

VLIV INDIVIDUÁLNÍCH FAKTORŮ A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA VNÍMANÝ PŘÍNOS ŠKOLNÍCH DISKUSÍ O CELOPOLEČENSKÝCH TÉMATECH¹

Dana Juhová, Hana Macháčková, Jan Šerek, Petr Macek

Abstrakt

Cílem této studie bylo zjistit, zdali existuje spojitost mezi vybranými charakteristikami na straně třídy (otevřené vyučování, styl vystupování učitele, vztahy se spolužáky a typ školy) a individuálními charakteristikami studentů (vlastní zapojení do diskusí, plachost, potřeba poznávání, zájem o politiku a demografické proměnné) a jejich vnímáním přínosnosti školních diskusí o celospolečenských tématech. Ve studii byla využita dotazníková data, která byla v roce 2014 sesbírána od studentů devátých ročníků základních škol, prvních ročníků středních škol a gymnázií ve čtyřech krajích České republiky; v této studii byla analyzována data 729 studentů ve věku 14-17 let, kteří měli v posledním roce zkušenosti se školními diskusemi o společenských tématech. Podle víceúrovňového lineárního modelu vnímají diskuse jako přínosnější studenti ze tříd, ve kterých panují dobré vztahy mezi spolužáky, a rovněž studenti, kteří osobně vnímají školní vyučování jako otevřené, vystupování učitele v diskusích jako liberální, sami se do diskusí zapojují a zajímají se o politiku. Naopak nebyla potvrzena spojitost s pohlavím, věkem či potřebou poznávání a plachostí. Tato zjištění mohou pomoci učitelům v praxi zkvalitnit třídní diskuse o politice a celospolečenských tématech a zvýšit tak jejich vnímanou přínosnost pro studenty.

Klíčová slova: školní diskuse, otevřené vyučování, vztahy se spolužáky, potřeba poznávání, dospívající

THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS AND SCHOOL ENVIRONMENT ON PERCEPTIONS OF THE BENEFITS OF SCHOOL DISCUSSIONS ABOUT CIVIC ISSUES

Abstract

This study examined the connection between selected class factors (open classroom, teachers' role in discussions, relationships in the classroom and the type of the school) and individual characteristics (students' engagement in discussions, their shyness, a need for cognition, the interest in politics, and demographics) and students' perceptions of the benefits of school discussions about social issues. The study used the data collected in a survey in 2014 from students of ninth grade of elementary schools and first grades in vocationally- and academically-oriented high schools in four regions in the Czech Republic; in this study, data from 729 adolescents (14-17 years) who experienced school discussions about social issues in the last year were analyzed. The results of multilevel linear model showed that discussions were perceived as more beneficial by students in classes with good relationships. Another positive link was found also with students' individual perceptions of open classroom, their perceptions of teachers' role in discussions as liberal, students' own greater engagement in discussions and their higher interest in politics. No link was found with gender, age, need for cognition or shyness. The findings can be beneficial for teachers to improve the quality of school discussions about civic issues.

Keywords: school discussions, open classroom, relationships with classmates, need for cognition, adolescence

Došlo do redakce: 9. 10. 2016

Schváleno k publikaci: 20. 11. 2016

¹ Studie vznikla v rámci projektu „Psychological aspects of adolescents' civic development“ (GA14-20582S) financovaného Grantovou agenturou ČR.

Úvod

Adolescence je významným obdobím v rozvoji občanského života. Mladí lidé postupně začínají rozumět základním občanským principům a vytvářejí si názory a vzorce chování, které na konci dospívání bývají již relativně stabilní (Eckstein, Noack & Gniewosz, 2012; Krosnick & Alwin, 1989; Prior, 2010). Na jejich utváření mají vliv různí socializační činitelé, především rodina (Andolina, Jenkins, Zukin & Keeter, 2003; McIntosh, Hart & Youniss, 2007), vrstevníci (Flanagan, 2004; Torney-Purta, 1995) a škola (Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta, Barber & Wilkenfeld, 2007). Škola adolescentům často poskytuje první příležitosti ke kontaktu a komunikaci se společenskými autoritami a veřejnými institucemi. Ukazuje jim, jak funguje demokratický systém, a učí je, jak v tomto systému žít a jak jej ovlivňovat (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). To je zdůrazněno i v rámcových vzdělávacích programech, které definují budování občanských kompetencí žáků a studentů a toleranci k druhým jako důležité cíle výchovy a vzdělávání (Kašparová a kol. 2008; MŠMT ČR, 2007; MŠMT ČR, 2013).

Jednou z vyučovacích metod, jejímž prostřednictvím lze o dosažení těchto cílů usilovat a celkově pomáhat rozvíjet občanský život dospívajících, jsou školní diskuse o aktuálním dění ve společnosti. Výzkumy dlouhodobě ukazují, že tyto diskuse pozitivně souvisí nejen s vyšší občanskou participací studentů a s jejich podporou základních demokratických hodnot, ale také s vyšší úrovní jejich občanských znalostí, s rozvojem kritického myšlení a také s tím, jak vnímají a hodnotí vlastní politickou účinnost (Campbell, 2008; Hess 2002). To všechno jsou také faktory, které přispívají k vytváření občanské identity (Youniss, McLellan & Yates, 1997).

Dále pedagogická praxe ukazuje, že prostřednictvím diskusí se rozvíjí tolerance k ostatním a buduje se lepší pochopení pro širokou paletu názorů vztahených k celospolečenským problémům (Brookfield & Preskill, 2005). Dále lze předpokládat, že když téma diskuse studenty zaujme, jsou do diskusí více vtaženi a odnášejí si z nich více informací než studenti, které diskuse nudí. Tento předpoklad odpovídá poznatkům o tzv. flow fenoménu: pokud jsou studenti pohlceni daným tématem, lépe se učí a zažívají uspokojení z vykonávané činnosti (Csikszentmihályi, 2008). Škola je velmi vhodným prostředím pro vedení takových diskusí, protože pro většinu studentů je často jediným místem, kde se mohou setkat s různými názory a v bezpečném prostředí o nich diskutovat (Centrum občanského vzdělávání, 2012; Hess, 2011).

I když jsou tyto diskuse obecně identifikovány jako přínosné, dosud se jen málo pozornosti věnuje jejich hodnocení ze strany studentů. Zjišťovaný subjektivní přínos diskusí je přitom klíčový indikátor pro posuzování jejich výchovného potenciálu. V této studii se proto zaměřujeme na to, jaké faktory na straně třídy a studentů přispívají či naopak brání tomu, že studenti vnímají diskuse o politice a společnosti jako přínosné, a to ve smyslu rozvoje jejich znalostí, dovedností a vnímané poutavosti diskusí.

Mezi významné faktory reprezentující prostředí školy a toho, co se odehrává ve školní třídě, patří principy tzv. otevřeného vyučování. Otevřené vyučování klade důraz na demokratické školní prostředí, ve kterém se studenti učí vyjadřovat své názory a naslouchat druhým. Učitel zde vystupuje především v roli facilitátora procesu učení. Jeho cílem je nabízet dostatek podnětů, které by měly vést studenta k vlastní aktivitě, proto ve vyučování dává větší prostor pro diskuse (Václavík a kol., 1997; Václavík, 2005). Výzkumy dlouhodobě ukazují, že otevřené vyučování je spojeno s většími znalostmi studentů, podporou jejich demokratických hodnot a také s participací v politických diskusích ve škole i mimo ni (Campbell, 2008;

Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). Lze tedy předpokládat, že otevřené vyučování je spojeno s větší vnímanou přínosností diskusí.

S demokratickým školním prostředím také souvisí styl vystupování učitele při diskusích. Učitel by měl ve třídě pěstovat atmosféru respektu a zdvořilosti a neměl by příliš silně prosazovat svůj názor. Tím umožní, aby se do diskuse mohlo zapojit více studentů a aby si na dané téma sami vytvořili vlastní názor, který mohou rozvíjet vzájemnou argumentací. Vzájemný respekt a zdvořilost nejsou důležité pouze pro vztah a komunikaci mezi učitelem a studenty, ale také mezi studenty samotnými (Brookfield & Preskil, 2005).

Pro dospívající je významné, jak je jejich vrstevníci hodnotí a snaží se vyhnout kritice z jejich strany (Hess, 2002). Kvalita panujících vztahů mezi spolužáky souvisí nejen s chováním ve škole, ale také se školní úspěšností (Altermatt & Pomerantz, 2003; Wentzel & Caldwell, 1997) či studijními schopnostmi (Ryan & Patrick, 2001). Ptáme se proto, jestli existuje souvislost mezi kvalitou vztahů mezi spolužáky a hodnocením diskusí.

Předchozí výzkumy ukázaly, že posuzování školního prostředí pouze skrze subjektivní hodnocení studentů nemusí přesně odrážet skutečnost a může vést k nadhodnocování vlivu školního prostředí (Godfrey & Grayman, 2014). V návaznosti na ně proto rozlišujeme mezi subjektivním vnímáním třídních faktorů ze strany jednotlivých studentů a „objektivní“ úrovní těchto faktorů chápanou jako agregované hodnocení studentů dané třídy, kteří se zúčastnili výzkumu.

Mezi individuální faktory spojené s hodnocením diskusí jako přínosných řadíme vlastní aktivitu v diskusích, vybrané osobnostní charakteristiky a zájem o společensko-politická témata. Předpokládáme, že studenti, kteří se aktivně zapojují do diskusí, z nich mají větší užitek, neboť díky tomu rozvíjejí své komunikační schopnosti, kritické myšlení a toleranci vůči odlišným názorům. Učí se vyjadřovat a obhajovat vlastní názory, zvažovat různé úhly pohledu na dané téma a hodnotit argumenty, čímž je také podporován rozvoj jejich demokratického chování. Aktivní zapojení studentů také zvyšuje jejich pozornost k diskutovanému tématu (Brookfield & Preskill, 2005; Zormanová, 2012) a lze očekávat, že aktivně zapojení studenti, kteří mohou směřování diskuse sami ovlivňovat, ji hodnotí jako zábavnější než ti, kteří se diskuse účastní jen pasivně.

Jedním z důvodů, proč se studenti nezapojují do diskusí, i když mají k tématu co říci, je plachost (Brookfield & Preskil, 2005). Plachost studentům často brání v kontaktu se spolužáky, v procvičování sociálních dovedností a v zapojování se do dění ve třídě (Hughes & Coplan, 2010; Paulsen, Bru & Murberg, 2006). Ptáme se však, zda úroveň plachosti kromě samotné aktivity souvisí také s vnímanou přínosností diskusí. Dále se zaměřujeme na možný vliv potřeby poznávání neboli zálibu v přemýšlení (Cacioppo & Pety, 1982). Lidé s vysokou mírou této charakteristiky mají tendenci vyhledávat a zapojovat se do aktivit, které vyžadují přemýšlení, čímž bývají pro ně zábavné (Petty, Briñol, Loersch & McCaslin, 2009). Vyšší míra potřeby poznávání také souvisí se schopností ocenit diskusi a nápady na řešení problémů (Dole & Sinatra, 1998). Očekáváme tedy, že studenti s vyšší mírou potřeby poznávání hodnotí diskuse o celospolečenských tématech jako spíše přínosné.

Lidé s vyšší potřebou poznávání se také častěji zajímají o politiku (Condra, 1992). Předpokládáme, že studenti se zájmem o politiku vnímají diskuse o celospolečenských tématech jako přínosnější než ti, kteří se o politiku nezajímají. Ukazuje se, že zájem jako motivační faktor má pozitivní vliv na učení (Renninger & Hidi, 2002) a pozornost (Renninger & Wozniak, 1985). Diskuse by tedy u studentů s vyšším zájmem o aktuální společenské dění měla více vést k rozšiřování znalostí, neboť lze očekávat, že se na témata o politice více soustředí. Také lze předpokládat, že díky širšímu rozhledu o této problematice, si tito studenti

spíše uvědomí nové souvislosti mezi diskutovanými tématy a více se mohou soustředit na rozvíjení nových dovedností (např. vyjadřování svých myšlenek).

Mezi další faktory, které je potřeba vzít do úvahy, patří pohlaví, věk studentů a typ školy, na které studují. Výzkumy naznačují, že dané faktory mohou souviset s rozdíly v občanských znalostech, zapojování se do diskusí a v zájmu o politiku (Caspi, Chajut & Saporta; Eckstein et al., 2012; Ševců, 2010). Konkrétní podoba těchto rozdílů však nemá jednoznačnou výzkumnou podporu, přesto je však pro kontrolu také zohledňujeme v naší analýze.

Metoda

Data pocházejí z projektu zaměřeného na populaci adolescentů studujících v devátém či desátém ročníku na základních a středních školách. Sběr dat proběhl v květnu a červnu 2014 prostřednictvím dotazníkového šetření (vyplňovaného online či v tištěné formě během školního vyučování za přítomnosti vyškoleného administrátora). Školy byly vybrány náhodně na základě seznamu základních a středních škol (Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT) ve čtyřech krajích: Jihomoravském, Pardubickém, Zlínském a v Kraji Vysočina.

V naší studii jsou zahrnuta data od respondentů, kteří jako odpověď na otázku „Jak často se ve vaší třídě v posledním roce (tj. 12 měsících) diskutovalo v rámci vyučování o politice či jiných celospolečenských tématech (např. ekologie, rasismus, nezaměstnanost atd.)?“ uvedli, že „přibližně jednou za měsíc“ či „velmi často, několikrát do měsíce“ (50 % z původního vzorku 1959 žáků ve věku 14-17 let). Do analýzy nebyli zahrnuti studenti, kteří odpověděli „nikdy“, neboť tito neodpovídali na navazující otázky ohledně přínosu diskusí, ani studenti, kteří odpověděli „jednou či dvakrát,“ a tudíž měli (vzhledem k velmi nízké frekvenci diskusí) s diskusemi pouze limitovanou zkušenost.

Výsledný vzorek sestává ze 729 studentů ve věku 14-17 let, kteří měli validní hodnoty na všech sledovaných proměnných a kteří navštěvovali třídy, v nichž máme takto validní data od nejméně 5 studentů; 427 (59 %) je ženského pohlaví, průměrný věk je 15,43 ($SD = 0,68$); v tomto vzorku je 383 (53 %) studentů základní školy (41 tříd, $M_{studentů} = 10,52$), 194 (27 %) studentů střední odborné školy (23 tříd, $M_{studentů} = 9,71$) a 152 (21 %) studentů gymnázií (15 tříd, $M_{studentů} = 11,21$).

Měření

Vnímaný přínos z diskusí sestával ze tří položek navazujících na výše uvedenou otázku ohledně školních diskusí, konkrétně, „Jak moc tě tyto diskuse baví?“, „Dozvíš se obvykle v těchto diskusích nějaké nové zajímavé informace či názory?“, „Máš pocit, že se těmito diskusemi učíš nějaké nové dovednosti (např. vyjádřit své myšlenky, vyslechnout druhé, respektovat jiný názor atd.)?“, s odpověďmi (1 =) rozhodně ne, (2 =) spíše ne, (3 =) spíše ano, (4 =) rozhodně ano; škála byla vytvořena zprůměrováním odpovědí; $\alpha = 0,73$; $M = 2,73$; $SD = 0,65$.

Otevřené vyučování bylo měřeno šesti položkami převzatými z IEA Civic Education Study (Torney-Purta et al., 2001), příklad položky „Studenti jsou školou podporováni, aby si tvořili své vlastní názory“, s odpověďmi (1 =) rozhodně nesouhlasím, (2 =) spíše nesouhlasím, (3 =) spíše souhlasím, (4 =) rozhodně souhlasím; škála byla vytvořena zprůměrováním odpovědí; $\alpha = 0,68$; $M = 2,71$; $SD = 0,45$.

Kvalita vztahů mezi spolužáky byla měřena třemi položkami z české baterie na měření třídního klimatu (Širůček, in press): „V naší třídě se necítím dobře“, „S většinou svých spolužáků si nerozumím“ a „Někteří spolužáci se ke mně chovají nepřátelsky“, s odpověďmi

(1 =) rozhodně souhlasím, (2 =) spíše souhlasím, (3 =) spíše nesouhlasím, (4 =) rozhodně nesouhlasím; škála byla spočítána zprůměrováním odpovědí; $\alpha = 0,74$; $M = 3,27$; $SD = 0,69$.

Styl vystupování učitele v diskusích žáci ohodnotili odpovědí na otázku „Jak se do těchto diskusí obvykle zapojuje učitel/učitelka?“, s možnostmi (0 =) „nedává studentům příliš prostoru a silně prosazuje své názory“, již označujeme jako autoritativní vystupování ($n = 87$; 12 %), (1 =) „příliš neprosazuje své názory, ale snaží se, aby diskuse probíhala slušně a studenti měli prostor se vyjádřit“, již označujeme jako liberální vystupování ($n = 642$; 88 %); kategorie c) „drží se stranou a nezasahuje“ nebyla vzhledem k nízkému zastoupení ($n = 28$) zařazena do analýzy.

Vlastní zapojení do diskusí bylo mezi žáky měřeno otázkou „Jak často se ty osobně zapojuješ do těchto diskusí?“, s odpověďmi (1 =) vždy jen poslouchám, (2 =) obvykle poslouchám, jen výjimečně něco řeknu, (3 =) často něco řeknu, (4 =) vždy či téměř vždy něco řeknu; $M = 2,25$; $SD = 0,83$.

Plachost byla měřena šesti položkami revidované Cheek and Buss Shyness Scale (Hopko, Stowell, Jones, Armento & Cheek, 2005), příklad položky „Mezi lidmi se cítím nesmělý/á“; s odpověďmi (1 =) rozhodně nesouhlasím, (2 =) spíše nesouhlasím, (3 =) spíše souhlasím, (4 =) rozhodně souhlasím; škála byla vytvořena zprůměrováním odpovědí; $\alpha = 0,78$; $M = 2,24$; $SD = 0,59$.

Potřeba poznávání byla měřena osmi položkami českého překladu (Širůček, Tápál & Linhartová, 2014) z originální Need for Cognition Scale (Cacciopo & Petty, 1982), příklad položky „Dal(a) bych přednost složitým problémům před jednoduchými“; s odpověďmi (1 =) rozhodně nesouhlasím, (2 =) spíše nesouhlasím, (3 =) spíše souhlasím, (4 =) rozhodně souhlasím; škála byla vytvořena zprůměrováním odpovědí; $\alpha = 0,65$; $M = 2,52$; $SD = 0,48$.

Zájem o politiku byl měřen třemi nově vytvořenými položkami, „Zajímám se o politiku“, „Snažím se udržovat si přehled, co se děje v politice“, „Vím, čemu v politice věřím a čemu ne“; s odpověďmi (1 =) rozhodně nesouhlasím, (2 =) spíše nesouhlasím, (3 =) spíše souhlasím, (4 =) rozhodně souhlasím; škála byla vytvořena zprůměrováním odpovědí; $\alpha = 0,79$; $M = 2,12$; $SD = 0,80$.

Výsledky

Analýza byla provedena v programu STATA11. Vzhledem k velikosti vzorku při interpretaci výsledků přihlížíme k hladině významnosti $p < 0,01$ a k velikosti účinku $\beta/r > 0,1$. V prvním kroku analýzy jsme zkoumali korelace mezi sledovanými individuálními proměnnými (tabulka 1). Vnímaný přínos byl pozitivně spojen se vnímaným otevřeným vyučováním, kvalitnějšími vztahy mezi spolužáky a liberálním vystupováním učitele v diskusích, s větší potřebou poznávání, s vlastním zapojením do diskusí a s vyšším zájmem o politiku. Signifikantní vztah nebyl nalezen s plachostí, pohlavím či věkem.

Tab. 1. Korelační analýza

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Vnímaný přínos diskusí									
2. Otevřené vyučování	0,28*								
3. Kvalita vztahů spolužáků	0,17*	0,21*							
4. Styl vystupování učitele (liberální)	0,22*	0,21*	0,09						
5. Pohlaví (žena)	-0,02	0,10*	-0,01	0,07					
6. Věk	0,08	0,14*	0,09	0,03	-0,01				
7. Potřeba poznávání	0,26*	0,12*	0,09	-0,03	-0,09	0,01			
8. Plachost	-0,07	0,02	-0,27*	0,01	0,00	0,00	-0,16*		
9. Zájem o politiku	0,37*	0,06	0,04	0,05	-0,23*	0,00	0,30*	-0,09	
10. Vlastní zapojení do diskusí	0,44*	0,10*	0,12*	0,07	-0,18*	0,00	0,29*	-0,27*	0,44*

Poznámka: * značí $p < 0,01$

Druhý krok analýzy spočíval v testování víceúrovňového lineárního regresního modelu s vnímaným přínosem diskusí jako závislou proměnnou. Víceúrovňová analýza byla použita kvůli příslušnosti respondentů do podskupin školních tříd; umožnila jednak se vyhnout zkreslenému odhadu některých parametrů, tak i přehledně oddělit efekt charakteristik jednotlivých studentů a jejich individuálních percepcí od efektu charakteristik celých tříd. Všechny individuální prediktory kromě pohlaví a stylu vystupování učitele byly před analýzou vycentrovány na základě celkového průměru; prediktory na úrovni tříd (kromě typu školy) byly spočítány jako průměr z hodnocení příslušných studentů.

Tabulka 2 ukazuje výsledné parametry odhadnuté metodou maximální věrohodnosti. První krok (model bez prediktorů) naznačil přítomnost statisticky i věcně významných rozdílů u vnímaného přínosu diskusí mezi třídami (příslušnost k jednotlivým třídám vysvětlovala 10 % rozptylu závislé proměnné). Studenti z různých tříd se tedy mezi sebou průměrně lišili v tom, zda považovali diskuse za přínosné.

Ve druhém kroku byl jako prediktor přidán typ školy, studium gymnázia sloužilo jako referenční kategorie. Ukázalo se, že studenti gymnázií vnímají diskuse jako přínosnější než studenti základních škol, avšak neliší se od studentů středních odborných škol. Ve třetím kroku byly přidány další proměnné reprezentující „objektivní“ charakteristiky třídního prostředí. Větší přínosnost diskusí uváděli studenti ze tříd s otevřeným vyučováním, kvalitnějšími vztahy mezi spolužáky a liberálním vystupováním učitele do diskusí. Efekt těchto proměnných téměř úplně vysvětloval nalezené rozdíly mezi studenty gymnázií a základních škol.

Individuální proměnné byly do modelu přidány ve čtvrtém kroku. Nejvýznamnějšími prediktory vnímané přínosnosti diskusí byly vlastní zapojení do diskusí a zájem o politiku. Ukázalo se rovněž, že větší vnímaná přínosnost diskusí ze strany studentů souvisí zejména s jejich individuálními percepcemi otevřenějšího vyučování a liberálního vystupování učitele, zatímco „objektivní“, tj. celou třídou hodnocená otevřenost či liberálnost nehrají až takovou roli. Na druhou stranu v případě efektu vztahů mezi spolužáky záleželo spíše na celkové atmosféře ve třídě, nikoli na osobních percepcích jednotlivých studentů. Efekty pohlaví, věku, potřeby poznávání a plachosti se ukázaly být zanedbatelné.

Tab. 2. Víceúrovňová lineární regrese predikující vnímanou přínosnost diskusí

	1		2		3		4		β
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	
Konstanta	2,74*	0,03	2,90*	0,07	2,80*	0,05	2,50	0,08	
Úroveň tříd									
Střední odborné školy			-0,14	0,09	-0,14	0,07	-0,14	0,06	
Základní školy			-0,23*	0,08	-0,06	0,07	-0,02	0,06	
Otevřené vyučování					0,43*	0,13	0,15	0,12	
Kvalita vztahů spolužáků					0,38*	0,10	0,28*	0,08	
Styl vystupování učitele (liberální)					0,46*	0,17	0,06	0,16	
Úroveň jednotlivců									
Otevřené vyučování							0,21*	0,05	0,15
Kvalita vztahů spolužáků							0,03	0,03	0,03
Styl vystupování učitele (liberální)							0,24*	0,07	0,12
Pohlaví (žena)							0,11	0,04	0,08
Věk							0,06	0,04	0,06
Potřeba poznávání							0,12*	0,04	0,09
Plachost							0,07	0,04	0,06
Zájem o politiku							0,16*	0,03	0,20
Vlastní zapojení do diskusí							0,24*	0,03	0,31
Rozptyl – třídy	0,04*		0,03*		0,00		0,00		
Rozptyl – jednotlivci	0,38*		0,38*		0,38*		0,28*		
Deviance	1417		1410		1367		1130		

 Poznámka: * značí $p < 0,01$; standardizované efekty byly spočítány pouze pro prediktory na individuální úrovni

Diskuse

Naše studie si kladla za cíl prozkoumat faktory, které se pojí se subjektivním hodnocením přínosnosti školních diskusí o politice či celospolečenských tématech u studentů ve věku 14-17 let. V našem zkoumání jsme se zaměřili na možný vliv faktorů na úrovni třídy a na roli individuálních charakteristik studentů. Ukázalo se, že vnímání přínosnosti diskusí je spojeno s oběma typy faktorů.

Co se týče charakteristik tříd, roli hrají zejména celkové vztahy mezi spolužáky. Zjistili jsme, že pokud studenti jednotlivých tříd společně hodnotili vztahy ve třídě jako dobré, současně vnímali diskuse jako přínosnější. Toto zjištění koresponduje s výzkumy poukazujícími na souvislost vztahů s vrstevníky se školní úspěšností i s chováním ve třídě (Altermatt & Pomerantz, 2003; Ryan & Patrick, 2001; Wentzel & Caldwell, 1997). Naše výsledky dále naznačují, že nezáleží ani tak na tom, zda se student jako jednatel ve třídě cítí dobře, ale zda dobré vztahy panují ve třídě jako celku. Patrně to souvisí s tím, že diskuse ve třídě s obecně dobrými vztahy častěji probíhají v respektujícím duchu, studenti v nich mají menší obavy vyjadřovat vlastní názory a naopak jsou více nakloněni vyslechnout si názory druhých. Lze předpokládat, že díky těmto podmínkám diskuse studenty více baví a spíše se něco nového v ní naučí, a to bez ohledu na to, jak se oni sami ve třídě cítí.

Ke vnímané přínosnosti diskusí dále přispívá subjektivní vnímání otevřeného vyučování a liberálního vystupování učitele v diskusích. Zde však více záleží na individuálním vnímání jednotlivých studentů, nikoliv na celkovém hodnocení v rámci tříd. To může poněkud ztěžovat roli učitele, neboť i když se snaží podporovat principy otevřeného vyučování a v diskusích vystupovat liberálně, studenti mohou tuto snahu vnímat rozdílně. Právě toto jejich hodnocení se pak odrazí ve vnímaném přínosu diskusí. Ovšem vzhledem k tomu, že na úrovni tříd nebyly tyto faktory významné, nabízí se rovněž alternativní vysvětlení předpokládající opačnou kauzalitu. Studenti, kteří vnímají diskuse jako přínosnější, mohou současně více subjektivně vnímat školní prostředí jako více demokratické a vystupování učitele jako liberálnější. Co se týče rozdílů mezi různými typy škol, nezjistili jsme mezi školami podstatný rozdíl, které by se nedal vysvětlit výše zmíněnými faktory. Z toho vyplývá, že z těchto diskusí mohou podobně profitovat studenti gymnázií i studenti ze základních a středních odborných škol.

Hodnocení diskusí také souvisí s individuálními faktory na straně studentů, konkrétně s vlastním zapojením do diskusí a se zájmem o politiku. Studenti, kteří jsou v diskusích více aktivní, je hodnotí jako přínosnější. Je možné, že aktivní participace v diskusích zvyšuje jejich vnímaný přínos; lze to ale také vysvětlit tím, že pozitivní vnímání přínosnosti a aktivní účast v diskusích se vzájemně podporují, díky čemuž může vznikat určitá pozitivní spirála: studenti více participují právě proto, že diskuse vnímají jako přínosné, díky čemuž se může zvyšovat jejich přínos. Obě tato vysvětlení korespondují s pedagogickou zkušeností, která ukazuje, že diskuse rozvíjí znalosti i dovednosti studenta (Brookfield & Preskil, 2005; Zormanová, 2012), kauzalitu ovšem nelze na základě naší studie určit. Podle očekávání byl vnímaný přínos silněji spojen se zájmem o politiku. Podobně jako u vlastní aktivity v diskusích lze nabídnout dvojí možné vysvětlení. Diskuse o společenských a politických tématech mohou být pozitivněji vnímány studenty s vyšším zájmem o tato témata, poutavé a poučné diskuse ale mohou také přispívat k vyššímu zájmu o celospolečenské dění.

Naopak osobnostní charakteristiky jako potřeba poznávání a plachost měly jen zanedbatelnou souvislost s vnímaným přínosem. U plachosti se taková souvislost neukázala ani v korelační analýze, tedy při zkoumání vzájemných asociací bez přihlídnutí k ostatním zkoumaným faktorům. I když zkušenosti (Brookfield & Preskil, 2005) i výzkumy (Hughes & Coplan,

2010; Paulsen et al., 2006) ukazují, že plachost často studentům brání zapojovat se do dění ve třídě, z naší studie vyplynulo, že plachost významně nesouvisí s jejich vnímaným přínosem diskusí. Na druhou stranu jsme předpokládali pozitivní souvislost s potřebou poznávání, která se vyznačuje zálibou v přemýšlení (Cacioppo & Petty, 1982). Ta se ovšem ukázala pouze v rámci korelační analýzy, ovšem ne již v analýze zohledňující vliv dalších faktorů. Významnější roli tedy hraje zájem o politiku a zapojení do diskusí. Je ale potřeba upozornit na to, že tyto faktory s potřebou poznávání úzce souvisí, což se ukázalo v naší korelační analýze i v předchozích studiích (Condra, 1992; Henningsen & Henningsen, 2004). Nakonec jsme našli také pouze zanedbatelnou spojitost s věkem a pohlavím. Co se týče individuálních charakteristik studentů, významnější roli tedy hrají již zmíněné faktory.

Naše studie přinesla zajímavá zjištění, která je však potřeba interpretovat také s ohledem na její limity. Data jsou pouze průřezová, a tudíž z nich nelze vyvozovat kauzální závěry. Dále styl vystupování učitele a zapojení studentů do diskuse byly měřeny pouze jednou položkou, což nám poskytuje jen omezené množství informací o těchto faktorech. Také vycházíme pouze z dat reportovaných studenty; studii by obohatila data pocházející také z dalších zdrojů, například od učitelů, a také data objektivněji indikující změnu dovedností a znalostí, např. data o školním prospěchu. Další výzkum by se měl zaměřit na to, zdali studenti během diskusí získávají znalosti a učí se novým dovednostem i podle objektivních měřítek. Nakonec je potřeba zmínit, že „objektivní“ úroveň faktorů jsme počítali z průměru hodnocení studentů dané třídy, kteří vyplnili dotazník, což ovšem v rámci tříd většinou nezahrnovalo všechny studenty.

I přes tato omezení bychom nakonec chtěli zformulovat obecnější implikace, které mohou být využity především v pedagogické praxi. Z naší studie vyplývá, že vztahy mezi spolužáky jsou pro získávání znalostí a učení se novým dovednostem důležité, proto je potřeba dobré vztahy ve třídě pěstovat. Také se ukázalo, že je důležité, aby studenti vnímali, že učitel podporuje demokratické principy, v diskusích jim dává větší prostor vyjádřit se a příliš neprosazuje své názory. Dále je vhodné podporovat studenty, aby se aktivně zapojili do diskuse, díky čemuž mohou získat nejen nové znalosti a dovednosti, ale diskuse je mohou i více bavit. Ukázalo se také, že těžit z diskusí mohou jak studenti, kteří se ve třídě necítí dobře, tak i studenti s vyšší mírou plachosti. Lze tedy doporučit věnovat se diskusím i ve třídách, v nichž jsou studenti s těmito charakteristikami, a podporovat je v aktivnějším zapojení.

Literatura

- Altermatt, E. R. & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95, 111-123.
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C. & Keeter, S. (2003). Habits from home, lessons from school: Influences on youth civic development. *Political Science and Politics*, 36(2), 275-280.
- Brookfield, S. D. & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.

Caspi, A., Chajut, E. & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50, 718-724.

Centrum občanského vzdělávání (2012). *Politika do školy patří: Metodický materiál pro učitele*. Brno: MU.

Condra, M. B. (1992). The link between need for cognition and political interest, involvement, and media usage. *Psychology*, 29, 13-17.

Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.

Dole, J. A. & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 109-128.

Eckstein, K., Noack, P. & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 485-95.

Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology. Second edition* (721-745). Hoboken, NJ: Wiley.

Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1801-1817.

Henningsen, D. D. & Henningsen, M. L. M. (2004). The effect of individual difference variables on information sharing in decision-making groups. *Human Communication Research*, 30, 540-555.

Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 30, 10-41.

Hess, D. (2011). *Discussions that drive democracy*. Staženo z <http://dm.education.wisc.edu/dhess/intellcont/2011-Hess-DISCUSSIONS-THAT-DRIVE-DEMOCRACY-EdLeadership-1.pdf>

Hopko, D. R., Stowell, J., Jones, W. H., Armento, M. E. A. & Cheek, J. M. (2005). Psychometric properties of the revised Cheek and Buss shyness scale. *Journal of Personality Assessment*, 84, 185-192.

Hughes, K. & Coplan, R. J. (2010). Exploring process linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213-222.

Kašparová a kol. (2008). *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Krosnick, J. A. & Alwin, D. F. (1989). Aging and susceptibility to attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 416-25.

McIntosh, H., Hart, D. & Youniss, J. (2007). The influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter? *Political Science and Politics*, 40(3), 495-499.

MŠMT ČR (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.

MŠMT ČR (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Staženo z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

- Niemi, R. & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Paulsen, E., Bru, E. & Murberg, T. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education, 9*(1), 67-81.
- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C. & McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (318-329). New York: The Guilford Press.
- Prior, M. (2010). You've either got it or you don't? The stability of political interest over the life cycle. *Journal of Politics, 72*, 747-766.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (173-195). New York: Academic.
- Renninger, K. A. & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology, 21*, 624-632.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*, 437-460.
- Ševců, M. (2010). Znalosti a dovednosti 14-letých v ČR z oblasti občanské výchovy. In P. Soukup (Eds.), *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* (31-44). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Širůček, J. (in press). *Standardizace baterie sociální klima třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Širůček, J., Tápal, A. & Linhartová, P. (2014). Potřeba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání. *Československá psychologie, 58*, 52-61.
- Torney, J. V., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: Wiley.
- Torney-Purta, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research: Individuals' construction of knowledge. *Perspectives on Political Science, 24*(1), 23-33.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H. & Wilkenfeld B. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA civic education study. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(2), 111-125.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Václavík, V. (2005). Otevřené vyučování - opomíjená nabídka pro didaktické inovace. In R. Jandová (Ed.), *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* (39-41). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Václavík, V. a kol. (1997). *Otevřené vyučování na příkladu vzdělávacího programu pro 3. ročník ZŠ*. Praha: Agentura STROM.
- Wentzel, K. R. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*, 1198-1209.

Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620–631.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody aktivizující*. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html/>

Údaje o autorech:

Mgr. et Mgr. Dana Juhová je studentkou doktorského studia na Katedře psychologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Výzkumně se zajímá především o tvorbu a adaptaci testových metod.

Kontaktní údaje:

Adresa: Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00 Brno

E-mail: juhova@fss.muni.cz

Mgr. et Mgr. Hana Macháčková, Ph.D. pracuje na Institutu pro výzkum dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Ve své práci se zaměřuje na děti a dospívající a jejich zkušenosti s internetem a novými médii.

Mgr. et Mgr. Jan Šerek, Ph.D. působí na Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Zabývá se politickou socializací a psychologickými aspekty politické participace u adolescentů a mladých dospělých.

Prof. PhDr. Petr Macek, CSc. je vedoucím Institutu pro výzkum dětí mládeže a rodiny a člen Katedry psychologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Výzkumně se dlouhodobě zabývá různými tématy psychologie adolescentů a mladých dospělých.

Juhová, D., Macháčková, H., Šerek, J., & Macek, P. (2016). Vliv individuálních faktorů a školního prostředí na vnímaný přínos školních diskusí o celospolečenských tématech. *E-psychologie*, 10(3), 13-25. Dostupné z http://e-psycholog.eu/pdf/juhova_etal.pdf