motivátory a hygienické faktory pracovnej motivácie																			
	veľmi záleží						častočne záleží						nezáleží						Spolu	
	RT		VT		NT		RT		VT		NT		RT		VT		NT		n	%
Položka	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
výkon	5	50	1	50	5	83	5	50	1	50	1	17	0	0	0	0	0	0	18	100
uznanie	1	10	0	0	2	33	9	90	1	50	4	67	0	0	1	50	0	0	18	100
zaujímavá práca	10	100	2	100	2	33	0	0	0	0	4	67	0	0	0	0	0	0	18	100
zodpovednosť	8	80	1	50	5	83	1	10	1	50	1	17	1	10	0	0	0	0	18	100
pracovný postup	2	20	1	50	1	17	6	60	1	50	5	83	2	20	0	0	0	0	18	100
významná práca	5	50	1	50	1	17	5	50	0	0	5	83	0	0	1	50	0	0	18	100
režim firmy	2	20	2	100	0	0	7	70	0	0	5	83	1	10	0	0	1	17	18	100
a administratíva																				
dozieranie na prácu	0	0	1	50	0	0	5	50	0	0	1	17	5	50	1	50	5	83	18	100
vzťahy	4	40	1	50	2	33	5	50	1	50	4	67	1	10	0	0	0	0	18	100
k nadriadeným																				
medziľudské	9	90	2	100	6	100	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	100
vzťahy																				
pracovné	8	80	2	100	5	83	2	20	0	0	1	17	0	0	0	0	0	0	18	100
podmienky																				
zárobok	2	20	2	100	2	33	8	80	0	0	4	67	0	0	0	0	0	0	18	100
postavenie medzi	4	40	1	50	2	33	3	30	1	50	1	17	3	30	0	0	3	50	18	100
ľuďmi																				
istota zamestnania	6	60	1	50	2	33	4	40	1	50	4	67	0	0	0	0	0	0	18	100

Legenda: n = počet participantov; % = percentuálne zastúpenie participantov, RT = ranný typ; VT = večerný typ; NT = neutrálny typ

Za významné považujeme poukázať na limity súčasného výskumu. Ako limit nášho výskumu vnímame veľkosť výskumného súboru, ktorý nie je reprezentatívny, druhým limitom je slabé rozdelenie skupiny ranných a večerných typov pracovníkov a tretím je vekový rozptyl. Všetky predložené faktory môžu ovplyvňovať výsledky výskumu.

4 ZÁVER

Kollárik (2002) píše, že osobnostné dimenzie sú interným potencióalom každého jednotlivca, ktorý významne determinuje jeho osobnú kariéru. Z pracovného hľadiska zahŕňajú odpovede na to, čo človek môže, čo človek chce a aký človek je. Tieto vzájomné kombinácie vytvárajú štruktúru osobnosti od jednotlivca ku jednotlivcovi so špecifickými a rozmanitými charakteristikami. Pracovné požiadavky môžu prevyšovať dispozície jednotlivca a súlad medzi predpokladmi pracovníka a požiadavkami naň kladených vytvára vhodné pracovné podmienky (Kollárik, 2002). To, že určitá denná doba sa pre pracovnú činnosť jednotlivca javí ako vhodnejšia, než doba iná, je dané pravidelným vnútorne generovaným kolísaním funkčného stavu organizmu v priebehu 24 hodín. Takéto kolísanie nie je iba psychologickou záležitosťou, ale je dokázateľné takmer vo všetkých fyziologických funkciách, a to i za konštantných vonkajších podmienok. Cirkadianne kolísanie však nie je možné opísať jednotnou univerzálnou krivkou, rôzne funkcie majú rôzny priebeh, niekedy i protichodný. Okrem toho napríklad priebeh výkonnosti počas dňa závisí od charakteru danej pracovnej činnosti, pričom pre prácu s rôznymi nárokmi môže platiť navzájom úplne odlišný priebeh výkonnosti. Preto i pre prácu najvhodnejšie časové úseky dňa nemôžeme vymedziť všeobecne, pretože závisia

od predpokladaného druhu (a dĺžky) činnosti. Ďalším determinujúcim faktorom sú individuálne rozdiely, z nich najvýznamnejší fázový posun biorytmickej krivky do skoršej alebo naopak neskoršej dennej doby, t. j. príslušnosť k rannému alebo naopak k večernému typu. Ak zoberieme tieto individuálne rozdiely do úvahy, tak preferencia určitej dennej doby sa prejaví oveľa výraznejšie.

Na záver môžeme zhrnúť, že v priebehu dňa môžeme určiť časové intervaly prinajmenšom subjektívne výrazne vhodnejšie, či naopak menej vhodnejšie pre pracovnú činnosť, než intervaly ostatné. Podporujeme názor Vašašovej (2003), že motivácia k práci je akútny proces, ktorý na daný podnet začne prebiehať a v ktorom sa uplatňujú jednotlivé motívy ako hybné sily jednotlivca k vopred stanovenému cieľu. Z výsledkov súčasného výskumu je zrejmé, že pre pracovníkov Katedry pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline je veľmi dôležitá zaujímavá práca, zodpovednosť, výkon, významná práca, pracovný postup a uznanie. Z hygienických faktorov v hierarchii identifikujeme za veľmi dôležité medziludské vzťahy, pracovné podmienky, istotu v zamestnaní, vzťahy k nadriadeným, postavenie medzi ľuďmi, zárobok, režim firmy a dozeranie na prácu. Mať motiváciu je krokom k úspechu. Z tohto dôvodu a na základe výsledkov predmetnej práce, ktorá podporuje zistenie Vašašovej (2003) vyslovujeme v zhode s uvedenou autorkou odporúčanie, že zamestnávateľský subjekt, by sa mal v čo najvyššej miere snažiť, aby pracovníci boli motivovaní a boli vo svojom zamestnaní spokojní, aby sa cítili dobre. Na základe výsledkov súčasného výskumu súbežne so zisteniami Jacksonovej & Gerardovej (1996) navrhujeme smerovať k ďalším výskumom denných typov a pracovnej výkonnosti, aby ich potvrdili a rozšírili. Na to, aby sme určili, aké biologické predispozície sa podieľajú na ovplyvnení osobnosti, pracovnej výkonnosti a sociálneho správania je potrebný dlhšie trvajúci výskum s reprezentatívnym súborom.

Literatúra

- Biggers, L. J. (1980). Body rhythms, the school day, and academic achievement. *Journal of Experimental Education*, 49(1), 45-47.
- Czeisler, C. A., & Gooley, J. J. (2007). Sleep and circadian rhythms in humans. *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology*, 72(1), 579-597.
- Daniel, J. (1984). Psychická záťaž v laboratórnych a terénnych podmienkach. Bratislava: Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Daniel, J. (1996). Cirkadiánne rytmy v profesii učiteľa. In M. Košč, I. Sarmány Schuller, & E. Brozmanová (Eds.), *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku*, (pp. 245-246). Bratislava: Stimul.
- Daniel, J. (1988). Režim práce a odpočinku. In J. Daniel, & M. Kubalák (Eds.), *Psychologické aspekty smenovej práce*, (pp. 87-100). Bratislava: Práca.
- Daniel, J., & Sarmány, I. (1988). Duševné a telesné predpoklady pre smenovú prácu. In J. Daniel, & M. Kubalák (Eds.), *Psychologické aspekty smenovej práce*, (pp. 55-68). Bratislava: Práca.
- Daniel, J., et al. (1988). Organizácia smenovej práce v podniku. In J. Daniel, & M. Kubalák (Eds.), *Psychologické aspekty smenovej práce*, (s. 151-164). Bratislava: Práca.
- Doskin, V. A., & Lavrentievová, N. A. (1983). *Rytmy života*. Martin: Osveta, n. p.
- Dzuriaková, J. (2015). Výročná správa o činnosti za rok 2015. Stiahnuté z http://fhv.uniza.sk/web/_dokumenty/vyroczna_sprava_2015.pdf
- Fiala, J. (1991). Biorytmická cirkadiánna štruktúra a její význam pro denní rozvrh práce. *Pracovní lékařství*, 43(2), 67-70.
- Folkard, S., Monk, H. T., & Lobban, M. C. (1979). Towards a predictive test of adjustment to shift work. *Ergonomics*, 22(1), 79-91.
- Gray, K. E., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 5(3), 177-206.
- Helus, Z., Hrabal, V. ml., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Horne, J. A., Brass, C. G., & Pettitt, A. N. (1980). Circadian performance differences between morning and evening tapes. *Ergonomics*, 23(1), 29-36.
- Howard, P. J. (1998). Příručka pro uživatele mozku - praktické informace a návody pro každodenní život. Praha: Portál.
- Jackson, A. L., & Gerard, A. D. (1996). Diurnal types, the "Big Five" personality factors, and other personal characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(2), 273-283.
- Kassay, F. (1986). *Aj učit' sa treba učit'*. Bratislava: Smena.
- Kerkhof, A. G. (1985). Inter-individual differences in the human circadian system: a review. *Journal of Biological Psychology*, 20(1), 83-112.
- Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kondáš, O. (1985). *Psychohygienu všedného dňa*. Martin: Osveta.
- Lipková, J. (2002). Cirkadiánne zmeny vybraných motorických schopností. Bratislava: Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave so Slovenskou vedeckou spoločnosťou pre telesnú výchovu a šport.
- Mecacci, L., & Rocchetti, G. (1998). Morning and evening types: stress-related personality aspects. *Journal of Personality and Individual Differences*, 12(4), 537-542.
- Natale, V., & Cicogna, P. (2002). Morningness-eveningness dimension: is it really a continuum? *Journal of Personality and Individual Differences*, 32(6), 809-816.

Natale, V., Alzani, A., & Cicogna, P. (2003). Cognitive efficiency and circadian typologies: a diurnal study. *Journal of Personality and Individual Differences*, 34(17), 1-17.

Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.

Potašová, A., Sarmány, I., & Sládeková, L. (1988). Zmeny vo výkone počas 24 hodín pri duševnej práci. In J. Daniel, & M. Kubalák (Eds.), *Psychologické aspekty smenovej práce*, (pp. 22-43). Bratislava: Práca.

Sarmány, I. (1993). Biorytmy v školskej činnosti - príspevkov v školskej ergonómii. In *Československá psychologie*, (37)6, 481-490.

Sarmány Schuller, I., Fandelová, E., & Sabolová, G. (1996). Niektoré charakteristiky spánkových návykov, štýlu učenia a akademické úspešnosti. In M. Košč, I. Sarmány Schuller, & E. Brozmanová (Eds.), *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku*, (pp. 247-250). Bratislava: Stimul.

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.

Škorvagová, E. (2009). *Chronopsychologické aspekty učenia (Dizertačná práca, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovenská republika)*.

Škorvagová, E., & Sarmány-Schuller, I. (2005). Rytmy života. In I. Sarmány-Schuller, & M. Bratiská (Eds.), *Psychologické dni 2005: Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia: zborník príspevkov z konferencie Psychologické dni, Bratislava 2005*, (plný text o rozsahu 7 s.). Dunajská Streda: Pelikán.

Tanková, I., Adan, A., & Buena-Casal, G. (1994). Circadian typology and individual differences a review. *Journal of Personality and Individual Differences*, 16(5), 671-684.

Vašašová, Z. (2003). Motivácia ľudského subjektu k práci. In I. Sarmány-Schuller (Ed.), *Psychologické*

dni 2003: Práca a jej kontexty: zborník príspevkov z konferencie Psychologické dni, Trenčín 2003, (plný text o rozsahu 9 s.). Bratislava: Stimul

.....
Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

eva.skorvagova@fhv.uniza.sk

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Predmestská 1613, 010 01 Žilina

Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva Žilina

J. Vuruma 144, 010 01 Žilina

ÚVAHA NAD PROBLEMATIKOU POZITIVNÍHO KLIMATU

REFLECTION OF THE CHALLENGES POSITIVE CLIMATE

**Lucie Blašíková, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká
Republika**

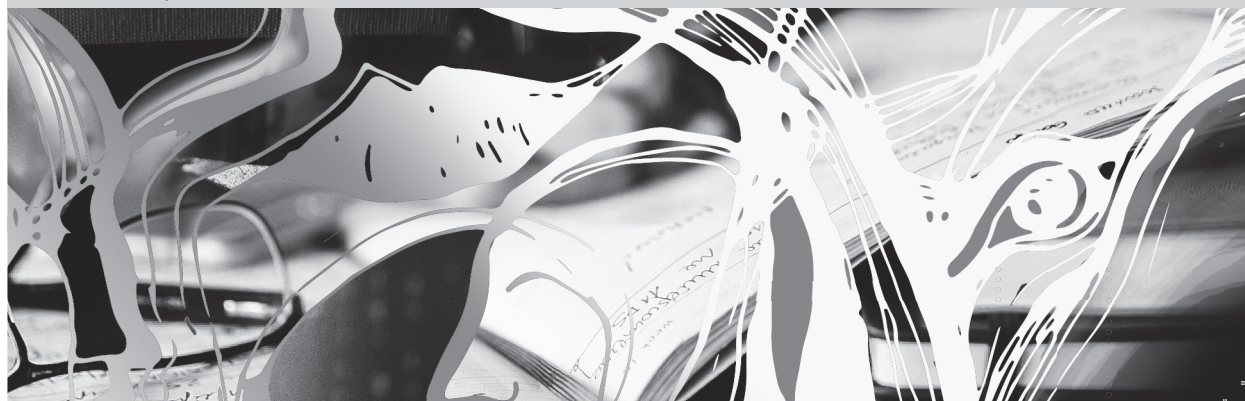
Prijaté: 20.03.2017 / Upravené: 24.04.2017 / Akceptované: 02.05.2017

Abstrakt: Přehledová studie se zabývá konkrétním typem klimatu, a to klimatem pozitivním. Pod tímto pojmem je možné si představit dobré vztahy ve škole mezi všemi, kteří participují na utváření školního života. Nicméně skutečnost je mnohem složitější a značně nejednotná. Studie vymezuje základní terminologii v oblasti klimatu, která se dotýká školního prostředí. Následně předkládá základní teorie a složky pozitivního klimatu. Diskutovány jsou přístupy ke zkoumání, zjišťování či měření pozitivního klimatu školy a v závěru studie uvádí vybrané tuzemské a zahraniční výzkumy na poli klimatu školy s důrazem na pozitivní klima a jeho složky.

Klíčová slova: klima třídy, klima školy, složky klimatu, sociální klima, pozitivní klima, výzkum

Abstract: This study deals with a specific type of climate and to climate positive. Under this concept, most of us will present good relations between all in school, who participate in the shaping of school life. However, the reality is much more complicated greatly divided. The study defines the basic terminology of the climate, which affects the school environment. Then it presents the basic theory and folders of positive climate, discusses some approaches as studies, surveys or measurements of a positive school climate and at the conclusion of the study states selected domestic foreign researches in the field of school climate with an emphasis on the positive climate.

Key words: positive climate, school climate, classroom climate, social climate, component climate, research



1 Úvod

V souvislosti s problematikou klimatu se hovoří o klimatu školy, klimatu třídy nebo organizačním klimatu a v tomto kontextu je nutné definovat typy klimatu. Typologií klimatu je celá řada a terminologicky se od sebe liší, jak je uvedeno v textu (viz níže). Vzhledem k nárokům, které jsou v současné době kladeny na žáky a učitele i tlaku, který je na oba činitele klimatu vyvíjen, je nutné se klimatem zabývat, a to především typem pozitivního, příznivého, demokratického či suportivního klimatu. V současné době dochází ke stále častějším a závažnějším projevům rizikového chování v základních školách, které významně výsledné klima školy, ale i klima třídy ovlivňují (Skopalová, 2014). Z těchto důvodů je potřebné pokládat si následující otázky. Co je to pozitivní klima a čím je tvořeno? Kterí činitelé klimatu jsou nejvýznamnější? Je možné negativní klima proměnit v klima pozitivní a jakým způsobem? Cílem studie není odpovědět na všechny výše položené otázky, avšak na základě předkládaného přehledu, otevřít nad těmito oblastmi diskuzi a přivést pozornost vědeckých pracovníků, ale především samotných učitelů k důležitosti klimatu školy.

2 Souvislosti pojmu pozitivní klima

Pozitivní klima školy je možné chápat jako hodnotu, kterou vytváří všichni činitelé klimatu. Nicméně není možné jeho přítomnost předpokládat, avšak na vytváření pozitivního klimatu dlouhodobě pracovat. Nejprve je nutné zamyslet se nad základní terminologií, tedy definovat klima školy, klima třídy a sociální klima školy.

Následně diskutovat nad složkami pozitivního klimatu a jeho vytvářením. Text se věnuje výhradně školnímu prostředí, konkrétně základní škole, ale nepojednává o organizačním klimatu. Klima školy definuje Grecmanová následovně (2008) Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí její účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat. O problematice klimatu školy dále pojednává Skopalová (2014), která hovoří o klimatu školy jako významném jevu, který ovlivňuje chování a prožívání činitelů, kteří na něm participují a zároveň tvoří školní život (učitelé, žáci, vedení školy, administrativní pracovníci, ale také rodiče jako nepřímí účastníci výchovně vzdělávacího procesu). V zájmu všech účastníků klimatu školy je vytvářet klima pozitivní, které však může být ovlivněno celou řadou faktorů (negativních či pozitivních). Mezi negativní faktory jsou zařazovány rizikové projevy žáků nebo učitelů, ale i rodičů. Mezi pozitivní se pak zařazují vzájemné vztahy, důvěra, tolerance a kladný vztah ke škole a práci. National School Climate Center (2017) chápe klima školy jako kvalitu, která se váže ke školnímu prostředí. Je založeno na vzorech učitelů, rodičů, personálu školy a žáků. Klima školy odráží normy, hodnoty, mezilidské vztahy, výukové postupy a organizační struktury.

Školní třída jako malá sociální skupina je prostředí, které také produkuje klima, a to klima třídy (třídní klima). I zde se

rozlišuje klima pozitivní či negativní, zároveň se třídní klima podílí na výsledném klimatu školy. Žáci si ve třídním kolektivu prohlubují sociální dovednosti v chování mezi vrstevníky, zakoušejí úspěchy a zklamání, podporu i výsměch. Rovněž jsou vedeni a sami se učí vést, dostávají se do vyhrocených situací, řeší prosté i závažnější konflikty. Pokud jsou vztahy a procesy uvnitř třídy aktéry vnímány pozitivně, dá se hovořit o fungující komunitě, která je důležitým faktorem pro efektivní vyučovací proces, podmínky pro učení a učitelovu chuť se třídou pracovat (Grecmanová & Blašíková, 2014). Dle Čapka (2010) se jedná o souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. Picket & Fraser (2010) chápou klima třídy jako vztahy, které existují mezi učiteli a žáky a ve skupině mezi žáky navzájem.

K sociálnímu klimatu školy se v odborné literatuře vyjadřuje především Mareš a Ježek. Sociální klima školy můžeme pracovním vymezením jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku a procesualnost zahrnovaných jevů. (Mareš, 2000).

Dále se odborná literatura věnuje typologiím klimatu. V textu se pracuje s pojmem pozitivní klima, avšak dle Laška se terminologicky jedná o suportivní klima (Lašek,

2001). Mareš se zase vyjadřuje k otevřenému klimatu, což je podle něj takové klima, kde vládne vzájemná důvěra mezi žáky a učiteli. (Mareš, 2007) Grecmanová (2004) vymezuje pojem příznivé klima, které lze shrnout do následujících bodů:

- prožívání dobrých sociálních vztahů mezi všemi stálými účastníky vyučování,
- podpora rozvoje osobnosti žáka,
- možnosti spoluúčasti žáků na tvorbě vyučování,
- přesvědčení žáků, že se k nim přistupuje spravedlivě.
- prožívání srozumitelného a dobře organizovaného vyučování u žáků, atd.

S pojmem pozitivní klima pracuje Hrabal (2002), který ho chápe jako prostředí, ve kterém je podněcována kooperativní a zdravě soutěživá atmosféra. O pozitivním klimatu hovoří dále Hanuliaková (In Petlák, 2011), která se věnuje i zlepšování klimatu školy. Autorka chápe pozitivní klima jako takové, které má jasně stanovený cíl vzdělávání, je progresivní s velkým zájmem o pracovní úlohy, ale také o sociální kontakty, vedená demokraticky, životu blízkým způsobem. Dle Billa (In Gerširová, 2013) je možné vytvářet pozitivní klima na základě zajištění pozitivního prostředí pro výuku, nadšení, které vychází z učitelů a v neposlední řadě přiměřená očekávání učitelů. National School Climate Center (2017) vymezuje pozitivní klima jako klima, které podporuje rozvoj žáků a jejich učení pro jejich produktivní a spokojený život v demokratické společnosti. Proto je nutné, aby se žáci cítili ve škole v bezpečí. Následně se text věnuje analýze teoretických východisek a složkám pozitivního klimatu.

3 Teorie klimatu a složky pozitivního klimatu

Text dále prezentuje základní teorie z oblasti klimatu školy. Mezi průkopníky patří Litwin, Striger, Bessoth, dále také Jerusalem, Dressmann, Fend, Oswald. Právě od těchto autorů vyvozujeme teoretickou základnu v podobě konkrétních teorií, které vždy upřednostňují vztah ke konkrétní skupině respondentů (činitelů klimatu). Ve stručnosti nastíníme právě tyto teorie, které v knize *Klima školy* popisuje Grecmanová. Sociálně – teoretický přístup podle Fenda hovoří o školním klimatu. Činitelé, kteří se výrazně podílí na tvorbě klimatu, jsou především učitelé. Při popisu je možné klima rozdělit do tří oblastí (Fend, 1977):

- obsahový aspekt, který se týká hlavně hodnotového systému,
- interakční aspekt, který se zabývá komunikací a způsoby komunikace mezi učiteli a žáky,
- vztahový aspekt, který se zaměřuje na sociální vztahy a jejich vzájemnou kvalitu.

I přesto, že autor vymezuje tři významné oblasti klimatu, tak se není možné domnívat, že se jedná o teorii, ze které by bylo možné vycházet, jelikož autor nebere v úvahu další činitele klimatu. Komunikačně – teoretický koncept Oswaldova školního klimatu je možné považovat za ucelenější a propracovanější, než je tomu v předchozím případě. Oswald se již zaměřuje na více činitelů, kteří mohou klima ovlivňovat. Nikoliv pouze učitele. Kromě učitelů dále uvádí žáky, rodiče, ředitele a všechny účastníky školního života. Autor se domnívá, že klima působí na socializaci

jeho účastníků – žáků. (Oswald, 1989) Pojetí Bessotha (2003) podle celkového prostředí školy. V tomto pojetí klimatu hrají významnou úlohu především aspekty, které klima tvoří. Bessoth se věnuje aspektům demografickým a ekologickým. Demografické aspekty se zaměřují na osoby a jejich kompetence. Ekologické aspekty tvoří především fyzické a materiální znaky. Následují teorie podle pohledu učitelů, které hovoří o klimatu školy. V případě, že jsou učitelé vnímáni jako činitelé klimatu, pak se definuje také organizační klima. Nutno podotknout, že se studie nevěnuje sociálních vztahům a vazbám ve školním prostředí, tudíž nebude otázka organizačního klimatu blíže specifikována. Teorie podle pohledu žáků – třída jako sociální systém: klima školy vztahující se k žákům je zejména klima třídy a klima výuky. Do této kategorie patří teoretické vymezení Thelena, který ve své teorii definuje třídu jako sociální systém. V tomto systému má každý žák své postavení a zastává konkrétní roli (Thelen, In Thomas, 1976). Opakem k předchozí teorii stojí vymezení klimatu dle Dreesmanna (1982), který chápe třídu jako žáky, kteří jsou individualitami a na tomto základě uvádí sociálně kognitivní model klimatu výuky. Na závěr je uveden transakční model Pekruna, kde se jedná o komplexní model, který zahrnuje, jak prostředí, ve kterém klima vzniká, ale také jeho činitele, kteří ho tvoří a zároveň ovlivňují. (Pekrun, 1985) V současné době je možné vycházet ze Systémového modelu klimatu školy, který sestává z následujících oblastí – fyzické prostředí školy, výuky, bezpečí, vedení, vzájemných vztahů mezi činiteli a sdílené víře. Na základě těchto oblastí byly analyzovány další teorie klimatu, školy (např. Andersona, Haynese nebo Creemerse). Zajímavé jsou teorie

a přístupy ke klimatu od Cohena (2009) nebo Thapa (2013). Teorie Cohena se částečně ztotožňuje s oblastmi, které prezentuje Systémový model klimatu školy, avšak blíže se nevěnuje samotnému prostředí školy (Physical Environment). Ovšem teoretické přístupy Thapa se prostředí věnují, ale jako méně podstatné vnímají vedení školy. Všechny teorie se shodují na důležitosti vzájemných vztahů a budování kvalitní školní komunity. (Rudasill a kol., 2017) Rudasill a kolektiv dále uvádějí, že pro Systémový model klimatu školy je významný ekologický model vývoje, který vychází z práce Bronfenbrennera (1992). V této teorii se pracuje s mikrosystémem, což je prostředí samotného žáka nebo jeho rodiny, dále mezosystémem, kde se jedná o komunikaci mezi mikrosystémy nebo nanosystémy, což je prostředí, ve kterém se žák ve škole pohybuje (včetně vybavení) či s makrosystémem, což jsou širší politické nebo náboženské souvislosti (2017). Ze starších teorií je možné se přiklonit k teorii Oswalda a kolektivu, avšak v současné době existují již značně propracované teorie, které nabízí komplexnější pohled na problematiku klimatu. Pro vytváření pozitivního klimatu je nutné s tímto komplexem pracovat. Následně se text věnuje složkám pozitivního klimatu.

Cílem většiny škol je vytvářet nebo udržet pozitivní klima školy, jehož aspekty můžeme definovat z pohledu žáků, učitelů, rodičů i veřejnosti (Grecmanová, 2008).

Pozitivní klima z pohledu žáků, např. umožňuje samostatné objevné učení, podporuje rozvoj osobnosti žáka, dává žákovi jistotu, že bude akceptován, umožňuje žákovi zažít úspěch, dbá na organizační přehlednost.

Pozitivní klima z pohledu učitelů, např. pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, radost z pochvaly a uznání.

Pozitivní klima z pohledu rodičů, např. vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, individuální podpora každého žáka, vhodná motivace žáků.

Pozitivní klima z pohledu veřejnosti, např. úspěšné zapojení do profesního života, zodpovědná účast na veřejném životě a osobní i odborná mobilita.

Výše uvedené aspekty se dotýkají všech důležitých činitelů klimatu. Je možné se domnívat, že na klimatu se významně podílí především učitelé, kteří svou osobností ovlivňují žáky a jejich vztah ke školnímu prostředí, ale často také ke konkrétnímu předmětu. Učitelé zároveň potřebují cítit respekt, úctu a uznání ze strany vedení, které pracovníky podporuje a vytváří kooperující a inovativní prostředí. Dále se na klimatu podílí žáci, kteří potřebují pocítit úspěch a radost z učení. Nicméně je nutné brát ohled i na sociální rozměr školního prostředí, sociální a socializační funkci školy, nikoli pouze na funkci vzdělávací. Škola je prostředí, kde se navazují kamarádské a přátelské vztahy, řeší se problémy a konflikty. Učitelé by tuto skutečnost měli mít na paměti. Nepřímí účastníci školního života a nepřímí činitelé, kteří spoluvytváří klima školy (či třídní klima) jsou rodiče. V současné době je možné konstatovat, že panuje jistý nesoulad a nejednotnost mezi rodiči a školou (učiteli a vedením školy). Avšak tato situace není ideální a může se nepříznivě odrážet ve školním klimatu.

National School Climate Council definuje pět hlavních oblastí, které jsou dále rozděleny do dimenzí, které jsou považovány za stěžejní při vytváření pozitivního klimatu. Dále tvrdí, že právě tyto oblasti by se měly měřit při výzkumu klimatu školy. Dimenze jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Tab. 1 Oblasti a dimenze pozitivního klimatu

Oblasti	Dimenze
Bezpečí	Pravidla a normy.
	Ochrana před fyzickým násilím.
	Ochrana před psychickým násilím a verbálním napadáním.
Výuka a učení	Podpora pro učení (využívání podpůrných výukových postupů).
	Podpora sociálního učení (podpora rozvoje sociálních a občanských znalostí).
Mezilidské vztahy	Úcta a respekt k odlišnostem (pohlaví, rasa, kultura).
	Sociální podpora ze strany dospělých (projevovat osobní zájem o žáky).
	Sociální podpora ze strany žáků (vzájemná tolerance, respekt a pomoc mezi žáky).
Prostředí školy (institucionální prostředí)	Pozitivní identifikace se školou.
	Čistota, pořádek a adekvátní materiální zabezpečení.
Zaměstnanci	Vedení školy – definuje jasnou vizi, směřování školy a je podporující a přístupné pro zaměstnance.
	Vztahy mezi pracovníky (učiteli) – pozitivní postoje k práci a vzájemné podpoře.

Zdroj: vlastní zpracování a překlad dle National School Climate Council a NSCC (2017)

Na závěr jsou uvedeny oblasti pozitivního klimatu dle Gabriela (2017). Jedná se o disciplínu, tedy kázeň, motivaci (k učení, ale nejen k učení), následně o genderovou problematiku, tedy vytváření pozitivního vztahu mezi chlapci a dívkami ve třídě, či ve škole a participaci žáků na organizování výuky (žáci zde nejsou pasivními účastníky).

Obecně lze říci, že pozitivní klima je vytvářeno především vedením školy, které by mělo vytvářet kooperující a důvěryhodné prostředí pro učitele. Učitelé se pak cítí v bezpečí, které následně vytváří pro své žáky. Není však možné opomíjet úlohu a roli rodičů jako nepřímých účastníků a činitelů klimatu školy (viz níže).

4 Zjišťování (měření) pozitivního klimatu

Nejčastěji používanou metodou zjišťování nebo také měření klimatu je dotazník, což dokazují dále prezentované výzkumy. Dotazníky pro měření klimatu školy se mohou dělit dle zjišťované oblasti, tedy dotazníky klimatu školy, třídního klimatu, sociálního klimatu, pro zjištění klimatu výuky či dotazníky pro organizační klima. Příklady vybraných dotazníků jsou uvedeny v tabulce č. 2.

Tab. 2 Příklady dotazníků

Název dotazníků	Autoři	Dimenze, škály	Oblast výzkumu
School Climate Scale	Haynes, Emmons, Comer (1993)	47 položek	Klima školy
Gerechtes schulklima (FAIR-L)	Dalbert, Stöber (2002)	10 položek	Klima školy
Lernsituationstest	Kahl, Buchmann, Witte 1977	4 dimenze	Klima třídy
Classroom Environment Scale (CES)	R. H. Moos E. J. Tricket 1974	9 škál	Klima třídy
SORAD	Vladimír Hrabal st., 1979		Sociální klima školy
Soziales Klima an Schulen	Nike Janke, 2006		Sociální klima školy
School organisational climate Questionnaire (SOCQ)	Giddings, Dellar (1990), Dellar (1999)	56 položek	Organizační klima
The School Survey	Roberta J. Coughlana (1970)		Organizační klima

Zdroj: Upraveno dle: Mareš, 1998; Ježek, 2005; Grecmanová, 2008; Grecmanová, Dopita, 2011; Grecmanová, Blašítková, 2014.

Dále je možné pracovat i s kvalitativními metodami zkoumání klimatu, nikoli pouze s dotazníkem. Jedná se o rozhovor, pozorování, analýzu produktů žáků či analýzu dokumentů. Uvedené metody jsou již méně časté a většinou se využívají pro „měření“ klimatu na prvním stupni základních škol. Ovšem nemohou být opomíjeny dotazníky pro zjišťování klimatu i na prvním stupni základních škol, např. My Class Inventory. Z aktuálnějších dotazníků jsou uvedeny:

- The School-Level Environment Questionnaire (SLEQ): Johnson and Stevens (2001), zjišťování názorů učitelů na školní prostředí.
- What Is Happening In This School? (WHITS) questionnaire: Aldridge a Ala'i (2013), dotazník se zaměřuje na čtyři oblasti, které autoři považují za stěžejní pro vytváření pozitivního klimatu – sociální propojenost činitelů, školní propojenost činitelů, respekt pro rozmanitost a adekvátní prostředí pro školní práci.

5 Stručný přehled výzkumů (pozitivního) klimatu

V zahraničí byly realizovány výzkumy, které se primárně zaměřují na zjišťování a ověřování pozitivního klimatu. Výzkumné metody se v této oblasti liší. Typickou metodou pro výzkum klimatu školy je dotazník, ať již standardizovaný či nestandardizovaný. Nicméně je již možné použít jiné metody z oblasti kvalitativního i kvantitativního výzkumu.

Neméně často se dnes již setkáváme se smíšeným designem, který je vhodný i pro výzkum klimatu či pozitivního klimatu.

Zajímavý výzkum byl realizován ve Velké Británii, kde tým odborníků zjišťoval faktory, které studenti a žáci považují za významné pro pozitivní klima. Využita byla metoda focus groups s tematickou analýzou. Na základě těchto výsledků byly konstruovány dotazníky pro 116 žáků sedmých a osmých ročníků základní školy. V rámci tematické analýzy byla identifikována témata (celkem 11 témat), které žáci vnímají jako důležitá pro vytváření pozitivního klimatu. Následně bylo vytvořeno pět dimenzí třídního klimatu – fyzické aspekty, pořádek a organizace, obsah výuky, vztahy s vrstevníky a studentské vztahy. Pro statistické zpracování získaných dat dotazníkovým šetřením byl použit Studentům t-test. V rámci výzkumu nebyly zjištěny žádné významné rozdíly mezi hlavními. (Gillen, Wright & Spink, 2011)

Dále se také můžeme setkat s výzkumem pozitivního klimatu při zjišťování korelací s konkrétním jevem. Často se jedná o výzkumy pozitivního klimatu ve vztahu k určitým projevům rizikového chování. Jedním z takových výzkumů může být výzkum z roku 2014, jehož cílem byla podpora pozitivního klimatu ve vztahu k testování drog u studentů na vysokých školách. Jednalo se o identifikaci vztahu mezi pozitivním klimatem a užíváním návykových látek. Jedním ze zajímavých závěrů šetření byla skutečnost, že pozitivní klima bylo spojeno s nižším užíváním drog u studentů. Nicméně se nejednalo o alkohol, konzumace alkoholu zjištěna nebyla. (Sztiman & Romer, 2014) V současné době absentují výzkumy, které by se zaměřovaly na

změnu klimatu. Změnu či transformaci negativního klimatu na klima pozitivní. Na základě výše uvedeného výzkumu by bylo možné určit jeden z hlavních faktorů, který klima do značné míry ovlivňuje. Jedná se o vzájemné vztahy mezi činiteli klimatu. Vzhledem k nejčastěji zvoleným respondentům se primárně jedná o vztahy mezi učiteli, vztahy mezi žáky a následně o vztahy mezi učiteli a žáky. Dlouhodobě se procesem zlepšování klimatu zabývá Jonathan Cohen, a to i v knize *The foundation for democracy: School climate reform and prosocial education* (2017). Společně s NSCC definuje pět základních strategií pro zlepšování klimatu školy. Jedná se o pravidelné zjišťování aktuálního klimatu pomocí kvalitativních metod např. rozhovory nebo ohniskovými skupinami. Dále adekvátní nastavení aktuálních cílů, které jsou „šité“ na míru konkrétní škole. Následně do procesu rozhodování začlenit všechny činitele klimatu školy. Významné je začlenění i širší komunity (v našich podmínkách by se mohlo hovořit o spádové oblasti školy) a podporovat kolektivní účast, kde je nutné začlenit především rodiče žáků. V neposlední řadě akceptovat vývojové zvláštnosti žáků vzhledem k obsahu vzdělávání (2014).

Na výsledném klimatu školy se do značné míry podílí i nepřímí účastníci klimatu, mezi které patří rodiče žáků, ale také externí odborníci, kteří školu ovlivňují svými zásahy. Hopson a Lawson na základě výzkumného šetření označili sociálního pracovníka jako jednoho z činitelů, který významně participuje na klimatu školy. V této souvislosti se jednalo o koncept školní sociální práce. (Hopson & Lawson, 2011) Zajímavá studie byla publikována v roce 2016 a jednalo se o autoregulaci

žáků základních a středních škol v kontextu vnímání a ovlivňování klimatu školy. (Curt a kol., 2016) Článek *Creating Positive Climate for Diversity from the Student Perspective* se věnuje identifikaci faktorů, které žáci vnímají jako důležité pro pozitivní klima, které realizuje instituce, ve které výuka probíhá (Mayhew, Grunwald & Dey, 2005). Slavin (In Shapiro, 1993) předpokládal, že pro vytvoření pozitivního klimatu je nutné zkoumat hodnotový systém všech účastníků, dále jejich očekávání, podrobně se zabývat strategiemi vedení školy. Je nutné brát zřetel na klima školy i ve vztahu k výsledkům žáků, jak prokazuje výzkum Ramseyho a kolektivu, kde bylo prokázáno, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, ale také učitelů. (Ramsey a kol., 2016) O problematice pozitivního klimatu hovoří dále také Doležalová (2003), která definuje obdobný obsah pozitivního klimatu.

Jak již bylo uvedeno, tak typů klimatu máme celou řadu. Další výzkumy pracují např. s autoritativním a demokratickým klimatem. Cornell a Huang (2016) na základě výzkumu zjistili, že školy, kde vládne autoritativní klima, se vyznačují menším počtem projevů rizikového chování, než školy s demokratickým klimatem. Naopak v českých podmínkách se často předpokládá, že ideální je klima demokratické (Hanuliaková, 2010). V českých základních školách se v současné době preferují především demokratické přístupy, a to ve vztahu k žákům, ale také ze strany vedení školy směrem k učitelům. I přesto se ve školách objevují rizikové projevy, a to stále závažnějšího charakteru. Otázkou však zůstává, jak se žáci ve školách s autoritativním klimatem cítí a jak vnímají své učitele. Zda jako přirozenou autoritu,

kteří se mohou svěřit a nemusí se jí bát či jako autoritu formální, která si od žáků drží značný odstup. Dlouhodobě se vytvářením pozitivního klimatu věnují autorky a zároveň ředitelky škol Warner & Heindel, které v roce 2016 prezentovaly krátkou studii s názvem *Úspěch žáka postavený na pozitivním klimatu školy*. Ve studii se zaměřují na důležitost vnímání žáka jako osobnosti a lidské bytosti, nikoliv jen jako objekt vzdělávací činnosti učitele. Na závěr je uváděna empirická studie Lenziho a kolektivu, která ověřovala teoretický model spojující demokratické školní klima a vyšší míru občanské angažovanosti dospívajících ve věku 11 až 15 let. Výzkumný vzorek byl tvořen počtem 403 dospívajících a jednalo se o dotazníkové šetření. Ve výzkumu byly zaznamenány pozitivní vlivy demokratického klimatu, které podmiňovalo občanskou angažovanost respondentů. Provedená analýza teoretický model částečně ověřila. (Lenzi a kol., 2014) Ze stručného výčtu vybraných výzkumů vyplývá značná proměnlivost klimatu v prostoru, ale také čase. Na závěr je možné konstatovat, jak náročné pro všechny činitele je pozitivní klima vytvořit, ale především dlouhodobě udržet.

6 Závěr

O problematice klimatu se hovoří v tuzemské i zahraniční literatuře již několik desítek let. O faktorech, účincích, činitelích klimatu již víme mnoho, avšak o složkách pozitivního klimatu máme informací méně. V současné době dokážeme přesně určit stav aktuálního klimatu ve škole či třídě na základě výzkumných nástrojů, které jsou momentálně k dispozici. Ovšem interpretaci často zůstává „pouze“ pozitivní nebo negativní klima, příznivé

nebo nepříznivé klima, dobré nebo špatné klima, suportivní nebo defenzivní klima. Ptát bychom se měli na příčiny vzniku pozitivního či negativního klimatu. Dále na udržení a stabilizaci pozitivního klimatu pracovat a především zjistit a ověřit postup pro změnu negativního klimatu v klimatu pozitivní. Zde je možné nacházet další oblast zkoumání a definovat intervenční postupy pro školy, které se vyznačují negativním klimatem.

Literatura

Adams, C. M. a kol. (2016). Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *Journal of Educational Research*. 109(2), 169-180.

Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Luchterhand.

Bill, A. (2013). Creating a positive classroom climate will help your students become successful learning. Dostupné také z: <http://www.classroom-management-success.org>

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, 187–249.

Cohen, J. (2014). The foundation for democracy: School climate reform and prosocial education. *Journal of Character Education*. 10(1), 43-52.

Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behaviour: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*. 45(11), 2246-2259.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 30–47.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a. s.

Doležalová, J. (2003). Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.). *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. Konference ČpdS (s. 248–278). Brno: KONVOJ.

Dreesmann, H. (1981). Zur Beziehung zwischen Rechenleistung, kognitiven Variablen und Unterrichtsklima.

- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geršivová, Z., & Hlásná, S. (2013). *Sociálna klima triedy v edukačnej teórii a praxi*. Brno: Tribun.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate of learning: case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65-82.
- Grecmanová, H., & Dopita, M. (2011). Teoretická východiska percepcie organizačného klimatu pedagogických fakult akademickými pracovníkmi. *Aula*, 19(3-4), 39-45.
- Grecmanová, H. (2004). K poznatkům o vyučovacím klimatu. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: MU.
- Grecmanová, H., & Blašítková, L. (2014). *Klima třídy na 2. stupni základních škol [prezentace]*. [2015-04-03].
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avi, M. (1997). School climate as a factor in school adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hopson, L., & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children & Schools*, 33(2), 106-118.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkompetenz in verschiedenen Lernumwelten. In Pekrun, R., Fend, H. (ed.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*, 115-128.
- Ježek, S. (2005). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD.
- Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 43(6), 401-410.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lenzi, M., a kol. (2014). How school can teach civic engagement besides civic education: The role of democratic school climate. *American Journal Of Community Psychology*, 54(3-4), 251-261.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
- Mareš, J. (2000). Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, 52 (3), 241-254.
- Mayhew, J. M., Grunwald, H., & Dey, E. (2005). Breaking the silence: Achieving a positive campus climate for diversity from the staff perspective. *Research in Higher Education*, 47(1), 63-88.
- National School Climate Center. Dostupné také z: <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- National School Climate Council and NSCC. (2017). Dostupné také z: http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf
- Oswald, F. a kol. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag
- Petlák, E. (2006). *Klima školy a klima triedy*. Bratislava: IRIS.
- Picket, L., & Fraser, B. (2010). Creating and assessing positive classroom learning environment. *Childhood Education*, 86(5), 321-326.
- Ramsey, C. M. a kol. (2016). School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629-641.

Rudasill, M. K., Snyder, K. E., Levinson, H. E., & Adellson, J. L. (2017). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. Educational Psychology Review. In press

Shapiro, S. (1993). All other miscellaneous schools and instruction. Educational Support Services, 63.

Skopalová, J. (2014). Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě – popis projektu. Olomouc.

Sznitman, S., & Romer, D. (2014). Student drug testing and positive school climates: Testing the relation between two school characteristics and drug use behavior in a longitudinal study. Journal of Studies on Alcohol and Drugs. 75(1), 65-73.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In Tagiuri, R. & Litwin, G. H. (ed.). Organizational climate. Explorations of a concept. 11-32.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D-Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385.

Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. International Review of Education, 22(4), 441-456.

Warner, L., & Heindel, P. (2016). Student success built on a positive school climate. Review. the official journal of the New Jersey Education Association 90(2), 21-23.

.....
Mgr. Lucie Blašíková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

Česká Republika

lucka.blastikova@seznam.cz

SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S RODINOU

COOPERATION NURSERY SCHOOL WITH A FAMILY

Jana Kropáčková, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Česká republika

Prijaté: 02.05.2017 / Upravené: 16.05.2017 / Akceptované: 22.05.2017

Abstrakt: Studie shrnuje současnou situaci v českém předškolním vzdělávání, poukazuje na faktory, které se promítají a sehrávají významnou roli v zapojení rodičů do života mateřské školy. V první části příspěvku jsou prezentovány výsledky vybraných výzkumů zaměřujících se na vztahy rodiny a školy především v českém prostředí. Ve druhé části jsou analyzovány podmínky pro nastavení spolupráce v základních kurikulárních a legislativních dokumentech a prezentovány možnosti, jak tuto spolupráci a vztah mezi učiteli a rodiči účinně rozvíjet. Ve třetí části jsou představeny dílčí výsledky případové studie mateřské školy. Cílem výzkumného šetření je analyzovat determinanty efektivní spolupráce rodičů dětí předškolního věku a učitelek mateřských škol se zaměřením na rodičovské role.

Klíčová slova: formy spolupráce, komunikace, mateřská škola, předškolní vzdělávání, spolupráce, rodiče, rodina, učitelka mateřské školy

Abstract: The study summarizes the current situation in Czech pre-school education, highlights the factors that are reflected and play a significant role in involving parents in the life of kindergarten. The first part of the paper presents the results of selected researches focusing on family and school relations especially in the Czech environment. The second part analyzes the conditions for setting up cooperation in basic curricular and legislative documents and presents possibilities how to develop this cooperation and the relationship between teachers and parents. The third part presents partial results of the case study of kindergarten. The aim of the research is to analyze the determinants of effective co-operation of parents of preschool children and nursery schools with a focus on parental roles.

Keywords: cooperation methods, communication, nursery school, preschool education cooperation, parents, family, kindergarten teacher

1 Úvod

V poslední době je v České republice oboru předškolní pedagogika věnována zvýšená pozornost, zdůrazňuje se etablování oboru z hlediska prezentování výzkumných výsledků (Greger, Simonová & Straková, 2015; Kropáčková & Janík, 2014; Opravilová, 2016; Průcha a kol., 2016; Syslová & Najvarová, 2012, Syslová, 2017), i když je zároveň některými autory částečně vytýkána neschopnost proniknout do vědeckých pedagogických periodik (Kašćák a kol., 2015). Předškolní pedagogika se v současné době v České republice dostává do centra nejenom odborné, ale i široké veřejnosti, a to jak z důvodu přínosu předškolního vzdělávání, tak i z hlediska často diskutované novely školského zákona (školský zákon, 2016), která postupně zavádí povinnost a rozšiřuje tzv. přednostní přijímání dětí do mateřské školy. Zákonný nárok rodičů na přijetí dítěte do mateřské školy je postupně legislativně zaváděn pro děti čtyřleté (již od 1. 9. 2017), tříleté (od 1. 9. 2018) a od roku 2020 i pro děti dvouleté.

V souvislosti s uzákoněným zavedením povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání od 1. 9. 2017 (novela školského zákona, 2016) mají být zřízeny tzv. spádové obvody mateřských škol (analogicky jako spádové obvody ZŠ) a bude zavedena možnost individuálního povinného předškolního vzdělávání. Povinné předškolní vzdělávání budou poskytovat pouze mateřské školy či lesní mateřské školy a přípravné třídy, které jsou zařazeny do školského rejstříku. Rodiče dětí, kteří se rozhodnou pro jiný způsob plnění povinného předškolního vzdělávání u svého dítěte, musí zažádat o individuální

vzdělávání, které se bude uskutečňovat bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy. Zákonní zástupci dítěte jsou povinni tuto skutečnost oznámit řediteli spádové mateřské školy, a to nejpozději 3 měsíce před počátkem školního roku, kterým začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Ředitel mateřské školy doporučí zákonnému zástupci dítěte oblasti, v nichž bude dítě individuálně vzděláváno. Mateřské školy mají povinnost ověřit úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech v období od 3. do 4. měsíce od začátku školního roku. Novela zákona (178/2016) v § 34b obecně stanoví, že oblasti musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV, 2017), který byl v souvislosti s novelou školského zákona revidován a ukládá mateřským školám povinnost, aby své školní vzdělávací programy uvedly do souladu s RVP PV nejpozději do 1. 9. 2017.

V souvislosti s nastávajícími změnami v předškolním vzdělávání lze předpokládat, že významnou roli bude hrát nastavený vztah rodičů k mateřské škole a především vzájemná důvěra a efektivní komunikace a spolupráce mezi rodiči a učiteli.

Česká rodina s předškolními dětmi se může v souvislosti s nastávajícími změnami v předškolním vzdělávání cítit na jedné straně do jisté míry omezena, konkrétně zavedením povinného předškolního vzdělávání a tzv. spádových škol. Rodiče sice budou mít právo výběru mateřské školy, ale jedině pokud daná mateřská škola bude mít volnou kapacitu. Možnost volby rodičů bude tedy záviset na demografickém vývoji, kapacitních možnostech

mateřských škol a nastavených podmínkách pro přijímání dětí do mateřských škol. Na straně druhé může mít rodina pocit satisfakce, neboť se se zavedením Rámcového vzdělávacího programu zdůrazňuje partnerský přístup a klade se důraz na efektivní formy spolupráce, by se dokonce měla dle RVP PV (2017) podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu.

V současné době je kladen stále větší důraz na kvalitu předškolního vzdělávání, na profesionalizaci učitelského povolání a zdůrazňuje se partnerský přístup učitele nejenom k dítěti, ale i k rodičům. Záměrem příspěvku je poukázat na důležité aspekty budování dobrého vztahu rodiče a mateřské školy, který může fungovat jako vhodná prevence před případnými problémy, které mohou nastat při postupném zavádění novely školského zákona (především povinného předškolního vzdělávání a vzdělávání dvouletých dětí). Cílem studie je analyzovat determinanty efektivní spolupráce mateřské školy a rodičů se zaměřením na rodičovské role z hlediska vztahu k mateřské škole.

2 Teoretická východiska

2.1 Pojetí rodičovských rolí ve vztahu ke škole

Rodina je označována jako nejstarší společenská instituce, společně se školou je místem socializace dítěte a plní významné výchovné funkce, které je možno chápat jako komplementární. Obě instituce podporují osobnostní a sociální rozvoj jedince a připravují ho na život. Škola je vzdělávací instituce, jejíž pojetí a funkce se postupně proměňují dle potřeb společnosti

obdobně jako u rodiny, jejíž model se v posledních desetiletích výrazně proměnil. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Škola naopak bývá označována za poměrně mladou instituci, která postupně ztratila monopol na vzdělávání. Školské instituce měly tradičně poměrně velkou moc, což vyplývá z jejich funkcí a úkolů, které podléhají sociální kontrole a sankčním mechanismům. Společnost a tedy i rodiče od školy očekávají, aby plnila výchovnou, vzdělávací, kvalifikační, integrační a selektivní funkci. K základním funkcím bývají přiřazovány i některé speciální funkce, např. resocializační či nápravná funkce a funkce ochranná. (Kofa, in Havlík & Kofa, 2002).

Sociální vztahy mezi rodinou a školou od poloviny 20. století začaly nabývat na významu díky individuální interakci mezi rodiči a učiteli. Celkově se zvýšila vzdělanost v naší zemi, což někdy vede k méně uctivému chování rodičů vůči učiteli, který má často stejné nebo v případě učitelů mateřských škol i nižší vzdělání než rodič. S rozšířením pedagogické a psychologické osvěty jsou rodiče více informovaní a poučení, což vede k tomu, že někteří rodiče žádají po učitelích objasnění jejich práce. *Celá záležitost vzájemných vztahů se tak skutečně psychologizovala, tj. kvalita a efektivnost těchto vztahů závisí na osobnostních charakteristikách učitelů i rodičů, jejich očekáváních a představách (např. rozdělení vzájemné odpovědnosti) a na schopnosti komunikovat a nalézt společnou řeč. Vše je náhle víc závislé na křehkých vazbách individuálních zvláštností rodičů a učitelů.* (Štech & Viktorová, in Kolláriková & Pupala, 2001).

Z hlediska vztahu školy k rodině lze během druhé poloviny dvacátého století identifikovat čtyři modely vztahů rodiny a školy (Rabušicová, in Průcha, 2009): kompenzační model šedesátých let, konsensuální model sedmdesátých a osmdesátých let, participační model osmdesátých a devadesátých let. Čtvrtý, současný model je označován jako model sdílené odpovědnosti, zdůrazňuje odpovědnost rodiny i školy za dítě. Učitelé se snaží zapojit rodiče do takových aktivit, ze kterých budou mít užitek jejich děti. Určitým nebezpečím vzhledem k zdůrazňování individualismu může být místo vzájemné participace roztržštěnost a případné opětovné rozdělení odpovědnosti rodiny a školy.

Základ vztahu rodiny a školy nevyplývá pouze z funkcí školy a rodiny, ale taktéž z proměňujícího se pojetí vlastního dětství (Helus, 2009). Rabušicová (1996a, b) prezentuje čtyři základní přístupy rodičů ve vztahu ke škole: klientský, partnerský, občanský a rodič jako problém. Rabušicová (2004a) dále uvádí, že v českých školách převažuje role zákaznická, s velkým odstupem následuje role partnerská, role rodiče jako problém a nejméně se vyskytovala role občanská.

- **Klientský (zákaznický) model** představují rodiče, kteří se aktivně nezapojují do školního vzdělávání, neboť se považují za odborníky v oblasti výchovy a vzdělávání. Rodiče vědí, co je pro jejich dítě nejvhodnější a co mají od školy požadovat. Tito rodiče očekávají maximální kvalitu a domáhají se tzv. „služeb na klíč“ nebo respektují učitele jako odborníka, který nejlépe ví, co a jak má dělat. Rodiče a mateřská škola jednájí jako soupeři.
- **Partnerský model** je označován za ideální, neboť je založen na oboustranném rovnoprávném vztahu rodičů a školy. Rodiče respektují učitele jako odborné partnery, mají k nim důvěru a poskytují učitelům cenné informace o svém dítěti.
- **Rodič jako problém** prezentuje tradiční pohled rodiče ve vztahu ke škole. Rodiče nemají o spolupráci zájem. Dle tohoto modelu lze rodiče kategorizovat do tří skupin: nezávislí, snaživí a špatní.
- **Občanský model** má silné, ale i slabé stránky, avšak je zatím nejméně „precizován do podoby konkrétních podmínek vztahů spolupráce školy a rodiny“ (Šeďová, in Rabušicová a kol, 2004b, s. 39). Jedná se o model, kde rodiče jako občané uplatňují svá práva vůči školám, obecně bývá vymezen vztahem mezi občanem a státními institucemi.

Základem dobré spolupráce školy a rodiny je efektivní komunikace učitelů s rodiči (Rabušicová & Pol, 1996a, 1996b). Výzkumně byla prokázána značná rozdílnost v pojetí rodičovských rolí ve vztahu ke škole v souvislosti s typem školy, konkrétně čím vyšší stupeň školy, tím výrazněji klesá partnerský a občanský přístup rodičů.

Z empirického výzkumu Šeďové (in Rabušicová a kol., 2004b) jsou patrné rozdíly v náhledech na rodičovské role podle typu školy. V mateřské škole je na počátku školní docházky komunikace uspokojivější, avšak s postupem dítěte do vyšších tříd dochází

k ochlazení, komplikování a problematizování vzájemných vztahů mezi rodiči a zástupci školy. Konkrétně bylo zjištěno, že právě v mateřských školách jsou rodiče nejvíce vnímáni jako partneři. Kvalitu interakce rodičů a učitelů ovlivňuje sociokulturní úroveň rodiny a převažující výchovný styl (Štech & Viktorová, in Kolláriková & Pupala, 2001).

Syslová (in Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014) prezentuje příklady efektivního zapojování rodičů do služeb, které poskytují rané vzdělávání dětí (např. v Anglii, Spojených státech, Norsku atd.). Zdůrazňuje jejich přínos jak pro samotné rodiče, tak pro dané zařízení, ale především pro dítě samotné, což autorka dokladuje i dalšími zahraničními studiemi (Sylva a kol., 2004, Halgunseth & Peterson, 2009, Graue a kol., 2004, in Syslová, 2017).

V ČR je stále patrná absence výzkumu v oblasti spolupráce mateřské školy a rodiny. Dostupné jsou pouze dílčí sondy (Průcha a kol., 2016) především prostřednictvím kvalifikačních prací na pedagogických fakultách atd.

Na počátku nového tisíciletí byl realizován průzkum (Šmelová, 2005), který zjišťoval názory a očekávání rodičovské veřejnosti od předškolního vzdělávání v podmínkách mateřských škol, které začaly pracovat dle nového kurikula. Do této doby rodiče nebyli pro školu rovnocenným partnerem ve výchově a vzdělávání předškolních dětí a museli se podřizovat požadavkům mateřské školy. Po roce 1989 se postupně začal proměňovat vztah rodiny a školy i samotné předškolní vzdělávání. Analýza získaných dat ukázala, že při výběru mateřské školy hraje významnou roli přístup

učitelů k dětem, kvalita pedagogického sboru a poloha mateřské školy vzhledem k blízkosti bydliště. Šmelová (2005, s. 55) zjistila, že v tuto dobu se učitelé začali více otevírat rodičovské veřejnosti. *Celkem 40 % rodičů uvádí, že mají dostatečnou možnost spolupodílet se na činnosti školy, 11 % by uvítalo širší prostor pro spolupráci a spolupodílení se na akcích školy. Zhruba 49 % rodičů neumělo míru spolupráce a možnosti zasahovat do dění školy posoudit. Rodičům ale chybí někdy vstřícnost ze strany školy při řešení výchovných problémů.* Některé mateřské školy se začaly setkávat s typem rodičů, kteří o užší spolupráci neměli zájem z časových důvodů nebo si ji dokonce nepřáli. Vedle této skupiny byla identifikována i skupina *rodičů, kteří chtějí být každodenně informováni, vědět, jak prožilo jejich dítě den v mateřské škole, mají zájem o schůzky, společné akce apod.* Teprve od roku 2007 mateřské školy začaly dle RVP PV (2004) vytvářet vlastní školní vzdělávací programy, do jejichž příprav rodiče mohli aktivně vstupovat (Pozn. Porovnání jednotlivých verzí RVP PV (2004, 2016, 2017) je dostupné na <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11989>). Se změnou kurikula se začal výrazně proměňovat i vztah mateřské školy a rodiny.

2.2 Zakotvení spolupráce mateřské školy s rodiči v kurikulárních dokumentech

V souvislosti s vnitřní proměnou školy bylo na počátku nového tisíciletí v tzv. Bílé knize zdůrazňováno posílení spolupráce školy s rodinou na bázi partnerských vztahů. Spolupráce s mateřskou školou byla uváděna i v kurikulárních dokumentech před rokem 1989, avšak jednalo se více méně o jednostrannou komunikaci. Mateřské školy byly tak jako ostatní instituce

(např. nemocnice, porodnice) zpřístupňovány rodičovské veřejnosti pouze v omezené době a ve vymezených prostorech. Nejběžnějšími formami spolupráce byly třídní schůzky a besídky, dny otevřených dveří, přítomnost rodičů při organizačně náročnějších školních akcích (výlety, sportovní akce atd.) a individuální rozhovory učitelky s rodiči. Tyto tradiční formy spolupráce přetrvávají doposud, avšak jsou doplňovány dalšími formami, které umožňují rodiči více aktivně vstupovat přímo do vzdělávacího procesu, podílet se na postupné adaptaci dítěte, zapojovat se do tvorby školního vzdělávacího programu atd. Kofátková (2014) uvádí, že učitelky konstatují, že rodiče se do nabízených aktivit málo zapojují, či dokonce vyhýbají. Tuto skutečnost objasňuje jako neznalost prostředí a nedůvěru rodičů vůči mateřské škole, potažmo učitelkám.

Po roce 1989 došlo k decentraci školství, učitelé mateřských škol se odklonili od učebně-disciplinárního modelu (Opravilová, 2016), inspirovali se zahraničními modely, prosazujícími principy osobnostně rozvíjející výchovy, např. vzdělávacím programem Step by step. V ČR se vzdělávací program rozšířil pod označením Začít spolu, hlavní důraz je kladen na spolupráci s rodinou na principu aktivní účasti rodičů. Mateřská škola nabízí rodičům spoluúčast ve vzdělávacím procesu a podporuje i kontakty neformálního charakteru. Práce s rodiči probíhá přímými a nepřímými formami spolupráce a komunikace. Mezi nepřímé formy jsou řazeny: nástěnky, zápisníky dětí sloužící k písemné komunikaci mezi rodiči a pedagogy, dotazníky, zpravodaje, školní časopis. Přímá spolupráce je realizovaná různými způsoby: zapojení rodičů do dění ve třídě,

porady učitele s rodiči, návštěva doma, dohoda mezi rodinou a školou, tvorba individuálních plánů pro děti, čas odchodů, příchodů, půjčování hraček, knihy a pomoc při pořádání akcí pro děti (Gardošová & Dujková, 2003).

Dalším vzdělávacím programem, který zdůrazňuje partnerskou spolupráci mateřské školy s rodinou, je Kurikulum podpory zdraví. *Rodinná výchova je základem, na kterém škola staví, proto musí vlivy rodiny rozpoznávat a citlivě využívat k navazování otevřeného partnerského vztahu. Základem pro vytvoření takových vazeb je vzájemný respekt, důvěra a utváření pocitu sounáležitosti života rodiny se životem školy* (Havlíková & Vencálková, 2000). Mezi základní prostředky při utváření partnerských vztahů patří:

- příprava dítěte i jeho rodiče na vstup do mateřské školy,
- vyzývání rodičů k účasti na výchovně vzdělávacím procesu, na školních akcích i na neformálním setkávání,
- organizování pravidelných setkání s rodiči (individuální i skupinové, např. spoluorganizování akcí se spolky),
- poskytování odborné pomoci rodičů při řešení problémů.

Rodiče jsou v pojetí osobnostně orientované předškolní výchovy chápáni jako významní aktéři výchovy a vzdělávání vlastních dětí. Svými názory a postoji významně ovlivňují předškolní vzdělávání v mateřské škole a tvoří jeden z vrcholů pomyslného trojúhelníku vztahů v edukačním procesu. Spolupráce v mateřské škole probíhá většinou ve dvou rovinách: individuální nebo skupinová spolupráce učitele

a rodičů, například prostřednictvím spolků, dřívějších občanských sdružení rodičů (Strakatá, in Syslová a kol., 2016).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2017) vymezuje hlavní požadavky pro spolupráci předškolních institucí zařazených do sítě škol a školských zařízení s vnějšími partnery. Nedílnou součástí odborných činností, kterou by měl každý učitel mateřské školy vykonávat je provádění *poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy* (RVP PV, 2017).

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje povinnosti předškolního pedagoga ve vztahu k rodičům (RVP PV, 2017):
- usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči;
- umožňuje rodičům přístup k dítěti ve třídě a účast na všech činnostech;
- umožňuje rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení;
- umožňuje rodičům aktivně se podílet na adaptačním procesu;
- vede s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (pravidelná individuální konzultační činnost, práce s portfoliem dítěte, aj.).

Cílem spolupráce mateřské školy s rodinou je co nejvíce vtáhnout rodiče a rodinné příslušníky do dění v mateřské škole. Obecně lze říci, že cílem spolupráce školy a rodičů je vytvoření co nejlepších podmínek pro výchovu dítěte. Bečvářová

(2003) upozorňuje, že činnost ředitele mateřské školy spočívá v řízení školy jak směrem dovnitř (řídí své zaměstnance), tak i směrem ven (spolupracuje s rodičovskou veřejností, odborníky z řad pediatrů, psychologů, speciálních pedagogů, učitelů základních škol a samozřejmě i s dalšími partnery, např. zřizovatelem). Efektivní řízení se neobejde bez monitorování vnitřního a vnějšího okolí, což z hlediska spolupráce s rodiči představuje i zjišťování zájmu rodičů a realizování vlastního hodnocení kvality spolupráce s rodiči. Informace od rodičů může ředitel mateřské školy získat např. průběžnými rozhovory, besedou s rodiči nebo dotazníkovou metodou či anketou. Mnohé mateřské školy mají vytvořeny vlastní dotazníky k zjišťování míry spoluúčasti rodičů, jejich spokojenosti, účinnosti spolupráce, podíl rodičů na tvorbě školního vzdělávacího programu, počet nabízených akcí atd.

3 Metodika výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření prezentovaného v tomto příspěvku je analyzovat determinanty efektivní spolupráce mateřské školy a rodičů se zaměřením na rodičovské role z hlediska vztahu k mateřské škole. Na počátku výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky: Jaké formy spolupráce rodiče preferují? Jaký důvod uvádějí rodiče k nastartování efektivní spolupráce?

Metodologie výzkumného šetření byla postavena na kvalitativním přístupu, ke sběru dat byly využity metody nestandardizovaného rozhovoru (interview), analýza dokumentů a zúčastněné pozorování.

Prostřednictvím případové studie jsou analyzovány vzájemné vztahy rodičů a učitelů a hledány faktory spolupráce.

- Studium záznamů mateřské školy o akcích pro rodiče (nástěnky, webové stránky, školní kronika, videozáznamy ze školních akcí, fotodokumentace)
- Studium školní dokumentace (školní vzdělávací program, výroční zpráva)
- Pozorování způsobů každodenní komunikace ředitelky, učitelů i nepedagogického personálu s rodiči (nástěnky pro rodiče, webové stránky, možnost vstupu rodičů do mateřské školy atd.)
- Nestandardizované rozhovory s učitelkou a ředitelkou mateřské školy
- Nestandardizované rozhovory s rodiči dětí
- Pozorování realizovaných akcí pro rodiče

Pro účely tohoto příspěvku je analýza zaměřena především na jednu třídu, kde současně působila ředitelka a učitelka. Impulzem pro výběr právě této třídy, bylo věk dětí, jednalo se o věkově homogenně uspořádanou třídu (dětí ve věku 5 – 6 let). Rodiče měli téměř tříletou zkušenost se zapojováním do života mateřské školy a účastnili se mnoha školních akcí. Za dobu tří let velmi dobře znali prostředí mateřské školy a taktéž ředitelku, učitelku i ostatní pedagogický a nepedagogický personál.

Sběr dat probíhal po celý školní rok 2015/2016 prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, zúčastněného pozorování a analýzy materiálů. Celkem bylo realizováno 25 rozhovorů s rodiči, 1 rozhovor s učitelkou (49 let) a 1 rozhovor s ředitelkou (59 let). V průběhu roku probíhaly i příležitostné rozhovory s dalšími aktéry (např. s prarodiči dětí, pokud se zúčastnili školní akce). Rozhovory s jednotlivými aktéry byly písemně zaznamenávány a rozhovory s učitelkou a ředitelkou byly nahrány na diktafon. Následně byla data analyzována pomocí otevřeného kódování a podrobena triangulaci.

4 Výsledky

Dle kategorizace Rabušicové (1996a,b) ve třídě jednoznačně převažoval partnerský model, který vycházel ze vzájemného respektu rodičů, ředitelky a učitelky mateřské školy. Ve třídě se nevyskytoval žádný rodič, který by byl charakterizován rodič jako problém. Jednalo se o třídu, kde převládalo pozitivní klima. Rodiče byli vstřícní, projevovali zájem nejenom o výchovu a vzdělávání svého dítěte, ale taktéž o celkové dění v mateřské škole.

4.1 Jaké formy spolupráce rodiče preferují

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že rodiče vítají pravidelné neformální rozhovory s učitelkou a ředitelkou, příležitostné neformální setkávání s ostatními rodiči, možnost zapojení se do nabízených školních akcí a možnost aktivního vstupování do vzdělávacího

procesu. Domníváme se, že není až tak důležité, jaké konkrétní formy spolupráce mateřská škola rodičům nabízí, ale daleko důležitější je pro rodiče možnost volby. Rodiče brali jako samozřejmost průběžné poskytování informací prostřednictvím sdělení na nástěnkách a webových stránkách.

Neformální setkávání rodičů s učitelkami i ostatními rodiči

Když jsme se sem s manželem přestěhovali, tak jsme tady nikoho neznali. Strašně moc se nám líbila první vánoční besídka. Když tak nyní nad tím přemýšlím, tak to nebyla taková ta klasická besídka, jako když jsme my chodili do školky. Bylo to velmi příjemné setkání. Rodiče společně s dětmi si měli vytvořit jednoduchý svícínek. U toho se chvílku povídalo, ochutnávalo se cukroví a popíjel se i vynikající dětský vánoční punč. Představte si, že rodiče nemuseli do školky přinést cukroví, cukroví totiž připravily děti. Anička byla nadšená, že ve školce dělala cukroví, vůbec mi to neřekla, mělo to být překvapení. Paní učitelka se s paní ředitelkou střídaly u klavíru, hrály koledy, kdo chtěl, tak začal zpívat. Děti si mohly hrát, rodiče se k nim přidali nebo si mezi sebou začali povídat. Vůbec se nám nechtělo domů, jak tam byla příjemná atmosféra. (matka pětileté dcery, SŠ vzdělání, 34 let)

Taktéž paní ředitelka potvrzuje, že rodiče vítají možnost neformálních setkávání, kde mají rodiče možnost navázat přátelství, která přetrvávají i po odchodu dítěte z mateřské školy. Děti se do mateřské školy společně s rodiči rády vracejí a velmi často sdílejí určitou radost se svými třídními učitelkami (např. přijdou ukázat své první vysvědčení, přijdou se pochlubit, že

vyhrály nějaký závod nebo že se jim narodil sourozenec atd.).

Tato třída je skvělá, těžko se s nimi budeme loučit. Sešel se opravdu skvělý kolektiv dětí a rozumných rodičů, kteří se o výchovu svých dětí nejenom zajímají, ale jsou ochotni pro to také něco sami udělat a nečekat jen, že to vyřeší mateřská škola. Ve třídě máme několik rodičů, kteří s naší mateřskou školou mají už vlastní zkušenost, protože sem chodily jejich starší děti. Také to byla výborná parta rodičů. Jednou za rok tito rodiče připraví nějakou akci pro „absolventy“. Jedná se většinou o nějaký výlet, kam pozvou nejenom bývalé rodiče se svými dětmi, ale také jejich třídní učitelky. Samozřejmě se nesejdeme všichni, protože je těžké vybrat termín, který by vychoval všem, ale to nevádí.

Tradiční školní akce

Rodiče velmi oceňují možnost aktivního zapojení se do vzdělávacího procesu, vstoupit do běžné pedagogické reality v mateřské škole. Rodiče mají přístup na zahradu, do herny, ale taktéž se mohou přijít podívat na bruslení či plavání dětí. Velmi často se z rodičů stávají tzv. asistenti učitele, neboť aktivně pomáhají s přípravou i vlastní realizací dané školní akce (např. podzimní slavnosti, škola v přírodě, školní výlety, oslava Mezinárodního dne dětí, zahradní slavnost na ukončení školního roku atd.). Rodiče mají reference od předchozích rodičů o dění v mateřské škole a na tyto tradiční akce se těší.

Podzimní slavnosti byly první akcí, které jsme se s manželkou ve školce zúčastnili. Od známých jsem věděl, že se budou dlabat dýně a vytvářet papíroví draci. Péťa se

na to strašně těšil, protože toto jsme doma nikdy nedělali. Nechtěl jsem mu samozřejmě radost zkazit, i když nejsem zrovna moc manuálně šikovný. Karel mi sice říkal, jak to bude probíhat, že nemusím mít strach, no jo, ale nechtěl jsem si uříznout ostudu před ostatními. Žasl jsem, jak učitelky měly vše výborně připravené. Především vyráběly děti a my jsme jim vlastně pomáhali. Líbilo se mi, jak jsme si s ostatními rodiči vzájemně radili. Byla tam super atmosféra. Čeho jsem se tak obával, jsem díky Pětovi a spolupráci s ostatními zvládl... Na další podzimní slavnost jsem se vlastně už těšil společně s Pétou... (otec šestiletého syna, VŠ vzdělání, 35 let)

Osobní rozhovory

K nejtypičtějším individuálním formám spolupráce patří každodenní rozhovory, které probíhají především při předávání dětí. V ranních hodinách sice rodiče i učitelky uváděli menší časový prostor, avšak zdůrazňovali operativní předávání informací, které obě strany považují za základ efektivní oboustranné komunikace. Větší časový prostor pro osobní rozhovory uváděli při vyzvedávání dětí z mateřské školy. V rámci neformálních rozhovorů učitelka i ředitelka mateřské školy získávají velmi cenné informace nejenom o dítěti samotném, ale taktéž o jeho rodině, rodinném zázemí. Tyto informace jim umožňují nejenom lépe pochopit, ale také v rámci pobytu mateřské školy respektovat individualitu dítěte, jeho potřeby. Zde spatřují základ pro efektivní plánování vzdělávání konkrétního dítěte.

Je sice hezký, když učitelky organizují nějaké akce pro rodiče, ale nejdůležitější je pokud si rodiče s učitelkou chtějí povídat a

pokud učitelka si chce povídat s nimi. A mají si vlastně o čem popovídat. Je to vlastně jedno o čem si povídají, stejně nejčastěji je to o životě, o tom co dítě dělalo doma nebo ve školce... Pokud by vážla obyčejná komunikace, tak to je problém. (matka pětileté dcery, SŠ, 29 let)

Rodiče využívají osobní rozhovory k zjišťování pokroků svého dítěte, k ujišťování výchovných postupů a hledání dalších možností rozvoje dítěte. Prostřednictvím rozhovorů jsou informováni o vlastním vzdělávacím procesu, ale mnohdy si vyměňují i užitečné informace, což dokladuje vyjádření paní učitelky.

Maminka Elišky mě poprosila, zda bych ji nemohla zjistit recept na avokádovou pomazánku, kterou děti měly včera ke svačině, protože Elišce moc chutnala.

Rodiče se s učitelkami také často radí o výchovných postupech, konzultují s nimi výchovné problémy svých dětí, rodinné situace, závažná rozhodnutí atd.

Velmi často si rodiče potřebují jen tak popovídat, podělit se o běžné životní radosti i starosti. Občas si připadám jako vrba, kolik životních příběhů vyslechnu. Někdy rodiče chtějí slyšet můj názor, jak bych se zachovala já. Co bych udělala, kdybych byla v jejich situaci. Jindy vlastně o žádný názor nestojí, jen si tak povídáme o dětech, o životě, o tom co nás baví, co nám dělá radost, nebo co nás třeba štve...

Učitelka i ředitelka si uvědomují význam pravidelné komunikace s rodiči, která je základem efektivní spolupráce. Rodiče nepreferují nějaké konkrétní formy spolupráce, vítají sice tradiční školní akce, ale

zdůrazňují především bezpečné prostředí. Rodiče oceňují, že do akcí nejsou tlačeni, mohou si sami vybrat z určité nabídky, o školních akcích jsou předem informováni a za cennou formu spolupráce považují osobní rozhovory. Komunikace a dílčí formy spolupráce se vyznačují především neformálností, přirozeností a vzájemným respektováním se. Výsledky našeho výzkumného šetření jsou ve shodě se závěry rozsáhlého výzkumu z poloviny 90. let (Rabušicová & Pol, 1996a,b), neboť jádrem konceptualizace vztahu mateřské školy a rodičů je dostatečný prostor pro komunikaci mezi jednotlivými aktéry.

4.2 Jaký důvod uvádějí rodiče k nastartování spolupráce?

Rodiče uváděli, že důležitým impulzem pro nastartování efektivní spolupráce bylo první setkání s učitelkou a ředitelkou, především v době zápisu. Velmi důležitým okamžikem je samotný nástup dítěte do mateřské školy a období adaptace. Rodiče v průběhu adaptace mají možnost poznat prostředí, více se seznámit s učitelkami. Adaptační období je důležité nejenom pro dítě samotné, ale i pro rodiče, kteří se potřebují ujistit, že o jejich dítě bude dobře postaráno a že se zvládne vyrovnat diskontinuitou mezi mateřskou školou a rodinou (např. odlišnostmi v požadavcích učitelek a rodičů, v odlišných pravidlech, denním režimu, způsobech chování atd.) Pokusili jsme se identifikovat 3 nejčastější faktory, které sehrávají velmi významnou roli při utváření vztahu rodičů ke škole a jsou důležitou determinantou efektivní spolupráce.

Profesionální individuální přístup

Základním předpokladem pro nastartování spolupráce je respektování individuality dítěte i rodičů. Rodiče potřebují nabýt přesvědčení, že o jejich dítě je výborně postaráno. Očekávají profesionální přístup učitelek, v němž především oceňují zájem o dítě, pochopení, respekt.

Když se vracím v myšlenkách ke všem třem letům, kdy jsme chodili do školky, tak cítím klid a hřejivý pocit, že mé dítě je v těch nejlepších rukách, že je s ním zacházeno naprosto osobitým individuálním přístupem, tak jak si jeho „dušička“ žádá. (matka pětileté dcery, SŠ)

Individuální přístup k dítěti je hlavní determinantou pro vytvoření dobrého vztahu mezi učitelem a jeho rodiči, což potvrzuje i vyjádření paní učitelky.

Rodiče potřebují čas a určité speciální zacházení v době nástupu dítěte do mateřské školy. Někteří rodiče totiž adaptaci svého dítěte prožívají daleko hůře než jejich dítě, což samozřejmě v konečném důsledku přenáší na dítě. Dlouhé loučení je škodlivé jak pro dítě, tak pro rodiče, ale i pro učitelku i ostatní děti. Rodič se potřebuje ubezpečit o tom, že jeho dítě je spokojené, že mu nic neschází... Každé dítě je jiné, každá rodina je jiná, každý potřebuje jiný důkaz o tom, že je vše v pořádku, naším společným zájmem je opravdu dítě, jeho bezpečí, potřeby, rozvoj osobnosti...

Důvěra

Dalším důležitým faktorem, který sehrává velmi výraznou roli při nastartování a rozvíjení efektivní spolupráce je vzájemná důvěra. Rodiče potřebují mít jistotu, že učitelkám mohou svěřit své dítě, že se na ně mohou s důvěrou obrátit a ony jsou ochotny pomoci, poradit, jak jejich dítěti, tak dle potřeby i jim.

Pocit důvěry, s kterou svěřujete každé ráno své dítě do „cizí“ náruče, je pro rodiče nesmírně důležitý/neocenitelný a není to vůbec nic samozřejmého. Cítím za to velikou vděčnost! Bude to pomalu 3 roky, co je starší syn Adámek ve škole, ale školku, první kamarády a hlavně paní učitelky ze školy má pořád hluboko v srdíčku. Jsem moc ráda, že obě učitelky mají i naši Evičku. Ráda bych jim moc poděkovala za péči a trpělivost, kterou našem dětem věnovaly a výrazně jim pomohly k zvládnutí dalších kroků v životě. Když jsem kdysi zvažovala výběr školky, tak mi kamarádka řekla, že za tuhle školku by „dala ruku do ohně“:). Zdálo se mi to přehnané, ale teď už vím, že bych to samé poradila i já další „váhající“ mamince. (matka pětileté dcery a osmiletého Adama, VŠ vzdělání)

Z rozhovoru s ředitelkou mateřské školy se důležitost vzájemné důvěry taktéž potvrdila.

Velmi často se stává, že odpoledne si mamka nebo taťka přijdou pro své dítě, kterému se zrovna nechce jít domů, protože je zaujato svou hrou. Zrovna včera to byli rodiče Káji. Maminka chvilku Káju pozorovala a potom mi začala vyprávět, o tom jak se Kája moc těší do školy v přírodě, ale že ona s manželem mají obavu, jak to Kája týden bez

nich vydrží. Vyprávěla jsem jí, co tam děti budou dělat, co vše je čeká, že ani nebudou mít čas na stýskání. Ještě jsem dodala, že většinou se nestýská dětem, ale rodičům... a že pokud maminka bude mít potřebu zjistit, jak se daří Káje, tak může každý den sledovat webové stránky, kam budeme pravidelně vkládat fotografie, aby rodiče věděli, jak si to tam děti užívají... No a víte, co mi na to maminka odpověděla? Tak dobře, když to říkáte vy, paní učitelko, tak já vám tedy věřím.... Do našeho rozhovoru vstoupila babička, která si přišla pro vnuka a slyšela, jak uklidňuji maminku. „Dobrý den, jsem babička Tomáška a tak vám chci říci, jak jsem vděčná za pěkné fotoalbum, které vytváříte, a já se mohu podívat, kde jste byli a co jste dělali.“

Osobní charakteristiky učitelky

Na základě pozorování, rozhovorů s rodiči, učitelkou a ředitelkou jsou nejcharakterističtější determinantou vztahu mezi mateřskou školou a rodinou osobní charakteristiky samotných učitelek.

Po celé 2 roky, kdy jsme sem docházeli, jsme si to ohromně užívali. Skutečně obě. Johanka byla velmi spokojená a obě paní učitelky bude mít v srdíčku ještě velmi dlouho. A já si velmi vážím toho, jak se dětem věnují, co všechno dokáží pro ně vymyslet a zařídit a na co vše mají elán a energii. Nesmírně si také vážím jednání a způsobu komunikace s rodiči. Kdyby každé zařízení, kterým moje dcera v životě projde, bylo podobného ražení, měla by se Johanka i my opravdu pohádkově. (matka pětileté dcery, SŠ vzdělání, 33 let)

Krásné zážitky má (máme) na celý život. Vstřícnost, spolehlivost, obětavost,

kreativita, láskyplný přístup k dětem a humor pí. učitelka, výborné jídlo pí. kuchařka (o odpolední koláče jsme se „prali“ :-), pečlivost pí. pokojských a pí. hospodářek - zkratka profesionální přístup všech nás mile překvapil! (otec šestiletého syna, VŠ vzdělání, 37 let)

Rodiče samozřejmě očekávají kvalitní služby, bezpečné prostředí, profesionální přístup, ale zároveň velmi vítají, když učitelky dokážou některé věci odlehčit, umějí si udělat sami ze sebe legraci atd. Rodiče umí ocenit, když se slovy některých rodičů „ze všeho se nedělá věda a je u toho občas kopec srandy“, což dokládají např. dva zápisy v tzv. návštěvní knize, kam rodiče mohou psát své vzkazy:

Byly to úžasné 3 roky pohody, legrace a absolutní důvěry k vaší mateřské škole. Ani jednou se nestalo, že by naše dcera řekla „já dnes nechci do školky“. Naopak, už v sobotu se ptala, kdy zase půjde. Letos nastoupila do školy, je z ní malá slečna a naše mladší Terežka ji vystřídala na značce Berušky. Moc děkujeme všem, celému personálu, za to, že jste pro naše děti druhým domovem, za to, jak je připravujete na cestu životem, za vaši obdivuhodnou trpělivost a neutučující sílu, začínat stále znovu od „píky“.... Přáli bychom si, aby příští 3 roky neutekly jako voda a moc se těšíme na všechna setkání a besídky, na kterých si dáváte spolu s dětmi tolik záležit.

Největší dík samozřejmě patří našim paním učitelkám, které se celé 3 roky snažily vymýšlet program, blbiny, aby se Šimon do školky vždy těšil. A tuším, že tu partu kamarádů rytířů, dvorních dam, kterou jste vytvořily, a především Vás obě „Královny“

bude v srdíčku nosit ještě strašně moc a moc dlouho.

Důvěra, profesionální individuální přístup a osobní charakteristiky učitelky mateřské školy je možno zahrnout pod konceptuální rámec pedagogických čností učitele (Helus, 2009), kterými označuje „morální kvality, sjednocující jeho pedagogické usilování“ v podobě pedagogické lásky, pedagogické moudrosti, pedagogické odvahy a pedagogické důvěryhodnosti.

5 Diskuze a závěr

Z výsledků této studie vyplynulo, že základním předpokladem pro spolupráci mateřské školy a rodičů je vzájemná důvěra, pohoda, vstřícné jednání a otevřená komunikace. Významnými determinantami ze strany školy jsou osobnostní charakteristiky ředitelky mateřské školy (empatie, aktivní naslouchání, láska k dětem) a učitelky, jasně nastavená pravidla a nabídka akcí, do kterých rodiče mohou vstupovat. V dané třídě, která byla vybrána pro případovou studii, byl hlavními determinanty ze strany rodičů zájem o výchovu a rozvoj dítěte a zájem o dění v mateřské škole.

Můžeme se domnívat, že efektivita, ale i úskalí spolupráce spočívají především ve vytvoření důvěrného partnerského vztahu učitel – rodiče a oboustranné podpoře dítěte. Spolupráci komplikuje direktivní či nedostatečná komunikace, chybějící plán spolupráce, absence prostoru pro volbu a nové nápady, nedodržování nastavených pravidel, chybějící vzájemný respekt k individuálním rozdílům všech aktérů a smysl pro humor.

Na základě provedené případové studie lze říci, že v případě uvedené třídy byly významnými determinantami efektivní spolupráce školy s rodiči, bezpečné prostředí mateřské školy, osobnostní charakteristiky učitelky, ředitelky i samotných rodičů, ne-direktivní způsoby komunikace. Klíčovou roli taktéž hrály pozitivní emoce (radost, starostlivost, láska, potěšení, uspokojení) mezi učiteli, dětmi a rodiči.

Uvědomujeme si, že získaná zobecnění se vztahují pouze k jedné třídě mateřské školy, která byla pro případovou studii závěrně zvolena jako příklad dobré praxe z důvodu opakovaného nadstandardního hodnocení Českou školní inspekcí. Prostřednictvím této studie byly identifikovány determinanty efektivní spolupráce mateřské školy s rodinou a můžeme se domnívat, že by mohly do jisté míry sehrávat výraznou roli při implementaci povinného předškolního vzdělávání a vzdělávání dvouletých dětí.

Literatura

Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.

Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Havlíková, M. & Vencálková, E. (eds.) (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Rozšířený a aktualizovaný modelový program*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostní pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Gardošová, J., & Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.) (2015). *Spravedlivý start*. Praha: PedF UK.

Kaščák, O., Pupala, B., Lehotská, V., & Zápotočná, O. (2015). *Předškolná a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: Portrét jednej slovenskej slabosti*. *Orbis Scholae*, 9(1), 119-138.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš.a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing.

Kropáčková, J., & Janík, T. (2014). *Předškolní pedagogika – etablování oboru*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465-467.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). (2001). Praha: ÚIV.

Oprailová, E. (2016) *Předškolní pedagogiky*. Praha: Grada. Publishing.

Průcha, J. a kol. (2016) *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.

Rabušicová, M. (2004a). Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků výzkumného projektu. Pedagogika, 54(4), 326-341.

Rabušicová, M. (2004b). Škola a (versus) rodina. Brno: Masarykova univerzita.

Rabušicová, M. (2009) In. Průcha, J., ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 319-323.

Rabušicová, M., & Pol, M. (1996a). Vztahy školy a rodiny dnes hledání cest k partnerství (1. část). Pedagogika, 46(1), 49-61.

Rabušicová, M. & Pol, M. (1996b) Vztahy školy a rodiny: hledání cest k partnerství II. Pedagogika, 46(1), 1105-115.

Strakatá, M. (2016). Zapojení rodiny do vzdělávání dětí předškolního věku In. Syslová, Z. a kol. Proměna mateřské školy v učící se organizaci. Praha, Wolters Kluwer.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2017). Praha: MŠMT.

Syslová, Z. (2016). Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z., Borkovcová, I. & Průcha, J. (2014). Vzdělávání a péče v raném věku. Praha: Wolters Kluwer.

Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. Pedagogická orientace, 22(4), 490-515.

Štech, S., & Viktorová, I. (2001) In. Kolláriková, Z. & Pupala, B. a kol. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 57-93.

.....
PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Česká Republika

jana.kropackova@pedf.cuni.cz

ANALÝZA ÚROVNĚ DOSAŽENÉHO KURIKULA ŽÁKY V KONTEXTU STANDARDU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍM OBORU VÝCHOVA KE ZDRAVÍ

AN ANALYSIS OF THE LEVEL OF ACHIEVED CURRICULUM BY STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE STANDARD FOR ELEMENTARY EDUCATION IN THE EDUCATIONAL FIELD OF HEALTH EDUCATION

**Michaela Hřivnová, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká
Republika**

Prijaté: 09.05.2017 / Upravené: 24.05.2017 / Akceptované: 01.06.2017

Abstrakt: Vzdělávací obor Výchova ke zdraví je v rámci projektového kurikula Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zařazen do nižšího sekundárního vzdělávání s formulovanými 16 očekávanými výstupy, resp. cíli, kterých má být na konci povinného vzdělávání žáky dosaženo. Zmapování úrovně dosaženého/rezultátového kurikula žáky v jednotlivých očekávaných výstupech, s využitím didaktického kritériálního testu konstruovaném ve shodě s dokumentem Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, přesněji s ilustrativními úlohami v něm obsaženými, je cílem tohoto sdělení. Předpokládaná hranice splnění alespoň na úrovni 80 % odpovídající minimálnímu nastavení vzdělávacího standardu byla překročena pouze u dvou testových položek, resp. očekávaných výstupů, a to u VZ-9-1-6 (94,51 %) a VZ-9-1-12 (87,14 %) v rámci zcela správného splnění ilustrativní úlohy. Ilustrativní úlohy k těmto očekávaným výstupům pracovaly s afektivní složkou žákovy osobnosti, nebyly tedy zaměřeny na kognitivní dimenzi zvládnutí obsahu očekávaného výstupu. Nejnižší skóre úspěšnosti pak

bylo zaznamenáno u očekávaného výstupu VZ-9-1-7 (0,22 %) a další tři položky didaktického testu, resp. hodnocení výsledků očekávaných výstupů, nepřekročily 10% hranici zcela správného splnění. Výsledky získané od 910 žáků 9. ročníků základních škol tedy poukazují na podprůměrnou až nízkou úroveň dosaženého kurikula žáky ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví.

Klíčová slova: Vzdělávací obor Výchova ke zdraví, dosažené/rezultátové kurikulum, Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, očekávané výstupy, ilustrativní úlohy, kritériální didaktický test.

Abstract: According to the project curriculum defined by the Framework educational programme for elementary education, the educational field of Health Education is included in lower secondary education and comprises 16 expected outcomes (objectives) that students should achieve by the end of compulsory education. The aim of this paper is to examine the level of the achieved/resulting curriculum by students in the context of the expected outcomes using an achievement criterion-referenced test designed in accordance with the Standards for elementary education – Health Education, specifically the illustrative tasks contained therein. The expected achievement threshold of at least 80% corresponding with the minimum setting of the educational standard was exceeded only in two test items (expected outcomes) – HE-9-1-6 (94.51 %) and HE-9-1-12 (87.14 %). The illustrative tasks concerning these expected outcomes used the affective component of the student personality and did not focus on the cognitive dimension of the expected outcome. The lowest achievement score was observed in the expected outcome HE-9-1-7 (0.22 %) and there were three more items of the achievement test (assessment of the results compared with the expected outcomes) that did not exceed 10 %. The results obtained from 910 students from grade nine of elementary schools suggest a below-average to low level of the achieved curriculum in the educational field of Health Education.

Keywords: educational field of Health Education, achieved/resulting curriculum, Standards for elementary education – Health Education, expected outcomes, illustrative tasks, criterion-referenced achievement test



1 Od projektového kurikula k rezulátovému kurikulu vzdělávacího oboru výchova ke zdraví

Vzdělávací obor Výchova ke zdraví je na státní úrovni kurikulárního dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) projektován na druhý stupeň základního vzdělávání pod vzdělávací oblastí Člověk a zdraví, kam spadá také vzdělávací obor Tělesná výchova, a to ve všech dosavadních verzích RVP ZV (tedy od roku 2004 až po poslední verzi platnou od 1. 9. 2016). V rámci projektové úrovně kurikula je časová dotace určena na vzdělávací obor Výchova ke zdraví v rozsahu 2 hodiny / týden / 4 ročníky (RVP, ZV, 2010, 2013, 2016), což neumožňuje její kontinuální rozvrstvení mezi všechny ročníky druhého stupně základní školy. V tomto textu je kalkulováno se tří, resp. čtyř úroňovým modelem kurikula. První úroveň je projektové (neboli zamýšlené, plánované) kurikulum zahrnující státní úroveň kurikulárních dokumentů, jejich cílů, formulovaných kompetencí, očekávaných výstupů a obsahů; implementované kurikulum (někdy bývá slučováno s realizovaným), v našem případě implementované kurikulum chápeme jako vytvoření Školního vzdělávacího programu, kde se promítnou implementace z projektové úrovně kurikula. Realizované kurikulum je v podstatě průběh výuky a její reálný obsah v prostředí edukační reality, zahrnuje kvalitu situací vyučování a učení vztažených k vyučujícím a žákům. Dosažené (osvojené, rezulátové) kurikulum představuje učivo osvojené žáky v podobě výsledků a dlouhodobých efektů. Upraveno dle Průcha (2006), Průcha, Walterová

& Mareš (2013), Janík, Knecht, Najvar et al. (2010), Janík, Najvar, Kubiátko et al. (2011) aj. Fialová, Flemr, Marádová & Mužík (2014) upozorňují, že tato časová dotace není optimální, zejména vzhledem k navýšení tematického obsahu a nově rozšířených formulovaných očekávaných výstupů ve verzi RVP ZV 2013, oproti verzi RVP ZV 2010 a navrhuje, aby časová dotace pro vzdělávací obor pokrývala alespoň 1 vyučovací hodinu / týden / 1 ročník.

Cíle vzdělávacího oboru jsou směřovány k rozvoji zdravotní gramotnosti žáků, k formování proaktivního a zodpovědného přístupu ke zdraví jejich i zdraví ostatních lidí, k osvojování a aplikování zásad optimálních životních návyků, prevenci rizikového chování atp. (Fialová et al. 2014, Hřivnová, 2014, 2016a, 2016b, 2016c, 2017; Marádová, 2005, Mužíková, 2010, Svoboda, 2015 aj.). Specificky jsou pak cíle vyjádřeny v podobě 16 očekávaných výstupů (OV), a to ve verzi RVP ZV 2013 (s. 76), kdy očekávané výstupy získaly své kódování (Kódování vychází z principu, kdy zkratka „VZ“ identifikuje vzdělávací obor Výchova ke zdraví; „-9“ uvádí, že jsou OV formulovány pro výstupní období 9. ročníku základní školy; „-1“ značí tematický celek (ten je u všech OV značen číslicí 1) a poslední údaj značí pořadí OV a nabývá tedy hodnot „-1 až -16“. Ve vzdělávacích standardech pak pokračuje za tímto kódováním „tečka“ a číslo, vztahující se k pořadí indikátoru daného OV.) (ve verzi RVP ZV 2010, s. 74 je vytyčeno 15 očekávaných výstupů), stejně jako ve verzi RVP ZV 2016 (s. 93-94), ve které se však nově objevují formulace pro celkem 11 OV na „minimální doporučené úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných

opatření“ (jejich formulaci vzhledem k užití odborné i pedagogické terminologii však nelze zcela kvitovat).

Vzhledem ke skutečnosti, že empirická část příspěvku má těsnou vazbu na jednotlivé OV vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, uvádíme je zde v jejich plném znění v rámci verze RVP ZV 2013 (s. 76), která se stala východiskem pro prezentovaný výzkum úrovně dosaženého kurikula žáky.

Žák:

VZ-9-1-01 respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky

a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě.

VZ-9-1-02 vysvětlí role členů komunity (rodiny, třídy, spolku) a uvede příklady pozitivního a negativního vlivu na kvalitu sociálního klimatu (vrstevnická komunita, rodinné prostředí) z hlediska prospěšnosti zdraví.

VZ-9-1-03 vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví.

VZ-9-1-04 posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých a vyvozuje z nich osobní odpovědnost ve prospěch aktivní podpory zdraví.

VZ-9-1-05 usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví.

VZ-9-1-06 vyjádří vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm v kruhu vrstevníků, rodiny i v nejbližším okolí.

VZ-9-1-07 dává do souvislostí složení stravy a způsob stravování s rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky.

VZ-9-1-08 uplatňuje osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými, přenosnými, civilizačními a jinými chorobami; svěří se se zdravotním problémem a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc.

VZ-9-1-09 projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu; dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce.

VZ-9-1-10 samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím.

VZ-9-1-11 respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví.

VZ-9-1-12 respektuje význam sexuality v souvislosti se zdravím, etikou, morálkou

a pozitivními životními cíli; chápe význam zdrženlivosti v dospívání a odpovědného sexuálního chování.

VZ-9-1-13 uvádí do souvislosti zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a životní perspektivu mladého člověka; uplatňuje osvojené sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně patologickými jevy ve škole i mimo ni; v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc sobě nebo druhým.

VZ-9-1-14 vyhodnotí na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt; uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci a agresi.

VZ-9-1-15 projevuje odpovědné chování v rizikových situacích silniční a železniční dopravy; aktivně předchází situacím ohrožení zdraví a osobního bezpečí; v případě potřeby poskytne adekvátní první pomoc.

VZ-9-1-16 uplatňuje adekvátní způsoby chování a ochrany v modelových situacích ohrožení, nebezpečí i mimořádných událostí.

Očekávané výstupy jsou tedy formulované tak, aby bylo zřejmé, čeho má žák na konci vzdělávacího období dosáhnout. Jak je patrné, mnoho OV je formulováno s přesahem do běžného (současného

i budoucího) života žáka v oblasti jeho bio-psycho-sociálních aspektů zdraví a v rovině nejen kognitivní dimenze zvládnutí vzdělávacího obsahu, ale také afektivní (postojové) a konativní (na úrovni praktických dovedností, chování či jednání), a tak vzdělávání ve Výchově ke zdraví plní roli celospolečenského významu v oblasti zejména zdravotní gramotnosti a budoucího celkového zdravotního stavu obyvatel České republiky. Kučera, Pelikán & Šteflová (2016, s. 235) uvádí, že téměř 60 % obyvatel ČR vykazuje nedostatečnou zdravotní gramotnost, v porovnání devíti evropských zemí zaujímá ČR předposlední místo. V mezinárodním měřítku byla zdravotní gramotnost testována autory autory Kickbusch, Pelikan, Apfel & Tsouros (2013). O významu vzdělávání v oblasti výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu je přesvědčeno 95 % představitelů základních škol, což potvrzují i realizací projektů s touto tematikou, a 70 % ředitelů základních škol také připouští, že vzdělávání v oblasti výchovy ke zdraví se může sekundárně projevit celospolečensky snížením nemocnosti a úmrtnosti na nemoci vázané na životní styl a rizikové chování (Hřivnová, 2014). Projekty k podpoře zdraví v mnohém vychází z nadnárodních projektů zejména Světové zdravotnické organizace, jako např. Health 21 (1999) či Health 2020 (2013), v českém prostředí pak z gesce Ministerstva zdravotnictví Zdraví 21 (2003) či Zdraví 2020 (2014), ze kterého vychází akční plán Rozvoj zdravotní gramotnosti (2015), který jako jednu z cílových oblastí uvádí výchovu a vzdělávání. Projekty zacílené na specifické oblasti podpory zdraví (pohyb, výživa, prevence závislostí) pak dosahují národní či lokální úrovně.

V roce 2013 bylo také rozšířeno portfolio kurikulárních dokumentů v podobě Standardu pro základní vzdělávání, kdy k RVP ZV verze 2013 pod přílohou 1 byly přiloženy Standardy pro základní vzdělávání pro tzv. „hlavní“ vzdělávací obory, konkrétně Český jazyk a literaturu, Matematiku a její aplikace a Cizí jazyk. Standardy pro tzv. „ostatní vzdělávací obory“, kam spadá také Výchova ke zdraví, se v roce 2015 staly doporučeným dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Standardy, 2017). Průběh tvorby standardů pro základní vzdělávání popisuje Tupý (2014), specificky pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví Fialová et al. (2014) či Hřivnová (2016a, 2016c, 2017). Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (2015) představují podobu rozpracovaných očekávaných výstupů do formulovaných indikátorů, které každý OV specifikují v podobě cca pěti dílčích cílů s užitím aktivních sloves dle adekvátních taxonomií pro kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle, pro jejich hodnotitelnost. Definici standardů v roce 2011 uvádí Tichá, Dvořák & Faltný jako: „Systémové opatření ke zlepšení výsledků vzdělávání českých žáků – cílem je napomoci učitelům, školám, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů, přičemž standardy budou důležitým podkladem pro tvorbu další vzdělávací koncepce. Standardy budou přímo navazovat na očekávané výstupy RVP ZV a budou konkrétně určovat jejich obsah. Část standardů bude využita pro přípravu testů ke zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníků“. Aktuálně jsou standardy pro základní vzdělávání definovány takto (Standardy, 2017): „Standardy pro základní vzdělávání představují minimální cílové požadavky

na vzdělávání. Standardy vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. Tyto výstupy dále pomocí indikátorů konkretizují a doplňují o ukázky ilustrativních úloh. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo na konci 3., 5. a 9. ročníku. Indikátory stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí, kterou je třeba dosahovat se všemi žáky na konci 5. ročníku a 9. ročníku. Smyslem standardů je účinně napomáhat především školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání stanovených v RVP ZV“. U každého očekávaného výstupu jsou pak v průměru zastoupeny 1-2 ilustrativní úlohy, které mají dopomoci ověření, zda bylo daného cíle (indikátoru či očekávaného výstupu) dosaženo. Úroveň indikátorů a ilustrativních úloh by se měla pohybovat na minimální úrovni (s předpokladem správného splnění 80 % žáky, tak aby je úspěšně splnili žáci hodnocení od prospěchu výborného po dostatečný), z toho důvodu, aby byla deklarovaná a garantovaná tzv. minimální úroveň poskytovaného vzdělání jednomu každému žákovi napříč základním vzděláváním v ČR.

V roce 2016 pak byl vytvořen doprovodný dokument ke vzdělávacím standardům, a to Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání - Výchova ke zdraví (Tupý a kol., 2016), který vytváří detailní metodickou platformu pro aplikaci standardů do výchovně-vzdělávacího procesu, specifikuje možné základní postupy při vzdělávání v dané problematice, které vedou k dosažení očekávaných výstupů. Uvádí ilustrativní úlohy k dané problematice modifikované na třech úrovních obtížnosti – minimální, optimální,

excelentní s uvedením správného řešení ilustrativních úloh i s možnou ukázkou řešení dané úlohy samotným žákem. Tento dokument byl zveřejněn na Metodickém portálu RVP v březnu roku 2017, v aktuálním znění však neobsahuje detailní komentáře ke všem indikátorům a ilustrativním úlohám obsažených ve Standardech pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (2015) a je tak žádoucí jeho kompletní dopracování. Podkladem pro úpravu ilustrativních úloh ve třech rovinách náročnosti se mimo jiné staly výsledky prezentovaného výzkumu v rámci jeho třetí etapy zpracování, zejména publikační výstup Hřivnová (2016c).

V edukační realitě základních škol pak prostřednictvím implementovaného a zejména realizovaného kurikula je formováno dosažené kurikulum žáky, které bývá specifikováno do podoby bezprostředních výsledků, anebo dlouhodobých efektů (Ditton, 2009, Janík a kol., 2011, Průcha, 2013 aj.). Úroveň dosaženého kurikula žáky pak může být vnímána jako „důkaz“ kvality vzdělávání hodnocené dle dosažených výsledků žáků. Sledování kvality vzdělávání je jednou z priorit MŠMT ČR (Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (2013), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 (2015). Pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví však v České republice absentují ať již jednorázové natož kontinuální a periodicky se opakující plošné studie mapující úroveň dosaženého kurikula. Výzkumná pozornost byla dosud věnována ve většině projektovému kurikulu či implementovanému, sporadicky pak realizovanému kurikulu

(Fialová a kol., 2014, Marádová, 2005 aj., Hřivnová, 2014, Svoboda 2015 aj.).

2 Cíle práce

Hlavní cíl tohoto sdělení vychází z jednoho konkrétního dílčího cíle výzkumného projektu Výzkum úrovně osvojeného kurikula žáky ZŠ ve Výchově ke zdraví. Komplexním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň rezulátového kurikula u žáků 9. ročníku základní školy v kontextu vytvořeného dokumentu Standardy pro základní vzdělávání - Výchova ke zdraví, analyzovat výsledky vzhledem k minimální úrovni standardů (splnění 80 % žáků 9. tříd základních škol) i k dalším vztahovým souvislostem.

Cíl v rámci předloženého příspěvku je:

- Analyzovat výsledky jednotlivých položek kritériálního didaktického testu vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, konstruovaném v kontextu ilustrativních úloh obsažených ve vzdělávacích standardech, a to v jejich zcela správném splnění. Srovnat získané výsledky s ohledem na pohlaví žáků.
- Evaluaovat nastavení minimální úrovně ilustrativních úloh doporučeného dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví vzhledem k předpokládané míře jejich zcela správného splnění 80 % žáků.
- Na základě získaných výsledků ukázat na úroveň dosaženého/rezulátového kurikula žáků 9. ročníku ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví a sumarizovat možné závěry a doporučení vyplývající ze zjištěných skutečností.

3 Metodika

Výzkum úrovně osvojeného kurikula žáky ZŠ ve Výchově ke zdraví byl realizován jako součást projektu Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení / přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti (IGA_PdF_2015_003). V rámci projektu byl konstruován design výzkumu a výzkumný nástroj, zajištěna administrace výzkumu a zpracování výsledků od aktérů výzkumu v prvních třech etapách. Čtvrtá etapa zpracování dat a jednotlivých analýz byla uskutečněna již bez grantové podpory.

Popis metodologie výzkumu prezentuje Hřivnová (2016a, 2016b – druhá etapa zpracování výsledků; 2016c, s. 165-168 – třetí etapa zpracování výsledků, 2017 – čtvrtá etapa zpracování výsledků). Pro účely tohoto sdělení jsou shrnuty stěžejní atributy zvolené metodologie.

Výzkumným nástrojem směrem ke stanoveným cílům výzkumu se stal evaluační nástroj vlastní konstrukce – didaktický test pro Výchovu ke zdraví, který lze specifikovat jako kritériální didaktický test, neboli test absolutního výkonu (dle požadavků, které uvádí Chráska, 2007, 2011). Kritérium úspěchu představuje obsah výuky, resp. učivo, tzn. předem stanovený stupeň jeho zvládnutí. Při hodnocení testu, resp. jednotlivých testových položek se hodnotí jejich úplné, tzn. zcela správné zvládnutí (žák učivo zvládl/zná – nezvládl/nezná). Jednotlivé položky testu odpovídají stanoveným očekávaným výstupům Výchovy ke zdraví dle RVP ZV 2013 (s. 76), kterých je 16, didaktický test tedy zahrnoval 16

položek. Jednotlivé položky/testové otázky vychází z ilustrativních úloh uvedených v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (ve většině v jejich identickém znění). Konstrukce didaktického testu byla konzultována s odborníky z dalších pedagogických fakult v ČR, s odborníky z Národního ústavu pro vzdělávání a odborníky z pedagogické praxe základních škol. Na základě pilotního testování byl nastaven časový limit 60 minut pro vyplnění didaktického testu.

Očekávané výstupy v RVP ZV i indikátory ve vzdělávacích standardech jsou cílené pro konec výukového období povinného vzdělávání, proto lze testování označit jako výstupní. Aktéry výzkumu (základní soubor) jsou tedy žáci na konci 9. ročníku základní školy v České republice. Ve finální, neboli čtvrté, etapě zpracování výsledků tvoří výzkumný soubor 910 náhodně vybraných žáků (459 dívek a 451 chlapců) 9. ročníků z 29 základních škol v pěti krajích ČR.

Administrace výzkumu byla realizována v období březen až červen roku 2015 na náhodně vybraných základních školách s principem proporcionálního výběru. Didaktické testy byly distribuovány a zadávány autorkou výzkumu event. instruovanými studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci na školách, kde ředitel školy vydal písemný informovaný souhlas s výzkumem. Žákům (i ředitelům ZŠ) byla zaručena anonymita při zpracování, vyhodnocení, interpretaci i prezentaci získaných údajů.

Zpracování dat probíhalo dle standardních zvyklostí a postupů (Gavora, 2010; Hendl, 2006). Okódované didaktické testy

(v rámci prvního a druhého třídění bylo vyřazeno 49 testů) byly hodnoceny dle vytvořené metodiky a získána data byla transkribována do programu MS Excel. Data byla analyzována s využitím softwaru MS Excel a programu STATISTICA 10 CZ, ve kterém byly sestaveny tabulky četností a ze statistických metod využít test nezávislosti chí-kvadrát (Chráška, 2007). Vzhledem ke skutečnosti, že vytvořené vzdělávací standardy by měly vytvářet platformu garantované minimální úrovně kvality poskytovaného vzdělání napříč základními školami v ČR a standardy mají být formulované na tzv. minimální úrovni, bylo při hodnocení didaktických testů jako správné splnění testu (jednotlivých testových položek) bráno jeho (jejich) stoprocentně správné zvládnutí.

4 Výsledky a Diskuse

Na základě stanovených cílů byla provedena analýza výsledků výstupního didaktického kritériálního testu pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví, konstruovaném ve shodě s kurikulárním dokumentem RVP ZV, verze 2013 a doporučeným dokumentem MŠMT ČR Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví (resp. s ilustrativními úlohami v něm obsaženými).

Analýza výsledků jednotlivých položek didaktického testu vztahující se ke konkrétním očekávaným výstupům pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví je prezentována v tabulce 1 a grafu 1. V tabulce 1 je zachycen počet zcela správných odpovědí na danou testovou položku u souboru jako celku a také s ohledem na pohlaví žáka se statistickým srovnáním počtu správných odpovědí mezi pohlavími. Jsou zde také

shrnuty počty odpovědí, které byly označeny jako špatné (tzn. odpovědi vykazovaly odchylku od jejich zcela správného splnění. Pod touto kategorií jsou také zahrnuty nevyplněné položky, neboť je možné se domnívat, že žák odpověď na danou otázku neznal). Poslední sloupec tabulky představuje přepočtení na procentuální zastoupení zcela správného zodpovězení testové položky žáky 9. ročníků základních škol v České republice. Údaje z tabelárního zpracování výsledků zobrazuje graf 1, který je konstruován na základě procentuálního zastoupení počtu zcela správného splnění jednotlivých testových položek ve sledovaných kategoriích dívek, chlapců a souhrnně všech 910 žáků na konci nižšího sekundárního vzdělávání.

Předpokládaná hranice úspěšnosti v testu, resp. v testových položkách byla stanovena na 80 % z toho důvodu, že testové položky představují ilustrativní úlohy ze vzdělávacího standardu, které by měly být formulovány pro tzv. minimální úroveň a jejich zvládnutí by tedy měla splnit většina žáků.

Získané výsledky u sledovaného souboru však tuto skutečnost nepotvrzují. Překonání stanovené hranice 80 % úspěšnosti splnění shledáváme pouze u dvou položek vztahujícím se ke dvěma očekávaným výstupům, a to VZ-9-1-6 (94, 51 %) a VZ-9-1-12 (87,14 %). Zde je však nutné poukázat na skutečnost, že testové položky vztahující se k těmto očekávaným výstupům pracovaly s afektivní (neboli postojovou) složkou žákovy osobnosti, nikoli s kognitivní dimenzí úrovně osvojení vzdělávacího obsahu. V obou případech se jednalo o ilustrativní úlohy, kdy žák měl z nabízených termínů vybrat pět dle jeho subjektivního pocitu důležitosti a sestavit

hierarchii životních hodnot (u VZ-9-1-6), resp. faktorů ovlivňujících výběr budoucího životního partnera (VZ-9-1-12) (srovnej Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, 2015, s. 7 a 14). Za správnou odpověď tak bylo považováno, pokud žák zcela splnil zadání testové položky / ilustrativní úlohy, tzn., provedl výběr pěti hodnot / faktorů. Obdobných výsledků bylo dosaženo i v rámci třetí etapy jejich zpracování u souboru $n = 608$ žáků, kdy identické testové položky překonaly jako jediné hranici správného splnění 80 %, a to vztahující se k VZ-9-1-6 správně splnilo 95,56 % žáků a k VZ-9-1-12 pak 89,97 % žáků (Hřivnová, 2016c). Jako protipól testových položek, které překonaly zamýšlenou hranici úspěšnosti, se nachází výsledky vztahující se ke čtyřem, resp. šesti ilustrativním úlohám souvztažných k očekávaným výstupům, které se nachází pod 10 %, resp. 20 % jejich zcela správného splnění, a to OV 7, 14, 8, 11, 16 a 15 (řazeno vzestupně od nejnižšího zaznamenaného skóre). Ve všech případech se jedná o ilustrativní úlohy zacílené ke kognitivní dimenzi vzdělávacího obsahu vztahující se k danému očekávanému výstupu. Mezi těmito šesti „neúspěšnými“ zvládnutími se nachází tři testové položky/ilustrativní úlohy, které představují nové cíle a novou nabídku učiva pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví v RVP ZV, verze 2013 oproti verzi RVP ZV 2010 (srovnej RVP ZV, 2013, s. 76-78 a RVP ZV, 2010, s. 74-75). Konkrétně jde o kompletní očekávaný výstup VZ-9-1-15 vztahující ke k problematice dopravní výchovy, VZ-9-1-16 zahrnující výlučně tematiku ochrany člověka za mimořádných událostí a dílčí část VZ-9-1-14 kam spadá subtéma „nebezpečí komunikace prostřednictvím elektronických médií“, k čemuž byla vztažena

testová položka. V tomto kontextu se nabízí vysvětlení pracující s předpokladem, že zainteresované školy ve svých Školních vzdělávacích programech na úrovni implementovaného kurikula, anebo v rámci edukační reality na úrovni realizovaného kurikula témata a subtémata koherentní s výše uvedenými očekávanými výstupy dostatečně nezpracovala, což se projevilo na výsledcích dosaženého kurikula žáky.

Na skutečnost, že školy nebudou moci všem tématům vzdělávacího oboru Výchovy ke zdraví věnovat dostatečnou pozornost v kontextu rozšíření tematického obsahu oboru a současně nenavýšení časové dotace v RVP ZV minimálně na 4 hodiny / týden / 4 ročníky (tak jak tomu bylo dříve v programu Základní škola, kde byl realizován vyučovací předmět Rodinná výchova) upozorňuje Fialová a kol. (2014). S velkou pravděpodobností jde o jedno z nejpragmatictějších zdůvodnění.

U dalších tří testových položek, které nepřekročily hranici zcela správného splnění 10 %, vztahující se k očekávaným výstupům VZ-9-1-7 (0,22 %), VZ-9-1-8 (4,73 %) a VZ-9-1-11 (4,40 %) se je možné domnívat, že užité ilustrativní úlohy mohou být formulovány na vyšší než minimální úrovni, nebo je žádoucí jejich upravená didaktická transformace. I v těchto případech dochází ke shodě s výsledky v rámci třetí etapy jejich zpracování (Hřivnová, 2016c, s. 169-170), kdy u OV 7 byla zaznamenána správnost splnění žáky na úrovni 0,32 %, u OV 8 pak 5,92 % a u OV 11 necelých 7 %. Výsledky třetí etapy prezentovaného výzkumu se staly podkladem pro tvorbu doprovodného dokumentu ke vzdělávacímu standardu Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro

základní vzdělávání - Výchova ke zdraví, o kterém se pojednává v první kapitole tohoto sdělení a také ve studii Hřivnové (2017) a výsledky této čtvrté etapy by měly podpořit dopracování zmíněného dokumentu. V prvotní verzi metodických komentářů dochází u ilustrativní úlohy k VZ-9-1-7 k jejímu zjednodušení a didaktické obměně pro minimální úroveň, pro úroveň optimální a excelentní k didaktické transformaci úrovně obtížnosti (Tupý a kol., 2016). U ilustrativních úloh k VZ-9-1-8 a VZ-9-1-11, které zahrnují identický princip typu úlohy (srovnej Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, 2015, s. 10 a 13) dochází v rámci tří úrovní obtížnosti k odpovídající selekci množství testových subotázek. Důležitým aspektem však zůstává skutečnost, že formulace a náročnost zacílení očekávaných výstupů v RVP ZV (k verzi 2016) a indikátorů ve vzdělávacích standardech (Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví, 2015) zůstává nezměněna. Pokud bychom totiž připustili snížení požadavků na úrovni projektového kurikula, možná bychom opticky snížili disproporci mezi projektovým a dosaženým kurikulem, ve své podstatě by však sekundárním efektem docházelo (s největší pravděpodobností) k reálnému poklesu úrovně osvojeného kurikula žáky a tím i ke snížení zdravotní gramotnosti nastupující generace.

Z hlediska srovnání počtu zcela správných odpovědí v kategoriích dívek a chlapců dosažených u jednotlivých testových položek ve většině neprokazujeme statistickou významnost ve správných odpovědích v závislosti na pohlaví žáků 9. ročníků základních škol. Statisticky významný rozdíl ve správném splnění ve prospěch chlapců

byl zaznamenán u testové položky / ilustrativní úlohy vztahující se k očekávanému výstupu VZ-9-1-5 a VZ-9-1-13, ve prospěch dívek pak u VZ-9-1-4, VZ-9-1-9 a VZ-9-1-15. Skutečnost, že zachycený rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců byl statisticky významný jen sporadicky, je možné kvitovat, neboť cíle vzdělávání jsou formulovány pro žáky identicky, bez ohledu na pohlaví žáka.

Celkové zcela správné zvládnutí výstupního didaktického kriteriálního testu pak bylo na průměrné úrovni 39 % bez statisticky významných rozdílů s ohledem na pohlaví žáků. Průměrný zisk bodů ve všech sledovaných kategoriích aktérů výzkumu osciloval okolo 6,2 bodů z možných 16 (Hřivnová, 2017).

5 Závěr

Pokud budeme sumarizovat zjištěná fakta směrem k úrovni dosaženého kurikula žáky ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví testovaného na principu ilustrativních úloh obsažených ve Standardech pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví můžeme konstatovat, že shledáváme relativně značnou disproporci mezi projektovým a dosaženým kurikulem. Zároveň je možné říci, že celková úroveň dosaženého kurikula na konci nižšího sekundárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví vykazuje spíše průměrnou až podprůměrnou, místy dokonce nízkou úroveň.

Po analýze výsledků úspěšného splnění jednotlivých položek vztahujících se k ilustrativním úlohám obsažených ve Standardech pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví a v konečném důsledku k

očekávaným výstupům RVP ZV (verze 2013 i 2016) je možné konstatovat, že pouze testové úlohy pracující s afektivní složkou žákovy osobnosti překročily předpokládanou hranici splnění 80 %, testové položky vztahované ke kognitivní dimenzi v plném rozsahu tuto hranici nepřekonal. Potvrzuje se skutečnost, že nově implementovaná témata do RVP ZV 2013 oproti verzi RVP ZV 2010 vykazují úspěšnost zcela správného splnění pod hranicí 20 %, resp. 10 % žáků 9. ročníků základních škol. Významné rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců v jednotlivých položkách vztahujících se k očekávaným výstupům jsou sporadické.

Zjištěné výsledky úrovně dosaženého kurikula žáky by měly aktivizovat plánované kurikulární úpravy a revize RVP ZV směrem ke zvýšení časové dotace tak, aby v prostředí edukační reality byl vytvořen adekvátní časoprostor k realizaci a naplnění všech očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví.

V některých případech byla detekována potřeba didaktické úpravy formulovaných ilustrativních úloh ve vzdělávacích standardech směrem k optimalizaci pro minimální úroveň. Částečně se tomu již děje v dokumentu „Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání - Výchova ke zdraví,“ (Tupý a kol., 2016) a dále bude v úpravách pokračováno při dopracování jejich rozšířeného vydání.

Obecně zjištěná úroveň dosaženého kurikula evokuje možné „problémy“ v oblasti realizované úrovně kurikula v prostředí každodenní edukační praxe, proto by bylo žádoucí zaměřit se v následných výzkumných šetřeních na jednotlivé aspekty této úrovně kurikula Výchovy ke zdraví.

Dále se jeví jako žádoucí zahájit pravidelnou monitoraci dosažených výsledků event. efektů u žáků na konci sekundárního vzdělávání minimálně v národním (možná i nadnárodním) rozsahu, neboť komplexní výsledky úrovně dosaženého kurikula žáky ve Výchově ke zdraví zcela absentují a není tak vytvořena platforma pro periodické testování, jak je tomu např. u čtenářské, matematické či přírodovědné gramotnosti.

Jako stěžejní lze však zdůraznit potřebu nesnižování požadavků na žáky v oblasti Výchovy ke zdraví již na projektové úrovni kurikula, neboť sekundárním efektem by s velkou pravděpodobností docházelo ještě k nižší dosahované úrovni jejich výsledků, což

v případě vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví by se mohlo projevit zejména nízkou úrovní zdravotní gramotnosti nastupující generace s možností celospolečenského dopadu v oblasti zdravotního stavu obyvatel České republiky.

Literatura

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. (2015). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/35188?highlightWords=Strategie+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+politiky+C4%8Cesk%C3%A9+republiky+roku+2020>

Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In Buer, J. & Wagner, C. (Eds.) *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (pp. 83-102). Frankfurt am Main: Petr Lang.

Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužík V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Health 21: the health for all policy framework for the WHO European Region (European Health for All Series; No. 6). (1999). Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.

Health 2020. A European Policy Framework and Strategy for the 21st Century. (2013) Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.

Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. (2013). Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/26624/download/>

Hřivnová, M. (2014). The Conception of Health Education at Primary Schools in the Czech Republic. In SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare Education. Volume 2. (s. 899-912). Albena: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts.

Hřivnová, M. (2016a). Evaluation of educational standards in Health education with an emphasis on sexually reproductive health. In 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Book 1. Vol. 2. (s. 479-490). Albena: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts.

Hřivnová, M. (2016b). Health Literacy in Pupils in the Context of Research of Resulting Curriculum of Health Education. *The Anthropologist – International Journal of Contemporary and Applied Studies of Man*. 24(1), 277-283. Dostupné z <http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-24-0-000-16-Web/Anth-24-0-000-16-Contents/Anth-24-0-000-16-Contents.htm>

Hřivnová, M. (2016c). *Výchova ke zdraví – úroveň rezulátového kurikula v kontextu vzdělávacích standardů a zdravotní gramotnosti*. In J. Chrástina (ed.) et al. *Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení / přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti – výzkumy, teorie a jejich využití v práci s klientem*. (s. 160-182). Olomouc: Univerzita Palackého.

Hřivnová, M. (2017). *Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví a jejich evaluace v prostředí pedagogické reality*. E-Pedagogium. (v recenzním řízení).

Chrástka, M. (2011). *Testy v pedagogickém výzkumu*. In M. Skutil (Ed.) et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (s. 127-152). Praha: Portál.

Chrástka, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Chrásková, M. (2016). Attitudes of Students in 2nd Stage of Elementary Schools to Health Promotion in the Context of Health Literacy. In 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Book 1. Vol. 2. (pp. 585-592). Albena: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts.

- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P. (Eds.) et al. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido.
- Janík, T., Najvar, P., Kubiátko, M. (Eds.) et al. (2011). *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Apfel, F., Tsouros, A. D. (Eds.). (2013). *Health literacy. The solid facts*. Copenhagen: World Health Organization.
- Kučera, Z., Pelikan, J. & Šteflová, A. (2016). Zdravotní gramotnost obyvatel ČR – výsledky komparativního reprezentativního šetření. *Časopis Lékařů českých*. 2016; 155 (5): 233-241
- Marádová, E. (2005). Na cestě od „rodinné výchovy“ k „výchově ke zdraví“. In J. Slavík (Ed.) *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků obořových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990-2004*. (s. 134-158). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Mužiková, L. (2010). *Škola a zdraví pro 21. Století. Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- OECD. Education. (2017). Dostupné z <http://www.oecd.org/education/>
- Průcha, J. (2006). Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In Maňák, J., Janík, T. (Eds.) *Problémy kurikula základní školy*. (s. 113-127). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Verze platná od 1. 9. 2010. (2010). Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/133>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Verze platná od 1. 9. 2013. (2013). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Verze platná od 1. 9. 2016. (2016). Dostupné z <http://www.nuv.cz/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- Rozvoj zdravotní gramotnosti na období 2015–2020. Akční plán č. 12. *Zdraví 2020 Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*. (2015). Praha: Ministerstvo zdravotnictví. Dostupné z http://www.mzcr.cz/Admin/_upload/files/5/ak%C4%8Dn%C3%AD%20pl%C3%A1ny%20-%20p%C5%99%C3%ADlohy/AP%2012%20rozvoj%20zdravotn%C3%AD%20gramotnosti.pdf
- Standardy. (2017). Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>
- Standardy pro základní vzdělávání – *Výchova ke zdraví*. 2015. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67503&view=9832> [cit. 2017-02-16].
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. 2014. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- Svoboda, M. (2015). Přínos vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví* z pohledu žáků základních škol. In Šafránková, D., Podroužek, L., & Slowík, J. (Eds.) *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogického výzkumu: sborník XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 371-380). Plzeň: ZČU v Plzni. [CD-ROM].
- Tichá, J., Dvořák, D., & Faltýn, J. (2011) *Otevření diskuse o podobě vzdělávacích standardů*. Dostupné z <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=517&t=16851&p=43905#p43905>

Tupý, J. (2014). Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2013. Brno: Masarykova univerzita.

Tupý, J. (Ed.), Hřivnová, M., Marádová, E., & Panošová, O. (2016). Metodické komentáře a úlohy ke standardům pro základní vzdělávání - Výchova ke zdraví. Praha: NÚV. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21331/metodicke_komentare_a_ulohy_ke_standardum_zv___vycho-va_ke_zdravi.pdf

Zdraví 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí. (2014). Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.

Zdraví 21. Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR. Zdraví pro všechny v 21. století. (2003). Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.

.....
Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.

Katedra antropologie a zdravotní vědy a Centrum výzkumu zdravého životního stylu

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

Česká republika

michaela.hrivnova@upol.cz

Tab 1. Analýza úspěšnosti jednotlivých položek didaktického testu vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví v jejich zcela správném splnění žáky.

Položka didaktického testu / očekávaný výstup pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví	Četnost správných odpovědí u dívek	Četnost správných odpovědí u chlapců	Četnost špatných odpovědí u dívek	Četnost špatných odpovědí u chlapců	p	Četnost správných odpovědí celkem	Četnost špatných odpovědí celkem	Podíl správných odpovědí (%) celkem
1 Vysvětlí vlastními slovy rozdíl mezi právními normami a etickými pravidly VZ-9-1-01	208	216	251	235	0,44	424	486	46,59
2 Uved' alespoň tři příklady chování, které přispívají k utváření dobrého sociálního klimatu nebo ho narušují VZ-9-1-02	203	195	256	256	0,76	398	512	43,74
3 Rozhodni, zda uvedené pojmy patří mezi základní, či vyšší lidské potřeby VZ-9-1-03	253	241	206	210	0,61	494	416	54,29
4 U následujících příkladů chování označ křížkem ty, které mohou podpořit zdraví dospívajících a které je mohou ohrozit VZ-9-1-04	312	222	147	229	0,000001**	534	376	58,68
5 Urči, která z nabízených odpovědí charakterizuje primární prevenci VZ-9-1-05	302	327	157	124	0,03*	629	281	69,12
6 Z nabízených životních hodnot vyber pět, které považuješ za nejdůležitější, a sestav je v pořadí od nejvýznamnější po nejméně významnou VZ-9-1-06	435	425	24	26	0,72	860	50	94,51
7 Přiraď k symbolům, které nápoje jsou pro tebe vhodné k časté každodenní konzumaci; nápoje, které můžeš pít denně, ale jen v omezeném množství; nápoje, které by sis měl dopřát výjimečně a nápoje, které by do tvého pitného režimu neměly patřit vůbec VZ-9-1-07	0	2	459	449	0,15	2	908	0,22

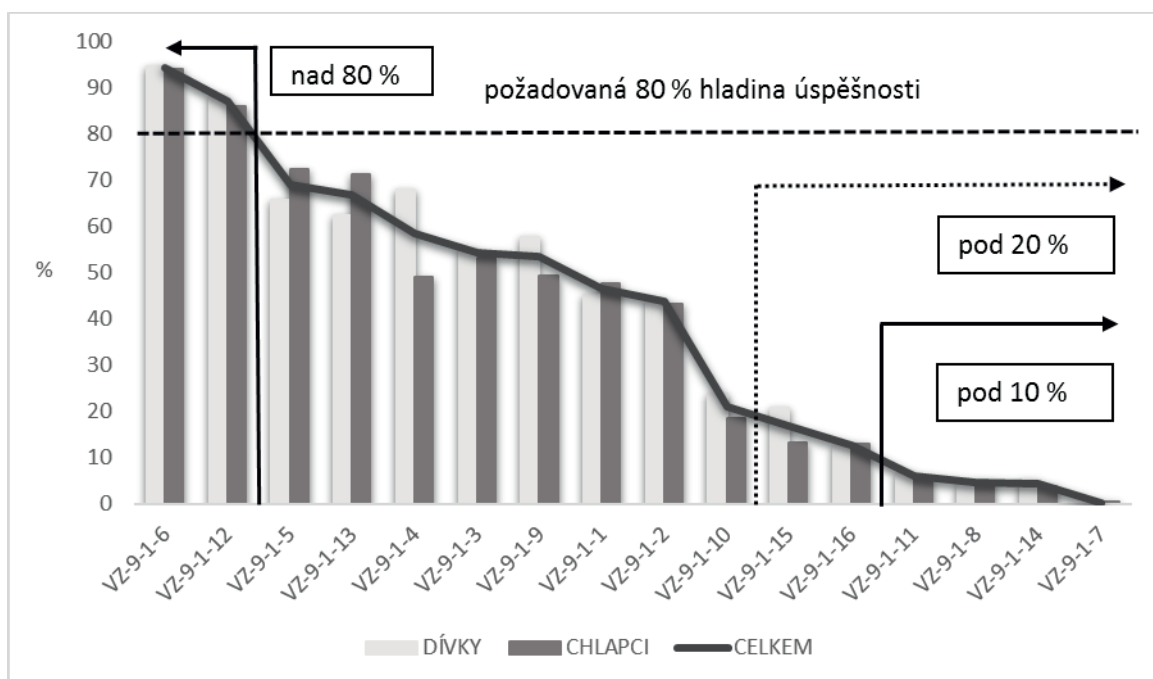
8 Rozhodni, zda jsou tvrzení pravdivá nebo nepravdivá (civilizační a jiné choroby) VZ-9-1-08	20	23	439	428	0,60	43	867	4,73
9 Zhodnoť uvedené faktory ovlivňující zdraví a vývoj jedince VZ-9-1-09	265	223	194	228	0,01*	488	422	53,63
10 Které svalové partie posilujeme danými cviky? VZ-9-1-10	109	84	350	367	0,06	193	717	21,21
11 Urči, zda jsou tvrzení pravdivá nebo nepravdivá (témata sexuální výchovy) VZ-9-1-11	31	25	428	426	0,45	56	854	6,15
12 Z faktorů ovlivňujících volbu budoucího životního partnera vyber pět, které považuješ za nejdůležitější VZ-9-1-12	405	388	54	63	0,32	793	117	87,14
13 Každou z uvedených návykových látek označ písmenem L nebo I. L = legální, I = ilegální VZ-9-1-13	287	322	172	129	0,004**	609	301	66,92
14 Označ pravidla, která nejsou v souladu s bezpečným chováním na internetu a sociálních sítích VZ-9-1-14	23	17	436	434	0,36	40	870	4,40
15 Rozhodni a napiš, která (které) z příčin mohly vést k dopravní nehodě zachycené na snímku VZ-9-1-15	94	59	365	392	0,003**	153	757	16,81
16 Uveď alespoň 5 mimořádných událostí v ČR VZ-9-1-16	58	59	401	392	0,84	117	793	12,86

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Pozn. V černých polích jsou vyznačeny výsledky testových položek, které nepřekonalý 10 % hranici správného splnění žáky a v tmavě šedých polích výsledky položek pod hranicí správného splnění 20 %. Ve světle šedých polích jsou zachyceny výsledky testových

položek, které překonaly 80 % hranici správného splnění žáky, tak jak byl předpoklad nastavení minimální úrovně ilustrativních úloh v dokumentu Standardy pro základní vzdělávání – Výchova ke zdraví. Tučně jsou zvýrazněny statisticky významné hladiny ve srovnání výsledků dívek a chlapců.

Graf 1 Analýza úspěšnosti zcela správného splnění položek didaktického testu vztahující se k naplnění očekávaných výstupů vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví u žáků základní školy.





DO WHAT IS RIGHT

Životné jubileum



Životní jubileum doc. Evy Urbanovské

Dostalo se mi cti vzpomenout na profesní mezníky a životní dílo doc. PhDr. Evy Urbanovské, Ph.D. u příležitosti jejího krásného životního jubilea.

Vysokoškolská učitelka, vědkyně, ale především člověk „s velkým srdcem“ slaví v těchto dnech šedesátiny (19.5.1957).

V celé své dosavadní profesní dráze se věnovala oboru pedagogika-psychologie, který vystudovala na Filozofické fakultě UJEP v Brně. Po absolvování vysokoškolského studia získávala zkušenosti nejdříve v Okresní pedagogicko-psychologické poradně v Prostějově, které postupně rozvíjela jako odborná pracovnice a odborná asistentka Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty UP v Olomouci (1983-1994). V této době se věnovala studiu a výuce obecné pedagogiky, dějin pedagogiky, obecné didaktiky a alternativního školství. Disertační práci obhájila (1996) na téma Podíl osobnosti učitele na reformě školy (Zlínské pokusné školy a současnost). Její odborný zájem se však stále více obracel k psychologii. Proto bylo přirozené, že využila nabídky pracovat na Katedře psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty UP v Olomouci (1994-2015), kde od roku 2010 působila jako docentka. V roce 2015 ukončila pracovní poměr na olomouckém pracovišti a odešla na Katedru pedagogických študií Fakulty humanitních věd, Žilinské univerzity v Žilině, kde pracuje na plný úvazek doposud. Kromě toho je částečně činná i na Ústavu pedagogických a psychologických věd Fakulty veřejných politik, Slezské univerzity v Opavě.

Na zmíněných pracovištích navázala na svoji odbornou činnost, kterou vykonávala na Katedře psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Ve výuce psychologických disciplín se věnovala pedagogické a sociální psychologii, dále potom obecné a vývojové psychologii, psychologii zdraví, duševní hygieně, školnímu a výchovnému poradenství, komunikačním dovednostem učitele. Většinu těchto disciplín vyučuje i v současnosti.

Svůj odborný rozhled rozvíjela jubilantka v průběhu dalších sebevzdělávacích aktivit, účastí na různých odborných kurzech, stážích a na studijních pobytech. Je vhodné zmínit absolutorium výukového a výcvikového programu „Relaxační techniky“, „Mezilidská komunikace – Úvod do strategií a taktik“, „Relaxační metody pro děti“, „Komunikační dovednosti – Trénink asertivity I., II, III.“ Studijní pobyty absolvovala, např. na Pedagogickém institutu Blagoevgrad (Bulharsko) se zaměřením na školský systém, vzdělávání pedagogických pracovníků, na Univerzitě v Salzburgu (Rakousko), kde studovala učitelské vzdělávání, filozofii výchovy a školský systém včetně alternativních škol.

Vědeckovýzkumné zaměření doc. PhDr. Evy Urbanovské, Ph.D. bylo orientováno na velmi závažnou a aktuální problematiku školní zátěže z perspektivy studentů i pedagogických pracovníků, syndrom vyhoření, problematiku školní úspěšnosti, otázky sebehodnocení a sebereflexe. Proto je logické, že i habilitační práci předložila na téma „Školní stres u adolescentů a

některé jeho determinanty“. O dalších výzkumných aktivitách jubilantky svědčí mnoho projektů, na kterých se podílela jako řešitelka a spoluřešitelka. Jmenovány jsou pouze některé z nich:

- Projekt alternativní školy Dr. Nedvěda Olomouc „Prostor pro všechny“. Povoleno MŠMT ČR 11. 6. 1992 – 1994.
- Mezinárodní projekt EFFE (Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání) z prostředků EU (TEMPUS) „Inovace učitelského vzdělávání v evropské kooperaci“. Witten (SRN) - 1994.
- Aplikace metod kritického myšlení v současné škole. Grant Vzdělávací nadace Jana Husa. Od roku 1998 – 2001.
- Grantový projekt GA ČR č.406/98/1375 „Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury“ (hlavní řešitel V. Švec, PdF MU Brno). Realizace v letech 1998 – 2001.
- Výzkumný záměr „Výzkum somatického a psychického stavu populace ČR“ číslo: MSM 154100020 (41601026) Dílčí úkol: Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. V letech 2000 – 2005.
- Projekt OPVK „Inovace a modernizace výchovy ke zdraví“. Metodik odborných předmětů - Psychologie zdraví. (CZ.1.07/2.2.00/18.0009). 2011 – 2013.
- Projekt IGA PdF UP Olomouc „Jak vzdělávat sociální pracovníky aby nevyhořeli“ (IGA PdF_2012_027). 2012 – 2013.
- Projekt IGA PdF UP Olomouc „Syndrom burnout u pedagogických pracovníků“ (IGA PdF_2013_030). 2013 – 2014.
- Projekt Moravskoslezského kraje ČR s názvem: „Profesní připravenost učitelů ZŠ v oblasti rizikového chování a jeho prevence v MSK.“ Řešitelské pracoviště FVP Slezské univerzity v Opavě. Aktuálně.

Z tematického zaměření vědeckovýzkumné činnosti doc. PhDr. Evy Urbanovské, Ph.D. vyplývá také četná odborná publikační činnost, o kterou má zájem odborná veřejnost v tuzemsku i v zahraničí. Dokladem toho jsou ohlasy na její spisy. Níže je uveden výběr z publikací.

- URBANOVSKÁ, E. Škola, stres a adolescenti. Olomouc: VUP, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.
- URBANOVSKÁ, E., PONÍŽILOVÁ, T. Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí. Klinická psychologie a osobnost, 2013, č. 2, s. 5-16. ISSN1805-6393.

- URBANOVSKÁ, E. Occupational teacher's stressors and burn-out syndrome. In ŘEHULKA, Evžen (ed.). SCHOOL AND HEALTH 21 Health Literacy Through Education, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 303-318, 16 s. ISBN 978-80-210-5720-3
- URBANOVSKÁ, E. Interindividuální variabilita prožívání školního stresu u adolescentů a možnosti jeho zvládnutí. In KARIKOVÁ, S., ŽITNIAKOVÁ-GURGOVÁ, B. Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky. Banská Bystrica: UMB, 2011, s. 374-389. ISBN 978-80-557-0239-1

Se zájmem jubilantky o rozvoj oboru svědčí i její členství a funkce v různých odborných komisích, radách nebo jiných orgánech souvisejících s jejím profesním zaměřením nebo akademickou funkcí. Dříve byla doc. Urbanovská činná v Evropském fóru pro svobodu ve vzdělávání, v Akademickém senátu, v Oborové radě doktorského studijního programu Pedagogika na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Nyní stále pracuje jako členka České pedagogické společnosti a Asociace školní psychologie. Je aktivní i ve Vědecké radě FHV ŽU v Žilině.

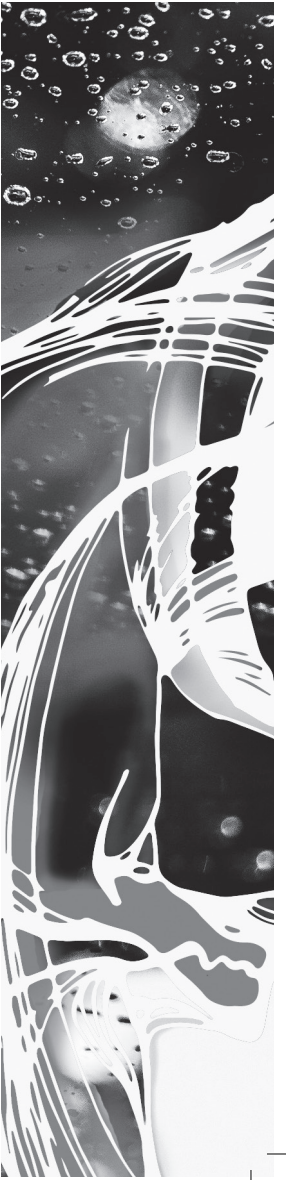
Na všech pracovištích se zapojila do koncepce a zpracování několika akreditačních spisů, a do přípravy vědeckých konferencí. Také tím se zasloužila o rozvoj učitelských oborů a studijních programů s nimi souvisejících nebo zasahujících pomáhající profese.

Kromě těchto odborných a koncepčních a organizačních aktivit se příkladně věnuje studentům – budoucím bakalářům, magistrům i doktorům jako učitelka ve výuce, předsedkyně a členka zkušebních komisí pro státní závěrečné zkoušky bakalářského a magisterského studia, pro doktorské zkoušky a obhajoby disertačních prací.

Díky své empatii, altruismu, pečlivosti, píli, zodpovědnosti je vyhledávaná nejen studenty, ale i kolegy, se kterými je vždy ochotna se podělit o své zkušenosti. Těším se na každé setkání s ní.

Helena Grecmanová





Recenzie



JE PŘÍRODOVĚDNÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA POKRAJI VYHYNUTÍ?

Kubiatko, M. Vplyv rôznych faktorov na postoje žiakov základných škôl k prírodovedným predmetom.

Brno : Masarykova univerzita, 2014. 183 s. ISBN 978-80-210-7567-2.

Přírodovědné vzdělávání se dostává v některých ohledech do úzkých. Význam a přínos přírodních věd je nesporný, na druhou stranu vyučovací předměty, které této oblasti vědy odpovídají, nenesou odpovídající význam a netěší se přiměřenému ohlasu u žáků a studentů. Na tuto problematiku poukazuje a snaží se ji již řadu let rozkrývat nemálo autorů, především však zahraničních. V tuzemském prostředí můžeme narazit na práce PaedDr. Milan Kubiatka, PhD. Ve svých výzkumech se zabývá například postoji k chemii, přírodopisu nebo k jeho dílčím tématům.

Ve své knize Vliv rôznych faktorov na postoje žiakov základných škôl k prírodovedným predmetom podává ucelený obraz o dané problematice, který rozšiřuje o vlastní výzkum. Začátek knihy je věnovaný zařazení a rozsahu jednotlivých přírodovědných předmětů do Rámcového vzdělávacího programu. Dále se text knihy zaměřuje na postoje, jejich definice, strukturu, funkce a v neposlední řadě jejich měření. Kdo hledá rozsáhlé pojednání o všech aspektech postojů, nenalezne zde odpovědi a měl by rovnou hledat jiné zdroje. Tato kapitola nabízí stručný přehled a uvedení do problematiky, což je zcela odpovídající vzhledem k zaměření

knihy. Své studie autor z knihy vyloučil a zaměřuje se na výzkumy jiných autorů.

Třetí kapitola je věnovaná současnému stavu poznání. Jak je v knize ukázáno, výzkumy z této oblasti se zaměřují na přírodovědné předměty jako celek nebo na jednotlivé předměty, konkrétně přírodopis, chemii a fyziku. Sám autor knihy upozorňuje čtenáře, že kapitola není zcela vyčerpávající řešerší všech existujících výzkumných prací z této oblasti. I tak je v knize představeno velké množství výzkumů, jsou uspořádány dle vzájemných logických vztahů a vazeb (například dle místní nebo zahraniční lokalizace, zkoumaných proměnných, užšího zaměření, zdrojů dat nebo zvolených výzkumných nástrojů atd.). V této kapitole se podařilo podrobně, zároveň však přehledně, představit současný stav výzkumu v postojích k přírodovědným předmětům. Čtenář zde může získat ucelený obraz současného stavu poznání.

Další kapitoly se již zaměřují na samotný výzkum autora. Cíle, hypotézy, výzkumný nástroj a další kroky byly voleny na základě řešerše současného stavu poznání. Jsou zde popsány a zdůvodněny kroky, které byly učiněny před i během výzkumu. Tím je celý postup výzkumu čtenáři

odhalený, čtenář má možnost procházet cestou, jak výzkum vznikl a může zhodnotit zvolené postupy. Ocenit lze podrobné popsání výzkumného nástroje a jeho tvorby, kdy autor popisuje tvorbu či výběr položek, volbu škály a ověřování validity. Výjimečně je propracovaná kapitola analýzy dat. Tato kapitola může dobře posloužit dalším výzkumníkům, jako inspirace pro jiné výzkumy s kvantitativním charakterem. Je zde zachyceno a podrobně rozpracováno kódování dat, využití konkrétních postupů a statistických metod pro ověřování validity, reliability, rozdělení položek do dimenzí či zjišťování vlivu nezávislých proměnných. Kapitola je o to cennější, že jsou zde nejen uvedeny zvolené statistické operace, ale i zdůvodnění jejich použití a doplněny jsou také podmínky, kdy tyto statistické metody mohou být použity. Takto popsáný proces tvorby výzkumného nástroje, analýza dat a postup celého výzkumu přispívá k lepšímu pochopení výsledků výzkumu.

Výsledky výzkumu jsou prezentovány v samostatné kapitole, jsou rozděleny do podkapitol dle přírodovědného předmětu, kterého se týkají. U každého přírodovědného předmětu jsou uvedeny výsledky dle nezávislých proměnných (gender, ročník, souběžný vliv genderu a ročníku a vliv učitele). Za výsledky následuje diskuze, která je rozdělena na diskuzi metodologie a diskuzi výsledků. Zařazení diskuze metodologie je ojedinělá a může být považována za velmi přínosnou. Čtenář zde nalezne diskuzi a zdůvodnění pro volbu výzkumného vzorku, tvorbu výzkumného nástroje, volbu nezávislých proměnných a způsob ověření spolehlivosti výzkumných nástrojů. Diskuze výsledků pak shrnuje a srovnává výsledky vlastního výzkumu s dalšími studii. Nechybí ani vyhodnocení stanovených hypotéz. Z textu lze dobře vypozařovat současný trend v přírodovědném vzdělávání s ohledem na jeho vnímání a postoje k němu. Závěr knihy shrnuje nejdůležitější zjištění a přínos práce. Autor také navrhuje další cesty, kterými by se výzkumníci v této oblasti mohli vydat.

Knih, která byla předmětem této recenze, je svým tématem aktuální a doplňuje část dosud nezmapovaného tuzemského výzkumného pole. Jedná se o velmi zdařilý příklad výzkumu kvantitativního charakteru, jenž může inspirovat řadu dalších autorů.

.....
Mgr. Jana Vlčková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 9

603 00 Brno

Česká Republika

252511@mail.muni.cz

ACTA HUMANICA, ročník 14, 2017, číslo 1

Vydavateľ:	Žilinská univerzita v Žiline Fakulta humanitných vied Katedra pedagogických štúdií
IČO vydavateľa:	Univerzitná 8215/1. 010 26 Žilina IČO 00 397 563
Tlač:	EDIS – vydavateľstvo ŽU Univerzitná blok HB, 010 26 Žilina
Periodicita vydávania:	3 x ročne
Vydanie:	prvé
Dátum vydania periodickej tlače:	júl 2017
Počet strán:	92 strán
Náklad:	50 výtlačkov

© Katedra pedagogických štúdií, FHV Žilinská univerzita v Žiline

ISSN 1336-5126

EV 1759/08