

**Učitelé výchovy k občanství v Olomouckém kraji a jejich
vnímání vlivu výchovných paradoxů na proces výchovy
k občanství: teoretická a metodologická východiska
výzkumného šetření**

Antonín STANĚK

**Teachers of Citizenship Education in the Olomouc Region and their
Perception of the Impact on the Process of Educational Paradoxes
Citizenship Education: Theoretical and Methodological Basis of the
Research**

Abstract: The aim of our study is to describe the theoretical and methodological questions that we asked when designing research. In our research on teacher education for citizenship in the Olomouc region, we examined the perception of influence on the process of educational paradoxes of citizenship education.

Key Words: Citizenship Education, Civic, Educational Paradoxes, Education for Citizenship

Předkládaná studie prezentuje výsledky šetření, které zjišťovalo, jak pedagogická veřejnost v Olomouckém kraji vnímá vliv výchovných paradoxů na výuku vyučovacích předmětů občanská výchova resp. základy společenských věd. Naším cílem bylo identifikovat míru obeznámenosti pedagogické veřejnosti s fenoménem pedagogického paradoxu coby příčiny omezování účinnosti výchovně vzdělávacího procesu (viz Staněk, 2009, s. 80).

Při výběru respondentů jsme se omezili na region Olomouckého kraje, který pro Univerzitu Palackého představuje významnou spádovou oblast výběru potenciálních studentů, ale i jejich následného uplatnění v praxi. Je to také region, ve kterém nejčastěji studenti učitelství Univerzity Palackého absolvují průběžnou praxi.

Metodologická stránka výzkumu

Náš badatelský záměr se cíleně orientuje směrem ke školnímu vyučování v souvislosti s výukou výchovy k občanství prostřednictvím samostatného vyučovacího předmětu. Při užívání pojmů vyučování a výuka respektujeme českou a zahraniční terminologickou tradici (viz Janík 2009, s. 179). Školní vyučování chápeme jako činnost učitele, vedle níž probíhá učení, tedy činnost žáka. Oba tyto procesy se pak setkávají ve společném prostoru, kterým je školní výuka, kde dochází ke spolupráci mezi učitelem a žákem. Podle J. Maňáka (2003) je výuka hlavní formou vzdělávací činnosti, při níž žáci a učitelé vstupují do určitých vztahů a jejímž účelem je dosáhnout stanovených cílů. V této souvislosti sehrává svou důležitou roli vzdělávací obsah (učivo), v němž se stanovené cíle či očekávání společnosti konkretizují.

Vzdělávací působení ovšem nevychází přímo z učitele, ale předchází mu proces konfrontace s věcným obsahem, tedy s tím, co by se mělo podle kurikula stát znalostí, dovedností, kompetencí či jinou dispozicí žáka (srov. Janík, 2009). A právě výstupy z tohoto procesu aktivně mění vlivy výchovných paradoxů, které více či méně působí na výsledek učitelovy konfrontace očekávaných společenských cílů školní výchovy k občanství s věcným obsahem. Pedagogické situace svým charakterem utvářejí souhrn podmínek, v nichž učitel vyučuje. Některé z nich učitel zvládá na základě rutinních postupů, při řešení jiných musí volit tvůrčí improvizaci. Ať už učitel k jejich řešení přistupuje jakkoli, je vyučování racionální, cílevědomou a plánovanou činností učitele, opírající se o rozhodování. Klademe-li si otázku, jak zvyšovat kvalitu výuky zaměřené na výchovu k občanství (ale samozřejmě, že nejen na ni), nemůžeme při hledání odpovědi vyučování, jako klíčovou aktivitu učitele, opomenout. A odtud je již jen krok k přípravě budoucích učitelů – profesionálů, kteří jsou pro

vyučování speciálně připravováni tak, aby disponovali znalostmi a dovednostmi, jež jim umožní vyučování s úspěchem realizovat.

Další otázka, na kterou vzdělavatelé budoucích učitelů výchovy k občanství a základů společenských věd musejí hledat odpověď, by se dala naformulovat takto: *Jaké znalosti a dovednosti jsou pro učitele důležité?* Jsme přesvědčeni, že vedle těch, které učitelům umožní získat vhled do procesu učení, jenž se odehrává v myslích žáků, a na které upozorňuje např. G. Nuthall (2004, s. 276), by to měly být i znalosti a dovednosti, které učitelům v procesu didaktické transformace umožní minimalizovat rizika vyplývající z působení výchovných paradoxů.

K tomu, abychom mohli přistoupit k výzkumům zaměřeným na dopad výchovných paradoxů na výslednou efektivitu výuky výchovy k občanství, je nezbytné popsat, jak samotní učitelé vnímají existenci výchovných paradoxů a jejich možný dopad na proces vyučování.

Teoretická východiska výzkumného šetření

V posledních letech se také v české pedagogice rozvinula diskuse o oborových didaktikách a o jejich charakteru coby vědeckých disciplín, včetně jejich průkazných výsledků (srov. Slavík, Janík 2006). Jedním z témat této diskuse je i propojení empirického výzkumu s teorií a kvalita následné vědecké komunikace. Zmiňovaná dvojice autorů předložila v již citovaném článku (Slavík, Janík, 2006) odborné pedagogické komunitě k diskusi čtyři klíčové aspekty didaktiky. My jsme si pro naši potřebu osvojili ten, který je založen na tezi, že „didaktika spoluutváří sociální pole pro dialog a rozvoj porozumění tématu všeobecné vzdělanosti s ohledem na odborné disciplíny“ (Slavík, Janík, 2006, s. 173). Objektem výzkumu v tomto pojetí je „transformace mezi oborovým vzděláváním a osobní nebo společenskou situací“ (Slavík, Janík, 2006, s. 174). Významnou roli v tomto procesu transformace zcela nepochybně sehrává učitel. Proto se na něj soustřeďuje i naše pozornost s tím, že se cíleně zaměříme na učitele občanské výchovy a základů společenských věd.

Naše výzkumné šetření je pokračováním empirického výzkumu zaměřeného na deskripci klíčových činitelů ovlivňujících proces

konstrukce profesní identity učitele společenských disciplín v sekundárním stupni vzdělávání (ISCED 2, ISCED 3). Navazuje na výzkum z let 2009–2010 podpořený GA ČR „Kvalitativní výzkum konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie“.¹ Jedním z teoretických závěrů, k němuž jsme dospěli prostřednictvím přiměřeně simplifikované archeologické metody, je i označení výchovných paradoxů za příčinu nižší účinnosti výchovně vzdělávacího procesu při výchově k aktivnímu demokratickému občanství. Následně jsme interpretovali osm výchovných paradoxů spojených s obsahem a cíli výchovy k občanství. Pro tento náš záměr jsme využili výchovné paradoxy podle E. Finka, Y. Bertranda a D. Hrubého (viz Staněk 2007, s. 80–83) a také jsme na základě empirické sondy *Demokracie v českých školách* (viz Staněk 2007, s. 89–98) teoreticky zformulovali vlastní výchovný paradox – školní pseudodemokracie (Staněk, 2007, s. 96).

Hledání a vymezení výzkumného problému

V procesu přemýšlení, jakým směrem dále rozvíjet náš empirický výzkum v didaktice společenských věd se zaměřením na výchovu k občanství a občanský a společenskovední základ, jsme se nechali inspirovat pracemi předních českých pedagogů věnujících se oborovým didaktikám a empirickým výzkumům v nich, např. J. Kotáska, J. Maňáka, V. Švece, J. Slavíka, Z. Beneše a zejména pak T. Janíka. V referátu *Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik*² předneseném J. Kotáskem na konferenci Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jsme se inspirovali vymezením problémové struktury oborové didaktiky včetně určení obecných metodologických přístupů (viz Kotásek 2011, s. 236). Z problémových okruhů, které J. Kotásek nastínil, nám i s ohledem na předcházející výzkumy byla nejbližší problematika dalšího vzdělávání učitelů občanské výchovy a základů společenských věd.

Tento přístup rovněž plně reflektuje jeden ze dvou podstatných podnětů působících na rozvoj oborových didaktik, jak je ve své přehledové

studii vymezila autorská dvojice T. Janík a I. Stuchlíková (2010, s. 14). Jde o profesionalizační impuls související s profesně orientovaným univerzitním vzděláváním učitelů.³ Jak autoři ve zmiňované studii uvádějí, obory uznávají nutnost profesně orientované učitelské přípravy a didaktika se postupně prosazuje jako profesní věda pro učitele (viz Janík, Stuchlíková, 2010, s. 15).

Svou roli při hledání našeho výzkumného problému sehrál také příspěvek do diskuse od autorů J. Slavíka a T. Janíka k pojetí a interdisciplinárním souvislostem oborových didaktik otištěný na stránkách *Pedagogiky* (Slavík, Janík, 2006). Tito autoři v článku vymezují oborově zakotvené vzdělávání budoucích učitelů jako „didakticky rekonstruovanou součást oborové komunikace“ (Slavík, Janík, 2006, s. 170) se záměrem „vysvětlovat a zlepšovat výkon učitele vzhledem k předpokladům žáka i podmínkám učení, a současně s tím i výkon žáka a učitele vzhledem ke kulturnímu smyslu, specifickému obsahu a metodologickému charakteru příslušného oboru“ (Slavík, Janík, 2006, s. 170).

Dalším a ne nepodstatným impulsem pro hledání výzkumného problému se stala *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* (2010), zejména pak kapitoly *Odlišnosti výuky občanské nauky a výchovy k občanství v ČR dle výpovědí učitelů a ředitelů škol* (Národní zpráva... 2010, s. 119–133) a *Faktory ovlivňující úroveň znalostí žáků z občanské výchovy* (Národní zpráva... 2010, s. 135–141). Výzkum mimo jiné zjišťoval, jak subjektivně vnímají učitelé cíle občanské výchovy – respondenti měli konkrétně zaškrtnout tři cíle, které považují za nejdůležitější.

Za nejdůležitější cíle občanské výchovy učitelé označili *rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů, podporu kritického a nezávislého myšlení žáků a rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty*. Z uvedeného výzkumu vyplynul i velmi zajímavý trend. Ukázalo se, že žáci gymnázia mají oproti žákům základní školy 1,3x větší šanci, že jejich učitelé občanské výchovy budou vnímat podporu kritického a nezávislého myšlení jako jeden ze tří hlavních cílů tohoto vyučovacího předmětu a naopak. Tedy, že žáci základní školy mají 1,3x větší šanci, že jejich učitelé občanské výchovy budou vnímat rozvoj práv a povinností občanů jako jeden ze tří hlavních úkolů občanské výchovy. Jde tedy

o to, že učitelé na gymnáziích kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáka spíše než na rozvoj faktických znalostí (srov. Národní zpráva... 2010, s. 121–122).

S tím, jak učitelé preferují rozvoj analytických schopností žáků, však nekorespondují výsledky zjišťující různorodost forem, které učitelé občanské výchovy při výuce využívají. Nejčastější formou výuky na gymnáziích je výklad učitele s poznámkami žáků. Tuto formu rozhodně nelze považovat za tu, která podporuje rozvoj kritického myšlení. Dalším rysem charakteristickým pro výuku občanské výchovy na gymnáziích je činnost, při které se učitel ptá a žáci odpovídají. Paradoxně opačná je situace na základních školách.

Také další zjištění směřující k poznání toho, do jaké míry je výuka občanské výchovy na školách autonomní nebo standardizovaná přinesla podněty pro naše rozhodování o volbě výzkumného problému (viz Národní zpráva... 2010, s. 125). Zjištění se opírala o pozorování zdrojů, které učitelé občanské výchovy používají pro plánování témat na hodiny. Přesto, že učitelé používají širokou paletu materiálů (nejpoužívanější jsou vlastní nápady učitelů, oficiální výukové standardy a původní zdroje – např. ústava, deklarace lidských práv apod.), jsou používanějšími pro přípravu témat občanské výchovy oficiální dokumenty (oficiální kurikulární dokumenty, směrnice či rámce, oficiální výukové požadavky – standardy – v oblasti občanské výchovy). Rostoucí věk učitele pak ovlivňuje volbu mezi učebnicemi a modernějšími materiály, zejména informačními a komunikačními technologiemi.

Pro nás důležitá informace pochází ze zjišťování míry sebedůvěry, kterou učitelé sami sobě přiznávají při výuce různých témat. S rostoucí sebedůvěrou roste u učitelů i ochota používat vlastních zdrojů, médií a informačních technologií (viz Národní zpráva... 2010, s. 126).

Mezi faktory ovlivňující úroveň znalostí žáků z občanské výchovy na úrovni školy se v Národní zprávě... (2010) uvádějí mimo jiné i *průměrná otevřenost diskuse ve třídě*, která slouží jako indikátor svobodné a otevřené diskuse o společenských a politických problémech. Poukazuje se na to, že otevřenější klima ve třídě vede k vyšší frekvenci diskuse o občanských problémech, a v důsledku toho i k vyššímu povědomí o těchto problémech a k vyšším znalostem (srov. Národní zpráva... 2010, s. 136–137).

Některá zjištění učiněná při realizaci výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství (Staněk, 2010) a všechna výše uvedená zjištění, zejména pak ta interpretovaná v *Národní zprávě z Mezinárodní studie občanské výchovy* (2010) nás přiměla uvažovat o vlivu učitele na výchovně vzdělávací proces zaměřený na výchovu k občanství. Sami učitelé připouštějí, že to byly i výchovné paradoxy, které značně ovlivňovaly jejich profesní sebevědomí v počátcích jejich profesní dráhy (srov. Staněk 2010, s. 105). Protože však výzkum konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství nebyl cíleně zaměřen na vliv výchovných paradoxů, nebylo ani jeho záměrem tvrzení učitelů experimentálně ověřit. Téma tak zůstalo otevřené pro další zkoumání.

Vymezení výzkumného pole

Náš výzkum se primárně soustřeďuje na hledání odpovědi, jak učitelé základů společenských věd a občanské výchovy vnímají rizika výchovných paradoxů na vlastní průběh výchovy k občanství na základních školách, gymnáziích a středních odborných školách a učilištích. Okrajově se rovněž ptáme po tom, jak tato rizika vnímají studenti učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a druhý stupeň základních škol v posledním semestru svého studia. V procesu úvah o rozsahu zkoumaného problému jsme si uvědomili, že proměnných, které mohou intervenovat ve větší či menší míře při řešení zkoumaného problému, je velké množství.

My jsme se v našem výzkumu rozhodli zaměřit na tři vlivy z tohoto širokého spektra: délku pedagogické praxe, aprobovanost učitele a typ školy.

Pokud jde o délku pedagogické praxe, můžeme předpokládat, že v prvních třech letech, v etapě označované jako začínající učitel, nebude intenzita vnímání výchovných paradoxů významná. Jejich vliv budou učitelé spíše podceňovat. Ve střední fázi konstrukce profesní identity učitele, tedy mezi 4 až 7 rokem pedagogické praxe, můžeme předpokládat, že progresivní učitelé⁴ budou rizika výchovných paradoxů vnímat intenzivněji než pesimističtí učitelé.⁵ Souvisí to s tím, že tato skupina učitelů neprošla zásadním obratem ve vztahu subjekt (učitel) – objekt

(žák) a spíše se soustřeďuje na své, subjektivní problémy a žák se v jejich pedagogických, profesních úvahách vytrácí. Bude zajímavé sledovat, jakou podobu bude mít intenzita vnímání výchovných paradoxů s rostoucí délkou pedagogické praxe, tedy jaká bude u učitelů s praxí 8 až 10 let a u těch s více než desetiletou praxí. Může tato dlouhodobá praxe otupit ostrážitost učitele a přivést ho do fáze, kdy s ohledem na svou profesní identitu bude rizika spojená s výchovnými paradoxy přehlížet či bagatelizovat?

Ve vztahu k aprobovanosti učitele můžeme předpokládat, že aprobovaní učitelé – tedy ti, kteří mají vystudován studijní obor učitelství základů společenských věd nebo studijní obor učitelství občanské výchovy – se ve vnímání rizik výchovných paradoxů nebudou nijak lišit od učitelů bez této aprobace. Obě skupiny učitelů budou vnímat rizika výchovných paradoxů stejně silně. Aprobované učitele k tomu bude vést jejich společenskovědní specializace, neaprobované učitele životní zkušenost, respektive instinkt.

S ohledem na typ školy se budeme domnívat, že nejintenzivněji budou rizika výchovných paradoxů na výchovu k občanství vnímat učitelé na gymnáziích následováni učiteli na středních odborných školách a učilištích. Nejméně intenzivně tato rizika budou vnímat učitelé na základních školách. Naše tvrzení v této fázi opíráme zejména o tyto argumenty: Jsou to právě učitelé na gymnáziích, středních odborných školách a učilištích, kteří musejí překonávat výrazné vlivy žakovských miskonceptů (prekonceptů) v kombinaci s výrazným sklonem žáků ke kritice mainstreamových společenských názorů. Tito učitelé si tak během procesu transformace příslušného společenskovědního obsahu do forem, které budou pedagogicky účinné a současně i přijatelné schopností žáků (v procesu utváření didaktických znalostí obsahu), budou více než jiní uvědomovat právě ta rizika, jež se ve výchovných paradoxech ukrývají.

Formulace výzkumných hypotéz

Jsme přesvědčeni, že se nám podařilo dostatečně zmapovat vazby mezi proměnnými, které jsme si jako nejvhodnější pro náš výzkumný

záměr vyeliminovat. Následující formulací hypotéz budeme reflektovat tento stav a míru našeho teoretického poznání o problematice výchovných paradoxů a jejich možném vnímání jednak učiteli s rozdílnou délkou jejich pedagogické praxe, jednak učiteli na rozdílných typech škol.

Pro naše empirické šetření jsme zformulovali tyto výzkumné hypotézy, které následně budeme ověřovat:

H1 Učitelé s aprobací OV nebo ZSV vnímají rizika výchovných paradoxů při výuce těchto vyučovacích předmětů intenzivněji než učitelé bez aprobace.

H2 Studenti učitelství OV a ZSV vnímají rizika výchovných paradoxů při výuce těchto vyučovacích předmětů intenzivněji než učitelé bez aprobace.

H3 Učitelé s pedagogickou praxí 1–3 roky vnímají intenzivněji rizika výchovných paradoxů při výuce občanské výchovy a základů společenských věd než učitelé s pedagogickou praxí 4–7 let.

H4 Rizika výchovných paradoxů intenzivněji vnímají učitelé na gymnáziích a středních odborných školách než učitelé na základních školách.

Základní soubor a výběr

Pro úspěšnost a hodnověrnost výzkumu je důležitá fáze, ve které je třeba vymezit základní soubor. Pro náš výzkum přicházeli do úvahy všichni vyučující občanské výchovy resp. základů společenských věd na základních školách, gymnáziích a na středních odborných školách a učilištích a také studenti učitelství základů společenských věd a občanské výchovy v posledním semestru svého navazujícího magisterského studia. Hned na počátku se ale ukázalo, že jeho přesné vymezení nebude vůbec jednoduché, a tak jsme museli přistoupit k jeho bližšímu vymezení (charakteristice).

Základní soubor pro náš výzkum tvořili:

a) učitelé vyučující občanskou výchovu resp. základy společenských věd na základních a středních školách v Olomouckém kraji ve školním roce 2011/2012. Protože však neexistuje přesný seznam těchto učitelů a jeho pořízení by bylo značně náročné, vyšli jsme z předpokladu, že

na každé škole je alespoň jeden učitel či učitelka, kteří daný vyučovací předmět vyučují. Následně jsme využili seznamy školských zařízení v Olomouckém kraji, jež jsou dostupné na internetu.⁶ Z těchto seznamů vyplynulo, že v Olomouckém kraji je celkem 426 základních a středních škol a z toho je 328 základních škol (77 %), 19 gymnázií (4,5 %) a 79 středních odborných škol a učilišť (18,5 %). Na základě těchto faktů jsme stanovili velikost vzorku učitelů na 150 při zastoupení 105 učitelů ze základních škol, 29 učitelů z gymnázií a 30 učitelů ze středních odborných škol a učilišť. Po návratu všech dotazníků byla realita tato:

celkem se vrátily 103 dotazníky od učitelů základních škol, gymnázií, středních odborných škol a učilišť v následující struktuře:

57 učitelů ze základních škol (55 %),

29 učitelů z gymnázií (28 %),

17 učitelů ze středních odborných škol a učilišť (17 %),

b) studenti učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a druhý stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci nastupující v letním semestru akademického roku 2011/2012 na svou druhou souvislou praxi. Šlo celkem o 65 studentů, kteří se na tuto druhou souvislou praxi zapsali. Pro výběr bylo dále rozhodující, aby mezi studenty-respondenty nebyli studenti ze stejné školy, na které vykonávají svou souvislou praxi. Tuto podmínku splnilo 50 studentů, kterým byl předán dotazník k vyplnění. Vrátilo se 37 dotazníků, tj. 74% návratnost.

Výsledný výběr (výzkumný vzorek) tvoří celkem 140 respondentů, z nichž je:

♦ 57 učitelů základních škol (41 %)

♦ 29 učitelů z gymnázií (21 %)

♦ 17 učitelů ze středních odborných škol a učilišť (12 %)

♦ 37 studentů učitelství OV a ZSV (26 %)

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že jsme při výběru vzorku postupovali metodou náhodného výběru. S ohledem na provázanost sběru dat se školami, na kterých probíhala souvislá praxe studentů učitelství, a učiteli, kteří vedli studenty během praxe, mohli bychom při metodě výběru vzorku hovořit i o tzv. záměrném výběru. Také v důsledku

reálné návratnosti dotazníků se ne zcela podařilo zaručit při výběru stejnou pravděpodobnost výběru pro každý prvek základního souboru. Uvědomujeme si tyto skutečnosti a budeme je při formulaci závěrů našeho výzkumu zohledňovat. Nicméně jsme přesvědčeni, že s ohledem na cíle našeho výzkumu výběr vzorku konečné výsledky zásadním způsobem neovlivnil a bude možné s nimi dále pracovat.⁷

Volba výzkumné metody a techniky

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili ve společenských vědách poměrně často používaný výzkumný prostředek – explorativní metodu (viz Pelikán, 2007, s. 103). Z nabízených technik vycházejících z tohoto přístupu jsme zvolili dotazník. Technika dotazníku byla vybrána zejména s ohledem na to, že jsme jejím prostřednictvím mohli snadno oslovit cílový počet 200 respondentů, a získat tak s minimálními časovými a finančními náklady přiměřené množství dat. S touto výzkumnou technikou máme pozitivní zkušenost. Využili jsme ji v našem výzkumu názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu (viz Staněk 2007, s. 88–135). Vlastní dotazník tvořily 23 otázky. Osmnáct z nich bylo zaměřených na vlastní výzkum a mělo uzavřený parametrický charakter. Pět zbylých otázek bylo pomocných a šlo o otázky identifikační, kterými jsme získávali informace o respondentovi. Tyto otázky byly uzavřené neparametrické. Také volba tohoto typu otázek byla cílená. Uzavřené otázky sice neumožňují respondentovi volnost odpovědi, ale nám, výzkumníkům, umožnily statistické zpracování těchto výpovědí.

Data, která dotazníkem zjišťujeme, mohli někteří respondenti chápat jako formu kontroly jejich profesních kompetencí. Abychom alespoň částečně eliminovali rizika s tím spojená, např. že respondenti nemusí vždy odpovídat pravdivě (viz Pelikán, 2007, s. 104), rozhodli jsme se, že dotazník bude anonymní. Předpokládali jsme, že respondenti budou odpovídat uvolněněji a otevřeněji. Při konstrukci formulací uzavřených otázek jsme se opírali o interpretace výchovných paradoxů, jak jsou uvedeny u A. Staňka (2009, s. 81–83, resp. 96). Ze základní baterie 24 otázek zaměřených na výzkumný záměr jsme po vyhodnocení

předvýzkumu z hlediska frekvence odpovědí na každou ze zvolených variant vybrali 18 otázek, u kterých se ukázalo, že mají největší diferenciační potenciál. Výsledkem byl dotazník, ve kterém otázky 1–3 zjišťovaly, jak respondenti vnímají výchovný paradox – pochybování. Na výchovný paradox označovaný jako bezmoc mocného se zaměřily otázky 4–7. Otázky 8–10 cílily na výchovný paradox – rozpor ideálu a skutečnosti. Jak respondenti vnímají další výchovný paradox – socializovaný individualista – zjišťovala 11. otázka. Otázky 12 a 13 reflektovaly vnímání výchovného paradoxu označovaného jako zotročování. Čtrnáctá otázka se soustředila na vnímání výchovného paradoxu změna nezměnitelného, patnáctá na sociální výchovný paradox a šestnáctá otázka na akcelerační výchovný paradox. Poslední dvě otázky, sedmá a osmá, byly určeny pro reflexi výchovného paradoxu školní pseudodemokracie. V pomocných identifikačních otázkách jsme se zaměřili na zjištění pohlaví respondenta, typu školy, na které respondent učí, na délku jeho praxe a na jeho aprobační předměty.

Dotazníková technika s sebou přináší i jiné problémy, než ty, které jsme doposud zmínili. Dalším neméně závažným problémem je otázka návratnosti dotazníků od respondentů. Při plánování našeho šetření jsme se rozhodovali, jakým způsobem dotazníky respondentům předáme a jak je od nich budeme vybírat. Vzhledem k relativně velkému počtu cílových respondentů, na které jsme se zaměřili – šlo o 200 dotazovaných, jsme si nemohli dovolit riskovat návratnost okolo 50–60 %. Rovněž jsme nechtěli respondenty k výzkumu přímo nutit tím, že bychom zvolili prezenční vyplňování dotazníku za přítomnosti zadavatele. Dosáhli bychom tak s vysokou pravděpodobností 100% návratnosti, ale zřejmě za cenu významného snížení validity výpovědí. Nakonec jsme zvolili kompromis. Dotazníky jsme respondentům předali prostřednictvím studentů učitelství, kteří na daných školách absolvovali své souvislé praxe. Požádali jsme učitele o vyplnění dotazníku a následné vrácení studentovi – nejpozději v den, kdy budou se studentem provádět závěrečnou evaluaci jeho působení na cvičné škole. Výsledkem byl konečný soubor 140 vyplněných dotazníků. Počet návratnosti se nám tak dosáhnout 70% návratnosti, tedy cca o 10–20 % větší, než jakou uvádí J. Pelikán (2007, s. 115) coby návratnost, které se

většinou podaří dosáhnout, když není zvolena prezenční forma vyplňování dotazníků.

Poznámky:

- ¹ GA ČR GP 406/09/P126, hlavní řešitel Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
- ² Text referátu byl publikován jednak ve sborníku *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Eds. Tomáš Janík, Vladislav Mužík, Oldřich Šimoník. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3474-2 a také v odborném čtvrtletníku *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 226–239. ISSN 1211-4669.
- ³ Druhým podstatným impulsem pro rozvoj oborových didaktik je podle Janíka a Stuchlíkové impuls kurikulární (viz Janík, Stuchlíková 2010, s. 15–16).
- ⁴ Progresivní učitel se po fázi začínajícího učitele rozhodl rozvíjet své profesní kompetence a pozvolna obrací svůj pohled od sebe a svých problémů k žákům a jejich potřebám (srov. Staněk, 2010, s. 108).
- ⁵ Pesimistický učitel se po fázi začínajícího učitele sice rozhodl setrvat u učitelské profese, ale současně rezignoval na zásadní změny a proměny své profesní identity, zejména rezignoval na potřebu své odborné společenskovední specializace (srov. Staněk 2010, s. 108).
- ⁶ *Základníškoly.cz* [online]. Základní školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012, [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z: <<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/>>, resp *stredniskoly.cz* [online]. Střední školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012 [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z: <<http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/sumperk/>>.
- ⁷ Právě vymezení základního souboru, popřípadě pořízení výběru, je-li základní soubor velmi rozsáhlý, či pro výzkumníka jinak komplikovaný, bývá kamenem úrazu většiny empirických výzkumů pedagogických jevů v didaktikách společenských věd, ale nejen u nich.

Literatura:

- JANÍK, T. Školní vyučování. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Ed. Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 178–183.
- JANÍK, T., STUCHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 2010, roč. 1, č. 1, s. 5–32.
- JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (eds.) *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

- KOTÁSEK, J. Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 226–239.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.
- Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Ed. Petr Soukup. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- NUTHALL, G. Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, Fall, 2004, Vol. 74, Num. 3, pgs. 273–306 (online).
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 168–177.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2009.
- STANĚK, A. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2010.

Elektronické prameny:

- Středníškoly.cz* [online]. Střední školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012 [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z:
<<http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/sumperk/>>
- Základníškoly.cz* [online]. Základní školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012, [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z:
<<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/>>

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: antonin.stanek@centrum.cz