

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: doc. RNDr. Jan Šteigl, CSc.

Oponenti: doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
doc. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.
Mgr. Ivana Knausová, Ph.D.
doc. PhDr. Miroslav Chráska, Ph.D.
doc. PhDr. Bohumil Novák, CSc.
PaedDr. Anna Stopenová, Ph.D.
PaedDr. Vlasta Jonášková, CSc.
PhDr. Ivana Binarová, Ph.D.
RNDr. Libuše Hrabí, Ph.D.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

ČLÁNKY	7
Rozvoj vybraných studijních kompetencí (osobnostní povahy) u studentů vysokých škol – zkušenosti z Francie	9
Louis Basco, Martina Cichá	
Projekt „Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů“	23
Drahomíra Holoušová, Jiří Kropáč, Čestmír Serafin, Jaroslava Vašutová	
Romové v České republice a multikulturní výchova	37
Hana Krylová, Petr Vašátko	
Záujem študentov o biológiu s použitím informačných a komunikačných technológií	49
Milan Kubiátko	
Motivační aktivita jako nástroj učitele k upoutání žákovy pozornosti	60
Radka Skalková	
Měření matematické gramotnosti v rámci mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2003	70
Anna Šlégrová	
Identifikácia charakteru hrových interakcií u detí s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v priebehu hrových aktivít	82
Erika Tichá	
Skupinová hra ako možnosť identifikácie a riešenia emocionálnych a sociálnych problémov u detí so špecifickými poruchami učenia	99
Erika Tichá	
Rozmanitosť úloh v pracovných sešitech prírodovedy	116
Olga Vránová	

RECENZE	127
Učitel' - škola - zdravie..... Jana Bednářová	129
Kultúrna a sociálna antropológia osobnosti a teórie	131
Zlatica Dorková	
Zraková terapie slabozrakých pacientů s nízkým vize.....	133
Darina Horáková	
Komponenty sebehodnocení pubescentů	135
Olga Ingrová	
Integrovaná výuka na základní škole	137
Pavčina Jahnová	
Etika zdravotní a sociální práce	140
Hana Krylová	
101 metod.....	142
Dita Maryšková	
Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích (Sborník z mezinárodního semináře).....	144
Lenka Melková	
Tvůrčí psaní II aneb jeden žralok je lepší než dvě barakudy.....	145
Kateřina Nogolová	
The Internet and Young Learners.....	151
Světlana Obenausová	
Lies My Teacher Told Me.....	153
Světlana Obenausová	
Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech.....	155
René Szotkowski	

Obsah a forma disertační práce	157
René Szotkowski	
Hlas individuality, psychosomatické pojetí hlasové výchovy.....	159
Petr Špaček	
Kulturní vzorce.....	161
Jaroslav Špelda	
OSTATNÍ.....	163
Vzdělávací programy a společenské vědy.....	165
Zdeněk Novotný	

ČLÁNKY

ROZVOJ VYBRANÝCH STUDIJNÍCH KOMPETENCÍ (OSOBNOSTNÍ POVAHY) U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL - ZKUŠENOSTI Z FRANCIE

Louis Basco*, Martina Cichá**

- * Laboratoire Culture et Communication (Axe médiations éducatives et didactiques), Université d'Avignon, Francie,
- ** Katedra antropologie a zdravotvědy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Souhrn

Šance studentů uspět na vysoké škole jsou ovlivněny četnými faktory. Kulturní a socioekonomické rozdíly mezi jednotlivými studenty jsou značné. Je proto nutné vytvořit podmínky, které jim umožní osvojit si schopnosti nezbytné k úspěchu při studiu. V kontextu francouzské pedagogické reality zde nabízíme jednu z možností, jak pedagogicky podpořit rozvoj osobnosti studenta. Zkušenosti z Francie by mohly být přínosné i pro Českou republiku, která je nyní sice v jiné situaci, avšak směřuje k podobným změnám ve vysokoškolském vzdělávání, kterými v minulosti prošla Francie, tj. k rozšířenému přístupu k vysokoškolskému vzdělávání a k jeho opravdové demokratizaci, tedy i k nárůstu počtu vysokoškolských studentů.

Klíčová slova

Noví studenti, osobnost studenta, plán studenta, kompetence.

Summary

Developing (personality-related) learning skills in higher-education students: Experience from France

The chances of students to succeed in higher education are influenced by numerous factors. There are significant cultural and socioeconomic differences among students. It is, therefore, necessary to create conditions that will enable them to acquire the skills necessary for their academic success. In context of French pedagogic reality, we present one of the possibilities of pedagogic

guidance in formation of student development profile. Experiences from France could benefit also the Czech Republic, even though it currently faces a different situation. However, the Czech Republic also progresses towards similar changes in higher education as France, that is, broadening of access to higher education and its true democratization, which also entails the increase in numbers of college students.

Key words

Student novices, student personality, student plan, competence.

Úvod

Na počátku minulého století bylo ve Francii kolem 40 000 vysokoškolských studentů, na začátku padesátých let o něco málo více než 200 000. Dnes jich jsou v různých institucích, které poskytují pomaturitní vzdělání, zapsány více než 2 000 000.

Francouzský systém vysokého školství je poměrně složitý. Je to dáno především existencí dvou sítí institucí, tzv. velkých škol a odborných vzdělávacích institucí (filières technologiques) a univerzit, jejichž fungování se řídí odlišnými normami. Organizace studia na vysokých školách a podmínky přijímání studentů jsou odlišné podle povahy instituce a jejich vzdělávacích cílů. Zatímco první rok univerzitního studia ve Francii je přístupný bez výběru, přijetí do tzv. velkých škol a odborných vzdělávacích institucí se řídí procesem výběru prostřednictvím přijímacího řízení nebo na základě předložených dokumentů. (Cohen, 2001)

Po složení maturity má student automaticky nárok na studium na vysoké škole (université). Může jít buď na klasickou univerzitu (jako je Sorbonne, École normal supérieure a mnohé další), nebo může nastoupit na specializovanou univerzitu technického zaměření (Institut universitaire technique – I. U. T.). Vedle I. U. T. a klasických univerzit jsou ve Francii ještě elitní specializované školy, s velmi obtížnými přijímacími zkouškami. Mezi ně patří např. École nationale d'administration – ENA. Absolventi těchto škol tvoří politickou a administrativní elitu země.

Studium na klasických univerzitách se dělí na tři cykly. Po absolvování prvního cyklu, který připomíná naše bakalářská studia, obdrží student diplom všeobecných univerzitních studií (Diplôme d'études universitaires générales –

DEUG). Druhý cyklus odpovídá našim navazujícím magisterským studiím. Po jeho absolvování student získává klasický diplom (Maîtrise). Jeho obdobou jsou diplom absolventa specializovaného vysokoškolského studia (Diplôme d'études supérieures spécialisées - DESS), diplom tzv. prohloubeného studia (Diplôme d'études approfondies - DEA), event. různé inženýrské diplomy na tzv. velkých (technicky zaměřených) školách. Studium ukončené DESS je přípravou na výkon určitého povolání, zatímco studium směřující k získání DEA je přípravou na výzkum. Všichni absolventi druhého stupně vysokoškolského vzdělání si posléze mohou udělat doktorát (Doctorat).

Šance uspět na vysoké škole, zejména u zkoušek v prvním ročníku, jsou ovlivněny četnými faktory. Univerzity přijímají studenty z řad populace, která je někdy velmi rozdílná, dokonce i v rámci jednoho oboru. Všichni studenti však nejsou předem informováni o tom, co se od nich na vysoké škole očekává. Často jsme proto svědky značných nesnází studentů, kteří při svém nástupu na univerzitu objevili zcela „nový svět“ fungující podle nových pravidel, na která nebyli připraveni. Tato neznalost nového institucionálního a společenského rámce, v němž se mají noví studenti nadále rozvíjet, u nich může způsobit nejen špatné přizpůsobení se univerzitnímu prostředí, ale může též negativně ovlivnit kvalitu jejich práce a jejich studijní výsledky. Tuto skutečnost je třeba vzít na vědomí.

Vycházíme z předpokladu, že existuje vztah mezi kulturními a socioekonomickými podmínkami (které jsou „nezávislou proměnnou“) a studijní úspěšností (která je „závislou proměnnou“). Proto se domníváme, že ke studentům prvních ročníků, kteří přicházejí z velmi různorodého kulturního prostředí, někdy dosti vzdáleného akademickému prostředí, je třeba uplatnit zvláštní přístup, že je důležité nabídnout jim takové studijní programy, které by jim umožnily získat kompetence nezbytné k úspěšnému studiu na vysoké škole. Je nezbytné, aby všichni studenti byli informováni o základních zásadách „pedagogické dohody“, která je váže k jejich studijnímu oboru.

Vzhledem k tomu, že se v posledních letech „změnili studenti“, je třeba, aby se změnila i univerzity, aby se přizpůsobily mnohem větší rozmanitosti svých posluchačů. Objevují se nové úkoly, a to především v souvislosti se zaváděním reformy vysokoškolských studií (rozdělení na studium bakalářské, magisterské a doktorské). Jak učinit studenta odpovědným za zápis ke studiu, který provedl? Jak mu umožnit výběr jiného, vhodného oboru? Jak zahrnout studenta do systému vzdělávání, se kterým bude muset souhlasit? Jak umožnit studentovi, aby co nejlépe zhodnotil své šance na úspěch? Klíčovou otázkou je, **jakým způsobem**

může být na univerzitách zaveden plán rozvoje osobnosti studenta, jehož cílem bude co nejlépe využít šance studenta na úspěch získáním tzv. transverzálních kompetencí?

Univerzita v Avignonu (v kraji Vaucluse ve Francii) praktikuje již od září 1998 „moduly tvorby osobního plánu studenta“ v rámci novelizace systému vysokoškolských diplomů DEUG a zavádí je do nového systému vysokoškolských studií (program bakalářský, magisterský, doktorský). Po univerzitách se v praxi žádá, aby nabídly studentům hned od prvního semestru vzdělávací programy umožňující jim vytvořit si svůj osobní plán, čímž by se podpořila úspěšnost studentů a snížil by se počet studentů, kteří opouštějí univerzitu bez možnosti přejít na jiný obor. Tento „modul tvorby osobního plánu studenta“ vychází z předpokladu, že existuje úzká vazba mezi úspěšností a metodologií univerzitní práce. Není vyloučena ani možnost přechodu studentů na jiný obor. Tento modul si proto klade dva hlavní cíle:

- úspěšnost díky práci rozvíjející přemýšlení „o své osobě“, podporující na jedné straně lepší znalost sebe sama a na straně druhé tvorbu kompetencí výkonného a uvědomělého studenta;
- vyhlídky na pomoc při volbě studijního zaměření (navštěvování určitého kurzu), nebo při změně oboru na univerzitě či v jiných vzdělávacích zařízeních.

„Osobní plán studenta“ musí studentovi umožnit vytvořit si studijní plán, což mimo jiné znamená dobře se seznámit s nabízenými kurzy, z nichž si student vybírá. Díky tomu má student zároveň zjistit, v jakých povoláních se může po dokončení zvoleného kurzu uplatnit. „Osobní plán studenta“ se tak přímo podílí na volbě jeho budoucího profesního zaměření.

Struktura projektu rozvoje osobnosti studenta

Celý proces probíhá ve třech hlavních fázích. Studenti jsou rozděleni do skupin maximálně po třiceti členech (tzv. velkých skupin) na jednoho vyučujícího.

Úvodní fáze

Práce začíná úvahou nad tím, co student absolvoval před svým nástupem na univerzitu. Každý student je vyzván k tomu, aby se zamyslel nad tím, čím až dosud prošel, a aby vybral ty momenty, o nichž si myslí, že ho vedly k zápisu

do prvního ročníku. Poté má v jakékoli podobě (ve formě schématu, obrázku, ...) konkretizovat významné fáze, události, příležitosti, ... ve svém životě, které mohly ovlivnit to, že se rozhodl zapsat na univerzitu.

Během této fáze se pracuje střídavě ve velké skupině (viz výše) a v malé (tříčlenné) skupině. Při práci v tzv. malé skupině mohou „důvody zápisu“ na univerzitu jasněji „vystoupit na povrch“. Student si musí uvědomit kompetence, kterých nabyl už během své dosavadní školní docházky.

Cílem další fáze je naučit se mluvit o sobě pozitivně (v pozitivních výrazech). To je základem vlastního obrazu, který si každý člověk vytváří. Uvědomit si v pozitivním smyslu, čím se jako jedinec odlišuji od ostatních, je to, co vytváří mou originalitu. Žádný vzdělávací, tím spíše profesní program nelze vytvořit bez pozitivního obrazu sebe sama. To je základní podmínkou pro to, aby se student stal aktivním konatelem při vytváření svých rozhodnutí.

Proces pokračuje rozvojem sebepoznání. Student se musí naučit mluvit o sobě a vyjádřit slovy to, co charakterizuje jeho osobnost. Takto je možno prohloubit svůj vlastní obraz a sebeúctu. Vlastní obraz se vytváří postupně, s vývojem a pocity nejistoty. Mladý člověk s obrazem sebe sama spojuje také pozitivní nebo negativní hodnocení vlastní osoby, které nazýváme „sebeúctou“. Student se učí osobní bilanci, sebehodnocení, poznání sebe sama, učí se ovlivňovat svůj vývoj ve vztahu k ostatním.

Proces rozvoje sebepoznání intenzivně probíhá ve vztahu ke skupině. Práci s rysy osobnosti se rozvíjí sebereflexe: „Jak vidím sám sebe? Co si myslím o sobě? Jak mě vidí ostatní? Co si o mně ostatní myslí?“

Tím, že se budeme zajímat o druhého, budeme pracovat na vytváření vlastního i společenského obrazu a analyzovat rozdíly, které mezi oběma obrazy existují. Rozdíl mezi „mocí prostředí“ a „osobní mocí“ stojí za zmínku především v souvislosti s životními situacemi, v nichž by bylo žádoucí uplatnit svou osobní moc.

Každý člověk je nositelem jistého počtu hodnot, které se liší jedna od druhé, tedy i od jednoho jedince k druhému. Přivést studenty k poznání, které hodnoty jsou pro ně nejdůležitější, jim umožňuje uvědomit si, jakou roli mohou tyto hodnoty hrát v jejich každodenním chování, při jejich rozhodování. Je nepochybné, že osobní hodnoty každého člověka mají implicitní a důvěrný charakter. Tento „výzkum“ osobních hodnot studenta vede k lepšímu poznání sebe sama, tedy k lepší volbě jeho studijního či profesního zaměření.

Aby bylo sestavení „osobního plánu studenta“ úspěšné, musí se student opřít i o schopnosti, kterých již nabyl nebo které právě získává. Je také nezby-

né provést rozbor kompetencí, které student ještě nemá, ale které považuje za důležité získat, včetně mimouniverzitních zkušeností a aktivit. Jejich efektivní uvědomění umožňuje prověřit svoje schopnosti, které jsou nezbytné pro splnění zadaných úkolů. Těmito úvahami se zabýváme v průběhu celého studia.

Dostatečný čas je třeba věnovat představám studentů o tom, co to je být studentem, konkrétně studentem zvoleného oboru. Cílem je pomoci studentovi pochopit, co je cílem jeho vzdělávání, a to jak z jeho vlastního hlediska, tak z hlediska instituce, která mu umožní daného vzdělání dosáhnout. Přitom je využíváno originální pomůcky, kterou je erb. Tento nápad jsme si vypůjčili od André de Perettiho, který poprvé navrhl využití erbu v této souvislosti v roce 1983 v *Revue des Amis de Sèvres*. Erb zde definuje jako „jednoduchou techniku s projekční dimenzí. Nabízí jedincům nebo podskupinám vyplnit pole štítu figurálními nebo nefigurálními kresbami či návrhy znázorňujícími důležité součásti vidění sebe sama nebo kolektivní přináležitosti“. (Perreti, 1983)

Pro specialisty v heraldice slovo erb (blason) ve staré francouzštině znamená „štít“, „slávu“ a „krásnou oslavnou řeč“. „*Již jen samotným svým tvarem je erb emblematickou figurou vyvolávající představu lidského srdce, to jest místa, v němž se nachází duševní vědomí člověka a jeho svoboda.*“ (Sorval, 1981, s. 20; 32) Vzato etymologicky termín „blason“ (erb) odkazuje na dech, na vyduť štítu (slovo pochází z německého kořene „blasen“, tzn. nafukovat, vydouvat atd.). A právě na vyduť straně byl štít nebo erb zdoben výsostnými znaky náležejícími určité osobě. Erb tedy poukazuje na charakteristické vlastnosti daného jedince. Soubor distinktivních znaků nakreslených na štítu reprezentoval osobu rytíře v jeho podstatě, a to v idealizované podobě, tedy tak, jak se viděl on sám. „*Projekční dimenze umožňuje přimět každého k úsilí přemýšlet o sobě se symbolizující hrdostí vlastní erbu.*“ (Perreti, 1983, s. 26–29) André de Peretti současně zdůrazňuje, že metoda erbu umožňuje „*pomoci jedincům ve skupině uvědomit si kolektivně svou podvědomou kulturní strukturu*“. Tato metoda má tu výhodu, že umožňuje individuální vyjádření představ ve sdílitelné a srovnatelné podobě.

V provádění této metody existuje mnoho variant. My jsme si zvolili tu, která je uzpůsobená cílům, které sledujeme, a také tvorbě představ. Využíváme ji tak, že vycházíme nejprve z individuálního a poté kolektivního přístupu, který umožňuje zapojit do logiky jednání úvahy o představách.

Pokud si studenti uvědomí, že mají celkem přesnou představu o tom, co to je „být studentem“, nebo o povolání, které nevykonávají, umožní to zavést do rámce systému univerzitního vzdělávání postupy využívající proces představ (Gilly, 1980). Podle tohoto autora je potřeba dát dynamický směr představě, již je nutno považovat za proces živící se informacemi, úvahami a konfrontacemi.

Výuka na univerzitě v té podobě, jakou navrhujeme, umožňuje začít tuto práci nezbytným poučením, pozorováním v terénu, výzkumy a dalšími pracemi. Dynamičnost tohoto procesu začíná v okamžiku, kdy dochází ke konfrontaci vlastních představ jednotlivce s představami ostatních členů dané skupiny, k čemuž je využíváno především již zmíněného erbu studenta. Považujeme za důležité umožnit studentům toto uvědomění prostřednictvím slovního vyjádření a následného rozboru, a to co nejdříve, tedy ještě předtím než na univerzitě získají první znalosti a kompetence, které by měly podpořit jejich další vývoj.

Student má vyplnit několik různých částí erbu:

- „Heslo studenta.“ Jedná se o to, že student má nějakou krátkou větou vyjádřit své hluboké přesvědčení, které by ho mělo v roli studenta povzbuzovat.
- „Studentova symbolizovaná představa – emblém studenta.“ V druhém poli štítu má být student symbolicky znázorněn pomocí kresby, schématu, loga, ovšem bez jakýchkoli doprovodných slov.
- „Cíle a prostředky.“ Ve třetím poli štítu má student vyjádřit velmi krátkými větami tři cíle, které si jakožto student ukládá. Ve čtvrtém poli má naznačit tři možné prostředky, jimiž by mohl daných cílů dosáhnout.
- „Kompetence a vlastnosti.“ V pátém poli štítu mají být opět velmi krátkými větami nebo jednotlivými slovy vyjádřeny kompetence, které student považuje za důležité k tomu, aby uspěl při studiu, či dokonce, aby dosáhl svého osobního nebo profesního cíle. Šesté pole pak má obsahovat tři vlastnosti nezbytné k dosažení výše zmíněných kompetencí.

Nejprve každý student individuálně vykresluje svůj erb. Poté se studenti seskupí do trojic a mají za úkol odpovídat na stejné pokyny tak, aby společně vytvořili „kolektivní erb“. Výsledek vzájemných diskusí je následně zpracován. Jsme přitom svědky skutečných odmítání, přijímání, potvrzování názorů mezi různými členy skupiny. Výsledek této kolektivní práce musí být poté představen před celou třídou. Zde, v čase vymezeném společné syntéze, dochází rovněž k dalším konzultacím a diskusím.

Tato práce vede studenta k tomu, že může dát alespoň základní odpovědi na následující otázky: Jak se stát uvědomělým (výkonným) studentem? Jak se připravovat na svou budoucnost? Jinými slovy jak se naučit studentskému povolání? Jde o to vědět, co vyučující očekávají, vědět, co učí, aby si student upravil svou středoškolskou představu o jednotlivých oborech na představu lépe odpovídající vysokoškolské realitě, vědět, jaké pracovní vyžití vysokoškolské studium obnáší a jakou nezbytnou vytrvalost vyžaduje..., jak se stát výkonným studentem? Co dělat, aby se student lépe orientoval, lépe rozuměl, lépe se učil?

Kde najde informace, důležité osoby, na které se může obrátit, jak si má dělat poznámky? To je metodologické pole univerzitní práce, zaměřené zároveň na uvědomění si postupů, které student využívá, a na vyhledávání efektivních prostředků. Jak se připravovat na budoucnost? K čemu vede bakalářské studium určené k přechodu na jiný obor (uvažujeme-li v termínech možného studijního programu)? Jaké předměty si vybrat vzhledem ke zvolenému projektu? Jaké jsou vyhlídky na zaměstnání po vystudování daného oboru? Jaká je spojitost mezi tím, co se učí na univerzitě (obory), a uplatněním v odborné sféře?

Druhá fáze - individuální výzkumná práce

Úvahy pokračují specifickou prací týkající se způsobů příjmu informací, které nás obklopují. Paralelně s tím probíhá práce se studenty pod vedením garantů a ve spolupráci s univerzitní knihovnou a společným univerzitním informačním a řídicím centrem.

Třetí fáze - vyhodnocení

V této fázi je sepsána zpráva zaznamenávající osobní vývoj studenta na základě rozboru všech získaných informací.

Před kolektivem je ústně přednesen referát, podávající shrnutí vlastních prožitků a osobních závazků. Cílem rozmluvy je objektivní, autentické, upřímné a osobní představení studentova studijního plánu. Student musí explicitně vyjádřit, co ho motivuje k tomu, aby byl výkonným a uvědoměným studentem, případně aby se dal zapsat na jiný obor. Argumentace je založena na informacích, které student nasbíral v průběhu výše zmíněného kurzu. Nakonec student uvede, v čem mu uvedený modul pomohl při tvorbě jeho budoucího osobního plánu.

„Avignonské výzkumy“

Na Univerzitě v Avignonu byly provedeny dva výzkumy, týkající se naší problematiky. Protože zde není prostor pro detailní informace, uvedeme jen ty, které považujeme pro účely našeho sdělení za nejvýznamnější.

První výzkum umožnil definovat, jakým způsobem může modul „Tvorba osobního plánu“ pomoci studentovi prvního ročníku, aby si osvojil účinnou strategii vzdělávání prostřednictvím odpovídajících kompetencí (Basco, 2002). Výsledky výzkumu rovněž zmenšují vzdálenost, která existuje mezi způsobem práce na univerzitě na jedné straně a očekáváním studentů na straně druhé.

Výzkum měl charakter dotazníkového průzkumu. V průběhu prvního sezení byl 341 studentům prvního ročníku zadán první dotazník (s otevřenými a uzavřenými otázkami). Druhý dotazník byl zadán na konci modulu 255 studentům, kteří zůstali na daných oborech zapsáni.

Jako nabyté nebo právě získané kompetence lze označit následující:

- být schopen vytrvale pracovat,
- být schopen pracovat s využitím účinných metod,
- být schopen zorganizovat si práci,
- být schopen vytrvalého úsilí,
- být schopen pracovat samostatně,
- být schopen vyváženě střídat práci, spánek a zábavu.

Podrobné výsledky (v %) jsou uvedeny v Tab. 1.

Tab. 1:

„Nabyté, právě získané a ještě nenabyté“ kompetence studentů

Kompetence	nabytá		právě získaná		ještě nenabytá	
	před	po	před	po	před	po
být schopen vytrvale pracovat	19 %	22 %	63 %	68 %	18 %	10 %
mít účinné pracovní metody	10 %	19 %	67 %	65 %	23%	16 %
umět si zorganizovat práci	26 %	30 %	57 %	58 %	17%	12 %
být schopen vytrvalého úsilí	36 %	35 %	56 %	54 %	8 %	11%
umět pracovat samostatně	32 %	43 %	63 %	54 %	5 %	3 %
umět vyváženě střídat práci, spánek a zábavu	47 %	33 %	36 %	44 %	17 %	23 %

Druhý výzkum vytkl relevantní ukazatele vedení studentů učiteli, a to zejména pokud jde o pomoc, kterou přinesly řízené činnosti (Basco, 2004). I v tomto případě byly studentům zadány dva dotazníky.

V průběhu prvního sezení byl zadán 230 studentům prvního ročníku první dotazník (s otevřenými a uzavřenými otázkami). Druhý dotazník byl zadán na konci modulu 207 studentům, kteří zůstali zapsáni do daných oborů.

Současně byly realizovány individuální rozhovory u reprezentativního vzorku 84 studentů různého původu, kteří využili možnosti vzdělání v rámci modulu „Tvorby osobního plánu“. Zaměřili jsme se na:

1. Povahu různých typů pomoci, které studenti zaznamenali:
 - A. Pomoc při rozvíjení jemnější a hlubší sebereflexe. Lepší znalost sebe sama může pomoci dosáhnout lepších výsledků při studiu na univerzitě. V praxi má tato práce studentovi umožnit správné vyhodnocení jeho osobních a metodologických kompetencí, což mu má pomoci využít měřítko studijního úspěchu na univerzitě.
 - B. Pomoc při rozvíjení metod vyhledávání informací.
 - C. Pomoc při rozvíjení metod písemného projevu.
 - D. Pomoc při rozvíjení kvality mluveného projevu.
 - E. Pomoc při učení se samostatnosti.
 - F. Pomoc při učení se práci ve skupině.
2. Různé typy vztahů studentů k učitelům.

V rámci modulu „Tvorba osobního plánu“ jsou studenti se svými vyučujícími ve specifických vztazích, založených na diskusi. Tento typ komunikace se vytváří na základě projevů a dotazů studentů a rad pedagogů. To od studentů vyžaduje opravdové nasazení, což vede učitele k tomu, aby zaujali možná trochu odlišný pohled na „osobu studenta“ a aby studentům pravidelně odpovídali na jejich dotazy.

3. Typy vztahů učitelů ke studentům, které studenti považují za žádoucí. Studenti si přejí více se setkávat s učiteli. Život na univerzitě je pro ně nový a vztahy, které zde vládnou, jsou nezvyklé a někdy dokonce studenty pocíťované jako poněkud „drsné“ v porovnání s těmi, které znají ze střední školy. Pokud jde o moduly „Tvorby osobního plánu“, jiné jsou vztahy s profesory humanitních oborů (psychologie, pedagogika, ...), jiné vztahy s profesory přírodních věd. Hned na začátku modulu je nezbytné podat přesné informace o průběhu procesu. Moment překvapení je zpravidla značný, a to zejména pro studenty přírodních věd. Logika práce uvnitř těchto modulů je velmi odlišná od ostatních výukových programů. Studenti zde musí být opravdu motivováni, aby se mohli pustit do úvah o sobě. Až dosud totiž velmi málo přemýšleli o sobě samých. Neumějí „mluvit veřejně“, což se ovšem potřebují naučit vzhledem k budoucím ústním zkouškám a pohovorům, které budou muset absolvovat.

Studenti očekávají, že vyučující z modulu „Tvorby osobního plánu“ bude navíc jakýmsi jejich „poručníkem, tutorem“, který bude sledovat jejich pokrok a který jim bude k dispozici i v situaci, jestliže vyvstane potřeba přechodu na jiný obor.

Vyučující na univerzitě mají umožnit studentům skloubit jejich studium na vysoké škole s budoucí profesionální dráhou.

Evropská perspektiva

Vytváření jednotného systému vysokoškolského studia v rámci evropského prostoru a rozvoj mobility studentů v rámci tohoto prostoru kladou nové nároky na pedagogické týmy, které mají na starosti programy pro výchovu a vzdělávání studentů. Pedagogické týmy mají za úkol respektovat faktor rozmanitosti a pracovat s populací, která chápe univerzitní vzdělání na základě více či méně společných představ, s větším či menším zpožděním, vzhledem k značně se měnícím požadavkům na univerzitní vzdělání.

V této souvislosti se zdá být nezbytné uplatňovat v rámci Evropy srovnatelné přístupy, zabývat se transverzálními kompetencemi studentů, jejich pracovními postupy a pedagogickými metodami, doprovázet studenty na cestě za univerzitními úspěchy.

Univerzita v Avignonu je koordinátorem projektu, který je zaměřen na studenty prvního cyklu vysokoškolského studia (bakalářského programu) pěti evropských univerzit (kromě Univerzity v Avignonu jde o Polytechnickou školu humanitních věd v Helsinkách ve Finsku, Psychologickou a pedagogickou fakultu v Lisabonu v Portugalsku, Institut románské filologie Univerzity v Pešti v Maďarsku a o Institut románské filologie Jagellonské univerzity v Krakově v Polsku).

Projekt usiluje o rozpoznání efektivních vzdělávacích strategií, které by braly v úvahu transverzální kompetence a představy studentů z evropských zemí. Takto bude možné sladit speciální vzdělávací programy určené pro studenty bakalářského studia od prvních ročníků tak, aby je bylo možno co nejlépe vést při vytváření jejich osobního, event. i profesionálního plánu.

Hlavním cílem tohoto projektu je přispět k formování společné znalosti studentského života v rámci Evropy, a to prostřednictvím lepšího porozumění způsobu, jakým se vytvářejí v jednotlivých členských zemích transverzální kompetence umožňující studentům úspěšné studium na univerzitě.

Žádoucí je větší otevřenost vůči partnerství. Každá z univerzit, které se již zapojily do tohoto projektu, bude moci v praxi rozvíjet tento cíl jak v rámci své země, tak na mezinárodní úrovni.

Závěr

Jsmo si vědomi řady dosud otevřených otázek teoretické povahy, např. jak dalece je měnitelná osobnost ve věku studenta vysoké školy, resp. kdy se vytvářejí základy potřebných kompetencí pro studium vysoké školy, do jaké míry je

možné ovlivnit je „zvenčí“ apod. Cílem tohoto sdělení však nebylo zabývat se těmito úvahami, nýbrž předložit zde informace o projektu rozvoje vybraných studijních kompetencí (osobnostní povahy), který je realizován ve Francii na univerzitě v Avignonu.

Prezentovaný modul nabízí studentům skutečnou práci na „jejich osobě“ prostřednictvím „lepší znalosti sebe sama“. Právě díky tomuto osobnímu nasazení budou moci být co nejlépe zpraveni o pravidlech univerzitního světa, budou schopni správně si zvolit obor, jemuž se chtějí věnovat, a budou úspěšní při svém studiu. Osobní plán v té podobě, jak jsme ho zde definovali, má studentovi umožnit vytvořit si svůj studijní plán na základě znalosti kurzu, do něž se zapsal. Má mu také pomoci zorientovat se v nabídce povolání odpovídajících jeho kvalifikaci po absolvování vybraného kurzu a vypracovat si plán své profesní dráhy.

Práce na „sebepoznání“ má tedy studentovi dát větší šanci k úspěšnému zvládnutí pravidel „univerzitního světa“. Student může být výkonný, pokud si uvědomí na jedné straně organizační normy a pravidla univerzity, ale také pokud vezme na vědomí požadavky, které má on sám dodržovat, aby uspěl. Pokud je bude dodržovat, bude úspěšný u zkoušek a také při výběru svého profesního zaměření.

Tyto moduly studentům nabízejí možnost vytvořit si efektivní vzdělávací strategie, a to zejména vytvářením kompetencí. Tato specifická práce umožňuje „tvorbu profilu osobnosti studenta“. V průběhu tohoto procesu se vyučující stává vychovatelem a tutorem svých studentů. Prostřednictvím tohoto procesu může student získat transverzální kompetence, které jsou nezbytné k jeho úspěchu. Osobní nasazení studenta při tvorbě jeho osobního plánu by mělo pokračovat i ve třetím ročníku bakalářského studijního programu úvahami o vlastním profesionálním projektu.

Prestože v České republice zatím není možné přijmout do prvního ročníku všechny zájemce o vysokoškolské studium, zkušenosti z Francie jsou pro nás inspirativní. Také v České republice byla v souladu s Boloňskou deklarací zahájena transformace vysokoškolského vzdělávání ve smyslu strukturační stávajících studijních programů – oborů. Tvorba bakalářských a navazujících magisterských studií však zdaleka není jedinou změnou, ke které vysoké školy přistoupily. Je jich celá řada. Významné je zejména rozšiřování studijní nabídky a stále větší počet studentů, kteří jsou do nejrůznějších vysokoškolských studijních programů – oborů přijati. Přibývá pracovišť, která vysokoškolské vzdělání nabízejí, jak ve veřejném, státním, tak i soukromém sektoru. Tím se Česká republika

v oblasti vysokoškolského vzdělávání přibližuje k vyspělým evropským, a nejen evropským, zemím. Je jen otázkou času, kdy budou na naše univerzity přijímáni všichni zájemci o vysokoškolské studium, stejně jako je tomu ve Francii. I my budeme muset vytvořit studentům takové podmínky, aby měli šanci při svém studiu uspět. Kdo a jak by měl něco podobného realizovat u nás, je však zatím jen ve stádiu úvah. Je však jisté, že to bude úkol nesmírně náročný vzhledem k nárůstu počtu studentů, jejich různorodosti, prohlubujícím se kulturním a společensko-ekonomickým rozdílem, tím spíše, nechceme-li chtít snížit kvalitu vysokoškolského vzdělávání. A to především musí být naší prioritou.

Literatura

- BASCO, L., LEFEBRE, M. E., BLANCON, R. *Peut-on aider les étudiants de premier cycle à élaborer de stratégies de formation efficace?* Avignon : Etudes Vauclusiennes, Association des études vauclusiennes, 2003, s. 45–51.
- BASCO, L., LEFEBRE, M. E. *Evaluation des enseignements des modules "Construction de Projet Personnel et des effets produits sur les étudiants, Peut-on aider les étudiants de premier cycle à élaborer des stratégies de formation efficaces?* Introduction de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur. Grenoble 2: Kalis, Université Pierre Mendès France, 2001, s. 68–81.
- CANER, F. *Du projet personnel et professionnel des étudiants en Sciences et Technologies.* Spiral – Revue de Recherche en Education № 26, 2000, s. 259–273.
- COHEN, É. *Představení systému francouzského vysokého školství.* Cahier du CeFRoS № 24. L'enseignement supérieur en France et en République tchèque: perspectives européennes – Vysoké školství v České republice a ve Francii: evropské perspektivy. Praha : CeFRoS – Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách, 2001, s. 95–101.
- FORNER, Y., AUTRET, K. *Indécision et adaptation de l'Université.* Revue trimestrielle l'Orientation Scolaire et Professionnelle, 2000.
- Ministère de l'éducation nationale. Note d'Information 00.25 *Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUD, DUT, BTS)*, 2000.
- GILLY, M. *Maître-élève, rôle institutionnel et représentations.* Paris: P. U. F., 1980.
- PERRETI, A. *Changer l'école.* Paris : Revue des Amis de Sèvres, 1983, s. 26–29.
- PLAYI, A. M' *Contribution à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs de remédiation,* Revue Mesure et évaluation en éducation Vol. 22, 1999, s. 45–67.
- SORVAL, G. *Le langage secret du blason,* Albin Michel, 1981.

VIAL, M. *Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus? Quelle place pour l'enquête de satisfaction?* Revue Mesure et évaluation en éducation Vol. 21, 1998, s. 43–66.

Integrace. [on-line]. Dostupné z:

http://www.integrace.cz/integrace/fran_sekce/fran_info.asp

[cit. 21. 7. 2006]

Étudier en France. [on-line]. Dostupné z:

<http://www.edufrance.fr/fr/a-etudier/PDF/Choisir.pdf> [cit. 24. 7. 2006]

dr. Louis Basco

Laboratoire Culture et Communication

(Axe médiations éducatives et didactiques)

Université d'Avignon

74, rue Louis Pasteur

84029 Avignon Cédex 1

France

e-mail: louis.basco@univ-avignon.fr

Mgr. Martina Cichá, Ph.D.

Katedra antropologie a zdravotní péče

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

Česká republika

e-mail: martina.cicha@post.cz

PROJEKT „DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ODBORNÝCH ŠKOL NA PODPORU PŘÍPRAVY A REALIZACE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ“

Drahomíra Holoušová, Jiří Kropáč, Čestmír Serafín, Jaroslava Vašutová

Souhrn

Príspevek informuje o projektu nazvaném Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů, který koordinuje Národní ústav odborného vzdělávání v Praze. Cílem příspěvku je předložit hodnocení jedné oblasti dotazníku, který zjišťoval subjektivní vzdělávací potřeby učitelů středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Klíčová slova

Projekt, Národní ústav odborného vzdělávání, subjektivní vzdělávací potřeby, učitel střední odborné školy, učitel středního odborného učiliště, dotazník.

Abstract

Introducing the project titled Further education of vocational-school teachers in support of preparing and implementing school-based curricula

This paper reports on the project titled “Further education of vocational-school teachers in support of preparing and implementing school-based curricula”. This project is coordinated by the National Institute of Technical and Vocational Education in Prague. The aim of the present paper is to analyze one part the questionnaire use in the above-mentioned project which was focusing on individual educational needs of teachers at secondary technical schools and vocational schools.

Key words

Project, National Institute of Technical and Vocational Education, individual educational needs, secondary technical school teacher, secondary vocational school teacher, questionnaire.

Úvod

Národní ústav odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) v Praze koordinuje projekt nazvaný „Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů“ (dále jen DVPP) z Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů. Financován je z Evropského sociálního fondu a rozpočtu České republiky. Doba trvání projektu je od února 2006 do ledna 2008, projekt je zároveň součástí neformálního partnerství těch profesionálů, kteří vzdělávají učitele, instruktory a lektory působící v odborném vzdělávání – TT NET České republiky (Training of Trainers Network).

Projekt má dvě výrazné charakteristiky. Za prvé jde o vývojový projekt, který je příležitostí pro zúročení zkušeností řešitelů s přípravou učitelů a zároveň prostorem pro jejich invenci a tvořivost. Za druhé je v něm kladen důraz na partnerskou spolupráci a týmový přístup k řešení úkolů.

Za partnery projektu byli vybráni pracovníci následujících institucí:

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha;
- Masarykův ústav vyšších studií Českého vysokého učení technického v Praze;
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava;
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc;
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno;
- Vyšší odborná škola, Střední škola, Centrum odborné přípravy, Sezimovo Ústí;
- Integrovaná střední škola energetická, Chomutov;
- Asociace energetického a elektrotechnického vzdělávání, Praha.

Hlavní manažerkou projektu je Mgr. Barbora Husová; jeho obsahovou manažerkou doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Cílem projektu je vytvořit **program dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky středních odborných škol a středních odborných učilišť**, který bude zaměřen na rozvoj jejich profesních kompetencí potřebných pro projektování školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) a jeho následnou realizaci. Zde se počítá i s akreditací programu.

Dalším cílem programu je vytvořit **jádro lektorského sboru**, které bude zajišťovat realizaci vytvořeného programu DVPP. Budou do něho zařazeni pracovníci zapojených vysokých škol, NÚOV, popřípadě vyučující působící na SOŠ či SOU. Lektori budou připraveni i na svou lektorskou činnost; jejich příprava bude ověřena pilotáží.

Připravovaný program bude obsahovat jednak části, které lze označit jako společné, ty budou zaměřeny především na pedagogicko-psychologickou a obecně didaktickou problematiku, a dále pak na části specifické, které se budou týkat jednotlivých oborových didaktik. Součástí projektu bude i **příprava studijních materiálů** a vypracování **doporučení pro lektory**. Program DVPP bude „pilotně odzkoušen“ na dvou patnáctičlenných týmech ze dvou partnerských škol (zpracováno podle 1).

Východiskem splnění cílů projektu je přípravná etapa, v níž jde o vymezení a využití:

1. zkušeností s tvorbou ŠVP na pilotních školách (ZŠ a SŠ);
2. zahraničních zkušeností s tvorbou školního kurikula v oblasti odborného vzdělávání;
3. formulace vztahu oborových a předmětových didaktik vybraných oborů k ŠVP;
4. předpokládaných vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků odborných škol.

Výstupem této klíčové etapy se stal materiál nazvaný „Soubor vzdělávacích potřeb učitelů v oblasti přípravy a realizace ŠVP na SOŠ a SOU“.

V popisované etapě výzkumu byl sestaven J. Vašutovou dotazník (2) zjišťující subjektivní vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků SOŠ a SOU. Zpracován byl v souladu s pracemi (3, 4, 5, 6), kromě požadavku uvedení obecných identifikačních údajů obsahoval 11 okruhů konkretizovaných otázkami se škálami míry souhlasu (kromě okruhu 1 a 11). Jde o tyto okruhy:

1. Vysvětlíte, co je Bílá kniha.
2. V čem vidíte největší problém vašich žáků?
3. Co by vaši žáci potřebovali ve škole nejvíce?
4. Co vaši žáci považují v životě za nejdůležitější?
5. Co očekáváte ve vaší práci od zavedení RVP/ŠVP?
6. Čeho se nejvíce obáváte při tvorbě ŠVP?
7. V jaké pedagogicko-psychologické a didaktické oblasti byste se potřebovali zdokonalit?
8. Co považujete za důležité, abyste byli v profesi učitele spokojeni?
9. V čem spočívá váš dobrý profesní výkon učitele?
10. Jak hodnotíte svoji dosavadní pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravu pro tvorbu a realizaci ŠVP?
11. Co chcete ještě dodat?

Text dotazníku byl dokončen v měsíci březnu 2006, od počátku dubna byl distribuován respondentům, kterých bylo celkem 505, výsledky byly zpracovány všemi partnery, vyhodnoceny pracovníky Pedagogické fakulty UP v květnu a červnu a následně interpretovány J. Vašutovou.

V příspěvku se podrobněji zaměříme na vyhodnocení posledního okruhu dotazníku (označeného 11), byl formulován jako otevřená otázka a umožňoval tedy volnou odpověď – názory respondentů-učitelů na stav českého školství.

Prezentace výzkumu a jeho výsledků

Z celkového počtu 505 respondentů odpovědělo na otázku „*Co chcete ještě dodat?*“ 61 respondentů. Výpovědi jsme tematicky rozdělili do následujících osmi kategorií:

1. Rámcový vzdělávací program,
2. státní maturity,
3. školská správa,
4. vzdělávání učitelů,
5. problémy ve škole,
6. problémy se žáky,
7. celospolečenské postoje,
8. dotazník a jiné.

Vzhledem k tomu, že v odpovědích některých respondentů bylo zastoupeno více výše uvedených témat, budeme nadále pracovat s počty tematických výpovědních jednotek, nikoliv s počtem respondentů. Celkem bylo tedy analyzováno 71 výpovědí.

1 Rámcový vzdělávací program

Ve výpovědích, které se týkaly Rámcového vzdělávacího programu, respondenti konstatovali nízkou informovanost o RVP a laxní přístup k této problematice (počet 4).

RVP, ŠVP - se na naší škole zatím neřeší, ani jsme o nich nebyli informováni. Nějaké znalosti mám ze samostudia a z bakalářského studia.

Na naší škole je otázka a odpověď na RVP a ŠVP nulová. Je špatná informovanost od vedení.

Seznámení na školách s RVP a ŠVP je na velmi nízké úrovni. Jediné podklady jsou ze sdělovacích prostředků.

O RVP a ŠVP se skoro vůbec nemluví, téměř nic o tom nevíme! Ještě to na jih nedorazilo. Ale na severu říkají, že to stojí za (promiňte)...

Dále respondenti vyjadřovali obavy z přílišné různorodosti vzdělávání, kterou Rámcový vzdělávací program přinese, případně předkládali doporučení pro tvorbu Školního vzdělávacího programu (počet 2).

Mám obavy, že ne všude bude výuka kvalitní - např. vypuštění neoblíbených témat.

RVP i ŠVP by měly posílit dotaci odborných předmětů, neboť s těmito vědomostmi vstupují do reálné praxe. (I když jsem si vědoma trendu všeobecného vzdělávání.)

Některé výpovědi reflektovaly nesrovnalosti mezi Rámcovým vzdělávacím programem a koncepcí státních maturit (počet 2).

Nějsem si jista, zda RVP vůbec nějak korespondují s novou „státní“ maturitou, ba naopak ... právě při tvorbě RVP by se z nových maturit mělo vycházet (a vracet!), jinak nevidím v RVP víceméně dobrou, podstatnou a smysluplnou změnu! Kdo chce, „propojuje“ i teď; dle mého názoru nelze nic nakázat.

Nějsem dostatečně přesvědčena o tom, že RVP, který bude na každé škole jiný, připraví studenty dostatečně, aby byli schopni uspět u státních maturit, které budou jednotné pro veškeré střední školy a gymnázia.

Ve vztahu k Rámcovému vzdělávacímu programu se vyskytlo několik obecně negativně laděných výpovědí (počet 3), ale i pozitivní reakce (počet 1).

Nic, stejně je to k ničemu.

... co bylo dobré, zajiště, se ruší a mění, zavádí se nové a pro naše podmínky ne vždy vhodné směrnice.

Myšlenka pěkná → skutek utek!

Jsem připravena, myšlenka mě nadchla, mám obavy, zda bude dostatek času ke kvalitní přípravě (hovořím za sebe) - studium, práce (zaměstnání), rodina je mnohdy nad lidské síly.

2 Státní maturity

Výpovědi reflektující téma státních maturit poukazovaly především na neadekvátnost požadavku, aby 75 % absolventů mělo maturitu, případně na další problémy (počet 3).

Maturantů 75 % se mi zdá nevyhovující – sníží se tím úroveň.

Přání, aby 75 % žáků maturovalo, a požadavky, které o nové maturitě vycházejí, spolu nekorespondují. Nová maturita, má-li projít tolik žáků, bude mít nutně podstatně nižší úroveň.

... nové maturity by si zasloužily stejný zájem jako RVP.

3 Školská správa

Relativně velké množství výpovědí se týkalo problematiky školské správy. Časté byly například stížnosti na velké množství administrativních úkonů v práci učitele (počet 6).

Příliš mnoho byrokracie.

Nejvíce mi v pedagogické práci vadí stále více „papírové“ práce, pro kterou člověk nemá čas na žáka a jeho problémy. Některá administrativa je naprosto zbytečná a ušetřený čas bych velmi ráda věnovala žákům.

V současné době si myslím, že je strašně moc papírové práce a vracíme se do období před revolucí. Stejně nevíme, jak dlouho vydrží počítač a když se zborší, tak nemám nic. Takže více práce, protože to musím mít v počítači a ještě zvlášť.

Mám pocit, že se ve školství zbytečně rozmáhá „papírování“, formalismus.

... k dobré práci nepotřebuji další administrativní sepisování. Je potřeba spíše více prostoru pro vlastní působení a ne aby učitel víc než polovinu svých intelektových a časových kapacit musel věnovat byrokracii.

Díky papírování je málo času na žáky!

Další výpovědi se týkaly nedostatečného propojení teorie a praxe (počet 6) a obtíží v koordinaci a spolupráci mezi školskou správou a školami (počet 2).

Teorie o tom, jak by to všechno mělo vypadat, jak učit, jak motivovat atd., je velice hezká věc, ale osobně se domnívám, že ti, co vytváří různé výchovné programy, by měli jít více do škol, mezi učitele, neboť praxe je úplně jiná.

Šedá je teorie. Zelený je košatý strom „školního“ života!

Větší informovanost a spolupráce teorie - praxe.

Domnívám se, že RVP tvoří lidé, kteří neučili, a pokud ano, tak ne na SOŠ.

Pilots pro SOU - velká slova, starý základ. Kvalita ZZ - kvantita na úkor kvality. Před vypracováním ŠVP provést průzkum pro zajištění souladu školské soustavy a trhu práce viz PROFIT č. 10 ze 6. 3. 2006, str. 51 - Hospodářská komora pohoří.

Mnoho materiálů této problematiky je prošpikováno špatně srozumitelnými termíny a cizími výrazy, pokud si musím vzít slovník cizích slov, abych si to nejdříve přeložila, ztrácím čas a později i zájem. Pomoc by měla spočívat v radách jak, a ne ve výuce cizích výrazů.

Co se týče tvorby ŠVP (jsme pilotní škola), myslím, že koordinace projektu ze strany úředníků a pracovníků MŠMT a NÚOV je nedostatečná, místy až chaotická.

Aby na ministerstvu školství bylo možné komunikovat s lidmi, kteří tomu nerozumějí, a nikoliv s ignoranty či blbci!

V některých výpovědích byl konstatován neuspokojivý stav financování školství (počet 4), včetně nízkých platů učitelů (počet 2).

Dále chybí finance pro školu, a proto často výuka probíhá nedostatečně (materiál).

Veškerý postup řešení je ohraničen daným systémem ve školství, počtem žáků a roční dotací na žáka.

Vše je o financích.

Získávání peněz pro školy z projektů EU - semináře.

Platy učitelů stále ještě v kategorii humoru.

Náročná práce učitele není řádně finančně ohodnocena!!

4 Vzdělávání učitelů

Další relativně velká skupina výpovědí byla zaměřena na téma vzdělávání učitelů. Poměrně dost respondentů vyjádřilo podporu dalšímu vzdělávání a pedagogickému vzdělávání učitelů, případně popsalo své vlastní zkušenosti (počet 8).

Soustavné vzdělávání pedagogů je velmi důležité a pro praxi potřebné.

Každý učitel odborného výcviku by měl absolvovat pedagogické vzdělání, které ho obohatí a nasměruje, jak se žáky jednat, jak se k nim chovat... Pedagogické vzdělání mě obohatilo o vědomosti, jak s problémovými žáky jednat, komunikovat. Objasní příčiny jejich chování.

Nikdy není pozdě studovat např. filozofii třeba i v 80 letech.

Pochop minulost a budeš znát budoucnost! Jestli pochopíme, proč vznikaly jazyky jako je latina (církvev, právo, medicína), pochopíme možná, proč vzniká jazyk pedagogický.

Další vzdělávání je důležité v každém věku...

Je nutné podporovat vzdělávání, ale nejen papírově, i ve skutečnosti. Více se zajímat o jedince, kteří mají zájem vzdělávat se ... technické prostředky dát k dispozici i učitelům odborného výcviku.

V dnešní době je potřeba se neustále vzdělávat a zdokonalovat jak teoreticky, tak prakticky. Žáky více motivovat a dokázat se k nim přiblížit a více vychovávat... Je to v každém učiteli, jaký je, takoví jsou jeho žáci. Více odborníků (učitel je poslán).

Ve svém oboru si musím stále doplňovat odborné poznatky samostudiem nové literatury, časopisů, odborných filmů. Pravidelně se zúčastňuji odborných veletrhů a přednášek, školení a exkurzí. Taktéž si doplňuji znalosti v ICT - školení, v pedagogice a didaktice. V letech 2003 až 2005 jsem studovala problematiku žáků s SPU a chování se zaměřením na SOU a SOŠ.

Vyučuji OV studijní obor kosmetička. Mám 15letou praxi ve zdravotnictví na kožním oddělení a plastické chirurgii. Pro tento obor jsou nezbytné znalosti dermatologie, hygieny, zdravotvědy. Jsem pro zdravotnické vzdělání učitelů, kteří vyučují tento studijní obor.

V dalších výpovědích byly reflektovány některé obtíže a problémy, které další vzdělávání učitelů často provázejí (počet 4).

Je škoda, že pro učitele OV je málo možností dalšího vzdělávání. Jsou stále považováni za druhořadé pedagogy, i když opak je pravdou.

Vidím velký problém ve vzdělávání UOV. Řada z nich by se chtěla vzdělávat, ale škola je nemůže uvolňovat, není za ně náhrada a kdo v té době převezme jejich skupiny? Je málo vysokých škol, které mohou nabídnout bakalářské studium jako Masarykova univerzita. Nepůjdou-li studovat UOV, nebudou stačit nárokům RVP.

Při vzdělávání pedagogických pracovníků je nutné vycházet ze zkušeností praktiků, těm metodicky pomoci při řešení problémů ve výuce (docházka, příprava na

výuku, vystupování žáka na veřejnosti a ve škole). Problematika ve výchově a vzdělávání žáka. Výchova v rodině je velký problém, sdělovací prostředky atd.

Sám sebe objektivně hodnotit nelze!!!

Někteří respondenti ve svých výpovědích zdůrazňovali, že vzdělání není tím nejdůležitějším pro dobrou práci učitele (počet 2).

Kvalitní všestranná příprava je jistě velmi důležitá, ale nejvíce záleží na každém individuálně, jak se učitelské profese chopí a jak ji nahlíží.

Znalosti, dovednosti, pedagogické mistrovství, tvořivost jsou důležitější jak lpění na přesně stanovené aprobaci.

5 Problémy ve škole

Výpovědi, které se týkaly problémů ve škole, vyjadřovaly politování nad neuspokojivými vztahy, komunikací a kooperací ve škole (počet 4), nebo reflektovaly nevyhovující materiální podmínky ve škole (počet 1).

Práce učitele mě velice baví, ale někdy mně dělá problém vyrovnat se s laxností a pohodlností kolegyn. (Např. mám chuť připravit soutěž pro žáky, ti se těší, ale pro kolegyně je to práce navíc, takže soutěž je jen pro mou skupinku...) S učni vycházím, ale s některými pedagogy ne, škoda.

Vše závisí většinou na vedení školy, máme 2 zástupkyně školy a jedna neví, co dělá druhá. Důležité je, aby i vedení se domluvilo, taktéž pro odborné školy je důležitá spolupráce odborných učitelů a učitelů praktického vyučování (bývalí MOV).

V poslední době jsem ze svých výsledků, ale i celé školy nešťastná, situace je po všech stránkách nemotivační.

Týmová práce je náročná. Pevnost řetězu je dána pevností nejslabšího článku.

Ke své práci potřebuji mít možnost použít více učebních a didaktických pomůcek, které na pracovišti chybí.

6 Problémy se žáky

Poměrně velké množství výpovědí bylo zaměřeno na problémy se žáky. Respondenti konstatovali nízkou motivovanost žáků ke studiu i další výchovné obtíže, případně předkládali podněty k jejich řešení (počet 8).

Některé děti znají svá práva perfektně, ale povinnosti ne.

Projevuje se velmi zajímavý jev - studenti přesně znají svá práva, často zapominají, že mají také povinnosti.

Naši žáci z větší části nemají zájem o obor. I když se jim vyučující maximálně věnují, nechťejí spolupracovat, ruší ve výuce.

Pracuji jako učitelka OV a naši žáci jsou různí a je i různý jejich názor na budoucí povolání. Většina z nich nenajde uplatnění. Ti chytřejší musí absolvovat různé rekvalifikace. Žáci romské národnosti nikdy nic dělat nebudou. Děvčata budou doma a rodit. Možná jsem měla dodat, že jsme malé odborné učiliště.

Podle mého názoru jsou největší problémy na základních školách, a to s kázní žáků. Z toho pak plyne arogance, přílišné sebevědomí, nechut' učit se atd.

Chceš-li trestat děti, vezmi hůl a trestej rodiče.

... zpřísnit způsob omlouvání absence (u vícedenní od lékaře vystavení dokladu o pracovní neschopnosti; ostatní u všech nezaopatřených žáků i starších 18ti let od rodičů - vyživovací osoby).

Bylo by dobré zvážit to, jak co nejlépe motivovat žáky, klást důraz na vytváření příznivého prostředí pro žáky.

Někteří respondenti upozorňovali na velké rozdíly mezi jednotlivými žáky způsobené různými faktory, jako je například úroveň dosažená na základní škole či způsob přijímání ke studiu (počet 2).

Jasnější kritéria pro přijímání žáků - velké rozdíly žáků ve znalostech a schopnostech po přijetí.

Díky novému pojetí žáci přicházející z I. stupně na druhý neumějí pořádně číst, nemají pravopisné znalosti, různé úpravy osnov dělají problémy při přechodu na novou školu, žáci nemají celkový přehled učiva, ke zvýšení zmatku přispívají i různá vydání učebnic.

7 Celospolečenské postoje

V několika výpovědích bylo vyjádřeno přání respondentů, aby se změnilы celospolečenské postoje k učitelům, vzdělávání a školství (počet 4).

Vrátit zpět obecnou úctu k vyučujícímu! A ke vzdělání jako takovému.

Považují za velmi důležité znovu obnovit prestiž učebních oborů, tím se zvýší zájem žáků o učební obory.

Byla by nutná větší podpora učňovského školství a zvýšení jeho uznávání společností.

Chceme-li něco zlepšit a dokázat veřejnosti, že si učitelé zaslouží úctu a respekt veřejnosti, měli bychom začít každý u sebe. Mnoho mých kolegů se nechová ve své profesi, jak by měli, ani zde jsem se nesečkala jen s ideálními pedagogy.

8 Dotazník a jiné

Poslední skupina výpovědí reagovala na samotný dotazník (počet 3). Text dotazníku neuvádíme, proto nebudeme uvádět ani tyto výpovědi, které se k situaci ve školství ani nevztahují.

Shrnutí

Následující tabulka a graf ukazují absolutní i procentuální zastoupení jednotlivých tematických skupin a podskupin výpovědí.

Tabulka 1:

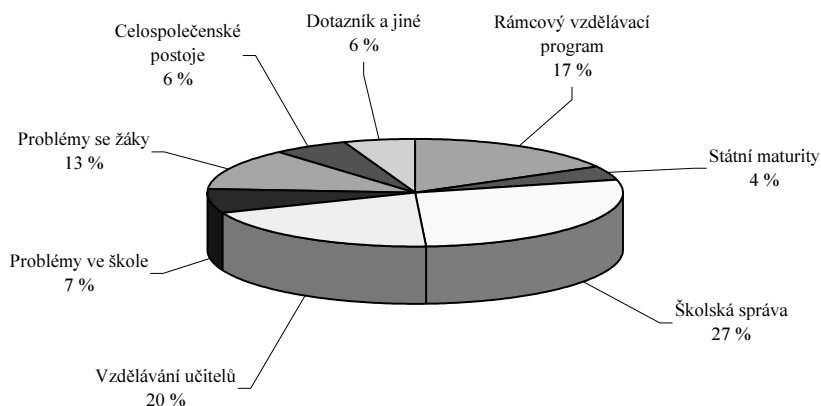
Zastoupení jednotlivých tematických skupin a podskupin výpovědí

Tematické skupiny	Četnost	%
Rámcový vzdělávací program	12	16,90 %
Neinformovanost o RVP	4	5,63 %
Různorodost ŠVP	2	2,82 %
Vztah RVP ke státním maturitám	2	2,82 %
Obecně negativní reakce	3	4,23 %
Pozitivní reakce	1	1,41 %
Státní maturity	3	4,23 %
Školská správa	20	28,17 %
Příliš mnoho administrativy	6	8,45 %
Nedostatečná koordinace	2	2,82 %
Nepropojenost teorie s praxí	6	8,45 %
Nedostatek financí ve školství	4	5,63 %
Nízké platy učitelů	2	2,82 %

Vzdělávání učitelů	14	19,72 %
Důležitost vzdělávání učitelů	8	11,27 %
Problémy ve vzdělávání učitelů	4	5,63 %
Vztah vzdělávání k dalším kompetencím učitele	2	2,82 %
Vztah vzdělávání k dalším kompetencím učitele	2	2,82 %
Problémy ve škole	5	7,04 %
Problémy se žáky	9	12,68 %
Výchovné problémy, nízká motivovanost	7	9,86 %
Rozdílná úroveň žáků	2	2,82 %
Rozdílná úroveň žáků	2	2,82 %
Celospolečenské postoje	4	5,63 %
Dotazník a jiné	4	5,63 %
Celkem	71	100,00 %

Graf 1:

Procentuální zastoupení jednotlivých tematických skupin výpovědí



Na základě tabulky a grafu je zřejmé, že se respondenti nejčastěji vyjadřovali k problematice školské správy, která je vnímána jako faktor determinující řadu podmínek běžné školní reality (28,2 % výpovědí), dále k otázkám vzdělávání učitelů, tedy k tématu, které bylo primárním obsahem vyhodnocovaného dotazníku (19,7 % výpovědí), a rovněž k Rámcovému vzdělávacímu programu, který je v současné době aktuálním a hojně diskutovaným problémem (16,9 %).

Při detailnějším pohledu na jednotlivé tematické podskupiny lze jako nejfrekventovanější témata, k nimž měli respondenti potřebu se nejvíce vyjadřovat, označit důležitost vzdělávání učitelů (11,3 %), což je jistě potěšující, dále problematiku nízké motivovanosti a výchovných problémů žáků, tedy opět téma dnes často zmiňované a palčivé (9,9 %), také problém s přílišným množstvím administrativy v práci učitele a nepropojenost teorie s praxí ve školství (obě podskupiny 8,5 %).

Závěry

Z výzkumu je zřejmé, že i přes značnou tematickou variabilitu lze vysledovat několik klíčových témat, která se v odpovědích respondentů vyskytují. Patří mezi ně:

- problémy se vztahem mezi státní správou a terénem jsou typické nejen pro školství, a nelze než stále znovu usilovat o zefektivnění veškerých administrativních i organizačních procedur,
- Rámcový vzdělávací program, který je v současné době uváděn do praxe, představuje další oblast, kterou učitelé vnímají jako problematickou – je jisté, že jejich postupná realizace bude ještě provázána řadou obtíží, které lze řešit především otevřenou a účinnou komunikací mezi učiteli, vedením škol a orgány školské správy,
- další vzdělávání učitelů i pedagogické vzdělávání učitelů odborného výcviku a praktického vyučování je dlouhodobou výzvou,
- vzdělávací programy je třeba nejen nabízet, ale zároveň učitelům organizačními opatřeními umožnit, aby se jich mohli účastnit,
- aktuální je i téma práce s nízké motivovanými žáky a se žáky s výchovnými problémy. Je známou skutečností, že hlavní roli v této oblasti sehrává rodina (do níž lze jen velmi obtížně vstupovat a ovlivňovat ji), ovšem i učitel v rámci výuky a mimoškolních aktivit může žákům pomáhat a pozitivně je formovat. Kvalitní a na praxi orientované pedagogické vzdělávání učitelů představuje i zde nepominutelnou a nadějnou cestu.

Zpracováno v projektu ESF – Program DV PP odborných škol pro ŠVP

Použité zdroje

1. *Projekt Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů*. Interní materiál. Praha : NÚOV, 2006.
2. Zjišťování vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků odborných škol. Dotazník, sestavila J. Vašutová.
3. GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
4. CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2003. ISBN 80-7220-164-6.
5. JUSZCZYK, S. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 2003. ISBN 80-89018-13-0.
6. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Dotisk 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

Doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc.,
Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Olomouc,
tel.: +420 585 635 105, fax: +420 585 631 400,
e-mail: holousov@pdfnw.upol.cz.

Doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.,
Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta,
Katedra technické a informační výchovy, Olomouc,
tel.: +420 585 635 805, fax: 585 631 400,
e-mail: jiri.kropac@upol.cz.

Ing. Ľestmír Serafin, Dr.,
Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta,
Katedra technické a informační výchovy, Olomouc,
tel.: +420 585 635 801, fax: +420 585 631 400,
e-mail: cestmir.serafin@upol.cz.

Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.,
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Praha,
tel.: +420 221 900 531,
e-mail: vasutovj@uvrs.pedf.cuni.cz

ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Hana Krylová, Petr Vašátko

Anotace

V uvedeném článku se věnujeme tématu romské menšiny ve vztahu ke školnímu vzdělávání a potřebě multikulturní výchovy. Uvádíme některé výsledky vybraných výzkumů týkajících se vědomostí a postojů žáků základních škol, studentů středních škol a vyšších odborných škol k Romům. Rovněž uvádíme některé možné postupy ve vyučovacích hodinách v rámci multikulturní výchovy. V závěru se zamýšlíme nad možnostmi diskuse se třídou ve zvýšené míře projevující rasistické či xenofobní názory.

Klíčová slova

Romové, menšina, většina, žáci, studenti, vědomosti, postoje, multikulturalita, rasismus, xenofobie.

Abstract

The Romany minority in the Czech Republic and multicultural education

This paper examines the issue of the Romany minority in relation to formal education and to the necessity of multicultural education. We report findings of several studies mapping primary-school, secondary-school, and vocational-school students' knowledge about and attitudes towards Roma. We also propose some teaching procedures usable in multicultural education. Next, we discuss how to work with a class that shows an increased amount of racist or xenophobic attitudes.

Key words

Romany, minority, majority, students, knowledge, attitudes, multiculturalism, racism, xenophobia.

Úvod

Jednou z nejkontroverznějších a nejvíce diskutovaných etnických menšin v České republice jsou bezesporu Romové. Zájem o romskou minoritu je dán mimo jiné (často negativním) postojem majoritní společnosti k ní. Lidé z majoritní společnosti mají neustále pocit jakési jinakosti. Přitom Romové jsou součástí naší společnosti již několik staletí. O jejich historii, současném stavu a i řešení etnické i sociální situace a dalších nesčetných souvislostech vychází velké množství monografií, článků a dalších příspěvků. „Romskou problematikou“ se zabývá řada renomovaných autorů, ať již z oboru antropologie (Wolf, Klementa, Šišková), sociologie (Navrátil) či psychologie (Říčan, Vágnerová). Objevují se nová pojetí a pohled na problematiku této menšiny, např. Jakoubkova kniha „Romové – konec (ne)jednoho mýtu“, kontroverzní pojetí (Bakalář). Určitá, a rozhodně ne marginální, část odborné veřejnosti má přehled a informace o romské menšině. Velmi významná je však otázka pohledu majoritní společnosti na tuto, často sociálně vyloučenou, menšinu a také možnosti multikulturní výchovy, jejímž nositelem je pedagog na základní, střední i vysoké škole.

Romové v České republice, stručná historie a vývoj

Navzdory faktu, že mnoha českými občany jsou Romové vnímáni stále jako cizinci, má tato menšina na našem území dlouhou historii. Vzhledem k tomu, že dějinné vztahy romského etnika a české společnosti jsou důležitou podmínkou pochopení problémů, které obě strany ve svých vzájemných vztazích musí řešit dnes, uvádíme krátký přehled historie Romů u nás. Aniž bychom chtěli relativizovat odpovědnost obou stran za současný stav, je patrné, že vliv procesů uskutečněných především ve dvacátém století je značný.

Romové,¹ dříve označovaní jako Cikáni, pochází z indického subkontinentu, který opouštěli ve vlnách patrně v rozmezí 3.–10. století. Důvodem byla snaha uniknout kastovnímu systému a najít lepší živobytí. Do Evropy přichází v mnoha migračních vlnách (O Roma, 1999). Romové jsou v Evropě zpočátku přijímáni s jistou blahosklonností, která byla dána jejich „zbožností“ (Šišková, 2001). Později se však prokázaly jejich postoje ke katolické církvi, ovlivnění indickým animismem a otevřenost např. k hinduismu a buddhismu. A důvody k pronásledování se během let množily: domněnky o příslušování mongolským

¹ Rom znamená v romštině muž nebo také člověk. V anglofonních zemích je rozšířeno označení Gypsies.

nebo tureckým nájezdníkům, parazitický způsob života některých z nich, ale také odlišný vzhled, zvyklosti a mentalita. Počátky jejich pronásledování spadají do konce 15. století a Romové se stávají psanci, kteří jsou vyháněni pod hrozbou trestu smrti, a majoritní společnost pro ně přestává být úhlavní nepřítel. V 18. století se objevují první snahy o řešení problémů s Romy, a to za vlády Marie Terezie, která přistoupila k realizaci programu asimilace a usazování Romů (O Roma, 1999).

Za první zmínku o Romech u nás je možné na základě Starých letopisů českých považovat rok 1416 (O Roma, 1999). Dle dobových záznamů byli Romové v Českých zemích pronásledováni. K usazování Romů na našem území dochází zejména na Moravě již koncem 17. století, v Čechách zůstávají Romové neusazení ještě v 20. století. Větší podíl na usazování měli sami Romové, kteří na počátku 19. století usilovali o získání trvalých sídlišť na území Moravy (Říčan, 1998). Pod tlakem místních obyvatel vznikají v určité vzdálenosti od obce romské osady. Romové nebyli obcí přijímáni, nemuseli navštěvovat školu, což vedlo k jejich negramotnosti a pouze malé znalosti českého jazyka. Vedle usazených Romů je zde i nemálo početná skupina kočovných a polokočovných Romů. Koncem 19. století se Romové začínají integrovat do života obce. V období první republiky se hledaly pouze možnosti, jak uchránit mladou republiku před Romy, bez snahy do společnosti je začlenit, stále docházelo k jejich diskriminaci (O Roma, 1999). V roce 1927 byl po vzoru Bavorska a Francie vytvořen Zákon o potulných Cikánech (zrušen až 1950), který postihoval právě kočovné Romy, který i přesto, že měl být nástrojem pro kontrolu kočovných skupin, se stal nástrojem diskriminačním (Nečas, 1997). Vrcholem pronásledování a diskriminace bylo období druhé světové války, během níž došlo k vyhlazení českých Romů, zejména v koncentračních cikánských táborech Lety u Písku a Hodonín. Celkový počet romských obětí druhé světové války se odhaduje na půl milionu. Romové byli za války likvidováni pro výraznou antropologickou odlišnost a etnický původ, nikoliv z důvodu odlišného způsobu života. Na území Slovenska nedocházelo k systematickým deportacím Romů do koncentračních táborů, i když se s tím počítalo (O Roma, 1999).

Novodobější historii Romů se budeme věnovat podrobněji. Důvodem je velký vliv tohoto období (od konce 2. sv. války dodnes). Po roce 1945 spolu s nástupem komunismu dochází k samovolné i řízené migraci Romů do Čech a na Moravu ze Slovenska, především z východního Slovenska. Romové se stěhovali zejména do pohraničí a do oblastí, které potřebovaly nové pracovní síly. Roku 1952 byla vydána směrnice Úprava poměrů osob cikánského původu, která kladla hlavní důraz na převýchovu a „postupné zbavování Cikánů násled-

ků zaostalosti jako dědictví kapitalistického režimu“. Od roku 1958 dochází k státem řízené asimilaci, která je realizována formou policejních akcí připomínajících razie. Romové se museli usadit tam, kde byli právě zastížení, a obce jim měly poskytovat náhradní ubytování. Toto nedobrovolné usazování realizované formou nátlaku působilo jako kriminogenní faktor. Specifika Romů byla potlačována, docházelo k systematickému „odnárodňování Romů“, aby tak mohli být lépe zařazeni. Jejich vlastní hodnoty byly hanobeny, a tak se sami, s pocitem studu vzdávali. Pod nátlakem školských pracovníků přestávali rodiče učit své děti romsky, což jim mělo zajistit úspěch ve škole. Romové podrobovaní asimilaci přejímali daleko rychleji a snadněji majoritní kulturu hmotnou než kulturu duchovní, která pro ně byla vzdálená a odtaziťá. Prvky materiální kultury představovaly pro řadu Romů projev postupu na společenském žebříčku. Tradiční romské hodnoty byly plynule a neuvědoměle nahrazovány negativy odpozorovanými ze sousedního, převážně dělnického a někdy i sociálně patologického, prostředí. Romové, kteří byli dříve na společnosti relativně nezávislí, začínají využívat společenské nabídky, která vyplývá z překonané izolace a těsnějšího zapojení do společnosti. Právě v této době začínají využívat takových možností jako odkládat děti do dětských domovů, vydělávat si na živobytí prostitucí. Dalším zlomovým rokem byl rok 1965, kdy byla realizována likvidace nežádoucích romských soustředění a následný rozptyl jejich obyvatelstva. Důsledkem tohoto činu byla nekontrolovaná migrace Romů ze Slovenska na naše území. Ve většině měst pak vznikala nová izolovaná romská soustředění. Docházelo k velmi negativnímu jevu, a to k zániku rodové komunity, což vedlo k ztrátám morálního řádu jejich členů. Anonymita velkoměst znemožnila dohled nad dodržováním tradičních zvyklostí. Adaptace na nové bydliště byla komplikována neznalostí některých vymožeností civilizace a jejich používání (např. splachovací záchody či plynové sporáky). Právě v tomto období došlo k největší morální devastaci Romů jako svébytné etnické skupiny. Základní chybou byla záměrná klasifikace Romů jako příslušníků sociální (nebo možná spíše sociálně-patologické) skupiny obyvatel, nikoliv etnické skupiny, jež má právo na svá specifika. Koncem 60. let dostali Romové poprvé šanci podílet se na řešení otázek s nimi spjatých. Od počátku 70. let byla státem nařízená asimilace nahrazena koncepcí společenské integrace se stejným cílem, a to Romy zařadit, jen formy její realizace neměly být již tak násilné. Prostředkem k dosažení tohoto cíle byla např. pozitivní diskriminace (přednostní přidělování bytů, zvýšené sociální dávky, ...). Tento přístup otupil romskou soběstačnost a nezávislost. Materiální výhody navíc problémy Romů neřešily, pouze je zastíraly. Romové mohli v omezené míře pěstovat prvky své kultury, zakládat folklorní soubory apod. O Romech a jejich kultuře

se začíná opět hovořit v roce 1986, kdy začínají vznikat nové romské soubory. Před rokem 1989 však Romové nebyli oficiálně uznáni jako svébytná etnická skupina, byli považováni za sociálně zaostalé s nutností převýchovy.

Po revoluci v roce 1989 se život Romů, jako většiny obyvatel na území ČR, změnil. Krátce po listopadových událostech vznikla první romská politická strana – Romská občanská iniciativa. Vznikala sdružení směřující k uchování a rozvoji romské kultury, např. Kulturní svaz občanů romské národnosti. Při Helsinském občanském sdružení vznikla Romská sekce, která v Brně vytvořila Centrum Romů pro východní a střední Evropu. Vznikala další a další občanská romská sdružení, která se věnovala kulturním, sportovním, vzdělávacím a dalším aktivitám. Romské aktivity se však odehrávají většinou stranou zájmu ostatní společnosti, a tak její většina zůstává o Romech a jejich kultuře jen nedostatečně informována.

Přesný počet Romů na našem území není znám. Romem je především ten, kdo se k tomu hlásí. Pokud bychom brali v potaz pouze toto pravidlo, pak by v České republice bylo kolem 40 000 Romů² (dle sčítání lidu z roku 1991), v roce 2001 pak pouhých 11 746. Uvedené údaje jsou silně podhodnocené. Důvodem je, že někteří lidé si nepřejí být označováni jako Romové, jiní nemají důvěru v „gadžovské“ tiskopisy nebo nebyli dostatečně poučeni. Z praxe je známo, že jsou do romské populace zahrnuti osoby bez romského původu, s nízkou sociální a kulturní úrovní, v cizině pak všechny kočující osoby. Romové neměli do roku 1989 svou národnost. Byli považováni za cikánské obyvatelstvo české a slovenské národnosti. V České republice představují Romové necelá 3 % obyvatel. Počet Romů u nás neustále roste. Romové přicházejí nejen ze Slovenska. Populační přírůstek Romů je mnohem větší než přírůstek Čechů a Slováků (O Roma, 1999. Romové v České republice 1945–1998, Krylová, 2005, Nečas, 1993, Davidová, 1995, Horváthová, 1998).

Záporný vztah české většiny k Romům je všeobecně znám. Ve světle historických událostí není tato averze překvapující. Přístup vládnoucích orgánů od doby osvícenství po konec 80. let minulého století je charakterizován snahou Romy asimilovat. Metody této asimilace oscilovaly mezi represí a pozitivní dis-

² I toto číslo je poněkud nadhodnocené. „Dle sčítání lidu v roce 1991 se k romské národnosti přihlásilo 32 903 osob a romštinu za svůj mateřský jazyk považovalo 24 294 osob. Z celkového počtu osob, které uvedly romskou národnost, jich pouze polovina uvedla jako svůj mateřský jazyk romštinu, více než třetina češtinu a necelých 9 % slovenštinu. Z osob, které považovaly romštinu za svůj mateřský jazyk (24 294) bylo 68 % romské národnosti, 17 % slovenské a 13,4 % národnosti české.“ In Romové v České republice (1945–1998) Socioklub, 1999.

kriminací. To zbavilo romskou menšinu kompetenci k zajištění obživy a života, na který byli zvyklí.

Takový postoj můžeme zaujmout pouze se znalostí historických vztahů mezi majoritní a minoritní romskou populací. Objektivně je třeba uvést, že vinu za současný stav nelze přičíst pouze české většině. Vztahy těchto skupin nebyly příliš dobré ani v době, kdy Romové své kompetence ještě měli a žili svým tradičním způsobem života.

Podívejme se, jaké postoje k romské otázce zaujímá současná mladá generace žáků českých základních škol a studentů středních a vyšších odborných škol.

Mladá generace a jejich znalosti a postoje k romské menšině

V přehledu o znalostech a postojích k romskému etniku vycházíme z výzkumu Mgr. M. Ciché, Ph.D. publikovaném v časopise Česká antropologie (53/2003), ze sondy autorů prováděné na ZŠ v Olomouci a z jejich učitelské praxe na základní škole.

Dotazníkové šetření (Cichá, 2004) realizované na druhém stupni pěti základních škol (dále ZŠ), šesti středních odborných školách, třech gymnáziích (dále SŠ) a jedné vyšší odborné škole (dále VOŠ) v roce 2002 se zaměřilo na vědomosti žáků v oblasti multikulturní výchovy. Vzorek žáků ze ZŠ čítal 396 respondentů, vzorek středoškolských studentů a studentů VOŠ pak 437 respondentů. Šetření ukázalo, že znalosti žáků o odlišných kulturách jsou celkově na nedostačující úrovni. Z otázek týkajících se Romů, Židů, černochoů, Vietnamců a Arabů vyplynulo, že ze tří otázek, ve kterých prokázali žáci nejhorší znalost, se dvě týkaly romského etnika (šlo o otázky 2 a 3, jejich znění viz níže). Otázky zaměřené na romskou menšinu byly následující:

Otázka č. 1 „Kdo jsou to Romové a odkud pocházejí.“

Otázka č. 2 „Ve kterém století přišli Romové na naše území.“

Otázka č. 3 „Co mají Romové společného s Lety u Pisku a Hodonínem u Kunštátu.“

Na otázku č. 1 úplně nebo částečně správně odpovědělo 14,4 % žáků ZŠ a 34 % SŠ a VOŠ. Na otázku č. 2 úplně nebo částečně správně odpovědělo 3,9 % žáků ZŠ a 4,5 % žáků SŠ a VOŠ. U otázky číslo 3 bylo 2,9 % úplně či částečně správných odpovědí u žáků ZŠ a 4,5 % u studentů SŠ a VOŠ. V otázce č. 2 a 3 nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi vzorkem žáků ZŠ a studentů SŠ a VOŠ. V odpovědích respondentů byly rovněž zjištěny xenofobní a rasistické názory, a to ve vztahu k arabské a právě k romské menšině. U otázky č. 1 to bylo

celkem 8,2 % odpovědi všech respondentů, u otázky č. 2 celkem 1,1 % a u otázky č. 3 1,3 % silně xenofobních až rasistických odpovědí. Uvedené výsledky mohou poukazovat na nedostatečné vzdělávání v této oblasti a nepřipravenost naší vzdělávací soustavy zvyšovat vědomostní úroveň žáků s přechody na vyšší stupeň škol. U výše uvedených otázek je třeba poukázat na to, že rasistické a xenofobní odpovědi byly zaznamenány i přesto, že otázky samy byly postojově neutrální a zaměřené výhradně na znalosti.

Během září 2006 byla uskutečněna sonda zaměřená na zmapování základních vědomostí žáků, které se týkají vybraných událostí a faktů období 2. světové války, a osobních postojů a názorů na ně. Výzkumu se účastnilo 65 žáků staršího školního věku, z toho 32 chlapců a 33 dívek z šestých tříd na vybrané základní škole v Olomouci.

Cílem některých otázek bylo zjistit, jaká je znalost, a případně postoj, ke genocidě Romů za druhé světové války. Zároveň jsme předpokládali, že se do odpovědi promítnou i postoje k současným Romům.

Volné odpovědi jsme po analýze rozdělili do následujících kategorií:

Tab. 1:

Názory na vyhlazování Romů v koncentračním táboře

	Muži	Ženy	Celkem
Nebyli to Romové, ale Židé	5	4	9
Nezasloužili si to, hrůza	6	5	11
Nezasloužili si to, pokud byli nevinní	3	3	6
Dobré i špatné	0	1	1
Nevadí mi to/nezajímá mě to	1	4	5
Udělali dobře/dobře jim tak	6	1	7
Bez odpovědi nebo nevím	11	15	26

Většina respondentů (40 %) se k otázce nevyjádřila, nemá na ni názor nebo neví. 17 % respondentů se domnívá, že si to Romové nezasloužili a byla to hrůza, téměř 11 % si však myslí, že si to Romové zasloužili, a uvádí ve svých odpovědích „dobře jim tak“. 9 % respondentů uvádí, že si to nezasloužili za podmínky, že byli nevinní, a respondenti zde již dopředu možná přemýšlejí o vině nebo nevinně Romů. Téměř 8 % osob zůstává k danému faktu chladných a nezajímá je to. Téměř 14 % uvedlo, že v koncentračním táboře nedocházelo k vyvraždění Romů, ale Židů, a nejsou o této skutečnosti pravděpodobně vůbec informováni. Vybrali jsme jeden zajímavý názor na otázku: „Romové v koncentračním táboře:

jsou nespravedliví. Dělí rasy a přitom o těch lidech nic neví. Chtějí sice uchránit svoji zem před zlými lidmi, ale neví, že jsou úplně stejně zlí. A nemůžou vědět, že zrovna tenhle Rom je zlý. Ať se podívají na sebe a zamyslí se sami nad sebou a pak porovnávají ostatní.“

S otázkou rasismu úzce souvisí otázka xenofobie. Jak se děti v tomto věku dívají na **počet cizinců v České republice**, ukazuje následující tabulka:

Tab. 2:

Počet cizinců v ČR dle respondentů

	Muži	Ženy	Celkem
Velmi málo	0	1	1
Málo	7	1	8
Normálně	11	6	17
Mnoho	8	17	25
Příliš mnoho	4	3	7
Nevím	3	4	7

Necelých 50 % respondentů se domnívá, že cizinců u nás je mnoho nebo příliš mnoho, z toho je 18,5 % mužů a 30 % žen. Jako normální počet jej vnímá 26 % respondentů a jako malý či velmi malý 13,8 % žáků, spíše pak mužského pohlaví. Zdá se, že ženy se domnívají, že počet cizinců v ČR je vyšší častěji, než muži. Ve třech případech se objevuje názor, že je tu mnoho nebo velmi mnoho cizinců, zejména pak Romů.

Následující tabulka ukazuje jak odpovídali jednotliví respondenti na otázku, zda je potřeba situaci s množstvím cizinců řešit.

Tab. 3:

Potřeba řešení množství cizinců u nás

	Muži	Ženy	Σ
ANO	16	10	26
NE	16	23	39

Pro úplnost uvádíme, jak by respondenti tuto situaci řešili. Možnosti řešení navrholo pouze 22 respondentů. Některé z návrhů byly mírnější, např. *„Ať se naučí česky“* (3×), některé vyjadřovaly názory pisatele jako např. *„Kdyby tu cizinci nebyli, nic špatného by se nedělo.“*, nebo *„Je tu málem více cizinců než Če-*

chů.“, „*Kvůli cikánům je hodně krádeží.*“ Zbylé názory a návrhy jsou represivní a daly by se označit za silně xenofobní nebo přímo rasistické: „*Romy vyhnat ze světa a vesmíru.*“ „*Vyhodit je ze země, hlavně Vietnamce co se snaží vydělat peníze, a nechat studenty.*“; „*Poslat je pryč, zejména sprosté Romy.*“ „*Nechceme tady cizince, ani Romy.*“ „*Vyhnat je (4), postřílet.*“ (1), „*Omezit přístup cizinců do ČR.*“ (3), případně diskriminující a separující „*Zavést místo, kde by žili jen cizinci.*“, „*Dát jim menší plat.*“, „*Aby Romové měli svou zem.*“ Z navrhovaných řešení mimo jiné vyplývá, že jako cizinci jsou vnímáni i Romové, kteří na našem území žijí již staletí, a také skutečnost, že respondenti volí často diskriminační (dát jim nižší plat), separační (vyčlenit jim určité místo) a represivní řešení (vyhnat je ze země nebo omezit jejich přístup k nám).

Z uvedených výsledků vyplývá potřeba multikulturální výchovy na našich školách. Doplněkem multikulturální výchovy jsou osvětové programy nabízené proromskými občanskými sdruženími.

Možné postupy a význam multikulturální výchovy

Ve vztahu k Romům můžeme v praxi pozorovat zdánlivě paradoxní fakt: žáci se často vyjadřují k tomuto tématu v hojnější míře, než je tomu u témat jiných, v kontrastu s tím podle výzkumů (viz výše) má jen malé procento žáků uspokojivé znalosti o romském etniku. Učitel se může i v pečlivě připravené a promyšlené hodině s žáky či studenty, které poměrně dobře zná, dostat na tenký led ve chvíli, kdy se on nebo některý z žáků romské problematiky dotkne. Řada žáků projevuje v situacích, kdy vyučující povolí diskusi, xenofobní až rasistické postoje. Stane-li se tak u převážné většiny diskutujících, učitel se lehce stane v otázce názoru na romskou minoritu menšinou sám (v případě, že jeho postoj je jiný než postoj žáků, či se tak alespoň snaží působit). Vyučující se tomu sice může vyhnout zvolením jiných vyučovacích metod, např. frontálního výkladu (v predmětech, kde by tomuto tématu měla být pozornost věnována ve zvýšené míře – občanská výchova, rodinná výchova, základy společenských věd), nebo vyhnutím se těmto otázkám ve „své“ hodině. Jedním z principů multikulturální výchovy je však propojení témat kulturních a etnických menšin se všemi předměty (činnostmi) ve škole. V případě např. občanské výchovy pak považujeme „obcházení“ romského tématu za nenaplnění jedné ze stěžejních funkcí tohoto předmětu.

Obecně lze říci, že názory a postoje nejen k romské menšině korelují se stupněm vzdělání a informovaností o historii, současnosti a tradicích etnických menšin.

Multikulturní výchova „vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní“ (Průcha, Walterová, Mareš; 1998). Jde o všudypřítomný aspekt veškerého pedagogického snažení.

Konkrétní postupy multikulturní výchovy navrhuje Říčan; 1998:

1. Vytváříme smíšené dvojice Romů a „neromů“ všude, kde spolu děti pracují.
2. K lepšímu pocitu akceptace na straně romských dětí lze přispět mediální prezentací osob s typicky romskou vizáží. Dále také mít obrázky a jiné produkty romských autorů. V druhém kole České superstar se proslavil a vyhrál Vlasta Horváth. Hodně se psalo o tom, že on udělal pro Romy u nás to, co ještě nikdo. Díky jeho vzoru milého, hodného mladíka, který si získal srdce i mnoha „neromů“ se možná alespoň trochu změnil pohled české veřejnosti na Romy a možná i Romové mají vzor a děti svůj idol.
3. Neromským dětem vytváříme podmínky, aby vynikali v soutěžích s neromskými dětmi. Jde zejména o zpěv, tanec, malování, tvorbu keramiky, vaření a pohybové dovednosti.
4. Vyhýbáme se ponížení romského dítěte před ostatními. Také k jejich rodičům je třeba se chovat s respektem.
5. Podporujeme příležitostné návštěvy „neromů“ u Romů a obráceně. Je možné také vytvořit dobrý vztah mezi dětmi, a to pomocí projektu, kdy každý přinese „reportáž z rodiny“ romské/neromské (nerom z romské a obráceně), zejména pak vyzdvihnout odlišnosti a klady.
6. Učitel má odsuzovat jakékoliv rasistické postoje, a to nejen deklarovaním, ale i konáním.
7. Děti mají vědět, že jsou si mezi lidmi rovny.
8. Výuku lze obohatit informacemi o menšinách.
9. Toleranci a vstřícnost lze dětem nenásilně vštěpovat při jazykové výuce, např. v diktátu.
10. Romské děti je třeba povzbuzovat k užívání romštiny, a to i ve škole, kde mohou ukázat, že umějí něco navíc.
11. Děti by se měly dovídat o aktuálních událostech, které poukazují na vztah mezi Romy a gadži.

12. Romské děti je třeba vést k tomu, aby se cítily příslušníky velkého národa, který je rozptýlen po celém světě. Mluvíme o tzv. romipen = romství. K tomu mohou pomoci pořady v televizi, časopisy, knihy pohádek.
13. S dětmi je třeba otevřeně diskutovat o tom, jak Romové žijí a jaké mají problémy.

Zastavme se krátce u posledního bodu. Není pochyb o tom, že otevřená diskuse je velmi účinnou metodou, která otvírá prostor pro další práci s žáky v oblasti menšin, případně může blok takové práce zakončovat (projekty apod.). V případě třídních kolektivů nelze než otevřenou diskusi doporučit. Obzvláště dobré je soustředit se na známé typy konfliktů z pohledu Romů. Vhodnou metodou může být hraní rolí. Takové postupy však mohou narazit u kolektivu, v němž významnější část bude proklamovat xenofobní či rasistické postoje. Podobný problém řeší učitel tehdy, jsou-li takové postoje projevovány žáky, kteří mají ve skupině dominantní pozici. Je dobré, aby byl učitel informován o vztazích v jednotlivých třídách, což nejnázne zjistí pomocí sociogramu a na základě pozorování interakce dětí.

V případě otevřené diskuse na téma „romské problematiky“ ve třídě, kde jsou děti s převažujícími nebo převážně projevovanými rasistickými názory, by učitel mohl postupovat takto (i s možnými důsledky):

- ukončit diskusi (učitel je v očích žáků autorita, která nechce diskutovat),
- nechat diskusi volně plynout (problém vulgarismu a výrazných rasistických názorů bez konfrontace s názory opačnými),
- moderování diskuse učitelem (vyjadřuje se k odsouzeníhodným názorům),
- přechodem na jinou metodu s uchováním tématu – hraní rolí (nejradikálnější diskutující v roli členů menšiny), zapojení her s tématem labellingu (tečkování),
- v případě špatných zkušeností s Romy se pokusit najít ve třídě děti s neutrální či pozitivní zkušeností s nimi.

Je výhodné, pokud učitel třídu zná (viz výše), ale již během studia by děti měly být vedeny k pravidlům diskuse, která si samy mohou vypracovat (např. neskákat si do řeči, neužívat vulgarismy, ...), výhodou je, pokud děti takto pracují již od mladšího školního věku. Velmi může pomoci, jsou-li na škole ve stejných či blízkých ročnících romští žáci.

Závěr

Multikulturní vzdělávání by se mělo stát nedílnou součástí našeho školního systému, a to nejen v rovině teoretické, ale i praktické. Jednotlivé školy by se měly zaměřit na možnosti multikulturní výchovy a také se snažit kontrolovat výsledky této své aktivity (dotazníky a pozorování).

Literatura

- CICHÁ, M. *Vědomosti žáků ZŠ a studentů SŠ a VOŠ z oblasti multikulturní výchovy*. In Česká antropologie č. 53/2003, s. 24–29. Časopis České společnosti antropologické. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2004, 70 s. ISSN 0862-5085.
- DAVIDOVÁ, E. *Cesty Romů (Romano drom)*. Olomouc : UP, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- HORVÁTHOVÁ, J. *Základní informace o dějinách a kultuře Romů*. Praha : MŠMT, 1998.
- KRYLOVÁ, H. *Romové - romská menšina v ČR*. In CICHÁ, M. et al. Výstup projektu FRVŠ/2005: Multikulturní výchova v antropologii národnostních a etnických menšin, jako součást kulturní a sociální antropologie (inovace). Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2005.
- NEČAS, C. *Historický kalendář*. Olomouc : VUP, 1997. ISBN 80-7067-769-4.
- NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc : UP, 1993. 2. vydání. ISBN 80-70-67-310-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. 2. vydání. ISBN 80-7178-252-1.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v české republice*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- Romové v české republice*. Praha : Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8.
- Romové-O roma*. Brno : Muzeum romské kultury, 1999. ISBN 80-902476-1-X.

Mgr. Hana Krylová, Pedagogická fakulta UP, DSP antropologie
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail krylus@seznam.cz

Mgr. Petr Vašátko, Pedagogická fakulta UP, DSP antropologie
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail vasatko.p@seznam.cz

ZÁUJEM ŠTUDENTOV O BIOLÓGIU S POUŽITÍM INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ

Milan Kubiatio

Abstrakt

V súčasnej dobe sa informačné a komunikačné technológie dostávajú do každodenného života človeka. V našom príspevku by sme chceli poukázať na zistenie záujmu študentov o biológiu s použitím informačných a komunikačných technológií. Záujem sme zisťovali dotazníkovou metódou, pretože išlo o hromadné získavanie údajov. V našom výskume sme zisťovali, či záujem o biológiu s používaním informačných a komunikačných technológií závisí od pohlavia a veku.

Kľúčové slová

Informačné a komunikačné technológie, študenti, biológia, pohlavie, vek.

Abstract

Students' interest in biology taught with the help of information and communication technology

Nowadays, information and communication technologies are a component of the everyday life of people. The present paper reports on a study which examined the interest of students in classes of biology in which information and communication technology is utilized. A questionnaire was constructed to elicit students' judgements about their biology classes. The variables which entered the analyses were the age and gender of respondents.

Key words

Information and communication technology, students, biology, gender, age.

Úvod

V súčasnej dobe zaznamenávajú informačné a komunikačné technológie (IKT) veľký rozmach vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Jednou z týchto oblastí je aj školstvo. Napriek tomu, že školy sú vybavené, tradičná metóda je stále rozšírená vo vyučovaní prírodovedných predmetov. Jedným z dôvodov môže byť pretrvávajúce vyučovanie orientované na skúšanie a učenie stereotypným spôsobom. Takéto vyučovanie sa stáva pre študentov menej zmysluplné a ovplyvňuje ich vzťah k prírodným vedám. Takisto netreba úplne bezhlavo a neúmerne využívať IKT. Je potrebné, aby učitelia nadobudli sebavedomie pri práci s IKT, zaraďovali ich do vyučovania a nestránili sa ich (Haláková 2006). Pri sprístupňovaní učiva je veľmi dôležité voliť vhodné spôsoby. Žiakov treba motivovať, zaujať a bolo by vhodné, keby nachádzali prepojenie sprístupňovanej učebnej látky so svojim každodenným životom (Kováčiková – Sirota 2006). Viacero výskumníkov zistilo, že používanie IKT zlepšuje výkonnosť študentov a ich postoj k prírodným vedám. Výsledky výskumov preukázali lepšie výsledky v skupine, kde sa používali IKT ako v skupine bez využívania IKT (Yu 1998; Soyibo – Hudson 2000). Takisto sa zisťoval záujem žiakov o vyučovanie prírodovedných predmetov s použitím IKT (Jereb – Šmitek 2006).

Metodológia

Na získavanie informácií o vzťahu študentov k informačným a komunikačným technológiám sme skonštruovali vlastný merný nástroj. Keďže sa jedná o hromadné získavanie údajov, rozhodli sme pre dotazníkovú metódu, čo je v súlade s názormi mnohých autorov (napr. Skalková 1983). Spolu sa nám vrátilo 270 vyplnených dotazníkov, čo predstavuje asi 90% z rozoslaných dotazníkov. Vo výskume boli zastúpené 4 kraje Slovenska – Bratislavský, Trenčiansky, Banskobystrický a Žilinský. Naše výsledky sme vyhodnotili aj štatisticky, pričom sme sa opierali o skúsenosti viacerých autorov (Rimarčík 2006; Katina 2005a; Katina 2005b). Otázky boli škálované, pri ich vyhodnotení sme použili Likertove škály. Na výpočet spoľahlivosti položiek, čiže reliability, sme vypočítali Cronbachovo alfa. Zaujímala nás aj závislosť intervalovej premennej od faktora. Na výpočet sme použili jednofaktorovú analýzu rozptylu (ANOVA). Zaujímalo nás, či premenná závisí od viacerých faktorov, vtedy sme použili multifaktorovú analýzu rozptylu (MANOVA).

Výsledky

Záujem o biológiu sme zisťovali piatimi položkami. V prvej položke dotazníka sme sa snažili zistiť, aký majú študenti stredných škôl záujem o učebný predmet biológia. Najviac respondentov (50,37 %) sa priklonilo k odpovedi „b“, (graf 1), tj. učebný predmet biológia ich zaujíma. Najmenej opýtaných (5,93 %) označilo odpoveď „e - učebný predmet biológia ma vyslovene nezaujíma“. Na základe vyhodnotenia Likertových škál bola odpoveď respondentov v priemere „zaujíma“ (koeficient 3,62).

V druhej položke dotazníka sme sa snažili zistiť, za akú dôležitú pokladajú žiaci biológiu vzhľadom na využitie získaných vedomostí a zručností pre ich budúce povolanie. Z grafu 2 je zrejmé, že najviac študentov (37,78 %) pokladá biológiu pre svoje budúce povolanie za málo dôležitú. Za dôležitú ju pokladá 22,96 % respondentov a za veľmi dôležitú 16,67 % respondentov. Podľa hodnoty Likertových škál - 2,88, bola odpoveď študentov v priemere „neviem sa prikloniť k žiadnej odpovedi a, b, d, e“.

Položka č. 3 v dotazníku odráža, do akej miery zvyšuje používanie IKT záujem študentov o biológiu. Viac ako polovica respondentov si myslí, že IKT pozitívne vplyva na zvyšovanie záujmu o tento učebný predmet, tj. dáva do priameho súvisu moderné technológie s pozornosťou, ktorú venujú biológii (graf 3). Považujú IKT za motivačný prostriedok vo vyučovaní. Jedna pätnástina (6,67 %) uviedla, že používanie IKT vôbec nezvyšuje záujem o biológiu. Podľa vyhodnotenia Likertových škál sa študenti nevedia prikloniť k žiadnej z odpovedí a, b, d, e (koeficient 3,46).

Viac ako dve pätiny respondentov (41,85 %) si myslia, že IKT vo vyučovaní biológie podporujú rozvoj tvorivosti (graf 4). K tejto položke však 38,15 % opýtaných nevedelo zaujať žiadny postoj. To môže naznačovať, že celkom nechápu súvislosť medzi použitím IKT na vyučovaní biológie a tvorivosťou, prípadne tvorivým prístupom k danému predmetu. Vyhodnotenie Likertových škál to len potvrdzuje (koeficient 3,23).

Veľmi podobne bola riešená položka č. 5, v ktorej sa mali respondenti sústrediť na nápaditosť a zmysel pre „nové“ v biológii, resp. tieto aspekty brať do úvahy vzhľadom na použitie IKT. Pristupovali k nej takmer rovnako ako k predchádzajúcej položke dotazníka, čo demonštruje aj graf 5. Podľa 35,19 % študentov nie sú nápaditosť a zmysel pre nové poznatky podmienené použitím IKT vo vyučovaní biológie. Vyhodnotenie Likertových škál tento záver potvrdzuje (koeficient 3,22). Štvrtina respondentov (24,07 %) vidí len malý súvis medzi vynaliezavosťou a použitím moderných technológií vo vyučovaní.

Záujem o biológiu sme štatisticky spracovali programom Statistica. Pri počte $n = 270$, vyšiel priemer 16,4259, smerodajná odchýlka = 15,1153, rozptyl = 3,8878. Pre tieto položky boli vypočítané koeficienty Cronbachovho alfa, ktoré ukazujú spoľahlivosť prvkov. Hodnota je 0,7028, čo indikuje vysokú spoľahlivosť položiek.

Pre tieto položky sme vypracovali jednofaktorovú (ANOVA) a viacfaktorovú analýzu rozptylu (MANOVA). ANOVA skúma závislosť intervalovej premennej od jedného faktora a MANOVA závislosť intervalovej premennej od viac faktorov. V našom prípade boli faktormi ročník, okres a pohlavie.

Graf 6 naznačuje záujem o biológiu v okresoch. Najvyšší záujem o biológiu študenti prejavujú v okresoch Žarnovica a Myjava. Najnižší záujem je v okresoch Bánovce nad Bebravou a Prievidza.

Na grafe 7 môžeme vidieť jednoznačnú závislosť záujmu o biológiu od ročníka. Prvý a druhý ročník sú skoro na rovnakej úrovni. V treťom ročníku záujem o biológiu stúpa a vo štvrtom je jednoznačne najvyšší oproti zostávajúcim trom ročníkom.

Na grafe 8 je možné pozorovať, že existuje závislosť záujmu o biológiu od pohlavia. Dievčatá prejavujú väčší záujem o tento predmet ako chlapci.

Graf 9 ukazuje, že v každom ročníku majú dievčatá vyšší záujem o biológiu ako chlapci. Tento záujem u oboch pohlaví sa zvyšuje, tým viac, čím vyšší ročník navštevujú.

Na grafe 10 boli použité dva faktory pohlavia a okres. V tejto situácii sa nedá jednoznačne tvrdiť, že vo všetkých okresoch má väčší záujem o biológiu len jedno pohlavie. V okresoch Bratislava a Žilina majú dievčatá výrazne väčší záujem o biológiu ako chlapci. V okresoch Turčianske Teplice, Bánovce nad Bebravou, Myjava a Čadca majú dievčatá o málo vyšší záujem o biológiu ako chlapci, v Prievidzi je záujem medzi pohlaviami približne rovnaký a len v okrese Žarnovica chlapcov zaujíma biológia viac ako dievčatá.

Diskusia

Výsledkov týkajúcich sa záujmu o učebný predmet biológia s použitím IKT je veľmi málo, väčšinou sa sledujú postoje žiakov k informačno-komunikačným technológiám. Postoje žiakov základných škôl k IKT skúmala Fančovičová (2006) a zistila, že chlapci majú pozitívnejší vzťah k IKT. Ďalším výskumom, ktorý uskutočnili Osborne a Hennessy (2001), sa potvrdilo, že IKT majú významný vplyv na vzdelávanie, stimulujú záujem o vyučovanie a žiaci dosahujú

lepšie výsledky. Potenciálne výhody použitia IKT sú nesmierne veľké. Nie sú len prílohou, ale tiež ponúkajú neohraničený prístup k informáciám a poznatkom. Na základe nami získaných výsledkov vieme povedať, že u nás prejavovali väčší záujem o vyučovanie biológie spojené s využitím IKT dievčatá. Pravdepodobne pre ne znamenajú niečo nové, s čím sa stretávajú málokedy. Najväčší záujem o biológiu s použitím IKT v našom výskume mali študenti navštevujúci štvrtý ročník. Jedným z dôvodov môže byť aj to, že vo štvrtom ročníku sú už študenti vyprofilovaní, už vedia, čím sa chcú zaoberať v budúcnosti resp., ktorú vysokú školu chcú navštevovať. Ďalším z dôvodov môže byť to, že vo štvrtom ročníku študenti preberajú pre nich blízke učivo – biológiu človeka.

Záver

Z nášho výskumu vyplynulo, že záujem žiakov o biológiu s použitím IKT je významný. Mnohí pedagógovia práve kritizujú používanie IKT, že tieto prostriedky vedú k dehumanizácii a negatívne ovplyvňujú cítenie a hodnotovú orientáciu študentov. Úlohou vzdelávania je riešiť tieto rozpory. Vhodné, účelné a opodstatnené používanie IKT však nepochybne zlepšuje a zeeffektívňuje výučbu.

Tento príspevok vznikol za podpory KEGA 3/3184/05.

Použitá literatúra

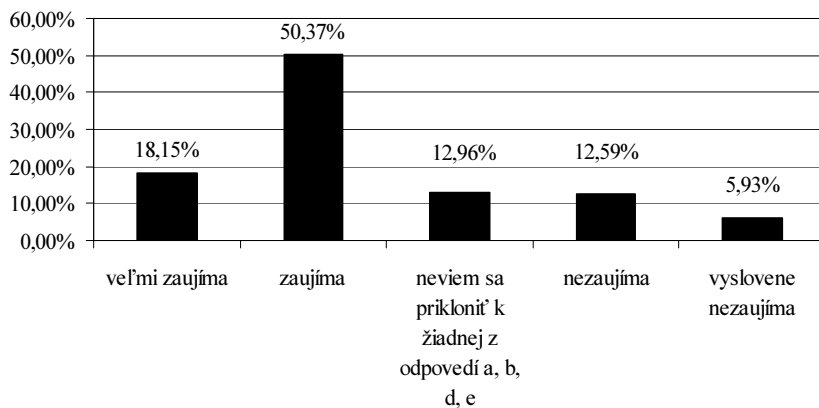
- FANČOVIČOVÁ, J.: Postoje žiakov k informačno-komunikačným technológiám. *Paidagogos*, roč. 7, 2006, č. 1, 7 s. ISSN 1213-3809.
- HALÁKOVÁ, Z.: Vyučovanie chémie z pohľadu využitia IKT. *Technológia vzdelávania, Príloha Slovenský učiteľ*, roč. 14, 2006, č. 1, s. 5–7. ISSN 1335-003X.
- JEREB, E.; ŠMITEK, B.: Applying multimedia instruction in e-learning. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 43, 2006, No. 1, pp. 15–27. ISSN 1470-3297.
- KATINA, S.: Comparison of Procrustes and Bookstein 2D coordinates in shape analysis: simulations, bagplots for landmarks and applications. *Forum Statisticum Slovacum*, roč. 1, 2005a, č. 2, s. 47–51. ISSN 1336-7420.
- KATINA, S.: Aplikácia kváziperiodických časových radov v kardiológii. *Forum Statisticum Slovacum*, roč. 1, 2005b, č. 3, s. 191–198. ISSN 1336-7420.

- KOVÁČIKOVÁ, M.; SIROTA, A.: Koordinačná chémia v pedagogickej praxi. Chemické rozhľady, roč. 7, 2006, č. 1, s. 83-89. ISSN 1335-8391.
- OSBORNE, J.; HENNESSY, S.: Literature review in science education and the role of ICT: Promise, Problems and future directions. 2001, available: <<http://www.nestafuturelab.org>> (2006-04-24).
- RIMARČÍK, M.: Základy štatistiky. Prešov, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce, 2006, 96 s. ISBN 80-969449-2-4.
- SKALKOVÁ, J. a kol.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha, SPN, 1983, 216 s.
- SOYIBO, K.; HUDSON, A.: Effects of computer-assisted instruction (CAI) on 11th graders' attitudes to Biology and CAI and understanding of reproduction in plants and animals. Vol. 18, 2000, No. 2, pp. 191-99. ISSN 0263-5143.
- YU, F. M.: The effects of cooperation with inter-group competition on performance and attitudes in a computer-assisted science instruction. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, Vol. 17, 1998, No. 4, pp. 381-395. ISSN 0731-9258.

PaedDr. Milan Kubiato
Prírodovedecká fakulta UK
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Mlynská dolina CH - 2
842 15 Bratislava 4
Slovensko

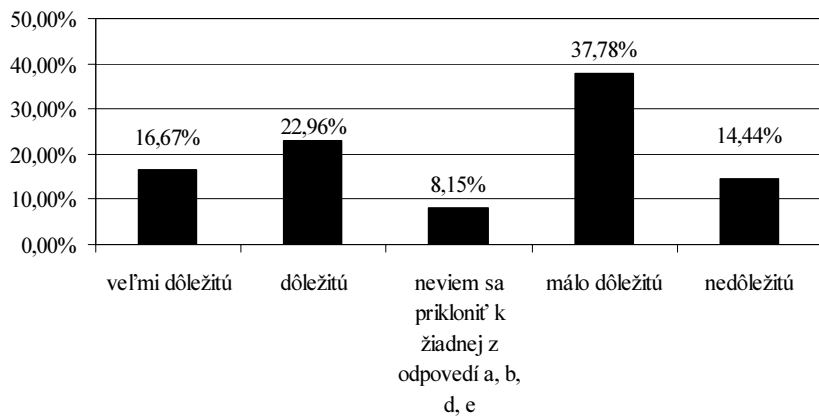
Graf 1:

Záujem o učebný predmet biológia



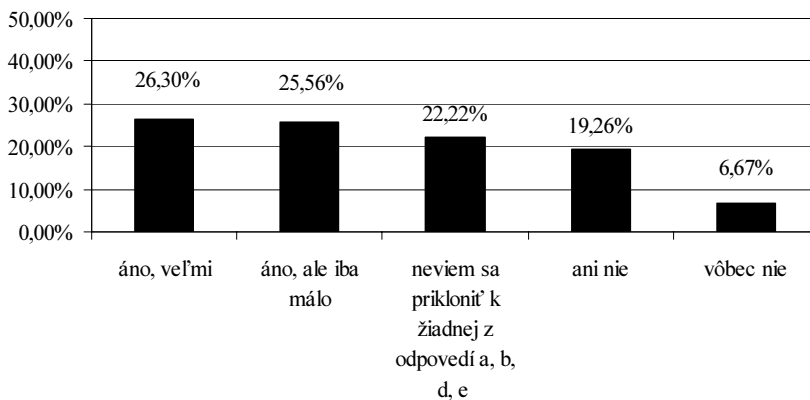
Graf 2:

Dôležitosť biológie vzhľadom k budúcemu povolaniu



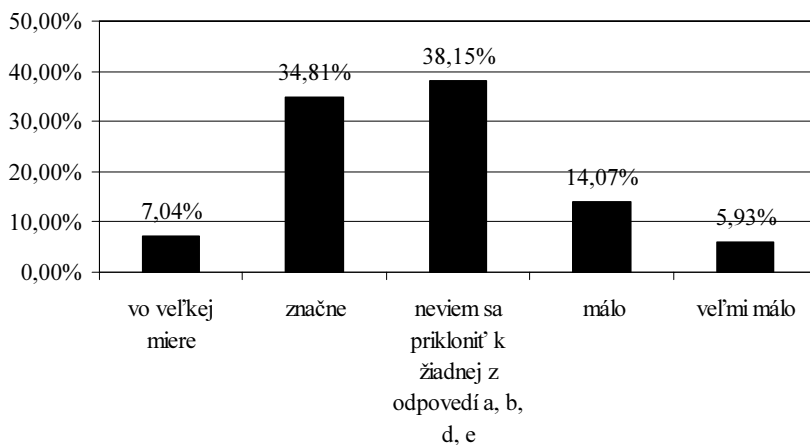
Graf 3:

Zvyšuje používanie IKT na vyučovaní Tvoj záujem o biológiu?



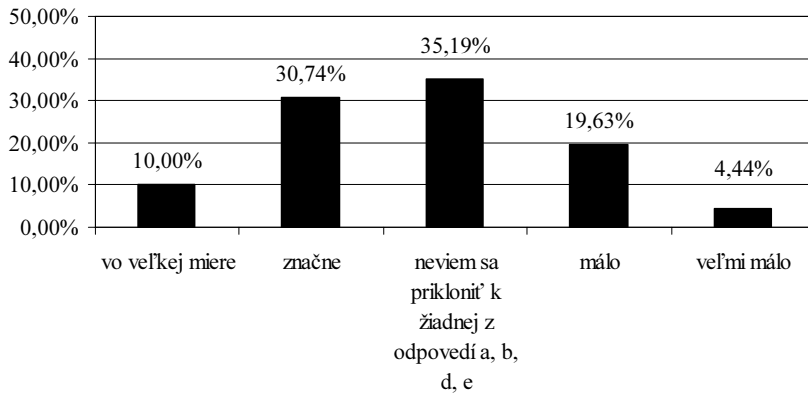
Graf 4:

Štúdium biológie pomocou IKT mi umožňuje uplatňovať tvorivý prístup



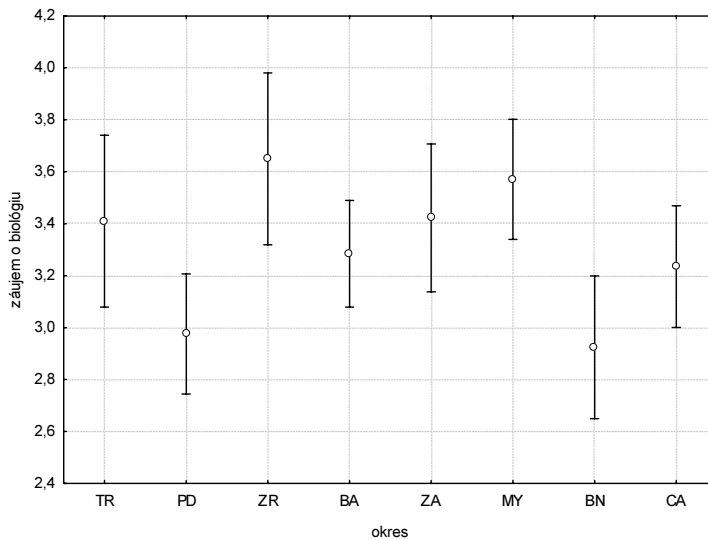
Graf 5:

Štúdium biológie pomocou IKT rozvíja v mojom myslení nápaditosť, zmysel pre nové



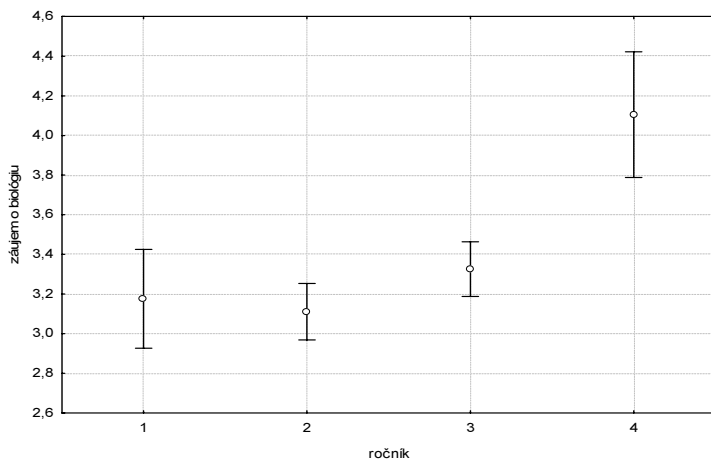
Graf 6:

ANOVA - Závislosť záujmu o biológiu od okresu



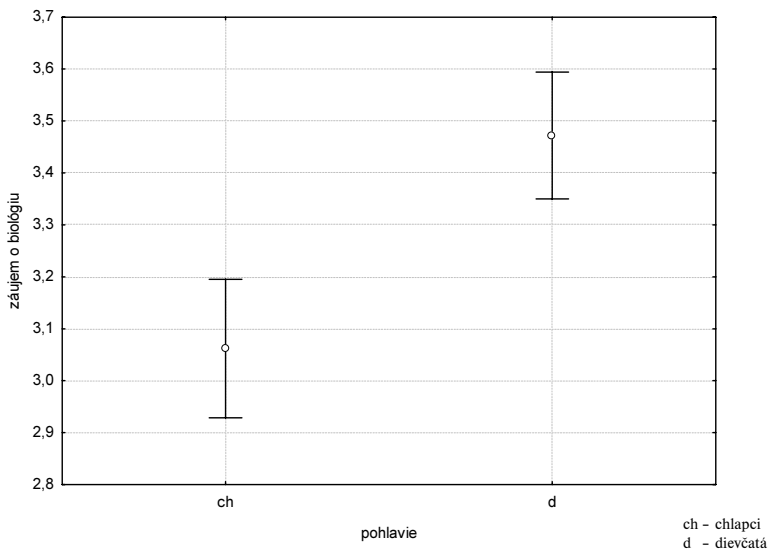
Graf 7:

ANOVA - Závislosť záujmu o biológiu od ročníka



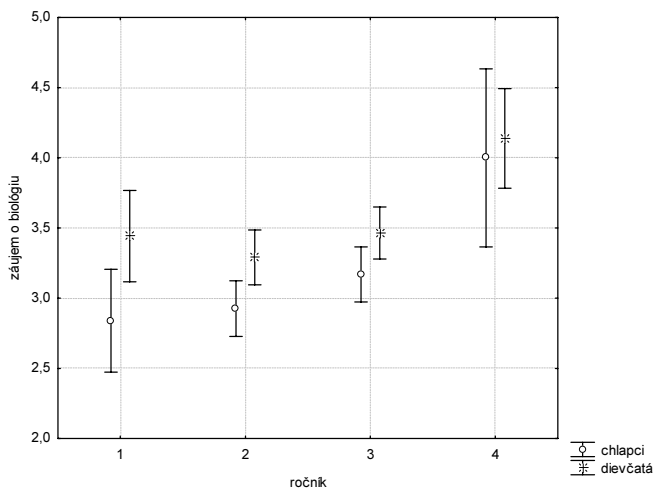
Graf 8:

ANOVA - Závislosť záujmu o biológiu od pohlavia



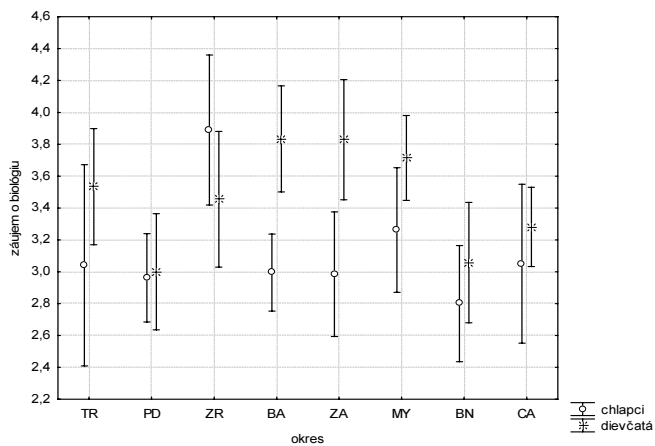
Graf 9:

MANOVA - Závislosť záujmu o biológiu od pohlavia a ročníka



Graf 10:

MANOVA - Závislosť záujmu o biológiu od pohlavia a okresu



MOTIVAČNÍ AKTIVITA JAKO NÁSTROJ UČITELE K UPOUTÁNÍ ŽÁKOVY POZORNOSTI

Radka Skalková

Abstrakt

Ve svém příspěvku se zabývám problematikou motivace v matematice jako instrumentu učitele ke zvyšování žákova zájmu o probírané učivo. Článek se opírá o poznatky, ke kterým jsem dospěla při zpracování disertační práce. V úvodní části jsou nastíněny výchozí předpoklady, které mě vedly k zabývání se touto tematikou, a dále pak stručný popis postupu při zpracování práce. Praktická část příspěvku obsahuje konkrétní ukázky navržených motivačních aktivit. Závěr tvoří shrnutí dosažených výsledků a jejich přínos pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova

Motivace, motivační aktivity, pedagogický konstruktivismus, tvořivé vyučování, dělitelnost, shodnost trojúhelníků, výrazy, lomené výrazy.

Abstract

Motivational activities as an attention-getting device

This paper focuses on motivation as the primary device teachers can use to stimulate the interest of students in the matter under discussion during classes of mathematics. The study builds on the conclusions the present author has reached in her dissertation. The introduction describes the reason why this issue is of interest and states what the basic premises are. It further outlines briefly the structure of the study. The practical part provides some concrete demonstrations of the proposed motivational activities. Next, results are summarized and their usefulness for the teaching practice is discussed.

Key words

Motivation, motivational activities, constructivist view of education, creative teaching, divisibility, congruent triangles, algebraic expressions, fractional expressions.

Výchozí předpoklady

Snad v každé odborné publikaci z oblasti pedagogiky nebo školní didaktiky se setkáváme aspoň se zmínkou o důležitosti motivování žáků k učení, pokud v ní není této problematice věnována přímo samostatná kapitola. V pedagogické praxi totiž sehrává motivace jednu z klíčových rolí a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně-vzdělávacího působení. Motivace je jednou ze základních podmínek (někteří autoři dokonce tvrdí, že tou nejdůležitější) efektivního učení, protože může souběžně ovlivňovat několik faktorů: koncentraci žáků, uložení a uchování poznatků v paměti, kvalitu učení (výdrž, rychlost a hloubku) apod. Silně ovlivňuje nejen kognitivní procesy žáků a jejich výkony, ale učitel, který ve vyučování uplatňuje adekvátní způsoby vnější a vnitřní motivace, klade pevné základy pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž bezprostředně ovlivňuje snahu a úsilí, které žák při učení vynakládá.

V souvislosti s rozsáhlou reformou systému kurikulárních dokumentů počátečního vzdělávání se v současné době stává problematika motivace velice aktuální. Dosud si měli žáci v průběhu základní školní docházky osvojit předepsaný vzdělávací obsah, představující odborně vybranou sumu podstatných informací, činností a hodnot. V současném kurikulu by však osvojování konkrétního vzdělávacího obsahu nemělo být apriori pojímáno jako hlavní cíl vzdělávání, nýbrž spíše jen jako cíl dílčí, který je v prvé řadě prostředkem k dosažení obecnějšího hlavního cíle vzdělávání. Tento nový hlavní cíl pak představuje jisté obecné předpoklady každého člena společnosti pro využívání konkrétních výsledků svého vzdělávání k praktickému jednání v různých situacích. Nepochází zde ke snižování významu konkrétního vzdělávacího obsahu, ale k přesunu ohniska zájmu k něčemu, co stojí nad ním.

Jeden z nejvýznamnějších trendů odpovídající požadavkům nového paradigmatu vzdělávání představuje tzv. pedagogický konstruktivismus. Tento široký proud přístupů usiluje především o to, aby byly prostředky vzdělávání (zejména metody a formy výuky) maximálně přizpůsobeny přirozeným zákonitostem učení žáků a studentů.

V oblasti didaktiky matematiky dospěl konstruktivistický přístup ke vzdělávání již velice daleko, a to zejména díky monografii M. Hejného a F. Kuřiny „Dítě, škola a matematika“. Tito dva přední oborové didaktici v ní vycházejí z jednoduchého, ale základního předpokladu: pokud chápeme vzdělávací proces jako aktivní proces konstruování kognitivních struktur u jednotlivých žáků

(tedy jako proces kultivace žákova duševního světa), pak v něm motivace hraje klíčovou roli. Téměř jedním dechem ale pokračují realistickým konstatováním: „*Žáci, kteří jsou k učení se matematice motivováni potřebou poznávat, jsou na našich školách spíše výjimkou než pravidlem. Nejčastěji bývá hlavním motivem snaha získat dobrou známku, zalíbit se učiteli, někdy třeba i ušlechtilá snaha udělat lepší známku radost nemocné mamince.*“ (Hejný, Kuřina, 2001).

Bohužel složitost psychologie motivace neumožňuje vytvořit jednoduchý návod, který by z nemotivovaných dětí udělal žáky toužící po studiu. Poskytuje však určité nezbytné základy, na nichž lze při její didaktické aplikaci do běžných vyučovacích hodin stavět.

Konkrétní ukázky motivačních aktivit

Cílem každého učitele matematiky je učinit ji pro žáky co nejvíce zajímavou, a to zejména v těch oblastech, které jim opakovaně činí potíže. Z toho důvodu budou také níže prezentovány vybrané motivační aktivity k těm tematickým celkům, které učitelé základních škol označují za žákům těžko zpřístupnitelné, a proto většinou žáků neoblíbené. Záměrem tedy není pátrat pro příčiny této neoblíbenosti, ale pokusit se ji řešit konkrétními návrhy. Motivační aktivity byly navrženy k těmto tematickým celkům:

- v šestém ročníku se jedná o *Dělitelnost přirozených čísel*,
- v sedmém ročníku je to *Shodnost trojúhelníků*,
- v osmém ročníku jsou to *Výrazy*
- a v devátém ročníku *Lomené výrazy*

Ke každému ze zmiňovaných tematických celků bude prezentována příslušná motivační aktivita. Vybraný vzorek aktivit je pouze ilustrační pro vytvoření si základní představy o hlavním charakteru práce. Cílem bylo poukázat na rozmanitost všech možných způsobů pro práci s danými motivačními celky a zachytit co největší škálu různých možností motivace.

Pro zpracování konkrétních návrhů jsem použila jednotnou strukturu, která je stručnou charakteristikou dané motivační aktivity a která má umožnit snadnější orientaci v textu: název; typ (o jakou motivaci se jedná); předpokládanou časovou dotaci pro zařazení do výuky; pomůcky potřebné k její realizaci; zadání, jehož text je formulován tak, aby byl přímo použitelný ve vyučovací hodině (samozřejmě s možností učitelovy vlastní obměny) a charakteristiku aktivity s doporučením, jak s ní pracovat, a řešení příkladu nebo návrh postupu.

a) **Dělitelnost přirozených čísel – 6. ročník**

Název: *Dokonalá čísla? Nejlepší přátelé!*

Časová dotace: 15–20 minut

Pomůcky: Kopie tabulky, barevné pastelky

Zadání: Vybarvěte všechna písmena ležící v průniku horního čísla a všech jeho dělitelů v levém sloupci tabulky. Tajenku pak přečtete po řádcích. Co vám vyšlo? Už jste se někdy setkali s takovými čísly? Co o nich víš?

Obr. 1:

Dokonalá a sprátelená čísla – zadání

	2	18	351	348	444	840
2	Č	Í	X	S	L	A
3	U	D	O	K	O	N
4	W	A	K	A	L	A
5	L	I	D	V	K	S
6	M	P	Y	Ř	Á	T
7	P	R	L	Č	Ů	E
8	Z	O	D	S	T	L
9	Ž	E	R	Á	C	N
10	N	B	E	M	H	A

Charakteristika: Průběžná motivace na procvičení znaků dělitelnosti a současně počáteční motivace k zavedení pojmů z rozšiřujícího učiva: *Dokonalá čísla a Sprátelená čísla*. Netradiční forma zadání (tabulka) rozvíjí žákovu schopnost orientace a díky tomu má také obrovský motivační náboj.

Při samotném zavádění této aktivity je vhodné mít předem připravenou pracovní tabulku pro vyplnění. Cílem této činnosti je procvičování základních pravidel dělitelnosti a jejich zautomatizování. Z toho důvodu by bylo vhodné (po posouzení konkrétní situace učitelem) tuto aktivitu zavést jako hru na rychlost s následným ohodnocením. Se slovy z tajenky potom dále lze ještě pracovat v hodině nebo jejich vyhledání zadat jako domácí úkol.

Řešení:

Obr. 2:

Dokonalá a sprátelená čísla - řešení

	2	18	351	348	444	840
2	Č	Í	X	S	L	A
3	U	D	O	K	O	N
4	W	A	K	A	L	Á
5	L	I	D	V	K	S
6	M	P	Y	Ř	Á	T
7	P	R	L	Č	Ů	E
8	Z	O	D	S	T	L
9	Ž	E	N	Á	C	R
10	N	B	E	M	H	Á

Tajenka: ČÍSLA DOKONALÁ A SPRÁTELENÁ

Dokonalá čísla jsou ta přirozená čísla, která se rovnají součtu všech svých dělitelů. Nejmenším dokonalým číslem je číslo 6: $1 + 2 + 3 = 6$. Těmito čísly se zabývali již Pythagorejci.

Sprátelená čísla se nazývají dvě různá přirozená čísla a, b taková, že se součet všech vlastních dělitelů čísla a rovná číslu b a součet všech vlastních dělitelů čísla b se rovná číslu a . Např. součty vlastních dělitelů čísel 220 a 284:

$$220 = 1 + 2 + 4 + 71 + 142$$

$$284 = 1 + 2 + 4 + 5 + 10 + 11 + 20 + 22 + 44 + 55 + 110.$$

b) **Shodnost trojúhelníků - 7. ročník**

Název: *Kouzlo se zápalkami*

Časová dotace: 10-20 minut

Pomůcky: 12 zápalek

Zadání: Sestavte šest shodných rovnostranných trojúhelníků z 12 zápalek. Potom přemístěte 4 zápalky tak, aby vznikly tři rovnostranné trojúhelníky, z nichž jen dva jsou shodné.

Charakteristika: Tato průběžná motivace rozvíjí kombinační myšlení a logický úsudek. Vychází z konstruktivistického přístupu k vyučování, kdy žáci sami aktivně pracují s novými poznatky. Tím dochází k interiorizaci probíraných poznatků.

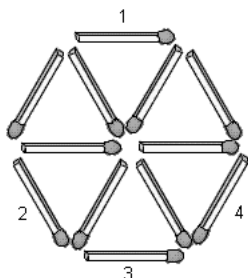
Při práci s aktivitou je z didaktického hlediska nejefektivnější zadat ji jako práci do dvojice v lavici. Žáci o problému navzájem hovoří, rozvíjejí své verbální schopnosti a navzájem se obohacují o tvůrčí způsob práce svého spolužáka. Navíc tím dochází ke zkrácení času potřebného k její aplikaci.

Je možné dát této aktivitě charakter soutěže, pokud budeme vyhodnocovat pořadí. Sirky lze nahradit malými dřívky nebo špejlemi.

Řešení: Úloha má jedno řešení přemístěním zápalek označených 1, 2, 3, 4 do polohy A, B, C a D.

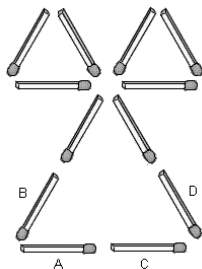
Obr. 3:

Kouzlo se zápalkami - řešení 1



Obr. 4:

Kouzlo se zápalkami - řešení 2



c) Výrazy – 8. ročník

Název: Číselné výrazy graficky?

Časová dotace: 15–25 minut

Pomůcky: Psací potřeba, papír

Zadání: Znázorněte graficky výrazy:

a) $4 \cdot 5 - 3 \cdot (2 + 1) =$

b) $4 \cdot 5 - 3 \cdot 2 - 3 \cdot 1 =$

c) $4 \cdot 5 - 3 \cdot 2 + 3 \cdot 1 =$

Charakteristika: Tento typ lze s výhodou využít jako počáteční motivaci k učivu o úpravě výrazů, konkrétně k roznásobování závorek záporným číslem. Hlavní didaktický efekt této aktivity však spočívá v tom, že názorně ukazuje žákům na souvislost mezi číselnými výrazy a jejich grafických znázorněním. Rozvíjí tak jejich divergentní myšlení, učí je myslet v širších souvislostech a dívat se na problémy z několika úhlů.

Aplikace aktivity do hodin matematiky je po technické stránce velice jednoduchá, učitelé stačí běžně užívané křídly a tabule, popřípadě připravená znázornění na fóliích pro zpětný projektor. Žáci si poté mohou sami zkoušet různá podobná zadání. Úlohu lze také modifikovat opačným způsobem, např. „vyjádřete dané grafické znázornění příslušným číselným výrazem.“

Řešení:

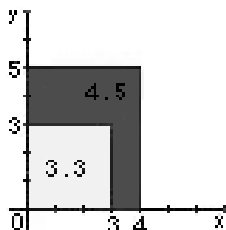
a) $4 \cdot 5 - 3 \cdot (2 + 1) = 4 \cdot 5 - 3 \cdot 3 = 20 - 9 = 11$

b) $4 \cdot 5 - 3 \cdot 2 - 3 \cdot 1 = 20 - 6 - 3 = 11$

c) $4 \cdot 5 - 3 \cdot 2 + 3 \cdot 1 = 20 - 6 + 3 = 17$

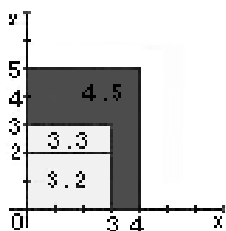
Obr. 5:

Výrazy – řešení a)

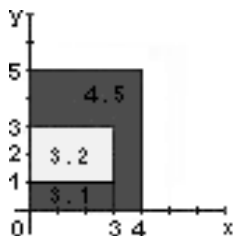


Obr. 6:

Výrazy - řešení b)

**Obr. 7:**

Výrazy - řešení c)

**d) Lomené výrazy - 9. ročník****Název:** „Zlomený“ výraz**Časová dotace:** 10–25 minut**Pomůcky:** Papír, psací potřeby

Zadání: Myslete si číslo. Přidejte k němu 9, číslo, které jste dostali, zvětšete dvakrát a od nového čísla odečtete 8. Zbytek rozlomte na polovinu. Od ní odečtete 5. Jaké číslo jste dostali?

Charakteristika: Motivační efekt tohoto typického zajímavého příkladu spočívá v možnosti, jež otvírá slovo „lámat“ v zadání textu. Hlavní výhodou této aktivity je její jednoduchá aplikace do vyučovací hodiny, která usnadňuje učitelů práci s ní a umožňuje ji libovolně kamkoliv do vyučovací hodiny zařadit podle aktuálního učebního klimatu ve třídě. Lze jí dát charakter soutěže, čímž jsou žáci motivováni k aktivnějšímu výkonu.

Při následné kontrole lze žáky upozornit na možnosti úpravy lomených výrazů, např. že součet (rozdíl) ve zlomku lze rozdělit na součet (rozdíl) dvou zlomků o stejném jmenovateli apod.

Řešení: Výsledkem úlohy je původní myšlené číslo, neboť zadání se dá zapsat výrazem $\frac{(x+9) \cdot 2 - 8}{2} - 5$, kde x je původní myšlené číslo. Po ekvivalentních úpravách dostaneme opět číslo x .

Závěr

Závěrem můžeme konstatovat, že pokud je naším cílem zefektivnění výuky matematiky na základních školách, měli bychom se zaměřit nejen na postupy, kterými rozvíjíme intelektový rozvoj vzdělávaného jedince, ale současně se vštěpováním nových poznatků rozvíjet komplexní osobnost žáka. Pokud žákovi ukážeme, že probírané učivo nemusí být jen „nutným zlem“, ale může být také prostředkem k dosažení zvoleného cíle (neefektivněji poukázáním na propojenost s praxí), musí bezpodmínečně dojít k požadovanému „zvnitřnění“ předávaných informací. Domnívám se, že tuto roli ve vyučovací jednotce plní právě motivace, a proto ji považuji za instrument, kterým může učitel eliminovat hranice mezi žáky a matematikou. Na základě tohoto klíčového předpokladu jsem navrhla konkrétní motivační aktivity k obtížně motivovatelným tematickým celkům.

Zájem o zpřístupnění a přiblížení matematiky žákům vychází z reálné potřeby učitelů druhého stupně základní školy. Proto cílem sestavování těchto aktivit není rozšíření bohaté pedagogické teorie jako takové, ale spíše se na jejím základě pokusit obohatit pedagogickou praxi. Domnívám se, že můžeme ve vzájemné shodě konstatovat, jestliže je naším cílem zefektivnění výuky matematiky na základních školách, měli bychom se zaměřit na již existující poznatky s ohledem na skutečnost, že jejich prostřednictvím můžeme podporovat již ověřené metody.

Pro učitele matematiky z toho vyplývá, že musí neustále klást důraz na aktivitu žáků tak, aby byli zapojeni do vytváření nových poznatků, tj. aby co nejvíce zákonitostí a principů odvozovali sami, a hledat nové metody, jak toho dosáhnout. Je zřejmé, že tento aspekt výrazně přesouvá těžiště od kvantity ke kvalitě vzdělávání. V této souvislosti se neustále objevuje problém s časovou dotací na výuku matematiky. Částečné řešení této situace snad nabízí nově

zaváděné rámcově vzdělávací programy, které poskytují učitelům větší volnost při sestavování učebních plánů. Současně se objevuje požadavek na aktuální didaktické pomůcky a materiály, které by doplnily vhodnými inspiracemi chybějící články v učitelově didaktické výbavě. Jednou z cest může být například sbírka výše navržených motivačních aktivit.

Literatura

1. FULIER, J., ŠEDIVÝ, O. *Motivácia a tvorivosť vo vyučovaní matematiky*. Nitra : Fakulta prírodných ved Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2001. ISBN 80-8050-445.
2. HEJNÝ, M. a kol. *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava : SPN, 1989. ISBN 80-08-00014-7.
3. HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.
4. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
5. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
6. SKALKOVÁ, R. *Motivace v matematice: motivace jako instrument učitele k upoutání žákovy pozornosti*. 138 s. Olomouc: Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. Katedra matematiky, 2005, 138 s. Vedoucí disertační práce doc. RNDr. Milan Kopecký, CSc.
7. VOLFOVÁ, M. *Didaktická hra ve vyučování matematiky: náměty pro zájmovou činnost v matematice*. Hradec Králové: Gaudeamus a MAFY, 1992. ISBN 80-7041-492-8.

Mgr. Radka Skalková, Ph.D.

Katedra matematiky PdF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

telefon: 585 635 709

e-mail: radka.skalkova@upol.cz

MĚŘENÍ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI V RÁMCI MEZINÁRODNÍHO VÝZKUMU OECD PISA V ROCE 2003

Anna Šlégrová

Anotace

První část příspěvku informuje o výzkumu PISA. Zaměřuje se především na rok 2003, ve kterém se ve větší míře zkoumala matematická gramotnost. Popisuje jednotlivé složky matematické gramotnosti a jejich vzájemnou provázanost. Druhá část obsahuje ukázkou úloh, které byly ve výzkumu použity, a jejich analýzu z hlediska jednotlivých kompetencí.

Klíčová slova

Výzkum PISA, matematická gramotnost, matematické kompetence, matematizace, typy úloh.

Abstract

Assessing mathematical literacy within the OECD/PISA research in 2003

This paper comprises two parts. In the first one, the PISA research is introduced. The main period of focus is 2003, when mathematical literacy was investigated in greater detail. Individual components of mathematical literacy are described and their mutual interrelatedness is outlined. The second part provides a sample of problems that served as stimuli in the research. Their analysis with respect to individual mathematical skills is demonstrated.

Key words

The PISA research, mathematical literacy, mathematical skills, mathematization, types of mathematical problems.

1 Úvod

Výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) je zaměřen na zjišťování gramotnosti patnáctiletých žáků ve všech typech škol zemí OECD. Výzkumu se mohou účastnit také země, které nejsou členy OECD. PISA pokrývá tři oblasti gramotnosti: čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Cílem tohoto mezinárodního výzkumu je vyvinout ukazatele, které by naznačily, do jaké míry připravily vzdělávací systémy zúčastněných zemí patnáctileté žáky pro praktický život. Výzkum nehodnotí pouze nabyté teoretické vědomosti, ale především zjišťuje, jak žáci své znalosti umí používat v každodenních situacích. Nedílnou součástí je zkoumání mezipředmětových dovedností.

Výzkum PISA probíhá ve třech fázích vždy jednou za tři roky s tím, že každému hlavnímu šetření předchází pilotáž, která má ověřit nové položky určené pro hlavní šetření a také má za úkol zjistit, zda zadané otázky jednotlivých úloh jsou dostatečně srozumitelné. V každé z hlavních fází se důkladněji zkoumá vždy jedna ze tří testovaných oblastí. První fáze proběhla v roce 2000 a zaměřovala se na čtenářskou gramotnost, druhá fáze v roce 2003 se podrobněji zabývala matematickou gramotností a třetí fáze, která probíhá v letošním roce 2006, se zaměřuje na gramotnost přírodovědnou.

Samotný průběh šetření spočívá v tom, že každý žák dostane test, jehož vyplnění trvá dvě hodiny. Dále žáci vyplňují dotazník, ve kterém poskytují informace o sobě, o prostředí, ve němž žijí, odpovídají na otázky zaměřené na jejich školu, kterou navštěvují, a na vyučovací metody, se nimiž se běžně setkávají. Do výzkumného šetření nejsou zahrnuti pouze žáci školy, ale také ředitel, kterému je určen dotazník týkající se dané školy (základní informace o škole a jejím prostředí, o pedagogickém sboru, o výchovných a vzdělávacích postupech, o řízení školy atd.). V letošním roce by měly být poprvé zadávány také rodičovské dotazníky.

2 Matematická gramotnost

V roce 2003 proběhla druhá fáze výzkumu, která kladla větší důraz na zjišťování úrovně matematické gramotnosti. Tato fáze byla zahájena v roce 2001 přípravou nástrojů pro sběr dat, které byly v roce 2002 ověřeny v rámci pilotního šetření. Hlavní sběr dat proběhl v květnu 2003. Celkem se do druhé fáze zapojilo 41 zemí z celého světa, z nichž třicet je členy OECD, viz Tab. 1. Testování se zúčastnilo více než čtvrt milionu žáků. V České republice se do výzkumu zapojilo celkem 260 škol (základních, speciálních, gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť) a 9919 žáků.

Matematická gramotnost je ve výzkumu OECD/PISA definována jako „schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“.¹ O matematické gramotnosti hovoříme proto, aby se zdůraznilo funkční používání matematických znalostí v mnoha rozmanitých situacích a kontextech vyžadujících úsudek a vhled. K tomu je ovšem potřeba nemalý objem základních matematických znalostí a dovedností a také dovednost v každodenních situacích objevit matematický problém, tzv. danou situaci matematizovat, vyřešit ji a získaný výsledek opět převést do kontextu zadané úlohy a nakonec zvážit, zda je řešení reálné či nikoli. Lze tedy konstatovat, že matematická gramotnost představuje tvořivé kombinování jednotlivých výše zmíněných komponentů. Rozlišují se tři složky matematické gramotnosti, jejichž vzájemnou provázanost dokresluje Obr. 1. Jedná se o tyto složky: *situace a kontexty*, do kterých jsou zadané problémy zasazeny; *matematický obsah*, jenž by měl být použit při řešení zadaných úkolů, většinou bývá uspořádán do tematických okruhů; *kompetence*, které se uplatňují při řešení jednotlivých problémů v okamžiku spojení reálné situace a matematiky. „Zatímco situace a kontexty vymezují oblasti problémů reálného světa a tematické okruhy vyjadřují způsob nahlížení na svět ‚matematickými brýlemi‘, kompetence jsou samotným jádrem matematické gramotnosti.“² Výzkum PISA vychází z osmi charakteristických matematických kompetencí (matematické myšlení, matematická argumentace, matematická komunikace, modelování, vymezení problémů a jejich řešení, reprezentace, užívání symbolického, formálního a technického jazyka a operací, užívání pomůcek a nástrojů). Matematické kompetence označují postupy, které žáci používají při řešení jednotlivých úkolů. Jsou zastoupeny ve třech zkoumaných třídách – třída reprodukce, integrace a reflexe. Obsah jednotlivých tříd představuje obrázek 3. Pro dokreslení uvádím příklady jednotlivých matematických kompetencí ve třídě reprodukce.

Matematické myšlení obsahuje základní otázky „Kolik?“, rozlišování mezi definicemi a tvrzeními, porozumění matematickým pojmům. **Matematická argumentace** zahrnuje standardní postupy a výpočty. **Matematická komunikace** vyjadřuje porozumění jednoduchým matematickým záležitostem a ústní i písemné vyjadřování k nim. **Modelování** obsahuje rozpoznání, vybavení a správ-

¹ *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, s. 5.

² *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, s. 12.

né využívání známých modelů, jejich převod do reality a naopak. **Vymezování problémů a jejich řešení** představuje vymezování a formulování problémů, ve kterých se jedná o reprodukci standardních otázek majících jedno řešení. **Reprezentace** obsahuje dekodování, kódování a interpretování známých a procvičených matematických postupů. **Užívání symbolického, formálního a technického jazyka a operací** v sobě zahrnuje dekodování a interpretování základního symbolického a formálního jazyka ve známých situacích, práci s jednoduchými výroky a výrazy, používání proměnných, výpočty s rutinními postupy. **Užívání pomůcek a nástrojů** obsahuje znalost a používání běžných pomůcek a nástrojů v běžně známých situacích, ve kterých byla práce s těmito pomůckami řádně procvičena.

Jednou větou můžeme úlohy z třídy reprodukce charakterizovat jako reprodukce probrané látky a provádění rutinních operací. Ve zbývajících třídách – třídě integrace a reflexe nalézáme podobné náplně, ale vzrůstající míru obtížnosti. Proto zde nebudu jednotlivé složky podrobně rozepisovat. Obecně můžeme úlohy ze třídy integrace popsat jako řešení problémů, které se objevují v neobvyklých situacích, již nejsou tzv. rutinou, ale přesto jsou víceméně známé. Dochází zde k mírnému rozšíření a propojení probírané látky. V poslední třídě, třídě reflexe, se objevují úlohy, ve kterých je potřebná žáková schopnost plánování strategie řešení a následná aplikace v problémové situaci. Je nezbytné vyspělé uvažování, rozvinutá schopnost argumentace, abstrakce a zobecňování.

Ve výzkumu v roce 2003 byly zjišťovány kompetence žáků ve čtyřech oblastech matematiky. Jednalo se o tyto tematické oblasti: *kvantitu*, která obsahovala číselné jevy a kvantitativní vztahy, *prostor a tvar*, zabývající se prostorovými a geometrickými jevy, *změnu a vztahy*, zahrnující matematické vyjádření změn, vztahy mezi proměnnými, a *neurčitost*, představující oblast pravděpodobnosti a statistiky.

3 Formáty úloh

Pro správné ohodnocení výsledků žáků je třeba mít k dispozici množství dokladů o jejich myšlení. Proto se v hodnocení řešení mezipředmětových problémových příkladů využívají nejrůznější formáty úloh.³ Vedle úloh s výběrem odpovědi z více možností jsou do hodnocení zařazovány úlohy vyžadující tvorbu

³ Termínem formát úlohy máme v tomto případě na mysli strukturu zadávaných úloh. To v sobě zahrnuje formulaci úloh, jednotlivé typy úloh z hlediska možných odpovědí, zasažení matematického problému do určitého situačního kontextu atd.

odpovědi vlastními slovy, a to jak úlohy uzavřené, tak i otevřené. Úlohy obsahují úvodní část, po které následuje vlastní otázka. Jednotlivé úlohy, jež byly obsahem výzkumu PISA v roce 2003, je možné zařadit do určitých typových situací, a to buď jako osobní, nebo vzdělávací, nebo veřejné, a nebo jako vědecké. Velký důraz je kladen na kontext samotné úlohy. Je upřednostňována autentická situace, řešení problémů s „nematematickým“ kontextem, tzn. zadání úlohy je zakomponováno do reálného prostředí. Žáci tedy řeší problém, se kterým se opravdu mohou v reálu setkat, a zároveň se musí zamyslet nad dosaženým výsledkem, zda je ve skutečnosti možný.

Formulace otázek k jednotlivým úlohám by měly být přímé a co možná nejjednodušší. Úloha, ve které se správná odpověď vybírá z několika nabízených možností, je formát vhodný především pro rychlé zjištění, zda žáci ovládají určité dovednosti a zda umí vyhledat a zpracovat určité informace. „Dobře připravené otázky mohou měřit žákovy znalosti, úroveň porozumění a také volbu či aplikaci strategií. Mohou být konstruovány tak, aby postihly více než pouze schopnost žáka vybrat jednu z možností nebo eliminovat špatné odpovědi.“⁴

Uzavřené úlohy s tvořenou odpovědí jsou vhodné k hodnocení vyšších cílů a komplexnějších postupů. Tento typ úloh je podobný úlohám s výběrem odpovědi s tím rozdílem, že úkolem žáků je samostatně vytvořit odpověď. V tomto případě by měly být úlohy zadávány co nejsrozumitelněji, aby žák pochopil, jakým směrem by měla být zaměřena jeho odpověď.

Dalším formátem úloh jsou otevřené úlohy s tvořenou odpovědí, jež umožňují zjistit, do jaké míry je žák schopen porozumět úloze a jakým způsobem dokáže prezentovat svá řešení. Vyžadují po žácích rozsáhlejší odpověď a proces tvorby odpovědi většinou obsahuje kognitivní činnosti vyššího řádu. V praxi to znamená, že úkolem žáka je nejen napsat odpověď, ale také popsat postup řešení, pomocí kterého došel k výsledku. V neposlední řadě se setkáváme se zadáním úlohy v takové podobě, kdy k jednomu problémovému textu je připojen soubor několika navazujících otázek, zpravidla se vzrůstající obtížností. Jednotlivé typy úloh jsou ve výzkumu zastoupeny přibližně ve stejném počtu.

4 Ukázky úloh

V následující části zde budou uvedeny konkrétní ukázky jednotlivých formátů úloh, jež byly použity ve výzkumu PISA v roce 2003. Zadání a nastíněná

⁴ *Koncepce řešení problémových úloh ve výzkumu PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003, s. 28.

charakteristika příkladů je volně převzata z materiálu *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. Příklad 1 je ukázkou úlohy, ve které je nezbytné provést matematizaci reálné situace. Je tedy nezbytné převést reálný problém do matematického jazyka, vyřešit úlohu a výsledek opět převést zpět. Na závěr je pak nutné zhodnotit řešení, zda je opravdu uskutečnitelné.

Příklad 1: Veřejné osvětlení

Městská rada se rozhodla, že v trojúhelníkovém parčíku postaví lampu veřejného osvětlení tak, aby osvětlovala celý park. Kde by měla lampa stát?

Budeme-li chtít analyzovat tento příklad, dojdeme k tomu, že park lze znázornit jako trojúhelník a osvětlenou plochu jako kruh, v jehož středu stojí lampa. Žáci tedy mají z matematického hlediska určit střed kružnice opsané trojúhelníku. Ten leží v průsečíku os souměrnosti stran trojúhelníku. Výsledné matematické řešení pak žáci musí převést zpět do dané situace. V tomto případě znamená posoudit smysluplnost umístění lampy v parku. Kdyby totiž byl v jednom ze tří rohů parku tupý úhel, lampa by byla umístěna mimo park, a to by nevyhovovalo požadavkům této úlohy.

Příklad 2: Tulení spánek

Tuleň musí dýchat dokonce i tehdy, když spí. Martin pozoroval tuleň po dobu jedné hodiny. Na začátku jeho pozorování se tuleň potopil na dno moře a usnul. Za 8 minut vyplaval z mořského dna zvolna na hladinu a nadechl se. Za 3 minuty se vrátil zpět na mořské dno. Martin si všiml, že celý tento proces probíhal velmi pravidelně.

Po jedné hodině se tuleň nacházel:

- A na dně
- B na cestě ke hladině
- C na hladině, kde se nadechoval
- D na cestě ke dnu.

Druhý příklad je úlohou, kterou je možné zařadit ke třídě kompetencí integrace. Jedná se o úlohu s výběrem odpovědi z omezeného počtu nabízených možností.

Dalším příkladem bude ukáзка otevřené úlohy s tvořenou odpovědí.

Příklad 3: Indonésie

Indonésie je ostrovní země, která leží mezi Malajsií a Austrálií. Tab. 2 uvádí údaje o rozloze a počtu obyvatel Indonésie a jejich rozmístění na šesti nejdůležitějších ostrovech. Jedním z mnoha problémů Indonésie je nerovnoměrné rozmístění obyvatel na ostrovech. Z tabulky 2 je vidět, že na Jávě, jež zaujímá méně než 7 % celkové rozlohy, žije téměř 62 % obyvatel. Sestroj graf (nebo grafy), který zobrazí nerovnoměrné rozmístění obyvatel Indonésie.

Zde se jedná o otevřený typ úlohy s tvořenou odpovědí. Zastoupení takového druhu představuje zhruba třetinu všech úloh v matematické části výzkumu.

5 Závěr

Matematická část výzkumu PISA klade velký důraz na porozumění a užívání matematických znalostí při řešení problémů, jež vznikají v rámci každodenních zkušeností, což představuje ideál, který různé vzdělávací systémy na světě naplňují v různé míře. Obrázek 2 znázorňuje průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí. Česká republika se umístila v měření matematické gramotnosti nad průměrem zemí OECD. Cílem výzkumu je snaha vytvořit pestrou složku matematických úloh s různým rozsahem obtížnosti, jež by měla být inspirací nejen pro učitele matematiky, ale také pro celou širokou veřejnost.

Tento příspěvek měl za cíl blíže seznámit čtenáře s jednou z hlavních zkoumaných složek výzkumu, kterou je matematická gramotnost. Snahou bylo popsat jednotlivé složky matematické gramotnosti a poukázat na stále aktuální potřebu provázanosti matematiky s každodenním praktickým využitím. Celý výzkum může být pro čtenáře, zvláště pro pedagogy, inspirací a podnětem, kdy ze zadaných příkladů ve výzkumech PISA mohou čerpat nápady a náměty pro výuku jednotlivých předmětů, v našem případě matematiky. Také nás může motivovat konečné umístění České republiky v celkovém žebříčku, které není špatné, ale mohlo by být i lepší.

Seznam literatury

Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.

Koncepce řešení problémových úloh ve výzkumu PISA 2003. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003.

Koucký, J., Kovařovic, J.: *Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.

Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků). Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000.

Ústav pro informace ve vzdělávání: *Informace o výzkumu PISA* (online), (cit. 27. 10. 2006). Dostupné na : <http://www.uiv.cz/clanek/260/283>.

Mgr. Anna Šlégrová
Katedra matematiky
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
tel.: 585 635 705
e-mail: a.slegrova@centrum.cz

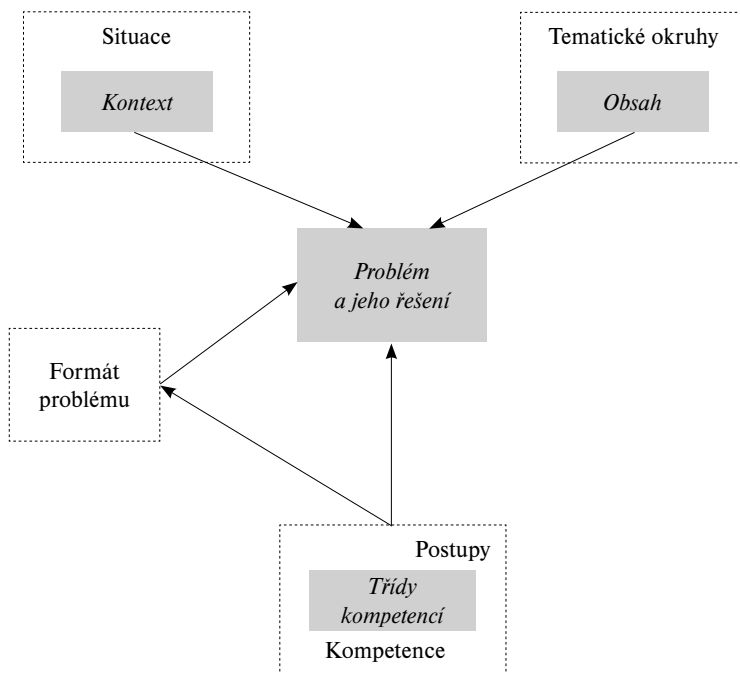
Tab. 1:
Účast na projektu PISA⁵

Členské země OECD	Účast na projektu PISA v roce			Nečlenské země	Účast na projektu PISA v roce		
	2000	2003	2006		2000	2003	2006
Austrálie	•	•	•	Albánie	•		
Belgie	•	•	•	Argentina	•		•
Česká republika	•	•	•	Ázerbájdžán			•
Dánsko	•	•	•	Brazílie	•	•	•
Finsko	•	•	•	Bulharsko	•		•
Francie	•	•	•	Estonsko			•
Irsko	•	•	•	Hongkong	•	•	•
Island	•	•	•	Chile			•
Itálie	•	•	•	Chorvatsko			•
Japonsko	•	•	•	Indonésie	•	•	•
Kanada	•	•	•	Izrael			•
Korea	•	•	•	Jordánsko			•
Lucembursko	•	•	•	Katar			•
Maďarsko	•	•	•	Kazachstán			•
Mexiko	•	•	•	Kolumbie			•
Německo	•	•	•	Kyrgyzstán			•
Nizozemsko	•	•	•	Lichtenštejnsko	•	•	•
Norsko	•	•	•	Litva			•
Nový Zéland	•	•	•	Lotyšsko	•	•	•
Polsko	•	•	•	Macao		•	•
Portugalsko	•	•	•	Makedonie	•		
Rakousko	•	•	•	Peru	•		
Řecko	•	•	•	Rumunsko	•		•
Slovensko		•	•	Rusko	•	•	•
Španělsko	•	•	•	Slovinsko			•
Švédsko	•	•	•	Srbsko a Černá Hora		•	•
Švýcarsko	•	•	•	Thajsko	•	•	•
Turecko		•	•	Tchaj-wan			•
USA	•	•	•	Tunisko		•	•
Velká Británie	•	•	•	Uruguay		•	•

⁵ Ústav pro informace ve vzdělávání: <http://www.uiv.cz/clanek/260/283>. staženo 27. 10. 2006.

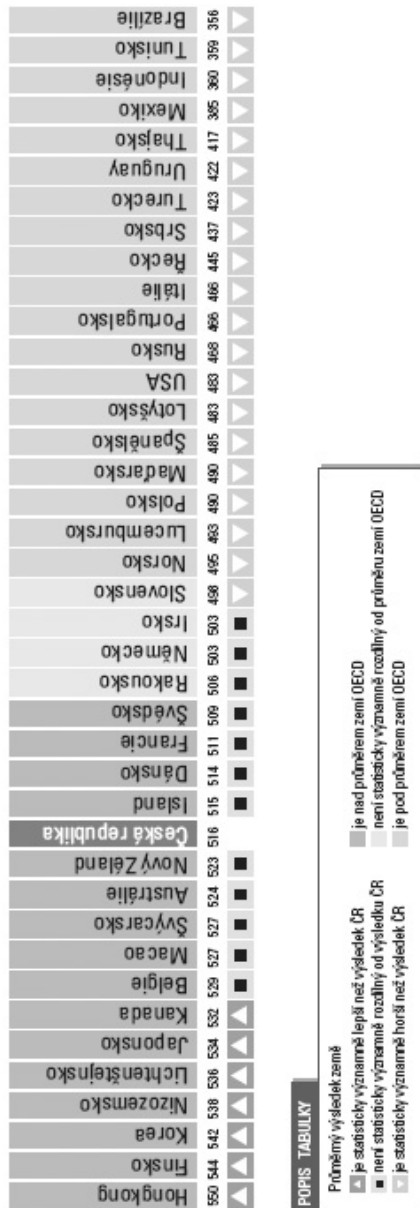
Obr. 1:

Složky matematické gramotnosti ve výzkumu OECD/PISA⁶



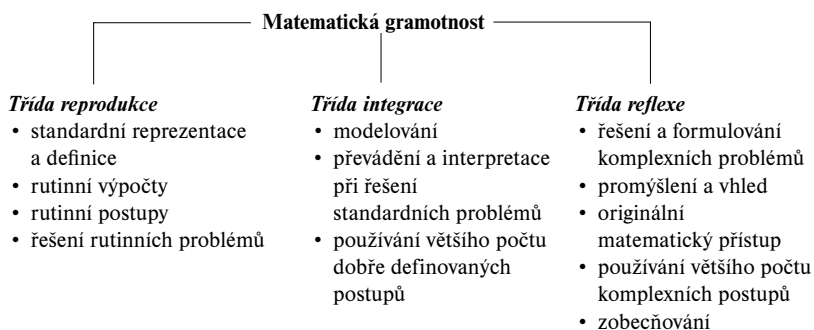
⁶ *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, s. 11.

Obr. 2:
Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí – matematická gramotnost v roce 2003⁷



⁷ Koucký, J., Kovařovic, J.: *Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, s. 4.

Obr. 3:
Třídy kompetencí⁸



Tab. 2:
Indonésie

Ostrov	Rozloha (km ²)	Procento z celkové rozlohy	Počet obyvatel v roce 1980 (tis.)	Procento z celkového počtu obyvatel
Jáva/Madura	132 187	6,94	91 281	61,93
Sumatra	473 606	24,85	27 981	18,99
Kalimantan (Borneo)	539 460	28,31	6 721	4,56
Sulawesi (Celebes)	189 216	9,93	10 377	7,04
Bali	5 561	0,29	2 470	1,68
Irian Jaya	421 981	22,14	1 145	0,78
Celkem	1 905 569	100,00	147 384	100,00

⁸ *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, s. 28.

IDENTIFIKÁCIA CHARAKTERU HROVÝCH INTERAKCIÍ U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU V PRIEBEHU HROVÝCH AKTIVÍT

Erika Tichá

Anotácia

Hra a hrová aktivita vytvára priestor pre prirodzené nadväzovanie sociálnych interakcií medzi jednotlivými deťmi. V príspevku autorka prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu zameraného na identifikovanie najtypickejších prejavov v oblasti iniciácie sociálnych interakcií u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v období školského veku. Výsledky výskumu autorka uvádza v podobe kvalitatívneho vymedzenia jednotlivých prejavov skupiny detí identifikovaných v priebehu hrových aktivít v podmienkach školského zariadenia.

Kľúčové slová

Mladší školský vek, dieťa s mentálnym postihnutím, narušená komunikačná schopnosť, hra, kvalitatívny výskum.

Summary

Assessing the quality of interactions formed during play among mentally-handicapped children with communicative disorders

Play creates a natural context for social exchanges and interactions among children. The present paper describes the results of a qualitative research study that attempted to identify the most typical manifestations of starting social interactions in mentally-handicapped, school-aged individuals with communicative insufficiencies. The presented results have the form of qualitative definitions of characteristic behavior of a group of children at play in formal settings.

Key words

Young school-age children, mental handicaps, communicative disorders, play, qualitative research.

Túžba po komunikácii je vlastná každej ľudskej bytosti, žije v každom z nás nezávisle od toho, či je naša schopnosť komunikácie plnohodnotná, alebo z rôznych dôvodov limitovaná. Snaha presadiť sa vo svojom živote nám umožňuje začleniť sa do spoločnosti a aktívne sa spolupodieľať na jej diani. Komunikácia je akosi vstupnou bránou do ľudskej spoločnosti, je jej súdržnou silou. Spoločnosť všeobecne predpokladá určitý komunikačný štandard vo forme hovorenej reči. Deti s narušenou komunikačnou schopnosťou tento štandard nasledujú s určitými ťažkosťami, preto sa z pohľadu bežných komunikačných vzťahov stávajú nerovnocennými partnermi v kolektíve a tým aj menej obľúbenými z hľadiska vytvárania sociálnych interakcií. Základným prostriedkom medziľudskej interakcie je sociálna komunikácia, prostredníctvom ktorej si ľudia vzájomne odovzdávajú informácie (Mesárošová, 2006).

U jednotlivcov s mentálnym postihnutím, v dôsledku ich postihnutia spravidla dochádza k trvalým narušeniam informačného kolobehu komunikácie, k zníženým možnostiam, alebo nemožnostiam využívať štandardné komunikačné formy. Avšak pre edukáciu a rozvíjanie osobnosti jednotlivcov s mentálnym postihnutím je nevyhnutnosťou identifikovať efektívne komunikačné formy (Mesárošová, 2006). Jednou z možností poznávania jednotlivca, jeho postojov, interakcií, ako aj možnosťou rozvíjania komunikácie je práve hra a hrová aktivita.

Hra ako prostriedok vyjadrenia sa

Hra je jednou z najprirodzenejších a najbežnejších aktivít detstva, napriek tomu je veľmi ťažké ju definovať, opísať a vymedziť jej hranice. Hra slovami Landretha (1991) je singulárna, hlavná aktivita detstva, vyskytujúca sa v každom čase a na všetkých miestach. Deti nie je potrebné učiť ako sa majú hrať, ani ich k hre nútiť. Hra je spontánna, radostná, dobrovoľná a necielená, ale súčasne má svoj poriadok a prebieha vo vymedzenom čase a priestore. Detská hra je vnútorne úplná, nezávisí na vonkajšej odmene a nevyžaduje, aby skutočnosť zodpovedala predstavám hrajúceho sa. Hra je prostriedkom vyjadrenia sa dieťaťa, aktivizuje fyzickú, intelektuálnu, sociálnu a emocionálnu stránku osobnosti dieťaťa v kreatívnom vyjadrovaní a môže obsahovať aj sociálnu interakciu (možnosť nadviazať a upevňovať sociálne kontakty). Môžeme povedať, že v hre je prítomné „celé“ dieťa.

Hra je prirodzeným komunikačným médiom dieťaťa. Je to médium na vyjadrenie vlastných pocitov, skúmanie vzťahov a realizáciu vlastného „ja“. Ak

je to dieťaťu umožnené, transformuje do hry svoje pocity a potreby podobným spôsobom, alebo postupnosťou výrazov ako dospelí. Dynamika výrazu a spôsob prenosu informácie v komunikácii je rozdielny, ale prežívané emócie (strach, spokojnosť, hnev, šťastie) sú podobné ako u dospelých. Pre dieťa je preto hra tým, čím je pre dospelých verbalizácia (Landreth, 1991). Hra ako prostriedok komunikácie vychádza z poznania, že slová sú vytvorené zo symbolov a symboly sú abstrakcie. Detský svet je konkrétny a hra je teda konkrétnym vyjadrením dieťaťa a súčasne spôsobom vyrovnávania sa s jeho ponímaním sveta. Pre dieťa je hra zmysluplná a veľmi významná, pretože mu pomáha dostať sa do oblastí, ktoré sú preň verbálne neprístupné. Hra teda poskytuje priestor na riešenie konfliktov a vyjadrenie pocitov. V ponímaní Axlinovej (1969) je celý proces hry realizovaný pomocou hračiek, pretože sú skutočným výrazovým prostriedkom dieťaťa. Pomocou manipulácie s hračkami môže dieťa adekvátnejšie ako pomocou slov vyjadriť svoje pocity voči sebe, významným osobám a udalostiam v jeho živote (Ginott, 1971). Deti sú schopné použiť hračky na vyjadrenie toho, čo nedokážu povedať, na vykonanie vecí, ktoré sú im neprijemné a odhalenie pocitov, za prejavenie ktorých by boli potrestané (Landreth, 1991). Z pohľadu dieťaťa sú hračky používané ako slová a hra je detskou rečou.

Hra najlepšie odráža kognitívny vývin dieťaťa, hoci sa na jej úrovni podieľajú aj motorické, rečové a sociálne schopnosti. Pozorovaním hry dieťaťa odhalíme jeho úroveň myslenia a riešenia problémov. Na druhej strane facilitáciou vyšších úrovní hrových aktivít dieťaťa podporujeme efektívnejšie stratégie riešenia problémov, abstraktného myslenia, kreativity a sebakontroly. Potreba facilitácie hru u detí vyplýva z poznatkov niektorých autorov, že deti s ťažkosťami v oblasti komunikácie zaostávajú vo vývine hrových schopností za svojimi rovesníkmi, pričom toto zaostávanie sa najvýraznejšie prejavuje v symbolických a kombinačných hrách. Symbolické a kombinačné vyjadrovanie v hre sa prenáša aj do reči a podporuje rečový vývin (Hornáková – Mikulajová, 1999). Hra je podľa Landretha (1991) výmenné médium a obmedzenie dieťaťa na verbálne vyjadrovanie v predškolskom veku automaticky prináša so sebou bariéru do vzájomného vzťahu s dieťaťom a potláča existenciu najnázornejšej formy vyjadrovania – hry.

Hra ako možnosť podpory sociálnych interakcií u detí

Mladší školský vek je charakteristický tým, že vplyvom širšieho sociálneho prostredia a učenia vôbec sa v podstate mení detská osobnosť po stránke psy-

chickej, telesnej i sociálnej. Hra už prestáva byť hlavnou činnosťou dieťaťa a od základu sa postupne mení. Táto zmena sa dá slovami vyjadriť asi nasledovne: „dieťa sa hrá s tým a na to, čo má nejaký zmysel“. Jeho hra je naplánovaná, starostlivo a do podrobností premyslená a namiesto fantastického sa v nej uplatňuje vecnosť so zmyslom pre kombináciu (Mesárošová, 2006). Základnými kategóriami hier plne alebo čiastočne pozorovateľnými u dieťaťa v období mladšieho školského veku sú:

Symbolická hra, teda používanie symbolov, schopnosť náhrady jedného predmetu druhým, je dôležitým momentom vo vývine psychiky dieťaťa a súčasne predstavuje vrchol detskej hry.

Podľa Piageta (1962) hra premostuje medzeru medzi reálnym zážitkom a abstraktnou myšlienkou a práve symbolická funkcia hry je veľmi dôležitá. Počas hry dieťa senzomotoricky pracuje s konkrétnymi objektmi, ktoré sú symbolmi niečoho iného, čo dieťa priamo alebo nepriamo zažilo. Niekedy je symbolické prepojenie pomerne zjavné, inokedy môže byť veľmi zložitá. V oboch prípadoch symbolická hra reprezentuje pokus dieťaťa zorganizovať svoje zážitky a môže byť jedným z mála okamihov v detskom živote, kedy dieťa môže riadiť svoj život a cítiť sa bezpečne.

Piaget (1997) na základe dlhodobého výskumu pozorovania hry detí teda dospel k presvedčeniu, že existuje vzájomná súvislosť hry s rozvojom myslenia a inteligenciou dieťaťa. Rozlišuje základné obdobia intelektuálneho vývinu, ktoré sa realizujú v určitom charaktere hry: obdobie senzomotorické, symbolické a obdobie konkrétnych logických operácií. Práve uvedená teória pripisuje hre jasnú biologickú funkciu aktívneho opakovania a experimentovania, pomocou ktorej sa mentálne spracovávajú nové vnemy a situácie. Symbolická hra podobne ako jazyk používa symboly, pričom v nej použité predmety predstavujú symboly neprítomných predmetov. Neskôr sa schopnosť dieťaťa používať symboly vyvinie natoľko, že nepotrebuje reálne predmety, pretože môžu byť prekážkou ďalšieho vývinu. V tomto období dieťa zamieňa reálne predmety za nereálne a následne namiesto predmetov používa reč a predstieranie. Existuje vzájomné prepojenie symbolickej hry a reči, nakoľko majú rovnaký kognitívny základ (symbolické myslenie). V symbolickej hre sa spájajú štyri základné oblasti vývinu (kognitívna, sociálno-emocionálna, senzomotorická a komunikačná), pričom každá z nich je prostredníctvom hry rozvíjaná. V oblasti kognície prostredníctvom symbolickej hry podporujeme používanie schém (organizácia správania a pohybov), generalizáciu, riešenie problémov a klasifikáciu, v sociálno-emocionálnej sfére naopak podporujeme sociálne interakcie a emočné zdieľanie. V oblasti

komunikácie sa prostredníctvom symbolickej hry vyvíja obsah, použitie a forma jazyka, senzomotorickú oblasť podporuje používanie rôznych materiálov, predmetov s rôznymi charakteristikami a manipuláciou (Horňáková – Mikulajová, 1999). V symbolickej hre sa vyvíja schopnosť používať predmety symbolicky, predlžujú sa hrové sekvencie, zdokonaľuje sa predstieranie a preberanie rôznych rolí. Tento druh hry je bohatým materiálom na facilitáciu všetkých schopností dieťaťa.

Pre rozvoj symbolickej hry sú najvhodnejšie predmety dennej potreby. V priebehu symbolickej hry dáva dieťa predmetom a hračkám určitý význam, v závislosti na ciele a povahe hry, pričom vykonáva také úkony, ktoré vyabstrahovalo zo skutočnej činnosti dospelých (Vereščáková, 1999).

Symbolická hra vyžaduje schopnosť zaujať postoj „ako keby“. Dieťa prostredníctvom symbolickej hry môže „korigovať“ skutočnosť. Významnou funkciou symbolickej hry je možnosť zmeny neriešiteľnej životnej situácie na riešiteľnú prostredníctvom symbolickej reprezentácie, ktorá poskytuje dieťaťu možnosti učiť sa prostredníctvom samoriadeného skúmania (Landreth, 1991). Dochádza k tomu vedomým použitím symbolu, metamorfózou („Ja som vlk!“), personifikáciou, antropomorfizmus („Medvedík má hlad!“), alebo premenou osôb („Ja som učiteľ a ty musíš...“), čo predstavuje hranie rolí vo vlastnom slova zmysle (Sagi, 1995, s. 88–89). Sociodramatická hra (3 roky – 7 rokov) predstavuje najvyššiu úroveň symbolickej hry, je orientovaná na osoby, pričom má šesť základných charakteristík: (a) rolová hra – deti preberajú na seba role, ktoré hrajú, alebo verbálne komentujú napríklad „Ja som doktorka.“, (b) predstieranie neexistujúcich predmetov – deti predstierajú existenciu predmetov pomocou gest, mimiky, alebo verbálnym označením napríklad „Tu mám nožničky a idem s nimi strihať.“, (c) používanie reči na vytvorenie dejov a činností, napríklad „Ja som akože doktor a ty prídeš do nemocnice, lebo si si zlomila ruku.“, (d) rozšírené hrové epizódy – dieťa je schopné hrať sa a rozvíjať určitú tému dostatočne dlhý čas, (d) interakcia – deti vzájomne spolupracujú na vytvorení hrovej epizódy, pričom každé z detí skupiny má inú rolu, (e) verbálna komunikácia medzi deťmi skupiny. Sociodramatická hra vytvára bezpečné prostredie pre iniciovanie a udržanie sociálnych interakcií. Rozdelením rolí sa definuje členstvo v konkrétnej sociálnej interakcii. Ponúknuť sa do roly je jeden zo spôsobov vstupu do skupiny. Sociálna hra je stav zaangažovania sa, v ktorom správanie jedného partnera je reakciou na správanie iného partnera (Horňáková – Mikulajová, 1999).

Konstruktívna hra sa odvíja z hier manipulačných, pričom jej význam narastá predovšetkým v období predškolského veku. Predpokladom konštruktívnej

hry je schopnosť dávať predmety do vzájomných vzťahov a nevyhnutnosť mať vytvorenú mentálnu reprezentáciu predmetu a určený zámer (Horňáková - Mikulayová, 1999). Konštruktívna hra zahŕňa integráciu motorických a zmyslových schopností pri činnosti, pričom charakteristickým znakom konštruktívnej hry je jej cieľ, ktorý leží na konci manipulácie, napríklad postaviť vežu z kociek (Kirbyová, 2000). Konštruktívne hry sa orientujú na vytváranie, zhotovovanie, formovanie niečoho s dôrazom na výsledok činnosti. Ich obsahom je skladanie, stavanie, zostavovanie, vystrihovanie, modelovanie a podobne. Tieto činnosti vyžadujú vhodný konštrukčný materiál – kocky, skladačky, ale tiež hlinu, piesok, papier, textil a podobne (Klindová, 1997).

Hra s pravidlami podporuje motorickú koordináciu, vývin reči a sociálnych schopností, budovanie konceptov spolupráce a súťaže. Dieťa začína vyhľadávať tento druh hier vtedy, keď sa u neho vytvorí reprezentácia výhry, keď chápe cieľ hry a nemennosť jej pravidiel. V tejto súvislosti chce dieťa často meniť pravidlá hry vo svoj prospech, kedy zdôraznenie pojmu „pravidlo“ nadobúda väčšiu účinnosť ako zákaz (pri porušení pravidiel reagovať: „A čo na to pravidlá hry?“ namiesto „To nesmieš!“). Hra s pravidlami vyžaduje prítomnosť skupiny. Skupinová hra predpokladá vzájomnú komunikáciu a spoluprácu medzi členmi skupiny. Spoluprácou (kooperáciou) v rámci skupiny rozumieme aktívnu komunikáciu, so snahou dosiahnuť spoločne očakávaný cieľ. V skupinových hrách s pravidlami sa centrom pozornosti stáva skupina a nie jednotlivec, pričom aj slabší člen skupiny sa podieľa na jej úspechu (Sagi, 1995). Kooperatívna hra môže sama obsahovať súťaž, ale podstatným rozdielom oproti kompetitívnym hier je partnerská orientácia hráčov a nie ich súperivosť. Kompetitívne hry majú charakter súťaže a sú viazané určitými pravidlami. Ich význam spočíva v podpore detí v akceptovaní nielen spontánne sa vyvíjajúcich pravidiel, ale aj vopred dohodnutých pravidiel (Svetlíková, 1998). Predstavujú pre deti skutočné sociálne výkony v zmysle prispôsobenia a akceptácie kolektívneho výkonu (víťazstva alebo porážky). V súťaživých hrách vstupuje do hry rola rozhodcu, ktorý podľa presne stanovených pravidiel dohliada na priebeh hry, ktorý je smerovaný k výhre, alebo prehre jedného z hráčov, alebo aktérov hry. Výsledok, ktorý v zásade vždy pre jedného prináša výhru a pre druhého prehru, je situovaný na samej časovo-priestorovej hranici hry a signalizuje zároveň jej ukončenie. Z hľadiska naplnenia samotnej podstaty hry však výhra či prehra nemá zásadný význam. Viditeľný výsledok vo forme výhry či prehry je len umocnením dojmu z hry, zážitku z jej priebehu, a to tak pre aktérov, ako aj pre publikum. Podstatný je aj neviditeľný výsledok, vyúsťujúci do nového poznania, sebazdokonaľovania a napredovania (Šimčík, 2001).

Hra dieťaťa v mladšom školskom veku vyžaduje od dospelých odlišný spôsob organizovania, ako to bolo v jeho predchádzajúcich vývinových obdobiach. V hre detí v tomto období je možné pozorovať viac samostatnosti a veľká časť hrových aktivít sa uskutočňuje s kamarátmi mimo rodiny. V tejto súvislosti, si musí rodič všímať s kým, kde a ako sa jeho dieťa hrá. Okrem toho z pozorovaní detí v tomto období je známe, že pri hre dochádza často ku konfliktom medzi deťmi – hádajú sa, ubližujú si, alebo majú spory o hračky. Z uvedeného vyplýva, že školský vek je rovnako sprevádzaný hrou aj učením. Hra je aj významným činiteľom duševnej hygieny. Dieťa k svojmu zdravému vývinu potrebuje nielen hru ale aj vhodné hračky, preto je nevyhnutné hru v mladšom školskom veku nielen pochopiť, ale ju aj vedome a premyslene facilitovať (Mišurcová, 1980).

Cieľ výskumu

Cieľom nášho kvalitatívne orientovaného výskumu bolo identifikovať možnosti vplyvu hry a hrových aktivít na rozvíjanie reči u detí s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. Cieľom výskumu zároveň bolo analyzovať prejavy v správaní a reagovaní, ako aj obsah vzájomných interakcií v priebehu hrových stretnutí u detí s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

Výskumné otázky

1. Aké problémy a ťažkosti v oblasti sociálnych interakcií možno identifikovať u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v priebehu hrových aktivít?
2. Aké pozitívne prejavy v správaní a reagovaní je možné dosiahnuť u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou prostredníctvom hry?

Úlohy výskumu

Pre dosiahnutie cieľa výskumu sme si stanovili nasledovné úlohy:

- Vytvorili sme homogénnu skupinu detí (chlapcov) s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou vo veku od 8-12 rokov, s maximálnym počtom 4 detí.
- Na základe získaných anamnestických údajov s týmito deťmi sme vypracovali program stretnutí primeraný aktuálnym potrebám detí.

- S vytvorenou skupinou detí sme pracovali kolektívnym spôsobom v školskom klube detí.
- Pri realizácii stretnutí sme vychádzali z aktuálnych potrieb, možností a požiadaviek detí.
- Z priebehu stretnutí sme zhotovili videozáznam, pričom obsah stretnutí sme následne analyzovali a interpretovali podľa modifikácie kvalitatívnej výskumnej metódy – Metódy ukotvenej teórie.
- Na základe takto získaných údajov a interpretácií výsledkov sme sa pokúsili vysloviť odporúčania pre prax týkajúce sa možnosti rozvíjania reči pri hre detí s mentálnym postihnutím s narušenou komunikačnou schopnosťou.

Výskumné metódy

V priebehu výskumu sme použili niekoľko metód získavania údajov ako sú nasledujúce metódy: neštruktúrované pozorovanie, projektívne metódy a rozhovor. Takto získané metódy sme následne analyzovali pomocou modifikácie Metódy ukotvenej teórie (Grounded, Theory Method).

Metodika výskumu

Algoritmus výskumu, v rámci ktorého sme aplikovali modifikáciu jednej z metód kvalitatívneho výskumu – Metódu ukotvenej teórie, uvedieme v nasledujúcich krokoch (Tichá, 2005; Timulák, 2000):

- Predvýskumná práca.
- Nadviazanie vzťahov skúmateľa so subjektmi výskumu.
- Formulácia výskumných otázok.
- Realizácia prvých stretnutí, ich deskriptívny zápis.
- Číselné okódovanie jednotlivých významových jednotiek.
- Začatie procesu konštantnej komparácie.
- Extrahovanie kategórií prvého rádu.
- Vytvorenie záznamovej tabuľky pre získané kategórie.
- Priebežné zaznamenávanie číselných kódov významových jednotiek do záznamovej tabuľky, ktoré budú saturovať jednotlivé vymedzené kategórie.
- Kvalitatívne vymedzenie jednotlivých kategórií prvého rádu s uvedením dokumentačných príkladov.
- Vymedzenie kategórií druhého a tretieho rádu.
- Zodpovedanie výskumných otázok.
- Formulovanie teórie.

Organizácia výskumu

Výskum prebiehal v čase od 10. februára do 6. marca roku 2006. V tomto období sme zrealizovali hrové stretnutia v herni špeciálnej základnej školy. Jednotlivé hrové stretnutia pozostávali z voľných a organizovaných hier, ktoré boli zamerané na rozvíjanie verbálnej a neverbálnej komunikácie, ako aj vytváranie a posilňovanie vzťahov v skupine detí. Skupinu tvorili štyri deti, vo veku od 8-12 rokov. Stretnutia prebiehali po vyučovaní päťkrát týždenne s rôznou dobou trvania, v čase od 13.00-15.00 hodiny. Celkovo bolo zrealizovaných 19 stretnutí. Ich schéma bola jednotná: úvodný rituál, vlastný program pozostávajúci z hrových aktivít, záverečný rituál a oboznámenie s úlohou a obsahom ďalšieho stretnutia.

Výsledky výskumu

Výskumná otázka 1:

Aké problémy a ťažkosti v oblasti sociálnych interakcií možno identifikovať u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v priebehu hrových aktivít?

Identifikovali sme niekoľko špecifických problémov detí, ktoré možno zhrnúť do nasledovných kategórií prvého, druhého a tretieho rádu:

1. Tendencie nedostatočného prispôsobovania sa hrovej situácii. Obsahom tejto kategórie tretieho rádu sú nasledovné kategórie druhého a prvého rádu:
 - **Tendencie zámerného odmietania a nenáležitého prispôsobenia sa hrovej situácii** predstavujú situácie, v ktorých deti zámerne porušovali pravidlá hry, nerešpektovali ich a odmietali sa im prispôsobiť. Patria sem nasledovné prejavy: odmietnutie pokračovať v hre, nezáujem o hru ako tendencia poukázať na seba, umiestňovanie sa vo vymedzenom priestore ako odmietanie, hluk ako nedodržanie pravidiel, trvanie na svojom, zámerné vyrušovanie, neželané zasahovanie do hry jednotlivca inými, vyhýbanie sa odpovedi, verbálne vyjadrenie nesúhlasu bez ďalšieho rozvíjania hry, pochybenie v hre ako nedodržiavanie pravidiel, nedočkavosť a predbiehanie sa v hre, zámerné zasahovanie do hry, vyhýbanie sa sluchovému kontaktu ako neprispôsobenie sa pravidlám, vyhýbanie sa zrakovému kontaktu ako neprispôsobenie sa pravidlám, odmietanie hry slovné, odmietanie hrového partnera, odmietanie zapojiť sa do hry, zámerné nesústreďenie sa na hru, prispôsobenie hry vlastným pravidlám,

nepozornosť ako nedodržiavanie pravidiel, uhýbanie a schovávanie rúk pri hre ako nedodržanie pravidla, reakcia na zvuk bez ďalšieho rozvíjania hry ako nedodržanie pravidla.

- **Deficientná schopnosť prispôbiť sa hrovej situácii** zoskupuje situácie, v ktorých mali deti problémy s porozumením pravidiel, s nepochopením a neschopnosťou uskutočniť požadované úkony bez cielenej pomoci pedagóga. V tejto situácii bolo potrebné opakované upevňovanie pravidiel, prípadne opätovné názorné predvedenie situácií v hre. Patria sem nasledovné kategórie prvého rádu: nepochopenie, neporozumenie pravidiel, neschopnosť vykonať pohybový úkon, neschopnosť súčasne reagovať na meniace sa situácie.
- **Negatívne interakčné prejavy voči hrovému partnerovi pri hrách** zoskupuje situácie, v ktorých mali deti problémy prispôbiť sa jeden druhému. V snahe dosiahnuť svoj zámer, neváhali použiť rôzne formy vynútenia si pozornosti zo strany okolia. Zaznamenali sme nasledovné kategórie prvého rádu: agresívny pohyb nohou voči hrovému partnerovi, postrkovanie hrového partnera, fyzická agresia voči hrovému partnerovi, ťahanie hrového partnera, násilné zaujatie miesta hrového partnera, neželané zasahovanie do tvorby hrového partnera, snaha ovládať hrového partnera, agresívne pritiskanie sa k hrovému partnerovi, násilné prispôbenie hry vlastnej predstave, vyjadrenie nesúhlasu odtlačením hrového partnera, odmietanie telesného kontaktu s hrovým partnerom, spontánne bezdôvodné odtlačenie hrového partnera, agresívna manipulácia s hrovým partnerom.
- **Negatívne spôsoby reagovania vo vzťahu k hrovému materiálu** predstavujú agresívne až deštruktívne reakcie detí na opakujúcu sa neúspešnosť v manipulácii s hrovým materiálom. Zaznamenali sme nasledovné prejavy v správaní a reagovaní detí: deštrukcia v manipulácii s hrovým materiálom, obmedzenosť pri manipulácii s hrovým materiálom, fyzická agresia k hrovému materiálu, nerozhodnosť pri výbere hrového materiálu, verbálna agresia k hrovému materiálu, chybná manipulácia s hrovým materiálom, druhý pokus ako nespokojnosť so svojou prácou, vyjadrenie nesúhlasu zmenou zvolenej farby, tlačenie do podložky, schovávanie hrového materiálu, krátka manipulácia s hrovým materiálom bez rozvíjania hry, odhadzovanie hrového materiálu.
- **Ťažkosti a problémy v iniciácii interakcií s hrovým partnerom.** Uvedená kategória zastrešuje situácie neistoty dieťaťa, nedôvery v seba samého

a neschopnosť nadviazať akýkoľvek sociálny kontakt s okolím. V situáciách, počas ktorých sa deťom nedarilo spolupracovať, alebo individuálne sa realizovať, reagovali voči sebe neprimeraným spôsobom. Možno sem zaradiť nasledovné kategórie prvého rádu: umiestnenie sa ďaleko od hrového partnera, odmietanie spolupráce, odmietanie hrového partnera, vyjadrenie nesúhlasu odtlačením hrového partnera, vyhýbanie sa kontaktu s hrovým partnerom zrakom, nevšímavosť k hrovému partnerovi, zakrývanie očí ako odmietanie hrového partnera, slovné vyjadrenie nesúhlasu ako odmietanie hrového partnera, odsunutie sa od hrového partnera, umiestnenie sa vo vymedzenom priestore.

- **Snaha upozorniť na seba** zastrešuje situácie, v ktorých sa deti snažili prekonať stavy úzkosti, obavy zo zlyhania, pocity nedôvery rôznymi kompenzačnými mechanizmami. Dávali to najavo neprimeraným spôsobom, zväčša výrazom v tvári, pohybmi a zvukmi, ktorými na seba upozorňovali svoje okolie. Medzi kategórie prvého rádu patria: upútanie pozornosti na seba výkrikom, upútanie pozornosti na seba slovné, napodobňovanie správania hrového partnera, škúlenie ako snaha na seba upozorniť, kašľanie ako upozorňovanie na seba, hlučnosť ako upozorňovanie na seba, šepot v snahe upútať pozornosť, vyplazený jazyk, grimasy, dožadovanie sa uznania upozorňovaním na seba, zaoberanie sa samým sebou v snahe upozorniť na seba, pohrávanie sa s oblečením v snahe upozorniť na seba, pohrávanie sa s vlastným telom.
- **Nutnosť podpornej intervencie v priebehu hrových aktivít** obsahujú momenty, v ktorých deti vyžadovali pomoc a usmernenie zo strany pedagóga a zároveň zastrešujú formy, ktorými ich nabádal k samostatnosti a adekvátnemu riešeniu situácií. V neznámych situáciách si deti vyžadovali veľa podpory a povzbudenie, na prekonanie počiatočných obáv z neznámeho a obáv zo zlyhania: upozornenie na nedodržiavanie pravidiel jednotlivcom, posmeľovanie, usmerňovanie hry zo strany pedagóga, rozvíjanie hry zo strany pedagóga, upozornenie na nesprávne použité výraz, jasný a priamy príkaz hrovému partnerovi, hľadanie a očakávanie pomoci, pátracie otázky v snahe získať záujem jednotlivca pre hru, snaha o zmenu činnosti, iniciovanie hry pedagógom, vysvetľovanie, povzbudzovanie, navádzanie k hre, demonštrácia pohybov zo strany pedagóga, pátracie otázky ako rozvíjanie hry, motivácia ku hre, pokus o zmenu v činnosti, rozvíjanie hry v snahe zaujať hrového partnera, verbálne vyjadrenie uznania.

- **Neadekvátne, nedostatočné a úzkostné pohybové prejavy** charakterizuje situácie, v ktorých sa deti obávali pohybovo prejavíť, alebo ich prejav bol nedostatočný. Obava prejavíť sa spočívala v ich nedostatočnej schopnosti, alebo v neporozumení úkonu. Na prekonanie obavy prejavíť sa používali deti zvládacie a obranné mechanizmy. Tieto mechanizmy boli často sprievodnými prejavmi nervozity, neistoty a strachu zo zlyhania: pritláčanie rúk o nohy, rýchle tempo, nedostatočná koordinácia pohybov, nedostatočná orientácia na tele, podopieranie si hlavy, nehybný sed bez ďalšieho rozvíjania hry, podopieranie sa, pritláčanie rúk k trupu, pomalé tempo pohybu, rýchle zmeny polohy tela, nekoordinovaný pohyb, strnulosť v pohyboch, nehybný sed, chybné napodobňovanie úkonov, nesúlad hrových partnerov v pohyboch, spiatočná chôdza, nesprávna poloha v podpore, schúlená poloha ako odmietanie, ležiaca poloha ako odmietanie, absencia pohybov pri hre.
2. Neadekvátne komunikačné stratégie skupiny v priebehu hrových aktivít je kategória tretieho rádu, ktorá zastrešuje nasledovné kategórie:
- **Nedostatočné komunikačné stratégie** zoskupujú situácie v ktorých deti neboli schopné adekvátnym spôsobom komunikovať, alebo sa slovné vyjadriť. Najväčšie problémy mali v pomenovaní menej známych, alebo neznámych slov, nevedeli sa vyjadrovať v situáciách, kedy mali pomenovať svoje pocity: chyby v rečovom prejave, absencia verbálnej komunikácie zo strany jednotlivca, absencia verbálnej komunikácie bez ďalšieho rozvíjania hry, chybná artikulácia, ťažkosti vo verbálnom vyjadrení sa, neschopnosť verbálne sa vyjadriť, maznavá reč pri vyjadrovaní, slabikovanie, rýchla a nezrozumiteľná reč, prerušenie verbálnej komunikácie ako reakcia na dotyk, obmedzená komunikácia.
 - **Iné spôsoby vyjadrovania sa** zoskupujú sprievodné prejavy pri komunikácii, ktorými sa snažili zvýrazniť moment prežívania pri hrových aktivitách: výkrik ako komunikácia, zvuk ako komunikácia, hlučná reč, tichá reč, zvyšovanie intenzity hlasu, zmena v hlase, zmena v intenzite hlasu, prekrikovanie sa.
3. Prejavy negatívneho emocionálneho prežívania a vyjadrenie negatívnych pocitov v priebehu hrových aktivít zastrešujú nasledovné kategórie:
- **Tendencia vyjadriť negatívne prežívané emócie** zoskupuje situácie v ktorých boli deti nespokojné s podmienkami hry, s hrovými partnermi, alebo so situáciou. Negatívne prežívané emócie boli manifestované nasledovnými spôsobmi: smútok, nespokojnosť, únava, povzdych, dychčanie,

hnev, zamračená tvár, neistota vyjadrená zmenou v hlase, nervozita, zmätok, motorický nepokoj, strach z bolesti, smutná tvár ako reakcia na spomienku, zvedavosť, škriabanie sa ako prejav nespokojnosti, pohyby pier – tiché hovorenie ako náznak nespokojnosti.

Výskumná otázka 2:

Aké pozitívne prejavy v správaní a reagovaní je možné dosiahnuť u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou prostredníctvom hry?

V priebehu hrových aktivít sme identifikovali nasledovné špecifické prejavy v správaní a reagovaní jednotlivých detí, ako kategórie formulovanej teórie:

1. Tendencie efektívneho prispôsobovania sa hrovej situácii. Obsahom tejto kategórie tretieho rádu sú nasledovné kategórie druhého a prvého rádu, ktoré boli charakteristické predovšetkým v druhej polovici epizód hrových stretnutí:
 - **Prejavy pozitívnej adaptácie na podmienky hry** je charakterizovaná situáciami, v ktorých sa deti zapájali do jednotlivých hrových aktivít, dôsledne nasledovali požiadavky, inštrukcie a pravidlá zadané pedagógom. Medzi ne patrí: overovanie si pravidiel, počúvanie inštrukcií a premýšľanie, pozorovanie pedagóga, reagovanie na požiadavky pedagóga, rozvíjanie hry bez výmeny hrového partnera, vzájomná kontrola pri dodržiavaní pravidiel, sebaopozorovanie ako kontrola správnosti, krátka paralelná hra s hrovým partnerom, ukončenie hry podľa pravidiel, striedanie činnosti v hre, spolupráca pri dodržiavaní podmienok hry, kontrola dodržiavania pravidiel hráčmi, zameranie pozornosti pri napodobňovaní úkonov ako dodržiavanie pravidiel, dôsledné pozorovanie, sústredenosť na hru ako dodržiavanie pravidla, rozvíjanie hry, sebakontrola ako dodržiavanie pravidla.
2. Pozitívne interakčné prejavy v správaní a reagovaní jednotlivých detí počas hrových aktivít zastrešujú nasledovné kategórie druhého rádu:
 - **Pozitívne interakčné prejavy k hrovému partnerovi pri hrách** predstavuje konkrétne situácie pozitívneho nadväzovania interakcií medzi jednotlivými deťmi pri hrách. Ako skupina preukázali vysokú mieru tolerancie voči jednotlivcovi. Patria sem nasledovné kategórie prvého rádu: prijatie hrového partnera medzi seba, dotyk ako znak záujmu o spoločné hru, ponúknutie pomoci hrovému partnerovi, telesný kontakt s hrovým partnerom v snahe zapojiť ho do hry, ponuka spolupráce, odmena ako uzna-

nie k hrového partnera, podelenie sa o odmenu, akceptácia jednotlivca napriek nedodržania pravidla, telesný kontakt ako prejav náklonnosti k hrovému partnerovi, snaha prispôbiť sa hrovým partnerom.

- **Pozitívne prejavy vo vzťahu k hrovému materiálu** sa dotýkajú vzťahu detí k hrovému materiálu. Pri manipulácii s hrovým materiálom sme identifikovali nasledujúce kategórie prvého rádu: pritláčanie si hrového materiálu k telu, striedanie hrového materiálu, skúmanie hrového materiálu hmatom, skúmanie hrového materiálu zrakom, obratná manipulácia s hrovým materiálom, správna manipulácia zodpovedajúca funkcii hrového materiálu.
 - **Tendencie efektívnych spôsobov nadväzovania interakcie s hrovým partnerom** zastrešujú situácie, v ktorých deti vyjadrovali pozitívny vzťah alebo náklonnosť ku konkrétnemu hrovému partnerovi. K nadviazaniu kontaktov, deti využili rôzne spôsoby: oslovenie, pritláčanie sa k hrovému partnerovi, fyzické približovanie sa k hrovému partnerovi, zámerný výber hrového partnera, zámerné umiestnenie sa v blízkosti hrového partnera, spontánne zasahovanie do výberu hrových partnerov, snaha o spoločnú hru, hladenie hrového partnera ako nadviazanie kontaktu, výber hrového partnera pohybom ruky, výber hrového partnera slovné, snaha o spoluprácu vyjadrená gestom, gesto ako výber a označenie hrového partnera, dohodnutá zhoda partnerov v odpovedi, nadviazanie telesného kontaktu s hrovým partnerom, nadviazanie kontaktu s hrovým partnerom podaním ruky, prispôbenie sa hrovému partnerovi.
3. Tendencia skupiny reagovať na hrové situácie je kategória tretieho rádu, ktorá zastrešuje nasledovné kategórie druhého rádu:
- **Tendencie samostatnosti v správaní a reagovaní** zastrešuje prípady, v ktorých sa deti nedožadovali pomoci od pedagóga alebo hrového partnera, ale spoliehali sa na svoje vlastné schopnosti a možnosti. Samostatnosť preukazovali hlavne v aktivitách, ktoré neobsahovali žiaden prvok novosti. Ich samostatnosť sa postupne zvyšovala s nárastom ich skúseností. Patria sem nasledovné kategórie prvého rádu: iniciovanie spoločnej hry skupinou, premýšľanie ako správne reagovať na situáciu, zaujatosť ako samostatné venovanie sa hre, zamyslenie sa ako možnosť samostatne riešiť situáciu, napodobňovanie v hre, samostatné rozvíjanie hry, spontánne iniciovanie hry jednotlivcom, samostatné rozvíjanie hry jednotlivcom, spontánne nadviazanie kontaktu s hrovým partnerom.

- **Pozitívne spôsoby reagovania na obmedzenia a limity v priebehu hry** sa týka situácií, v ktorých deti samé upozorňovali na problémy v skupine, pretože nesúhlasili s porušovaním pravidiel jednotlivcami. Patria sme nasledovné kategórie prvého rádu: snaha upozorniť pedagóga na nedodržovanie pravidiel jednotlivcom, pohľad hrového partnera na jednotlivca ako reakcia na porušenie limitu, upozorňovanie jednotlivca na nedodržovanie pravidiel v skupine.
4. Komunikačné stratégie skupiny v priebehu hrových aktivít je kategória tretieho rádu, ktorá zastrešuje nasledovné kategórie:
 - **Tendencie verbálnej komunikácie** zoskupujú situácie, v ktorých deti primerane svojim schopnostiam a možnostiam efektívne uplatnili svoje komunikačné zručnosti. Podstatou uvedených situácií bolo zameranie sa na správnu výslovnosť a artikuláciu v rečovom prejave ako aj snaha o verbálne vyjadrenie svojich pocitov. Patria sem nasledovné kategórie: snaha o bezchybný rečový prejav, snaha rozvíjať komunikáciu, opatrnosť v rečovom prejave, verbálne vyjadrenie nedostatku, verbálne vyjadrenie želania, rozvíjanie reči, rozvíjanie komunikácie – plynulá reč, verbálne vyjadrenie pozitívnych pocitov, verbálna výzva, spev ako komunikácia, tichý spev ako komunikácia.
 5. Prejavy dobrého emocionálneho prežívania a vyjadrenie pocitov v priebehu hrových aktivít zastrešuje nasledovné kategórie:
 - **Prejavy pozitívneho emocionálneho prežívania** zoskupuje konkrétne situácie, v ktorých mali deti možnosť vyjadriť svoje emócie, náklonnosť a pocit spolupatričnosti k skupine alebo k jednotlivcovi. Zaznamenali sme nasledovné kategórie prvého rádu: vyjadrenie si radosti slovné, hladkanie ako znak náklonnosti, bozk ako vyjadrenie náklonnosti, úsmev ako spätná väzba, verbálne vyjadrenie pozitívnych pocitov, rozžiarené oči ako znak radosti, úsmev ako znak záujmu o odmenu, otvorená radosť a potešenie z hry, smiech, vyjadrenie radosti gestom.

Hra a hrová aktivita vytvára priestor pre prirodzené nadväzovanie sociálnych interakcií. Prostredníctvom nášho výskumu sme sa pokúsili v priebehu hry identifikovať niekoľko základných špecifik v oblasti iniciácie sociálnych interakcií u jednotlivcov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v období školského veku. Celkové výsledky nášho výskumu sme zhrnuli v podobe kvalitatívneho vymedzenia najtypickejších prejavov jednotlivých detí v oblasti nadväzovania sociálnych interakcií.

Zoznam bibliografických odkazov

- AXLINE, Virginia M. *Play therapy*. New York : Ballentine, 1969.
ISBN 0345303350
- GINOTT, Haim G. *Gruppen – psychotherapie mit Kindern: Theorie und Praxis der Spieltherapie*. Weinheim, Berlin, Basel : Verlag Julius Beltz, 1971.
ISBN 3-407-13102-x
- HORNÁKOVÁ, Katarína – MIKULAJOVÁ, Marína. *Intervencia u detí s narušeným vývinom reči*. Bratislava : 1999. Interný študijný materiál.
- KIRBYOVÁ, Amanda. *Něšikovně dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9
- KLINDOVÁ, Luboslava. Hra. In: ĎURIČ, Ladislav – BRATSKÁ, Mária a kol. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. 1. vydanie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, s. 111–115.
ISBN 80-08-02498-4
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v materské škole v teorii a praxi*. 1. vydanie. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1st edition. Levittown : Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3
- MESÁROŠOVÁ, Jana. *Analýza hrových interakcií u žiakov s mentálnym postihnutím a nerušenou komunikačnou schopnosťou*. Diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2006. Vedúca diplomovej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.
- MÍŠURCOVÁ, V. et al. *Hra a hračka*. Praha, 1980. 4-31-19/I
- PIAGET, Jean. Play, dreams, and imitation in childhood. New York : Rutledge, 1962. In: LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1st edition. Levittown : Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3
- PIAGET, Jean – INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychológia dieťaťa*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
- PÓCSAOVÁ, Erika. 2003. *Rodič ako terapeutický partner v terapii hrou*. In: *Paedagogica specialis XXII*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003, s. 121–128.
ISBN 80-223-1872-8
- SAGI, Alexander. *Problémové deti v materské škole*. Praha : Portál, 1995.
ISBN 80-7178-067-7
- STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitatívneho výzkumu: postupy a techniky metódy zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

- SVETLÍKOVÁ, Jana. *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas, 1998.
ISBN 80.968053-2-0
- ŠIMČÍK, Daniel. Hra ako kultúrny a estetický fenomén. *Pedagogické rozhľady*, roč. 10, 2001, č. 1, s. 10–13. ISSN 1335-0404.
- TICHÁ, Erika. Význam hry v terapeutickej intervencii u dieťaťa s elektívnym mutizmom. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2005.
- TIMULÁK, Ladislav. Využitie Grounded Theory Method vo výskume psychologického poradenstva a psychoterapie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, 2000, č. 2, s. 156–173.
- VEREŠČÁKOVÁ, Jana. Hra a hračka a ich psychosociálne súvislosti u detí predškolského veku. In: ŽBIRKOVÁ, Viera a kol. *Hra a jej sociálne súvislosti*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 1999, kap. 2, s. 66–83. ISBN 80-8050-216-1

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: erika.ticha@fedu.uniba.sk

SKUPINOVÁ HRA AKO MOŽNOSŤ IDENTIFIKÁCIE A RIEŠENIA EMOCIONÁLNYCH A SOCIÁLNYCH PROBLÉMOV U DETÍ SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA

Erika Tichá

Anotácia

Špecifické poruchy učenia predstavujú relatívne rôznorodú skupinu problémov a ťažkostí dieťaťa, ktoré výrazne ovplyvňujú nielen školskú úspešnosť dieťaťa, ale premietajú sa aj do oblasti formovania ich sociálnych interakcií a emočného prežívania. V príspevku autorka prezentuje výsledky výskumu zameraného na riešenie sekundárnych ťažkostí detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom kooperatívnych hrových aktivít.

Kľúčové slová

Špecifické poruchy učenia, skupinová hra, kooperatívne hra, emocionálne a sociálne problémy, kvalitatívny výskum, širšie sociálne prostredie.

Summary

Group play as a tool for identifying and treating emotional or social problems in children with specific learning disorders

Learning disorders involve a number of relatively diverse difficulties children may experience. Not only do they affect strongly children's learning success but they also surface in children's emotions and in the way social interactions are structured. The present author reports findings of a study that attempted to resolve secondary difficulties of children suffering from specific learning disorders by means of cooperative play.

Key words

Learning disorders, group play, cooperative play, emotional and social problems, qualitative research, wider social environment.

Problematika špecifických porúch učenia ďalekosiahle presahuje oblasť školských problémov a ťažkostí pričom zasahuje aj do oblasti sociálnych vzťahov. Deti s poruchami učenia často zlyhávajú nielen v edukačnom procese, ale dochádza aj k narušeniu ich osobnosti ako celku. Narušenie sa týka najmä sociálnej a emocionálnej oblasti ich osobnosti. Takéto deti sa za svoje nedostatky často skrývajú, alebo ich kompenzujú využívaním inej aktivity. Frustrácia vyplývajúca z opakovaných školských neúspechov, spolu s hyperkritickými postojmi širšieho a užšieho sociálneho prostredia sa často stávajú príčinou rôznych sekundárnych porúch, problémov a ťažkostí. Všeobecne možno podľa Bruckovej (Kucharská, 1997) vymedziť dve možnosti vysvetlenia vzniku týchto problémov u detí so špecifickými poruchami učenia:

- Sociálne a emocionálne problémy porúch učenia sú súčasťou, alebo prejavom tej poruchy, ktorá spôsobuje prospechové problémy.
- Problémy sociálnej a emocionálnej adaptácie sú dôsledkom stresu, do ktorého sa dieťa dostáva tým, že má poruchu učenia. Táto porucha totiž spôsobuje, že sa dieťa od okolia odlišuje.

Spôsob akým človek reaguje, ako rieši problémy a aké vzťahy vytvára do značnej miery závisí od predstavy, ktorú človek má o vlastnej osobe. Kým obdobie predškolského veku je obdobím, kedy sa dieťa pri hodnotení seba samého a vytáraní obrazu o vlastnej osobe opiera o postoje dospelých osôb, hlavne rodičov, v mladšom školskom veku významnú pozíciu v tomto smere zaujíma širšie sociálne prostredie dieťaťa. Postoje pedagóga, vo vzťahu k dieťaťu, nadobúdajú na význame predovšetkým v období mladšieho školského veku. Hodnotenie dieťaťa pedagógom nemá význam iba ako jednoduché označenie jeho výkonu, ale v dôsledku nedostatočne identifikovaného problému poruchy učenia môže pedagóg dieťa nevhodne nálepkovať ako lenivé, bez záujmu, s nedostatočným chcením. V dôsledku takého postoja pedagóga sa u dieťaťa začína vytvárať pocit menejcennosti, neschopnosti, neúspešnosti a odmietania. Hodnotenie pedagóga a pretrvávajúca neúspešnosť dieťaťa so špecifickými poruchami učenia negatívne ovplyvňujú aj postoje spolužiakov k deťom s poruchami učenia, čím často prispievajú k ich nevýhodnej pozícii v triede (Kšajt, 1999). Ryan (1994) uvádza niekoľko príčin na vysvetlenie sociálnych problémov u detí so špecifickými poruchami učenia:

- Deti s dyslexiou môžu byť v porovnaní so svojimi vrstovníkmi fyzicky aj sociálne nezrelé, čo môže viesť k zníženému seba prijatiu a horšiemu prijatiu vrstovníkmi.

- Sociálna nezrelosť môže spôsobovať ich neadekvátne správanie v sociálnych situáciách.
- Problémy s dekódovaním sociálnych kódov. Mnoho detí s dyslexiou nedostatočne odhaduje osobnú vzdialenosť v interpersonálnom styku alebo nedostatočne vníma neverbálne správanie druhého človeka.
- Dyslexia často zasahuje funkciu hovoreného jazyka, v dôsledku čoho majú deti problémy s vyjadrovaním a rovnako dlhšie im trvá odpoveď na priamu otázku.

Neúspešnosť tejto skupiny detí preniká celou osobnosťou až do tej miery, že jednotlivci považujú svoje zlyhávanie za nevyhnutné a akákoľvek motivácia je potláčaná. S pribúdajúcim vekom sa deti učia svoje ťažkosti maskovať, pretože nedostatky vyplývajúce z porúch učenia sú spoločensky stigmatizujúce a v dôsledku toho venujú mnoho času snahe vyhnúť sa kontaktu s druhými ľuďmi.

Veľa jednotlivcov s poruchou učenia uvádza ako najčastejší emocionálny problém úzkosť. Úzkosť je často spojená s pocitmi, ktoré majú ochromujúci účinok, alebo naopak podnecujú k útoku. Tieto pocity sú často spojené so slabosťou, bezmocnosťou a nemohúcnosťou. Pri úzkosti sa človek domnieva, že nie je schopný danú situáciu konštruktívne zvládnuť. Platí to najmä pre sociálnu a výchovne podmienenú úzkosť, ktorá má príčiny v blízkom okolí dieťaťa. Práve úzkosť pôsobí na dieťa hrozivo a zároveň negatívne ovplyvňuje jeho dôveru a sebahodnotenie (Rogge, 1999).

V školskom prostredí sú deti so špecifickými poruchami učenia často vystavované frustrácii a zmätku. Tieto pocity sú ešte umocňované nestálosťou porúch. Ak nemôžu anticipovať zlyhávanie, každá nová situácia v nich vyvoláva veľkú úzkosť. Úzkosť je príčinou toho, že sa jednotlivci vyhýbajú všetkému, čo ich desí (Ryan, 1994). Mnoho učiteľov i rodičov však toto vyhýbavé správanie nesprávne interpretuje ako lenivosť (Gabrišová, 2006). Veľa problémov, ktorých príčinou sú poruchy učenia vzniká z frustrácie (Kucharská, 1997). Frustrácia potom vyvoláva zlosť. Terčom ich hnevu je škola a učitelia, ale i rodičia. Dieťa často svoju zlosť v škole potláča až do tej miery, že sa stáva extrémne pasívnym. Potom, čo sa však ocitne v bezpečnom prostredí, napríklad doma, tieto silné pocity explodujú a sú často namierené proti rodičom (Gabrišová, 2006). Frustrácia detí s poruchami učenia sa obyčajne sústreďuje na ich neschopnosť vyhovieť očakávaniam iných. Ich rodičia a učitelia vidia šikovné dieťa plné života, ktoré sa iba neučí čítať a písať. Bolesť, ktorú dieťa prežíva, keď nemôže plniť očakávania druhých, môže byť prekonaná iba jeho neschopnosťou dosiahnuť

vlastných vytýčených cieľov. Týka sa to najmä detí, ktoré si v snahe vyrovnáť sa s vlastnou úzkosťou vytvorili perfekcionalistické očakávania. Vyrastajú s tým, že urobiť chybu je niečo veľmi zlé. Táto skutočnosť je extrémne frustrujúca, pretože dieťa sa tak cíti chronicky nespôsobilé (Kucharská, 1997).

Častou komplikáciou u detí s poruchami učenia býva tiež tendencia k depresii, pričom sú viac vystavené bolesti a smútku. Spôsob akým dieťa so špecifickými poruchami učenia prežíva smútok má skôr charakter zvýšenej tendencie ku konfliktu a pohybovej aktivite v snahe zakryť pocity smútku. Deti so špecifickými poruchami učenia sa najčastejšie vyznačujú týmito spoločnými charakteristikami (Kucharská, 1997):

- majú tendenciu mať voči sebe negatívne pocity
- majú sklon vidieť svet negatívne a nie sú schopní prežiť zážitky v živote, naopak zabávajú sa s väčšími ťažkosťami
- majú problémy predstaviť si v budúcnosti niečo pozitívne, prežívajú nielen bolesť v prítomnosti, ale vidia pred sebou tiež život plný sklamaní.

Jednou z prirodzených potrieb detí v mladšom školskom veku je zoskupovanie sa detí do skupín. V skupine sa môžu rozvíjať skupinové vzťahy a naopak tmiť individualistické tendencie. V skupine rovnocenných detí je dieťa aktívne, buduje si vlastné sebavedomie a dospieva k sebahodnoteniu. Vo vzťahu k iným deťom si dieťa uvedomuje podobnosti a odlišnosti medzi sebou a ostatnými, ujasňujú si hodnoty a postoje, rozvíjajú rámec seba pochopenia a tak sa snažia nájsť svoju identitu.

U detí s poruchami učenia je nevyhnutnosťou interdisciplinárna intervencia, ktorá je zacielená na viaceré roviny symptómov dieťaťa so špecifickými poruchami učenia a jeho následkov. Interdisciplinárny prístup je založený na spolupráci rôznych profesijných skupín – učiteľov, psychologov, lekárov a sociálnych pracovníkov. Za vhodné riešenie možno pokladať multimodálnu liečbu, zameranú na najširšie aspekty s cieľom zmierniť intenzitu symptómov, zlepšiť výkony dieťaťa, upraviť jeho sociálne vzťahy a uľahčiť život dieťaťa s poruchou učenia, jeho užšieho a širšieho sociálneho prostredia (Gabrišová, 2006). Jednou z možností, ako nájsť cestu z tejto problémovej situácie je ponúknuť im vhodnú aktivitu, prostredníctvom ktorej tak dostanú možnosť zažiť situáciu úspechu, ocenenia a uznania, možnosť vyjadriť vlastné schopnosti ovládať svoje emócie a následne to využiť vo svoj prospech. Keďže v mladšom školskom veku zohráva práve hra a špeciálne hra s pravidlami kľúčovú úlohu, optimálnou možnosťou na dosiahnutie týchto možností je práve skupinová hra.

Kooperatívna hra

Hra je prirodzeným komunikačným médiom dieťaťa. Je to médium na vyjadrenie vlastných pocitov, skúmanie vzťahov a realizáciu vlastného „ja“. Ak je to dieťaťu umožnené, transformuje do hry svoje pocity a potreby podobným spôsobom, alebo postupnosťou výrazov ako dospelí. Dynamika výrazu a spôsob prenosu informácie v komunikácii je rozdielny, ale prežívané emócie (strach, spokojnosť, hnev, šťastie) sú podobné ako u dospelých. Pre dieťa je preto hra tým, čím je pre dospelých verbalizácia (Landreth, 1991). Hra ako prostriedok komunikácie vychádza z poznania, že slová sú vytvorené zo symbolov a symboly sú abstrakcie. Detský svet je konkrétny a hra je teda konkrétnym vyjadrením dieťaťa a súčasne spôsobom vyrovnávania sa s jeho ponímaním sveta.

Pre dieťa mladšieho školského veku predstavuje práve skupinová hra možnosť poznávať spôsoby komunikácie špecifické pre komunikáciu dospelých. Podstatnou súčasťou sociálneho správania a zoskupovania sa detí v mladšom školskom veku, je ovládanie a uplatňovanie sociálnych zručností. Ide predovšetkým o rozvíjanie vôľových vlastností, prosociálneho správania, empatie a aserativity, ktoré sú predpokladom pre rozvoj spolupráce medzi deťmi. Členstvo v skupine dáva deťom pocit bezpečia a spoločenského prijatia, čo uspokojuje základnú ľudskú potrebu. Skupinová práca neslúži iba na korigovanie individuálneho správania a učenia sa, ale pomáha tlmíť neprimerané emocionálne reakcie, pôsobí na utváranie skupinových vzťahov, učí deti riešiť konflikty, lepšie komunikovať, navzájom sa počúvať a rešpektovať. V období mladšieho školského veku má medzi hrami dominantné postavenie práve hra s pravidlami.

Hra s pravidlami u detí so špecifickými poruchami učenia podporuje motorickú koordináciu, vývin reči a sociálnych schopností, budovanie konceptov spolupráce a súťaže. Dieťa začína vyhľadávať tento druh hier vtedy, keď sa u neho vytvorí reprezentácia výhry, keď chápe cieľ hry a nemennosť jej pravidiel. V tejto súvislosti chce dieťa často meniť pravidlá hry vo svoj prospech, kedy zdôraznenie pojmu „pravidlo“ nadobúda väčšiu účinnosť ako zákaz (pri porušení pravidiel reagovať: „A čo na to pravidlá hry?“ namiesto „To nesmieš!“). Hra s pravidlami vyžaduje prítomnosť skupiny. Skupinová hra predpokladá vzájomnú komunikáciu a spoluprácu medzi členmi skupiny. Spoluprácou (kooperáciou) v rámci skupiny rozumieme aktívnu komunikáciu detí, so snahou dosiahnuť spoločne očakávaný cieľ. Pre existenciu spolupráce je preto dôležitý spoločný cieľ, ktorý nabáda k spolupráci, spoločné záujmy, vzťahy medzi žiakmi, citlivosť a ochota skúmať rozdielne názory. Spoločný cieľ má teda

prioritné postavenie a všetci členovia skupiny, vrátane dieťaťa so špecifickými poruchami učenia v spoločnom celi vidia i dosiahnutie vlastných individuálnych cieľov. Medzi základné špecifiká kooperatívnej hry možno zaradiť nasledovné (Michalovičová, 2005):

- Pozitívna vzájomná závislosť je charakteristika, ktorá hovorí o vzájomnom spojení členov skupiny, pretože jednotlivec nemôže uspieť, ak neuspjú ostatní. Skupina môže úlohu splniť, iba spoločnými cieľmi skupiny, úlohami, ktoré nemôže splniť jednotlivec sám.
- Interakcia tvárov v tvár umožňuje získavať spätnú väzbu, podporovať sa, získavať informácie a zároveň diskutovať.
- V kooperatívnej hre má každý jednotlivec individuálnu zodpovednosť za dosiahnutie hlavného cieľa.
- Komunikácia a diskusia sú podstatou reflexie v rámci skupinovej aktivity. V priebehu reflexie má skupina možnosť spoločne rozhodovať o ďalšom postupe a zároveň hodnotiť predchádzajúcu aktivitu.

V kooperatívnych hrách sa centrom pozornosti stáva skupina a nie jednotlivec, pričom aj slabší člen skupiny sa podieľa na jej úspechu. Práve toto špecifikum kooperatívnej hry má nesmierny význam v zapojení detí so špecifickými poruchami učenia do hry podobného charakteru. Skupinová kooperatívna hra deťom s poruchou učenia umožňuje navonok prejaviť svoje skutočné pocity, nálady, dojmy, ale aj potreby, ktoré by inak zostali skryté, neodhalené a nespokojené. Kooperatívna hra môže sama obsahovať súťaž, ale podstatným rozdielom oproti kompetitívnym hier je partnerská orientácia hráčov a nie ich súperivosť.

Kompetitívne hry majú charakter súťaže a sú viazané určitými pravidlami. Ich význam spočíva v podpore detí v akceptovaní nielen spontánne sa vyvíjajúcich pravidiel, ale aj vopred dohodnutých pravidiel (Svetlíková, 1998). Predstavujú pre deti skutočné sociálne výkony v zmysle prispôsobenia a akceptácie kolektívneho výkonu (víťazstva alebo porážky). V súťaživých hrách vstupuje do hry rola rozhodcu, ktorý podľa presne stanovených pravidiel dohliada na priebeh hry, ktorý je smerovaný k výhre, alebo prehre jedného z hráčov, alebo aktérov hry. Výsledok, ktorý v zásade vždy pre jedného prináša výhru a pre druhého prehru, je situovaný na samej časovo-priestorovej hranici hry a signalizuje zároveň jej ukončenie. Z hľadiska naplnenia samotnej podstaty hry však výhra či prehra nemá zásadný význam. Viditeľný výsledok vo forme výhry či prehry je len umocnením dojmu z hry, zážitku z jej priebehu, a to tak pre aktérov, ako

aj pre publikum. Podstatný je aj neviditeľný výsledok, vyúsťujúci do nového poznania, sebazdokonaľovania a napredovania (Šimčík, 2001).

Cieľ výskumu

Cieľom nášho kvalitatívne orientovaného výskumu bolo identifikovať možnosti riešenia emocionálnych a sociálnych problémov u detí s poruchami učenia prostredníctvom kooperatívnej hry. Sociálnu skupinu pozorovaných osôb tvorili jednotlivci so špecifickými poruchami učenia, u ktorých boli identifikované sekundárne problémy v oblasti nadväzovania a udržiavania sociálnych a emocionálnych interakcií. Realizáciou hrových stretnutí a následným pozorovaním uzavretej skupiny hrajúcich sa detí s poruchami učenia bolo cieľom nášho výskumu identifikovať špecifiká ich vzájomnej komunikácie a kooperácie, ako aj tendencie vytvárania sociálnych interakcií a postojov. Cieľom výskumu bolo zároveň poukázať na efektívnosť hry ako prostriedku zmiernenia, alebo eliminácie problémových situácií u detí s poruchami učenia.

Výskumné otázky

1. Aké problémy možno identifikovať u detí s poruchami učenia v oblasti ich sociálnych a emocionálnych interakcií?
2. Aké efektívne prejavy v oblasti správania a prežívania u detí s poruchami učenia je možné dosiahnuť prostredníctvom hry?

Výskumná vzorka

1. Výskumnú vzorku tvorili *štyria žiaci základnej školy prvého a druhého ročníka*, u ktorých boli diagnostikované špecifické vývinové poruchy učenia. Pri realizácii hrových stretnutí sme vytvorili uzavretú skupinu štyroch detí vo veku od 7 do 8 rokov. Z tejto skupiny boli jeden chlapec a jedno dievča žiakmi prvého ročníka a jeden chlapec a jedno dievča boli žiakmi druhého ročníka základnej školy. Výber subjektov pre realizáciu výskumu nebol náhodný. Subjekty výskumu boli vybraní na základe odporučení pedagógov vyučujúcich v prvom a druhom ročníku základnej školy. Základným kritériom výberu bola prítomnosť jednej zo špecifických vývinových porúch učenia a zároveň aj prítomnosť ťažkostí v oblasti sociálnych a emocionálnych interakcií, hlavne v oblasti komunikácie, kooperácie, vytvárania sociálnych

vzťahov, ako aj nedostatočným zvládaním a následným riešením problémových situácií.

2. Účastníčkou jednotlivých hrových stretnutí bola aj *vychovávateľka v školskom klube* ako osoba, ktorá vedie a organizuje činnosť detí v popoludňajších hodinách a zároveň ako osoba, ktorá s vytvorenou skupinou pripravovala a následne realizovala jednotlivé hrové stretnutia. Jej výber bol ovplyvnený tým, že subjekty hrových stretnutí osobu i samotné prostredie dobre poznajú, majú medzi sebou vytvorené optimálne vzťahy založené na vzájomnej dôvere a porozumení.
3. *Špeciálny pedagóg* vyučujúci v 1. ročníku základnej školy. Jeho úlohou bolo pozorovať realizáciu a priebeh hrových stretnutí, písomne zaznamenávať pozorované javy, vyhotoviť záznamy z jednotlivých pozorovaní a následne ich vyhodnocovať a plánovať ďalšie hrové stretnutia.

Výskumné metódy

V priebehu výskumu bolo použitých niekoľko metód zbierania a analýzy získaných údajov. Údaje sme získavali pomocou metód participačného a neštruktúrovaného pozorovania, rozhovoru a projektívnej metódy. Takto získané údaje boli následne analyzované a výsledky výskumu spracované podľa modifikácie metódy ukotvenej teórie (Grounded Theory Method), ako metódy konštantnej komparácie získaných údajov.

Metóda ukotvenej teórie je metódou kvalitatívneho zbierania a analýzy údajov. Je to metóda konštantného, cyklického porovnávania získaných údajov navzájom medzi sebou, ktoré má slúžiť konceptualizácii skúmaného fenoménu a vytvoreniu teórie o tomto fenoméne, pričom je pevne ukotvená, respektíve postavená na údajoch (Timulák, 2000). Metóda ukotvenej teórie je teória induktívne odvodzovaná zo skúmaného javu v procese jeho skúmania. Je objavovaná, rozvíjaná a priebežne overovaná systematickým zberom a analýzou údajov o skúmanom jave. Zbieranie údajov, ich analýza a teória sa vzájomne dopĺňajú, sú v recipročnom vzťahu. Nezačína sa teóriou, ktorá by sa následne dokazovala. Naopak, začína sa skúmanou oblasťou a skúma sa všetko významné, čo sa v tejto oblasti vynára (Strauss – Corbinová, 1999). Hlavnou prednosťou metódy ukotvenej teórie je, že umožňuje formulovať zistenia, ktoré sa veľmi úzko dotýkajú nazbieraných údajov. Je dobrým východiskom pre konceptualizáciu skúmaného fenoménu. Zachytáva drobné odtiene skúmaného javu a dáva ich do súvislosti s ďalším skúmaním. Značnou výhodou je konkrétnosť jednotlivých

kategórií, zachytávajúcích živosť skúmaného javu (Timul'ák, 2000). Cieľom metódy je vytvorenie teórie, ktorá verne zobrazuje a vysvetľuje skúmanú oblasť (Strauss - Corbinová, 1999).

Metodika výskumu

Postup nášho výskumu, v rámci ktorého sme použili modifikáciu jednej z metód kvalitatívneho výskumu - metódu ukotvenej teórie uvedieme v nasledujúcich krokoch:

1. *Predvýskumná práca.* Pred samotným začiatkom výskumu bolo potrebné, aby sme zhromaždili všetky anamnestické údaje o subjektoch výskumu a súčasne získali informácie a zorientovali sa v skúmanej oblasti.
2. *Nadviazanie hlbokých bezpečných vzťahov výskumníka so subjektmi výskumu.* Jedným zo základných predpokladov a súčasne podmienok úspešného priebehu našej výskumnej práce bolo vytvorenie vzájomného vzťahu, založeného na bezpečí a vzájomnej dôvere medzi jednotlivými subjektmi výskumu
3. *Formulácia výskumných otázok.* Vo výskume podľa metódy ukotvenej teórie musí byť výskumná otázka konkrétna a má presne popisovať na čo sa chce výskumník vo svojom výskume zamerať. Výskumnou otázkou je teda výrok, ktorý identifikuje skúmaný jav.
4. *Zberanie údajov.* So skúmanými osobami sme zrealizovali niekoľko hrových stretnutí. Údaje od skúmaných osôb v rámci stretnutí sme získavali pomocou metód participatívneho a neštruktúrovaného pozorovania, rozhovoru a projektívnej metódy. Od všetkých skúmaných osôb, alebo ich zákonných zástupcov sme získali písomný súhlas k nahrávaniu hrových stretnutí videokamerou.
5. *Spracovanie získaných údajov.* Zo zrealizovaných stretnutí sme urobili doslovný prepis získaných videozáznamov. Následne sme prepis podstúpili podrobnému spracovaniu na základe modifikácie metódy ukotvenej teórie. Celý postup možno rozdeliť do nasledujúcich etáp:
 - *Deskriptívny prepis zrealizovaných stretnutí.*
 - *Vytvorenie významových jednotiek.*
 - *Číselné okódovanie jednotlivých významových jednotiek.*
 - *Začatie procesu konštantnej komparácie.*
 - *Extrahovanie kategórií prvého rádu.*
 - *Priebežné zaznamenávanie číselných kódov významových jednotiek do záznamovej tabuľky.*

- *Kvalitatívne vymedzenie jednotlivých kategórií prvého rádu s uvedením dokumentačných príkladov.*
 - *Vymedzenie kategórií druhého rádu.*
 - *Vymedzenie kategórií tretieho, štvrtého a piateho rádu.*
 - *Hodnotenie výskumu.* Hodnovernosť výskumu sme potvrdili použitím viacerých metód zbierania údajov (neštruktúrované pozorovanie, participačné pozorovanie, rozhovor, projektívne metódy a analýzu videozáznamu) a *trianguláciou údajov* pričom údaje sme získavali súčasne od troch rôznych zdrojov: špeciálny pedagóg, vychovávateľka v školskom klube, skupina detí). Validitu nášho výskumu sme zabezpečili dlhodobosťou a intenzívnosťou hrových stretnutí a zároveň priamym kontaktom s realitou a rozsiahlym, veľmi konkrétnym, výstižným a presným opisom všetkého, čo sa v konkrétnom prostredí udialo, s použitím autentických citátov a výrokov skúmaných jednotlivcov.
6. *Zodpovedanie výskumných otázok.*
 7. *Formulovanie teórie.* Formulovanie teórie predstavuje vymedzenie kategórií a vzťahov medzi nimi, ktoré vytvárajú konceptualizáciu fenoménu. Následne vypracujeme naratívny opis.

Organizácia výskumu

Výskum bol realizovaný v priestoroch základnej školy. Konkrétnym miestom pre realizáciu hrových stretnutí bola herňa školského klubu, predstavujúca pre subjekty výskumu prirodzené prostredie, ktoré dobre poznajú a denne pre činnosť využívajú. Výskumný proces a v rámci neho jednotlivé hrové stretnutia boli realizované v mesiacoch január až február 2006, pravidelne každý deň v popoludňajších hodinách v dĺžke trvania 60 minút v čase od 11.30 do 12.30 a od 13.30 do 14.30 hodiny.

Výsledky výskumu

Porozumenie sekundárnym problémom detí s poruchami učenia vyžaduje dôsledné poznanie celého komplexu vzájomných vzťahov dieťaťa a jeho širšieho a užšieho sociálneho prostredia. Prostredníctvom procesualnej diagnostiky v zmysle detailného zaznamenávania a následnej podrobnej analýzy kľúčových momentov v priebehu spoločnej hry detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia, sa nám podarilo vymedziť okruh problémov a ťažkostí dotýkajúcich

sa jednotlivých aspektov ich života. Na záver preto zosumarizujeme základné kategórie a pokúsime sa nájsť odpovede na stanovené výskumné otázky.

Výskumná otázka 1:

Aké problémy možno identifikovať u detí so špecifickými poruchami učenia v oblasti ich sociálnych a emocionálnych interakcií?

Zistené výsledky sú charakteristické nedostatočným posilňovaním sociometrického náboja v detskej hre, stratégiami obmedzujúcimi rozvoj psychomotorických zručností detí s poruchami učenia, stratégiami negatívne ovplyvňujúcimi možnosti ich sociálnej a emocionálnej interakcie, pretrvávajúcimi komunikačnými bariérami v rámci sociálnej skupiny a prejavmi nedostatočného zvládania a prekonávania záťažových situácií. Na základe získaných údajov v rámci kvalitatívneho výskumu možno formulovať teórie týkajúce sa konkrétnej oblasti problémov interakcie detí s poruchami učenia, ktorá je charakteristická nedostatočným presadzovaním vlastnej osobnosti, častým využívaním možnosti skryť sa za silnejšieho jednotlivca v sociálnej skupine a tým aj skrývaním vlastných nedostatkov, nedostatočným uspokojovaním vlastných potrieb, neakceptovaním náhlych zmien a rozhodnutí v danej situácii, delením sociálnej skupiny podľa pretrvávajúcich sociálnych vzťahov a väzieb, neposkytnutím pomoci slabším a následným stupňovaním agresívnych prejavov v správaní, ktoré je charakteristické pretrvávaním negatívnych pocitov z neúspechu a neochotou obnoviť pozitívne spätné väzby. Tieto problémové situácie sa u jednotlivcov s poruchami učenia následne prejavili využívaním fyzickej sily, stupňovaním ich aktivity a dynamiky, pomerne rýchlou unaviteľnosťou a vyčerpanosťou. V emocionálnej oblasti boli pre nich charakteristické pocity neistoty, napätia, strachu, sklamaní a úzkosti. Následne sa prejavili aj komunikačné bariéry prejavujúce sa verbálnym útočením v problémovej situácii, prejavujúce sa neschopnosťou udržiavať zrakový kontakt s ostatnými a vyhýbanie sa bezprostredným dotykom a blízkym telesným kontaktom. Tieto zistené skutočnosti negatívne ovplyvňujú proces rozvíjania a posilňovania sociálnych a emocionálnych interakcií detí s poruchami učenia v sociálnej skupine a následne aj rozvíjanie ich osobnosti ako celku. Celkovo možno vymedziť nasledujúce kategórie ako súčasť formulovanej teórie:

1. Tendencie negatívne ovplyvňujúce sociálne a emocionálne interakcie detí so špecifickými poruchami učenia v hre. Tieto tendencie sme zaznamenali v podobe nasledovných kategórií prvého rádu: delenie hrovej skupiny na chlapčenskú a dievčenskú časť skupiny, nedostatočná súdržnosť, stupňo-

vane agresivity, neposkytnutie pomoci slabším, skrývanie sa za hrového partnera, prenášanie negatívnych pocitov a ich pretrvávajúce, neochota a obnovenie pozitívnych väzieb, pretrvávajúce pocity neúspechu.

2. Negatívne spôsoby správania a reagovania detí so špecifickými poruchami učenia pri zvládaní problémových situácií v detskej hre sú prezentované v nasledujúcich spôsoboch správania a reagovania detí počas jednotlivých hrových stretnutí: využívanie fyzickej sily pre získanie víťazstva, skrývanie sa pred nebezpečenstvom, nerešpektovanie hrových partnerov, nedokonalé vžitie sa do vyjadrenia negatívnych pocitov, negatívne reakcie na kritické situácie, nerešpektovanie pokynov, predčasné ukončenie hry, únik z aktívnej činnosti.
3. Negatívne emocionálne prejavy detí so špecifickými poruchami učenia v hrovej aktivite. Uvedená kategória druhého rádu bola saturovaná nasledujúcimi kategóriami prvého rádu: neistota v reagovaní, napätie manifestované neverbálne, strach, obavy, netrpezlivosť, neochota prezentovať vybraný emočný postoj, nedostatočné vžitie sa do hrových rolí, pocity sklamaní, nedostatočné uvoľnenie sa, zažívanie nepríjemných pocitov.
4. Situácie nedostatočne posilňujúce sociometrický náboj v hre detí so špecifickými poruchami učenia sa prejavili v hrových epizódach v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: neakceptovanie nedobrovoľne vybraného hrového partnera, porušovanie pravidiel hry, súťaživosť presahujúca hranice hry, neuspokojovanie vlastných potrieb, nedovolené zasahovanie do hry, neakceptovanie náhlych zmien a rozhodnutí.
5. Komunikačné bariéry detí so špecifickými poruchami učenia v skupinovej hre sú charakteristické výskytom nasledujúcich kategórií prvého rádu: vyhýbanie sa spoločnej hre bez slov, reakcie na omyl slovným útočením, nedovolené zasahovanie do hry, neudržiavanie zrakového kontaktu, vyhýbanie sa blízkym dotykom a telesnému kontaktu, slovné napomínanie.
6. Tendencie obmedzujúce rozvoj psychomotorických zručností detí so špecifickými poruchami učenia v detskej hre sa prejavili v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: obmedzovanie časového i hrového priestoru počas hrového stretnutia, únava a vyčerpanosť, opatrnosť, nedokonalá realizácia hry, nemožnosť samostatne konať.

Výskumná otázka 2:

Aké efektívne prejavy v oblasti správania a prežívania u detí so špecifickými poruchami učenia je možné dosiahnuť prostredníctvom hry?

Využitie hry ako prostriedku motivácie a tiež ako prostriedku ovplyvňujúceho správanie a reagovanie jednotlivcov významne prispelo k posilneniu celej osobnosti detí so špecifickými poruchami učenia. Jednotlivci prostredníctvom nej dokázali presadiť silné stránky svojej osobnosti, čo umožnilo vytvárať, udržiavať a posilňovať pozitívne sociálne vzťahy, väzby a postoje. Prostredníctvom hrovej aktivity deti dostali možnosť sa samostatne presadiť, ale tiež vzájomne kooperovať, prispôsobovať sa a pritom nestratiť vlastnú identitu a štýl. Prejavy agresívneho správania či vyskytujúce sa komunikačné bariéry však neprevážili hodnotu prežívaných pozitívnych emócií a kladných sociálnych vzťahov, ktoré sa v rámci hrových stretnutí podarilo rozvinúť. Hra umožnila budovať pozitívne tendencie v správaní a reagovaní, ktoré boli charakteristické ponúkaním vhodných spôsobov riešenia problémových situácií, pozitívnym pôsobením motivačných činiteľov, prejavmi empatického správania a reagovania, posilňovaním komunikačných schopností, prežívaním kladných emócií a stratégiami zameranými na sebahodnotenie jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. Hrové aktivity efektívne prispeli k rozvoju psychomotorických zručností detí so špecifickými poruchami učenia a k uspokojovaniu ich potrieb. Vhodným výberom hrových aktivít sa deti prostredníctvom hry dostatočne uvoľnili, čím posilňovali možnosti rozvíjania ich sociálnych a emocionálnych interakcií v sociálnej skupine. Zvládanie problémových situácií prostredníctvom hry prinieslo poznanie, že títo jednotlivci síce konajú v záťažovej situácii unáhle so zameraním sa na vlastnú osobnosť, no ochota vzájomnej spolupráce a pomoci u nich neabsentuje. Počas realizácie hrových stretnutí sa aj u detí s poruchami učenia prejavovali pocity spolupatričnosti a vzájomného posilňovania sociálnych vzťahov a postojov. Prežívané emócie priniesli pocity uvoľnenia a uspokojenia z hry. Táto skutočnosť je defmi so špecifickými poruchami učenia prezentovaná vo forme vzájomnej komunikácie a tiež vlastnou účasťou v skupinovej aktivite. Prostredníctvom prijímania a vstupovania detí so špecifickými poruchami učenia do vybraných hrových rolí umožňujúcich zažívať rôzne emócie boli splnené ich očakávania. Hra samotná pozitívne vplývala aj na rozvíjanie ich vnímania od zamerania vlastnej osobnosti, cez vnímanie svojho hrového partnera až po vnímanie celej sociálnej skupiny, čo je významné najmä z hľadiska socializácie ich osobnosti do širšieho sociálneho prostredia. Uspokojovaním potrieb, ktoré

detská hra umožnila sa potvrdilo, že aj táto skupina detskej populácie potrebuje v živote zažívať pocity radosti a uvoľnenia, potrebuje viac rozvinúť svoju tvorivosť a popri tom upevňovať sociálne vzťahy v skupine. Hra deťom zároveň umožnila uspokojiť potrebu úniku zo stresujúcich situácií a zažiť prostredníctvom nej pocity bezpečia a istoty. Deti so špecifickými poruchami učenia sa tak stali otvorenejšími, zvýšilo sa ich sebadôvera a sebadôvera. Dokázali sa v skupine sami presadiť, vysloviť svoj vlastný názor a získali tým väčšiu istotu a odvahu pri rozhodovaní a následnom konaní. Na základe uvedeného následne vymedzíme kategórie prvého a druhého rádu, ktoré bližšie špecifikujú identifikované charakteristiky.

1. Stratégie pozitívne ovplyvňujúce sociálne a emocionálne interakcie detí so špecifickými poruchami učenia v hre sa prejavili v podobe nasledovných kategórií prvého rádu, jednotlivých epizód hrových stretnutí: používanie jedného spoločného hrového nástroja pre hru, vzájomné ovplyvňovanie sa pri hre, záujem o spoločnú hru, poznanie všetkých hrových partnerov, fyzická blízkosť hrových partnerov pri hre, precítenie sily v skupine, ochota akceptovať vedenie v hre, vytváranie dvojíc v hre, rovnosť a partnerstvo všetkých zúčastnených v hre, prizývanie dospelšej osoby do hry, pozitívna spätná väzba v hre, snaha o udržanie skupinového tajomstva.
2. Efektívne spôsoby riešenia problémových situácií u detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry bolo možné pozorovať v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: efektívne zvládanie záťažových situácií, vyhýbanie sa pocitom neúspechu, striedanie pozitívnych a negatívnych emócií, hľadanie spoločných riešení, schopnosť priznať si chybu, snaha o nápravu chyby.
3. Pozitívne emocionálne prejavy detí so špecifickými poruchami učenia v hre. Ich výskyt bol zaznamenaný v podobe týchto kategórií prvého rádu: radosť, zábavnosť, úsmev, priateľská atmosféra manifestovaná neverbálne, živelnosť v správaní, spontánne reagovanie, vzrušenie, zvedavosť, pocity slobody v reagovaní, dobrovoľnosť v reagovaní.
4. Tendencie zamerané na posilňovanie pozície jednotlivca so špecifickou poruchou učenia v spoločnej hre možno pozorovať v hrových situáciách v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: rešpektovanie pokynov, dodržiavanie hrových pravidiel, pohotovosť reakcií, neskrývanie sa za hrového partnera, záujem o dokončenie hrovej aktivity.
5. Tendencie zamerané na posilňovanie komunikačných schopností detí so špecifickými poruchami učenia v hre. Tendencie boli zaznamenané v po-

dobe nasledovných kategórií prvého rádu: snaha komunikovať s okolím, zhoda medzi prejavmi vo verbálnej a neverbálnej komunikácii, komunikácia prostredníctvom slov a dotykov, vyjadrenie sa len prostredníctvom pohybu, udržiavanie zrakového kontaktu s hovoriacim a počúvajúcim, vyrozprávanie zážitkov z hry, spoločný spontánny rozhovor detí, dôraz na správnu výslovnosť pri komunikácii.

6. Tendencie posilňujúce psychomotorické zručnosti detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry zaznamenáva výskyt v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: rýchlosť v reagovaní, obratnosť a šikovnosť v riešení úloh, udržiavanie telesnej a duševnej rovnováhy, dynamika v hre, aktivnosť, pohotové reakcie na zmeny, využívanie vlastnej sily, voľnosť v pohybe, synchronný pohyb skupiny, uvoľnenie nadbytočnej energie, flexibilita v reagovaní, aktívne odreagovanie sa.
7. Vlastné sebahodnotenie sa jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia v spoločnej hre sme zaznamenali v podobe nasledovných kategórií prvého rádu: získanie zaujímavého hrového nástroja a blízkeho hrového partnera, výrazné presadzovanie sa chlapčenskej skupiny v hrovom kolektíve, upozorňovanie na vlastnú osobnosť, neskrývané reakcie, prirodzenosť a spontánnosť v reagovaní, zdravá bojovnosť, využívanie vlastných skúseností pri hre, individualita v hrovej skupine, voľba a realizácia náhradnej aktivity, vlastné uvedomenie si svojej osobnosti.
8. Prejavy empatického správania sa detí so špecifickými poruchami učenia v detskej hre boli identifikované v podobe nasledujúcich kategórií prvého rádu: vžívanie sa do hrových rolí, ohľaduplnosť k spoluhráčovi, zodpovednosť, dohoda so spoluhráčom, dôvera voči spoluhráčovi, prispôbenie sa záujmom skupiny, ocenenie iných, vzájomné pochopenie a rešpekt, vzájomná pomoc, čestné prijatie prehry, spravodlivé rozhodovanie, pocity spolupatričnosti, súdržnosť, prejavovanie vzájomných sympatií, ochota podeliť sa o hrový priestor i hrový nástroj, spolupráca.
9. Motivačné tendencie detí so špecifickými poruchami učenia pre hru sú definované ako kategórie druhého rádu, ktoré prezentujú tieto kategórie prvého rádu: prekvapenie, očakávanie, zmeny v hre, striedanie činností, pridávanie hrových aktivít a hrových nástrojov do hry, vhodnosť výberu hrovej činnosti a hrového materiálu, odmena, pochvala, zväčšovanie hrového i časového priestoru podľa želania detí, opakovanie už osvojených aktivít.

10. Tendencie posilňujúce psychické funkcie detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry sa prejavili v podobe kategórií prvého rádu nasledovne: rozvíjanie tvorivosti, predstavivosti a fantázie, zameranie a sústredenie pozornosti, udržiavanie psychickej rovnováhy, rozvíjanie senzomotorických zručností, tvorivé myslenie, vyjadrenie zmyslu pre detail, schopnosť skrytého pozorovania.
11. Uspokojenie potrieb detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom hry je kategóriou druhého rádu, ktorej sú obsahom nasledujúce kategórie prvého rádu: potreba uvoľnenia, odpočinku a relaxácie, presadenie sa pred ostatnými, získanie hrového partnera i hrového nástroja pre seba, dosiahnutie víťazstva, pocity úspechu, potreba vzájomnej spolupráce, potreba istoty a bezpečia, potreba nájsť oporu, potreba rozhovoru.

V príspevku sme sa pokúsili nájsť odpovede na otázky týkajúce sa možnosti pomoci deťom so špecifickými poruchami učenia. Nebolo našim cieľom zodpovedať všetky otázky týkajúce sa špecifických porúch učenia, ale prostredníctvom kvalitatívneho skúmania viac spoznať a pochopiť konkrétne deti v kontexte ich širšieho sociálneho prostredia. Naším zámerom bolo identifikovať a následne hľadať spôsoby riešenia najkľúčovejších problémov a ťažkostí detí v oblasti ich emocionálnych a sociálnych problémov.

Zoznam bibliografických odkazov

- GABRIŠOVÁ, Daša. *Riešenie emocionálnych a sociálnych problémov u detí s poruchami učenia prostredníctvom hry*. Diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2006. Vedúca diplomovej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.
- KŠAJT, Pavel. Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě. In: KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1997, s. 51–54. ISBN 1211-670X.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 1211-670X
- LANDRETH, Garry L. *The art of the Relationship*. 1st edition. Levittown : Accelerated Development Inc., 1991. ISBN 1-55959-017-3
- MICHALOVIČOVÁ, Tatiana. Špecifické poruchy učenia a možnosti ich reedukácie. Záverečná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2005. Vedúca záverečnej práce: Mgr. Erika Tichá, PhD.

- ROGGE, Jan – Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. 1. vydanie. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8
- RYAN, Michael. Dyslexie a sociální a emocionální problémy (Social and Emotional Problems Related to Dyslexia). PERSPECTIVES, Vol. 20, No. 2, 1994, s. 1-4. In: KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : Portál, 1997, s. 33-37. ISBN 1211-670X s.
- STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vydání. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X
- SVETLÍKOVÁ, Jana. *Výchova hrou*. Bratislava : Humanitas, 1998. ISBN 80.968053-2-0
- ŠIMČÍK, Daniel. Hra ako kultúrny a estetický fenomén. *Pedagogické rozhľady*, roč. 10, 2001, č. 1, s. 10-13. ISSN 1335-0404.
- TIMULÁK, Ladislav. Využitie Grounded Theory Method vo výskume psychologického poradenstva a psychoterapie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, 2000, č. 2, s. 156-173.

Mgr. Erika Tichá, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: erika.ticha@fedu.uniba.sk

ROZMANITOST ÚLOH V PRACOVNÍCH SEŠITECH PŘÍRODOVĚDY

Olga Vránová

Souhrn

Článek shrnuje výsledky posuzování úkolů v pracovních sešitech přírodovědy. Celkem bylo analyzováno 10 pracovních sešitů nakladatelství Fortuna, Nová škola, Prodos, Scientia, SPN. Úkoly byly hodnoceny z hlediska jejich náročnosti a rozmanitosti. Z výsledků analýzy vyplynulo, že v sešitech pro 4. a 5. ročník převažují nejméně náročné úkoly (1. a 2. skupina), které se zároveň vyznačují největší rozmanitostí.

Klíčová slova

Přírodověda, pracovní sešity, rozmanitost úloh, náročnost úloh.

Summary

The diversity of exercises in natural history workbooks

This paper presents the results of a study that evaluated different exercises in natural history workbooks. Ten workbooks were analyzed in total, published by Fortuna, Nova skola, Prodos, Scientia, and SPN. Factors that were considered were the difficulty and the diversity of exercises. Results suggest that workbooks for the 4th and 5th grades contain the least difficult exercises and problems (group 1 and 2) which however are the most diverse at the same time.

Key words

Natural history, workbooks, diversity of exercises, difficulty of exercises.

Úvod

Příspěvek navazuje na článek, ve kterém byla hodnocena náročnost a rozmanitost úkolů v pracovních sešitech přírodopisu (Vránová 2005). Každý pracovní sešit je soubor úkolů, které slouží k opakování, procvičování a upevňování zís-

kaných vědomostí. Zvláštní význam mají úkoly, které podněcují tvůrčí myšlení žáků a poskytují jim možnost uplatnit vlastní náměty a nacházet nová řešení.

K posouzení spektra úkolů v každém pracovním sešitu byly vytvořeny klasifikace, které jsou uvedeny v odborné literatuře. Univerzální klasifikaci učebních úloh zavedla Tollingerová (in Kalhous, Obst 2002). Úkoly v biologii se snažili kategorizovat Turek (1989/90) a Ušáková (1994), jejichž rozčlenění úkolů však není příliš detailní.

Metodika

V příspěvku byly hodnoceny všechny pracovní sešity přírodovědy, které jsou v současnosti na trhu. Celkem se jednalo o 10 pracovních sešitů:

Přírodověda pracovní sešit pro 4. ročník ZŠ od nakladatelství Fortuna,
Přírodověda pracovní sešit pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství Fortuna,
Přírodověda 4 pracovní sešit pro 4. ročník ZŠ od nakladatelství Nová škola,
Přírodověda 5 Člověk a jeho svět, pracovní sešit pro 5. ročník od nakladatelství Nová škola,
Přírodověda pracovní sešit 4. ročník od nakladatelství Prodos,
Přírodověda pracovní sešit 5. ročník od nakladatelství Prodos,
Pracovní sešit k učebnici Přírodověda 4 od nakladatelství Scientia,
Pracovní sešit k učebnici Přírodověda 5 od nakladatelství Scientia,
Pracovní sešit k učebnici Přírodověda pro 4. ročník ZŠ od nakladatelství SPN,
Pracovní sešit k učebnici Přírodověda pro 5. ročník ZŠ od nakladatelství SPN.

Ve výše uvedených pracovních sešitech byl zjišťován počet úkolů, jejich náročnost a rozmanitost v rámci jednoho sešitu. Obtížnost úkolů byla posuzována v souladu s taxonomií Tollingerové (in Kalhous, Obst 2002). Podle této klasifikace existuje 5 skupin úkolů a v nich 27 kategorií. Nejméně náročné úkoly jsou zařazeny v první skupině (úkoly na pamětní reprodukci poznatků), pátá skupina (úkoly vyžadující tvořivé myšlení) zahrnuje nejnáročnější úkoly. Početní zastoupení úkolů v jednotlivých kategoriích je pro každý pracovní sešit shrnuto v tabulkách. Procentuální podíly jednotlivých skupin úkolů jsou pro každý pracovní sešit znázorněny v grafech.

Výsledky

Posouzením pěti pracovních sešitů pro 4. ročník bylo zjištěno, že se v nich nejhojněji vyskytují úkoly 1. a 2. skupiny. Sem patří ty nejméně náročné úkoly,

kteře vyžadují pouze pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace s poznatky. Nejméně náročné úkoly tvořily v závislosti na pracovním sešitu přibližně 84–97 % všech úkolů. V mnohem menší míře (maximálně do 10 % všech úkolů) se vyskytovaly úkoly 3., 4. a 5. skupiny (tzn. úkoly vyžadující složité myšlenkové operace, úkoly na sdělení poznatků a úkoly na tvořivé myšlení).

V pracovních sešitech nakladatelství Fortuna, Nová škola a Prodos byl zjištěn výskyt tří skupin úkolů, zatímco v pracovním sešitu nakladatelství Scientia to byly čtyři skupiny úkolů a v pracovním sešitu nakladatelství SPN dokonce pět skupin úkolů. Přesné proporce úkolů v jednotlivých skupinách jsou pro pracovní sešity 4. ročníku znázorněny v grafech 1–5.

Při hodnocení rozmanitosti úkolů v pracovních sešitech 4. ročníku byly zjištěny následující údaje. Nejméně typů úkolů se vyskytovalo v pracovních sešitech nakladatelství Nová škola a Prodos (11 kategorií). Největší rozmanitost úkolů byla zjištěna v pracovním sešitu nakladatelství Scientia (16 kategorií), což znázorňuje Tab. 1.

Jednotlivé pracovní sešity se vyznačovaly zvýšeným výskytem určitých typů (kategorií) úkolů. Ve všech pracovních sešitech byly zpravidla nejvíce zastoupeny úkoly na znovupoznání (kategorie 1.1) a úkoly na vyjmenování a popis faktů (kategorie 2.2). Kromě těchto se ještě často vyskytovaly úkoly na měření a zjišťování faktů, úkoly na zjišťování vztahů mezi fakty (v pracovním sešitu Scientia), úkoly na třídění (v pracovních sešitech Prodos a SPN), úkoly na porovnávání (v pracovním sešitu SPN).

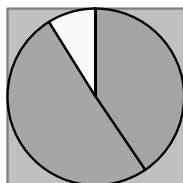
Počet úloh v analyzovaných pracovních sešitech byl úměrný rozsahu učiva v příslušné učebnici. Pestrost a náročnost úloh odpovídala psychické vyspělosti žáků 4. ročníku.

Tab. 1:
Počet typů úkolů v pracovních sešitech pro 4. ročník

skupiny úkolů	kategorie úkolů	nakladatel. Fortuna	nakladatel. Nová škola	nakladatel. Prodos	nakladatel. Scientia	nakladatel. SPN
1. skupina	1.1 znovupoznání	41	44	54	52	12
	1.2 reprodukce faktů, pojmů	4	11	3	8	2
	1.3 reprodukce definic				1	
2. skupina	2.1 měření, výpočty, zjišťování faktů	4	6	6	26	
	2.2 vyjmenování, popis faktů	21	4	21	37	36
	2.3 popis procesů	4	1	15	5	
	2.4 rozbor, skladba					
	2.5 porovnávání, rozlišování	9	6	4		18
	2.6 třídění	7	5	18	9	15
	2.7 zjišťování vztahů mezi fakty	10	5	5	26	12
	2.8 abstrakce, zobecňování	1	6	2	1	2
3. skupina	3.1 překlad	5		8	2	
	3.2 vysvětlení smyslu, zdůvodnění				5	4
	3.3 vyvozování	2		1	5	
	3.4 odvozování	1				
	3.6 hodnocení	2			1	
	4.1 přehled, výtah		1		1	3
4. skupina	4.2 zpráva, referát				2	2
	4.3 kreslení		2		7	7
	5.1 praktická aplikace					2
5. skupina						
Celkem úkolů		111	91	137	188	115

Graf 1:

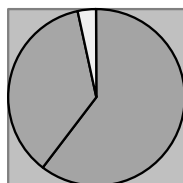
Podíly úkolů ve skupinách (Fortuna 4. roč.)



■	1.skup.	40,5%
■	2.skup.	50,5%
□	3.skup.	9,0%

Graf 2:

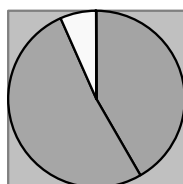
Podíly úkolů ve skupinách (Nová škola 4. roč.)



■	1.skup.	60,4%
■	2.skup.	36,3%
□	4.skup.	3,3%
□	4.skup.	3,3%

Graf 3:

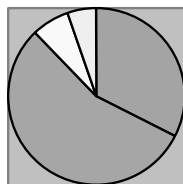
Podíly úkolů ve skupinách (Prodos 4. roč.)



■	1.skup.	41,6%
■	2.skup.	51,8%
□	3.skup.	6,6%

Graf 4:

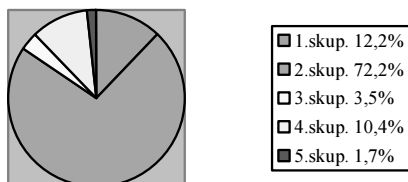
Podíly úkolů ve skupinách (Scientia 4. roč.)



■	1.skup.	32,4%
■	2.skup.	55,3%
□	3.skup.	6,9%
□	4.skup.	5,4%

Graf 5:

Podíly úkolů ve skupinách (SPN 4. roč.)



Pracovní sešity pro 5. ročník obsahovaly stejně jako v případě 4. ročníku především úlohy 1. a 2. skupiny (tzn. úlohy na pamětní reprodukci poznatků a úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace). Tyto nejméně náročné úkoly představovaly v závislosti na pracovním sešitu přibližně 78–96 % všech úkolů. Náročnější úlohy (3., 4. a 5. skupina) byly zastoupeny jen v rozmezí přibližně 2–14 %.

Ve všech pracovních sešitech s výjimkou pracovního sešitu Prodos se vyskytovaly čtyři skupiny úkolů. Podíly úloh ve zjištěných skupinách jsou znázorněny v grafech 6–10.

Rozmanitost úkolů byla v pracovních sešitech pro 5. ročník obdobná jako u 4. ročníku. Nejméně typů úkolů bylo zjištěno v pracovním sešitu nakladatelství Prodos (11 kategorií), nejvíce v pracovním sešitu nakladatelství Nová škola (14 kategorií), což znázorňuje tab. 2.

Zvláště četné byly stejně jako v pracovních sešitech 4. ročníku úlohy na znovupoznání (kategorie 1.1) a úlohy na vyjmenování a popis faktů (kategorie 2.2). Kromě nich se často vyskytovaly úkoly na třídění (v pracovních sešitech Nová škola a Prodos), úkoly na zjišťování vztahů mezi fakty (v pracovním sešitu Prodos) a úkoly na reprodukci faktů (v pracovním sešitu Scientia).

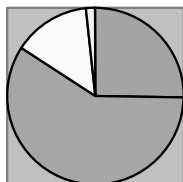
Počet úloh v pracovních sešitech pro 5. ročník odpovídal rozsahu učiva v učebnicích s výjimkou pracovního sešitu Prodos, kde byl počet úloh mnohem vyšší než v ostatních. Náročnost úloh v pracovních sešitech 5. ročníku byla v zásadě obdobná jako u 4. ročníku.

Tab. 2:
Počet typů úkolů v pracovních sešitech pro 5. ročník

skupiny úkolů	kategorie úkolů	nakladatel. Fortuna	nakladatel. Nová škola	nakladatel. Prodos	nakladatel. Scientia	nakladatel. SPN
1. skupina	1.1 znovupoznání	29	53	105	36	37
	1.2 reprodukce faktů, pojmů	3	8	12	24	1
	1.3 reprodukce definic			1		
2. skupina	2.1 měření, výpočty, zjišťování faktů	8	14	7	17	11
	2.2 vyjmenování, popis faktů	31	7	69	13	28
	2.3 popis procesů	4		14		1
	2.4 rozbor, skladba		2			1
	2.5 porovnávání, rozlišování	7	1	8	7	4
	2.6 třídění	15	17	23	3	14
	2.7 zjišťování vztahů mezi fakty	10	4	38	8	3
3. skupina	2.8 abstrakce, zobecňování		9		4	5
	3.1 překlad	6	8	4	18	8
	3.2 vysvětlení smyslu, zdůvodnění	6	6	7		3
	3.3 vyvozování				2	
	3.4 odvozování	2	1			
	3.6 hodnocení	4				
4. skupina	4.1 přehled, výtah				7	
	4.2 zpráva, referát					
	4.3 kreslení	2			5	11
5. skupina	5.1 praktická aplikace		1			
	5.3 beseda		1			
Celkem úkolů		127	132	288	144	127

Graf 6:

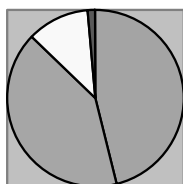
Podíly úkolů ve skupinách (Fortuna 5. roč.)



1.skup.	25,2%
2.skup.	59,0%
3.skup.	14,2%
4.skup.	1,6%

Graf 7:

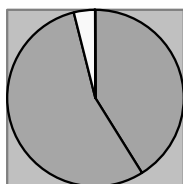
Podíly úkolů ve skupinách (Nová škola 5. roč.)



1.skup.	46,2%
2.skup.	40,9%
3.skup.	11,4%
5.skup.	1,5%

Graf 8:

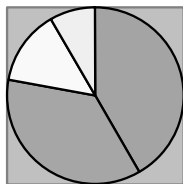
Podíly úkolů ve skupinách (Prodos 5. roč.)



1.skup.	41,0%
2.skup.	55,2%
3.skup.	3,8%

Graf 9:

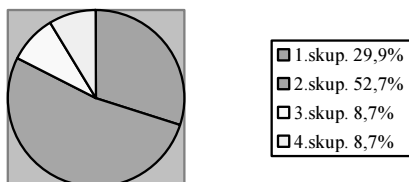
Podíly úkolů ve skupinách (Scientia 5. roč.)



1.skup.	41,7%
2.skup.	36,1%
3.skup.	13,9%
4.skup.	8,3%

Graf 10:

Podíly úkolů ve skupinách (SPN 5. roč.)



Závěr

Na základě posouzení deseti pracovních sešitů přírodovědy bylo zjištěno, že v nich převládaly nejméně náročné úlohy spadající do 1. a 2. skupiny (tzn. úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace). Obtížnější úkoly (3., 4. a 5. skupina) se vyskytovaly v mnohem menší míře. Při hodnocení rozmanitosti úkolů bylo zjištěno 11 až 16 typů (kategorií) úkolů.

Literatura

- JURČÁK, J. a kol. *Přírodověda pracovní sešit 4. ročník*. Olomouc : Prodos, 1996, 39 s.
- JURČÁK, J. a kol. *Přírodověda pracovní sešit 5. ročník*. Olomouc : Prodos, 1996, 47 s.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, 447 s.
- KOMANOVÁ, E., ZIEGLER, V. *Pracovní sešit k učebnici Přírodověda 4*. Praha : Scientia, 1997, 74 s.
- KOMANOVÁ, E., ZIEGLER, V. *Pracovní sešit k učebnici Přírodověda 5*. Praha : Scientia, 1999, 67 s.
- KVASNIČKOVÁ, D., FRONĚK, J. *Přírodověda pracovní sešit pro 4. ročník ZŠ*. Praha : Fortuna, 2000, 39 s.
- KVASNIČKOVÁ, D., FRONĚK, J., ŠOLC, M. *Přírodověda pracovní sešit pro 5. ročník ZŠ*. Praha : Fortuna, 1999, 31 s.
- MATYÁŠEK, J., ŠTIKOVÁ, V., TRNA, J. *Přírodověda 5 Člověk a jeho svět, pracovní sešit pro 5. ročník*. Brno : Nová škola, 2005, 67 s.
- MLADÁ, J., PODROUŽEK, L. *Pracovní sešit k učebnici Přírodověda pro 4. ročník ZŠ*. Praha : SPN, 2003, 39 s.

- MLADÁ, J., PODROUŽEK, L., RANDA, M. *Pracovní sešit k učebnici Přírodověda pro 5. ročník ZŠ*. Praha : SPN, 2004, 39 s.
- ŠTIKOVÁ, V. *Přírodověda 4 pracovní sešit pro 4. ročník ZŠ*. Brno : Nová škola, 2003, 28 s.
- TUREK, I. *O pojme úloha v didaktice*. Odborná škola, 1989/90, roč. 37, č. 7, s. 106.
- UŠÁKOVÁ, K. *Typy úloh v učive z biologie*. *Technológia vzdelávania*, 1994, roč. 2, č. 5, s. 2-4 (v příloze).
- VRÁNOVÁ, O. *Posuzování úkolů v pracovních sešitech přírodopisu*. *e-Pedagogium*, 2005, roč. 5, č. 4, s. 55-66.

RNDr. Olga Vránová, Ph.D.
Katedra přírodopisu a pěstitelství PdF UP

RECENZE

UČITEL' - ŠKOLA - ZDRAVIE

Jana Bednářová

Wiegerová, A. 1. vyd. Bratislava : Regent, 2005. 163 s. ISBN 80-88904-37-4.

Publikace „*Učitel' - škola - zdravie*“ je druhou částí monografie, volně navazující na první část s názvem „*Zdravie, podpora zdravia, zdravotná výchova*“, vydanou nakladatelstvem OZ V4 v Bratislavě roku 2004.

Představují ucelený pohled na mimořádně závažnou a potřebnou problematiku zdravotní výchovy a jejího začleňování do systému školství na všech úrovních, vysokoškolskou nevyjímaje. Autorka v mnohých úvahách navazuje na téma disertační práce „*Zdravotná výchova a podpora zdravia v školskej sústave Slovenska*“ (2001).

Prioritním cílem monografie je podle slov autorky „zkoumání vztahu učitel - škola - zdraví, přičemž základní premisou je pohled na zdraví v bio-psycho-sociální rovině“. Dále autorka sleduje odraz v kurikulární transformaci vzdělávání na Slovensku i v České republice s důrazem na koncepční působení učitele 1. stupně ZŠ.

Výrazným rysem zmíněné publikace je široký záběr, vybroušený odborný styl, přehlednost podmíněná barevnými grafy dílčích výsledků výzkumu, ale především logická uspořádanost a srozumitelnost. Autorka v souladu s lidovým rčením: „Ptáka poznáš po zpěvu, člověka po řeči“, prozrazuje komplexní vidění problematiky edukace, ale především chápe život a jeho hodnoty v širokých souvislostech tradičních i nových koncepcí rozvoje jedince a jeho zdraví.

Hlavní témata zmíněné publikace jsou rozvržena do tří oddílů. První z nich se zaměřuje na tzv. cílové programy zdravotní výchovy a terminologické objasnění pojmu kurikulum. Autorka srovnává tyto cílové programy zdravotní výchovy v systému primárního vzdělávání na Slovensku i v Česku. Vzdělávací systémy, vycházející ze společných tradic a historických kořenů, sledují po rozdělení Československa odlišnou linii transformace výchovy a vzdělávání. V této kapitole autorka rovněž analyzuje přístupy k proměnám školských cílových programů především z hlediska smysluplného začleňování zdravotních témat do systému práce školy.

V druhé kapitole se setkáváme s pojmem učitel a jeho úlohou při práci se zdravotní tematikou. Autorka si je vědoma zátěže ve smyslu adaptace učitele na

změny ve vyučovacím procesu a chápe kurikulum zdravotní výchovy především jako jednu z odborné přípravy učitele. Součástí druhé části knihy je i výzkum názorů učitelů na možnosti aplikace témat zdravotní výchovy v podmínkách 1. stupně základní školy. Cíle výzkumu však jsou pojaty širěji:

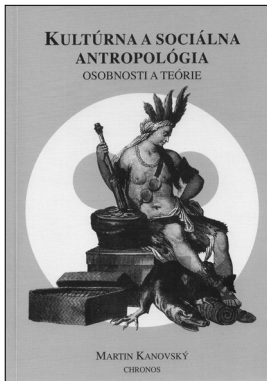
- Názory učitelů na zastoupení zdravotní výchovy v učebních osnovách pro 1. stupeň ZŠ.
- Obsah zdravotní výchovy podle návrhu učitelů.
- Prostor pro zdravotní výchovu ve vyučovacím procesu z pohledu učitelů.
- Hodnocení návrhu kurikula zdravotní výchovy.
- Stav realizace zdravotní výchovy ve vztahu k návrhům.
- Doporučení učitelů.

Třetí kapitola nese název *Zdravotní postoje učitelů – skrytý obsah zdravotní výchovy* a rovněž analyzuje výsledky výzkumu. Autorka podotýká, že v postojích, které integrují kognitivní a emoční aspekty psychiky, se realizují nejen hodnocení, ale i regulativa sociálního chování. A co je nejvíc alarmující – názory a postoje učitelů se zrcadlí v chování dětí. Z výzkumných šetření vyplývá, že současná společnost je pozitivně orientovaná k drogám, a tím je vysokoriziková pro všechny její členy, učitele nevyjímaje.

V závěru autorka přináší návrhy v oblasti přípravy učitelů základních škol i v oblasti zkvalitnění kurikulárních dokumentů, a to s akcentem na multi-rezortní charakter podpory zdraví a prevence drogových i jiných závislostí. Zdraví totiž je zásadní determinantou jednotlivce, ale velmi úzce souvisí se vzdělaností, zaměstnaností a obecně se společenskými a ekonomickými zájmy společnosti. Svoje místo v tomto procesu mají všechny vzdělávací instituce, a tedy především škola.

Přínos publikace je možné sledovat v analýze transformačních kurikulárních postupů, v konkrétní tvorbě kurikula i skrytého kurikula zdravotní výchovy a v neposlední řadě i v empirické analýze názorů a postojů učitelů ke zdraví a prevenci.

Domnívám se, že uvedená publikace si zaslouží pozornost odborné i laické veřejnosti, tedy všech, kteří mají zájem hlouběji proniknout a pochopit problematiku podpory zdraví a prevence a význam jeho začlenění do systematického vzdělávání a výchovy mládeže. Monografie je velkým přínosem pro pedagogickou praxi a je velmi pozitivní, že přichází na trh v době tvorby vzdělávacích programů.



KULTÚRNA A SOCIÁLNA ANTROPOLÓGIA OSOBNOSTI A TEÓRIE

Zlatica Dorková

Kanovský, M. *Kultúrna a sociálna antropológia: Osobnosti a teórie*. Bratislava : Chronos, 2004. 249 s. ISBN 80-89027-10-5.

Kniha *Kultúrna a sociálna antropológia: Osobnosti a teórie* patrí medzi publikácie, ktoré sa zaoberajú problematikou kultúrnej a sociálnej antropológie. Prostredníctvom významných osobností kultúrnej a sociálnej antropológie poukazuje autor na základné antropologické problémy. V knihe môžeme nájsť podrobné profily pätnástich predstaviteľov tejto vednej disciplíny. Sú to Edward Burnett Tylor (1832–1917), James George Frazer (1854–1941), Franz Boas (1858–1942), Émile Durkheim (1858–1917), Marcel Mauss (1872–1950), Bronislaw Malinowski (1884–1942), Robert Harry Lowie (1883–1957), Ruth Fulton Benedictová (1887–1948), Margaret Meadová (1901–1978), Alfred Reginald Radcliffe-Brown (1887–1955), Edward Evan Evans-Pritchard (1902–1973), Claude Lévi-Strauss (1908), Edmund Ronald-Leach (1910–1989), Clifford Geertz (1926), Rodney Needham (1923).

Kniha je napísaná jednotným štýlom. U každej osobnosti je uvedený krátky životopis a prehľad najdôležitejších publikácií spolu s rokom vydania. Súčasťou profilu je tiež pohľad danej osobnosti na kultúrnu a sociálnu antropológiu, spoločnosť a samého človeka. Okrem toho sa autor každej osobnosti venuje bližšie a uvádza jej názory a postoje k jednotlivým antropologickým problémom, ako je napr. náboženstvo, rituály, mýtus, mágia, animizmus, totemizmus, príbuzenstvo, komunikácia atď.

Kniha je vzácná citáciami z pôvodných prameňov, čo určite oceni každý čitateľ (väčšina prameňov je totiž v našich podmienkach nedostupná). Citácie uvedené priamo v texte prispievajú k porozumeniu, hlbšiemu zamysleniu sa a ďalšiemu bádaniu. Autor zasahuje do textu i svojimi komentármi, ktorými text dopĺňa alebo bližšie vysvetľuje. Na konci knihy je zoznam bibliografií

citovaných prací, který slúži zároveň ako prehľad základných diel uvedených osobností, ale i iných autorov.

V budúcnosti chce autor k tejto knihe vytvoriť súbor textov uvedených osobností sociálnej a kultúrnej antropológie. Čitatelia sa tak ešte hlbšie a priamo zoznámia s myslením a názormi popredných predstaviteľov kultúrnej a sociálnej antropológie.

Uvedené dielo je prínosné nielen pre kultúrnu a sociálnu antropológiu, ale tiež pre etnológiu, sociológiu, filozofiu a psychológiu. Tuto knihu doporučujem primárne študentom humanitných vied a tiež čitateľom, ktorí sa zaoberajú spoločnosťou a jednotlivými kultúrami. Kniha núti čitateľa premýšľať a vytvárať si vlastné názory.

Mgr. Zlatica Dorková
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Katedra antropológie a zdravotvedy
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: ZlatkaDorkova@seznam.cz

ZRAKOVÁ TERAPIE SLABOZRAKÝCH PACIENTŮ S NÍZKÝM VÍZEM

Darina Horáková

Moravcová, D. *Zraková terapie slabozrakých pacientů s nízkým vízem*. Praha : Triton 2004. 203 s. ISBN 80-7254-476-4.

Současný trend terapie zrakového ústrojí se opírá o komplexní přístup. Stále častěji se přesvědčujeme o faktu, že ideální terapeutický postup je ten, jehož základem není dokonalá znalost jednoho oboru, ale synergické působení různých disciplín (oftalmologie, psychologie, pedagogiky etc.) Publikace Dagmar Moravcové je v tomto ohledu významným krokem k modernímu přístupu k léčbě slabozrakých pacientů.

Kniha je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá z pěti kapitol. První z nich vymezuje zrakovou terapii ve třech historických rovinách. Jedná se o systém zrakové terapie před rokem 1989, dále o jeho rozvoj po tomto roce a nakonec sleduje optimální využití medicínského, pedagogického a charitativního přístupu v moderní terapii.

Další kapitola poukazuje na specifika osobnosti zrakově postiženého. Sledujeme rozdíly v přístupech k pacientům s vrozeným a získaným postižením. Zajímavé jsou jistě i zvláštnosti při rehabilitaci, kterým autorka věnuje také pozornost.

Třetí kapitola se zabývá zrakovým ústrojím, a to jak jeho anatomii, tak jeho jednotlivými vadami.

Poslední dvě kapitoly teoretické části jsou již orientovány na oblast zrakové terapie. Jmenovitě jsme seznámeni s třístupňovým modelem zrakové terapie podle O. Bäckamana. Velmi dobře je zpracován přehled rehabilitačních a kompenzačních pomůcek, který svým uspořádáním nabízí dobrou orientaci v dané oblasti.

Empirická část se věnuje Centru zrakových vad, jehož prostřednictvím je čtenář seznámen s aktuálními výsledky zrakové terapie. Práce předkládá případové studie deseti konkrétních pacientů řešící jejich individuální potřeby a seznamuje nás s jejich výsledky.

Dále jsou v empirické části analyzovány zmíněné studie v kontextu klíčových oblastí ovlivňujících účinnost terapeutických postupů. Cílem práce je analýza

současného stavu potřeb zrakové terapie v závislosti na nejčastěji se vyskytujících diagnózách.

Součástí empirické části práce je ověřování statistických hypotéz. Autorka uvádí potvrzení hypotézy, že potřeby terapie rostou v závislosti na stárnutí populace. Dále pak potřeby terapie paralelně rostoucí se zhoršením kvality zraku. Dále je sledována efektivita využívání zrakových pomůcek, a to i z hlediska věku pacientů.

Závěry práce poukazují na fakt (zde se opíráme o přímou citaci autorky publikace), že „jediným účinným řešením poskytování zrakové terapie zahrnujícím všechny uvedené přístupy (medicínský, pedagogický i charitativní) je poskytování komplexní péče, nejvhodnějším vzorem se jeví švédský model, zahrnující návaznosti na subjekty působící ve školství, sociální sféře a neziskovém sektoru“.

Závěrem lze konstatovat, že publikace přináší základní informace o zrakové terapii. Svým pojetím není jen standardní vědeckou studií, ale také vhodným materiálem pro čtenáře z řad odborníků i studentům v oblasti lékařství, sociální práce a především speciální pedagogiky.

KOMPONENTY SEBEHODNOCENÍ PUBESCENTŮ

Olga Ingrová

Lašek, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*, Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.

Tato publikace je věnována velmi komplikovanému a zásadnímu období v životě člověka, a to přechodu z dětství do dospělosti. Umožňuje nahlédnout do této komplexnosti a vysvětluje, proč se jedinec chová určitým způsobem.

Materiál obsahuje devět hlavních kapitol, které jsou dále logicky členěny. První se zabývá vývojem já a sebekoncepcí. Druhá je zaměřena na sebehodnocení, třetí pak na fyzické já. Kapitola čtvrtá odpovídá na otázku, jaký je vztah mezi hodnocením ve škole a sebehodnocením. Navazující kapitola pátá rozebírá vliv klimatu školní třídy na formování osobnosti žáka. V šesté kapitole jsou čtenáři seznámeni s dalšími proměnnými, jež působí na hodnocení a sebehodnocení dítěte. Autor se zabývá především sourozenectvím, kamarádstvím a přátelstvím, kde je velká role přisuzována především vrstevnické skupině. Sedmá kapitola je věnována sociální opoře, kterou dítě ke svému vývoji potřebuje navzdory skutečnosti, že velmi touží po vlastní autonomii. V osmé kapitole se setkáváme s termínem *flow*, což je stav následující po příjemném prožitku. Poslední, devátá kapitola obsahuje komponenty subjektivní životní pohody, jako je např. zdraví, náboženství, věk.

Kniha je vhodná pro všechny, kteří pracují s pubescenty a chtějí alespoň částečně pochopit jejich vývoj. Zodpoví mnoho otázek, proč se pubescenti chovají právě takovým způsobem. Pomůže nahlédnout do procesů vlastního sebehodnocení dítěte a jeho dopadů na roli žáka, což ocení především pedagogové. Období dospívání je obdobím objevování a formování vlastního já, především fyzického a školního. Školní prostředí hraje v životě pubescenta významnou úlohu. Je to dáno hlavně faktem, že dítě tráví ve škole spoustu času a škola je jeho druhým domovem. Tento materiál nejenže popisuje podstatné změny, ke kterým v životě dospívajícího dochází, ale radí, jak s dospívajícími pracovat tak, aby chom co nejvíce využili jejich potenciálu. Dozvídáme se, které skutečnosti jsou pro ně nejpodstatnější a ve kterých otázkách máme postupovat velmi citlivě. Veškeré informace jsou podloženy rozsáhlými výzkumy, které provedl buď sám autor nebo jiní vědečtí pracovníci.

Publikace obsahuje celou řadu odborných psychologických termínů, takže je potřeba ji číst velmi pozorně, a autor seznamuje čtenáře i s anglickou odbornou terminologií. Je škoda, že materiál neprošel jazykovou korekturou. Pro druhé vydání bych ji ráda doporučila.

INTEGROVANÁ VÝUKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Pavčina Jahnová

Podroužek, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Fraus : Plzeň, 2002. 96 s. ISBN 80-7238-157-1.

Kniha Ladislava Podroužka *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi* se věnuje novému trendu ve vzdělávání, který s sebou přináší Rámcový vzdělávací program. Jak již název napovídá, jedná se o tzv. integrovanou výuku, pro niž je charakteristická tendence spojovat podobné učební předměty v jeden celek tak, aby žák získal ucelené informace a současně na jednu informaci dokázal pohlížet z více stran. Podroužek se ve své knize zabývá různými možnostmi a způsoby zavádění integrované výuky v přírodovědných a společenských předmětech na 2. stupni základních škol.

Publikace je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž některé jsou dále členěny do podkapitol. První kapitole předchází *Úvod do problematiky*, v němž autor objasňuje současnou situaci ve školství a seznamuje čtenáře s reformními snahami, které souvisejí s nově vydanými dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, a to především s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

V první kapitole nazvané *Kurikulum jako pedagogický pojem* autor vymezuje pojem kurikulum, rozlišuje typy kurikula, objasňuje hierarchii školských kurikulárních dokumentů a popisuje změny, ke kterým v posledních letech v této oblasti došlo a které nahrávají právě integrované výuce, tedy jejímu využití v současné škole.

Druhá kapitola *Integrace jako pedagogický problém* je obsáhlejší, a proto je rozčleněna do několika podkapitol. Čtenář se v této kapitole může seznámit se základní problematikou integrované výuky. V úvodu je vysvětlen samotný pojem integrace, který může být chápán více způsoby, a jsou objasněny rozdíly mezi pojmy integrovaná škola, integrované vzdělání a integrovaná výuka. Autor se následně zabývá historickým kontextem integrované výuky, neboť nastiňuje vývoj tohoto typu výuky v našich zemích od počátku 20. let až po současnost. Při svém zkoumání zaměřuje svou pozornost především na rozbor a srovnávání školských dokumentů. Jeho výklad je doplněn konkrétními ukázkami učebních

plánů a osnov z různých období, které jsou zachyceny v tabulkách, což pomáhá lepší orientaci čtenáře v textu a umožňuje čtenářovo vlastní srovnání. Další podkapitola informuje čtenáře o využívání integrované výuky v zahraničí, konkrétně v 15 zemích Evropské unie, mimo jiné také v Německu, na němž autor dále v této kapitole velmi podrobně ilustruje uplatňování integrované výuky jak u přírodovědných, tak u společenskovedních předmětů na 2. stupni německých základních škol. Kromě analýzy obsahů integrovaných přírodovědných a společenskovedních předmětů v Německu provádí také analýzu učebních textů do těchto předmětů. Ve stejné kapitole čtenář najde zamyšlení nad uplatněním integrace v současné české škole a dočte se o problémech, které mohou při zavádění integrované výuky do našich základních škol nastat a které bude pravděpodobně nutné řešit.

Třetí kapitola má název *Integrace a didaktická transformace*. Podroužek v ní poukazuje na úzkou souvislost mezi integrací učiva a didaktickou transformací, při níž jsou vědecké poznatky zjednodušovány na školní učivo. Výklad doplňuje autor příkladem didaktické transformace několika přírodovědných předmětů. Dále jsou v této kapitole uvedena témata přírodovědných a společenskovedních předmětů vhodná pro integraci a opět nechybí ani konkrétní příklad možné integrace přírodovědných a společenskovedních předmětů na 2. stupni základních škol. Učební témata vhodná pro integraci v jednotlivých ročnících jsou vždy uváděna v tabulkách, což přispívá k přehlednosti a tím i lepší orientaci čtenáře v textu.

Poslední, čtvrtá kapitola nazvaná *Integrovaná výuka a učitelé základních škol* obsahuje výsledky výzkumu, který byl proveden za účelem zjistit postoje vyučujících přírodovědných a společenskovedních předmětů k integrované výuce a také k problematice koncipování učebních textů do těchto předmětů. Z výzkumu, kterého se zúčastnilo celkem 312 vyučujících 2. stupně 85 základních škol, vyplývá řada zajímavých výsledků, například to, jak chápou učitelé pojem integrace, jaké předměty by integrovali, zda mezi učiteli převažuje pozitivní či negativní hodnocení integrované výuky aj.

Zavádění integrované výuky do českých škol je spojeno s celou řadou otázek a problémů, které bude nutno vyřešit. Podroužek však zdůrazňuje oprávněnost zavedení tohoto typu výuky u nás. Jeho publikace je díky svému obsahu vhodná pro ty, kteří se chtějí seznámit s danou problematikou. Zároveň je to ale jakýsi praktický návod, jakým způsobem je možné integrovat přírodovědné a společen-

skovědné předměty. V neposlední řadě vyvolává kniha mnoho otázek, které podněcují čtenáře k zamyšlení a vyvolávají hlubší zájem o danou problematiku.

Mgr. Pavlína Jahnová
Katedra anglického jazyka PdF UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
pavlina.jahnova@centrum.cz

ETIKA ZDRAVOTNÍ A SOCIÁLNÍ PRÁCE

Hana Krylová

Goldmann, R., Cichá, M. *Etika zdravotní a sociální práce*. Olomouc : UP, 2004. ISBN 80-244-0907-0.

Skriptum *Etika zdravotní a sociální práce* od R. Goldmanna a M. Ciché je určeno posluchačům pedagogických fakult, již obsah však napovídá, že i studenti či pracovníci medicínských oborů zde najdou otázky a odpovědi týkající se jejich profese. Publikace obsahuje 123 s., které jsou rozděleny do 15 kapitol. Text je poměrně čtivý, vybízající k zamyšlení. Kniha by se dala rozdělit na několik částí (úvod do etiky, lékařská a ošetrovatelská etika, etika sociální práce, pedagogická etika) – jde pouze o mé soukromé dělení této knihy, autoři publikaci člení do kapitol a jednotlivá témata se prolínají. Pokusím se nyní popsat jednotlivé „části“.

V první části autoři shrnují základní pojmy, jako je etika, morálka, diskurz, hodnota, deontologie... Jednotlivé pojmy jsou abecedně řazeny a poměrně dobře vysvětleny. Následuje část o obecné etice včetně témat jako dobro a zlo, lidské hodnoty a motivy našeho jednání. Poté se autoři stručně věnují historickému vývoji etiky, který není úplný, ale jsou zde obsaženy všechny důležité školy i jednotliví autoři (od Sokrata a Aristotela a starověké školy, jako např. kyrénská, stoická..., přes empirickou k etice Kantově). V závěru je několik slov o etice náboženské, která je zde prezentována zejména křesťanskou etikou, což je v době zvýšeného zájmu o rozdíly právě mezi kulturou křesťankou a muslimskou škoda.

Druhý oddíl bych nazvala etika ve zdravotnictví a zařadila bych sem tyto kapitoly: etické kodexy (Práva pacientů, etický kodex zdravotní sestry a další, viz s. 35–43), Pomáhající profese a úplatky (která i přesto, že by mohla být určena i pedagogům či sociálním pracovníkům, je zaměřena zejména na zdravotníky), Etika „všedního dne“ u pomáhajících profesí (která by mohla oslovit i sociální pracovníky, pokud si odmyslíte termín pacient a lékař a nahradíte jej klient a sociální pracovník). Následují typická témata pro zdravotnickou etiku: problematika umírání a smrti, eutanazie, povinná mlčenlivost (autoři se věnují opět jen mlčenlivosti u zdravotníků a jejich prolomení v nemoci, opomíjejí

např. problematiku, kdy klient sděluje v terapeutickém rozhovoru informaci např. o trestném činu), reverz, etické problémy lidské reprodukce, problematika alternativní medicíny z pohledu etiky a velmi pěkně zpracovaná etika v ošetrovatelství. Kapitoly v této části jsou psány svěže, doplňují je příklady z praxe a domnívám se, že reflektují etické problémy dnešní medicíny. Věnují se změně paternalistického přístupu v medicíně na partnerský, ale také kolegiálně mezi pracovníky. Kapitoly o etických problémech umírání a smrti i otázky lidské reprodukce jsou zpracovány podle nejnovějších poznatků. Škoda, že jsem se nedočetla nic o pastorální etice, která byla avizována na s. 35.

Třetí část jsem si nazvala etika a sociální práce. Tato část mě zklamala, obsahuje zejména Etický kodex sociálních pracovníků v ČR, což mi připadá jako velmi málo. Jak jsem již uvedla, v některých kapitolách se problematika sociální práce prolíná, přesto se neobjevují etické otázky práce týkající se konkrétní práce s klientem a chybí příklady.

Poslední část je věnována pedagogické etice, kterou bych spíše označila za etiku v práci pedagoga, protože přibližuje význam práce pedagoga na výchově a vzdělání žáka, a tedy i rozvoji jeho svědomí a hodnotového systému.

Publikace je zajímavým přínosem do etiky. Přináší nové kapitoly, jinde nezpracované, a zabývá se zejména problematikou lékařské etiky. Nedostatky můžeme najít v rámci etiky v oblasti sociální práce a pedagogiky. Doporučila bych knihu všem lidem, kteří chtějí získat základní informace z problematiky etiky (základní pojmy a školy), a také lidem, kteří pracují ve zdravotnictví, kterým kniha může nabídnout, mimo jiné, četné podněty k zamyšlení.

Mgr. Hana Krylová, 4. ročník DSP, obor antropologie.
Katedra antropologie a zdravotní vědy PdF UP Olomouc
krylus@seznam.cz

101 METOD

Dita Maryšková

Silberman, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*, Praha : Portál, 1997, ISBN 80-7178-124-X.

Dnešní uspěchaná doba vyžaduje změnu forem vyučování. Klasické frontální vyučování již nestačí, stále více žáků dává najevo znechucení z návštěvy školy. Tuto skutečnost si naštěstí začíná uvědomovat i stále více učitelů všech typů škol a hledají nové možnosti i nové způsoby výuky, které by zájem žáků posílily a množství naučené látky zvětšily.

Předložená kniha se snaží alespoň částečně učitelům pomoci. Původně je určena jako možnosti učení kurzů pro dospělé, ale mnohé metody lze s úspěchem použít i v povinné školní docházce. Je rozdělena do čtyř základních kapitol.

První kapitola *Základy výuky aktivní metodou* zahrnuje 160 nápadů, jak zlepšit své vystupování. Popisuje takové základy, jako uspořádání učebny, učení se jmen, základy práce ve dvojici, zkvalitnění přednášky, ale také kroky pro vedení praktických činností, rady pro úsporu času, pro obnovení pořádku či usměrnění průběhu výuky.

Další části se nazývají *Jak získat aktivní spolupráci žáků od samého začátku*, *Předávání informací, dovedností a postojů s využitím aktivního učení* a *Jak získáme trvalé osvojení získaných vědomostí a dovedností*. Všechny části jsou dále rozděleny do menších podkapitol, kde nás autor seznamuje s konkrétními metodami práce. Postupně se seznámíme se 101 metodou práce. Autor začíná metodami na vytváření týmu, přes rychlou diagnostiku žáků (zde pomáhá učiteli zorientovat se v nové třídě a podle svých úsudků přizpůsobit další výuku) a snahu o okamžité zapojení žáků do učení.

V dalších částech zefektivňuje frontální výuku, snaží se rozproudit diskusi, nutí studenty klást otázky. Také uvádí různé metody pro práci ve dvojici, ve skupině i samostatně. Především však mají všechny metody společné to, že autor žáky aktivně zapojuje do výuky, nutí je požívat vlastní nápady a zkušenosti.

Poslední kapitoly podporují pamatování, obohacují motivaci, sebevědomí a není zapomenuto ani na rozloučení. Kurzy pro většinu lektorů i účastníků

končí závěrečnou zkouškou, ale Mel Silberman nabádá k navázání kontaktu i po ukončení kurzu právě z důvodu upevnění dovedností a vědomostí.

Každá jednotlivá metoda je podrobně popsána, k tomu je přidána možná obměna a konkrétní případ použití. Mnoho metod zahrnuje dramatickou výchovu a je využitelných spíše v humanitních předmětech, ale mnohé metody zaujmou i vyučující technických předmětů. Ani autor, ani já osobně netvrdím, že všichni vyučující by měli používat všechny uvedené metody. Kdyby si každý z nás vybral několik metod a ty potom využíval ke zkvalitnění své práce, určitě by pomohl budoucím generacím překonat strach a nechuť ze školy. Z tohoto důvodu bych knihu doporučila jako základní studijní materiál pro didaktiku odborných předmětů.

Kniha má asi 300 stran, ale díky její strukturovanosti se čte velmi dobře a rychle. Na druhou stranu pro ty, kteří ji berou jen jako základní literaturu, jsou doporučeny ještě další knihy k prostudování, z nichž vybírám:

Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se, Praha : Portál, 1996

Petty, G.: Moderní vyučování, Praha : Portál, 1996

**VÝUKA NÁRODNÍ LITERATURY
V MEZIPŘEDMĚTOVÝCH VZTAZÍCH
(Sborník z mezinárodního semináře)**

Lenka Melková

Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích (Sborník z mezinárodního semináře), Univerzita J. E. Purkyněho v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta – katedra bohemistiky a slavistiky. ISBN 80-7044-767-2.

Univerzita J. E. Purkyněho v Ústí nad Labem vydala sborník ze 3. mezinárodního semináře, který se konal na téma „*Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*“. V publikaci je uvedeno 25 různých příspěvků nejen od domácích autorů. Všechny texty jsou zaměřeny na literární výchovu a její možnosti propojování s jinými předměty. Toto téma je velmi aktuální vzhledem k připravované reformě ve školství a tvorbě rámcových vzdělávacích programů. Autoři si uvědomují důležitost národní literatury a nezbytnost práce s uměleckými texty. Příspěvky jsou psány na různá témata, většinou však se stejným námětem – jak využít literární texty také v jiných předmětech. Ve sborníku nalezneme rovněž několik konkrétních návrhů, jak např. propojit uměleckými texty jednotlivé složky českého jazyka a tím plně využít hodinovou dotaci na základní škole, nebo jak propojit hudbu s textem apod. Příspěvky se částečně obracejí k připravovaným rámcovým vzdělávacím programům a průřezovým tématům – navrhuji způsoby práce s různorodými uměleckými texty.

Autoři poukazují na spojení literatury s životem a na skutečnost, že literatura učí žáky hledat problémy a také nalézat jejich řešení. Objevují se rozdílné názory na integraci literární výchovy, na propojování témat v různých předmětech, varují před možnými riziky této integrace. Celkově je literární výchova považována za obor, který je provázán se všemi ostatními, a nabízí nepřeborné množství možností, jak toho využít.

Lenka Melková
KČJL UP v Olomouci

TVŮRČÍ PSANÍ II ANEB JEDEN ŽRALOK JE LEPŠÍ NEŽ DVĚ BARAKUDY

Kateřina Nogolová

Dočekalová, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého. Jak psát pro noviny a časopisy, jak vymyslet dobrý příběh, praktická cvičení*. Praha : Grada Publishing, 2006. 152 s. ISBN 80-247-1602-X.

Více než před rokem jsem na stránkách e-Pedagogia recenzovala publikaci Zbyňka Fišera *Tvůrčí psaní* s podtitulem *Malá učebnice technik tvůrčího psaní* (e-Pedagogium I/2005, s. 127–129). Tehdy šlo o recenzi publikace vydané již v roce 2001, nyní otevírám publikaci vydanou v červnu letošního roku. Mým záměrem není srovnání obou publikací, neboť již vznik každé z nich byl motivován odlišným způsobem. Fišerovo *Tvůrčí psaní* je praktickým výstupem disertační práce, zatímco *Tvůrčí psaní* Dočekalové vychází z potřeb kurzů tvůrčího psaní, jež autorka vede, a praktických zkušeností novinářky, dramaturgyně a scenáristky v jedné osobě. V některých bodech recenze se však na Fišerovu publikaci budu odvolávat.

Nese-li publikace v názvu přívlastek „pro každého“, považují za nutné vymezit úhel pohledu recenzenta, protože se domnívám, že jinak bude tuto příručku hodnotit frekventant kurzu tvůrčího psaní, profesionální žurnalista, profesionální spisovatel nebo učitel češtiny, který ji chce využít pro hodiny slohové a komunikační výchovy. Vzhledem k zaměření e-Pedagogia i vlastní profesi volím jako převládající hledisko recenzenta-češtináře.

Vydání příručky Markéty Dočekalové předcházely zdařilý reklamní tah. Od poloviny dubna do poloviny června 2006 vycházely její lekce tvůrčího psaní na stránkách pátečních Lidových novin. Jednotlivé lekce byly redakčně upravenými úryvky z připravované publikace, doplněné o úkoly, které měli čtenáři řešit, a soutěž o ceny. Kurz tvůrčího psaní na pokračování zaznamenal kladnou odezvu a dnes, po půl roce od vydání, je na recenzovanou publikaci v olomoucké vědecké knihovně pořadník. Markéta Dočekalová je zkušená bojovnice na mediálním poli a ví, jak je v našich krajích těžké vydat a prodat knihu. Paradoxně, lidé příliš nechtou, ale psát touží, být čtení ještě víc a profitovat z toho materiálně i psychicky úplně nejvíc. Autorka si je atraktivnosti oborů tvůrčího

psaní a žurnalistiky dobře vědome, ale žádnému adeptovi neslibuje, že její její příručka vynese na literární parnas nebo alespoň na post šéfredaktora prestižního deníku. Naopak, výrazným rysem autorčina stylu je antiiluzivnost, s níž představuje profesi spisovatele, žurnalisty nebo scenáristy. V kapitole *Co obnáší tvůrčí psaní* adepty varuje před mylnými a nereálnými očekáváním a nadějemi, které v sobě možní laureáti Pulitzerovy a Nobelovy ceny chovají. Autorčina antiiluzivnost se prolíná všemi částmi knihy, nikdy však nevede k deziluzi autorky ani čtenáře. Protiváhu tvoří nadšení a energie Dočekalové pro tvůrčí psaní, které dokáže přenést do textu a na čtenáře. Celý text je psán ve druhé osobě množného čísla, a tak nasměrován přímo na recipienta. Vzniká dojem, že tak jak píše, tak i přednáší na kurzech tvůrčího psaní, a úspěšně se jí daří vyvolat a udržet pocit, že autorka a její text jsou tady pro vás, že vy jste ti, kdo zasluhují pozornost a účinnou pomoc. Dočekalová však také dokáže odhadnout míru věci a svému čtenáři se nepodbízí. Dokladem její empatie je způsob, jakým odpovídá na otázky, o nichž předpokládá, že si je čtenář právě ve chvíli četby – studia klade. Na s. 13 a 14 píše o lidech, kteří k tvůrčímu psaní nemají vztah ani předpoklady, a vyvrací domněnku, která čtenáři vytane na mysli – že totiž takoví lidé o kurzy a učebnice tvůrčího psaní nemají ani zájem. Na jiném místě, při analýze dvou podobných žurnalistických žánrů, přesně odhadne moment, kdy se čtenář ptá, jaký je tedy mezi těmito podobnými žánry rozdíl, a stručně a srozumitelně odpoví.

Stručnost, srozumitelnost a praktičnost – to jsou tedy další charakteristické rysy autorčina stylu. Srovnáme-li pojetí definic tvůrčího psaní u Fišera a Dočekalové, vidíme, že Fišer přichází s několika definicemi a typologií tvůrčího psaní, zatímco Dočekalová volí pro svou příručku definici jedinou, a pro některé možná i diskutabilní, že totiž „tvůrčí psaní jakožto disciplína je obor, který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti. Z pohledu ryze profesního je autor člověk, který píše v první řadě proto, aby jeho díla četli ostatní“ (s. 10). V rámci Fišerovy typologie tvůrčího psaní lze vymezit okruhy tvůrčího psaní, jemuž se Dočekalová věnuje, a to psaní literární a žurnalistické, resp. publicistické (srov. FIŠER, 2001, s. 21–22).

Věnujme se nyní obsahu recenzované příručky. V úvodu a první kapitole *Co obnáší tvůrčí psaní* autorka definuje a zdůvodňuje své pojetí tvůrčího psaní a zabývá se úskalími, na které každý, kdo se chce psaní věnovat, narazí. V podobném tónu hovoří v kapitole *Teorie versus praxe* o temných zákoutích novinářské profese, do nichž laik těžko nahlédne. Samostatnou kapitolu tvoří vybraná specifika publikování na internetu, k nimž se autorka vrací průběžně v celém textu.

Nejrozsáhlejší část knihy je věnována publicistickým žánrům. Z hlediska češtináře vřele doporučuji všem kolegům, kteří publicistický styl probírají, nebo těm, kteří se podílejí na vydávání školních časopisů. Jasně a srozumitelně rady, jak správně napsat reportáž, rozhovor, fejeton, sloupek, komentář, glosu atd. není žákům a studentům třeba víc zjednodušovat. Součástí každé kapitoly věnované určitému žánru je ukázka textu zdařilého, vzoru, a textů, v nichž jsou chyby. Za texty jsou otázky s výběrem odpovědi, z nichž jedna nebo více (nejvíce tři) jsou správné. Řešení si lze ověřit v klíči ke cvičením na konci knihy. Ovšem ne vždy jsem se se správným řešením shodla a zde mi chybělo vysvětlení řešení. Je také třeba komentovat práci s texty, které autorka vybírá jako příklady. Většina textů je od účastníků kurzů tvůrčího psaní, které autorka vedla. Dočekalová vždy zdůvodní výběr textů a provede jejich rozbor, detailně rozebírá např. otázky a odpovědi fiktivního interview. V případě fejetonu autorka promyšleně volí text dvacet let starý z dílny nestora českého fejetonu Rudolfa Křesťana. Svou volbu opět logicky zdůvodňuje. Místy se ale zdá, že autorka ztrácí objektivní nadhled autora učebnice a příliš se vžívá do role vedoucí semináře, např. subjektivně vyzdvihuje kvality recenzentské práce Mirky Spáčilové a žánrové čistoty rubrik v časopisu Týden. Nic proti jmenovaným, ale vyzdvihnout jejich kvality šlo i decentněji, např. otištěním konkrétního textu Spáčilové nebo vybraného publicistického útvaru z Týdne. Autorka tak učinila v podkapitole 8.3 *Praktika - sloupek* (s. 77–78), kdy jako text hodný následování zvolila jazykový sloupek z časopisu Týden věnovaný pojetí jazykové kultury v maturitních otázkách v roce 2003. Snad je to češtinářská předpojatost, ale výběr tohoto textu vzhledem k jeho faktickým nedostatkům nepovažuji za šťastný.

Výrazným rysem této části příručky věnované publicistickým žánrům je rytmus a dynamika textů. Díky autorčině srozumitelnému, ne však triviálnímu, a odlehčenému stylu je radost se učit.

Zlom pro mne představuje kapitola patnáct – *Příběh*. Čtenář, který si v předchozích deseti kapitolách na zhruba šedesáti stranách zvykl na pravidelné tempo a členění své práce, na osvojování teorie a praktickou aplikaci poznatků, je najednou nucen prokousávat se pětadvaceti stranami teoretického, radami a nápady nabitého uspěchaného textu o všem, co dle autorky potřebujete vědět o psaní příběhu, přesně v duchu rčení o mnoha lovcích a zajícově smrti, které mimochodem autorka na jiném místě používá. Autorka se na poměrně malém prostoru snaží čtenáři-studentovi vštípit poznatky o kompozici příběhu, tvorbě dialogů, charakteristice postav, úskalích psaní knihy a scénáře. Přidává i triky, které se osvědčily ve tvorbě světově uznávaných, rozuměj úspěšných americk-

kých, scenáristů. Poučky se redukují na tvrzení zdůrazňující, že např. „Na straně jedné je vymyšlený příběh iluzí reality a toto pravidlo nesmíte porušit, na straně druhé se skládá z extrémů, protože průměr je nezajímavý.“ (s. 111). Je tato touha identifikovat se „s tím nejlepším právníkem, s tím nejlepším lékařem, s tím nejlepším pilotem atd.“ (ibid.) charakteristická pro českého čtenáře nebo diváka? V kurzu tvůrčího psaní v Lidových novinách k této poučce uvádí výborný příklad a dovysvětlení svého pojetí extrému na citaci Dustina Hoffmana: „(...) Aby byl příběh silný, potřebovali jsme do našeho autisty (film *Rain Man* – pozn. rec.) vložit všechno, co je z autismu pro film něčím extrémně zajímavé. Nestačilo by mít jen nějakého obyčejného a průměrného autistu. Proto ten náš dokáže například fantasticky rychle počítat. (...)“ (7. lekce kurzu tvůrčího psaní otištěná v LN 26. 5. 2006) Proč tato citace v knize chybí? Autorka používá zhuštěných vyjádření, jako např. „Dále obecně platí, že jeden žralok je lepší než dvě barakudy. V příbězích toto pravidlo funguje velmi dobře. Budete-li mít více záporných hrdinů, budou se navzájem oslabovat. Totéž platí i o kladných hrdinech. Zejména pokud začínáte, držte se pravidla: jeden kladný a jeden záporný hrdina.“ (s. 117). Sama o sobě působí taková rada výstižně, vtipně a zapamatovatelně, bohužel před tímto pokynem a za ním je podobných doporučení celá řada. Jako by matka radila dceři, jak správně připravit svíčkovou na smetaně s domácím knedlíkem a najednou na ni vychrlila všechny osvědčené „figle“ nastřádané za několik generací, jejichž použití zaručí kulinářský zázrak.

Ptám se: Proč vlastně autorka postavila vedle sebe dva autonomní celky – publicistické žánry a problematiku příběhu? Pokud tak učinila, proč nerozšířila kapitolu *Příběh* o praktická cvičení vztahující se k jednotlivým podkapitolám, jak činila v případě publicistických žánrů? Nepřipadá mi dostatečné uvést v poslední podkapitole *Příběh – praktika* dva texty – jeden jako vzor, druhý jako chybný, k tomu položit tři otázky a považovat kapitolu za „happyendovsky“ uzavřenou. Srovnáte-li kurz na pokračování vycházející v Lidových novinách a knihu, zjistíte, že celý desetidílný kurz čerpal pouze z kapitoly *Příběh* – ne z kapitol o publicistických žánrech – a přitom to bylo pojetí dostačující a vyvážené právě proto, že rozčleněním kapitoly a doplněním o dílčí úkoly došlo ke zpomalení předávání poznatků ve prospěch čtenářovy schopnosti percepce. Nemyslet si, že kniha byla připravená k distribuci před začátkem kurzu v deníku, neubráníla bych se pocitu, že kapitola *Příběh* byla do knihy začleněna jen proto, že jí spokojení „frekventanti“ kurzu Lidových novin od knihy očekávali. Autorka na několika místech knihy předesílá, že toto je první díl zamýšlené řady učebnic tvůrčího psaní a ve druhém díle bude pozornost věnována tvůrčímu psaní

v beletristických žánrech, např. povídky, novele, románu aj. Jestli nebylo bývalo lepší zachovat autorkou tolik proklamovanou čistotu žánru a zařadit kapitolu o příběhu až do druhého dílu učebnice, případně některé aspekty psaní příběhu zařadit jako podkapitoly k publicistickým žánrům, v nichž se může příběh ve zkratce vyskytnout?

V šestnácté kapitole se autorka vrací k problému spolupráce s médii aneb Co s nimi? Myšleno s texty hotovými, majícími ambice prosadit se na stránkách knih, periodik či na filmovém pásu. Dává praktické rady, jak postupovat při propagaci sama sebe, čeho se vyvarovat, co podstoupit. Tuto problematiku rozvíjí i v kapitole *Nejčastěji pokládané otázky*. Vzhledem k tomu, jak se autorka zasazuje o dodržování etických a profesních novinářských standardů, nepřekvapí, že do části *Přílohy* zařazuje vybrané dokumenty Syndikátu novinářů České republiky. Zcyničtělý čtenář denního tisku strne překvapen, že v prostředí české žurnalistiky něco takového, navíc závazného, existuje, naše žáky a studenty je dobré o takových dokumentech a z nich vyplývajících zásad novinářské etiky poučit. V závěru knihy jsou řazeny užitečné internetové odkazy, např. na stránky, kde si můžete svůj text autorizovat, seznam použité a referenční literatury, věcný rejstřík a základní informace o autorce.

Několikrát zde byla zdůrazněna srozumitelnost autorčina výkladu. Ta je posílena i formálním a grafickým zpracováním publikace. Např. řazení publicistických žánrů je koncipováno tak, aby ty snadno zaměnitelné stály vedle sebe a autorka, sama zdůrazňující nejednotnost definic žánrů v kontrastu k požadavku žánrové čistoty, mohla efektivně popsat styčné body žánrů a rozdíly mezi nimi. Výraznými prvky grafického členění jsou barevně odlišené, tzv. „boxy“ *Co je to? Měli byste vědět* a *O čem se nemluví*, do nichž autorka vkládá ty informace z textu, které považuje za nejdůležitější. Co se týče redakční a korektorské práce, drobný problém představují vynechaná písmena na koncích slov, z hrubek jsem zaznamenala pouze významovou záměnu předpony s- a z- ve slově s/zhlédl. Při přejímání cizího materiálu jako ukázky žánru došlo v kapitole věnované komentáři k matoucímu užívání stejných jmen pro různé protagonisty článku. Je-li to rys přejímaného originálu, stálo by za to text upravit.

Mám-li z pozice učitelky češtiny odpovědět na otázku, zda recenzovanou příručku, která mj. figuruje v nabídkovém katalogu agentury Strom, mohu a chci používat ve výuce, odpovídám jednoznačně ano. Kromě výborně zpracované problematiky publicistických žánrů bych se inspirovala autorkou navrhovaným členěním příběhu na situaci, kolizi a rozuzlení místo tradičního úvodu, stati a závěru. Jistě bych čerpala i z mnou kritizované kapitoly *Příběh*. Pokud bych

narazila na studenta s žurnalistickou či beletristickou tvůrčí ambicí, byla by tato příručka mezi literaturou, kterou bych mu doporučila, mimo jiné i proto, že její autorka nabádá k autorské poctivosti, četbě, nikdy nekončící práci na sobě a osvojení si „řemeslných“ dovedností autora. Vysoce hodnotím také tu zdánlivou samozřejmost, že se titul a podtituly knihy stoprocentně shodují s obsahem, což u materiálů určených ke studiu bohužel vždy neplatí.

THE INTERNET AND YOUNG LEARNERS

Světlana Obenausová

Lewis, G. *The Internet and Young Learners*. Oxford : Oxford University Press 2004, 140 s. ISBN 0 19 442182 1.

Publikace *The Internet and Young Learners* je další ze série OUP Resource Books for Teachers, kterou rediguje Alan Maley. Knihy této edice jsou určeny pro učitele angličtiny, kteří nechtějí zaostávat za vývojem a setrvávat jen na tom, co se kdysi naučili na vysoké škole. Tato edice přináší nejnovější poznatky, co se týče nových přístupů ve výuce angličtiny, zároveň je bohatou zásobárnou praktických nápadů a podnětů pro učitele, mnohdy i se zpracovaným konkrétním návodem, jak danou problematiku učit, či s ukázkou pracovních listů pro učitele.

Taková je i kniha Gordona Lewise, která si vzala za úkol pomoci učitelům mladších žáků, kteří by rádi zapojili počítače a internet do výuky, ale nemají zatím představu jak; zároveň je však cennou pomůckou i pro ty, kteří již s dětmi podobným způsobem pracují – i tito učitelé zde najdou spoustu nápadů, jak dělat věci nově a lépe.

Text knihy je rozvržen do sedmi kapitol, kterým předchází dlouhá úvodní pasáž. Narozdíl od mnoha úvodů knih, které jsou jen teoretickým sumářem celé knihy, přináší tato úvodní kapitola naprosto zásadní informace zvláště pro ty, kteří se teprve osmělují začít pracovat s internetem v hodinách angličtiny. Na osmnácti stranách zde autor vyčísluje důvody, proč je dobré s internetem v hodinách pracovat, zároveň se rozhodně distancuje od názorů, že internet je samospasitelný a že by počítače mohly nahradit učitele. Vysvětluje, jak má probíhat hodina s použitím počítačů, kdy je velice důležitá jasná struktura hodiny, dobrá příprava materiálů, řízená práce studentů s konkrétním cílem a následná práce bez použití počítačů, se zapojením všech jazykových dovedností. Internet je zde použit nejen jako instruktivní, ale i motivační prostředek. V další části úvodu se pak detailněji zabývá vyučovacími cíli, přípravou hodiny a technickými podmínkami pro zajištění úspěšné hodiny. Neopomene ani praktické rady učitelům v oblasti způsobu výběru vhodných webových stránek, tvorbě pracovních listů pro studenty, ale i co se týče bezpečnosti práce s počítači (jde nejen o viry,

ale i opatrnost při zveřejňování osobních dat studentů apod.). V neposlední řadě upozorňuje i na otázky autorských práv a jejich specifčnost ve školství.

V následující části autor seznamuje čtenáře s členěním knihy a navrhuje způsoby, jakými lze knihu použít. Ač kniha svým názvem odkazuje k nejmladším žákům, z vlastní zkušenosti mohou potvrdit, že materiály zde zveřejněné lze s úspěchem použít i pro mnohem starší studenty. Aktivitu lze v podstatě adaptovat pro všechny věkové kategorie s nejrůznější úrovní znalostí angličtiny i dovedností v oblasti počítačů a internetu.

Knih samotná je pak rozčleněna do sedmi kapitol. První čtyři tvoří nejdelší část knihy, její jádro, to, k čemu se každý učitel bude nejčastěji vracet po prostudování celé knihy. V úvodu každé z těchto kapitol autor nejdříve představí danou problematiku v teoretické rovině a zabývá se metodikou výuky dané oblasti. Hlavní náplní všech kapitol jsou pak výborně zpracované výukové plány pro mnoho zajímavých a mnohdy i zábavných aktivit. Názvy jednotlivých kapitol jasně hovoří o náplni – najdeme zde *První kroky* (zábavné aktivity pro ty studenty, kteří se teprve učí pracovat s počítačem a internetem), *Komunikační aktivity* (práce s emailem, ale i nácvik rozhovorů, aktivity vedoucí k následné komunikaci ve třídě na nejrůznější témata, příprava projektů, poznávání kultury jiných zemí), *Aktivity využívající hledání na internetu* (tato kapitola je nejdelší a přináší širokou škálu možností využití internetu) a v neposlední řadě je zde i kapitola *Aktivity spojené s tvorbou webových stránek*, zapojující děti do aktivní tvorby stránek, vedoucí k tvůrčímu psaní.

V páté kapitole autor vysvětluje učitelům výhody elektronických portfolií žáků, v šesté se pak zabývá využitím internetu pro sebevzdělávání učitele, ukazuje, jaké nejrůznější možnosti využívání informací nabízí. Závěrečná kapitola přináší tematicky rozčleněné adresy webových stránek, které jsou vhodné pro použití ve výuce. Přestože je tato kapitola velmi cenná jako informační zdroj, její využitelnost je bohužel omezena tím, že jde o tištěný materiál, nikoli elektronický, který se dá průběžně inovovat. Některé adresy už tedy neplatí, neboť byly přeměřovány jinak či zcela zanikly. Většina adres je však stále použitelná.

Před závěrečným rejstříkem použitých výrazů přináší kniha další cennou pomůcku pro učitele – mnoho stran pracovních listů k jednotlivým aktivitám popsaným v knize. Tyto pracovní listy se dají využít přímo ve výuce nebo též jako inspirace pro tvorbu vlastních.

Vzhledem ke všem uvedeným kvalitám je kniha velice vhodná pro ty učitele, kteří chtějí používat internet v hodinách angličtiny, ale i pro ty, kteří už s počítači ve výuce pracují a hledají nové nápady, jak své hodiny ozvláštnit a vylepšit. Je použitelná a inspirativní pro učitele všech věkových kategorií, nejen pro základní školy.

LIES MY TEACHER TOLD ME

Světlana Obenausová

Loewen, J. W. *Lies My Teacher Told Me*. New York : Simon and Schuster 1996, 383 s. ISBN 0 684 81886 8.

Jsou knihy, které zapadnou již v roce svého vydání. Jiné jsou naopak vydávány ve stále dalších dotiscích a jsou inspirací pro více než jednu generaci. To druhé se dá říci o knize Jamese W. Loewena *Lži, které mi říkal můj učitel*. A můžeme jen doufat, že další vydání této knihy nebude pouhým dotiskem, ale novým vydáním, jež bude doplněno až do současné doby. Jde totiž o knihu historie Spojených států amerických, která se svým zpochybněním oficiálních verzí, mýtů a polopravd okamžitě stala americkým bestsellerem.

Autor knihy je profesorem sociologie na University of Vermont, který se dva roky věnoval výzkumu učebnic americké historie a na základě svého bádání se rozhodl zareagovat sepsáním několika nových knih o různých stránkách americké historie, jež ukazují opomíjené či ne tolik populární stránky mnoha období americké historie. Loewenovo podání přitom není žádným svévolným špiněním oficiálních verzí, je spíše jejich důležitým doplňkem, přísně založeným na studiu primárních pramenů. Ty jsou ostatně v knize vždy uvedeny, mnohdy jsou citovány jejich nejdůležitější pasáže. Loewenovo pojetí tedy není fikcí, nýbrž druhou stranou téže reality.

Kniha ve svých dvanácti kapitolách pokrývá téměř celé období bílých dějin USA, začíná tedy Kryštofem Kolumbem a končí válkou ve Vietnamu, ale v jedné z posledních kapitol, kterou je *Pokrok je náš nejdůležitější výrobek*, se Loewen zamýšlí nad dalším směřováním své země. V posledních dvou kapitolách *Proč je historie vyučována tak, jak je?* a *Jaký je výsledek tohoto způsobu učení historie?* se zamýšlí nad vlivem podávání osekanych či mírně zkrášených informací mladé generaci.

Loewen píše tak, že se toto veskrze vědecké dílo čte jako napínavý román. Jeho názory jsou velice vyhraněné, ale vždy podpořené citacemi z primárních zdrojů. Jeho vidění světa ale není černobílé, je schopen podívat se na realitu z mnoha pohledů. Je útočný, nikoli však zákeřný, nepřekrucuje události, jen doplňuje jejich vnímání další dimenzí. Je si vědom předností země, v níž žije,

a jejího demokratického ducha, trvá však na tom, že budeme-li pouze oslavovat pozitivní činy a pomíjet to, co nebylo ve shodě s demokratickými ideály, nenaučíme mladou generaci správně vidět dějiny, vytvoříme jim falešný, zploštělý obraz světa vedoucí k pocitu bílé nadřazenosti, netoleranci a rasismu. Naopak poznání a přiznání viny může vést k sebereflexi a snaze neopakovat stejné chyby v budoucnu.

Kniha nepoučuje, pouze poutavě informuje, nutí k přemýšlení, neustálé konfrontaci toho, co víme, s novými fakty; naše mozaikovitě vidění historie se tak stává plnějším a barevnějším. Je pravda, že události, kterými se Loewen zabývá, nepatří k těm oslavovaným, přesto kniha nepůsobí depresivně, naopak má spíše ozdravný efekt.

Vzhledem k tomu, že dobrá historická díla vznikají až s odstupem, který umožňuje autorovi patřičnou reflexi, není příliš pravděpodobné, že bychom se pokračování této knihy či jejího rozšíření dočkali v dohledné době. Zatím se můžeme alespoň vrátit k Loewenovu zprostředkování událostí nejstarších i těch z doby studené války.

Tato inspirativní kniha by neměla chybět v knihovně žádného učitele historie či učitele angličtiny, který chce se studenty probírat současné i minulé dění v USA. Zároveň by mohla sloužit jako příklad nezploštěného vidění pro naše tvůrce učebnic dějepisu, neboť i v nich jsou místa, která by zasloužila přepracování.

HYPOTÉZY A JEJICH OVĚŘOVÁNÍ V KLASICKÝCH PEDAGOGICKÝCH VÝZKUMECH

René Szotkowski

Chráska, M. *Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc : VOTOBIA, 2005. 61 s. ISBN 80-7220-253-7.

Abychom mohli systematicky popsat, analyzovat a objasňovat různé jevy edukační reality, je nutno provádět pedagogický výzkum. Pedagogický výzkum přináší nezbytné a užitečné poznatky pro pedagogickou teorii i praxi, proto je důležité v této oblasti vzdělávat nejen začínající výzkumné pracovníky, ale i samotné pedagogy.

Knih, které se zabývají pedagogickým výzkumem, není na našem trhu dostatek, proto je recenzovaná publikace *Hypotézy a jejich ověřování v klasických pedagogických výzkumech* významným příspěvím k této chybějící nabídce. Autor, vysokoškolský profesor Miroslav Chráska, který je dlouholetým a uznávaným odborníkem v oblasti pedagogického výzkumu, se v naší sledované publikaci primárně zaměřil na správnost formulace hypotéz, jejich empirickou verifikaci a v neposledním případě na adekvátní interpretaci získaných výsledků ověřování. Cílem tohoto studijního textu není poskytnout čtenářům vyčerpávající informace o práci s hypotézami ve výzkumu, ale nabídnout základní principy práce s hypotézami, a to zejména v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu.

Celá tematika je systematicky rozdělena do tří kapitol. V první kapitole s názvem *Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum* se autor stručně zabývá filozofickým základem klasických čili kvantitativně orientovaných výzkumů a základní posloupností realizovaných činností výzkumu.

Druhá kapitola *Hypotézy a jejich místo ve vědeckém výzkumu* je věnována problematice hypotéz. Najdeme zde stručná pravidla a požadavky pro formulaci hypotéz, testování (ověřování, verifikaci) hypotéz. Autor zde dále zmiňuje důležitost formulování věcné a statistické hypotézy ve výzkumu a nejčastější chyby a nedostatky při formulaci hypotéz, jež výrazně snižují a znehodnocují věrohodnost realizovaného výzkumu.

Ve třetí nejrozsáhlejší kapitole *Statistické testy významnosti jako prostředek pro verifikaci hypotéz* jsou popsány jednotlivé druhy statistických testů význam-

nosti. Podrobně jsou zde rozebrány testy významnosti pro nominální, ordinální a metrická data. Pro ordinální data je to např. test dobré shody chi-kvadrát, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku, Fischerův kombinovaný test. Z testů pro ordinální data jmenujme alespoň znaménkový test, Wilcoxonův test, U-test Manna a Witneyho, U-test pro velmi malé výběry, U-test pro větší skupiny, U-test při velkých četnostech či Kolmogorovův – Smirnovův test pro dva výběry a z testů pro metrická data uveďme např. Studentův t-test, Fischerův – Snedecorův F-test a párový t-test. Veškeré druhy statistických testů významnosti jsou v textu názorně vyloženy pomocí praktických příkladů. Příklady jsou doplněny o tabulky, použité vzorce a možnosti analýzy získaných dat na počítači.

Recenzovaná publikace je přehledná a srozumitelná a zcela jistě plní záměr autora. Autor tento studijní text primárně doporučuje studentům doktorského studijního programu Pedagogika, ovšem může být i užitečnou pomůckou pro pedagogy či další uživatele, kteří se budou danou problematikou zabírat.

Mgr. René Szotkowski
Katedra technické a informační výchovy,
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 77140
Olomouc, ČR, 585635292
e-mail: reins@seznam.cz

OBSAH A FORMA DISERTAČNÍ PRÁCE

René Szotkowski

Krobotová, M. a Holoušová, D. *Obsah a forma disertační práce*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 38 s. ISBN 80-244-0934-8.

Každý absolvent vysokoškolského studia, který dosáhne magisterského titulu, se může v případě zájmu ucházet o přijetí do tříleté prezenční formy doktorského studijního programu nebo obvykle pětileté kombinované formy doktorského studia, jež je zakončeno vypracováním disertační práce a vykonáním státní doktorské zkoušky. Klíčovým momentem je pro studenta vypracování a obhajoba již zmíněné disertační práce, která by měla prokázat odbornou a vědeckou připravenost pro případnou profesní či vědeckovýzkumnou činnost.

Publikace *Obsah a forma disertační práce*, jejímiž hlavními autorkami jsou doc. PhDr. Milena Krobotová, CSc., a doc. PhDr. Drahomíra Holoušová, CSc., nabízí studentům množství podnětných informací k problematice tvorby a zpracování disertační práce.

Hlavním posláním publikace je, dle autorek, nabídnout určitý „návod“, jak by měli studenti postupovat při psaní disertační práce a jakými zásadami by se měli řídit při shromažďování materiálů i při vlastní práci, aby se vyvarovali případných chyb či nesrovnalostí.

Publikace je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola *Přípravná fáze* se člení do pěti podkapitol a obsahuje informace týkající se volby tématu disertační práce, informace o nutnosti seznámení se s literaturou vztahující se ke zkoumané problematice, dále zahrnuje poznatky o formách zpracování odborného textu, jako jsou např. osnova, výtah, teze, excerpta, poznámky, anotace, resumé, rejstřík, obsah aj. V následujících podkapitolách je uvedena problematika stanovení cíle a hypotéz a stanovení výzkumného vzorku.

Druhá kapitola *Struktura disertační práce* zahrnuje čtrnáct podkapitol. Nalezneme zde stručné informace o členění a struktuře disertační práce. Obsah jednotlivých podkapitol je věnován základním technickým údajům zpracování práce, úpravě titulní strany, prohlášení, poděkování, obsahu, úvodu, vlastní práci, závěru, poznámkovému aparátu, odkazům na citace, použité literatuře a pramenům, přílohám či seznamu zkratk.

Následující kapitola *Obhajoba disertační práce* informuje studenta o formě a obsahu posudku práce a s tím spojené přípravě na obhajobu disertační práce.

Čtvrtá kapitola *Bibliografické citace* je rozdělena do čtyř podkapitol, které se zaměřují na specifikaci prvků používaných při bibliografické citaci, kterými jsou např. autor, korporativní orgány, název, podřízená odpovědnost, vydání, nakladatelské údaje, standardní číslo aj. Dále jsou zde uvedeny příklady různých bibliografických citací, elektronických zdrojů a formy elektronické komunikace.

Pátá kapitola *Autorský zákon* se zabývá obecnými pravidly, které je třeba dodržovat při shromažďování dat vztahujících se k tématu naší disertační práce.

Závěrečná kapitola *Z českého jazyka* je členěna do pěti podkapitol a obsahuje informace o některých slohových postupech, o základních chybách ve stylizaci projevu, o významu některých slov cizího původu a o často používaných slovech a některých vazbách, jimž bychom měli věnovat pozornost.

Recenzovaná publikace je po formální i obsahové stránce přehledně a logicky uspořádaná a zcela jistě plní záměr autorek obeznámit studenty s problematikou psaní disertační práce. Text vhodně doplňují a zpřehledňují četné tabulky a návrhy zpracování jednotlivých stran práce, jako např. titulní strany, prohlášení, poděkování apod. Tento text lze doporučit nejen těm, kteří se chystají zahájit některou z forem doktorského studijního programu, ale zcela jistě stojí za povšimnutí i studentům, kteří budou psát teprve bakalářskou či magisterskou práci.

Mgr. René Szotkowski

Katedra technické a informační výchovy,

PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

HLAS INDIVIDUALITY, PSYCHOSOMATICKÉ POJETÍ HLASOVÉ VÝCHOVY

Petr Špaček

Válková, Vyskočilová: *Hlas individuality, psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha : AMU 2005, 119 s., ISBN 80-7331-034-1.

V dnešní době se velmi často setkáváme s hlasovými problémy a poruchami u všech skupin hlasových profesionálů. A protože do této skupiny patří i pedagogové, jimž čím dál častěji činí nedostatečně disponovaný hlas schopnost ovládnout prostor, považuji za užitečné seznámit širší veřejnost s publikací, která oslovuje studenty herectví DAMU, a dle mého názoru má jistě co říci i studentům pedagogických fakult, hlasovým profesionálům i všem ostatním zájemcům o zpěv a řeč.

Publikace byla vytvořena autorskou dvojicí, doc. Libuší Válkovou a doc. PhDr. Evou Vyskočilovou, CSc., která přednáší na DAMU v Praze na Katedře autorské tvorby a pedagogiky. Doc. Válková pracuje jako vedoucí pedagog hlasové výchovy i jako členka oborové rady, přednášející a školitelka uvedené disciplíny v Ústavu pro výzkum a studium autorského herectví při této katedře. Doc. Vyskočilová na katedře vyučuje povinný předmět Psychologie inteligence a tvořivosti a volitelné předměty Psychologie emocí, Sociální psychologie a Práce se skupinou a ve skupině.

Publikace je složena ze dvou samostatných částí. První z nich je napsána doc. Libuší Válkovou - *Hlas individuality* - a je tvořena 21 kapitolami (63 stran). Druhá část doc. PhDr. Evou Vyskočilovou, CSc. - *Psychosomatické pojetí hlasové výchovy* - obsahuje 15 kapitol (26 stran). Kniha je napsaná co nejstručněji, velmi zřetelně a jasně definuje názory obou autorů na danou problematiku, hojně využívá citací z jiných hodnotných publikací.

Doc. Válková se ve své části zabývá aspekty zmapování současné situace v oboru hlasová výchova, přes vývoj v hlasovém výzkumu, problematiku pěvecké terminologie, vlivu psychiky a emocí na hlas, hlasotvorných anatomických dispozic, až po metodiku vedoucí k rozpoznání hodnot a kvality hlasu i po rozpoznání jeho handicapů či defektů.

Docentka Válková klade hlavní zřetel při tvorbě hlasu na vzájemnou propojenost, vyváženost a koordinační harmonii všech základních hlasových složek -

dechovou, hlasotvornou, artikulační a psychosomatickou. Rovněž mottem celé publikace je snaha zdůrazňovat hlasovým pedagogům jejich poslání - „...stavět hlasový orgán výlučně na základě přírodních zákonitostí v harmonickém spojení s psychickými podněty...“.

Doc. PhDr. Eva Vyskočilová, CSc., se soustřeďuje na problematiku intencionální výchovy k hlasu. Poukazuje a nabádá studenty mj. k pozorování účinků hlasů, zvuků na druhé a schopnost vnímat a rozpoznávat v hlase druhého jeho vnitřní rozpoložení i hlasové nedostatky. Soustřeďuje pozornost na práci s ne zcela uvědomělými reakcemi studentů. Rovněž se zabývá ve své publikaci vztahem příčin a důsledků, vztahem cíle a prostředků.

Doc. PhDr. Vyskočilová, CSc., pro názorné doplnění a vyložení konkrétní problematiky hojně využívá příkladů reflexe studentů na výuku hlasové výchovy na KATaP DAMU.

Obě autorky se snaží poukázat a navodit obecná pravidla studentům, která jim pomohou najít svůj vlastní hlas. K tomuto účelu je nutné, aby studenti dozráli na takovou úroveň hlasové vnímavosti, aby byli schopni svůj hlas rozpoznat mezi jinými, jenž také produkují.

Z těchto výše uvedených důvodů považují tuto publikaci za podařenou a velmi ji doporučují všem studentům zpěvu, všem budoucím i stávajícím hlasovým profesionálům, zvláště všem zájemcům o získání svého vlastního hlasu - „Hlasu individuality“.

KULTURNÍ VZORCE

Jaroslav Špelda

Benedict(ová), Ruth. *Kulturní vzorce*. Přel. Fialová, Jitka 1. vyd. Praha : Argo, 1999, 223 s. Capricorn Sv. 1, Přel. z: *Patterns of culture* ISBN 80-7203-212-7.

K nejprodávanějším knihám v USA z oblasti kulturní a sociální antropologie na počátku minulého století patřila bezesporu i známá publikace americké kulturní antropoložky Ruth Benedictové *Kulturní vzorce*. V České republice tuto poprvé vydalo pražské nakladatelství Argo jako první svazek nové edice Capricorn v roce 1999.

Ruth Benedictová jako horlivý pokračovatel Boasovy kulturní antropologické školy, která byla založena na studiu lidského chování a kulturních projevů, ve své knize předkládá systematicky portréty tří velmi rozdílných kmenových kultur, a to částečně na základě vlastních poznatků získaných pečlivým podrobným rozbořením a studiem života severoamerických indiánů, dále na základě terénních výzkumů, na nichž se podíleli i jiní badatelé, jako například R. Bunzelová (Apollinský typ kultury – kmen Zuniů – z oblasti Nové Mexiko – umírněnost, sebeovládání), Reo Franklin Fortune (kmen Dobuanů – z oblasti Nové Guineje – nenávisť, intriky a podezírání) a Frans Boas (Dionýský typ kultury – kmen Kwakiutlů – Vancouver – prestiž).

Knihy má neoficiálně několik částí, je nejen popisným sdělením autorky o způsobu života vybraných skupin indiánů, ale také souhrnem autorčiných názorů na kulturu obecně, na problematiku výzkumů v kulturní antropologii a na jejich význam v životě, a proto svým obsahem velmi významně doplňuje odborné publikace a učební texty z oblasti kulturní a sociální antropologie.

Naprosto logicky můžeme dnes říci, že možná v době, která uplynula, se mohlo leccos na způsobu života severoamerických indiánů změnit, neboť 72 let je období jedné celé lidské generace, přesto si však kniha uchovává své kouzlo i výpovědní hodnotu, protože styl, s jakým je napsána, vpravdě řečeno jako by korespondoval s proslulou fyzickou, ale i psychickou krásou spisovatelky.

Tato nepřilíš rozsáhlá práce dokáže oslovit a přitáhnout nejen odborníky z oboru, ale i čtenáře z řad široké veřejnosti, přestože je prosta ilustračních kreseb či fotografií, protože je autorkou psána od samého začátku zcela sugestivně, obdobně jako i její další publikace „Chrysanéma a meč“.

Toto potvrzuje i skutečnost, že první vydání z roku 1999 si pro velký zájem čtenářů vyžádalo dotisk v roce 2003, který taktéž velmi rychle mizí z distribuční sítě knihkupců, o což se nemalou měrou zasloužil i profesionální překlad Jitky Fialové.

Publikace přispívá i nadále k rozvoji moderní kulturní antropologie a neměla by chybět v seznamu přečtených knih.

Jaroslav Špelda

Katedra antropologie a zdravotní PedF UP Olomouc

OSTATNÍ

VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY A SPOLEČENSKÉ VĚDY

Zdeněk Novotný

Pověstná a obávaná třináctka v pořadí letošního ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd se nikterak neprojevila a znamenala jen další potvrzení životnosti a úspěšnosti už docela dlouhé tradice, na jejímž počátku byla myšlenka prof. F. Mezihoráka, někdejšího prorektora UP a děkana PdF UP, nynějšího vedoucího Katedry společenských věd PdF UP, který za pořadatele pozdravil a přivítal její účastníky na slavnostním zahájení v pondělí 21. srpna 2006. Současně ocenil neutuchající úsilí a elán hlavní organizátorky PaedDr. M. Hrachovcové, jakož i pomoc jejích spolupracovníků Mgr. A. Staňka, Mgr. M. Dopity, Ph.D., P. Liendlové a Mgr. P. Krákory, kteří tuto významnou a velice prospěšnou akci uspořádali ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Informační kanceláří Rady Evropy, Velvyslanectvím Spojených států amerických a Olomouckým centrem otevřeného vzdělávání. Za velvyslanectví USA v Praze se oficiálního zahájení zúčastnila Mgr. J. Vildová, za vedení UP prorektor doc. PhDr. M. Chráska, Ph.D., a za PdF UP k účastníkům promluvila její proděkanka doc. Mgr. K. Vitásková, Ph.D.

Vděčná vzpomínka byla věnována dvěma loni zesnulým neobyčejně oblíbeným a váženým lektorům minulých letních škol prof. J. Peškové z UK v Praze a Mgr. V. Sekytovi z Úřadu vlády ČR. Osobnost a životní dráhu první z nich zhodnotila ve svém krátkém, ale velmi působivém projevu PhDr. V. Jirásková, Ph.D., z UK, druhého lektora a některé jeho myšlenky připomněla PhDr. R. Köttnerová z Krajského úřadu Olomouckého kraje.

Faktickým začátkem letní školy byla již nedělní exkurze Historická Olomouc s prohlídkou nedávno otevřeného Arcidiecézního muzea a procházkou historickým jádrem města s výkladem PaedDr. M. Hrachovcové a Mgr. K. Glacové. I letošní posluchači letní školy, mezi nimiž byli nejen učitelé základních a středních škol, ale také vysokoškolští pedagogové a inspektoři České školní inspekce z celé ČR, naplnili celkovou kapacitu míst – a potěšitelné bylo zejména to, že každoročně mezi nimi přibývají čerství absolventi PdF UP, kteří se tak alespoň na pár dnů vracejí do své akademické obce.

Úkolem 23 lektorů, vesměs špičkových odborníků ve svém oboru, bylo tentokrát seznámit účastníky s aktuálními problémy a novými poznatky, které by bylo možno uplatnit při tvorbě školních vzdělávacích programů. Ty nahrazují dřívější osnovy a pro každou jednotlivou školu představují konkretizaci tzv. rámcového vzdělávacího programu (RVP). Projevila se tak návaznost na loňskou letní školu, která se právě RVP zabývala. A také letos bylo skutečně čím zaujmout: známý sociolog prof. J. Keller poukázal v úvodní přednášce na znepokojivé až alarmující tendence současné globalizující se společnosti, v níž se také stále více projevuje multikulturalita. Téma přednášky prof. F. Ochrany se zabývalo veřejnými financemi a vztahy k EU. S velkým zaujetím posluchačů se setkala vystoupení Bc. L. Poláčkové, která se zabývala problémy vzájemného soužití s Romy na Ostravsku. O nových náboženských hnutích a buddhismu hovořili ve svých přednáškách doc. D. Lužný a doc. L. Bělka. Roli náboženství ve Spojených státech amerických objasnila naše prestižní politoložka prof. V. Dvořáková; spolu s publicistou Ing. V. Žákem také analyzovali naši politickou situaci po nedávných volbách a v diskusi odpovídali na dotazy. Ve skupinách podle specifiky stupňů a typů škol. V odpoledním bloku seminářů se učitelé ZŠ, G a odborných škol seznamovali se zkušenostmi pilotních škol z tvorby školních vzdělávacích programů pod vedením PaedDr. M. Hrachovcové, Mgr. J. Zouhara a PhDr. M. Bezchlebové. Vhodným doplněním předchozích témat byl film Škola demokracie režiséra T. Škrdlanta, který se pak s Mgr. J. Vašátkovou, Ph.D., a Mgr. J. Kašovou zúčastnil následné panelové diskuse k otázkám hodnocení žáka nejen ve výchově k občanství.

S velkým očekáváním se setkala vystoupení PhDr. V. Jiráskové, Ph.D., z PdF UK, PhDr. M. Profanta z MŠMT a PhDr. M. Bezchlebové z NÚOV k připravovaným státním maturitám. Praktickou stránkou výchovy k občanství se učitelé zabývali ve workshopech, které lektori zaměřili podle aktuálních potřeb a své odbornosti: Dr. M. Mičienka, Mgr. O. Kopa a Mgr. A. Staněk na význam hromadných sdělovacích prostředků ve výchově, Mgr. J. Zouhar na učební procesy a kompetence žáků, Mgr. M. Zajicová k osobnostní a sociální výchově, Mgr. J. Dolejšová k prevenci násilí na dětech. Večer měli účastníci možnost zhlédnout film režiséra M. Mináče Síla lidskosti. O možnostech využití filmu ve školách hovořil Z. Tulis.

Kvalitě a hodnocení ve školství byla věnována přednáška prof. K. Rýdla z posledního dne, čtvrtek 24. srpna 2006, kdy se letní škola vrátila k tematice, kterou v pondělí začala, a to přednáškou Dr. O. Bureše o konfliktech soudobého světa a přednáškou našeho předního sociologa prof. M. Petruska o národnostní identitě v globalizovaném světě.

Z tváří a úsměvů účastníků v průběhu závěrečného předávání osvědčení a při loučení bylo zřejmé, že se už těší na opětovné setkání této již poměrně velké rodiny zase koncem prázdnin příštího roku.

Doc. Zdeněk Novotný
Katedra společenských věd PdF UP

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2006, 4. 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 2006

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 007
e-mail: lucie.madrova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://epedagog.upol.cz>

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