

e-PEDAGOGIUM

I/2011

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum v pedagogice,
s ohledem na pedagogiku,
speciální pedagogiku a didaktiky oborů

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména recenzentů budou zveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

Editorial.....	5
----------------	---

Články

Informal education – animace ve výchově nebo sociální práce?	9
--	---

Richard Macků

Participace – nejlepší způsob výchovy k demokracii	18
--	----

Michal Kaplánek, Martina Kočerová

Reflexe globálního rozvojového vzdělávání z pohledu sociální pedagogiky	38
--	----

Lenka Hlavičková

Výchovné tendencie rodičov k dieťaťu s postihnutím v ranom veku v kontexte starostlivosti z oblasti pomáhajúcich profesií.....	49
---	----

Erika Tichá

Tvorba nástroje pro hodnocení komunikativních kompetencí děti předškolního věku	60
--	----

Eliška Zajitzová

Dítě v předškolním věku a jeho pohybový režim	78
---	----

Ludmila Mikláňková, Erik Sigmund, Karel Frömel

Postoje a vedomosti žiakov základných škôl k zemetraseniam na Slovensku	89
--	----

Alžbeta Hornácková, Radoslav Kvasničák, Silvia Bednáriková

Úroveň podmínek výuky ICT na libereckých ZŠ	106
---	-----

Jan Berki

Analýza využívání induktivních a deduktivních přístupů v učebnicích matematiky pro střední školy	120
<i>Jiří Břehovský</i>	

Hodnocení závěrečných esejí studentů zdravotnických studijních oborů s využitím metody obsahové analýzy ...	139
<i>Robert Klos, Kateřina Ivanová</i>	

Recenze

Recenze k projektu „Historie jako lidský příběh“ – využívání autentických výpovědí ve výuce	157
<i>Gabriela Baránková</i>	

Rozvoj grafomotoriky v projektech.....	167
<i>Martina Fasnerová</i>	

Pedagogika prožitku.....	170
<i>Jaroslava Kunstová</i>	

Správna výslovnosť – predpoklad úspešnej komunikácie.....	173
<i>Eva Malá</i>	

E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti.....	175
<i>Lubomír Obšnajdr</i>	

Čeština a škola – úryvky skrytých dějin	178
<i>Stanislav Štěpáník</i>	

EDITORIAL

Časopis e-Pedagogium vchází v roce 2011 do svého jedenáctého ročníku. V roce 2001 u jeho zrodu stála prof. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., předsedou redakční rady v průběhu let byl doc. RNDr. Jan Šteigl, CSc., a vědeckým redaktorem doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D. V posledních třech letech předsedkyní devítičlenné redakční rady je prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Při pokusu o statistiku autorů publikujících v časopise e-Pedagogium jsme se dostali k číslu 498, a to mimo autory recenzí, zpráv a sdělení. Přičemž více než polovina autorů je mimo pracoviště vydavatele, v minulém roce dokonce 69 % přispěvatelů. Uvedená bilance svědčí nejen o zájmu publikovat v časopise, ale také o jeho rozšiřující se čtenářské základně. Redakce časopisu dále pracuje na jeho zkvalitňování, což ale také znamená odpovědný výběr recenzentů, kterých bylo v minulém roce téměř šedesát. Nejinak tomu bude i v roce letošním.

První číslo 11. ročníku seznamuje s dvanácti jak teoretickými, tak i empirickými studiemi, jež svým obsahem zasahují oblast pedagogiky, oborových pedagogických disciplín, oborových didaktik i speciální pedagogiky a věnují se problémům vyskytujícím se v současném výchovně vzdělávacím kontextu rodiny, mateřských, základních, středních či vysokých škol. Charakter časopisu drží tak směr naznačený v posledním čísle loňského roku. Redakční rada doufá a věří, že i letos zůstanete časopisu autorsky i čtenářsky věrni.

Miroslav Dopita

ČLÁNKY

INFORMAL EDUCATION - ANIMACE VE VÝCHOVĚ NEBO SOCIÁLNÍ PRÁCE?

Richard Macků

Anotace

Práce nejprve stručně shrnuje cíle a dosavadní výsledky projektu mapujícího terminologii pedagogiky volného času. V další části je pak podrobněji představen jeden ze zkoumaných pojmů – informal education. Je nastíněno odlišení od informálního učení a dále je koncept informal education představen v pojetí, které je rozvíjeno ve Velké Británii. V závěru příspěvku je naznačeno věcné i ideové propojení informal education a animace.

Klíčová slova

Informal education, animace, sociální práce, pedagogika volného času, youth work, community work, Mark K. Smith, T. Jeffs.

Informal Education – Animation, or Social Work?

Summary

The work briefly summarizes the objectives and current results of the project focused on mapping the terminology of leisure education. In the next part of the work one of the investigated concepts – informal education – is presented in more detail. It shows the difference between informal learning and informal education and then the concept of informal education is introduced in the way developed in UK. In conclusion, the connection of informal education and animation is suggested.

Keywords

Informal education, animation, social work, leisure education, youth work, community work, Mark K. Smith, T. Jeffs.

Úvod: terminologie pedagogiky volného času jako předmět výzkumu

V roce 2010 začala skupina tří akademických pracovníků a pěti studentů oboru Pedagogika volného času (dále PVČ) Teologické fakulty Jihočeské univerzity řešit první část výzkumného projektu zaměřeného na terminologii Pedagogiky volného času. Přestože je obor v různých kombinacích nabízen ke studiu na pěti českých univerzitách, není situace v oblasti terminologie této disciplíny příliš uspokojivá. Nejednotnost částečně určují různá východiska volnočasové pedagogiky, která si jednotlivé fakulty vzaly jakou svou inspiraci. Protože studium PVČ na Teologické fakultě v Českých Budějovicích velkou měrou stojí na německých kořenech PVC (Freizeitpädagogik) a vědy o volném čase vůbec (Freizeitwissenschaft), bylo cílem výzkumu vyřešit nejen vztah německo-českých, ale i anglicko-českých ekvivalentů v této oblasti, a dále objasnit pojmy týkající se animace, jejíž konkrétní pojetí má svůj původ ve Francii a v Itálii (l'animation socioculturel/animazione culturale).

Východiskem projektu byla identifikace stěžejních pojmů, na které se řešitelský tým v dalších fázích programu zaměřil. Těmito pojmy byly: *volný čas*, *pedagogika volného času*, *didaktika/metodika volnočasových aktivit*, *animace*, *participace*, *zájmová činnost*, *koníček*, *rekreace*, *informální edukace/informal education*. Tyto pojmy byly jako předmět zkoumání zvoleny zejména proto, že se jedná o pojmy s vysokou frekvencí výskytu v českých odborných publikacích věnovaných otázkám výchovy a vzdělávání ve volném čase, přičemž se však ukazuje, že jejich vymezení není zdaleka ustálené a je velmi obtížné hledat pro ně ekvivalenty v zahraniční odborné literatuře.

Cílem hlavní části projektu tedy bylo definovat tyto pojmy vzhledem k jejich původu a užívání, dále analyzovat a srovnat jednotlivé definice, a to s ohledem na zahraniční (v případě dále popisovaného pojmu *informal education* zejména anglickou) odbornou literaturu. Na základě této analýzy je naší snahou předložit k diskusi revidované pojmosloví. Kromě publikačních výstupů jsou proto nedílnou součástí projektu také odborné semináře, při nichž je možné o problému terminologie PVČ diskutovat.

V první fázi projektu byly použity metody rešerše a obsahové analýzy. Prvním krokem bylo shromáždění adekvátních zdrojů. Druhým (odborně nejnáročnějším) krokem byla právě obsahová analýza textů zaměřená na identifikaci shod a rozdílů v definicích vybraných pojmů. Tato fáze nadále probíhá a řešitelé projektu nyní seznamují odbornou veřejnost s průběžnými výsledky, tj. návrhem příslušných českých definic.

V následujícím textu se seznámíme s průběžnými výsledky studia jednoho z pojmů – „informal education“.

Informal learning, self-education a informal education

Abychom mohli objasnit pojem informal education, je třeba nejprve vysvětlit další termíny, které jsou podobné (byť jen na úrovni slova). Vymezením informal education vůči jiným termínům totiž můžeme předejít neblahým důsledkům pramenícím z nedůsledného odlišení významu těchto (na úrovni slova) podobných pojmů.

Existují tři základní kategorie účelové učební činnosti, které jsou definovány v dokumentech Evropské komise (srov. Memorandum EK o celoživotním učení). Těmito kategoriemi jsou *formální*, *neformální* a *informální učení*.¹ O informálním učení (ang. *informal learning*, něm. *Informelles Lernen*, fr. *éducation informelle*, it. *apprendimento informale*), potažmo informálním vzděláváním, se hovoří jako o takovém způsobu získávání znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které probíhá každodenní činností bez přítomnosti učitele či lektora – tj např. sledováním médií, ze zkušeností nabytých při práci, při hře apod. (zpravidla se tedy nejedná o záměrnou činnost, přestože i tato není vyloučena). Informal learning však nelze ztotožňovat s informal education (viz níže).

V souvislosti (a částečně v kontrastu) s informálním učením (informal learning) je třeba zmínit ještě pojem *self-education*, tedy samostudium (záměrné učení). Slovo „self“ nám napovídá, že jde o vzdělávání, které uskutečňujeme sami, na základě vlastních pohnutek. Jestliže neformální učení definujeme jako institucionalizované, popř. jinak organizované (avšak stojící mimo hlavní vzdělávací systémy), pak můžeme konstatovat, že self-education je právě jednou z forem, kterou neformální způsob vzdělávání může nabývat. Self-education je záměrná a plánovaná činnost učícího se, při které sami aktivně vyhledáváme nové informace za účelem osvojení nových znalostí,

¹ **Formální učení** probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací. **Neformální učení** probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a zpravidla nevede k získání formalizovaného certifikátu. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a sdružení občanské společnosti. **Informální učení** je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učním záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem (Memorandum EK o celoživotním učení).

dovedností aj. Často si tímto způsobem můžeme doplňovat znalosti a dovednosti získané informálním učením (srov. JEFFS, SMITH, 2005, s. 8).

Koncept *informal education* je rozšířen ve Velké Británii, proto se při jeho popisu budeme soustředit zejména na tuto geografickou oblast. Je rovněž nutné podotknout, že současnými britskými autory (systematicky pojednávajícími o *informal education*) jsou jen M. K. Smith a T. Jeffs – kostra našeho pojednání o principech současné *informal education* je tedy logicky založena především na přístupu těchto dvou představitelů.

„Evropská“ trojice učebních činností se užívá i zde v nezměněném významu, britský koncept *informal education* je totiž zcela odlišná oblast od doposud uvedeného (přestože v některých zdrojích bývá poněkud nesprávně tento pojem směřován s termínem *informal learning*). Pokud toto sousloví přeložíme jako *informální výchova a vzdělávání*, pak se nedozvídáme nic o způsobu práce ani principech, na kterých tento koncept stojí. Je tedy třeba podrobit toto sousloví podrobnějšímu studiu.

Termín *informal education* začal být známý v polovině 20. století – po vydání knihy *Informal Education* od Josephine Macalister Brew (BREW, 1946). Kniha představuje možnosti rozvíjení edukačních příležitostí „mimo školní třídu“. V *informal education* tedy jde rovněž o učení, ale takové, které plyne z konverzace a aktivit uskutečňovaných např. v rámci tzv. *youth and community groups* – jedná se o centra či kluby, které mladým lidem poskytují informace, poradenství, vedení v různých oblastech, např. vzdělávání, zaměstnání apod. Většina z těchto center poskytuje příležitost k setkání s přáteli v uvolněné a přátelské atmosféře. V některých případech tato centra pro své klienty zajišťují také aktivity a výlety. V našich podmínkách bychom mohli podobný způsob práce hledat např. v klubovém uspořádání některých středisek volného času (např. Salesiánská střediska mládeže), nízkoprahových klubech či obecně nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM). Z tohoto hlediska se může zdát, že oblast *informal education* ve Velké Británii stojí podobně na rozhraní mezi výchovou a sociální prací jako česká pedagogika volného času. Ve Velké Británii však takové (umělé) odlišení mezi oblastmi výchovy a sociální práce neexistuje. Navíc *informal education* je skutečně blíže výchově a vzdělávání. Cílem pracovníků v této oblasti (*informal educators*) je dosáhnout toho, aby jejich klienti měli zájem se sebevzdělávat v různých oblastech a dále být přístupnými partnery, přáteli těm, kteří již

na cestu sebevzdělávání nastoupili. Jejich snahou je podporovat nezáměrné učení (incidental learning), avšak prostřednictvím záměrného vytváření situací, které přináší nejrozumnější možnosti učení (srov. pedagogika zážitku); často také jiné než ty, které pedagog zamýšlí (srov. JEFFS, SMITH, 2005, s. 11–19). Obsahem informální edukace jsou pak často témata jako demokracie, závazky k ostatním atd. (srov. SMITH, SMITH, 2008).

„Informal education“ není zaměřeno na konkrétní věkovou skupinu. V praxi se tento směr uplatňuje při práci s dětmi, stejně tak jako dospělými (srov. „informal adult education“ – neformální vzdělávání dospělých), studenty i náboženskými skupinami. Informal education se často vymezuje oproti „formal education“ jako druhému pólu edukace – tedy klasickému uspořádání vzdělávání a výchovy ve školách (zde možno ztotožnit s formálním vzděláváním dle Memoranda EK o celoživotním učení). Není totiž založeno na předem plánovaném (formálním) kurikulu, ale především na konverzaci s účastníky.

Někteří britští autoři (srov. M. K. Smith) připouští, že směr, který je ve Velké Británii nazýván jako informal education, může být podle středoevropské tradice označován jako sociální pedagogika. Avšak sociální pedagogika může být do angličtiny překládána také jako *Community Education*,² v Severní Americe se pak může hovořit o *Social Education*.

Informal educator

Z popisu informal education vyplývá také zvláštní role pracovníků, kteří na základě principů tohoto pedagogického směru pracují. Jejich role je v celém procesu zásadní, nicméně postavení výsadní není. Například jako pedagogové v Youth and Community Groups působí nejvíce skrze vztah ke klientům těchto zařízení. Výchovné působení často nabývá formu rozhovorů, přičemž náplní této konverzace s mladými lidmi je jejich povzbuzení k přemýšlení. Jde o neustálé prohlubování konverzace, přeměnu rozhovoru v reflexi svých zkušeností a situací, které prožíváme. Jde o to naučit mladé lidi všimát si otázek, které potřebují hlubší prozkoumání a pomáhat jim tak vést šťastný plnohodnotný život. V těchto činnostech se v mnohém podobají rodičům.

² Community education je přístup rozvíjený především ve Skotsku, důraz klade na výchovu a vzdělávání skrze komunitu a pro komunitu (je tedy specifickou podobou informal education).

Znaky informal education uvedené v předchozí části lze považovat spíše za principy, či zásady práce než konkrétní formy vzdělávání. V kontextu informal education mohou totiž pedagogové pracovat různými způsoby – můžou např. tvořit vztahy skrze sport, umění, sociální aktivity atd. Především jde o umožnění kontaktu lidem mezi sebou a vzájemné učení z těchto kontaktů. Je třeba, aby tito pedagogové vycházeli z potřeb a zájmů lidí a aby s těmito zájmy také sami žili. Neměli by příliš sledovat předem dané kurikulum – konkrétní cíle se mohou měnit situaci od situace. Musí se učit pracovat v různých prostředích, v nichž jsou často sami hosté – obchodní centra, školy atd. (srov. JEFFS, SMITH, 2005, s. 13–26).

Shrňme si zde nyní principy, na základě kterých by měl „informální pedagog“ pracovat:

- zájem o společenství/skupinu a konverzaci uvnitř ní;
- zapojení se do aktivit („být a mluvit s klienty“);
- zapojení lidí ve skupině do konverzace;
- zaměření se na lidi jako osoby spíše než objekty;
- využívání prostředí, ve kterém se cílová skupina běžně pohybuje;
- hledání možností podpory reflexe a učení (srov. JEFFS, SMITH, 2005, s. 13–26).

Informal education jako animace?

Z předcházejícího textu je patrné, že stručné překlady anglických termínů zde (stejně jako v dalších disciplínách pedagogiky) k pochopení jejich významu nepomohou. Nastínili jsme také příbuznost některých konceptů (viz informal education – sociální pedagogika), která však vzhledem k nejednotnému chápání těchto termínů v českém prostředí selhávají. Předkládáme zde proto alternativní uchopení těchto pojmů, které vychází z tradice animace jako výchovného přístupu stojícího na francouzských a italských kořenech (bliže k animaci obsáhly příspěvek autorů KAPLÁNEK, KORMUTHOVÁ, MACKŮ, *Mnohotvarý fenomén animace, in press*).

Ze všech definic animace, které zformulovali zahraniční i čeští autoři, lze vyčíst, že je chápána jako oživování, oduševňování, nedirektivní působení (především na mladé lidi) ve snaze pomoci jim při hledání odpovědi na zásadní životní otázky, uspořádání vlastního života. Vychovatelé pracující

na základě animačních principů působí skrze vztahy, ovlivňováním skupinové dynamiky i skrze tzv. dospělé přijetí světa mládeže. Tyto charakteristiky jsou až nápadně podobné výše popsaným principům informal education. Celou širokou oblast informal education bychom tedy mohli připodobnit oblasti *sociální animace (sociálně-kulturní animace)*, jejímž cílem je rozšířit možnost participace občanů na životě společnosti, a tak ovlivňovat společenskou realitu v místech, kde se animace realizuje. Je to forma sociální práce, která pracuje na bázi souvislosti společnosti a kultury a používá poznatků sociální psychologie.

Samozřejmě, jako existují jednotlivá pojetí animace (sociální, socio-kulturní apod.), tak i styl práce jednotlivých pedagogů na poli informal education je částečně odlišný. Např. Youth Work a Community Work se často zaměřují, ale mohou nabývat také velice odlišných forem. Pro jejich odlišení je třeba se zaměřit na cíle a cílovou skupinu. Zatímco *Youth Work* je práce s mladými lidmi zaměřená na hledání kritérií vydařeného a šťastného života ve společnosti, *Community Work* je spíše pojem, který označuje styl práce, jenž posiluje zaměření lidí (většinou mladých, ale ne vždy) na své okolí, participaci a rozvoj lokálních demokratických forem organizace. V tomto smyslu by bylo možné Youth Work chápat jako britskou podobu toho, čemu v České republice můžeme říkat výchovná animace, tj. takový způsob animace, který zabraňuje protisociálnímu jednání mladých lidí tím, že jim prostřednictvím animátora poskytuje nabídku konstruktivních aktivit – má tedy primárně výchovný záměr (PÁVKOVÁ, 1999, s. 79–80). Community Work pak můžeme připodobnit kulturní animaci, kterou rozvíjí např. M. Pollo. Její prioritou není změna společnosti a kultury, ale spíše zachování a rozvoj tradičních hodnot, včetně jejich nutné inovace. Proto je jejím cílem enkulturace, tedy osobní svobodné přijetí a zvnitřnění hodnot vlastní kultury (KAPLÁNEK, KORMUTHOVÁ, MACKŮ, in press).

Závěr

Pedagogové pracující na základě informal education napomáhají skrze konverzaci k hledání cest, jak rozvíjet a podporovat demokracii. Informal education je oblastí, která v leckterých ohledech může připomínat sociální práci, nicméně hrdě se k principům informal education hlásí i vedoucí takových významných výchovných institucí, jako je např. Britská skautská organizace. Přestože se dnes ve Velké Británii nabízí „Informal Education“

jako bakalářský studijní obor (např. YMCA George Williams College), není ani zdaleka tak konstituovaný, jak by se z předchozího textu mohlo zdát.

Zmínili jsme, že není možné ztotožňovat pojmy informal education a informal learning. Toto tvrzení jsme podpořili představením jednoho z možných teoretických uchopení informal education, které je ukotveno zejména ve Velké Británii (přestože i britská laická veřejnost jen těžko definuje, o co v informal education jde). Poměrně silný vliv pro přijetí představeného výkladu pojmu informal education má i existence portálu infed.org, který je jednou z nejnavštěvovanějších webových stránek z oblasti teorie mimoškolní výchovy vůbec.

Navržené terminologické alternativy jsou návrhem vedoucím k lepšímu porozumění oblasti označované jako informal education. Je třeba mít na paměti, že konotace jednotlivých pojetí animace je v různých zemích rozdílná a v České republice se obsahy těchto termínů rovněž teprve „naplňují“. Uvedený návrh užití pojmů je výzvou k odborné diskusi, na jejímž základě bude projekt Terminologie pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pokračovat.

Použité a doporučené zdroje

Použité:

- BREW, J. M. *Informal Education*. London: Faber, 1946. ISBN neuvedeno.
- JEFFS, T., SMITH, M. K. *Informal Education – Conversation, Democracy and Learning*. Nottingham: Educational Heretics Press, 2005.
ISBN 978-1-900219-29-7.
- KAPLÁNEK, M., KORMUTHOVÁ, A., MACKŮ, R. *Mnohotvarý fenomén animace*. In press.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80-7178-295-5.
- SMITH, H., SMITH, M. K. *The Art of Helping Others*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-1-84310-638-8.
- Memorandum EK o celoživotním učení* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond [cit. 2010-12-19]. Dostupné na WWW:
<<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum>>.

Doporučené:

Youth & Policy. Leicester: Youth Work Press, National Youth Agency. Pozn.

Od r. 2009 vychází jen v elektronické podobě: www.youthandpolicy.org

ISSN 0262-9798.

The Encyclopaedia of Informal Education [online]. London: YMCA George

Williams College, London. Dostupné na WWW: <<http://www.infed.org>>.

Kontaktní adresa

Mgr. Richard Macků, DiS.

Teologická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

mackur@tf.jcu.cz

PARTICIPACE – NEJLEPŠÍ ZPŮSOB VÝCHOVY K DEMOKRACII

Michal Kaplánek, Martina Kočerová

Abstrakt

Článek se zabývá participací dětí a mládeže z pedagogického hlediska. Kromě vyjasnění základních pojmů objasňuje filozofické důvody participace v kontextu dynamických společenských změn a ústí v prezentaci forem participace, jejichž realizace umožní, aby se nastupující generaci stal princip participace nedílnou součástí sociální a politické kultury.

Klíčová slova

Participace, demokratizace, práva dítěte, participativní pedagogika, každodenní, otevřená, reprezentativní participace, Revidovaná charta participace dětí a mládeže.

Participation – the Best Way of Education for Democracy

Abstract

The article covers the participation of children and young people from a pedagogy point of view. Apart from clarification of basic terms it clarifies philosophical reasons of the participation in a context of dynamic social changes and leads into the presentation of the participation forms, whose realization will enable the next generation to adopt the principle of participation as a part of the social and political culture.

Keywords

Participation, democratization, children's rights, pedagogy of participation, daily, open, representative participation, Revised European Charter on the Participation of Children and Young People.

1 Pojem participace

Myšlenka participace – vztahu části k celku, jedince ke společnosti, konečného k nekonečnému – patří k základním filozofickým východiskům lidského bytí. Antičtí idealisté (např. Platón) byli přesvědčeni, že se každé bytí stává tím, čím je, právě participací na vlastní určující ideji. Podobně i biblická tradice předpokládá, že člověk participuje na Boží důstojnosti: je přece obrazem Božím, jak čteme v Genezi, první knize Bible. Také v současnosti nově objevená a akcentovaná skutečnost, že člověk je součástí přírody, je vyjádřením přesvědčení o participaci člověka na něčem, co jej přesahuje – na životě, který si sám nedal (srov. Schwan, 1981, s. 41–78). Dokonce i moderní ideologie počítaly s participací. Myšlenka národní identity není přece nic jiného než konstrukce kulturního celku, do něhož jedinec patří, na němž participuje. A tento celek se v 19. a 20. století považoval za tak nosný pro identitu člověka, že za něj tisíce lidí položily své životy.

S moderním pojmem „participace“ se setkáváme ve třech souvislostech – v politice, v ekonomice a v sociálních vztazích. Současné definice participace vycházejí právě z politické participace, tedy z „odpovědné účasti zainteresovaných na pravomoci rozhodovat o své přítomnosti a budoucnosti“ (Stange, Tiemann, 1999, s. 215). Pojem *participace* souvisí s pojmem *demokratizace*. Dá se říci, že participace je subjektivní stránkou demokratizace, což platí zejména tehdy, když chápeme demokracii nejen jako politický princip, nýbrž jako *způsob (sou)žití*, tedy jako obecný strukturální znak demokratické společnosti. S tímto chápáním demokracie je ovšem v rozporu praxe některých politiků počítajících s tím, že v podstatě apatičtí voliči delegují svoji možnost participovat na politickém vývoji na problematickou politickou „elitu“ vzájemně si konkurujících politických stran (Stange, Tiemann 1999, s. 216n).

2 Participace dětí a mládeže

K demokracii neoddělitelně patří participace, a to nejen participace politická v podobě volebního práva, ale také občanská, jež je důležitým prvkem přispívajícím k integraci společnosti (Rakušanová, Řeháková, 2006). Předpokladem pro uskutečňování participace se stala zejména Všeobecná deklarace lidských práv, jež byla vyhlášena 10. prosince 1948 Valným shromážděním OSN. Přestože nešlo o právně závazný dokument, stala se základem právních řádů v mnoha zemích světa. Valné shromáždění vyhlásilo Všeobecnou deklaraci lidských práv a přitom vyzvalo k tomu, aby se „každý jednotlivec a každý

orgán společnosti“ podílel na uvedení těchto práv a principů do každodenního života společnosti, v níž žije (*Všeobecná deklarace lidských práv*, preambule). Už zde je zřejmá výzva k participaci, která se nemůže týkat jen dospělých osob, ale také dětí a mladých lidí, kteří nemohou být pouze objektem výchovy, ale také a především subjektem, tedy těmi, kteří se na své výchově a na prostředí, v němž žijí, sami aktivně podílejí. Proto také byla Valným shromážděním OSN v New Yorku dne 20. listopadu 1959 přijata Deklarace práv dítěte. Tento dokument nebyl ale prvním mezinárodním dokumentem, který se právy dětí a mládeže zabýval. Navazoval na Ženevskou deklaraci práv dítěte, vyhlášenou Ligou národů již v roce 1924. Cílem Deklarace práv dítěte bylo, „*aby děti mohly prožít šťastné dětství, užívat práv a svobod zde uvedených ku prospěchu vlastnímu i prospěchu společnosti*“ (Deklarace práv dítěte [online]). Deklarace práv dítěte se stala základem pro vznik Úmluvy o právech dítěte, jenž byla vyhlášena 20. listopadu 1989 a vstoupila v platnost dne 2. září 1990. Česká republika (tehdejší ČSFR) ratifikovala tuto deklaraci a ta 6. února 1991 vstoupila v platnost. Dnes je součástí právního řádu ČR pod číslem zákona 104/1991 Sb. Smluvní státy se v Úmluvě zavazují umožnit dítěti vyjadřovat se k záležitostem, které se ho týkají, uznávají právo svobodného projevu, zavazují se k vytvoření takových podmínek, v nichž bude dětem poskytnuta výchova, která bude přípravou na zodpovědný život ve svobodné společnosti. Dále mluví o vytvoření takových podmínek, v nichž se děti mohou účastnit na kulturním a uměleckém životě společnosti, na oddechové činnosti a využívání volného času. V Úmluvě byl dán také podnět ke vzniku Výboru pro práva dítěte, jehož úkolem je zjišťovat, zda a jak jsou závazky z Úmluvy vyplývající plněny smluvními stranami (srov. Sdělení, č. 104/1991 Sb.).

Úmluva o právech dítěte je dnes obecně vnímána jako historicky první konvence, v níž je zakotveno, že dítě má co říci k procesům, které ovlivňují jeho život (Rudduck, Flutter, 2000, s. 75–89). Významným přínosem tohoto dokumentu bylo zvýraznění nutnosti přijímat pohled mladých lidí a diskutovat s nimi o jejich názorech a postojích. V neposlední řadě byl akcentován také význam participace dětí a mládeže v rodině, ve škole a ve společnosti vůbec.

V současnosti obnovený zájem o participaci dětí a mládeže vychází tedy z myšlenky dětských práv, jež se začala prosazovat v pedagogice od 70. let 20. století především v USA, v Kanadě a v Austrálii. Do zemí západní Evropy se téma participace žáků dostalo do centra pozornosti odborníků a politiků

s jistým zpožděním. Nejde však o zcela nový jev. Současný český pedagog Antonín Bůžek (1999) poukazuje na to, že myšlenku participace – ve formě žákovské samosprávy – prosazoval už Jan Amos Komenský, který ve školním řádu pro Školu vševědnou v Blatném Potoce předpokládal zřízení funkce dekurionů – desátníků a jejich zástupců z řad starších žáků, kteří by pomáhali učiteli v učení a v udržování dobrých mravů.¹ K dalšímu rozvoji participace došlo v 18. století vlivem demokratizace. Autoritativní režimy se snažily participaci buď úplně eliminovat nebo alespoň regulovat tak, aby byla pouhým výkonným orgánem vedení školy. V dějinách moderní české pedagogiky můžeme myšlenku participace žáků sledovat u reformních pedagogů První republiky, jako byl např. Václav Příhoda (1889–1979), který byl propagátorem žákovských samospráv (srov. Bůžek, 1999, s. 11n.).

Pokud je cílem i prostředkem *výchovy demokratického občana* „každodenní demokracie“, tj. maximální spoluúčast zainteresovaných na rozhodnutích, jež se jich týkají, je třeba pěstovat kulturu participace už od dětství ve všech socializačních systémech, od těch prvotních (rodina, mateřská škola), přes všechny stupně škol a školských zařízení, až po sociální služby, podniky a spolky.

3 Význam výchovy k participaci

Na základě zkušenosti s vývojem vědy, techniky i samotné globalizace v posledních desetiletích můžeme počítat s tím, že také v 21. století se generace současných dětí dožije řady zásadních společenských změn. Dnešní děti již nemají možnost převzít hotové schéma vlastní budoucnosti, jak tomu po staletí bývalo v tradičních společnostech. Proto je namístě starat se již nyní o to, aby dorůstající generace uměla pružně reagovat na změny, s nimiž se v životě setká. Jedním z prostředků, jak tomu napomáhat, je *participace dětí a mládeže na vytváření projektů*, jež zasahují do jejich života. S tímto vývojem počítá současná evropská politika zaměřená na děti a mládež, z níž vychází také *výchova k participaci a skrze participaci* (participativní pedagogika), jejímž cílem je pomoci k zachování a rozvinutí určité *demokratické kontroly* očekávaných i neočekávaných politických změn (srov. Stange, Tiemann, 1999, s. 214n).

V průmyslově vyspělých zemích je ohrožena socializace a enkulturace mladé generace. Rychlé společenské změny mají za následek rozporuplný postoj mladých lidí k životu. U řady mladých lidí se kombinuje realistické

¹ Bůžek (1999, s. 9–15) cituje Komenského dílo *Zákony školy dobře spořádané* (původní text asi z r. 1623 se nedochoval, znovu vydáno r. 1657).

vidění světa se zklamáním a pasivitou s nedostatkem vizí do budoucnosti. Podle výzkumu teenagerů z 90. let si většina z nich (80 %) dělá starosti o budoucnost. Velká míra pesimismu je této generace zářezem.²

Také u nás můžeme mluvit o velké nedůvěře mladých lidí v instituce, zejména v ty velké (strany, církve, odbory, svazy apod.). Mladí lidé se stáhli do soukromí a z větší části se v těchto organizacích nerealizují. Také díky tomu se prohlubuje propast mezi vlastními (soukromými) zájmy a neporozuměním – a samozřejmě i nezapojením – do struktur parlamentní demokracie. Mladí lidé nemají zkušenosti s demokratickou praxí ve svém bezprostředním okolí, takže jim schází zkušenost, že jejich slovo může něco změnit.

Uvedená propast se může zmenšit a ve vývoji může nastoupit nový směr, pokud vytvoříme v našich krajích, obcích, společenských organizacích, církvích, občanských sdruženích, ale i ve školách a školských zařízeních možnosti k participaci dětí a mládeže na rozhodovacích procesech. Můžeme se přitom inspirovat některými projekty z Dánska, Německa a Itálie. Pro výchovu k participaci (a tím i k demokracii) je rozhodující, aby se místa, kde se mladí lidé denně zdržují, vyznačovala *vysokou úrovní participace*, takže zde budou moci mladí lidé prožít zkušenost, která je uschopní k vědomému spoluvytváření světa kolem sebe. Předpokladem k tomu je určité „přehodnocení individualizace“, k němuž vyzývá ostrý kritik současného společenského vývoje, německý analytik Ulrich Beck (1997, s. 17n):

„Bez budování a posilování politické svobody a její politické formy – což je občanská společnost – nebude v budoucnu fungovat vůbec nic. Proto je potřeba si nejdříve uvědomit, že proměna hodnot a přijetí demokracie spolu jdou ruku v ruce. Mezi hodnotami rozvoje osobnosti a ideálem demokracie existuje vnitřní příbuznost. Mnoho výsledků výzkumu proměny hodnot, jako např. spontaneita a dobrovolnost politické angažovanosti, sebeorganizování, odmítání formalismu a hierarchie, vzdorovitost, krátkodobost a požadavek zůstat subjektem jednání... mají svůj smysl právě ve formách a na fóru občanské společnosti.“

V praxi se ovšem ukazuje, že tradiční názor, který podceňuje schopnost dítěte kvalifikovaně se vyslovit k otázkám vlastního života, stále ještě přetrvává. Hnutí za práva dítěte (v 2. polovině 20. století) bylo navíc zatíženo určitými nedostatky, na něž jeho kritici právem poukazovali (např. důraz na práva

² Uvedený výzkum teenagerů realizoval německý sociolog Klaus Hurrelmann (1997, s. 24–25).

a podcenění zodpovědnosti). Mnozí autoři proto konstatovali, že mladí lidé by se měli nejprve naučit zodpovědnosti, až poté by měli mít možnost plně uplatnit svá práva. Navzdory naznačené setrvačnosti v náhledu na dítě jakožto závislého jedince myšlenky o nutnosti naslouchat dítěti a učinit je spolutvůrcem rozhodnutí v záležitostech, které se ho týkají, přežily a byly dále rozvíjeny. Napomohly tomu např. studie Brita Hargreavese (1967), Kanadana Fullana (1991), ve Švédsku Andersona (1995) a dalších. Jejich práce, které byly v době svého vzniku považovány za kontroverzní, se staly v průběhu devadesátých let 20. století hybnou silou pro obnovení zájmu o názory dětí a mládeže na jejich každodenní život ve škole (podrobněji Vidláková, 2007b).

Při úvahách o participaci dětí a mládeže musíme ovšem vzít v úvahu různě vysokou schopnost participace na základě vývojových stupňů dítěte, a to jak z hlediska věku, tak z hlediska individuálních schopností. Proto jeden z významných autorů úvah o participaci dětí a mládeže Richard Schröder (1995, s. 14; Stange, Tiemann, 1999, s. 219) uvádí:

„Participace neznamená ‚pustit děti k moci‘ anebo ‚předat dětem velení‘. Participace znamená sdílet rozhodnutí, která se týkají vlastního života a života společnosti, a společně nalézat řešení problémů. Přitom nejsou děti kreativnější, demokratičtější nebo otevřenější než dospělí. Jsou jenom jiné, a z tohoto důvodu vnášejí do rozhodovacích procesů nové aspekty a perspektivy.“

Zůstává otázkou, jak vychovávat a vzdělávat děti a mladé lidi tak, aby jim princip participace byl vlastním a stal se nedílnou součástí jejich životů? Děti potřebují být zapojeny do programu, v němž jsou motivovány k myšlení, vytváření si vlastního úsudku, kde mají možnost výběru a plánování, mají prostor formulovat své myšlenky, být hodnoceny a cvičit si principy participace na konkrétních životních situacích bez nebezpečí, že za případné nedostatky budou trestány. Zároveň jim musí být vytvořeny jasné smysluplné hranice za současného vedení vnímavými, vyrovnanými dospělými, pro které právo participace dětí nebude pouze vzdálenou teorií. Často se výchova k participaci spojuje s prostředím školy, se školským systémem, s vytvářením podmínek pro aktivní účast žáků na vyučování a dění školy, vytvářením projektů, s přístupem učitelů. Toto vše je jistě důležité, ale pokud se děti setkávají s principem participace až ve škole, může být pozdě. Tento proces by měl být nastartován již dříve, a to v rodině, přičemž ve škole by byl dále rozvíjen. Pokud bychom tohoto chtěli dosáhnout, pak je důležitým aspektem rozvoje participace u dětí a mládeže také výchova rodičů a docenění rodiny

jako jednoho ze základních předpokladů rozvoje demokracie a její nedílné součásti, participace (srov. Kovařík, 2001).

Při participaci děti a mládeže mají tedy rozhodující význam dospělí jako ti, kteří umožňují a rozvíjejí participaci dětí. Podpora participace dětí a mládeže musí být zakotvena ve výchovných opatřeních, která hrají ústřední roli při výchově demokratického občana. Pokud není participace pedagogicky připravena, nezdaří se. Učitelé a vychovatelé mohou přispět k lepšímu fungování procesů participace především na základě znalosti skupinové dynamiky. Jedním z výsledků pedagogické práce jsou výchovná opatření, kterými se děti a mladí lidé jako účastníci participativních procesů kvalifikují k účinné účasti na procesech participace. Dále mohou učitelé a vychovatelé strukturovat zapojení svých svěřenců, takže si děti vytvoří odpovídající postoje, osvojí si demokratickou kulturu, a tak se stanou demokratickými osobnostmi, jež budou vyrovnávat současnou malou motivovanost mládeže angažovat se pro veřejné věci.

Za úkoly participativní pedagogiky můžeme tedy považovat především vytvoření určitého „kurikula participace“, v němž se aplikují základní pedagogické zásady právě na tuto oblast. Takové kurikulum by mělo obsahovat:

- popis edukačních procesů vedoucích k posílení participace dětí a mládeže,
- vysvětlení organizačního a lidského zajištění edukačních procesů a jejich očekávaných výsledků,
- vytvoření a zdůvodnění edukačních cílů, forem, opatření a metod vztahujících se k participaci,
- interpretaci výchovných teorií a programů směřujících k participaci,
- vysvětlení souvisejících hodnot, norem a zájmů,
- vysvětlení světonázorových, vědeckých, politických a sociálních podmínek procesu participace,
- získání kompetencí k popisu a kontrole úspěšného plnění tohoto výchovného úkolu.³

³ Aplikovány zásady podle pedagogického slovníku od autorů H. Schaub a K. G. Zenke (1996, s. 263).

Jestliže má participace přispět k tomu, aby společnost utvářeli sami její občané, a to na základě rovnoprávnosti, měla by se participativní pedagogika vyznačovat následujícími znaky:

- podporou sebeurčení subjektu, odbouráváním nepřiměřeného ovlivnění někým jiným,
- podporou racionálních postupů, odbouráváním iracionality,
- nahrazováním konformity kritikou a závislosti nezávislostí,
- směřováním ke změnám ve společnosti ve prospěch (každodenní) demokracie a rovnosti šancí,
- zaměřením na komunikativní interakci a aktivní konfrontaci směřující ke změnám ve škole a v práci s mládeží
- rozvojem „sociální fantazie“, tedy schopnosti myslet v alternativách, jež nechávají otevřenou budoucnost, a vyhýbat se dogmatizaci vlastních představ.

4 Základní směry participace

V teoretickém diskursu o participaci můžeme rozlišovat mezi *směry, formami a stupni participace*. Kromě toho můžeme participaci dělit podle řady dalších kritérií, jako je například *kritérium závaznosti* (nezávazná participace, spočívající spíše ve vzájemné informovanosti rozhodujících a účastníků, a závazná participace, při níž je rozhodovací pravomoc vedoucích omezena ve prospěch práva účastníků participovat na rozhodování). Nebo *kritérium trvalosti* (trvalá a příležitostná participace). Dalšími kritérii jsou např. zaměření, organizační forma nebo cíle (budování kolektivní protiváhy současné moci /institucionalizovaná participace/, vzájemná pomoc v rámci skupiny), případně to, zda se na rozhodování účastní přímo ti, jichž se rozhodnutí týká nebo jejich zástupci (přímá a nepřímá participace) (srov. Stange, Teimann, 1999, s. 217–219).

V participaci můžeme vnímat dva základní směry – participace „zdola“ a „shora“, jak uvádí Jitka Vidláková (2007c, 2007d). „Participace zdola“ vychází z naslouchání hlasu žáků, přičemž samotná participace žáků na rozhodovacích procesech představuje až následný proces. Zjednodušeně vyjádřeno – nejprve nasloucháme podnětům žáků k záležitostem školního života, které se jich týkají, a pak na základě toho vytvoříme podmínky pro jejich aktivní účast, ať už formální, tj. např. žákovské samosprávy, či neformální. Pro „participaci shora“ je naopak příznačné, že nejprve jsou ve škole vytvořeny

podmínky pro participaci žáků, většinou v podobě zastupitelských orgánů (např. žákovská samospráva), jejichž prostřednictvím se mohou žáci vyslovovat. Zjednodušeně řečeno – nejprve vytvoříme společně se žáky zastupitelské orgány a pak s jejich podněty pracujeme. Výzkumy zaměřené na zjišťování reálného stavu participace žáků ve škole ukazují, že v praxi se častěji setkáváme s druhou tendencí (srov. *Výchova k občanství ve školách v Evropě*, 2006).

Oba uvedené způsoby mohou mít pro školy i jejich žáky svůj smysl. Oba procesy lze také ve své podstatě považovat za komplementární, neboť sledují shodný cíl, a to dosáhnout většího a aktivnějšího zapojení žáků do záležitostí školního života. Vždy proto záleží na podmínkách a situaci v konkrétní škole, jaký model se zde uplatní. Postupy přitom nemusejí být nutně izolované, ale mohou být úspěšně rozvíjené i paralelně.

Vzhledem k tomu, že se participace postupně stává jakýmsi módním heslem, je užitečné stanovit kritéria, která nám umožní rozeznat skutečnou participaci, tzn. způsob zapojení účastníků nejen na samotných programech, ale také na jejich plánování a hodnocení, od falešné participace, kde účastníci pouze realizují představy vedoucích, aniž mohou měnit podstatu nebo formu programů.

5 Hartova stupnice participace

Užitečným nástrojem k rozpoznání úrovně participace je osmistupňový „žebříček participace“ (*the ladder of participation*) R. Harta (1997). Hart přitom vychází z modelu S. Arnsteinové, která v r. 1969 popsala osm stupňů účasti občanů USA v procesech veřejného plánování. Jednotlivé stupně jsou seřazeny podle náročnosti a míry zapojení žáků do rozhodování. Skutečná participace podle Harta začíná ale až od čtvrté příčky, zatímco v prvních třech převládá spíše pasivní účast. Proto se někdy první tři stupně participace označují jako *falešná participace* (srov. Hart, 1997; Vidláková, 2007c; Šturma, 1999, s. 75–76; Stange, Tiemann, 1999, s. 217n).

Na základě dostupné literatury jsme se pokusili o jednoduchou formulaci stupňů participace, které by byly aplikovatelné na situaci výchovy ve volném čase. Přitom používáme jako označení vychovatelů slovo vedoucí (*leader*) a pro označení dětí a mladých lidí slovo účastníci (*participants*). V následujícím přehledu jsme osm stupňů rozdělili na čtyři úrovně participace – falešná a skutečná participace, samospráva a spolupráce účastníků s vedoucími. Pro lepší pochopení uvádíme anglické názvy, a to buď v původním znění anebo přizpůsobené (místo *adults* uvádíme *leaders* a místo *pupils participatnts*).

Falešná participace

1. **Manipulace** (*manipulation*) – účastníci jsou pasivními příjemci rozhodnutí vedoucích. Často nerozumí důvodům, které rozhodnutím předcházely. Jde tedy spíše o uplatnění zájmů vedoucích než zájmů účastníků. To platí i tehdy, když se vedoucí účastníků formálně zeptají, co by chtěli dělat.
2. **Dekorace** (*decoration*) – účastníci se aktivně podílejí na programu, jež připravili vedoucí, přitom však program nijak nemění a jejich informovanost je pouze částečná.
3. **Tokenismus** = formální participace (*tokenism*) – účastníci nebo jejich zástupci se sice účastní jak na realizaci programu, tak na jeho přípravě, jejich přítomnost je však pouze formální. Program ve skutečnosti zůstává plně v režii dospělých.

Skutečná participace

4. **Informovaná účast** (*assigned but informed*) – uvědomělá participace účastníků na programu. Účastníci chápou celý program, jednotlivé aktivity i jejich smysl. Vedoucí jsou iniciátory, sami o programu rozhodují, sdělí účastníkům potřebné informace a respektují jejich názory.
5. **Konzultace** (*consulted and informed*) – o programu rozhodují vedoucí až po konzultaci s účastníky, přičemž jejich názory nejen vyslechnou, ale také zohlední.
6. **Účast na rozhodování řízená vedoucími** (*leaders-initiated, shared decisions with participants*) – účastníci se podílejí na rozhodování v oblastech předem vymezených vedoucími. Účastníci nejsou pouze „vyslechnuti“ jako u konzultace, ale podílejí se i na samotném rozhodování.

Samospráva

7. **Samosprávné vedení** (*participants-initiated and directed*) – iniciátory a organizátory programu jsou sami mladí lidé, kteří jej organizují (zpravidla) po vzoru dospělých. Na tomto stupni hrají dospělí pouze podpůrnou roli.

Spolupráce

8. **Vedoucí jsou pozváni k účasti na rozhodování** (*participants-initiated, shared decision with leaders*) – fungující participace účastníků, v jejímž rámci je dospělým nabídnuta možnost spoluúčasti a spolořozhodování.

Bylo by asi zajímavé i užitečné zpracovat analýzu fungování jednotlivých občanských sdružení mládeže a školských zařízení pro děti a mládež, jakož i ostatních institucí pracujících s dětmi a mládeží, a to právě podle Hartovy stupnice.

6 Formy participace

V současnosti se hovoří o různých formách participace, tzn. o způsobech, jak se participaci učit, jak ji realizovat a jak zvyšovat její úroveň. Stange a Tiemann (1999, s. 245–257) rozlišují sedm forem participace: reprezentativní, otevřená, příležitostná, projektová, každodenní, mediální a volební. Kromě těchto autorů existují také další dělení forem participace, např. podle Dürra, jenž rozlišuje pět forem participace ve škole: formální participace, otevřená participace, participace za účelem řešení problému, projektová participace a simulovaná participace.

Za východisko našich úvah jsme sice zvolili koncepci Stangeho a Tiemanna (1999), kteří rozlišují sedm forem participace, ale protože mediální participace označuje spíše zvláštní prostředek participace (*média*) než zvláštní formu a jelikož volební participace zahrnuje pouze jednu speciální situaci občana-voliče, budeme se v dalším textu zabývat pouze rozlišením mezi třemi formami participace:

- participace reprezentativní a otevřená,
- participace příležitostná a každodenní,
- participace na projektu.

První dvojice pojmů odlišuje participaci, při níž mohou účastníci ovlivnit rozhodování přímo, od té, kde rozhodují nepřímo, tedy skrze své reprezentanty. Při *otevřené participaci* se rozhodování mohou účastnit buď všichni členové skupiny (členové místní organizace, obyvatelé internátu atd.), anebo ti, kteří se sami rozhodnou zúčastnit se (fóra mládeže, veřejné diskuse).

Otevřená participace funguje buď na principu „členské schůze“ či setkání pokud možno kompletní skupiny, které se rozhodování týká, anebo na principu fóra, kam může přijít nebo se přihlásit prakticky kdokoli. Shromáždění, kde se předpokládá účast většiny těch, jichž se rozhodování týká (valná hromada občanského sdružení, shromáždění akademické obce, setkání všech obyvatel internátu atp.), jsou buď pravidelná anebo vynucená určitou situací. Mohou se realizovat jenom tehdy, když není skupina příliš velká. Na rozdíl od „plenárních shromáždění“ se forma fóra osvědčuje tehdy, když chceme,

aby alespoň někdo z široké skupiny zainteresovaných vyjádřil svůj názor k otázkám, o nichž se bude rozhodovat. To se může týkat rovněž grémii dospělých, kam jsou pozváni děti bez toho, že by někoho zastupovaly.

Naproti tomu u *representativní participace* platí, že se členové skupiny nebo části populace účastní na rozhodování skrze své zástupce, tedy nepřímo. O reprezentativní formě participace mluvíme tehdy, když se jednotlivec (účastník) nezúčastní jednání o spolurozhodování osobně, ale prostřednictvím svého zástupce (delegáta), obvykle voleného. Do této skupiny patří školní parlamenty nebo institut zástupců (předsedů) školních tříd, jakož i jiné zastupitelské orgány dětí a mládeže ve školských zařízeních a na úrovni obce, regionu nebo na úrovni celostátní. Další reprezentativní formou participace je zastupování členů jednotlivých organizací (spolků, občanských sdružení) jejich vedoucími či delegáty na širším fóru, např. zastupování zájmu členů oddílu skautů na sněmu organizace Junák. Někdy se ovšem jedná také o zastupování zájmů dětí v grémiích, tvořených převážně dospělými. Jde třeba o zastupování zájmu mladých sportovců ve sportovních klubech nebo zájmu mladých věřících ve farnostech atp.

Obě formy mají svoje výhody a nevýhody. Výhodou otevřené participace je jednak menší formálnost – snadno se rozhodování může zúčastnit kterýkoliv člen skupiny, o níž se jedná, což je výhodné zejména tehdy, když se řeší nějaký konkrétní problém. Nevýhodou je, že výsledek jednání může být až příliš závislý na tom, kdo se právě jednání zúčastnil. Není tedy zaručena rovnoprávná účast všech při rozhodování. Rozhodnutí ovlivní ti, kteří mají čas a přinesou přesvědčivé argumenty. Ti, kteří se právě zúčastnit nemohou nebo se neumí prosadit, jsou znevýhodněni. Reprezentativní participace má naopak nevýhodu v určité komplikovanosti jednání a v závislosti na volebních procesech (včetně předvolební kampaně). Její výhodou je zachování práva všech vyjádřit se – i když jen skrze zástupce, což je v posledku spravedlivější. Kromě toho je grémium sestavené ze zástupců schopno častěji se scházet a pracovat operativně.

Další dvojicí forem je participace příležitostná a každodenní. *Příležitostná participace* se realizuje v souvislosti s řešením konkrétního problému. Naproti tomu *každodenní participace* je projevem trvalého úsilí o participaci v organizaci nebo zařízení. Zatímco příležitostná participace předpokládá zájem vedoucích zapojit do řešení problému členy skupiny, jichž se tento problém týká, u každodenní participace se jedná o vědomé vytváření určité komunikační kultury – jedná se o záměrnou výchovu k demokracii.

Pokud mluvíme o příležitostném zapojení, jedná se buď o začátek postupného zapojování účastníků do rozhodování, anebo o zapojení v rámci rozsáhlejšího projektu. Příležitostné zapojení se může dít buď formou *sběru informací ze strany dospělých* (např. dotazníky, rozhovory, veřejná slyšení dětí a mladých lidí, ankety, možnosti vyjádřit svá přání a stížnosti) nebo naopak *zprostředkováním informací dětem*, ať už z iniciativy dospělých nebo dětí. Do příležitostného zapojení také počítáme *jednorázové akce*, jako jsou například demonstrace nebo petice, a tzv. symbolickou participaci, při níž může zástupce dětí vyjádřit jejich postoje, avšak bez jakýchkoli dalších pravomocí. Každodenní participaci věnujeme zvláštní kapitolu, protože ji považujeme z pedagogického hlediska za nejdůležitější formu.

Poslední, zvláště vyčleněnou formou, je *participace na projektech*. Jedná se o poměrně častou formu participace, která je zaměřena na dosažení konkrétního výsledku a je tedy jasně časově ohraničená a většinou pečlivě připravená. Participace dětí a mladých lidí je tím intenzivnější, čím více se jich téma projektu skutečně dotýká. Míra participace ovšem také záleží na tom, jak a kdy jsou k participaci přizváni. Také projektovou participaci můžeme realizovat různými způsoby, jako je například sestavení trvalé pracovní skupiny anebo formou různých workshopů zaměřených na řešení problémů v rámci projektu. Sbírat názory můžeme také formou běžného moderovaného rozhovoru ve skupině nebo brainstormingu.

Vyzkoušeným modelem je tzv. *participační spirála*. Jedná se o proces, jenž má čtyři fáze: *senzibilizaci*, *burzu nápadů*, *plánování* a *realizaci*, přičemž jde o participaci účastníků na všech těchto částech. Hovoříme o spirále, protože se v rámci procesu vracíme „za jednací stůl“, opakovaně tak dochází k participaci, ale vždy na nové, vyšší úrovni.

První (základní) úrovní je účast na uvažování o vhodnosti řešit určitý problém, něco udělat, něco vybudovat. Jedná se o *senzibilizaci*, jejímž cílem je, aby byl problém vnímán co nejširším okruhem lidí a aby se na základě analýzy situace ukázalo, zda se jedná o problém skutečně palčivý, který se musí řešit. V této fázi jde iniciátorům projektu o to, aby i zástupci širší veřejnosti problém objevili a řekli si: *musíme s tím něco udělat*. Východí aktivitou senzibilizace je tedy *analýza* situace vedoucí k pojmenování aktuálního problému, jenž je třeba řešit. Navazuje *upozornění zainteresovaných* (v našem případě mládeže), *ale i širší veřejnosti na tento problém a probuzení touhy problém řešit*. V této fázi se používá různých forem dotazování, ale i setkávání zainteresovaných s iniciátory a s veřejností, a to jak přímo, tak prostřednictvím médií.

Na senzibilizaci navazuje fáze, v níž se sbírají *náměty a nápady*, tedy jakási „burza nápadů“. Cílem je, aby zainteresovaní přinesli své nápady, jak daný problém řešit. V této fázi můžeme použít všech možných technik sběru nápadů, od brainstormingu až po prezentaci hotových vizí nebo výrobu modelů navrhovaných řešení. K tomu je možné využít také pravidelně konaných schůzí a setkání.

Ve třetí fázi – *plánování* – přechází projekt zčásti do rukou odborníků, kteří detailně připravují jeho realizaci. Ovšem i v této fázi je důležitá neustálá přítomnost „zadavatelů“ (zainteresovaných mladých lidí). V této fázi se totiž odehrávají definitivní rozhodnutí, a to jak po stránce odborné (jak přesně řešit daný problém), tak po stránce finanční a materiální (co k tomu potřebujeme), což má také svůj politický aspekt (získání podpory a povolení záměru). Důležité je také vytvoření podmínek (struktury), a to především pro kontakt odborníků, ale i politiků a sponzorů se zainteresovanými mladými lidmi.

Poslední fáze – *fáze realizace* – je sice někdy v rukou odborníků, přesto existuje řada projektů, jichž se mladí lidé mohou účastnit, a to buď úplně (vybavení a vyzdobení místnosti) anebo alespoň částečně (pomoc při stavebních pracích nebo úklidu).

7 Každodenní participace

Tam, kde vedení organizace zve běžně k participaci ty, jichž se rozhodování dotýká, mluvíme o každodenní participaci. Jedná se o určitou formu demokratického vedení, která se netýká pouze zásadních záležitostí, ale realizuje se prakticky při každém rozhodování. Tím se vytváří v organizaci demokratická (participativní) kultura, jejímž základním předpokladem je „kultura naslouchání“, tzn. trvalá ochota a zájem vychovatelů vyslechnout a vzít vážně názory a postoje dětí. Po stránce formální můžeme používat jak zaběhnutých forem (např. každý v kroužku se k problému vyjádří), tak i forem netradičních (hry). Mezi důležité formy každodenní participace patří spontánní rozhovory s dětmi na chodbě, na hřišti atp.

Za zvlášť vhodné prostředí ke každodenní participaci můžeme považovat občanská sdružení dětí a mládeže, která mají obyčejně ve stanovách i v praxi zakotvenou demokratickou strukturu. Stačí této struktury efektivně využít, pro což je rozhodující postoj dospělých, kteří bohužel často nedoceňují význam participace (jednoduší je přece rozhodnout si všechno předem a sám). Někdy se jedná dokonce o strach (přehnaný pocit zodpovědnosti), který

dospělým nedovoluje umožnit dětem vlastní rozhodování v těch záležitostech, v nichž by to bylo namístě.

Každodenní participaci můžeme považovat za nejúčinnější formu participativní pedagogiky (obdobně jako u pedagogiky volného času používáme tento název jako označení *výchovy skrze participaci (a) k participaci*). Je to také forma, kterou můžeme asi nejlépe uplatnit v rámci oblasti pedagogiky volného času. Tato participace se děje zpravidla spontánně a neformálně: např. ve středisku mládeže se plánují určité změny, a tak pedagogičtí pracovníci svolají účastníky a snaží se zjistit jejich názory, podobně tomu může být v obci, objeví-li se potřeba řešit nějaký podnět ze strany mládeže nebo nedostatek, jež pociťují mladí lidé, případně i náměty ze strany ostatních obyvatel. Skutečnost, že se každodenní participace týká aktuálních problémů, a proto ji nelze předem zcela naplánovat, neznamená, že se při ní nevyužijí ať už existující formální struktury nebo zvyky a zkušenosti s participací v minulosti. Naopak: právě tím, že k participaci dochází často a v běžných životních situacích (i když jakoby mimochodem), vytváří se demokratická kultura participace.

Nakonec můžeme uvést deset kritérií, která nám umožní rozpoznat, zda v organizaci panuje demokratická kultura participace, anebo se k tomu organizace pouze blíží, či se od tohoto ideálu dokonce vzdaluje.

Kritéria jsou následující:

1. Účastníci nejsou ponecháni v procesu participace sami sobě, ale mají u sebe někoho, kdo jim v tomto procesu pomáhá, kdo je doprovází.
2. Proces participace je přizpůsoben schopnostem účastníků.
3. Schopnost participace účastníků se rozvíjí.
4. Mezi vyjádřením názoru účastníků a realizací opatření je jasná časová souvislost.
5. Participační techniky, které se používají, jsou přiměřené věku a situaci účastníků.
6. Účastníci participují na rozhodování buď všichni přímo, anebo prostřednictvím svých zástupců.
7. Bere se ohled na specifické potřeby a přístupy chlapců a dívek.
8. Participační proces je zasazen do lokálního kontextu (např. spolupráce s obcí).
9. Výchova k participaci se děje od nejútlejšího dětství.
10. Participace se praktikuje jako přístup, který má místo v každodenním životě (není pouhou výjimkou).

9 Rozvoj participace z hlediska evropských struktur

V evropském kontextu se otázkou participace zabývá celá řada dokumentů, programů a evropských orgánů. Dobrým příkladem participace bylo založení Evropského parlamentu mládeže (European Youth Parliament, EYP) v roce 1987 ve Francii. Původně se jednalo o školní projekt, z něhož se postupně stala mezinárodní politicky nezávislá studentská organizace tvořená studenty převážně mladšími 25 let a učiteli. V současnosti sdružuje 34 členských zemí, a to nejen členských zemí Evropské unie, ale také například Norsko, Island nebo Gruzii. Dnes je EYP jedním z největších evropských programů, jenž umožňuje mezinárodní setkání, debaty na politická témata, získání zkušeností v oblasti politické práce a v neposlední řadě setkávání a vzájemné sdílení mladých lidí v Evropě (srov. *European Youth Parliament* [online]).

Dalším orgánem, jenž má participaci dětí a mládeže ve svém programu je Evropské fórum mládeže (The European Youth Forum, zkráceně YFJ), které bylo založeno v roce 1996 a je nezávislou, demokratickou, mládeží vedenou základnou, reprezentující 98 národních rad mládeže a mezinárodních organizací mládeže napříč celou Evropou. Je následníkem CENYC (Council of European National Youth Committees) a ECB (European Co-ordination Bureau of International Non-Governmental Youth Organizations), reprezentující zájmy mládeže od šedesátých let. Funguje prostřednictvím Fóra mládeže Evropské unie (YFEU), jež tvoří most mezi YFJ a institucemi Evropské unie. Snahou YFJ je zastávat potřeby a zájmy mladých lidí a podporovat jejich aktivní zapojení do vytváření společné Evropy, založené na hodnotách lidských práv, demokracie a vzájemného porozumění (srov. *European Youth Forum* [online]).

Youth PLANET (Youth Participation in Local Authorities Network in Europe Today), česky nazývaná Planeta Mládež, je další strukturou, jejímž cílem je participace dětí a mládeže na životě společnosti, snaží se být prostředníkem mezi radami a parlamenty mládeže a evropskými institucemi, Evropskou unií a Radou Evropy. Své poslání vidí také ve vytváření komunikačního mostu mezi samotnými mladými lidmi při organizování setkání a konferencí. Planeta Mládež byla založena v roce 1997 jako Evropská organizace rad a parlamentů mládeže, vytvářející síť národních parlamentů mládeže (*Youth Planet* [online]).

V roce 2002 probíhalo v Bruselu třídní setkání Evropského konventu mládeže (European Youth Convention), na němž se setkala 210 delegátů reprezentujících 28 zemí a jednalo se o stínové setkání Evropského konventu (srov. *European Youth Convention* [online]).

Taktéž je potřeba zmínit Radu Evropy, jeden z oficiálních orgánů Evropské unie, která v roce 2003 vydala dokument nazvaný Revidovaná Evropská charta participace mladých lidí na místním a regionálním životě, jenž nahrazuje původní chartu z roku 1992. Charta obsahuje tři části. První hovoří o účasti mladých lidí na místním a regionálním životě. Druhá zdůrazňuje nutnost zahrnutí mládeže do programů místních orgánů a třetí obsahuje zásady a formy participace týkající se všech mladých lidí bez výjimky. Nelze tedy vyloučit některé na základě například zdravotního či sociálního handicapu, politické či světonázorové příslušnosti (úvodní část Charty – Zásady). Za nástroje participace (2. část Charty) se považují: výcvik, informovanost a podpora různých forem participace. Do oblasti výcviku (training) participace patří také vzdělávání v oblasti lidských práv a neformálního učení. Za klíč k participaci se považuje *přístup k informacím*. Proto by měla být podporována informační centra pro mládež a dostupnost informací prostřednictvím současných informačních technologií (internet atd.). Podobně by místní a regionální samosprávy měly podporovat vznik a rozvoj médií vytvářených samotnými mladými lidmi i těch, které jsou pro ně určeny. Mezi priority patří rovněž *podpora dobrovolnictví a sdružování mládeže*, a to jak formálního, tak neformálního charakteru. Třetí část dokumentu doporučuje vytvoření struktur, jež by umožnily participaci mládeže na místních a regionálních záležitostech. Mělo by se jednat jak o trvalé, tak o příležitostné struktury.

Na participaci mladých lidí je zaměřena také řada programů, jedním z nich je program Mládež v akci (nástupce programu Mládež), jenž byl spuštěn na období 2007 až 2013 s cílem podpory a rozvoje neformálního vzdělávání a propagace myšlenky sjednocené Evropy. Je určen mladým lidem ve věku 13 až 30 let, s důrazem na věkovou skupinu 15 až 28 let, a taktéž na pracovníky s mládeží. Základní strukturu programu tvoří pět akcí zahrnujících především výměnné pobyty mládeže, dobrovolnou službu, podporu místní komunity, zapojení do demokratických projektů, školení a semináře pro pracovníky s mládeží a spolupráci s partnerskými zeměmi EU (Průvodce programem, s. 14–15).

10 Závěr – situace a výhledy u nás

Na závěr je vhodné připomenout, že v době totality byla možnost participace občanů na důležitých rozhodovacích procesech silně omezena. Proto se také emancipační snahy, které byly na Západě po studentských bouřích v r. 1968 velmi živé, u nás téměř neprojevaly. Z tohoto důvodu ani neproběhla odborná diskuse o participaci a ani tento princip nepronikl do povědomí politiků, sociálních pracovníků či pedagogů. Proto se v našem kontextu mohou některé požadavky participace zdát jako těžko proveditelné nebo vzdálené realitě. Důvodem je pouze skutečnost, že se dosud velmi málo počítá s participací mladých lidí na rozhodování o širších společenských otázkách, včetně těch, jež se jich bezprostředně týkají. Určitá naděje zasvitla bezprostředně po změně politických poměrů v r. 1989 (studentské aktivity). Ve skutečnosti se ale situace brzy „normalizovala“, tzn. že se politika dostala opět výhradně do rukou profesionálních politiků (ačkoli se tomuto řemeslu v r. 1990 většina teprve učila), a tak byli studenti velmi brzy „odstřiženi“ od možnosti širší participace na politickém vývoji. Vzhledem k tomu, že v postkomunistických zemích byla demokratická tradice porušena, je docela pochopitelné, že se myšlenky participace do naší pedagogické praxe dostávají teprve velmi pomalu a váhavě. Právě z uvedených důvodů můžeme chápat záměrnou výchovu k participaci jako znamení naděje, že se snad v příští generaci podaří, aby občané už nejen pasivně a s nechutí sledovali diskuse politiků v parlamentu, ale sami se snažili zlepšit situaci společnosti – každý podle vlastních možností, a přitom: spojenými silami.

Literatura

- ANDERSSON, J. A. *The contradictory school - a Swedish example*. In: Jonsson, B. (ed.): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*. Stockholm: Stockholm Institute of Educational Press, 1995.
- BECK, U. *Kinder der Freiheit. Wider das Lament über den Werteverfall*. In BECK, U. *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp, 1997, s. 9–33.
- BŮŽEK, A. Žákovská samospráva jako významný prostředek mravní a občanské výchovy, 11. In JANIŠ, K., ŠTURMA, J. (eds.). *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999. Hradec Králové: Gaudeamus 1999, s. 9–15.
- Deklarace práv dítěte* [online]. Praha: Český helsinský výbor 2002–2008. Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2005020127>>.

- European Youth Convention* [online]. Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://european-convention.eu.int/docs/youthconv/484.pdf>>.
- European Youth Forum* [online]. Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.youthforum.org>>.
- European Youth Parliament* [online]. Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.eypej.org>>.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1991.
- HARGREAVES, D. *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan, 1967.
- HART, R. A. *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications, 1997.
- HURRELMANN, K. Die ausgebremste Generation. *Greenpeace-Magazin*, 1997, č. 2 (März / April), s. 24–25.
- KOVAŘÍK, J. *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2001.
- Průvodce programem mládež v akci (platný od 1. ledna 2010)*. Praha: NIDM [2010].
- RAKUŠANOVÁ, P., ŘEHÁKOVÁ, B. *Participace, demokracie a občanství*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2006.
- RUDDUCK, J., FLUTTER, J. *Pupil Participation and Pupil Perspective: "Carving a new order of experience"*. *Cambridge Journal of Education*, 2000, Vol. 30, Issue 1, pp. 75–89.
- SCHAUB, H., ZENKE, K. G. *Wörterbuch zur Pädagogik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996.
- SCHRÖDER, R. *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Wienheim; Basel: Beltz Verlag, 1995.
- SCHWAN, G. Partizipation. In BÖCKLE, F. et al. *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*. Teilband 11. Freiburg; Basel; Wien: Herder 1981, s. 41–78.
- STANGE, W., TIEMANN, D. Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In GLINKA, H.-J., NEUBERGER, Ch., SCHORN, Ch. et al. *Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder*. Opladen: Leske + Budrich 1999, s. 212–331.

- ŠTURMA, J. Osm úrovní participace dětí jako jejich základního práva. In JANIŠ, K., ŠTURMA, J. (eds.). *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě. Sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, s. 75–76.
- VIDLÁKOVÁ, J. Co znamená, když se řekne participace žáků. In *Metodický portál RVP – Modul články: Podoby žákovské participace.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007a. [online] Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.rvp.cz/clanek/679/1673>>.
- VIDLÁKOVÁ, J. Proč naslouchat žákům a podporovat jejich participaci na životě školy? In *Metodický portál RVP – Modul články: Podoby žákovské participace.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007b. [online] Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.rvp.cz/clanek/679/1674>>.
- VIDLÁKOVÁ, J. Podoby žákovské participace. In *Metodický portál RVP – Modul články: Podoby žákovské participace.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007c. [online] Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.rvp.cz/clanek/229/1675>>.
- VIDLÁKOVÁ, J. Jak podporovat participaci žáků. In *Metodický portál RVP – Modul články: Podoby žákovské participace.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007d. [online] Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://www.rvp.cz/clanek/229/1676>>.
- Výchova k občanství ve školách v Evropě.* Praha: ÚIV, 2006.
- Všeobecná deklarace lidských práv, preambule.*
- Youth Planet* [online]. Citováno dne 2011-01-26. Dostupné na: <<http://orgs.tigweb.org/youth-planet>>.
- Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. In *Sbírka zákonů* (1991) 502–512.

Kontakty na autory

doc. Michal Kaplánek, Th.D.
Katedra pedagogiky
Teologická fakulta
Jihočeská univerzita
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
e-mail: kaplanek@tf.jcu.cz

Bc. Martina Kočerová
Katedra pedagogiky
Teologická fakulta
Jihočeská univerzita
Kněžská 8
370 01 České Budějovice
email: martina@koceri.net

REFLEXE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Lenka Hlavičková

Abstrakt

Článek vychází ze stejnojmenné diplomové práce. Představuje myšlenku globálního rozvojového vzdělávání a zamýšlí se nad jeho možnými souvislostmi se sociální pedagogikou, potažmo nad tím, jak sociální pedagogika reflektuje proměny společnosti v době globalizace. Upozorňuje také na nejasnou definici rozvojového vzdělání a zdůrazňuje význam hodnotové výchovy a kulturní pedagogiky v současnosti.

Klíčová slova

Sociální pedagogika, globalizace, globální výchova, globální rozvojové vzdělávání.

Reflection of the Global Development Education from the Perspective of Social Pedagogy

Abstract

The article results from the diploma thesis of the same title. It introduces the idea of development education and discusses possible relation between development education and social pedagogy. It shows the need for specifying the definition of development education. The article also describes how the changes of society in the era of globalization are reflected by social pedagogy. It highlights the importance of value orientated education and culture pedagogy today.

Keywords

Social pedagogy, globalization, global education, global development education.

V důsledku rychlého technického rozvoje dochází ke společenským změnám v současném světě. Začínají se, obrazně řečeno, zkracovat vzdálenosti. Životní tempo se zrychluje, proměňují se formy komunikace a společenského života. Zásadního významu nabývají ekologické a ekonomické otázky a jejich souvislosti. Je nesporné, že tyto skutečnosti výrazně ovlivňují naše životy a celkové fungování společnosti, která je musí reflektovat. Také společenské vědy jsou nuceny na tyto proměny reagovat, pedagogiku nevyjímaje.

Původ a důsledky proměn společnosti na sklonku milénia

Na změny společnosti na přelomu 20. a 21. století je nahlíženo z různých úhlů pohledu. Můžeme je zahrnout pod souborný, avšak obtížně definovatelný pojem „globalizace“. Ta je podle Baumana charakterizována totálním zánikem prostorových omezení (2000, s. 55). Autor dokonce mluví o „konci geografie“ (tamtéž, s. 17). Stávající situaci chápe jako naprostý zlom ve vývoji lidstva. Naproti tomu se setkáme i s názory, které globalizačním teoriím opouňují (např. Beck, 2004). Děje, které bývají nazývány globalizací, nepovažují za něco zcela nového, co by narušovalo zaběhnuté společenské řády a pro co by bylo nezbytné zavádět speciální pojmy, natož teorie. Vývoj postmoderní společnosti je podle Becka přirozeným pokračováním historie. V něm nedošlo k žádnému zásadnímu převratu, který by vedl k reformulaci společenských systémů. Proto je irelevantní uvažovat o nové, „globální“ epoše. Přístupy k výkladu proměn života ve 21. století se různí. Jejich nejednotností se však snad ani nemůžeme podívat – vždyť jeho charakteristikou je právě mnohoznačnost, prchavost a nejasnost. Teorie pak tuto situaci vlastně zrcadlí.

Ať již na procesy transformace společnosti nahlédneme z jakéhokoli úhlu pohledu, bývá za jejich spouštěče považováno několik významných historických, respektive politicko-ekonomických událostí, jejichž počátky jsou kladeny do 70. a 80. let minulého století. Tyto události souvisely zejména s koncem tzv. studené války. V jejím důsledku došlo k nebývalému rozvoji vědy a technologií, včetně technologií komunikačních. Ve stejné době byly také uvolněny vazby světových měn na pevný kurz vůči americkému dolaru. Nastala zcela nová situace tržního hospodářství, založeného na spekulacích, a éra elektronické komunikace dovršila nadvládu „neviditelné ruky trhu“. Tato skutečnost ovlivnila beze zbytku všechny oblasti našeho života. V době, kdy finančními trhy může otrást pouhá dezinformace a kdy má kapitál možnost neomezeného pohybu bez jakékoli časové prodlevy, ekonomické proměny za-

sáhly mnohé oblasti lidského života, jako je práce a zaměstnání, vzdělání, ale také sociální jistoty a tradiční sociální struktury, sociální stratifikaci nevyjímaje. Ne náhodou britský sociolog A. Giddens globalizaci spojuje s ústředním termínem rizika plynoucího z nejistoty (2000, s. 35). Pocit nejistoty se přitom týká i zásadních sociálních institucí, jaké reprezentují například manželství nebo rodina. Dříve se jednalo o sociální instituce s jasnými a pevně danými pravidly, která korespondovala s naplňováním jejich tradičních funkcí. S tím, jak se rozrůznily funkce manželství a rodiny, vzala za své i ta poslední jistota, poslední pevný bod člověka. Nejlépe to vystihuje termín „skořápkové instituce“, který pro podobné případy používá Giddens (2000, s. 77). Jejich křehká forma zůstala stejná, obsah se však zcela změnil.

Na makrosociologické úrovni jsme svědky tzv. „rozevírání ekonomických nůžek“. Vyostřují se sociální rozdíly, a to se všemi následky, včetně odcizení a sociálně patologických jevů (podrobněji in Bauman, 2000). Rozvoj komunikačních technologií a dopravy, zprvu motivovaný hlavně vojenskými cíli, ovlivnil později kromě bankovníctví a obchodu i život běžných lidí – informace se staly dostupnějšími. Lidé rovněž začali udržovat zcela nové formy kontaktů na nebývalé vzdálenosti, což přirozeně ovlivnilo a redefinovalo hustotu, strukturu a charakter jimi vytvořených sociálních sítí. V tomto ohledu se setkáváme mimo jiné s tématem, které v postmoderní společnosti nabylo zásadního významu – s problematikou multikulturality. V moderním světě se různé kultury běžně střetávají, obohacují, ale také čelí vzájemným konfliktům.

Ke změnám došlo i na nejvyšším stupni společenské organizace – v oblasti politické moci. Informovaný občan již není manipulovatelným kolečkem v soukolí totalitních režimů. Chce být politicky aktivním – jedinou cestou k tomu je demokratické zřízení. Státu dnes připadá významná role v poskytování sociálních jistot při nevyzpytatelném ekonomickém vývoji. Zároveň je však vlivem historických okolností po rozpadu silného západního a východního bloku oslabeno vnímání významu a moci národních států.

Jako poslední díl mozaiky problémů současného světa vyvstává ještě jedno významné téma – nevratné poškozování přírody a přímé ohrožení existence lidstva. Dochází k tomu v důsledku rozvoje technologií a průmyslu ve snaze o získání stále vyšších výdělků, ke kterým se otevřely cesty. Výše popsaná situace má společné jmenovatele – nejistotu a z ní plynoucí pocit ohrožení, které v mnoha oblastech nabývá reálných rozměrů.

Cíle pedagogiky v globálně propojeném světě

S problémy globálně propojeného světa se musí vyrovnávat také pedagogika jako jedna ze společenských věd. A to jednak v souvislosti s transformací podmínek, v nichž probíhá výchova a vzdělávání, jednak vzhledem k novým požadavkům, které doba na člověka klade a na jejichž zvládnutí bychom ho měli prostřednictvím výchovy a vzdělávání připravit. Objevují se také nová specifická témata vzdělávání. Na významu nabývá téma ekologie a trvale udržitelného způsobu života, stejně tak participace, autonomie a odpovědnost. Zmíněná témata jsou v rámci pedagogiky reflektována z různých hledisek.

V českém prostředí zatím problematice souvislostí pedagogiky a globalizace není věnováno příliš prostoru. Přestože se objevuje poměrně dost statí nebo dílčích prací, není zatím zmíněná oblast zpracována formou nějaké komplexní souborné studie. Z teoretického hlediska nad proměnami pedagogiky v globálním světě uvažuje prof. Skalková (2004). Shoduje se přitom v zásadě s názory, které reprezentuje tzv. Delorova zpráva – dokument UNESCO z roku 1996 (česky ji vydal ÚIV v r. 1997 pod názvem „Učení je skryté bohatství“). Text zprávy upozorňuje na nutnost reflexe proměn společnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nová doba odkrývá pro oblast výchovy a vzdělávání nová témata, proměňuje některé cíle a přináší mnohé možnosti, ale i komplikace. Zásadní podmínkou se stává nutnost celoživotního učení – vědeckotechnologický rozvoj je závratně rychlý a jen sebevzdělávající se jedinec je schopen jej reflektovat. Myšlenka celoživotního vzdělávání tak nabývá významných společenských souvislostí – provázanost sociální pozice člověka a jeho vzdělání je evidentní. Cíle vzdělávání globální éry pak ilustrují čtyři pomyslné pilíře vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Vzdělanost společnosti celkově, včetně společnosti české, má v číslech statistik vzrůstající tendenci. Přesto však čelíme devalvaci vědění a jeho instrumentalizaci, jak upozorňuje Liessmann (2009). Vědět totiž ještě neznamená rozumět. „Vědění existuje tam, kde je možné něco pochopit, vysvětlit“ (Liessmann 2009, s. 24). Vzdělávací proces má podle něj „formovat svéprávného jedince schopného odpovědnosti“ (tamtéž, s. 100), což se však neděje. Ve vzdělání převládají pragmatické tendence, ovládané požadavky trhu práce, bez ohledu na důsledky, které to může přinášet. Tlak trhu je bohužel další fakt, se kterým se současná pedagogika musí vyrovnávat.

Vzhledem k situaci v globalizovaném světě se jeví pro pedagogiku jako zásadní některá specifická témata. Mezi ně můžeme zařadit téma multikulturního porozumění a tolerance, které je již vcelku obsáhle a z různých hledisek řešeno, a téma udržitelného způsobu života a chování, jež úzce souvisí s oblastmi ekologické a hodnotové výchovy. V neposlední řadě jde současné pedagogice o rozvoj kritického myšlení jedince. Učitel již není zdrojem a zprostředkovatelem informací, které má vzdělávaný možnost jednoduchým způsobem vyhledat sám, a to v ohromném množství, ale i v rozličné kvalitě. Stěžejním cílem učitele se stává naučit žáky s informací pracovat – porozumět jí, konfrontovat ji s jinými skutečnostmi, využít ji, zaujmout k ní stanovisko apod. Takto pojatý kritický přístup ke vzdělávání je základní podmínkou efektivního environmentálního vzdělávání, respektive jakéhokoliv jiného výchovně-vzdělávacího směru akcentujícího hodnotové orientace. Schopnost kritického myšlení je nedílnou součástí všestranně rozvinuté osobnosti. Má zároveň významné souvislosti z hlediska uskutečnění dalšího rozvoje společnosti. Delorova zpráva potřebu kritického přístupu a zároveň jeho celospolečenský význam zdůrazňuje, když tvrdí, že „prvním krokem k porozumění stále složitějším světovým událostem a k odstranění nejistoty, která nás obklopuje, je osvojení si souboru znalostí a následného rozvinutí schopností dávat fakta do souvislosti a přijetí kritických postojů k informačnímu toku“ (Učení je skryté bohatství, 1997, s. 24). J. Skalková uvádí, že se v současnosti nově objevuje potřeba „učit žáky vnímat globální problémy lidstva (jakými jsou např. rozporné důsledky vědy a techniky, problematika ochrany a tvorby životního prostředí, nevyléčitelných chorob, důsledků rasové, etnické nebo náboženské nesnášenlivosti, otázky bídy a hladu, pronásledující značnou část obyvatel planety aj.) a pomáhat jim formulovat vlastní stanoviska z pozic demokratických a humanistických“ (2004, s. 76). Vyjadřuje tak souvislost mezi kritickým myšlením a situací současného světa ještě jednoznačněji. Význam vzdělání postaveného na humanistických hodnotách zdůrazňuje i Liessmann (2009, s. 22–24). Role pedagogiky při řešení problémů globálního světa je tedy vnímána jednoznačně jako nesporná a zásadní.

Globální problémy a sociální pedagogika

Mnohá zmíněná témata mají zřetelné společenské konotace. Zaobírá se jimi tedy i sociální pedagogika jako subdisciplína, jež se zaměřuje na společenské aspekty výchovy a vzdělávání? Na tomto místě opět musíme začít vymezením sociální pedagogiky, které není zdaleka jednoznačné. Zcela jistě

se jedná o obor transdisciplinární, který vzhledem ke svému poměrně širokému zaměření čerpá z poznatků mnoha dalších věd. Někteří badatelé sociální pedagogiku vnímají především v souvislosti s prevencí sociálně patologických jevů (např. Kraus, Poláčková 2001). Jiní ji považují za pedagogiku prostředí, respektive se snaží objasnit a zjistit možnosti využití vlivu prostředí ve výchově, jako například Prádka či Wroczyński. Podle Klapilové (1996, s. 13) je současná sociální pedagogika „zaměřena na vztah jedince a společnosti a otázky socializace a resocializace“. V tomto smyslu by pak byla téměř totožná se sociální prací. Proto někteří z autorů považují zmíněné vymezení za příliš zúžené a spojují sociálně pedagogické působení také s požadavkem zvyšování sociálních kompetencí jedince, včetně rozvoje jeho sociální tvořivosti, která hraje zásadní roli při zvládání nároků současného světa (Semrád, 2002). Za neméně důležité téma sociální pedagogiky je v souvislosti s tím označována hodnotová výchova. K tomuto názoru se přikláníme, když považujeme za předpoklad bezproblémového vrůstání jedince do společnosti osvojení si a pochopení vlastních kulturních hodnot a schopnosti poznávat a tolerovat kultury odlišné, což bez předchozího není možné. Zároveň bez sebeidentifikace v rámci konkrétní kultury, bez sebeurčení a ukotvení, po kterém člověk tak bytostně touží, není možné překonat skličující nejistotu společenského života v multikulturní éře. Hodnotová výchova má v tomto smyslu mnoho společného i s celkovým pozitivním naladěním jedince a tvoří základnu pro jednání člověka s druhým i vůči svému okolí a přírodě. Zde nacházíme výrazný styčný bod mezi sociální pedagogikou a ideou trvale udržitelného způsobu života. Nezbytnou součástí a předpokladem hodnotově orientované výchovy je (znovu) kritické myšlení. Kromě toho je však nutné podporovat u jedince také rozvoj konkrétních sociálních kompetencí. Někteří autoři z oblasti sociální pedagogiky ještě v souvislosti s analýzou makroprostředí zmiňují specifická témata mediální či multikulturní výchovy, respektive rostoucí význam neformálního a informálního vzdělávání. Přes všechny uvedené shody však ani sociálně pedagogické zdroje nereflktují problematiku souvislosti globalizace a sociální pedagogiky nijak komplexněji.

Reflexe globálních problémů pedagogickou praxí

V pedagogické praxi se u nás promítají snahy o reflexi globálních problémů nejvýrazněji ve znění cílů, obsažených v rámcových vzdělávacích programech. Tato reflexe vyústila ve formulaci průřezových témat, včetně jednoho specifického („výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“).

V tomto smyslu lze hovořit o rámcových vzdělávacích programech pro všechny stupně vzdělávání, včetně vzdělávání zájmového. V praxi se objevují také nové výchovně-vzdělávací směry. Zřejmě nejrozšířenějším je tzv. globální výchova, známá především z práce Pikea a Selbyho (1994). Podle autorů usiluje o komplexní rozvoj osobnosti včetně jejího rozvoje mravního a hodnotového a rozvoje tvořivosti a kritického myšlení. Snaží se, aby vychovávaný chápal svět jako celek, byl si vědom globálních závislostí a souvislostí a byl schopný přijmout vlastní zodpovědnost za stav světa (s. 53–73). Globální výchova se pak věnuje tématům ekologické udržitelnosti, tolerance a míru nebo občanské angažovanosti. Využívá aktivizační metody učení – hry, diskuse, myšlenkové mapy a další.

Ke stejným metodám se hlásí globální rozvojové vzdělávání. Pojem se u nás rozšířil především díky aktivitám organizace Člověk v tísni, která vydala příručku globálního rozvojového vzdělávání *Společný svět* (2004) a zorganizovala tematicky zaměřené kurzy pro studenty a pedagogy. Zahájila také provoz internetového portálu *Varianty* zaměřeného na multikulturní témata a globální rozvojové vzdělávání. Definice pojmu globální rozvojové vzdělávání je však problematičtější. S odvoláním na pojetí institutu North – South Centre při Radě Evropy pokládají O. Nádvořík a R. Dlouhá v příručce *Společný svět* globální výchovu za zastřešující koncept, který obsahuje rozvojové vzdělávání, interkulturní vzdělávání, vzdělávání pro udržitelnost a vzdělávání pro mír (2004, s. 17). Dále uvádějí, že „obecným cílem rozvojového vzdělávání je podle OSN umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům“ (tamtéž, s. 15), přičemž není možné zpětně dohledat, ze kterého dokumentu OSN autoři příručky citují, protože neuvádějí odkaz na konkrétní zdroj. Podobně je tomu v některých dalších případech uvedených v publikaci *Společný svět*. Z obsáhlého textu, prostřednictvím kterého se dále snaží Nádvořík s Dlouhou vymezit cíle a obsah globálního rozvojového vzdělávání, pak nevyplyvá žádná další vlastní definice a lze říci, že v příručce uvedené cíle a obsahy globálního rozvojového vzdělávání jsou ve své podstatě totožné s cíli a tématy globální výchovy, potažmo s cíli současné výchovy a vzdělávání, jak je pojímá obecná pedagogika.

Text tedy nevypovídá mnoho o specifikách právě globálního rozvojového vzdělávání. Jiné české odborné prameny se tématu nevěnují vůbec. Z definic

rozvojového vzdělávání britské Asociace pro rozvojové vzdělávání (Development Education Association – DEA) je již spíše zřejmý rozdíl mezi globální výchovou, která je širším konceptem, a rozvojovým vzděláváním, které je zaměřeno konkrétněji, a to na šíření informovanosti o životě lidí v zemích globálního jihu a principů rozvojové spolupráce. DEA rozvojové vzdělávání definuje jako „proces, který zkoumá vztah mezi globálním severem a globálním jihem a v obecnější rovině souvislosti mezi našimi životy a životy ostatních lidí na světě. Je také o rozpoznání našich vzájemných globálních závislostí. Pro jakoukoliv změnu je pak nutná změna přístupů a hodnot globálního severu“ (McCollum, ed. 1996, s. 2). Totožný pohled na rozvojové vzdělávání reprezentuje také stať M. Holcové (2004, s. 26), která uvádí, že cílem rozvojového vzdělávání je stav, kdy účastníci rozvojového vzdělávání „jsou si vědomi rozdílů v ekonomické a sociální oblasti lidí žijících v různých částech světa. Rozumějí nejdůležitějším problémům současného světa. Dokážou uvažovat o tom, co pomáhá lidskému rozvoji a co mu naopak brání. Chápu vzájemnou závislost a propojenost různých dimenzí rozvoje a různých oblastí světa. Znají hlavní aktéry rozvoje (hlavní instituce a jejich způsob fungování) a vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji na lokální a globální úrovni, vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová pomoc.“ V tomto smyslu bývá globální rozvojové vzdělávání v ČR také realizováno (byť u nás v podstatě nemá teoretickou základnu, v praxi je přístupem velmi populárním, žádaným a široce praktikovaným – programy rozvojového vzdělávání realizují především zavedené humanitární organizace typu Člověk v tísni nebo Adra, ale také třeba ARPOK či INEX – SDA, neziskové organizace, pro něž je rozvojové vzdělávání hlavní činností).

Budeme-li dál pátrat po tom, zda se k pozici globálního rozvojového vzdělávání vyjadřují některé legislativní dokumenty, narazíme na koncepci UNESCO „The Decade of Education for Sustainable Development at a Glance“ (2005). V jejím textu je vyjádřena nezbytnost zaměření výchovy a vzdělávání směrem k udržitelnému rozvoji společnosti. Zde definovaná „výchova k trvale udržitelnému rozvoji“ se jeví být jakýmsi průnikem mezi globální výchovou, environmentální výchovou a rozvojovým vzděláváním. Za ekvivalentní národní dokument bychom mohli považovat Národní strategii výchovy k udržitelnému rozvoji (2007), která reprezentuje i podobný pohled na problematiku. Tato koncepce již výslovně zmiňuje také globální rozvojové vzdělávání, které řadí globální rozvojové vzdělávání mezi „specificky zaměře-

né výchovné směry, které je možné chápat jako podtémata VUR“ (Národní strategie výchovy k udržitelnému rozvoji, s. 10). Jakékoliv další legislativní zastřešení globálního rozvojového vzdělávání rovněž chybí.

Bohužel nejednoznačné chápání pojmu, ale i jeho terminologická nekonzistence přispívají k problematičnosti zmíněného výchovně-vzdělávacího proudu (podrobněji k problematice Hlavičková, 2008). Je samo o sobě diskutabilní, zda je nutné zavádět rozvojové, respektive globální rozvojové vzdělávání jako samostatný pojem, či zda je to spíše matoucí a nadbytečné. Pomineme-li komplikovanost přímého přejímání zahraničních výchovně-vzdělávacích konceptů, zdá se být rozvojové vzdělávání ve zmíněném pojetí, tedy ve smyslu osvěty o problémech života v rozvojových zemích, příliš úzce zaměřeným. Mají-li být naplňovány vytyčené cíle, musí se pedagogické působení zaměřit nejen na oblast kognitivní, ale také emotivní a konativní. Spíše než s rozvojem globálním bychom jej pak měli spojovat s rozvojem osobnostním – význam mravního a rozumového rozvoje lidského jedince je pro světový rozvoj zásadní. Takto pojaté rozvojové vzdělávání by pak mělo úzké souvislosti se sociální pedagogikou, která by pro něj mohla představovat významnou teoretickou základnu. Shodovalo by se s ní totiž v tom nejdůležitějším – v cíli, kterým je uvádění potřeb jedince a potřeb společnosti do vzájemného souladu. Rovněž metody, které globální rozvojové vzdělávání jako součást širě pojaté globální výchovy akcentuje, mají výrazné sociálně-pedagogické konsekvence, když je zdůrazňován význam neformálního učení a rozvoj sociálních kompetencí, jako jsou například komunikace, spolupráce a tvořivost.

Závěrem

V této stati jsme se pokusili nastínit možné souvislosti globalizace a sociální pedagogiky a upozornit na myšlenku globálního rozvojového vzdělávání a její sociálně-pedagogické souvislosti. Můžeme konstatovat, že česká sociální pedagogika téma globalizace zatím podrobněji nezpracovává, přestože pro ni přináší nová témata a problémy zejména v oblasti multikulturní výchovy, mediální výchovy, hodnotové výchovy a výchovy k udržitelnému rozvoji. Sociální pedagog musí nejen porozumět zákonitostem a důsledkům globalizace jako takové, ale také příčinám a možnostem prevence a nápravy globálních problémů, včetně těch společenských. Globální rozvojové vzdělávání by k tomu mohlo výrazně přispět. Sociální pedagogika dále usiluje o podporu zdravého

životního způsobu a prosociální výchovu, které nelze vytrhnout z kontextu globálního světa. Snaží se o dosažení souladu individuálních a společenských potřeb, přičemž právě rozvoj osobnosti je základní podmínkou rozvoje společnosti jako celku. Globální rozvojové vzdělávání je v naplňování tohoto cíle nápomocno, když se snaží uvádět složky globálního a osobnostního rozvoje do souvislostí. Zmíněná tvrzení vnímáme jako podstatné argumenty pro to, aby se sociální pedagogika tématem globalizace a globálního rozvoje zabývala ve větší míře, než tomu bylo doposud, a to nejen z hlediska globálního rozvojového vzdělávání. Cílem této úvahy bylo rovněž upozornění na některé oblasti, které by si zasloužily pozornost ze strany odborníků, a poskytnutí podnětů k dalšímu empirickému zkoumání.

Použité informační zdroje

BAUMAN, Z. *Globalizácia. Dôsledky pre ľudstvo*. 1. vyd. Bratislava: Kaligram, 2000. 123 s. ISBN 80-7149-335-X.

BECK, U. *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. 431 s. ISBN 80-86429-32-6.

European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015 (The "Maastricht Global Education Declaration"). [online]. Maastricht, 2002. [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <http://www.globaleducation.ch/english/pagesnav/framesE4.htm?PL&pages&PL_.htm>.

GIDDENS, A. *Unikající svět*. 1. vyd. Praha: SLON, 2000. 135 s. ISBN 80-204-0906-8.

HLAVIČKOVÁ, L. *Idea globálního rozvojového vzdělávání a sociální pedagogika*. Hradec Králové, 2008. 80 s. Diplomová práce (Mgr.). Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2008.

HOLCOVÁ, M. *Rozvojové vzdělávání aneb Naše odpovědnost vůči zemím globálního jihu*. In *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, č. 2, s. 26–34. ISSN 1214-603X.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1677-5.

- McCOLLUM, A. ed. *What is Development Education?* [online] London: The Development Education Association, 1996. [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <[http://www.dea.org.uk/sub.shtml?als\[cid\]=538531](http://www.dea.org.uk/sub.shtml?als[cid]=538531)>
- NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. ed. *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2004. 321 s. ISBN 80-903510-0-X.
- Národní strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji*. [online]. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání a Pracovní skupina Rady vlády pro udržitelný rozvoj, 2007 [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/download/nsvur/NSVUR-verze-8.8-Text.doc3.6.07>>
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 328 s. ISBN 80-85623-98-6.
- SEMRÁD, J. Globalizace, sociální práce a tvořivost. In *Socialia 2001 - Sociální práce a ostatní společenskovední disciplíny*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. s. 175–179. ISBN 80-7041-113-9.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- The DESD at a glance*. [online]. Paris: UNECSO – Education for Sustainable Development, Division for the Promotion of Quality Education, 2005 [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>> ED/2005/PEQ/ESD 3
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.

Kontaktní adresa

Mgr. Lenka Hlavičková
KPG PF UJEP
Hoření 13
400 96 Ústí nad Labem

VÝCHOVNÉ TENDENCIE RODIČOV K DIEŤAŤU S POSTIHNUTÍM V RANOM VEKU V KONTEXTE STAROSTLIVOSTI Z OBLASTI POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Erika Tichá

Anotácia

Autorka v príspevku prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu orientovaného na oblasť výchovných tendencií rodičov detí s postihnutím, ktorým bola poskytnutá raná starostlivosť odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Uvedené výsledky boli identifikované na základe rozhovoru a pozorovania rodín a analyzované metódou ukotvenej teórie.

Kľúčové slová

Kvalitatívny výskum, výchovné tendencie rodičov, raný vek, dieťa s postihnutím.

Educational Tendencies in Parents Toward a Child with Disability in Early Age in the Context of Care in the Field of Helping Professions

Resume

The results of a qualitative research focused on educational tendencies of parents with children with disability, which were provided by early professional help, are presented in this article. The research data were collected by observation and interview and then analyzed by qualitative methodology.

Key words

Qualitative research, educational tendencies in parents, early age, child with disability.

Výskum v oblasti neurológie priniesol nové poznatky o výnimočnej plastickejši a kompenzačných schopnostiach mozgu v raných vývinových obdobiach. Poznatky v oblasti psychológie učenia a etológie poukazujú na

mimoriadnu účinnosť terapeutickej a výchovnej intervencie v útlom detstve. V oblasti riadenia ranej starostlivosti sa objavilo niekoľko názorov, ktoré dospeli k dvom základným prístupom: prístupu založenom na medicínskom modeli (definuje rané učenie ako ranú terapiu učením, ktorá je liečebnou metódou) a k prístupu vychádzajúcemu z pedagogiky a opierajúcemu sa o výchovu a špeciálnu výchovu. V tejto súvislosti v Nemecku v 70. rokoch vznikol dvojaký systém ranej starostlivosti: zdravotnícke detské centrá a pedagogicko-psychologicky vedené poradne ranej starostlivosti (Šturma, 2007).

Holistické nazeranie na ranú starostlivosť je zdôraznené rôznymi psychologickými a pedagogickými teóriami, od teórií zameraných na dichotómiu prirodzenosť – výchova (vnímajú vývin dieťaťa ako otvorený proces), k viac deterministickým prístupom. Na vývoj ranej starostlivosti mali značný vplyv rôzne teórie zaoberajúce sa vývinom dieťaťa a procesom učenia napríklad Gesell, Skinner alebo Piaget. Spoločným znakom uvedených teórií je dôraz kladený na dieťa a jeho limity nezávisle od prostredia, v ktorom dieťa žije. Medzi ďalšie teórie patria (Soriano, 2005):

- rola rodiny a starajúcich sa osôb vo vývin dieťaťa – „attachment teória“ Bowlbyho,
- vplyv sociálnej interakcie – teória sociálneho učenia Banduru, teória sociálneho vývinu Vygotského, transakčný model komunikácie Sameroffa a Chandlera,
- vplyv prostredia a interakcie – „human ecology“ teória Bronfenbrennera.

Raná starostlivosť zahŕňa rôzne druhy intervencie realizované v prvých rokoch života dieťaťa. Pojem intervencia má svoj základ v latinskom pojme „intervenīo“, ktorý znamená zakročiť alebo sprostredkovať (Špaňár, Hrabovský, 1962). Pojem intervencia sa používa vo viacerých vedných disciplínach a má niekoľko významov. V oblasti špeciálnej pedagogiky pojem intervencia môžeme charakterizovať ako sprostredkovanie, zákrok do nejakého javu, alebo procesu s cieľom tento jav ovplyvniť. Medzi základné úlohy a intervenčné roviny ranej starostlivosti je možné zaradiť (Soriano, 2000):

1. *Odhiaľovanie postihnutia, vývinového oneskorenia alebo rizikového sociálneho prostredia čo možno najsôr.* Včasná diagnóza už v prenatálnom období vývinu umožňuje skoré poskytnutie pomoci a intervencie zameranej na redukovanie ohrozenia dieťaťa, alebo prekonávanie jeho možných dôsledkov.

2. *Prevenca vzniku postihnutia, alebo iných odchýlok vo vývine* predstavuje realizáciu opatrení nevyhnutných na eliminovanie možného vzniku postihnutia v rovine primárnej prevencie (informácie a osveta pre širokú verejnosť) a sekundárnej prevencie (predchádzanie sekundárnym ťažkostiam vyplývajúcim z postihnutia).
3. *Stimulácia*. Stimulačné opatrenia sú zamerané na podporu senzo-motorického, intelektuálneho, emocionálneho a sociálneho vývinu dieťaťa tak, aby mu umožnili v čo najvyššej miere dosiahnuť svoj vývinový potenciál a čo najsamostatnejšie zaradenie do života spoločnosti. Do tejto oblasti možno zahrnúť:
 - stimulačné programy, techniky a terapie pre dieťa,
 - poradenstvo pri výbere vhodných metód práce s dieťaťom,
 - zapožičiavanie pomôcok a hračiek, poradenstvo pri ich výbere.
4. *Pomoc a podpora poskytovaná rodine* obsahuje:
 - depistáž,
 - krízovú intervenciu a podporu v ťažkej životnej situácii,
 - výchovné, psychologické, odborné a sociálne poradenstvo,
 - posilňovanie rodičovských kompetencií,
 - upevňovanie a nácvik zručností rodičov, ktoré napomáhajú primeranému vývinu dieťaťa a súdržnosti rodiny,
 - vzdelávanie rodičov a zapožičiavanie literatúry,
 - podporu výmeny skúseností – organizovanie stretnutí s rodičmi,
 - pomoc pri presadzovaní práv a záujmov rodiny a dieťaťa.
5. *Pôsobenie na spoločnosť* zastrešuje:
 - medziodborovú spoluprácu,
 - vzdelávanie laickej a odbornej verejnosti,
 - komunitnú prácu,
 - spoločnosti pomáha uvedomiť si existenciu detí s postihnutím, ktoré sú tiež členmi spoločnosti a majú právo byť podporované.

V procese ranej starostlivosti je úloha poradenských pracovníkov pre deti s postihnutím, narušením, alebo ohrozením premenlivá podľa jednotlivých štátov a geografických oblastí. V niektorých krajinách je poradenským pracovníkom pre dieťa s postihnutím učiteľ s atestáciou v oblasti konkrétneho postihnutia, alebo naopak človek bez špecifického vzdelania. Poradenský pracovník v systéme služieb ranej starostlivosti je všeobecný pojem, ktorý

sa vzťahuje na prvého poskytovateľa služieb, ktorý pracuje s dieťaťom s postihnutím a jeho rodinou od narodenia. Poradenský pracovníci, ktorí pracujú s deťmi s postihnutím, pochádzajú z rôznych disciplín venujúcich sa vývinu dieťaťa, špeciálnej edukácii (v rovine zrakového, sluchového, ťažkého a viacnásobného postihnutia a raného poradenstva), liečebnej rehabilitácii, liečebnopedagogickej terapii, logopedickej terapii a terapii zameranej na orientáciu a mobilitu.

V posledných desaťročiach legislatíva viacerých krajín Európskej únie podnietila vývoj a implementáciu štandardov pre profesionálne kvalifikácie odborníkov pôsobiach v oblasti ranej starostlivosti. Role a zodpovednosti poradenských pracovníkov sú variabilné v súlade s ich programom a filozofiou, modelom tímovej kooperácie a miestom poskytnutia služby deťom a rodinám. Súčasné filozofie vedú k programu ranej starostlivosti cez spoluprácu s rodinou a tiež cez rôzne profesionálne disciplíny. Služby ranej starostlivosti pre deti s postihnutím a ich rodiny sú ešte stále profesionálnou oblasťou, ktorá je vo vývoji. Dosiahnuť a udržať efektívnu ranú starostlivosť je prebiehajúci proces, pri ktorom si poskytovatelia služieb osvojujú efektívnejšiu prácu s deťmi s postihnutím, narušením alebo ohrozením a ich rodinami.

Cieľ výskumu

Cieľom môjho výskumu bolo identifikovať v priebehu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím, ktorým v priebehu raného vývinového obdobia bola poskytnutá intervencia zo strany odborníka pomáhajúcich profesií (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, psychológ, logopéd), charakter ich výchovných tendencií vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím.

Výskumná otázka bola formulovaná nasledovne:

Aké výchovné tendencie je možné identifikovať u rodičov detí s postihnutím?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo dvadsať rodín detí s postihnutím. Rodinám a ich deťom s postihnutím bola poskytnutá raná starostlivosť v priebehu prvých troch rokov života dieťaťa prostredníctvom odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, logopéd, psychológ). Tieto rodiny boli už počas prenatálnej starostlivosti alebo následného novorodeneckého, dojčenského a batolivého obdobia sledované tímom odborníkov, vrátane špeciálneho pedagóga. Rodiny boli volené na základe odporúčaní pracovníkov zariadení špeciálnopedagogického poradenstva.

Metódy výskumu

Vo svojom výskume som aplikovala kvalitatívne výskumné metódy zbierania údajov, konkrétne metódu pozorovania a rozhovoru. Takto získané údaje som následne analyzovala metódou ukotvenej teórie.

Organizácia výskumu

Výskum prebiehal v časovom rozmedzí piatich mesiacov v roku 2008. V rámci tohto časového obdobia som zrealizovala 20 rozhovorov s rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Z priebehu rozhovoru som zrealizovala audiozáznam.

Výsledky výskumu

Podrobná analýza obsahu rozhovorov s rodičmi detí s postihnutím poukázala na niekoľko špecifických charakteristík v oblasti výchovných tendencií rodinných príslušníkov volených k dieťaťu s postihnutím. Z celkových informácií poskytnutých v priebehu rozhovoru som následným extrahovaním kategórií identifikovala 79 kategórií prvého rádu, ktoré vyjadrujú volené výchovné tendencie príslušníkov užšieho sociálneho prostredia vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím. Následnou komparáciou som identifikovala 20 kategórií druhého rádu a 5 kategórií tretieho rádu. Následne uvádzam charakteristiky výchovných tendencií jednotlivých členov rodiny vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím v skupine rodín, ktorým bola poskytnutá raná starostlivosť v oblasti pomáhajúcich profesií.

Výchovné tendencie rodičov volené vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím v rodinách s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií je kategória štvrtého rádu zastrešujúca nasledovné výchovné stratégie a tendencie členov užšieho sociálneho prostredia vo vzťahu k deťom s postihnutím:

- I. **Efektívne komunikačné stratégie volené vo vzťahu k dieťaťu** obsahujú situácie, kedy jednotliví členovia rodiny referovali o používaných spôsoboch komunikácie, ktoré zaraďujeme medzi podporujúce vzájomnú väzbu medzi členmi rodiny. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 72 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne snaha rodičov získavať

informácie o spôsoboch komunikácie a interakcie s dieťaťom a zároveň snaha odborníkov informovať rodičov o vývinovej úrovni dieťaťa.

1. *Efektívne spôsoby komunikácie podporujúce vývin dieťaťa* obsahujú komentovanie prejavov dieťaťa, pátracie otázky v komunikácii s dieťaťom, verbálne nasledovanie dieťaťa a verbálne vyjadrenie zámeru dieťaťa.
2. *Efektívne spôsoby reagovania v problémových situáciách s dieťaťom* sa prejavujú ako riešenie problému komunikáciou, snaha deliť pozornosť medzi obidve deti a verbálne označenie problému.

II. Iniciatíva rodičov v intervencii orientovanej na dieťa predstavuje situácie, kedy rodičia vynakladali maximálne úsilie v snahe poskytnúť dieťaťu s postihnutím čo najkvalitnejšiu starostlivosť a možnú intervenciu zo strany odborníkov. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 87 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne pozitívne posilňovanie rodičovstva zo strany odborníka z oblasti pomáhajúcich profesií, a tým jeho snaha podporovať rodičovskú kompetenciu.

3. *Iniciatíva rodičov v oblasti koordinovania starostlivosti o dieťa* sa prejavuje ako snaha rodičov mať dôsledné informácie pri rozhodovaní sa pre určitú metódu a techniku, snaha rodičov prezentovať vlastný názor v komunikácii s odborníkom, snaha rodičov voliť priority medzi jednotlivými terapiami s ohľadom na vývinové potreby dieťaťa, snaha rodičov vysloviť posledné slovo v súvislosti s voľbou konkrétnej metódy a techniky a tendencia rodičov nesúhlasiť s názormi odborníkov prezentujúcich jeden všepomáhajúci prístup.
4. *Iniciatíva rodičov v oblasti nasledovania požiadaviek odborníkov* predstavuje snahu byť dochvilný v termíne návštevy odborníka, snahu byť dôsledný v informovaní o silných a slabých stránkach dieťaťa, snahu nasledovať v rehabilitácii napriek negatívnym emóciám dieťaťa, snahu písať si poznámky na stretnutí s odborníkom a snahu písať si záznamy z prejavov dieťaťa medzi jednotlivými termínmi návštev u odborníka.
5. *Iniciatíva rodičov v oblasti vyhľadávania kontaktov na odborníkov* sa manifestuje ako angažovanosť rodín v oblasti hľadania sponzor-

ských príspevkov na špeciálne liečebné metódy a pomôcky, snaha hľadať nové liečebné prístupy, byť aktívny v oblasti občianskych združení zameraných na pomáhajúce dieťaťu s podobným problémom, študovať problematiku starostlivosti o dieťa s postihnutím v rámci vysokoškolského štúdia alebo literatúry, snaha rodičov vzdelávať sa v liečebných metódach, zúčastňovať sa vzdelávacích kurzov, snaha skontaktovať špeciálneho pedagóga hneď po prepustení z pôrodnice a vyhľadávať odborníkov prostredníctvom elektronických médií.

III. Rovnocenné spolupodieľanie sa rodičov na starostlivosti o dieťa predstavuje snahu všetkých členov rodiny participovať na starostlivosti o dieťa s postihnutím rovnakou mierou. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 82 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne poskytovanie ranej podpory rodine ako celku a snaha odborníkov podporovať účasť a angažovanosť celej rodiny v intervencii orientovanej na dieťa.

6. *Snaha rodinných príslušníkov byť nápomocný v starostlivosti o dieťa* sa prejavuje ako snaha širšej rodiny často navštevovať rodinu pre jej obmedzenú mobilitu s dieťaťom, snaha širšej rodiny poskytnúť psychickú podporu rodičom.
7. *Tendencia rodičov spoločne zdieľať starostlivosť o dieťa* je vyjadrená ako snaha partnera byť účastníkom všetkých aktivít súvisiacich s podporou dieťaťa, snaha partnera pomôcť manželke v starostlivosti o dieťa po prepustení z nemocnice, snaha partnera viesť dlhé rozhovory o drobných pokrokoch dieťaťa a spoločné oznámenie diagnózy dieťaťa príbuzným.
8. *Tendencia rodičov striedať sa v starostlivosti o dieťa* má podobu snahy partnera zabezpečiť kompletný chod domácnosti v čase hospitalizácie matky a dieťaťa, striedania partnerov v každodennej rehabilitácii dieťaťa a striedania partnerov v návštevách špeciálneho pedagóga.

IV. Snaha rodičov identifikovať potreby dieťaťa predstavuje situácie, kedy vyjadrili rodičia a ostatní členovia rodiny maximálnu citlivosť pre manifestované potreby vyjadrené dieťaťom s postihnutím. Táto kategória

bola v rámci výskumu identifikovaná v 74 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Dôvodom uvedenej situácie je hlavne snaha odborníkov podporovať rodičovstvo a rodičovskú vnímavosť voči akýkoľvek prejavom dieťaťa.

9. *Snaha rodičov reagovať zmenou v konaní pri identifikovaní potrieb dieťaťa* je vyjadrená ako odstránenie niektorých druhov predmetov ako reakcia na obavy dieťaťa zo zvukov, odstránenie zbytočnej detskej výzdoby ako reakcia na pozorovanú nepohodu dieťaťa, postrehnutie preferencie látkových materiálov a určitých farieb dieťaťom zo strany rodiča, umiestňovanie hračiek do blízkosti dieťaťa na základe jeho reakcií a voľba modifikovaných hračiek ako reakcia na záujem dieťaťa.
10. *Snaha rodičov vnímať potreby dieťaťa* je vyjadrená ako absencia pocitov únavy v starostlivosti o dieťa, hľadanie paralel medzi naučenými reakciami z inkubátora – možnosť pozorovať okolie, prispôsobenie denného režimu potrebám dieťaťa, snaha reagovať na akékoľvek grimasy dieťaťa ako pokus o komunikáciu, snaha rodičov neporovnávať dieťa s inými deťmi, vnímanie detskej zúrivosti ako súčasti detského vzdoru, vnímanie plaču ako snahy dieťaťa byť blízko rodičov, vytvorenie priestoru pre možnosť dieťaťa pozorovať okolie z postieľky.
11. *Snaha vychádzať vo výchove z potrieb dieťaťa* sa prejavuje ako snaha reflektovať aktuálne prejavy senzitívnych období dieťaťa, aktuálny záujem dieťaťa pred vlastnou tendenciou a snaha vnímať minimálne kvalitatívne posuny v prejavoch dieťaťa.

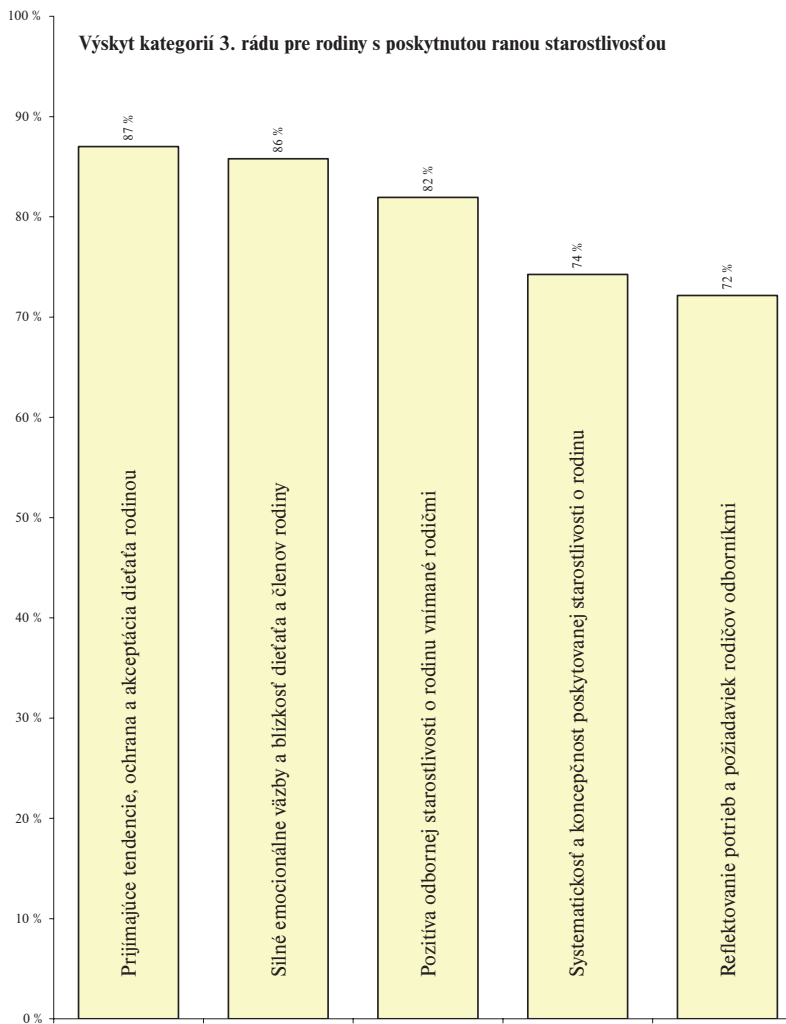
V. Voľba adekvátnych výchovných stratégií predstavuje všetky situácie, v ktorých rodičia a ostatní členovia rodiny reflektovali o používaných výchovných stratégiách všeobecne patriacich do skupiny efektívnych a podporujúcich bezpečný vývin osobnosti dieťaťa. Táto kategória bola v rámci výskumu identifikovaná v 86 % výskytu odpovedí rodinných príslušníkov detí s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií. Uvedené percento vyjadruje schopnosť rodičov voľiť čo najvhodnejšie spôsoby výchovy a reakcií rodičov na dieťa ako

výsledok efektívnej intervencie odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií od obdobia útleho detstva.

12. *Aktivita a tvorivosť rodičov pri tvorbe špeciálnych pomôcok pre dieťa v domácnosti* sú vyjadrené ako snaha vytvárať stimulačné zošity pre dieťa, snaha vytvoriť pomôcky pre zvýšenie samostatnosti a nezávislosti dieťaťa a snaha využívať bežné pomôcky alternatívne a stimulačne.
13. *Primerané požiadavky kladené na dieťa* sú vyjadrené ako občasné odmeňovanie dieťaťa a zriedkavé používanie trestov.
14. *Snaha vnímať dieťa s postihnutím ako intaktné dieťa so svojimi špecifikami* je vyjadrená ako tendencia rodičov mať na dieťa bežné požiadavky ako na intaktné dieťa.
15. *Snaha vytvoriť optimálne podmienky pre vývin dieťaťa* sa vyjadruje ako nákup a výroba stimulačných pomôcok pre dieťa, odstránenie rušivých faktorov v prostredí dieťaťa, snaha voliť optimálne podmienky pre stimuláciu dieťaťa a tvorivosť v príprave pomôcok pre dieťa.
16. *Postoje pozorované u dieťaťa* sú manifestované ako optimistická nálada, primerané sebedovetovanie, tendencia dieťaťa byť iniciatívny a veriť vo vlastné sily.
17. *Úsilie rodičov zefektívniť vlastné výchovné stratégie* sa prejavuje ako nespokojnosť s vlastnými výchovnými reakciami, snaha aplikovať naučené výchovné stratégie v interakcii s dieťaťom a hľadať efektívnejšie výchovné stratégie v interakcii s dieťaťom.

V nasledujúcom Grafe 1 uvádzam percentuálne zastúpenie všetkých kategórií tretieho rádu prezentovaných rodinnými príslušníkmi detí s postihnutím. Uvedené percento vyjadruje mieru výskytu konkrétnej kategórie u príslušníkov užšieho a širšieho sociálneho prostredia k dieťaťu s postihnutím v dvadsiatich rodinách s poskytnutou ranou starostlivosťou odborníkom z oblasti pomáhajúcich profesií.

Graf 1: Výchovné tendencie rodičov k deťom s postihnutím s poskytnutou ranou starostlivosťou.



□ Výchovné tendencie rodičov vo vzťahu k dieťaťu s postihnutím

Na záver je potrebné uvedomiť si, že za podobu a ponímanie ranej starostlivosti nesú spoločnú zodpovednosť rodiny, odborníci a politici na lokálnej, regionálnej, národnej a nadnárodnej úrovni.

Zoznam bibliografických odkazov

- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydanie. Brno: Masarykova Univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-5.
- SORIANO, V. *Raná péče. Analýza situace v Evropě. Klíčové aspekty a doporučení*. Brussels: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 8791500-58-3.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠPAŇÁR, J., HRABOVSKÝ, J. *Latinsko-slovenský a slovensko-latinský slovník*. 5. vydanie. Bratislava: SPN, 1962. ISBN 80-08-02051-2.
- ŠTURMA, J. *Program rané intervence „Portage“*. Nepublikovaný článok. Interný študijný materiál ku kurzu Portage Centra Paprsek. Praha: Centrum Paprsek, 2007.
- TICHÁ, E. *Včasná diagnostika a raná stimulácia dieťaťa s postihnutím v ranom a predškolskom veku*. Rigorózna práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2008.

Kontaktní adresa

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
813 34 Bratislava
Slovenská republika

TVORBA NÁSTROJE PRO HODNOCENÍ KOMUNIKATIVNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Eliška Zajitzová

Abstrakt

Autorka v příspěvku popisuje konstruování diagnostického nástroje pro hodnocení rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku, a to v souladu s kurikulem pro předškolní edukaci. Snaží se poukázat na možný přístup při vytváření nástrojů pedagogické diagnostiky a jejich aplikaci do praxe mateřské školy. Východiskem příspěvku je vydefinování pojmů, s nimiž pracuje.

Klíčová slova

Dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, komunikativní kompetence, pedagogická diagnostika, metody pedagogické diagnostiky, výzkumný nástroj, záznamový arch, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy, kritéria, indikátory.

The Production of a Tool for Evaluation of Pre-school Aged Children in the Area of Communicative Competences

Abstract

In the paper the author describes the construction of a diagnostic tool for evaluation of the development of pre-school aged children's communicative competences in compliance with the pre-school curriculum. She refers to a possible attitude in creating of tools of educational diagnostic and their application into the praxis of nursery school. At the beginning of the paper the author deals with the definition of terms which she uses.

Key words

Pre-school aged child, pre-school education, Framework Educational Programme for Pre-school Education, communicative competence, educational diagnostic, methods of educational diagnostic, research tool, recording arch, educational offer, expected outcomes, criteria, indicators.

1 Úvod

Předškolní vzdělávání, tvořící prvotní etapu vzdělávání, prochází v současné době stejně jako ostatní stupně vzdělávání kurikulární reformou. Nové pojetí kurikula vychází z principů celoživotního učení, je založeno na osobnostně orientované výchově a směřuje od zprostředkování hotových poznatků k osvojování si a dalšímu rozvoji klíčových kompetencí. Tyto jsou definovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2004, s. 11) a tvoří v současné době cílovou kategorii vzdělávání. Předškolní vzdělávání umožňuje dětem získat základy těchto klíčových kompetencí velmi důležitých pro započetí povinného vzdělávání. Vymezuje je ve svém kurikulu – Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání 2004 (dále jen RVP PV).

Z hlediska významnosti potřeby získávání elementárních klíčových kompetencí již v období předškolního věku se ukazuje potřeba celou osobnost dítěte systematicky rozvíjet. Má-li být předškolní vzdělávání efektivní a podílet se na rozvoji klíčových kompetencí v požadované míře, je třeba průběžně mapovat a diagnostikovat úroveň dětí v jednotlivých oblastech rozvoje. Na základě výsledků pedagogické diagnostiky je možné případné zjištěné nedostatky doplnit, problémy eliminovat a zajistit tak úspěšné osvojení si základních klíčových kompetencí a zdárné pokračování ve vzdělávání.

Z výše uvedených důvodů se příspěvek zabývá tvorbou nástroje pedagogické diagnostiky v oblasti klíčových kompetencí dětí předškolního věku. Vzhledem k tomu, že se autorka dlouhodobě věnuje sledování klíčových kompetencí komunikativních z hlediska jejich rozvoje u dětí i z hlediska jejich systematického sledování prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky, pojednává o této vybrané oblasti i níže předložený text.

2 Vymezení základních pojmů z oblasti pedagogické diagnostiky komunikativních kompetencí dětí předškolního věku

Následující podkapitoly vymezují základní pojmy související se sledovanou problematikou. Autorka zde představuje oblast komunikativních kompetencí dětí předškolního věku v pojetí RVP PV, dále definuje pedagogickou diagnostiku a poukazuje tak na její význam a přínos pro předškolní vzdělávání. Seznamuje také s metodami, které je možno v rámci pedagogické diagnostiky využít.

2.1 Komunikativní kompetence dětí předškolního věku

Pojem **klíčové kompetence** se snažila definovat řada odborníků. Počátkem 21. století se vymezením pojmu kompetence zabývala odborná mezinárodní pracovní skupina Evropské komise (Eurydice, 2002) a vytvořila soubor kompetencí, které uznávají všechny země Evropské unie (dále jen EU). Mezi další autory, kteří definují a zabývají se klíčovými kompetencemi obecně, je řazen např. Belz a Siegrist (2001), Veteška a Tureckiová (2008). Z možných definic je uvedena definice Vetešky a Tureckiové (2008, s. 27), kteří považují klíčové kompetence za *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“* V současné době jsou v souvislosti s reformou ve vzdělávání zdůrazňovány definice a dělení klíčových kompetencí dle Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU (2006) spolu s vymezením a typy klíčových kompetencí uváděných v kurikulárních dokumentech (např. definice klíčových kompetencí v pojetí RVP PV – viz úvod).

V současném **předškolním kurikulu** jsou klíčové kompetence obecně vymezeny v takové úrovni, která by měla být pro dítě předškolního věku dosažitelná. Jsou rozděleny na *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnosti a občanské* (RVP PV, 2004).

Příspěvek dále pojednává o oblasti kompetencí komunikativních.

V oblasti **komunikativních kompetencí** dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla dokáže:

- ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, porozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog; vyjadřovat se a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými aj. prostředky; domluvit se slovy i gesty, rozlišit některé jednoduché symboly, porozumět jejich významu i funkci; komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými v každodenních situacích; pochopit, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou; ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní; průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci s okolím; využít informativní a komunikativní prostředky, např. knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon, se kterými se běžně setkává; pochopit, že

lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; vytvořit si elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (RVP PV, 2004).

RVP PV obsahově rozpracovává komunikativní kompetence ve **vzdělávací oblasti „Dítě a psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“** do podoby **očekávaných výstupů** (dílčích kompetencí), ke kterým řadíme následující:

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči, pojmenovat to, čím je dítě obklopeno, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve správně zformulovaných větách, vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se), domluvit se slovy i gesty, improvizovat, porozumět slyšenému (zachytit základní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách), formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí), naučit se z paměti kratší texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.), sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat situaci (skutečnou, dle obrázku), chápat slovní vtíp a humor, sluchově rozlišit začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvořit jednoduchý rým, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, rozlišovat obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci, sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena a číslice, popř. slova, poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon (RVP PV, 2004).

RVP PV současně doporučuje činnosti (vzdělávací nabídku) vhodné pro rozvoj kompetencí dětí a upozorňuje na řadu možných rizik vzdělávání. Pedagog musí být schopen na základě nástrojů pedagogické diagnostiky projektovat rozvoj těchto kompetencí, a to v rámci integračního vzdělávání.

2.2 Pedagogická diagnostika

V souvislosti s pedagogikou je možno se v odborné literatuře setkat s pojmem diagnostika pedagogická či pedagogicko-psychologická.

Autoři přiřklánějící se k pojmu **pedagogicko-psychologická diagnostika** (Dittrich, 1992; Hrabal, 2002; Zelinková, 2007 aj.) vycházejí z pojetí *psycho-*

logické diagnostiky (psychodiagnostiky), jejímž úkolem je zjišťovat a změřit duševní vlastnosti a stavy člověka, rozpoznat rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku proti stavu v minulosti nebo v porovnání s dalšími jedinci. V rámci psychologické diagnostiky je za psychologickou diagnózu považováno odborné a prakticky užitečné rozpoznání a konstatování významných znaků, vlastností nebo stavů člověka a jejich příčin. Významné je naznačení pravděpodobné prognózy vývoje (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). *Pedagogická diagnostika* je v tomto pojetí poté chápána jako klasická psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti. Zdůrazňován je zde však rozdíl mezi běžnou analýzou spojenou s hodnocením a potřebnou interpretací výsledků diagnostiky za použití psychologických metod (Hrabal, 2002).

Další autoři (Chráška, 1988; Tomanová, 2006; Zelinková, 2007; Gavora, 2010a aj.) užívají pojem **pedagogická diagnostika**. Tou rozumí komplexní proces poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů (Zelinková, 2007).

Autorka dále využívá pojem diagnostika pedagogická a v následujícím textu o této oblasti blíže pojednává.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje **složku procesuální** (jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání probíhá a jak působí na dítě, žáka) a **složku obsahovou** (mapování úrovně vědomostí, dovedností, návyků, či emocionální a sociální úrovně, které děti a žáci dosáhli). Výsledkem procesu pedagogické diagnostiky je **diagnóza**, která zahrnuje komplexní posouzení současného stavu. Úkolem diagnostiky je také stanovení příčin zjištěného stavu a navržení potřebných opatření – **prognózy**. (Zelinková, 2007)

Kašpárková (2009) uvádí jako **předmět zájmu pedagogické diagnostiky** zejména žáka (dítě) v situaci výchovy a vzdělávání. Pedagogickou diagnostikou rozumí poskytnutí zpětné vazby pedagogické praxi, na základě které se mohou pedagogové informovat o průběhu a kvalitě výchovného působení. Tomanová (2006) však v rámci novodobé diagnostiky jejím předmětem rozumí téměř vše, co je součástí výchovy a vzdělávání, tedy dítě či žáka, učitele, rodiče, jejich výchovné postupy, vztahy mezi účastníky, klima školy aj. V předkládaném textu se autorka přiklání k definici Kašpárkové a zaměřuje se na pedagogickou diagnostiku dětí v období předškolního vzdělávání.

V rámci pedagogických procesů je možno rozlišit diagnostiku neformální a formální. **Neformální diagnostiku** provádí pedagog průběžně, stále a spontánně. Mapuje a posuzuje jevy v rámci vzdělávání, hledá vhodná řešení pro

vzniklou situaci. **Formální diagnostika** je jasně vymezená a naplánovaná pro jednotlivé etapy vzdělávacího procesu, je formalizovaná. Zjištěné výsledky jsou zaznamenávány, zpracovávány a vyhodnocovány. Pro záznam daných jevů se využívá nejčastěji pozorovacích archů, protokolů (Tomanová, 2006).

Při diagnostice pedagogové srovnávají výkony a dosaženou úroveň dětí a žáků s požadavky, které jsou na ně v rámci vzdělávání kladeny. Mohou si tak utvořit představu o tom, zda je dítě např. připraveno na vstup do základní školy, jak mají dítě dále individuálně podporovat, jak je dále vzdělávat. Při své diagnostické činnosti se tak opírají o řadu ukazatelů. Tomanová (2006) mezi tyto **ukazatele** řadí: *normy* (tzv. *normativní diagnostika*; děti jsou srovnávány s normami dané věkové skupiny z hlediska vývojového období), *kritéria* (tzv. *kriteriální diagnostika*; děti jsou srovnávány v jednom ze stanovených výkonů dle určitého znaku či měřítka, tj. zda určitý výkon dokážou), *znalost příčin projevu* (tzv. *diferenciální diagnostika*; hledání příčin neúspěchu dítěte), *konkrétní případ jedince* (tzv. *individualizovaná diagnostika*; mnohostranná reflexe dítěte, srovnání s dřívějším výsledkem).

V rámci pedagogické diagnostiky je možno využít řady metod. Mezi nejčastěji využívané **metody pedagogické diagnostiky** řadíme *pozorování, rozhovor, anamnézu, dotazníkové šetření, testování, analýzu výsledků činnosti, analýzu úkolů* aj. Za základní metodu pedagogické diagnostiky, kterou pedagog v mateřské škole využívá, se považuje metoda pozorování. Pozorování je proces sledování a zaznamenávání projevů dítěte s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Pozorování může být dlouhodobé, krátkodobé, příležitostné, systematické, přímé, nepřímé, strukturované, nestrukturované (Zelinková, 2007). Pro pozorování se často využívá pozorovací arch, do nějž se výsledky pozorování zaznamenávají (Gavora, 2010b). Metody pedagogické diagnostiky se vzájemně doplňují, proto je vhodné využívat jich více současně.

O pedagogické diagnostice pojednávají také *zahraniční autoři* ve svých publikacích, např. Anderson a Burke (2000), Tanner (2001), Ingenkamp a Lisseman (2005), dále *zahraniční časopisy* jako je „Assessment in Education“ nebo „Practical Assessment“.

3 Metodika tvorby nástroje pedagogické diagnostiky pro hodnocení úrovně rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku

Má-li být během období předškolního vzdělávání zajištěno systematické rozvíjení dětí, měl by být pedagog v mateřské škole kompetentní pracovat s výše uvedenými metodami pedagogické diagnostiky a vhodně je kombinovat.

V následujícím textu je předložena metodika tvorby nástroje, který je možno využít při pedagogické diagnostice v oblasti komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. Tento způsob tvorby nástroje byl ověřen v rámci výzkumu realizovaného autorkou (Zajitzová, 2010a) a může být inspirací pro tvorbu podobných nástrojů ve všech oblastech klíčových kompetencí zejména pedagogům v praxi.

Během diagnostikování dítěte využívá pedagog v mateřské škole často **záznamový** (též pozorovací, hodnoticí) **arch**, do nějž zaznamenává zjištěnou úroveň rozvoje dítěte ve sledované oblasti. Je třeba si uvědomit, že pedagogická diagnostika není nahodilá, ale že ji provádíme průběžně a systematicky. Ke každému záznamovému archu je třeba uvést jméno dítěte a datum hodnocení.

Níže v podkapitolách 3.1 až 3.7 poukazujeme na možný **postup tvorby záznamového archu**, který může pedagog v mateřské škole vhodně využít pro systematické zaznamenávání rozvoje dítěte ve sledované oblasti.

3.1 Sledovaná oblast

Nejprve je třeba zvolit **oblast rozvoje** dítěte, která bude sledována. V našem případě se zaměříme na **oblast komunikativních kompetencí** dětí předškolního věku.

3.2 Kritéria

Následně jsou volena **kritéria**, která budou hodnocena. Dle Vašátkové (2009, s. 119) „*určují kritéria kvalitu ve zvolené oblasti, charakterizují žádoucí stav*“.

Našími kritérii budeme rozumět **očekávané výstupy** stanovené v RVP PV, kterých mají děti v průběhu předškolního vzdělávání dosáhnout. Jako kritéria je možno označit samotné komunikativní kompetence, ty jsou však v RVP PV uvedeny rámcově. Blíže jsou rozpracovány právě do podoby očekávaných výstupů a to **v oblasti Dítě a jeho psychika, podoblasti Jazyk a řeč** (viz podkapitola 2.1).

Aby se pedagogovi s vybranou oblastí komunikativních kompetencí a očekávanými výstupy lépe pracovalo, je možno rozčlenit očekávané výstupy do podoblastí oblastí komunikativních kompetencí dle jejich zaměření (viz níže podoblasti O1–O5). Členění umožní pedagogovi s výsledky dále pracovat, úroveň rozvoje dětí v jednotlivých podoblastech porovnávat apod.

Příklad

Uvedené tabulky (Tabulka 1–5) představují oblast komunikativních kompetencí rozdělenou do podoblastí O1–O5. Do jednotlivých podoblastí jsou rozčleněny očekávané výstupy (sledovaná kritéria) vymezené v RVP PV (2004) v oblasti „Dítě a jeho psychika“, podoblasti „Jazyk a řeč“.¹

Tab. 1: Kritéria v oblasti O1 – formální vyspělost řeči

O1 – formální vyspělost řeči	
	Kritéria – očekávané výstupy
1.	Vyslovuje bezchybně.
2.	Tempo řeči je dobré.
3.	Ovládá dech.
4.	Správně intonuje.
5.	Hovoří souvisle a plynule.
6.	Hovoří ve vhodně zformulovaných větách.
7.	Hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně.

Tab. 2: Kritéria v oblasti O2 – slovní projev

O2 – slovní projev	
	Kritéria – očekávané výstupy
1.	Řekne své jméno, věk, bydliště.
2.	Dovede vyprávět své zážitky. Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.
3.	Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku.
4.	Naučí se zpaměti krátké texty (reprodukuje říkanky, písničky, pohádky, zvládne jednoduchou dramatickou úlohu apod.).
5.	Pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno.
6.	Vede rozhovor.
7.	Pozná a vymyslí jednoduchá antonyma.
8.	Pozná a vymyslí jednoduchá synonyma.
9.	Pozná a vymyslí jednoduchá homonyma.

¹ Vybrané oblasti O1–O5 se vzájemně prolínají a nelze je od sebe jednoznačně oddělit. Očekávané výstupy jsou začleněny do oblastí, s nimiž souvisejí nejvíce.

Tab. 3: Kritéria v oblasti O3 – sluchová percepcce

O3 – sluchová percepcce	
	Kritéria – očekávané výstupy
1.	Vytleská slovo po slabikách.
2.	Identifikuje ve slově počáteční hlásku.
3.	Identifikuje ve slově koncovou hlásku.
4.	Rozliší sluchem slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami.
5.	Rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku.
6.	Vytvoří jednoduchý rým.

Tab. 4: Kritéria v oblasti O4 – zraková percepcce

O4 – zraková percepcce	
	Kritéria – očekávané výstupy
1.	Sleduje očima zleva doprava.
2.	Rozlišuje 2 obrázky (jsou-nejsou stejné). Rozlišuje detaily na obrázcích.
3.	Rozlišuje některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumí jejich významu i jejich komunikativní funkci.

Tab. 5: Kritéria v oblasti O5 – dovednosti pro čtení a psaní

O5 – dovednosti pro čtení a psaní	
	Kritéria – očekávané výstupy
1.	Pozná a dovede napsat některé číslice, rozumí významu číslic.
2.	Pozná a dovede napsat některá písmena.
3.	Dovede napsat své jméno, pozná napsané své jméno.

Stanovená kritéria (očekávané výstupy) lze **operacionalizovat na dílčí kritéria**. Výsledky hodnocení dětí v dílčích kritériích jsou poté podrobnější a přesnější. Příkladem může být kritérium „Vede rozhovor“ v oblasti O2 – slovní projev či kritérium „Identifikuje ve slově počáteční hlásku“ v oblasti O3 – sluchová percepcce.

Tab. 6: Operacionalizace kritérií na dílčí kritéria ve vybraných oblastech komunikativních kompetencí dětí předškolního věku

O2 – slovní projev	
	Kritéria – očekávané výstupy
6.	Vede rozhovor a) Dokáže formulovat a položit otázku, ptá se, slovně reaguje na otázky, odpovídá, hodnotí slovní výkony. b) Naslouchá druhým, vyčká, až druhý dokončí myšlenku, sleduje řečníka i obsah. c) Domluví se slovy i gesty. d) Improvizuje.
O3 – sluchová percepce	
	Kritéria – očekávané výstupy
2.	Identifikuje ve slově počáteční hlásku a) Souhlásky b) Samohlásky

3.3 Indikátory kvality

Dalším nezbytným krokem je stanovení indikátorů kvality, které volíme na základě kritérií. **Indikátory kvality** nám umožňují prokázat sledovanou úroveň u dětí. Jsou to „*signály úspěchu, které používáme k tomu, abychom zjistili, zda či v jakém rozsahu bylo cíle dosaženo*“ (Nezvalová, 2003 in Vašátková, 2009, s. 120). „*Indikátory určují přesný popis žádoucí kvality neboli toho, jak má vypadat realita. Jsou tedy určitým způsobem měřitelné údaje vypovídající o současném stavu sledovaného jevu.*“ (Vašátková, 2009, s. 120)

Příklad

Tabulka 7 představuje vybraná kritéria (očekávané výstupy) z jednotlivých oblastí komunikativních kompetencí spolu s jejich indikátory kvality.

Tab. 7: Indikátory kvality k vybraným kritériím
z oblasti komunikativních kompetencí dětí předškolního věku

O1 – formální vyspělost řeči		
	Kritéria – očekávané výstupy	Indikátory kvality
4.	Správně intonuje.	Melodie řeči: rozlišuje hlasovou výšku dle druhů vět a sdělovaného obsahu – klesnutím (kadence), stoupáním (antikadence), nekoncovým klesnutím (polokadence), případně dle citového rozpoložení. Přízvuk: rozlišuje slabiky přízvučné a nepřízvučné. Důraz: vhodně zvýrazňuje slova dle kontextu.
6.	Hovoří ve vhodně zformulovaných větách.	Hovoří stylisticky, skladebně a gramaticky bez chyb.
O2 – slovní projev		
	Kritéria – očekávané výstupy	Indikátory kvality
3.	Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku.	Dle obrázků samostatně vypráví děj pohádky, kterou zná (výběr z vyprávěných pohádek v mateřské škole) a kterou si sám z nabídky zvolí.
7.	Pozná a vymyslí jednoduchá antonyma.	Na základě obrazového pomocného materiálu vymyslí k nabízeným slovům antonyma.
O3 – sluchová percepce		
	Kritéria – očekávané výstupy	Indikátory kvality
2.	Identifikuje ve slově počáteční hlásku.	Na základě sluchové analýzy a syntézy určí počáteční hlásku slova.
6.	Vytvoří jednoduchý rým.	Na základě sluchové analýzy a syntézy za pomoci obrazového materiálu vyhledá rýmující se dvojice.
O4 – zraková percepce		
	Kritéria – očekávané výstupy	Indikátory kvality
2.	Rozlišuje 2 obrázky (jsou-nejsou stejné). Rozlišuje detaily na obrázcích.	Na základě zrakového rozlišování odliší shodnou a neshodnou dvojici obrázků, na odlišné dvojici naleznou všechny rozdílné detaily.
O5 – dovednosti pro čtení a psaní		
	Kritéria – očekávané výstupy	Indikátory kvality
1.	Pozná a dovede napsat některé číslice, rozumí významu číslic.	Na základě instrukcí k sobě správně přiřadí dvojice obrázků (číslíce a soubor teček). Číslice dokáže napsat.

(upraveno dle Zajitzová, 2010a, s. 120–123)

3.4 Vývojové škály

Kritéria vymezená v RVP PV i k nim určené indikátory jsou stanoveny pro období konce předškolního vzdělávání, tzn., že označují, čeho by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. Vzhledem k tomu, že je nutno pedagogickou diagnostiku provádět systematicky a průběžně během celého předškolního vzdělávání, je třeba, aby byl pedagog obeznámen také s **vývojovými škálami**. Vývojové škály poukazují na přibližnou úroveň rozvoje dítěte v jednotlivých oblastech v jednotlivých věkových obdobích. Vhodně jsou rozpracovány v odborné literatuře, příkladem mohou být publikace Bednářové, Šmardové (2007).

3.5 Vzdělávací nabídka

Po stanovení indikátorů k jednotlivým kritériím (očekávaným výstupům) je třeba se zamyslet nad otázkou: „Jakým způsobem a prostřednictvím čeho zjistíme úroveň rozvoje dětí ve sledovaných oblastech?“ K tomu poslouží pedagogovi vzdělávací nabídka. **Vzdělávací nabídka** je definována „jako prostředek vzdělávání; představuje ve svém celku soubor praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů“ (RVP PV, 2004, s. 15).

Příklad

Níže seznamujeme s vybranou vzdělávací nabídkou, kterou může pedagog využít jako prostředek hodnocení dětí ve sledovaných oblastech (RVP PV, 2004). Činnosti by měly být zvoleny tak, aby bylo možno pomocí několika činností získat co nejvíce informací o dětech, aby odpovídaly věkové úrovni dětí, aby byly pro děti motivační a aby vedly k dosažení stanoveného cíle.

Tabulka 8 zobrazuje vzdělávací nabídku² pro vybraná kritéria (očekávané výstupy) z jednotlivých oblastí komunikativních kompetencí dětí předškolního věku.

² Tučně vyznačená vzdělávací nabídka vychází z RVP PV (2004, s. 19), kurzivou je označena rozpracovaná vzdělávací nabídka (otázky, úkoly, pokyny, hry). Konkrétní vzdělávací nabídka (náměty ke hrám, aktivitám, obrazový materiál apod.) in Zajitzová, 2010b, s. 105–130.

Tab. 8: Vzdělávací nabídka k vybraným kritériím
z oblasti komunikativních kompetencí dětí předškolního věku

O1 – formální vyspělost řeči		
	Kritéria – očekávané výstupy	Vzdělávací nabídka
4.	Správně intonuje.	Přednes, recitace, dramatizace, zpěv <i>Znáš básničku, písničku, říkanku...?</i>
6.	Hovoří ve vhodně zformulovaných větách.	Komentování zážitků a aktivit, společná diskuse <i>Co jsi dělal včera odpoledne, když jsi přišel domů z mateřské školy?</i> Vyprávění podle obrazového materiálu <i>Podívej se na obrázky. Poznáš, o jakou pohádku se jedná? Zkus mi ji podle obrázků povyprávět.</i>
O2 – slovní projev		
	Kritéria – očekávané výstupy	Vzdělávací nabídka
3.	Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku.	Vyprávění podle obrazového materiálu <i>Podívej se na obrázky. Poznáš, o jakou pohádku se jedná? Zkus mi ji podle obrázků povyprávět.</i>
7.	Pozná a vymyslí jednoduchá antonyma.	Hry se slovy, řečové hry <i>Jaké jsou rozdíly v obrázcích? Jak je to naopak?</i>
O3 – sluchová percepce		
	Kritéria – očekávané výstupy	Vzdělávací nabídka
2.	Identifikuje ve slově počáteční hlásku.	Sluchové a rytmické hry <i>Řekni, co vidíš kolem sebe ve třídě. Co slyšíš na začátku slova?</i>
6.	Vytvoří jednoduchý rým.	Hry se slovy <i>Zahrajeme si teď na básníky a budeme tvořit básničku. Vyber si nějaký obrázek. Co je na obrázku? A teď najdi obrázek, který se rýmuje, který zní podobně...</i>
O4 – zraková percepce		
	Kritéria – očekávané výstupy	Vzdělávací nabídka
2.	Rozlišuje 2 obrázky (jsou-nejsou stejné). Rozlišuje detaily na obrázcích.	Činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání <i>Podívej se na dvojici obrázků. Jsou obrázky stejné? Pokud nejsou stejné, dokresli, co chybí.</i>
O5 – dovednosti pro čtení a psaní		
	Kritéria – očekávané výstupy	Vzdělávací nabídka
1.	Pozná a dovede napsat některé číslice, rozumí významu číslic.	Činnosti zaměřené k seznámení se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou <i>Přiřaď k sobě správné obrázky.</i>

(upraveno dle Zajitzová, 2010b, s. 96–104)

3.6 Metody pedagogické diagnostiky

Dále pedagog vybírá **metody pedagogické diagnostiky**, které pro hodnocení úrovně rozvoje dětí ve sledovaných oblastech využije. Jak již bylo výše uvedeno, nejčastěji volíme metodu *pozorování*, dále metodu *rozhovoru*, *anamnézy*, *dotazníkového šetření*, *testování*, *analýzy výsledků činnosti a analýzy úkolů*. Pro zaznamenání zjištěné míry osvojení kompetence dítětem je třeba využít také metodu **škálování**. Škálování umožňuje zjistit míru a intenzitu sledovaného jevu, která je vyjádřena určením polohy na stanovené stupnici, škále. Gavora (2010b) uvádí škály pořadové, intervalové, bipolární, Likertovy. Tomanová (2006) poukazuje např. také na škály kategoriální, grafické, numerické.

Příklad

V tabulce 9 jsou k vybraným kritériím (očekávaným výstupům) přiřazeny metody pedagogické diagnostiky, které může pedagog při své diagnostické činnosti využít. K daným kritériím je také přiřazena hodnoticí škála. Stupně škály mohou být určeny pro každou položku zvlášť podle potřeby jemnosti jejího posouzení. Z tohoto důvodu je poté možnost vysvětlivky pro jednotlivé body škály uvést v samotném pozorovacím archu. Levý sloupec hodnoticí škály pak představuje samotnou škálu, pravý sloupec nese vysvětlení ke škále.

Tab. 9: Metody pedagogické diagnostiky a hodnoticí škála
k vybraným kritériím z oblasti komunikativních kompetencí dětí
předškolního věku

Kritéria – očekávané výstupy		Metody	Hodnotící škála	
O1 – formální vyspělost řeči				
4.	Správně intonuje.	pozorování, rozhovor	0 – 1 – 2	0 (dosud nezvládá)
6.	Hovoří ve vhodně zformulovaných větách.		0 – 1 – 2	1 (zvládá částečně) 2 (zvládá bezpečně)
O2 – slovní projev				
3.	Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku.	pozorování, rozhovor, analýza výsledků činnosti	0 – 1 – 2 – 3	0 (nereaguje) 1 (popisuje pouze několika slovy) 2 (vypráví, ale potřebuje otázky) 3 (vypráví samostatně)
7.	Pozná a vymyslí jednoduchá antonyma.		počet slov: (0–10)	Záznam o počtu dobře zvolených dvojic z maxima

Kritéria – očekávané výstupy		Metody	Hodnoticí škála	
O3 – sluchová percepce				
2.	Identifikuje ve slově počáteční hlásku.	pozorování, rozhovor, analýza výsledků činnosti	počet slov: (0–10)	Záznam o počtu dobře zvolených hlásek z maxima
6.	Vytvoří jednoduchý rým.		počet dvojic: (0–10)	Záznam o počtu dobře zvolených dvojic z maxima
O4 – zraková percepce				
2.	Rozlišuje 2 obrázky (jsou-nejsou stejné). Rozlišuje detaily na obrázcích.	pozorování, rozhovor, analýza výsledků činnosti	počet rozdílů: (0–10)	Záznam o počtu dobře zvolených rozdílů z maxima
O5 – dovednosti pro čtení a psaní				
1.	Pozná a dovede napsat některé číslice, rozumí významu číslic.	pozorování, rozhovor, testování, analýza výsledků činnosti	0 – 1 – 2	0 (ne) 1 (částečně) 2 (ano)

(upraveno dle Zajitzová, 2010b, s. 96–104)

3.7 Záznamový arch

Kompletní **záznamový arch** pedagog vytvoří na základě výše uvedených částí stanoveného postupu. Záznamový arch by měl vždy obsahovat minimálně sledovaná kritéria (očekávané výstupy) a hodnoticí škálu. Vhodné je také uvést vzdělávací nabídku.

Příklad

Tabulka 10 ukazuje část záznamového archu pro hodnocení úrovně rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku, konkrétně z oblasti O1 – formální vyspělost řeči a z oblasti O3 – sluchová percepce.

Tab. 10: Ukázka části záznamového archu pro hodnocení úrovně rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku

Očekávaný výstup ³	Vzdělávací nabídka	Hodnoticí škála	
O1 – formální vyspělost řeči			
1 Vyslovuje bezchybně	Přednes, recitace, dramatizace, zpěv <i>Znáš básničku, písničku, říkanku...?</i>	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
2 Tempo řeči je dobré		0 – 1 – 2	0 (dosud nezvládá) 1 (zvládá částečně) 2 (zvládá bezpečně)
3 Ovládá dech		0 – 1 – 2	
4 Správně intonuje		0 – 1 – 2	
5 Hovoří souvisle a plynule	Komentování zážitků a aktivit, společná diskuse <i>Co jsi dělal včera odpoledne, když jsi přišel domů z mateřské školy?</i> Vyprávění podle obrazového materiálu <i>Podívej se na obrázky. Poznáš, o jakou pohádku se jedná? Zkus mi ji podle obrázků povyprávět.</i>	0 – 1 – 2	
6 Hovoří ve vhodně zformulovaných větách		0 – 1 – 2	
7 Hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně		0 – 1 – 2	
O3 – sluchová percepce			
2 Identifikuje ve slově počáteční hlásku	Sluchové a rytmické hry		
a) Souhlásky	<i>Řekni, co vidíš kolem sebe ve třídě. Co slyšíš na začátku slova?</i>	počet slov: (0–10)	Záznam o počtu dobře zvolených hlásek z maxima
b) Samohlásky		počet slov: (0–10)	
6 Vytvoří jednoduchý rým	Hry se slovy <i>Zahrajeme si teď na básníky a budeme tvořit básničku. Vyber si nějaký obrázek. Co je na obrázku? A teď najdi obrázek, který se rýmuje, který zní podobně...</i>	počet dvojic: (0–10)	Záznam o počtu dobře zvolených dvojic z maxima

(upraveno dle Zajitzová, 2010b, s. 96–104)

³ RVP PV, 2004, s. 19,20.

4 Závěr

Příspěvek seznamuje s problematikou pedagogické diagnostiky v oblasti komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. Zabývá se základními pojmy souvisejícími s vybranou problematikou, tj. komunikativními kompetencemi a pedagogickou diagnostikou. Stěžejní část příspěvku tvoří návrh metodiky tvorby nástroje pedagogické diagnostiky (záznamového archu), který je možno použít zejména v práci pedagoga v mateřské škole při diagnostikování úrovně rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. Za nezbytné považujeme upozornit (Šmelová, 2009), že každá MŠ by si měla vytvářet vlastní systém hodnocení. Doporučení, s nimiž se pedagogové seznamují v odborných publikacích, by neměli brát jako dogma, ale měli by vycházet z podmínek konkrétní školy a ze znalosti dětí, s nimiž pracují.

Literatura

- ANDERSON, L. W., BOURKE, S. F. *Assesing Affective Characteristics in the Schools*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey, 2000. ISBN 0-8058-3198-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jihočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)* [online]. EU [cit. 2010-80-30]. Dostupný z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2010a. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010b. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PdF UP, 1988.

- INGENKAMP K., LISSEMAN U. *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag, 2005.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- Klíčové kompetence* [online]. Eurydice, 2002 [cit. 2010-80-30]. Dostupné z WWW: www.eurydice.org.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠMELOVÁ, E. Preprimární edukace v kontextu školské reformy v České republice. In *Sborník z mezinárodní konference Súčasnosc' a budúcnosc' predprimárnej edukácie*. Prešov. ISBN 978-80-555-0006-5.
- TANNER, D. E. *Assessing Academic Achievement*. Boston: Allyn and Bacon, 2001. ISBN 0-205-28266-0.
- TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: UP v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- ZAJITZOVÁ, E. *Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula*. Disertační práce. Olomouc, 2010a.
- ZAJITZOVÁ, E. *Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula*. Přílohová část disertační práce. Olomouc, 2010b.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Kontaktní adresa

Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139, 760 01 Zlín
Česká republika
e-mail: zajitzova@fhs.utb.cz

DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A JEHO POHYBOVÝ REŽIM

Ludmila Mikláňková, Erik Sigmund, Karel Frömel

Souhrn

Úroveň zdravotního stavu současné generace dětí a mládeže je předmětem četných analýz. Hlavním cílem této části výzkumu bylo zmapovat a zhodnotit pohybovou aktivitu dětí předškolního věku a porovnat její úroveň ve vybraných segmentech dne a týdne. Výzkumný soubor tvořilo 200 předškolních dětí (96 dívek, 104 chlapců), průměrný věk 5,71 let, z mateřských škol v České republice. Za ukazatele pohybové aktivity byly považovány: aktivní energetický výdej ($\text{kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) a počet kroků ($\text{kroky} \times \text{den}^{-1}$). Pro zjištění závislosti mezi sledovanými proměnnými bylo užito Pearsonova korelačního koeficientu (r_p). Výsledky byly získány v rámci výzkumného záměru MŠMT ČR na téma „*Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel v České republice v kontextu behaviorálních změn*“, RP identifikační kód: 6198959221, jehož realizátorem je Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Klíčová slova

Předškolní věk, pohybová aktivita, pedometr, akcelerometr, mateřská škola, volný čas.

Children in Preschool Age and Their Physical Regime

Summary

The state of health of the contemporary generation of children and youth is the subject of many analyses. The main objective of this part of the research was to map and evaluate physical activity in preschool children and to compare its level in chosen parts of day and week. The research sample was 200 preschool children (96 girls, 104 boys), average age of 5.71 years, from kindergartens in the Czech Republic. The indicators of physical activity were: active energy outlay ($\text{kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{day}^{-1}$) and number of steps ($\text{steps} \times \text{day}^{-1}$). The Pearson correlation coefficient (r_p) was used in order to find a relation between the followed variables. The outcomes were gained within the research project of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech

Republic “Physical Activity and Inactivity of Citizens of the Czech Republic in the Context of Behavioural Changes”, RP identification code: 6198959221, carried out by the Faculty of Physical Culture, Palacký University, Olomouc.

Key words

Pre school age, physical activity, pedometer, accelerometer, kindergarten, leisure time.

Úvod

Základy zdravého životního stylu jsou pokládány už od narození – pravidelný spánek, příjem potravy, odpočinek, pohybová aktivita apod. Dítě si tak postupně navyká na pravidelný „rytmus dne“. Pokud není v dětství vedeno k přiměřenému dělení času mezi povinnosti a zábavu, bude si později jen obtížně vytvářet např. návyky na kvalitní využití volného času v dospělosti. Úroveň zdravotního stavu a tělesné zdatnosti současné generace dětí a mládeže je proto předmětem četných analýz a samozřejmě i kritiky. S osvojováním behaviorálních dovedností, které povedou ke zdravému životnímu stylu, bychom měli začít především u dětí, a proto je nutné aktuální stav a trend změn v pohybové aktivitě dětí velmi pečlivě sledovat. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili na monitoring pohybové aktivity (dále „PA“) dětí předškolního věku. Výsledky byly získány v rámci výzkumného záměru MŠMT ČR na téma „*Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel v České republice v kontextu behaviorálních změn*“, RP identifikační kód: 6198959221, jehož realizátorem je Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Výzkumný problém

Hlavním cílem této části výzkumu bylo zmapovat a zhodnotit PA dětí předškolního věku a porovnat její úroveň ve vybraných segmentech dne a týdne. Dílčím cílem bylo posoudit získané hodnoty z hlediska intersexuálních rozdílů.

Metodika výzkumu

Výzkumný soubor tvořilo 200 předškolních dětí (96 dívek, 104 chlapců) průměrného věku 5,71 let z mateřských škol v České republice. Žádné z monitorovaných dětí nebylo obézní. Průměrná výška dětí byla 115,33 cm

(dívky 114,24 cm; chlapci 116,34 cm), průměrná hmotnost 20,76 kg (dívky 20,31 kg, chlapci 21,17 kg), což odpovídá hodnotám normálního fyzického vývoje (Bláha et al., 2006; Vignerová, 2008).

Na základě rešerše poznatků z oblasti monitorování PA byly za ukazatele PA považovány:

- aktivní energetický výdej ($\text{kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) (dále „AEE“),
- počet kroků ($\text{kroky} \times \text{den}^{-1}$) (dále „KROKY“).

KROKY byly monitorovány pedometrem typu Yamax Digi-Walker SW-200 (Yamax Corporation, Tokyo, Japan), který měří vertikální oscilace, a to na základě zapínání a vypínání elektrického obvodu pomocí kyvadélka. Hodnoty zobrazované na displeji udávají počet kroků za časovou jednotku. Pedometr Yamax byl před aplikací vynulován. K získání hodnot AEE byl užít akcelerometr Caltrac (Muscle Dynamics Fitness Network, Torrance, California), který měří vertikální pohyby. Z nich vypočítává celkový a aktivní energetický výdej v kontextu zadaných údajů: kalendářního věku měřené osoby, hmotnosti, tělesné výšky, pohlaví. Hodnoty zobrazované na displeji představují celkový energetický výdej bez klidového metabolismu. Akcelerometr Caltrac byl nastaven podle individuálních somatických charakteristik dítěte na monitorování aktivního energetického výdeje v kilokaloriích (dále kcal). Děti nosily přístroje pevně umístěné v „kapsách“ na elastickém pásu, na oděvu na pravém boku (Trost, McIver, & Pate, 2005; Ward et al., 2005), a to po dobu 7 dnů. Přístroje odkládaly pouze na dobu spánku a při možnosti kontaktu s vodou (osobní hygiena, plavání, koupání). Po zkušenostech z předcházejících výzkumů, z důvodu zabránění nežádoucí manipulace, byla tlačítka na akcelerometru přelepena náplastí, vyztužena papírovou kartičkou a znovu přelepena pruhem náplastí. K přístrojům byl přiložen záznamový arch pro zápis údajů v průběhu každého dne.

Rodiče prováděli záznam údajů z přístrojů Caltrac a Yamax (včetně času záznamu) do individuálních záznamových archů vždy ráno před nasazením přístrojů a večer při odkládání přístrojů před spánkem. Učitelé zaznamenali hodnoty při příchodu dítěte do školy a při odchodu ze školy. Dospělé osoby byly upozorněny na nutnost správného umístění pedometru zpět do „kapsy“ po provedeném zápisu hodnoty. Rodiče i učitelé škol byli instruováni o postupu v případech, kdy dítě přístroje z různých důvodů odmítne (emoční výkyvy, omezení v pohybu, možnost úrazu apod.).

Všechny zainteresované mateřské školy měly k dispozici běžné prostorové podmínky (herna, školní zahrada/hřiště) a materiální podmínky odpovídající standardu v České republice. Ve všech školách vyučovali plně kvalifikovaní učitelé. Školní vzdělávací program ve všech mateřských školách vycházel z platného Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (VÚP, 2004). Do finálního zpracování výsledků byla zahrnuta pouze data těch dětí, které dokončily celé monitorování včetně víkendových dnů a absolvovaly v pracovních dnech kompletní program mateřské školy.

Účast ve výzkumu byla dobrovolná, bez finančního zainteresování zúčastněných a všechna data byla získávána jako anonymní. Vzhledem k nízkému věku dětí byl vyžádán písemný souhlas rodičů a souhlas Etické komise Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci s realizací výzkumu.

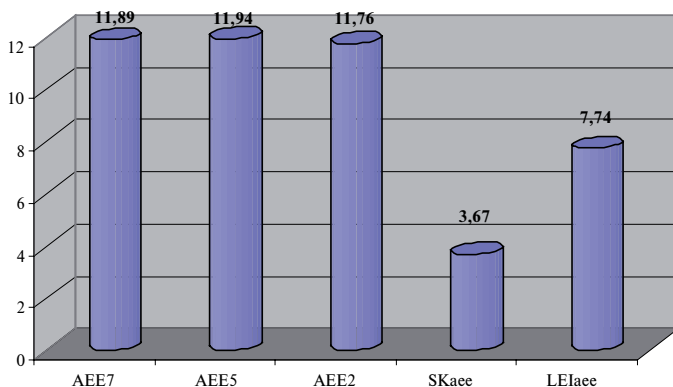
Pro přepis dat z individuálních záznamů byl použit speciální software (Chytil, 2004), který kromě výpočtu požadovaných statistických veličin (aritmetický průměr, směrodatná odchylka, popř. minimum a maximum) umožnil převedení dat do formy nutné pro další zpracování. Pro zjištění závislosti mezi sledovanými proměnnými bylo použito Pearsonova korelačního koeficientu (r_p). Jeho hodnota byla interpretována dle Chráska (2007). Záporné hodnoty korelačního koeficientu byly posouzeny v souladu s doporučením uvedeného autora, a to s ohledem na logickou významnost.

Statistická významnost rozdílů mezi ukazateli PA dosahovanými v jednotlivých částech sledovaného dne nebo sledovaného týdne a v závislosti na pohlaví byla zjištěna prostřednictvím jednofaktorové analýzy rozptylu pro závislá měření. Jako post-hoc test byl použit Fisherův LSD test. Statistické zpracování dat bylo realizováno v software STATISTICA 6.0 (StatSoft, 2002).

Výsledky výzkumu

Průměrný aktivní energetický výdej u sledovaného souboru dosáhl v měřeném týdnu hodnoty $11,89 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$ (u dívek $11,43 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$ a u chlapců $12,31 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) (Obrázek 1). Podobně jako další autoři neshledáváme v týdenním AEE jako ukazateli PA děti v předškolním věku statisticky významné rozdíly z pohledu intersexuálních odlišností (Obrázek 3). Ve dnech pracovního týdne konstatujeme stabilitu ve zjištěných hodnotách AEE ($11,94 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$ dívky $11,50 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; chlapci $12,34 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) a stejně tak o víkendu ($11,76 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; dívky $11,25 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; chlapci $12,23 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$).

Obr. 1: Ukazatel AEE ($\text{kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) u sledovaného souboru v průběhu týdne a jeho jednotlivých segmentech ($n = 200$)



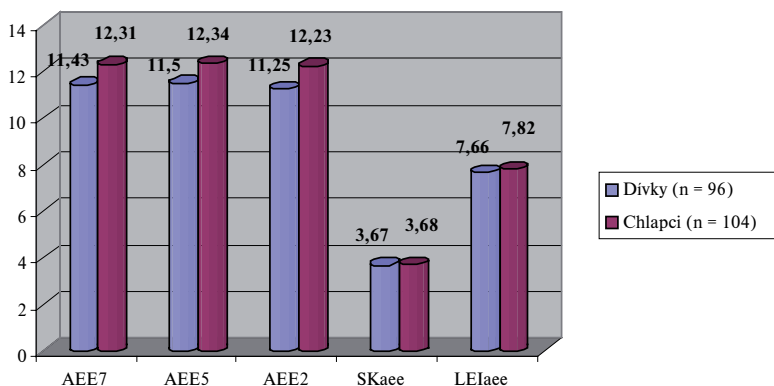
Vysvětlivky: AEE7 – průměrná hodnota AEE v týdnu; AEE5 – průměrná hodnota AEE v pracovních dnech; AEE2 – průměrná hodnota AEE ve dnech víkendu; SKaee – průměrná hodnota AEE v pracovních dnech ve škole; LElaee – průměrná hodnota AEE v pracovních dnech ve volném čase po odchodu ze školy)

Při porovnání AEE v pracovních dnech při pobytu v mateřské škole a ve volném čase, tedy po příchodu ze školy, zjišťujeme téměř dvakrát nižší hodnoty AEE při pobytu ve škole ($3,67 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; dívky $3,67 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; chlapci $3,68 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) oproti AEE ve volném čase ($7,74 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; dívky $7,66 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$; chlapci $7,82 \text{ kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$). Mezi AEE ve škole a ve volném čase v pracovním týdnu byl potvrzen signifikantní rozdíl (u dívek i u chlapců $p < 0,001$) (Obrázek 2), a to i přes obvykle kvalitní pohybový režim, který obsahuje pravidelné ranní cvičení, dostatek PA při činnostech v hernách a vycházky v rozsahu 50–70 minut denně v mateřských školách v České republice.

Nutno ovšem upozornit, že režim mateřské školy běžně obsahuje i každodenní činnosti řazené do inaktivity – odpočinek (většinou vleže) po obědě v rozsahu 60–80 min, společné jídlo – svačina cca 10–20 min, oběd cca 15–25 min, odpolední svačina cca 10–20 min. Tato inaktivita má ale v režimu mateřské školy své logické opodstatnění. Při celkovém posouzení AEE jako ukazatele úrovně PA sledovaného souboru v průběhu týdne a v souladu

s poznatky uvedenými v rešerši konstatujeme, že děti předškolního věku mají vysokou potřebu PA bez ohledu na typ dne (pracovní den, víkendový den) a denní režim (dopoledne, odpoledne). Potvrzením je i zjištění vysoké korelace mezi AEE7 a AEE5 ($r_p = 0,95$; r_p dívky = $0,97$; r_p chlapci = $0,93$; $p < 0,001$), stejně jako mezi AEE7 a AEE2 ($r_p = 0,74$; r_p dívky = $0,78$; r_p chlapci = $0,70$; $p < 0,001$). Jako Dale, D., Corbin a Dale, K. S. (2000) se přikláníme k názoru, že děti jsou schopny pocítovaný nedostatek PA kompenzovat.

Obr. 2: Ukazatel AEE ($\text{kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$) dívek ($n = 96$) a chlapců ($n = 104$) v průběhu týdne a jeho jednotlivých segmentů

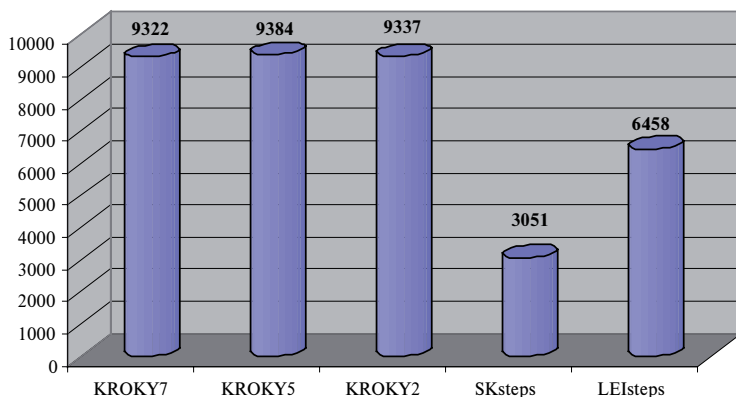


Vysvětlivky: AEE7 – průměrná hodnota AEE ve sledovaném týdnu; AEE5 – průměrná hodnota AEE v pracovních dnech; AEE2 – průměrná hodnota AEE ve dnech víkendu; SKaee – průměrná hodnota AEE v pracovních dnech ve škole; LEIaee – průměrná hodnota AEE v pracovních dnech ve volném čase po odchodu ze školy)

Signifikantní vztah hodnot AEE můžeme pozorovat mezi pracovními dny a víkendovými dny ($r_p \geq 0,48$ $p < 0,001$), a to jak u dívek ($r_p \geq 0,56$ $p < 0,001$), tak u chlapců ($r_p \geq 0,39$ $p < 0,001$). PA reprezentovaná AEE vykazuje u sledovaného souboru značnou závislost také mezi AEE v pracovních dnech ve volném čase dětí a AEE v pracovních dnech celkem ($r_p = 0,66$ $p < 0,001$), což potvrzuje významný podíl PA prováděné mimo mateřskou školu na celkově změřené PA ve sledovaném týdnu. Tento vztah sledujeme mírně těsnější u dívek ($r_p = 0,72$ $p < 0,001$) než u chlapců ($r_p = 0,60$ $p < 0,001$).

V ukazateli KROKY dosáhl sledovaný soubor hodnoty $9322 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$ (chlapci $9833 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$; dívky $8785 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$) (Obrázek 3). Rozdíl mezi hodnotami chlapců $9866 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$ a dívek $8876 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$ ve dnech pracovních není signifikantní. Ve víkendových dnech dosahoval průměrný počet kroků sledovaného souboru $9337 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$. Zatímco chlapci dosahovali o víkendu průměrné hodnoty $9925 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$, u dívek dochází při srovnání s pracovními dny k nepatrnému poklesu na průměrných $8718 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$. Mezi průměrným počtem kroků dosaženým v pracovních dnech ($9384 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$) a ve víkendových dnech je patrná stabilita, která potvrzuje nezastupitelnou roli chůze a běhu jako nejdůležitějšího prostředku lokomoce u předškolních dětí. Vysoký podíl chůze a běhu v denní PA předškolních dětí není závislý pouze na pohybovém režimu v době pobytu v mateřské škole. Pro toto konstatování svědčí porovnání počtu kroků v pracovním týdnu ve škole (u chlapců $3173 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$, u dívek $2930 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$) a ve volném čase mimo školu (chlapci $6721 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$, dívky $6197 \text{ kroků} \times \text{den}^{-1}$). I přes kvalitní pohybový režim v mateřských školách je u dívek i u chlapců signifikantní rozdíl mezi hodnotami při pobytu ve škole a ve volném čase mimo školu ($p < 0,001$). Průměrný počet kroků $9384 \text{ (kroky)} \times \text{den}^{-1}$ u předškolních dětí v pracovních dnech významně koreluje s průměrným denním počtem kroků v celém měřeném týdnu ($r_p = 0,94$ $p < 0,001$). Podobně je tomu o víkendových dnech ($r_p = 0,80$ $p < 0,001$). Značná závislost ($r_p = 0,57$ $p < 0,001$) je zjištěna mezi počtem kroků v pracovních dnech a ve dnech víkendu. Podobně děti vykazující vysoký počet kroků v pracovním týdnu ve volném čase mimo školu mají vysoký počet kroků také o víkendu ($r_p = 0,51$ $p < 0,001$). Na významný podíl pohybového režimu školy při podpoře chůze a běhu u předškolních dětí poukazuje poměrně těsný vztah ($r_p = 0,63$ $p < 0,001$) mezi průměrným počtem kroků v pracovních dnech a počtem kroků v čase tráveném ve škole (Obrázek 4).

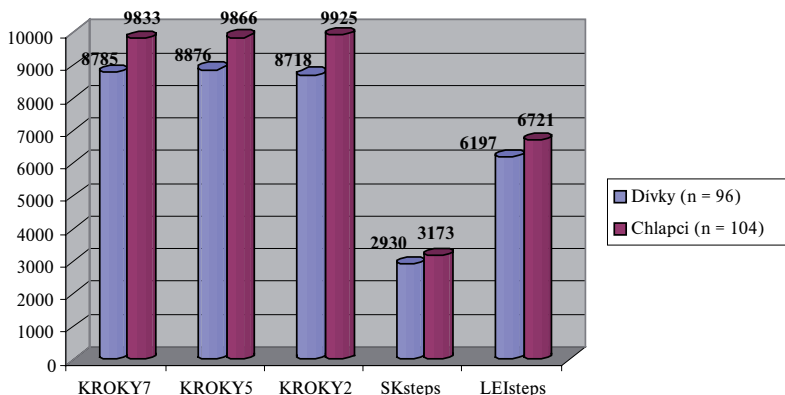
Obr. 3: Ukazatel KROKY ($\text{kroky} \times \text{den}^{-1}$) u sledovaného souboru v průběhu týdne a jeho jednotlivých segmentech ($n = 200$)



Vysvětlivky: KROKY7 - průměrná hodnota počtu kroků v týdnu; KROKY5 - průměrná hodnota počtu kroků v pracovních dnech; KROKY2 - průměrná hodnota počtu kroků ve dnech víkendu; SKsteps - průměrná hodnota počtu kroků v pracovních dnech ve škole; LEIsteps - průměrná hodnota počtu kroků v pracovních dnech ve volném čase po odchodu ze školy)

Chlapci jsou v chůzi a běhu vždy mírně aktivnější než dívky (Obrázek 4), rozdíl ale není signifikantní. U dívek se počet kroků ve škole podílí významněji na průměrném počtu kroků v pracovním týdnu ($r_p = 0,68$ $p < 0,001$), než je tomu u chlapců ($r_p = 0,59$ $p < 0,001$). Tuto skutečnost přičítáme obecně známé rozdílnosti v přístupu k činnostem ve škole z pohledu pohlaví (např. National Association for Sport and Physical Education, 2002; Ward et al., 2006). Slabou, avšak signifikantní závislost ($r_p = 0,31$ $p < 0,003$) mezi počtem kroků ve škole a ve víkendových dnech pozorujeme pouze u dívek. Dívky pohybově aktivnější ve škole jsou z hlediska sledovaného ukazatele pohybově aktivní i o víkendu, kdežto u chlapců se tento vztah významně neprojevuje ($r_p = 0,19$ $p < 0,08$).

Obr. 4: Ukazatel KROKY (kroky $\times$ den⁻¹) dívek (n = 96) a chlapců (n = 104) v průběhu týdne a jeho jednotlivých segmentů



Vysvětlivky: KROKY7 - průměrná hodnota počtu kroků v týdnu; KROKY5 - průměrná hodnota počtu kroků v pracovních dnech; KROKY2 - průměrná hodnota počtu kroků ve dnech víkendu; SKsteps - průměrná hodnota počtu kroků v pracovních dnech ve škole; LEIsteps - průměrná hodnota počtu kroků v pracovních dnech ve volném čase po odchodu ze školy)

Z pohledu vztahu mezi sledovanými ukazateli patří počet kroků k významným korelátům AEE (kcal $\times$ kg⁻¹ $\times$ den⁻¹) předškolních dětí ve sledovaném týdnu ($r_p = 0,57$ $p < 0,001$). Při zohlednění typu dne pozorujeme vysokou závislost mezi AEE (kcal $\times$ kg⁻¹ $\times$ den⁻¹) a průměrným počtem kroků (kroky $\times$ den⁻¹) především o víkendu ($r_p = 0,70$ $p < 0,001$; dívky $r_p = 0,67$ $p < 0,001$; chlapci $r_p = 0,72$ $p < 0,001$). Na AEE (kcal $\times$ kg⁻¹ $\times$ den⁻¹). V pracovních dnech se podílí vyšší měrou počet kroků ve volném čase dětí ($r_p = 0,44$ $p < 0,001$) než počet kroků ve škole ($r_p = 0,36$ $p < 0,001$). Ten se významněji promítá do AEE (kcal $\times$ kg⁻¹ $\times$ den⁻¹) v pracovních dnech především u dívek ($r_p = 0,45$ $p < 0,001$). Nižší hodnotu korelace u chlapců ($r_p = 0,27$ $p < 0,01$) lze zdůvodnit výše zmíněnými rozdíly v rysech temperamentu, ve výchově a přístupu k činnostem ve škole oproti dívkám. Těsný vztah mezi AEE (kcal $\times$ kg⁻¹ $\times$ den⁻¹) ve škole a počtem kroků ve škole ($r_p = 0,77$ $p < 0,001$; dívky $r_p = 0,75$ $p < 0,001$; chlapci $r_p = 0,78$ $p < 0,001$) a současně mezi AEE (kcal $\times$ kg⁻¹ $\times$ den⁻¹) ve volném čase a počtem kroků ve volném čase dětí

($r_p = 0,70$ $p < 0,001$; dívky $r_p = 0,75$ $p < 0,001$; chlapci $r_p = 0,65$ $p < 0,001$) svědčí o nezastupitelnosti chůze a běhu v pohybovém režimu v předškolním věku. Potřeba lokomoce je u předškolních dětí velmi vysoká. Usuzujeme, že chůze do a ze školy se může stát aktivizačním prostředkem pro zvýšení podílu lokomočních aktivit i v ostatních segmentech dne. Výsledky potvrzují zjištění dalších autorů (Dvořáková, 2002; Matějček, 2004 apod.), kteří řadí základní lokomoci k faktorům, jejichž prostřednictvím dítě uspokojuje i další potřeby z oblasti kognitivní a socializační.

Závěr

Signifikantní rozdíly byly zjištěny ve sledovaných segmentech dne v pracovních dnech – u doby pobytu v mateřské škole v porovnání s dobou pobytu mimo mateřskou školu, a to jak v hodnotě aktivního energetického výdeje ($\text{kcal} \times \text{kg}^{-1} \times \text{den}^{-1}$), tak i v ukazateli počet kroků ($\text{kroky} \times \text{den}^{-1}$). Tyto difference byly zjištěny u obou pohlaví. Sledovaný stav lze zdůvodnit cílenými a plánovitě realizovanými inaktivitami, které z hlediska optimálního režimu dne u dětí předškolního věku mají v pohybovém režimu mateřské školy své místo. Přesto se pobyt v mateřské škole z pohledu ukazatelů pohybové aktivity jeví jako nejméně efektivní segment dne. V průběhu sledovaného týdne – ve dnech víkendu a v pracovních dnech – byla úroveň hodnot ukazatelů pohybové aktivity dívek i chlapců stabilní. Svědčí to o vysoké potřebě pohybové aktivity v předškolním věku. U sledovaných dětí se v hodnotách ukazatelů pohybové aktivity neprojevují intersexuální rozdíly.

Usuzujeme, že současné změny ve strategii národního vzdělávání by měly v oblasti tělesné výchovy směřovat k upevňování a prohlubování aktivního zájmu dítěte o pohybovou aktivitu. Pozitivní vztah dětí k pohybové aktivitě, záměrně podporovaný a upevňovaný v předškolním věku, může poskytnout základ pro následnou cílevědomou a plánovitou práci učitelů na základních školách. Za nutné a žádoucí považujeme také jednotné výchovné působení ze strany školy a rodiny v této oblasti. Tělesná výchova dětí předškolního věku, realizovaná v mateřských školách, by tak mohla přinést požadovaný efekt v udržení zájmu o pohybovou aktivitu i v pozdějším věku.

Literatura

- DALE, D., CORBIN, C. B., DALE, K. S. Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2000, vol. 71, no. 3, s. 240–248.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- CHYTIL, J. Program PaTj2004-program pro sledování, záznam a hodnocení pohybové aktivity, vyučovacích, cvičebních a tréninkových jednotek v týdenním režimu [Computer software]. Olomouc: SoftWareCentrum, 2004.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2004.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION (NASPE). *Europeanese and sport*, 2001 [cit. 2007-10-26]. Dostupné z WWW:
<http://www.kidshealth.org/parent/nutrition_fit/fitness/exercise.html>
- STATSOFT ČR. *Statistica Cz. verze 6.0* [Computer software]. Praha: StatSoft, 2002
- TROST, S. G., MCIVER, K. L., PATE, R. R. Conducting accelerometer based activity assessment in field based research. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2005, vol. 37 (11 Suppl.), s. 531–543.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004
- WARD, D. S., DOWDA, M., TROST, S. G., FELTON, G. M., DISHMAN, R. K., PATE, R. R. Physical activity correlates in adolescent girls who differ by weight status, *Obesity*, 2006, vol. 14, no. 1, s. 97–105.

Kontaktní adresa

Mgr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
KAT FTK UP
Tř. Míru 115, 771 11 Olomouc
ludmila.miklankova@upol.cz

Mgr. Erik Sigmund, Ph.D.
prof. PhDr. Karel Frömel, CSc.

POSTOJE A VEDOMOSTI ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K ZEMETRASENIAM NA SLOVENSKU

Alžbeta Hornáčková, Radoslav Kvasničák, Silvia Bednáríková

Súhrn

Predmetom tejto štúdie bolo zisťovanie postojov a kvalitatívnej úrovne vedomostí žiakov 8. a 9. ročníka o zemetraseniach a zemetrasnej aktivite Slovenska. Zaujímalo nás, či sa vedomosti a postoje žiakov s trvalým pobytom v blízkosti zdrojovej zóny Dobrá Voda líšia od vedomostí a postojov žiakov žijúcich mimo zdrojovej zemetrasnej zóny. Výskumným nástrojom bol postojový dotazník a vedomostný test, ktorý vykazoval vysokú hodnotu reliability (Crombachovo alfa $\alpha = 0,703$). Sledované dimenzie postojov k zemetraseniu vykazovali v experimentálnej skupine žiakov vo všeobecnosti vyššie skóre oproti kontrolnej skupine žiakov. Žiaci žijúci v blízkosti zdrojovej zóny Dobrá Voda prejavovali väčší záujem o problematiku zemetrasenia a jej riešenie, viac si uvedomovali potrebu pomoci obetiam ničivých zemetrasení. Niektorí žiaci experimentálnej skupiny vedeli, že v minulosti sa na našom území vyskytli zemetrasenia, v dôsledku čoho považovali za potrebné monitorovať zemetrasnú aktivitu na Slovensku. Zistili sme, že i kvalitatívna úroveň vedomostí je medzi žiakmi skúmaných skupín odlišná, pričom najväčšie rozdiely boli preukázané v dimenzii zameranej na seizmickú aktivitu Slovenska. Postoje i vedomosti boli vysoko signifikantne ovplyvnené lokalitou školy a skúsenosťou žiakov so zemetrasením.

Kľúčové slová

Zemetrasenie, postoje, vedomosti, Dobrá Voda, žiaci.

Attitudes Toward and Knowledge of Earthquake in Primary School Pupils in Slovakia

Summary

The objective of this study was to find out attitudes toward and the qualitative level of knowledge of earthquake and seismic activity in Slovakia in pupils of the 8th and 9th grades. We were interested in whether the attitudes

and knowledge in pupils residing near the source area of Dobrá Voda differ from the knowledge and attitudes in pupils living outside the seismic source area. The research tool was an attitude questionnaire and knowledge test of high reliability (Crombach alpha $\alpha=0.703$). The followed dimensions of attitudes toward earthquake showed, in general, a higher score in the experimental group of pupils in comparison with the control group of pupils. The pupils living near the source area of Dobrá Voda showed more interest in the issue of earthquake and its solution, they were more aware of the need to help the victims of destroying earthquakes. Some pupils of the experimental group knew that in the past there were earthquakes in the area of Slovakia; in consequence of it they considered necessary to monitor the seismic activity in Slovakia. We found out that the qualitative level of knowledge is different in the pupils of the examined groups; the greatest differences were found in the dimension of seismic activity in Slovakia. Their attitudes and knowledge were significantly influenced by the locality of the pupils' school and their experience of earthquake.

Key words

Earthquake, attitudes, knowledge, Dobrá Voda, pupils.

Úvod

V posledných rokoch sa stále častejšie objavujú správy o ničivých zemetraseniach, ktoré postihujú ľudí na rôznych kontinentoch. Množstvo obetí a materiálnych škôd v mnohých prípadoch nenecháva ľahostajných ľudí na celom svete. Zemetrasenie je vonkajší prejav náhleho uvoľnenia nahromadenej mechanickej energie v zemskej kôre. Prichádza náhle a trvá niekoľko minút. Proces kumulácie potenciálnej energie je pomalý, trvá často desiatky až stovky rokov, kým sa prejaví ako zemetrasenie. Väčšina silných a ničivých zemetrasení je tektonického pôvodu a vznikajú na okrajoch litosferických platní hlavne pri posune dvoch platní. Silné zemetrasenia spôsobené nevratným posunom horninových blokov sú aj na tektonických zlomoch vo vnútri litosferických platní. Zemetraseniami je ohrozená asi 1/10 sveta a sú to oblasti s najhustejším osídlením. Mnohé štáty ležiace v zóne častých zemetrasení majú už svoje stavby prispôbované tak, aby odolávali stredne silným otrasom (Japonsko, Chile), tam kde tak neurobili, dochádza k veľkým materiálnym

stratám s veľkým počtom obetí. Silné zemetrasenia však zastihnú aj pripravené krajiny, naposledy sa tak stalo v marci 2011 vo Fukušime v Japonsku, kde si zemetrasenie o sile 8,8° Richterovej škály a prilivové vlny vyžiadali viac ako 20 000 obetí. Územie našej republiky patrí medzi oblasti s pomerne nízkou seizmickou aktivitou, ale máme oblasti, kde boli a znovu môžu vzniknúť zemetrasenia s ničivými dôsledkami. Seizmické ohrozenie Slovenska sa dotýka celého územia Slovenska a seizmická aktivita sa viaže k hlbokým tektonickým poruchám (MOCZO – LABÁK, 2000). Posledné silné makroseizmické zemetrasenie na Slovensku o sile asi 8,5 stupňa magnitúda bolo v roku 1906 na Dobrej Vode. Od vtedy boli na Slovensku a na Dobrej Vode zaznamenané aj ďalšie slabšie zemetrasenia. Posledné zemetrasenie s epicentrom na Dobrej Vode bolo na jar v roku 2006 o sile 3,2° Richterovej škály. Je to zemetrasenie, ktoré je postrehnuteľné človekom a je sprevádzané zvukovým efektom a drobnými prasklinami na budovách. Práve toto zemetrasenie nás podnietilo k výberu výskumného problému, ktorého cieľom je zistiť, či má dané zemetrasenie, ktoré niektorí žiaci zažili, nejaký vplyv na ich postoje k ničivým zemetraseniam vo svete, k zemetrasnej aktivite Slovenska a na kvalitatívnu úroveň vedomostí v danej problematike.

Cieľ, hypotézy a metodika výskumu

Cieľom výskumu je zistiť postoje žiakov základných škôl k zemetraseniu a analyzovať kvalitatívnu úroveň vedomostí v oblasti zemetrasenia a zemetrasnej aktivity Slovenska. Následne sme zisťovali, aké sú rozdiely v postojoch a vedomostiach žiakov základných škôl vyskytujúcich sa v blízkosti zdrojovej zóny Dobrá Voda a základných škôl lokalizovaných v Trnave mimo zemetrasnej zóny. Na základe výskumných cieľov sme stanovili nasledujúce *hypotézy*:

Hypotéza H1: Lokalizácia školy v blízkosti zdrojovej zóny Dobrá Voda, v ktorej sa v minulosti vyskytli makroseizmické zemetrasenia, ovplyvní postoje a vedomosti žiakov k zemetraseniu.

Hypotéza H2: Skúsenosť so zemetrasením u žiakov experimentálnej skupiny ovplyvní žiacke postoje k zemetraseniu na Slovensku.

Hypotéza H3: Vedomosti o potenciálnom zemetrasení na Slovensku budú u žiakov experimentálnej skupiny porovnateľne vyššie, ako u žiakov kontrolnej skupiny.

Na zisťovanie kvalitatívnej úrovne vedomostí a postojov sme použili výskumný nástroj – **dotazník**. Postojový dotazník pozostával z 33 výrokov škálovaných podľa LIKERTA (1932) od úplne nesúhlasím (1) do úplne súhlasím (5). Výroky postojov žiakov k zemetraseniu boli rozdelené podľa zamerania do nasledovných dimenzií (**Tab. 1**). Vedomosti žiakov sme zisťovali pomocou desiatich výrokov, ktoré boli skórované bipolárne (súhlasím – nesúhlasím). Položke *súhlasím* bola pridelená bodová hodnota 1 a položke *nesúhlasím* bodová hodnota 0. Pri záporne formulovanom výroku bola bodová hodnota preskórovaná na opačnú, čím sa nám podarilo získať aktuálnu odpoveď respondenta. Výsledky postojového dotazníka boli zoradené a klasifikované podľa charakteru výrokov. Na každý z výrokov žiaci odpovedali vybraním jednej položky zo stupnice: *úplne nesúhlasím – skôr nesúhlasím – neviem odpovedať – skôr súhlasím – úplne súhlasím* (škála 1–5). Nepravdivému alebo najmenej pozitívnemu výroku bola priradená hodnota 1 a pravdivému alebo najviac pozitívnemu výroku hodnota 5. Skóre nepravdivých alebo negatívne formulovaných výrokov bolo zmenené opačne tak, aby vyššie skóre vždy odrážalo lepšie vedomosti a pozitívnejšie postoje. Je to bežný spôsob pri hodnotení výrokov podobného zamerania (napr. CHOI – CHO, 2002; DHINDSA – CHUNG, 2003; SALTA – TZOUGRAKI, 2004). Použitím merného nástroja (dotazník) sme získali údaje, ktoré boli podrobené štatistickej analýze pomocou programov *Statistica ver. 7 for Windows* a *Microsoft Excel 2003*. Údaje boli vzájomne porovnávané na hladine štatistickej významnosti $\alpha = 0,05$. Faktory a závislé premenné boli analyzované na základe *multivariátnej a univariátnej analýzy variácie* (MANOVA, ANOVA). Frekvencia výskytu jednotlivých analytických kategórií bola porovnávaná neparametrickým χ^2 testom (*Chí kvadrát* 2×2), ktorý sme použili pri vyhodnocovaní postojov a vedomostí žiakov výskumných skupín. Numerické zistenia potenciálnych vplyvov vybraných faktorov sú v jednotlivých tabuľkách zvýraznené *hrubým typom písma*.

Experimentálny plán a jeho realizácia

Na výskume realizovanom vo februári 2010 sa zúčastnilo 220 žiakov, z toho 137 chlapcov a 83 dievčat. Niektorí respondenti ($N = 20$) poskytli neúplné údaje alebo odpovede, ktoré do výsledkov neboli započítané. Vek žiakov sa pohyboval medzi 14–16 rokom. Respondenti boli žiakmi ôsmeho a deviatego ročníka, pričom experimentálnu vzorku tvorili žiaci ($N = 100$) základných škôl vyskytujúcich sa v obciach a meste trnavského regiónu: Dob-

rá Voda, Chtelnica, Kátlovce a Vrbové. V týchto lokalitách sa v roku 2006 prejavilo zemetrasenie s epicentrom na Dobrej Vode a silou 3,2° magnitúda. Kontrolnú vzorku tvorili žiaci ($N = 120$) trnavských základných škôl: ZŠ Kornela Mahra, ZŠ na Spartakovskej ulici, ZŠ na Bottovej ulici a ZŠ v Ružindole. Na identifikáciu žiackych vedomostí a postojov bol vo výskumných skupinách použitý komparatívny pedagogický experiment, ktorého schéma je nasledovná (**Obr. 1**).

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Naším porovnávacím výskumom sme zisťovali, ako potenciálne vplyvy vybraných faktorov (vek a pohlavie respondenta, skupina) kvantitatívne ovplyvňujú úroveň žiackych postojov a vedomostí o zemetrasení a zemetrasnej aktivite na Slovensku. Ako je zrejmé z **Tab. 2**, pri sumárnom hodnotení získaných výsledkov (MANOVA) sme evidovali vplyv skupiny respondentov na postoje a vedomosti k zemetraseniu. Zistený vplyv bol štatisticky významný ($P < 0,001$). Signifikantný vplyv sa prejavil aj v interakcii skupina $\times$ pohlavie ($P < 0,05$). Interakcie ostatných faktorov boli štatisticky bezvýznamné ($P > 0,05$). Získané výsledky potvrdzujú stanovenú hypotézu (H_1), kde žiaci experimentálnej skupiny základnej školy lokalizovanej v blízkosti zemetrasnej zóny boli značne ovplyvnení pri sumárnom hodnotení postojov a vedomostí k zemetraseniu oproti kontrolnej skupine žiakov navštevujúcich základnú školu mimo zemetrasnej oblasti. Pravdepodobnou príčinou je v experimentálnej skupine žiakov ich osobná skúsenosť so zemetrasením v mieste ich trvalého bydliska. Následne títo žiaci vykazovali vo všeobecnosti vyššie skóre postojov a vedomostí v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny, ktorí zemetrasenie nikdy nezažili.

I. Analýza žiackych postojov

V ďalšej analýze získaných výsledkov sme postupovali nasledovne: testovali sme potenciálne vplyvy vybraných faktorov na úroveň žiackych postojov v jednotlivých oblastiach (*postoj žiaka k zemetraseniu, pomoc obetiam zemetrasenia, informovanosť žiakov o zemetrasení a potreba informácií pre bežného človeka, vplyv školy na postoje žiakov k zemetraseniu, zemetrasná aktivita Slovenska a výskyt zemetrasení v mieste trvalého bydliska žiaka, bezpečnosť ľudí*). Vek žiakov sme použili ako kovariát v univariátnej analýze variácie (ANOVA), ako závislé premenné bolo skóre zo šiestich dimenzií postojov.

Faktormi boli: skupina, vek a pohlavie žiaka (**Tab. 3**). Zistili sme signifikantný vplyv ($P < 0,05$) potenciálneho faktoru skupiny (experimentálna vs. kontrolná) ovplyvňujúceho skúmané atribúty žiackych postojov k zemetraseniu. Na základe výsledkov možno konštatovať, že žiaci experimentálnej skupiny vykazovali v položke „charita“ zainteresovanejšie postoje k zemetraseniu ako žiaci kontrolnej skupiny. Výrazný signifikantný prediktor sme zaznamenali v položke „vlastný postoj“ a „zemetrasenie v SR“ ($P < 0,001$). Vplyv sledovaných faktorov vek a pohlavie nebol v ostatných postojových dimenziách štatisticky významný ($P > 0,05$). Preukázaný signifikantný vplyv pravdepodobne súvisí s osobnou skúsenosťou žiakov experimentálnej skupine navštevujúcich ZŠ v blízkosti zdrojovej zemetrasnej zóny Dobrá Voda, v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny žijúcimi mimo zemetrasnej oblasti. Moment prekvapenia a zvláštne sprievodné javy zemetrasenia výrazne rezonovali v experimentálnej skupiny. Priemerné hodnoty výsledkov z jednotlivých postojových dimenzií sú prehľadne zobrazené aj na **Obr. 2**. Na základe dosiahnutých výsledkov boli dokázané hypotézy (H1 a H2) zamerané na vplyv skúsenosti so zemetrasením a lokalizácie školy v blízkosti zdrojovej zóny Dobrá Voda na formovanie postojov žiakov. Možno povedať, že práve bydlisko žiaka a jeho osobná skúsenosť prispievajú k formovaniu postojov a následne zvyšujú záujem o zemetrasenie a zemetrasnú aktivitu Slovenska a spoluprácu s obeťami zemetrasení vo svete.

II. Analýza žiackych vedomostí

Predmetom ďalšieho skúmania bolo identifikovať úroveň žiackych vedomostí k zemetraseniu v jednotlivých výskumných skupinách. Výsledné skóre z jednotlivých vedomostí sme štatisticky spracovali na základe chí-kvadrát testu (2×2), pričom údaje sme vzájomne porovnávali na hladine štatistickej významnosti $\alpha = 0,05$ (**Tab. 4**). Výsledky testovania potenciálneho vplyvu skupiny (experimentálna vs. kontrolná) na vedomosti žiakov ukázali pozitívny vplyv umiestnenia školy v blízkosti zemetrasnej zóny Dobrá Voda. Získané výsledky boli v experimentálnej skupine žiakov štatisticky významné v nasledovných oblastiach: „Výskyt v SR“, „Vedomosti o zemetrasení“, „Reakcie živočíchov“ ($P < 0,05$). Osobná skúsenosť žiakov so zemetrasením a život na území, v ktorom sa v minulosti vyskytli silné zemetrasenia, môže vyvolať záujem o vzdelávanie sa v problematike zemetrasenia, čo sa v konečnom dôsledku prejaví na kvalite poznatkov. Najväčšie rozdiely medzi skupinami

sme zaznamenali v oblasti „*Výskyt v SR*“, ktorý bol zameraný na zistenie žiackej znalosti o ničivých zemetraseniach, ktoré v minulosti zasiahli územie Slovenska ($P < 0,001$). Experimentálna skupina bola zámerne vybratá v blízkosti aktívnej ohniskovej zóny zemetrasenia, preto bola viac informovaná o zemetraseniach v minulosti. V ostatných oblastiach štatistická významnosť nebola preukázaná. Získané výsledky sú prehľadne usporiadané aj na **Obr. 3**, ktorý potvrdzuje naše predpoklady stanovené v hypotézach (H1 a H3) poukazujúcich na vyššiu úroveň vedomostí žiakov experimentálnej skupiny základných škôl lokalizovaných v blízkosti zemetrasnej zóny Dobrá Voda na Slovensku.

Diskusia

Vedomosti o zemetraseniach získavajú žiaci čiastočne v 5., ale hlavne v 8. ročníku ZŠ. V učebnici Geografia pre 5. ročník ZŠ (RUŽEK et al. 2009) je o zemetrasení zmienka v rámci učiva o činných sopkách. Informácia je neúplná a môže pôsobiť desorientačne, pretože sa tu iné typy zemetrasení nespomínajú. V učebnici Prírodopis pre 8. ročník ZŠ (AUBRECHT et al. 1998) je problematika zemetrasení spracovaná detailnejšie a je doplnená obrázkami. Žiaci získavajú informácie zemetrasení aj z iných zdrojov, najmä z masmédií, a to hlavne pri televíznych prenosoch z postihnutých miest. Dozvedia sa, čo bolo príčinou zemetrasenia, akú silu dosiahli otrasy, a vidia jeho ničivé dôsledky. A tu vzniká priestor na úvahu o ich vlastnej bezpečnosti, ako predísť zemetraseniu a ako prežiť prípadne zemetrasenie. Pred tromi rokmi sa stal súčasťou vyučovania na ZŠ predmet „Ochrana človeka a prírody“, v ktorom sa žiaci učia aj zvládanie mimoriadnych situácií – civilnú ochranu. Podľa našich zistení sú žiaci toho názoru, že ľudia by mali byť pripravovaní na krízové situácie aj mimo školského prostredia. Viac ako polovica žiakov v oboch výskumných skupinách súhlasila s potrebou organizovania cvičení civilnej ochrany v lokalitách so seizmickým ohrozením. Obyvatelia by sa oboznámili, ako sa správať v momente zemetrasenia, ako chrániť život svoj a život svojich blízkych. Postoje žiakov k osobnému zúčastneniu sa dobrovoľných záchranných prác vykonávaných po odznení silného zemetrasenia už neboli také pozitívne, pričom žiaci experimentálnej skupiny prejavili väčší záujem o túto charitatívnu činnosť ako žiaci kontrolnej skupiny. Postojmi obyvateľov Turecka k zemetraseniu sa zaoberala DEMIRKAYA (2008). V porovnaní s obyvateľmi Turecka, ktorí prežili v roku 1971 zemetrasenie o sile 6,2 Richtrovej škály, je

záujem slovenských žiakov o poskytnutie pomoci obetiam zemetrasenia pomerne nízky. Všetci respondenti by poskytli akúkoľvek pomoc, ktorá by bola v ich silách v závislosti od okolností. Niektorí z respondentov by sa zúčastnili i záchranných prác s cieľom vyslobodzovania obetí z ruín. Rozdielnosť medzi respondentmi v Turecku a slovenskými žiakmi je preukázaná i v informovanosti o seizmickej aktivite a príčinách vzniku zemetrasenia na ich území. Až 80 % tureckých respondentov vedelo, že lokalita, v ktorej žijú, sa vyskytuje na tektonickej línii. Podľa našich zistení, 71 % žiakov experimentálnej skupiny vie, že sa v minulosti v mieste ich trvalého bydliska vyskytlo slabé makroseizmické zemetrasenie, no o silnejších zemetraseniach, ktoré zasiahli v minulosti naše územie malo informácie len 41 % respondentov. Predmetom komparatívneho experimentu nebolo zistiť informovanosť žiakov o príčinách vzniku zemetrasení na území Slovenska, avšak v porovnaní s výsledkami otázky zameranej na výskyt zemetrasenia v SR sa domnievame, že o príčinách by vedelo ešte menej respondentov. Ľudia, ktorí zažili zemetrasenie, vnímajú pojem „zemetrasenie“ odlišne, v porovnaní s ľuďmi, ktorých sa táto udalosť nedotkla. Dvadsať päť tureckých respondentov považuje zemetrasenie za: záchvev, ktorý prináša nešťastie, trasenie, krajinu trasenia. Šesťnásť Turkov prikladá zemetraseniu varovanie od boha Alaha alebo hnev Alaha. Pre deväť osôb bolo zemetrasenie najstrašnejšou katastrofou vôbec a pre ďalších deväť jedincov znamenalo zemetrasenie smrť (DEMIRKAYA, 2008). Naši respondenti neprechovávali k zemetraseniu natoľko negatívne postoje ako Turci, keďže zatiaľ neboli svedkami takého silného zemetrasenia ako oni. Z analýzy žiackych postojov ďalej vyplýva, že v experimentálnej skupine 43 % žiakov a v kontrolnej skupine 34 % žiakov prirovnalo zemetrasenie k najstrašnejšej prírodnej katastrofe. Niektorí respondenti (31 %) by dokonca chceli zemetrasenie zažiť, kvôli adrenalínu a zmene stereotypu. Zaujímavé sú aj zistenia, že až 55 % žiakov žijúcich v blízkosti seizmickej zóny a 44 % žijúcich ďalej od seizmickej zóny považuje zemetrasenie za unikátny a veľmi zaujímavý prírodný jav. Podobne aj v našom výskume zistené výsledky z postojov k zemetraseniu vykazujú v experimentálnej skupine žiakov vo všeobecnosti vyššie priemerné skóre oproti kontrolnej skupine respondentov (škála 1–5). V položke postoj, kde bol skúmaný vlastný postoj žiaka k zemetraseniu, preukázali žiaci experimentálnej skupiny väčší záujem o problematiku zemetrasenia a jej riešenia ako žiaci navštevujúci školu mimo zemetrasnej zóny. Rovnaký rozdiel medzi postojmi žiakov sme zaznamenali i pri vyhodnocovaní položky charita. Žiaci,

ktorí zažili zemetrasenie, i keď len slabé, si viac uvedomujú potrebu pomoci obetiam ničivých zemetrasení (3,6) v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny (3,3). Respondenti oboch skupín si myslia, že je vhodné, aby i laici mali základné informácie o zemetrasení a vhodnom správaní sa v momente zemetrasenia. Vo výskume sme zistili, že žiaci oboch skupín získavajú informácie i prostredníctvom sledovania prírodopisných filmov a televíznych dokumentov o zemetrasení, avšak postoje žiakov žijúcich v blízkosti zdrojovej zemetrasnej zóny boli k tejto činnosti pozitívnejšie než postoje žiakov žijúcich ďalej od zemetrasnej zóny. Skúsenosť žiakov so zemetrasením a život v blízkosti zemetrasnej zóny najviac ovplyvnili ich postoj k zemetrasnej aktivite Slovenska (3,7). Na rozdiel od žiakov kontrolnej skupiny, ktorí zemetrasenie ešte nepocítili (3,1), vedia, že na našom území sa vyskytujú zemetrasenia, v dôsledku čoho považujú za potrebné monitorovať zemetrasnú aktivitu na Slovensku a domnievajú sa, že v budúcnosti sa silnejšie zemetrasenie ani Slovensku nevyhne. Zaujímavé sú aj zistenia ohľadom žiackych vedomostí o zemetrasení. Môžeme konštatovať, že vedomosti respondentov experimentálnej a kontrolnej skupiny sú na rozdielnej úrovni. Väčšina žiakov experimentálnej skupiny vedela správne charakterizovať seizmograf, podobný počet žiakov experimentálnej skupiny (94 %) a kontrolnej skupiny (93 %) správne charakterizuje ohnisko zemetrasenia. Prevažná väčšina žiakov oboch výskumných skupín vie, že nie všetky zemetrasenia sú postrehnuteľné zmyslami človeka. Informácie uvedené v spomenutých výrokoch predstavujú poznatky, ktoré žiaci mali možnosť získať v škole na hodine prírodopisu a zemepisu. Na základe tejto skutočnosti sme predpokladali, že väčšina žiakov bude mať dané poznatky osvojené a vplyv skupiny, resp. lokalizácia školy tu nebude zohrávať žiadnu rolu. Súčasťou učiva prírodopisu (AUBRECHT et al. 1998) sú i tektonické zemetrasenia, ktoré predstavujú prevažnú väčšinu všetkých silných zemetrasení na Zemi. Výsledky prieskumu preukazujú rozdielnu kvalitatívnu úroveň poznatkov v danej oblasti, i keď možno konštatovať, že úroveň vedomostí je pomerne nízka u oboch skupín respondentov. Viac ako polovica respondentov u oboch výskumných skupín sa stotožňuje s výrokom, že príčinou vzniku zemetrasenia nemusí byť len príroda, ale i človek. Najväčší rozdiel vo vedomostiach medzi žiakmi experimentálnej a kontrolnej skupiny sme zaznamenali pri zisťovaní názorov žiakov na výskyt silnejších zemetrasení na Slovensku. Pochopiteľne, žiaci žijúci bližšie k zdrojovej zóne s daným výrokom súhlasili a naopak, žiaci žijúci ďalej od zdrojovej zóny sa domnievali, že

územie Slovenska za posledných 500 rokov nezasiahli žiadne silnejšie zemetrasenia. Prekvapujúce sú aj zistenia, že žiaci trnavských škôl preukázali lepšie vedomosti ohľadom prevádzkovania vedeckých inštitúcií na Slovensku, zaoberajúcich sa seizmológiou a seizmických staníc na Slovensku. Ďalším predmetom skúmania bolo pozorovanie zmien v správaní sa živočíchov na predpovedanie zemetrasení. Tento výrok bol správny pre 49 % žiakov experimentálnej skupiny a 36 % žiakov kontrolnej skupiny. Preukázaný rozdiel medzi skupinami však neprikladáme len vplyvu skúsenosti so zemetrasením a života v blízkosti zemetrasnej zóny, ale tiež vplyvu hlbšieho vzťahu žiakov experimentálnej skupiny k zvieratám. Je tiež pravdepodobné, že žiaci experimentálnej skupiny postrehli zmenu správania svojich domácich zvierat pred zemetrasením alebo je to len tým, že väčšina respondentov experimentálnej skupiny bola z vidieka.

Záver

Prostredníctvom komparatívneho pedagogického experimentu sme dokázali rozdiely v postojoch k zemetraseniu a v kvalite vedomostí v preberanej problematike medzi respondentmi základných škôl umiestnených v blízkosti zdrojovej zóny Dobrá Voda a žiakmi trnavských škôl a školy v Ružindole, vyskytujúcich sa ďalej od zemetrasnej zóny. Preukázané rozdiely sú zapríčinené lokalizáciou a osobnou skúsenosťou so zemetrasením u žiakov experimentálnej skupiny, pričom najvyššia odlišnosť bola zaznamenaná práve v dimenzii zameranej na seizmickú aktivitu Slovenska. Získané výsledky boli štatisticky významné potvrdili stanovené hypotézy. Táto skutočnosť je varovným signálom pre spoločnosť v celkovej pripravenosti obyvateľstva na prírodné katastrofy, ako je zemetrasenie.

Pod'akovanie

V závere vyslovujeme poďakovanie pedagógom, ktorí nám pomohli pri realizácii experimentu na vybraných základných školách trnavského regiónu a doc. PaedDr. Pavlovi Prokopovi, PhD., z katedry biológie PdF TU za pomoc pri štatistickom vyhodnotení získaných výsledkov. Poďakovanie patrí aj dvom anonymným recenzentom za posudzovanie predkladaného článku.

Literatúra

1. AUBRECHT, R. et al.: *Prirodopis pre 8. ročník základných škôl*. SPN Bratislava, 1998. ISBN 80-08-02469-0, s. 83.
2. DEMIRKAYA, H. 2008: The effects of the Yazköy-epicentre Burdur earthquake (12 May 1971) on the residents of the village. In *Journal of Beliefs & Values*, vol. 29, No. 3, 2008, pp. 243–252.
3. DHINDSA, H. S., CHUNG, G. 2003: Attitudes and achievement of Bruneian science students. In *International Journal of Science Education*, vol. 25, 2003, pp. 907–922.
4. CHOI, K. – CHO, H. 2002: Effects of teaching ethical issues on Korean school students' attitudes towards science. *Journal of Biological education*, 37 (1), 2002, s. 26–30.
5. LIKERT, R. 1932: A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 1932, pp. 1–55.
6. MOCZO, P., LABÁK, P. 2000: *Zemetrasenia a seizmické ohrozenie [online]*. Bratislava: Geofyzikálny ústav SAV, 2000. 24 s. [cit. 2008-03-12]. http://www.nuquake.eu/Earthquakes/Moczo_Labak_2000.pdf.
7. Mapa epicentier zdokumentovaných zemetrasení na Slovensku od roku 1258 s vyznačením makro a mikro seizmických otrasov (www.seizmology.sk).
8. RUŽEK, I. et al.: *Geografia pre 5. ročník základných škôl*. VKÚ a. s. Harmanec, 2009. ISBN 978-80-8042-571-5.
9. SALTA, K., TZOUGRAKI, C. 2004: Attitudes toward chemistry among 11th grade students in high schools in Greece. *Science Education*, 88, 2004, pp. 535–547.

Prílohy

Tab. 1: Prehľad pozitívne (P) a negatívne (N) formulovaných výrokov v sledovaných dimenziách postojov (Cronbachovo alfa = 0,703)

Dimenzie	Výroky a ich interpretácia	P/N
Postoj žiaka k zemetraseniu	1) Zažil(a) som zemetrasenie.	P
	5) Nemá význam investovať do vedeckých inštitúcií zaoberajúcich sa seizmológiou, pretože nás nedokážu dostatočne chrániť pred ničivými účinkami zemetrasenia.	N
	6) V budúcnosti sa chcem venovať problematike zemetrasenia a pracovať v organizáciách na to určených.	P
	18) Zemetrasenie je najstrašnejšia prírodná katastrofa.	P
	28) Chcel(a) by som zažiť zemetrasenie, hlavne kvôli adrenalínu a zmene stereotypu.	P
	29) Zemetrasenie je unikátny a veľmi zaujímavý prírodný jav.	P
	30) Ak v médiách informujú o zemetrasení, nevenujem tomu vôbec pozornosť.	N
Pomoc obetiam zemetrasenia	2) V prípade silného zemetrasenia v mieste môjho bydliska by som sa hlásil(a) ako dobrovoľník pri záchranných prácach.	P
	9) Ja alebo moja rodina sme v minulosti už poskytli finančný príspevok obetiam ničivého zemetrasenia.	P
	14) Slováci by mali poskytovať finančnú alebo inú materiálnu pomoc krajinám postihnutých zemetrasením.	P
	26) Slovensko by nemalo pomáhať krajinám zasiahnutých zemetrasením, každá krajina by sa s tým mala vyrovnávať sama.	N
	31) Súcitím s obeťami zemetrasenia na Haiti.	P
Informovanosť žiakov o zemetrasení a potreba informácií pre bežného človeka	3) Rád(a) pozerám prírodopisné filmy o zemetrasení.	P
	7) Bežní ľudia nemusia mať žiadne informácie o zemetrasení, touto problematikou sa majú zaoberať len príslušní odborníci.	N
	11) Zaujímam sa o nové poznatky z odboru seizmológie.	P
	23) Mám základné poznatky o tom, ako sa správať v momente zemetrasenia.	P
	24) O zemetrasení nepotrebujem vedieť nič.	N
	27) Väčšinu informácií o zemetrasení som získal(a) samoštúdiom.	P

Vplyv školy na postoje žiakov k zemetraseniu	4) O zemetrasení treba vyučovať len v krajinách, v ktorých sa vyskytuje.	P
	12) Rád(a) by som absolvoval(a) exkurziu na seizmickú stanicu alebo do ústavu zameraného na výskum a predpovedanie zemetrasení.	P
	15) Učiteľ mi podal málo informácií o seizmickej aktivite Slovenska.	P
	21) Prijal(a) by som väčšie množstvo učiva o zemetrasení v škole.	P
	33) Najviac informácií o zemetrasení mi poskytla práve škola.	P
Zemetrasenie na Slovensku a v mieste trvalého bydliska	8) Na území Slovenska sa v budúcnosti vyskytne silné zemetrasenie.	P
	13) Na Slovensku dochádza iba k slabým zemetraseniam, ktorých účinky nespôsobujú žiadne škody.	P
	19) Média podávajú veľmi málo informácií o zemetrasení na Slovensku.	P
	22) Počul(a) som, že v mieste môjho trvalého bydliska sa zemetrasenie už vyskytlo.	P
	25) Je potrebné monitorovať zemetrasnú aktivitu na území Slovenska.	P
Bezpečnosť ľudí	10) V oblastiach s častým výskytom silných zemetrasení by ľudia vôbec nemali bývať.	P
	16) Pri zemetrasení som viac v bezpečí v budove než na voľnom priestranstve.	P
	17) Ak by som zažil(a) zemetrasenie, čo najrýchlejšie by som sa snažil(a) uniknúť z danej lokality.	P
	20) Nikdy by som nevystoval(a) do krajiny, o ktorej viem, že býva často postihovaná zemetrasením.	N
	32) V oblastiach na Slovensku, kde sa vyskytujú zemetrasenia, by sa mali konať cvičenia civilnej ochrany, na ktorých by sa obyvatelia oboznámili, ako sa správať v momente zemetrasenia.	P

Tab. 2: Vplyv vybraných faktorov na zmeny žiackych postojov a vedomostí o zemetrasení (MANOVA)

Faktor	d. f.	F	P
Vek	7	2,240	0,252
Pohlavie	7	0,685	0,684
Skupina (experimentálna vs. kontrolná)	7	8,897	0,000
Skupina × pohlavie	7	2,040	0,042

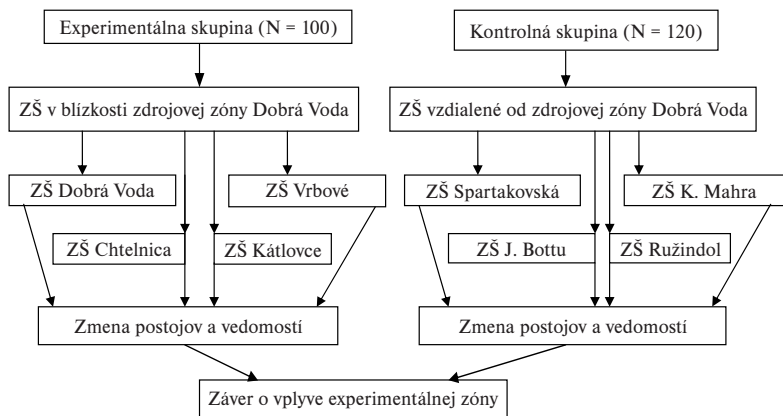
Tab. 3: Potenciálne faktory ovplyvňujúce skúmané atribúty žiackych postojov (ANOVA)

Dimenzie postojov (N = 220)		Postoje	Charita	Informovanosť	Škola	Zemetrasenie v SR	Bezpečnosť
Faktor	d. f.	p	p	p	p	p	p
Vek	7	0,628	0,343	0,294	0,341	0,988	0,141
Pohlavie	7	0,691	0,129	0,880	0,718	0,233	0,244
Skupina	7	0,000	0,023	0,144	0,623	0,000	0,682

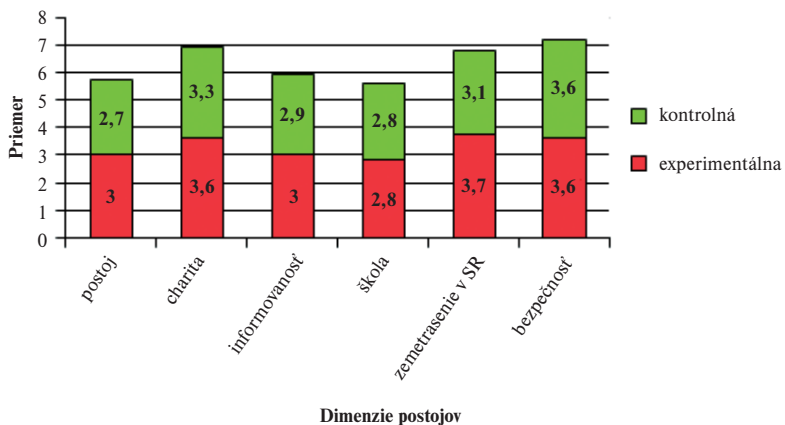
Tab. 4: Vedomosti k sledovaným atribútom v jednotlivých skupinách respondentov (χ^2 - test 2×2)

Vedomosti	Skupina	N	%	SD	χ^2 - test	df	P
Vznik zemetrasenia	Experimentálna	100	92	0,273	0,8148	1	0,3667
	Kontrolná	120	88	0,322			
Seizmograf	Experimentálna	100	94	0,239	0,1932	1	0,6603
	Kontrolná	120	93	0,264			
Vnimanie zmyslami	Experimentálna	100	77	0,423	0,0411	1	0,8393
	Kontrolná	120	76	0,430			
Výskyt v SR	Experimentálna	100	41	0,494	17,4174	1	0,0000
	Kontrolná	120	16	0,367			
Vedomosti o zemetrasení	Experimentálna	100	49	0,502	4,0230	1	0,0449
	Kontrolná	120	29	0,456			
Ohnisko zemetrasenia	Experimentálna	100	82	0,386	0,1830	1	0,6688
	Kontrolná	120	84	0,367			
Veda v SR	Experimentálna	100	66	0,476	0,8202	1	0,3651
	Kontrolná	120	72	0,453			
Vplyv človeka	Experimentálna	100	53	0,502	0,0299	1	0,8628
	Kontrolná	120	54	0,500			
Stanice v SR	Experimentálna	100	67	0,473	0,2280	1	0,6330
	Kontrolná	120	70	0,460			
Reakcie živočíchov	Experimentálna	100	49	0,502	3,8865	1	0,0487
	Kontrolná	120	36	0,482			

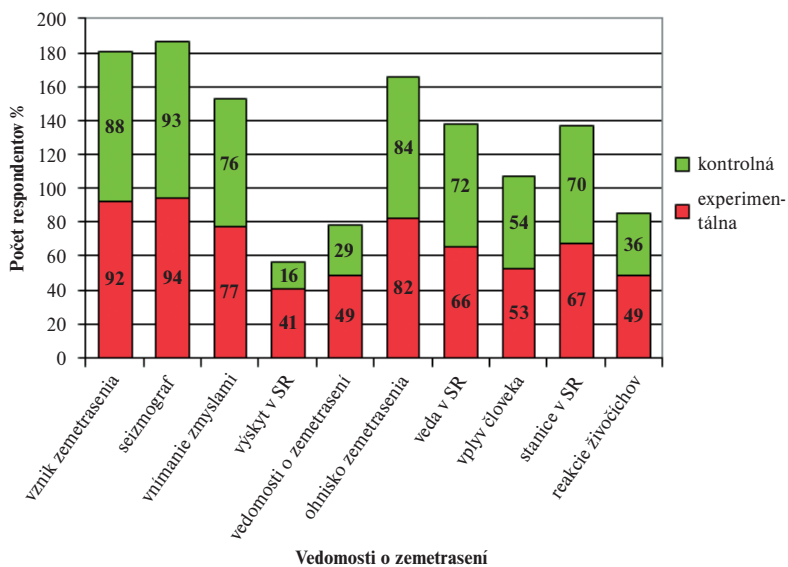
Obr. 1: Experiment realizovaný vo vybraných základných školách trnavského regiónu (N = 220)



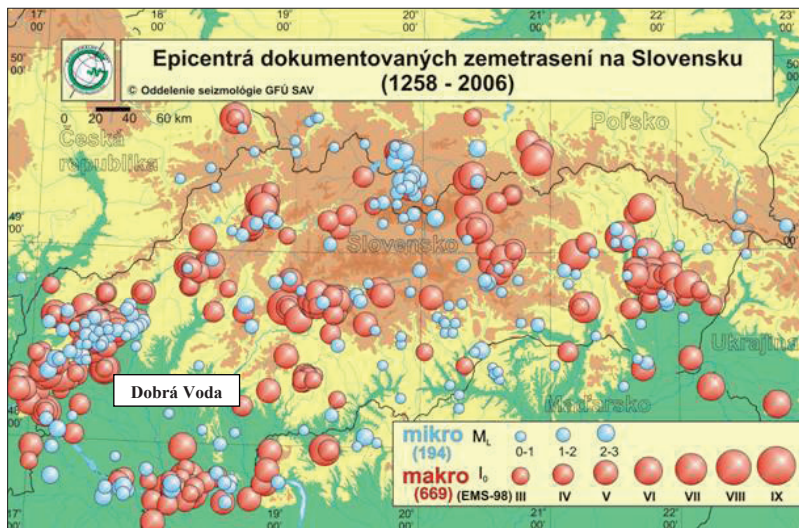
Obr. 2: Rozdiely medzi skupinami v postojoch k zemetraseniu zaradených do jednotlivých dimenzií



Obr. 3: Rozdiely vo vedomostiach medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou



Obr 4: Mapa epicentier zdokumentovaných zemetrasení na Slovensku od roku 1258 s vyznačením makro a mikrosezimických otrasov (www.seizmology.sk)



Informácie o autoroch

RNDr. Alžbeta Hornáčková, PhD., PaedDr. Radoslav Kvasničák, PhD.

Katedra biológie

Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity

Priemyselná 4

918 43 Trnava

Mgr. Silvia Bednáriková

Základná škola

Šarfická 301

900 82 Blatné

ÚROVEŇ PODMÍNEK VÝUKY ICT NA LIBERECKÝCH ZŠ

Jan Berki

Abstrakt

První část výzkumu zaměřená na kvalitu a realizaci vzdělávání v oblasti Informační a komunikační technologie (ICT) na základních školách byla zaměřena na zmapování podmínek výuky. Šetření proběhlo v první polovině roku 2010 na 16 libereckých základních školách. Příspěvek popisuje nástroje, metodologii i výsledky tohoto šetření. Hlavním zdrojem informací pro komparaci zjištěných výsledků je tematická zpráva České školní inspekce z roku 2009. V rámci šetření byla stanovena kritéria hodnocení úrovně podmínek. Pod tímto termínem rozumíme vybavenost hardwarem, softwarem, personální zajištění výuky a časovou dotaci ICT předmětů. Šetření bylo realizováno v rámci projektu SGS-FP-TUL 181/2010.

Klíčová slova

Podmínky výuky ICT, hardwarová vybavenost, softwarová vybavenost, ICT předměty.

The State of Conditions for Teaching ICT at Basic Schools in Liberec

Abstract

The first part of the research focused on quality and delivery of education in the field of Information and Communication Technology (ICT) in basic schools was aimed at mapping the conditions of teaching. The investigation was carried out in the first half of 2010 at 16 basic schools in Liberec. This paper describes the tools, methodology and results of this investigation. The main source of information for comparing the obtained results is a thematic report of the Czech School Inspection 2009. The investigation established criteria for evaluating quality conditions. This term means hardware, software, staffing and time allocation of teaching ICT subjects. The investigation was carried out under the project SGS-FP-TUL 181/2010.

Keywords

Conditions of ICT teaching, hardware equipment, software equipment, ICT courses.

1 Cíle výzkumu

Průzkum podmínek výuky Informačních a komunikačních technologií (ICT) na základních školách je první částí výzkumu zaměřeného na kvalitu a realizaci výuky v této vzdělávací oblasti. Přestože se jedná pouze o jednu z částí většího celku, má toto šetření stanoveny hned několik cílů, které přesahují naznačené zasazení do kontextu výzkumu:

- Zmapovat prostředí základních škol

Liberec je spádovou oblastí Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, a to ve smyslu jednak profesního uplatnění se našich studentů učitelství, dále také absolvování pedagogických praxí v rámci studia. Se znalostí prostředí (rozumí se podmínky výuky) může škola lépe reflektovat v pregraduální přípravě učitelů této oblasti didakticko-metodické přístupy, ve kterých existují reálné předpoklady k jejich využití v samotné výuce.

- Poskytnout zpětnou vazbu školám

V současné době je kladen důraz na hodnocení, respektive autoevaluace škol. Autoevaluační nástroj pro ICT [1] v současné době vyvíjí tým kolem dr. Neumajera z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Výsledky průzkumu mohou sloužit jako základ pro školy k jejich porovnání s podobnými subjekty, jako jsou samy. Tyto informace jsou užitečné také pro koncepci podpory od zřizovatele. Město Liberec projevilo zájem o výsledky a dotazník byl se zástupci příslušného odboru konzultován.

- Vybrat školy pro případovou studii

Celý výzkum se zaměří na srovnání školních kurikul (především obecně dostupných informací) ve vzdělávací oblasti ICT jako možných ukazatelů kvality vzdělávání a na realizaci těchto kurikul. Závěry mohou být užitečné pro evaluaci škol, rodiče při výběru vhodného zařízení pro umístění dítěte, nebo fakulty pro kooperace a umístění studentů v praxi. Pro trojnásobnou případovou studii má být vybrána jedna škola s průměrnými, jedna s podprůměrnými a jedna s nadprůměrnými podmínkami k výuce ICT.

2 Metodologie

Ve třech postupných krocích byla získána a vyhodnocena data, která jsou předkládána v poslední části tohoto příspěvku.

2.1 Dotazník

Pro získávání dat byl plánován strukturovaný rozhovor. Jako jeho základ měl sloužit elektronický dotazník, který by pomohl respondentovi se na otázky připravit. Většina dotazů vyžaduje od respondenta zjišťování si informací předem. Pro vytvoření dotazníku byl zvolen program Adobe Flex, který je pro studijní potřeby pod freewarovou licenci.

Po dokončení tvorby dotazníku byl tento umístěn pro větší důvěryhodnost na fakultní webové stránky www.fp.tul.cz/vybavenost. Přístup do něj byl zaheslován. Pro každou školu byl vytvořen unikátní účet – identifikace se zobrazovala ve spodní části snímků. Účet jsme vytvářeli i z důvodů možnosti meziukládání dat.

Výstupy z dotazníků byly formou textových souborů, ke kterým má přístup pouze koordinátor výzkumu přes administrátorské rozhraní webového dotazníku.

2.2 Rozhovory

Osobní návštěvou a vysvětlením cílů šetření ředitelům škol jsme získali souhlas s provedením šetření na 19 z nich. Z celkem 28 libereckých základních škol jsme neoslovovali 8, které se profilují jako školy speciální (školy praktické, pro hendikepované apod.). K této selekci bylo přistoupeno z důvodů „normalizace“ žáka. Kvalita výuky bude mimo jiné zjišťována výsledky žáků pomoci testů a dalších nástrojů. Třídy, v nichž by nebylo normální rozložení vzhledem k populaci, by mohly výsledky zcela zkreslit.

Obvykle byl k rozhovoru určen ICT metodik či vyučující ICT. Ten dostal přibližně 2–3 týdny na přípravu, poté s ním byla dohodnuta schůzka. S některými respondenty se z časových důvodů na jejich žádost rozhovor konal formou elektronické komunikace (e-mail, Skype). Z 20 oslovených škol 1 souhlas nedala. Z 19 zbylých škol nakonec další 3 rozhovor neposkytly. Celková návratnost činila 80 %.

Pokud připravené možnosti nepostačovaly k zachycení odpovědí, byly tyto zaznamenávány do kolonky poznámka v každém okně dotazníku. V některých případech také docházelo k precizování otázek. Kvůli ověření pochopení byl také do šetření po dotazníku rozhovor zařazen.

2.3 Kritéria hodnocení podmínek

Na základě již publikovaných studií či státem řízených sběrů dat [2, 3, 4, 5] byla stanovena kritéria (viz tab. 1), podle kterých byly školy celkově hodnoceny a škálovány. Do konečného škálování nebyla zařazena ta kritéria, jejichž úroveň naplnění se nepodařilo zjistit u všech dotazovaných škol.

Váha se projevila v celkovém hodnocení provedeném formou bodování. „Kontrolní“ součty váhy kategorií kritérií jsou: deklaratorní 46 %, materiální 35 %, personální 19 % a přímé 59 %, nepřímé 41 %. Váha jednotlivých kritérií nebyla stanovena precizně ze dvou hlavních důvodů. Za prvé nebyly nalezeny závěry výzkumů, které by stanovovaly, která se jednotlivé složky na kvalitě výuky podílejí. Hodnoty tedy vychází ze subjektivního názoru autorů, že nejpodstatnějšími faktory jsou kvalifikace vyučujícího a množství času, které je žákovi dopřáno k osvojení si kompetencí. Dále také dovozujeme, že důležitou roli hrají data, jež pravidelně shromažďuje prostřednictvím různých institucí stát. Za druhé cílem je vytvořit kategorie škol podle úrovně vybavenosti. „Hrúbost“ tohoto rozdělení tedy nepodmiňuje přesnost přidělení váhy jednotlivým kritériím.

Tab. 1: Přehled kritérií

název	zařazeno	váha	kategorie
zaměření na ICT	ano	4 %	D/P
kvalifikace koordinátora ICT	ano	7 %	P/N
počet žáků na 1 PC	ano	8 %	M/P
počet učitelů na 1 PC	ano	4 %	M/N
kvalifikace vyučujících ICT předmětů	ano	12 %	P/P
rychlost internetového připojení	ano	5 %	M/P
podíl připojených PC	ano	5 %	M/P
počet hodin volného přístupu žáků na PC	ano	10 %	D/N
služby žákům	ano	5 %	D/N
služby učitelům	ano	2 %	D/N
počet hodin výuky povinných ICT předmětů	ano	15 %	D/P
počet hodin výuky povinných ICT předmětů	ano	5 %	D/P
počet hodin výuky povinných ICT předmětů	ano	5 %	D/P
různorodost instalovaného SW	ano	2 %	M/N
množství výukového SW	ne	–	–
využívání ICT v ostatních předmětech	ne	–	–

název	zařazeno	váha	kategorie
stáří PC	ne	–	–
konfigurace PC	ne	–	–
počet digitálních pomůcek	ano	8 %	M/N
účast na projektech zaměřených na ICT	ano	3 %	M/N
způsob financování ICT	ne	–	–

2.4 Ověření normálního rozdělení

Před publikací závěrů šetření a výsledným škálováním bylo třeba vzhledem k nepřesnému stanovení váhy jednotlivých kritérií (popsanému v kap. 2.3) ověřit, zda takto získané rozložení škol je normální. Za tímto účelem bylo spočítáno několik indikátorů normality. [5]

Tvrzení o normálním rozdělení můžeme podpořit několika argumenty (viz tab. 2):

1. nevýrazná diference mezi středními hodnotami – 2,26,
2. hodnota šikmosti blíží se 0 – indikuje pouze nevýrazné prodloužení pravého konce,
3. hodnota špičatosti neextrémně různá od 0 – indikuje mírně leptokurtickou křivku,
4. do intervalu $(\mu - \sigma; \mu + \sigma)$, kde $\mu = \bar{x}$ a $\sigma = s$, patří 68,75 % hodnocených škol.

Tab. 2: Přehled indikátorů normality

název	vzorec	vypočtená hodnota
aritmetický průměr	$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$	37,58
medián		35,32
směrodatná odchylka	$s = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}$	9,44
špičatost	$S_1 = \frac{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^3}{n}}{\left(\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}\right)^{\frac{3}{2}}}$	- 1,24
šikmost	$S_2 = \frac{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^4}{n}}{\left(\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}\right)^2} - 3$	0,46

V další fázi byla data podrobena několika testům normality: Shapiro-Wilk ($W = 0,8906$, $p\text{-value} = 0,05686$), Anderson-Darling ($A = 0,6612$, $p\text{-value} = 0,06843$), Cramer - Von Mises ($W = 0,1039$, $p\text{-value} = 0,08978$), Lilliefors ($D = 0,1747$, $p\text{-value} = 0,2135$), Pearson chi-square ($P = 6,75$, $p\text{-value} = 0,1497$), Shapiro-Francia ($W = 0,9114$, $p\text{-value} = 0,1099$), Jarque-Bera ($JB = 1,6022$, $p\text{-value} = 0,4488$). Všechny použité testy na obvyklé hladině 95 % vykázaly stejný výsledek a nezamítly hypotézu normality. [6] Těsné „schválení“ dat u některých testů ovšem mohlo být způsobeno jejich malým počtem.

2.5 Bodování a škálování

Úplný rozpis kategorizace či škálování a počet bodů před váhovým přepočtem uvádíme v tab. 3.

Tab. 3: Pravidla škálování

kritérium	bodování		poznámka
zaměření školy na ICT	1 bod 0 bodů	ano ne	škola se hlásí k rozšířené výuce ICT
kvalifikace koordinátora ICT	2 body 1 bod 0 bodů	ano studuje ne	má patřičnou kvalifikaci
počet žáků na 1 PC	4 body 3 body 2 body 1 bod 0 bodů	(0;7> (7;10> (10;13> (13;20> a více	počet žáků vydělen počtem PC určených pro ně
počet učitelů na 1 PC	4 body 3 body 2 body 1 bod 0 bodů	(0;1> (1;2> (2;3> (3;5> a více	obdobně jako u žáků
kvalifikace vyučujících ICT předmětů	4 body 3 body 2 body 1 bod 0 bodů	<90;100> <75;90> <50;75> <33;50> a méně	absolvent učitelství informatiky – 100% kvalifikace, absolvent odborného oboru na VŠ s pedagogicko-psychologickou způsobilostí – 90 %, absolvent neinformatické aprobace či absolvent odborného oboru na VŠ bez pedagogicko-psychologické způsobilosti – 50 %, student učitelství informatiky – 33 %, jinak – 0 %; za každou školu vypočtena průměrná kvalifikovanost

kritérium	bodování		poznámka
rychlost internetového připojení	5 bodů 4 body 3 body 2 body 1 bod 0 bodů	nad 10000 kb/s nad 4096 kb/s nad 2048 kb/s nad 1024 kb/s nad 512 kb/s pomalejší	
podíl připojených PC	4 body 3 body 2 body 1 bod 0 bodů	100 % (75;100) (50;75) (25;50) a méně	
počet hodin měsíčně volného přístupu žáků na PC	7 bodů 6 bodů 5 bodů 4 body 3 body 2 body 1 bod 0 bodů	80 h a více <45;79> <33;44> <21;32> <13;20> <9;12> <5;8> a méně	mimo vyučování
služby žákům a učitelům	1 bod	každá poskytovaná služba	e-mailová schránka, osobní účet v síti, osobní prostor discích, prostor na webové stránky a možnost tisku
počet hodin výuky ICT předmětů	1 bod	každá 1 hodina	povinných, povinně volitelných a volitelných
různorodost instalovaného SW	1 bod 2 body	pravidlo A pravidlo B pravidlo C pravidlo D	za druhý program nainstalovaný na alespoň 30 %, resp. 50 % stanic
	1 bod		ve skupině Audio/video je druhým programem Quick Time, jiný dle A
	1 bod		ve skupině Vektorová grafika již první program nainstalovaný na alespoň 50 % stanic, druhý dle A
			ve skupinách Rastrová grafika, Programovací jazyk a Správce souborů již první program dle A
digitální pomůcky	1 bod	každý 1 kus	dataprojektor, interaktivní tabule, vizualizér, digitální fotoaparát či kamera
zapojení do projektů zaměřených na ICT	1 bod	každý 1 projekt	jako řešitel i partner

3 Výsledky šetření

Výstupy z průzkumu jsou dvojího typu. Jednak se jedná o statistické výsledky, které shrnují obvyklý/průměrný stav na základních školách v Liberci. Za druhé pak jejich seřazení do žebříčku dle podmínek výuky.

3.1 Obvyklá úroveň podmínek

Typická liberecká základní škola se neprofiluje jako škola se zaměřením na ICT (88 %), čemuž odpovídá i počet hodin povinné výuky předmětů vzdělávací oblasti ICT. Nejvíce hodin (shodně 13 h/týden) mají právě školy se zaměřením. Hodinová dotace u ostatních škol se pohybuje průměrně kolem 3 až 4 hodin za týden.

Ačkoli na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické je akreditován program Učitelství informatiky, pouze ve dvou případech na libereckých školách vyučuje ICT plně kvalifikovaný (aprobovaný) pedagog (viz graf 1). Na více než třetině (38 %) škol působí ICT koordinátor s patričním (specializačním) vzděláním, na necelé třetině (31 %) si koordinátor v době dotazníku kvalifikaci doplňuje.

Technická úroveň libereckých škol je v otázce počítačů spíše průměrná. Oproti republikovému průměru ovšem vykazuje vysoký počet dataprojektorů. Zatímco o jeden PC se musí dělit 10,31 žáků (7,9 dle [2]), učitelů připadá na jeden PC 1,28 (2,3). Každá škola vlastní v průměru 4,75 dataprojektorů (2,8), 0,31 vizualizérů, 2,5 digitálních fotoaparátů, 0,69 digitálních kamer a 3,88 interaktivních tabulí (1). Většina škol pořizuje vybavení z běžného rozpočtu. V současné době probíhá také jeden větší projekt zaměřený na využívání digitálních technologií ve výuce. Jeho nositelem je magistrát města Liberce a je do něj zapojena přibližně polovina základních škol.

Do sítě je připojeno 97 % počítačů. Polovina škol (viz tab. 4) disponuje připojením rychlejším než 10 000 kb/s. Takto velký podíl vysvětlujeme větší dostupností vysokorychlostního připojení ve městě.

Služby, které škola poskytuje svým žákům a učitelům, poukazují také na vybavenost a zázemí (resp. podmínky) výuky. Zaměřili jsme se na běžné „digitální potřeby“, které obvykle v možnostech škol jsou.

Je patrné (viz tab. 5), že většina škol považuje za samozřejmé poskytovat komfort ICT služeb svým učitelům. Žákům poskytuje jen služby potřebné k samotné výuce. Stále je ojedinělé, že by školy poskytovaly prostor pro web zaměstnancům i žákům. Druhou stranou mince je ovšem zájem o tuto

službu. Přitom jméno domény jak v názvech e-mailových adres, tak v adresách www stránek např. učitelů by pomohlo vytvářet dojem profesionality a sounáležitosti.

Problematická pro vyhodnocení se jeví oblast hardwaru. Obvykle sledovaný ukazatel je stáří počítačů. Na tuto oblast se zaměřilo i naše šetření, ovšem i v kontextu kvality. Nebylo zjišťováno pouze průměrné stáří PC ve škole, ale stáří dvou na škole nejčastějších sestav a také jejich konfigurace. Jedna třetina respondentů tuto otázku nevyplnila. Ze zbylých odpovědí vyplývá, že počítače jsou na školách průměrně 3,87 roků. Z bližší specifikace vyplývá, že zatímco výkon procesoru bychom mohli vyhodnotit jako povětšinou dostačující, kapacita paměti RAM je na současnou dobu ve valném množství (příliš) malá. Je tedy otázkou, zda v době, kdy s financemi je třeba šetřit a účelně je využívat, není na místě naučit více škol počítače vhodně repasovat? Také je možné školám ukázat terminálové řešení [7], jehož životnost se řídí poněkud jinými pravidly než „klasická“ PC. Jednou z nepoložených otázek také může být, jaká přenosová média žáci a učitelé používají. V nemalém počtu sestav se setkáváme „pouze“ s CD-ROMkou. Nebyla ale tato média i ve školství již zcela nahrazena flash disky?

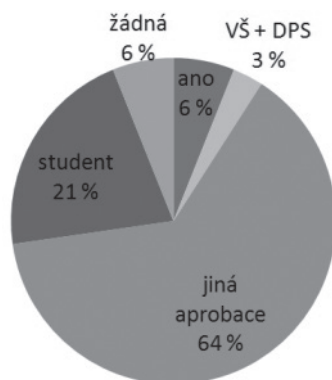
Další složitou oblastí na vyhodnocení je výukový software. Školy vykazují přiměřené až velké počty různého softwaru. Zároveň ale dodávají, že obvykle neexistuje přehled o tom, které programy jsou aktivně využívány a které jsou jen „dávným“ nákupem (např. z důvodu ztráty klíče či nekompatibility s novějšími operačními systémy). V grafu 2 podáváme přehled průměrného počtu vykazovaných programů na jednotlivé vzdělávací oblasti.

Velmi často se hovoří o průřezovosti tématu ICT, resp. jeho integraci v ostatních vzdělávacích oblastech. Zjišťovali jsme tedy četnost využívání SW či počítačů ve výuce. Hodnoty v grafu 3 jsou kvalifikovaným odhadem vycházejícím obvykle z různých rezervačních systémů počítačových učeben. Trendem současné doby je odborné učebny vybavovat alespoň učitelským počítačem. Tím se umožňuje alespoň demonstrační využití výukového softwaru. Hodnoty nejsou ovšem zcela vypovídající, neboť návratnost této otázky byla pouze dvoutřetinová. Údaje se obvykle respondentům nechtělo nikde zjišťovat.

Z grafů 2 a 3 vyplývá větší podpora zapojení ICT do výuky u cizích jazyků a matematiky, což ovšem může být způsobeno také velkou časovou dotací těmto předmětům. Za pozitivní je možno pokládat fakt, že de facto na 61 %

sledovaných předmětů se uplatní ICT průměrně alespoň na 1 hodině týdně, a na 46 % dokonce na min. 2 hodiny týdně.

Graf 1: Kvalifikace vyučujících ICT předmětů



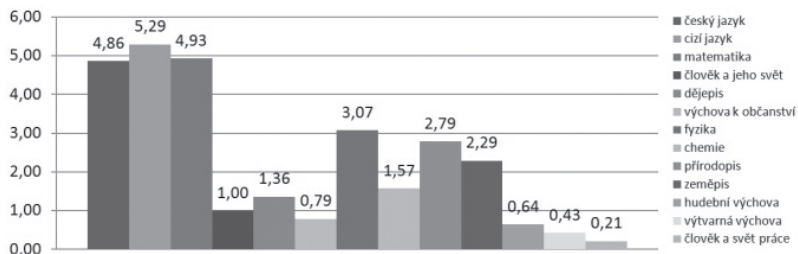
Tab. 4: Podíl škol dle rychlosti připojení

rychlost připojení	dle šetření	dle ČŠI [2]
nad 10 000 kb/s	50 %	9 %
4097 až 10 000 kb/s	19 %	14 %
2049 až 4096 kb/s	25 %	21 %
1025 až 2048 kb/s	6 %	18 %
513 až 1024 kb/s	0 %	60 %
0 až 512 kb/s	0 %	7 %

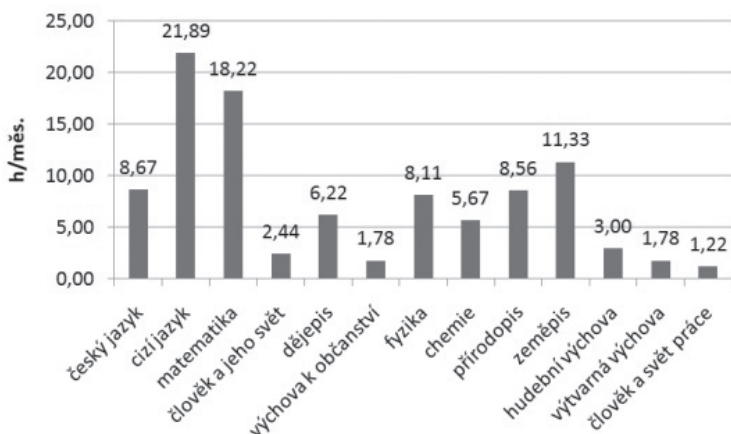
Tab. 5: Počet škol poskytujících ICT služby

služby poskytované	žákům	učitelům
školní e-mailová schránka/adresa	5	16
prostor na síťovém disku	13	15
prostor pro vlastní web	2	5
možnost tisku	11	15
vlastní účet do školní sítě	9	12

Graf 2: Počet vykazovaného výukového softwaru



Graf 3: Průměrný počet hodin s integrovaným ICT za měsíc



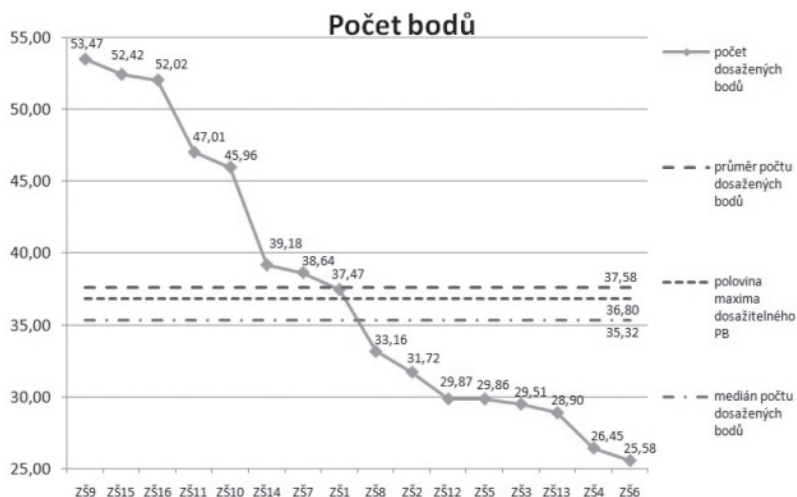
3.2 Hodnocení škol

V následujícím grafu 4 jsou školy seřazeny sestupně dle počtu získaných bodů. Školy jsou uváděny pod kódovým označením.

Pro výběr do další části výzkumu bylo důležité rozdělení škol do skupin podobné charakteristiky. K tomu byl využit jako hlavní nástroj výpočet rozdílu hodnot jednotlivých sousedních prvků řady a následný výpočet variačního rozpětí. Jako významná hodnota pro hranici mezi skupinami byla

brána $\Delta \geq 2,5$. Díky tomu jsme získali pět skupin, z nichž nejpočetnější ovšem vykazuje „anomálii“ velkého vnitřního variačního rozpětí 4,3 bodu. Původním záměrem bylo školy rozdělit do tří skupin – s nad/pod/průměrnými podmínkami pro výuku ICT. K tomu nám postačuje princip normálního rozdělení – pomocí aritmetického průměru a hodnoty rozptylu.

Graf 4: Přehled celkového hodnocení škol



4 Závěr

Co lze z výsledků vyvozovat? Prvním úhlem pohledu je výstup pro fakultu. Průměrný počet hodin alokovaný pro ICT předměty je více než dvojnásobně vyšší, než je minimální počet povinný z RVP. Což potvrzuje trend, který fakulta v rámci reakreditací učinila především v didaktických předmětech, tj. v rámci pregraduální přípravy učitelů informatiky nabízí i témata nad rámec RVP. Druhým výrazným aspektem je nadprůměrný počet interaktivních tabulí na libereckých základních školách. I toto by mělo být ve studijních plánech učitelských oborů významněji reflektováno. Nemělo by se tedy stát, že „odchází“ absolvent, který s interaktivní tabulí nebyl přinejmenším seznámen. Negativním zjištěním je výrazně malá aprobovanost výuky ICT.

Druhým úhlem pohledu jsou výstupy pro základní školy. Prostor pro diskusi lze spatřovat v poskytovaných IT službách žákům a učitelům. Nechceme na tomto místě konstatovat, že je nutné škálu rozšířit, ale mohlo by být samozřejmé, že si žák školní práce může ve škole i tisknout či že má prostor na síťovém disku, aby nebyl závislý na jednom konkrétním počítači. Prostor lze spatřovat v poskytování školních e-mailových schránek, které by mohlo posílit sounáležitost (žáků) se školou. Velký otazník spatřujeme v nákupu výukového software, který pak v nemálo případech není využíván.

Potenciálně pro zřizovatele vyplývá z výsledků šetření možnost lépe (finančně i metodicky) zajistit vybavování/renovaci počítačů, aby jejich úroveň odpovídala stavu obvyklému. Případně by mohl zřizovatel zajistit alespoň některým školám dobré vybavení pro multimediální výchovu ve smyslu možnosti aktivního vytváření multimediálních výstupů.

S přihlédnutím k ochotě a výsledkům šetření budou pro další spolupráci osloveny školy ZŠ1, ZŠ15 a ZŠ3. Vyhovují totiž i předpokladům velmi různého výchozího stavu podmínek.

Všem zúčastněným školám, zvláště pak respondentům, tímto děkujeme.

Použité zdroje

- [1] RAVINGEROVÁ, J. *Škola21: ICT ve školách kvalitně* [online]. VÚP, c2010. Pub. 1. 6. 2010 [cit. 29. 7. 2010].
Dostupné z <<http://www.vuppraha.cz/skola21-ict-ve-skolach-kvalitne>>.
- [2] MELICHÁREK, K., a kol. *Úroveň ICT v základních školách v ČR: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2009. Akt. 8. 9. 2010 [cit. 14. 5. 2010]. 20 s. Dostupné z
<<http://www.csicr.cz/cz/85156-uroven-ict-v-zakladnich-skolach-v-cr>>.
- [3] *Rychlá šetření 2/2009: Hlavní závěry* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009 [cit. 14. 5. 2010]. 23 s.
Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/17/1765>>.
- [4] *Kvalifikovanost a aprobovanost učitelů* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009 [cit. 14. 5. 2010]. 71 s.
Dostupné z <<http://www.uiv.cz/clanek/725/1962>>.
- [5] RAMBOUSEK, V., a kol. *Výzkum informační výchovy na základních školách*. 1. vydání. Plzeň: Koniáš, 2007. 360 s. ISBN 80-86948-10-2.
- [6] HENDL, J. *Přehled statistických metod - Analýza a metaanalýza dat*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. 696 s. ISBN 978-80-7367-482-3.

- [7] PICEK, J. FP TUL. *Testy normality* [online]. 9. 7. 2010 14.09 [cit. 29. 7. 2010]. Osobní e-mailová komunikace, soubor přílohou.
- [8] BERKI, J., DRÁBKOVÁ, J. *Terminálové řešení v učebnách. In Počítač ve škole 2010: sborník příspěvků* [online]. Gymnázium Vincence Makovského, Nové Město na Moravě, 2010. ISBN 978-80-254-6556-1. Dostupné z <http://gynome.nmnm.cz/konference/files/2010/sbornik/berki_drabkova.pdf>.

Kontaktní adresa

Jan Berki

Katedra aplikované matematiky

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

Voroněžská 13, Liberec

jan.berki@tul.cz, 485 352 304

ANALÝZA VYUŽÍVÁNÍ INDUKTIVNÍCH A DEDUKTIVNÍCH PŘÍSTUPŮ V UČEBNÍCÍCH MATEMATIKY PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

Jiří Břehovský

Anotace

V článku jsou popsány induktivní a deduktivní přístupy využívané v učebnicích matematiky pro střední školy. A je zde prezentován výsledek analýzy procentuálního zastoupení těchto přístupů v učebnicích.

Klíčová slova

Heuristický přístup, učebnice matematiky, výkladová část textu, procvičovací část textu.

Analysis of the Use of Inductive and Deductive Approaches in Mathematics Textbooks in Secondary Schools

Anotacion

The paper shows inductive and deductive approaches used in Mathematics textbooks for secondary schools. The usage percentage of inductive and deductive approaches is also provided and it is based on the analysis of textbooks.

Key words

Heuristic approach, mathematics textbooks, interpretative part of text, exercising part of text.

Úvod

V současné době se mnoho studií z oblasti didaktiky matematiky věnuje otázkám, které souvisejí s využíváním heuristických přístupů při vyučování matematiky na všech stupních škol (za všechny odkazujeme čtenáře na výzkumy TIMSS, které se problematice věnují dlouhodobě, nebo Prince, J., Felder, Kopka, 2007). Tyto studie poukazují na nezbytnost zařazování aktivizujících metod výuky i na jejich nemalý pozitivní vliv při osvojování učiva. Stále více

se prokazuje, že při používání heuristických postupů při výuce dochází u žáků ke kvalitnějšímu osvojování znalostí, vědomostí i dovedností. Díky využívání těchto přístupů jsou žáci součástí geneze nových pojmů, lépe chápou jejich zařazení do logické struktury a příčiny jejich zavedení („vzniku“). Tyto důvody vedou k mnohým doporučením využívat heuristické přístupy při výuce matematiky mnohem častěji, než je doposud praktikováno. Jejich zařazení je nutné tam, kde mohou přispět ke kvalitnějšímu osvojení pojmů a vztahů mezi nimi a lepšímu pochopení vyučované látky.

I přes tato fakta je využívání heuristických přístupů při výuce matematiky na středních školách spíše sporadické. Našli bychom mnoho důvodů, proč tomu tak je. Zaměříme se na učitele, který jako jediný má právo a povinnost volit vhodnou metodu výuky.

Heuristické přístupy v teorii a praxi

Matematika je ve svém konečném stádiu ryze deduktivní vědou, její teorie mají ovšem při svém vzniku charakter experimentálně induktivní. Tento fakt je většině žáků a studentů skryt. Mnoho z nich chápe matematiku jako „konečný“ soubor pojmů, pouček, vztahů a postupů. Vůbec ne jako vědu, která prochází neustálým vývojem

Cílem zařazení induktivních a deduktivních přístupů do výuky matematiky je představit studentům matematiku jako vědeckou disciplínu s ohledem na jejich schopnosti a dovednosti. Ukázat studentům, jak vznikaly a vznikají matematické teorie a poskytnout jim příležitost objevovat nové pojmy, vztahy mezi pojmy a nové skutečnosti a vytvářet tyto teorie vlastními silami. Tímto způsobem se u žáků přirozeně rozvíjí přehled o vztazích mezi jednotlivými pojmy a oblastmi matematiky. Žáci jsou vedeni k samostatnému hledání těchto vztahů, vyslovování hypotéz a pokud je to v jejich možnostech, k jejich následnému ověřování (dokazování).

Při praktické výuce probíhá využívání heuristických přístupů následujícím způsobem. Studenti v prvopočátku výuky řeší konkrétní problémovou situaci, při jejím řešení využívají induktivní metody (strategie) a formulují hypotézy nebo další problémy. Postupným řešením stále obecnějších problémů mohou vytvářet matematickou teorii. Nezbytnou součástí tohoto procesu je využívání deduktivních metod, které jsou velmi důležité pro celý proces a slouží samozřejmě k ověření nebo dokázání vyslovených hypotéz. Je nutné podotknout, že při důkazu musíme volit přiměřený postup vzhledem

ke schopnostem a možnostem žáků. Na základní škole nám určitě postačí ověřit např. nalezený vzorec na několika dalších případech a to nám bude stačit jako dostatečné ověření. Na SŠ lze použít např. matematickou indukci, nebo jiný přiměřený důkaz. Využívání těchto přístupů při výuce matematiky by mělo mít následující fáze.

1. Zadáme **problém** (studenti se mohou na vytvoření problému podílet).
2. Studenti využívají induktivní metody při hledání jeho řešení, respektive experimentují, konkretizují a zobecňují, tedy používají heuristické strategie.
3. Vyslovíme otázku (pokud nalezneme další problém), nebo hypotézu (pokud jsme našli nějaké řešení).
4. Řešíme další problém, nebo dokazujeme či vyvracíme vyslovenou hypotézu.

Induktivní metody: jsou to objevovací metody (procedury), pomocí kterých nalézáme nový pojem, novou vlastnost nebo vztah mezi objekty (Kopka, 1999).

Deduktivní metody: jde o metody dokazovací, pomocí kterých dokazujeme nově objevený poznatek (Kopka, 1999).

Existuje celá řada metod, které lze využít k objevování nových poznatků, a mnoho metod, jak tyto poznatky dokázat. Obecněji lze induktivní a deduktivní metody souhrnně nazvat **heuristické strategie** (metody).

Z pohledu přístupů k výuce matematiky, ale i z pohledu činností studentů jsou heuristické přístupy (inquiry-based learning) podrobněji popsány např. v Kopka, 2007, Prince, Felder, Brew, 2003. Další odkazy na texty a empirické studie tohoto tématu nalezne čtenář v příloženém seznamu literatury.

Existuje celá řada důvodů a argumentů, které zaznívají z řad učitelů, proč nelze heuristické přístupy používat v praxi. Tyto názory lze s jistotou mírou nadhledu rozdělit do dvou základních skupin. Na objektivní, které se zakládají na obecně platných skutečnostech a lze je jen velmi málo ovlivnit, a na subjektivní, které vycházejí z mylného přesvědčení.

Mezi objektivní důvody patří skutečnost, že žádná metoda výuky není samospasitelná a nelze ji využívat obecně kdykoliv. Dalším objektivním důvodem je větší časová náročnost při využívání heuristických přístupů. Ať už při přípravě vyučovací hodiny, tak při jejím vlastním průběhu. Hlavním pro-

blémem zde zůstává nedostatečná časová dotace, která je určená výuce matematiky na jednotlivých typech středních škol. Tyto nepříznivé okolnosti by měly být pro učitele primárně výzvou, a nikoliv nepřekonatelnou překážkou.

Subjektivními důvody jsou malé zkušenosti učitelů s těmito postupy a z nich plynoucí neochota je používat. Dále pak určitá ztráta jistoty výsledku. Není nikdy jisté, jak daleko se žáci při svém zkoumání určité situace dostanou. A v neposlední řadě i neochota měnit zavedené a přeci „dobře fungující“ metody a postupy.

Pokud chceme žákům představit matematiku jako vědeckou disciplínu, která je učit především „správně myslet“, je naším hlavním úkolem, aby žáci byli schopni využívat poznatky matematiky při řešení praktických úkolů. Je tedy nezbytné, aby se žáci aktivně zapojili do výuky, řešili problémové úkoly, společně nacházeli nové pojmy a sami vytvářeli matematickou teorii všude tam, kde je to vhodné. Proto bychom měli vyvinout nemalé úsilí vedoucí k lepší informovanosti o těchto přístupech i o jejich přínosu pro samotné učitele a žáky. Jednou z možností, jak oslovit učitele v praxi, je nabídnout jim možnost využívat učebnice matematiky, které kromě jiných metod využívají také heuristické přístupy. Analýza učebnic popsaná v další části textu se pokouší odpovědět na otázku: Jak tuto funkci plní nejvíce používané učebnice matematiky na středních školách?

Učebnice a její funkce

Na učebnici můžeme nahlížet hned z několika pohledů – jako na prvek kurikulárního projektu, součást souboru didaktických prostředků nebo jako součást školních didaktických textů (Průcha, 1998). Jde o didakticky ztvárněný text, který svou formou umožňuje učení a svým obsahem a rozsahem pojímá určitou část učiva vymezenou daným kurikulem. Každý kurikulární dokument tedy určitým způsobem vymezuje konstruování učebnice a každá učebnice musí svým obsahem korespondovat s tímto dokumentem. Učebnice je nedílnou součástí edukačního procesu a má na tento proces přímý vliv jakožto aparát řídící nejen vlastní učení žáků, ale také do jisté míry vyučování učitelů. V tomto smyslu plní určité funkce, které využívají její uživatelé, ať už žáci či učitelé. Při tomto pohledu můžeme rozlišit dvě základní funkce učebnice:

- *funkce učebnice pro žáky*: učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tedy osvojují si poznatky, dovednosti, hodnoty atp. (Průcha, 1998),

- *funkce učebnice pro učitele*: učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva i přímou prezentaci tohoto obsahu při vlastní výuce (Průcha, 1998).

Obě tyto funkce poukazují na to, jak a proč jednotlivé subjekty učebnice využívají, a tedy v jaké roli vstupuje učebnice do vlastního edukačního procesu. Je zřejmé, že působení učebnice na výuku a její výsledky rozhodně nelze podceňovat už jen proto, že mnoho učitelů využívá jejího obsahu k vypracování tematických plánů, při přípravě hodiny si vybírá výukové metody popsané v učebnici a v neposlední řadě z ní vybírá cvičení a domácí práce pro žáky. Právě z těchto důvodů je možné pomocí učebnice seznamovat učitele s heuristickými přístupy a do jisté míry i ovlivňovat volbu vyučovací metody.

Naproti tomu studenti by si při používání učebnic měli osvojit vědomosti, dovednosti a postoje předepsané kurikulárním dokumentem v podobě klíčových kompetencí. Z pohledu učebnice matematiky a ve spojitosti s heuristickými přístupy jde zejména o rozvoj následujících dovedností, prostřednictvím kterých získávají žáci i předepsané vědomosti:

pracovat s matematickými pojmy, aplikovat matematické poznatky v praxi nebo jiných předmětech, objevovat a pracovat tvořivě, logicky uvažovat, dokazovat, řešit problémy.

Úkolem analýzy učebnic bylo zjištění, do jaké míry mohou momentálně využívané učebnice matematiky pro střední školy splnit úlohu seznamování učitele i žáka s heuristickými přístupy. Primárně je analýza zaměřena na zjištění skutečného stavu zastoupení induktivních, resp. deduktivních přístupů v těchto učebnicích a zjištění skutečného stavu zastoupení úloh uplatňující tyto přístupy.

Než přejdeme k popisu vlastní analýzy, uvedeme několik základních pojmů teorie hodnocení učebnic, od kterých se naše výsledky odvíjejí a které se bezprostředně týkají analýzy učebnic.

Obecný model struktury učebnice:

Učebnice

- Textová složka (strukturovaná do specifických komponentů),
- Mimotextová složka (strukturovaná do specifických komponentů).

(Průcha, 1998)

Strukturní komponenty učebnice

Každá učebnice je strukturována tak, aby v co možná největší míře plnila svůj primární úkol edukačního konstruktů, tedy prostředku sloužícímu k edukaci. Proto je učebnice záměrně členěný systém různých částí (komponent), které jsou navzájem provázány a jako celek plní různé funkce učebnice.

Strukturním komponentem školní učebnice rozumíme určitý blok prvků, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimiž v souhrnu vytváří celistvý systém, má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků) (Průcha, 1998). V obecném pojetí je učebnice modelována tak, že její obsah dělíme na dvě základní části, textovou a mimotextovou složku, tyto jsou dále rozděleny do specifických komponentů. Tento přístup k analýze učebnic nazýváme funkčně strukturální analýza učebnic. V 70. letech vypracovali J. Doleček, M. Řešátko a Z. Skoupil klasifikaci strukturních komponentů textové složky učebnice, které vymezili na základě jejich funkcí. Rozlišili 7 textových komponentů – viz Průcha, 1998.

Didaktická vybavenost učebnic

Učebnice je útvar složený ze strukturních komponentů různé povahy. Tyto komponenty chápeme jako nositele dílčích funkcí, které zajišťují hlavní cíl učebnice, tedy být edukačním médiem. Na větší nebo menší didaktickou vybavenost učebnice poukazuje to, jak je daná učebnice pro svůj účel zkonstruována. Tedy, obsahuje-li určitá učebnice výklad učiva pouze pomocí textu, bez obrazových komponentů, můžeme usoudit, že žáka příliš nezaujme oproti učebnici s obrazovými komponenty.

Měření didaktické vybavenosti učebnice provádíme pomocí analytického nástroje, kterým je míra didaktické vybavenosti učebnice. Tato míra je založena na vyhodnocení rozsahu využití komponentů v dané učebnici. Pro tento účel je rozlišených 36 komponentů, které zachycují strukturu učebnice. Vyhodnocování didaktické vybavenosti vyjadřujeme pomocí kvantitativních koeficientů. Každou učebnici je možné popsat na základě toho, jaké komponenty obsahuje a jaké komponenty neobsahuje. Komponenty dělíme do 3 skupin (aparátů) podle příslušné didaktické funkce komponentů a do 2 podskupin (verbálních a obrazových komponentů) podle způsobu vyjádření daného komponentu v určité učebnici – viz Průcha, 1998. Tyto strukturní komponenty slouží k výpočtu didaktické vybavenosti učebnic. Výpočet vybavenosti konkrétní učebnice provádíme následujícím způsobem:

- A) V dané učebnici zjišťujeme výskyt jednotlivých strukturních komponentů.
B) Na základě zjištěných hodnot vypočítáme následující koeficienty:

dílčí koeficienty:

E I – koeficient využití aparátu prezentace učiva,

E II – koeficient využití aparátu řídicí učení,

E III – koeficient využití aparátu orientačního,

Ev – koeficient využití verbálních komponentů,

Eo – koeficient využití obrazových komponentů.

E – celkový koeficient didaktické vybavenosti.

Uvedené koeficienty vypočítáme jako procentuální podíl počtu použitých komponentů v učebnici a počtu možných komponentů. Koeficient celkové didaktické vybavenosti učebnice E vypočítáme obdobně jako procentuální podíl využitých komponentů a počet všech možných komponentů (tedy 36). Všechny uvedené komponenty mohou teoreticky nabývat hodnot v intervalu od 0 do 100 % včetně. Pro vyhodnocování zřejmě platí, že čím větší hodnoty určitý komponent v dané učebnici dosáhne, tím větší je její didaktická vybavenost.

- C) Závěrečným krokem analýzy je vhodná interpretace výsledků výpočtů, pomocí kterých snadno určíme, kterých komponentů ze všech možných námi vybraná učebnice využívá resp. nevyužívá. Díky těmto výsledkům je možné s učebnicí dále pracovat (korigovat její obsah apod.).

(Průcha, 1998)

Tento výčet popisující základní rysy evaluace učebnic rozhodně není myšlen jako návod na jejich komplexní evaluaci, slouží pouze k základnímu zorientování v problematice, a to v těch jejích částech, ze kterých vychází následná analýza učebnic. Pro komplexnější pochopení metod evaluace učebnic odkazujeme na seznam použité literatury.

Klasifikace (předmět) výzkumu

Při vlastním výzkumu jsme se zaměřili na obsahovou stránku učebnic matematiky pro střední školy, respektive na jejich výkladovou a procvičovací textovou složku. Hlavní oblastí našeho zájmu bylo zmapovat zastoupení induktivních a deduktivních způsobů výkladu v učebnicích matematiky a zjištění míry obsahu jednotlivých cvičení, která při řešení vyžadují od studenta využití heuristických přístupů. Vzhledem k roli učebnic matematiky

při rozvoji klíčových kompetencí, resp. námi z nich vybraných dovedností, které si má žák při edukačním procesu také rozvíjet, je třeba vědět, mohou-li učebnice tento úkol plnit.

V současné době je při výuce matematiky na středních školách nejvíce používána ucelená řada učebnic *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť 1.–6. část* nakladatelství SPN a na gymnáziích je to *Matematika pro gymnázia (ucelená řada)* nakladatelství Prométheus. Z tohoto důvodu byly tyto dvě řady učebnic matematiky předmětem naší analýzy. Ta měla objektivně odpovědět na následující otázky:

- Používají autoři námi vybraných učebnic matematiky při výkladu induktivní a deduktivní přístupy? Pokud ano, tak v jaké míře?
- Zařazují autoři námi vybraných učebnic matematiky úlohy, při jejichž řešení musí student využívat induktivní a deduktivní přístupy? Pokud ano, tak v jaké míře?
- Pokud jsou využívány induktivní a deduktivní přístupy ve výkladu a při procvičování, tak jaké tématické celky jsou takto využívány?

Analýza učebnic

Cílem výzkumu bylo zmapování četnosti výskytu induktivních a deduktivních přístupů použitých při výkladu a zjištění zastoupení úloh uplatňujících induktivní, resp. deduktivní přístupy ve výše zmíněných učebnicích matematiky. Výzkum si nekladal za cíl kompletní evaluaci těchto učebnic, ale pouze rozpoznání použitých výkladových a procvičovacích prostředků co do četnosti a druhu. Vlastní rozbor učebnic byl zaměřen na dvě části učebnic: **výkladovou část** a **procvičovací část**. Analýzu obou těchto částí provedeme odděleně z důvodu přehlednosti výsledků.

Výkladová část učebnic

U této části učebnic byl zkoumán výkladový text včetně toho, byla-li při výkladu použita motivace či nikoli. Při počátečních analýzách výkladového textu všech zkoumaných učebnic byla vytvořena klasifikace používaných výkladových prostředků, která poté sloužila ke zmapování jejich výskytu v jednotlivých učebnicích (*přímý výklad*, *nepřímý výklad*, *výklad pomocí úkolů a heuristické strategie*). Každá ze skupin byla dále rozdělena do dvou podskupin (*s motivací* a *bez motivace*). Charakteristiky jednotlivých skupin uvádí tabulka číslo 1.

Tab. 1: Seznam strukturních komponentů učebnice

Výkladový prostředek	Charakteristika
přímý výklad	Autor vykládá pojmy přímo, zavádí nové pojmy, vyslovuje definice, následuje procvičování.
nepřímý výklad	Autor k výkladu používá řešení příkladu, při jehož řešení narazí na nový problém, který dále definuje (např. $x^2 = -1$ apod.), autor řeší příklady sám, nedává prostor čtenáři, odvozuje vzorce apod.
výklad pomocí úkolů	Autor čtenáři zadává úkol (problém: vyslovte definici funkce, nakreslete graf dané funkce apod.), předpokládá přitom aktivní spolupráci čtenáře, který má dané úkoly splnit a až poté pokračovat ve čtení textu. V dalším textu může být uvedeno správné řešení, soubor všech úkolů poté vede k novému poznání, autor sám vše shrne.
heuristická strategie	Autor zadá čtenáři určitý problém a předpokládá aktivní spolupráci se čtenářem, který je nucen hledat řešení, je veden k vyslovení hypotéz a jejich následném ověření, autor může čtenáře vést ke správnému řešení.

Z charakteristik výkladových prostředků vyplývá, že první dva výkladové prostředky (*přímý a nepřímý výklad*) nelze pokládat za induktivní nebo deduktivní přístupy. Autor čtenáři neposkytuje cíleně žádný prostor pro vlastní úvahy nebo vlastní způsob řešení, pouze sděluje určité informace. Autorovým cílem je předložit čtenáři ucelený zdroj vědomostí, které čtenář více či méně pasivně přijímá. Následující dva výkladové prostředky (výklad pomocí úkolů, heuristická strategie) rozkryjeme podrobněji.

Při volbě výkladového prostředku „*Výklad pomocí úkolů*“ autor přímo předpokládá čtenářovu účast. Nutí čtenáře aktivně se podílet na řešení problémů, a tím si osvojit potřebné vědomosti a dovednosti. Čtenář musí nacházet řešení na základě svých předešlých zkušeností a přímo se podílet na objevování dílčích řešení zadaných problémů. Konečné shrnutí, popřípadě ověření všech nově získaných poznatků je opět v rukou autora. Tuto metodu lze označit jako induktivní přístup.

Poslední výkladový prostředek „*Heuristická strategie*“ jde v konečném důsledku ještě dál. Čtenáři je předložen problém, který je nucen vyřešit. Čtenář sám musí vymyslet strategii řešení úlohy, je nucen vyslovit hypotézy a poté musí sám ověřit jejich platnost. Autor v tomto případě poskytuje čtenáři jakési vedení, které mu pomáhá vyřešit daný úkol. Tato metoda vý-

kladu je pro čtenáře velmi náročná, ale poskytuje mu obrovský prostor pro vlastní sebezdokonalování a rozvíjí komplexní pochopení dané problematiky. Navíc všechna správná řešení, která student vymyslí sám, mají obrovský motivační účinek. Heuristická strategie se zpravidla používá pro úlohy, které mají za úkol propojit dílčí části učiva a pomoci čtenáři, aby si sám vytvořil ucelenou představu o probíraných tématech (např. Odvárko, O., Calda, E., Kolouchová, J., Řepová, J.: *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť*. 6. část. SPN, Praha, 1987, kapitola: Hypotézy a jejich ověřování, str. 254). Tento přístup lze označit jako induktivní a deduktivní.

Dále bylo u každého výkladového prostředku zaznamenáváno, je-li čtenář autorem učebnice nějak motivován. Ve všech uvedených učebnicích autoři používali nejrozličnější formy motivování, od zmínění praktického využití získaných poznatků v matematice či jiných předmětech a reálných situacích po mapování historického vývoje daných pojmů. Mezi různými formami motivace nebyly činěny žádné rozdíly. Vždy bylo pouze zapsáno, zda autor libovolnou formu motivace u daného výkladového prostředku použil či nikoli.

Vlastní analýza spočívala ve zjištění procentuálního zastoupení jednotlivých metod v daných učebnicích. Jako základ byl použit počet kapitol knihy nebo jejich částí, a to z toho důvodu, že ne v každé kapitole byly používány stejné výkladové prostředky. V takovém případě se mohla kapitola rozdělit z pohledu použitých výkladových prostředků i na několik oddělených částí. Jako procentová část byl použit počet využití dílčích výkladových prostředků v celé učebnici. Pro ilustraci výpočtu uvádíme následující příklad:

Učebnice **Matematika 3** byla rozdělena na 33 výukových částí (resp. kapitol), u kterých byly zjištěny tyto výukové prostředky:

- přímý výklad bez motivace: 22,
- nepřímý výklad s motivací: 11,

$$pv = \frac{22}{33} \cdot 100 = 67 \%$$

$$nv = \frac{11}{33} \cdot 100 = 33 \%$$

tedy přímý výklad bez motivace (*pv*) byl použit v 67 % výkladových prostředků a nepřímý výklad s motivací (*nv*) byl použit ve 33 % výkladových prostředků. Následující tabulka č. 2 uvádí konkrétní procentuální zastoupení výkladových prostředků použitých v jednotlivých učebnicích.

Tab. 2: Procentuální zastoupení výkladových prostředků v jednotlivých učebnicích

Název učebnice	Výkladové prostředky							
	Přímý výklad [%]		Nepřímý výklad [%]		Výklad pomocí úkolů [%]		Heuristická strategie [%]	
	bez motivace	s motivací	bez motivace	s motivací	bez motivace	s motivací	bez motivace	s motivací
Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť								
Matematika 1	97,5	2,5	0	0	0	0	0	0
Matematika 2	20	0	0	80	0	0	0	0
Matematika 3	67	0	0	33	0	0	0	0
Matematika 4	29	26	0	45	0	0	0	0
Matematika 5	32	49	0	19	0	0	0	0
Matematika 6	53	21	0	21	0	0	0	5
Matematika pro gymnázia								
Posloupnosti a řady	0	7	0	14	29	50	0	0
Funkce	0	25	0	30	0	45	0	0
Analytická geometrie	63	37	0	0	0	0	0	0
Diferenciální a integrální počet	0	90	0	10	0	0	0	0
Komplexní čísla	0	85	0	15	0	0	0	0
Planimetrie	24	52	24	0	0	0	0	0
Rovnice a nerovnice	10	17	0	73	0	0	0	0
Stereometrie	0	88	0	12	0	0	0	0
Kombinatorika, pravděpodobnost, statistika	0	82	0	18	0	0		0
Goniometrie	0	24	0	18	0	53	0	5

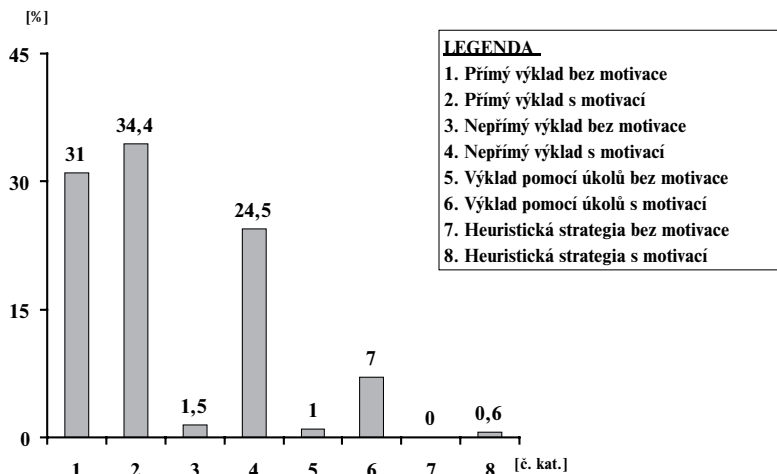
Pro ucelenější přehled o používání výkladových prostředků ve všech uvedených učebnicích byla na základě rozboru učebnic vytvořena tabulka číslo 3 a graf číslo 1. Tabulka číslo 3 uvádí procentuální zastoupení námi definovaných výkladových prostředků v obou řadách učebnic matematiky pro střední školy. Postup výpočtu procentuálního zastoupení jednotlivých výkladových prostředků byl obdobný jako výpočet pro jednotlivé učebnice. Jako základ byl použit počet všech kapitol ve všech knihách (nebo jejich částí) a jako procentová část byl použit počet využití dílčích výkladových prostředků ve všech učebnicích.

Tab. 3: Procentuální zastoupení výkladových prostředků ve všech učebnicích

Výkladové prostředky			
Přímý výklad [%]		Nepřímý výklad [%]	
bez motivace	s motivací	bez motivace	s motivací
31	34,4	1,5	24,5
Výklad pomocí úkolů [%]		Heuristická strategie [%]	
bez motivace	s motivací	bez motivace	s motivací
1	7	0	0,6

Z této tabulky byl vygenerován graf č. 1, který procentuální zastoupení výkladových prostředků ve všech učebnicích převádí do přehledné grafické formy.

Graf 1: Procentuální zastoupení výkladových prostředků ve všech učebnicích



Procvičovací část učebnic

Vzhledem k velkému počtu příkladů ve všech učebnicích jsme nejprve vytvořili jejich jednotlivé kategorie. Množinu všech příkladů použitých v učebnicích jsme rozdělili na tři kategorie: otázka, výpočet, induktivní a deduktivní úlohy.

Tab. 4 Charakteristika kategorií použitých příkladů

Název kategorie	Charakteristika	Příklad úlohy
otázka	Jedná se o úlohy, které vyžadují přímou odpověď. Není nutné nic počítat.	Vysvětli pojem Definiční obor funkce.
výpočet	Řešitel používá k řešení známý výpočet, pouze procvičuje známé postupy.	Vypočítejte prvních pět členů aritmetické posloupnosti, když víte: $a_1 = 2$ a $d = 3$.
induktivní a deduktivní úlohy	Čtenář musí hledat postup řešení, vyslovovat hypotézy, dokazovat je, ověřovat nebo dokazovat objevená nebo předložená tvrzení.	Dokažte větu. Zkoumejte dělitelnost čísel $n^2 + 5n + 6$, kde n je celé kladné číslo. Vyslovte hypotézu. (str. 258: Odvárko, Calda, Koloušková, Řepová.; Matematika 6, SPN 1987.)

Analýza této části učebnic byla zaměřena na druhy příkladů, které jsou ve cvičeních používány. Přímou se týkala zjištění četnosti těch úloh, které vyžadují od řešitele použití induktivních nebo deduktivních postupů řešení tak, jak je charakterizuje tabulka číslo 4. Abychom získali přehled o používání tohoto druhu příkladů v učebnicích, vypočítali jsme procentuální zastoupení induktivních a deduktivních úloh v jednotlivých učebnicích. Za procentovou část byl brán počet námi sledovaných úloh a jako základ posloužil počet všech úloh v učebnici.

U jednotlivých typů příkladů jsme nerozlišovali, šlo-li pouze o induktivní nebo pouze o deduktivní charakter úlohy. Námi sledované příklady mohly mít jen induktivní charakter (např. odvození vzorce, vyslovení hypotézy), nebo pouze deduktivní charakter (např. dokažte, že platí vzorec) nebo kombinaci obou přístupů.

Pro ilustraci výpočtu uvedeme následující příklad:

V učebnici **Posloupnosti a řady**:

- počet všech úloh 136,
- počet induktivních a deduktivních úloh je 26,

$$pp = \frac{26}{136}$$

$$pp = 19,1 \%$$

tedy procentuální zastoupení induktivních a deduktivních úloh (pp) v učebnici **Posloupnosti a řady** je 19,1 procent.

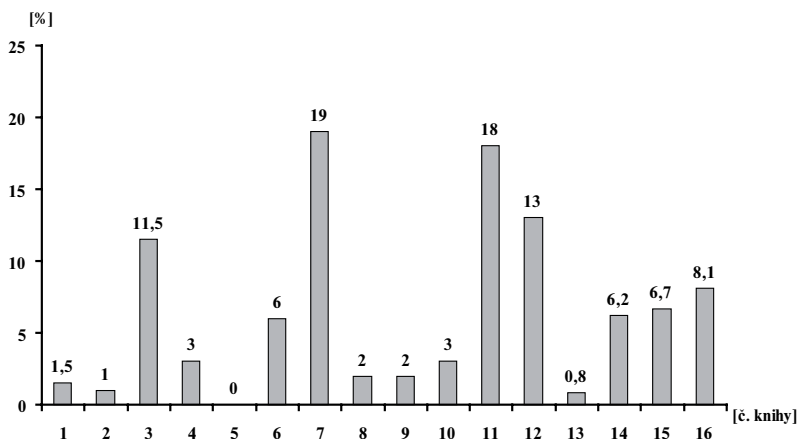
V následující tabulce číslo 5 jsou uvedeny počty procent zastoupení induktivních a deduktivních úloh v jednotlivých učebnicích.

Tab. 5: Procentuální zastoupení induktivních a deduktivních úloh v jednotlivých učebnicích

Číslo učebnice	Název učebnice	Zastoupení induktivních a deduktivních úloh v %
1	Matematika pro SOŠ a SOU 1. část	1,5
2	Matematika pro SOŠ a SOU 2. část	1
3	Matematika pro SOŠ a SOU 3. část	11,5
4	Matematika pro SOŠ a SOU 4. část	3
5	Matematika pro SOŠ a SOU 5. část	0
6	Matematika pro SOŠ a SOU 6. část	6
7	Posloupnosti a řady	19
8	Funkce	2
9	Analytická geometrie	2
10	Diferenciální a integrální počet	3
11	Komplexní čísla	18
12	Planimetrie	13
13	Rovnice a nerovnice	0,8
14	Stereometrie	6,2
15	Kombinatorika, pravděpodobnost, statistika	6,7
16	Goniometrie	8,1

Z této tabulky byl opět vygenerován graf číslo 2, který procentuální zastoupení induktivních a deduktivních úloh ve všech učebnicích převádí do grafické formy. Z důvodu přehlednosti jsou v grafu číslo 2 uvedeny namísto názvů jednotlivých knih pouze jim přiřazená čísla, přičemž jednotlivá přiřazení čísel jsou uvedena v tabulce číslo 5.

Graf 2: Procentuální zastoupení induktivních a deduktivních úloh v učebnicích matematiky



Závěr

Z výsledků provedené analýzy je patrné, že každý autor preferuje různé přístupy k výkladu, které používá při psaní učebnic. Nejvíce byly ve všech učebnicích zastoupeny tyto výkladové prostředky: přímý výklad s motivací (34,4 %), přímý výklad bez motivace (31 %) a nepřímý výklad s motivací (24,5 %). Induktivní a deduktivní výkladové prostředky jsou ve všech sledovaných učebnicích zastoupeny jen řídce. Nejvyšší četnost jsme zaznamenali u výkladového prostředku *výklad pomocí úkolů s motivací* (7 %). Učebnice, ve kterých jsou induktivní a deduktivní výkladové prostředky používány nejvíce, jsou: Matematika pro SOŠ a SOU, 6. část a Goniometrie, Funkce a Posloupnosti a řady, vše učebnice pro gymnázia. Tyto dvě učebnice jako jediné používají při výkladu i heuristické strategie. Jsme přesvědčeni, že tam, kde byly induktivní a deduktivní výkladové prostředky v učebnicích použity, bylo jejich zařazení vhodné a mělo významný přínos pro čtenáře.

Učebnice s nejvyšším zastoupením induktivních a deduktivních úloh jsou: Posloupnosti a řady (19 %), Komplexní čísla (18 %) a Planimetrie (13 %), vše učebnice pro gymnázia. U učebnic pro SOŠ a SOU, má největší podíl zastou-

pení těchto úloh Matematika pro SOŠ a SOU 3. část (11,5 %), která tematicky zahrnuje následující kapitoly: Funkce, Goniometrie a trigonometrie a Stereometrie. Opět můžeme konstatovat, že použití těchto úloh v učebnicích bylo vhodné a mělo veliký přínos pro pochopení látky a celkové propojení získaných vědomostí.

Z celkového pohledu na výsledek analýzy učebnic vyplývá, že zastoupení induktivních a deduktivních přístupů používaných při výkladu, jakožto i zařazování úloh, při jejichž řešení musí student využívat induktivní a deduktivní přístupy, je velmi malé. Řádově se v průměru jedná o jednotky procent. Pokud si klademe za cíl, aby učitelé i žáci využívali heuristické strategie v mnohem větší míře, než je tomu doposud, je nezbytné nabízet jim v učebnicích mnohem větší počet návodů, příkladů a možností využití induktivních a deduktivních přístupů. Z tohoto úhlu pohledu se domníváme, že je zastoupení heuristických přístupů v učebnicích matematiky pro střední školy nedostatečné.

Vzniká přirozená otázka, zda by zvýšení podílu těchto metod přispělo k zefektivnění výukového procesu a vedlo ke kvalitnějšímu osvojení informací. Domníváme se, že větší zastoupení induktivních a deduktivních metod by mělo vliv na zkvalitnění výuky a zároveň by dopomohlo k většímu využívání těchto metod samotnými učiteli. Seriózní odpověď na tyto domněnky však může dát jen další výzkum.

Literatura

- BREW, A. Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. In *Higher Education Research & Development*, Vol. 22. No. 1. Routledge 2003. ISSN 0729-4360
- BŘEHOVSKÝ, J., EMANOVSKÝ, P. Induktivní a deduktivní přístupy ve výuce matematiky na SŠ. In *Sborník z XXVII. mezinárodního kolokvia o řízení vzdělávacího procesu*. Brno, 2009, 31. ISBN 978-80-7231-650-2
- BŘEHOVSKÝ, J., EMANOVSKÝ, P. On Effectivity of Inductive Methods in Mathematical Education at Secondary School. In *Problems of Education in the 21st Century*. Lithuania: 2010. ISSN 1822-7864.
- CALDA, E., PETRÁNEK, O., ŘEPOVÁ J. *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť, 1. část*. Praha, SPN, 1986.
- CALDA, E. *Komplexní čísla*. Praha, Prométheus, 1996. ISBN 80-85849-85-2

- CALDA, E., DUPAČ, V. *Kombinatorika, pravděpodobnost, statistika*. Praha, Prométheus, 1993. ISBN 978-80-7196-365-3
- EMANOVSKÝ, P. Možnosti experimentálně induktivního přístupu ve vysokoškolské výuce matematiky. In *Sborník z XIX. Mezinárodního kolokvia o řízení osvojovacího procesu*. Vyškov, 2001, s. 87–89. ISBN 80-7231-071-2.
- HRUBÝ, D., KUBÁT, J. *Diferenciální a integrální počet*. Praha, Prométheus, 1997. ISBN 80-7196-063-2
- CHARVÁT, J., ZHOUF, J., BOČEK, L. *Rovnice a nerovnice*. Praha, Prométheus, 1994. ISBN 978-80-7196-154-3
- KOČANDRLE, M., BOČEK, L. *Analytická geometrie*. Praha, Prométheus, 1996. ISBN 80-7196-120-5
- KOLOUCHOVÁ, J., ŘEPOVÁ, J., ŠOBR, V. *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť, 5. část*. Praha, SPN, 1987.
- KOPKA, J. *Hrozny problémů ve školské matematice*. Acta Universitatis Purkynianae 40, Matematica I, Ústí nad Labem, 1999
- KOPKA, J. Jak přednášet budoucím učitelům matematiky? In *Sborník příspěvků z Mezinárodní konference kateder matematiky fakult připravujících učitele matematiky*. Liberec, 2000, s. 21–32.
- KOPKA, J. *Výzkumný přístup při výuce matematiky*. Acta Universitatis Purkynianae 133, Matematica, Ústí nad Labem, 2007.
- LLEWELLYN, D., JOHNSON, S. Science through a Systems Approach. In *Science Scope Vo. 31 No. 9*. National Science Teachers Association 2008. ISSN 0887-2376
- LLEWELLYN, D. *Inquire Within: Implementing Inquiry-Based Science Standards*. Corwin Press 2001. ISBN 0-7619-7745-7.
- MOLNÁR, J. *Učebnice matematiky a klíčové kompetence*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, ISBN 978-80-244-1722-6
- ODVÁRKO, O., ŘEPOVÁ, J., SKŘÍČEK, L. *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť, 2. část*. Praha, SPN, 1988.
- ODVÁRKO, O., ŘEPOVÁ, J. *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť, 3. část*. Praha, SPN, 1985.
- ODVÁRKO, O., CALDA, E., KOLOUCHOVÁ, J., ŘEPOVÁ, J. *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť, 6. část*. Praha, SPN, 1987.
- ODVÁRKO, O. *Posloupnosti a řady*. Praha, Prométheus, 1999. ISBN 80-85849-91-7

- ODVÁRKO, O. *Funkce*. Praha, Prométheus, 1996. ISBN 80-85849-09-7
- ODVÁRKO, O. *Goniometrie*. Praha, Prométheus, 1996. ISBN 80-7196-203-1
- PETRÁNEK, O., CALDA, E., HEBÁK, P. *Matematika pro střední odborné školy a studijní obory středních odborných učilišť, 4. část*. Praha, SPN, 1986.
- POMYKALOVÁ E. *Planimetrie*. Praha, Prométheus, 1993.
ISBN 978-80-7196-174-1
- POMYKALOVÁ, P. *Stereometrie* Praha, Prométheus, 1995.
ISBN 978-80-7196-178-9
- PRINCE, J., FELDER, R., M. Inductive Teaching and Learning Methods: Definition, Comparisons and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), pp 123–138.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno, PAIDO, 1998.

Kontaktní adresa

Jiří Břehovský, jiri.breh@seznam.cz
Tichá 171, 41703, Dubí 3
zaměstnavatel:
Univerzita J. E. Purkyně, FVTM
Na Okraji 1001/7, 40001, Ústí nad Labem

HODNOCENÍ ZÁVĚREČNÝCH ESEJÍ STUDENTŮ ZDRAVOTNICKÝCH STUDIJNÍCH OBORŮ S VYUŽITÍM METODY OBSAHOVÉ ANALÝZY

Robert Klos, Kateřina Ivanová

Anotace

Článek popisuje analýzu závěrečných esejí z etiky posluchačů kombinovaného studia (ošetřovatelství, management zdravotnictví) Lékařské fakulty UP v Olomouci. Část kombinované výuky etiky byla realizována prostřednictvím e-learningu, kde hlavní osu tvořil distanční text Zdravotnická etika.

Základ pro hodnocení závěrečných prací představovala metoda obsahové analýzy. Metodou komparace pak byly jednotlivé výsledky zpracovány dle jednotlivých studijních oborů. Na základě výsledků vyplývajících z hodnocení a porovnání všech závěrečných esejí se přistoupilo ke změnám v distančním textu Zdravotnická etika. K nejvýznamnějším úpravám provedeným v textu patří zařazení didaktického testu, kterým studenti prokazují, že si osvojili základní etická témata, rovněž i častější realizace on-line diskuzí na požadovaná témata. Tyto zásahy v praxi přispěly k celkovému zkvalitnění distančního textu.

V současném akademickém roce se již připravuje distanční text pro studenty všeobecného a zubního lékařství, tak aby sloužil jako jedna ze základních opor pro vypracování závěrečné eseye. Příprava probíhá v rámci projektu ESF *Inovace studijních disciplín na Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky LF UP v Olomouci* (reg. č. CZ.1.07/2.2.00/15.0292).

Klíčová slova

E-learning, zdravotnická etika, ošetřovatelství, management zdravotnictví, obsahová analýza, komparace, evaluace.

Classification of Final Essays Written by Students of Health Care Study Majors

Annotation

The article describes the analysis of final essays on Ethics by students of the blended form of study (Nursing, Health Care Management) at the

Faculty of Medicine and Dentistry, Palacký University, Olomouc. A part of the blended study was carried out by means of e-learning with the distance study text Nursing Ethics as its main pillar.

The basis of evaluation of the final essays was represented by the content analysis method. The results according to each major were processed with the comparison method. On the basis of the results rooted in evaluation and comparison of all the final essays, some changes were made in the distance study text Nursing Ethics. Among the most important changes there were the implementation of didactic text, by means of which students prove they have learnt the basic ethic issues, as well as more frequent online discussions on required topics. These amendments helped overall improve the distance study text in practice.

In the current academic year a distance study text for Dentistry students is being prepared so that it can be used as one of the basic pillars for writing final essays. The preparation runs within the ESF project *Innovation of the Study Disciplines at the Department of Social Medicine and Health Policy - Faculty of Medicine and Dentistry - Palacký University, Olomouc* (reg. no. CZ.1.07/2.2.00/15.0292).

Key words

E-learning, nursing ethics, nursing (field of study), health care management (field of study), content analysis, comparison method, evaluation.

Úvod

Množství důležitých informací, které si musí studenti lékařských a zdravotnických oborů během studia osvojit, se v návaznosti na rozvoj vědy a mediálních technologií neustále rozšiřuje. Proto se již řadu let právem diskutuje na téma, jak co nejlépe předat potřebné množství informací a dovedností studentům těchto náročných oborů během jejich pregraduální přípravy. V podstatě jde o to, jaké výukové postupy a metody budou pro výuku na lékařských a zdravotnických fakultách nejvhodnější, tak aby studenti nebyli ještě více zatěžováni a aby si mohli co možná nejvíce studium řídit sami. To neznamená, že by si studenti určovali, co budou pro své vzdělání a pozdější praxi potřebovat. Naopak. Základem bude vždy dobře zpracované curriculum jednotlivých studijních oborů, ze kterého se nesmí slevovat. K větší efekti-

vitě celého výukového procesu by mělo vést použití moderních výukových forem, metod a technologií, např. brainstorming, simulace, prožitkové aktivity, vizualizace, případové analýzy apod., které budou uplatňovány zejména ve prospěch samotných studentů.

K takovým moderním technologiím bezesporu patří e-learning, který v posledních letech zažívá prudký rozvoj ve výuce zejména na vysokých školách. Lékařské a zdravotnické fakulty nejsou výjimkou. E-learningem se zde rozumí vzdělávání realizované s využitím elektronických technologií, zejména informačních technologií a internetu. E-learning zde nejčastěji bývá realizován v podobě tzv. blended learningu (WALSH, 2005), tedy kombinací prezenční a distanční formy výuky.

Na Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen Ústav) byl v roce 2003 spuštěn e-learning jako podpora výuky zdravotnické etiky pro prezenční i kombinované studium nelékařských oborů (ošetřovatelství a management zdravotnictví). Tato e-learningová podpora výuky byla financována rozvojovými programy MŠMT (projekty 56/2002 a 59/2002). Jako learning management system byl vybrán LMS Unifor 2.0.

Pro vysvětlení – learning management system (LMS) je řídicí systém, který umožňuje organizaci všech jednotlivých kurzů, modulů a programů, ale také pomáhá při organizaci e-learningových textů, hodnocení studijních výsledků a zprostředkování zpětné vazby. Mezi hlavní funkce LMS tak patří správa kurzů, organizace studijních materiálů, veškerá komunikace a hodnocení studentů (Barešová, 2003).

Pro výuku etiky doc. PhDr. Kateřina Ivanová, Ph.D., vytvořila distanční text Zdravotnická etika, který byl doplňován tematickými semináři (tutoriály), na kterých se diskutovala konkrétní dilemata zdravotnické praxe od těch nejzávažnějších (eutanazie, interrupce, spravedlnost ve zdravotnické péči, dodržování povinné mlčenlivosti) až po etické problémy všedního dne zdravotníka (vztah lékař – sestra, jednání s pacienty a jejich rodinami, respektování autonomie a intimity pacienta aj.).

Po zavedení distančního textu do výuky etiky u výše zmíněných oborů bylo nutné vyhodnotit, zda se dosáhlo stanovených vzdělávacích cílů a výstupních kompetencí studentů, tak jako v případě výuky bez využití distančního textu a e-learningu.

Metodika

V akademickém roce 2003/04 tedy byla zahájena na Ústavu výuka etiky za využití e-learningu jako inovativní technologie, která zde při výuce nelékařských oborů zatím nebyla využita. E-learning byl realizován v podobě tzv. blended learningu, který se pro výuku na školách se zdravotnickým zaměřením jeví jako nejvhodnější (Klos, 2005). To vše probíhalo v rámci kombinované formy výuky.

Základ e-learningové výuky etiky na Ústavu představuje distanční již zmíněný text Zdravotnická etika, jako tutor pro zde působí Mgr. Robert Klos.

Celý text je tvořen pěti tematickými kapitolami, které svým obsahem kopírují syllabus schválený pro prezenční a kombinované studium. Forma textu je interaktivní, doplňovaná častými příklady, otázkami a odkazy. Studentovi je tak částečně nahrazována osoba přednášejícího. Pro lepší orientaci jsou na pravém okraji každé stránky umístěny tzv. distanční ikony, které práci s textem velmi usnadňují.

Jednotlivé kapitoly mají stejnou strukturu. Na počátku je vždy popsáno, co se studenti v kapitole dozvědí, dále jsou zde uvedena klíčová slova a kolik času bude potřeba jejímu prostudování a splnění všech úkolů.

Úvodní kapitola seznamuje studenty s tím, co všechno budou muset zvládnout, tak aby studium e-learningového textu úspěšně zakončili. Čas určený k prostudování této kapitoly je 30 minut.

Ve druhé kapitole *Co to je etika?* si studenti ujasní, čím vším je podmíněn a ovlivněn etický postoj člověka, dále je zde vysvětlen předmět etiky a popsány její metody. Podstatnou částí kapitoly je také vymezení pojmu dilema, což bude důležité při hodnocení esejí. Čas potřebný k prostudování kapitoly je 4,5 hodiny.

Následující kapitola *Historické kořeny zdravotnické etiky* je věnována starověkým základům lékařské etiky. Ty jsou zde představeny zejména prostřednictvím Hippokratova odkazu. V kapitole je popsán vliv křesťanství a judaismu na formování postojů tehdejší evropské civilizace. Tato část textu je podstatná pro pochopení vývoje etických postojů a hodnot našich předků. Studenti by si měli uvědomit, které etické hodnoty a principy minulosti mají své místo i dnes a které jsou z pohledu současné vědy jen těžko realizovatelné. K prostudování kapitoly je zapotřebí 4,5 hodiny.

Třetí kapitola *Současnost zdravotnické etiky* je zaměřena na rozvoj lékařské a zdravotnické etiky v období po 2. světové válce až do současnosti. Jsou zde

vysvětleny nejdůležitější principy současné etiky a zároveň nejznámější etické teorie. Předpokládaná doba studia je 5 hodin.

Závěrečná kapitola *Vztah práva a zdravotnické etiky* studenty seznámí s nejvýznamnějšími mezinárodními i tuzemskými etickými kodexy, které se dotýkají oblasti zdravotnictví a lidských práv. Některé kodexy (Úmluva o biomedicině, Kodex zdravotních sester, Práva pacientů) zvláště důležité pro praxi studentů jsou uvedeny v plném znění. Prostudování kapitoly by mělo trvat 3,5 hodiny, ovšem k bližšímu poznání všech důležitých kodexů je nutné samostudium.

Poslední část textu obsahuje popis zadání závěrečných esejí, které byly podrobeny obsahové analýze. Zadání bylo v distančním textu zařazeno jako tzv. dlouhý úkol (závěrečný úkol), který patří mezi tzv. tutor marked assignment TMA, neboli práce opravované tutorem POT (Zlámalová, 2008). POT slouží k tomu, aby si tutor ověřil, zda student danou problematiku správně pochopil a může tak pokračovat ve studiu. Eseje měly tedy ukázat, jak jsou studenti schopni se samostatně vyjádřit k některému z etických dilemat zdravotnické praxe. Vyhotovení eseje bylo rovněž nezbytné pro získání kolokvia z tohoto studijního předmětu.

Zadání eseje bylo následující: „*Vyberte si etický dilematický příběh, který Vás zaujal, ať již z vlastní praxe nebo z novin, či jiných médií. Nebo také z vyprávění kamarádky, kolegyně či přítele. Popište jej. Pokud budete čerpat z literatury či jiných médií, nezapomeňte na přesnou citaci.*

Rozpoznejte, který etický princip byl ve Vašem příběhu porušen nebo naopak naplněn. Příběhy mohou mít i pozitivní ladění. Pojmenujte tento princip a popište, na základě čeho jste ho rozpoznali. Principů můžete rozpoznat i více, ale musí to být sekularizované etické principy prvního řádu. Na závěr napište Vaše zhodnocení, názor, polemiku.

Celý úkol nesmí být kratší než 1 strana formátu A4 a delší než 2 stránky formátu A4. Pro psací stroj uvádím normu na stranu A4, což je 60 úhozů a 30 řádků, pro počítačové zpracování je nejlepší typ písma ARIAL, ale může být i Times New Roman, velikost písma 12 a řádkování 1,5“ (Ivanová, 2002).

V distančním textu bylo zároveň uvedeno, jak budou eseje hodnoceny:

1. *podle toho, jaké si vyberete téma,*
2. *jak jej zpracujete, popíšete, odcitujete,*
3. *jakým způsobem rozpoznáte etické principy,*
4. *zda jste opravdu napsali literární útvar zvaný esej,*
5. *váš etický přístup k celkovému hodnocení příběhu (Ivanová, 2002).*

Pro hodnocení esejí byla vybrána metoda obsahové analýzy. Obsahovou analýzu vyvinul ve třicátých letech Bernard Berelson zejména pro účel analýzy obsahu médií. Postupně však našla tato metoda své uplatnění i ve společenských vědách a humanitních oborech (KRONICK, 1997). V pedagogice lze obsahovou analýzu například využít u zkoumání kritického myšlení studentů při komunikaci vedené prostřednictvím počítačů v prostředí distančního vzdělávání (Buraphadeja, Dawson, 2008). Jde tedy o metodu, která poskytuje objektivní, systematický a kvantitativní popis a rozbor písemných materiálů (Schneider, Koudelka, 1993). V našem případě jde o analýzu závěrečných esejí studentů kombinované formy studia nelékařských oborů.

Analýza závěrečných prací

Výzkumné téma:

Obsahová analýza závěrečných etických esejí studentů oborů ošetrovatelství a managementu zdravotnictví v kombinované formě studia.

Výzkumné otázky:

Výzkumné otázky byly stanoveny na základě obsahu distančního textu Zdravotnická etika, jehož studium bylo pro studenty povinné. Pro samotné hodnocení e-learningové výuky je důležité zaměřit se na témata, která si studenti volí, dále na využití etických opor pro obhajobu vlastních závěrů a také práci s informačními zdroji a jejich citace. Pro hodnocení bylo neméně důležité celkové vyznění jednotlivých esejí. Výsledné znění výzkumných otázek:

1. *Jaká témata pro své eseje budou studenti volit?*
2. *Budou se studenti ve svých esejích odkazovat na etické principy, kodexy či obecně uznávané morální autority?*
3. *Budou studenti pracovat s informačními zdroji?*
4. *Splní všichni studenti zadání práce?*
5. *Jaká bude celková úroveň závěrečných esejí?*

Výzkumný vzorek:

Pro obsahovou analýzu byly vybrány závěrečné eseje studentů kombinované formy studijních oborů ošetrovatelství ($n = 56$) a management zdravotnictví ($n = 18$). U studentů kombinované formy se předpokládá častější využívání distančních opor, protože nejsou v každodenním osobním kontaktu s jednotlivými pedagogy či ostatními studenty.

Obě studijní skupiny měly k dispozici jako základní studijní oporu distanční text Zdravotnická etika, který byl studentům zpřístupněn prostřednictvím LMS Unifor. Výuka etiky na LF UP v Olomouci probíhala pod garancí Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky.

Samotná analýza byla provedena u každé skupiny zvlášť a výsledky byly vzájemně porovnány.

Charakteristika obou zkoumaných skupin:

V následujícím přehledu jsou uvedeny všechny podstatné charakteristiky obou skupin studentů, které mohou mít vliv na výsledky analýzy:

- Společné charakteristiky: studium při zaměstnání; zaměstnání ve zdravotnictví; studium stejného e-learningového textu; totožný tutor; studium ve stejném akademickém roce.
- Odlišnosti: studijní zaměření; dosažené vzdělání (pozn. uchazeči o studijní obor management zdravotnictví musí mít alespoň bakalářské vzdělání); hodinová dotace prezenční výuky etiky (ošetřovatelství 10 hod., management zdravotnictví 5 hod.); poměrné zastoupení žen a mužů v jednotlivých skupinách (ošetřovatelství – 96,4 % žen, 3,6 % mužů; management zdravotnictví – 80 % žen, 20 % mužů)

Zpracování výsledků šetření

V případě obsahové analýzy se jedná o určitou kvantifikaci kvalitativních dat (např. výběr tématu eseje). Proto je tedy možné postupovat podobně jako v případě klasicky kvantitativně orientovaných výzkumů. Obecně se postupuje v následujících krocích: uspořádání dat a sestavení tabulek četností; grafické znázornění naměřených dat; výpočet charakteristik polohy; výpočet charakteristik rozptýlení (Chráska, 2007).

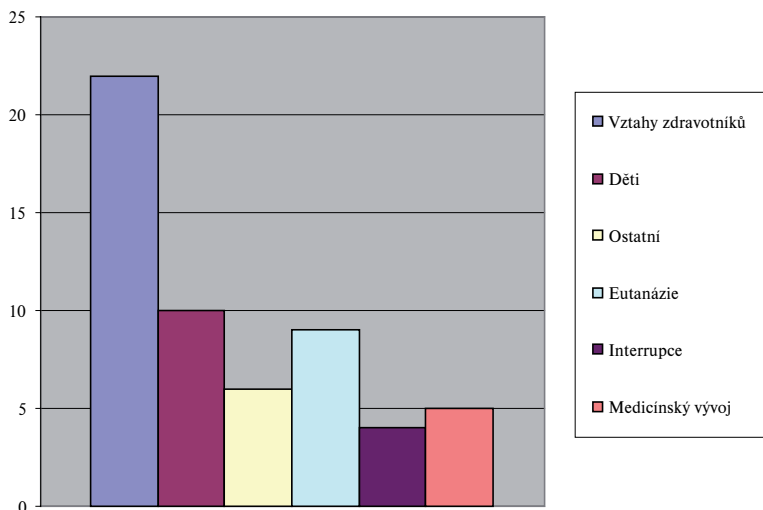
Všechny závěrečné eseje byly zpracovány stejným způsobem. Z celkového souboru ($n = 74$) bylo náhodně vybráno 15 prací (11 ošetřovatelství, 4 management zdravotnictví), které byly nejdříve podrobně přečteny. Na základě studia těchto náhodně vybraných esejí a stanovených výzkumných otázek byly vytvořeny výzkumné hypotézy pro jednotlivé skupiny. Poté se vyhotovily jednotlivé operativní kategorie, které se začlenily do přehledných tabulek. Do těchto tabulek se také zapisovala četnost sledovaných kategorií, tentokrát u všech zkoumaných esejí. Z vyplněných tabulek byly vytvořeny přehledné grafy, které sloužily jako základ pro hodnocení výsledků šetření obou skupin.

Jako názorná ukázka postupu je zde uveden příklad, jak byly zpracovány výsledky u výzkumné otázky č. 1: *Jaká témata pro své eseje budou studenti volit?* V tabulce 1 a v grafu 1 jsou zpracovány eseje studentů kombinovaného studia ošetřovatelství.

Tab. 1: Okruhy témat

Okruhy témat	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vztah zdravotníka s pacienty, s kolegy, se seniory	22	39,29 %
Děti	10	17,86 %
Ostatní (umírání, pochybení zdravotníků, média a zdravotnictví, pacientova rodina, financování, distribuce prostředků, korupce)	6	10,71 %
Eutanázie	9	16,07 %
Interrupce	4	7,15 %
Medicinský vývoj (kmenové buňky, klonování, transplantace, umělé oplodnění, apod.)	5	8,92 %
Celkem	56	100 %

Graf 1: Rozdělení esejí do jednotlivých tematických okruhů



Uvedeným způsobem byly zpracovány všechny výzkumné otázky u obou studijních skupin. Každá část prací (ošetřovatelství, management) byla nejdříve hodnocena zvlášť a poté byly obě části porovnány navzájem. Na základě uvedených zjištění byly navrženy změny v distančním textu Zdravotnická etika.

Vyhodnocení obsahové analýzy

I. Vyhodnocení obsahové analýzy závěrečných esejí studijní skupiny ošetřovatelství:

K výzkumné otázce č. 1: *Jaká témata pro své eseje budou studenti volit?*

Studenti kombinované formy skutečně z velké části vybírali témata pro závěrečné eseje ze své každodenní zdravotnické praxe. Téměř 40 % z nich se zabývalo různými vztahy zdravotníků s pacienty. Mezi nejvíce zastoupená témata patřila problematika seniorů a duševně nemocných pacientů. Jedním z důvodů tohoto výsledku může být i demografický vývoj u nás, kdy celá populace stárne, což má dopad zvláště na zdravotnictví.

Zajímavé bylo zjištění, že se 10 studentů (17,9 %) zabývalo tematikou dětských pacientů, přestože jsme se tomuto tématu na seminářích téměř nevěnovali. Jistý vliv na tuto skutečnost mohou mít i média, kde jsou často práva dětí a jejich porušování zmiňována.

Naproti tomu studenti se dilematickým tématům už tolik nevěnovali. Asi třetina studentů (32 %) vyjadřovala svůj postoj k eutanázii, interrupcím a otázkám, které jsou spojeny s vývojem medicíny. V případě eutanázie bylo rozdělení pro a proti rovnoměrné, v každém případě však probíhala diskuse nad jinými možnostmi, např. paliativní medicína.

K výzkumné otázce č. 2: *Budou se studenti ve svých esejích odkazovat na etické principy, kodexy či obecně uznávané morální autority?*

Přestože byly na seminářích i v e-learningovém textu jednotlivé etické principy i etické kodexy podrobně probrány, více než polovina studentů opírala svá tvrzení pouze o vlastní intuici a zkušenosti.

Zde se jednalo zejména o etické principy I. řádu (Beauchamp, Childress, 2001). *Princip non-maleficence* – zakazuje ublížit, poškodit nebo dokonce usmrtit jiné a má vztah k zásadě „*primum non nocere*“. *Princip beneficence* – představuje pozitivní dimenzi non-maleficence, předcházet poškození, odstraňovat je a současně podporovat dobro. Všechno, co děláme, děláme pro dobro nemocného, naše činnost musí být vedena snahou prospět nemocnému. Rizika léčení nesmí převyšovat jeho přínos, princip autonomie,

princip autonomie. *Princip respektu k autonomii* – k sebeurčení a samostatnosti nemocného, tzn. respekt ke stavu nezávislého, samostatného jednání, bez zevního ovlivnění. Autonomie předpokládá schopnost nemocného zvážit a rozlišit jednotlivé alternativy a uskutečnit svůj vlastní plán. *Princip spravedlnosti (justice)* – je princip, který má souvislost s rozdělováním zdrojů pro nemocné. Problémy omezenosti zdrojů v medicíně a obrovský nárůst finančních prostředků, plynoucích do zdravotní péče ve všech vyspělých zemích západního světa, se v poslední době staly největším etickým problémem.

K výzkumné otázce č. 3: *Budou studenti pracovat s informačními zdroji?*

Většina (= 60 %) studentů sice využilo ve svých esejích nějaký informační zdroj, (monografie, odborné články, sdělovací média) ovšem pouze 9 % z toho bylo citovaných dle normy. Tento údaj bohužel ukazuje na fakt, že studenti neumí správně pracovat s citačními odkazy. Vzhledem k tomu, že ve stejném ročníku by studenti měli odevzdávat bakalářskou práci k obhajobě, je nutné se práci s informačními zdroji více věnovat.

K výzkumné otázce č. 4: *Splní všichni studenti zadání práce?*

Zadání závěrečné esaje bylo v e-learningovém textu podrobně popsáno a přesto devět studentů nesplnilo kritérium jasné formulace problému a vlastního postoje. Šest studentů nedodrželo rozsah esaje. Většinou šlo o příliš krátké práce, až na jednu, která byla naopak velmi rozsáhlá, ovšem na úkor kvality. Pozitivní je zjištění, že si všichni studenti vybrali etické téma.

K výzkumné otázce č. 5: *Jaká bude celková úroveň závěrečných esejí?*

U závěrečného hodnocení esejí se posuzovalo, jestli mají odpovídající jazykovou úroveň, ale zároveň zda jasně popisují a řeší konkrétní etické dilema či problém. Největší důraz byl kladen na vyjádření vlastního postoje studentů k vyličenému etickému problému.

Celkové hodnocení dopadlo dle očekávání. To znamená, že pouze 12 (celkem 56) prací bylo dostačujících. Jako nedostačující nebyla označena žádná esej.

Z interpretace výsledků analýzy závěrečných esejí studentů ošetrovatelství vyplývá, že mají celkově velmi dobrou úroveň. Přesto je třeba klást větší důraz na práci s etickými oporami a informačními zdroji. Dále je nutno se více zaměřit na diskusi o dilematických tématech, tak aby byli studenti schopni se k těmto problémům samostatně a kvalifikovaně vyjádřit.

II. Vyhodnocení obsahové analýzy závěrečných esejí studijní skupiny management zdravotnictví:

K výzkumné otázce č. 1: Jaká témata pro své eseje budou studenti volit?

Studenti managementu zdravotnictví se téměř v 80 procentech zabývali tématy každodenní praxe. To se předpokládalo, protože jsou všichni zaměstnání, takže se s etickými konflikty mohou setkat poměrně často.

Dle očekávání byla nejvíce zastoupena témata spojená s problematikou administrativy zdravotnictví a vztahy zdravotníků, celkem 55,6 %. Překvapivé je, že 2 studenti zvolili pro svou práci jiné téma, než je zdravotnictví (reklama v prodeji).

I v této studijní skupině se objevily eseje na *téma komunikace se seniory*. To znamená, že i mezi stávajícími nebo budoucími manažery je tato otázka důležitá.

K výzkumné otázce č. 2: Budou se studenti ve svých esejích odkazovat na etické principy, kodexy či obecně uznávané morální autority?

Necelá polovina (45 %) studentů se v esejích odkazovala na některou z etických opor (monografie, etické kodexy). K tomu, aby se studenti více odkazovali na etické opory, by bylo dobré zvýšit počet hodin etických seminářů alespoň o 2 vyučovací hodiny. Současných 5 hodin seminářů v blokové výuce nedává možnost se u některých témat více pozastavit.

K výzkumné otázce č. 3: Budou studenti pracovat s informačními zdroji?

V této oblasti byla polovina prací s odkazy na různé informační zdroje (etické kodexy, monografie, sdělovací prostředky). Pouze dva studenti citovali dle normy. Všichni studenti již obhájovali minimálně bakalářskou práci, proto je překvapivé, že využití a správná citace informačních zdrojů nebyla samozřejmostí pro všechny. Bude tedy nutné se této tématice více věnovat.

K výzkumné otázce č. 4: Splní všichni studenti zadání práce?

U šesti prací (33,3 %) se nepodařilo jasně a srozumitelně formulovat etický problém či uvést vlastní postoj. To znamená, že se těmto studentům nepodařilo vypracovat esej dle zadání.

K výzkumné otázce č. 5: Jaká bude celková úroveň závěrečných esejí?

Celkové hodnocení esejí studentů managementu zdravotnictví dopadlo hůře, než se očekávalo. Tento předpoklad vycházel ze skutečnosti, že jde o magisterský studijní program, zatímco ošetrovatelství je bakalářský, tudíž studenti budou mít s písemnými pracemi větší zkušenosti. K hlavním důvodům takového výsledku patří zejména nedodržení zadání jak po formální

stránce, tak i po stránce obsahové. Tři eseje byly z těchto důvodů dokonce hodnoceny jako nedostatečné, protože nebyly vůbec zaměřeny na etické téma a rovněž nesplňovaly ani základní charakteristiku eseje.

Závěrečné práce studentů managementu zdravotnictví se nejčastěji zaměřovaly na témata každodenní praxe, přitom nejvíce byla zastoupena problematika vztahu zdravotníků a etické konflikty spojené s administrativou zdravotnictví. Tzv. velká témata byla zastoupena pouze dvěma pracemi. Šlo o problematiku eutanázie a interrupce. K největším nedostatkům patřilo nedodržení zadání etické eseje.

Diskuse

V závěrečné diskuzi byly porovnány výsledky obsahové analýzy s distančním textem Zdravotnická etika. Na základě této diskuze byly navrženy některé změny ve výuce etiky v kombinované formě studia u zdravotnických oborů. Při komparaci se postupovalo dle jednotlivých výzkumných otázek.

Z výsledků analýzy jasně vyplynulo, že studenti častěji volí témata, která nejsou dilematické povahy. V případě témat, jako je eutanázie, umělé ukončení těhotenství či otázky medicínského výzkumu, je potřeba v diskuzi daleko propracovanější argumentace pro obhajobu určitého postoje, než je tomu u témat, která mají jasná řešení.

V otázce výběru tématu bylo doporučeno během výuky etiky zařadit alespoň jednu moderovanou diskuzi na dilematické téma. Diskuze by byla pro všechny studenty povinná a tutor by byl moderátorem.

Přestože je v distančním textu historii lékařské a zdravotnické etiky, etickým kodexům a principům věnována poměrně značná část, studenti s etickými oporami při obhajobě svých tvrzení nepracovali. Proto se nedá předpokládat, že by např. etické kodexy využívali v praxi.

Zde by mohlo pomoci v distančním textu vytvořit didaktický test, který by přímo prověřoval znalost etických kodexů a principů. Úspěšné absolvování testu by bylo jednou z podmínek úspěšného zakončení kurzu.

Co se týká problematiky citačních odkazů a využívání informačních zdrojů, bylo překvapivé, že studenti managementu zdravotnictví, kteří museli obhajovat bakalářskou práci, se častěji neodkazovali na informační zdroje a jejich citace neodpovídaly příslušné normě, přestože na její dodržování bylo v úvodním tutoriálu upozorňováno a také je zmíněna v distančním textu.

V tomto případě bude vhodné, aby studenti závěrečnou esej zaslali tutorovi dříve než na konci semestru, kdy už není dostatek času na jejich doplnění či opravu. Zde je navrhováno, aby studenti zaslali své eseje nejpozději do 10. týdne semestru. Bude tak více času na individuální konzultace a studenti tak budou mít možnost s dostatečným předstihem odstranit všechny zjištěné nedostatky.

Dodržení zadání eseje, tzn. správně popsat vybraný problém či dilemma, je prvním předpokladem pro úspěšnou esej. Druhým velmi důležitým momentem je zaujmout k popisovanému dilematu vlastní postoj, který je možno dobře obhájit. Proto byla na dodržení zadání zaměřena velká pozornost. U skupiny managementu třetina prací nesplňovala zadání.

Stejně jako v předchozím návrhu by pomohlo, kdyby měl tutor možnost všechny eseje pročíst s dostatečným předstihem, tak aby měl i v případě nedostatečně hodnocené práce student možnost celou esej přepracovat, či vyhotovit novou. V distančním textu není potřeba nic zásadně měnit, protože je zde velmi dobře popsáno, co by esej měla splňovat.

U závěrečného hodnocení prací byl kladen důraz na celkové vyznění práce, ale přihlíželo se i k jednotlivým nedostatkům, které jsou uvedeny výše (např. nedodržení zadání, nesprávná citace apod.).

K tomu, aby hodnocení závěrečných esejí dopadlo lépe než v případě zkoumaných skupin, určitě přispěje na úvodním tutoriálu zdůraznění nutnosti dodržení zadání v distančním textu. Dále by mohl tutor využít hromadné komunikace přes LMS a studenty tak upozornit na dodržování správného zadání a termínu pro odevzdání závěrečné eseje.

Na základě zkušeností s distančním textem Zdravotnická etika a výsledků výše uvedené analýzy požádali autoři článku o dotaci z ESF na projekt, jehož hlavním cílem je inovovat i ostatní studijní disciplíny, které jsou garantovány Ústavem. Na základě rozhodnutí MŠMT byla dotace poskytnuta a v současné době probíhá realizace projektu *Inovace studijních disciplín na Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky LF UP v Olomouci* (reg. č. CZ.1.07/2.2.00/15.0292), jenž je financován z ESF a ze státního rozpočtu ČR. Mezi hlavní cíle projektu patří příprava kvalitních distančních textů pro studenty lékařské fakulty a zároveň jejich podrobná analýza po uvedení do výukové praxe.

Závěr

V současnosti se stávají elektronické technologie (např. e-learning) stále častěji nedílnou součástí vysokoškolského vzdělávání. U některých studijních disciplín je možné e-learningu využívat stoprocentně, v jiných případech (např. etika v nelékařských oborech) může e-learning tvořit jednu součást výuky. Pro úspěšnost vzdělávání prostřednictvím e-learningu je však důležité, aby tutoři spolu s autory jednotlivých distančních textů výuku pravidelně analyzovali a vyhodnocovali a zároveň prováděli změny dle aktuální potřeby. Z uvedeného šetření, které na Ústavu proběhlo, vyplývá, že k hodnocení e-learningových kurzů lze využít metody obsahové analýzy, která dovoluje kvantitativně zpracovávat kvalitativní obsahy výukových textů. Navrhnutá řešení, která vzešla z provedeného šetření, už byla do e-learningové výuky etiky zakomponována a na základě další obsahové analýzy bude vyhodnocena jejich úspěšnost v praxi.

Bibliografie

- BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Nakl. VOX, 2003. 175 s. ISBN 80-86324-27-3.
- BEAUCHAMP, T., L., CHILDRESS, J., F. *Principles of Biomedical Ethics*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2001. 554 s. ISBN 0-19-514332-9.
- BURAPHADEJA, V., DAWSON, K. Content Analysis in Computer-Mediated Communication: Analyzing Models for Assessing Critical Thinking Through the Lens of Social Constructivism. *The American Journal of Distance Education*. ISSN 0892-3647. 2008, č. 22, s. 130–145.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 39–68.
- IVANOVÁ, K. *Zdravotnická etika*. Distanční text. 2002
- IVANOVÁ, K., JURÍČKOVÁ, L. *Písemné práce na vysokých školách se zdravotnickým zaměřením*. 1. vyd. Olomouc: Vyd. Univ. Palackého, 2005. 96 s. ISBN 80-244-0992-5.
- KLOS, R. E-learning – výuka zdravotnické etiky na LF UP v Olomouci. In *Teórie, výskum a vzdelávanie v ošetrovatelstve*. Martin: UK, 2005. s. 633–640. ISBN 80-88866-32-4.
- KRONICK, J., C. Alternative Methodologies for Analysis of Qualitative Data, *Sociologický časopis*. Praha: ČSAV. ISSN 0038-0288. 1997, roč. 33, č. 1.

- SCHNEIDER, M., KOUDELKA, F. *Úvod do základů sociologických výzkumů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. 118 s. ISBN 80-7067-302-8.
- WALSH, K. Blended learnig. *British Medical Journal*, [on line] April 2005 [cit 2009-06-19] s. 829. Dostupné na WWW: <<http://www.bmj.com/cgi/content/full/330/7495/829>>.
- ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání a e-learning. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 145 s. ISBN 978-80-86723-56-3.

Projekty:

- Inovace studijních disciplín na Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky LF UP v Olomouci (reg. č. CZ.1.07/2.2.00/15.0292); řešitelé: Mgr. Robert Klos, doc. PhDr. Kateřina Ivanová, Ph.D.

MŠMT – Transformační a rozvojové programy:

- 56/2002 Koncipování nového studijního programu bakalář ošetrovatelství – všeobecná sestra, kvalifikační studium, kombinovaná forma
- 59/2002 Bakalářský studijní program oboru ošetrovatelství – porodní asistentka v kombinované formě studia k zařazení do systému celoživotního vzdělávání

Autoři

Mgr. Robert Klos

student DSP; Ústav sociálního lékařství a zdravotní politiky LF UP v Olomouci

e-mail: robert.klokan@email.cz

mobil: 602 668 504

doc. PhDr. Kateřina Ivanová, Ph.D.

přednostka Ústavu sociálního lékařství a zdravotní politiky LF UP v Olomouci

e-mail: katerina.ivanova@upol.cz

tel.: 585 632 701

RECENZE

RECENZE K PROJEKTU „HISTORIE JAKO LIDSKÝ PŘÍBĚH“ - VYUŽÍVÁNÍ AUTENTICKÝCH VÝPOVĚDÍ VE VÝUCE

Gabriela Baránková

JIRÁSKOVÁ V.: *„Historie jako lidský příběh“ - využívání autentických výpovědí ve výuce*. I. vyd. Praha: Čermák, 2010. Počet stran: 85. ISBN 978-80-154-8191-2

Tato recenze není recenzí v pravém slova smyslu, neboť recenzovat autentické výpovědi, na nichž je tento projekt založen, nelze. Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost proniknout do ukázek práce s projektem, mohu referovat o obsahu, metodě a formě tohoto projektu a do značné míry i reflektovat zkušenosti a zážitky, které nestandardní zpracování projektu představuje a umožňuje.

O holocaustu, koncentračních táborech, vyhlazování Židů a zrudnostech páchaných především na rasově nepohodlných lidech toho bylo napsáno, natočeno, a do kulturně historické pokladnice k uchování příštím generacím vloženo hodně. Dokonce tolik, že každý další pokus vyvolává pochyby, zda vůbec ještě může přinést něco nového a něčím překvapit.

Holocaust je silným tématem. Jeho zpracování zpravidla akcentuje obsahový aspekt s drsnou objektivní realitou, snad v přesvědčení, že deskripce zla, masových zločinů a jiných zvěrstev páchaných na lidech v co nejdetailejším vykreslení je fatálním prostředkem k dosažení žádoucího morálního, výchovného a vzdělávacího efektu. V úctě k množství ztracených životů a rokům odespaným z existence mnoha přeživších nelze dopustit, aby projevy takové zlovůle člověka k člověku byly zapomenuty. Na druhé straně je nezbytné si uvědomit důsledky rigidního setrvávání u tradičního způsobu prezentace národní minulosti. Od historických událostí II. světové války uplynulo více, jak půl století. Změnila se doba ve všech parametrech a s ní i lidé. Události zůstaly stejné, ale změnili se diváci, posluchači a čtenáři. Projekt doktorky Věry Jiráskové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze nazvaný „Historie jako lidský příběh“ vědomě nekopíruje „zaběhnuté koleje“ a více sází na formu, způsob podání a metody následné aplikace.

Autorka projektu je každodenně vystavena možnosti reflexe vysokoškolské mládeže. Má jedinečnou příležitost pozorovat, jak jednostranný přístup, mo-

notónnost a deskriptivní charakter zpracování dokážou téma v očích posluchačů devalvovat. Slévají zpracování – jinak třeba i velmi hodnotná – v jeden homogenní a nepříliš přitažlivý celek. Je zbytečné, aby bylo něco a priori odmítnuto ještě před „branami poznání“ jen díky formě, která neosloví. Autorka zvažuje efektivitu používaných metod a jejich redukce na „servírování“ faktů a sdělování „suchopárných“ dat. Odtud již není daleko k poznání, že „tudy cesta nevede“, zejména ne k mladé generaci. Cítí potřebu vyrovnat se s dobovým posunem ve výuce. Zřetelně si uvědomuje, že ani o „starých věcech nelze učit postaru“. Díky letité pedagogické zkušenosti cíleně hledá a nachází. Nachází nevyužitou potencialitu v autentických výpovědích pamětníků. Obavy, strach, stres, utrpení, naděje, bolest... Prožitky a emoce se stávají nosiči dobových událostí, evokují pocity naslouchajících a předávají jim informace, které se nakonec cestou individuálních prožitků uloží. Jak nenásilný, přirozený a přitom geniálně jednoduchý transport!

Práci s autentickým svědectvím je možno přijmout jako metodu k snazšímu průniku do problematiky a zajímavějšímu vstřebávání faktů. Stejně tak je třeba ocenit četné pozitivní „vedlejší efekty“ metody, které otevírají prostor k využití projektu nejen v oblasti původního určení, tj. v oborové didaktice občanské výchovy – základů společenských věd. Mnohovrstevnatost příběhů k tomu vytváří dobré předpoklady. Vybrané výpovědi balancují na hranici objektivního a subjektivního. Ono „subjektivní“, kterého se vědy o faktech a pedagogové tak často obávají, je zde vítanou „přidanou hodnotou“ a jakousi „ingrediencí“ obzvlášťující a zlidšťující příběhy plné nesvobody, útisku, utrpení a nenávisti. Každý z účastníků tragických událostí se s minulostí subjektivně vypořádal jinak. Nakonec i ten, kdo bude s projektem pracovat, i ten, komu bude užitečný, ho bude vnímat po svém. Podstata společensko-historického a tragicky lidského problému však zůstane stejná. Díky tomu je projekt nadčasový.

Výpovědi jsou nasáklé niternými myšlenkami svědků holocaustu a jejich zpracovanými i nezpracovanými emocemi. Je velmi zajímavé je percipovat a dál s nimi pracovat, např. z hlediska psychologického. Právě v tom spočívá význam autentické výpovědi, že vrství dvě výkladové polohy – „obsah výpovědi“ vztahující se k dobovému dění a osobněji laděné „vlastní sdělení“. Posluchač nebo čtenář má možnost vzpomínky pamětníků vnímat buď globálně, anebo „přepínat“ mezi jednotlivými platformami pohledu. Pokaždé se mu příběh vyjeví v jiné dimenzi, pokaždé se mu dostane jiného druhu poznání.

Je to právě důmyslný přístup k matérii, který odklání projekt od tuctovosti, poutá k němu pozornost a zvyšuje jeho využitelnost a celkovou hodnotu.

Pokud jde o koncepci projektu, nosnou linii zaujímá Zpověď Arnošta Lustiga. Při práci s textem je možno ji buď paralelně nebo alternativně vyslechnout přímo z kompaktu. Nabízená varianta je z didaktického – metodického hlediska zajímavá, neboť respektuje zvláštnosti stylu práce osob, jimž je projekt určen – někomu je bližší auditivní přístup, jiný se spokojí s koncentrovaným slovním přepisem. Alternativa současně překlenuje případnou nedostupnost kompaktu.

K jednotlivým tematizacím Lustigova vyprávění se průběžně vztahují výpovědi dalších, dobou a událostmi dotčených osob. Výběr pamětníků je proveden pečlivě s ohledem na tématické zaměření, čas a prostor tak, aby mohlo dojít k pokrytí, doplnění a vzájemnému prolnutí informací v rámci historického kontextu. Autorce se při výběru podařilo uhlídat výslednou „barevnost“ celku. Výběrem postihla jak pohledy mužů, tak i žen, prostých „vězňů“ i člena sonderkomanda, vzpomínky vztahující se bezprostředně k dění v koncentračních táborech, ale také k osobnímu a rodinnému životu. „Lidské příběhy historie“, jak je Jirásková nazývá, se skládají jako puzzle. Starostlivý výběr pamětníků a vzpomínek se autorce vyplácí. Odměňuje ji konkordanci hned na několika místech sdělení.

Lustig je osobnost a velký vypravěč. Posluchače zaujme v prvním momentu.

Vypráví životní příběh bez příkras, z pozice svobodného člověka, jako by ho tak blízký kontakt se smrtí opravňoval k nadhledu snad úplně nad vším. Neobává se, že bude pochopen jinak, ani nedává veřejnosti žádný návod k tomu, „jak“ má být pochopen. Je to „jeho příběh“, a je na každém, zda a nakolik jej přijme. Lustigovo vnímání „štěstí“ a „náhody“ by za normálních okolností mohlo být považováno za přehnané až cynické. Jenže okolnosti viděné prizmatem té doby nebyly normální. V podmínkách lidské selekce nabyly zcela jiného významu. Lustig zasvěcuje posluchače do praktik, které mu v lágru pomohly přežít – zbytečně na sebe neupozorňoval, zviditelňoval se jen, když např. mohl mít práci, která mu pomohla získat další čas „k dobru“, tzn. žít. Podává svědectví o diktátu přirozeného pudu sebezáchovy – o chování poznamenaném ponižující redukcí člověčenství na samou podstatu živočišného druhu. Lustig dokázal v nacistickém sevření najít „skulinu“, kterou trýznitelé v „honbě za árijstvím“ v pověstné národní

důslednosti nepostihli, a jednoduše ji využil. Psychické kvality mu umožnily situaci vyhodnotit a schopnosti včas se adaptovat. Ukázal skutečný poměr inteligence. Jako příslušník „méněcenné a zlikvidováníhodné rasy“ (a tisíce jemu podobných) zvítězil morálně i fyzicky. Právě proto Lustigovo poselství ve Zpovědi: „Kdo zná, je připraven se bránit“ vyznívá velmi přesvědčivě. Pro hloubku pravdivosti by mohlo být mottem projektu pro budoucí učitele.

Ve výpovědích ostatních lidí, běžně spíše méně známých nebo neznámých, jsou překvapivé detaily dokreslující kolorit dobových událostí. Jednotlivá sdělení také udiví kvalitou formulací. Nechce se ani věřit zpovědím, že lidé v ghettech v mezích vnuceného režimu dokázali žít všední – dokonce z jejich pohledu specificky příjemný – život. Svědčí to o síle a touze člověka žít za všech okolností. Tito lidé jsou ještě po všech těch letech schopni vyznat se z kladných pocitů k místu, jakým byl např. Terezín. V důsledku koncentrace obyvatel stejného původu (a osudu) se zde leckterým dostalo jinak chybějícího sociálního kontaktu, a díky přítomnosti židovské inteligence mnohým také příležitosti tajně se vzdělávat. Je dojemné číst o lidech bez rozdílu věku, jak lačnili po vzdělání v situaci, kdy nikdo z nich nevěděl, zda rozšíření obzoru či zušlechtění ducha, kterého se jim tím dostává, stihne použít ještě zítra, pozítří... Podvědomě se zocelovali, sebeutvrzovali a bojovali s nepřitelem. Málokoho by napadlo uvažovat o něčem tak mírotvorném jako je vzdělání, jako o „zbrani“. Také ve výpovědích ostatních svědků tehdejších událostí jsou poselství podobná Lustigovu. Tak např. R. Klügerová praví, že „přemýšlení o lidských situacích je vždycky odvozováním z něčeho, co známe, směrem k něčemu, co se dá poznat“. Ve výpovědích zaujme, kolik nadčasově použitelného moudra z hlediska různých aspektů života je v nich uloženo. Jen chtít z nabízeného vzít.

Z projektu lze vycítit, že vzpomínky zachycené ve výpovědích jsou hluboce intimní a pro očitě svědky událostí dodnes traumatizující. Minulost je v myslích těchto lidí stále bolestně přítomna. Zdá se však, že její sdílení s ostatními jim pomáhá, už pro vědomí, že přežili pro sebe i pro nás. Prožili hrůzy války, jako „kandidáti života a smrti“ prošli koncentračními tábory a přišli o své nejbližší. Nedobrovolně sražení na kolena opět našli sílu se vzchopit a začít znovu, i když s nepoměrně těžším břemenem v paměti. Autorka si všímá jemného přediva vzpomínek, které jsou i přes sebevětší snahu nesdílitelné adekvátně prožitému. Jen těžko se smíruje s tím, že autenticita zůstává adresátu sdělení něco dlužna. Je ku prospěchu záměru projektu, že

nepodléhá svodu tento prostor překlenout vysvětlováním a směřováním toho, kdo s projektem pracuje. Neuhlazuje ani nejitrí – nechává příběh působit, přičemž určení míry intenzity ponechává na každém. Vyhýbá se všemu, co by „konečného uživatele“ mohlo vést k pocitu vlastní zmanipulovatelnosti a zneužitelnosti. Už v tom lze spatřovat jeden ze zárodků úspěšného přijetí projektu studenty.

Skvělým nápadem projektu je zařazení reakcí studentů na některé pasáže použité ve výuce. Svědčí o odborně-pedagogické erudici autorky, že při vytváření textu „pro studenty“ se neizolovala, správnost svých domněnek a kroků si průběžně zkušebně ověřovala a názory studentů pro ilustraci nabídla. Reflexe – jinak obvykle kritického – mládí, je povzbudivě pozitivní. Studenti se prostřednictvím lidských zpovědí dobírají poznání, a to i sebe sama. Pod vedením Jiráskové jsou ochotni k sebereflexi. Nejednou jsou překvapeni sami sebou, svým myšlenkovým pochodem a citovou odezvou. Poznané se jim hluboce vrývá. Jejich pohledy však mají (a vždy budou mít) nesrovnatelnou výhodu časového odstupu, jako u čtenáře znajícího pointu příběhu předem.

Na hlavu dnešní mládeže se obvykle snáší kritika za neúctu k tradicím a celospolečensky uznávaným hodnotám, ale... „ruku na srdce a oči na práh – ten vlastní“. Máme před ním zameteno? Předkládáme-li nastupující generaci více celebrit než osobností, pak musíme očekávat tomu adekvátní odezvu. Námitka, že „doba je taková“, neobstojí. Jinakost doby spočívá v kvalitativní odlišnosti předkládaných vzorů, nikoli v jejich nepotřebnosti. I v tomto ohledu by projekt mohl splnit významnou funkci. Je důležité, aby generace vstupující do profesně a společensky aktivního života se naučila rozlišovat mezi autoritou nepodloženou a zaslouženou, mezi kýčem a kvalitou, individualismem a sdílením, stupiditou a inteligencí, barbarstvím a kultivovaností.

Nastupující generace bývá pro přisuzované charakteristiky někdy expresivně označována za „generaci Já“. Je dostižena násilím v různé podobě – reálnými válečnými událostmi, ale zejména surovým ztvárněním virtuálních realit a fantazii v uměleckém a jiném prostředí. Nelze se pak divit rezignaci na násilí a snadnějšímu podlehnutí dojmu, že podobné historické události jsou jen „uměle vykonstruované“. V důsledku se projevuje otrlost, otupělost, egoismus a také třeba paušálně pojatá antipatie k určitému druhu informací. Také to je důvod, proč evaluovat metody práce se studenty a zasadit se o přizpůsobení a zatraktivnění učiva, zejména v „silných“ tématech. Projekt Věry Jiráskové cílí na oblast rozvoje empatie studentů a patrně tak vystihuje

(a postihuje) „Achillovu patu“ současné mládeže. Nedávná analýza jedné psychologické studie Michiganské univerzity ukázala pokles empatie současných univerzitních studentů za posledních 30 let o plných 40 procent. Z výzkumu mimo jiné též vyplynulo, že se zmenšil zájem mladých o pocity druhých.

Ať již je současná mládež jakákoli, jedno jí nelze upřít – zájem komunikovat. V době „SMS zpráv“, „emailů“, „blogů“, „facebooků“, „skypů“, sociálních sítí a jiných technických prostředků a vymožeností je obtížné zachytit její pozornost. Volba „1. osoby singuláru“ v projektu je pravděpodobně tzv. trefou do černého, neboť vystihuje „frekvenci“, na jaké je moderní mládež schopna „přijímat“. Autentická výpověď se stává zprávou od odesílatele – pamětníka k příjemci – studentovi; zprostředkujícím „operátorem“ je v tomto případě pedagog. Na jednostrannost monologu – výpovědi navazuje sebereflexe – vnitřní dialog. Virtuální průchod stejnými událostmi nutí k zamyšlení, jak bychom reagovali v identické situaci, zda bychom cítili, prožívali či unesli totéž. Zpracování zaplavuje přívalem nových otázek a nutí hledat odpovědi. Využití autentických výpovědí ve výuce otevírá prostor atraktivnímu, neodosobněnému a tudíž velmi „živému“ způsobu osvojování informací prostřednictvím prožitku, porozumění a empatie. Autorka jistě mohla zvolit i jiný způsob, ale vsadila na práci s jazykem (zprostředkování sděleného slova přepisem, případně poslechem) a porozumění psanému textu.

Jirásková se vystavila dvojímu tlaku – nezahltit téma fakty nebo naopak z pohledu výukového předmětu „doplňkovým balastem“, a přitom neztratit autenticitu příběhu. Z celého projektu je zřetelné, jak moc se pro ni stala důležitá ryznost, přesnost, čistota a až „sterilní“ autenticita sdělovaného. Přestože se ve jménu těchto hodnot jako autorka vědomě upozaďuje, do kontinuity jednotlivých „scén“ nezasahuje a nechává vyniknout slova jiných promlouvajících, autorský podíl na projektu před vnímavým čtenářem neskryje. Sestavit „strom“ holokaustu o kmeni tvořeném průřezem Lustigova života a nechat jej v historickém kontextu rozvětvit ve výpovědích několika dalších životních příběhů Lustigových soupeřníků, vyžaduje značnou dávku zkušenosti, trpělivosti, znalostí, zanícenosti, invence a nepochybně i času stráveného po knihovnách a archivech. Je evidentní, že autorka musela k danému tématu prostudovat nespočet zdrojů. Projekt je příkladem toho, že tvůrčí přístup nemusí vůbec spočívat ve stohu autorsky popsanych stran, ale též ve stovkách hodin strávených hledáním výpovědí s kompatibilními, lehce konfrontačními či kontroverzními markanty a přemýšlením o výběru relevantních informací.

Množství energie vložené do projektu je znát „na první přečtení“. Jirásková se s textem, „hlavními protagonisty“ a projektem sžila. Nazývá-li Lustiga v textu místy „Arnoštem“, nepřijde to nezdvořilé, ani familiární, naopak v tom lze spatřovat, že si zachovala odstup a pohled pozorovatele. Sleduje, jak koncentrované a intenzivně prožívané události se stávají akcelerátorem psychického zraní mladého člověka – „Arnošt tenkrát“ a „Lustig poté“ reprezentují posun ve zkušenostech, názorech, jednání a hodnotovém systému.

Kdo by se domníval, že projekt je tvořen nesourodými fragmenty vzpomínek bezejmenných lidí, spletl by se. Pokud je souhrnem, pak snad jen v „pohotovostní poloze“, avšak při správném uchopení nechá rozvinout své přednosti. Vzhledem k vnitřním vazbám a souvislostem je možné projekt považovat za smysluplný celek. Projekt je primárně určen k využití studentům pedagogických fakult připravujících se na učitelskou dráhu, případně již působícím pedagogům k využití ve výuce základů společenských věd. Z hlediska metody však má projekt v sobě latentně vyšší ambici. Uplatnění by našel také v jiných výukových předmětech (např. psychologii, dějepise, českém jazyce a literatuře), dále třeba v projektové výchově, v pregraduální přípravě na jiných fakultách mnohých vysokých škol (např. právnických, filozofických, sociálních věd, humanitních studií, bezpečnostně právních apod.), po úvaze ve středních školách a dále prostě jako „zdroj“ (vzdělávací pořady, besedy a akce podobného typu ve školách, muzeích a památnících, k mediálnímu zpracování atp.).

Vedle toho „jaký“ projekt je a „co“ přináší, je třeba se zabývat otázkou, „zda“ je ho vlastně potřeba. Každého primárně napadne otázka, zda má smysl se k událostem holocaustu po tolika letech znovu vracet, zvláště, pokud jsme o něm slyšeli ve všech typech škol snad už „úplně všechno“. Příkladů svědčících pro jedinou, a to kladnou, odpověď je plná realita. Silící extremismus, sympatizování s fašistickým hnutím, rasová nenávisť, nesnášenlivost a nárůst trestných činů s rasovým podtextem, pokusy o zlehčování genocidy, názory zpochybňující existenci ghatt a koncentračních táborů, atd. To vše dokládá, že „paměťové stopy“ nebyly utlumeny ani na „protilehlé straně“. Toto nejsou argumenty pro hermetické uzavření jedné historické kapitoly a její opatření přelepkou „bez významu pro všední život“.

Ve společnosti početně narůstá skupina těch, kteří o holocaustu mají už jen zprostředkované informace. Chce se říct „naštěstí“, ale... Stále mladší a mladší lidé se vzdalují od novodobého milníku dějin. Varovná slova o této

„morální a fyzické apokalypse lidstva“ k nim doléhají z čím dál větší dálky a jsou přehlušovány pochybovačnými a cíleně manipulujícími tendencemi. Je jen na nich, čemu dopřejí sluchu? Nikoli. Člověku je bližší svoboda, ale i té se musí učit. Je na všech, kteří je vyprovází do života a předávají jim pomyslnou štafetu „aktivního bytí“, aby jim umožnili skutečnou svobodu rozpoznat a rozlišit opravdové hodnoty lidství tak, aby se před sebou, svými dětmi a dětmi jejich dětí nemuseli za nic ani stydět, ani omlouvat. Lidský život je krátký a zásadní chyby nevratné. Jen hlupák se nepoučí z minulosti a zkušenosti druhých a začíná „od nuly“. Autorka si uvědomuje pomíjivost okamžiku, kdy pamětníci události zatím ještě žijí mezi námi, a současně cenu jejich zkušeností. Ubývá těch, kteří mají „o čem“ vyprávět. Svým projektem se snaží, aby na druhé straně přibýlo těch, kteří neztratí zájem o jejich poselství. Usiluje nejen o udržení kontinuity dějinného dědictví, ale zejména o udržení jeho „funkčnosti“. V tom je smysl a význam projektu.

Novost a do jisté míry i exkluzivita projektu spočívá, jak již bylo zmíněno, v přístupu, metodě a volbě formy. Možná nejde v širokém pedagogickém kontextu o zásadní objev, ale nesporně o nový, moderní, originální a promyšlený nápad využít autentické výpovědi ve výuce. Jiráskové se povedlo konfrontovat informativně popisnou rovinu s tvůrčím a flexibilně připraveným pojetím tématu holocaustu. Postoj autorky však nemůže být chápán tak, že by tzv. „s vaničkou vylévala i dítě“, tj., že by zavrhovala využití deskriptivní formy ve výuce. Přestože projekt již částečně otestovala na studentech, nepředchází hodnocení výsledku, pouze naznačuje pozitiva, která by se v konečném srovnání mohla ukázat jako „rozhodující“. Osobně se domnívám, že Jirásková snesla mnoho argumentů (včetně těch „mezi řádky“) svědčících pro užitečnost a uplatnění projektu „Historie jako lidský příběh“ – využití autentických výpovědí ve výuce. Vybrané lidské příběhy charakterizovala příznačně jako „nutící nikoli k poslechu, nýbrž k naslouchání, přemýšlení, reflexi i sebereflexi“. Z didaktického hlediska se tak projektem vydala jasným směrem od encyklopedismu k tvůrčímu myšlení. V tom je její projekt velmi tendenční. Bylo by škoda, pokud by dostupnost projektu zůstala omezena jen na Pedagogickou fakultu UK v Praze a neotevřela se širší veřejnosti. Projekt si lze představit publikovaný v knižním vydání, eventuálně v podobě textů přenesených do nahrávky.

Pozitivním rysem zpracování je fakt, že vzpomínky Lustiga a dalších jsou zachyceny poutavou formou přijatelnou jak pro čtenáře, tak posluchače. Lid-

ský příběh umožňuje stát se jeho součástí. Projekt je o holocaustu, ale také o empatii a pocitech. Nevyhnu se jim na závěr ani já: Přiznám se, že jsem dlouho chodila kolem rukopisu projektu, než jsem se přiměla do něj začít – nikoli s nedůvěrou v projekt samý, ale z obav o obsah. S rukou připravenou na svazku jsem předjímal, zda jsem schopna unést „tíhu“ všech těch stran a popisů a pak po otočení poslední stránky s tímto „závažím“ žít jakoby nic. Záhy jsem poznala, jak snadné je otevřít se slovům a propadnout kouzlu skutečného příběhu skutečného člověka, ačkoli vypovídá o temné stránce lidských dějin, jakou bylo cílené vyvražďování lidí.

Židé se ve výpovědích přiznávají k pocitům viny, že si „dovolili luxus přežít“ a paradoxně se za to ještě stydí. Jak nepodobný pocit pocitu čtenáře, který přes všechny zprostředkované hrůzy a tragédie vychází „z příběhu“ posílený a navíc se bez racionálního důvodu cítí podivně provinile. Kontrast vzpomínek „poznamenaných krví“ a finálního prožitku čtenáře nebo posluchače je tak ostrý, že nutí k revizi emoce, zda snad ve výsledku „neprofituje“ na neštěstí druhých. Adresátu projektu se nabízí možnost pochopit, že příběhy – i přes povrchní syrovost – v sobě mají „teplé jádro“. Každý, kdo projde lágrem „s průvodcem“, si připadá zvláště vnitřně naplněn a aktivován. Do pomyslné společnosti pamětníků Terezína, Osvětimi, Buchenwaldu a dalších „továren na smrt“ vchází jako nezúčastněný a odchází jako „obohacený“, a to o lidskou zkušenost ze samé „hranice života“. Na základě vlastního prožitku si proto troufám vyslovit přesvědčení, že zpracování Věry Jiráskové zaujme i toho, kdo má před holocaustem jako „obávaným tématem“ psychické zábrany.

Poté, co jsem se seznámila s názory studentů obsaženými v závěru projektu, jsem zjistila, že jsou velmi podobné mým a že mi tak trochu „vzaly vítr z plachet“. Pátrala jsem po důvodu, z jakého snad nejsem schopna vlastního osobitého prožitku, který by byl mým individuálním otiskem příběhů, ale pak jsem si uvědomila nezdolnou sílu formy, která nikoho z nás nenutila, a přesto dovedla tamtéž. Projekt zaznamenal další konkordanci – nejen u „vypovídajících“, ale také na straně „naslouchajících“. Takovou moc nemá každý text. Jsme různí, avšak v zásadě stejní – jsme lidé (i když v zrcadle dějin se ne všem takového odrazu dostává). Pěstujme a kultivujme své lidství a nedopustíme, aby se nad námi někdo povyšoval nebo nás ponižoval – takové poselství si formuluji a odnáším z projektu já.

Jsem přesvědčena, že projekt Věry Jiráskové „Historie jako lidský příběh“ s podtitulem „využívání autentických výpovědí ve výuce“, má co sdělit. Je

smysluplným a záslužným počinem z hlediska didaktického i tématického a jako takový má budoucnost, naději získat svoje „publikum“ a široce se uplatnit. Stojí za to se jím zabývat.

Kontakt

JUDr. Gabriela Baránková
odbor vzdělávání a správy policejního školství
Ministerstvo vnitra
gabara@email.cz

ROZVOJ GRAFOMOTORIKY V PROJEKTECH

Martina Fasnerová

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

V loňském roce se na pultech knihkupectví v kategorii odborných publikací objevila kniha Jany Doležalové pod názvem *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Není to první kniha zmíněné autorky zabývající se prvopočátečním psaním u dětí preprimární a primární školy. Danou problematikou se autorka zabývá dlouhodobě. Z těchto důvodů lze konstatovat, že obsah publikace je nadstavbou toho, co doposud autorka vydala.

Rozvoj grafomotoriky u dětí preprimární a primární školy je stále velmi aktuálním a diskutovaným tématem. Autorka se zabývá danou problematikou i z pohledu současného kurikula, což dává dané problematice nový aktuální rozměr.

Publikace je psaná velmi srozumitelně. Je určena pedagogům jak mateřských, tak základních škol, kteří mají zájem na kvalitním rozvoji jemné motoriky u dětí předškolního mladšího školního věku. Je zřejmé, že publikace poslouží i jako velmi dobrý studijní materiál v pregraduální přípravě budoucích učitelů oborů Učitelství pro mateřské školy i Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Vzhledem k tomu, že obsahuje kapitolu Rodina, mateřská škola a grafomotorika, poslouží jako inspirace maminkám, které mají zájem na tom, aby bylo jejich dítě v elementární třídě úspěšné a bez grafomotorických obtíží.

Publikace je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části se autorka zabývá východisky, která ovlivňují bezproblémový rozvoj grafomotoriky u dětí zmíněné věkové kategorie. Teoretická část obsahuje sedm kapitol, ve kterých řeší autorka témata gramotnosti v předškolním věku dětí, věnuje pohled grafomotorice z pedagogického i psychologického hlediska, zkoumá předpoklady pro úspěšný rozvoj grafomotoriky, zabývá se rozvojem jemné motoriky, a to i z pohledu námětů pro jejich kvalitní rozvoj, a také jedna z již zmíněných kapitol řeší grafomotoriku z pohledu mateřské školy ve spolupráci s rodinou. Teoretická část je završena postavením projektu a projektové činnosti z teoretického hlediska, neboť při realizaci projektů se

setkáváme v praxi s velkými nedostatky a chybami při jejich tvorbě zejména v kontextu současného kurikula. Učitelky mateřských i základních škol zaměňují pojem projekt za monotematickou práci. Přitom projektová činnost je jednou z hlavních metod, prostřednictvím kterých jsou naplňovány nejen klíčové kompetence v preprimárním i primárním vzdělávání, ale také průřezová témata. V souvislosti s rozvojem grafomotoriky se dobře nastavenými projekty rozvíjí kreativita žáků a dobrovolnost při jejich zpracovávání. Je samozřejmé, že nadchnout děti pro daný projekt není jednoduché, dobrá motivace a zájem o spolupráci s ostatními žáky je pedagogickým mistrovstvím nadšených učitelů. Tato kapitola se proto jeví jako velmi nosná a pro publikaci důležitá.

V případě, že učitelky neznají správný postup při tvorbě projektu, autorka publikace nabízí i písemnou přípravu projektu, která by měla mít danou strukturu. Jedním z nejdůležitějších momentů je závěrečná fáze projektu, na kterou se často zapomíná. Zajištěním prezentace výsledků činnosti dětí a vyhodnocení celého projektu i jednotlivých dětí dává důležitou zpětnou vazbu pro pedagogy, kteří projekt s dětmi připravovali. Je potřeba znát potřeby dětí. Tedy co se jim líbilo při práci, co se jim podařilo, co se důležitého dozvěděly i naučily. Jak píše autorka zpětná vazba u projektu poskytne mnoho informací i o dětech.

Praktická část navazuje logicky na teoretickou část, a z těchto důvodů obsahem další kapitoly je konkrétní projektová činnost s příklady projektů pro rozvoj grafomotoriky. Obsáhlá přílohová část má také své nezastupitelné místo, neboť nabízí učitelům mnoho nápadů a již hotových projektů, které lze využít při tvorbě školních vzdělávacích programů.

Publikace je obohacena o mnoho fotografií i dalšího obrazového aparátu, který vhodně doplňuje text a působí velmi názorně s konkrétním ukázkami.

Pedagog má možnost vytvořit si portfolio projektů pro grafomotorický rozvoj dětí předškolního věku. V každém projektu je autorka zaměřuje pozornost na určitý druh materiálu, se kterým děti v průběhu projektu pracují. Mezi zmíněné materiály patří kamínky, oblézky různých velikostí, tvarů a barev, makovice, listy, šátky, provázky, drátky, těsto, hlína, modelína, sláma a nakonec i papír.

Projekt je motivován pohádkou, která vypráví neznámý příběh, v němž hraje daný materiál důležitou roli a prostřednictvím projektu děti řeší jeho cíle. S materiálem je manipulováno tak, aby docházelo k rozvoji jednoduchých tělesných i grafomotorických cvičení v rytmu říkadel, k rozvoji smyslového vnímání, správného úchopu psacího náčiní a zároveň k získání zkušeností

a prožitků s různými druhy materiálů. Děti zažívají zkušenosti všemi svými smysly, což podporuje jejich zručnost a kreativitu. V projektech dochází k naplňování nejen kognitivních didaktických cílů, ale také psychomotorických a afektivních současně. Přitom autorka klade důraz i na naplňování klíčových kompetencí žáků. Vše je doprovázeno jednoduchou rytmizací říkadel a jednoduchých lehce zapamatovatelných veršů. Dochází k rozvoji estetického vnímání dětí pro další rozvoj jejich osobnosti.

Autorka poskytuje odbornou literaturu určenou nejen k obohacení teoretického základu, ale přímo k jednotlivým projektům i pro práci s různými materiály, se kterými v rámci navržených projektů učitelé i děti pracují. Činnost, kterou autorka popisuje, je určena pro děti běžné populace.

Nabízí se téma k zamyšlení. Jak by projektová grafomotorická činnost oslovila nadané děti? Mimořádně nadané děti se v předškolním věku naučí samy z vlastní iniciativy a potřeby číst a psát. Vzhledem k tomu, že se tyto děti učí bez vnějšího zásahu a metodické podpory, učí se globálně a genetickou metodou. Samoučení v oblasti grafomotoriky však není bez následných obtíží. Většinou si děti zafixují špatný úchop psacího náčiní, a to má za následek jejich vyšší psychomotorickou zátěž a snadnější unavitelnost. I nácvik jednotažného lineárního písma v 1. ročníku základního vzdělávání je poté velmi náročné, neboť děti, které se samy naučí psát globálně, velkými tiskacími písmeny, považují přeučování do psací podoby písma za zbytečné a velmi namáhavé. Je však možné, že kdyby byly výše zmíněné děti vzdělávány v preprimárním vzdělávání pozitivní grafomotorickou činností prostřednictvím projektů, dosahovaly by lepších výsledků v oblasti jemné motoriky. V současné době se u nadaných dětí projevuje ve výše zmíněné činnosti spíše apraktičnost, což jejich výkon limituje. I tímto tématem by se nyní měli odborníci na danou problematiku zabývat.

Závěrem lze konstatovat, že publikace Jany Doležalové pod názvem *Grafomotorika v projektech*, je velmi zdařilou publikací, kterou můžeme doporučit všem, kterým záleží na tom, aby rozvoj dětí v oblasti grafomotoriky byl kvalitní a bezproblémový. Je určena jak odborníkům – pedagogům elementaristům, tak i studentům pedagogických fakult a v neposlední řadě i rodičům, kterým není rozvoj jejich dětí v oblasti grafomotoriky lhostejný.

Kontakt na autora

PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta UP v Olomouci

E-mail: martina.fasnerova@upol.cz

PEDAGOGIKA PROŽITKU

Jaroslava Kunstová

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

Kniha autorů Radka Hanuše a Lenky Chytilové je zajímavou publikací, která se věnuje problematice zážitkové pedagogiky. Autoři se zážitkovou pedagogikou profesně zabývají a jsou v této oblasti aktivně činnými odborníky. Radek Hanuš se specializuje na teorii, metodiku a vědecko-výzkumnou činnost zážitkové pedagogiky, Lenka Chytilová se věnuje zejména tvorbě a realizaci zážitkově vzdělávacích programů. Svých četných zkušeností využili rovněž při psaní knihy, která podle slov autorů slouží jako metodicko-praktický materiál všem pedagogickým pracovníkům zajímajícím se o zážitkovou pedagogiku.

Publikace je členěna do čtyř hlavních kapitol, v rámci jednotlivých podkapitol je pak konkrétní téma studováno podrobněji. První kapitola seznamuje čtenáře se zážitkově pedagogickými přístupy, vymezuje základní pojmy zážitkové pedagogiky a srovnává zahraniční modely zkušenostního učení. Dozvíme se například, že česká zážitková pedagogika se zakládá zejména na prožitcích, zážitcích a zkušenostech, neboť právě ty jsou v našem životě nenahraditelné, jedinečné, individuální a nepřenositelné. Z toho je zřejmé, že cílem zážitkové pedagogiky je rozvoj jedince, respektive rozvoj jeho osobnosti v nejrůznějších dimenzích. Nejdůležitějším úkolem zážitkového učení je zprostředkovat jedincům ty zážitky, které mají pozitivní vliv na rozvoj a obohacení osobních zkušeností. Dochází tak k rozvoji nejen fyzickému, ale především intelektuálnímu a morálnímu. Zároveň je důležité vycházet z předešlých zážitků, které lze aplikovat na zážitky současné a budoucí, abychom dosáhli osobnostního růstu. Koncepti zážitkové pedagogiky v českém prostředí představuje např. Prázdninová škola Lipnice, jejíž vznik, období vývoje a charakteristické rysy jsou v první kapitole popsány. Dále jsou rozebírány a srovnávány jednotlivé modely zkušenostního učení, při jejichž zpracování čerpali autoři zejména ze zahraniční literatury. Studium jednotlivých koncepcí bylo pro mě jako čtenáře poněkud náročné a nezáživné, oceňuji však grafické zpracování informací (schémata, nákresy, tabulky, obrázky atd.), které koresponduje s textem a usnadňuje jeho pochopení.

Druhá kapitola popisuje pedagogické a psychologické aspekty zážitkové pedagogiky. Dočteme se např. o motivaci, prostředcích motivace, osobnosti a přípravě pedagogů, evaluaci zážitkové pedagogického učení, základních technikách zpětné vazby atd. Tato kapitola nabízí rovněž přehled a orientační test nejdůležitějších předpokladů pro vedení a řízení projektů. Na závěr kapitoly autoři předkládají několik praktických tipů a doporučení, které prezentují v zobecněné podobě tak, aby byly použitelné v různých pedagogických situacích.

Třetí, v porovnání s ostatními, poněkud stručná kapitola se zabývá prostředky zážitkové pedagogiky. Nejčastěji se jako prostředek používá různé podoby fenoménu hry, která je chápána jako jeden z nejideálnějších a nejpřirozenějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti. *„Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň dovedností, životní zkušenost a provazujeme je s vědomím použitelnosti v životě. Ve hře prověřujeme své názory, hodnoty a postoje, ale získáváme současně poznatky o sobě, o druhých a okolním světě“* (s. 114). V kapitole se dočteme o klasifikaci her, jejich charakteru, formě, kritériích, popisu či uvádění her. Autoři rovněž uvádí výčet dalších programových oblastí zážitkové pedagogiky (pohybové aktivity, umělecké, společenské, sociálně psychologické, technické aj.).

Poslední, poměrně obsáhlá kapitola se zabývá procesem projektování. Příprava a realizace projektu zahrnuje celou řadu fází, které je důležité znát a důkladně promyslet. Autoři jednotlivé fáze rozebírají a v roli průvodců nás seznamují s dílčími kroky procesu projektování. Uvádí čtenáře do problematiky tvorby základní myšlenky projektu, stanovení cílů, sestavení realizačního týmu a rozdělení rolí, sestavení programu i vlastní realizaci akce. Rovněž nezapomínají na praktický zřetel projektování a zmiňují tvorbu rozpočtu, propagaci akce a zajištění dalších služeb. Za podnětné lze považovat přílohy na konci publikace, které nabízí kromě jiných formulář pro vytvoření scénáře akce, zřízení kartotéky her, pozorovatelovy záznamy či formulář pro hodnocení projektu účastníky.

Ve čtyřech kapitolách je problematika zážitkové pedagogiky představena z několika úhlů pohledu. Autoři respektují principy návaznosti a propojenosti jednotlivých témat, čerpají poznatky z pedagogických, psychologických a jiných disciplín. Seznam použité literatury zahrnuje zdroje domácí i zahraniční.

V návaznosti na výše uvedené hodnotím pozitivně zejména tyto atributy knihy: čtivost a přístupnost širší veřejnosti, komplexní chápání dané pro-

blematiky, propojenost poznatků z více vědních oborů, prakticky zaměřená doporučení vyplývající z četných zkušeností autorů, poměrně přehledné členění textu, grafické zpracování textu, které usnadňuje pochopení a orientaci v textu, navázání a udržení kontaktu se čtenářem prostřednictvím námětů k zamyšlení.

Přestože publikace dle autorů nemá ambice teoretické ani filozofující, některé podkapitoly byly dle mého názoru zaměřeny spíše teoreticky než prakticky. Z tohoto důvodu bych ocenila více návrhů a podnětů, jak aplikovat konkrétní poznatky v pedagogické praxi. Ocenila bych také stručné shrnutí či závěr každé kapitoly, stejně jako seznam rozšiřující literatury přímo u jednotlivých kapitol. Z hlediska obsahu knihy jsem postrádala bližší informace o konkrétních metodách zážitkové pedagogiky a možnostech jejich využití.

I přesto je však celkové hodnocení knihy kladné, autoři podávají informace čtivou formou, je zřejmá propojenost a návaznost jednotlivých podkapitol, zainteresovanost a hluboká znalost tematiky.

Knihu bych doporučila zejména začínajícím i zkušeným lektorům a organizátorům, kterým poskytne řadu inspirací při přípravě, realizaci i evaluaci pořádaných akcí. Je také vhodným studijním materiálem pro pedagogy, studenty pedagogických fakult, případně laickou veřejnost, která chce nahlédnout do problematiky zážitkové pedagogiky a pochopit její podstatu.

Kontaktní adresa

Mgr. Jaroslava Kunstová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo náměstí 5, Olomouc 771 40
j_kunstova@centrum.cz

SPRÁVNÁ VÝSLOVNOSŤ - PREDPOKLAD ÚSPEŠNEJ KOMUNIKÁCIE

Eva Malá

Zdena Kráľová: *Kvalitatívna aproximácia v systéme slovenských a anglických krátkych vokálov*. PrintActive s. r. o. Ústí nad Labem, 2010. 120 s.
ISBN 978-80-7414-268-0.

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem nedávno vydala zaujímavú publikáciu zameranú na zisťovanie kvality anglickej výslovnosti nerodených hovoriacich. Ide o tému, ktorá je vzhľadom na pokračujúcu expanziu možností komunikácie v anglickom jazyku viac než aktuálna. Za jeden zo základných predpokladov komunikačnej úspešnosti sa považuje správna výslovnosť, pričom práve v anglickom jazyku predstavuje nesprávna výslovnosť vysokú mieru nepochopenia významu prehovoru. Aj z uvedeného dôvodu treba vyzdvihnúť iniciatívu autorky realizovať výskum založený na kontrastívnej analýze slovenského a anglického zvukového systému, ktorého výsledky bezpochyby prispedia k efektívnejšiemu riešeniu predmetnej problematiky.

Autorka sa venuje otázkam výskumu cudzojazyčnej fónickej kompetencie, determinuje systémové (jazykové) a nesystémové (mimojazykové) faktory a prezentuje viaceré postupy realizované vo výučbe cudzojazyčnej výslovnosti. Explanácie jazykovej interferencie z viacerých aspektov, ako aj členenie faktorov vplyvu na základe rôznych prístupov komentuje autorka vlastnými postrehmi a odbornými názormi, čo potvrdzuje jej erudíciu nielen v oblasti lingvistiky, ale aj lingvodidaktiky, psycholingvistiky a sociolingvistiky.

Výskum realizovaný na báze kontrastívneho a nekontrastívneho metafonetického vstupu vo vyučovaní anglickej fonetiky a fonológie vo vysokoškolskom prostredí potvrdil vyššiu efektívnosť kontrastívneho prístupu, ktorý aplikuje analytický (kognitívny) typ nácviku výslovnosti. Ako zdôrazňuje sama autorka: uvedomenie si rozdielov, podobností a potenciálnych možností výslovnostných chýb (resp. odchýlok) vyplývajúcich z rozdielov zvukového systému materinského a cudzieho jazyka môže výrazne prispieť k zlepšeniu cudzojazyčnej fónickej performancie dospelého jednotlivca. V tejto monografii sa

to jednoznačne podarilo a jej originálne spracovanie je sľubným krokom k ďalšiemu bádaniu v danej oblasti.

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra
emala@ukf.sk

E-LEARNING – JEDNA Z PODOB UČENÍ V MODERNÍ SPOLEČNOSTI

Lubomír Obšnajdr

ZOUNEK, J. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 161 s. ISBN 978-80-210-5123-2

Publikace vydána v Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Zamýšlí se nad využití informačních a komunikačních systémů v moderní společnosti. Hlavní tématem je e-learning a jeho uplatnění ve výuce nejen v terciálním vzdělávání. Informace převážně vycházejí z autorových dosavadních analýz a uvažování v oblasti informačních technologií. Vychází zejména z analýzy současné sociologické, psychologické a pedagogické teorie, ale také z výsledků zahraničních i českých empirických výzkumů, kterým se věnoval.

Publikace v rámci sedmi kapitol postupně seznamuje čtenáře s moderními technologiemi v teoretických konceptech dnešní společnosti, kořeny e-learningu, současným e-learningem, distančním vzděláváním, e-learningem a celoživotním učením, aktéry v e-learningu, e-learningem mezi vzdělávacími paradigmaty a moderními technologiemi v dnešním e-learningu.

Velmi zdařilá grafická úprava svědčí o dobře promyšleném konceptu knihy. Pro doplnění autor použil příklady pod čarou a čtenáři jsou nabídnuty odkazy na použitou literaturu či internetové zdroje a mnohé náměty pro další studium.

Výkladový text je doplněn několika grafy a tabulkami, které podněcují k hlubšímu zamyšlení. Autor také pro lepší orientaci vhodně použil výřezy webových stránek.

V první kapitole *Moderní technologie v teoretických konceptech dnešní společnosti* nás autor Jiří Zounek zasvěcuje do problematiky teoretických koncepcí současné společnosti. Snaží se zde vysvětlit role informačních a komunikačních systémů v životě dnešní moderní společnosti. Vysvětluje nový pojem společnost sítí, který zahrnuje charakteristiky doposud používaných konceptů informační společnosti či společnosti vědění. Společnost sítí reflektuje rozmach počítačových sítí a jejich vliv na charakter dnešní společnosti

a rozvoj tohoto nového druhu ovlivňuje dnešní společnost a život jedinců v ní. Společnost sítí má rovněž potenciál měnit učení a vyučování v dnešní moderní době. Vhled do teoretických koncepcí umožní lépe pochopit změny ve společnosti v souvislosti se samotným vývojem technologií.

Ve druhé kapitole *Kořeny e-learningu* se autor věnuje historii a vzniku informačních technologií ale také příchodu e-learningu. V šedesátých letech dvacátého století se počítače začaly využívat ve vzdělávání zatím jako pomocník pedagogů. Ale v dalších letech už počítače disponovaly většími možnostmi a postupně pronikaly do výuky, kde mají své opodstatnění místo dodnes.

Následující kapitola *Současný e-learning – vymezení problematiky* dále rozvíjí rozdílné pohledy na e-learning, přičemž v každém vybraném pojetí je možné najít poněkud jiný dílčí aspekt vyučování a učení za podpory moderních technologií. Dále zde autor podrobně vymezuje pojem e-learning. Část této kapitoly se zaměřuje na blended learning a jeho vymezení v současné výuce.

Distanční vzdělávání a e-learning a E-learning a celoživotní učení jsou témata zpracovaná ve čtvrté a páté kapitole. Autor uvádí různé úhly pohledu na distanční vzdělávání a e-learning. Jelikož je e-learning s distančním vzděláváním často spojován či dokonce ztotožňován, vysvětluje zde jeho specifika a rozdílnost, protože se jedná o dva různé přístupy k vyučování a učení. Kapitola zabývající se hlubším pochopením e-learningu v celoživotním vzdělávání objasňuje problematiku e-learningu směrem k hlubšímu poznání jeho dvou základních komponent, kterými je učení („learning“) a moderní technologie (tedy „e“). Stěžejní částí této kapitoly je *Učení jako klíčový proces v životě člověka* podrobně zde popisuje možné přístupy k učení, obecné charakteristiky učení, učení jako nabytí určité kompetence. Odpovědi na tyto otázky dokazuje na mnoha analýzách od různých autorů zabývajících se učení nebo celoživotním vzděláváním a problematikou moderních technologií a jejich integrací do běžného života.

Kapitola *E-learning a jeho aktéři* se věnuje úvaze autora nad pojetím e-learningu, v němž za klíčové aktéry považuje nejenom studenty, ale i jejich učitele. Prezентuje výsledky výzkumů, ve kterých dokládá, že výuka podporovaná počítačem nemusí být přínosná pro všechny studenty. Na druhou stranu zde použil několik zajímavých doporučení a rad, která jsou vhodná pro práci s počítačem ve výuce.

S učením a vyučováním úzce souvisí kapitola *E-learning mezi vzdělávacími paradigmaty* kde ve zkoumání problematiky e-learningu se autor dostal k tématu učebních stylů studentů či učitelova pojetí výuky, jakožto jednoho z klíčových aktérů e-learningu. Představuje úvahy o současných vzdělávacích paradigmatech a rolích informačních a komunikačních technologiích v nich. Celá kapitola věnovaná učení tak představuje jeden ze základních kamenů knihy a zároveň také východisko pro část o prostředcích moderní technologie. Ke každému nástroji či technologii popisuje potenciál pro vyučování a učení, včetně případných slabin daného nástroje. Kapitola je doplněna mnoha grafickými prvky. Jsou zde použity přehledné tabulky a názorné grafy.

Tato publikace se snaží svým pojetím přispět k hlubšímu poznání problematiky e-learningu, i když si neklade za cíl poskytnout komplexní zpracování této problematiky, což je ostatně vzhledem k šíři problematiky v rámci jedné publikace prakticky nemožné.

Publikace je určena jak teoretikům a výzkumným pracovníkům, kteří se věnují otázkám vzdělávání i problematice moderních technologií, tak studentům různých studijních oborů nebo může být užitečná i pro širší (nejenom odbornou) veřejnost. Kniha je jistě přínosem nejen pro všechny, kteří se o problematiku informačních a komunikačních technologií zajímají, ale v především pro samotné osoby využívající e-learning. Cela publikace je psaná čtivou formou. Co oceňuji, je jistě využití zahraničních pramenů, a to nejen překladové literatury, ale i zahraničních výzkumů. Pro čtenáře neznalého anglického jazyka je cizojazyčný text plně přeložen. Zcela vhodně autor použil odkazy na relevantní literární zdroje pod čarou přímo v každé z kapitol. Tato publikace je odpovědí široké vrstvě zájemců na současný trend začleňování moderních technologií do vzdělání.

Kontaktní adresa

Mgr. Lubomír Obšnajdr
doktorand Ústavu speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: obsnajdr@email.cz

ČEŠTINA A ŠKOLA – ÚRYVKY SKRYTÝCH DĚJIN

Stanislav Štěpáník

ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 517 s. ISBN 978-80-246-1692-6.

Obsáhlá monografie *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin* Martiny Šmejkalové je dalším důležitým příspěvkem k poznání vývoje vyučování českého jazyka v našem vzdělávacím systému. Autorka se zaměřuje na vyučování češtině ve středních školách v období let 1918–1989, a časově tak navazuje na *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918* J. Jelínka z roku 1972. Dílčí práce, které se některým konkrétním historickým úsekům ve studovaném období věnovaly, shrnuje do syntetického díla, v němž do hloubky popisuje konkrétní stav vyučování češtině a postihuje příčiny a důsledky proměn v dané době.

Šmejkalová patří k našim předním odborníkům v oblasti vývoje vyučování češtině. K tématu přednášela na mnoha konferencích a publikovala řadu článků v odborném tisku¹ a první část díla, léta 1918–1938, vychází z její

¹ Výběrově např.:

ŠMEJKALOVÁ, M. Osobnost středoškolského profesora českého jazyka ve vzpomínkách absolventů středních škol meziválečného období. *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, 54, s. 69–76.

ŠMEJKALOVÁ, M. Školní sešity na středních školách v letech 1918–1939. *Český jazyk a literatura*, 2004–2005, 55, s. 125–130.

ŠMEJKALOVÁ, M. Jazyk československý na českých a slovenských středních školách mezi učebními osnovami z let 1919 a 1927. *Slovo a slovesnost*, 2005, 66, s. 32–47.

ŠMEJKALOVÁ, M. Čeština jako jazyk druhý na středních školách s německým vyučovacím jazykem (1918–1938). In: HÁJKOVÁ, E. – ŠEBESTA, K. (eds.) *Didaktické studie III. Čeština jako cizí jazyk*. Praha: PedF UK, 2006, s. 61–67.

ŠMEJKALOVÁ, M. Ideologie ve výuce českého jazyka (1939–1956). In: JAKLOVÁ, A. (ed.) *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Ústav bohemistiky FF JČU, 2008, s. 359–362.

ŠMEJKALOVÁ, M. Alois Gregor a Jan Kaňka – dvě osobnosti v historii školského mluvnictví. *Český jazyk a literatura*, 2008–2009, 59, s. 93–96.

ŠMEJKALOVÁ, M. Výchova k vlastenectví, nebo nacistická indoktrinace? Výuka českého jazyka na středních školách v Protektorátu Čechy a Morava. *Soudobé dějiny*, 2010, XVII, 1–2, s. 121–157.

dizertační práce². Další tři části recenzované monografie podávají výklad o letech 1939–1945, 1945–1968 a 1968–1989, přičemž už samo členění díla dokazuje, jak moc škola byla (a do jisté míry stále je) náchylná ke změnám politických poměrů v zemi. K tomuto obecnému problému přidává specifický pohled na výuku jazyka a slohu (a je-li to nutné, tak i literatury) a poukazuje na fakt, že dějepis a český jazyk a literatura byly vždy jedny z nejvíce postižených předmětů co do ideologického tlaku – čeština měla za úkol novou doktrínu zprostředkovávat především prostřednictvím vhodných textů v učebnicích. (s. 250)

Proměny ve vyučování češtině jsou v každé kapitole zasazeny do širšího rámce vývoje vyučování ve středních školách a školství obecně i celkových změn ve společnosti. Konkrétně jsou pak objasňovány tendence, které se promítaly přímo do vyučování mateřskému jazyku – za 1. republiky to je idea čechoslovakismu a problematika výuky slovenštiny v českých školách a češtiny na Slovensku či postupné prosazování češtiny v našich školách proti němčině, naopak ohrožení a vytlačování češtiny ze škol za 2. světové války, po roce 1948 silná ideologizace a politizace vyučování a učebnic, uvolňování poměrů kolem roku 1968 a pozdější projevy normalizace po okupaci vojsky Varšavské smlouvy. Výklad je přehledně členěn a řada číselných údajů je zobrazena v tabulkách, ty pak na konci knihy tvoří ještě další samostatnou část.

Ačkoliv se Šmejkalová zaměřuje primárně na složku jazykovou a slohovou, je-li to nutné, neopomíná, jak už jsme zmínili, připomenout i vývoj ve složce literární, čímž respektuje sepětí všech komponent předmětu do jednoho celku, jak tomu bylo v celém studovaném období.

Zvláště je nutno ocenit, že do hloubky studuje uvedené téma nejen na gymnáziích, ale i na středních odborných školách, a to dokonce se zřetelem na jejich různé typy – v této ucelenosti a v takové míře podrobnosti s postižením specifik je látka předkládána v oborově didaktickém diskurzu vůbec poprvé.

Avšak nejsou postihovány jen dějiny praxe, tj. jak konkrétně byla čeština na různých typech škol vyučována, ale je také pojednáno o vývoji didaktiky češtiny jako vědeckého oboru. Jsou zmapovány vývojové tendence ve zmíněném období i osobnosti, které těmito směry šly. Jsou vylíčeny dobře známé spory (zmiňme zvláště rozepře mezi lingvisty a pedagogy po celou dobu vývo-

² ŠMEJKALOVÁ, M. *Vývojová problematika ve vyučování českému jazyku na středních školách v letech 1918–1939*. Dizertační práce. Praha: PedF UK, 2003. Vedoucí dizertační práce doc. PhDr. Naděžda Kvitková, CSc.

je vyučování češtině týkající se toho nejpodstatnějšího, totiž celkové koncepce výuky předmětu), ale jsou publikována též fakta doposud neznámá či méně známá, a to včetně zákulisí oboru (např. neshody mezi autory *Cvičebnice jazyka českého* vznikající ve 30. letech pod vedením Bohuslava Havrána).

Šmejkalové dílo je výjimečné šířkou zdrojů – kromě těch sekundárních jimi byly oficiální dokumenty (osnovy, vyhlášky či zákony), osobní rozhovory s pamětníky (učiteli i absolventy), dokumentace konkrétních škol, autentické písemné práce studentů, úřední výnosy a oběžníky, učebnice či sešity. Bylo také využito archivních fondů bohemistů a oborových didaktiků, kteří vyučování češtině významně ovlivňovali, přičemž mnohé z těchto pramenů nebyly dosud zpracovány. Reprodukce některých zdrojů jsou obsaženy v obrazové příloze. V jistém smyslu dochází k paradoxní situaci: doplnění primárních i sekundárních pramenů o určitou míru subjektivity reálných proživatelů bývalé skutečnosti (konkrétní použití metody orální historie) dodává výkladu na objektivitě, nemluvě pak o zvýšení jeho přitažlivosti.

Formální problém monografie jsou odkazy na citovanou literaturu a komentáře k textu, jež jsou společně uváděny v poznámce pod čarou skoro na každé stránce a někdy dosahují až do její půli. Zde tak tvoří významný a svébytný díl výkladu, jen první část publikace obsahuje 856 odkazů (!). Jejich vzájemné mísení je pro vnímání textu nevhodné. Bylo by lépe, kdyby odkazy na zdroje byly graficky odděleny od poznámek komentujících text, anebo uváděny úplně odlišně, např. přímo v textu menším písmem. Dílo také postrádá rejstřík, zvláště chybí rejstřík jmenný.

Na závěr konstatujeme, že se publikace stala významnou součástí paměti didaktiky češtiny. Rozsah pramenů a hloubka jejich studia z díla tvoří publikaci komplexní a pro poznání historie oboru stěžejní. Navíc čtenář bude překvapen (ale to nejen ve vyučování češtině), že mnohé z toho, co dnes objevujeme jako pedagogickou novinku, v různých podobách v našich školách fungovalo již v minulosti.

Kontaktní adresa

Mgr. Stanislav Štěpáník
Katedra českého jazyka
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
e-mail: st.stepa@seznam.cz

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice,
s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů

Ročník 2011, I. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2010

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 012
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze