

Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

III/2013

e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice



Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2013

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

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

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

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

Příspěvky prošly recenzním řízením.

ISSN 1213-7758
ISSN 1213-7499

tištěná verze
elektronická verze

Obsah

Úvod.....	5
-----------	---

Odborné články a statě

(Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů	7
---	---

NATAŠA MAZÁČOVÁ

Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi.....	24
---	----

JANA WERNEROVÁ

Zvyšování kompetencí učitelů 1. stupně základní školy pro zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy	38
--	----

ONDŘEJ JEŠINA, LUDMILA MIKLÁNKOVÁ, TOMÁŠ VYHLÍDAL, MARTIN KUDLÁČEK

Sociální pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků: srovnání výzkumných dat z let 2002/2003 a 2011/2012.....	53
--	----

EVA MACHŮ, JANA BARNETOVÁ

Škála charakteristik nadání pro předškolní děti – shody a rozpory v posuzování nadání předškoláků mezi učitelkami MŠ a rodiči	68
--	----

JANA MARIE HAVIGEROVÁ, JIŘÍ HAVIGER, KATEŘINA JUKLOVÁ

Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání.....	81
---	----

JIŘÍ DOSTÁL

Uplatnění aktivizačních metod učiteli střední odborné školy – analýza vyučovací hodiny	94
---	----

JITKA NÁBĚLKOVÁ, MARCELA SABOVÁ

Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání	119
--	-----

IVETA BEDNAŘIKOVÁ

Comenia Script jako alternativní písmo do českých škol.....	129
---	-----

MARTINA FASNEROVÁ, MARTINA DRAHOŇOVSKÁ

Výuka sportovních her na středních školách po zavedení školních vzdělávacích programů v České republice	140
--	-----

VLADIMÍR SÜSS, PETRA MATOŠKOVÁ, KLÁRA GRABCOVÁ, PETRA PRAVEČKOVÁ

Recenze a krátká sdělení

Cesty k pedagogice obratu.....	150
--------------------------------	-----

MAGDALENA MAREŠOVÁ

Historické kontexty reformního a alternativního vzdělávání	153
--	-----

LENKA JANSKÁ

Kariérové poradenství na středních školách	157
--	-----

PETR HLAĐO

Academic English – Akademická angličtina.....	161
---	-----

VLASTA GALISOVÁ

Tvoříme a publikujeme odborné texty.....	164
--	-----

VLASTA GALISOVÁ

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.....	168
---	-----

EVA KANĚČKOVÁ

Úvod

Vážení čtenáři,

dostává se Vám do rukou třetí číslo časopisu pro odbornou pedagogickou veřejnost e-Pedagogium, vydávaný Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci a mně připadl úkol oslovit Vás v jeho úvodu. Napsat úvod se může zdát snadné, stačí jen přečíst si stati jednotlivých autorů, promyslet a identifikovat jednotící linii těchto článků a následně je konkretizovat. Úvod by však měl být i určitým marketingovým postupem, upoutávkou, která přesvědčí ne příliš „rozhodnutého“ čtenáře pokračovat ve čtení. A v neposlední řadě, úvod by měl reflektovat aktuální dění v oblasti věd o výchově a naznačit možnou rezonanci aktuálního dění v následujících statích.

Rád bych touto cestou tedy nejen představil některé stati jednotlivých autorů, ale pokusil se je vztáhnout k obecnější a zároveň aktuální rovině hledání a nalézání smyslu vědecké odborné a pedagogické práce pracovníků v oblasti institucionalizované výchovy a vzdělávání. Jedním z ústředních témat, kterému je v současné době doufám věnována, přesněji domnívám se, že by měla být věnována pozornost, je příprava nového kariérního systému učitelů. Jak souvisí nový systém odměňování práce učitelů, který má nahradit tzv. věkový automat, s odbornou vědeckou prací výzkumníků v oblasti věd o výchově? Patří toto téma do renomovaného pedagogického časopisu?

Domnívám se, že nově připravovaný kariérní systém učitelů je přímo provázán s oblastí, do kterých následující stati zasahují. Připravovaný kariérní systém zásadně mění požadavky na učitele a jeho práci, a tím následně bude rozšiřovat či měnit základní diskurs pedagogiky. Pokud má být současný pedagogický výzkum, jehož výsledky jsou publikovány v časopisech pro pedagogickou odbornou veřejnost, aktuální, musí brát zřetel na základní proměny role učitele na všech typech škol, od preprimárního vzdělávání až po vyšší sekundární vzdělávání, které nový kariérní systém přinese. V rámci diskuse odborné veřejnosti, kterou zastupují tvůrci koncepce Národního ústavu pro další vzdělávání, zástupci školské praxe a zástupci pedagogických fakult jako klíčového vzdělavatele budoucích učitelů, jsou diskutována především témata, která mají přesah do současné pedagogiky jako teoretické vědy i jako oblasti výzkumu.

Jak tato témata můžeme obecně vyjádřit?

- Co je primárním cílem učitelovy práce – spokojenost žáka či spokojenost ředitele?
- S jakými absolventy škol připravujících učitele počítají jejich budoucí zaměstnavatelé?
- Jaký je vztah kvantity a kvality učitelovy práce?
- Je učitelství umění či řemeslo?
- Je výkon učitelské profese autonomní činnost učitele či proces řízený ředitelem školy?

Tyto a další otázky, které jsou v současné době podstatou odborných diskusí, dílčím rozvíjí a řeší jednotlivé stati obsažené v tomto čísle. S omluvou ostatním autorům bych rád upozornil jen na několik vybraných.

Stať Nataši Mazáčové (Ne)strukturovaný model přípravu učitelů očima studentů se zabývá základní otázkou přínosu strukturovaného resp. nestrukturovaného systému pregraduální přípravy učitelů. Tuto obecnou otázku konkretizuje v oblasti subjektivního vnímání profesní připravenosti těchto studentů.

Možnosti a limity profesní přípravy učitelů ve vztahu k aktuálním společenským požadavkům inkluzivního vzdělávání jsou rozvíjeny na příkladu integrace žáků se specifickými potřebami do výuky tělesné výchovy je zpracován v příspěvku autorů Ondřeje Ješiny, Ludmily Miklánkové, Tomáše Vyhlídala a Martina Kudláčka.

Věřím, vážení čtenáři, že v tomto čísle obsažené stati nejen upozorní a přiblíží aktuální témata současných věd o výchově ale přispějí i diskusi o obecnějších tématech, které se v krystalické podobě projevují v právě probíhajících debatách o podobě připravovaného kariérního systému učitelů českých škol.

Pavel Neumeister
za redakci a redakční radu

Odborné články a statě

(Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů

Nataša Mazáčová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou vlivu strukturace studia v procesu pregraduální přípravy budoucích učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední na subjektivní vnímání jejich profesní připravenosti. Teoretickými východisky řešené problematiky jsou klíčové koncepty a přístupy profesionalizačního procesu „stávání se učitelem“. V roce 2002 a v roce 2012 byla na Pedagogické fakultě UK v Praze provedena výzkumná sonda, která byla zaměřena na zmapování a porovnání názorů studentů učitelství na subjektivní vnímání profesní připravenosti v kontextu nestrukturovaného a strukturovaného modelu studia. Nedílnou součástí výzkumné sondy byla dílčí analýza profesní motivační struktury budoucích učitelů.

Klíčová slova: pregraduální příprava učitelů, strukturovaný a nestrukturovaný model přípravy, profesní připravenost, profesionalizace učitelské profese, profesní identita, poznatkové báze učitelství, tvorba studentova pojetí výuky, koncept reflektivního praktika.

(Non-)structured Model of Teacher Training from the Student's Point of View

Abstract

The text is concerned with the influence of structuration of the undergraduate training of future teachers of non-specialized subjects at secondary schools on the subjective

perception of their professional readiness. The theoretical starting points are the key concepts and approaches of the process termed "becoming a teacher". A survey was carried out at the Faculty of Pedagogy, Charles University in Prague in the years 2002 and 2012, with the aim to map and compare the opinions of teacher-trainees on the subjective perception of their professional readiness in the context of structured and unstructured models of studies. An integral part of the survey was a particular analysis of the professional motivational structure of future teachers.

Key words: undergraduate preparation of future teachers, structured and unstructured model of education, professional readiness, professionalisation of the teacher's profession, professional identity, pedagogical content knowledge, knowledge base of teaching, student's conception of teaching, reflective practitioner's conception.

Úvod

Profesní příprava budoucích učitelů je často diskutovanou otázkou v zahraniční literatuře i u nás (Korthagen, 1985, 2011; Švec, 1999; Spilková, 1997, 2004; Vašutová, 2004, Urbánek 2005; Nezvalová, 2007; Spilková, Vašutová, 2004, 2008). V poslední době je tato otázka nahlížena jako aktuální také v souvislosti s problematikou strukturované pregraduální přípravy učitelů (Bělohorská, Urbánek, 2005; Brebera, 2006; Janík, 2009; Coufalová, 2010). Transformace systému pregraduální přípravy učitelů v kontextu problematiky strukturovaného modelu studia učitelství v České republice a následné zvažování předností a mezi strukturovaného studia je složitý a komplexní proces, který si vyžaduje důkladnou analýzu.

Příspěvek je dílčí sondou do dané problematiky a vychází z přesvědčení, že je nezbytné podporovat diskusi a hledat odborné argumenty k problematice hodnocení kvality přípravy budoucích učitelů v souvislostech strukturovaného modelu vzdělávání učitelů.

Východiskem k pohledu na řešení dané problematiky se stala otázka kvality učitelské přípravy, která se považuje za významný faktor, jenž zásadně ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Na problematiku přípravného vzdělávání učitelů je třeba nahlížet v souladu s klíčovými východisky a trendy profesionalizace učitelského povolání. Zvláště v současné době, kdy učitelská profese a učitelské vzdělávání čelí řadě deprofesionalizačních tendencí, je třeba hledat odborné argumenty pro zachování magisterského stupně vzdělávání a zároveň dalšího zkvalitňování učitelské přípravy. Domníváme se, že v souladu se současnými odbornými diskusemi o přednostech a mezích konsekutivního přístupu na fakultách připravujících učitele je důležité připomenout klíčové koncepty a přístupy profesionalizačního procesu „stávání se učitelem“ a pokusit se je nahlížet v kontextu možností strukturovaného modelu studia.

Uvedené problémy přípravy budoucích učitelů jsou předmětem řešení v rámci výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“, který je realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

1 Klíčové aspekty procesu profesionalizace – „stávání se učitelem“

Současné snahy o profesionalizaci učitelství přinášejí řadu významných a podnětných diskusí k tématu pregraduální přípravy i dalšího vzdělávání učitelů. K aktuálním problémům tak patří výzkum nových přístupů k obsahu i procesu vzdělávání učitelů. Jedná se například o konstruktivistické přístupy k rozvoji profesní identity a tvorbě studentova pojetí výuky, o problematiku nového pojetí obecné a oborové didaktiky s důrazem na smysluplnou spolupráci a integrativní a interdisciplinární přístupy, reflektivní model učitelského vzdělávání (důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností, reflexe a následné analýzy praktických zkušeností, sebereflexe a v neposlední řadě i metody rozvíjení vybraných profesních kompetencí apod.

1.1 Přístupy k rozvíjení profesní identity studentů učitelství

Východiskem profesionalizačního procesu „stávání se učitelem“ – rozvoje studenta učitelství – je personalistická a konstruktivistická koncepce učitelského vzdělání. Tyto koncepce kladou důraz na osobnostní rozvoj studenta – učitele, kultivaci v oblasti citlivé a srozumitelné komunikace, na porozumění a pochopení druhých lidí, důraz na rozvoj sebereflexe a autoregulace. Dalším podnětným přístupem je realizace konceptu tzv. reflektivního praktika, tj. učitele – výzkumníka.

Sociokonstruktivistické pojetí přípravy studentů učitelství klade důraz na konstruování studentova profesního „Já“ (professional self) ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní pedagogické filosofie (system of professional believes), jinými slovy, co považují za důležité a o co budou ve své učitelské činnosti usilovat. Tato pedagogická filosofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost s žáky.

„Konstruování, tvorbu studentova pojetí výuky (teacher's conception of teachnig) jako významné součásti jeho rozvíjející se profesní identity, považujeme za stěžejní cíl připravovaného vzdělávání učitelů“ (Spilková, 2004, s. 146). Rozvíjení studentského pojetí výuky je velmi důležitou fází v dlouhodobém procesu utváření učitelova pojetí výuky. V této souvislosti je třeba mít na paměti skutečnost, že proces tvorby studentova pojetí výuky je procesem dlouhodobým a obvykle zahrnuje tři základní fáze. Jedná se o respekt k vývojovému hledisku utváření vlastního pojetí výuky, jež prochází etapami tzv. pre-

koncepce (preconception) – předběžné pojetí výuky, dále se jedná o krystalizující, časné pojetí výuky (early conception), kdy se utvářejí základy vlastního pojetí výuky, které vzniká ve styku se školní realitou, s prvními zkušenostmi v roli učitele, ve styku se teoretickými pedagogicko psychologickými poznatky. Tuto fázi považujeme ve vývoji studentova pojetí výuky za klíčovou. Poslední fází je propracované, racionální, teoreticky reflektované, explicitní pojetí výuky, které se utváří prostřednictvím systematické sebereflexe učitele – studenta a teoretické reflexe praktických zkušeností. V této fázi jde o racionalizaci a verbalizaci intuitivních, implicitních (tacit knowledge) vlastních zkušeností a zážitků. Jde především o to, aby se praktické vědění (knowing/knowledge in action, reflection in action) staly předmětem důkladné analýzy (reflection on action) (Spilková, 1999, 2004).

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o přístupy, které se opírají o takové modely přípravy, jejichž podstatou je postupný vývoj studenta v jednotlivých oblastech jeho „pedagogického zrání“.

1.2 Koncept poznatkové báze učitelství

V kontextu s analýzami klíčových konceptů učitelského vzdělávání se pozornost zaměřuje na problematiku nových přístupů k hodnocení profesních znalostí a kompetencí studentů učitelství v průběhu i závěru studia. Dalším z přístupů, které mohou ovlivňovat pojetí přípravy budoucích učitelů, je koncept poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987). Za velmi podnětný v našich podmínkách považujeme koncept didaktických znalostí obsahu, který reprezentuje komplexní multidimenzionální pohled na rozvíjení a konstruování profesního vědění. Teoretickými východisky prací a přístupů je koncept L. S. Shulmana a především podnětné práce T. Janíka, které jej u nás představují (Janík, 2007, 2008).

Podle Shulmana jsou za tyto specifické znalosti považovány didaktické znalosti obsahu, které jsou kategorií, jež nejzřetelněji odlišuje učitele od oborového specialisty v tom, jak rozumí oborovým obsahům z hlediska možností, jak je zprostředkovávat žákům. Je třeba však hlubšího porozumění tomu, v čem spočívá integrace oborového s didaktickým, jak lze utvářet a podporovat didaktické znalosti obsahu.

Za podnětné a aktuální v návaznosti na tento koncept považujeme úvahy o současném pojetí výuky obecné didaktiky a její roli v kontextu s výukou oborových didaktik. Dalším významným aspektem v koncepci výuky obecné didaktiky je její integrace a přesah do výuky oborových didaktik. Za důležité považujeme hledání smysluplnosti obsahu obecné didaktiky a oborových didaktik a jejich cílené obsahové propojení.

1.3 Model realistického vzdělávání učitelů

Významným zdrojem profesních znalostí budoucích učitelů jsou praktické zkušenosti. Paralelně s uvedenými koncepty se tak nahlíží otázka praktické přípravy budoucích učitelů. Při tom je třeba mít na paměti, že integraci všech složek přípravy lze chápat jako klíčovou. Zajímavé integrativní pojetí teorie a praxe v zahraničí přináší model tzv. realistického vzdělávání učitelů nizozemských autorů (Korthagen et al. 2011). Podnětnou a inspirativní pro naše pojetí přípravy je teze, že realistické vzdělávání budoucích učitelů začíná od konkrétních pedagogických problémů, s nimiž se studenti setkávají v reálné školní praxi. Studenti pak tyto problémy reflektují a diskutují se vzdělavatelem učitelů, přičemž postupně dochází ke konceptualizaci studentských zkušeností. Z tohoto modelu je také zřejmé, že reflexí pedagogických zkušeností studentů a jejich teoretickým zdůvodňováním a zobecňováním se postupně utvářejí pedagogické znalosti budoucích učitelů (Švec, 2012, s. 388).

Jedná se vlastně o syntézu, integraci pedagogické teorie a praxe. Podrobněji se lze seznámit s úrovněmi uvedeného profesního učení budoucích učitelů v citované publikaci nizozemských autorů (Korthagen et al. 2011).

Z uvedeného je zřejmé, že v procesu přípravy budoucích učitelů tak jde o rozvíjení profesionality učitele, jejíž podstatou je schopnost specifické víceúrovňové integrace:

- **Pedagogiky a psychologie do psychodidaktiky** – vyučovat žáka tak, aby si osvojil požadované kulturní obsahy a dovednosti co nejefektivněji pro něj z hlediska individuálního vývoje.
- **Psychodidaktiky a vědního oboru do jeho oborové didaktiky.**
- **Oborových didaktik mezi sebou.**
- **Teorie a praxe** – jedná se o dlouhodobý, pro rozvoj zralé profesionality alespoň čtyř a víceletý vzestupný cyklický proces neustálého propojování teoretických znalostí, zkušenostního učení se v procesu pedagogické praxe a neustálé odborné reflexe a sebereflexe skrze didaktiku do kontextových znalostí.

Tato idea souvisí s pojetím výuky, která již není vnímána jako přesně po krocích vymezený technologický proces, ale jako složitý, proměnlivý ale přesto tvořivý proces osobního střetávání se učitele a žáka prostřednictvím obsahu edukace.

Funkční koncepty pregraduální přípravy jsou charakterizovány určitými obecnými vlastnostmi, které vypovídají o kvalitě didaktické účinnosti modelu. K těmto vlastnostem modelů přípravy patří gradace, integrace, komplexnost a parametry dynamické stránky modelu praxe (Bělohradská & kol., 2001, 8–10).

2 Strukturace studia očima studentů učitelství VVP magisterského stupně z hlediska vnímání stavu vlastní připravenosti na učitelskou profesi

2.1 Cíle a koncepce výzkumné sondy mezi studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední

V souladu s výše zmíněnými koncepty jsme připravili a realizovali výzkumné šetření mezi studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů magisterského stupně studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Šetření mělo charakter výzkumné sondy a bylo realizováno dotazníkovou metodou. Zajímaly nás dva klíčové aspekty. Prvním aspektem bylo zmapování a porovnání názorů studentů učitelství na subjektivní vnímání profesní připravenosti v kontextu strukturace studia a druhým aspektem bylo z důvodu komplexnějšího pohledu na respondenty – studenty učitelství – částečně zmapovat jejich profesní motivační strukturu.

V kontextu s šetřením jsme si položili otázku: „V čem jsou specifika učitelské přípravy, jež mohou významně ovlivnit naše úvahy o struktuře i obsahu přípravného vzdělávání?“ V odpovědi na uvedenou otázku jsme se pokusili identifikovat styčné klíčové body teoretických východisek ve výše uvedených konceptech přípravy učitelů a subjektivních názorech studentů na kvalitu přípravy a vnímání připravenosti na učitelskou profesi. Na základě toho byly formulovány položky dotazníku.

V našem šetření jsme se tak zaměřili především na názory studentů na problematiku kvality předmětové oborové a didaktické přípravy, provázanost obou cest, poměr teoretické, didaktické a praktické složky přípravy, kvalitu jednotlivých složek přípravy, problematiku profesního zrání studenta učitelství, utváření motivační struktury studenta a rozvíjení reflektivních a sebereflektivních dovedností studenta učitelství.

Cílem dotazníkového šetření bylo:

- Zmapovat názory studentů magisterského stupně studia na vnímání vlastní připravenosti na učitelskou profesi v kontextu strukturace studia
- Porovnat výsledky názorů studentů magisterského stupně studia na vnímání připravenosti na učitelskou profesi mezi studenty učitelství – absolventy nestrukturovaného a strukturovaného studia – šetření provedeno v roce 2002 a 2011.
- Zmapovat profesní motivační strukturu budoucích učitelů

V kontextu posledně jmenovaného cíle jsme tedy z důvodu komplexnějšího pohledu na respondenty – studenty učitelství zjišťovali zároveň i to, co je ovlivnilo při směřování k učitelské profesi, jaký je jejich emoční vztah k profesi a jaké je jejich odhodlání nástupu do profese. Tyto informace nám pomohli nacházet další souvislosti.

Výzkumná sonda proběhla ve dvou časových rovinách. První šetření proběhlo v roce 2002 (Mazáčová, 2002) a druhé v roce 2012. Vzhledem k tomu, že jsme měli k dispozici výzkumná data ze dvou časově odlišných šetření, zaměřených na zmapování názorů studentů na vnímání vlastní připravenosti na učitelskou profesi, mohli jsme porovnat výsledky z obou výzkumných sond. V šetření z roku 2002 se totiž jednalo o studenty, kteří prošli ještě neděleným, nestrukturovaným, tedy pouze magisterským modelem studia učitelství VVP.

Výzkumný soubor z roku 2002 představovalo 60 studentů prezenční formy studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (různých studijních aprobací) pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední tedy nestrukturovaného modelu studia a v r. 2012 se jednalo o 97 studentů učitelství prezenční formy studia všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední – strukturovaného modelu studia magisterského cyklu.

Položky dotazníku, které jsme vyhodnotili ve vztahu k tématu strukturae studia:

- Co vás ovlivnilo při směřování k učitelské profesi?
- Jak byste vyjádřil/a Váš vztah k učitelské profesi?
- Jste nyní odhodlána/a v budoucnu nastoupit do učitelské profese?
- Domníváte se, že jste po obsahové stránce vašeho aprobačního předmětu připraveni na práci učitele?
- Domníváte se, že jste připraveni v oblasti didaktické (profesní) připraveni na práci učitele?
- Vyjádřete samostatně, kterou oblast profesní přípravy považujete za problémovou, navrhněte další možnosti přípravy v oblasti profesního rozvoje na fakultě.

V procesu kvantitativní a kvalitativní analýzy při vyhodnocení dotazníkového šetření jsme pojmenovali kategorie, které se váží k problematice strukturae.

Jde o následující kategorie:

- Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborově předmětové
- Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogicko-psychologické
- Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborově-didaktické
- Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogické praxe
- Hodnocení koncepce studia následného magisterského stupně
- Hodnocení koncepce studia bakalářského stupně
- Metody a formy práce v procesu přípravy.

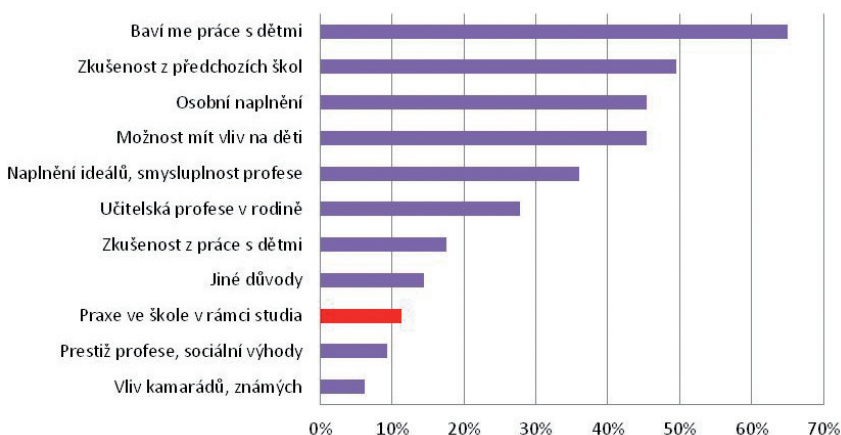
3 Výsledky výzkumu

Prezentace výsledků jsme rozdělili do dvou základních částí. V první části předkládáme dílčí analýzu profesní motivační struktury studentů učitelství strukturovaného modelu studia. V druhé části jsou výsledky, které vyjadřují názory studentů na vnímání profesní připravenosti v jednotlivých klíčových oblastech a zároveň porovnání těchto výsledků mezi studenty učitelství – absolventy nestrukturovaného a strukturovaného studia – šetření provedeno v roce 2002 a 2011.

3.1 Analýza motivační struktury studentů – budoucích učitelů

Zde jsme zjišťovali, které faktory ovlivnily studenty při směřování k učitelské profesi, dále jaký je jejich současný vztah k učitelské profesi a zda jsou nyní odhodláni vykonávat učitelské povolání. Graf č. 1 vyjadřuje názorně, které aspekty ovlivnily studenty strukturovaného modelu studia při směřování k učitelské profesi.

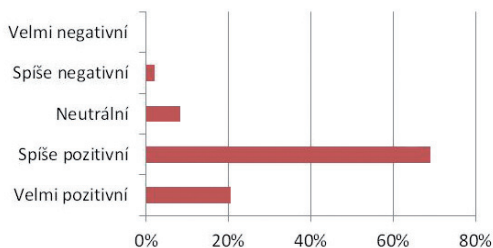
Graf 1 Faktory ovlivňující směřování k profesi



Mezi nejdůležitější faktory patří položky – baví mne práce s dětmi, zkušenost z předchozích škol a osobní naplnění. Za problematické z hlediska profesního zrání budoucího učitele lze považovat skutečnost, že položka praxe ve škole v rámci studia je zastoupena u velmi nízkého počtu studentů – pouze více jak 10%. Tato skutečnost koresponduje s hodnotícími soudy studentů v oblasti hodnocení kvality připravenosti na budoucí

profesi v oblasti pedagogické praxe (viz text níže). Graf č. 2 vyjadřuje vztah studentů strukturovaného modelu studia k učitelské profesi.

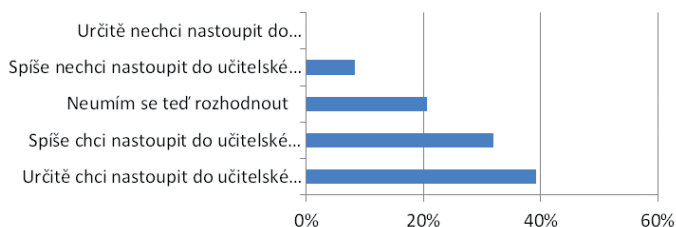
Graf 2 Vztah k učitelské profesi



Je pozitivní, že velmi a spíše pozitivní vztah k profesi má téměř 90 % studentů učitelství.

Graf č. 3 vyjadřuje míru odhodlání studentů strukturovaného modelu studia nastoupit v budoucnu do učitelské profese.

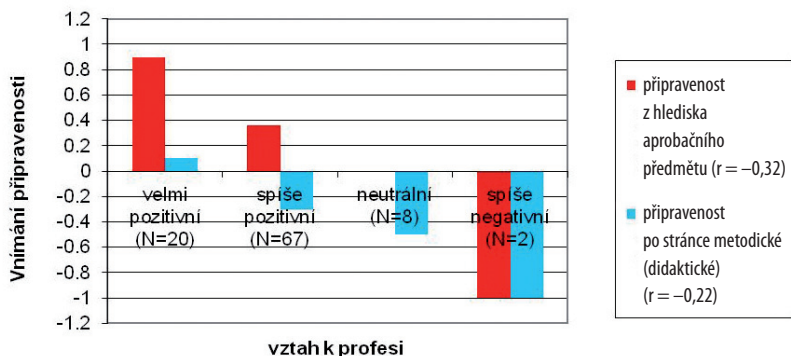
Graf 3 Odhodlání vykonávat učitelskou profesi



I v této oblasti je opět velmi pozitivní zpráva, že zhruba 70 % studentů hodlá určitě a spíše nastoupit do profese

Graf č. 4 vyjadřuje souvislost mezi vnímáním připravenosti a vztahem k profesi u studentů strukturovaného modelu studia.

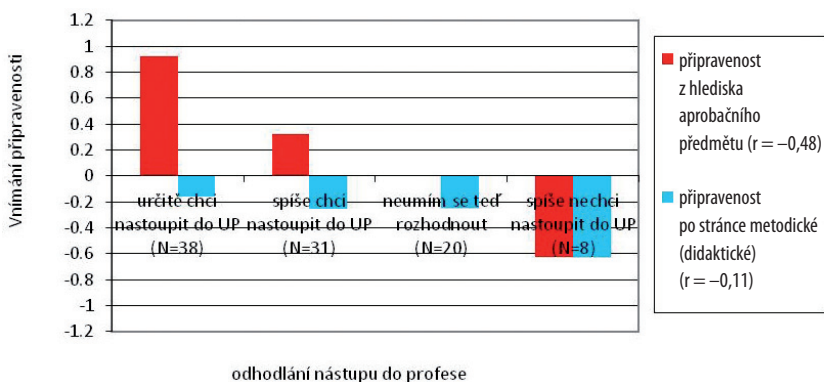
Graf 4 Souvislost mezi vnímáním připravenosti a vztahem k profesi



Z grafu je patrné, že studenti, kteří mají velmi pozitivní a spíše pozitivní vztah k profesi se necítí dostatečně připraveni v oblasti didaktické, dále je zde vidět velká disproporce mezi vnímáním připravenosti v oblasti odborně předmětové a didaktické (při škálování hodnot od -2 do +2) a to i u studentů, kteří mají pozitivní vztah k profesi

Graf č. 5 vyjadřuje souvislost mezi vnímáním připravenosti studentů strukturovaného modelu studia na profesi a odhodláním nastoupit do profese.

Graf 5 Souvislost mezi vnímáním připravenosti a odhodláním nástupu do profese



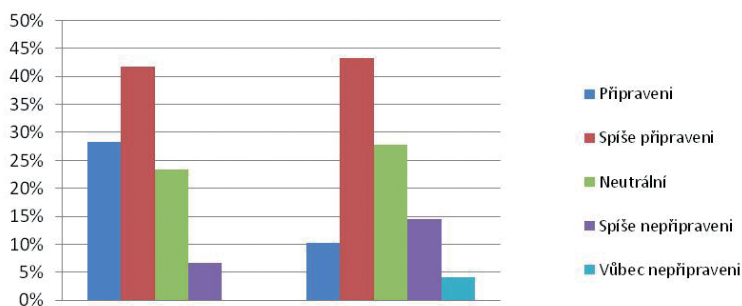
Z uvedených výsledků je potvrzena skutečnost, kterou lze vyčíst také z předchozího grafu. Z hodnot je patrné, že u studentů, kteří jsou určitě či spíše odhodláni nastoupit

do profese je vnímání připravenosti po stránce didaktické na velmi nízké úrovni. Tato data opět velmi korespondují s názory studentů v hodnocení kvality jejich oborově didaktické připravenosti.

Domníváme se, že tito studenti by si měli zasloužit naši zvýšenou pozornost, pokud přemýšlíme zároveň také o možnosti individualizace přípravy na učitelství.

Graf č. 6 vyjadřuje srovnání vnímání připravenosti studentů učitelství z hlediska oborově předmětového v roce 2002 a 2012.

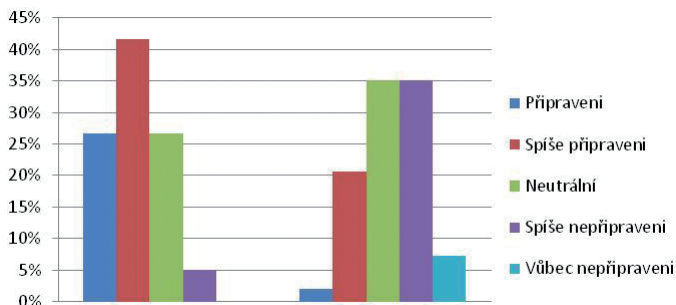
Graf 6 Srovnání vnímání připravenosti z hlediska aprobačního předmětu



Z grafu je patrné, že výsledky vnímání připravenosti studentů učitelství v oblasti oborově předmětové v obou šetřeních, tedy u studentů nestrukturovaného i strukturovaného modelu studia jsou přibližně rovnocenné, rozdíly se dají přičíst velikosti vzorku.

Graf č. 7 vyjadřuje srovnání z hlediska vnímání připravenosti v oblasti oborově-didaktické opět v roce 2002 a 2012.

Graf 7 Srovnání vnímání připravenosti v profesní oblasti (didaktické)



Z grafu je patrný výrazný propad hodnoty vnímání připravenosti v oblasti oborově-didaktické u vzorku z roku 2012. Jako výrazně problematické lze hodnotit to, že připravenost v oblasti oborově-didaktické je kladně vnímána u méně než ¼ respondentů, na rozdíl od roku 2002, kdy se kladně vyjádřily více jak ¾ respondentů.

3.2 Analýza studentského hodnocení kvality přípravy

Vyhodnocení otevřené otázky k vybraným oblastem profesní přípravy ve strukturovaném modelu

V otevřené otázce jsme nabídli studentům strukturovaného modelu přípravy možnost vyjádřit názory na kvalitu přípravy v oblasti oborově předmětové, pedagogicko-psychologické, oborově-didaktické a v oblasti pedagogické praxe, zároveň jsme vyhodnotili odpovědi týkající se hodnocení kvality koncepce studia následného magisterského stupně.

Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborově předmětové – sumarizace názorů studentů

1. Převaha teoretických předmětů, malé procento předmětů zaměřených na praktickou aplikaci získaných znalostí – v celém studiu (bakalářském studiu – BS. i navazujícím magisterském studiu – NMGr.).
2. Teoretická výuka v BS nesouvisí s pedagogickým zaměřením a reálnou praxí.
3. V BS – tvorba velkého množství seminárních prací teoreticky zaměřených – chybí jejich reflexe od vyučujících (velký počet studentů na vyučujícího).
4. Teoreticky zaměřené seminární práce studenta nevedou k motivaci, orientaci a porozumění pedagogické realitě.
5. Teoretické předměty nepřipravují na práci s žáky, chybí transformace teorie do praxe.

Ilustrace názorů:

„Myslím, že výuka aprobačních předmětů by již v BS měla směřovat na to, co se skutečně ve školách učí – nechtěla jsem být lingvistou, filozofem, historikem, ekonomem, ... ale učitelem!“

Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogicko-psychologické

6. Nevhodné zařazení pedagogicko-psychologické praxe v NMGr. studiu, často až po absolvování individuální oborové praxe – velká časová zátěž studenta
7. Kurzy pedagogicko-psychologické přípravy v BS jsou převážně teoretického charakteru.
8. Kurzy pedagogicko-psychologické přípravy v BS nesměřují studenty do reálné pedagogické praxe.

9. Požadavek studentů připravovat je na to, jak v obecné rovině učivo transformovat žákům.

Ilustrace názorů:

„Máme v BS hodně pg.-ps. předmětů, hodně znalostí, ale vše zůstává jen v teoretické rovině. Bylo by potřeba to více přenést do roviny přemýšlení o žácích.“

Hodnocení profesní přípravy v oblasti oborové didaktické

10. Zcela chybí v BS.
11. Zhuštěna do NMGr. Studia.
12. Oborová didaktika nastupuje velmi pozdě.
13. Malá časová dotace výuce oborové didaktiky.
14. V některých oborech je velmi teoretická – vyučující by měl mít zkušenosti z reálné praxe současné školy.
15. Výuka oborové didaktiky nenavazuje na pedagogickou praxi – není smysluplně provázána.
16. Student odchází na svoji první praxi, aniž by absolvoval systematickou oborovou didaktickou přípravu.

Ilustrace názorů:

„Fakulta mne dobře připraví vědomostmi, to ale není ani 30% toho, co potřebuje opravdu dobrý učitel. Diskuse? Besedy? Rozebírání vlastních chyb s těmi, co tomu rozumí...“

„V rámci oborových didaktik by bylo dobré, kdybychom se o učivu zároveň učili přemýšlet, jak ho žákům vyložit a co všechno jim vyložit.“

Hodnocení profesní přípravy v oblasti pedagogické praxe

17. Studenti postrádají pg. praxi od začátku BS.
18. V průběhu celého studia málo následkových pedagogických praxí
19. Chybí systém pedagogických praxí jako postupně gradující a navazující struktura smysluplně propojená s teoretickou přípravou a s odbornou reflexí zkušenosti z praxe – „Proces stávání se učitelem“.
20. Chybí „didaktické“ vedení pedagogických praxí.
21. Chybí sdílení zkušeností z pg. praxe s VŠ pedagogy i spolužáky – systémová reflexe a sebereflexe studentovy činnosti.
22. Podceňování pedagogické praxe.

Ilustrace názorů:

„Myslím, že oborová praxe je příliš krátká na to, abychom se při výuce ve škole cítili jistější.“
„Oborová praxe je brána některými vyučujícími na fakultě jako problém, protože musí na měsíc přerušit svoji výuku. Je nedidakticky vnímána, jako nepodstatná část studia v NMGr.“

Hodnocení koncepce studia následného magisterského stupně

23. Profesní rozvoj zkrácen na necelé dva roky.
24. Mnoho předmětů z univerzitního základu a studia oboru bez vztahu k profesní přípravě.
25. Koncepce univerzitního základu by měla být jednodušší.
26. Reálně chybí integrace teoreticko-oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy.

Ilustrace názorů:

„Přípravu na pg. praxi bych začala mnohem dříve, než v 1. roč. NMgr. studia. Při současném stavu se nic nestíhá a není čas ani na ‚užití, zažití‘ předávaných info.“

„Za dva semestry se nedá naučit práce s dítětem a jen teoretická stránka opravdu nestačí.“
„Problém vidím v děleném studiu a to jak z hlediska znalostí v aprobacích, tak pedagogické připravenosti – v BS je šízeno to druhé a vNMgr. zase to první.“

„Není možné, aby budoucí učitel vstoupil do školní třídy až po třech letech svého studia! A ještě navíc coby hudebník sledoval zeměpis či matematiku! Svěřili byste se lékaři, který studoval obdobně? Shakespeare kdysi řekl – Co zraje, nespěchá.“

Hodnocení koncepce studia bakalářského stupně

27. Reálné zkrácení BS – v 6. semestru – bakalářské práce a SBZ.
28. Je třeba si zapisovat mnoho předmětů z univerzit. základu pro získání kreditů.
29. V BS chybí jakékoliv didaktické předměty.
30. Více typů praxí v BS.
31. Student není v průběhu BS motivován k učitelské profesi.
32. Reálně chybí integrace teoreticko-oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy.

Ilustrace názorů:

„Některé didaktické předměty bych zařadila už do BS (místo jiných a nepotřebných).“

„Během BS moc předmětů za málo kreditů, abychom získali dost kreditů, musíme si zapisovat hodně předmětů, které s naší aprobací ani nesouvisí, tudíž nám nezbyvá tolik času, abychom se opravdu dobře vzdělávali v předmětech z oborů.“

„Řada studentů využívá sama příležitosti někde učit, ale myslím, že by měli učit s tím, že vědí co s dítětem (třídou) dělat. Čím praxe, didaktika, pedagogika dříve, tím lépe.“

„Po BS jsme sice ‚teoreticky‘ připraveni na učení z hlediska pedagogiky a psychologie, ale prakticky nevíme jak.“

Hodnocení metod a forem práce v procesu přípravy

33. Masové přednášky, kde se ztrácí student (budoucí učitel!) jako individualita v „davu“.
34. Chybí semináře zaměřené na sdílení názorů, zkušeností se spolužáky „začínajícími učiteli“.
35. Absence seminářů k významným předmětům v BS i NMgr. – často pouze přednášky.
36. Chybí kurzy, zaměřené na rozvoj komunikativních kompetencí.
37. Chybí semináře zaměřené na vytváření materiálů do výuky na ZŠ a SŠ.
38. Více kurzů vedených v kontextu inovativního pojetí jak BS, tak NMgr.
39. Chybí možnost individualizace výuky studentů především v oblasti oborových didaktik a pedagogických praxí.

Ilustrace názorů:

„Bylo by dobré pracovat v malých skupinách už v BS a zkusit si předávání informací a od ostatních pak získávat hodnocení a návrhy na zlepšení. Uměli bychom se i lépe vyjadřovat před lidmi.“

Výzkumné šetření, provedené mezi studenty učitelství přineslo velmi zajímavé a poznatky.

V následující části se pokusíme zobecnit tyto dílčí názory studentů a předkládáme soubor závěrů, které hodnotí strukturaci studia z pohledu studentova pojetí připravenosti na reálnou pedagogickou praxi.

4 Diskuse

Výzkumné šetření provedené mezi studenty učitelství, kteří prošli na Pedagogické fakultě UK strukturovaným studiem, tak v mnohém ilustruje řadu slabin tohoto modelu přípravy:

- Učitelské studium, které je rozdělené do vzájemně nepropojených, spíše jen formálně spojených stupňů nemá logickou koncepční výstavbu a tak nemůže zajistit kvalitní profesní přípravu.
- Rozdělení studia do dvou stupňů neumožňuje realizovat přípravu učitelů na skutečně odborné pedeutologické bázi – podle ideje o na sebe kontinuálně navazujících fázích utvářející se učitelské osobnosti a profesionality, na základě kterých se budovala koncepce učitelské přípravy před zavedením strukturovaného studia – proces „Stávání se učitelem“.
- Má-li u budoucích učitelů docházet k integraci znalostí obsahových se znalostmi didaktickými, je třeba kurikula učitelského vzdělávání koncipovat jako integrovaná, v nichž se oborové studium odehrává časově souběžně a provázaně se studiem

didaktickým. Studenti potom mohou postupně zrát ve vývoji svých didaktických dovedností (Janík, 2009).

- V procesu strukturované přípravy je významně omezena možnost ovlivňování a utváření motivační struktury studenta učitelství.
- Tím, že se do bakalářského stupně soustředil teoretický pedagogicko-psychologický a univerzitní základ a také vědní základy školních předmětů a do magisterského stupně didaktická příprava a pedagogická praxe, došlo naopak k přerušení rozvoje učitelské profesionality především:
 - Izolací teoretické přípravy v odborných předmětech od oborových didaktik
 - Izolací teoretické přípravy od pedagogické praxe – tak nelze vytvořit systém pedagogických praxí jako postupně gradující a navazující strukturu smysluplně propojenou s teoretickou přípravou a s odbornou reflexí zkušenosti z praxe.
- Omezením druhů (typů) pedagogických praxí a zkrácením praktické přípravy (většinou z pěti na dva roky) dochází k nedostatku prostoru a času pro rozvoj pedagogických dovedností a rozvoji profesních kompetencí, profesního zrání.
- Je omezena možnost smysluplně utvářet studentovo pojetí výuky a profesní identity
- Přesto, že v učitelském vzdělávání všech stupňů a oborů rostou požadavky na rozšíření přípravy o nové oblasti a rozvoj kompetencí (např. v souvislosti s realizací kurikulární reformy v oblasti ZŠ a SŠ) ve studiu bakalářského stupně se reálně zkrátil čas studia, neboť 6. semestr je z důvodu konání státních bakalářských zkoušek zkrácený
- Tak se celkově zkrátil čas skutečné přípravy. Nárůst kvantity bez žádoucí integrace zvyšuje riziko povrchnosti a snižuje kvalitu
- Roste kritika učitelské přípravy ze strany škol především z hlediska nedostatečně rozvíjených profesních kompetencí budoucích učitelů
- Dlouhodobé přetrvávání počáteční přípravy učitelů podle strukturovaného modelu může v řadě aspektů ohrozit kvalitu učitelství jako celku a přinést závažnou kritiku vůči vysokým školám a ještě více ohrozit VŠ přípravu učitelů
- Lze se domnívat, že koncepční změnou učitelské přípravy na pětileté nestrukturované studium se posílí učitelská profesionalita a zároveň tak může dojít k posílení statusu učitelské profese

Závěr

Uvědomujeme si, že výsledky dotazníkového šetření nelze absolutizovat, mohou však sloužit jako jedna z oblastí argumentace pro opětovné zavedení neděleného magisterského studia či novou koncepci a pojetí strukturovaného modelu přípravy budoucích učitelů.

Domníváme se, že současná podoba přípravného vzdělávání učitelů podle strukturovaného modelu neodpovídá trendům profesionalizace tohoto povolání a v mnohém

ani odbornému pedeutologickému poznání o podstatě profesionality učitelské práce a především o vývojových fázích rozvoje učitelovy – studentovy osobnosti, na jehož konci je samotný tvůrce vyučovacího procesu. Významnou cestu řešení této problematiky vidíme v systémových změnách přípravy učitelů v kontextu standardizace vzdělávání, vymezení učitelské profese jako kvalifikace, definování standardu učitelské profese. Tento aspekt sebou nese potřebu výzkumů a paralelních odborných diskusí, jež se týkají změn strukturační studia učitelství.

Jeví se jako aktuální a nezbytné, aby vysoké školy připravující budoucí učitele společně na základě systematizace poznatků o současném stavu přípravy studentů učitelství na výkon učitelského povolání, vytvořili návrh koncepce vysokoškolského vzdělávání učitelů, který bude akceptovat nové potřeby edukační praxe, bude akceptovatelný všemi vysokými školami připravujícími učitele a bude funkční delší časové období.

Společným cílem je tak hledat a vytvořit základní konsensus o charakteru vysokoškolského vzdělávání učitelů, který se systémově přenesení nejen do kurikula vysokoškolské výuky v České republice, ale zároveň do programů dalšího vzdělávání učitelů, na kterých budou vysoké školy participovat.

Literatura

- Bělohradská, J. & Urbánek, P. (2005). Organizační zásahy do struktury vzdělávání učitelů a jejich důsledky pro výuku didaktiky. In J. Doležalová. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Brebera, P. (2006). Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, LVI, 3, 258–265.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- Spilková, V. (2008). Kvalita učitele a profesní standard. In V. Spilková, Vašutová, J. aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: PedF UK.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Vašutová J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
e-mail: natasa.mazacova@pedf.cuni.cz

Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi¹

Jana Wernerová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou přípravného vzdělávání učitelů se zaměřením na důsledky strukturace. Srovnává názory na připravenost na výkon profese a profesní orientaci studentů učitelství sekundárního vzdělávání nestrukturovaného a strukturovaného studia čtyř pedagogických fakult v České republice, na podkladě dotazníkového šetření (2009/10). Studenti učitelství pro 2. stupeň základní školy hodnotili výše přípravu v programech nestrukturovaných než strukturovaných ve složce oborově předmětové, oborově didaktické a dostatečnost praxe. Rozdíl hodnocení v programech učitelství pro střední školy byl významný pouze ve vyšším vnímání dostatečnosti časové dotace praxe u strukturovaného studia. U studentů strukturovaného studia byla zjištěna menší orientace k učitelství.

Klíčová slova: přípravné vzdělávání učitelů, strukturované studium, magisterské studijní programy, navazující magisterské studijní programy, oborově předmětová složka, oborově didaktiky, pedagogicko-psychologická složka, praktická příprava, pedagogická praxe, student učitelství, dotazníkové šetření, postoje k profesi.

¹ Výzkum vznikl za podpory interního grantu FP TUL v rámci projektu „Vliv strukturace studijních programů na praktickou přípravu studentů učitelství“ s registračním číslem IGS-FP-TUL č. 97/2009.

Evaluation of Professional Training by Student Teachers and Their Approaches to Profession

Abstract

The paper deals with teacher training, focusing on the implications of structuring. It compares views on professional readiness and professional orientation of student teachers of secondary education in the unstructured and structured studies at four faculties of pedagogy in the Czech Republic, on the basis of a questionnaire survey (2009/10). Students of pedagogy for the 6th to 9th grades of elementary schools evaluated better the training in unstructured programs than in structured ones in the fields of the subject-branch component, subject didactics and the sufficiency of practical training. The difference of evaluation in the programs of pedagogy for secondary schools was significant only in higher appreciation of the sufficiency of the number of lessons of practical training in the structured study. Weaker orientation to teaching was identified in students of the structured study.

Key words: preparatory teacher education, structured learning, master's degree programs, follow-up master's degree programs, subject-branch component, subject didactics, pedagogical-psychological component, practical training, teaching practise, student of pedagogy, questionnaire survey, attitudes towards profession.

Úvod

V souvislosti s budováním evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání na základě Boloňské deklarace byla prosazena transformace učitelského vzdělávání. Tlakem bylo zavedeno strukturované studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na pedagogických a dalších fakultách vzdělávajících budoucí učitele v České republice (před zavedením strukturace učitelského studia nebyla prověřována její vhodnost). Tento přechod se pojí s řadou problémů (koncepčních, organizačních, obsahových, aj., např. Bělohradská, Urbánek, 2005; Brebera, 2006; Urbánek, 2004).

V našich šetřeních jsme se zaměřili na subjektivní názory studentů učitelství na kvalitu přípravného vzdělávání (z důvodu dosud nízkého počtu absolventů strukturovaného studia působících ve školství). Evaluace výuky prostřednictvím názorů studentů je jedna z diagnostických možností zjišťování kvality přípravného učitelského vzdělávání, o kterou se v současné době zvyšuje zájem. Hodnocení studenty má svá rizika (např. subjektivita, menší zkušenosti ze školského prostředí), nemůže být jediné a určující.

1 Problematika současného přípravného vzdělávání učitelů

Pro specifika českého učitelského prostředí jsme se zaměřili na obdobné výzkumy českých autorů. Studentské hodnocení přípravy učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů zjišťoval např. Havlík (2001) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V uvedené stati byla dle studentů nejpříznivěji hodnocena odborná příprava (77 %) a připravenost pro teoretickou práci (73 %). Naopak kriticky byla hodnocena příprava v oblasti pedagogicko-psychologické, příprava pro praktické činnosti a příprava pro řídicí a organizační činnosti. Zpětnovazební informace, získané od studentů učitelství 2. stupně ZŠ po absolvování závěrečné praxe v 5. ročníku studia, zaznamenal Šťáva (2006). Studenti nejvýše hodnotili odbornou přípravu v aprobačních předmětech (92,3 %), organizaci a realizaci vyučovací hodiny (85,3 %), metodickou přípravu v aprobačních předmětech (71,4 %). Naopak nejnižší byla hodnocena připravenost ke komunikaci s rodiči žáků (20,6 %). Šimoník (1994, s. 69–70) uváděl připomínky a náměty k učitelskému studiu, které byly zjištěny v rámci šetření u začínajících učitelů: přípravné učitelské vzdělávání zaměřit více k učitelství, odlišit studium učitelství pro 2. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ, zařadit praktická cvičení a metodickou analýzu konkrétního učiva obsaženého v učebnicích, větší použitelnost didaktik v praxi, výuku nekoncepovat pouze na „univerzálního žáka“, zvýšit rozsah pedagogické praxe během studia aj. Píšová (1999, s. 84) na základě kvalitativního šetření problémů začínajících učitelů anglického jazyka, uvádí nízkou aplikační úroveň odborných poznatků (rozpor mezi teorií a praxí), chybějící dovednost efektivní přípravy na vyučování (zejména dlouhodobého a střednědobého plánování), problémy ve sféře řízení procesů učení a vyučování, nedostatečné evaluační a diagnostické dovednosti.

Kromě názorů studentů na kvalitu učitelské přípravy nás zajímal také jejich postoj k profesi. Značná část studentů učitelství je již v průběhu studia rozhodnuta, že učitelskou profesí nebude vykonávat. Jak uvádí Urbánek (2005, s. 92), tuto situaci, kterou je třeba vnímat negativně, ovlivňuje více faktorů. Ty souvisí např. s možnostmi nabídky trhu práce ve vztahu k relativně univerzální a vysoké kvalifikaci učitelů a k jejich současným podmínkám práce. Při ní existuje viditelný kontrast mezi značnými nároky profese a podprůměrnými osobními požitky. K nezájmu absolventů o práci učitelů mohou také přispívat charakteristiky učitelského vzdělávání: nesoulad mezi charakterem učitelské přípravy a realitou, potřebami a očekáváními školské praxe, nedostatečná zaměřenost přípravy k učitelství, nevhodný výběr kandidátů učitelství aj. Profesní orientaci studentů, resp. počet nastupujících absolventů učitelských fakult do praxe, dokumentuje řada autorů (např. Černotová, 2000; Havlík, 1997; Urbánek, 2002; Zimová, 1997). Uvedení autoři se shodují na nedostatečném přílivu absolventů a dále poukazují na relativně vysoký úbytek nastoupivších absolventů.

2 Cíl a metoda šetření

Cílem prezentovaného výzkumu bylo zjistit:

1. zda existuje rozdíl v názorech na připravenost k výkonu učitelské profese subjektivním vyjádřením studentů² pedagogických fakult nestrukturovaných (Mgr.) a strukturovaných (NMgr.) studijních programů a) učitelství 2. stupně ZŠ, b) učitelství SŠ³;
2. zda se liší postoje studentů k budoucí učitelské profesi nestrukturovaných a strukturovaných programů učitelství 2. stupně ZŠ a učitelství SŠ.

Výzkumný soubor představovali studenti učitelství vybraných⁴ pedagogických fakult prezenčního studia; N = 622 (Mgr. 348, NMgr. 274):

Univerzita Karlova v Praze (UK), (N = 51);

Západočeská univerzita v Plzni (ZČU), (N = 228);

Masarykova univerzita v Brně (MU), (N = 152);

Technická univerzita v Liberci (TUL), (N = 191)⁵; viz tab. 1.

Tabulka 1

Počty studentů a hodnocení aprobačních předmětů, PedF (2009/10)

Celkem studentů: 622							
ZŠ: 421				ZŠ/SŠ 51		SŠ: 150	
Mgr. 243		NMgr. 178		NMgr. 51	Mgr. 105	NMgr. 45	
ZČU 52	TUL 191	ZČU 40	MU 138	UK 51	ZČU 105	ZČU 31	MU 14

Celkem hodnocení předmětů: 1203							
ZŠ: 835				ZŠ/SŠ 101		SŠ: 267	
Mgr. 486		NMgr. 349		NMgr. 101	Mgr. 180	NMgr. 87	
ZČU 104	TUL 382	ZČU 78	MU 271	UK 101	ZČU 180	ZČU 59	MU 28

Mgr.: magisterské studium; NMgr.: navazující magisterské studium.

Studenti hodnotili v průměru dva předměty své aprobační kombinace.

Zajímalo nás, jaké jsou rozdíly mezi sledovanými pedagogickými fakultami v uspořádání a proporcionalitě složky pedagogicko-psychologické, oborových didaktik a pedagogické praxe ve strukturovaném studiu učitelství nižšího sekundárního vzdělávání (bakalářské a navazující magisterské studium). V první řadě jsme zjistili značnou ter-

² Označení „studenti“ v našem pojetí představuje studentky (ženy) a studenty (muže).

³ V případě Univerzity Karlovy jde o integrované studium učitelství pro 2. a 3. stupeň.

⁴ Jde převážně o pedagogické fakulty, které začínaly u nás zavádět strukturované studium mezi prvními.

⁵ Děkujeme kolegyním a kolegům z pedagogické fakulty v Praze, Plzni a Brně za umožnění výzkumu.

minologickou nejednotnost, která je důsledkem strukturace a účelového řešení, dále velkou koncepční a obsahovou různorodost jednotlivých studijních programů. Každá instituce má své vlastní pojetí učitelské přípravy, společné je pouze základní vymezení složek. Bylo zjištěno rozdílné zastoupení pedagogických a psychologických předmětů, s větší časovou dotací u předmětů pedagogiky. Oborové didaktiky se v Bc. programech téměř nevyskytovaly, pouze formou Úvodů do didaktik, v navazujících magisterských studijních programech byla shoda v zastoupení oborových didaktik větší. Na jednotlivých pedagogických fakultách existují odlišné modely pedagogické praxe. Studijní programy fakult zahrnovaly praxe, které se lišily délkou, časovým zařazením a obsahovým zaměřením, s nízkou časovou dotací praxí (uvádějící, motivační formou) v bakalářském studiu (podrobněji Wernerová, 2011).

Uplatněna byla dotazníková šetření realizovaná v průběhu akad. roku 2009/2010, na konci studijní dráhy šetřených studentů, po absolvování souvislé praxe⁶ na ZŠ či SŠ, dle příslušného studijního programu (studenti UK po absolvování souvislé praxe na ZŠ). Vytvořen byl modifikovaný evaluační dotazník pro měření motivační, postoje a výkonové sféry studentů učitelství. Dotazník byl anonymní, návratnost se pohybovala dle jednotlivých fakult v rozmezí 99,8 – 41,1 %. Ke statistickému zpracování dat byl použit χ kvadrátový test – kontingenční tabulky – metoda Pearsonova a Cramerův koeficient.

3 Výsledky výzkumu

Prezentovaný výzkum je rozdělen do dvou částí:

- I. Subjektivní názory studentů na připravenost vykonávat profesi učitele:
 - a) hodnocení profesní přípravy ve složce oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické,
 - b) hodnocení průběhu souvislé pedagogické praxe,
 - c) hodnocení dostatečnosti časové dotace jednotlivých složek profesní přípravy;
- II. Rozhodnutí studentů nastoupit po vystudování do praxe.

Předmětovou komponentu (oborovou přípravu) učitelského vzdělávání jsme rozdělili z důvodu srovnatelnosti jejích částí v našich šetření na: 1) oborově předmětovou přípravu – je složena z vědních disciplín, vztahujících se k aprobačním předmětům,

⁶ Souvislou pedagogickou praxi chápeme jako závěrečnou praktickou aktivitu, završující formu praktické přípravy. Má komplexní charakter, přispívá k rozvoji všech profesních kompetencí učitele. Kromě předmětového zaměření (výuka) má student možnost blíže poznat dítě školního věku, specifikum třídního kolektivu, dynamiku pedagogického sboru a provoz školy. Praxe má též funkci profesní socializace studenta. Student praktikuje v souvislém kontinuálním sledu, zpravidla po 4 týdny se plně účastní života školy.

v rozsahu a hloubce, které odpovídají stupni a druhu školy, pro něž je učitel připravován; 2) oborovou didaktiku – je zaměřena na vyučování daného předmětu.

Data jsou uváděna v komparaci 1) nestrukturovaného studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ (Mgr. ZŠ) a strukturovaného studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ (NMgr. ZŠ), 2) nestrukturovaného studia učitelství pro SŠ (Mgr. SŠ) a strukturovaného studia učitelství SŠ (NMgr. SŠ). Pro přehlednost je vyjádření studentů NMgr. ZŠ a studentů Univerzity Karlovy v Praze (NMgr. ZŠ/SŠ UK) sloučeno a vyznačeno v grafech. Výsledky šetření jsou vyjádřeny procentuálně, uspořádány dle pořadí četnosti uvádění, vyhodnoceny statisticky (záporem je nižší počet dat pro statistické vyhodnocení).

3.1 Subjektivní názory na připravenost vykonávat profesi učitele

Studenti hodnotili přípravu oborově předmětovou, oborově didaktickou a pedagogicko-psychologickou na škále: velmi dobře, dobře, k přípravě drobné výhrady, vážné výhrady, nedokážu posoudit. Průběh souvislé pedagogické praxe na škále: velmi uspokojil, uspokojil, drobné výhrady, vážné výhrady, neuspokojil, nedokážu posoudit. Studenti dále uváděli konkrétní výhrady k výuce v jednotlivých složkách přípravy.

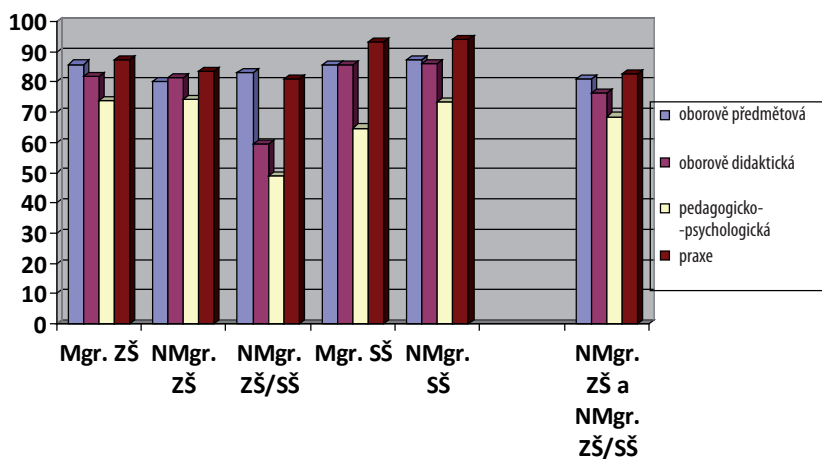
Prezentujeme pozitivní hodnocení (přípraven dobře a velmi dobře; průběh praxe velmi uspokojil a uspokojil); (graf 1) a hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin ve studijních programech v průběhu celého studia (graf 2). Z nejpodstatnějších výzkumných zjištění: V komparaci hodnocení jednotlivých složek profesní přípravy (tab. 2) byl zjištěn statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,05) v hodnocení Mgr. a NMgr. programů učitelství pro ZŠ (+ NMgr. ZŠ/SŠ UK) v přípravě oborově předmětové, oborově didaktické a hodnocení průběhu praxe výše v Mgr. studiu. Oborově předmětová příprava byla hodnocena v Mgr. a NMgr. programech výše než oborově didaktická. Pedagogicko-psychologická příprava byla hodnocena v Mgr. a NMgr. nejméně příznivě ze všech hodnocených složek. V hodnocení přípravy v Mgr. SŠ a NMgr. SŠ programech nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

V hodnocení dostatečnosti rozsahu hodin (tab. 3) byl zjištěn statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) v porovnání Mgr. ZŠ a NMgr. ZŠ (+ NMgr. ZŠ/SŠ UK) programů, ve prospěch Mgr. programů. Hodnocení dostatečnosti praxe v průběhu celého studia u Mgr. SŠ a NMgr. SŠ programů byl zjištěn statisticky významný rozdíl (0,01), ale ve prospěch NMgr. programů. V hodnocení časové dotace oborově didaktiky a pedagogicko-psychologické složky statisticky významný rozdíl zjištěn nebyl.

Prostřednictvím volných výpovědí vyjadřovali studenti konkrétní výhrady k přípravě. V oborově předmětové přípravě uváděli ponejvíce nekorespondování obsahu vysokoškolského studia (či jen velmi lehkou souvislost) s učivem ZŠ či SŠ, poté obtížnost vysokoškolské znalosti transformovat na úroveň žáků. V oborově didaktické přípravě studenti nejčastěji postrádali zaměření didaktiky pro využití v praxi a analýzu obsahu

výuky. Pedagogicko-psychologická příprava byla hodnocena nejméně příznivě. Nejčastější výhrady směřovaly k teoretické výuce bez přínosného přesahu do praxe a její přednáškové formě. Studenti nejčastěji postrádali více přípravy na kázeňské problémy, udržení pozornosti a motivace žáků, práci se žáky s výukovými problémy. Pokud studenti uváděli hodinovou dotaci oborových didaktik a pedagogicko-psychologické přípravy předmětů v učebním plánu jako dostačující, poukazovali na nedostačující obsah (nebyl zaměřen na látku ZŠ, SŠ; pouze teorie, přemíra definic).

Graf 1 Studentské hodnocení profesní přípravy (oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické a pedagogické praxe), **pozitivní hodnocení**, komparace Mgr. a NMgr. programů ZŠ a SŠ (vybrané PedF ČR), 2009/10; procentuální vyjádření *Pozitivní hodnocení: připraven velmi dobře a dobře; průběh praxe uspokojil a velmi uspokojil.*



Tabulka 2

Komparace pozitivního a negativního hodnocení (+ nevyjádřeno) jednotlivých složek přípravného vzdělávání studenty učitelství (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

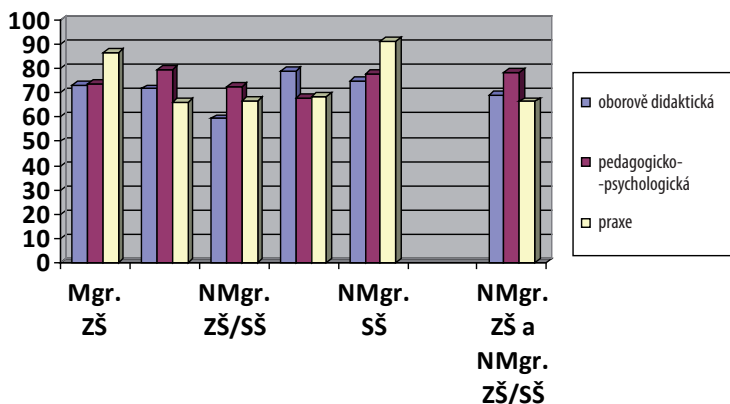
Složka přípravy	Studijní program		N	χ^2	p	signif.	v
Oborově předmětová	ZŠ	Mgr.	486	4,08	0,04	+	0,066
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,16	0,69	–	
		NMgr.	87				
Oborově didaktická	ZŠ	Mgr.	486	3,89	0,04	+	0,064
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,02	0,88	–	
		NMgr.	87				
Pedagogicko- psychologická	ZŠ	Mgr.	243	1,50	0,22	–	
		NMgr. (+ UK)	229				
	SŠ	Mgr.	105	1,05	0,31	–	
		NMgr.	45				
Pedagogická praxe	ZŠ	Mgr.	486	3,86	0,05	+	0,064
		NMgr. (+ UK)	450				
	SŠ	Mgr.	180	0,08	0,77	–	
		NMgr.	87				

UK: studium učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné

– statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

Graf 2 Studentské hodnocení dostatečnosti časové dotace profesní přípravy ve studijních programech v průběhu studia (oborově didaktická, pedagogicko-psychologická, pedagogická praxe), **pozitivní hodnocení**, komparace Mgr. a NMgr. programů ZŠ a SŠ (vybrané PedF ČR), 2009/10; procentuální vyjádření



Tabulka 3

Komparace pozitivního a negativního hodnocení hodinové dostatečnosti složek přípravného vzdělávání ve studijních programech učitelství v průběhu studia studenty učitelství (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Složka přípravy	Studijní program	N	χ^2	p	signif.	v
Oborově didaktická	ZŠ	Mgr.	1,96	0,16	–	
		NMgr. (+ UK)				
	SŠ	Mgr.	0,37	0,54	–	
		NMgr.				
Pedagogicko-psychologická	ZŠ	Mgr.	1,51	0,25	–	
		NMgr. (+ UK)				
	SŠ	Mgr.	1,57	0,21	–	
		NMgr.				
Pedagogická praxe	ZŠ	Mgr.	26,5	0,00	++	0,237
		NMgr. (+ UK)				
	SŠ	Mgr.	8,61	0,003	++	0,240
		NMgr.				

UK: studium učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné

– statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

Rozdíl mezi strukturovaným a nestrukturovaným studiem ve studentském hodnocení se projevil v tom, že studenti NMgr. studia (ZŠ i SŠ) postrádali propojení odborných předmětů s didaktikami v průběhu studia, kritizovali kumulaci předmětů oborových didaktik a pedagogicko-psychologické přípravy v magisterském studiu. Poukázali na problémy fakult v koncepčním, organizačním a personálním zajištění studia způsobené restrukturalizací.

Při působení na souvislé pedagogické praxi byly názory studentů Mgr. i NMgr. programů obdobné. Studenti uváděli ponejvíce jako nepříznivé faktory kázeňské problémy žáků; nedostatečnou zpětnou vazbu od fakultního učitele⁷, malý prostor pro seberealizaci studentů; velký počet žáků ve třídě, velký počet integrovaných žáků; nedostatečné vybavení škol pomůckami. Ze strany fakulty kritizovali nedostatky v oborové didaktice, málo hospitací.

3.2 Rozhodnutí nastoupit po vystudování do praxe

Studenti uváděli rozhodnutí vykonávat učitelskou profesi a objasňovali jeho důvody. Získaná data byla roztříděna do jednotlivých kategorií: Pozitivní volba vyjadřuje předpoklad nastoupení po absolvování studia do školství, negativní volba rozhodnutí studentů do školství nenastoupit. Zbýlé procento představují studenti, kteří uvedli nástup do školské praxe z nouze či studenti dosud nerozhodnutí.

V pozitivním vyjádření (graf 3) převažovaly motivy naplňující práce, práce s dětmi (mladými lidmi), motivace absolvovanou praxí, uplatnění studia z VŠ. Z negativních výpovědí neodpovídající finanční ohodnocení vzhledem k výkonu a psychické náročnosti povolání. Nerozhodnutí studenti učitelství ZŠ volili často učitelství jako „východisko z nouze“ pokud nenaleznou uplatnění v jiném sektoru. Studenti učitelství SŠ se naopak obávali, zda uplatnění ve školství naleznou.

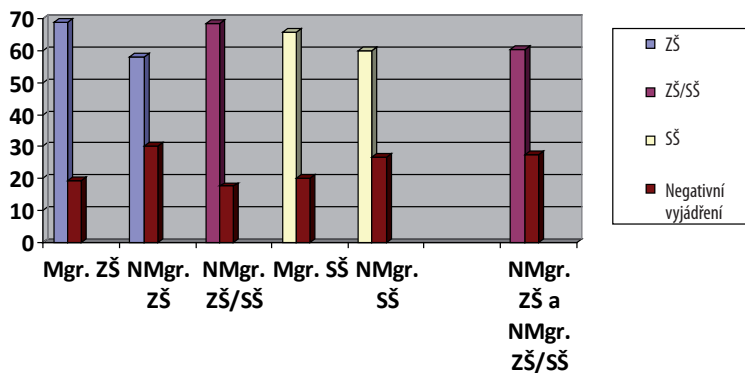
Statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,01) v rozhodnutí nastoupit po vystudování do praxe byl zjištěn mezi vyjádřením studentů Mgr. a NMgr. programů učitelství ZŠ (tab. 4). Toto šetření ukázalo, že studenti absolvující NMgr. studium jsou méně motivovaní k výkonu učitelské profese, než studenti Mgr. studia (a to i učitelství pro SŠ). Výše uvedené odporuje teoretickým předpokladům a jednomu ze zamýšlených kladů struktury (tj. práce se studenty v NMgr. studiu k učitelství více orientovanými).

⁷ Fakultní učitel – též cvičný učitel, mentor, tutor. Úkolem fakultního učitele je studenta při praxi vést, poskytovat metodickou pomoc, kontrolovat a hodnotit činnosti studenta a průběh praxe. Fakultní učitel v pojetí tohoto šetření působí na základní či střední škole.

Graf 3 Komparace rozhodnutí studentů Mgr. a NMGr. programů ZŠ a SŠ nastoupit po ukončení studia do praxe, pozitivní a negativní vyjádření (vybrané PedF ČR), 2009/10, N studentů = 622; procentuální vyjádření

Pozitivní volba: studenti předpokládali nastoupit do školství, motivovaní.

Negativní volba: studenti byli rozhodnuti do školství nenastoupit.



Tabulka 4

Komparace pozitivního (motivovaní) a negativního rozhodnutí

(+ nerozhodnutí, nemotivovaní) studentů učitelství nastoupit po vystudování do praxe (vybrané PedF ČR), 2009/10; statistické vyhodnocení dat

Studijní program		N	χ^2	p	signif.	v
ZŠ	Mgr.	217	7,5	0,01	++	0,142
	NMGr.	157				
ZŠ	Mgr.	243	4,84	0,02	+	0,101
	NMGr. (+ UK ZŠ/SŠ)	229				
SŠ	Mgr.	105	0,45	0,50	–	
	NMGr.	45				

UK: studium učitelství pro ZŠ/SŠ souběžné, studenti po absolvování souvislé praxe na ZŠ

– statistická významnost neprokázána

+ statisticky významný rozdíl (0,05)

++ statisticky významný rozdíl (0,01)

4 Diskuse výsledků

Výsledky našeho šetření potvrdily často kritizované oblasti učitelského vzdělávání u nás – přílišné akademické vzdělávání, nedostatečnou obsahovou náplň (málo zaměřenou na využití v praxi) zvláště pedagogicko-psychologické přípravy, oborových didaktik, nedostatek časové dotace pedagogické praxe (např. Spilková, 2008; Šimoník, 2008; Vašutová, 2007, s. 30).

Strukturování vysokoškolského studia může mít v obecné rovině přínosné stránky (např. studijní mobilita), otázkou zůstává jeho vhodnost pro učitelské vzdělávání. Ve strukturovaném studiu se nejprve studuje první úroveň terciárního vzdělávání (bakalářský stupeň) v jednom nebo ve dvou aprobačních oborech a teprve poté následuje v další fázi (magisterský stupeň) speciální profesní pedagogické studium. Struktura přinesla závažné problémy v organizaci, bylo uváděno nedostatečné propojení bakalářského studia s navazujícím magisterským, zjištěna byla i nedostatečná návaznost v rámci jednoho oboru fakulty. Odlišné pojetí učitelské přípravy na různých fakultách, i v rámci strukturovaného studia, vede ke značné nestabilitě učitelského vzdělávání.

Výpovědi studentů našeho šetření potvrdily, že strukturované studijní programy přináší kumulaci, koncentrovanost profesní přípravy (didaktických a pedagogických předmětů) do NMgr. studia, zkrácení období profesní přípravy, akcentování oborově předmětové přípravy, obtížnou návaznost teorie a praxe (délka, integrace k dalším složkám přípravy aj. shodně Marková, Urbánek, 2008; Urbánek, 2005, s. 67–70). Dokument *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (2000) upozorňuje na to, že oddělování oborového studia a praktické přípravy má za následek pedagogicko-didaktickou přípravu kratší a ne tak důkladnou a vědecky založenou jako příprava v oboru.

V našich šetřeních jsme zjišťovali subjektivní vnímání připravenosti vykonávat profesi učitele studenty učitelství. V hodnocení přípravy Mgr. ZŠ a NMgr. ZŠ studijních programů byl zjištěn statisticky významný rozdíl – v nestrukturovaných programech byly hodnoceny výše příprava oborově předmětová, oborově didaktická a průběh pedagogické praxe. Se statisticky významným rozdílem byl ve strukturovaných programech hodnocen nedostatek časové dotace pedagogické praxe. Z vybraných složek učitelského vzdělávání v obou studijních programech byla studenty nejnižše hodnocena pedagogicko-psychologická příprava. Z nejčastějších nedostatků profesní přípravy bylo studenty uváděno malé zaměření na profesi učitele, málo didakticky orientovaného učiva, nedostatečnost přípravy na výchovné a výukové problémy žáků. Rozdíl hodnocení složek přípravy ve strukturovaných a nestrukturovaných programech učitelství pro SŠ nebyl významný, dostatečnost rozsahu hodin praxe byla naopak hodnocena se statisticky významným rozdílem výše u strukturovaných programů. Odlišnost výsledků šetření otevírá otázku, zda je vhodné přípravu učitelů základních a středních škol diferencovat.

Závěr

I když subjektivní názory studentů nelze zcela zobecnit, poukázaly na rezervy v systému vzdělávání na fakultě. Významnou determinantou uvedených rozdílů může být předchozí vzdělání, tj. zaměření středních škol, jejichž absolventi ke studiu učitelství nastupují. Dále je nutno, vzhledem k výše uvedenému, zohlednit, že žádný program učitelského vzdělávání nemůže vytvořit hotové učitele, připravené na všechny eventualy učitelské praxe. Taktéž výsledky působení pedagogických fakult se věrohodněji projeví až po delším působení absolventa učitelství ve školské praxi.

V návaznosti na šetření výzkumníků v předchozích letech (Havlík, 1997; Zimová, 1997, aj.), také naše šetření prokázala nízký zájem absolventů učitelství nastoupit po vystudování do školství. Uvedený jev vyjadřuje vztah měnící se společnosti k učitelství, souvisí s nedostatečným společenským a finančním ohodnocením, neperspektivností zaměstnání, nepříznivou situací ve školství, malými pravomocemi učitele, ale i vysokými nároky profese. Jedním ze zamýšlených pozitiv strukturační změny měla být příprava plně motivovaných studentů k výkonu učitelské profese. Naše šetření však prokázalo, že navazující studium učitelství absolvují studenti, jejichž motivace k nástupu do praxe je nižší než u studentů ve studiu nestrukturovaném (se statisticky významným rozdílem u studentů učitelství pro 2. st. ZŠ). Přínosnost strukturační změny učitelství se z tohoto hlediska v našem šetření nepotvrdila. Rozhodnutí studentů nenastoupit po vystudování do praxe představuje důsledek vzdělávací politiky, evokuje řadu pedeutologických otázek.

V současnosti je učitelské vzdělávání situováno nejen na pedagogických fakultách, ale i v řadě dalších institucí, existuje značná diverzifikace a nejednotnost vzdělávacích cest učitelů, neexistují výstupní parametry pro absolventy. Dlouhodobé podceňování učitelské práce a přehlížení náročnosti učitelské profese, které umocňuje vysoký podíl nekvalifikovaných pracovníků ve školství, vede ke stálé existenci tlaků na snižování požadavků na kvalifikaci učitelů a zpochybňování nutnosti vysokoškolského učitelského vzdělání.

Literatura

- Bělohradská, J. & Urbánek, P. (2005). Organizační zásahy do struktury vzdělávání učitelů a jejich důsledky pro výuku didaktiky. In Doležalová, J. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Brebera, P. (2006). Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, LVI, 3, 258–265.
- Černotová, M. (2000). Potřebujeme reformu v přípravě učitelů? In *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: TU v Liberci a ČAPV.

- Havlík, R. (1997). Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a ZČU.
- Havlík, R. (2001). Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF UK. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*. Praha: PedF UK.
- Marková, K., Urbánek, P. (2008). Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In Vašutová, J., aj. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.
- Příšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: UP.
- Spilková, V. (2008). Kvalita učitele a profesní standard. In Spilková, V., Vašutová, J. aj. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologická studie*. Praha: PedF UK.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1994.
- Šimoník, O. (2008). Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů (teorie a praxe v pregraduálním učitelském studiu). In Havel, J., Šimoník, O. & Štáva, J. (eds.). *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník příspěvků ze semináře s mezinárodní účastí*. Brno: MSD, spol. s r. o.
- Štáva, J. (2006). Hodnocení studentů na pedagogické praxi. In Filová H. & Havel, J. (eds.). *Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích*. Brno: PdF MU.
- Urbánek, P. (2002). Uplatňování absolventů v učitelské praxi. In Výzkum školy a učitele. Sborník referátů z 10. mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]. Praha: ČAPV a PedF UK.
- Urbánek, P. (2004). Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In Havel, J. & Janík, T. (eds.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: MU.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: TUL.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: UK.
- Wernerová, J. (2011). *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství* (Disertační práce). Praha: UK PedF.
- Zimová, L. (1997). Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*, XLVII, č. 3, 269–276.

Kontakt:

PhDr. Jana Wernerová, Ph.D.

katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

Studentská 2, 461 17 Liberec

e-mail: jana.wernerova@tul.cz

Zvyšování kompetencí učitelů

1. stupně základní školy pro zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy

**Ondřej Ješina, Ludmila Miklánková,
Tomáš Vyhlídal, Martin Kudláček**

Príspevek byl zpracován jako součást projektu Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením, CZ.1.07/2.2.00/15.0336.

Abstrakt

Pohybové aktivity jsou přirozenou a důležitou součástí života dětí, a to včetně dětí s různými typy zdravotního postižení. Významnou roli při podpoře integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (resp. zdravotním postižením) do pohybových aktivit, prováděných v rámci realizace školních vzdělávacích programů, sehrává osoba pedagoga. Vědomostí a dovedností učitele z této oblasti patří mezi limitující faktory rozsahu a efektivity integrace. Cílem dílčího šetření byl monitoring a analýza názorů studentů oboru Učitelství 1. stupně základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci na koncepci, obsah a začlenění nového studijního předmětu, zaměřeného na základy aplikovaných pohybových aktivit (APA), do systému vzdělávání v oblasti tělesné výchovy u daného oboru. Tato výuka byla koncipována a realizována Fakultou tělesné kultury UP v rámci řešení projektu Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením, CZ.1.07/2.2.00/15.0336. Ke sběru dat byla užita anketa, kde stu-

denti vyjádřili svůj názor prostřednictvím desetibodové škály. Data byla zpracována metodou frekvenčního výskytu odpovědí a percentuálně. Byla provedena komparace názorů studentů prezenční formy a kombinované formy studia. Z výsledků jednoznačně vyplývá požadavek trvalého začlenění studijního předmětu rozšiřujícího vědomosti a dovednosti v oblasti APA do studijního plánu oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol. Studenti si uvědomují nutnost prohloubení poznatků z této oblasti, které by se ale neměly omezovat pouze na vyučovací jednotku tělesné výchovy. Studenti kombinované formy studia podporují větší rozsah výuky v oblasti aplikovaných pohybových aktivit v rámci pregraduální přípravy učitelů 1. stupně základních škol.

Klíčová slova: tělesná výchova, integrace, aplikovaná tělesná výchova, žák se zdravotním postižením.

Increasing Competencies of teachers of primary school for inclusion of pupils with special educational needs into school physical education

Abstract

Physical activity is a natural and important part of the life of children, including children with various types of disability. The personality of the educator plays an important role in promoting the inclusion of the student with special educational needs (or disability) to the physical activities realized in general school education programs. Knowledge, skills and competences of teachers belong to the limiting factors for the extent and effectiveness of inclusion. The aim of the pilot enquiry is to realize a monitoring and analysis of the views of the students of Palacký University, Olomouc of teacher training for elementary school on the concept, content, and the inclusion of a new course focused on the basics of adapted physical activity (APA), in the education system in the area of physical education for the scope. This teaching was conceived and realized by the Faculty of Physical Culture in the project Preparation for Physical Education of Persons with Disabilities, CZ. 1.07/2.2.00/15.0336. Data were collected through a poll where students have expressed their views through a ten items scale. The data has been processed by the frequency prevalence of responses and percentage-terms it. Comparison of views of students was made among students of full-time forms and the part-time (combined) form of studies. From the results a request for sustainable reintegration of the study program is obvious. The students are aware of the need to deepen the knowledge of this area. The students of the part-time form of studies support a bigger range of instruction in the field of adapted physical activity within the undergraduate teacher preparation teacher of elementary school.

Key words: physical education, inclusion, adapted physical activity, student with disability.

Úvod

Cíleně vedené pohybové aktivity jsou důležitou součástí života všech dětí, a to i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (zejména pak se zdravotním postižením). Výzkumná šetření konstatují, že výraznou úlohu při realizaci pohybových aktivit u těchto dětí hraje rodina (Moore, Lombardi, White et al., 1991; Taylor, Baranowski & Sallis, 1994; Welk, 1999; Kremer-Sadlik & Kim, 2007). Přesto bývá právě škola tou první institucí, kde se postižené dítě seznamuje s možnostmi účasti v pohybových aktivitách, včetně integrace do aktivit vrstevníků z intaktní populace. Na právo žáka se zdravotním postižením účastnit se školní tělesné výchovy (TV) existují různá, často i negativní hlediska. Některá z nich lze považovat za oprávněná (např. nepřekonatelná časová, finanční a materiálová náročnost) a pochopitelná (obavy z úrazu, ze zhoršení zdravotního stavu, z negativních reakcí vrstevníků při snaze o integraci žáka atp.). Přesto je nutné dále hledat možná řešení.

Lieberman, Houston-Wilson a Kozub (2002) zjišťovali názory učitelů na integraci žáků se zdravotním postižením ve školní tělesné výchově. Uvádějí, že mezi nejzávažnější překážky zde patří nedostatek odborné přípravy, nedostatek pomůcek, časová náročnost na přípravu a průběh výuky. Zahraniční šetření konstatují limity v oblasti prostorových podmínek, problémy s hodnocením žáků, zajištěním bezpečnosti, nedostatečné kompetence v oblasti modifikace pohybových aktivit a jako problematickou se jeví i komunikace s rodiči (Block, 1994; Feijgin, Talmor a Erlich, 2005; Morley et al., 2005; Sherrill, 2004;). Podle Nutbrown a Clugha (2004) 87 % učitelů TV nezískalo při vysokoškolském studiu základní informace o tom, jak vést integrovanou výuku. V České republice se problematikou základních bariér či limitů při vedení integrované TV zabývali např. Rybová a Kudláček (2010), kteří zjišťovali názory učitelů TV na integraci žáků s tělesným postižením ve výuce. Za největší limity považují nedostatek finančních prostředků, které přímo souvisejí s počtem asistentů pedagoga a konzultantů APA (aplikovaných pohybových aktivit) v praxi a materiálním zajištěním výuky. Upozorňují na postojové bariéry samotných učitelů a další pedagogických pracovníků. Tyto a další limity vedou k podpoře systému, který mnohdy neumožňuje žákům se zdravotním postižením (nebo jinými speciálními vzdělávacími potřebami) účast na organizovaných pohybových aktivitách (jak na úrovni školní tělesné výchovy, tak i ve sportu a rekreaci).

Za ideální období pro integraci postiženého žáka ve školní tělesné výchově lze považovat mladší školní věk. Psychologická a sociální specifika této věkové kategorie umožňují vytváření pozitivních vzorců chování, v raném školním věku nejčastěji napodobováním dospělého – učitele. Ontogeneticky daná vysoká potřeba pohybu u dětí,

a také organizace vzdělávání na 1. stupni běžných základních škol mohou usnadnit začlenění žáka se zdravotním postižením nejen do TV, ale prostřednictvím kinetického učení v rámci mezipředmětových vztahů i do ostatních všeobecně vzdělávacích předmětů. Pohybové aktivity realizované ve škole jsou mnohdy jedinými tělesnými cvičeními žáků s postižením v jejich běžném denním režimu. Přitom potřeba pohybu je u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami výraznější než u intaktní populace (Štěrbová, 2007; Machová 2008; Bláha, 2011; Ješina, Hamřík, et al., 2011; Ješina, Kudláček, et al., 2011; Bartoňová & Ješina, 2012; Válková, 2012).

Učitel 1. stupně základní školy by měl být odborníkem, který i žákům se zdravotním postižením zprostředkovává sociální interakci v rámci školního vyučování a vytváří stereotypy pro budoucí chování jak u nich, tak u intaktní populace. Od roku 2004 je integrace legislativně podpořena ve školském zákoně č. 561/2004 (MŠMT, 2004) a ve Vyhlášce 73/2005 Sb. (MŠMT, 2005). Současné trendy ve vzdělávání respektují integraci do běžných základních škol jako systémovou normu, do které by měli být zařazeny všechny vyučovací předměty nebo jejich alternativy. Zařazením vysokoškolských předmětů, které rozvíjejí kompetence budoucích učitelů vyučujících TV v oblasti aplikovaných pohybových aktivit (tělesné výchovy, sportu a rekreace osob se speciálními potřebami, včetně žáků se zdravotním postižením) a integrované tělesné výchovy se na mezinárodní úrovni zabýval projekt EIPET (European Inclusive Physical Education Training LLP/LdV/TOL/2007/IRL-502) (Kudláček, Ješina, Bláha & Janečka, 2010). Jedním z výstupů projektu je teoretický rámec kompetencí učitelů vyučujících TV na základní škole (Tab. 1).

Tabulka 1

Kompetence učitele předpokládané pro relevantní pro výuku TV na základní škole

KOMPETENCE	DOVEDNOSTI	ZNALOSTI V OBLASTI APA
Přizpůsobit školní kurikulum tělesné výchovy tak, aby odrážely současné podmínky a potřeby všech žáků se zdravotním postižením (mysleno i dalších speciálních vzdělávacích potřeb) v TV.	Dokáže modifikovat stávající kurikulum.	Specifických potřeb osob se zdravotním postižením.
Diagnostikovat aktuální stav dovedností žáků se zdravotním postižením v TV.	Dokáže rozpoznat připravenost žáků pro zapojení do TV; dokáže komunikovat a spolupracovat s příslušnými centry podpory (specialisté v oblasti aplikované tělesné výchovy – ATV); dokáže komunikovat s žáky (rodiči, zákonnými zástupci).	Speciálních potřeb ve vztahu k tělesné výchově a záležitostem týkajících se zdravotního postižení.
Plánovat výuku s ohledem na příslušný rozvoj všech žáků v integrované TV.	Dokáže naplánovat vyučovací jednotku integrované TV, aby bylo zajištěno vhodné učení pro všechny žáky.	Tvorby individuálního vzdělávacího plánu v TV (IVP); zdraví a bezpečí ve vztahu k integrované TV.

KOMPETENCE	DOVEDNOSTI	ZNALOSTI V OBLASTI APA
Příprava vyučovací jednotky a třídy pro integraci žáků se zdravotním postižením.	Dokáže výuku přizpůsobit vnějšímu prostředí a vhodně ji využít pro účast žáka se zdravotním postižením ve školní TV.	Vhodných aplikovaných a kompenzačních pomůcek.
Přizpůsobení vyučování tak, aby byly naplněny potřeby VŠECH žáků v integrované TV.	Dokáže přizpůsobit vlastní styl učení pro facilitaci integrace; dokáže přizpůsobit hry a aktivity.	Didaktických stylů ve vztahu k integraci; modifikace pohybových her a dalších pohybových aktivit (aktivity, prostředí, pravidla, pomůcky).
Modifikace chování (kázně) žáků tak, aby bylo zajištěno co nejvhodnější a bezpečné učení pro VŠECHNY.	Dokáže popsat a pochopit příčiny problémů chování; dokáže připravit a aplikovat plán modifikace chování žáků.	Příčin a následků problémů chování; příslušné strategie modifikace chování žáků.
Komunikace se žáky se zdravotním postižením a ostatními, kteří jsou přímo nebo nepřímo zapojeni do učení integrované TV.	Dokáže komunikovat se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami; dokáže komunikovat s podpůrnými pracovníky a agenturami (specialisté v oblasti ATV či asistenti pedagoga); je schopen týmové práce, používání odpovídajících komunikačních nástrojů s rodiči a ostatními relevantními stranami.	Odpovídající komunikační strategie pro žáky se zdravotním postižením; specifik spolupráce a komunikace s podpůrným personálem; potřeb rodičů žáků se zdravotním postižením.
Evaluační pokroku žáků se zdravotním postižením v integrované TV ve vztahu k jejich cílům.	Dokáže používat odpovídající screeningové testy.	Rozličných metod evaluace; odpovídajících screeningových testů.
Hodnocení efektivity programu integrované TV.	Dokáže analyzovat integrovanou TV – hodnocení efektivity, vyvození závěry.	Teorie a metod hodnocení programů.
Pokračující rozvoj vlastních profesních dovedností a znalostí.	Dokáže popsat vlastní potřeby pro profesní rozvoj v integrované TV.	Odpovídajících příležitostí pro profesní rozvoj.
Prosazování práv a potřeb studentů se zdravotním postižením.	Dokáže podporovat a prosazovat práva žáků se zdravotním postižením; zvládá práci v týmu a networking.	Služeb pro osoby se zdravotním postižením, struktury APA a sportu osob se zdravotním postižením, včetně výchovně-vzdělávacího systému.

Předměty zařazené do kurikula studijních oborů a zaměřené na rozvoj výše uvedených dovedností a znalostí by mohly být vhodných nástrojem pro rozvoj profesních kompetencí a také portfolia budoucích pedagogů. Za efektivní způsob realizace výuky lze považovat vzdělávání s využitím prvků zážitkové pedagogiky (Brücknerová, 2008; Dohnal, 2004; Hanuš & Chytilová, 2009), která je vhodným nástrojem k dosažení behaviorálních změn, postojů a názorů a získání zkušeností ve vztahu k pohybovým aktivitám i osob se zdravotním postižením (Kudláček, Bocarro, Jirásek & Hanuš, 2009). Proto v rámci řešení projektu Příprava pro tělesnou výchovu osob s postižením, CZ.1.07/2.2.00/15.0336 byla realizována výuka předmětů zaměřených na zvýšení kompetencí budoucích učitelů 1. stupně základních škol k integraci žáka s postižením ve školní tělesné výchově, a to v rámci jejich pregraduální přípravy.

Cíl

Cílem dílčího výzkumného šetření byl monitoring a analýza názorů studentů oboru učitelství 1. stupně základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na koncepci a obsah předmětu zaměřeného na základy aplikovaných pohybových aktivit (APA) do systému vzdělávání v oblasti tělesné výchovy u daného oboru.

Metoda

Dílčího šetření se zúčastnilo 83 studentů (45 studentů prezenčního studia a 38 studentů kombinovaného studia) oboru Učitelství 1. stupně základních škol Pedagogické fakulty UP v Olomouci. Výběr souboru byl záměrný, a to s ohledem na zvolený obor, strukturu studijního plánu a limity dané počtem kreditů pro oblast tělesné výchovy a počtem vyučovacích jednotek vymezených pro tělesnou výchovu v konkrétním studijním plánu daného oboru. Do studijního plánu byl implantován předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit (APA1P u prezenční formy studia, APA1K u kombinované formy studia) a realizován vždy ve III. ročníku studia v akademickém roce 2011/2012. Zařazení předmětu do ročníku vycházelo z koncepce předmětů z oblasti tělesné výchovy u daného oboru (studenti již absolvovali většinu předmětů z oblasti TV). Předmět byl zařazen jako povinný (kategorie A) v zimním semestru v rozsahu 1 vyučovací jednotka týdně (celkem 13 seminářů/ 45 min) a zakončen zápočtem s přidělením 1 kreditu. Výuka proběhla formou přednášek (7 vyučovacích jednotek) a cvičení (6 vyučovacích jednotek).

Při realizaci výuky postupovali vyučující podle výukového programu předmětu (Tab. 2).

Tabulka 2

Výukový program předmětu „Základy aplikovaných pohybových aktivit“ pro obor Učitelství 1. stupně základních škol PdF UP v Olomouci (APA1P, APA1K)

Základní vymezení tématu výuky	Obsah (resp. rozvíjené kompetence)	Časová dotace
Organizace výuky, formální zahájení semestru. Úvod do aplikovaných pohybových aktivit (APA). Definice APA, postavení v systému teorie a praxe, historie, legislativa, terminologická specifika, stav APA v ČR a zahraničí.	Úvod do studia předmětu dle regulí FTK UP. Základní představení konceptu APA. Pochopení práv žáků ve vztahu k APA. Získání znalosti organizací v ČR a zahraničí, nabízených služeb a profesní ukotvení APA. Základy TV – individuální vzdělávací plán, organizace, evaluace. Sport – specifika sportu osob se zdravotním postižením. Volný čas – zamyšlení se nad specifiky životního stylu osob se zdravotním postižením.	90 min
APA osob s tělesným postižením – teorie. Teorie zaměřené na osoby s tělesným postižením. Obecná charakteristika postižení a specifika práce s osobami s tělesným postižením v prostředí školní TV, sportu a volného času.	Obecně – specifika různých typů tělesného postižení a pohybové kontraindikace. Základy komunikace a asistence osob s tělesným postižením. Tělesná výchova – představení specifík didaktických postupů, modifikace pohybových aktivit, bezpečnost při TV, tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Sport – základní charakteristika systému sportů v systému paralympijského hnutí. Případové studie sportovců s tělesným postižením. Volný čas – specifika životního stylu osob s tělesným postižením, systém služeb v oblasti volného času, příklady organizací zabývajících se osobami s tělesným postižením. Představení outdoorových a indoorových nespportovních aktivit.	90 min
APA osob s tělesným postižením – praxe. Praktické ukázky různých sportů osob s tělesným postižením, představení a základní využití sportovně kompenzačních pomůcek.	Představení sportovně kompenzačních pomůcek. Vysvětlení základů užívání a vhodnosti využití pro osoby s různým typem postižení. Bezprostřední praktické vyzkoušení si sportovně kompenzačních pomůcek. Vysvětlení základních funkcí, bezpečnosti a specifík využití. Příklady pohybových aktivit a sportovních her – boccia, drobné inkluzivní hry.	90 min
APA osob se zrakovým postižením – teorie. Teorie zaměřené na osoby se zrakovým postižením. Obecná charakteristika postižení a specifika práce s osobami s tělesným postižením v prostředí školní TV, sportu a volného času.	Obecně – specifika zrakového postižení a důraz na pohybové kontraindikace. Základy komunikace a asistence osob se zrakovým postižením. Tělesná výchova – představení specifík didaktických postupů, modifikace pohybových aktivit, bezpečnost při TV, tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Sport – základní charakteristika paralympijských sportů sportovců se zrakovým postižením. Představení vybraných sportovců se zrakovým postižením. Volný čas – specifika životního stylu osob se zrakovým postižením, systém služeb v oblasti volného času, příklady organizací zabývajících se osobami se zrakovým postižením. Představení outdoorových a indoorových nespportovních aktivit.	90 min

APA osob se zrakovým postižením – praxe. Praktické ukázky různých sportů osob se zrakovým postižením, představení a základní využití sportovně kompenzačních pomůcek.	Představení sportovně kompenzačních pomůcek. Vysvětlení základů užívání a vhodnosti využití pro osoby s různým typem postižení. Bezprostřední praktické vyzkoušení si sportovně kompenzačních pomůcek. Vysvětlení základních funkcí, bezpečnosti a specifik využití. Příklady pohybových aktivit a sportovních her – zvuková střelba, ukázky her pro rozvoj prostorové organizace, modifikovaný goalball, tandemová cyklistika.	90 min
APA osob s mentálním postižením – teorie. Teoretická výuka zaměřená na základy životního stylu osob s mentálním postižením, komunikace a možnosti pohybových aktivit v prostředí školní TV, sportu a volného času.	Obecně – specifika komunikace s osobami s mentálním postižením, vysvětlení specifik životního stylu a nabídky sociálních služeb pro osoby s mentálním postižením ve vztahu k APA. Tělesná výchova – využití mezipředmětových vztahů, specifika zdravotní TV u žáků s mentálním postižením. Sport – systém sportu a specifika přístup INAS-FID a Special Olympic International. Volný čas – specifika životního stylu osob s mentálním postižením.	45 min
Psychomotorické hry. Využití u osob s mentálním i jiným postižením či zdravotním znevýhodněním	Praktický workshop zabývající se využitím psychomotorických her v rámci mezipředmětových vztahů. Samostatná kreativní práce se zadáváním úkolů v prostředí psychomotorické intervence.	45 min
APA osob se sluchovým postižením. Propojení teoretické výuky s praktickou aplikací hry na rozvoj komunikačních dovedností s osobami se sluchovým postižením	Obecně – specifika komunikace s osobami se sluchovým postižením v prostředí APA. Tělesná výchova, sport a volný čas – vysvětlení kontraindikací pohybových aktivit a základních specifik ve sportu osob se sluchovým postižením.	
Evaluace výuky Formální zahájení semestru	Dle regulí FTK UP	45 min

V poslední vyučovací jednotce semestru, bezprostředně po ukončení výuky, byla studentům předložena anketa (Obr. 1). Její struktura odpovídala záměru – posoudit koncepci, obsah a rozsah výuky nově zavedeného předmětu a jeho začlenění do systému vzdělávání v oblasti tělesné výchovy u daného studijního oboru. Anketa je tvořena 9 otázkami hodnocenými na škále, kde odpověď uvedená číslem 1 znamená zásadní nesouhlas („zásadně ne“) a odpověď uvedená číslem 10 znamená zásadní souhlas („zásadně ano“). Výjimku tvořila otázka č. 4, kde na uvedené škále měli studenti označit upřednostnění buď výuky praktické, nebo teoretické (č. 1 = pouze praktická výuka až č. 10 = pouze teoretická výuka). V každé otázce byla možná pouze 1 odpověď. Výsledky byly vyhodnoceny metodou frekvenčního výskytu odpovědí, percentuelně a graficky.

Obrázek 1

Anketa pro hodnocení rozsahu, obsahu a organizaci výuky předmětů APA1P a APA1K

Obor: Učitelství 1. stupně základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Předmět: KAT/APA1P KAT/APA1K (zakroužkujte segment Vašeho předmět)

Ročník: III.

Č. 1 znamená odpověď „zásadně ne“; č. 10 znamená odpověď „zásadně ano“ (s výjimkou ot. č. 4)

1. Myslíte si, že tento předmět svým obsahem souvisí s koncepcí výuky tělesné výchovy u vašeho oboru?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Považujete rozsah tohoto předmětu (tj. výuka 1 hodina týdně v 1 semestru) za dostačující?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Vyhovovala by vám u tohoto předmětu spíše výuka v bloku?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Označte kroužkem číslo vystihující vaše doporučení pro poměr teoretické a praktické výuky v daném předmětu! Na uvedené stupnici znamená č. 1 = pouze praktická výuka a č. 10 pouze teoretickou výuku.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Navazuje tento předmět na poznatky nabyté v jiných předmětech z oblasti tělesné výchovy u vašeho studijního oboru?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Navazuje tento předmět na poznatky nabyté v ostatních předmětech z vašeho studijního oboru?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Domníváte se, že by měly být poznatky z oblasti APA součástí výuky i v ostatních předmětech z oblasti tělesné výchovy?										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
8. Myslíte si, že by měly být poznatky z oblasti APA i součástí Kurzu turistiky a pobytu v přírodě (předmět A) a Kurzu lyžování a pobytu v zimní přírodě (předmět C)?										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9. Považujete vědomosti nabyté ve výuce předmětu za využitelné ve vaší praxi absolvované na VŠ?										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Vysvětlivky: 1–10...body na škále, kde 1 = zásadně ne až 10 = zásadně ano

Výsledky a diskuse

Z oslovených studentů prezenční formy studia se 50 % domnívá, že předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit (APA1P) má souvislost s celkovou koncepcí výuky tělesné výchovy u oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol (Tab. 3). Rozsah výuky tohoto předmětu považují za dostačující. Rozložení předmětu do celého semestru je z pohledu studentů vhodné, stejně tak jako poměr mezi praktickou a teoretickou výukou. Studenti se s danou problematikou částečně setkávají v rámci studia svého oboru i v ostatních předmětech. Většina uvádí, že poznatky z oblasti APA navazují na informace získané také v dalších předmětech z oblasti tělesné výchovy. Tuto odpověď nelze považovat za zcela validní – problematika aplikovaných pohybových aktivit ve smyslu integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (resp. tělesným postižením) není ve výukových plánech dílčích předmětů z oblasti tělesné výchovy zařazena. Vědomosti získané v předmětu APA1P jsou považovány za využitelné v pedagogické praxi. Lze konstatovat, že realizovaný předmět obohatil penzum vědomostí i praktických dovedností studentů a jeho zařazení do studijního plánu oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol je vhodné a žádoucí.

Tabulka 3

Frekvenční výskyt odpovědí studentů prezenčního studia v předmětu KAT/APA1P na otázky č. 1–9 (%), n = 45

APA1P – prezenční forma studia, n = 45									
B/%	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 4	Ot. 5	Ot. 6	Ot. 7	Ot. 8	Ot. 9
10	15,56	40,00	15,56	4,44	6,67	2,22	8,89	11,11	22,22
9	11,11	22,22	6,67	2,22	11,11	4,44	2,22	15,56	15,56
8	24,44	15,56	8,89	2,22	20,00	31,11	17,78	24,44	15,56
7	17,78	11,11	11,11	2,22	11,11	11,11	15,56	13,33	13,33
6	4,44	0,00	6,67	11,11	6,67	13,33	15,56	11,11	13,33
5	15,56	2,22	11,11	44,44	17,78	8,89	15,56	4,44	6,67
4	8,89	0,00	11,11	11,11	11,11	17,78	13,33	6,67	2,22
3	2,22	6,67	6,67	22,22	11,11	8,89	6,67	4,44	6,67
2	0,00	2,22	6,67	0,00	4,44	2,22	4,44	4,44	4,44
1	0,00	0,00	15,56	0,00	0,00	0,00	0,00	4,44	0,00

Vysvětlivky: B – body; % – frekvenční výskyt odpovědí v procentech; body 1–10 – škála, kde 1 = zásadně ne, 10 = zásadně ano; ot. 1 – ot. 9...číslo otázky; APA1K – předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit u prezenčního studia

Padesát procent oslovených studentů kombinované formy studia oboru učitelství 1. stupně základních škol vidí jednoznačně souvislost s celkovou koncepcí výuky tělesné výchovy u daného oboru (Tab. 4). Protože se jedná většinou o učitele, kteří jsou přímo v praxi na základních školách a denně jsou konfrontováni s požadavky na kompetence učitele 1. stupně školy, považují rozsah tohoto předmětu za poměrně malý. Vyhovovala by jim spíše výuka praktického charakteru a v uceleném bloku. K podobným závěrům dochází i projekt EIPET (Kudláček, Ješina, Blaha, & Janečka, 2010), který také upřednostňuje výuku ve vícehodinových blocích. Vícehodinové bloky výuky základů APA jsou preferovány i na řadě zahraničních pracovišť jako jsou univerzita ve finské Jyväskylā, univerzita v Charlottesville (USA, Virginia) nebo na Technologickém institutu v Tralle (Irsko) a další. I v ČR je možné zaznamenat podobně koncipovanou výuku (Válková, 2011). Podle názoru těchto studentů není jednoznačně zřejmá návaznost nově zavedeného předmětu APA1K poznatky z ostatních předmětů daného studijního oboru, což znamená, že problematika integrace není v ostatních předmětech příliš řešena. Kupodivu lépe je hodnocen kontext s ostatními předměty z oblasti tělesné výchovy, přestože ani u této formy studia nejsou uvedené poznatky z oblasti APA implantovány do konkrétních výukových programů. Pravděpodobně i na základě zkušeností z praxe vidí studenti nutnost získávat poznatky o aplikovaných pohybových aktivitách i v dalších předmětech z oblasti tělesné výchovy. Bylo by tedy vhodné začlenit praktické ukázky aplikace pohybových aktivit např. pro děti s tělesným postižením v předmětech

gymnastika, sportovní hry, plavání apod. V zahraničí je tento postup integrování témat z oblasti APA do sportovně zaměřených předmětů termínem „infuse“. Stejně tak je nutné předkládat náměty pro začlenění těchto dětí do dalších organizačních forem tělesné výchovy, např. do pobytů v zimní nebo letní přírodě. V některých skandinávských zemích (především Norsko, Švédsko) jsou kurzy a outdoorové aktivity s osobami se speciálními potřebami s využitím APA povinnou součástí univerzitního vzdělávání učitelů TV.

Tabulka 4

Frekvenční výskyt hodnocení odpovědí studentů kombinovaného studia v předmětu APA1K na otázky č. 1–9 (%), n = 38

APA1K – kombinovaná forma studia, n = 38									
B/%	Ot. 1	Ot. 2	Ot. 3	Ot. 4	Ot. 5	Ot. 6	Ot. 7	Ot. 8	Ot. 9
10	50,00	5,26	42,11	2,63	13,16	18,42	36,84	31,58	47,37
9	13,16	5,26	13,16	5,26	23,68	21,05	21,05	21,05	15,79
8	31,58	10,53	23,68	5,26	23,68	18,42	15,79	15,79	26,32
7	2,68	0,00	2,68	2,63	13,16	15,79	5,26	7,89	7,89
6	0,00	15,79	2,68	15,79	5,26	10,53	7,89	0,00	0,00
5	0,00	10,53	7,89	15,79	5,26	5,26	2,63	10,53	2,63
4	2,68	7,89	2,68	10,53	5,26	7,89	5,26	2,63	0,00
3	0,00	7,89	2,68	23,68	7,89	0,00	2,63	5,26	0,00
2	0,00	5,26	2,68	10,53	0,00	0,00	2,63	2,63	0,00
1	0,00	31,58	0,00	7,89	2,63	2,63	0,00	2,63	0,00

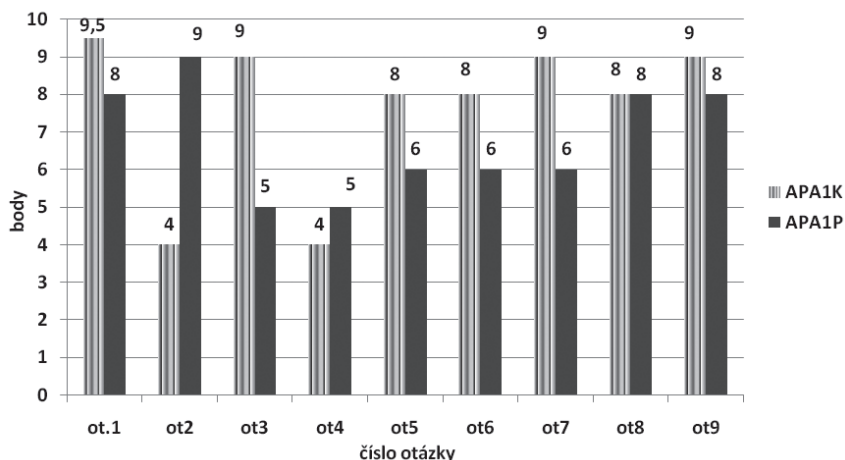
Vysvětlivky: B – body; % – frekvenční výskyt odpovědí v procentech; body 1–10 – škála, kde 1 = zásadně ne, 10 = zásadně ano; ot. 1 – ot. 9 – číslo otázky; Ot. 1–10 – číslo otázky; APA1K – předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit u kombinovaného studia

Zajímavé je porovnání odpovědí studentů prezenční a kombinované formy studia (Graf 1). V odpovědi na otázku č. 2 („Považujete rozsah tohoto předmětu (tj. výuka 1 hodina týdně v 1 semestru) za dostačující?“) studenti kombinované formy pravděpodobně vycházejí ze znalosti praxe, konkrétních podmínek a také povědomí o potřebných kompetencích učitele na 1. stupni základní školy. Reagují na snahy o integraci žáků s postižením ze strany rodičů i managementu škol a podporu integrace a inkluzivního vyučování ze strany školských institucí. V České republice není těmto snahám pregraduální příprava učitelů na vysokých školách dosud zcela přizpůsobena. Například ve Finsku je mlžné vybrat si APA (obecně zaměřené), nebo taneční terapie (také vnímaná jako součást nebo specializace v APA) jako povinně volitelný modul. Znamená to tedy, že ve výše uvedených zemích je APA nedílnou součástí vysokoškolského studia pro budoucí učitele TV bez ohledu na svoje zaměření. Každý učitel TV tedy v magisterské etapě absolvuje celý modul zaměřený na pohybové aktivity osob se speciálními po-

třebami. Studentům kombinované formy studia daného oboru je jednoznačně zřejmá využitelnost získaných poznatků v praxi základních škol.

Ucelená forma výuky v bloku méně vyhovuje studentům prezenčního studia, přestože by usnadnila koordinaci rozvrhů studia daného oboru obou podílejících se VŠ (tedy Fakulty tělesné kultury a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého). Rozdíly jsou patrné ve větší preferenci výuky v bloku u studentů kombinovaného studia. Znalost konkrétních podmínek v praxi vedla pravděpodobně více studenty kombinovaného studia k názoru, že se základy aplikovaných pohybových aktivit by se měli seznamovat i v ostatních předmětech z oblasti tělesné výchovy. Tito studenti si také více uvědomují potřebu návaznosti na ostatní předměty daného studijního oboru, a i předměty tělesné výchovy.

Graf 1 Srovnání odpovědí studentů prezenčního (n = 45) a kombinovaného studia (n = 38)



Vysvětlivky: body 1–10...1 = zásadně ne, 10 = zásadně ano; ot.1 – ot.10...číslo otázky; APA1K...předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit u kombinovaného studia; APA1P... předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit u prezenčního studia

Závěr

Uvedené dílčí šetření bylo zaměřeno na koncipování struktury a obsahu, a také praktickou realizaci nového vyučovacího předmětu Základy aplikovaných pohybových aktivit. Jeho záměrem bylo podpořit a rozvinout kompetence budoucích kvalifika-

ných učitelů 1. stupně základních škol pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (resp. tělesným postižením). Na základě výsledků lze konstatovat, že dle názorů studentů prezenční i kombinované formy studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci byl předmět Základy aplikovaných pohybových aktivit přínosem v oblasti vědomostí i praktických dovedností studentů. Jeho zařazení do studijního plánu daného oboru je z jejich pohledu žádoucí. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že v rámci studia by bylo vhodné předkládat informace z oblasti integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (resp. s tělesným postižením) v kontextu ostatních předmětů, včetně dalších předmětů z oblasti tělesné výchovy. Jednoznačný je požadavek na zvýšení rozsahu výuky daného předmětu, především u studentů kombinované formy studia. V jejich názorech se promítají zkušenosti z praxe na základních školách a současné snahy o zvýšení integrace žáků s postižením do běžného režimu škol. Výzkumný soubor ale nebyl rozsáhlý, proto nelze výsledky zobecnit. Přesto lze považovat získaná zjištění za přínosná a doporučit další zkoumání možností integrace žáků s tělesným postižením do vyučovacích jednotek tělesné výchovy v běžné školní praxi.

Literatura

- Bláha, L. (2011). *Vybrané studie k uplatňování pohybových aktivit u osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Bartoňová, R., & Ješina, O. (2012). *Individuální vzdělávací plán ve školní tělesné výchově*. Olomouc: UP v Olomouci, 2012.
- Block, M. (1994). *A teacher's guide to including students with disabilities in regular physical education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1994.
- Brücknerová, K. (2008). Učení zážitkem na vysoké škole. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 5 (9), 31–33.
- Dohnal, T. (2004). Patří zážitek do školy? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 1(1), 29–31.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 2(1), 29–50.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Ješina, O., Hamřík, Z. (2011). *Podpora aplikovaných pohybových aktivit v kontextu volného času*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Ješina, O., Kudláček, M. et al. *Aplikovaná tělesná výchova*. (2011). Olomouc: UP v Olomouci.
- Kremer-Sadlik, T., & Kim, J. L. (2007). Lessons from sports: children's socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse & Society*, 18 (1), 35–52.
- Kudláček, M., Bocarro, J., Jirásek, I., & Hanuš, R. (2009). The Czech way of inclusion in experiential education framework. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 14–27.
- Kudláček, M., Ješina, O., Blaha, L., & Janečka, Z. (2010). Kompetence učitelů tělesné výchovy ve vztahu k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní tělesné výchově. *Tělesná kultura*, 33(1), 43–57.
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364–377.

- Machová, I. (2008). Sport jako prostředek integrace. In T. Vyskočil & M. Kudláček (eds.). *Integrace – Jiná cesta II*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A, White M. J. et al. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *Journal of Pediatrics*, 118, 215–219.
- Morley, D., Bailey, R., Cook, B., & Tan, J. (2005). *Inclusive Physical Education: teacher's views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education*. London: North West Countries Physical education Association and SAGE Publications.
- MŠMT. (2005). *Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: MŠMT ČR.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2004). Inclusion in the Early Years: Conversations with European Educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 301–315.
- PARLAMENT ČR. (2004). *Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Praha: Parlament ČR.
- Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy. *Studia Sportiva*, 4(1), 127–132.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (6th ed.). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Štěrbová, D. (2007). *Pohybové aktivity v životě dětí s hluchoslepotou*. Olomouc: UP v Olomouci.
- Taylor, W. C., Baranowski, T., & Sallis, J. F. (1994). Family determinants of childhood physical activity: A social-cognitive model. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 319–342). Champaign: Human Kinetics.
- Válková, H. (2011). Aplikované pohybové aktivity v univerzitním studiu. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*, 2(1), 29–41.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5–23.

Kontakt:

Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
doc. Mgr. Martin Kudláček, Ph.D.
doc. PhDr. Ludmila Mikláňková, Ph.D.
Mgr. Tomáš Vyhlídal
Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Fakulta tělesné kultury,
Univerzita Palackého v Olomouci
Tr. Míru 115, 771 40 Olomouc
e-mail: ondrej.jesina@upol.cz
ludmila.miklankova@upol.cz
tomas.vyhlidal@upol.cz
martin.kudlacek@upol.cz

Sociální pozice nadaných žáků 5. tříd ZŠ v kolektivu vrstevníků: srovnání výzkumných dat z let 2002/2003 a 2011/2012

Eva Machů, Jana Barnetová

Abstrakt

Článek prezentuje výzkum zabývající se vybranými problémy nadaných žáků a jejich sociální pozicí v kolektivu vrstevníků běžné základní školy, a to pohledem učitele, ale i nadaného žáka. Tato současná data jsou srovnána s daty získanými ve školním roce 2002/2003 pomocí studie ELSPAC. Výzkumnými nástroji byly dva typy dotazníků: Dotazník pro učitele a Dotazník dítěti, zadávané nadaným žákům ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012. Výzkumným souborem byli žáci pátých tříd, které třídní učitelé hodnotili ve vybraných intelektových dovednostech. K výsledkům výzkumu patří např. významné navýšení vybraných problémů nadaných dětí a zhoršení jejich sociální pozice.

Klíčová slova: nadaný žák, sociální pozice, ELSPAC.

Social Position of Gifted Students of the 5th Grades in Peer Groups: Comparison of Research Data from 2002/2003 and 2011/2012

Abstract

The article presents research dealing with selected problems of gifted pupils and their social position at ordinary elementary schools. This is analysed from the view of teachers and also gifted pupils. This current data are compared with data from the ELSPAC study collected in the school year 2002/2003. Research tools were two types of questionnaires: the Questionnaire for teachers and the Questionnaire for children, which were administrated in the school years 2002/2003 and 2011/2012. The research sample comprised of pupils from fifth grades, who were evaluated by their class teachers. Among the results are for example significant increase of selected problems of gifted pupils and deterioration of their social position.

Keywords: gifted pupil, social position, ELSPAC.

Úvod a teoretická východiska

Talent a nadání jsou bezesporu jedním z nejvýznamnějších atributů, kterými může společnost disponovat. Rozvoj nadání dětí od nejútlejšího věku patří k základním prioritám výchovy a vzdělávání.

Nejčastěji je nadání definováno jako soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace (RVP ZV [online], 2007). V našem výzkumu chápeme nadání ve smyslu vysoké intelektové schopnosti v obecné akademické rovině a opíráme se o sociokulturně orientované definice vycházející z předpokladu, že nadání se může realizovat jen za vhodného spolupůsobení individuálních a sociálních faktorů.

Co se týká zkoumaných témat, problematika nadání je značně obsáhlá. Jak ale vyplývá ze zahraničních empirických výzkumů z 90. let 20. století, největší počet referátů prezentovaných na konferencích (World Conference on Gifted and Talented Children) byl věnovaný příspěvkům z psychologie, zejména pak z pedagogické psychologie. Již omezeně byla zastoupena témata vztahující se k sociálnímu kontextu a sociálnímu prostředí nadaných dětí (Hříbková, 2005). K obdobnému závěru přicházíme i na základě analýzy současných příspěvků vybraných zahraničních časopisů (The Gifted Child Quarterly, The Gifted Child Today, Journal for the Education of the Gifted). Ve zjištění nás utvrzují i školní edukační programy, zaměřené výhradně na kognitivní rozvoj intelek-

tové nadaných žáků. Podobný trend existuje i v zahraničních edukačních programech. Výhradní zaměření na rozvoj kognitivních složek kritizuje i Gilson (2009).

Klíčový vliv sociálního prostředí na rozvoj nadání je i přes tento stav nepopíratelný. Role sociálního prostředí je zdůrazněna i ve většině soudobých modelů vysvětlujících vznik nadání. Vzpomeňme například Mönksův „vícefaktorový model nadání“, v jehož pojetí nadání na sebe vzájemně působí nejen faktory individuální (nadprůměrná schopnost, tvořivost, zaujetí pro úkol), ale i nezbytné faktory sociálního prostředí, jako rodina, škola a přátelé (Mönks, Ypenburgová, 2002). Rovněž v Gagného diferencovaném modelu nadání a talentu je umístěn komplex tzv. katalyzátorů prostředí, do něhož patří prostředí fyzikální, kulturní, sociální, rodinné aj. (Gagné, 2004). V neposlední řadě je to psychosociální model A. J. Tannenbauma, který mezi pět klíčových faktorů projevu nadání umísťuje i faktory prostředí (faktory vnějších vlivů), kde řadí např. rodinu, školu, přátele, společnost, politiku a ekonomiku (Rost, 2000).

Nadané děti patří do skupiny jedinců se specifickými projevy, charakteristikami a následně i odlišnými výchovně vzdělávacími potřebami, pro něž je třeba připravit adekvátní sociální podmínky rozvoje nadání. Nadané děti mohou být pro svoji odlišnost vyčleňovány z běžné populace, což je navíc podporováno současnou značně bipolární společností. Jedním z předpokladů úspěšného rozvoje nadání je bezpochybně existence podporujícího sociálního prostředí, jehož součástí je i přiměřená sociální pozice nadaného žáka v kolektivu vrstevníků, která je klíčovým termínem naší studie.

J. Boroš (2001, s. 75) definuje sociální pozici jednotlivce jako jeho postavení, funkci, prestiž, nebo společenskou preferenci. Podle Průchy (1995) je sociální pozice charakterizována jako postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Vrstevnické vztahy jsou pro vývoj dítěte zásadní, protože interakce s vrstevníky umožňuje kognitivní vývoj, kultivaci sociálních dovedností, vývoj sebepojetí a utváření morálních a sociálních hodnot (Hříbková, 2009).

Nahlédneme-li do vývoje zájmů o problematiku, důležitým mezníkem se stala kniha L. M. Termana *The Genetic Studies of Genius* (první díl z roku 1921, poslední pátý díl vyšel v edici M. Odenové 1959), která popisuje výstupy vůbec první plošné longitudinální studie typických charakteristik nadaných, pro jejichž účely bylo identifikováno 1528 intelektově nadaných dětí. Výzkum se zaměřil také na sociální dovednosti. Výsledky výzkumu vedly k tzv. Termanově mýtu o nadaných jako bezproblémových sociálně a emočně vyrovnaných jedincích, kteří mají mj. i dobré vztahy s vrstevníky. I když výzkum prošel řadou kritiky (velmi úzký výběr výzkumného souboru dětí s IQ nad 140 pomocí Stanford-Binetova testu, děti pocházely ze stejného prostředí, aj.), změnila tehdejší všeobecně platné patologické představy o nadaných. Výzkum probíhá na žijících jedincích dodnes pod záštitou Stanfordské univerzity (Vialle, 1994).

Na sociální izolaci nadaných dětí upozornila i L. S. Hollingworth ve své knize z roku 1942 *Children above 180 IQ Stanford – Binet: Origin and Development* (Vialle, 1994).

Zde potvrzuje hypotézu o souvislosti vysoké inteligence a sociální izolace. Sama však upozorňuje na limity své studie, v níž byly výzkumným souborem nadané děti bez sourozence či se sourozencem s rozdílným věkem. Ve svých dřívějších studiích se též věnovala pozici nadaného dítěte v kolektivu vrstevníků. Zjistila, že přirozenými vůdci jsou děti s mírně vyšší inteligencí než ostatní děti v kolektivu, konkrétněji se jednalo o skupiny dětí s průměrným IQ 100, jejichž přirozenými vůdci byly děti s IQ v rozpětí od 115 do 130. Naopak, děti s IQ nad 130 jsou od svých vrstevníků natolik odlišné, že jejich pravděpodobnost obsadit vůdcovskou pozici byla téměř mizivá. Hollingworthová iniciovala i vznik několika speciálních tříd pro vysoce nadané děti a v amerických publikacích bývá nazývána „matkou výchovy nadaných dětí“.

V databázi EBSCO nalézáme další výzkumy sociální pozice nadaného dítěte. Luftig a Nichols (1991) se zaměřili na sociální pozici desetiletých nadaných dětí, která byla hodnocena skupinou vrstevníků bez identifikovaného nadání. Nadání dětí bylo diagnostikováno psychology pomocí IQ testu a rozhovoru s dítětem. Vrstevníci hodnotili nadané děti v oblastech sociální status, vrstevnická popularita, charakterové vlastnosti a další školní atributy (např. temperament, smysl pro humor, náladovost, fyzická přitažlivost, aj.). Nejvýznamnější byly genderové rozdíly. Nadaní chlapci byli ve většině případů hodnoceni velmi pozitivně. Naopak, nadané dívky ve výše zmíněných atributech selhávaly.

Norman a kolektiv (2000) sledovali sociální pozici nadaných dětí ve věku od 12 do 16 let, kteří se účastnili letního programu pro nadané na univerzitě v USA. Porovnával sociální pozici vysoce nadaných a středně nadaných dětí. Vysoce nadané děti skórovaly v testu dovedností nad hodnotu 132, což odpovídá dvěma procentům běžné populace dětí. Sociální status byl hodnocen ostatními členy kurzu. Mezi vysoce a středně nadanými dětmi nebyly shledány rozdíly v sociální pozici.

Roedell a kolektiv (1989) zjistili pozitivní korelaci mezi inteligencí nadaných dětí a jejich sociálními znalostmi, ale ne mezi jejich inteligencí a reálným sociálním chováním, které je často problémové.

Co se týče odborných monografií o problematice nadání, některé z nich obsahují obsáhlé části o socializaci nadaných dětí, např. Clarková (1988) a Webb (1993). U nás se s tématem setkáme např. u Hříbkové (2009), Konečné (2010), na Slovensku např. u Mesárošové (1998) či Duchovičové (2007).

Při mapování výše zmíněných empirických studií zjišťujeme, že nadané děti jsou poměrně různorodou skupinou a názory na jejich sociální pozici se mění. Některé zdroje upozorňují na výrazné potíže nadaných dětí se sociálními dovednostmi, jiné neshledávají rozdíl mezi dětmi nadanými a bez identifikovaného nadání, či dokonce popisují vyšší pravděpodobnost rozvinutějších sociálních dovedností u nadaných dětí. Tyto rozdíly záleží na druhu nadání, identifikačním modelu nadání, stupni nadání, věku, pohlaví, prostředí apod. (Luftig, Nichols, 1991).

Náš výzkum se zabývá sociální pozicí nadaných žáků pátých tříd v kolektivu vrstevníků ve školní třídě běžné základní školy, která je hodnocena samotným nadaným

žákem, ale i jeho učitelem. Navíc se snažíme zmapovat výskyt vybraných problémů nadaných dětí, které by mohly sociální pozici ovlivnit. Ve výzkumu srovnáváme současná data, která byla získávána v průběhu května a června ve školním roce 2011/2012 s daty pocházejícími ze školního roku 2002/2003. Dřívější data tehdejších nadaných žáků čerpáme ze studie ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood, více Ťulák, 2010). Výzkumným souborem jsou v obou případech žáci pátých tříd, jejichž úroveň vybraných intelektových dovedností byla hodnocena třídním učitelem na škále 1–5, a to pouze nejvyšším stupněm 1. Při výzkumu jsme se rozhodli použít kvantitativní výzkumný postup. Výzkumným nástrojem pro zjištění dat z roku 2002/2003 byl dotazník ELSPAC s názvem „U11“, ze kterého byly vybrány otázky vzhledem k zaměření výzkumu. Výzkumným nástrojem pro zjištění dat z roku 2012 byl vlastní dotazník, který obsahoval shodné otázky jako vybrané otázky z dotazníku předešlého. Kritéria výběru nadaných dětí a některé další okolnosti (běžné integrované základní školy, podobné poměry mezi počty venkovských a městských škol) byly shodné jak pro výzkumný soubor z roku 2012, tak pro výzkumný soubor z roku 2002/03.

1 Metodologie výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

Zmapovat výskyt vybraných problémů nadaného žáka a popsat sociální pozici nadaného žáka v kolektivu vrstevníků ve školní třídě běžné základní školy a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zmapovat výskyt vybraných problémů nadaných žáků ve škole z pohledu učitelů a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.
2. Zjistit, jaká je z pohledu učitele sociální pozice nadaného žáka ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.
3. Zjistit, jak nadaný žák hodnotí svoji sociální pozici ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.
4. Zjistit rozdíly v hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat ve školním roce 2011/2012.
5. Zjistit rozdíly v hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat ve školním roce 2002/2003.

Nulové a alternativní hypotézy pro dílčí výzkumné cíle:

1H₀ – Hodnocení problémů nadaného žáka ve škole z pohledu učitele se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 statisticky neliší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit)./ **1H_A** – Hodnocení problémů nadaného žáka ve škole z pohledu učitele se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

2H₀ – Hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se z pohledu učitele ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 statisticky neliší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit)./ **2H_A** – Hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se z pohledu učitele ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

3H₀ – Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 statisticky neliší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit)./

3H_A – Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

4H₀ – Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se statisticky neliší od hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele ve školním roce 2011/2012 (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit)./ **4H_A** – Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se významně liší od hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele ve školním roce 2011/2012 (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit).

5H₀ – Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 statisticky neliší od hodnocení nadaného žáka z pohledu učitele v témže roce (rozdíl ve frekvencích mezi jednotlivými modalitami)./ **5H_A** – Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 významně liší od hodnocení nadaného žáka z pohledu učitele v témže roce (rozdíl ve frekvencích mezi jednotlivými modalitami).

Výzkumný soubor tvoří nadaní žáci pátých tříd běžných základních škol. Nadaným žákem je v našem výzkumu žák, jehož úroveň vybraných intelektových dovedností byla hodnocena třídním učitelem na škále 1–5 nejvyšším stupněm 1. Žáci byli hodnoceni v následujících dovednostech: čtenářské schopnosti, literární schopnosti – sloh, matematické dovednosti a obecné znalosti – obecná informovanost (viz Dotazník pro učitele). Při definování pojmu nadaný žák se opíráme o výkonové definice nadání (tj. nadaným žákem je ten, který navenek manifestuje znaky nadání).

Pro účely srovnání současných dat a dat z let 2002/2003 byly stanoveny 2 základní výzkumné soubory, u nichž jsme se pokusili zachovat shodnost vybraných znaků – na-

daní žáci byli vybráni podle shodných kritérií, žáci pocházeli z běžných (nespecializovaných) tříd základních škol, snažili jsme se o výběr žáků ze shodných regionů:

- **Výzkumný soubor ze školního roku 2002/2003:** Celkem 2157 dětí z okresů Brno a Znojmo vyplnilo dotazník. Z toho bylo vybráno 229 žáků, kteří splnili výše zmíněná kritéria nadání a řadíme je tedy k „nadaným žákům“. Výzkumný soubor tedy obsahoval 229 nadaných žáků, z toho 85 chlapců a 144 dívek. Kritériím nadání tedy vyhovovalo 12,01 % všech žáků.
- **Výzkumný soubor ze školního roku 2011/2012:** Z celkového počtu 861 dětí z okresů Brno a Zlín bylo vybráno celkem 71 dětí do skupiny nadaných žáků, z toho 32 chlapců a 39 dívek. Kritériím nadání tedy vyhovovalo 8,25 % všech žáků.

Výzkumnými nástroji byly dva typy dotazníků: Dotazník pro učitele a Dotazník dítěti. Dotazníky sledovaly více výzkumných cílů, které rozpracováváme v jiných studiích.

Dotazník pro učitele z let 2002/2003 byl původním dotazníkem studie ELSPAC označeným v originále „U 11“. Z tohoto dotazníku byly vybrány otázky vzhledem ke stanoveným cílům našeho výzkumu. Dotazník pro učitele pro školní rok 2011/2012 obsahoval shodné otázky jako výběr otázek z předchozího dotazníku. Jednalo se o otázky v následujícím znění:

Jak byste hodnotil/a schopnosti sledovaného dítěte v porovnání s průměrnými schopnostmi dětí téhož věku? a) čtenářské schopnosti, b) literární schopnosti, c) matematické schopnosti, d) obecné znalosti.

Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí? Možnost odpovědi ano/ne. a) Kázeňské potíže – chování, b) Emoční potíže – prožívání, c) Pozornost – soustředění d) Potíže s vyjadřováním svých myšlenek, pocitů, e) Sociální kontakty – mezilidské vztahy f) Jiné potíže ve škole (popište jaké)

Jakou má dítě pozici ve třídě? (jedna možná odpověď): a) je ctěno, b) je uznáváno, c) je přijímáno, d) je tolerováno, e) je trpěno, f) je odmítáno, g) neplatí nic z uvedeného.

Dotazník dítěti z let 2002/2003 byl opět původním dotazníkem studie ELSPAC označeným v originále „E6“. Z tohoto dotazníku byla vybrána jedna otázka vzhledem ke stanoveným cílům našeho výzkumu. Dotazník dítěti pro školní rok 2011/2012 obsahoval shodnou otázku, jako v předchozím dotazníku. Jednalo se o následující otázku:

Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí? a) jsem ctěn, b) jsem uznáván, c) jsem přijímán, d) jsem tolerován, e) jsem trpěn, f) jsem odmítán, g) neplatí nic z uvedeného.

Dotazníky pro školní rok 2011/2012 byly administrovány v průběhu května a června 2012.

Zpracování dat: Při provedení statistické analýzy pro dílčí výzkumné cíle byl použit počítačový program Microsoft Excel. Pro lepší přehlednost grafického zpracování a následného srovnání jsme všechna data převedli do procentuálních hodnot. V popisu dat pod jednotlivými grafy jsou procentuální hodnoty zaokrouhleny. Hledané souvislosti jsme ověřovali pomocí kontingenční korelace (C-koeficient), zatímco platnost stanovených nulových hypotéz určovala naměřená hodnota vypočítaného χ^2 testu, kterou jsme porovnali s hodnotami pro příslušný stupeň volnosti. Vše bylo provedeno v souladu se standardními statistickými kritérii 99% pravděpodobnosti ($p = 0,01$) nebo 95% pravděpodobnosti ($p = 0,05$). Kontingenční test byl zvolen vzhledem k povaze empirických dat, zejména proto, že hodnocení bylo definováno ve více hodnotících kategoriích. Dalším důvodem volby kontingenčního testu byla možnost simultánní komparace různých měření, jako bylo např. hodnocení učitelů a žáků za dvě období či hodnocení mezi učiteli a žáky.

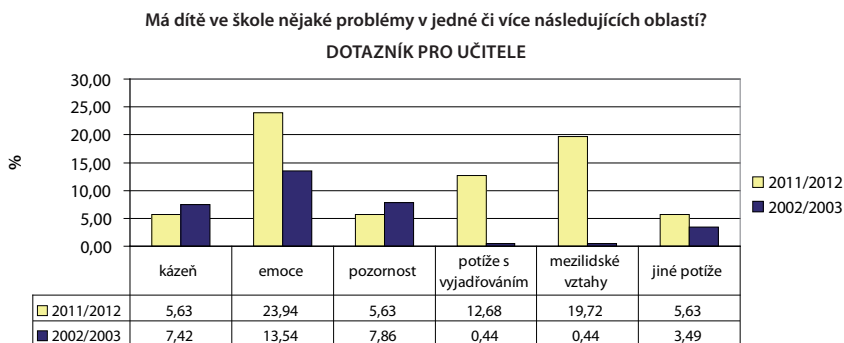
2 Výsledky výzkumu

Dílčí cíl č. 1: Zmapovat výskyt vybraných problémů nadaných žáků ve škole z pohledu učitelů a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele: Má dítě ve škole nějaké problémy v jedné či více následujících oblastí?

Graf 1

Výskyt vybraných problémů nadaných žáků pohledem učitele



Z grafu lze vyčíst, že došlo ke změně výskytu vybraných problémů nadaných žáků ve srovnání se školním rokem 2011/2012 a školním rokem 2002/2003. V současné době patří k nejpočetnějším problémům emoce (24 %), mezilidské vztahy (20 %) a potíže

s vyjadřováním (13 %). Ve školním roce 2002/2003 patřily k nejčastějším problémům obtíže s emocemi (14 %), s kázní (7 %) a s pozorností (8 %). Hodnota χ^2 testu (36,83) pro stupeň volnosti 5 je významná na hladině 99 % pravděpodobnosti (0,01). Tudíž zamítáme nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní $1H_A$** , tj. Hodnocení problémů nadaného žáka ve škole z pohledu učitele se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit). Na základě výpočtu kontingenčního testu lze konstatovat, že v současnosti, v období školního roku 2011/2012 došlo k významnému poklesu kázeňských problémů a potíží s pozorností. Zatímco k významnému nárůstu došlo v kategorii emočních problémů, potíže s vyjadřováním myšlenek a v mezilidských vztazích.

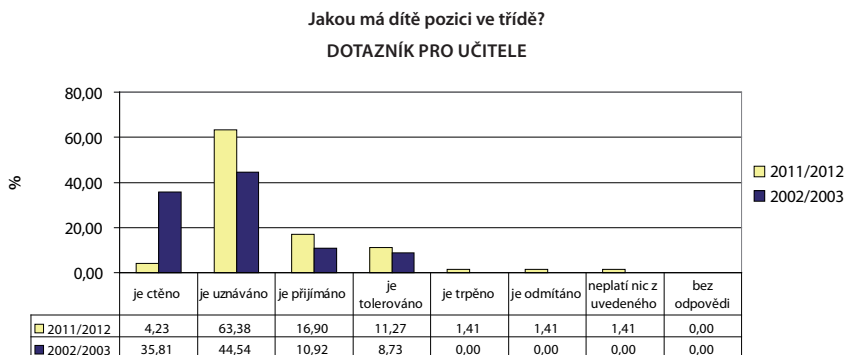
Jelikož učitelé ani žáci nevyužili možnost konkrétních odpovědí na otevřené otázky v žádné z odpovědí, nejsou zde tyto možnosti uvedeny.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jaká je z pohledu učitele sociální pozice nadaného žáka ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele: Jakou má dítě pozici ve třídě?

Graf 2

Sociální pozice nadaného žáka pohledem učitele



Jak ukazuje graf č. 2, v období 2011/2012 hodnotí učitelé sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na pozici „je uznáváno“ (63 %). V období 2002/2003 hodnotili učitelé pozici nadaného žáka nejčastěji na pozici „je uznáváno“ (45 %) a „je ctěno“ (36 %). Hodnota χ^2 testu (58,64) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99 % pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze zamítnout nulovou hypotézu a **přijmout alternativní hypotézu $2H_A$** , tj. Hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se z pohledu učitele ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit). Co se týče konkrétních modalit, významný rozdíl existuje v hodnocení

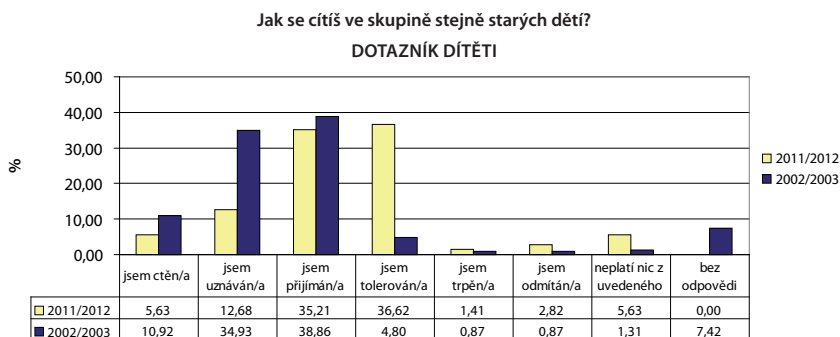
prvních dvou kategorií, tj. došlo k významnému poklesu hodnocení sociální pozice na úrovni „je ctěno“ a k nárůstu hodnocení na pozici „je uznáváno“. Učitelé z období 2002/2003 hodnotili sociální pozici nadaných žáků příznivěji než v období 2011/2012.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, jak nadaný žák hodnotí svoji sociální pozici ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku dítěte: Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?

Graf 3

Sociální pozice nadaného žáka pohledem dítěte



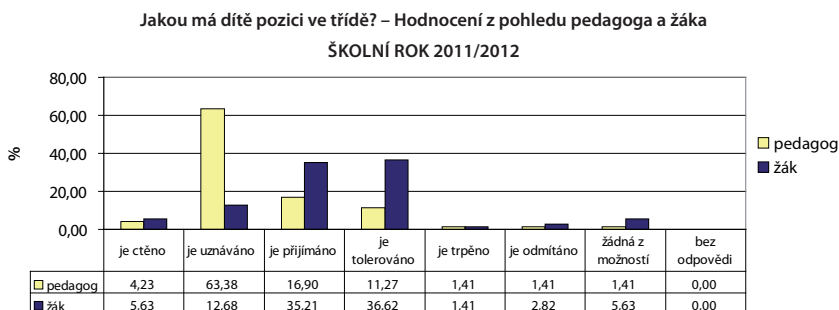
Sociální pozici nadaného žáka nehodnotili pouze učitelé, ale také samotní nadaní žáci. Z grafu č. 3 lze vyčíst, že v období 2011/2012 se nadaní žáci hodnotí nejčastěji na pozicích „jsem tolerován“ (37%) a „jsem přijímán“ (35%). V období 2002/2003 hodnotili nadaní žáci svoji sociální pozici nejčastěji na pozicích „jsem přijímán“ (39%) a „jsem uznáván“ (35%). Hodnota χ^2 testu (58,64) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze zamítnout nulovou hypotézu a **přijmout hypotézu alternativní $3H_A$** , tj. Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 a 2011/2012 významně liší (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit). Významnost byla shledána v modalitách „jsem ctěn“, „jsem uznáván“, „jsem přijímán“ (pokles v období 2011/2012) a „jsem tolerován“ (růst v období 2011/2012). Lze konstatovat, že nadaní žáci z období 2002/2003 hodnotili vlastní sociální pozici příznivěji než v období 2011/2012.

Dílčí cíl č. 4: Zjistit rozdíly v hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat ve školním roce 2011/2012.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele /z Dotazníku dítěti: Jakou má dítě pozici ve třídě? / Jak se cítí ve skupině stejně starých dětí?

Graf 4

Sociální pozice nadaného žáka ve šk. r. 2011 a 2012 – srovnání pohledu učitele a dítěte



Následujícím cílem bylo zjistit, jak se shodují postoje pedagogů s postoji nadaných žáků při hodnocení sociální pozice nadaných žáků. Co se týče období 2011/2012, pedagogové hodnotí sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na úrovni „je uznáváno“ (63 %). Nadaní žáci hodnotí svoji sociální pozici nejčastěji na úrovni „jsem tolerován“ (37 %) a „jsem přijímán“ (35 %). Hodnota χ^2 testu (40,37) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99 % pravděpodobnosti (0,01). Zamítáme tedy nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní $4H_A$** , tj. Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se významně liší od hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele ve školním roce 2011/2012 (rozdíl ve frekvencích jednotlivých modalit). Významný rozdíl v hodnocení sociální pozice žáka z pohledu pedagoga a z pohledu žáka je v modalitách „je uznáváno/jsem uznáván“, „je přijímáno/jsem přijímán“ a „je tolerováno/jsem tolerován“. Učitelé tedy hodnotili sociální pozici nadaného žáka pozitivněji než samotný nadaný žák.

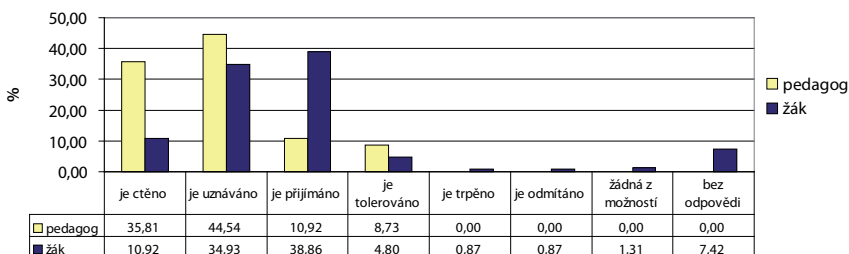
Dílčí cíl č. 5: Zjistit rozdíly v hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat ve školním roce 2002/2003.

Vyhodnocení otázky z Dotazníku pro učitele / z Dotazníku dítěti: Jakou má dítě pozici ve třídě? / Jak se cítíš ve skupině stejně starých dětí?

Graf 5

Sociální pozice nadaného žáka ve šk. r. 2011 a 2012 – srovnání pohledu učitele a dítěte

Jakou má dítě pozici ve třídě? – Hodnocení z pohledu pedagoga a žáka
ŠKOLNÍ ROK 2002/2003



Stejně jako u předchozího dílčího cíle jsme zjišťovali, jak se shodují postoje pedagogů s postoji nadaných žáků při hodnocení sociální pozice nadaných žáků, avšak v období 2002/2003. Pedagogové hodnotili sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na úrovni „je uznáváno“ (45 %) a „je ctěno“ (36 %). Nadaní žáci hodnotili svoji sociální pozici nejčastěji na úrovni „jsem přijímán“ (39 %) a „jsem uznáván“ (35 %). Hodnota χ^2 testu (78,03) pro stupeň volnosti 6 je významná na hladině 99% pravděpodobnosti (0,01). Tudíž lze zamítnout nulovou hypotézu a **přijmout hypotézu alternativní $5H_A$** , tj. Sebehodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy se ve školním roce 2002/2003 významně liší od hodnocení nadaného žáka z pohledu učitele v témže roce (rozdíl ve frekvencích mezi jednotlivými modalitami). Významný rozdíl v hodnocení sociální pozice žáka z pohledu pedagoga a z pohledu žáka je v modalitách „je ctěno/jsem ctěn“, „je uznáváno/jsem uznáván“, kde pedagogové hodnotili pozici nadaného žáka mnohem pozitivněji než žák a v modalitě „je přijímáno/jsem přijímán“, kde pedagogové hodnotili pozici nadaného žáka negativněji. Učitelé i v tomto období hodnotili sociální pozici nadaného žáka pozitivněji než samotný nadaný žák.

3 Shrnutí a diskuze

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zmapovat výskyt vybraných problémů nadaného žáka a popsat sociální pozici nadaného žáka v kolektivu vrstevníků ve školní třídě běžné základní školy a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003. S hlavním cílem pak korespondovaly dílčí výzkumné cíle, ke kterým byly definovány příslušné nulové a alternativní hypotézy.

Prvním dílčím cílem bylo zmapovat výskyt vybraných problémů nadaných žáků ve škole z pohledu učitelů a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003. Zjistili jsme, že v současnosti jsou nejvýraznější problémy dětí v kategoriích „emoce“ (24 %), „mezilidské vztahy“ (20 %) a „potíže s vyjadřováním“ (13 %). V těchto kategoriích také došlo k významnému nárůstu výskytu jevu oproti období 2002/2003. Tyto jevy jsou podle nás klíčovými při formování sociální pozice nadaného žáka, proto jejich nárůst mohl ovlivnit zhoršení sociální pozice nadaných žáků v současném období. Naopak, k významnému poklesu oproti období 2002/2003 došlo u kategoriích „kázeň“ a „pozornost“.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaká je z pohledu učitele sociální pozice nadaného žáka ve třídě a srovnat tato data s daty získanými ve školním roce 2002/2003. V současnosti učitelé hodnotí většinu nadaných žáků na pozici „je uznáváno“ (63 %). Dříve, v období 2002/2003 to byly nejčastější pozice „je ctěno“ (36 %) a „je uznáváno“ (45 %). V současné době došlo k významnému poklesu hodnocení sociální pozice na úrovni „je ctěno“ a k nárůstu hodnocení na pozici „je uznáváno“. Učitelé z období 2002/2003 hodnotili sociální pozici nadaných žáků příznivěji než v období 2011/2012. Dalším dílčím cílem bylo zjištění téže skutečnosti, avšak pohledem nadaného žáka. V období 2011/2012 se nadaní žáci hodnotí nejčastěji na pozicích „jsem tolerován“ (37 %) a „jsem přijímán“ (35 %), avšak období 2002/2003 hodnotili nadaní žáci svoji sociální pozici nejčastěji na pozicích „jsem přijímán“ (39 %) a „jsem uznáván“ (35 %). Nadaní žáci z období 2002/2003 hodnotili vlastní sociální pozici příznivěji než v období 2011/2012.

Čtvrtým a pátým dílčím cílem bylo zjistit rozdíly v hodnocení sociální pozice nadaného žáka v kolektivu třídy z pohledu učitele a z pohledu nadaného žáka na základě získaných dat, nejdříve v současnosti, ve školním roce 2011/2012 a ve školním roce 2002/2003. Co se týče období 2011/2012, pedagogové hodnotí sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na úrovni „je uznáváno“ (63 %). Nadaní žáci hodnotí svoji sociální pozici nejčastěji na úrovni „jsem tolerován“ (37 %) a „jsem přijímán“ (35 %). Co se týče období 2002/2003, pedagogové hodnotili sociální pozici nadaného žáka nejčastěji na úrovni „je uznáváno“ (45 %) a „je ctěno“ (36 %), nadaní žáci hodnotili svoji sociální pozici nejčastěji na úrovni „jsem přijímán“ (39 %) a „jsem uznáván“ (35 %). V obou obdobích hodnotili učitelé sociální pozici nadaného žáka pozitivněji než samotný žák.

Závěr

Jak výsledky výzkumu ukazují, došlo k významnému zhoršení v hodnocení sociální pozice nadaných žáků. Co se týče samotné osobnosti nadaného žáka, příčinu prohlubování sociální exkluze nadaných žáků můžeme nalézt např. v nárůstu emočních problémů, problémů v mezilidských vztazích, obtížích s vyjadřováním, což bylo zjištěno v naší studii. Ve vztahu ke spolužákům to může být snížení tolerance k dětem, které demonstrují výkon ve vybraných intelektových dovednostech. Další příčinou mohou být některé měnící se typické znaky současné společnosti, jako např. izolovanost rodiny, socio-ekonomická rozrůzněnost, dezintegrace vztahů uvnitř rodiny, aj. Jako navazující fázi v současné době provádíme kvalitativně orientovaný výzkum pomocí rozhovorů s vybranými nadanými dětmi, který nám napomůže důkladněji zmapovat příčiny i důsledky sociální exkluze nadaných žáků.

Literatura

- Boroš, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school*. London: Merrill Publishing Company.
- Duchovičová, J. (2007). *Aspekty diferenciácie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: PF UKF.
- Duchovičová, J., Mihalíková, D. & Babulicová, Z. (2010). Sociálny status nadaného žiaka v segregovaných a integrovaných. In *Talent a nadání ve vzdělávání: sborník referátů z mezinárodního semináře*. Brno: Masarykova univerzita.
- Freemanová, J. (1979). *Gifted children*. London: International Medical Publishers.
- Gagné, F. (2004). Transforming gift into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*. 15, 2, 120–134.
- Gilson, T. (2009). Creating School Programs for Gifted Students. *Gifted Child Today*. 32, 2, 36–39.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada, 2009.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: MSD.
- Luftig, R. L., Nichols, M. L. (1991). An Assessment of the Social Status and Perceived Personality and School Traits of Gifted Students by Non-Gifted Peers. *Roeper Review*. 13, 3, 148–154.
- Mönks, F. J. & Ypenburgová, I. H. (2002). *Nadané dítě*. Praha: GRADA.
- Nakonečný, M. (2000). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Norman, A., Ramsay, S. G., Roberts, J. & Martray, C. R. (2000). Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students. *Roeper Review*. 23, 1, 34–40.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2011-10-10]. Dostupné na http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E., Robinson, H. B. (2000). *Hochbegabung in der Kindheit. Besondes begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.

- Silverman, L. K. (1990). Social and emotional Education of the Gifted: The discoveries of Leta Stoltingworth. *Roeper review*, 12, 3, 171–179.
- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Žulák, Jan. ELSPAC: O nás. Muni.cz [online]. ©2009–2010 [cit. 2012-07-25]. Dostupné z <http://www.sci.muni.cz/elspac/www/cs/o_nas>.
- Vialle, W. (1994). ‚Terman‘ Science? The Work of Lewis Terman Revisited. *Roeper Review*, 17, 1, 32–38.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In Heller, K. A., Möns, F. J. & Passov, H. A. (1993) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

Poděkování:

Poděkování patří studentkám FHS UTB ve Zlíně, Bc. Kamile Tunkarové a Bc. Zuzaně Navrátilové, za pomoc při sběru dat. Příspěvek vznikl s podporou projektu IGA, č. IGA/FHS/2012/012.

Kontakt:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.
Mgr. Jana Barnetová
Ústav pedagogických věd,
Fakulta humanitních studií UTB
Mostní 5139, 760 01 Zlín
e-mail: machu@fhs.utb.cz
tel.: 576 037 418

Škála charakteristik nadání pro předškolní děti – shody a rozpory v posuzování nadání předškoláků mezi učitelkami MŠ a rodiči¹

Jana Marie Havigerová, Jiří Haviger, Kateřina Juklová

Abstrakt

Príspevek se zabývá možností využití konkrétní skříninkové metody pro posouzení rozumového nadání v předškolním věku dvěma skupinami dospělých – učitelkami MŠ a rodiči předškolních dětí. Představena je Škála charakteristik nadání pro předškolní děti od L. Silvermanové, která byla v rámci výzkumu přeložena do češtiny a ověřována z hlediska souběžné validity se standardizovaným testem IQ. Škála byla administrována učitelkám mateřských škol (dále jen MŠ) a zároveň rodičům 56 předškolních dětí, jejichž hodnocení bylo analyzováno z hlediska shod a rozdílů. Výsledky potvrzují, že většina rodičů má tendenci nadání svých dětí mírně nadhodnocovat, poukazují na konkrétní rozdíly v hodnocení učitelek MŠ a rodičů a na jejich možné zdroje.

Klíčová slova: škála charakteristik nadání pro předškolní děti, předškolní děti, posuzování nadání, rodiče, učitelky MŠ.

¹ Výzkum je realizován s podporou Grantové agentury ČR v rámci výzkumného projektu Ready to ask? Informační chování nadaných dětí v pregramotném období – reg. číslo projektu GAP407/11/0426.

The Characteristics of Giftedness Scale for preschool age – similarities and differences in preschool children giftedness assessment between nursery teachers and parents

Abstract

The paper deals with the possibility of using a screening method for the assessment of intellectual giftedness in the preschool age by two groups of persons – nursery teachers and parents. It presents The Characteristics of Giftedness Scale (CGS) for preschool children from Linda Silverman and its translated Czech version that was being verified from the aspect of parallel validity with a standardized IQ test. This CGS was filled in by 2 experienced nursery teachers and by parents of 56 preschool children. Their assessments were analysed from the aspect of similarity and diversity. The results confirm the assumption that parents mostly tend to overestimate their children, point out particular differences in assessment of nursery teachers and parents and consider their possible causes.

Key words: characteristics of Giftedness Scale, preschool children, assessment of giftedness, parents, nursery teachers.

Úvod

V současné době můžeme sledovat příklon zájmu odborné i široké veřejnosti k tématu rozumového nadání. Z mnoha studií i zkušeností odborníků, kteří se v blízkosti vysoce rozumově nadaných dětí pohybují, je zřejmé, že v podmínkách vzdělávání má mimořádně nadané dítě v porovnání s ostatními dětmi odlišné potřeby, jejichž naplnění je závislé mimo jiné na jejich identifikaci. (např. Hall & Skinner, 1980, Lazníbatová, 2007, Portešová, 2009). Má-li tedy učitelka již v předškolním zařízení optimálně stimulovat nejen poznávání, ale také osobnostní vývoj mimořádně nadaného dítěte, je třeba, aby jeho nadání nejprve dokázala rozpoznat.

Prvními posuzovateli nadání bývají zpravidla rodiče a učitelé. Dříve, nežli se dítě dostane k odbornému psychologickému vyšetření, existuje několik cest, které mohou jejich předpoklad o nadání dítěte podpořit. Podle Silvermanové (2005) je to vedení záznamů o vývojových milnicích dítěte rodiči, porovnání dítěte s vrstevníky a použití posuzovacích škál. Právě škály jsou v zahraničí hojně používanou metodou, která pomůže zaměřit pozornost neprofesionálních posuzovatelů (učitelů/rodičů) k typickým projevům v chování nadaných dětí, jež by posuzovatelé s nadáním spontánně nespojo-

vali. Jedná se v podstatě o skříninkové dotazníky, které mají pomoci odhalit přítomnost mimořádného nadání v předškolní dětské populaci.

Spolehlivost výsledků závisí však mimo jiné na schopnosti posuzovatele správně odpovědět na otázky. V pozadí této schopnosti je hlubší porozumění projevům chování nadaných dětí – jen ten, kdo chápe projevy chování nadaných dětí v celém jejich spektru a souvislostech může úspěšně nominovat děti do identifikačního procesu (Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007). Laznibatová (2001) v této souvislosti hovoří o mýtu o nadaných dětech, v rámci kterého jsou v představách učitelů reprezentovány jako bezproblémové, připravené k vysokým výkonům, přátelské a poslušné. Skutečnost je však taková, že tyto děti již od období předškolního vzdělávání jsou více napomínané, neuspokojené ve své zvědavosti a cítí se mnohdy jako nepochopené či dokonce učiteli odmítané. Podle Winebrennerové (2001) se nadané děti, jejichž vzdělávací potřeby nebyly rozpoznány, mohou ve vzdělávacím procesu projevoval převážně negativními způsoby chování jako je např. odmítání školní práce či nedbalost při plnění úkolů, nervozita při tempu práce třídy, které je pro ně příliš pomalé, snění v průběhu dne, tendence k ovládání třídních diskusí, nechuť se podřizovat, kooperovat a vyhledávání náhradní činnosti ve formě šaškování při hodině a takové projevy jsou v rozporu s implicitním vnímáním projevů chování nadaných dětí. Betts a Neihartová (1988) navíc uvádí, že nadané dítě může vykazovat široké spektrum chování a popisuje šest typů projevů nadprůměrného nadání u dětí školního věku: vedle školsky úspěšného a vysoce tvořivého typu dítěte je to dítě maskující své schopnosti kvůli přijetí spolužáky, dítě „odpadlík“, které se vyznačuje negativismem při plnění úkolů i ve vztahu k učiteli a spolužákům, typ dítěte s vývojovou poruchou (tzv. dvojí výjimečnost) a dítě autonomní, které si vystačí samo se sebou. To vše znesnadňuje schopnost rozpoznat a úspěšně zařadit dítě do identifikačního procesu. Není divu, že výzkumy dochází k velmi rozporuplným výsledkům, kdy v některých výzkumech byli učitelé shledáni jako často se mýlící posuzovatelé, zatímco existují jiné studie, které se shodují, že informace učitelů o úrovni nadání jsou nejcennější formou nominace nadaných dětí, která významně koreluje s výsledky inteligenčních testů (např. Renzulli & Delcourt, 1986, Gagné 1994, McBee, 2006, Pierce et al., 2007, Spiers Neumeister et al., 2007). Tato zjištění, byť se týkají dětí školního věku, dokládají nesnadnost identifikace nadaných dětí v raném věku, důležitost poučení posuzovatelů a v neposlední řadě prospěšnost existence nástroje pro podporu rozhodování o zařazení dítěte do nominačního procesu.

V našich podmínkách byly donedávna zkušenosti s používáním posuzovacích škál pro nominaci nadaných dětí minimální. Ojedinelým pokusem bylo šetření realizované v letech 1991–1992 v mateřských školách v části Prahy (Hříbková, Charvátová, 1991, cit. dle Hříbkové, 2009). V posledních několika letech došlo v tomto směru k téměř horečné aktivitě v oblasti vytváření behaviorálních škál, a to pro školní i předškolní děti. V roce 2006 vznikla pro učitelky mateřských škol Posuzovací škála chování dětí předškolního věku pod vedením Hříbkové (2009), v letech 2009–2010 byly v Institutu

pedagogicko-psychologického poradenství ČR vyvinuty Posuzovací škála chování dětí 1. a 2. ročníků ZŠ a Posuzovací škála chování dětí 3. až 5. ročníků ZŠ, které jsou určeny pro učitele. Mezi pionýry můžeme u nás zařadit například Ivu Pýchovou, která vytvořila a ověřila metodu pedagogické identifikace žáků nadaných pro studium cizího jazyka, která se ovšem zaměřuje na žáky druhého stupně (Pýchová, 1997). Velmi nadějným se jeví počín Jany Čihounkové, která pod vedením Šárky Portešové ověřila na české populaci použitelnost rodičovského dotazníku PDPCQ pro identifikaci nadaných předškolních dětí (Čihounková, 2012). V neposlední řadě lze zmínit i metodu NOMI, která vznikla pod vedením Nory Martinové v letech 2009–2011, která je určena pro učitelky mateřských škol a její princip, na rozdíl od ostatních, spočívá v individuální práci učitelky s dítětem (Martinová, 2013).

Autoři příspěvku se pro svůj výzkum rozhodli použít dalšího nástroje, jehož nespornou předností je validizace na vzorku více než 1000 nadaných dětí. Jedná se o posuzovací škálu Characteristic of Giftedness Scale, která bude představena níže. Cílem tohoto šetření bylo ověřit souběžnou validitu škály se standardizovaným testem IQ (WISC III) a dále porovnat míru shody v hodnocení dětí pomocí této škály mezi učitelkami MŠ a rodiči.

1 Popis metody

Škála charakteristik nadání (Characteristic of Giftedness Scale – dále jen CGS) vznikla v devadesátých letech v coloradském Denveru v Centru pro rozvoj nadání pod vedením (The Gifted Development Center) Lindy Silvermanové. Obsahuje 25 položek postihujících behaviorální charakteristiky dítěte, pomocí nichž je možné velmi záhy rozpoznat rozumově nadané dítě. Deskriptory byly vybrány s ohledem na následující podmínky: a) aplikovatelnost pro široké věkové rozpětí, b) zobecnitelnost pro děti z různých socioekonomických a etnických prostředí, c) rodová „spravedlnost“, d) snadná pozorovatelnost v domácích podmínkách, e) stručnost a jasnost formulací i pro rodiče a f) výzkumná ověřitelnost (Silverman, 1993). Každá položka je hodnocena na čtyřstupňové škále. Škála má charakter skříninkové metody a nejsou k dispozici normy, za splnění kritérium nadání je považován 75% souhlas, tj. jako nadané jsou nominované děti, které projevují nejméně $\frac{3}{4}$ prezentovaných charakteristik.

V řadě studií autorky metody byla potvrzena validita škály – z více než 1000 dětí, které rodiče nominovali jako nadané, bylo u 84 % z nich v testech inteligence rozumově nadání naměřeno, dalších 11 % z nich projevovalo nadprůměrné a vyšší schopnosti pouze v některých oblastech, avšak mělo slabiny v některých jiných, takže celkové IQ bylo pod hranicí 120 bodů. Mimořádně nadané děti (IQ nad 160 bodů) projevovaly 80 až 90 % ze sledovaných charakteristik. Pro svou jednoduchost a univerzálnost je

metoda (viz Příloha 1) považována za vhodnou pro použití také v podmínkách dalších zemí (Pfeiffer, 2008).

2 Procedura

Od autorky metody byl vyžádán souhlas k použití v českých podmínkách a následně byla metoda přeložena z angličtiny metodou dvojitého slepého překladu (jeden překladatel z angličtiny do češtiny, druhý překladatel z českého překladu do angličtiny, třetí překladatel zpětně do češtiny). Sporná místa byla diskutována s odborníci v oblasti diagnostiky nadání.

Průzkum byl realizován v městské Mateřské škole Sluníčko v Hradci Králové. V předškolním oddělení této MŠ je 91 dětí, kompletní výzkumná data byla získána od 56 dětí, jejichž věk v době šetření spadal do rozmezí 5;6 až 6;6. Psycholog provedl individuální vyšetření intelektu pomocí metody WISC III. Škálu L. Silvermanové vyplnily učitelky MŠ a následně byli o hodnocení požádáni také rodiče dětí. Hodnotitelé pracovali samostatně. Po vyhodnocení všech metod proběhly individuální rozhovory s rodiči i učitelkami, v rámci kterých komentovali a zdůvodňovali svá hodnocení.

3 Výsledky a diskuse

Pro každé dítě byly získány čtyři skupiny údajů: sociodemografické údaje (věk, pohlaví), výsledky testu inteligence (WISC III), CGS vyplněná třídní učitelkou MŠ a CGS vyplněná rodiči. Každá položka CGS byla kódována systémem 1 až 4 (1 = nesouhlasí až 4 = naprosto souhlasí), zaznamenán byl též celkový dosažený skór (ze 100 bodů bylo 75 považováno za deskriptivní hranici identifikovaného nadání). Z testu WISC III bylo pro účely tohoto šetření pracováno s celkovým IQ skórem. Získané výsledky ukazují, že rozložení souboru z hlediska naměřeného celkového IQ odpovídá očekávanému normálnímu rozložení inteligenčního kvocientu v nepatologické populaci: nejnižší hodnota naměřeného IQ je 67, tedy pásmo lehké mentální retardace, nejvyšší naměřené IQ je 131 tedy pásmo vysoké inteligence, průměrná hodnota 98,65 se blíží očekávané hodnotě 100, výzkumný soubor lze v tomto směru považovat za reprezentativní. Deskriptivní statistické údaje (viz Tab. 1) pro škálu CGS ukazují na normální rozložení dat u učitelů (minimum 25 bodů odpovídá minimální možné dosažené hodnotě, maximální počet získaných bodů je 85, odpovídá předpokládanému pásmu vysokého nadání, průměr 55 bodů je mírně pod očekáváním – polovina možných dosažených bodů je 62,5) a na mírnou tendenci k udávání vyšších hodnot u rodičů (minimum 46 bodů, maximum 93 bodů a průměr téměř 70 bodů).

Tabulka 1

Deskriptivní statistické údaje získaných výsledků

Deskr. statistiky	N	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka	Variance	Šikmost	Špičatost
WISC IQ	55	67	131	98,65	13,447	180,823	-,096	-,217
CGS učitel	56	25	85	54,50	14,298	204,436	-,005	-,620
CGS rodič	56	46	93	69,36	9,556	91,325	,249	,119

Platnost metody CGS v posouzení rozumového nadání předškolních dětí byla testována výpočtem korelace mezi výsledky metody CGS s celkovým IQ skóre získaným metodou WISC III. Bivariační koeficient korelace hodnocení dětí učiteli MŠ (CGS učitel) a WISC III, $r = 0,557$, ukazuje výraznou těsnost vztahu mezi sledovanými proměnnými, vztah je prokázán na 1% hladině průkaznosti. Korelace mezi výsledky posouzení rodiči (CGS rodič) a WISC III, $r = 0,446$, indikuje rovněž těsnost vztahu, která se však pohybuje v pásmu mírná ($<0,5$). Také v tomto případě je vztah prokázán na 1% hladině průkaznosti.

Výsledek ukazuje, že ze statistického hlediska lze považovat jak rodiče, tak učitelky za úspěšné v posuzování chování předškolních dětí pomocí metody CGS, vztah mezi výsledkem v CGS a naměřenou hodnotou inteligenčního kvocientu je však těsnější u učitelek. Výsledek je v souladu s výše uvedenými poznatky, že učitelky často (nikoli však nezbytně) dobře odhadují míru rozumového nadání žáků a úspěšně nominují nadané žáky. Hodnota korelačního koeficientu je při tom na srovnatelné úrovni s korelacemi, které byly vypočteny například pro těsnost vztahu mezi hodnocením učitele (rating na pětibodové škále) a inteligenčním kvocientem (Jensen, 2012).

Shoda v odhadu rozumového nadání předškolních dětí hodnocených pomocí metody CGS mezi rodiči dětí a učiteli MŠ byla testována výpočtem párového t-testu s použitím proměnných CGS celkový dosažený skóre při posouzení rodičem a posouzení učitelkou MŠ. Výsledný rozdíl mezi skupinami je statisticky průkazný ($t = 7,319$, $df = 54$, $p < 0,001$). Obecně mají rodiče tendenci vlastní dítě poněkud nadhodnocovat v porovnání s učiteli, v průměru o téměř 15 bodů ze 100 bodové škály (podrobněji viz Tab. 2).

Tabulka 2

Výsledky testování celkové shody mezi učitelkami a rodiči pomocí párového t-testu

Párové rozdíly	Průměr ± sm. odchylka	Rozdíl průměrů	Sm. odchylka	T	df	p
CGS rodič – CGS učitel	69,36 ± 9,56_54,00 ± 14,29	14,857	15,191	2,030	54	,000

Korelační analýza jednotlivých položek metody mezi učitelkami MŠ a rodiči ukázala, že posuzovatelé se neshodují celkem u osmi položek: 8, 11, 12, 14, 18, 21, 22 a 23 (viz Tab. 3):

Tabulka 3

Shoda v hodnocení učitelek MŠ a rodičů – jednotlivé položky

Položka CGS	Pearsonův koeficient korelace	Položka CGS	Pearsonův koeficient korelace
1. Myslí mu to dobře	,275**	14. Dává přednost společnosti starších či dospělých	,126
2. Učí se rychle	,282**	15. Má široký okruh zájmů	,214*
3. Má rozsáhlou slovní zásobu	,268*	16. Má skvělý smysl pro humor	,356**
4. Má výbornou paměť	,258*	17. Předčasný nebo vášnivý čtenář	,271*
5. Vydří se dlouho soustředit	,370**	18. Stará se o čestnost, spravedlnost	,050
6. Velmi citlivé (zranitelné)	,232*	19. Občas má na svůj věk zralé názory	,308**
7. Projevuje soucit	,245*	20. Je dychtivý pozorovatel	,301**
8. Puntičkářské (perfekcionista)	,149	21. Má živou představivost	,023
9. Horlivé, náruživé	,241*	22. Je velmi tvořivé	,083
10. Morálně citlivé	,277**	23. Má tendenci zpochybňovat autority	-,077
11. Silně zvědavé	,045	24. Obratně zachází s čísly	,338**
12. Vytvrvalé, když je něčím zaujaté	,009	25. Dobré ve skládání puzzle	,322**
13. Energické	,331**		

**Korelace je signifikantní na hladině 0.01.

Analýza rozhovorů s rodiči a učitelkami odhalila některé kvalitativní rozdíly v hodnocení obou stran:

- položka č. 8 – Puntičkářské (perfekcionista): rodiče své děti zpravidla charakterizují jako puntičkářské, protože dokáží dokončit stavby a mají smysl pro detail. Tyto odpovědi jsou většinou v rozporu s tvrzením učitelek, které uvádějí, že dítě je pečlivé na své věci a má rádo pořádek, ale nemá smysl pro detail. Učitelky vykazují tendenci vnímat tuto charakteristiku často jako zápornou.
- položka č. 11 – Silně zvědavé: rodiče uvádějí, že dítě je zvědavé, vyptává se, hledá odpovědi a zajímá se o věci kolem sebe. Většina odpovědí učitelek vypovídá, že se dítě tímto způsobem v prostředí školy neprojevuje.

- položka č. 12 – Vytrvalé, když je něčím zaujaté: rodiče uvádí, že je dítě vytrvalé při výtvarných činnostech, ve sportu, hře, ve skládání puzzle a ve věcech, které ho zajímají. Učitelé uvádí, že dítě dlouho nevydrží u jedné činnosti, je povrchní a činnost pro něj musí být zajímavá a nová.
- položka č. 15 – Má široký okruh zájmů: Odpovědi rodičů specifikují zájmové aktivity, které buď společně vykonávají s dětmi, nebo dítě přímo navštěvuje nějakou zájmovou činnost. Je to převážně sport, hudba, tanec, počítač, karate, angličtina. Učitelky mají tendenci uvádět ty aktivity, o kterých vědí, že je dítě vykonává s rodiči. Často zájmy nedokážou posoudit, přestože v mateřské škole je celá řada doplňujících zájmových aktivit. Někdy rodiče vůbec nedokážou odpovědět a učitelky uvádí zajímavé příklady jako je jízda na kolečkových bruslích, lyžování, jízda na koni. To svědčí o tom, že při vzájemné komunikaci s dítětem se dozví spoustu informací z této oblasti.
- položka č. 18 – Stará se o čestnost a spravedlnost: Příklady se týkají většinou domácího prostředí, kdy rodič uvádí, že dítě vnímá jako křivdu, když je neprávem potrestané a zastává se mladšího sourozence. Učitelky tuto charakteristiku hodnotí kritičtěji. Vidí reakce dětí v rámci celé skupiny, kde čestnost a spravedlnost řeší častěji při vzájemných konfliktech a nedorozuměních. V posouzení dodržování pravidel, spravedlnosti a citlivosti na křivdu dosahují předškolní děti jak u rodičů, tak u učitelek průměrných hodnot. Obě strany si jsou vědomy, že tato charakteristika se soužitím ve skupině neustále rozvíjí a upevňuje.
- položka č. 21 – Má živou představivost: Představivost rodiče chápou jako smyšlený svět dítěte, uplatnění fantazie, hrů, „na něco“ nebo „někoho“, což je v tomto období zcela běžné. Učitelky sice hodnotí, že dítě má představivost a fantazii, ztotožňuje se s různými postavami a zvířaty, ale jejich představy nejsou příliš živé anebo se dítě tímto směrem vůbec neprojevuje.
- položka č. 22 – Je velmi tvořivé: rodiče tuto charakteristiku chápou jako osvojení určitých dovedností v oblasti pracovních a výtvarných činností, sportu a v konstruktivních činnostech. Učitelky uplatňují v pojmu tvořivost i další složky jako je originalita, tvořivé myšlení, fantazie, tvůrčí potenciál, tvořivý proces a proto jsou v této oblasti mnohem kritičtější.
- položka č. 23 – Má tendenci zpochybňovat autority: dle rodičů děti zpochybňují autority hlavně v domácím prostředí, tím je patrné, že se zde odráží i způsob rodinné výchovy. V prostředí mateřské školy jsou jasně a srozumitelně stanoveny pravidla, kterými se všichni řídí a autoritou je zde učitelka, která společně s dětmi dbá na dodržování stanovených pravidel a norem.

Zjištěná míra neshody (celkový skóre získaný od učitelek a od rodičů se liší průměrně o 15 bodů) může vyplývat z různých příčin. V první řadě se může jednat o důsledek odlišnosti v porozumění jednotlivým položkám mezi učiteli MŠ a rodiči. Například

obsah pojmu perfekcionismus (položka 8 – dítě je puntičkářské, perfekcionista) spojují učitelky spíše s pořádkumilovností, zatímco rodiče spíše se smyslem pro detail zaznamenaným v produktech činnosti dětí, jako jsou kresby nebo stavby lego. Zde je na místě otázka překladu pojmu „perfectionistic“ do češtiny. Odborníci pojem perfekcionismus chápou spíše jako obecnou tendenci stanovovat si vyšší cíle a cíleně usilovat o jejich naplnění. Základem tohoto rysu, jak byl pozorován u nadaných dětí, je oceňování kvality („rozdíl mezi průměrným a nadprůměrným“ Winebrenner, Brulles, Kingore, 2008, s. 52). Implicitně je však pojem spojován s negativní konotací („perfekcionismus znamená, že nikdy nesmíš selhat, stále potřebuješ uznání, a když jsi druhý, jsi poražený“, Winebrenner, Brulles, Kingore, 2008, s. 52). Generalizovaný perfekcionismus je propojen se sebepojetím (pokud neuspěji, jsem špatný) a vede k úzkostem, napětí, obsesím, prokrastinaci a v konečném důsledku může být jedinec zcela paralyzován. Zdrojem tohoto negativního perfekcionismu jsou přitom často sami vychovávatelé, jak ukazují výzkumy rodin nadaných dětí (např. Hardman, Drew, Egan, 2011) či jak známe z pedagogické praxe (vedení k soutěživosti, zaměření zpětné vazby na chybu atp.). Zdravý perfekcionismus je přitom zdrojem životní spokojenosti a pozitivních emocí a je hoden podpory a rozvoje (Danielsová a Pechowski, 2008, Slezáčková, 2012).

Zdrojem rozdílů v hodnocení dítěte na posuzovací škále může být rovněž omezená možnost posuzovatelů pozorovat některé charakteristiky v daném prostředí či odlišná schopnost posuzovatelů toto chování vnímat a reflektovat. Například v položce 9 rodiče častěji přisuzují svému dítěti široký okruh zájmů, neboť vědí o řadě aktivit, které dítě vykonává společně s nimi nebo v rámci různých zájmových kroužků, naopak učitelky často tuto položku ani nejsou schopny posoudit, neboť ve třídě dítě nemá možnost své zájmy projevit.

Rozdíly v hodnocení mohou mít původ rovněž v odlišných způsobech chování dítěte dané charakterem dvou různých prostředí – předškolního zařízení a prostředí domova. Ze sociálního hlediska je prostředí rodiny zpravidla místem soužití tří až pěti lidí (dva dospělí a jedno až tři obvykle různě staré děti), zatímco v běžné třídě mateřské školy se může sdružovat až kolem třiceti osob (dvě paní učitelky a dvacet osm vrstevníků). Pravidla soužití těchto dvou skupin societ jsou přirozeně odlišná, dynamika skupiny je jiná, interakce se se odehrávají v jiném čase (dítě se účastní života v MŠ ve všední den, zatímco v domácím prostředí ve všední podvečer a o víkendu) a na jiném prostoru (školní třída a zahrada, blízké okolí školky versus více místností v bytě či domě a obvykle větší akční rádius spojený s nákupy, kroužky, přáteli, volnočasovými a dalšími aktivitami rodiny). Takto odlišná prostředí mohou přirozeně vyvolávat odlišné projevy chování (viz např. Talay-Ongan & Ap, 2005, Melhuish, Petrogiannis, 2006). Dítě, obzvláště dítě s mimořádným nadáním, se může chovat jinak v prostředí rodiny, kde má zpravidla maximálně jednoho sourozence a dostatek volného prostoru pro své svébytné projevy, a jinak v podmínkách mateřské školy, kde se musí naopak přizpůsobit tempu ostatních dětí či zavedeným pravidlům. To může vysvětlovat například rozdílné posuzování dítěte

v položce 23 (tendence zpochybňovat autoritu), kdy v domácím prostředí může být dítěti poskytnut větší prostor projeviti vlastní názor a vlastní vůli i ve vztahu k autoritě (mnohdy nezáměrně, například v důsledku nezkušenosti, mnohdy záměrně v souladu s preferovaným výchovným stylem), zatímco v mateřské škole si učitelky většinou cíleně autoritu budují a citlivě reagují na možnosti jejího potenciálního zpochybnění (tzv. teacher-centered kindergarten dle Heffernanové a Toddové, 1960). V prostředí mateřské školy je tak převážně uplatňován starý model klasické autority (Omer, 2010), zatímco v domácím prostředí české společnosti ve 21. století jsou aplikovány nejrůznější modely autority (Gillernová a kol., 2011). Naprostá většina rodičů přitom podle Hoy a Miskelové (2002) autoritu instituce mateřské školy a učitelky nezpochybňuje a řada ji rodičů dokonce svými výroky podtrhuje (například „však ve školce už si tě srovnají“ atp.).

V neposlední řadě mohou být odlišné i potřeby, očekávání a produkované chování dospělých posuzovatelů. Jako příklad uveďme dětskou zvědavost, ve škále se jedná o položku číslo 11. Jejím typickým projevem je kladení otázek. Bylo zjištěno, že česká škola poskytuje žákům minimální prostor pro kladení otázek (Havigerová, Haviger, 2012), čemuž odpovídá nízká úroveň kladených otázek, nezávisle na tom, kladou-li je průměrně či nadprůměrně nadaní žáci (Burešová, Havigerová a Šimíková, 2012).

Vezme-li v úvahu očekávání v kontextu nadání, pak vzdělaný či dobře informovaný rodič může například mimořádnou zvědavost nadaného dítěte vyhledávat, vítat a snažit se ji maximálně podporovat a rozvíjet, zatímco neinformovanému nebo jinak zaměřenému rodiči může být zvědavost dítěte na obtíž. Také u učitelky by zjištěn rozdíl v povědomí o problematice nadaných dětí a jejich schopnosti zvládnout vést děti s různými vzdělávacími potřebami v jedné skupině (Kotková, 2011). V souladu s Weinerem et al. (2012, s. 205) tak lze tvrdit, že *„úspěšný vývoj mimořádně nadaného dítěte závisí z velké části na kvalitě dlouhodobě probíhajících interakcí dítěte s významnými dospělými osobami“* (pozn. přeloženo autorkami).

Závěr

Posuzování nadání v předškolním věku je důležitým prvkem v systematizaci péče o mimořádně rozumově nadané děti. Nejčastějšími a také nejvhodnějšími posuzovateli nadání v tomto věku jsou rodiče a učitelky v mateřských školách. Je výhodou, mají-li tyto posuzovatelé v rukou nějaký nástroj, který pomůže nominaci nadání objektivizovat. Realizovaný výzkum potvrdil, že Škála charakteristik rozumového nadání od Lindy Silvermanové je metodou, kterou lze s úspěchem použít ke skrínkou rozumově nadaných dětí předškolního věku v našem prostředí. Rodiče i učitelky jsou díky této metodě schopny provést časné posouzení míry rozumového nadání předškolního dítěte. I přes vysokou míru shody v hodnocení obou skupin (učitelek MŠ i rodičů) s vnějším kritériem (IQ test) se v některých položkách hodnocení učitelek od hodnocení rodičů liší a zdá se,

že tyto rozdíly jsou pro oba soubory typické (Havigerová, Haviger, Juklová, 2013). Fakt, že vyšší shodu s kritériem vykazují učitelky MŠ, lze přisoudit několika vlivům, z nichž nejvýznamnější jsou možnost porovnání dítěte s mnoha jeho vrstevníky, absence tendence projíkat do dítěte vlastní přání, typická pro rodiče, a v neposlední řadě vyšší vzdělanost učitelek MŠ v oblasti mimořádného nadání. Zejména poslední z nich je potěšitelný s ohledem na praxi a budoucnost vzdělávání mimořádně nadaných dětí.

Literatura

- Burešová, I., Havigerová J. M., & Šimíková, M. (2012). Information Behaviour of Gifted Children – The Qualitative Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 242–246.
- Čihounková, J. (2012). *Možnosti identifikace nadaných předškolních dětí rodiči*. Disertační práce. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. Vedoucí práce doc. Mgr. Šárka Portešová, Ph.D. Brno: MU.
- Daniels, S., Piechowski, M. M. (2008). *Living with Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Frič, P. a kol. (2008). *Vůdcovství českých elit*. Praha: Grada.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor talent detectors? Comments on Pegnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *iGifted Child Quarterly*. 38, 124–126.
- Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M. a kol. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, edice Psyche.
- Hall, E. G. & Skinner, N. (1980). *Strategies for parents of the Gifted and Talented*. New York: Teachers College Press.
- Hartman, M. L., Drew, C. J., Egan, W. (2011). *Human Exceptionality: School, Community, and Family*. 10th edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Havigerová, J. M. & HAVIGER, J. (2012). Questions in the School. *World academy of science and technology*, 66, 449–452.
- Havigerová, J. M., Haviger, J., & Juklová, K. (2013). When parents and teachers assess intellectual giftedness of preschool children. *The New Educational Review*, v tisku.
- Heffernan, H., Todd, V., E. (1960). *The kindergarten teacher*. University of Minnesota: Health.
- Hoy, W. K., & Miskel, C., G. (Eds.) (2002). *Theory and Research in Educational Administration*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Jensen, A. R. (2012). *Educability and group differences*. Abington: Routledge, 2012.
- Kotková, E. (2011). *Identifikace rozumově nadaných dětí v předškolním věku*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2011. 71 s.
- Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Martincová, N. (2013). *NOMI – screeningová metoda*. [online]. [cit. 2013-28-04]. Dostupné z: <http://www.nadanedite.eu/index.php/aktivity-pro-ucitele/110-nomi-screeningova-metoda.html>.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*. 17, 103–111.
- Melhuish, E. C., Petrogiannis, K. (2006). *Early Childhood Care And Education: International Perspectives*. New York: Routledge.

- Oakes, P. B. (1988). *The Relationship Between the Authority Orientation of Kindergarten Teachers and Choice of Teaching Strategies*. Contribution to the School of Graduate Studies, Indiana State University.
- Omer, H. (2010). *The New Authority: Family, School, and Community*. New York: Cambridge University Press.
- Pierce, R.L., Adams, C. M., Spiers Neumeister, K. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*. 29, 113–118.
- Pfeiffer, S. I. (Ed.) (2008). *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational Theory, Research and Best Practices*. New York: Springer Science + Business Media.
- Portešová, Š. (2009). *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita. Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, 2009.
- Pýchová, I. (1997). Jazykově nadaný žák. Návrh pedagogické metody identifikace cizojazyčného nadání. *Pedagogika*. 47, 4, 355–371.
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1997). The legacy and logic of research on the identification of gifted persons. *Gifted Child Quarterly*, 30, 20–23.
- Silverman, L. K. (1993). *Characteristics of giftedness scale*. Denver: Gifted Development Center.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of Gifted*. 30, 479–499.
- Talay-Ongan, A. & Ap E. A. (Eds.). (2005). *Child Development and Teaching Young Children*. South Melbourne: Cengage Learning.
- Werner, I. B., Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds.). (2012). *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Vol. 7. New York: John Wiley & Sons.
- Winebrenner, S., Brulles, D., Kingore, B. (2008). *The Cluster Grouping Handbook: A Schoolwide Model: How to Challenge Gifted Students and Improve Achievement for All*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Kontakt:

PhDr. Jana Marie Havigerová
Ústav preprimární a primární edukace
Pedagogická fakulta
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
e-mail: jana.havigerova@uhk.cz

Příloha 1**Škála charakteristik nadání – Characteristics of Giftedness Scale**

Jméno dítěte: Datum narození dítěte:

Adresa MŠ:

Posuzovatel: matka – otec – učitelka Datum vyplnění:

Porovnáte-li Vaše dítě s vrstevníky, jak jej popisují následující charakteristiky?

Charakteristika	nesouhlasí	nevím jistě	souhlasí	naprosto souhlasí
1. Myslí mu to dobře				
2. Učí se rychle				
3. Má rozsáhlou slovní zásobu				
4. Má výbornou paměť				
5. Vydrží se dlouho soustředit*				
6. Velmi citlivé (zranitelné)				
7. Projevuje soucit				
8. Puntičkářské (perfekcionista)				
9. Horlivé, náruživé				
10. Morálně citlivé				
11. Silně zvědavé				
12. Vytrvalé, když je něčím zaujaté*				
13. Energické				
14. Dává přednost společnosti starších či dospělých				
15. Má široký okruh zájmů				
16. Má skvělý smysl pro humor				
17. Předčasný nebo vášnivý čtenář**				
18. Stará se o čestnost, spravedlnost				
19. Občas má na svůj věk zralé názory				
20. Je dychtivý pozorovatel				
21. Má živou představivost				
22. Je velmi tvořivé				
23. Má tendenci zpochybňovat autority				
24. Obratně zachází s čísly				
25. Dobré ve skládkách a puzzle				

* Udrží dlouho pozornost nebo je vytrvalé, pokud ho něco zaujme? Setrvává u úkolů po dlouhé časové období?

** Pokud je na čtení příliš malé, intenzivně se zajímá o knihy?

Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání

Jiří Dostál

Abstrakt

Studie řeší aktuální problémy spojené s badatelsky orientovanou výukou a reaguje tak na nové trendy ve vzdělávání, které se projevují intenzivnějším uplatňováním aktivit orientovaných na změnu způsobu získávání a osvojování si nových poznatků žákem. Aplikace konstruktivistických přístupů do procesu vzdělávání souvisí v přímé vazbě s požadavkem na adekvátní kompetenční výbavu učitelů, kteří představují hlavní činitel ovlivňující pojetí a podobu projektované výuky. To dokládají i výsledky realizovaných výzkumných šetření a hospitačních šetření České školní inspekce, které naznačují, že učitelé nemají osvojeny kompetence nezbytné pro realizaci badatelsky orientované výuky.

S využitím teoretických vědeckých metod, především komparativní analýzy, syntézy, indukce, dedukce a kritických přístupů, jsou formulovány základní pojmy, reflektovány edukační aspekty a nastíněny perspektivy. Vymezená oblast je řešena v mezinárodním kontextu a se zřetelem na teorii konstruktivismu, senzualismus, epistemologii a teorii modelování. Studie nahlíží na problematiku z obecného hlediska a vymezuje problémy, které by měly být v rámci pedagogického výzkumu dále řešeny.

Klíčová slova: badatelsky orientovaná výuka, konstruktivismus, senzualismus, učivo, žák, učební pomůcka.

Inquiry-based instruction as a trend of contemporary education

Abstract

The study deals with topical issues related to inquiry-based instruction, and thus it responds to new trends in education, demonstrated in more intense application of activities oriented to a change of acquiring and mastering of new knowledge by pupils. The application of constructivist approaches to the process of education are directly related to the requirement of adequate competences of teachers who are the main agents influencing the concept and form of the designed instruction. It is also proved by the results of conducted research surveys and inspections by the Czech School Inspectorate, indicating that teachers have not mastered the competences necessary for the realization of inquiry-based instruction.

Fundamental terms are defined, educative aspects are reflected and perspectives outlined by the means of theoretical scientific methods, mainly comparative analysis, synthesis, induction, deduction and critical approaches. The defined area is dealt with in the international context and with respect to the constructivist theory, sensualism, epistemology and the modelling theory. The study views the issue from a general viewpoint and defines problems to be further dealt with within pedagogical research.

Key words: inquiry-based instruction, constructivism, sensualism, curriculum, pupil, teaching aid.

Úvod a teoretická východiska

Soudobé trendy ve vzdělávání se projevují intenzivnějším uplatňováním badatelských přístupů orientovaných na změnu způsobu získávání a osvojování nových poznatků žákem. Charakterem takto pojatého vzdělávání není osvojení si již hotových poznatků, které mu jsou buď s využitím nejmodernějších didaktických prostředků v různé podobě předkládány, ale vytváření vhodných situací, které žákovi umožní jemu nové skutečnosti samostatně objevovat a poznání aktivně konstruovat.

Uvedený přístup, i přes v současnosti, nejen v zahraničí, ale i u nás, pozorovatelné zvětšující se tendence, není z hlediska podstaty zcela novým. Již v minulosti se bylo možné setkat s *problémovou metodou a heuristickou metodou* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000; Maňák, Švec, 2003), *metodou praktických prací* (Šimoník, 2005; Sup, Švec, 1988), *výzkumnou metodou* (Horák, Chráska, Kalhous, Obst, 1992), *výukou založenou na příkladech* (Renkl, Hilbert, Schworm, 2009) apod., které ve větší či menší míře s badatelsky orientovanou výukou souvisí a jsou i v současnosti v jejím rámci využívány.

Nové jsou mnohé technologie, které mají podstatný vliv na možnou šíři uplatňování badatelských aktivit nejen ve výuce prezenční, ale i distanční. Zejména distanční podoba badatelsky pojaté výuky na bázi e-Learningu nabývá na významu a je ve stále větší míře ve vzdělávací praxi uplatňována. Rovněž lze pozorovat větší důraz na požadavky, které jsou kladeny na žáky a jsou deklarované v kurikulárních dokumentech v podobě kompetencí, např. ve vztahu k učení „*samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*“ nebo ve vztahu k řešení problému „*samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení, užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy*“ (viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007).

Na intenzivnější uplatňování badatelsky orientované výuky mají vliv i potřeby deklarované společností, zejména potřeba zvýšení zájmu žáků o studium přírodovědných a technických oborů, o což usiluje i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jak dokládá jím zadaná výzkumná sonda (*Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory. Výzkumná zpráva*, 2008). Badatelsky orientovaná výuka představuje vhodný prostředek pro žádoucí ovlivňování profesní orientace žáků. V této souvislosti si snižujícího se zájmu o přírodovědné a technické obory všimá i M. Papáček (2010).

S filozofií badatelsky orientované výuky se lze setkat v pracích J. Piageta, J. Deweye, L. S. Vygotského, P. Freireho a dalších. Vychází z konstruktivistických teorií, které jsou založeny na nepředávání poznatků v hotové podobě, ale na jejich vytváření (konstruování, rekonstruování) žákem. V návaznosti na H. Grecmanovou, E. Urbanovskou a P. Novotného (2000) a J. Kropáče a J. Kropáčovou (2006) chápeme konstruktivistické pojetí výuky jako takové, které je založené na vlastní činnosti žáků, je respektováno, že žák si nové skutečnosti interpretuje na základě porozumění dříve poznatého, dosavadních znalostí, zkušeností, mentálních struktur. Konstruktivisticky založená výuka je nosným tématem řady autorů a kromě již uvedených je možné zmínit i M. Bílka, J. Rychteru a A. Slabého (2008), J. Molnára, S. Schubertovou a V. Vaňka (2007), K. Korcovou (2007) nebo D. Nezvalovou (2006).

Badatelsky orientovaná výuka je postavena na bázi relativně samostatného poznávání skutečnosti jedincem prostřednictvím aktivní činnosti. Bádání jedince může být z gnozeologického hlediska založeno na celé řadě poznávacích metod dílčím způsobem vycházejících především z empirismu, resp. z něho odvozeného senzualismu, a racionalismu.

Empirismus vychází z předpokladu, že poznání je založeno na bezprostřední smyslové zkušenosti. Toho je využíváno zejména při aplikaci poznávacích metod založených na měření, pozorování a experimentu, kdy je skutečnost studována prostřednictvím smyslů, často s využitím pomůcek, které jedinci umožňují nebo usnadňují vnímání. Naproti tomu racionalistické teorie jsou uplatňovány při aplikaci poznávacích metod, které mají bázi v myšlenkových procesech jedince, mj. indukce, dedukce, analýza, syntéza. Vliv racionalismu lze sledovat jednak při samotném osvojování poznatků, ale i při rozvoji myšlení samotného.

1 Použité metody a cíle studie

Cílem studie je řešit relativně ohraničenou oblast pedagogické reality, tj. provést analýzu přístupů k využívání badatelsky orientované výuky a s tím spojených souvislostí v mezinárodním kontextu a provést vymezení základních pojmů s akcentem na problematiku modelování a experimentování.

Stanovené problémy jsou řešeny s využitím adekvátních metod. Především byla využita metoda komparativní analýzy, kdy byly složité celky rozloženy na jednodušší za účelem následné komparace, která vyústila v syntézu, při současném využití induktivních a deduktivních postupů. Konkrétní jednotlivosti byly generalizovány, aplikována byla abstrakce. Při provádění komparativně analytických prací bylo žádoucí pořídit za účelem dalšího výzkumu excerpty z domácí i zahraniční literatury zachycující jednak poznatky z předchozích vědeckých výzkumů, ale i již ověřenou teorii související s řešenou problematikou.

2 Odraz badatelsky orientované výuky v domácích i zahraničních výzkumech

V ČR doposud není věnován badatelsky orientované výuce tak velký význam, jako v zahraničí. Systematičtěji se především v rámci oborových didaktik touto problematikou zabývají např. M. Papáček (2010), D. Nezvalová (2010), L. Podroužek (2003) nebo I. Stuchlíková (2010). Poslední z uvedených realizovala výzkumnou sondu, která byla sice rozsahem limitovaná, nicméně přinesla pozoruhodné výsledky ohledně přínosů badatelsky orientované výuky napříč přírodovědnými i humanitními obory. Bylo mj. zjištěno, že rozvíjí samostatnost, schopnost vyhledávání informací, zvýšení motivace, soutěživost, autonomii, jiný pohled na učivo, jinou komunikaci učitele a žáků, spolupráci a lepší pochopení vztahů. I když se nejedná o plně zobecnitelné závěry, mohou se stát důležitým podkladem pro formulování a explanaci dále řešených problémů.

Badatelsky orientovanou výukou se intenzivně zabývá i Skupina pro přírodovědné vzdělávání při Evropské komisi. V jí vydané publikaci (*Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*, 2007) se uvádí závěr, že badatelsky orientovaná výuka prokázala svou efektivitu v primárním i sekundárním vzdělávání a to i u žáků se speciálními potřebami vč. nadaných. Zjištění však není deklarováno v souvislosti s jednotlivými vyučovacími předměty, což způsobuje problémy při konkrétnějších analýzách.

Pozoruhodná doporučení, která souvisí s badatelsky orientovanou výukou, deklarovala i pracovní skupina OECD ve vztahu ke klesajícímu zájmu o přírodovědné a technické vzdělávání (*Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies, Policy Report*, 2006). Bylo konstatováno, že v mnoha zkoumaných zemích byla zjištěna

neaprobovanost učitelů zajišťujících výuku přírodovědných a technických předmětů, kterým chybí oborově didaktická příprava i znalosti z vyučovaného oboru. Doslova se uvádí: jsou povinni učit předměty, pro které jim chybí kompetence. Na základní úrovni, se u učitelů očekává, že předají „podstatu vědecké metody“ a probudí zájem a nadšení žáků, což je ale obtížné, když oni sami nemají patřičné znalosti. Je též zmiňováno, že předávání „podstaty vědecké metody“ je ve vzdělávání realizováno prostřednictvím badatelsky orientované výuky.

Ze zahraničních empirických výzkumných studií lze uvést práci E. M. Kane (2013), která řešila badatelsky orientovanou výuku v kontextu motivace žáků městských škol. Došla k závěru, že žáci, kterým byl vzdělávací obsah v souvislosti s městským prostředím tematicky relativně vzdálený, dosahovali při využití badatelsky orientované výuky lepších výsledků a to zejména díky jejich intenzivnější aktivizaci.

Při komplexnějším nahlížení na řešenou problematiku přináší zajímavé závěry publikace vydaná Centrem pro přírodovědné, matematické a technické vzdělávání ve Washingtonu (*Inquiry and the National Science Education Standards: a guide for teaching and learning*, 2000). Badatelsky orientovaná výuka vyžaduje nový způsob zapojení žáků do procesu učení, a proto je třeba chápat učitele jako významného činitele změny. To však nestačí, a chceme-li plně podpořit učení žáka založeného na badatelských aktivitách, je zapotřebí provedení celé škály podpůrných opatření – vytváření vhodných příležitostí pro žákovu učení, materiálně-technické vybavení v podobě učebních pomůcek a didaktické techniky a podpora učitelů k takto orientované výuce – změna učebních stylů.

Mezinárodní význam řešené problematiky dokládá vydávání specificky zaměřených pedagogických časopisů, např. *The Journal of Inquiry-Based Learning in Mathematics* (JIBLM) nebo existence excelentních center zaměřených na pedagogický výzkum badatelsky orientovaných aktivit a jejich aplikaci do výuky, např. *Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning* při University of Manchester, *Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences* při University of Sheffield nebo *Center for Inquiry-based Learning* při University of Michigan.

3 Badatelsky orientovaná výuka a její chápání

Zaměříme-li se na samotný pojem *badatelsky orientovaná výuka*, dojdeme ke zjištění, že není v české pedagogické teorii jednoznačně vymezen a definován. Např. M. Papáček (2010) pojednává o badatelsky orientovaném vyučování a uvádí, že je jednou z účinných aktivizujících metod problémového vyučování a vychází z konstruktivistického přístupu ke vzdělávání. Učitel nepředává učivo výkladem v hotové podobě, ale vytváří znalosti cestou řešení problému a systémem kladených otázek (komunikačního aparátu). D. Nezvalová (2010) chápe badatelsky orientované vyučování jako vyučování, kdy

žáci formují výuku ve třídě, učitel je facilitátorem. Badatelsky orientované vyučování využívá různých vyučovacích strategií. Dále uvádí, že základní charakteristika badatelsky orientovaného vyučování zahrnuje následující znaky: žáci si kladou badatelsky orientované otázky, žáci hledají důkazy, žáci formují objasnění na základě důkazů, žáci vyhodnocují objasnění s možností využití alternativ v objasňování, žáci komunikují a ověřují objasnění. Ve vztahu k učení žáka je badatelsky orientované učení aktivní proces, reflektující přístupy vědců ke zkoumání a bádání v přírodě. Zahrnuje zkušenost, důkaz, experimentování a konstrukci poznatkové struktury. Je tedy konzistentní s konstruktivistickým přístupem k učení.

Z uvedeného vyplývá, že je v české pedagogické teorii snaha o vymezení pojmů *badatelsky orientované vyučování* a *badatelsky orientované učení*, avšak ne pojmu *badatelsky orientovaná výuka*, a proto je na základě vymezení autorem studie chápán následovně: *badatelsky orientovaná výuka je činnost učitele a žáka zaměřená na rozvoj znalostí, dovedností a postojů na základě aktivního a relativně samostatného poznávání skutečnosti žákem, kterou se sám učí objevovat a objevuje.*

Bádáním žáka lze rozumět aktivní činnost jedince zaměřenou na relativně samostatné a nezprostředkované poznávání skutečnosti. Je třeba ho odlišit od pasivního příjmu informací který je charakteristický pro transmisivní pojetí výuky. Badatelsky orientovaná výuka nemá význam pouze v tom smyslu, že žák objevuje relativně sám skutečnosti, které si má osvojit, ale i v tom, že se žák učí nové skutečnosti aktivně poznávat, tj. učí se badatelsky myslet.

Jedná se o charakteristické pojetí výuky, které může zahrnovat různé výukové metody, jejichž skladba není jednotně daná ani z hlediska pestrosti, tak ani z hlediska pořadí.

V anglicky mluvících zemích se lze setkat s termíny *inquiry-based instruction* a *enquiry-based instruction*, které jsou však významově totožné a rozdíly jsou dány historickým vývojem angličtiny. Původ *inquiry* je v latině, *inquirō* = *vyhledávat, pátrat po něčem* (Kábrt a kol., 2000). V pedagogickém kontextu je žádoucí striktně rozlišovat mezi *badatelsky orientovanou výukou*, angl. *inquiry-based instruction*, viz např. práce (Lord, Orkwiszewski, 2006; Amaral, Garrison, Klentschy, 2002; Parr, Edwards, 2004), *badatelsky orientovaným učením*, angl. *inquiry-based learning*, viz např. práce (Edelson, Gordin, Pea, 1999; Lin, Hsu, Yeh, 2012) a *badatelsky orientovaným vyučováním*, angl. *inquiry-based teaching*, viz např. práce (Brew, 2003; Kirschner, Sweller, Clark, 2006).

Pojem badatelsky orientovaná výuka bývá chápán zúženě, a to zejména v souvislosti s výukou přírodovědně a technicky orientovaných předmětů, což není zcela správné. Je chápán ve smyslu aktivit přímo souvisejících s manipulací s objekty materiální povahy a empirickým poznáním. K samostatnému poznání však může žák dospět i myšlením, s využitím metod teoretického charakteru, což nelze zaměřovat za poznatkovou transmisí, která vyžaduje menší aktivitu jedince. Při tomto chápání badatelsky orientované výuky z širšího hlediska, je zřetelná příznačnost i pro humanitně zaměřené vyučovací předměty. Badatelsky orientovaná výuka nezahrnuje pouze aktivity žáka založené

na měření, pozorování a experimentování, ale i na poznávacích myšlenkových procesech, jako je analýza, syntéza, indukce, dedukce, komparace a specifikace.

Empirické metody jsou založeny na zkušenosti, která může být získávána přímo, nebo i s využitím techniky (např. měřicí přístroje), mají blíže ke konkrétnu. Jejich opodstatněnou aplikaci lze předpokládat především u žáků mladšího věku, s rostoucím věkem by však četnost využívání empirických metod v rámci badatelsky orientované výuky měla ubývat na úkor obecně teoretických, tzn., měl by být kladen důraz na rozvoj myšlení s akcentem na kreativitu.

Při využití badatelsky orientované výuky žák postupuje kreativně, byť se jedná o kreativitu subjektivní, jelikož výstupem činnosti je z jeho pohledu nový objev, poznatek. Přímoú souvislost badatelsky orientované výuky a kreativity dokládá i studie H. Nebera, B. J. Neuhausové (2013), kteří zdůrazňují kreativní myšlení při objevování poznatků prostřednictvím řešení výukových problémů. Kreativité ve výuce se věnuje celá řada autorů, mj. J. Maňák (1998), J. Honzíkova, (2004) nebo B. Jeffrey a A. Craft (2004).

Mohlo by být namítáno, že pozorování v sobě zahrnuje pasivitu subjektu, který pouze prostřednictvím smyslů nazírá na pozorovaný objekt (ve vzdělávací praxi se setkáváme např. s pozorováním mikroskopických preparátů). Pozorování však v sobě zahrnuje aktivitu subjektu, která vychází z řešeného problému. Pozorování v rámci badatelsky orientované výuky nelze chápat jako pouhé senzuální vnímání hotových poznatků, při kterých by sehrávala stěžejní roli paměť, ale je součástí poznávání vycházejícího z řešeného problému a spočívajícího v celém řetězci myšlenkových operací.

Badatelsky orientované vyučování, tj. činnost učitele, je z hlediska požadavků kladených na učitele náročnější, na což upozorňují i D. Udovic, D. Morris, A. Dickman, J. Postlthwait a P. Wetherwax (2002). Na učitele je kladena řada nároků vyplývajících z přípravy vhodných učebních situací, které žákovi bádání umožní. Žákům je třeba napomáhat při formulování „výzkumných“ otázek a ukazovat cestu pro jejich zodpovězení. Neřízené bádání žáků by nesměřovalo k účinnému dosahování stanovených výukových cílů. Osobnost učitele sehrává v badatelsky orientovaném vyučování významnou roli, kterou vhodně vystihují M. Hejný a N. Stehlíková (1999): Učitel, který je vedený snahou maximálně přispět k formování žákovy osobnosti, zejména k jeho kognitivnímu a metakognitivnímu růstu, nepředkládá žákovi hotové kusy poznání, ale ukazuje mu cesty, kterými se on sám k takovému poznání může dopracovat. Odkrývá žákovi svůj intimní vztah k vyučovanému předmětu a předkládá mu problémy, při jejichž řešení může žák zažít krásné chvíle poznávání pravdy. Je ochotný vyslechnout si žákovo vyprávění o jeho cestě za hledáním řešení, umí mu být dobrým partnerem v diskusi, ale hlavně umí spolu s ním prožívat žákovu radost, která provází každý nový objev. Žákovi, který neumí s problémem pohnout, který při opakovaně neúspěšných pokusech propadá beznaději, umí nabídnout doplňující otázky i rady, umí mu dodat víru a sebedůvěru. Vede žáky k tomu, aby si každý z nich zkonstruoval svůj vlastní, autentický obraz světa, vybudovaný na vlastních zkušenostech.

Ve vazbě na badatelské aktivity žáků výuku ovlivňují nově se objevující faktory, mj. např. faktor nepozornosti, který spočívá v odvádění soustředěnosti žáků mimo podstatu řešeného problému. Náročnost vyplývá i z rozporu, který se váže k žákům. Ne všichni jsou ochotni a schopni se badatelským způsobem učit, bylo výzkumně potvrzeno (např. Wyckoff, 2001), že existuje skupina žáků, kterým vyhovuje transmisivní výuka a osvojování si hotových a následně reprodukovatelných poznatků. Zde se projevuje přímá vazba na styly učení žáků, viz více např. práce J. Mareše (1998).

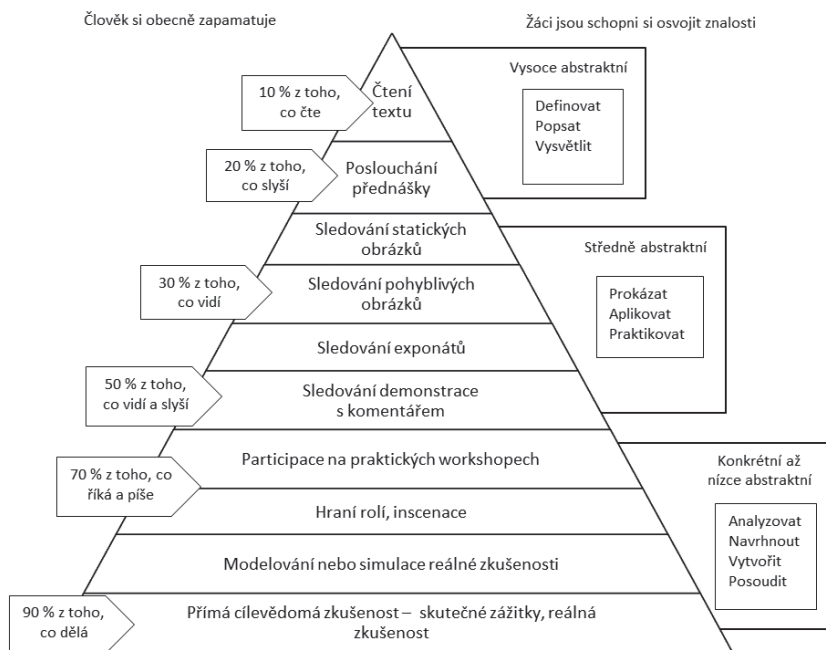
Při badatelsky orientované výuce mohou být využívány různé poznávací (badatelské) metody. I když jsou zvolené metody podstatné, nezanedbatelný je i objekt poznávání a prostředí, ve kterém poznávání probíhá. Výuka může probíhat v relativně umělém prostředí, které je odlišné od poznávané skutečnosti nebo s ní zcela nesouvisí. S tímto zřetelem je poznávaná skutečnost za účelem výuky vhodnými způsoby zprostředkovávána, např. s využitím fyzických modelů.

Realizaci badatelsky orientované výuky je mj. uplatňována zásada názornosti a spojení teorie a praxe. Poznátky, které získáváme z okolí, procházejí smysly, jsou to tedy nejprve vjemy, které mozek dále zpracovává. Je kladen požadavek, aby bylo působeno na co nejvíce smyslů, jelikož vnímání je poté intenzivnější. Při převládajícím transmisivním vyučování hrozí nebezpečí, že vědecký pojem zůstane pouze na verbální úrovni, tedy bez odpovídajícího konkrétního podložení, což je zejména ve výuce možno chápat jako nežádoucí jev, kdy dochází pouze k prázdnému osvojení slov, simulujících a imitujících přítomnost odpovídajících pojmů u žáka (Doulík, Škoda, 2010). Abstraktnost učiva může vést k vytváření nesprávných názorů a představ žáků. V některých případech žáci mají osvojeny obecně formulované definice, zákonitosti či pravidla, aniž by znali jejich význam nebo je byli schopni aplikovat. Jedná se o osvojení si nepochopených, bezobsažných pojmů, což vypovídá o tom, že žák nezískal nové znalosti o poznávané skutečnosti a ani nedošlo k jejich propojení s již osvojenými poznatkami a vytvoření si pevných vazeb, jedná se o pseudopoznání, o zdánlivé, formální, znalosti. Naopak je žádoucí vést žáky k myšlenkovému porozumění poznávané skutečnosti, k dovednosti využít poznatky v praktickém životě a rozvíjení žákova myšlení. V souvislosti s přírodovědným vzděláváním L. Podroužek (2003) uvádí, zejména heterogenost a složitost přírodovědných poznatků vyžaduje, aby žáci byli s učivem seznamováni nejen formou slovního poučování a sdělování informací, které může vést mnohdy k formálním a izolovaným vědomostem, ale zejména metodami umožňujícími jejich vlastní činnost, záměrné propojování slovního a názorného vyučování při experimentování, pozorování a řešení problémových úkolů a situací.

Požadavek na uplatnění badatelských přístupů ve výuce vyplývá i z výsledků výzkumných šetření realizovaných v minulosti E. Dalem (1969), které jsou stále platné a doposud nebyly vyvráceny. Zjištěné poznatky přehledně uspořádal v kužel, v jehož základně jsou aktivity mající nejvyšší účinnost při osvojování nových poznatků, viz obr. 1.

Obrázek 1

Daleho kužel abstrakce (přeložil a graficky vytvořil J. Dostál)



4 Diskuze a závěry

Žák v informační společnosti má odlišné vlastnosti, stejně tak do výuky přichází s větším množstvím znalostí, které je ze strany učitele třeba analyzovat, navázat na ně, provést jejich rekonstrukci, nebo si musí žák zcela neznámé poznatky nově osvojit a přeměnit pokud možno v trvalé znalosti. Poznatky, které by si měl osvojit na bázi informačně-receptivních metod, lze v současnosti získávat prostřednictvím informačních systémů. Potřeba osvojení si relativně velkého množství zdůvodněně vybraných poznatků ustupuje do pozadí. I. Semrádová (2003) v této souvislosti hovoří o tzv. „instantním vědění“, které dostávají žáci a studenti ve velkých kvantech a v hotové podobě. Na první pohled přináší akceleraci poznávání, avšak „lehce konzumovatelné“ vědění neposkytuje dostatek odkazů k souvislostem a nerozvíjí lidskou kreativitu.

K tomu, aby byl schopen učitel realizovat badatelsky orientovanou výuku, musí mít nezbytně osvojené patřičné kompetence, které však nejsou v komplexnější rovině vymezeny. Jsou naprosto odlišné od kompetencí souvisejících s realizací informačně-receptivní výuky a na jejich rozvíjení by měl být v rámci oborových didaktik kladen patřičný důraz. Jsou-li vyvíjeny požadavky na změny ve výuce, nelze je realizovat odděleně od učitele, který je hlavním aktérem výuky, projektuje ji a společně s žáky realizuje.

Společnost, jak bylo doloženo, má zájem o zvýšení zájmu žáků o přírodovědné a technické obory, avšak doposud si plně neuvědomuje s tím spojenou řadu potřebných opatření, která je žádoucí realizovat. Pozoruhodná je časová souvislost mezi snížením zájmu o přírodovědné a technické obory a kurikulární transformací, která měla za následek snížení důrazu na realizaci obecně-technického vzdělávání na základních školách, až ho přímo nedeklarovala. Žákům tak chybí dostatečný prostor pro praktickou aplikaci osvojených přírodovědných poznatků v situacích blízkých jejich každodennímu životu.

Náléhavost systémového řešení v této studii nastíněné problematiky na výzkumném základě dokládají i J. Maňák a J. Janík (2009), kteří uvádějí, potřeba podnětných výzkumů výukových metod je evidentní, neboť s reformním úsilím, které charakterizuje současnou školu, je úzce spojeno také hledání nových cest, vhodných pro zvládání nových úkolů. Stále se nedaří ve větší míře nahradit tradiční univerzální učitelův výklad aktivnějšími metodami, aby na získávání vědění mohli ve větší míře participovat žáci. Rovněž kladou otázku, proč se v této oblasti jen málo objevuje tzv. základní výzkum, který by řešil nejdůležitější, fundamentální problémy ve sféře výukových metod, např. jejich vazbu na vzdělávací proces, na rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, na práci ve skupinách apod.

S uplatňováním badatelsky orientované výuky na školách souvisí řada problémů, které byly formulovány v podobě následujících otázek:

- Je vhodné uplatňovat badatelsky orientovanou výuku v každém věku dítěte/na všech stupních vzdělávání?
- Jaké mají žáci postoje k badatelsky orientované výuce?
- Jaký je kompetenční model učitele v souvislosti s realizací badatelsky orientované výuky?
- Jsou učitelé působící ve vzdělávací praxi kompetentní k realizaci badatelsky orientované výuky?
- Jakou roli sehrávají modely při rekonstrukci prekonceptů a jak se podílí na tvorbě a odstraňování miskonceptů žáků?
- Jaký mají význam badatelsky orientované volnočasové aktivity dětí pro jejich rozvoj?
- Jsou u budoucích pedagogů, studentů učitelských oborů, vytvářeny potřebné kompetence pro realizaci badatelsky orientované výuky?
- Jak působí technická zařízení užitá při badatelských aktivitách na pozornost žáků v kontextu se studovaným jevem, neodvádí ji od podstaty?

- Jaká je tradice badatelsky orientovaného vyučování v České republice a jak jsou hodnoceny jeho přínosy?
- Jaké jsou perspektivy badatelsky orientovaného vyučování v přímé i nepřímé souvislosti s rozvojem technologií a společenské poptávky?
- Je badatelsky orientovaná výuka efektivní?

Ve vazbě na pedagogickou teorii a za současné reflexe vzdělávací praxe byly zformulovány následující doporučení:

- realizovat empirický výzkum, který by v širších souvislostech řešil otázky spojené s badatelsky orientovanou výukou na území České republiky,
- z mezinárodního hlediska provést komparativní analýzu výsledků realizovaných výzkumných šetření a provést generalizaci reliabilních zjištění,
- uplatňovat badatelsky orientovanou výuku nejen v přírodovědných a technických předmětech, ale i humanitně zaměřených,
- při využití moderních ICT v edukační praxi (interaktivní tabule, e-Learning) klást důraz na uplatňování badatelsky orientovaných aktivit.

Literatura

- Amaral, O. M., Garrison, L., Klentschy, M. (2002). Helping English Learners Increase Achievement Through Inquiry-Based Science Instruction. *Bilingual Research Journal*, 26, 2, 213–239.
- Bílek, M., Rychtera, J., Slabý, A. (2008). *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. Olomouc: UP.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22, 1, 3–18.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Doulík, P. & Škoda, J. (2010). Prekoncepce a miskoncepce jako součást dětských pojetí a jejich psychogeneze. In *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory*. (2008). Výzkumná zpráva. MŠMT. Dostupné na: <http://ipn.msmt.cz>.
- Edelson, D. C., Gordin, D. N. & Pea, R. D. (1999). Addressing the Challenges of Inquiry-Based Learning Through Technology and Curriculum Design. *Journal of the Learning Sciences*, 8, 3–4, 391–450.
- Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies. Policy Report*. (2006) OECD, Dostupné na: <http://www.oecd.org/science/sci-tech/36645825.pdf>.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex.
- Hejný, M. & Stehlíková, N. (1999). *Číselné představy dětí*. Praha: PedF UK.
- Honzíková, J. (2004). Vývoj úrovně tvořivých schopností dětí mladšího školního věku. *e-Pedagogium*, 1/2004, 22–28.
- Horák, F., Chrástka, M., Kalhous, Z. & Obst, O. (1992). *Kapitoly z obecné didaktiky (projektování a realizace výuky)*. Olomouc: UP.
- Inquiry and the National Science Education Standards: a guide for teaching and learning*. (2000). Washington, D. C.: National Academy Press.

- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*. 30, 1, 77–87.
- Kábrt, J. Kucharský, P. Schams, R. Vránek, Č. Wittichová, D. & Zelinka V. (2000). *Latinsko/český slovník*. Praha: Leda.
- Kane, E. M. (2013). Urban Student Motivation through Inquiry- Based Learning. *Journal of Studies in Education*. 3, 1.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. 41, 2, 75–86.
- Kropáč, J. & Kropáčová, J. (2006). *Didaktická transformace pro technické předměty*. Olomouc: UP.
- Lin, L., Hsu, Y. & Yeh, Y. (2012). The Role of Computer Simulation in an Inquiry-Based Learning Environment: Reconstructing Geological Events as Geologists. *Journal of Science Education and Technology*. 21, 3, 370–383.
- Lord, T., Orkiszewski, T. (2006). Moving From Didactic to Inquiry-Based Instruction In A Science Laboratory. *The American Biology Teacher*. 68, 6. 342–345.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Maňák, J. & Janík, J. (2009) Výukové metody jako předmět výzkumu. In *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Paido: Brno, edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 13.
- Maňák, J., Švec, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998) *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Molnár, J., Schubertová, S. & Vaněk, V. (2007). *Konstruktivismus ve vyučování matematice*. Olomouc: UP.
- Neber, H. & Neuhaus, B. J. (2013). Creativity and Problem-Based Learning (PBL): A Neglected Relation. In *Creativity, Talent and Excellence*. Singapore: Springer.
- Nezvalová, D. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání. In *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: UP.
- Nezvalová, D. aj. (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: UP.
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*. 1, 1, 33–49.
- Parr, B. & Edwards, M. C. (2004). Inquiry-based Instruction in Secondary Agricultural Education: Problem-solving – an old friend revisited. *Journal of Agricultural Education*. 45, 4.
- Podroužek, L. (2003). Přírodovědné experimenty a pozorování jako prostředek rozvoje myšlení žáků primární školy. *Pedagogické rozhledy*, 12, 4, 26–29.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. (2007) Praha: VÚP.
- Renkl, A., Hilbert, T. & Schworm, S. (2009) Example-Based Learning in Heuristic Domains: A Cognitive Load Theory Account. *Educational Psychology Review*. 21, 1, 67–78.
- Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. (2007). Luxembourg: European Communities. Dostupné na: <http://ec.europa.eu>.
- Semrádová, I. (2003). *Paradigma komunikace a technologie vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In *Didaktika biologie v české republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Sup, J. & Švec, V. (1988). *Cvičení vybraných pedagogických dovedností učitele*. Brno: VUT.
- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.

- Udovic, D., Morris, D., Dickman, A., Postlthwait, J. & Wetherwax, P. (2002). Workshop biology: Demonstrating the effectiveness of active learning in an introductory biology course. *Bioscience*. 35, 3, 272–281.
- Wyckoff, S. (2001). Changing the culture of undergraduate science teaching. *Journal of College Teaching*. 30, 5, 306–312.

Kontakt:

PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc, ČR
tel: +420 585 635 813,
e-mail: j.dostal@upol.cz

Pozvánka na seminář***Diskursy obecné pedagogiky v současném pedagogickém myšlení, pedagogické literatuře, teorii a praxi***

Seminář, jehož garanty jsou Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci a Katedra pedagogiky FF UK v Praze, se bude konat 4. února 2014 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Záměrem organizátorů je vytvoření odborné diskusní platformy pro problematiku obecné pedagogiky. Hlavním cílem je prezentovat základní linie obecné pedagogiky, jež tvoří základ pedagogických disciplín, a současně analyzovat a posoudit současný stav:

- obecné pedagogiky jako vědní disciplíny – především s ohledem na témata a obsahové zaměření obecné pedagogiky
- obecné pedagogiky jako vyučovacího předmětu v rámci kurikula pregraduálního vzdělávání
- aplikace obecné pedagogiky v praxi.

Tématy referátů, diskusních příspěvků, teoretických statí a výzkumných studií by měly být přednostně základní teorie, paradigmata a hlavní myšlenkové směry v současném pedagogickém myšlení. Jejich zaměření by mělo reflektovat základní teoretické problémy obecné pedagogiky v pedagogické vědě, které vedou k transformaci a změnám ve výchově a vzdělávání. Zasláné příspěvky budou předány k recenznímu řízení a v případě pozitivního hodnocení budou zveřejněny v časopise e-Pedagogium.

Bližší informace o chystaném semináři poskytnou:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D. – ÚPSS PdF UP v Olomouci: stefan.chudy@upol.cz
PhDr. Martin Strouhal, Ph.D. – KPED FF UK v Praze: Martin.Strouhal@ff.cuni.cz

Uplatnění aktivizačních metod učiteli střední odborné školy – analýza vyučovací hodiny

Jitka Nábělková, Marcela Sabová

Abstrakt

Příspěvek přináší empirické výsledky týkající se výzkumného šetření vyučovacích hodin a nabízí pohledy na vyučování v jednotlivých předmětech konkrétní školy. Hlavní pozornost je zaměřena na uplatnění aktivizačních metod výuky. Analýza procesu vyučování se zabývá obecnými didaktickými kategoriemi: výukovými metodami, organizačními formami a fázemi výuky. Zjištěné závěry slouží jako východisko pro mezipředmětové srovnání. Příspěvek se zaměřuje na součinnost pedagogické teorie a učitelské praxe s cílem přinést podněty pro výuku prostřednictvím její analytické reflexe. Jako hlavní metoda bylo použito přímé strukturované pozorování výuky. Souhrnem lze konstatovat, že výuka na konkrétní škole probíhá ve dvou odlišných rovinách. Rovina výuky všeobecně vzdělávacích předmětů, kde silně dominuje frontální organizační forma s převahou klasických výukových metod a výuka předmětů odborných, kde se objevuje využití komplexních výukových metod a jiných forem práce s žáky. Zjištěné závěry mají doporučující i evaluační charakter.

Klíčová slova: vyučování, výzkum vyučování, vyučovací předměty, výukové metody, fáze výuky, organizační formy, strukturované pozorování, aktivizační metody výuky, metodologie výzkumu.

Application of Activational Teaching Methods by Teachers of Vocational School – Lesson Analysis

Abstract

The paper shows empirical results related to a research survey of teaching lessons and gives views on teaching of each individual school subject in a particular school. The main aim is focused on the use of activational teaching methods. The analysis of the teaching process deals with the general didactic categories: teaching methods, organisational forms and teaching phases. The report focuses on the cooperation of the pedagogical theory and the teaching practice with the aim to bring some impulses to lessons. It is possible to sum up that teaching at the particular school takes place on two different levels. The teaching of the general educational subjects is dominated by classical teaching methods, and the teaching of the special subjects is dominated by using of the comprehensive teaching methods. The established conclusions are of a recommending and evaluating character.

Key words: teaching, research on instruction, school subjects, teaching methods, lesson phases, modes of classroom organisation, structured observation, activational teaching methods, methodology of the research.

Úvod

Výzkum výuky je široce rozpracovanou oblastí výzkumu vzdělávání s velkou škálou metodologických přístupů zkoumání. V příspěvku je tématem výzkumného šetření výukové metody, konkrétně metodický repertoár učitele se zaměřením na uplatnění aktivizačních metod vyučování s důrazem na organizační formy a fáze výuky. Ač současnou školu charakterizují reformní snahy a narůstá potřeba podnětných výzkumů výukových metod, je výzkumných zpráv a studií zabývajících se touto důležitou didaktickou kategorií málo. Problematika výukových metod ustupuje do pozadí, předmětem výzkumu oborových didaktik se stává výzkum problémů kurikula, učebnic a výukových materiálů, kompetence učitele. I přes prosazování didaktických koncepcí založených na konstruktivistickém přístupu ve výuce se jej stále nedaří prosazovat, stále panuje nepoměr mezi edukační činností učitele a vlastní aktivní poznávací činností žáka. Výzkumné nálezy, které prezentují použití výukových metod a organizačních forem vyučování, ukazují na fakt, že výuka je v českých školách silně řízena učitelem. K těmto závěrům dospěli např. Janík et al. 2008 nebo Hübelová et al. 2008. Zajímavé zjištění publikuje Korcová (2007). Ve svém výzkumu se zaměřila na zjišťování přítomnosti konstruktivistických znaků ve výuce. Ve výzkumném vzorku učitelů nebyla ani v jednom

případě předvedena výuka, která by byla plně konstruktivisticky orientovaná. Učitelé uplatnili pouze některé její prvky (Korcová, 2007, s. 1–10).

Pokud se týká výukových metod, učitelé mají při jejich výběru naprostou volnost. Volba výukových metod je ve všech evropských zemích ponechána školám, jsou ale stanoveny kontrolní mechanismy, např. inspekce. V České republice je učitelům v této oblasti poskytnuta značná autonomie, ale oficiálně odpovědní jsou ředitelé škol. Učitelé rozhodují o tom, jaké výukové metody by měly být použity, a to buď individuálně nebo kolektivně. Činí tak sami nebo společně s ředitelem školy, aniž by toto rozhodnutí museli projednávat se zřizovatelem. (Desurmont et al. 2009). Dalším omezením pro plné uplatnění výukových metod je skutečnost, že mnozí učitelé ovládají jen jejich úzký repertoár. Výzkumy potvrzují jistou stálost učitelů ve vztahu k voleným metodám vyučování a přetrvávající tendenci pracovat jen s metodami tradičními. Na tento fakt již upozornil Maňák, 2003 ve své monografii o výukových metodách (Maňák, 2003, s. 9). Tematické zprávy a souhrnné informace ČŠI (Učiteléské noviny, 2004, 14) citace online. Z výzkumných šetření např. diplomové práce Nezavdalové, 2010 nebo Legátové, 2012.

Výzkumné zjištění Macouna dospělo k závěru, že téměř 84 % respondentů (učitelů středních škol Olomouckého kraje) neabsolvovalo žádné školení RWCT a učitelé po seznámení s metodami kritického myšlení tyto metody začínají prakticky okamžitě používat ve své výuce (Macoun, 2011, s. 184).

Cílem tohoto příspěvku je analyzovat uplatnění aktivizačních metod ve výuce odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů na střední odborné škole s důrazem na organizační formy a fáze výuky. Vzhledem k charakteru vyučovaných předmětů střední odborné školy předpokládáme rozdíly v rovinách výuky všeobecně vzdělávacích předmětů a výuky předmětů odborných. Jako kritérium pro hodnocení konstruktivisticky orientované výuky jsme se zaměřili na použité výukové metody a organizační formy, analyzujeme také výukové fáze. Východiskem je předpoklad, že výukové metody mění způsob vyučování, jsou spjaté s celkovou koncepcí výuky. Aktivizační metody nesou určité znaky vzhledem k učení žáka, ve vztahu mezi učitelem a žákem. Jako vhodné výukové metody pro konstruktivisticky pojatou výuku se doporučují dialog, diskuse, problémová metoda, didaktické hry, inscenační a situační metody anebo tzv. komplexní metody výuky. Ve vztahu k cílům vyučování se organizační formy považují za prostředky, které se podílejí na realizaci cílů vyučování, tedy na jeho celkové účinnosti.

Konstruktivisticky pojatá výuka staví na méně tradičních organizačních formách a výukových metodách, než jsou běžně používané frontální vyučování a výklad (Škoda, 2002, s. 9).

Na základě získaných informací z přímého strukturovaného pozorování, jež bude stěžejní výzkumnou metodou, doplněnou o metodu dotazníku, zjistíme uplatnění výukové metody a organizační formy vyučování. Zjištěné výsledky budou sloužit pro mezipředmětové srovnání.

1 Výzkumné šetření, cíle, otázky

Výzkumné šetření se uskutečnilo na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické ve Znojmě. Zaměřilo se na analýzu výuky ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech střední odborné školy. Výzkum byl realizován ve školním roce 2009/2010. Záměrně byla zvolena škola odborného typu. Obecným cílem přímého strukturovaného pozorování bylo analyzovat obecně didaktické aspekty výuky. Dílčími cíli výzkumného šetření je zjistit:

- repertoár výukových metod uplatňovaný učiteli při realizaci výuky odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů,
- systém organizačních forem uplatňovaný učiteli při realizaci výuky odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů,
- vysvětlit vztah organizačních forem výuky k základní kategorii výukových fází a jejich vzájemných vztahů v čase u učitelů odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů,
- dotazníkovým šetřením zjistit vztah respondentů k používání aktivizačních metod ve výuce a výsledky porovnat se zjištěnými závěry z pozorování.

2 Metoda

Hlavní výzkumnou metodou pro prezentovanou část příspěvku bylo standardizované pozorování průběhu výuky vnějším nezávislým pozorovatelem. Předem byly stanoveny pozorované kategorie, které výzkumník v rámci pozorování zaznamenává. V našem případě se jednalo o použité výukové metody, organizační formy vyučování a fáze výuky (výskyt a trvání jednotlivých výukových metod, použitá organizační forma výuky, zařazení podoby učiva, jak je ve výuce prezentováno).

K vyhodnocení použitých metod výuky vycházíme z dělení dle Maňáka a Švece, 2003. Volba této klasifikace a vymezení metod je ovlivněna skutečností, že tento rámec využívá také Česká školní inspekce (Žák, 2011). Pro kategorii organizační formy jsme využili základní členění dle Vališové a Kasíkové (2007), pro kategorii fáze výuky členění dle Maňáka (1999). Jako doplňující metoda k strukturovanému pozorování byl zvolen nestandardizovaný dotazník pro učitele. Výše prezentovaný metodologický postup naráží na určité metodologické limity. Na základě pouhého posouzení použitých výukových metod a organizačních forem nelze s plnou platností určit, zda použité vyučovací strategie byly efektivní. Také to neznamená, že použití jiných strategií může přinášet lepší výsledky. Nelze plně určit, zda se jednalo o konstruktivisticky pojatou výuku. Problémem pro metodologické uchopení problému je fakt, že existuje mnoho definic konstruktivisticky pojaté výuky a neexistuje jednotný názor na to, co je konstruktivisticky pojatá výuka.

Podle Novotného (2002) by měl učitel realizující konstruktivistické ideje především uspořádat učební materiál, koordinovat činnost žáků a aktivně se účastnit jejich učebního procesu (Novotný, 2002). Dle Reicha je pro konstruktivismus charakteristické množství rozmanitých metod a technik zaměřených na činnost žáků, které skýtá možnost různých kombinací, stejně jako prostředí, ve kterém vyučovací proces probíhá. (Reich, 1998).

Cílem příspěvku je zhodnotit použité výukové metody ve vztahu k organizačním formám a fázím výuky. Hlavním výstupem je vyhodnotit použití forem a metod a plánovat tak účelné změny ve výuce. Pro dosažení stanovených cílů tohoto výzkumného šetření je zvolená metodologie dostačující.

3 Popis zkoumaného souboru a sběr dat

Výzkumné šetření je založené na analýze dat z přímého strukturovaného pozorování 20 vyučovacích hodin a na zpracování údajů z dotazníkového šetření realizovaného po skončení pozorovaných vyučovacích jednotek. Z celkového počtu 20 pozorování se 10 pozorování uskutečnilo ve výuce odborných předmětů (biologie, první pomoc, somatologie, psychologie – komunikace, ošetrovatelství) a 10 pozorování ve všeobecně vzdělávacích předmětech (chemie, matematika, jazyk český – literatura, jazyk německý a občanská výchova). Navštívili jsme tedy 20 vyučovacích jednotek u 20 vybraných učitelů. Ve zkoumaném vzorku učitelů jsou zastoupeni muži i ženy. Průměrná délka pedagogické praxe učitelů je 18 let. Největší zastoupení zde mají učitelé s délkou pedagogické praxe 6–29 let (75 %). Následující tabulka 1 zobrazuje charakteristiky zkoumaného souboru učitelů.

Tabulka 1

Charakteristika zkoumaného souboru učitelů

	Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	Učitelé odborných předmětů	Σ
Pohlaví, podíl muži a ženy	4 : 6	0 : 10	20
Délka pedagogické praxe 1–5 let	1	1	2
Délka pedagogické praxe 6–29 let	7	8	15
Délka pedagogické praxe 30 a více let	2	1	3
Vzdělání vysokoškolské Bc.	0	3	3
Vzdělání vysokoškolské Mgr.	10	7	17

Z deskriptivních údajů v tabulce 1 je patrné, že počet mužů a žen odpovídá předpokládanému rozložení. Charakteristické je zastoupení žen u skupiny učitelů odborných předmětů. Zkoumaný soubor je vyvážen co se týče délky pedagogické praxe. Všichni učitelé mají vysokoškolské vzdělání.

Stejně tak rozložení aprobace odpovídá našim předpokladům. Pedagogickou fakultu v Olomouci, obor Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy absolvovalo 5 učitelek. Pedagogickou fakultu v Praze, obor – Ošetřování nemocných – pedagogika vystudovaly 2 učitelky. Bakalářské vzdělání na Lékařské fakultě v Brně – obor Ošetřovatelství dosáhly 3 učitelky. Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů: Pedagogickou fakultu má vystudovanou 8 učitelů a 2 učitelé fakultu filosofickou. Můžeme říci, že vyučovaný předmět učitele se shoduje s jeho aprobací. Diskutovanou otázkou může být typičnost či autentičnost zaznamenaných hodin. Učitelé předem neznali cíl pozorování. Vždy se jednalo o výkladový typ vyučovací hodiny, žáci si měli osvojit nové vědomosti a dovednosti.

4 Zpracování strukturovaného pozorování

Pozorování jednotlivých vyučovacích hodin se uskutečnilo pomocí předem stanovených kategoriálních systémů. Naš kategoriální systém postihuje tři oblasti: *výukové metody, organizační formy a fáze výuky*.

Na předem připravený pozorovací arch jsme zaznamenávali výskyt a délku trvání jednotlivých pozorovaných kategorií. Současně jsme zaznamenávali činnosti učitele i činnosti žáků a použité didaktické pomůcky. Strukturovaným pozorováním zjistíme uplatněné výukové metody, použitou organizační formu a fázi výuky. Tabulka 2 uvádí přehled zvolených kategoriálních systémů.

Tabulka 2

Kategoriální systém výukových metod, organizačních forem a fází výuky

Výukové metody (Maňák, Švec, 2003)	Metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní
Organizační formy (Vališová, Kasíková a kol., 2007)	frontální (hromadné) individuální formy vyučování individualizované formy vyučování párové (dyadické) vyučování skupinové vyučování
Fáze výuky (Maňák, 1999)	úvod, motivace, expozice, fixace, diagnostika, aplikace

Výukové metody uchopené taxonomií dle Maňáka a Švece, 2003, uplatňují kombinovaný pohled na výukové metody, přičemž rozlišují tři skupiny, metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Pozorovaná kategorie organizační formy dle základního členění Vališové a Kasíkové (2007) je vymezena podle hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce. Frontální organizační formu chápeme v souladu s definicí Průchy, Walterové a Mareše (2001). *Frontální výuka je způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru učebny* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 69).

Frontální vyučování nesestává jen z výkladu učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žákům. Pro negativní konotace je někdy frontální vyučování nahrazováno pojmem přímé vyučování.

Kategoriální systém fází výuky vychází ze smíšeného typu vyučovací hodiny, obsahujícího fáze: úvod, motivace, expozice, fixace, diagnostika, aplikace (Maňák, 1999, s. 26). Přestože fáze výuky mohou být brány jako samostatné časové jednotky, obvykle se vzájemně prostupují a prolínají celý průběh vyučovacího procesu. Optimální pořadí fází je podle autora motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. Tyto uvedené fáze jsou základní stránkou výuky. Fáze výuky nesmí chybět v žádném typu výuky, nemusí se ale vyskytovat všechny fáze v jedné vyučovací jednotce, protože mohou být různé modifikovány. Uplatněný výzkumný nástroj pro pozorování výuky, jehož autorkou je Nábělková, J. lze v plném znění nalézt v diplomové práci Sabová, 2010. Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠ Znojmo (Sabová, 2010).

5 Výsledky přímého strukturovaného pozorování

5.1 Výukové metody

Didaktická kategorie výukové metody dle Maňáka a Švece, 2003 je dělena na výukové metody klasické, aktivizační a komplexní. V porovnání s jinými členěními výukových metod zde zaujímají zvláštní postavení komplexní výukové metody. Od tradičních metod výuky (metody výkladu, metody názorně demonstrační, metody praktické) a aktivizačních se liší tím, že se jedná o složité metodické celky, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky a životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe.

Metody kritického myšlení lze dle současných pojetí, definic a použití zařadit, jak do metod aktivizačních, tak do metod komplexních. Dle kategoriálního systému výukových metod dle Maňáka a Švece, 2003, je zařazujeme do metod komplexních.

Po zpracování výsledků strukturovaných pozorování 20 vyučovacích hodin v deseti zvolených předmětech je možné představit hlavní výukové metody uplatněné učiteli předmětů odborných a všeobecně vzdělávacích.

Z 10 pozorování vyučovacích hodin učitelů odborných předmětů vyplývají následující skutečnosti. Učitelé nejvíce uplatnili metody klasické a komplexní, metody aktivizační byly použity ve třech předmětech. Nejvíce času vyučující věnovali metodám klasickým (155 minut) a komplexním (173 minut), aktivizační metody celkem zaujímají 60 minut.

Zhodnocením 10 pozorování vyučovacích hodin učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jsme dospěli k následujícím výsledkům. Ve výuce učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů jednoznačně převládaly metody klasické nad komplexními. Aktivizační metody nebyly vůbec uplatněny.

Tabulka 3 zobrazuje konkrétní výukové metody, jejich časové zastoupení v předmětech odborných a všeobecně vzdělávacích, umožňuje jejich srovnání.

Tabulka 3

Použití výukové metody v odborných a všeobecně vzdělávacích předmětech a jejich časové zastoupení (členění výukových metod respektuje kategoriální systém dle Maňáka, Švece, 2003).

Výuková metoda	Odborné předměty							Všeobecně vzdělávací předměty											
	Délka trvání (minuty)							Délka trvání (minuty)											
Klasické výukové metody	OSE	BIO	PSY	SOM	PP	Σ		ČJ	NJ	MAT	OBN	CHE	Σ						
Rozhovor	4	5	---	12	3	3	3	8	---	---	38	---	8	12	22	---	---	10	52
Výklad	---	10	---	6	---	---	10	4	6	36	36	28	---	20	18	25	41	---	190
Práce s textem	---	---	---	15	---	---	11	---	---	26	---	---	15	12	16	18	---	---	61
Instruktaž	---	---	---	---	---	---	8	8	16	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Vytváření dovedností	10	---	---	---	---	---	12	17	39	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Aktivizační výukové metody	OSE	BIO	PSY	SOM	PP	Σ		ČJ	NJ	MAT	OBN	CHE	Σ						
Hraní rolí		15	---	---	---	---	12	---	27	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Heuristická metoda, řešení problému	---	---	---	15	15	---	---	---	30	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Diskuse	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Didaktická hra		3						3											---

Komplexní výukové metody	OSE		BIO		PSY		SOM		PP	Σ	ČJ	NJ	MAT	OBN	CHE	Σ
Frontální výuka	---	---	30	---	---	---	15	---	---	45	---	---	---	---	---	---
Samostatná práce žáků	---	---	5	---	---	---	---	---	---	5	---	10	4	4	---	33
Kritické myšlení – brainstorm- ing	---	---	8	---	---	---	12	---	---	20	---	---	---	---	---	---
Televizní výuka	---	---	---	---	15	15	---	---	---	30	---	---	---	---	---	---
Audio poslech	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	8	---	---	---	8
Kritické myšlení – metoda pětílístek	---	---	3	---	3	9	---	---	6	21	---	---	---	---	---	---
Kritické myšlení – myšlenková mapa	6	6	---	---	5	---	---	---	---	17	---	---	---	10	---	10
Kritické myšlení – učíme se navzájem	12	---	---	---	---	---	12	---	---	24	---	---	---	---	28	28
Kritické myšlení – křížovka	4	3	---	---	---	---	---	---	---	7	---	---	---	6	---	6
Kritické myšlení – ano-ne	---	---	---	---	---	---	---	4	---	4	---	---	---	---	---	---

Z tabulky 3 je patrné, že nejčastěji používanou klasickou metodou je prostý monologický výklad a zaujímá také nejvíce času. Výkladové expozice trvaly v průměru 19 minut. Učitelé všeobecných předmětů věnovali výkladovým expozicím v průměru 27 minut. Učitelé odborných předmětů v průměru 7 minut.

Aktivizační metody aplikovali pouze učitelé odborných předmětů a použili heuristickou metodu řešení problémů a hraní rolí. Z komplexních výukových metod je nejvíce zastoupena samostatná práce žáků. Z metod kritického myšlení učitelé nejčastěji použili pětílístek a myšlenkovou mapu.

Na základě zjištěného stavu jsme formulovali následující věcné hypotézy H_1 , H_2 :
 H_1 Učitelé dávají přednost klasickým výukovým metodám před aktivizačními.

Cílem je zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi četností uplatnění aktivizačních metod oproti klasickým výukovým metodám. Pro ověření hypotézy jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka 4

Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Výukové metody	Použilo E_i	Použilo O_i	Nepoužilo E_i	Nepoužilo O_i	Celkem
Aktivizační	4	11,5	16	8,5	20
Klasické	19	11,5	1	8,5	20
Celkem	23	23	17	17	40

Dosažená signifikance chí-kvadrát testu $p = 1,605 \times 10^{-6}$ je menší než 0,05. Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota $\chi^2 = 22,8$ je větší než kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto odmítáme nulovou hypotézu. Lze tvrdit, že mezi četností uplatnění aktivizačních metod a metod klasických jsou statisticky významné rozdíly.

H_2 Učitelé dávají přednost klasickým výukovým metodám před komplexními

Tabulka 5

Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

Výukové metody	Použilo E_i	Použilo O_i	Nepoužilo E_i	Nepoužilo O_i	Celkem
Klasické	19	18	1	2	20
Komplexní	17	18	3	2	20
Celkem	36	36	4	4	40

Dosažená signifikance chí-kvadrát testu $p = 0,21$ je větší než 0,05, tzn., že nulovou hypotézu nelze zamítnout. Zjišťujeme, že vypočítaná hodnota $\chi^2 = 1,1$ je menší než kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto nulovou hypotézu nelze zamítnout. Závěr testování zní: učitelé nedávají přednost klasickým výukovým metodám před metodami komplexními.

Jednotlivé výukové metody jsou různě časově náročné, což je také patrné z tabulky 3. Věnujeme se tedy otázce, kolik času učitelé věnovali metodám klasickým, aktivizačním a komplexním. Tabulka 6 ilustruje rozložení času, který učitelé věnovali jednotlivým výukovým metodám.

Tabulka 6

Časové rozložení výukových metod

	Učitelé odborných předmětů	Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů	Celkem	
			minuty	%
Klasické metody	155'	303'	458'	51 %
Aktivizační metody	60'	0'	60'	7 %
Komplexní metody	173'	85'	258'	28 %
Celkem výukové metody	388'	388'	776'	86 %
Organizační záležitosti	62'	62'	124'	14 %

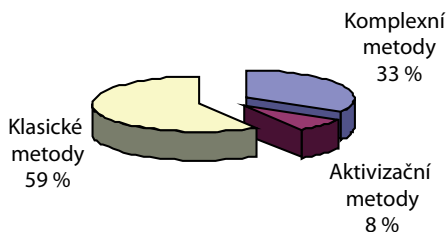
Z uvedené tabulky 6 lze zjistit, že výukové metody tvoří 86 % z celkového pozorovaného času, zbývajících 14 % času učitelé věnovali organizačním záležitostem, např. zápisu do třídní knihy, rozdělování žáků do skupin, nachystání si pomůcek. Dále tabulka prezentuje následující skutečnosti. Z celkového množství času věnovaného výukovým metodám (766 minut) tvoří metody aktivizační 60 minut (7 %), metody klasické 458 minut (51 %) a metody komplexní 258 minut (28 %).

Učitelé odborných předmětů věnovali výukovým metodám 388 minut, stejně jako vyučující všeobecně vzdělávacích předmětů. Ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů převládaly metody klasické (303 minut), nad metodami komplexními (85 minut). Aktivizační metody nebyly uplatněny. Naproti tomu ve výuce odborných předmětů byly nejvíce zastoupeny metody komplexní (173 minut), dále metody klasické (155 minut). Aktivizační metody tvoří celkem 60 minut.

Následující graf 1 zobrazuje podíl času věnovaného metodám klasickým, aktivizačním, a komplexním.

Graf 1

Podíl času věnovaného výukovým metodám klasickým, aktivizačním a komplexním



■ Komplexní metody ■ Aktivizační metody ■ Klasické metody

Z grafu 1 je patrné, že největší zastoupení tvoří metody klasické. Metody aktivizační tvoří pouze 8 % výukového času.

Pro ověření vztahu mezi podílem času věnovaným metodám klasickým, aktivizačním a komplexním jsme formulovali následující hypotézu: H_3 Existuje statisticky významný rozdíl mezi časem věnovaným metodám klasickým a metodám aktivizačním a komplexním. Pro ověření hypotézy jsme použili test dobré shody chí-kvadrát.

Tabulka 7

Podíl času věnovaného výukovým metodám

Výukové metody	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O
Klasické	458'	258,7
Komplexní	258'	258,7
Aktivizační	60'	258,7
Celkem	776'	776

Tabulka 8

Výsledky testování H_3

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí-kvadrát
2	5,991	306,1

Vypočítaná hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Na základě výsledku vypočítané hodnoty testového kritéria χ^2 , která překročila kritickou hodnotu pro dva stupně volnosti, na hladině významnosti 0,05, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní. Existuje statisticky významný rozdíl mezi časem věnovaným metodám klasickým, aktivizačním a komplexním. Můžeme tedy říci, že je statisticky významný rozdíl mezi časem, který je věnován jednotlivým výukovým metodám.

Diskutovaným problémem může být skutečnost, že volba výukových metod může do jisté míry souviset s určitými charakteristikami učitelů. Zaměřili jsme se na oblasti: *osobnost učitele experta, charakter vyučovaného předmětu a učitelem upřednostňované formy výuky*.

Při zkoumání těchto okruhů se kombinovaly údaje z dotazníkového šetření s výsledky pozorování. Pro oblast osobnosti učitele experta jsme stanovili věcnou hypotézu: H_4 *Uplatnění aktivizačních a komplexních výukových metod má vztah s osobností učitele experta*. Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti 0,05. Pro rozdělení učitelů vycházíme z poznatků Švaříčka, který za učitele experta považuje toho, jež má nejen dostatečnou praxi minimálně 9–10 let, ale i doporučení ředitele školy, je uznáván kolegy, má velké znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky, vyučovaného předmětu, vede žáky k dobrým vzdělá-

vacím výsledkům (Švaříček, 2007). Výběr učitelů expertů proběhl na základě doporučení ředitele a zástupce školy, znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky, vyučovaného předmětu nebyly konkrétně dotazovány.

Tabulka 9

Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	Učitelé s praxí 1–9 let	Učitelé s praxí 10 a více experti	Celkem
AM a KOM použilo	3	14	17
AM a KOM nepoužilo	1	2	3
Celkem	6	14	20

Dosažená signifikance chí-kvadrát testu $p = 0,53$ je vyšší než $0,05$, $\chi^2 = 0,5$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, a proto nulovou hypotézu nelze zamítnout. V používání aktivizačních a komplexních metod tedy neexistují statisticky významné rozdíly vzhledem k osobnosti učitele experta.

Pro ověření vztahu mezi vyučovacím předmětem a použitím výukových metod formulujeme věcnou hypotézu: H_5 *Vyučovaný předmět má vztah k uplatnění výukových metod ve výuce.* Cílem je zjistit souvislost mezi uplatněním aktivizačních a komplexních výukových metod a charakterem vyučovaného předmětu, tedy zda učitelé odborných předmětů aplikují aktivizační a komplexní metody častěji než učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Pro ověření následující hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku na hladině významnosti $0,05$.

Tabulka 10

Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

	Odborné předměty	Všeobecné předměty	Celkem
AM a KOM použilo	10	7	17
AM a KOM nepoužilo	0	3	3
Celkem	10	10	20

Tabulka 11

Výsledky testování H_6

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí-kvadrát
1	3,841	3,52

$\chi^2 = 3,52$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ a proto nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout. Lze tedy tvrdit, že v uplatnění aktivizačních a komplexních metod neexistují statisticky významné rozdíly vzhledem k charakteru vyučovaného předmětu. Tzn., že charakter vyučovaného předmětu nemá vztah k uplatnění sledovaných výukových metod.

Pokud se zaměříme na odpovědi učitelů v dotazníkovém šetření o tom, jakým výukovým metodám v průběhu roku dávají přednost, nenalézáme souvislost s tím, co ukázaly výsledky pozorování. Všichni učitelé uváděli, že dávají přednost kombinaci metod klasických a aktivizačních a aktivizační metody ve své výuce používají velmi často. Deklarované uplatňování výukových metod však nesouvisí s tím, co bylo možné pozorovat ve vyučovacích hodinách. V tomto ohledu nebyla nalezena shoda mezi údaji učitelů a výsledky pozorování. Polovina učitelů do své výuky zařadila aktivizační metodu nebo metodu kritického myšlení jen jednou či vůbec.

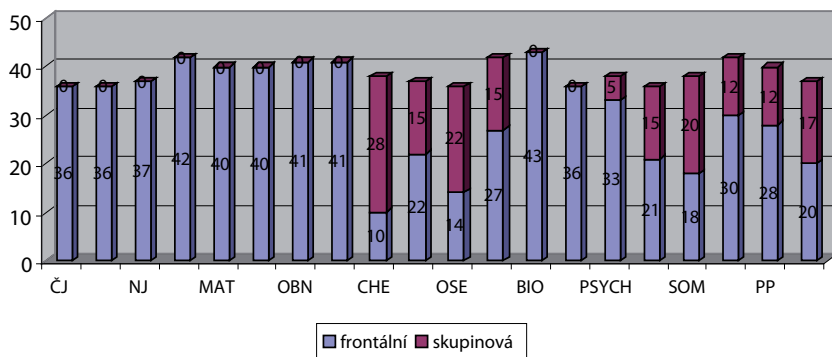
Na základě těchto zjištění můžeme konstatovat, že mezi uplatněním aktivizačních metod a osobností učitele experta, charakterem vyučovaného předmětu, přesvědčením učitele o jeho výukových praktikách neexistuje systematická souvislost. Na základě toho lze vyloučit, že převážně osobní charakteristiky učitelů vysvětlují odlišnosti v aplikaci aktivizačních metod výuky.

5.2 Organizační formy

Pro zhodnocení výsledků didaktické kategorie organizační formy jsme využili členění dle Vališové a Kasíkové (2007). Analýza organizačních forem výuky se zaměřuje na zkoumání konkrétního organizačního rámce, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva. Ukazuje možnosti, jakými učitel vyučovací proces organizuje. Pozornost je věnována časovému zastoupení organizačních forem ve výuce všeobecných a odborných předmětů. Následující graf 2 zaznamenává vyhodnocené organizační formy v jednotlivých předmětech. Umožňuje jednotlivé vyučovací předměty porovnat. Figuruje zde dva způsoby řízení učební činnosti žáku: frontální a skupinové vyučování.

Graf 2

Organizační formy výuky v jednotlivých předmětech a jejich časové zastoupení



Z grafu 2 je patrné, že ve všeobecně vzdělávacích předmětech je silně zastoupena organizační forma frontálního vyučování (ČJ, NJ, MAT, OBN, BIO). Ve výuce odborných předmětů (OSE, PSYCH, SOM, PP) se uplatňuje, jak výuka frontální, tak i skupinová. Z vyhodnocených dat je zřejmé, že ve všeobecně vzdělávacích předmětech silně dominuje organizační forma, která je orientována na učitele. Dokladem je, že frontální organizační forma je zastoupena v poměru 323 : 28 minutám skupinové práce. Ve výuce odborných předmětů je podíl frontální organizační formy ke skupinové v poměru 270 : 118 minut. Také zde vystupuje do popředí frontální organizační forma. Jiné organizační formy nebyly v pozorovaných hodinách zastoupeny.

Konkrétním organizačním formám vyučování odpovídá aplikace konkrétních výukových metod a v souvislosti s nimi i vzájemná součinnost učitele a žáků. Právě tato součinnost je jedním z podstatných aspektů rozvíjení tvořivosti. Tabulka 12 zobrazuje vztah organizačních forem a metod výuky.

Tabulka 12

Vztah organizačních forem a výukových metod

Klasické	Rozhovor	Výklad	Práce s textem	Instruktaž	Vytváření dovedností					
Frontální vyučování	90'	226'	76'	16'	0'					
Skupinové vyučování	0'	0'	11'	0'	39'					
Aktivizační	Hraní rolí	Heuristická metoda, řešení problému	Diskuse	Didaktická hra						
Frontální vyučování	12'	15'	0'	3'						
Skupinové vyučování	15'	15'	0'	0'						
Komplexní	Frontální výuka	Samostatná práce žáků	Kritické myšlení – brainstorming	Televizní výuka	Audio poslech	Kritické myšlení – pětilístek	Kritické myšlení – myšlenková mapa	Kritické myšlení – učíme se navzájem	Kritické myšlení – křížovka	Kritické myšlení – ano-ne
Frontální vyučování	45'	23'	20'	30'	8'	12'	22'	0'	13'	4'
Skupinové vyučování	0'	15'	0'	0'	0'	9'	5'	52'	0'	0'

Z tabulky 12 je patrné, že klasické výukové metody jsou uplatněny více v součinnosti frontální organizační formy. Aktivizační metody jsou aplikovány s frontální a skupinovou organizační formou. Při použití komplexních metod výuky převažuje frontální vyučování.

5.3 Fáze výuky

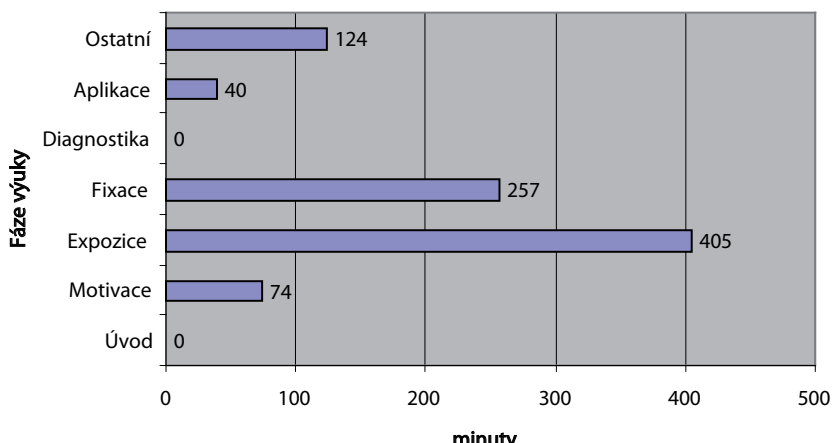
Výukové metody musí být zasazeny do rámce určité smysluplné posloupnosti kroků učení. V teorii školní didaktiky lze nalézt rozfázování výukového procesu do částí: úvod, motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. Toto schéma ovšem není jediné možné,

ne vždy je zcela vhodné z důvodu zavedeného stereotypu vyučování. Učitel má možnost volit také třífázový model učení, založený na konstruktivistických principech, kdy hlavním aktérem učení je žák. V našem pozorování se tento model neobjevil.

Z pozorovaných dat jsme nejprve vyhodnotili časové zastoupení fází výuky. Graf 3 zobrazuje zastoupené jednotlivé fáze výuky a jejich rozložení v celkovém pozorovaném čase.

Graf 3

Fáze výuky a jejich časové zastoupení (soubor 20 vyučovacích hodin)

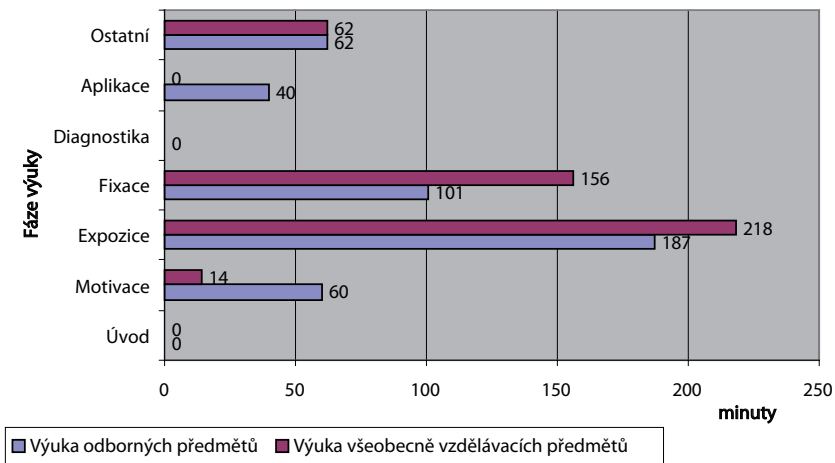


Z grafu 3 je patrné, že pozorovaná výuka 20 vyučovacích hodin je orientována především na předávání nového učiva, tedy expozici, kde je jí věnováno nejvíce výukového času. Následuje fáze fixace, kdy učitel upevňuje poznatky *procvičováním, opakováním*. Fáze ostatní se týká organizačních záležitostí, které přímo nesouvisí s učivem (uvítání žáků ve třídě, přesuny žáků, rozdělování žáků do skupin, ale i řešení některých kázeňských problémů). Jednalo se o situace, které tedy nebylo možné zařadit do žádné z výše zmiňovaných kategorií. Z jistého úhlu pohledu mohla být do této kategorie v mnohých případech zahrnuta i fáze úvodní, neboť učitelé právě úvod hodiny věnovali výše zmiňovaným aktivitám. Úvodní fáze byla v jednotlivých hodinách zastoupena krátce či prakticky vůbec. Učitelé sdělili téma hodiny, ve stručnosti představili, co se bude konat a rovnou přešli k fázi předávání nových poznatků. Na fázi motivace, kdy se učitel snaží zaujmout žáka pro další práci, připadá 74 minut. Relativně málo času učitelé věnují fázi aplikace. Fáze diagnostická, kdy učitel zjišťuje úroveň osvojení vědomostí, hodnotí a klasifikuje, nebyla zastoupena ani v jedné vyučovací jednotce.

Mezi učiteli existují značné rozdíly, jak s učivem pracují. Zajímalí jsme se tedy, jak se liší uplatnění výukové fáze v předmětech všeobecně vzdělávacích a odborných. Rozdíly jsou patrné v následujícím grafu 4.

Graf 4

Fáze výuky a jejich časové rozložení ve výuce odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů



Z grafu 4 je patrné, že obě skupiny učitelů ve své výuce nejvíce času věnují expozici a fixaci učiva. Pouze učitelé odborných předmětů uplatnili fázi aplikace. Tito učitelé motivují žáky ve větší míře v porovnání s učiteli všeobecných předmětů.

Pro podrobnější popis struktury vyučovacích hodin jsme zjišťovali, jaké organizační formy učitelé uplatňují v jednotlivých fázích výuky.

Tabulka 13

Vztah mezi fázemi výuky a organizačními formami

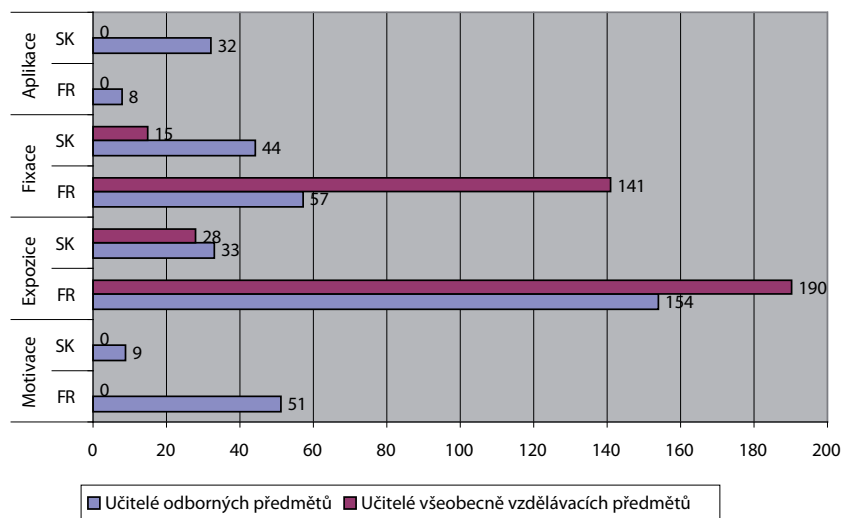
ORGANIZAČNÍ FORMA	FÁZE VÝUKY				
	Motivace	Expozice	Fixace	Aplikace	Σ
Frontální vyučování	65'	344'	198'	8'	615'
Skupinové vyučování	9'	61'	59'	32'	161'

Tabulka 13 dokládá, že frontální organizační formu i skupinové vyučování nejvíce učitelé uplatnili ve fázi expozice a fixace. Ve fázi aplikace se více uplatňuje skupinové vyučování. Ve fázi motivace je to frontální organizační forma.

Graf 5 ilustruje rozložení fází výuky s didaktickou kategorií organizačních forem u učitelů předmětů všeobecně vzdělávacích a odborných a umožňuje jejich srovnání.

Graf 5

Vztah mezi fázemi výuky a organizačními formami u učitelů předmětů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů



Z grafu 5 je patrné, že ve fázi expozice se silně uplatňuje frontální organizační forma a učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů této fázi věnují nejvíce času. Pro fázi fixace tyto učitelé také nejvíce uplatňují frontální vyučování. Skupinová organizační forma je uplatněna pouze ve fázi fixace a expozice. Fázi aplikace a motivace tyto učitelé ve sledovaných hodinách neuplatnili. Naproti tomu učitelé odborných předmětů pro fázi motivace více uplatnili frontální způsob vedení výuky, skupinová výuka převažuje ve fázi aplikace. Stejně tak jako učitelé všeobecných předmětů tyto učitelé dávají přednost ve fázi expozice a fixace učiva frontálnímu způsobu vedení výuky.

Následující tabulka 14 uvádí vzájemné vztahy mezi fázemi výuky a použitými výukovými metodami.

Tabulka 14

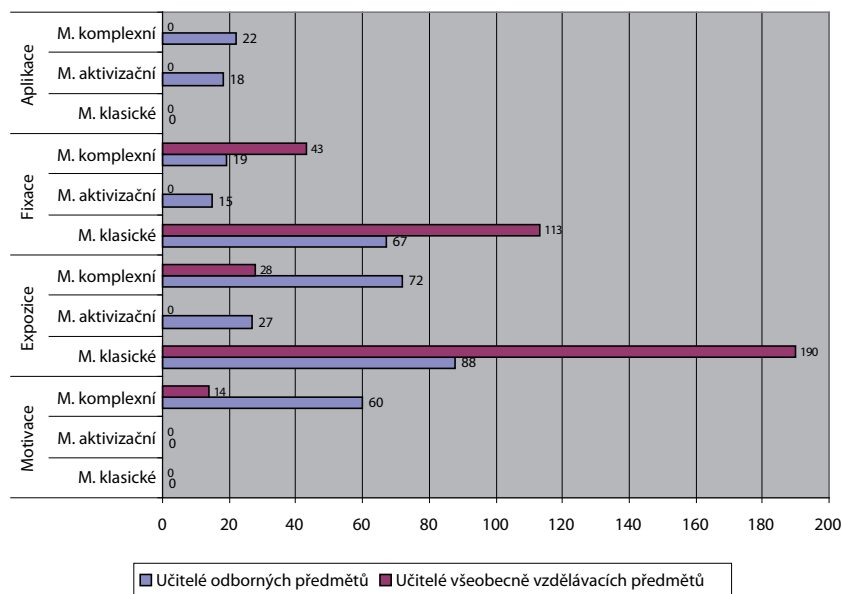
Vztah mezi výukovými fázemi a výukovými metodami

Fáze výuky	Výukové metody			
	Klasické metody (min)	Aktivizační metody (min)	Komplexní metody (min)	Σ
Motivace	0'	0'	74'	74'
Expozice	278'	27'	100'	405'
Fixace	180'	15'	62'	257'
Aplikace	0'	18'	22'	40'
Σ	458	60	258	776

Z tabulky 14 je patrné, že klasické výukové metody jsou nejvíce aplikovány ve fázi expozice. Stejně zjištění platí i pro metody aktivizační a komplexní. Obě skupiny učitelů ve fázi motivace uplatnili komplexní metody výuky. Učitelé nejvíce fixují pomocí klasických metod a aplikují pomocí metod komplexních. Rozdíly u obou skupin učitelů zachycuje graf 6.

Graf 6

Vztah mezi výukovými fázemi a výukovými metodami u učitelů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů



Jak učitelé předmětů všeobecně vzdělávacích, tak učitelé odborných předmětů nejvíce klasické výukové metody aplikovali ve fázi expozice. Rozdíly mezi sledovanými skupinami ve zmiňované fázi jsou patrné u metod komplexních, kdy učitelé odborných předmětů jim věnují více času. Jen tato skupina učitelů aplikovala pro tuto fázi aktivizační metody.

Obě skupiny učitelů nejvíce fixují učivo pomocí klasických metod výuky. Pouze učitelé odborných předmětů do fáze fixace zařadili také aktivizační metody. Naopak v této fázi učitelé všeobecných předmětů více uplatnili komplexní metody výuky. Učitelé odborných předmětů pro fázi aplikace uplatnily jak metody aktivizační, tak komplexní. Obě skupiny učitelů ve fázi motivace pracovaly s metodami komplexními.

Výsledky dotazníkového šetření

Po absolvování pozorování byly učitelům rozdány dotazníky. Celkem bylo distribuováno 20 dotazníků. Návratnost řádně vyplněných a platných dotazníků byla 100 %. Dotazník obsahuje celkem 20 položek. Pro naše výzkumné šetření jsou jednotlivé položky dotazníku rozděleny na dílčí okruhy a problémy, které se vztahují k těmto otázkám: *Jaký je vztah učitelů k používání aktivizačních metod ve výuce? Měli učitelé nějaké problémy při zavádění aktivizačních metod do praxe? Jaké aktivizační metody učitelé znají?*

Vyhodnocení dat z dotazníkového šetření jsme dospěli k těmto poznatkům. Všech 20 učitelů odpovědělo shodně, že mají pozitivní vztah k používání aktivizačních metod. Aktivizační metody a kombinaci tradičních výukových metod a metod aktivizačních ve své výuce používají velmi často. Všech 20 učitelů odpovědělo, že ve své výuce dávají přednost kombinaci tradičních metod s metodami aktivizačními. Nejčastěji začali učitelé zařazovat aktivizační metody do výuky z důvodu *usnadnění zapamatování si učiva a pro názornost* (80 %), *pro upoutání a udržení pozornosti a lepší vybavení učiva* (75 %). Nejčastěji učitelé používají aktivizační metody ve fázi fixace učiva (80 % učitelů) a ve fázi motivace žáků (75 % učitelů). Nejvíce učitelů (65 %) se seznámilo s aktivizačními metodami samostudiem, četbou odborné literatury. Pouze 3 učitelé odpověděli na tuto otázku odpovědí „jiné“ a to od své kolegyně a jedna učitelka absolvovala odborný kurz (RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Všichni učitelé odpověděli jednotným způsobem, a to tak, že všem vyhovuje používat aktivizační metody ve své výuce. Učitelé odpověděli, že nejvíce ve své výuce používají didaktické hry (75 %) a problémové úkoly (70 %). Velmi často také využívají inscenační metody (60 %). Z RWCT metod pracují velmi často s brainstormingem a vždy s myšlenkovou mapou.

Učitelům odborných předmětů nepůsobilo žádné problémy zavádět aktivizační metody do své výuky. Pouze 1 učitel všeobecně vzdělávacích předmětů se s problémy setkal a uvádí: „bylo těžké prolomit lenost a pohodlnost žáků“.

6 Shrnutí výsledků, diskuse a závěry

Výsledky pozorování naznačují, jak učitelé střední odborné školy vyučují. Celkově se ukázalo, že výuka je praktikována tradičním způsobem. Aktivizační metody a metody kritického myšlení jsou sice učiteli do výuky zařazovány, ale charakter vyučovacích hodin odpovídá tradičně vedené výuce. Na tento fakt ukazují uplatněné výukové fáze, jejich rozložení v čase a aplikované organizační formy výuky. Ve zkoumané výuce převažovaly fáze a formy, v nichž byl učitel aktivnější než žáci. Tyto skutečnosti byly následně podpořeny ověřováním hypotéz, kdy jsme potvrdili, že učitelé dávají přednost klasickým výukovým metodám před aktivizačními, a to jak v rovině četnosti aplikace, tak i v rovině věnovaného času. Nedávají však přednost metodám klasickým před komplexními.

Napříč podobnosti aplikovaných výukových strategií lze v pozorovaných hodinách identifikovat prvky různých způsobů organizování výuky. Nacházíme odchylky u učitelů odborných předmětů. V celkovém pohledu se ukazuje, že učitelé odborných předmětů se snaží aktivizační metody zařazovat více a dávají větší prostor inovativním výukovým přístupům. Nalézáme v jejich výuce jak ukázky výuky podporující učení, tak i odlišné výukové přístupy. Faktem je také to, že odborní učitelé v některých předmětech pracují s menším počtem žáků. Mají tak větší prostor pro aplikaci jiných metod než tradičních a jsou tak i větší příležitosti k jiným formám práce. V tomto ohledu nalézáme souvislost mezi charakterem výuky a oborově didaktickou teorií odborných předmětů. Z pohledu této skupiny učitelů jsou aktivizující metody vhodné pro výuku odborných předmětů a za přiměřených podmínek více simulují situace z reálného života. K podobným závěrům dospěla Hejhalová (2011).

Vyloučili jsme, že převážně osobní charakteristiky učitelů vysvětlují odlišnosti v aplikaci aktivizačních a komplexních metod výuky. Taktéž se nepotvrdila souvislost mezi vyučovaným předmětem a uplatňovanými výukovými metodami.

Výsledky pozorování naznačily, že zaměření výuky ve prospěch organizačních forem orientovaných na učitele nalézáme především u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů.

U této skupiny učitelů se skupinová organizační forma vyskytla v porovnání s uplatněnou frontální organizační formou jen 28 : 323 minutám. Ve sledované výuce se tak projevilo velmi malé zastoupení forem podporujících kooperaci a aktivitu žáků. Učitelé tak volili organizačně méně náročné formy práce. Souhrnem lze konstatovat, že v celkově vyhodnocené frontálně organizované výuce se i přesto objevily postupy poskytující individuální učební činnost žáka a našel se prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Pro tuto skutečnost svědčí např. to, že metody kritického myšlení učitelé aplikovali častěji formou frontálně organizované výuky.

Z analýzy výukových fází vyplývají následující skutečnosti. Dominující fází byla fáze expozice nového učiva, kdy těžištěm této didaktické kategorie se stala metoda výkladu. Učitelé odborných předmětů, ale i předmětů všeobecně vzdělávacích, nejvíce výuko-

vého času věnují práci s novým učivem a následně jeho procvičování a opakování. Pro fázi fixace se nejvíce uplatnila metoda rozhovoru. Pouze učitelé odborných předmětů uplatnili kognitivně náročnější fázi aplikace a v této části výuky použili metody aktivizační a komplexní. To je jistě dáno faktem, že poznatky odborných předmětů se učitelům lépe aplikují do praxe a běžného života. V relativně minimální míře byla zastoupena fáze motivace. Ve vyučovacích hodinách učitelé nekladli dostatečný důraz na motivační sféru žáků, která by umožnila zvýšit výkon a rozvíjela schopnosti pro plné zapojení do učební činnosti žáka.

Dominujícími metodami ve fázi motivace se staly metody komplexní, z nichž převážnou část tvoří RWCT metody. Do všech fází by měly být vloženy metody výuky, které podněcují aktivní učení a samostatné myšlení.

Učitelé členili výukový čas do fází, které odpovídaly klasickému, tradičnímu typu vyučovací jednotky, ztrácí se tak rozmanitost výukových fází a forem. Výukový rámec E-U-R nebyl nikde přítomen.

Ukázalo se, že zjištěné výsledky zaznamenaných hodin se neshodují s přesvědčením učitelů o jejich výuce deklarované v dotazníkovém šetření. Zatímco v pozorované výuce se aktivizační metody nejvíce uplatnily ve fázi expozice a dále aplikace, odpovědi učitelů vypovídaly o fázi fixace a motivace. Tvzení, že aktivizační metody a nebo kombinaci metod tradičních a aktivizačních ve své výuce používají velmi často, se neshodují s našimi závěry vyvozenými z pozorování výuky. Přesvědčení učitelů o tom, že používají nejvíce didaktické hry, se neshodlo s realizovanou výukou. Z aktivizačních metod se ve sledované výuce uplatnilo hraní rolí a řešení problémů.

Výsledky ukázaly, že z pohledu učitelů se jako nejvíce efektivní jeví transmisivní koncepce výuky, založená na výkladu a frontální organizační formě, díky kterým si žáci osvojují největší množství vědomostí. Ostatní výukové metody jim slouží jako ty, kterými zpěšťují výuku nebo se hodí jen pro výuku některého učiva.

Prezentované dílčí výsledky naznačují, že jak aktivní role žáků, tak i samotná interakce učitelů a žáků, je ve výuce zanedbaná, což můžeme považovat za jeden z nedostatků sledované výuky. Pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů se pro fázi fixace učiva nabízí řada skupinových a kooperativních forem práce, které však tyto učitelé nevyužili v dostatečné míře. Celkově jejich sledovaným hodinám chyběl soubor činnostních metod a forem učení, který by dával žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek.

Výsledky pozorování nás vedou k zamyšlení, jak studující pedagogických fakult získávají dovednosti a kompetence v pedagogické praxi. Děje se tak v převážně tradičním prostředí, od učitelů přebírají tradiční didaktické zvyklosti. Vstup do této problematiky představuje projekt Konstruktivismus v praxi vysokých škol, který proběhl v letech 2009–2011 a byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Měl za cíl zlepšit kvalitu výuky studijních oborů a předmětů nabízených na vysokých školách (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Je třeba komplexních výzkumů mapujících trendy ve výuce na vysokých školách. Studenti si musí osvojit metody kritického myšlení, naučit se aplikovat vhodné výukové metody, tak i způsoby a strategie jejich využití. Výstižně tuto dimenzi charakterizuje Spilková: „Konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání klade důraz na konstruující se subjektivitu studenta učitelství, který je považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Hlavním cílem přípravy studentů v tomto pojetí je pomoc a podpora v individualizovaném procesu postupného stávání se učitelem, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy, studenty i učiteli.“ (Spilková, 2006, s. 23).

Literatura

- Bělecký, Z. & Bílkovská, J. (2004). *Učitelské listy* [online]. Beseda na téma „Moderní vyučovací metody“. 2004, č. 14. [5. 3. 2013]. <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3809&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>>.
- Desurmont, A., Forsthuber, B. & Oberheid, S. (2009). *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brusel: Eurydice, 2009.
- Doulík, P. & Škoda, J. (2002). Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky. In *Aktivní konstrukce poznání: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem: PdF UJEP.
- Hejhalová, H. (2011). *Možnosti využití aktivizujících výukových metod ve výuce odborných předmětů*. Diplomová práce. Brno: PdF MU.
- Hübelová, D., Janík, T. & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2, 1, 53–72.
- Janík, T., Janíková, M., Najvar, P. & Najvarová, V. (2008). Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2, 1, 29–52.
- Korcová, K. (2007). Učí učitelé konstruktivisticky? In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 15. konference ČAPV (CD-ROM)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Legátová, J. (2012). *Využití didaktických prostředků v praktické výuce zubní technika*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP.
- Macoun, T. (2011). *Uplatnění metod kritického myšlení při výuce českého jazyka na střední škole*. Disertační práce. Olomouc: UP.
- Maňák, J. (1999). *Nárys didaktiky*. Brno: MU.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Nezavdalová, E. (2010). *Možnosti využití aktivizujících výukových metod ve výuce odborných předmětů*. Diplomová práce. Brno: MU.
- Novotný, P. (2002). Výukový proces z pohledu současné školní didaktiky. In Novotný, P. & Pol, M. (eds.) *Vybrané kapitoly ze školní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reich, K. (1998) Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Pädagogik*, 50, 7–8, 43–46. Rohlíková, L. & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada.
- Sabová, M. (2010). *Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠZ Znojmo*. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP.

- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 1, 19–30.
- Stará, J. (2010). *Frontální výuka* [online]. [cit. 12. 04. 2012]. Dostupné z WWW: < http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/F/Frontalni_vyuka>.
- Švaříček, R. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, R., Šedová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Žák, V. (2011). *Nástroj k registrování metod a forem výuky a dalších kategorií*. (Interní materiál pro potřeby ČŠI). Praha: ČŠI.

Kontakt:

Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Univerzita Palackého Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: jitka.nabelkova@upol.cz

Mgr. Marcela Sabová
Nemocnice Znojmo
Oddělení ARO
MUDr. Jana Janského 11, 669 02 Znojmo
e-mail: Marcela.Sabova@seznam.cz

Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání

Iveta Bednaříková

Abstrakt

Příspěvek vybízí k polemice nad využitím e-learningu ve středoškolském vzdělávání (ve vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání). Vymezuje e-learning z hlediska pedagogického, poukazuje na specifika jeho vývoje u nás od programovaného učení po on-line vzdělávání. Analyzuje didaktické přístupy, které se v e-learningu používají, zdůrazňuje konstruktivistický přístup při řízení učení a upozorňuje na nové role učitele-tutora v něm. Autorka poukazuje na zahraniční zkušenosti v této oblasti, upozorňuje na úskalí a problémy využití e-learningu ve středoškolském vzdělávání, ale i na možnosti jeho uplatnění, naznačuje perspektivy dalšího vývoje v této sféře. Současně apeluje na nezbytnost výzkumu na tomto poli pedagogické praxe.

Klíčová slova: e-learning, učitelé, středoškolské vzdělávání, programované učení, ICT, distanční vzdělávání, on-line vzdělávání, LMS, blended learning, e-reading, konstruktivismus, tutor.

Possibilities and limits of e-learning in secondary education

Abstract

The article encourages the discussion about the use of e-learning in secondary education (in upper secondary and post-secondary non-tertiary education). It defines e-learning in terms of teaching, and points out the specifics of its development in the Czech learning environment from programmed learning to on-line education. It analyzes the approach of teaching in terms of e-learning use, emphasizes the constructivist approach to learning management, and highlights the new role of the teacher-tutor in it. The author also deals with the international experience in this field, as well as the difficulties and challenges of e-learning in secondary education, but also points at the possibility of its application and suggests prospects for the future development in this field. At the same time the author appeals to the need for research in this field focusing on the teaching experience.

Key words: e-learning, teachers, upper secondary education, postsecondary non-tertiary education, programmed learning, ICT, distance education, on-line learning, LMS, blended learning, e-reading, constructivism, tutor.

Úvod

Podíváme-li se dnes na webové stránky středních škol, nebo navštívíme-li veletrhy vzdělávání, burzy středních škol, dny otevřených dveří či jiné náborové akce středních škol v různých koutech naší republiky, zjistíme, že snad již neexistuje škola, která by se na nich „nechlubila“ tím, že v rámci vzdělávání, které poskytuje, využívá též e-learning. Tento pojem se často objevuje při prezentaci střední školy jako součást její marketingové strategie, jako záruka modernosti, pokrokovosti, osvícenství a kvality. Každá škola se totiž snaží uspět v tvrdé konkurenci na trhu vzdělávání a v boji o každého žáka, naplnit svoje kapacity, prosadit svoje zájmy s využitím maxima lákadel. Jaká je však realita? Skrývá se za tímto prezentovaným pojmem skutečně e-learning? Patří vůbec e-learning na půdu středních škol? Má e-learning svoji opodstatněnost, smysluplnost a funkčnost jak ve vyšším sekundárním, tak ve vyšším postsekundárním neterciárním vzdělávání? Podívejme se na specifika a zvláštnosti e-learningu především z pedagogického hlediska, abychom dokázali na zmíněné otázky alespoň částečně odpovědět. Cílem tohoto příspěvku je především poukázat na klíčové momenty zrodu e-learningu u nás, analyzovat speciální didaktické přístupy, které e-learning využívá, upozornit na úskalí, ale i možnosti využití e-learningu ve středoškolském vzdělávání v konfrontaci se zahraničními zkušenostmi a současnými problémy učitelské praxe.

E-learning a jeho uplatnění ve středoškolském vzdělávání

Definice e-learningu existuje celá řada. Někteří autoři v nich preferují technologický přístup, jiní zdůrazňují pedagogickou stránku tohoto vzdělávání.

Pedagogický přístup pojímá e-learning jako vzdělávací proces, ve kterém jsou využívány informační a komunikační technologie. Akcentuje pedagogicko-didaktické aspekty e-learningu se zaměřením na studující, vzdělávací obsah, cíle, vzdělávací strategie, vzdělávací potřeby a vzdělávací prostředí. Zahrnuje i takové pedagogické aspekty jakými jsou motivace, aktivizace, evaluace apod. (Egerová, 2012, s. 28). Podle Kopeckého *„E-learning chápeme jako multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, který je zpravidla realizovaný prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním úkolem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání“* (Kopecký, 2006, s. 7).

Podíváme-li se na e-learning s ohledem na jeho vývoj, zjistíme, že se e-learning, „rodil“ především ze základů programovaného učení a v kontextu distančního vzdělávání. Kořeny e-learningu u nás sahají především k vysokoškolskému distančnímu vzdělávání (k zákonu o vysokých školách č. 111/1998 Sb., který tento trend odstartoval) a ke vzdělávání dospělých, především k firemnímu vzdělávání (uchytil se především v komerčních firmách a státních institucích). Teprve rozšíření moderních ICT na všech úrovních vzdělávání a iniciativa vzdělavatelů, učitelů a tvůrců e-learningových produktů, především z řad učitelů-nadšenců, odhalily řadu možností implementace e-learningu nebo jeho prvků i do vzdělávání dětí a mládeže. E-learning na středních školách (ve vyšším sekundárním a postsekundárním neterciárním vzdělávání) je však, na rozdíl od akademického prostředí, sféra poněkud neprobádaná. Ačkoliv se na různých konferencích pořádaných u nás k distančnímu vzdělávání a k e-learningu (např. od roku 1999 Národním centrem distančního vzdělávání v Praze, od roku 2000 Univerzitou Hradec Králové – eLearning, Ostravskou univerzitou – např. Od programovaného učení k e-learningu 2005, Baťovou univerzitou ve Zlíně – BELCOM, Masarykovou univerzitou v Brně – SCO, Univerzitou Palackého v Olomouci – AEDUCA) začaly sporadicky objevovat příspěvky, soutěžní produkty a dílčí odborné studie i z oblasti středoškolského vzdělávání, v současnosti nemáme dostatek ucelených informací o tom, jak je sféra e-learningu, především samotnými učiteli na středních školách, pojmána, akceptována a do jaké míry též využívána a rozvíjena. E-learning totiž tím, že je postavený na řízeném samostudiu, vykazuje řadu předností, ale i nevýhod. Tím, že učení probíhá nezávisle na učitelích, geografické vzdálenosti a čase, může učící se sociálně izolovat, deprimovat, zvláště ty, kteří se vyhýbají virtuální komunikaci. Na druhé straně může být e-learning velice vhodným doplňkem klasické výuky, lze jej využít při vzdělávání nadaných nebo hendikepovaných žáků, ve vzdělávání v rámci tzv. večerního či maturitního studia (nástavbového studia), může být podporou žákovských projektů a mimoškolního vzdělávání apod. Na středních školách lze využít výhody blended learningu (kombinace prezenční výuky a e-learningu)

a tím eliminovat chybějící sociální kontakt a částečně snížit náklady na výuku (nejen finanční). E-learning však vyžaduje velice náročnou přípravu, technickou podporu, specifické didaktické dovednosti a zkušenosti tvůrců i tutorů, velkorysé finanční zázemí, tudíž osvědčený management škol (finance, vybavení, motivace), zanícené učitele a jejich ochotu se dále vzdělávat.

Ztotožníme-li se s názorem Švejdy (2007, s. 462), že se v e-learningu nejedná o učební strategii nebo o metodu, ale o systémovou mediálně-elektronickou podporu vzdělávacího procesu, dospějeme k názoru, že je jeho realizace a šíření prostřednictvím využití internetu a informačních a komunikačních technologií velice perspektivní i na středních školách.

E-learning již od počátku svého vzniku v 90. letech 20. století vyvolával nadšení i skepsi, ale bez rozdílu toho, zda byl oslavovaný či zatracovaný, stává se fenoménem. Vzdělávání podporované technologiemi (Technology-enabled learning) a distanční vzdělávání (distance education) se postupně mění v on-line vzdělávání (on-line learning), které je realizováno prostřednictvím sítí internet či intranet. Toto vzdělávání za pomoci webových technologií, označované jako on-line forma e-learningu již umožňuje širší možnosti vzájemné komunikace a interakce.

Důležitým nástrojem pro zefektivnění řízení vzdělávání a účinnější podporu studujících, včetně zkvalitnění a rozšíření on-line elektronické komunikace (chat, sdílení aplikací, videokonference, virtuální třídy) se stal „systém pro řízení a kontrolu výuky“ tzv. Learning Management System (LMS), který se začal v posledních letech všestranně používat i u nás. LMS zvýšil úroveň e-learningu a rozšířil jeho potenciál. Umožňuje totiž nejenom distribuovat studijní materiály a kurzy, ale také řídit, organizovat a kontrolovat studium, evidovat veškeré studijní a administrativní informace. Usnadňuje rovněž vzájemný kontakt všech účastníků vzdělávání a uživatelů na různých úrovních. Mnoho středních škol si díky účasti v různých projektech tyto systémy pořizuje, ale většinou je využívají učitelé – nadšenci, pro něž jsou ICT preferovanou sférou.

Pedagogické aspekty e-learningu

I přes všechny vymoženosti vědy a techniky nesmíme zapomínat na to, že v e-learningu jde především o vzdělávací technologie, **o speciální didaktické postupy zakomponované do procesu učení**, jejichž kořeny sahají do 60. let minulého století k již zmíněnému programovanému učení.

Programované učení založené na behaviorální psychologii B. F. Skinnera a inspirované některými technikami existujícími v průmyslu mělo pro distanční vzdělávání a pro vývoj metodologie samostatného studia (self-learning) veliký význam. Bylo popsáno jako metoda sebevzdělávání, kdy každý učící se postupuje učebním textem v malých krocích, vlastním tempem a dostává se mu okamžitého potvrzení správnosti svých

odpovědí. Zatímco v počátcích program představoval knihu nebo stránky prezentované pomocí vyučovacího stroje, postupně byl integrován do vzdělávacího systému, který mohl využívat programované knihy, filmy v různé podobě, audiovizuální prostředky, simulátory atd. Jeho důležitou součástí byl instruktor schopný formulovat cíle a diagnostikovat analýzu výsledků učení (Sborník statí o distančním vzdělávání, 1996, s. 35–36).

Tyto atributy mají pro teorii distančního vzdělávání a e-learningu význam i dnes. Otázka operacionalizace učebních cílů je dosud při navrhování a produkování kurzů a studijních materiálů primární, uplatňuje se taktéž rozdělení a analýza obsahů do menších jednotek, stejně jako jejich sekvenční uspořádání. Pojetí cvičení, úkolů i všech otázek, které se vztahují k zpětné vazbě, posílení, individualizace (možnost učit se vlastním tempem a i v případě větvených programů provádět specifická cvičení podle svého výkonu) – to vše, co bylo pro programované učení typické, se uplatňuje jak v distančním vzdělávání, tak i v e-learningu dodnes. Podrobněji se problematikou programovaného učení u nás zabývá Malach, A. (2005), Malach, J. (2005), Kalhous, Obst (2002), Skalková (1999), Kulič (1992), Tollingerová, Knězů, Kulič (1966).

„Kybernetická pedagogika, programované učení, syntetická didaktika, superznaky, distanční a on-line vzdělávání, e-learning. Pojmy, které již po desetiletí hýbou vzdělávacími systémy celého světa jako logický odraz vyspělosti dané doby. Konvergence informačních a edukačních technologií charakterizující současný vzdělávací proces logicky navazuje na celou tuto historickou posloupnost“ (Švejda, 2005, s. 167).

Je zřejmé, že e-learning, má-li být efektivní, vyžaduje ke své realizaci speciální didaktické přístupy, metody. Ty se díky podpoře ICT neustále vyvíjejí a jak ukazují zkušenosti (např. z posledních ročníků soutěže eLearning v Hradci Králové nebo konferenci ONLINE EDUCA Berlin), v e-learningu dochází k výraznému posunu od instruktivního ke konstruktivnímu přístupu. Studující již není pouze instruovaný a řízený, ale stále častěji se musí do procesu učení zapojovat, konstruovat si své znalosti sám. K tomu mu pomáhají multimediálně (často dokonale) zpracované materiály, kurzy využívající interaktivní simulace reálných jevů umožňující i emotivní prožitky a především prostor pro kritické myšlení. To je podporováno učitelem-tutorem. Konstruktivismus v e-learningu však vyžaduje od učitele-tutora poněkud jiné role a kompetence. Učitel se stává více průvodcem studujícího, facilitátorem, poradcem a navigátorem, hodnotitelem průběžných výsledků, ale především motivátorem, moderátorem virtuálních kontaktů, skupinové diskuse a kooperace. Zastává spíše funkci „kouče“ a hodnotitele samostatných prací, který navíc efektivní komunikací usměrňuje proces učení. Je-li v e-learningu akceptován tzv. ACCEL model (Activity-Co-operation-Conformity-Entrance-Life styles), je mnohem snadnější formulovat a naplňovat cíle e-learningem podporovaného vzdělávání.

E-learning ve svých počátcích zmíněné pedagogické ukotvení a podporu inovace didaktických metod příliš nerespektoval. V etapě mohutného technologického boomu řada škol zaváděla e-learning ne z reálné potřeby, ale spíše z nadšení pro nové moderní technologie. Díky finanční podpoře ESF vznikla řada projektů, ve kterých, jak uvádí

šetření Thematic Monitoring, je učení pojímáno pouze jako proces získávání informací. Tvůrci e-learnigu v nich často nerespektovali základní pedagogické principy, především skutečnost, že učení je sociální a individuální řízený proces a že je velký rozdíl mezi adolescentními či pubertálními studujícími a dospělými jedinci s bohatými zkušenostmi z oblasti učení se (Kopecký, 2006, s. 80–81).

V posledních letech se stále více (přes různorodost definic a pojetí) chápe e-learning především jako vzdělávací proces využívající informační a komunikační technologie, prostřednictvím kterých lze funkčně použít širokou škálu didaktických metod pro zvýšení efektivity učení. Prioritou v e-learningu začínají být pedagogické a andragogické přístupy se zaměřením na osobnost učícího se.

Vytvářet e-learningové kurzy či multimediální studijní opory se dnes pokouší celá řada vzdělávacích institucí, ale i jednotlivců, většinou nadšenců z oblasti informačních technologií. Mnohdy se jedná o velice působivou kombinaci textového výkladu s animacemi, videem, zvukem, grafikou, schémata a testovacími nástroji, která však bez náležitého didaktického zpracování může sice zaujmout, ale s minimálním vzdělávacím efektem pokud jde o splnění učebních cílů. Kvalitně vytvořené kurzy respektující specifika konkrétních cílových skupin neboli potenciálních studujících nevzniknou pouze jako výsledek dokonalého technického a grafického zpracování. Ti vzdělavatelé, kteří si kladou vyšší ambice než upoutat technickou atraktivitou e-learningových kurzů, již vědí, že nedosáhnou-li studující očekávané vzdělávací výsledky, je úsilí tvůrců, ať již nadšenců z učitelské obce či profesionálů z řad informatiků, zbytečné a neefektivní (Bednaříková, 2006, s. 128).

Pedagogické a didaktické aspekty e-learningu se stávají stále častěji diskutovaným tématem odborníků v této oblasti. Takto pojímaným e-learningem se u nás zabývá E. Mechlová, H. Zlámalová, P. Poulová, J. Mikulecká, I. Šimonová, A. Barešová, J. Kapounová, Z. Lustigová, D. Egerová, L. Eger, K. Květoň, G. Švejda, J. Lojda, B. Zimola, K. Kopecký, F. Mazal, B. Brdička, J. Wagner a další, na Slovensku např. D. Tóthová, M., J. Burgerová, M. Turčáni a další.

E-learning ve státech EU

Ačkoliv e-learning zaznamenal v České republice (ale i ve Slovenské republice, kde je situace podobná jako u nás) v posledních letech značný rozmach, přesto je v současnosti Evropská unie v této oblasti ještě hodně před námi. Státy EU systematicky podporují rozvoj e-learningu a jeho implementaci do vzdělávací soustavy prostřednictvím grantové činnosti a vydáváním strategických dokumentů Evropské komise, např. The eLearning Action Plan či Better eLEARNING in EUROPE.

Teorii e-learningu, možnostmi jeho praktické aplikace a zkušenostmi s rozvojem e-learningu na různé úrovni v EU se zabývají specializované portály. Jeden z nejzajíma-

vějších, portál E-learningeuropa, nabízí českým zájemcům i české jazykové komunikační rozhraní. Tento portál španělské vzdělávací instituce Pau Education poskytuje diskusní a publikační prostor širokému okruhu zájemců o e-learning (Kopecký, 2006, s. 101).

EU podporuje zavádění e-learningu prostřednictvím celé řady programů (Leonardo da Vinci, Socrates-Minerva, Erasmus, Comenius). Výukou učitelů se zabývá projekt TTnet (Training of Trainers Network For E-learning), spolupráci evropských škol podporuje např. projekt eTwinning.

Didaktickými aspekty e-learningu se v zemích EU již několik let zabývá řada odborníků. Zajímavý pohled na e-learning s důrazem na spojitost jednotlivých úrovní učení (kontinuum to categorise learning) vytvořili H. Dichanz a A. Ernst (2001). V Anglii se mnoho autorů zaměřuje na autorskou tvorbu, např. D. Rowntree (1994), R. Melton (1997), F. Lockwood (1998), I. Forsyth (1999), H. Nigel (1999), N. Stimson (2002) a na práci tutora, např. D. Sewart (2003) a J. Cowan (2004).

K výzkumu e-learningu v Evropě značně přispěl již zmíněný projekt Thematic Monitoring (v rámci programu Leonardo da Vinci), který přinesl pro další zkoumání v této oblasti řadu podnětů. E-learning se v zemích EU začíná stále více zaměřovat na kvalitu a ústřední roli v něm hraje vzdělávaný (žák, studující) a jeho potřeby. Úspěšnost žáků, studujících je podmíněna jak kvalitou multimediální, tak především pedagogické podpory učitele-tutora (facilitátora, rádce). Ačkoliv mají učitelé při zavádění e-learningu velice náročnou práci, v realizovaných projektech jsou, dle provedených výzkumů, právě učitelé tím nejslabším článkem.

E-learning – hit nebo strašák středních škol?

E-learning je v současnosti velice módní. Stále více se začíná prosazovat i při vzdělávání na středních školách. Ucelené informace o skutečném stavu e-learningu na středních školách u nás však nemáme. Z dílčích informací, osobních kontaktů s učiteli a řediteli středních škol, ze zkušeností našich studentů (z praxí) a z prezentovaných článků a studií víme, že je v této oblasti situace velice nepřehledná. Některé střední školy sice využívají určité on-line nástroje, které umožňují procvičovat nebo testovat znalosti žáků, ale jinak realizují spíše e-reading (distribuuji didakticky neupravené vzdělávací obsahy elektronickou cestou). Jiné střední školy si pořizují LMS a vehementně se pouštějí do tvorby kurzů. Avšak ani ti nejzkušenější učitelé by neměli podléhat pokušení nasazovat e-learning do vzdělávání za každou cenu a ani ti největší skeptici by neměli e-learningem opovrhovat, protože tento fenomén má pro dnešní mladou generaci „počítačových maniaků“, kterou Prensky (2001) nazývá „Digital Natives“ neboli „digitální domorodci“, svoji přitažlivost. Proto je potřeba pečlivě zvážit, kdy je použití e-learningu efektivní a co konkrétně (a v jaké kvalitě) přináší výuce na dané střední škole. Kritéria a standardy k tomu však školy nemají.

Tento problém se dotýká i středních škol v USA. Na skutečnost, že se s rozšiřujícím podílem online vzdělávání na úrovni středních škol v USA budou muset odborníci a školské úřady zaměřit na stanovení závazných pravidel pro fungování kurzů, hodnocení výsledků, hodnocení kvality poskytované výuky, upozorňuje ve svém příspěvku *Virtual schooling's popularity challenges policy makers* Nora Carr (2012). U nás na tento problém poukazuje L. Eger (2004, s. 11–12), který uvádí, že stále vylepšované LMS, rozvoj hardware, software, ale i internetu v posledních letech ukazují příznivou budoucnost pro e-learning, zvláště pokud se bude orientovat na kvalitu a efektivitu. Pro zajišťování kvality je však nezbytné e-learningové produkty evaluovat a vytvářet kritéria pro standardizaci e-learningových kurzů.

Tvorba kurzů je časově poměrně náročná, a tak někteří učitelé používají produkty, které jsou zdarma ke stažení. Jejich kvalita, především didaktická, je však různá. Ačkoliv mnoho kvalitnějších e-learningových produktů lze najít například na www.metodik.cz, jejich předmětová a tematická nabídka je zvláště pro střední školy nedostačující.

Díky e-learningu jako aktuální variantě distančního studia se výrazně posunuly možnosti efektivního sebevzdělávání především prostřednictvím využití elektronických komunikačních kanálů a vytvářením metodicky účinných multimediálních studijních materiálů (Zlámalová, 2007). V souvislosti s tím se hodně diskutuje o implementaci e-learningu především do sféry vyššího postsekundárního neterciárního vzdělávání, které mnoho středních škol nabízí dospělým ekonomicky aktivním studujícím jako tzv. nástavbové studium. Pro tuto cílovou skupinu je e-learning nebo blended learning velmi žádoucí, především v oborech nebo předmětech, ve kterých převažuje teorie nad praxí. Řídit samostudium dospělých studujících je však velice náročné.

Odbornost učitelů v oblasti ICT se sice zvyšuje, ale v oblasti implementace e-learningu do výuky je současný stav nejasný. Řada učitelů e-learningové produkty umí vytvářet a využívat pro podporu vlastní výuky. Začínají se dokonce sdružovat a spolupracují na rozsáhlejších projektech nezávislých na firmách a budovaných vlastními silami na otevřených standardech. Příkladem toho je např. Learning Management System Moodle. Na druhé straně mají někteří učitelé o e-learningu mylné představy. Považují za něj již distribuci vzdělávacích obsahů elektronickou cestou (e-reading). Další učitelé e-learning naprosto odmítají.

Obavy z technické náročnosti, z množství hodin „prosezených u počítače“, představuje, že k úvazku přibude ještě další s hororovým označením „e-learning“, to bývají často důvody odporu a zpochybňování didaktické účinnosti tohoto vzdělávání (Bednaříková, 2005, s. 18).

Závěr

Hektický vývoj v oblasti ICT a e-learningu však nelze zastavit. Dá se očekávat, že se v blízké budoucnosti stane schopnost vytvářet nebo používat e-learningové produkty a zastávat roli tutora e-learningu či blended learningu nejenom nadstandardní výbavou učitelů, ale spíše součástí jejich profesionální kompetence.

To jsou oprávněné důvody, proč se problematikou e-learningu v kontextu středních škol zabývat a zkoumat, do jaké míry, k jakému cíli a pro které kategorie žáků a studujících je vhodné tento nástroj vzdělávání využít. Domníváme se, že právě proto je nezbytné zjišťovat, jaký potenciál se ukrývá ve vyšším sekundárním a postsekundárním (neterciárním) vzdělávání pro sféru e-learningu, jaká je informovanost učitelů o e-learningu, zkoumat jejich postoje a názory na e-learning, jejich ochotu a připravenost podílet se na vývoji a implementaci e-learningu do vlastní učitelské práce. Také do těchto oblastí a k těmto problémům je potřeba orientovat pedagogický výzkum. Pouze na základě získaných výstupů bude možné hledat cesty, jak některé postoje a názory učitelů měnit ve prospěch zvýšení kvality vzdělávání, a usilovat o to, aby se učitelé snadněji identifikovali s novými rolmi, které e-learning do procesu vzdělávání na středních školách přináší.

Literatura

- Bednaříková, I. (2006). E-learning z hlediska komfortu pro učení. In *eLearning 2006. Sborník příspěvků z odborného semináře v Hradci Králové 7.–9. 11. 2006*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Bednaříková, I. (2005). Pedagogická role tutora v e-learningu. In *Od programovaného učení k e-learningu. Sborník příspěvků z mezinárodní konference v Brně-Šlapanicích 19.–20. 4. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Carr, N. (2011). Virtual schooling's popularity challenges policy makers [online]. [cit. 2012-04-02]. Dostupné z: <http://www.eschoolnews.com/2012/03/12/virtual-schoolings-popularity-challenges-policy-makers/2/>
- Cowan, J. (2004). How can you assure quality on my support, as a distance learner? *Open Learning*, 9, 1, 59–63.
- Dichanz, H., Ernst, A. (2005). *E-learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum electronic learning*. MedienPädagogik [online]. [cit. 2012-04-02]. Dostupné z: http://www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf
- Eger, L. *E-learning, evaluate e-learningu + případová studie z projektu Comenius*. (2004). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Egerová, D. (2012). *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Forsyth, I. (1999). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. London: Kogan Page.
- Kalhous, Z., Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Lockwood, F. (1998). *The Design and Production of Self-Instructional Materials*. London: Kogan Pages.

- Malach, A. (2005). Od programovaného učení k eLearningu. In *Od programovaného učení k e-learningu. Sborník příspěvků z mezinárodní konference v Brně-Šlapanicích 19.–20. 4. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Malach, J. (2005). Programované učení jako jeden z kořenů eLearningu. In *Od programovaného učení k e-learningu. Sborník příspěvků z mezinárodní konference v Brně-Šlapanicích 19.–20. 4. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Melton, R. (1997). *Objectives, Competences and Learning Outcomes. Developing Instructional Materials in Open and Distance Learning*. London: Kogan Pages.
- Nigel, H. (1999). *How to design Self-directed and Distance Learning Programs (A Guide for Creators of Web-Based Training, Computer –Based Training, Self-Study Materials)*. McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants* (online). On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. [online]. [cit. 2013-05-27]. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning. An Action Guide for Teachers and Trainers*. London: Kogan Pages.
- Sborník statí o distančním vzdělávání*. (1996). Praha: CSVŠ.
- Sewart, D. (2003). Students support systems in distance education. *Open Learning*, 8, 3, 3–12.
- Stimson, N. (2002). *How to write & prepare training materials*. 2. vydání. London: Kogan Pages.
- Švejda, G. (2007). Didaktické evaluace v procese on-line vzdělávání. In *eLearning 2007. Sborník příspěvků z konference a soutěže*. Hradec Králové 6.–8. 11. 2007.
- Švejda, G. (2005). E-learning ve světě. In *Od programovaného učení k e-learningu. Sborník příspěvků z mezinárodní konference v Brně-Šlapanicích 19.–20. 4. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Tollingerová, D., Kněžů, V., Kulič, V. (1966). *Programované učení*. Praha: SPN.
- Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-PEDAGOGIUM*, 7, 3, 29–44.

Kontakt:

doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 160
e-mail: iveta.bednarikova@upol.cz

Comenia Script jako alternativní písmo do českých škol

Martina Fasnerová, Martina Drahoňovská

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou zavádění nového písma pod názvem Comenia Script do českých škol, jako možné alternativy k současné podobě písma. V úvodu autorky hodnotí danou problematiku jako vysoce aktuální, neboť se v současné době tento problém velmi medializuje. V příspěvku je naznačen historický vývoj písma, vznik a vývoj současné podoby písma. Dále je analyzováno písmo Comenia Script, které je v současné době velmi diskutováno. V příspěvku jsou popsány dosavadní výzkumy, které byly publikovány v ČR. Výzkumná část příspěvku se zabývá kvalitativním výzkumem, a to analýzou písemných prací žáků 2. ročníku ZŠ píšících písmem pod názvem Comenia Script a jejich komparací s písemnými pracemi žáků 2. ročníku ZŠ běžně plně organizované školy píšících klasickým lineárním písmem. Ve výzkumu se snaží autorky o porovnávání kvalitativních znaků písma Comenia Script s lineárním jednotažným písmem.

Klíčová slova: analýza písemných prací písma, Comenia Script, komparace, latinka, lineární písmo, písemná práce, vývoj písma, základní škola.

Comenia Script Font to Czech Schools as an Alternative Font

Abstract

The paper deals with the introduction of a new font called Comenia Script to Czech schools as a possible alternative to the current forms of font. In the introduction, the authors assess the topic as highly relevant, since it is currently often discussed in the media. The paper outlines the historical development of writing, the origin and development of the current form of the font. The Comenia Script font, widely debated currently, is also analyzed. The paper describes the current researches, published in the Czech Republic. The research part of the paper deals with qualitative research, namely with an analysis of written works of pupils of second class of primary school who use the font called Comenia Script and also with the comparison of written works of pupils of another class of a full-organized primary school who use the classic linear type font. In the research, the authors try to compare the qualitative characters of the Comenia Script font and the linear one-draw font.

Key words: analysis of written works, Comenia Script, comparison, Latin alphabet, linear font, written work, development of writing, primary school.

Úvod

V současné době se stále více setkáváme s polemikou, a to jak odborníků, učitelů, tak i rodičů, tedy i laické veřejnosti, která vyjadřuje svůj názor nad možností zavádění nového psacího písma pod názvem Comenia Script (dále i CS) do základních škol (dále i ZŠ). Vzhledem k tomu, že se setkáváme se stále větším zájmem a potažmo informovaností rodičů o změnách, které naše školství přináší, především se zaváděním a tvorbou školních vzdělávacích programů, které dávají, byť omezeně, možnost rodičům podílet se na směřování a další prosperitě školy, oceňujeme zájem rodičů o informace, týkající se ověřování písma Comenia Script.

Dostupnost informací o nově ověřovaném písmu CS je velmi dobrá, a to jak z běžných mediálních informačních prostředků, tak i prostřednictvím zveřejňovaných průběžných i závěrečných zpráv z různých akademických pracovišť v České republice, které se danou problematikou zabývají a v rámci různých pilotních ověřování i specifických grantů se snaží o relevantní posouzení vhodnosti písma CS a jeho případný dopad na rozvoj žáka po zavedení do českých škol.

1 Exkurz do historie psaní

Jedním ze základních požadavků a cílů současné školy je naučit žáky dokonale číst a psát. Nejedná se pouze o dovednost čtení a psaní, jako jeden z nejdůležitějších zdrojů komunikace, ale jde zejména o získání tzv. čtenářské gramotnosti, ke které písarská gramotnost neodmyslitelně patří. V této souvislosti tedy hovoříme o gramotnosti jako takové.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2009, s. 85) je gramotnost „...dovednost jedince číst, psát a počítat získávána obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.“

Tato skutečnost má svůj historický vývoj ukotvený v minulosti. Každá nově vzniklá civilizace chtěla nechat svůj odkaz. Nejjednodušší zaznamenávání bylo písemné, neboť se uchovalo po staletí. Forma písemného projevu však nebyla jednotná a každá civilizace si vytvářela svůj charakteristický písemný projev. A tak se setkáváme s písmem kipu, jako specifickým druhem písma Indiánů, dále s písmem hieroglyfickým, klínovým nebo obrázkovým. Ze zachovalých písemných památek je zřejmé, že písmo se postupem času vyvíjelo, zjednodušovalo a profesionalizovalo.

Není účelem příspěvku zabývat se analýzou historických artefaktů, proto se zaměříme na podstatné skutečnosti, které zásadně ovlivnily vývoj písma dnešní doby. Velký vliv na vývoj současného písma měl vznik Římského písma, ze kterého se vyčlenila Římská kapitálka, která měla zásadní vliv na vznik a vývoj latinky, kterou používáme v obměnách dodnes. Posledním vývojovým stadiem latinky byla tzv. Karolínská minuskula z 9. století n. l. (Čapka et al., 1994).

V souvislosti s pojmem Karolínská minuskula je třeba neopomenout fakt, že byl tímto dokončen tvarový systém dvou abeced, a to malé a velké abecedy tak, jak ho používáme dodnes. Na tuto skutečnost poukazuje Václav Penc ve své publikaci již z roku 1961 (Penc, 1961). Při porovnání tvarů nově vzniklého písma Comenia Script s Karolínskou minuskulou lze konstatovat, že se velmi podobají. S vynálezem knihtisku se stala základem pro tisk u velkých liter Římská kapitálka a u malých Karolínská minuskula. Přestože kolem roku 1445 vznikl knihtisk, nedá se opomenout skutečnost, že psací písmo a ruční opisování neztrácelo svůj význam. Zvýšily se nároky na rychlost při opisování knih, a aby tohoto požadavku bylo docíleno, písmo se naklonilo mírně vpravo, aby písaři viděli na své písmo. Další změnou byla svázanost resp. spojitost písma, kterou se eliminovalo přerušování a opětovné navazování tahů, což písaře zdržovalo.

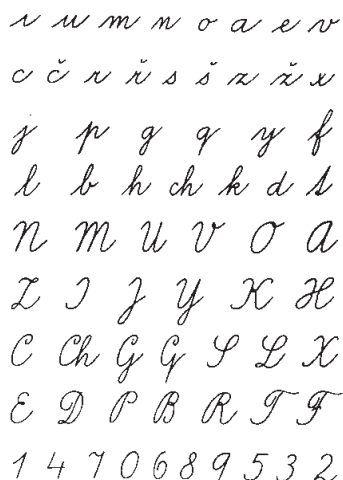
Písmo, které tyto změny reflektovalo, nazýváme písmem kurzivním neboli běžným a vznikalo v období renesance. „Renesanční kurzíva bezprostředně předchází našemu dnešnímu rukopisnému písmu (Penc, 1961, s. 13).“

Latinka, tedy tvary písma, které se používají v současnosti, byla do škol zavedena v roce 1849. Předlohou pro dané písmo byla Anglická latinka Copperplate (Lencová,

2008). Dříve se v našich školách používal švabach neboli kurent. Předloha psaní, která se používá dodnes, má svůj původ v krasopisných písmech 19. století. V roce 1932 proběhla reforma školství v Československu a došlo k úpravě písma na monolineární, ne stínované. V 50. letech toto písmo upravil Václav Penc, který, jak jsme se již zmínili výše, upravil nové tvary psacího písma do té podoby, která se téměř nezměněná používá až do dnešní doby (Penc, 1961). Naposledy bylo písmo upravováno v 70. letech 20. století.

Obrázek 1

Písmo po roce 1932



Obrázek 2

Současné tvary písmen a číslic



2 Písmo Comenia Script

Ve 21. století se objevil nový typ nespojitého psacího písma, který odpovídal hektické době, pro kterou vznikl, a zároveň souvisel s propojeností všech evropských zemí do systému Evropské unie, a lze se tedy domnívat, že vznikl i pro potřeby snazší písemné komunikace.

Lidé ve všech oblastech lidské činnosti preferují rychlost a jednoduchost. Jsou zvyklí denně používat počítač i pro komunikaci s blízkými lidmi. Pokud i přesto používají psaní rukou, nebývá jejich písmo podobné písmu, které se učili v prvních ročnících základní školy. Mají sklon písmo zjednodušovat, píší spíše tiskacími znaky, které nejsou dokonale spojené. Lidé dnešní doby jsou v naprosté většině přivykli přicházet do styku s písmem tiskacím (Lencová, 2008).

Na základě těchto skutečností se snažila autorka písma Comenia Script Radana Lencová ve své disertační práci pod názvem *Kaligrafické písmo – rukopisné písmo navrhnout takové tvary písmen a číslic, které by byly adekvátní dnešní době a přitom toto písmo splňovalo nároky na jednoduchost, čitelnost a rychlost.*

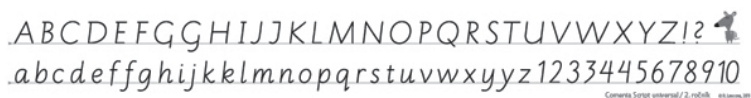
Na začátku roku 2012 se tématu Comenia Script věnoval celostátní deník *Mladá fronta DNES*, a to dokonce na titulní stránce. Projekt byl označen jako „psací experiment“. Článek informuje veřejnost o novém písmu, které bylo zkušebně zavedeno do několika desítek škol, a které by mělo zjednodušit psaní a čitelnost psaného textu. Dozvídáme se o postupných změnách názorů na tento projekt, a to především z řad učitelů. Na začátku projektu bylo mnoho učitelů proti nespojitému písmu, protože prý nerozvíjí obě mozkové hemisféry. Nezapojením obou hemisfér se vytrácí kreativita. Oponenti však dodávají, že ruka udělá při psaní stejnou dráhu při obou typech písma, jenom stopa na papíře je odlišná.

Písmo Comenia Script není jednotažné, jak jsme se již zmínili výše. Písmena se řadí vedle sebe a spojení vznikají přirozeně tam, kde je potřeba. Takové „praktické spojení dvou a více písmen se nazývá ligatura“ (Lencová, 2008, s. 16). Ligatury v písmu Comenia Script existují v několika variantách, ze kterých je možno vybírat. Naprosto přijatelná je i varianta bez ligatur. Dále platí, že písmena velké a malé abecedy se na sebe nenapojují. Přirozený pohyb ruky po papíře zanechává přerušovanou linii, protože psací pohyb má svůj individuální rytmus u každého z nás. Je také žádoucí písmo přerušit, pokud je třeba zapsat diakritické znaménko. Nemůžeme pak na něj po napsání slova zapomenout. Tato problematika je diskutovaná odborníky na didaktiku psaní již řadu let, např. Jana Doležalová (1998) hovoří o nezodpovězené otázce diakritických znamének. Dalším pozitivem se jeví skutečnost, že dětem dává napsané slovo ihned smysl. V této souvislosti je možné upozornit na fakt, že písmeno s háčkem nebo čárkou znázorňuje úplně jinou hlásku než písmeno bez diakritiky.

V případě, že nově vzniklé písmo oplývá tolika výhodami, které jsou uváděny, nabízí se polemika, zda je uváděné písmo vhodné pro všechny žáky, nebo je jen vhodnější pro určité skupiny žáků, jako jsou například dyslektici a dysgrafici nebo leváci. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále i MŠMT ČR) se pokusilo získat stanovisko, které zastává Pedagogické fakulta Univerzity Karlovy v Praze k písmu Comenia Script. Představitelé fakulty v čele s Radkou Wildovou podle Učitelských novin odpověděli, že „bez seriózní pilotáže nemohou žádné stanovisko vydat“ (Štefflová, 2011, s. 8).

Obrázek 3

Comenia Script [http://www.nakladatelstvisvet.com/cs/shop/edice_kaligrafie/druha-trida/radana_lencova_zalozka_2trida]



3 Aktuální výzkumná šetření v dané oblasti

Pilotní projekt ověřování písma Comenia Script, byl zahájen 1. září 2010 na 33 základních školách. Byly vytvořeny dvě skupiny experimentálních a běžných tříd.

V prosinci 2012 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo tiskovou zprávu (2013), ve které označuje písmo Comenia Script jako doporučenou alternativu k běžnému psacímu písmu. Podle této zprávy je Comenia Script moderní, jednoduché a praktické písmo. Comenia Script vyhovuje žákům písčím levou rukou, žákům s dysgrafií i žákům bilingvním.

Z výzkumu, který proběhl na Pedagogické fakultě v Hradci Králové pod vedením Ivy Bartošové, vyplynuly výsledky, které byly publikovány v *Procedia-Social and Behavioral Sciences* pod názvem příspěvku *The New Comenia Script to Schools* (2012).

Byly zpracovány výsledky dotazníkového šetření u 1142 rodičů z celé České republiky. Nejzajímavější výsledky byly zaznamenány v odpovědi, ve které 65 % respondentů odpovědělo, že zná pojem Comenia Script, a dokonce 63 % rodičů vědělo, že se týká nového písma, které by mohlo být zavedeno do základních škol. Na dotaz, z jakých zdrojů se danou informací dozvěděli, odpovědělo 57 % dotazovaných, že z médií, především televize. Z výsledků výzkumu však vyplynulo, že písmo Comenia Script se rodičům jeví jako tiskací písmo, nebo kombinace tiskacího a psacího písma. Svůj postoj k plošnému zavádění Comenia Scriptu negativně vyjádřilo 32 % rodičů.

Danou problematikou se zabývala také Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze zastoupená děkankou Radkou Wildovou, která vyhodnocovala výsledky pilotního ověřování ve vybraných školách a informace zveřejnila na stránkách MŠMT ČR ve formě Závěrečné zprávy (2012).

Z této Závěrečné zprávy o pokusném ověřování Comenia Scriptu z roku 2012 vyplývá, že byl proveden kvalitativní výzkum ve 33 pilotních školách formou experimentu. Z výsledků vyplynulo, že se zvýšila motivace žáků pro psaní a čitelnost psaného projevu u žáků 2. tříd základních škol. Písmo Comenia Script také označili jako snazší žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a leváci.

Přesto Wildová (2012) v závěrečném doporučení nepodněcuje k plošnému zavedení nového písma Lencové pod názvem Comenia Script do škol, jen po dporuje ty školy, ve kterých rodiče mají o nové písmo eminentní zájem.

4 Cíl a metodologie výzkumu

Další šetření bylo uskutečněno na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2012. Cílem předkládaného výzkumného šetření bylo kvalitativně popsat výkony dětí písčím písmem Comenia Script z pohledu učitele prvního stupně základní školy. Došlo k popisu obecných charakteristických chyb, které dělají žáci písčím tímto

písmem v porovnání s žáky běžných tříd, kteří píší klasických psacím písmem. Se žáky píšícími Comenia Script byly vedeny rozhovory na téma oblíbenosti a spokojenosti s tímto písmem.

Kladli jsme si několik problémových otázek.

- Bude písmo Comenia Script v písemném projevu žáků čitelnější a úhlednější než klasické jednotažné lineární písmo?
- Budou mít žáci píšící Comenia Script potíže s určováním hranice slov ve větě?
- Budou žáci píšící písmem Comenia Script lépe napodobovat původní určenou předlohu písma než žáci píšící lineárním jednotažným písmem podle standardní předlohy?

Zjištěné odpovědi na problémové otázky.

První problémová otázka:

Je písmo Comenia Script čitelnější a úhlednější než klasické písmo?

Objektivně jsme nezjistili, že by u klasického lineárního písma byla nějakým způsobem zhoršená čitelnost. Existuje však předpoklad, že v dalších letech školní docházka a také v dospělosti (za předpokladu, že jedinec bude dál používat psací písmo) se čitelnost zhorší více než u žáků, kteří se učili psát nespojitě a v dalším životě u toho zůstanou. V otázce úhlednosti odpovídáme na problémovou otázku kladně. Písmo Comenia Script je úhlednější než klasické lineární písmo.

Druhá problémová otázka:

Budou mít žáci píšící Comenia Script potíže s určováním hranice slov ve větě?

Je možné předpokládat, že žáci píšící písmem Comenia Script budou mít problémy s rozdělováním slov ve větě či hledáním správné hranice slov ve větě. Také tento předpoklad se potvrdil. Podle našeho názoru si žáci z důvodu nespojitosti písma neuvědomují hranice slov ve větě a dělají v tomto jevu chyby.

Třetí problémová otázka:

Budou žáci píšící písmem Comenia Script lépe napodobovat původní určenou předlohu písma než žáci píšící lineárním jednotažným písmem podle standardní předlohy?

Došlo ke zjištění, že žáci píšící podle písma Comenia Script lépe napodobují původní určenou podobu písma než žáci píšící jednotažným lineárním písmem. I na tuto otázku odpovídáme kladně. Předlohové tvary písma Comenia Script jsou mnohem jednodušší než u běžného písma. Je tedy logické, že žáci tyto tvary snáze a přesněji napodobí.

4.1 Použité metody výzkumu

Pro potvrzení či vyvrácení výše uvedených problémových otázek jsme použili **analýzu dokumentů žáků – diktátů a školních sešitů**. Analýze byly podrobeny obě skupiny žáků, jak skupina žáků píšících CS, tak kontrolní skupina žáků píšících klasickým písmem. Obě skupiny psaly identický diktát. Byly porovnávány kvalitativní znaky písma (čitelnost, úhlednost, úměrnost, stejnosměrnost, velikost písmen, hustota a sklon písma). Dále byla hodnocena celková úprava sešitů.

Další metodou byl **rozhovor** se žáky. Jednalo se o hloubkový, polostrukturovaný rozhovor, který poskytl informace o dotazované osobě. Použili jsme rozhovory se žáky pomocí několika otevřených otázek, jejichž odpovědi byly zaznamenávány na audio-nahrávku.

4.2 Charakteristika a zkoumaného vzorku

Šetření bylo provedeno v lednu 2012. Ze všech ZŠ v ČR byly záměrným výběrem zvoleny školy, ve kterých probíhá pilotní program písma CS. Dále byla prostým náhodným výběrem metodou losování zvolena jedna základní škola. V této škole jsme zvolili 2. třídu. Jednalo se o 13 žáků, 7 dívek a 6 chlapců, kteří nastoupili k základnímu vzdělávání v roce 2010.

Pro srovnání vzorku žáků jsme opět prostým náhodným výběrem, metodou losování, zvolili běžnou základní školu, jejíž 2. ročník se stal kontrolní skupinou. Ve třídě bylo 17 žáků, 8 chlapců a 9 dívek. Opět žáci stejného věku.

4.3 Analýza výsledků šetření

Z pohledu učitele primární školy je pozitivní vlastností písma Comenia Script úhlednost písma, a to za jakýchkoliv okolností. Čitelnost písma se jeví na primární škole jako jeden ze základních cílů výuky psaní. Vzhledem k tomu, že žáci primární školy používají vlastní písemné dovednosti ve všech předmětech a oblastech, zejména v opisu, přepisu, doplňování, vyplňování, dopisování, psaní slov, vět, diktátů a později i zápisků z naukových předmětů, je čitelnost písma velmi důležitá. Z analýzy dokumentů u žáků píšících klasickým písmem jsme v předvýzkumu ověřili, že se u starších žáků písmo spíše zhoršuje co do úhlednosti a čitelnosti.

Sklon písma je u žáků píšících písmem Comenia Script spíše stojatý, avšak je stejnoměrnější než u klasického lineárního písma. Původně se žáci učí psát stojatě a posléze písmo nakloní. I když písmo nenakloní, jeví se písmo celkově úhlednější, neboť každé písmeno je stejně nakloněno, nenakloněno a písmo jako celek se jeví „učesanější“. Na rozdíl od psacího písma, kde může dojít k jinému sklonu každého písmene při jejich napojování.

Hustota a rytmizace písma nahrávají klasickému písmu. Písmo Comenia Script se pro žáky jeví jako nevýhodné v tom, že žáci nemají jasnou představu o velikosti mezer. Vzhledem k tomu, že nemají představu o velikosti mezer mezi jednotlivými písmeny, nemají představu ani o velikosti mezer mezi jednotlivými slovy a zejména mezi předložkami a slovy. Na rozdíl od klasického písma, které bývá plynulejší a mezery jsou adekvátně velké. Žáci nerozlišují několik typů mezer.

Tvary písmen jsou zejména pro žáky obtížnější u klasického písma, a to u psaní velkých písmen. Jestliže žák napíše v jedné větě písmeno třemi různými způsoby ve třech různých velikostech a se třemi různými sklony, nepodporuje to příliš celkovou úhlednost. Žáci píšící písmem Comenia Script jsou schopni lépe a častěji dodržet originální tvar písmen.

Žádný žák, který psal klasickým lineárním písmem, v diktátě nepoužil rozdělovník a nerozdělil slovo na konci řádku. Vždy psali žáci tak, aby slovo nemuseli rozdělit. Nebylo tedy možné posoudit, zda žáci mají tuto dovednost zvládnutou lépe či hůře. Žáci píšící písmem Comenia Script měli s rozdělováním slov a s určováním hranice slov ve větě obecně poměrně značné problémy. Předložky psali společně se slovy dohromady, nebo mezera nebyla zřetelná. Naopak některá slova rozdělovali na dvě části naprosto nepatřičně. Domníváme se, že tyto komplikace způsobila skutečnost, že písmena nejsou svázána, ale každé se píše samostatně. Takže žáci si nezafixují, že slovo je jednotka, kterou lze rozdělit pouze za určitých pravidel. Pokud žáci píšící klasickým písmem dělali chyby pouze ve slovech s předložkami (*utety, zatýden*), nebo ve slově (*v šichni*), naopak žáci píšící Comenia Skriptem dělali tyto chyby (*pečedobře, praznin y, všich ni, budemesihrát, při jede*).

Výše uvedené příklady považujeme za největší problém, který je třeba metodicky doladit.

Celková úprava dokumentů byla lepší u žáků píšících písmem Comenia Script. Není pravděpodobné, že by tito žáci byli pečlivější, ale jejich písemné dokumenty budí ten dojem. Zajímavým momentem výzkumu bylo zjištění, že písmo Comenia Script lépe vyhovuje chlapcům. Pomocí tohoto písma píšou chlapci úhledněji než dívky, což se jeví jako opačný fenomén než u jednotazného lineárního písma, které více vyhovuje dívkám.

Žáci píšící Comenia Skriptem jsou se svým písmem spokojeni a zjevně dobře motivováni. Jestliže žáci porovnávají vzhled písma jednotazného lineárního a písma Comenia Script, jednoznačně se jim líbí písmo Comenia Script. Někteří žáci projevíli názor, že jednotazné písmo je pro psaní obtížnější.

Využití pro pedagogickou praxi

Z analyzovaných výsledků lze závěrem konstatovat, že klady písma Comenia Script spočívají především v dobré čitelnosti a úhlednosti písma. Žáci se písmo naučí poměrně rychle a vyhovuje jim. Tuto novou předlohu písma dokážou žáci lépe pochopit a napodobit.

Nevýhodou písma se jeví skutečnost, že žáci nerozlišují hranici slov v písmu.

Zajímavým zjištěním také bylo, že písmo Comenia Script více vyhovuje chlapcům. Ti píší tímto písmem úhledněji než děvčata.

Problémem se také jeví nákladnost učebních pomůcek pro CS. Jak uvádí Mladá fronta Dnes ze dne 22. 3. 2013, písanky pro CS pomáhají zejména žákům píšícím levou rukou a žákům se specifickými poruchami učení při výuce psaní. Avšak pokud by tyto písanky měly sloužit všem prvňákům, finanční zatížení škol při nákupu pomůcek je tak velké, že je nemožno realizovat, a to ani za přispění z dotací MŠMT ČR.

Přikláname se tedy k názoru Radky Wildové (2012), že písmo Comenia Script je vhodné jako písmo alternativní, ale v žádném případě by se nemělo zavádět plošně do všech prvních tříd.

Literatura

- Bartošová, I., Maněnová, M. & Třečková, E. (2012) *The New Comenia Script to Schools*. Online Procedia Social and Behavioral Sciences: December, 2012 cit. 9. 4. 2013. Dostupné z http://ac.els-cdn.com/S1877042812056595/1-s2.0-S1877042812056595-main.pdf?_tid=a7163714-817d-11e2-b899-00000aab0f02&acdnat=1362038924_a41d64afb1e1fe16ec2891bcaa49766c
- Čapka, F. & Santlerová, K. (1994). *Vývoj písma v kostce*, Brno: Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová.
- Doležalová, J. (1998). *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Frouzová, K. (2013). Nové písmo pro školáky brzdí cena. *Mladá fronta Dnes*, 22. 3. 2013. 69 (24), 1–3.
- Lencová, R. (2008). *Comenia Script: praktický manuál*. Praha: Svět.
- Lencová, R. (2011). Comenia Script – Projekt nového psacího písma. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 10, 50–54. (a)
- Lencová, R. (2011). Comenia Script jako výzva pro učitele, děti i rodiče. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 12, 38–41. (b)
- Penc, V. (1961). *Metodika psaní: Prozatímní učebnice pro pedagog. školy pro vzdělání učitelů národních škol*. 2. nezm. vyd. Praha: SPN.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Štefflová, J. (2011). Nechceme měnit jedno písmo za druhé. *Učitelské noviny*, 18, 8–9.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Tisková zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Comenia Script – pozitivní motivace pro psaní*. [online] [cit. 2013-1-20] Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-pozitivni-motivace-pro-psani](http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-pozitivni-motivace-pro-psani).

Tisková zpráva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Comenia Script jako alternativní písmo pro školky. [online] [cit. 2013-1-4] Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky](http://www.msmt.cz/pro-novinare/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky)

Úplné znění školského zákona. [online] [cit. 2010-8-11] Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb).

Kontakt:

PhDr. Martina Fasnerová Ph.D.

PdF UP v Olomouci

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Žižkovo nám. 5

779 00 Olomouc

martina.fasnerova@upol.cz

tel.: 585 635 110

Mgr. Martina Drahoňovská

Krajčířova 174

511 01 Turnov

DrahonovskaMartina@seznam.cz

tel.: 732 343 544

KONFERENCE ICOLLE 2013

Ve dnech 17.–18. září 2013 se ve Křtinách u Brna konal pátý ročník mezinárodní konference ICOLLE věnované problematice celoživotního vzdělávání. Organizátorem konference, jíž se zúčastnili také zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Jihomoravského kraje, byl tým pracovníků Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně pod vedením doc. PhDr. Dany Linhartové, CSc.

Účastníci konference jednali ve čtyřech tematických sekcích: Vzdělávání pedagogických pracovníků, Profesní vzdělávání, Seniorské vzdělávání a Projektové řízení. Postupně se věnovali otázkám profesního vzdělávání nejen v přípravě učitelů odborných předmětů pro střední školy a odborná učiliště, ale také problematice připravovaného kariérního řádu pro učitele, jehož pojetí a implementace by měla významně přispět k etablování učitelské profese v České republice. Jedním z témat byl také rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků a otázky osobnostní a pedagogicko-psychologické přípravy učitelů odborných předmětů. Představeny byly tuzemské a mezinárodní projekty výzkumu v oblasti celoživotního vzdělávání a jeho metodologické problémy. Ve svých příspěvcích se autoři dále zaměřili na vztah formálního a neformálního učení, kariérní růst pedagogických pracovníků, na analýzu, evaluaci a management kvality odborných kurzů organizovaných v rámci celoživotního vzdělávání. Velká pozornost byla věnována také seniorské problematice, mezi jinými mezigeneračnímu učení, potenciálu vzdělávání seniorů, či ergoterapii u starších dospělých. Příspěvky z konference jsou publikovány ve sborníku anotací a v plném znění na CD.

Výuka sportovních her na středních školách po zavedení školních vzdělávacích programů v České republice

Vladimír Süss, Petra Matošková,
Klára Grabcová, Petra Pravečková

Abstrakt

Cílem příspěvku je analyzovat aktuální situaci obsahu vyučování sportovních her ve výuce tělesné výchovy na gymnáziích po zavedení školních vzdělávacích programů. Základní metodou bylo anketní šetření. Výzkum byl realizován pomocí nestandardizované ankety určené učitelům tělesné výchovy na středních školách. Výsledky našeho šetření ukazují na jistou konzervativnost v přístupu ke školním vzdělávacím programům v případě zařazení sportovních her. Tomu odpovídají i zjištěné názory učitelů na tvorbu školních vzdělávacích programů. Pesimistické názory učitelů jsou v souladu s výsledky studií, které jsme provedli i na základních školách, které byly publikovány v diplomových pracích (Šrámek, 2007; Kučera, 2008; Máca, 2009).

Ukazuje se, že pro výuku sportovních her na středních školách jsou vhodné tradiční hry v České republice jako je fotbal, basketbal, volejbal a házená a stále častěji se prosazuje do výuky florbal. Netradiční sportovní hry jsou využívány sporadicky.

Klíčová slova: sportovní hry, školní vzdělávací programy, tělesná výchova.

Teaching of games in secondary schools in the Czech Republic after establishment of School Educational Programmes

Abstract

The aim of this paper is to analyze the current situation of teaching content of games in teaching physical education in secondary schools after establishment of School Educational Programmes. The basic method was questionnaire survey. The research was conducted using a non standardized questionnaire for teachers of physical education in secondary schools. The results of our survey suggest a certain conservatism in access to its educational programs for inclusion of sports games. This is also indicated by teachers' opinions on educational programs. Pessimistic views of teachers are consistent with the results of studies that we conducted on primary schools, which were published in dissertations (Šrámek, 2007; Kučera, 2008; Máca, 2009). It shows out that for the teaching of games in secondary schools are appropriate traditional games in the Czech Republic as football, basketball, volleyball and handball and increasingly promotes the teaching floorball. Unusual sports games are used sporadically.

Key words: sports games, School Educational Programmes, analysis of school curriculum.

Úvod a teoretická východiska

V současné době probíhá v Čechách reforma školství v celoevropském kontextu vývoje moderní pedagogiky a vzdělávacích systémů jednotlivých evropských i mimoevropských států (Zeman, 2006). Většina zemí Evropské Unie (EU) mění své vzdělávací systémy, zejména na základě doporučení a trendů v ostatních zemích EU. Reformy jsou ovlivněny jednak tradicemi jednotlivých zemí, ale také tím, jak se jednotlivé země měnily a reformovaly své systémy v minulosti. Zásadní změny v systémech nastaly v postkomunistických zemích, Španělsku a Portugalsku, jiná situace je ve Velké Británii a Nizozemí (Košík a kol., 2006).

S platností od 1. ledna 2005 byl v České republice přijat nový zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ten stanovuje zásady a cíle vzdělávání, systém vzdělávacích programů, jimiž se má cílů dosahovat (Struktury systému vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě, 2008). Pro každý obor vzdělávání se vydávají tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné

pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů (zákon 561/2004 Sb., §3, odst. 2).

Podle zákona 561/2004 Sb., §5, odst. 1, „školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů)“.

Vláda České republiky schválila 7. dubna 1999 hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999 (Kotásek a kol., 2001). Zavázali se k vytvoření vládního dokumentu tzv. „Bílé knihy“, která obsahuje záměry a doporučení k rozvoji školství, a která se podílí na utváření národní vzdělanosti. Konečná podoba Národního programu rozvoje vzdělávání byla schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001.

Na základě školského zákona a Bílé knihy se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání (NPV), který stanovuje požadavky na vzdělávání, jež jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku. Dále sem patří RVP, které stanovují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují pak ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Tvorba a schvalování RVP probíhá postupně podle stupně vzdělávání (Jeřábek, Krčková a Hučínová, 2007). Zavádění rámcového, potažmo školního vzdělávacího programu, do praxe bylo rozděleno do několika fází. Povinnost zahájit výuku podle nové koncepce měly všechny základní školy od září 2007. Školy, které již měly vytvořený školní vzdělávací program, zahájily výuku v 1. a 6. třídách už v září 2005. Pro střední školy schválilo MŠMT dne 24.7.2007 RVP pro gymnázia. Nejpozději 1. 9. 2009 měly školy povinnost začít vyučovat podle svých ŠVP, a to v prvních ročnících čtyřletých gymnázií a tomu odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. V RVP jsou definovány kromě jiného vzdělávací oblasti.

Vzdělávací oblasti jsou nové okruhy, které jsou tvořeny obsahově blízkými vzdělávacími obory. Na úrovni ŠVP teprve vznikají vyučovací předměty, které si škola stanovuje sama na základě vzdělávacích oborů. Tím vzniká propojení témat z různých oborů nebo dokonce integrace oborů do jednoho předmětu. Vzdělávací obsah na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je v RVP rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Informatika a informační a komunikační technologie. Každá vzdělávací oblast obsahuje charakteristiku vzdělávací oblasti, cílové zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávací ob-

sah. Tělesná výchova spolu s výchovou ke zdraví patří do 7 vzdělávací oblasti „Člověk a zdraví“ (Jeřábek, Krčková a Hučínová, 2007). RVP vymezuje pro gymnázia tři oblasti činností, které mají stanovené očekávané výstupy. Jsou to činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení. Pro každou oblast činností je stanoveno doporučené učivo. Sportovní hry jsou zařazeny do oblasti činností ovlivňující úroveň pohybových dovedností.

Pro sportovní hry dále doporučuje podle podmínek školy alespoň dva druhy her. Dále tedy nestanovuje, které hry, ani jejich množství. To už záleží jen na učitelích. Pro srovnání v *učebních osnovách Tělesné výchovy* (1996) se uvádí, že při nevhodných prostoro-rových podmínkách je možné zařadit pouze základní herní dovednosti z doporučených her (basketbal, házená, volejbal, fotbal) a soustředit se na jiné sportovní hry. Psotta a Draxler (2006) uvádí, že učitelé doporučují v tělesné výchově v prvních dvou ročnících gymnázia zařazovat větší počet SH, ve 3. a 4. ročníku se specifikovat jen na jednu až dvě SH, které jsou oblíbené ve třídě.

1 Výzkumné šetření

Cílem příspěvku je analyzovat aktuální situaci obsahu vyučování sportovních her ve výuce tělesné výchovy na gymnáziích po zavedení školních vzdělávacích programů. Výzkumná sonda má povahu deskriptivní studie na základě anketního šetření.

1.1 Sledovaný soubor

V tomto příspěvku jsou zpracované výsledky dvou skupin respondentů, kteří se zúčastnili našeho průzkumu dobrovolně, bez nároku na odměnu. Pro zjištění údajů o výuce sportovních her v současnosti byla vybrána skupina učitelů na středních školách v ČR a pro porovnání se stavem těsně před zavedením ŠVP byla oslovena skupina studentů Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze (UK FTVS) studijního oboru Tělesná výchova a sport.

První sledovaný soubor tvořili učitelé (87 žen a 66 mužů) z celkem 153 středních škol v celé ČR. Výběr nelze považovat za náhodný, neboť byl závislý jednak na účasti učitelů na semináři „Tělo Praha 2010“ a jednak na distribuci pomocí studentů UK FTVS na jejich pedagogické praxi na středních školách. Celkový úvazek TV a délku praxe oslovených učitelů ukazujeme v tab. 1. Návratnost dotazníků tvořila 48 %.

Tabulka 1

Charakter sledovaného souboru (n = 153)

Celkový úvazek TV		
	n	%
větší část úvazku	95	62,1
menší část úvazku	20	13,1
celý úvazek, ale mám i druhou aprobaci	31	20,3
celý úvazek, mám jen aprobaci TV	7	4,6
Délka praxe		
do 5 let	35	22,9
6–10 let	22	14,4
11–20 let	30	19,6
nad 20 let	66	43,1

Druhým sledovaným souborem byli studenti UK FTVS oboru TVS. Celkem se průzkumu zúčastnilo 273 (184 mužů a 89 žen) studentů UK FTVS průměrného věku $21,3 \pm 1,4$ let. Výsledky tedy odpovídají výuce sportovních her na SŠ před zavedením ŠVP, vzhledem k zadávání ankety v hodinách sportovních her byla návratnost 100%.

1.2 Metody sběru dat

Anketa

1. Pro potřeby práce byla převzata a upravena anketa pro učitele základních škol, kterou jsme vytvořili při řešení diplomových prací (Šrámek, 2007; Kučera, 2008 a Máca, 2009).

Otázky byly vytvořeny dle doporučení Jeřábka (1998). Anketní formulář pro učitele tělesné výchovy obsahoval 16 uzavřených otázek. Rozbor výsledků je proveden analýzou četností odpovědí na anketní otázky s kvalitativním popisem možných příčin. První část ankety tvořily otázky týkající se učitele samotného (délka praxe, vzdělání, úvazek...), druhá část vybavení a podmínek školy pro výuku TV a třetí část ankety tvořily otázky týkající se učiva TV. Z těch jsme vybrali pouze otázky týkající se výuky sportovních her.

2. Pro srovnání rozložení a množství vyučovaných různých sportovních her ve výuce TV před zavedením ŠVP jsme vytvořili anketu pro studenty UK FTVS. Otázky se týkaly pouze osobní anamnézy, (pohlaví, věk) a výběru sportovních her, se kterými se studenti seznámili při výuce na středních školách před nástupem na UK FTVS. Jednalo se o polouzavřenou otázku: které sportovní hry jste hráli ve výuce TV na střední škole a následoval výčet sportovních her, kde studenti měli označit pouze ano či ne. Hodnocení této otázky bylo pomocí četnostní analýzy.

2 Výsledky a diskuse

První a druhá část ankety se zabývala kromě osobní anamnézy (výsledky jsou uvedené ve sledovaném souboru) podmínkami pro výuku tělesné výchovy ve škole. Výsledky týkající se vybavení pracovišť tělesné výchovy na školách prezentujeme v tabulkách 2, 3, 4.

Tabulka 2

Vybavení Vašeho kabinetu tělesné výchovy je:

	n	%
kvalitní a používané	92	60,1
kvalitní, ale část není používána	7	4,6
vybaven na výuku max. 4 sportovních her	44	28,8
nedostatečně vybaven (pro výuku méně než 4 sportovních her)	10	6,5

Výsledky ukazují, že vybavení pracovišť pro výuku sportovních her je poměrně dobré, téměř třetina (64,7 %) respondentů označila vybavení jako kvalitní, ale i další odpovědi jsou poměrně pozitivní (pouze 6,5 % respondentů uvádí nedostatečné vybavení pro výuku sportovních her).

Tabulka 3

Výuka ve vnitřních prostorech probíhá:

	n	%
v tělocvičně, která má rozměry alespoň hřiště na basketbal	88	57,5
v tělocvičně, která má rozměry alespoň jako hřiště na volejbal	41	26,8
v tělocvičně, která nemá rozměry ani hřiště na volejbal	24	15,7
v místnosti, která není tělocvična	0	0,0

Tabulka 4

Vnější prostory Vaší školy jsou:

	n	%
multifunkční hřiště s umělým povrchem	82	53,6
hřiště s přírodním povrchem nebo asfaltovým, určené pro sportovní aktivity	41	26,8
okolí školy není přímo uzpůsobeno hodinám TV a sportovním aktivitám	17	11,1
park nebo jiné veřejné prostranství	13	8,5

Výsledky uvedené v tabulkách 3 a 4 ukazují, že podmínky pro výuku sportovních her na sledovaných školách jsou na poměrně dobré úrovni. Velké procento multifunkčních hřišť bylo vzhledem k dostupným technologiím budováno v posledních letech, pravděpodobně na základě grantů měst či z EU.

Další část ankety byla věnována obsahu výuky. V první otázce nás zajímala celková struktura učiva rozdělená na jednotlivé sporty. V tabulce 5 ukazujeme výsledky odpovědí na otázku „Odhadněte prosím (v procentech), kolik času věnujete jednotlivým oblastem výuky v ročnících“. Výsledky ukazují na poměrně podobné rozložení uvedených sportovních disciplín v jednotlivých ročnících.

Tabulka 5

Procentuální tematické rozložení pohybových aktivit v jednotlivých ročnících středních škol.

	víceleté gymnázium					gymnázium			
Sport/ročník	5 [%]	6 [%]	7 [%]	8 [%]	9 [%]	1 [%]	2 [%]	3 [%]	4 [%]
Atletika	22,2	25,9	25,6	24,2	26,8	23,1	23,1	23,4	19,6
Gymnastika	20,0	19,1	20,0	18,9	18,2	19,8	17,1	17,6	15,2
Plavání	0,0	5,9	4,4	0,6	1,2	3,0	3,9	2,1	2,1
Sportovní hry	39,4	35,9	37,1	33,3	37,6	38,7	41,5	41,5	48,2
Aktivity v přírodě	6,9	6,9	7,1	6,9	7,4	7,5	6,9	7,1	5,9
Jiné	11,5	6,4	5,8	16,1	8,8	8,0	7,6	8,3	9,1

Vysoké zařazování sportovních her do programu každého ročníku jistě nepřekvapuje vzhledem k tomu, že sportovní hry jsou využívány celoročně a podle oblíbenosti u žáků patří k preferovaným pohybovým aktivitám (Šrámek, 2007; Kučera, 2008; Máca, 2009 a Grabcová, 2011). Naopak malé zastoupení plavání není také překvapením, o zařazení výuky plavání mohou uvažovat pouze učitelé, kteří mají k dispozici bazén přímo ve školním areálu, stejně tak i využívání aktivit v přírodě je většinou dáno prostředím, ve kterém se škola nachází, nebo jak uváděli učitelé i ve využití kurzů a pak není jejich celkové procentuální zastoupení vysoké. Atletika společně s gymnastikou tvoří ve všech ročnících poměrně vysoké zastoupení zde musíme konstatovat, že obě sportovní odvětví jsou „sezónními“ sporty atletika je vyučována v podzimním i jarním období, kdy jsou venku příznivé podmínky a naopak gymnastika v zimě v tělocvičně. V další části se budeme věnovat problematice výuky sportovních her. Potěšitelným výsledkem průzkumu je, že počet vyučovaných sportovních her, tedy nabídka studentům, zůstává dostatečně pestrá, jak naznačují výsledky uvedené v tabulce 5. Jak ukazují výsledky výzkumu jsou poměrně málo do výuky na středních školách zařazovány netradičních sportovních her s výjimkou florbalu, který naopak je zařazován pro dívky i chlapce poměrně často.

Tabulka 6

Rozložení netradičních SH ve výuce TV na SŠ

SH	Muži [%]	Ženy [%]	SH	Muži [%]	Ženy [%]
badminton	6,4	3,8	miniházená	2,6	2,6
beach volejbal, fotbal...	3,8	3,8	nohejbal	9,0	0,0
brännball	6,4	6,4	lakros	1,3	0,0
futsal	5,1	3,8	šachy	1,3	0,0
hokej	3,8	3,8	T-ball	1,3	0,0
hokejbal	5,1	2,6	tenis	5,1	3,8
indianica	1,3	1,3	tchoukbal	6,4	2,6
korfbal	6,4	3,8	ultimate	1,3	1,3

Výsledky odpovědí učitelů na využívání různých druhů sportovní her ukazují na poměrně širokou paletu výběru pro studenty. Tradičně jsou zařazovány hry jako basketbal, fotbal, volejbal a házená a v posledních letech k této velmi využívané kategorii se přiřadil florbal, jako sportovní hra, která v České republice stále více a více nabývá na popularitě. Pro školní tělesnou výchovu je tato sportovní hra vhodná především pro levné vybavení hráčů (plastová hokejka a míček). Mantinely, což je poměrně drahé vybavení pro sportovní využití florbalu na většině škol nejsou zapotřebí. Do kategorie více využívaných sportovních her lze zařadit softball (baseball) a friesbee. Tyto sportovní hry lákají studenty zejména pro jejich v Čechách netradiční náčiní (rukavice a pálka pro softball a létající disk pro friesbee). Ostatní netradiční sportovní hry jsou ve školách využívány poměrně málo.

Výsledky průzkumu studentů na UK FTVS ukazují na podobné rozložení výuky sportovních her na SŠ před zavedením ŠVP. Při porovnání s preferencí učitelů jsou rozdíly především ve využití házené (u učitelů až 70% pro muže a u studentů cca 30%) Druhou hrou, ve které se studenti s učiteli neshodují, je vybíjená. Její zařazení do výuky na střední škole je překvapivé, jedná se o průpravnou hru, která má své opodstatnění na škole základní.

Z pohledu tematického rozložení pohybových aktivit v jednotlivých ročnících středních škol se ukazuje trend zařazování sportovních her do výuky více než z jedné třetiny ve všech ročnících gymnázia. Není ani překvapující zařazení sportovních her téměř v polovině času věnovaného TV v závěrečném ročníku. Z pohledu zařazení jednotlivých sportovních her do výuky na středních školách je patrné, že nedošlo po zařazení ŠVP k výrazným změnám. Z pohledu vybavení škol pro výuku sportovních her docházíme ke kladnému zjištění, že většina škol má odpovídající vybavení a prostory pro výuku, což koresponduje se zjištěním Grabcové (2011), která uvádí i další vybavení pro netradiční sportovní hry typu lakros, ringo, tchoukbal apod. Grabcová (2011) též uvádí oblíbenost sportovních her v pořadí volejbal, frisbee a florbal na stejné úrovni, lakros,

softbal/baseball, ringo a basketbal také rovnocenně a s velkým odstupem skončil korfbal a tchoukball.

Posledním problémem, který řešíme v tomto příspěvku, je otázka, jak se dívají učitelé na zavedení Školních vzdělávacích programů do vzdělávacího systému v ČR. Vzhledem ke krátké době po povinném zavedení ŠVP jsme nepředpokládali velmi pozitivní ohlas, ale výsledky uváděné v tabulce 5 nás poněkud překvapily. Pouze 14 % dotazovaných uvádí pozitivní přínos pro vzdělání studentů.

Tabulka 7

Zavedení ŠVP vidíte jako:

	n	%
přínos pro vzdělání mládeže	21	13,7
více práce pro učitele	31	20,3
více zbytečné práce pro učitele	49	32,0
nic se nezměnilo	52	34,0

Z výsledků, které nám výzkum přinesl, je patrný negativní přístup učitelů ke změnám ve školském systému. Nový vzdělávací program pro ně žádnou změnu ani přínos nepřináší. Možnosti tvorby vlastního ŠVP, vlastních předmětů a možnost učit podle vlastních osnov jsou přeci lákavé. Přesto učitelé považují tyto změny za zbytečnou práci navíc. U většiny dotázaných zůstala výuka SH stejná, beze změn nebo došlo k jejímu prohloubení. A pouhých 14 % považuje změnu vzdělávacího systému za přínos pro vzdělávání mládeže. Naše výsledky zcela korespondují s výsledky studií, které jsme prováděli od zavedení školních vzdělávacích programů. Šrámek (2007) zkoumal ve své práci, jaké změny přinese nový školský systém. Více než polovina (53 %) dotazovaných učitelů odpověděla, že žádné změny nenastanou. Pesimistický postoj k novému vzdělávacímu systému se potvrdil i v dalších pracích Mácy (2009) a Kučery (2008).

Kromě kritiky ze strany učitelů se reforma střetává i s malým zájmem veřejnosti. Výzkum provedený Sociologickým ústavem Akademie věd přinesl srovnatelné výsledky. Až 59 % respondentů bylo spokojeno s podobou základního a středního školství a téměř třetina (36 %) si myslí, že změny ve školství jsou nutné a 18 % uvádělo, že se o danou problematiku nezajímají (Basl, Straková a Veselý, 2006).

Závěr

Výsledky našeho šetření ukazují na jistou konzervativnost v přístupu ke školním vzdělávacím programům v případě zařazení sportovních her. Tomu odpovídají i zjištěné názory učitelů na tvorbu školních vzdělávacích programů. Oproti minulosti je kvalitní

posun ve vybavení kabinetů tělesné výchovy pro výuku sportovních her. Sportovní hry jsou fenoménem současné doby, jak ukazuje nejen jejich zařazení do programů výuky TV, ale i obliba u studentů středních škol, jak nám ukázal výzkum, jehož výsledky jsme zde přímo nepublikovali (Grabcová, 2011). Ukazuje se, že pro výuku sportovních her na středních školách jsou vhodné tradiční hry v České republice jako je fotbal, basketbal, volejbal a házená a stále častěji se prosazuje do výuky florbal. Netradiční sportovní hry jsou využívány sporadicky. Důvody jejich malého využívání jsme nesledovali.

Literatura

- Basl, J., Straková, J. & Veselý, A. (2006). Základní a střední školství: Po větší změně není poptávka. In *Postoj obyvatel České republiky k aktuálním reformám* [on-line]. Sociologický ústav AV ČR. [cit. 2011-03-01]. Dostupné z: <www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/Prezentace_TK_Reformy.ppt> .
- Grabcová, K. (2011). *Využití netradičních sportovních her v hodinách TV v rámci školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
- Jeřábek, H. (1998). *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Jeřábek, J., Krčková, S. & Hučínová, L. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Košák, P. (2006). Reformuje celá Evropa. In *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20školství%20v%20CR.pdf>>.
- Kotásek, J. a kol. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: Tauris.
- Kučera, D. (2008). *Využívání sportovních her v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol*. Diplomová práce Praha: UK FTVS.
- Máca, V. (2009). *Využívání sportovních her v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
- Psotta, R. & Draxler, D. (2006). Výuka sportovních her na českých gymnáziích: didaktické koncepty učitelů – expertů. *Česká kinantropologie*, 10, 1, 29–44.
- Šrámek, J. (2007). *Sportovní hry v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol v Plzni*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*) [online]. c2004, poslední revize 27.2.2006 [cit. 2011-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm>.
- Zeman, V. *Reforma školství v České republice*. In *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20školství%20v%20CR.pdf>>.

Studie byla realizována s podporou Výzkumného záměru MŠMT ČR MSM 0021620864.

Kontakt:

doc. PhDr. Vladimír Süß, Ph.D.
Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy
Josef Martího 31
162 52 Praha 6 – Veveřslavín
e-mail: suss@ftvs.cuni.cz

Recenze a krátká sdělení

Cesty k pedagogice obratu

Magdalena Marešová

LUKÁŠOVÁ, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Profesorka Hana Lukášová, která stojí od roku 2000 v čele ostravské Katedry pedagogiky pro primární a alternativní vzdělávání, odkazuje už samotným názvem své monografie *k pedagogice obratu* jako směru pedagogického uvažování, jež toto pracoviště dlouhodobě rozvíjí. Jde o pojetí spojené s okruhem spolupracovníků profesora Zdeňka Heluse, pro něž jsou dítě a jeho osobnost východiskem nejen k promýšlení otázek spjatých s výukou a vzděláváním, ale i k osobnímu jednání. Také Hana Lukášová se dlouhodobě angažuje jak ve výzkumu (za svůj přínos získala vloni čestné uznání České asociace pedagogického výzkumu ČAPV), tak i v úsilí o proměnu pedagogické praxe, například při podpoře ZŠ waldorfské v Ostravě či uvnitř hnutí Přátel angažovaného učení PAU.

Kniha je rozčleněna do deseti kapitol. Kapitola první vytváří spolu se dvěma posledními jisté zarámování – právě zde autorka promýšlí otevřené otázky spojené s *pedagogikou obratu*. Uvnitř tohoto rámce nalezne čtenář sedm kapitol, v nichž je líčeno sedm cest, po nichž se pedagogické myšlení XX. století k celostnímu pojetí edukace ubíralo. K bližšímu představení si autorka vybrala reformně pedagogické koncepce M. Montessoriové, C. Freineta, jenskou školu P. Petersena, waldorfské školy R. Steiner-a, pragmatickou pedagogiku J. Deweyho, antiautoritativní pedagogiku A. J. Neilla a konečně východiska anti- či post-pedagogů (von Braunmühla, von Schoenebecka, Illiche a dalších). Jako hlavní kritérium výběru koncepcí zde slouží právě celostní pohled na dítě a úcta k lidské svobodě, o níž jde autorce především.

U knih reflektujících pedagogické myšlení v historické perspektivě může vzniknout nebezpečí, že zůstanou přehledem idejí bez vazby na problémy, které musí řešit přítomnost. Tomuto nebezpečí předchází Hana Lukášová tím, že u každého z vybraných reformně pedagogických směrů vždy znovu nabízí k promýšlení základní otázky: o ja-

kou filosofii edukace se opírá? Jak chápe možnosti rozvoje dítěte? A ovšem také – jaké inspirace nabízí pro dnešek? Čtenář vedený hlubším zájmem o myšlenkový svět vybraných autorů by neměl být zklamán stručností odpovědí na nastolené otázky. Autorčin přehled reformně pedagogických koncepcí ukazuje, kde ona sama nalézá podněty k vlastnímu přemýšlení, aniž by si činila nárok na úplnost výčtu nebo usilovala o vyčerpávající analýzu. Tento přístup staví čtenáře před primární úkol pedagogického myšlení – promýšlet stále znovu otázky po podstatě výchovy a hledat na ně vlastní odpovědi.

Většina reformně pedagogických pojetí, jimž se autorka věnuje, je přibližována z literatury česky psané nebo alespoň v češtině dostupné. Pokud téma čtenáře hlouběji zaujme, může se tak dozvědět více z odkazů na dostupné publikace – k jednotlivým koncepcím a autorům jsou citováni Singule, Cipro, Rýdl, Průcha, Svobodová a Jůva, Štech či Tomková, Matulčíková, Kasper, Śliwerski, Prokop, Švec a další. Autoři zde o to, „aby po přečtení textu bylo možné volit inspiraci k tvorbě individuálních projektů autorských tříd nebo autonomních škol v rámci školních vzdělávacích programů“ (s. 5). Poněkud rušivě mohou na čtenáře působit četné typografické chyby – je to drobnost, avšak pečlivější technická korektura ze strany univerzitního nakladatelství by vydávané publikaci byla prospěla.

Jedním z charakteristických rysů textů z oblasti sociálních věd je, že se dotýkají nejen *idejí*, ale i *pragmat*, totiž činů, jednání konkrétních lidí. Autory to vždy znovu staví před rozhodnutí, zda k tomuto jednání zaujmou hodnotící postoj (přístup normativní), anebo zůstanou u popisu (přístup deskriptivní). Normativní přístup zvolený Hanou Lukášovou odlišuje recenzovanou knihu od monografií, kde jsou reformně pedagogická a alternativní pojetí vzdělávání představena převážně deskriptivně (například M. Matulčíkové *Reformno-pedagogické a alternativné školy* z roku 2007 nebo *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* J. Průchy, které vyšly vloni ve třetím, aktualizovaném vydání). Normativní přístup si v sociálních vědách zjednáva legitimitu tím, že autor reflektuje hodnotovou základnu, na níž stojí. Právě to činí Hana Lukášová v první a v posledních kapitolách knihy přihlášením se k celostní „pedagogice obratu.“ Touto reflektovanou normativitou autorka bezprostředně koncepčně navazuje na svou předchozí publikaci *Kvalita života dětí a didaktika*. Práce, kterou v roce 2010 vydalo nakladatelství Portál, je ojedinělá tím, že důsledně vztahuje základní didaktické kategorie k široce chápaným potřebám dítěte a ty se pokouší operacionalizovat do možností každodenní podoby výuky, aby byl text využitelný i pro pedagogy v praxi, nejen pro odborníky.

Pedagogika obratu není neutrální pojem. Je to niterně prociťovaná výzva k jednání, k akci – a v tomto smyslu je recenzovaný text po mém soudu velmi autentický a cenný. Svým rozsahem, zaměřením a vyzněním má charakter výzvy, aby se pedagogové nebáli následovat příkladu reformátorů, kteří pohlíželi na dítě v celku jeho životních možností a také podle toho jednali. *Verba movent, exempla trahunt*, doufá Hana Lukášová,

když vyzývá učitele, aby se podle příkladu reformátorů stali takřikajíc porodníky „nové a vlastní cesty životem a profesí“ (s. 110) a tím pomohli na svět edukační kultuře obratu.

Kontakt:

Mgr. Magdalena Marešová

Katedra pedagogiky a psychologie

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

Pozvánka na konferenci***Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP X***

Jménem Oborové rady doktorského studijního programu Pedagogika a Ústavu pedagogiky a sociálních studií na PdF UP v Olomouci si Vás dovoluujeme pozvat na jubilejní desátý ročník mezinárodní konference studentů/tek doktorských studijních programů, s názvem *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP X*. Toto setkání je příležitostí pro diskusi, výměnu názorů a zkušeností studentů DSP různých univerzit, jejich školitelů, dalších odborníků i laické veřejnosti.

Konference se uskuteční ve dnech 27.–28. listopadu 2013. První konferenční den bude věnován samotnému prezentování příspěvků, do plenárního zasedání přijali pozvání prof. Eliška Walterová, prof. Jan Průcha a doc. Miroslav Dopita. Následující den proběhnou dva metodologické semináře, a to v českém jazyce pod vedením Dr. Petra Knechta, a v anglickém jazyce vedený dr. Pavlem Rudnickim. Další informace a přihlášku naleznete na internetových stránkách: www.pedagogikadsp.cz.

Historické kontexty reformního a alternativního vzdělávání

Lenka Janská

KASPER, T., (ed.). (2012). *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Publikace zpracovaná kolektivem autorů pod vedením doc. PhDr. Tomáše Kaspera, Ph.D. se věnuje reformnímu a alternativnímu vzdělávání. Autory jednotlivých kapitol jsou vysokoškolští učitelé nebo pedagogové, kteří působí na některé z alternativních škol. Jde o výstupní text projektu ESF *Moderní učitel* realizovaného na Fakultě přírodovědně-humanitní Technické univerzity v Liberci v letech 2008–2012.

Obsahově lze publikaci rozdělit do dvou částí. V první části se autoři zaměřují na historické kontexty reformně pedagogického hnutí a na reformně pedagogické koncepce Rudolfa Steinera a Marie Montessori. Druhá část publikace se zaměřuje na úvahy o současných aktuálních alternativách ve vzdělávání. Pozornost je věnována otázkám čtenářské gramotnosti, průřezovým tématům (osobnostně sociální výchova), výuce cizích jazyků i otázkám alternativ v současné kurikulární reformě očima vybrané skupiny učitelů. Tato kniha je dobrým začátkem studia reformního a alternativního vzdělávání. Najdeme zde historický vývoj reformního a alternativního vzdělávání, ale také aktuální příklady a tipy pro školní praxi.

Autorem první kapitoly *Alternativní a reformní pedagogika – historické exkurzy a aktuální kontexty* je Tomáš Kasper. Reformy školy a vzdělávání jsou v historii školství a vzdělávání jedno z nejčastějších témat. V současné době se spíše zabýváme aktuálními požadavky na reformy vzdělávání, ale historickou dimenzi bychom neměli opomíjet. Autor poukazuje na provázanost zrodu moderní školy a reformy školy například z 19. století: koncept přirozené výchovy, úcta k dítěti, otevřenost školy vůči rodině,

zdravá výchova atd. Dále autor popisuje počátky a rozvoj reformně pedagogického hnutí v 19. a 20. století v českém prostředí. Nakonec shledává, že mezi reformním a alternativním školstvím existují podobné cíle, vzorce a praktiky.

Následující příspěvek Dany Kasperové *Otevřenost a uzavřenost reformně pedagogického hnutí* je pohledem na tři významné aspekty reformně pedagogického hnutí na konci 19. století a na počátku 20. století. Věnuje pozornost konceptům společnosti a vývoji v diskusi reformně pedagogického hnutí. V neposlední řadě poukazuje na otevřenost reformního hnutí, která se projevovala v rámci mezinárodní spolupráce a setkávání reformních pedagogů.

První dvě kapitoly publikace čtenáře uvedou do problematiky a historie alternativní a reformní pedagogiky. Třetí stať Jany Konvalinkové se věnuje reformní koncepci Rudolfa Steinera a nese název *Hlavní tematické okruhy výuky 1.–5. třídy waldorfských škol – zdroje pro pedagogické alternace*. Autorka popisuje základní principy waldorfské pedagogiky podle Rudolfa Steinera. Zabývá se výukou v 1.–5. třídě na těchto školách a líčí, co je pro tyto třídy typické. V první třídě je to pohádka, ve druhé třídě jsou to bajky, příběhy ze života svatých, ve třetí třídě pak starý zákon a poznávání světa: práce na poli, řemesla. Ve čtvrté třídě se žáci seznamují s mýty, v páté třídě s mytologickými příběhy ze starověké Persie, Indie, Egypta a Řecka. Důležitou roli zde hraje eurytmie – pohybové umění, v jehož rámci se děti učí kultivovat pohyb. Pohádky, bajky, biblické příběhy, mýty a mytologie tvoří základní pilíře k poznání i pochopení světa. Nejsou však zúžené na hodiny čtení či povinnou četbu, jež jsou z kontextu vytržené, ale tvoří pevnou základnu ve výchově člověka.

Autorkou čtvrté kapitoly s názvem *Báseň jako součást hodnocení na waldorfské škole* je Ivana Zejdová. Zabývá se zde hodnocením ve waldorfské pedagogice, které sleduje rozvoj dítěte ve třech duševních oblastech – v myšlenkově poznávací, citově prožitkové a činnostně volní. Hodnocení žáků probíhá slovní formou s přihlédnutím k jejich individualitě. Na konci školního roku žáci obdrží závěrečné vysvědčení s osobní charakteristikou a s ohodnocením výkonu v jednotlivých předmětech. Součástí vysvědčení je báseň. Báseň složí nebo vybere třídní učitel a měla by vyjadřovat podstatné žákovy rysy. Autorka také popisuje, jak žák s touto básní pracuje v průběhu celého následujícího školního roku. Jedenkrát týdně recituje svůj text před třídou. Děti znají nejen svoji báseň, ale i básně ostatních spolužáků, lépe se poznávají a vztahy ve třídě se dále rozvíjejí. Důležitá je také vhodná volba rytmu a kvality hlásek u básní. Například pro každý typ temperamentu osobnosti se hodí jiný rytmus. Na konci příspěvku autorka uvedla několik básní s krátkou charakteristikou žáka, pro kterého byla vybrána.

V páté kapitole *Koncept přípravy a dalšího vzdělávání waldorfských učitelů* popisuje Dušan Pleštil historii vzdělávání učitelů na waldorfských školách (např. přípravné kurzy pro učitele nově založené waldorfské školy). Vystihuje základní cíl vzdělávání waldorfských učitelů – a to péči o rozvoj individuality budoucích učitelů. Shrnuje základní prvky přípravy waldorfských učitelů v seminářích i v současné době: antroposoficko-antro-

pologické poznání člověka a jeho vývoj, umělecké činnosti k prohloubení praktického poznání člověka, metodicko-didaktické kurzy a seminární cvičení jako přípravu na praxi vyučování. Důležitou roli také hraje sebevýchova a rozvoj učitelovy osobnosti.

Pedagogice Marie Montessoriové se v šesté kapitole *Pomůcka v pedagogické koncepci Marie Montessori* věnuje Jana Duňková. Didaktické pomůcky jsou v pedagogice Marie Montessori jedním ze základních pilířů. Vedou dítě k samostatnosti, jsou využívány pro smyslový rozvoj a rozvoj myšlenkových operací dítěte. Autorka líčí vlastnosti didaktické pomůcky ve třídě: konkrétnost, kontrola chyb, estetičnost, činnost, kvalita pomůcek – nikoliv jejich kvantita, umístění ve třídě, svobodný výběr z pomůcek. Dále popisuje užívání didaktické pomůcky ve vyučování: důležité je zaměřit pozornost na jeden jev, představit pomůcku, předcházet chybám v používání pomůcek. Používání pomůcek podle principů pedagogiky Marie Montessori může napomoci ke zkvalitnění učení v běžných třídách ZŠ.

Publikace se dále zaměřuje na současné alternativy ve výuce. Otázce pojetí a rozvoje čtenářské gramotnosti se věnuje příspěvek Jitky Jursové a nese název *Čtenářská gramotnost v realitě současné české školy*. Autorka se přiklání k názoru, že dnešní děti méně čtou knihy. Může to být způsobeno tím, že dnešní generace má poměrně více možností, jak trávit volný čas, než měla v době socialismu. V důsledku těchto změn literatura ustupuje do pozadí. Další příčinu vidí v tom, že pokud nechtou rodiče, nechtou ani jejich děti, tudíž škola již tuto situaci nezachrání. Ve svém příspěvku autorka uvádí několik výzkumů o četbě knih a tisku z posledních let. Uvádí i čtenářskou gramotnost v mezinárodním srovnání, kde žáci českých škol nemají dostatečnou úroveň čtenářských kompetencí. Autorka vyzdvihuje vliv školní knihovny na zlepšení čtenářské gramotnosti u žáků, avšak u nás tyto knihovny bohužel mají nízkou úroveň. Dále popisuje metody rozvíjení čtenářské gramotnosti a shrnuje je do několika bodů, např. osvěta a posilování čtenářství, využití spolupráce s rodinou, práce s knihou ve výuce, školní knihovna jako informační, kulturní a vzdělávací centrum školy.

Osmodesátou kapitolou s názvem *Moderní učitel a čtenářská gramotnost* napsala Jarmila Sulovská. Tento text se snaží nastínit, jak je možné zvrátit nepříznivé výsledky českých žáků ve výzkumech čtenářské gramotnosti. Autorka uvádí několik faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost, mezi ně patří vhodná skladba čítanek a učebnic literární výchovy, rodina a podnětné prostředí, klidné a přátelské klima ve třídě a ve škole. Dále se zaměřuje i na učitele, kteří by se měli více věnovat vlastní přípravě na hodinu. Učitelé by se měli ve vyučování zaměřit na pět typů činností: obecné porozumění textu, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a formy textu. Důležitý je také vhodný výběr metod a forem práce k rozvoji čtenářské gramotnosti. Příklady některých z nich uvádí autorka v textu. Čtenářská gramotnost patří mezi aktuální témata doby a tyto dva články se snaží nejen poukázat na nedostatky v českých školách, ale také navrhnout určitá řešení pro zlepšení čtenářské gramotnosti u žáků.

Příspěvek *Využití strukturované dramatické hry při realizaci osobnostní a sociální výchovy*, jehož autorkou je Ivana Honsnejmanová, charakterizuje průřezové téma osobnostní a sociální výchova. Definuje dramatickou výchovu a popisuje možnosti při realizaci OSV. Dále se věnuje cílům dramatické výchovy a blíže vysvětluje její principy. Zajímá se také o dramatické metody ve vyučování a osobnost učitele dramatické výchovy. Podrobně seznamuje čtenáře s technikou strukturovaného dramatu. Popisuje role, funkce učitele, stavbu strukturovaného dramatu, metody a techniky – verbální, s pantomimou a jednáním v roli, grafické a zvukové, na závěr náměty pro strukturované drama.

Desátá kapitola, kterou její autor František Tůma nazval *Možnosti integrace ICT do výuky anglického jazyka v kontextu základního vzdělávání v České republice*, chce seznámit čtenáře s vybranými otázkami používání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzdělávání. Popisuje komunikační potřeby současné mladé generace a klasifikuje různé způsoby použití technologií ve výuce. Věnuje se možnostem uplatnění ICT ve výuce anglického jazyka a prezentuje výsledky vybraných empirických šetření. Nakonec shrne možné problémy spojené s integrací ICT do výuky a možnosti pregraduální přípravy učitelů anglického jazyka v této oblasti.

Celou publikaci uzavírá příspěvek Oto Dymokurského *Alternativy v českém školství pohledem účastníků kurzů zaměřených na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Autor zde reflektuje pohledy vybrané skupiny učitelů na současné aktuální vzdělávací otázky v dané oblasti. Uvádí názory na kurikulární reformu, další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), pojetí alternativ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a odlišnost žáků jako zdroj alternativ ve vzdělávání.

Mgr. Lenka Janská
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: lenka.janska@post.cz

Kariérové poradenství na středních školách

Petr Hlad'o

ŠÍMOVÁ, B., ČERNÝ, J., ŠUSTROVÁ, M. (2012). *Kariérové poradenství na středních školách*. Brno: Tribun EU.

Rozhodování o další vzdělávací či profesní dráze na konci střední školy představuje závažnou etapu v celoživotním procesu kariérového vývoje, neboť jedince významným způsobem směřuje, ovlivňuje jeho blízkou i vzdálenější profesní perspektivu a řadí se tak mezi nejdůležitější kroky v lidském životě. Vzhledem k vývojovým specifikům pozdní adolescence a charakteristikám českého vzdělávacího systému se jedná o náročné rozhodování s řadou kritických momentů, které je u žáků často doprovázeno pocity neklidu, úzkosti a zmatku. Mnohým žákům navíc chybějí informace o možnostech vzdělávání a světě práce a vzhledem k nízkému stupni sebepoznání nevědí, jakým individuálním potenciálem disponují. Důsledkem je, že se na konci střední školy poměrně často nerozhodují optimálně, brzy přicházejí na to, že jejich volba nebyla správná, a v řadě případů jsou nuceni provést reorientaci.

Náročnost a důležitost tohoto rozhodování jsou důvody, proč se B. Šímová, J. Černý a M. Šustrová ve své publikaci s názvem *Kariérové poradenství na středních školách* zaměřili na problematiku kariérového poradenství na středních školách. Sami si velmi dobře uvědomují, že klíčovým prvkem při přípravě žáků na volbu další vzdělávací a profesní dráhy jsou kvalifikovaní učitelé a kariéroví poradci. Na ně je publikace primárně zaměřena, přičemž si klade za cíl posílit odborné kompetence pedagogů v této oblasti. Jak autoři sami deklarují v úvodu práce, kromě zvyšování znalostí pedagogů středních škol v oblasti kariérového poradenství chtějí posílit „jejich chuť a odhodlání být aktivní v této nelehké, avšak velmi zajímavé a potřebné oblasti jejich profese“ (s. 7).

Publikace je členěna do sedmi kapitol, v nichž jsou čtenáři postupně seznámeni se základními pojmy používanými v kariérovém poradenství (kap. 1), historií a současností kariérového poradenství v České republice (kap. 2), kariérovým poradenstvím v průběhu života (kap. 3), speciálními oblastmi kariérového poradenství a vybranými skupinami klientů (kap. 4), metodami využívanými při kariérovém poradenství (kap. 5), rozvojem pracovních kompetencí žáků (kap. 6) a využitím koučinku v kariérovém poradenství (kap. 7).

První kapitola je zaměřena na základní pojmový aparát využívaný v kariérovém poradenství. Zařazení kapitoly s pojmovým aparátem je logické, neboť je předpokladem, aby čtenář textu publikace správně (a jednoznačně) porozuměl. V první kapitole jsou vymezeny pojmy volba povolání, volba další vzdělávací dráhy, výchova k povolání, výchova k volbě povolání, úvod do světa práce, profesní vzdělání, vzdělávací dráha, profesní dráha, profesní kariéra, kariérní (profesní) orientace, poradenství pro volbu povolání a kariérní/kariérové (profesní) poradenství. B. Šímová se při vymezování pojmů opírá o Pedagogický slovník a poznatky z vybrané odborné literatury. Ne vždy se však autorce podařilo naplnit vytyčený cíl, a to sjednotit pojmosloví tak, aby bylo jasné, v jakém smyslu budou jednotlivé termíny v publikaci používány. Obzvláště problematické je vymezení kariérového poradenství, jež je i součástí názvu práce. Autorka z nejasného důvodu spojila do jedné subkapitoly pojmy kariérové poradenství, kariérní poradenství a profesní poradenství. Otázkou je, zdali jde skutečně o synonyma, nebo je intenze těchto pojmů odlišná. Terminologická jednotnost by jistě zvýšila odbornou úroveň publikace, ale i celkové porozumění dané problematice.

Ve druhé kapitole je nastíněna historie kariérového poradenství a jeho současná podoba. Popsány jsou instituce a služby kariérového poradenství poskytované v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. B. Šímová poměrně dobře zmapovala systém kariérového poradenství v České republice. Tuto skutečnost lze hodnotit pozitivně, neboť se pedagogičtí a poradenští pracovníci participující na kariérovém poradenství a přípravě žáků na volbu další vzdělávací a profesní dráhy musí v poradenském systému velmi dobře orientovat. Jen tak budou totiž schopni zprostředkovat informace o poradenských institucích a jejich službách svým žákům a v případě potřeby je do vhodného zařízení nasměrovat. Jistým úskalím této kapitoly je, že v některých případech není evidentní, zdali je popisován aktuální stav, nebo historické uspořádání kariérového poradenství. Zvláště patrné je to u Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Národního ústavu odborného vzdělávání a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, které byly k 1. červenci 2011 sloučeny do Národního ústavu pro vzdělávání. Použitý přítomný čas při popisu těchto (již neexistujících) institucí vede k mylné představě jejich existence. V kapitole navíc zcela absentuje popis školských poradenských zařízení a poskytování kariérového poradenství na středních školách.

Kariérové poradenství v průběhu života je tématem třetí kapitoly. Poznatky E. Ginzberg, D. E. Supera a dalších teoretiků kariérového vývoje ukazují, že rozhodování spojené se vzdělávací a profesní dráhou není jednorázovým aktem, ale celoživotním vývojovým procesem, během kterého jedinec usiluje o nalezení optimálního vztahu mezi přípravou na povolání, vytyčenými profesními cíli a realitou světa práce. Z toho je zřejmé, že kariérové poradenství využívají lidé nejrůznějších věkových kategorií. B. Šimová se vzhledem k cílové skupině čtenářů zaměřila na popis „kariérového poradenství“ na základních, středních a vysokých školách. Třetí kapitola je ve srovnání s ostatními velmi stručná a dá se říci, že obsah nekoresponduje s jejím názvem. Čtenář zde totiž nenalezne informace o specifikách kariérového poradenství pro klienty v různých stadiích kariérového vývoje, ani o provázanosti služeb pro různé věkové kategorie klientů. V této kapitole je navíc patrné chybné použití odborné terminologie, kdy kariérovým poradenstvím autorka označuje výchovu k volbě povolání. Přípravu žáků na volbu další vzdělávací a profesní dráhy v rámci formálního kurikula však nelze podle definice uvedené v první kapitole považovat za kariérové poradenství. Upozornit je třeba i na skutečnost, že v současné době již není příprava žáků základních a středních škol na volbu další vzdělávací a profesní dráhy realizována na základě metodických pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale podle rámcových vzdělávacích programů.

Při kariérovém poradenství je třeba přistupovat ke každému klientovi individuálně. Čtvrtá kapitola s názvem Speciální oblasti kariérového poradenství je zaměřena na specifické skupiny klientů, konkrétně na nerozhodné jedince, jedince s více volbami, jedince s nereálnou volbou, jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a jedince nadané. Tato kapitola jednotlivé skupiny klientů stručně charakterizuje a naznačuje možnosti poradenské práce s nimi.

Velkým přínosem pro kariérové poradce na středních školách je *pátá kapitola*, která se věnuje metodám využívaným při kariérovém poradenství. Tato kapitola vychází z teze, že podstata kariérového poradenství by měla spočívat v hledání co největšího souladu mezi osobností konkrétního člověka a zvolenou pracovní pozicí se všemi jejími specifiky. Na jejím začátku je stručně uvedeno dělení diagnostických metod. Z nich jsou podrobněji rozebrány rozhovor, pozorování, testové metody a projektivní techniky. Zpracování kapitoly je přehledné, teoretické informace jsou doplněny kazuistikou, na které jsou nastíněny možnosti a limity metod práce užívaných v kariérovém poradenství a dostupných diagnostických prostředků. B. Šimová, autorka kapitoly, upozorňuje, že v textu nejsou vymezeny všechny dostupné metody, ale pouze vybrané, které se osvědčily v testové baterii používané při psychologické diagnostice žáků středních škol v rámci projektu Rozvoj kariérového poradenství na středních školách Jihomoravského kraje řešeného v letech 2011–2012.

Úspěšné zahájení pracovní dráhy je ovlivněno mnoha aspekty. J. Černý v šesté kapitole s názvem Rozvoj pracovních kompetencí žáků přináší vhled do světa práce a procesu získávání zaměstnání. Kapitola je koncipována s ohledem na učivo průřezového

tématu Člověk a svět práce, v jehož rámci by měli učitelé připravit své žáky na písemnou i verbální sebeprezentaci při jednání s potenciálními zaměstnavateli, vysvětlit jim podstatu pracovního poměru, práva a povinnosti zaměstnanců, zaměstnavatelů a základní aspekty soukromého podnikání.

Závěrečná sedmá kapitola se zabývá využitím koučinku v práci kariérového poradce. První část je věnována základním principům a podstatě koučování obecně, druhá je zaměřena na zarámování kariérového koučování a třetí na konkrétní využití koučinku a techniky, které může kariérový poradce na střední škole využít. Koučování je velice efektivní metodou rozvoje a vedení lidí. M. Šustrová na základě teoretických východisek i četných praktických ukázek dokládá, že se jedná o metodu využitelnou i u žáků středních škol, „pro objevování sebe sama v profesní oblasti“ (s. 105).

Při celkovém hodnocení lze konstatovat, že kniha *Kariérové poradenství na středních školách* je psána odborným a přitom srozumitelným jazykem. Z obsahového hlediska na jednom místě syntetizuje nejdůležitější informace o kariérovém poradenství, což je jejím hlavním přínosem. Publikaci lze proto doporučit začínajícím učitelům průřezového tématu Člověk a svět práce a všem učitelům participujícím na přípravě žáků středních škol k volbě další vzdělávací a profesní dráhy, pro něž může být dobrým startem pro studium dané problematiky. Zkušenosti poradenství a pedagogičtí pracovníci, kteří chtějí získat o kariérovém poradenství hlubší a praktičtější orientované informace, však nebudou knihou B. Šimové, J. Černého a M. Šustrové zcela uspokojeni, a pro další rozšíření svých profesních kompetencí budou muset vyhledat jiné odborné zdroje.

Kontakt:

PhDr. Petr Hladý, Ph.D.
Institut celoživotního vzdělávání
Mendelova univerzita v Brně
Zemědělská 5, Brno 613 00
e-mail: hlado@mendelu.cz

Academic English – Akademická angličtina

Vlasta Galisová

ŠTĚPÁNEK, L. & DE HAAFF, J. (2011). *Academic English – Akademická angličtina. Průvodce anglickým jazykem pro studenty, akademiky a vědce*. Praha: Grada.

„Angličtina představuje v současnosti jazyk stěží přehlédnutelný“. Slova autora z úvodní kapitoly publikace *Akademická angličtina* výstižně charakterizují potřebnost textu. Setkávání s anglickým jazykem se totiž nevyhneme, ať chceme, či nechceme. O to více pak na akademické půdě, v prostředí vysokého školství i vědy, kde nutnost se vzdělávat s sebou přináší i nutnost znalosti světových jazyků. Akademický jazyk je svébytnou součástí každého jazyka a stejně je tomu i v angličtině. Jedinečnost této publikace spočívá zejména v tom, že je napsána v českém jazyce. Dosud bylo možno čerpat znalosti z oblasti tzv. „*academic writing*“ pouze v jazyce původním, tedy anglickém. To samozřejmě předpokládalo již pokročilejší znalost jazyka. V uvedené publikaci je čtenáři nabídnuta možnost vstoupit do tajů, zákoutí i celé šíře problematiky akademického psaní velmi přístupnou a zajímavou formou a navíc v jeho jazyce, v jazyce českém.

Čtveřice odborníků, tvořená třemi pracovníky Centra jazykového vzdělávání Masarykovy Univerzity v Brně a rodilou mluvčí Janice de Haaff, představuje ideální složení autorského kolektivu. Přítomnost tzv. „*native speaker*“ i českých odborníků umožňuje pohled na dotčené jazyky, jejich korelaci i snadnější pochopení pro českého čtenáře bez obavy, že by snad ryze „český“ pohled mohl přinést nižší úroveň odbornosti. Oblasti zájmu hlavního autora PhDr. Libora Štěpánka, Ph.D. jsou měkké dovednosti tzv. „*soft skills*“, např. ústní projev v angličtině, akademické psaní a využití technologií ve výuce jazyků. Rodilá mluvčí, Janice de Haaff, MEd, BEd vystudovala pedagogiku na Concordia University v Kanadě a technologie ve vzdělávání na Manchester University ve Velké Bri-

tánii. V poslední době se mimo jiné podílela na tvorbě programu akademické angličtiny na Beijing Normal University v Číně. Dalšími autory jsou Mgr. Alena Hradilová, Ph.D., která se specializuje na akademickou a právnickou angličtinu a využití videokonferenčních technologií ve výuce odborného jazyka, a Ing. Bc. David Schüller, jenž poskytuje jazykovou podporu pro studenty se specifickými potřebami.

Publikace uvádí první kapitolou čtenáře do problematiky akademické angličtiny a jejího uplatnění (přednášky, prezentace, semináře, individuální studium, veškeré písemné práce spojené s vědeckou prací a v neposlední řadě i administrativní postupy spojené se studiem či prací v zahraničí). Všímá si také akademických dovedností „*academic skills*“, které při uplatňování akademické angličtiny musíme zvládat. Uvedené dovednosti jsou v podstatě shodné s obecnými jazykovými dovednostmi a znalostmi. Zahrnují znalost slovní zásoby „*vocabulary*“ a mluvnice „*grammar*“ i dovednost čtení s porozuměním „*reading*“, poslechu „*listening*“, mluvení „*speaking*“ a písemného projevu „*writing*“. Všechny jsou postupně rozebírány v dalších šesti kapitolách s důrazem právě na specifickou akademického jazyka. Každá kapitola je doplněna mnoha praktickými cvičeními (řešení si může čtenář zkontrolovat v přehledném klíči v závěru publikace). Jako velmi přínosné spatřuji uvedení užitečných webových odkazů na závěr jednotlivých kapitol, které poskytují zájemci další prostor k samostudiu. Všechny kapitoly také obsahují vyjádření vztahu dané dovednosti k Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky (dále SERR).

Ačkoliv je text primárně určen pro jazykovou úroveň B2, C1 dle SERR, ani začátečník se nemusí obávat jeho využití. Druhá kapitola, věnovaná rozvoji slovní zásoby si všímá obecné akademické slovní zásoby, doplněné upozorněním na nutnost znalosti odborné terminologie a zejména na rizika dvojznačnosti terminologie. Právě začátečník uvítá i podkapitolu věnovanou práci se slovníkem, která je nedílnou součástí jakékoliv práce s cizojazyčným textem.

Jakkoliv je právě na poli akademické angličtiny chápání co největšího významu jednotlivých slov důležité, pro plynulost, klid a jazykové sebevědomí není možné opomenout ani pravidla stavby jazyka. Mluvnice tvoří další ze základních pilířů, na kterých můžeme stavět kvalitní a trvalé znalosti řeči. Autoři vybírají ve třetí kapitole ze široké oblasti gramatických pravidel a pouček zejména poznatky, které mohou pomoci alespoň částečně k lepšímu uchopení specifické výšece anglického jazyka. Začátečníkům se snaží poradit, jak gramatické jevy uchopit, v jakých základních krocích postupovat. Jako velký klad vnímám snahu autorů o vlastní pohled na problematiku. V žádném případě se nesnaží suplovat tradiční anglické gramatiky, jichž je na knižním trhu nepřeberné množství. Všímají si cíleně mluvnických okruhů, které jsou nějakým způsobem důležité právě pro oblast akademické angličtiny a poskytují čtenáři určitou sérii cvičení právě k těm gramatickým specifikům, která mají pro komunikaci v univerzitním prostředí nějaký význam. Jsou to zejména slovní druhy a jejich zásadní význam pro pregnantnost akademického textu a z oblasti syntaxe pak především základní znalost slovosledu, která je pro sdělení v anglickém jazyce klíčová.

Jak již bylo uvedeno, další kapitoly rozpracovávají jednotlivé jazykové dovednosti: čtení psaní, poslouchání a mluvení. V části věnované poslechu by mohl být oprávněně očekáván jako doplněk učebnice i zvukový nosič, aby čtenář cíleně procvičil vybrané aspekty této jedné z nejobtížnějších jazykových dovedností. V současné době můžeme najít na internetu mnoho různých poslechových cvičení a aktivit. Autoři se absencí zvukového nosiče možná záměrně vyhnuli zbytečnému navýšení ceny publikace. Čtenář se však nemusí obávat, v závěru kapitoly je mu opět nabídnuto mnoho užitečných a inspirativních odkazů, přinášejících různé reálné poslechy, záznamy přednášek i běžných komunikačních situací, často doplněných videozáznamem.

Domnívám se, že publikace postihuje všechny základní rysy jazyka, které jsou pro mluvený a písemný projev v akademickém světě důležité. Čtenář na vyšší jazykové úrovni snad může být poněkud zklamán jistým zjednodušujícím přístupem autorů. Pokud je však snahou poskytnout informace co nejširšímu spektru čtenářů různých jazykových úrovní, není zřejmě možné se jistému zjednodušení vyhnout. O to více nadějí vzbuzuje zmínka autorů v závěru naznačující zájem i nadále přicházet s dalšími publikacemi a v nich se pokoušet o hlubší vhledy do problematiky akademického angličtiny.

Kontakt:

Mgr. Vlasta Galisová
SOU stavební, přísp. org.
Boženy Němcové 22, Opava
e-mail: vlasta.g@centrum.cz

Tvoříme a publikujeme odborné texty

Vlasta Galisová

ŠIROKÝ, J. (2011). *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Brno: Computer Press.

Každý student vysoké školy je dříve či později postaven před úkol napsat odborný text. To, co se zpočátku jeví jako zcela jednoduché, se bez patřičné pomoci postupně může stát neřešitelným. Na knižním trhu nachází začínající autor inspiraci a radu například v publikacích autorů Jadwigy Šanderové (2009), Světlý Čmejrkové (1999), Zdenka Šestáka (2000) a dalších. Význam a potřeba jednoznačného hodnocení výsledků vědy a výzkumu však neustále roste, a tak je kvalita zpracování odborných textů často jedním z určujících faktorů úspěšnosti. Na tento vývoj reaguje publikace kolektivu autorů pod vedením Jana Širokého *Tvoříme a publikujeme odborné texty*, vydaná nakladatelstvím Computer Press v roce 2011. Přináší další cenné informace a může mít značný praktický význam nejen pro úplné nováčky ve vědecké práci, ale i pro zkušené vědce.

Kniha si klade nesnadný cíl seznámit čtenáře, či spíše uživatele (jak jej autoři sami nazývají) nejen se základními pravidly psaní odborných textů i některými elementárními technikami vědecké a odborné práce, ale být zároveň jakýmsi průvodcem při dlouhé cestě od myšlenky k realizaci odborného výstupu. Již úvodní slova textu připomínají skutečnost, že teprve publikováním a prezentací dosažených výsledků vědy a výzkumu je možné uvedené výsledky podrobit diskuzi odborné veřejnosti a potvrdit jejich platnost. Primárně je tedy publikace určena pro začínající vědce, studenty vysokých škol, tvůrce diplomových, bakalářských či jiných kvalifikačních prací. Má však značný praktický význam i pro zkušené řešitele vědecko-výzkumných projektů v jejich následné úspěšné prezentaci.

Prof. Ing. Jan Široký, CSc., se ve svém odborném výzkumu zabývá daňovou teorií a praxí a napsal mnoho úspěšných knih. Pracuje ve vědeckých institucích a je řešitelem výzkumných prací, především v rámci GAČR. Autory jednotlivých kapitol jsou dále Ing. Michal Menšík, Ph.D., který se odborně zaměřuje na manažerské účetnictví, měření výkonnosti neziskového sektoru a problematiku didaktiky manažerského účetnictví, Mgr. Ivana Olecká zaměřující se zejména na oblast sociologie zdraví a rodiny, PhDr. Dana Pokorná, autorka řady studijních textů a odborných článků v oboru andragogika, a Mgr. et Mgr. Michaela Vaněčková, profesně se profilující v oblasti kulturního managementu a problematiky vysokoškolské didaktiky.

Publikace je členěná do devíti kapitol a sleduje tak výzkumnou práci od přípravné fáze, přes realizační proces až po její závěrečnou etapu, tj. vlastní prezentování výsledků odborné práce. Základním pojmům vědy a výzkumu, volbě tématu odborné práce, projektu odborného výzkumu a jeho osnovy, ale také otázce správně formulované hypotézy se věnuje úvodní kapitola. Jsou zde uvedeny informační zdroje a jejich struktura, standardy pro identifikaci základních dokumentů a zdroje dokumentů.

Stručný přehled metodologie vědy a klasifikaci vědeckých metod následně uvádí kapitola druhá. Vymezuje pojmy metodologie, metoda a metodika a klasifikuje explanační vědecké metody, jejichž členění je dáno rozdílným typem vědeckého postupu. Jsou zde charakterizovány všeobecné vědní metody (empirické metody) a obecně teoretické metody.

Jedním z velmi dobrých nástrojů výzkumu je statistická analýza, která umožňuje striktně kvantifikovat některé vztahy či závislosti mezi zkoumanými jevy nebo popsat jev samotný. I když je statistika speciální vědní metodou, věnují jí autoři (vzhledem k očekávanému okruhu čtenářů) ve třetí kapitole větší prostor. Seznamují se statistikou popisnou (statistikou polohy a variability) a výpočty průměrných veličin, mediánu, rozptylu, směrodatné odchylky, analýzou závislosti, korelačními koeficienty i regresní analýzou. Všimají si rovněž indexu; základního prostředku časového, prostorového a věcného srovnávání jevů, které představují podíl hodnot, jež daný jev vyjadřují.

Hned v následující kapitole autoři rámcově popisují samotnou metodologii kvantitativního i kvalitativního výzkumu a základní pravidla pro sběr dat i pro jejich vyhodnocování. Vzhledem k širokému záběru publikace však nelze očekávat podrobnější rozpracování a zcela určitě se předpokládá, že si čtenář aktivně vyhledá další odbornou literaturu zaměřenou úžeji na oblast jeho zájmu.

Pátá kapitola se věnuje formální a obsahové stránce vědeckého textu, konečné vizitce badatele. Je jistě nesporné, že i vysoce odborný text může být znehodnocen nekvalitně provedenou formální úpravou. Čtenář je proto seznámen s možnostmi textového editoru, důležitostí tabulek a obrázků (grafů) a jejich typy a také s výňatkem z pravidel českého pravopisu k psaní vědeckých textů. Není opomenuta klasifikace odborných textů z hlediska jejich odbornosti a doporučená struktura vědeckého článku. I když v odborné literatuře neexistuje striktní norma, která by stanovila, co musí každý

vědecký článek obsahovat, existují ustálené prvky původního vědeckého článku, které jsou zde podrobněji popsány.

Vědecká etika, citační norma a bibliografické záznamy, to jsou v současnosti velmi aktuální témata. V rámci různých projektů je vytvářeno mnoho nových učebních materiálů, často odborníky, kteří do té doby nikdy nepublikovali a mnohdy si ani neuvědomují závažnost problematiky spojené se správnou citací, s autorskými právy.¹ Proto právě šestá kapitola může být velmi užitečným zdrojem informací i pro úplně elévny odborné vědecké práce. Zmiňován je nejen autorský zákon z roku 2000 a návrh etického rámce výzkumu spolu s etickým kodexem pro akademické pracovníky, ale zejména citační norma ISO 690 a její dvě varianty. Je zde popsán způsob psaní bibliografických citací a bibliografických odkazů v závislosti na tom, zda se jedná o dokumenty tištěné či elektronické.

Jako jednu z nejpřínosnějších kapitol však hodnotím poměrně krátkou, ale o to důležitější kapitolu následující, která uvádí možnosti publikování, klasifikaci časopisů, a zejména hodnocení publikační činnosti. Tvorba odborných sdělení totiž neslouží jen k vědecké prezentaci, ale může být často i evaluačním faktorem. Kvalita výstupů autorovy činnosti se hodnotí podle různých kritérií, a to jednak z důvodů hodnocení výzkumníka, jednak z důvodu hodnocení instituce, ve které pracuje. Evaluace podle některých sjednocených pravidel může pak sloužit v mezinárodním srovnání. Proto je pozornost v sedmé kapitole věnována scientometrii a vysvětlení scientometrických ukazatelů, jako je tzv. impakt faktor vědeckého časopisu a Hirschův index, zohledňující jak vědecký výkon (počet publikací), tak vliv (počet citací). Přehled uzavírá metodika hodnocení výsledků výzkumu a vývoje v České Republice platná od roku 2010. Tyto informace jsou podle mého názoru o to cennější, že jim v publikacích věnovaných psaní odborných textů nebývá věnováno příliš pozornosti.

Osmá kapitola poskytuje přehled základních používaných druhů a nástrojů komunikace a nabízí návod, jak ovládat vybrané komunikační dovednosti. Závěrečná kapitola navazuje seznámením s principy prezentování a samotnou přípravou prezentací. Jako úvod do problematiky jsou jistě tyto dvě kapitoly velmi užitečné, ale rozhodně nemohou být dostačující. Autoři určitě předpokládají u svých čtenářů další hlubší studium monotematicky zaměřených publikací věnovaných rozvoji komunikačních strategií a rétoriky, neverbální komunikaci i práci s informačními technologiemi, kterých je nyní na knižním trhu nepřeberné množství (Krobotová, 2000; Mikuláščík, 2008).

Kniha obsahuje velmi užitečné přílohy, například JEL Classifcation, přehled v odborné literatuře nejčastěji používaných latinských výrazů, či seznam akademických titulů a hodností. Zajímavý je i výňatek autorského zákona a legislativních pravidel

¹ Jako příklad uvedme rozsáhlý projekt MŠMT „Peníze do škol“, v jehož rámci tvořili digitální učební materiály a pracovní listy nejdříve učitelé základních škol a posléze i pedagogové na školách středních. Z vlastní zkušenosti vím, že správně ocitovat použité zdroje byl často jeden z největších problémů.

vlády, který umožňuje budoucím autorům alespoň orientační pohled na právní stránku tvorby a publikace odborných textů.

Jak sami tvůrci textu zdůrazňují, jejich cílem bylo především vytvořit prvotního průvodce sloužícího přípravě a realizaci klasifikační práce, příspěvku na odbornou konferenci, tvorbě článku a podobně. Autoři poskytují v předložené práci velmi inspirativní a rozsáhlý vhled do problematiky a přinášejí mnoho velmi aktuálních informací. Dovolím si tvrdit, že svým textem i četnými odkazy na další odbornou literaturu a internetové zdroje podněcují začínajícího badatele k dalšímu studiu a sebevzdělávání.

Literatura

- Čmejrková, S., Daneš, F., & Světlá, J. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- Krobotová, M. (2000). *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc: PdF UP
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada.
- Šanderová, J. (2009). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON.
- Šesták, Z. (2000). *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia.

Kontakt:

Mgr. Vlasta Galisová
SOU stavební, přísp. org.
Boženy Němcové 22, Opava
e-mail: vlasta.g@centrum.cz

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.

Sborník příspěvků z konference

Eva Kaněčková

POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J. & BAČÍKOVÁ, A. (eds.). (2012). *Sborník z IX. ročníku konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.* Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II.

V loňském roce vyšel již devátý sborník příspěvků začínajících vědeckých pracovníků a pracovníků, které byly představeny v rámci konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.*, pořádané v roce 2011 v Olomouci. Sborník je sondou do aktuálních trendů širokého tematického, teoretického a metodologického rozpětí výzkumů disertačních prací z oboru Pedagogika, a to nejen v českém, ale i zahraničním prostředí. Příspěvky do publikovaného sborníku byly vybrány na základě recenzního řízení (součástí sborníku jsou také zveřejněná kritéria pro hodnocení kvality příspěvku), jež také zaručuje určitou kvalitu jeho celkové koncepce. Sborník je již po několikáté vydán na interaktivním CD nosiči a díky tomu se stává také více přehlednou a skladnou součástí našich knihoven.

Sborníku je uspořádán do celkem sedmi tematických částí, na 718 stranách nalezeme celkem 84 příspěvků. Tento vysoký počet však nedovoluje konzistentní tematické rozdělení dílčích částí, a proto je často třeba hledat ukryté spojitosti. Přesto ale můžeme ocenit editorky sborníku, které našly určitá přemostění mezi širokým spektrem příspěvků a jednotnou strukturou publikovaného sborníku.

Některá témata můžeme zaznamenat již jako tradiční, spadající do oblastí psychologických a speciálně pedagogických aspektů, dále role učitele a žáka, či didaktické a kurikulární fenomény. Na druhé straně sborník přináší nově podněty nejen pro bádání v historických tématech, čtenářské gramotnosti, ale reflektuje také rostoucí zájem o vzdělávání dospělých.

První tematická část s názvem *Výchova v historických souvislostech* a v kontextu současného kurikula, představuje tedy menší počet historických témat, věnujících se odkazům myšlenek Jana Amose, Komenského, fenoménu Baťova školství, či biografickou reflexi filosofických východisek činnosti Ladislava Michálka. Větší zastoupení je již z řad kurikulárních kontextů současného školství zejména v oblastech mediální, dramatické, sexuální a etické výchovy.

Druhá část nazvaná *Aktuální trendy* obecné a oborových didaktik přináší poznatky z výzkumů zavádění moderních didaktických metod a forem výuky, stejně jako představuje možnosti nových motivačních aspektů.

Výzvy pro přípravu a výkon učitelské profese, tvoří třetí tematickou část, která představuje různorodé pojetí učitele v současné škole, od významu sebereflexe, stylu výuky až po nové trendy pregraduální přípravy.

Čtvrtá část, *Osobnost žáka v současné škole*, zachycuje významné trendy od sociálně patologických jevů, po motivační aspekty studentů a žáků.

Psychologické a speciálně pedagogické aspekty edukace, obsažené v páté části, jsou již tradiční součástí i předchozích sborníků, kdy mezi stálíci témat patří syndrom vyhoření, a dále speciálně pedagogické formy práce s žáky.

Rozvoj čtenářské gramotnosti a další aspekty pre-primárního a primárního vzdělávání, tvoří konzistentní obsah šesté části.

A v závěrečné sedmé jsou představeny oblasti Vzdělávání dospělých a proměny školního vzdělávání v přírodních a technických předmětech, kde nalezneme zajímavé reflexe vzdělávání emigrantů, nezaměstnaných aj., stejně jako nových přístupů k vzdělávání v přírodních a matematických předmětech, z pohledu využití IC technologií.

Sborník můžeme doporučit nejen odborné akademické veřejnosti, ale také budoucím studentům doktorských studijních programů pedagogických oborů zejména jako inspiraci a motivační přínos, na jehož základě je možno sledovat a definovat trendy pro budoucí výzkumné záměry. Stejně tak vnímáme publikované příspěvky jako významné pro pedagogickou praxi, zejména v oblastech kurikulárních a didaktických výzkumů, stejně jako tradičně „neatraktivních“ přírodních a technických předmětů, které mohou obohatit běžnou školní praxi.

Kontakt:

Mgr. Eva Kaněčková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: eva.kaneckova@upol.cz

Pozvánka na konferenci Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní®

Ve dnech 4.–6. 12. 2013 se ve Velkých Bílovicích uskuteční již XIV. ročník mezinárodní konference **Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní®**, tentokrát na téma **Vysokoškolský učiteľ – pozícia medzi vyučováním a výskumom**.

Cílem konference je prezentovat teoretické poznatky i empirické výsledky výzkumů v těchto tematických oblastech:

- 1 **Súčasný stav a vízie pedagogického výskumu na VŠ.**
- 2 **Možnosti a limity vysokoškolského výskumu.**
- 3 **Akčný výskum na VŠ.**
- 4 **Myslenie a uvažovanie vysokoškolského učiteľa.**
- 5 **Začínajúci učiteľ na VŠ.**

Povaha aktivit a náplň činnosti vysokých škol je dnes často diskutovaným tématem. Do centra pozornosti se dostávají pracovníci vysokých škol, kteří by měli být nejen uznávanými odborníky v oblasti, na niž se specializují, ale rovněž by měli být kvalitními učiteli. Právě toto dvojí postavení vysokoškolského učitele má své polarity, ale i komplementarity, by mělo být předmětem diskuse připravované konference.

Z příspěvků, které zazní na konferenci bude vydán recenzovaný sborník na CD, popřípadě budou zařazeny do profilových monografií. Vhodné studie budou zaslány ke standardnímu recenznímu posouzení do redakcí časopisů *e-Pedagogium* nebo *Sociální pedagogika* a případně otištěny.

Další informace vám poskytnete:

PaedDr. Jana Majerčíková, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Fakulta humanitních studií UTB

nám. T. G. Masaryka 1279

760 01 Zlín

e-mail: majercikova@fhs.utb.cz

Organizátoři a partneři konference



Občianske združenie
Výchova – Veda –
Výskum – Vzdelávanie



Ústav školní pedagogiky
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií



Instytut pedagogiki
Fakulty pedagogiki
a psychologii UKW v Bydgoszczy



Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogické fakulty UP v Olomouci



Katedra pedagogiky
Pedagogickej fakulty UKF v Nitre



Asociácia slovanských
profesorov v Sofii

Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

e-PEDAGOGIUM

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice

Ročník 2013, III. 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 2013

Adresa redakce:

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

tel.: +420 585 635 144

e-mail: alena.juvova@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