

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

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.
Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předseda redakční rady: doc. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.

Oponenti: Mgr. Monika Müllerová
doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
Mgr. Blanka Rozehnalová, Ph.D.
prof. PhDr. Václav Kovářiček, CSc.
RNDr. Zbyněk Kubiček, CSc.
Mgr. Jitka Soubustová, Ph.D.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

Obsah

ČLÁNKY	5
Medzipredmetové hry v prírodovedných predmetoch na základnej škole..... 7 Ján Štubňa, Lubica Lukianenko, Viera Belková, Milan Gnoth, Lucia Vreštiaková	
Subjektívni dôležitost jako faktor ovlivňující hodnocení životních situací 18 Irena Plevová, Eva Urbanovská	
Poezie Dálného východu a studenti aneb K měření čtenářské recepce statistickými metodami..... 34 Jaroslav Vala	
Impulsy Jaroslava Foglara pro současné (zážitkové) pedagogy..... 47 Ivo Jirásek	
Porozumění obsahu ve výuce technických a odborných předmětů 63 Jitka Plischke, Jiří Kropáč	
Kolisavý rod substantív v němčině 80 Jarmila Dubová	
RECENZE	87
Živá abeceda – učebnice pro základní školy..... 89 Martina Fasnerová	
Global Issues 91 Nora Gill	
Materiály k sexuálnej výchove pre prácu s ľuďmi s mentálnym postihnutím 94 Petra Jurkovičová	

Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.....	96
Jana Knápková	
Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou.....	98
Veronika Kržinová	
Ochrana dětí v každodenní práci školy	100
Pavla Macháčková	
Sociálně-právní ochrana dětí	102
Pavla Macháčková	
Nová a nově jiná učebnice francouzštiny	104
Zdeňka Podlipská	
Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.....	108
Vlasta Řeřichová	
Dech a hlas. <i>Návod k dobré mluvě</i>	110
Nikola Šedinová Slabáková	
Eukleidovo okno. <i>Příběh geometrie od rovnoběžek k hyperprostoru</i>	112
Anna Šlégrová	
Ošetřovatelství pro zdravotnické asistenty - I	114
Jaroslav Špelda	

ČLÁNKY

MEDZIPREDMETOVÉ HRY V PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOCH NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Ján Štubňa¹, Ľubica Lukianenko¹, Viera Belková²,
Milan Gnoth², Lucia Vreštiaková³

¹*Geologický ústav, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Mlynská dolina, 842 15 Bratislava, Slovensko*

²*Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Mlynská dolina, 842 15 Bratislava, Slovensko*

³*Katedra aplikovanej a environmentálnej geofyziky, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Mlynská dolina, 842 15 Bratislava, Slovensko*

Anotácia

V článku prinášame návrhy medzipredmetových didaktických hier vo vyučovaní prírodovedných predmetov na základnej škole. Poukazujeme na skutočnosť, že vyučovanie týchto predmetov obsahuje veľa spoločných poznatkov, ktoré sa navzájom dopĺňajú a umožňujú komplexnejšie pochopenie učiva. Ak žiak vidí súvislosti medzi jednotlivými predmetmi, vyučovanie pre neho môže byť zaujímavejšie a zrozumiteľnejšie.

Kľúčové slová

Medzipredmetové vzťahy, didaktická hra, prírodovedné predmety, neživá príroda.

Abstract

Intersubject games in Geoscience at Primary school

In this paper there are presented proposals of intersubject educational games for education of geoscience at the primary school. It is pointed out that the education of these subjects can not run separately. There are topics in all subjects which fluently diffuse. When pupils see a relation between subjects, education can be more interesting and understandable.

Key words

Intersubject Relations, Educational Game, Natural Science, Geoscience.

Úvod

Každý učiteľ sa snaží, aby práve jeho predmet bol pre žiaka najzaujímavejší, aby ho žiaci čo najlepšie zvládli a získali tak vedomosti, na ktorých môžu naďalej stavať.

Splnenie tohto cieľa možno dosiahnuť aj tradičnými metódami, akými sú napríklad výklad, práca s učebnicou, ktoré nepredstavujú niečo úplne zastaralé a prekonané, ale sú skôr zásobou osvedčených postupov, do ktorých sa postupne včleňujú i progresívne riešenia a inovácie (Maňák, Švec, 2003). Najvhodnejším prostriedkom sú vyučovacie metódy, ktoré vzbudia u žiakov záujem o školu a samotný vyučovací proces (Štubňa a kol., 2007). Medzi takéto prostriedky patria aktivizujúce metódy, ktoré navodzujú intelektuálnu a kognitívnu aktivitu a žiak si aktívne osvojuje učivo, ktoré mu sprostredkúva učiteľ. Ešte hodnotnejšie je, ak žiak sám alebo so spolužiakmi rieši úlohy, alebo problémy a získava tak nové vedomosti. K takýmto metódam patria aj didaktické hry (Petlák, 2004). V súčasnosti mnohé inovačné trendy vo vyučovacom procese zdôrazňujú význam didaktickej hry ako vyučovacej metódy (Skalková, 2007). Didaktické hry sú významnou metódou aktívneho pôsobenia učiteľa na žiaka a osvojovania si poznatkov (Gnoth a kol., 2007). Podľa zistení viacerých autorov (Lepper, Cordova, 1992, Randel a kol., 1992, Štubňa, Gnoth, 2007) žiaci lepšie chápu súvislosti a viac sa naučia, ak je vyučovanie obohatené o didaktické hry.

Význam hry v medzipredmetových vzťahoch

Aby žiak pochopil v plnej miere náplň jedného predmetu, musí využiť poznatky aj z iných, väčšinou obsahovo príbuzných predmetov.

Využívanie didaktických hier má význam aj pre medzipredmetové a medzioborové vedné disciplíny (Randel a kol., 1992). Ako príklad uvádzame problematiku ekológie v prírodopise, ktorá sa vyučuje až v poslednom, 9. ročníku, kedy už žiaci majú poznatky z botaniky, zoológie, mikrobiológie a pod. Hru **Kolotoč** predstavujeme ako konkrétny príklad medzioborovej hry, ktorá je navrhnutá pre tematický celok Základy ekológie. Podstatou hry je, aby si žiaci osvojili nové pojmy ako producent, konzument, reducent a význam týchto organizmov

v prírode. Hra vychádza zo vzťahov, ktoré už žiaci poznajú. Vedia, že rastliny potrebujú pre fotosyntézu slnečnú energiu – rastliny sú potravou bylinožravcov – tí sa následne stávajú potravou predátorov – zvyšky všetkých organizmov z potravinového reťazca rozkladajú mikroorganizmy a uvoľňuje sa energia.

Ale až na konci hry si všetci žiaci uvedomia, že ide o neustále sa opakujúci cyklus (Štubňa a kol., 2007).

Medzipredmetové vzťahy v prírodovedných predmetoch

V tejto časti článku sa zameriavame predovšetkým na prepojenosť prírodopisu, zemepisu, chémie a fyziky.

Spoločné témy prírodopisu a zemepisu môžeme nájsť napríklad v tematických celkoch Planéta Zem, Zem ako na dlani a Príroda Zeme, konkrétne v témach Zem vo vesmíre, Cesta do stredu Zeme; Zemetrasenia a sopky, Ako sa mení povrch Zeme, Voda na Zemi alebo v témach Krajina, Ťažba nerastných surovín a životné prostredie, Priemysel a životné prostredie a Vplyv energetiky na životné prostredie.

Prelínanie týchto dvoch predmetov treba vo všeobecnosti hľadať v témach, kde dominuje geomorfológia, napr. v témach, v ktorých sa preberá činnosť riek, jazier a morí ale aj problematika pôd. Práve poznanie geologických procesov napomáha žiakom porozumieť zemepisu (Hubbard, 1951). Ďalšie spojitosti môžeme nájsť aj v iných oblastiach zemepisu, napríklad v regionálnom zemepise, pri spoznávaní jaskýň, kaňonov, tiesňav a rôznych iných prírodných fenoménov, ktoré vznikli geologickými procesmi. Nutnosť prepojenia týchto dvoch predmetov je zakomponovaná i v osnovách oboch predmetov. V osnovách zemepisu sa uvádza: „Obsah vyučovania zemepisu je prepojený aj s predmetmi prírodopis, občianska výchova, matematika, fyzika, dejepis, v menšej miere aj s ostatnými predmetmi. Je treba, aby učiteľ poznal aj obsah ostatných predmetov, v tých častiach učiva, ktoré súvisia so zemepisom“ (Nogová, 1997, s. 19). V osnovách prírodopisu sa píše „V štruktúre učiva sa prihliada na medzipredmetové vzťahy so zemepisom, fyzikou, chémiou a občianskou výchovou a v primeranej miere na obsah učebných osnov environmentálnej a sexuálnej výchovy“ (Uhereková, 1997, s. 3.).

Obsah prírodopisu je prepojený aj s fyzikou a chémiou. Vo fyzike v 6. ročníku sa žiaci v kapitole Gravitačná sila naučia, že okolo Zeme je gravitačné pole a na každé teleso, ktoré sa nachádza v gravitačnom poli Zeme pôsobí zvislo nadol gravitačná sila. V Prírodopise 8, v učive Geologická činnosť zemskej pri-

ťažlivosti, sa dozvedia o procesoch, ktoré sú výsledkom gravitačného pôsobenia Zeme, napríklad zliezanie, vznik zosuvov, úsypových kužeľov a lavín. V tematickom celku Vlastnosti látok, Stavba látok sa naučia, že pevné kryštalické látky vznikajú odparením roztoku, stuhnutím kvapaliny, alebo jej pary. Dozvedia sa, že pri kryštalizácii látky vznikajú buď jednotlivé veľké kryštály, alebo veľa drobných kryštálikov, ktoré sa niekedy v telese zoskupujú aj nepravidelne. Tento tematický celok odpovie aj na otázku, prečo majú kryštály kuchynskej soli stály tvar. Tieto vedomosti využijú v prírodopise v 8. ročníku v kapitolách Minerály a ich vzhľad a Vlastnosti minerálov.

V chémii pre 8. ročník v kapitole Vlastnosti a použitie solí je v tabuľke stručná charakteristika a použitie vybraných solí (kamennej soli, galenitu, rumelky, vápenca, aragonitu, mramoru a sádrovca). Táto téma úzko súvisí s učivom, ktoré sa preberá v Prírodopise pre 8. ročník v kapitolách Rudné minerály, Premenené horniny, Organogénne usadené horniny a Chemické usadené horniny. V týchto kapitolách sa žiaci dozvedajú o spôsobe vzniku týchto minerálov v prírodnom prostredí, o miestach výskytu ako aj o ich využití.

Návrh medzipredmetových didaktických hier v prírodovedných predmetoch

Vzhľadom na vzájomnú prepojenosť obsahu učiva prírodopisu s inými prírodovednými predmetmi je potrebné, aby učiteľ prírodopisu poznal v primeranej miere obsah a orientáciu príslušného učiva v učebných osnovách iných prírodovedných predmetov, s cieľom efektívne využiť poznatky žiakov z týchto predmetov, aby sa predišlo duplicitě a zabezpečila sa plynulá medzipredmetová väzba (Uhereková, 1997). V navrhnutých medzipredmetových didaktických hrách sme sa opierali o viaceré práce zahraničných a domácich autorov (Klein, Freitag 1991, Randel a kol., 1992, Lepper, Cordova, 1992, Štubňa, Gnoth, 2007), ktoré sa venujú výskumu v oblasti využívania didaktických hier vo vyučovacom procese. Výsledky výskumov poukázali na zvýšenie motivácie a záujmu o daný predmet, ale aj na zlepšenie učebných výsledkov.

Názov: Cesta zo stredu Zeme

Zaradenie: Prírodopis 8 – Stavba Zeme

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: kartičky so slovnými spojeniami (železo, nikel; magnet; vysoká hustota; kyslík, kremík, horčík; presun teplých hmôt; pokles studených hmôt; vonkajší a vnútorný; žulová vrstva; čadičová vrstva; usadené horniny; pevninská;

oceánska; hrúbka 7–40 km; hĺbka 40–2900 km; 2900–6400 km; pevná; pevná s roztavenými časťami; veľká časť roztavená; litosféra)

Postup: Učiteľ rozdelí žiakov na skupinky (napr. štvorice) a každej rozdá sadu kartičiek. Úlohou žiakov v skupinkách je zoradiť kartičky do troch kategórií podľa slov, ktoré charakterizujú jednotlivé časti Zeme (zemské jadro, zemský plášť, zemskú kôru). Žiaci najprv vyberajú kartičky so slovami, ktoré charakterizujú zemské jadro a ukladajú ich do kruhu. Potom hľadajú slová, ktoré charakterizujú zemský plášť a kartičky ukladajú do kruhu okolo kartičiek, ktoré charakterizujú jadro. Nakoniec ukladajú kartičky, ktoré charakterizujú zemský plášť. Učiteľ skontroluje prácu každej skupinky a vyhodnotí hru.

Komentár pre učiteľa: Ak sa učiteľ rozhodne pre využitie magnetickej tabule, môže hneď skontrolovať správne pridelenie kartičiek.

Medzipredmetové vzťahy: Hra prepája informácie, ktoré žiaci získali v Zemepise 5 a Prírodopise 8. V 5. ročníku v učive Kamenný obal Zeme sa žiaci naučili stavbu zemského telesa. Učivo Prírodopisu 8 toto učivo opakuje a pridáva podrobnejšie informácie o stavbe jednotlivých obalov Zeme.

Názov: Mladý Sherlock Holmes

Zaradenie: Prírodopis 8 – Organogénne usadené horniny

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: Školský zemepisný atlas sveta

Postup: Učiteľ rozdelí žiakov na skupinky (napr. štvorice) a postupne v krátkych časových intervaloch prečíta indicie, na základe ktorých si každá skupinka zapíše o akú horninu ide. Nakoniec učiteľ opakovane prečíta indicie a vybraná skupinka odpovie a súčasne odôvodní svoju odpoveď.

Indície s kľúčom:

Močiar, Nováky, strom, treťohory (hnedé uhlie)

Milióny rokov, výška desiatky metrov, Ostrava, praslička, papraď, prvohory (čierne uhlie)

Bez prístupu vzduchu, Chémia, Gbely, planktón, baktérie, tekutina (ropa)

Rastlina, záhradkárstvo, Orava, pod vodou, dnes (rašelina)

Komentár pre učiteľa: Učiteľ môže hru rozšíriť o najznámejšie ložiská sveta, ktoré budú žiaci hľadať v zemepisnom atlase. V závere možno diskutovať aj o vplyve ťažby na životné prostredie.

Medzipredmetové vzťahy: Hra spája informácie zo Zemepisu 5, 6 a 7 a Prírodopisu 8. V zemepise v rámci hospodárstva sa žiaci naučili významné nerastné suroviny jednotlivých štátov a oblastí sveta a spoznali aj negatívny dopad ich

ťažby na okolitú krajinu. V Prírodopise 8 sa bližšie dozvedia o vzniku, jednotlivých surovín.

Názov: Krása podzemného sveta

Zaradenie: Prírodopis 8 – Krasové procesy

Využitie: Hru možno využiť pri vysvetľovaní, ale aj na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: Školský zemepisný atlas sveta

Postup: Učiteľ rozdelí žiakov na dve skupiny. Úlohou prvej skupiny žiakov je zadať názov sprístupnenej jaskyne. Druhá skupina uvedie aspoň jeden typ výzdoby v danej jaskyni. Skupiny sa striedajú a učiteľ kontroluje a usmerňuje odpovede. Keďže jaskynných výzdob je menej ako jaskýň je prirodzené, že odpovede ohľadom výzdoby sa budú opakovať.

Komentár pre učiteľa: Učiteľ môže hru rozšíriť o jaskynné systémy vo svete, ktoré budú žiaci hľadať v zemepisnom atlase.

Medzipredmetové vzťahy: Hra využíva vedomosti žiakov zo Zemepisu 5 a 8, kde sa žiaci v rámci učiva Voda na Zemi dozvedeli o jaskynných systémoch, ich vzniku a sprístupnených jaskyniach na Slovensku. V Prírodopise 8 spoznajú typy jaskýň a minerálnu charakteristiku výzdob.

Názov: Sopka

Zaradenie: Zemepis 5 – Zemetrasenia a sopky, Prírodopis 8 – Sopečná činnosť

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: Školský zemepisný atlas sveta

Postup: Žiaci postupne na tabuľu kreslia jednotlivé časti sopky v poradí v ktorom ich zadáva učiteľ (magmatický krb, sopečný kužeľ, kráter, lávový prúd). Vytvorenú sopku pomenujú podľa niektorej existujúcej sopky, ktorú nájdu na mape a uvedú, v ktorom štáte a na ktorom kontinente sa nachádza.

Medzipredmetové vzťahy: Hra prepája informácie z 5. ročníka z učiva Zemetrasenia a sopky a z 5.-7. ročníka, kde sa žiaci v rámci sveta dozvedeli o miestach sopečnej činnosti. V Prírodopise 8 sa bližšie dozvedia o ďalších sopečných formách, o horninách ktoré vznikajú sopečnou činnosťou, ale spoznajú aj sprievodné javy sopečnej činnosti.

Názov: Na zdravie!

Zaradenie: Zemepis 8 – Vodstvo, Prírodopis 8 – Podzemná voda

Využitie: Hru je možné využiť pri vysvetľovaní učiva alebo na opakovanie vedomostí.

Postup: Učiteľ rozdá žiakom kartičky s názvami obcí a na tabuľu nakreslí tri stĺpce s heslami termálne kúpalisko, kúpele a plniarne minerálnych vôd. Úlohou žiakov je postupne prideliť jednotlivé obce k stĺpcom. Učiteľ kontroluje správnosť odpovedí.

Kúpele: Smrdáky, Piešťany, Trenčianske Teplice, Nimnica, Rajecké Teplice, Lúčky, Bojnice, Sliach, Kováčová, Sklené Teplice, Brusno, Bardejov, Vyšné Ružbachy, Dudince, Korytnica

Kúpaliská: Podhájska, Kováčová, Vyhne, Patince, Štúrovo, Bešeňová, Bojnice, Sobrance, Šarišský Štiavnik, Gánovce

Minerálne vody: Santovka, Budiš, Martin-Fatra, Socovce-Kláštorná, Lipovce-Salvátor, Cígeľka, Korytnica, Slatina, Čerín

Komentár pre učiteľa: Učiteľ môže hru rozšíriť aj o zahraničné termálne kúpaliská, kúpele a plniarne minerálnych vôd.

Medzipredmetové vzťahy: V hre sa prepájajú informácie zo zemepisu a prírodopisu, ktoré žiaci získajú v 8. ročníku. V zemepise sa dozvedia o výskyte prameňov a kúpeľov na Slovensku. V prírodopise sa dozvedia o vzniku minerálnych vôd.

Názov: Vznik a zánik

Zaradenie: Prírodopis 8 – Vznik a zánik zemskej kôry a jej zmeny

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: kartičky s názvami (nadvíhovanie, praskanie, rift, vzd'alo vanie, čadičová láva, more, oceán, oceánsky chrbát, približovanie, podsúvanie, ostrovny oblúk, Školský zemepisný atlas sveta)

Postup: Učiteľ rozdelí žiakov do skupín (napríklad dvojíc). Úlohou žiakov je pokladať slová na kartičkách do poradia od vzniku až po zánik zemskej kôry. Po splnení úlohy učiteľ vyvoláva žiakov a pri ich odpovediach dbá na dodržiavanie logického sledu javov od vzniku až po zánik zemskej kôry.

Komentár pre učiteľa: Učiteľ môže rozšíriť hru o vyhľadávanie lokalít súvisiacej zo vznikom a zánikom zemskej kôry, ako napríklad rift, oceánsky chrbát a ostrovny oblúk.

Medzipredmetové vzťahy: Hra prepája informácie zo Zemepisu 5, kde sa žiaci dozvedeli o formách morského dna s informáciami z Prírodopisu 8, kde sa dozvedia o ďalších formách, príčinách ich vzniku a o procesoch, ktoré s nimi súvisia.

Názov: Geopiškvorcky Slovensko

Zaradenie: Prírodopis 8 - Vnútorne geologické procesy

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: Školský zemepisný atlas sveta

Postup: Učiteľ nakreslí na tabuľu hracie pole s rozmermi 3 × 3 políčka, vpiše doň názvy tém (obr. 1) a triedu rozdelí na dve skupiny. Prvá skupina vyberie políčko a odpovie na otázku, ktorá sa pod ním skrýva. Za správnu odpoveď získa políčko. Úlohou žiakov je získať tri políčka vodorovne, zvislo alebo diagonálne. V prípade, že skupina nepozná správnu odpoveď, šancu odpovedať dostáva druhá skupina. Ak ani jedna skupina nevie správne odpovedať, odpovedá učiteľ a dané políčko nezíska nikto. V prípade remízy vyhráva skupina s väčším počtom polí.

Otázky a kľúč s odpoveďami: 1. V ktorých pohoriach na Slovensku sa často vyskytuje žula? (Malá Fatra, Tatry), 2. Ako sa volá naša najvyššia sopka? (Poplana), 3. Ktoré mesto malo prezývku „zlatá“? (Kremnica), 4. Ktoré mesto malo prezývku „strieborná“? (Banská Štiavnica), 5. Ktoré mesto malo prezývku „medená“? (Banská Bystrica), 6. Z akej horniny je Szabova skala pri Hliníku nad Hronom? (ryolit), 7. Ako sa volá najkvalitnejšia železná ruda, ktorá sa vyskytuje napríklad pri Tisovci? (magnetit), 8. Z ktorej horniny sa robia sochy a ťažila sa napríklad v Tuhári? (mramor), 9. Vymenuj tri rudné minerály, ktoré môžeš nájsť v Banskej Štiavnici. (chalkopyrit, pyrit, galenit, zlato, striebro,...).

Komentár pre učiteľa: Učiteľ môže rozšíriť hru o vyhľadanie uvedených zemepisných názvov v atlase.

Medzipredmetové vzťahy: V hre sa prepájajú informácie zo zemepisu, ktoré spájajú lokality s príslušným procesom.

Obr. 1 Hracie pole pre hru Geopiškvorcky Slovensko

Slovensko otázka č. 1	Slovensko otázka č. 2	Slovensko otázka č. 3
Slovensko otázka č. 4	Slovensko otázka č. 5	Slovensko otázka č. 6
Slovensko otázka č. 7	Slovensko otázka č. 8	Slovensko otázka č. 9

Názov: **Reťaz**

Zaradenie: Zemepis 8

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí.

Pomôcky: Školský zemepisný atlas sveta

Postup: Učiteľ napíše na tabuľu jedno slovo, na ktoré nadviaže žiak takým slovom resp. slovným spojením, aby sa zachovala určitá súvislosť s predchádzajúcim slovom. Všetci žiaci sa postupne striedajú. Takto vznikne reťaz asociovaných slov. Kvôli prehľadnosti a možnosti opakovania je dobré dané slová zaznamenávať na viditeľné miesto, napríklad na tabuľu.

Napr. ľadovec – morény – Tatry – turistika – cestovný ruch – jaskyňa – ...

Komentár pre učiteľa: Učiteľ môže rozšíriť hru napríklad o vyhľadanie žiakmi uvedených zemepisných názvov, geomorfologických foriem v atlase.

Medzipredmetové vzťahy: Súvisle sa v prelínajú informácie z celého zemepisu a prírodopisu v 8. ročníku.

Názov: **Trojplexo**

Zaradenie: Prírodopis 8 – Polročné opakovanie

Pomôcky: vzorky minerálov zo školskej zbierky

Využitie: Hru je možné využiť na zopakovanie vedomostí z prírodopisu a chémie.

Postup: Podstata hry je rovnaká, ako pri klasickom pexese. Učiteľ rozdelí žiakov na skupiny (napríklad dvojice) a každej skupine rozdá tri sady kartičiek (názvy minerálov, ich vzorce, fyzikálne vlastnosti), podľa obrázka (obr. 2). Žiaci kartičky poriadne premiešajú a a poukladajú do obdĺžnika 6×4 tak, aby text bol obrátený textovou stranou k stolu. Hráč, ktorý začína, obracia 3 kartičky. Ak spolu súvisia, všetky vyberie a pokračuje. Ak sa mu znovu nepodari nájsť 3 spolu súvisiace kartičky, pokračuje súper. Snahou hráčov počas hry je zapamätať si text a polohu všetkých obrátených kartičiek, ktoré zostali v hre, aby ich mohli využiť v nasledujúcich ťahoch. V ďalších kolách hry hráči postupne získavajú prehľad o umiestení kartičiek v obdĺžniku a je pre nich stále jednoduchšie získať hľadanú trojicu. Najväčší spád a napätie získava hra ku koncu, kedy každý z hráčov už takmer presne pozná umiestenie zostávajúcich trojíc a iba čaká na chybu súpera, aby sám mohol zostaviť maximálny počet trojíc. Počet trojíc = počet bodov. Po skončení hry učiteľ spolu zo žiakmi prečítajú správne trojice. *Komentár pre učiteľa:* Po uvedení správnej trojice, žiak celej triede ukáže minerál, ktorý má dané chemické a fyzikálne vlastnosti.

Medzipredmetové vzťahy: Hra prepája informácie z polročných poznatkov z chémie a prírodopisu v 8. ročníku. Do chémie prináša názvy zlúčenín vo forme, v akej sa vyskytujú v prírode a v prírodopise umožňuje žiakom pochopiť význam minerálov z hľadiska ich prvkového zloženia a využitia pre náš každodenný život.

Obr. 2 Hracie kartičky pre hru Trojplexeso

síra ₁	S ₁	žltá farba ₁
pyrit ₂	FeS ₂ ₂	bledožltá farba, kovový lesk ₂
galenit ₃	PbS ₃	olovenosivá farba, kovový lesk ₃
kamenná soľ ₄	NaCl ₄	biela farba, sklený lesk ₄
kremeň ₅	SiO ₂ ₅	biela, fialová, ružová, hnedá, žltá farba, rýpe do skla ₅
magnetit ₆	FeO.Fe ₂ O ₃ ₆	čierna farba, magnetický ₆
kalcit ₇	CaCO ₃ ₇	s 5% HCl šumí ₇
sadrovec ₈	CaSO ₄ .2H ₂ O ₈	tvrdosť 2 ₈

Záver

V článku sme priniesli návrhy didaktických hier vo vyučovaní prírodovedných predmetov so zreteľom na neživú prírodu na základnej škole. Aj keď využívanie medzipredmetových vzťahov sa zdôrazňuje i v učebných osnovách jednotlivých prírodovedných predmetov, učiteľom sa veľakrát nedarí zakomponovať dané súvislosti do vyučovacieho procesu. Jednu z možných príčin vidíme v tom, že detailne nepoznajú obsah ostatných predmetov, ktoré neučia. V snahe pomôcť učiteľom sme predstavili didaktické hry zamerané na prepojenie poznatkov z prírodovedných predmetov. Pomocou hry si žiaci oveľa ľahšie osvoja nielen nové poznatky, ale uvedomia si aj prepojenosť týchto predmetov, ktoré majú k sebe oveľa bližšie, ako si veľakrát myslíme.

Literatúra

1. GNOTH, M. – ŠTUBŇA, J. – BELKOVÁ, V.: Aplikácia didaktických hier vo vyučovaní prírodopisu na základnej škole. In *Zborník Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. Bratislava: ŠEVT a. s., 2007. s. 171–174. ISBN 978-80-88707-90-5.

2. HUBBARD, G. D.: The Geographer's Educational Neighbors. *The Journal of Higher Education*, 1951, Vol. 22, No. 5, pp. 253-257+285.
3. KLEIN, J. D., FREITAG, E.: Enhancing motivation using an instructional game. *Journal of Instructional Psychology*, 1991, Vol. 18, No. 2, pp. 111-117, ISSN 0094-1956.
4. LEPPER, M. R. - CORDOVA, D. I.: A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 1992, Vol. 16, No 3, pp.187-208, ISSN 0146-7239.
5. MAŇÁK, J. - ŠVEC, V.: 2003. *Výukové metódy*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
6. NOGOVÁ M.: *Učebné osnovy Zemepisu pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava: ŠPÚ, 1997. 19 s.
7. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004, 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
8. RANDEL, J. M. - MORRIS, B. A. - WETZEL, C. D. - WHITEHILL, B. V.: The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation and Gaming*, 1992, Vol. 23, No. 3, pp. 261-276.
9. SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
10. ŠTUBŇA, J. - GNOTH, M.: Využitie pedagogického experimentu pri hodnotení efektívnosti didaktických hier. In *Zborník Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedných predmetov*. Bratislava: ŠEVT a. s., 2007. s. 159-162. ISBN 978-80-88707-90-5.
11. ŠTUBŇA, J. - GNOTH, M. - FULKOVÁ, E.: Využitie didaktických hier vo vyučovaní prírodopisu v 9. ročníku ZŠ. In *Zborník Výchova, škola, spoločnosť - minulosť a súčasnosť*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. s. 162-167. ISBN 978-80-223-2295-9.
12. UHEREKOVÁ, M.: *Učebné osnovy Prírodopisu pre 5.-9. ročník základnej školy*. Bratislava: ŠPÚ, 1997, 30 s.

Mgr. Ján Štubňa
 Geologický ústav, Prírodovedecká fakulta UK
 Mlynská dolina
 842 15 Bratislava, Slovensko
 janstubna@gmail.com

SUBJEKTIVNÍ DŮLEŽITOST JAKO FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ HODNOCENÍ ŽIVOTNÍCH SITUACÍ

Irena Plevová, Eva Urbanovská

Anotace/Souhrn

Článek shrnuje dílčí výsledky dvou výzkumných záměrů. Cílem výzkumu I. bylo identifikovat situace, které pro děti představují nadlimitní zátěž, a analyzovat subjektivně vnímanou míru zátěže vzhledem k pohlaví, věku a typu školy. Cílem výzkumu II. bylo zjišťování atribučního stylu vysokoškolských studentů ve vztahu k hladině sebevědomí a výkonové motivaci. V našem příspěvku jsme prezentovali dílčí výsledky obou výzkumů, se zaměřením na faktor „subjektivní důležitosti“ při vnímání životních situací jak ve škole, tak v situacích, které nabízí dotazník ASQ.

Můžeme na tomto místě konstatovat, že situace, které nabízí Dotazník stresových situací a které žáci vnímají jako subjektivně důležité, vnímají také jako více zátěžové. Oba výzkumy potvrdily, že dívky a ženy vykazují vyšší míru faktoru „subjektivní důležitosti“ při vnímání životních situací. A to jak v DSS, tak v faktoru subjektivní důležitosti, který nabízí dotazník ASQ.

Klíčová slova

Subjektivní důležitost, škola, zátěžové situace, genderové rozdíly, zaměření na výkon, zaměření na interpersonální vztahy.

Summary

Subjective importance as a factor influencing evaluation of life situations

The article summarises partial results of two research intentions. The aim of the first one was to analyse the subjectively perceived measure of stress of pupils in the school environment according to gender, age and type of school. The aim of the second one was to find out the attribution style of university students in relation to their self-consciousness and achievement motivation. In our article we presented partial results of both researches with focus on the factor of “subjective evaluation” in stress situation as well as in various life situations offered by questionnaire ASQ.

Both researches confirm that the factor of subjective evaluation appears important in perceiving stress situations at school as well as situations offered by questionnaire ASQ.

Key words

Subjective evaluation, school, stress situation, gender differences, achievement, interpersonal relations.

Úvod

Psychická zátěž spojená se školním prostředím představuje v životě dítěte jeden z nejvýznamnějších stresových faktorů, ohrožujících v některých případech i jeho duševní zdraví. Proto je nejen frekvence výskytu zátěžových situací ve školním prostředí, ale také subjektivní vnímání jejich intenzity, stále zkoumanou problematikou. Pouze pokud víme, které skutečnosti jsou pro jedince zatěžující a jaký význam daným okolnostem přikládá, můžeme do jisté míry předpovědět jeho emoční reakci a pokusit se hrozící nadměrnou zátěž zmírnit na straně interních či externích činitelů.

Článek podává dílčí výsledky dvou výzkumných šetření. První vychází z „Výzkumu somatického a psychického stavu populace ČR,“ kde šlo o mapování zátěžových situací ve školním prostředí a subjektivního vnímání jejich intenzity ve vztahu k vybraným osobnostním charakteristikám, věku, pohlaví a školnímu prostředí. V návaznosti na to se ve výzkumu z roku 2007 zaměřujeme na identifikaci a analýzu nejvíce subjektivně zatěžujících situací ve vztahu k pohlaví, věku a typu školy. Druhé šetření bylo ve svých hrubých rysech zaměřeno na „zjišťování atribučních stylů vysokoškolských studentů“ ve vztahu k hladině sebevědomí a výkonové motivaci. Zde jsme se zaměřili na faktor „subjektivní důležitosti situací,“ který se jeví jako významný v kauzálních atribucích a následně potom také při vnímání intenzity zátěžových situací ve školním prostředí.

Teoretické propozice

Zátěžové situace a stres

Jestliže situace, v níž se ocitáme, klade zvýšené nároky na naše přizpůsobivé schopnosti, zpravidla ji označujeme za zátěžovou. S takovými situacemi se jedinec setkává od svého útlého věku v průběhu života poměrně často. Jako

takové nemusí být pro jedince vždy ohrožující. Některé z nich může chápat jako výzvu, moment, kdy si může prověřit či dokonce rozvinout své adaptační schopnosti. Jiné jsou pro něj naopak zdrcující a ničivé (Fontana, 1997, s. 370). Právě tyto představují následně pro jedince nepřiměřenou zátěž (stres) a jisté riziko pro jeho zdraví (Havlíková, s. 55).

Zátěžové situace mohou vyvolat stav, který je označován pojmy *stres* nebo *psychická zátěž*. Přes rozmanitost různých pojetí a vymezení (viz např. Lazarus, 1966, 1971, Kagan, Levi, 1971, Selye, 1982, McGrath, 1970, Hodges a Felling, 1970, Yungman, 1979 aj.) jsou pojmy stres a psychická zátěž chápány zpravidla jako psychický stav, kdy je působením fyzických nebo psychologických vlastností podnětové situace jedinec vystaven takovým nárokům, které obvyklými způsoby své činnosti nezvládá a je nucen uplatnit další, mimořádné způsoby vyrovnání se s nimi (Balcar, 1983). Je to stav vzniklý na základě nerovnováhy mezi požadavky prostředí a reakčními možnostmi organismu (Mlčák, 1999).

Ve shodě s Havlíkovou (1998) je možné chápat zátěž (stres) jako interakci mezi požadavky, které jsou kladeny na jedince (např. vlivy prostředí, pracovní a jiné úkoly, mezilidské vztahy), a vlastnostmi, jimiž je jedinec ke zvládnutí těchto požadavků vybaven (např. vrozené dispozice, osobnostní vlastnosti, zkušenosti, schopnosti apod). Přitom v interakci mezi jedincem a prostředím dochází k mechanismům vzájemného ovlivňování.

Podněty způsobující stres – *stresory* – přitom vycházejí jak z vnějšího prostředí, tak z vnitřního stavu organismu. Mohou jimi být faktory materiální nebo sociální, fyzikální nebo emocionální (Selye, 1982).

Zátěžové situace spojené se školním prostředím jsou v jistém ohledu specifické. Nejen vlastní zkoušení a známkování, ale také sociální vztahy a s nimi spojené interpersonální konflikty zvyšují pravděpodobnost vzniku nepřiměřené psychické zátěže. Velmi často se jedinec vystavuje nebezpečí, že bude srovnáván, neobstojí v konkurenci spolužáků, nedostojí požadavkům na něj kladeným. Tím často bývá fakticky či potenciálně ohroženo jeho já. Alternativní školské systémy se proto snaží toto nebezpečí snížit úsilím o rozvoj pozitivních sociálních vztahů a o vybudování příznivé emoční atmosféry (Grecmanová, 2007).

Stresory vztahující se ke školnímu prostředí analyzují a systematizují ve svém interakčním modelu školní zátěže například Provančík, Havlíková a Komárek (1998), Mlčák (1999), Nitsch (1981) (dle Binarová a kol., 2006). Mareš (2001) se zabývá nejen školní zátěžovou situací, ale také problematikou jejího zvládnutí.

Pro teorii a zejména pro praxi je ovšem nutné zabývat se nejen stresory samotnými, frekvencí jejich výskytu, ale především problematikou jejich individuál-

ní subjektivní účinnosti – vlivem na jedince. Tedy otázkou toho, jak silný stres, zátěž u jedince vyvolávají. V tomto ohledu existuje velká interindividuální variabilita. Je způsobena komplexem mnoha faktorů: osobnostními charakteristikami (temperament, sebepojetí, sebevědomí, sebedůvěra), předchozími zkušenostmi se zvládáním obdobné situace, momentálním psychofyzickým stavem, různou odolností jedince vůči stresu a překážkám, také vnímanou sociální oporou i rozdílností kognitivního zhodnocení situace jedincem v interakci s charakteristikami podnětů (Oravcová, 2004). Všechny tyto skutečnosti se navzájem ovlivňují. V procesu vyrovnávání se stresem je významná role přisuzována kognitivnímu hodnocení zátěžové situace. Lazarus a Folkmanová (1984) rozlišují hodnocení primární (zda a nakolik je situace ohrožující) a sekundární hodnocení (zmapování zdrojů, které jsou aktuálně k dispozici ke zvládnutí stresogenní situace, co může jedinec v dané situaci udělat). Kognitivní zhodnocení stresogenní situace determinuje následně způsob zvládání zátěžové situace.

Proto se podobně jako Mareš (2001) domníváme, že důležitější než objektivní hodnocení zátěžové situace je její vnímání, prožívání a hodnocení konkrétním jedincem.

Významnou roli v procesu primárního hodnocení zátěžové situace hraje subjektivní důležitost dané situace.

Faktor „subjektivní důležitosti“

Vnímání konkrétních zátěžových situací se týká potom zejména toho, co má pro člověka největší význam. Beck (1980, 2005) ve svém kognitivně behaviorálním terapeutickém přístupu zdůrazňuje, že je třeba rozlišovat mezi obecným významem životní situace a jejím významem osobním (subjektivním, privátním). Právě osobitý význam, připisovaný určité události, určuje emoční reakci na tuto událost.

Stejně tak můžeme usuzovat na pravděpodobnou míru zátěže, kterou daná situace pro jedince znamená. Pokud určitým situacím žák připisuje velkou subjektivní důležitost, vnímá je pravděpodobně více zátěžově.

To, co vnímáme jako subjektivně důležité, zasahuje do našeho sebesystému. Je-li situace, do které se jedinec dostane, pro něj subjektivně důležitá, významná, je emociogenní. Rogers (1998) upozorňuje na to, že každá zkušenost může být symbolizována, vnímána a organizována ve vztahu k sebesystému. Může být ignorována, protože do sebesystému nezasahuje nebo je naopak vnímána emotivně, protože do sebesystému nějakým způsobem zasahuje.

Beck (1980, 2005) v tomto směru hovoří o tzv. „osobní doméně“. Povaha emoční reakce jedince potom závisí na tom, zda vnímá určitou událost, situa-

ci jako něco, co jeho osobní doménu obohacuje nebo něco, co ji ochuzuje, ohrožuje nebo do ní nevhodně zasahuje. Pokud tedy „něco“ zasahuje do tzv. osobní domény, je „to něco“ zřejmě pro jedince důležitější než to, co osobní doménu mine. Dá se tedy předpokládat, že situace, které zasahují či ohrožují osobní doménu žáků, hodnotí jedinec jako subjektivně důležitější a tím pádem můžeme usuzovat na vyšší míru zátěže, kterou pro jedince takové situace znamenají. Naopak, jestliže jedinec hodnotí nějakou situaci jako silně zátěžovou, je možné připustit, že právě ohrožuje jeho osobní doménu.

Chování a emoční reakce nejsou ovlivňovány jen minulou a současnou zkušeností, ale také individuálními významy, které každý jedinec váže ke své percepci těchto zkušeností (Burus, 1979). Teze, že osobitý význam, připisovaný určité události, určuje emoční reakci na tuto událost, představuje jádro kognitivního modelu emocí. Subjektivní význam je potom utvářen myšlenkami a představami.

Dá se předpokládat, že výše uvedené stresory spojené se školou a vyučováním narušují osobní doménu žáka. Jedná se zejména o situace spojené se zkoušením a známkováním, interpersonálních konfliktů ve vztahu učitel-žák, žák-žák, narušování osobní svobody a osobních práv, přetěžování přílišným množstvím nebo náročností zadávaných úkolů.

Výzkumná šetření

Výzkum I

Výzkumné šetření, jehož výsledky zde prezentujeme a analyzujeme, proběhlo v roce 2007 a navazuje na naše předchozí výzkumy z let 2000–2005. Tehdy jsme se v rámci řešení dílčího úkolu výzkumného záměru „Výzkum somatického a psychického stavu populace ČR“ snažili identifikovat situace, které pro děti představují nadlimitní zátěž, a ověřit souvislost subjektivní míry psychické zátěže s vybranými osobnostními charakteristikami jedince (míra sebevědomí, frustrační tolerance, sebehodnocení a místo kontroly dané mírou internality/externality) (blíže viz Binarová a kol., 2005).

Cíl

Cílem následného výzkumného šetření je mimo jiné identifikovat a analyzovat nejvíce subjektivně zatěžující situace ve školním prostředí ve vztahu k pohlaví, věku a typu školy. Na základě dosavadních výzkumů předpokládáme celkově střední hodnotu subjektivně vnímané zátěže a rozdílnou vnímavost k zátěžovým situacím vzhledem k pohlaví, typu školy a věku.

Hypotézy:

- Dívky vnímají školní situace jako více zatěžující než chlapci.
- Studenti nižšího i vyššího gymnázia vnímají školní situace jako více zatěžující než žáci 2. stupně základní školy a studenti ostatních středních škol.
- Nejvíce zatěžující jsou pro všechny skupiny respondentů situace skupiny A (vztah učitel a žák).

Metoda

V návaznosti na uvedený výzkum jsme se rozhodli pro analýzu, úpravu a redukci původního dotazníku stresových situací (DSS). Původní 89 položkový dotazník byl redukován na 47 položek, rozdělených do 5 kategorií: A – vztah učitel a žák, B – školní klasifikace, D – podmínky učebního procesu, E – interpersonální vztahy žáků, F – ostatní faktory.

Jednotlivé položky jsou dále tříděny podle 3 faktorů (I, J, K), naznačených faktorovou analýzou. Faktor I, označený námi jako zaměření na emoce (pasivní zvládnání) (bližší viz Urbanovská, 2006) zahrnuje položky, které znamenají zásah do soukromí, nerespektování žákovy osobnosti, ohrožení vlastního „já“. Zároveň jde o situace, v nichž jedinec jen stěží může vzdorovat autoritě.

Faktor J – zaměření na problém (aktivní zvládnání) zahrnuje položky, které souvisejí především s přípravou a podáváním výkonu podáváním výkonu a jsou do značné míry závislé na vlastní aktivitě subjektu. Faktor K – zvládnání vyhnutím zahrnuje položky, které souvisejí především s projevy nepřátelství, agresivními projevy a nepříjemnou atmosférou ve třídě.

Funkčnost a strukturu DSS jsme výzkumně ověřovali v roce 2006 a na základě faktorové analýzy jsme se snažili postihnout podstatu vzájemných závislostí mezi položkami. (bližší viz Urbanovská, 2006)

Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření v r. 2007 bylo zahrnuto 430 respondentů ve věku 11–19 let. Vzorek měl tuto strukturu:

153 mužů, 277 žen, 31 studentů nižšího gymnázia (11–15 let), 125 studentů vyššího gymnázia, (16–19 let), 109 studentů ostatních středních škol (16–19 let), 165 žáků 2. stupně základních škol (11–15 let). Další kategorie jsme vytvořili sloučením respondentů podle postupných ročníků bez ohledu na typ školy: 35 žáků 6. třídy (žáci 6. r. ZŠ a primy nižšího gymnázia), 45 žáků 7. třídy (žáci 7. r. ZŠ a sekundy nižšího gymnázia), 51 žáků 8. třídy (žáci 8. r. ZŠ a tercie nižšího gymnázia), 63 žáků 9. třídy (žáci 9. r. ZŠ a kvarty nižšího gymnázia), 53 studentů I. ročníku (studenti I. r. středních škol a vyšších gymnázií), 64 stu-

dentů II. ročníku (studenti II. r. středních škol a vyšších gymnázií), 67 studentů III. ročníku (studenti III. r. středních škol a vyšších gymnázií) a 52 studentů IV. ročníku (studenti IV. r. středních škol a vyšších gymnázií).

Výsledky a diskuse

Výzkumná data získaná pomocí upraveného DSS47 v roce 2007 korespondují s výsledky našich předchozích výzkumů. Celkově průměrná míra zátěže osciluje vždy kolem střední hodnoty (2,84–3,11), což odpovídá pásmu střední zátěže. Nejvíce žáky zatěžují situace týkající se vztahu učitel–žák, podmínek učebního procesu a školního hodnocení. Opětovně byly zjištěny rozdíly ve vnímání školní zátěže z hlediska pohlaví (vyšší hodnoty u dívek).

Z tabulky 1 přinášející průměrné hodnoty DSS47 z roku 2007 lze vyčíst i následující zjištění: vyšší zátěž pociťují studenti gymnázií ve srovnání se žáky ZŠ a ostatních SŠ, žáci 6. třídy a I. ročníku středních škol. Ze sledovaných tří faktorů dosahuje nejvyšší průměrné hodnoty faktor FA I.

Tab. 1

Přehled průměrných hodnot DSS47 – výzkum r. 2007

	PRŮM	PRŮM A	PRŮM B	PRŮM D	PRŮM E	PRŮM F	FA I	FA J	FA K
CELK	3,11	3,26	3,08	3,09	2,83	2,94	3,32	2,94	2,89
CH	2,93	3,00	2,98	3,03	2,49	2,79	3,10	2,97	2,60
D	3,21	3,40	3,14	3,13	3,02	3,02	3,44	2,93	3,04
NG	3,18	3,39	3,29	3,01	2,93	2,97	3,48	2,89	2,87
VG	3,26	3,51	3,10	3,14	2,98	3,05	3,57	2,91	2,99
SŠ	3,09	3,20	3,05	3,09	2,74	2,99	3,29	2,94	2,85
ZŠ	3,01	3,08	3,06	3,07	2,77	2,82	3,13	2,98	2,83
6. tř.	3,41	3,54	3,49	3,44	3,11	3,20	3,62	3,35	3,11
7. tř.	3,12	3,28	3,15	3,11	2,66	2,95	3,33	2,96	2,88
8. tř.	2,80	2,76	2,83	2,98	2,74	2,60	2,79	2,92	2,73
9. tř.	2,94	3,06	3,05	2,86	2,75	2,76	3,12	2,80	2,73
I. r.	3,25	3,38	3,03	3,18	3,14	3,19	3,48	2,98	3,06
II. r.	3,18	3,44	3,08	3,04	2,87	2,99	3,48	2,87	2,93
III. r.	3,18	3,40	3,13	3,13	2,81	2,97	3,46	2,90	2,92
IV. r.	3,10	3,25	3,05	3,12	2,68	2,96	3,34	2,97	2,80

Legenda: CH - chlapci, D - dívky, ZŠ - 2. st. ZŠ, NG - nižší gymnázium, VG - vyšší gymnázium, SŠ - střední odborná škola, 6.-9. tř. - ročníky na ZŠ, I.-IV. r. - ročníky na SŠ (zahrnuje studenty daného postupného ročníku bez ohledu na typ školy)

PRŮM - průměr, A, B, D, E, F - kategorie situací, FA - faktor

Analýza průměrných hodnot jednotlivých kategorií situací z hlediska sledovaných skupin respondentů ukazuje, že celkový průměr i průměr hodnot v jednotlivých skupinách položek je vyšší u dívek a studentů gymnázií než u chlapců a studentů jiných typů škol. Náš předpoklad se potvrzuje. Dívky hodnotí všechny typy situací jako více zatěžující nežli chlapci, studenti nižšího i vyššího gymnázia vnímají školní situace jako více zatěžující než žáci 2. stupně základní školy a studenti ostatních středních škol.

Rovněž třetí předpoklad se naplnil. Nejvíce zatěžující jsou pro všechny skupiny respondentů situace skupiny A. Podíváme-li se ale na pořadí jednotlivých skupin situací, zaznamenáme jisté rozdíly vzhledem k pohlaví a věku. Pro chlapce a pro žáky 8. třídy jsou nejvíce zatěžující situace kategorie D a pro dívky je více stresující faktor K, nežli faktor J.

Analýza položek s nejvyšší mírou subjektivně vnímané zátěže

Na tomto místě se chceme blíže zaměřit na analýzu položek, které pro žáky představují největší zátěž. Celkové pořadí i pořadí, které zaujímají u jednotlivých skupin respondentů, je uvedeno v tab. č. 2 a tab. č. 2a. Domníváme se, že právě srovnání pořadových míst položek u jednotlivých skupin respondentů vypovídá lépe o subjektivní významnosti, které ve vztahu k ostatním položkám daná situace představuje.

I když pořadí položek podle míry zátěže není zcela totožné s výsledky našich předchozích výzkumů, položky na předních místech se objevují mezi nejvýrazněji zatěžujícími opakovaně.

V tab. č. 2 a 2a jsou uvedeny nejsilněji zatěžující položky v pořadí podle celkové hodnoty míry zátěže. Čísla ve sloupcích ukazují pořadové místo zátěže, které daná položka má pro jednotlivé skupiny respondentů.

Tab. 2

Nejvíce stresující položky: pořadí položek z hlediska pohlaví a typu školy

č. pol.	text	poř.	CH	D	VG	SŠ	NG	ZŠ
34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC	1	2	1	1	1	1	6
47 IA	Učitel při mluvení prská nebo je mu cítit z úst	2	1	2	2	4	4	1
21 IA	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor	3	5	3	4	3	3	7
11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva	4	3	5	11	5	13	2
43 IA	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přečíst	5	6	9	5	7	5	12
39 IA	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci	6	13	4	3	14	2	17
36 JD	Píšeš více písemek v jeden den	7	4	10	21	2	9	5
22 IB	Známka se Ti zdá být nespravedlivá	8	9	6	10	9	8	4
35 IF	Máš žízeň a nesmíš se napít	9	12	11	6	11	6	16
30 IF	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama	10	20	7	16	8	14	11
26 JD	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou	11	10	14	14	13	11	8
5 IA	Učitel se Tě v hodině fyziky dotýká	12	24	8	9	15	7	19
13 IA	Učitel některým žákům viditelně nadřzuje	13	14	16	7	25	17	9
9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to	14	11	18	13	10	10	22
1 IA	Učitel Tě poníží a zesměšní před celou třídou	15	17	12	12	16	12	18
7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	16	7	21	8	6	25	21
27 JD	Píšeš písemnou práci, na které Ti velmi záleží	17	8	22	25	12	31	3
25 IA	Učíš se, aby ses zlepšil a učitel to neocení	18	15	17	22	20	15	10
8 KA	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami	19	23	13	17	17	23	13
29 IA	Během zkoušení opravuje učitel každé nesprávné slovo (skáče do řeči)	20	19	20	15	22	24	15
44 ID	Zadané otázky nerozumíš	21	21	19	19	18	18	23
17 IA	Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje	22	27	15	18	23	27	14
38 KD	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)	23	18	25	23	19	16	26
2 IB	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit	24	25	23	26	21	20	25
10 IB	Neseš domů vysvědčení s nepřilížitelnými známkami	25	16	29	28	27	22	24

Tab. 2a

Nejvíce stresující položky: pořadí položek z hlediska věku (třídy)

č.pol.	text	6	7	8	9	I	II	III	IV
34 IA	Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC	12	18	4	1	1	1	1	1
47 IA	Učitel při mluvení prská nebo je mu citit z úst	1	1	21	2	5	2	3	2
21 IA	Učitel nikdy neuzná Tvůj názor	5	7	12	5	3	3	2	5
11 JD	Do druhého dne se máš naučit velké množství učiva	2	15	2	8	7	10	7	8
43 IA	Učitel Ti dal špatnou známku, protože Tvou odpověď nemohl přečíst	13	12	11	9	11	4	6	6
39 IA	Učitel si prohlíží Tvé osobní věci	4	19	37	4	6	5	5	10
36 JD	Píšeš více písemek v jeden den	18	13	3	10	8	7	11	9
22 IB	Známka se Ti zdá být nespravedlivá	6	6	9	6	19	11	4	16
35 IF	Máš žízeň a nemáš se napít	7	20	16	17	10	15	12	3
30 IF	V jídelně kuchařky dávají jídlo na talíř rukama	11	4	22	12	9	9	14	17
26 JD	Píšeš nečekanou písemku, tzv. přepadovou	9	5	8	15	24	14	13	11
5 IA	Učitel se Tě v hodině fyziky dotýká	27	11	33	3	4	6	22	22
13 IA	Učitel některým žákům viditelně nadřuzuje	10	16	24	7	21	18	8	21
9 IA	Učitel slíbí, že nebude zkoušet a nedodrží to	19	9	30	14	18	8	10	14
1 IA	Učitel Tě poniží a zesměšni před celou třídou	30	3	18	18	15	19	21	4
7 JD	Výuka odpoledne trvá dlouho	15	36	14	20	2	12	15	12
27 JD	Píšeš písemnou práci, na které Ti velmi záleží	17	8	1	13	28	19	36	7
25 IA	Učíš se, aby ses zlepšil a učitel to neocení	3	17	15	16	17	16	19	26
8 KA	Učitel dělá rozdíly mezi žáky s dobrými a špatnými známkami	8	22	28	11	13	17	17	20
29 IA	Během zkoušení opravuje učitel každé nespisovné slovo (skáče do řeči)	16	10	20	25	27	13	18	18
44 ID	Zadané otázky nerozumíš	21	23	17	23	20	22	9	15
17 IA	Píšeš písemku a učitel u toho neustále mluví a jinak vyrušuje	22	2	36	21	16	18	16	29
38 KD	Nepřipravil ses na hodinu a hrozí Ti vyvolání (učitel tě neomluvil)	35	26	5	22	14	24	34	19
2 IB	Známku, kterou dostaneš, už si nemůžeš opravit	26	28	13	19	23	21	35	23
10 IB	Neseš domů vysvědčení s nepříliš dobrými známkami	23	14	27	24	32	27	38	13

Z tabulky 2 a tabulky 2a je patrné, že celkově nejvíce zatěžující položky se týkají situací vztahu učitel-žák (A) anebo situací spojených s podmínkami učebního procesu (D). Kromě toho je většina takto silně zatěžujících položek sycena faktorem I, který jsme označili jako zaměření na emoce, pasivní zvládnání.

Dále je možné vysledovat následující skutečnosti:

- Zatímco položka č. 34 (Není ti dobře a učitel tě nepustí na WC) je co do míry zátěže celkově na 1. místě, u žáků ZŠ obsadila až 6. místo - pro mladší věkové skupiny nepředstavuje tedy tak velkou zátěž (zejména pro žáky 6. a 7. třídy).
- Naopak položka č. 47 (Učitel při mluvení prská nebo je mu citit z úst) je na 1. místě u skupiny chlapců a žáků ZŠ (právě žáků 6. a 7. třídy). Je tedy evidentní, že tato skutečnost je pro ně více zatěžující nežli ostatní situace.
- Při srovnání pořadí vzhledem k pohlaví a typu školy zjistíme, že chlapci, studenti ostatních středních škol a žáci 2. stupně ZŠ hodnotí položky číslo 11, 36, 26, 7, 27 a 25 ve srovnání s ostatními položkami jako více zatěžující. Zajímavé je, že jsou to všechno situace spojené s podmínkami vlastního procesu učení a podáváním výkonu (množství učiva, nečekaná písemka, více písemek v jeden den, písemka na které záleží, výuka trvá dlouho). Lze tedy usuzovat, že situace spojené s učební činností hrají u těchto skupin respondentů významnější roli nebo nejsou vůči tomuto typu zátěže tolik odolní. Možná se to dá interpretovat i v souvislosti s běžným názorem, že ve srovnání s dívkami a studenty gymnázií se ve skupině chlapců, studentů ostatních středních škol a žáků 2. stupně základní školy vyskytuje více jedinců, kteří se neradi učí, jejich motivace je zaměřena jinam, možná jim trvá déle zvládnutí učiva a není to pro ně snadné. Nečekaná písemka je více zatěžující pro mladší věkové skupiny (6.-7. tř.).
- Ve srovnání s chlapci dosáhly u dívek vyššího umístění situace 34, 21, 39, 22, 35, 30, 5, 1, 8 aj. Jsou to zejména situace skupiny A, F, B. Dá se říci, že vzhledem k ostatním typům situací je pro dívky silněji zatěžující zejména frustrace biologických potřeb, nerespektování hygienických požadavků, zásah do soukromí, projevy nespravedlivého hodnocení a ponižování.
- Další zajímavá zjištění přináší analýza vzhledem k věku. Například pořadí položek podle zátěže u skupiny žáků 8. tříd se liší od pořadí v jiných skupinách.

Statistické zpracování dat může ukázat mnohé souvislosti a závislosti, je však evidentní, že mnohé závažné či alarmující skutečnosti také může skrýt. Při po-

drobné analýze získaných dat zjistíme velké interindividuální rozdíly. I položky, které vykazují v průměru nejnižší hodnoty, jsou některými respondenty (či typy respondentů) hodnoceny jako velmi silně zatěžující a naopak.

Co spojuje děti, které předložené situace hodnotí podobně? Jaké osobnostní charakteristiky, jaké zkušenosti či kompetence? Domníváme se ve shodě s odbornou literaturou, že interindividuální variabilita subjektivního vnímání míry zátěže v různých školních situacích je způsobena především různým zhodnocením dané situace.

Podstatnou roli přitom hraje právě osobní význam, který pro daného jedince situace má, jak dalece zasahuje jeho „osobní doménu“. Toto koresponduje s výsledky výzkumu subjektivní důležitosti (viz Výzkum II).

Výzkum II

Výzkumné šetření, jehož výsledky prezentujeme a analyzujeme, proběhlo v letech 2005–2006. Bylo zaměřeno na zjišťování atribučních stylů vysokoškolských studentů ve vztahu k hladině sebevědomí a výkonové motivaci. V našem příspěvku uvádíme výsledky, které se vztahují k faktoru „subjektivní důležitosti“ vnímání životní situace.

Cíl

Cílem bylo ověřit možné rozdíly míry faktoru „subjektivní důležitosti“ životních situací pozitivních, negativních, afiliativních a výkonových mezi muži a ženami. Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře „faktoru subjektivní důležitosti“ ve vztahu k životním situacím pozitivním, negativním, afiliativním a výkonovým mezi muži a ženami.

Hypotézy:

- Ženy vnímají subjektivně důležitější situace afiliativní a negativní.
- Muži vnímají subjektivně důležitější situace výkonové a pozitivní.

Metoda

Vedle škály sebevědomí (Fitts, 1965) a Dotazníku výkonové motivace (Pardel a kol., 1984) jsme využili dotazníku atribučního stylu „The attributional Style Questionnaire“ (ASQ), kterou jsme převzali Petersona a kol. (1982). Dotazník ve svém obsahu zahrnuje 12 hypotetických životních situací rozdělených na 6 situací pozitivních a 6 negativních. Těchto 6 situací bylo dále rozděleno na tři situace s interpersonálně afiliativním a tři situace s interpersonálně výkonovým

obsahem. Probandi měli za úkol představit si sami sebe v této situaci a zapsat pravděpodobně hlavní příčinu této situace. Následně uvedenou příčinu hodnotili na ratingových škálách, které se vztahovaly k lokalizaci příčiny (vnitřní/vnější), stabilitě příčiny (stabilita/nestabilita), globalitě příčiny (specifita/nescifita) a subjektivní důležitosti dané situace (důležitá/nedůležitá).

V našem příspěvku jsme se zaměřili na ratingovou škálu „subjektivní důležitosti.“

Popis sledovaného vzorku

Při výběru vzorku pro výzkumné šetření byla použita metoda úzce zaměřeného stratifikovaného výběru dle předem stanovených demografických kritérií - věková kategorie 19-23 let, studenti prvních ročníků Univerzity Palackého v Olomouci. Všichni v době výzkumu byli řádnými studenty prezenčního studia. Výzkumný vzorek tvořilo 181 dívek, což je 65 % a 99 chlapců, což je 35 %. Celkem 280 probandů.

V souvislosti s výběrem vzorku bychom chtěli upozornit na možná omezení zobecnitelnosti našich výsledků vzhledem k věkovému rozložení a stratifikovanému výběru vzorku probandů.

Výsledky a diskuse

Muži a ženy

Tab. 3

Rozdíly ve vnímání subjektivní důležitosti situací pozitivních, negativních, výkonových a afiliativních u mužů a žen

	Ženy			Muži			t-test	
	N	Průměr	Sm. odch.	N	Průměr	Sm. odch.	t	p
Afiliativní situace	181	28,2	4,6	99	26,2	4,0	3,644	0,000
Výkonové situace	181	32,3	4,1	99	30,5	4,7	3,242	0,001
Pozitivní situace	181	33,0	4,3	99	30,6	4,1	4,557	0,000
Negativní situace	181	27,5	4,6	99	26,2	4,6	2,371	0,018

Komentář k tabulce:

Statisticky významné rozdíly ve vztahu k faktoru „subjektivní důležitosti“ životních situací u mužů a žen se potvrdily ve všech situacích.

V rozporu s našimi předpoklady, že ženy budou vnímat jako subjektivně důležitější afiliativní a negativní a muži výkonové a pozitivní situace se prokázalo,

že ženy vnímají pozitivní, negativní, afiliativní i výkonové situace subjektivně důležitěji než muži. Můžeme konstatovat, že ženy vnímají všechny životní situace jako subjektivně důležitější, než muži.

Závěr

Článek shrnuje dílčí výsledky dvou výzkumných záměrů, které byly prováděny nezávisle na sobě. Výzkum I. navazuje na řešení dílčího úkolu výzkumného záměru „Výzkum somatického a psychického stavu populace ČR“ a usiluje o identifikaci a analýzu nejvíce subjektivně zatěžujících školních situací ve vztahu k pohlaví, věku a typu školy. V rámci výzkumu II., který byl zaměřen na zjišťování atribučních stylů vysokoškolských studentů, jsme se v našem příspěvku zaměřili na faktor „subjektivní důležitosti“ vnímání životní situace.

Jaké vidíme vzájemné souvislosti? Vycházíme-li z kognitivně-behaviorálního přístupu Becka (1980), potom právě osobní význam, připisovaný určité situaci, určuje emoční reakci na tuto událost. Výzkum I. potvrzuje význam faktoru subjektivní důležitosti situace ve vztahu k zátěžovým situacím ve škole. Oba výzkumy dále potvrzují, že dívky a ženy vnímají jak školní zátěžové situace, tak životní situace, které nabízí dotazník ASQ, jako subjektivně důležitější než chlapci a muži.

Otázkou k diskusi zůstává, čím je tento rozdíl ve vnímání subjektivní důležitosti mezi muži a ženami způsoben? Nabízí se vysvětlení ve vztahu k genderové stereotypizaci. Vycházíme-li z empirických výzkumů, které poukazují na to, že žena v euro-americké kultuře je především svědomitá, pečující, zaměřená na interpersonální vztahy a muž je průbojný, soutěživý a zaměřený na výkon, mohli bychom předpokládat, že ženy budou větší význam připisovat situacím afiliativním a muži výkonovým. Jak ale naznačují statistické výsledky, ženy vnímají všechny typy životních situací, které nabízí dotazník ASQ, jako subjektivně důležitější než muži.

Výsledky výzkumu I ukazují, že ačkoliv chlapci vnímají všechny typy školních situací jako méně zatěžující a tedy méně důležité než ženy, pořadí důležitosti se liší. Na prvních místech se častěji než u dívek objevují situace spojené s podmínkami vlastního procesu učení a podáváním výkonu. U dívek jsou to potom školní situace spojené s nepříjemnou atmosférou ve třídě a interpersonálními vztahy. Zjištěné pořadí podporuje empirické výzkumy zaměřené na genderovou stereotypizaci, které potvrzují v nejobecnějším pohledu, že u ženy se očekává zaměření na interpersonální vztahy a u muže na výkon (Bačová, Mikulášková,

2000, Bačová, Matejovská, 2003, Wyrobková, 2005). Můžeme tedy konstatovat, že ač dívky a ženy vykazují vyšší míru faktoru subjektivní důležitosti ve všech typech situací dotazníku ASQ i školních zátěžových situacích, pořadí důležitosti se u chlapců a dívek liší. Tato odlišnost podporuje charakteristiky maskulinity a feminity genderového stereotypu.

Literatura

- BAČOVÁ, V., MIKULÁŠKOVÁ, G. Rodové presvedčenia a rodové identifikácie adolescentných chlapcov a dievčat. *Československá psychologie*. 2000, roč. 44, č. 1, s. 26-44.
- BAČOVÁ, V., MATEJOVSKÁ, I. Maskulinita ako sociálna norma u adolescentných chlapcov a dievčat. *Československá psychologie*. 2003, roč. 47, čís. 1, s. 19-30.
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- BECK, A., T., RUSH, A., J., SHAW, B., F., EMERY, G. *Cognitive therapy of depression*. USA by The Guilford Press, 1980. ISBN 0-47127-727-4.
- BECK, A., T. *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-032-1.
- BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In: KRÁTOŠKA, J., ŠTEIGL, J., KONEČNÝ, J. (Eds.) *Antropologický obraz populace moravských lokalit. Svazek 5*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1148-2 (svazek 5). ISBN 80-244-1151-2 (soubor).
- BURUS, R., B. *The Self Concept in theory, measurement, development and behavior*. Langman Group Liltmited, London, 1979.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- FITTS, W. H. *Tennessee self concept scale*. Nashville: Counselor Recordings and Tests, 1965.
- GRECMANOVÁ, H. Waldorfská škola. In: ASSENZA, D. (Eds.) *Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje. 8. díl*. Olomouc: A & M Publishing, 2007, s. 140-157.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- HODGES, F., FELLING, J. P. J. *Consult. and Clinical Psychol.* 1970, roč. 34, č. 3, s. 333-337.

- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984.
- MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: OU, 1999. ISBN
- NITSCH, J. R. *Stress - Theorien. Untersuchungen, Massnahmen*. Bern, Stuttgart, Wien, H. Huber, 1981.
- ORAVCOVÁ, J. *Analýza frekvencie typu záťažových situácií prežívaných študentmi v súvislosti so vzťahom k náboženstvu*. In: Academia, roč. XV, č. 3, Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2004. ISSN: 1335-5864.
- PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L., HRABOVSKÁ, A. *Dotazník motivácie výkonu*. Bratislava: Psychodiagn. a did. testy, 1984.
- PETERSON, CH., SEMMEL, A., BAEYER, C., ABRAMSON, L., Y., METALSKY, G., I., SELIGMAN, M., E., P. *The Attributional Style Questionnaire, Cognitive Therapy and Research*. Vo. 6, No. 3, 1982, s. 287-300.
- POON, W.-T., LAU, S.. Coping with failure: Relationship with self-concept discrepancy and attributional style. *Journal of Social Psychology*. 1999, roč. 139, čís. 5, s. 639-654.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- SENKA, J. Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, čís. 2, s. 131-139.
- URBANOVSKÁ, E. The Sensitiveness of the teenagers to the school strain (The analysis of the questionnaire of the stress situations) In REHULKA, E. (et al.) *School and Health 21 (2)* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-138-6, s. 257-271.
- YUNGMAN, B. H. Assessing Behavioral Adjustment to School. *Br. J. Educ. Psychol.*, 1979, roč. 49, s. 258-264.

Irena Plevová, Eva Urbanovská
 Katedra psychologie a patopsychologie
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc
 Žižkovo nám. 5
 772 40 Olomouc
 tel.: 585 635 210, 585 635 212
 e-mail: irena.plevova@post.cz, evaurb@volny.cz

POEZIE DÁLNEHO VÝCHODU A STUDENTI ANEB K MĚŘENÍ ČTENÁŘSKÉ RECEPCE STATISTICKÝMI METODAMI

Jaroslav Vala

Abstrakt

Článek se věnuje otázce výzkumu čtenářské recepce lyrické poezie. Nejprve popisujeme postup při konstrukci výzkumného nástroje vycházejícího ze sémantického diferenciálu. Poté informujeme o výzkumu mezi studenty prvních a čtvrtých ročníků vybraného gymnázia, ve kterém jsme sledovali jejich čtenářské reakce na lyrické básně s přírodní tematikou. Básně byly vybrány z různých uměleckých období a směrů. Na závěr přinášíme podrobnější výsledky u básně z Dálného východu.

Klíčová slova

Čtenářská recepce, pedagogický výzkum, sémantický diferenciál, didaktika literární výchovy, lyrická poezie.

Abstract

*Far eastern poetry and students
(Statistical methods and the research of readers' reception)*

In the article, focused on the monitoring of perceptive reading of lyrical poetry, we firstly shortly describe the construction of a research instrument based on the semantic differential method. By means of this method we monitored the readers' reception (students from the 1st and the 4th grade of the chosen grammar school) of eight poems with the naturalistic theme. The poems were from different periods and countries. We publish detailed findings about poetry from the Far East.

Keywords

Readers' reception, pedagogical research, semantic differential, methodology of literary education, lyric poetry.

Úvod

Při zkoumání čtenářství žáků základních a středních škol bývá pozornost soustředěna především na vnější okolnosti recepce: např. na počet přečtených knih, množství knih v domácí knihovně, postavení čtenářství mezi ostatními volnočasovými aktivitami apod. Dlouhodoběji se zaměřujeme na sledování čtenářské recepce poezie, a rádi bychom proto upozornili na výzkumnou metodu vycházející ze sémantického diferenciálu (**SD**), kterou jsme zkonstruovali v roce 2002 a poté v dalších letech ověřovali na základě několika výzkumů realizovaných mezi středoškolskými studenty. Na analýze výsledků vybrané básně přinášíme ukázkou toho, jaké konkrétní možnosti metoda nabízí.

Cíl výzkumu

Výstižnou charakteristiku lyrické poezie přináší Mistřík (1972), který především zdůrazňuje její intimitu: „*Báseň nemá ráda třetího ... potřebuje kolem sebe klid, ticho, potřebuje tmu, aby měla dost prostoru k uplatnění své síly*“ (s. 9). Uznáme-li jeho slova za hodna platnosti, pak musíme konstatovat, že pozice učitele v literární výchově je dosti náročná. Právě učitel totiž vstupuje intimního dialogu mezi žákem a textem a svým necitlivým přístupem jej může narušit.

Podobně obtížná je výzkumná snaha zaznamenat čtenářskou recepci v její komplexnosti, neboť často ani čtenář sám není schopen ji pocitově zachytit, natož verbalizovat. Často se jedná o prchavé prožitky, které se postupně mohou proměňovat, dozrávat a vzdorovat jednoznačnému uchopení. Jsme však přesvědčeni, že je možno exaktně zachytit dílčí část recepce, tj. bezprostřední čtenářský dojem z díla záhy po jeho přečtení.

Hlavním cílem výzkumu bylo nalezení metody, která by byla schopna zachytit měřitelnou část recepce, tj. aktuální vnitřní prožitek respondenta z daného textu. V souladu s recepční estetikou jsme přesvědčeni o tom, že v literární výchově by se mělo vycházet především z žákovy reakce na básnické texty (bliže viz Pike, 2000; Fleming, 1992). Představovaná metoda právě tuto možnost nabízí.

Dalším cílem bylo sledování čtenářské recepce vybraných básnických textů. Získaná zjištění je možno využít v pedagogické praxi při hledání vhodných metodických přístupů.

Metody a průběh výzkumu

Výzkumný nástroj byl zkonstruován v několika předvýzkumech na bázi metody sémantického diferenciálu C. Osgooda (1959). Ve své klasické podobě umožňuje tato metoda měřit individuální, psychologické významy u lidí, přičemž každý pojem se posuzuje z hlediska tří faktorů – faktoru hodnocení, potence a aktivity (Kerlinger, 1972). Postupnými úpravami standardní verze zmíněného výzkumného nástroje s ohledem na zkoumaný materiál jsme vytvořili jeho specifickou verzi, která byla schopna zaznamenávat výsledky čtenářské recepce. Tři izolované faktory jsme označili jako faktor **srozumitelnosti (S)**, **hodnocení (H)** a **působivosti (P)**. Z původní standardní verze sémantického diferenciálu jsme převzali pouze faktor hodnocení, avšak s částečně odlišnými škálami. Zbývající dva faktory jsme získali postupným doplňováním a obměňováním dalších škál a sledování jejich faktorových nábojů. U básní testovaných v předvýzkumu reliabilita mírně kolísala, přesto se udržovala v poměrně vysokých hodnotách. Cronbachův koeficient alfa se pohyboval u jednotlivých faktorů v těchto intervalech: *srozumitelnost 0,87–0,95, hodnocení 0,88–0,94, působivost 0,75–0,86*. Podrobný postup při konstrukci měrného nástroje a při ověřování jeho spolehlivosti statistickými metodami (metodou faktorové analýzy, metodou půlení a Cronbachovým koeficientem alfa) byl zveřejněn v odborném pedagogickém tisku. (Vala 2003a, 2003b)

Podoba výzkumného nástroje je následující:

srozumitelná
komplikovaná
nechápu
nejasná
odkrytá
průhledná

nesrozumitelná
jednoduchá
chápu
jasná
skrytá
neprůhledná

líbí
nečetl bych ji znovu
špatná
ošklivá
přitahuje mě
příjemná

nelíbí
četl bych ji znovu
dobrá
krásná
nepřitahuje mě
nepříjemná

slabá
hluboká
ostrá
malá
účinná
mocná

silná
mělká
tupá
velká
neúčinná
bezmocná

Hlavního výzkumu v rámci autorovy disertační práce (2004) se zúčastnilo 228 studentů Slovanského gymnázia v Olomouci ve věkové kategorii 15–16 let a 18–19 let, kterým bylo k posouzení předloženo z různých uměleckých období a směrů těchto 8 lyrických básní s přírodní tematikou:

- P. Vergilius Maro: Často jsem... (*Písň pastvin a lesů*, Praha 1994) (B1)
A. Sova: Jarní noc (*Květy intimních nálad a jiné básně*, Praha 1960) (B2)
A. S. Puškin: Mračno (*Lyrika II*, Praha 1956) (B3)
T. Tasso: Slyš, vlny šepotají (*Navštívení krásy*, Praha 1964) (B4)
J. Karásek ze Lvovic: Růže hřbitovů (*Ocúny noci*, Praha 1985) (B5)
Paní Ise: Jarní déšť (*Verše psané na vodu*, Praha 2002) (B6)
L. de León: Přec jeden ptáček... (*Kěž hoří popel můj*, Praha 1967) (B7)
V. Závada: Marnotratný kraj (*Básně*, Praha 1954) (B8)

Při výběru jsme usilovali o to, aby každá z básní co nejvěrněji reprezentovala poezii daného historického období či uměleckého směru. Podobně jako v předchozí fázi výzkumného šetření, zaměřeného na konstrukci měrného nástroje, byly i tentokrát básně studentům předloženy bez uvedení jmen autorů. Usilovali jsme o to, aby respondenti při posuzování textů vycházeli pouze z nich samých a nenechali se ovlivnit mimoliterární zkušeností. Z 228 studentů, kteří se výzkumu zúčastnili, odevzdali tři nevyplněný formulář, další čtyři formuláře byly vyřazeny kvůli jejich neúplnému či očividně nedbalému vyplnění. Celkový počet zpracovávaných dotazníků byl 221.

Respondenti byli rozděleni v průběhu zpracovávání výsledků do několika kategorií, v rámci kterých i mezi kterými byly sledovány rozdíly. Kvůli omezenému rozsahu příspěvku zde dané kategorie uvádíme bez vysvětlujících komentářů i očekávaných výsledků:

- $K1 = K1(a)$ - 1. ročník (116 respondentů), $K1(b)$ - 4. ročník. (105 respondentů)
 $K2 = K2(a)$ - muži (69), $K2(b)$ - ženy (152)
 $K3 = K3(a)$ - čtenáři (178), $K3(b)$ - nečtenáři (43)
 $K4 = K4(a)$ - čtenáři poezie (78), $K4(b)$ - nečtenáři poezie (143)

$K5 = K5(a)$ - humanitní zaměření (106), $K5(b)$ - přírodovědné zaměření (115)
 $K6 = K6(a)$ - extrovert (121), $K6(b)$ - introvert (100)

Ověření funkčnosti výzkumného nástroje a reliability provedeného měření

Faktorová identita námi navržené výzkumné škály byla v předvýzkumu opakovaně úspěšně ověřována, podobně jako byla sledována reliability provedených měření. Avšak úsilí o přesné výsledky nás vedlo k tomu, že jsme ověřovali funkčnost výzkumného nástroje i tentokrát.

Prvním krokem při zpracovávání výsledků bylo proto ověření faktorové identity škál, abychom znovu ověřili a potvrdili funkčnost námi zkonstruovaného nástroje. Získaná data u všech osmi básní jsme podrobili faktorové analýze pro tři faktory. Z celkového počtu 144 škál (18 škál pro každou z osmi básní) byly hodnoty faktorových nábojů pouze ve dvou případech nižší než 0,6. Jedná se o škály z faktoru působivosti (škála 14 u básně B1 a škála 15 u básně B8), nicméně ani v těchto případech se nejedná o výsledky výrazně „rozmazané“, tj. hodnoty konkrétního faktorového náboje jsou vyšší než 0,5, zatímco u dalších dvou faktorů jsou hodnoty výrazně nižší. V příloze (č. 1) uvádíme tabulku s výsledky faktorových nábojů u námi sledované básně z Dálného východu.

Ke zjišťování reliability provedených měření jsme využili *metodu půlení (split-half method)* a *Cronbachův koeficient alfa*. Použitím dvou metod jsme chtěli dosáhnout větší jistoty při vyvozování závěrů o platnosti realizovaných měření. Při použití metody půlení jsme se zaměřili na konzistenci škál každé básně (pro jednotlivé faktory zvlášť) a na konzistenci škál pro každý faktor v součtu výsledků všech 8 básní (B 1-8). Při použití Cronbachova koeficientu alfa jsme kromě výše zmíněných aspektů posuzovali konzistenci všech škál u každé básně.

Z výsledků vyplývá, že reliability provedených měření je podle obou metod dostatečně vysoká. U jednotlivých básní interval lehce kolísá, nicméně i tak se udržuje ve vysokých hodnotách: např. Cronbachův koeficient alfa pro srozumitelnost 0,859-0,933, hodnocení 0,895-0,951 a působivost 0,813-0,889 (viz příloha 2).

Provedené měření vykázalo dostatečnou stabilitu, a proto jsme mohli získaná data podrobit další analýze a přistoupit také k interpretaci výsledků.

Výsledky výzkumu u básně z Dálného východu

Výsledky získané zmíněným výzkumem byly velmi rozsáhlé, část z nich, týkající se především celkových výsledků, již byla publikována. V tomto článku se

soustředíme výlučně na analýzu výsledků u vybrané básně a ukážeme, jaké konkrétní výsledky může použitá metoda přinášet. Text posuzované básně zní:

Báseň 6

Jarního deště kapičky mléčné
kanouci po vrby větvičkách:
Nejsou to perly
navlečené
na pěti šňůrečkách?

Poezie Dálného východu je postavena vždy na *komunikaci*, nikoli pouze na vnitřním světě básníka. Tady to zvláště dobře ukazují poslední tři verše, které jsou otázkou někomu, kdo stojí mimo báseň. Pětiverší má navíc charakter jakéhosi krátkého postřehu, je jakýmsi za tepla podaným nápadem. To, že není míněno smrtelně vážně, naznačují patrně i zdrobněliny. Moc obrazu tu nestojí na asociacích nebo na tom, jak moc je brán vnitřně vážně, nemá ani antické pochopení pro tragickou krásu. Jde spíše o jakýsi letmý postřeh.

Síla této básně a japonského i čínského básnictví vůbec spočívá ve schopnosti vtáhnout přírodu do lidského světa (tedy ne přímo do nitra jednoho subjektu), který je sám o sobě možná všední, banální, avšak tímto jeho rozšířením na přírodu dostává pel neobvyklosti a překvapivé krásy. Souvisí to i s dálnovýchodními náboženstvími, protože jak konfucianismus a taoismus, tak i šintoismus vyznávají hluboké, mystické sepětí mezi těmito dvěma světy.

Při sledování čtenářské recepce této méně obvyklé básně jsme svoji pozornost zaměřili zejména na sledování faktoru srozumitelnosti. Očekávali jsme, že právě v tomto faktoru by se mohly vyskytnout největší rozdíly mezi kategoriemi. Soustředili jsme se zejména na sledování rozdílů mezi studenty z hlediska věku a pohlaví. Předpokládali jsme, že studenti 4. ročníků budou vzhledem k větší čtenářské zkušenosti považovat daný text za srozumitelnější. Podobně jsme vyšší míru porozumění očekávali u ženských respondentů vzhledem k jejich větší vnímavosti i citlivosti vůči jemným nuancím textu.

Hypotézy k básni B6

H1: Studenti 4. ročníku (K1b) budou považovat báseň za srozumitelnější než studenti 1. ročníku (K1a).

H2: Ženy (K2b) budou považovat báseň za srozumitelnější než muži (K2a).

Tab. 1

Výběr z výsledků - hodnoty sémantického diferenciálu (SD) u B6

	Srozumitelnost (S)	Hodnocení (H)	Působivost (P)
Průměr B6	5,44	4,388	2,858
Průměr B1-B8	4,652	4,35	4,133

Nejvyšších hodnot SD u B6 dosáhli ve faktoru:

- srozumitelnosti - čtenáři poezie (5,756),
- hodnocení - čtenáři poezie (4,701),
- působivosti - extraverti (3,015).

Nejnižších hodnot SD u B6 dosáhli ve faktoru:

- srozumitelnosti - nečtenáři poezie (5,274),
- hodnocení - nečtenáři (4,182),
- působivosti - introverti (2,668).

V porovnání se zbývajících sedmi posuzovanými básnickými texty se báseň B6 umístila ve výsledném pořadí podle jednotlivých faktorů takto: S - 2. místo, H - 4. místo, P - 8. místo.

Tab. 2

Rozdíly v posuzování B6 v jednotlivých kategoriích (výsledky t-testu)

Báseň 6	S	H	P
K1	0,44667	0,35718	0,24891
K2	0,5396	0,83394	0,35543
K3	0,65618	0,22899	0,5124
K4	0,0114	0,00012	0,46665
K5	0,13829	0,52876	0,24118
K6	0,47132	0,39272	0,02534

Pozn.:

Statisticky významné rozdíly (na hladině významnosti 0,05) jsou tučně zvýrazněny.

Na základě výsledků zamítáme obě hypotézy (H1 a H2). V posuzování srozumitelnosti básně nebyl v rozporu s našimi předpoklady zjištěn statisticky významný rozdíl mezi studenty 1. a 4. ročníku ani mezi muži a ženami.

Diskuse výsledků

Báseň je vnímána ve většině případů velmi podobně, statisticky významné rozdíly se projevují jen ve třech případech:

Kategorie K4 (faktor srozumitelnosti S a faktor hodnocení H) – velmi výrazně převyšují hodnotami SD v těchto faktorech ostatní respondenty čtenáři poezie (S – 5,756, H – 4,701). Výsledek může být dán neobvyklostí básně, protože s podobnou formou poezie se studenti setkávají ve školní literární výchově zřídka. Častěji se k ní dostanou ti studenti, kteří čtou poezii sami z vlastního zájmu. Báseň vyžaduje u čtenáře značnou otevřenost a schopnost vnímat drobné nuance pocitů a nálad. Překvapivě vyrovnaný je však u této kategorie (K4) výsledek u faktoru působivosti. Jemná báseň, jejíž kouzlo nespočívá v emocionální výbušnosti, nýbrž v pozoruhodné lehkosti, oslovila v tomto faktoru stejně jak čtenáře poezie, tak i studenty, kteří básně nečtou.

Kategorie K6 (faktor působivosti P) – extraverti vykazují v tomto případě statisticky významný vyšší stupeň u působivosti. Může to být způsobeno jemností básně a větší ochotou extravertů nadchnout se pro ni a dát svým pocitům volný průchod.

Závěr

Poukázali jsme na možnost, jak lze exaktně zaznamenávat a lépe poznávat čtenářské prožitky respondentů. Získané údaje mohou sloužit při hledání vhodných metodických postupů v rámci literární výchovy.

Poezie Dálného východu představuje typ textů, které reprezentují kulturu velmi vzdálenou středoevropskému vidění světa. A právě svou neobvyklostí může tato báseň svým originálním způsobem zasáhnout i nečtenáře. Jde o důkaz, že poezie nemusí vždy vyjadřovat komplikované pocity nesrozumitelným způsobem.

Za pozornost stojí zejména skutečnost, že faktor působivosti je velmi vyrovnaný a že třeba nečtenáři (K3) jej považují dokonce za mírně vyšší než čtenáři. Důvodem může být jednoduchost a stručnost básnického textu, který na ně neklade příliš velké nároky, neboť se nemusí k četbě příliš nutit ani se při ní příliš namáhat, což se následně odrazí v pozitivním přijetí. Z výsledků dále vyplývá, že studenti básně považují za nenáročnou a hodnotí ji spíše pozitivně. Různé kategorie respondentů ji přijímají dosti podobně, rozdíly nejsou ani z hlediska jejich věku, proto je vhodné pracovat s podobnými texty již od nižších ročníků.

Ve volných vyjádřeních studentů k básni se setkávají dva extrémní pohledy: dokonalé přijetí a absolutní odmítnutí. Negativní čtenářské reakce svědčí zřejmě o nedostatečné vnímavosti vůči danému básnickému textu a o jeho nepochopení.

Pozitivní hodnocení

- je milá; něžně popsal(a) jaro ve dvou větách,
- líbí se mi, protože je hravá a milá,
- působí hřejivě a roztomile, líbí se mi zdrobnění slov, je taková milá,
- je taková sladká, jako pro děti, jemná a čistá.

Negativní hodnocení

- je primitivní, nic podle mě nevyjadřuje,
- to snad ani není báseň,
- připadá mi neuvěřitelně mělká, pro děti předškolního věku,
- působí na mě dětsky, a to není můj styl.

Literatura

FLEMING, M. Pupils' preception of the nature of poetry. *Cambridge Journal of Education*, 1992, roč. 22, č. 1, s. 31–41.

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972.

MISTRÍK, J. *Hľadanie profilu básne*. Bratislava: Obzor, 1972.

OSGOOD, C., SUCI, G., TANNENBAUM, P. *The Measurement of Meaning*. 1. vyd. Urbana: University of Illinois Press, 1957.

PIKE, M. Keen Readers: adolescents and pre-twentieth century poetry. *Educational Review*, 2000, roč. 52, č. 1, s. 13–28.

VALA, J. K reliability měření literární recepce sémantickým diferencialem. *Pedagogická orientace*, 2003a, č. 2, s. 98–103. ISSN 1211-4669.

VALA, J. Využití metody sémantického diferencálu v literární výchově. *Pedagogická orientace*, 2003b, č. 1, s. 81–89. ISSN 1211-4669.

VALA, J. Výzkumy čtenářské recepce lyrické poezie. *Téma*, 2005, č. 8. ISSN 1214-505X.

<http://www.gasbag.wz.cz/tema/index2.htm>

Verše psané na vodu: starojaponská pětiverší. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-424-4.

Příloha 1

Výsledky faktorové analýzy u básně B6

(faktorové náboje rotované faktorové matice)

Škály	S	H	P
S1	0,849535	0,2145849	0,009573
S2	0,7355	0,042557	-0,2138808
S3	0,900622	0,1942411	0,003439
S4	0,917027	0,1814423	0,0533697
S5	0,8803	0,0172025	-0,0818913
S6	0,853549	0,0635453	-0,0124256
S7	0,1830893	0,850191	0,1986661
S8	0,1767353	0,776768	0,2795014
S9	0,1026199	0,83633	0,2038553
S10	0,1080787	0,820706	0,1293735
S11	0,0218534	0,799953	0,3317105
S12	0,1350098	0,733809	0,1448879
S13	-0,0027248	0,2758618	0,818311
S14	-0,0570926	0,097992	0,804504
S15	-0,0598257	0,0748661	0,632651
S16	-0,0767342	0,2137436	0,792533
S17	0,0263154	0,3383258	0,777683
S18	-0,0535809	0,2533633	0,795822

S1-S6 - škály pro faktor srozumitelnosti (S)

S7-S12 - škály pro faktor hodnocení (H)

S13-S18 - škály pro faktor působivosti (P)

Hodnoty faktorových nábojů vyšší než 0,6 jsou tučně zvýrazněny.

Příloha 2

Výsledky reliability provedených měření
(ověřené metodou půlení a Cronbachovým koeficientem alfa)

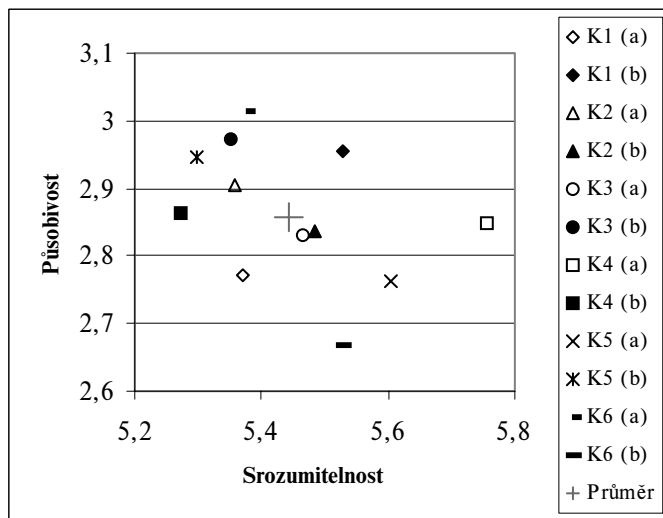
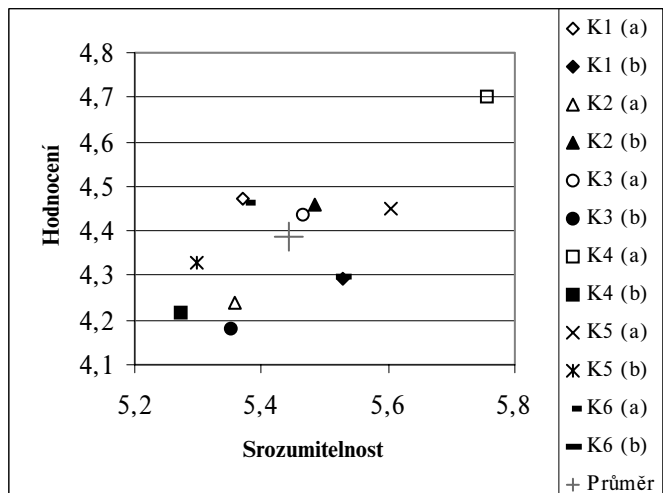
Báseň	Srozumitelnost		Hodnocení		Působivost		Cronb. celek	Resp.
	$r^{1/2}$	Cronb.	$r^{1/2}$	Cronb.	$r^{1/2}$	Cronb.		
1	0,876	0,875	0,914	0,895	0,855	0,813	0,883	221
2	0,929	0,889	0,951	0,939	0,874	0,849	0,913	221
3	0,914	0,866	0,940	0,916	0,851	0,843	0,864	221
4	0,928	0,913	0,957	0,939	0,909	0,873	0,909	221
5	0,905	0,859	0,960	0,951	0,836	0,838	0,895	221
6	0,956	0,933	0,947	0,912	0,895	0,889	0,887	221
7	0,920	0,888	0,949	0,923	0,891	0,839	0,881	221
8	0,912	0,889	0,945	0,930	0,869	0,858	0,888	221
B1-8	0,935	0,917	0,948	0,935	0,900	0,885	0,886	1768

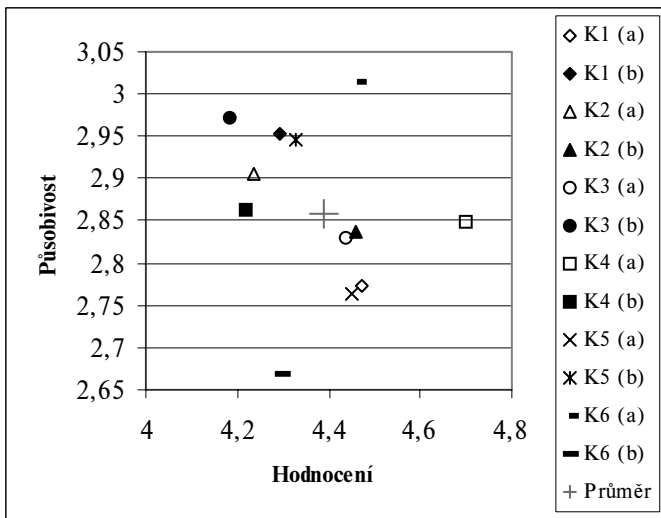
$r^{1/2}$ - koeficient reliability získaný metodou půlení (vždy zvlášť pro škály každého faktoru); Cronb. - Cronbachův koeficient alfa (vždy zvlášť pro škály každého faktoru); Cronb. celek - Cronbachův koeficient alfa (pro všechny škály dohromady); Resp. - počet respondentů posuzujících konkrétní báseň; B1-8 - koeficient reliability pro každý faktor v součtu výsledků všech básní

Příloha 3

Grafické zpracování výsledků u básně B6

(hodnoty sémantického diferenciálu u jednotlivých kategorií respondentů)





Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D
 Katedra českého jazyka a literatury
 Pedagogická fakulta UP v Olomouci
 Žižkovo nám. 5
 772 00 Olomouc
 jaroslav.vala@upol.cz

IMPULSY JAROSLAVA FOGLEARA PRO SOUČASNÉ (ZÁŽITKOVÉ) PEDAGOGY

Ivo Jirásek

Abstrakt

Příspěvek shrnuje podněty návodné literatury Jaroslava Foglara pro pedagogické využití. Soustředí se na deskripci hodnot zdůrazňovaných v tomto výchovném systému a také na specifická témata a metody jeho působení (rozvoj tělesné zdatnosti a zdravého životního stylu; zájem o přírodu a pobyt v ní; přirozené rozvíjení mravnosti, cti a přátelství; formativní síla neformálního kolektivu; holistické propojení působení na všechny složky osobnosti; motivace prostřednictvím tajemství, dobrodružství a napodobitelného vzoru; síla tradice, obřadu a rituálů). Zmiňuje také vliv Jaroslava Foglara jakožto zdroje současné české podoby zážitkové pedagogiky.

Klíčová slova

Jaroslav Foglar, návodná literatura, zážitková pedagogika, hodnoty výchovy, hra, dobrodružství.

Abstract

Jaroslav Foglar's impulses for contemporary (experiential) educators

This paper summarizes impulses of Jaroslav Foglar's instructive literature for pedagogical utilization. It concentrates on description of the values underlined in this educational system as well as on specific topics and methods of his activities (development of physical abilities and healthy lifestyle; interest in nature and the stay in it; natural development of ethics, honesty and friendship; formative strength of an informal collective; holistic interconnection of acting on all aspects of the personality; motivation through secrets, adventures and imitable example; strength of tradition, ceremony and rituals). It also mentions of Jaroslav Foglar's influence as the source of the contemporary Czech form of experiential education.

Key words

Jaroslav Foglar, instructive literature, experiential education, values of education, game, adventure.

Úvod

Letošní stoleté výročí narození Jaroslava Foglara (1907–1999), po dlouhá desetiletí jednoho z nejoblíbenějších spisovatelů literatury pro mládež (viz informace o průzkumech čtenářské obliby in Jírek, 1964; Sohr, 1968, 14–15; Lipčák, 1988; Mrva, 1988, 15–18; 1990b, 48 a 51–57; Pírek, 1990, 110; Urbanová & Matýsková, 1992, 13; Uherková & Úlovcová, 1993; anketa „moje kniha“ z roku 2004 in www.mojekniha.cz) vnímejme jako příležitost zamyslet se nad rovinou jeho možného (byť zprostředkovaného) pedagogického působení i v současnosti.

Jaroslav Foglar se stal celonárodním fenoménem, který zasáhl snad do všech oblastí a sfér sociálního života (s citáty či narázkami na lov bobříků či příhody Rychlých šípů, s pojmenováním nejenom tohoto klubu, ale také Bratrstva kočičí pracky jako jasného přiřazení etických hodnot, se setkáváme v politice i v kultuře; můžeme být svědky vydávání jeho sebraných spisů, rozvíjení jeho odkazu ve formě divadelních představení či beletristických příběhů, ale také internetových parodií vulgárního charakteru atd.).

Zdá se však, že kromě diskuse v časopise *Zlatý máj* v roce 1964 a 1965 a kromě několika časopiseckých studií v 90. letech (při příležitosti 90. výročí a následně brzkého úmrtí) se neseťkáváme s odbornou reflexí působení této osobnosti. A jestliže zmiňovaná debata v 60. letech se vedla s jediným zájmem, totiž s otázkou, zda znovu vydávat či nevydávat Foglarovy knihy (a proto docházelo ke křížení diskursů literárně-vědného a pedagogického, kdy na literární kritiky bylo odpovídáno čtenářskou oblibou či praktickou využitelností při výchově), pak i v poslední době se můžeme setkat s hlubší analýzou foglarovek jakožto beletrie svého druhu pouze výjimečně (Vacke, 1988; Lopatka, 1991; Nezkusil, 1991). Ani o pedagogických hodnotách se v daném kontextu u nás dosud nevedla patřičná polemika a studií s tímto zaměřením není mnoho (Mrva, 1988; Kohoutek, 1990; Pírek, 1990; Hybler, 1999). Žel, zdá se, že ani mimořádně kulaté sté výročí narození se v produkci odborných reflexí v letošním roce příliš neprojeví. Kromě dvou nových svazků Foglarových sebraných spisů v nakladatelství Olympia (přinášející záznamy z kronik) a převedení románu

„Hoši od Bobří řeky“ do podoby kresleného seriálu, kromě několika katalogů k výstavám v Praze a v Brně, bude i dalších edičních počinů spíše poskrovnu. Péči nakladatelství Ostrov především autobiograficky pojatá publikace Petra Zachariáše „Stoletý hoch od Bobří řeky“, svůj pohled na tohoto skautského vůdce vydal také Miloš Zapletal v knize „Záhady a tajemství Jaroslava Foglara“. Snahu o zaplnění prostoru odborně zaměřených příspěvků z různých úhlů pohledu (od filosofie a etiky přes psychologii, pedagogiku, literární vědu, výtvarné umění, až po osobní vzpomínky, možnosti návaznosti, sběratelství či péči o artefakty v Památníku národního písemnictví) projevuje Prázdňinová škola Lipnice sborníkem „Fenomén Foglar“ (první svazek „edice Gymnasion“, vztahující se k periodiku stejného jména – blíže viz www.gymnasion.info). Jakožto editor tohoto díla bych rád na tomto místě obrátil pozornost pedagogické veřejnosti především k impulsům, jež osobnost a dílo Jaroslava Foglara skýtá pro pedagogiku, především pak pro obor, jenž se bouřlivě rozvíjí v praxi, ačkoliv není obecně akceptován teoretickou reflexí, totiž pro zážitkovou pedagogiku (v zahraničí běžně přijímán pod názvy *experiential education*, resp. *Erlebnispädagogik*).

1 Osobnostní rysy spisovatele a vychovatele

Vliv rodinné výchovy (s nesmírně silným vztahem k mamince, s níž zůstal až do její smrti) se projevil v poměrně komplikovaném vztahu k ženám. Jsou uváděny náznaky určitého misogynního hodnocení (např. v tom, že v jeho díle není dostatečný prostor určen dívkám, či jeho hodnocení „protivných“ – Foglar, 2005, 30 – či „zlomyslných“ holek), ale také se naopak poukazuje na úryvky v literatuře poukazující na jisté pocity zamilovanosti (viz např. Foglar, 2005, 31, 57, 58, 180, Nosek-Windy, 1999, Zbyněk Malinský, in Hojer & Černý, 2000, 46, Sýs, 1987, 4, Toman, 2005, 51, Raba, 2005, 26), příp. je z úryvků jeho knih vyvozována jeho potenciálně homosexuální orientace. Nicméně žádný fundovaný názor s přesvědčivými argumenty v dané věci nikdy vysloven nebyl. Avšak faktem zůstává jeho trvale staromládenecký styl života s plnou koncentrací na maminku, práci s mládeží ve formě vedení skautského oddílu, redakční práce v časopisech pro chlapce a psaní knih.

Touha „*zůstat chlapcem, nestárnout, neustále žít ve světě dětí a mládí*“ (Foglar, 2005, 7) určuje vychovatelskou i spisovatelskou soustředěnost na citlivý věk dospívání (zhruba končící základní školní docházkou), s nebývale vysokým stupněm porozumění pro toto specifické období. „Duben“, jaro přírodní i jarní věk lidského životaběhu, je typickou Foglarovou preferencí. Snad i proto zůstává

jeho činnost literární na pokraji zájmu literárních kritiků, resp. je jimi vnímána z pozice dospělého konzumenta tzv. vysoké literatury jako něco naprosto schematického, neuměleckého, literárně nehodnotného, jako „*spisky nevalné jazykové a stylistické úrovně, místy různě nedotažené a namnoze s nevěrohodnou fabulí, jak ostatně odpovídá autorovu nevalnému vzdělání (obchodní škola) a pohybu v myšlenkově nepodnětném prostředí teenagerovských klubů*“ (Komárek, 2003, 105). Kdo však nedokáže foglarovky číst očima dorůstajícího chlapce, těžko jim může porozumět. Tento typ literatury chce oslovit věk, v němž autor sám hodlal po celý život zůstat. Jinými slovy: „*Originalita a svým způsobem i svérázná genialita Jaroslava Foglara tkvěla v tom, že uměl psát tak, jak by psal třináctiletý kluk, kdyby uměl psát.*“ (Jan Halas in Hojer & Černý, 2000, 127) Svoji směsí realismu a romantismu plně vyhovuje chlapecké mentalitě nezatížené životními zkušenostmi. Dobrodružství se všemi jeho atributy, tajemství a tajuplnost, bitvy a souboje, útoky i útěky, bloudění a pronásledování, výpravy do neznáma ve městě či za ním. Zjitřená fantazie a cit pro atmosféru nejenom pojmenování. Chlapectví je zkrátka samostatnou a specifickou kategorií Foglarova světa, v němž dospělí tvoří spíše kulisu. Pokud se zaměříme na výchovný potenciál této literatury, pak právě toto období života je „*nejpříhodnější dobou, v níž se čistota vnímání a nezištnost skutků stávají pro budoucího muže základem pozdějších kladných charakterových vlastností*“ (Kovářík, M., 1964, 210). Snaha ovlivňovat mladé lidi právě ve velmi citlivé etapě jejich prožívání se ukazuje jako jediná plně funkční. Dospělý čtenář, vybaven pevnou osobnostní strukturou a vyprofilovaným hodnotovým žebříčkem, se může nad problémy, tajemstvími a způsobem řešení záhad foglarovských hrdinů snad povzneseně usmívat, avšak pro čtenáře, který objeví kouzlo foglarovek ve správném věku, se mohou stát impulsem k nastoupení sebevýchovné cesty, která může trvat nejenom po dobu četby či dospívání, ale často zůstává podnětem osobnostního seberozvoje po celý život.

Mohli bychom podrobně sledovat Foglarovu biografii a vytahovat z ní další podstatné momenty charakterizující tuto mimořádnou osobnost: odvahu přiměřeně riskovat, celoživotní zájem o rozvíjení skautingu, patrně celosvětové rekordy v délce psaní kronik současně s vedením oddílu (60 let), charakteristickou spřívností, úpravností sebe i svého okolí, sběratelskou vášní, snad jisté formy ješitnosti. Přebujelý vztah k písemnostem a záznamům i těch nejmenších detailů (zapisování čísel tramvají, kterými se jelo, hlášení po každé družinové schůzce, evidence jednotlivých bochníků chleba na táboře atd.). Nicméně pro pedagogický impuls, který je záměrem tohoto příspěvku, by to byly detaily nadbytečné.

2 Reflexe díla

Foglarovky (které snad můžeme označit jako specifický literární druh, žánr „návodové beletrie“) jsou čteny v rámci rozmanitých diskursů. Byly různé označovány a různě hodnoceny. Vytyčme čtyři odlišné způsoby četby těchto knížek:

1. **Ideologicky působící literatura** (Stejskal 1962, 204, ale také Doušek, 1986). Zdá se mi, že i oceňovaná diskuse v časopise *Zlatý máj* v roce 1964 byla vedena pod politickým měřítkem, protože hlavní otázkou bylo, zda foglarovky znovu vydávat, či nikoliv. A dokonce i polemika v brněnské *Rovnosti* v roce 1990, vyvolaná příspěvkem Mrvy (1990a), namířeným proti kritikům, ve skutečnosti však formulovaným pod jediným hlediskem, totiž postojem kritika k vydávání či nevydávání děl Jaroslava Foglara, splňuje pravděpodobně toto kritérium zařazení. Ideologickým (byť nikoliv politickým) nástrojem byly také příspěvky otištěné v časopise *Reflex*, s tématy spolupráce s STB a sporů o dědictví.
2. **Krásná literatura**. Skutečně estetická a literárně-vědná kritéria byla v došavadních rozborech foglarovek uplatňována minoritně, většinou se jedná o kritické šlehy, jež vnímají tento druh beletrie jako ne příliš cenný z hlediska ryze uměleckého. Odmítána byla schematičnost, nereálnost, umělost (Červenka, 1965; Zapletal, 1970), neživotnost postav (Stejskal, 1964), jazykový primitivismus, neschopnost pečlivě formulovat (Vavřík, 1964; Kovářik, 1964). Oproti názorům na primitivnost podání, klišé, dějovou chudobu, jednoduchost, neustálé opakování (Kovářik, 1964) bylo poukazováno na specifickou poetiku, na schopnost vystavět dějem nasycený příběh (Mikulášek, 1987), smysl pro dramatizaci a fantazii při vytváření her (Bösser, 1964). Oproti schematickému primitivismu byla stavěna záměrná jednoduchost konstrukce (Sohr, 1968, 50). Někteří cítili potřebu vyrovnat se „s umělým harmonizováním společenských rozporů“ (Chaloupka & Voráček, 1979, 107), ale určitá jednoduchost je u Foglara zároveň vyzdvihovaná jakožto typická pro svět mýtu (Nezkusil, 1991).
3. **Porozumění z pozice psychoanalýzy či Jungových archetypů**. Tak je možné číst foglarovky jako „archetypální symbolické drama iniciace“ (Hybler, 1987, 944). Především stínadelská trilogie je nazírána tímto prizmalem: protiklad Druhé strany se svojí racionalitou, slovem, vědomím, oddělená razantně Rozdělovací třídou od Stínadel, symbolem temného stínu, tušení, mlčení, nevědomí (Hybler, 1999; Balaščík et al, 1999; Nezkusil, 1991).

4. **Čtenářská úspěšnost a výchovná využitelnost.** Za instruktážní beletrii považoval své příběhy i autor sám. Podstatou foglarovského romantismu je vůle k činu a „*odvaha k dynamické sebevýchově*“ (Bösser, 1964, 497). Jestliže z hlediska literárního se setkáváme především s kritikou, v oblasti pedagogických námětů (především metodických a v oblasti inovace prostředků a programů) jsme svědky téměř výlučně pozitivního přijetí. „*Foglar je opravdu výjimečným zjevem v historii podnikání, výchovy hrou.*“ (Sadecký, 1964, 106) Pedagogický aspekt jako základní imperativ veškerého Foglarova konání je patrný v podřízení všech ostatních kritérií právě výchovným cílům: beletrie je nástrojem výchovného ovlivňování, časopis překračuje prostřednictvím čtenářských klubů své informační a zábavné poslání směrem k usměrnění činností, postojů i hodnot desetitisíců mladých lidí, a to cestou jejich vlastního sebeřízení a organizace. V dobách nevzdávání vlastních děl a neumožnění redaktorské práce alespoň příležitostně spolupracuje s jinými časopisy, ale udržuje kontakt také prostřednictvím čtenářských besed a hromadných dopisů v dobách, kdy jiné formy činnosti nemohly být realizovány. Martin Hybler upozorňuje na hodnotové souvislosti vzestupu typické kriminality mládeže tohoto věku (drogy, zapalování aut, užití střelných zbraní, znásilnění či dokonce mučení) jako důsledek hledání dobrodružství a stimulace za každou cenu. Není pak divu, že dochází k závěru: „*Rozumějící výchova preadolescentů, k níž Foglar vybízí, patří možná k nejdůležitějším civilizačním úkolům vůbec.*“ (Hybler, 1999, 42)

3 Hodnoty výchovného působení a způsoby práce

3.1 Zdravý životní způsob, fyzická zdatnost

V dobách zvyšujících se problémů s nedostatkem pohybové aktivity a rostoucích obtíží s obezitou jako sociálním tématem je jistě podstatné zmínit potenciálně motivační charakter obdivu ke zdravému životnímu způsobu projevovanému v ocenění tělesné síly, pružnosti a hbitosti. Polonahá chlapecká těla neustále v pohybu a v přírodě, opálenost jako znak zdraví, svalnatost a síla, návody pro konkrétní tělesná cvičení a další pohybové aktivity, to vše dohromady vytváří vysloveně kult těla, jemuž zůstává Foglar celoživotně věrný. Odpor k alkoholu a nikotinu se stává razantním rozhraním oddělující dobro od zla. Dokonce i dospělí bývalí členové oddílu si při setkání se svým vedoucím vůbec nedovolili sáhnout po kuřivu (Jaromír Novotný in Hojer & Černý, 2000, 140) a raději počkali na jeho odjezd, než si s klidem zapálili cigaretu, na níž již byli zvyklí.

3.2 Zájem o přírodu a pobyt v ní

Dalším podnětem pro současné pedagogické snahy je hluboký zájem o přírodu. Podrobné pozorování přírody a její detailní vnímání a zachycování všemi smysly je signálem zdůrazňujícím krásy barev, tvarů, jevů. Popisy přírody, hlubokého vnímání a prožívání, nalezneme snad v každé foglarovce. Intenzivní osobní prožívání se stává impulsem k přenosu, k navedení na cestu obdobného obdivu k přírodě i u chlapců z oddílu, stejně jako u čtenářů.

Můžeme snad shrnout, že v pedagogickém působení Jaroslava Foglara-Jestřába jsou hodnoty krásy, vnímané na lidském těle i v lidském chování, stejně jako v přírodě či úpravě stanů i složených krojů, jedním z kritérií správného životního stylu. Estetické hodnoty – zdá se – stojí jako impuls k prosazování hodnot mravních. Krásné tělo a „hezké“ vnitřní orgány jsou hodnotami, které ve snaze o jejich zachování mají vést ke zdravému způsobu života. Krásný a „voňavý“ večer, silná atmosféra společenství chlapců v čisté přírodě, vede ke slibům věrnosti skautských ideálům. Tedy hodnoty dobra (hodnoty mravní a etické) mohou být podníceny, „zažehnuty“ hodnotami krásy (hodnotami estetickými).

3.3 Mravnost nade vše (čest, pravdomluvnost, přátelství)

Důraz na čestnost v jednání, pravdomluvnost, poctivost, hodnoty přátelství – tedy akcentace etických hodnot, morality, se projevuje nejenom v příbězích klubu Rychlých šípů. Přitom i při vši své černobilosti a možné naivitě je pro dětský věk zcela funkční, ryzí a motivující. Od snad pro někoho úsměvného lpění na vymýcení „neslušných“ slov ze slovníku mládeže až po hluboké hodnoty cti, přátelství, pravdy, dobra. Neustálé upozorňování na nutnost odlišování dobra a zla je jistě schematické, černobílé a tudíž neodpovídající složitosti světa. Nicméně cílovou skupinou foglarovek není dospělá populace, která se dokáže orientovat a hodnotit na základě vyprofilovaných etických kategorií. Čtenáři i členy oddílu jsou mladí lidé na prahu dospívání, kdy zjitřená citlivost spolu s nedostatečnou životní zkušeností takové uvědomění prozatím neumožňuje. Proto je potřeba na výslovných vzorech poukazovat, kde hranice mezi eticky správným a problematickým chováním přibližně vede.

3.4 Síla neformálního kolektivu

Vztahy mezi jednotlivci uvnitř party (klubu, oddílu) napomáhá sebeporozumění jednotlivce i pocitu sdílení společných hodnot a socializaci mladého člověka. Snad až přeměřeně zvýrazňované hodnoty přátelství, věrnosti provázané přísahami, bezpodmínečné solidarity, jisté výlučnosti vlastní skupiny v odlišení od ostatních „běžných“ či „obyčejných“ lidí zvýznamňuje přirozenou potřebu a smysluplnost sociálního života, výchovné a sebevýchovné momenty vyplývající z poměřování se s hodnotami a životním způsobem svých vrstevníků. Zajímavým (a nesporně zcela samostatným) tématem jsou pak čtenářské kluby, sverázná forma práce výchovného působení na dálku prostřednictvím mládežnického periodika. *„Čtenářské kluby se jednak staví po bok existujících organizací pro mládež, jednak stojí zároveň nad nimi, neboť dávají mládeži možnost všestranné zájmové činnosti, regulované a diferencované samotnými chlapci a děvčaty, a možnost družít se v přátelských skupinách i při členství v různých organizacích.“* (Pírek, 1990, 9) Myšlenka čtenářských klubů zasáhla vlivem charismatické osobnosti organizátora desetitisíce mladých lidí – v dobách největší slávy bylo evidováno 24 600 klubů (každý nejméně se čtyřmi členy) – a byla napodobována mnoha dalšími časopisy pro děti a mládež (vedle „foglarovských“ časopisů *Mladý hlasatel*, *Správný kluk* a *Vpřed* to byl také *Roj*, *Kulišek*, *Klas*, *Malý čtenář* ad.), později se znovu idea oživuje v tzv. raketových posádkách, hlídkách přírody a dívčích klubech při časopisu *abc mladých techniků a přírodovědců*. Co je však nejdůležitější: tento styl výchovy důvěřoval dětským kolektivům, stavěl na jejich samostatnosti a aktivitě, byla to zkrátka *„výchova důverou k samostatností“* (Hykisch, 1964, 247). Za opětovné promyšlení stojí bezesporu motivační role udělování symbolů v podobě barevných nálepek, čestného odznaku Rychlých šípů, žlutého kvítku či Armády vzorných. Navíc je zcela zřejmá paralelnost jednotlivých organizačních forem a jejich vzájemné posilování – čtenářský klub nejenom že nebrání jiným aktivitám, ale např. žlutý kvítek (k němuž se přihlásilo na sto tisíc čtenářů) není na organizovaném členství v klubu (či kdekoliv jinde) nikterak závislý. *„Je možno říci, že právě žlutý květ je nejuniverzálnějším prvkem celé Foglarovy soustavy. Může jej nosit každý, kdo se chce dobrovolně řídit jedinou zásadou, zásadou boje za odstranění všeho špatného ve vztazích mezi lidmi.“* (Mikulka, 1991, 45)

3.5 Holismus ve výchově: důraz na osobnostní celek

Co je však pedagogicky neinspirativnější, to je holistické působení jeho výchovných principů a metod. Jednotlivé postupy a programové prostředky (např. lov 13 bobříků, Modrý život, návodná literatura atp.) se nikdy nespokojují např. pouze s fyzickým tréninkem či moralizováním, ale působí na celou osobnost. Úkoly jsou koncipovány pro rozvoj všech složek – od tělesného rozvoje přes působení na racionální schopnosti, estetické citění, mravní zodpovědnost, působí na pevnou vůli, sebeovládání, soustředění, trpělivost, schopnost odhadu atd. Tento holistický přístup má tím větší význam, oč segmentovaněji žijeme v soudobé společnosti (a to včetně fragmentarizace jednotlivých předmětů ve školním vyučování – při tvorbě školních vzdělávacích programů by tento foglarovský apel na provázanou ucelenost holistického výchovného působení mohl být vhodným zdrojem inspirace). Výkonově zaměřené prožívání apeluje především na pracovní stránku našich životů, soustředíme se především na výkon (mnohdy se jedná o výkony zcela absurdní, bez jakéhokoliv smyslu) a nedopřejeme si ten čas, abychom se zabývali tak neužitečnými činnostmi jako je amatérská výroba vlastnoručně vypracované stoličky, poznáváním květin, házením na cíl či vědomým vyhledáváním příležitostí pro konání dobrých skutků, a to pouze s cílem získávat širší možnosti prožitků a poznávání světa, než na jaké se omezujeme ve svém povolání a pasivně tráveném volném čase. Samozřejmě nemohu naivně předpokládat, že se v dospělosti po příchodu ze zaměstnání pustíme do lovu bobříků, ale cítím jako povinnost podtrhnout, že kdo se k tomu odhodlal ve správném věku na prahu dospívání, udělal velmi podstatný krok na hodnotné cestě osobnostního rozvoje.

3.6 Motivace prostřednictvím tajemství, dobrodružné výzvy a napodobitelného vzoru

Jedinečné způsoby motivace využívající fenoménů tajemství, romantiky, dobrodružství, výzvy napodobitelného vzoru, lákají k realizaci a uskutečnění. Složitá symbolika nejednoznačného vztahu reality a fantazie, legendy příběhů, působivě často uvozuje hry či aktivity s výchovným potenciálem. Legenda je tím magickým kouzlem, které dovede i z rutinního a nezáživného úkolu vytvořit prestižní záležitost. Všední život se jejím prostřednictvím proměňuje v poetiku romantiky. Ve své podstatě zcela jednoduchá, snad dokonce nudná činnost prodchnutá fyzickou námahou i mentálním úsilím, pokud je zahalena do prostředí života indiánů, zlatého Mexika, stavitelů železnic, divokého západu,

objevování neprobádaného území atd., se stává rázem předmětem hlubokého zájmu o danou činnost. Možnost navázat na představenou legendu umožňuje fakt, že „*tajemství vždy objektivně existuje předem, jsou to zatajené, neprůhledné, temné součásti historie, které ale zanechaly stopy (předmětné památky či texty), jež je třeba objevit dešifrovat*“ (Hybler, 1999, 42). Tajemství bylo podněcováno mj. neúplností informací. Cit pro atmosféru, schopnost gradovat napětí, přerušit a současně zvýraznit zážitek čtenáře upozorňováním otázkou na to, co asi přijde, je úžasná. To, co není řečeno, je stejně důležité jako to, co je vysloveno, protože zbývá prostor pro dohady, domýšlení, vlastní fantazii, zájem dozvědět se. Dané propojení romantiky s tajemstvím vyzývajícím k jeho odhalení bývalo kritizováno jako něco laciného a nedůstojného. Opak je pravdou – pro chlapecký věk pravděpodobně neexistuje více motivujících faktorů, než touha po odhalování nepoznaného, pokud možno prostřednictvím zapojení zvědavosti a vynaložením všech svých sil a dovedností (viz koncepty *flow* Csikszentmihalyiho či *peak experience* Maslowa). Tím se hra samotná i napínavost s ní sdružená stává současně i prostředkem sebepoznání, neboť nastavuje hranice úspěchu, poznání silných a slabých stránek své osobnosti. Hra není pouze prostředkem zaplnění volného času, ale je velkým výkonem, podobou boje, podstoupenou zkouškou. Dokonce i téma smrti (vražda Jana Tleskače, zabití Karla Dymoráda, mrtvý Maxmilián Dráp ad.) může být v kontextu funkční. V tomto věku je smrt pojímána ještě nikoliv existenciálně, tedy jako poslední a neodvratitelná možnost a konec našich životů, jako nepřekročitelný horizont, jako úkol, který za nás nikdo nepřevzme, ale naopak je chápáná v rovině neosobního odstupu, jako fascinující téma bez tragických konsekvencí – jako tajemství. Téma smrti a bolesti devalvované v akčních filmech a bulvárních médiích („banalizace zla“) je evidentně jednou z příčin oné brutality šikany, již jsme svědky. Zdá se, že foglarovky svojí nesnadností obcování se smrtí napomáhají spíše mravní kultivaci v procesu osobnostního vyzrání. „*Musíme pak najít foglarovskou odvahu k úzkostlivému tvrzení skutečnosti, pravdomluvnosti, přátelství, čestnosti, tj. aristokratické logiky cti, která jediné může vzdorovat rovněž aristokratické logice násilí. K tomu je potřeba ze smrti, která je ohrožena zlhostejněním, udělat povýšením tajemství.*“ (Hybler, 1999, 45)

3.7 Síla tradice, obřadů a rituálů

Role kronikáře, mimořádný zájem o záznamy všeho druhu, nostalgické vzpomínky na zašlé časy oddílové slávy či hochy, kteří v oddile v minulosti pů-

sobili, to vše se proplétalo v cíleném působení při aktivně vytvářených tradicích, s podporou emotivně působivých rituálů a obřadů. Pojmenování míst výprav i táborů dle prožitých událostí, počasí, her, napomáhá snadné zapamatovatelnosti a opakování v hovorech, stejně jako připomínání prožitých historek. Jednoduché předměty získaly na tajuplnosti a zajímavosti zahrnutím mezi věci s ustáleným způsobem využívání, takže zacházení s nimi nabývalo forem pevně daných rituálů. Při stabilitě takových rituálů daný předmět získával až určitou aureolu posvátnosti či tabu (např. Kerkův kámen – tedy velký balvan vyhrabaný členem oddílu s přezdívkou Kerk, na němž Jestřáb sedával a psal na táborech pod Kriváněm). Rituály a obřady byly podporovány konkrétními znaky vyjevujícími jednoznačně dosažené výsledky. Bodování takřka veškeré činnosti, zkoušky prokazující osobnostní kvality z nejrůznějších možných aspektů, odměny ve formě kombinující sílu slova i sílu obrazu zřetelně označující vzory, jakým by se měl stát každý chlapec (či děvče). Diplomy, kartičky, nášivky, odznaky za docházku, za vítězství v drobné hře i za vyhodnocení celoměsíční činnosti, za pořádek či za mimořádné výkony, to vše podporuje motivaci k ještě aktivnější činnosti a uspokojuje potřebu zapojení do kolektivu a touhu vyniknout v něm. Tyto obřady můžeme pochopitelně vnímat i jako ozvěny iniciačních rituálů praktikovaných ve všech společnostech.

4 Jaroslav Foglar a zážitková pedagogika

Foglarovky jako svébytná literatura svébytného žánru si vysloužila pozornost již před čtyřmi desítkami let. Při srovnání s jinými druhy literatury vychází najevo specifičnost: „*tzv. Foglarův žánr čili obecně řečeno návodová beletrie, tj. próza podřizující otevřeně epickou složku i formální estetické požadavky (kompozici, charakteristiku postav apod.) nějaké soustavě praktických návodů k napodobování hrou, má své právo na domovskou příslušnost k širší rodině rozmanitých literárních žánrů a vedle jiných plní také ona svou kulturní, společenskou funkci*“ (Bösser, 1964, 499). Nezajímají nás v tuto chvíli kritické odsudky literárních vědců, protože se přidržujeme právě naznačeného pohledu: knihy, články, ale také redakční práce, divadelní hry, gramodesky, zkrátka veškerá Foglarova činnost byla jím samým chápána instrumentálně. Při veškeré jeho činnosti byl zdůrazněn především aspekt výchovný. Je výše zmíněná mimořádná obliba (bez ohledu na vydávání těchto knih či jejich vyřazování z knihoven i antikvariátů) příčinou, nebo důsledkem pedagogických ambicí? Vojtěch Vacke polemizuje s tím, že by mohla být příčinou čtenářské obliby výchovná tendence, romantičnost příběhů,

množství instruktivních prvků či realistické líčení chlapeckého života. Příčinu nazývá „romantismem tvářícím se realisticky“, tedy kouzlo úspěchu podle něho tkví v „dvojakosti Foglarova světa“ – „*Sen zůstane nenaplněn, leč stále zdánlivě na dosah*“. (Vacke, 1988, 1). A právě tato nenaplněnost, avšak dosažitelnost nesmírně láká – láká k napodobení, k prožití obdobných dobrodružství, avšak vlastními silami a se zapojením sebe samého. Dobrodružství nejenom číst, ale četbou se nechat inspirovat k aktivnímu prožívání, ať už ve formě lovu 13 bobříků, dosahování okének Modrého života, klubovní činnosti na schůzkách a výpravách, to je skutečné tajemství jedinečného úspěchu foglarovek, které není vůbec jednoduché napodobit.

Zážitková pedagogika jako teoretické postižení určitých perspektivních výchovných prostředků, metod a forem, jež nejsou založeny na předávání informací, ale na zprostředkování zkušeností, si získává v posledních letech pozornost jak prostřednictvím časopisu *Gymnasion* (www.gymnasion.info), tak prostřednictvím diskusí a debat v odborném tisku (např. *Moderní vyučování*). Jaké impulsy pro zážitkovou pedagogiku můžeme vnímat v činnosti Foglarova oddílu i v jím zaznamenaných zkušenostech v příručkách i beletrii?

Zážitková pedagogika (resp. její česká podoba, protože zahraniční *experiential education* je založena především na překonávání překážek vyplývajících z pobytu v necivilizovaném prostředí, na několikátýdenních expedicích, na dobrodružných a výzvoových situacích apod.) využívá především možnosti, jimiž disponuje hra. **Hra je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky.** A právě Foglar zdokumentoval, jak prožitky získávané hrou posilují a upevňují osobnostní rozvoj zajímavou formou, bez formalismu a nucení, přirozeně a nenásilně. Výchovné metody využívající prožitkových situací (např. kurzy a aktivity *Prázdninové školy Lipnice*) dokáží využít fenomén hry v celé šíři jejich projevů.

Motivační síla legendy, která předznamená charakteristiku programu, jakési libreto, jež navodí potřebnou a lákavou atmosféru, se stala samozřejmou součástí většiny her, mj. i těch publikovaných ve třech dílech *Zlatého fondu her*.

Náročnost připraveného programu, výzva vyžadující si vydání všech sil, umné skloubení náročnosti úkolu a dovednosti účastníků, tedy to, co Csikszentmihalyi popisuje jako *flow*, jako stav plynutí, kdy se necháme pohltit činností samotnou a plně jsme do ní ponořeni (zatímco při nízké náročnosti upadáme do nudy, při přeshrádku vysoké do stresu), je projev instruktorské vyzrálosti a potomkem výzvy, že „Alvarez potřebuje jen statečné a silné!“.

Dalším inspiračním momentem je **vzájemné poměrování a soutěž**, která má k herním aktivitám velmi blízko (nicméně nikoliv každá hra musí být nutně

soutěživého rázu). Soutěž jako příležitost poznat sám sebe v sociálním kontextu, zjištění v čem jsem lepší a v čem horší než ostatní, soutěž vyzvedávající vítěze a učící umění prohrávat, to je princip, který uměl Foglar geniálně využívat, a my se nesmíme bát vnímat kompetici jako přímý protiklad spolupráce. Ne vždy je soupeření a spolupráce v rozporu a různé formy propojování individuálních a kolektivních hodnocení, jež Jestřáb používal, jsou toho ilustrativně názornou ukázkou.

Zcela jistě možnost **dobrodružného a tajuplného využití krajiny** pro aktivní program je něco, co bezezbytku přechází do činnosti *Prázdninové školy Lipnice* a stává se jedním z nosných momentů širokého hnutí zážitkové pedagogiky. Legendární *Lom na Hřebenech*, prostředí zatopeného lomu poblíž městečka Lipnice nad Sázavou, obklopeného žulovými skalami, prostředím luk, lesů, vodních ploch i lesních pěšin a silničních okruhů, podněcovalo v 70.-90. letech 20. století k tvorbě her a programů, jež byly přirozeně vkomponovány do krajiny. Porozumění prostředí, vcítění se do svébytného sdělení, jež zprostředkovává *genius loci* daného místa, je ve foglarovkách velmi pečlivě zaznamenáno.

Vůbec celý přístup k **využívání volného času jako času disponibilního** (tedy času, který mám k dispozici pro seberozvoj) je pojetí, u něhož můžeme jít ideově zpět až ke starému Řecku a jeho ideálu *schólé* jakožto ušlechtilého trávení volného času. Všechny foglarovky upozorňují, jak prázdné, ničemné a nebezpečné je nicnedělání a poflakování, a jak příznivé a osobnostně důležité je využití volného času k aktivitám s rozvojovým potenciálem. Projekty zážitkové pedagogiky se dříve nazývaly rovněž programy v rámci intenzivního rekreačního režimu a všechna slova tohoto označení nás vedou k aktivitě a odmítání pasivity.

Dovednost ocenit zaslouženíhodný výkon, nikoliv pouze fyzický, ale také mravní, **podat otevřenou a upřímnou zpětnou vazbu** je umění, kterého je nám ve výkonové společnosti třeba více než čehokoliv jiného. Konzumní společnost si cení především výsledku, nikoliv úsilí a cesty nutné k jeho získání a dosažení. Poměrování výkonů moderního sportu bez ohledu na zneužívání dopingových prostředků je jevem poukazujícím na mnohem širší problém. Avšak umění upozornit, jak vnímáme způsob chování jiných lidí, a na základě jednání odezíráme jejich postoje i hodnoty, jež vyznávají, není zcela běžné. Nejenom zápisy v denících a kronikách naznačují, že Jestřáb jako vychovatel dokázal říci správné slovo ve vhodný okamžik, přivést k zamyšlení jednoduchou zpětnou vazbou, která navede, ale neurazí. Upřímná a otevřená zpětná vazba, využívaná pro hitaci programů i zhodnocení činnosti instruktorů, může i zde nalézat svůj předobraz.

Směřování k dobru, jež je charakteristické pro filosofii Platóna, je způsob žití i přemýšlení, jež je dnes označováno jako idealistická naivita. Jsem si jist, že tento moment, tento cíl, který Foglara spojuje s Platónem bez nutnosti citace filosofických vět ve foglarovkách, je ten snad nejdůležitější impuls, který by měl od Foglara přejít do erudice zážitkových pedagogů.

Snad se s tím váže i jiný filosofický impuls, konkrétně Kantův kategorický imperativ, který nás nabádá, abychom **člověka** (účastníka našich projektů) **nikdy nevnímali jako prostředek** našich neukojených ambicí, mocenských choutek či finančních machinací, **ale vždy a pouze jako cíl naší činnosti**. Přátelský, rovnocenný vztah založený na důvěře, nikoliv formální hierarchii, je prvek, který odlišuje projekty zážitkové pedagogiky od mnohého firemního i školního prostředí.

Závěr

Rád bych věřil tomu, že letošní výročí v sobě může nést impuls nezávislého hodnocení, oproštěného od politických, ideologických, ekonomických i dalších kritérií. Možnost soustředit se na reflexi i deskripci výjimečně působivého Foglarova stylu výchovy. Snad zjistíme, že i v dobách převažující pasivity s konzumem televizních programů a počítačových her může být výzva k seberozvoji, k dynamické sebevýchově zprostředkovaná legendou a dobrodružnými aktivitami při pobytu v přírodním prostředí tím správným motivem bohatého prožívání. Čtenářská obliba i v této době by to mohla naznačovat. Tím by zůstal Jaroslav Foglar nejenom zřetelným zdrojem české podoby zážitkové pedagogiky, ale také potenciálem odvahy vzepřít se většinovému konzumnímu stylu života, s akcentací aktivity a hlubokého prožívání.

Literatura

BALAŠTÍK, M., HRUŠKA, P., KASAL, L. & KOMÁREK, S. Odkud a kam letí Rychlé šípky? Beseda o Foglarově trilogii Záhada hlavolamu, Stínadla se bouří a Tajemství Velkého Vonta. *Tvar: literární obtýdeník*, 1999, roč. 10, č. 8, s. 1 a 8–9.

BÖSSER, B. Nejde jen o Foglara. *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 11, s. 496–500.

ČERVENKA, J. Může být člověk chlapcem nadosmrti? *Zlatý máj*, 1965, roč. 9, č. 1, s. 12–16.

DOUŠEK, P. Foglarovky ano, nebo ne? *Rovnost*, 1986, roč. 101, č. 267, s. 1 a 4.

- FOGLAR, J. *Život v poklusu*. Praha: Olympia, 2005.
- HOJER, J. & ČERNÝ, V. (Eds.) *Jestřábe, díky: Jaroslavu Foglarovi Hoši od Bobří řeky a přátelé*. Praha: Ostrov, 2000.
- HYBLER, M. Preadolescentní mentalita. *Host*, 1999, roč. 15, č. 6, s. 42-45.
- [HYBLER, M.] M. H. Jaroslav Foglar: Tajemství Velkého Vonta. *Svědectví*, 1987, roč. 20, č. 80, s. 944-946.
- HYKISCH, A. Jaroslav Foglar a Slovensko. *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 6-7, s. 247-250.
- CHALOUPKA, O., & VORÁČEK, J. *Kontury české literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1979.
- JÍREK, B. Počítejme s Foglarem. *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 11, s. 504-507.
- KOHOUTEK, R. Jaroslav Foglar a pedagogická psychologie. *Rovnost*, 1990, roč. 105, č. 137, s. 5.
- KOMÁREK, S. *Jestřáb a kuřátka*. In S. Komárek: *Mír s mloky*. Brno: Petrov, 2003, s. 105-111.
- KOVÁŘÍK, M. Přijde Foglarův Duben? *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 5, s. 208-213.
- KOVÁŘÍK, V. O chlapcích, jací skutečně jsou? *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 4, s. 157-159.
- LIPČÍK, R. Řekni mi, co čteš... *Mladý svět*, 1988, roč. 30, č. 16, s. 6-7.
- LOPATKA, J. Sláva a úskalí amatérismu. In J. Lopatka, *Předpoklady tvorby*. Praha: Československý spisovatel, 1991, s. 174-182.
- MIKULÁŠEK, A. Z nepovinné četby. *Tvorba - Literární příloha Kmen*, 1987, roč. 56, č. 49, s. 8.
- MIKULKA, L. *Causa: Jaroslav Foglar*. Ostrava: Amosium servis, 1991.
- MRVA, J. Foglarovky ano, nebo ne? *Rovnost*, 1990a, roč. 105, č. 103, s. 5.
- MRVA, J. *Jaroslav Foglar*. Kroměříž: Okresní knihovna, 1990b.
- MRVA, J. *Úloha literatury pro mládež v prevenci alkoholismu a toxikománie se zaměřením na dílo Jaroslava Foglara*. Kroměříž: OÚNZ - PL, unpublished text, 1988.
- NEZKUSIL, V. Rozpory Foglarova světa: k prvním soubornému vydání „stinadelských“ příběhů. *Zlatý máj*, 1991, roč. 35, č. 3, s. 157-163.
- NOSEK-WINDY, V. Když se zamiluje Jestřáb. In J. Foglar, *Tábor Svazu Trinácti*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 1999, s. 49-52.
- PÍREK, Z. *Čtenářské kluby Jaroslava Foglara*. Brno: Delfin, 1990.
- RABA, J. *Jaroslav Foglar v hádankách a vzpomínkách*. Praha: Ostrov, 2005.
- SADECKÝ, P. Proč mlčí Jaroslav Foglar? *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 3, s. 105-108.
- SOHR, S. *Zase zní píseň úplňku: vyprávění o Jaroslavu Foglarovi*. Ostrava: Puls (ÚS PNS, KPJF, OKZ), 1968.

- STEJSKAL, V. Jaroslav Foglar aneb výchova snadno a rychle. *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 6-7, s. 241-244.
- STEJSKAL, V. *Moderní česká literatura pro děti*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1962.
- SÝS, K. Chlapci, slibme si... (Rozhovor s Jaroslavem Foglarem k jeho 80. narozeninám). *Tvorba - Literární příloha Kmen*, 1987, roč. 56, č. 25, s. 4.
- TOMAN, V. *Můj život s abc - ábíčkem mladých techniků a přírodovědců*. Praha: Ostrov, 2005.
- UHERKOVÁ, D. & ÚLOVCOVÁ, H. Co se čte ve veřejných knihovnách. *Čtenář: měsíčník pro práci s knihou*, 1993, roč. 45, č. 9, s. 282-293.
- URBANOVÁ, S. & MATÝSKOVÁ, B. *Jaroslav Foglar [tematická jednotka pro základní školy]*. Ostrava: Item, 1992.
- VACKE, V. Svět pouze pro chlapce? *Kmen*, 1988, roč. 1, č. 40, s. 1 a 3.
- VAVŘÍK, Z. Jaroslav Foglar. Proč ne? *Zlatý máj*, 1964, roč. 8, č. 6-7, s. 244-246.
- ZAPLETAL, Z. Znovu Foglar redivivus. *Zlatý máj*, 1970, roč. 14, č. 8, s. 545-546.

doc. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.
Fakulta tělesné kultury UP Olomouc
Tř. Míru 115
771 11 Olomouc
ivo.jirasek@upol.cz

POROZUMĚNÍ OBSAHU VE VÝUCE TECHNICKÝCH A ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ

Jitka Plischke, Jiří Kropáč

Anotace

Stať prezentuje chápání pojmu porozumění se zaměřením na specifika porozumění obsahu technického a odborného vzdělávání. Za významné je autory považováno uplatnění zásady systematickosti prezentací vhodného systému vlastního obsahu i jeho začleněním do širších souvislostí. Dále je uvedena problematika porozumění zaměřená blíže na vybrané významné oblasti technického a odborného vzdělávání.

Klíčová slova

Porozumění, technické předměty, odborné předměty, zásada systematickosti.

Abstract

Comprehension of the content in the instruction of technical and specialized subjects

The article presents the conception of the term 'comprehension' aimed at the comprehension of the content of technical and specialized education. The authors emphasize the principle of method of presenting the appropriate system of the content itself as well as its incorporation into a larger context. There is also mentioned the problem of comprehension closely related to selected significant spheres of the technical and specialized education.

Keywords

Comprehension, technical subjects, specialized subjects, principle of method.

1 Úvod

Výuka technických předmětů směřuje k vytvoření způsobilosti zvládat situace spojené s uplatněním techniky v nejrůznějších situacích a k optimálnímu,

tvůřivému uplatnění technických znalostí. Dosažení tohoto záměru ve výuce je podmíněno prováděním činností souvisejících s technikou, které jsou v souladu s širšími, obecně uznávanými požadavky.

Hlubší zamyšlení nad posláním výuky o technice, v předchozím odstavci jen nastíněném, dává dostatek argumentů pro názor, že „potřebnou výchozí úroveň“ osvojení obsahu je jeho porozumění. Uplatníme-li tedy v předložených souvislostech revidovanou Bloomovu taxonomii, viz mj. (1), (2), (3), je „dosažení“ kategorie rozumět ve výuce technických předmětů potřebné, aby žák mohl dále dosáhnout kategorií aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit, přičemž dvě poslední uvedené (nejkomplexnější) kategorie jsou pro dosažení cílů výuky technických předmětů zásadní. Zpravidla tedy nepostačuje zapamatování obsahu výuky, důležité je jeho porozumění, přestože revidovaná Bloomova taxonomie od kumulativní hierarchie ustupuje ke komplexitě (2), tzn. ve vzdělávací praxi nelze postupovat vždy od nejjednodušších kategorií ke složitějším, dochází k jejich prolínání.

V souladu s výše uvedeným by učivo technických předmětů mělo být v pre-interaktivní fázi didaktické transformace zpracováno tak, aby vedlo alespoň k porozumění obsahu, takové osvojení učiva může být další činností učitele a žáka (mj. s pomocí podnětů obsažených v didaktickém textu – úlohy, otázky atp.) rozvíjeno na úroveň komplexnějších kategorií Bloomovy taxonomie.

Předmětem této stati je, co znamená porozumění technice a vybraným významným oblastem techniky. Stať by tak mohla být příspěvkem k teorii didaktické transformace obsahu technických předmětů i „vodítkem“ pro zacílení výukové činnosti učitelů. Pro porozumění žák potřebuje předložit poznatky uspořádané v systém, proto je uplatnění systematickosti věnována značná pozornost. Otázkám porozumění technice jako obsahu výuky je v didaktice technických předmětů v zahraničí věnována pozornost, viz mj. práce M. Millera (4).

2 Pojem porozumění

Význam pojmu porozumění není v pedagogické literatuře chápán zcela ustáleně, termín porozumění (rozumět, pochopit) je využíván pro označení více významů, které spolu ovšem souvisejí. Naše chápání bude blízké chápání příslušné kategorie Bloomovy taxonomie. Uveďme však nejprve způsob formulace významu pojmu v renomovaných publikacích.

Pedagogický slovník (5, s. 169) za porozumění považuje „schopnost jedince: 1. pochopit význam obsahu sdělení (...); 2. zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadaná; 3. využít zpracovaný obsah.“ Dále

tento slovník upozorňuje na různé úrovně – od převedení „do jiného jazyka“ po nejsložitější – extrapolaci či domýšlení důsledků. Uvádí rovněž, že porozumění je základní součástí procesu učení a předpokladem vzdělávání. Využití zpracovaného obsahu však může být v Bloomově taxonomii předmětem kategorie aplikovat.

Psychologický slovník (6, s. 422) formuluje význam pojmu porozumění jako postižení souvislostí, vztahu, smyslu, podstaty problému, přičemž dále uvádí: „**1** jako metoda poznání je podobné intuici, dospívá se k němu přímo, bez postupných operací; **2** (něm. Verstehen) rekonstrukce studovaného jevu z hlediska jeho aktérů (...)“.

Cíle, které lze začlenit do kategorie porozumění v Bloomově taxonomii cílů kognitivní oblasti, podle Z. Kalhouse a O. Obsta aj. (7, s. 280) znamenají, že žák prokáže pochopení a způsobilost přiměřeného užití znalosti. V práci Psychologie pro učitele autorů J. Čápa a J. Mareše (8) je termín porozumění používán v řadě souvislostí, např. učení s porozuměním, jehož postupy jsou dále popsány (s. 451), čtení s porozuměním (s. 474), porozumění textu (s. 478), kde jsou mj. uvedeny dva přístupy k učení z textu, povrchový a „hloubkový, rozumějící, jenž vychází ze snahy postihnout smysl učiva, porozumět mu, porozumět jevům i světu kolem sebe.“ Termín porozumění je názvem subkapitoly 15.2.3 citované publikace (8, s. 480) kde je uváděn zejména v souvislosti s učením z textu. Porozumění je zde charakterizováno „jako proces, při němž jedinec mentálně konstruuje význam a smysl toho, co o tom ví a co vnímá.“ Pro technické předměty je zásadní, že pro diagnostiku porozumění je výhodně využíváno praktické použití znalostí a zdůvodnění odpovědi (8, s. 490).

M. Miller v (4) upozorňuje na způsob, jímž J. Dewey rozlišoval formy porozumění: – bezprostřední, předmět je znám a je rozpoznán při činnosti s ním; – zprostředkované, předmět není znám, je poznáván myšlenkovou analýzou spočívající na objevování jeho významu, čili řešením problému. Především však M. Miller upozorňuje na výsledky E. Franuse (Wielkie funkcje technicznego intelektu), který na základě výzkumu technického intelektu a porozumění technickým objektům žáky rozlišil tři formy porozumění: – *akt porozumění* (akt rozumienia), tj. rozpoznávání již známých předmětů, souvislostí, zákonů, zákonitostí, teorií; – *proces porozumění*, tj. „domýšlení“ smyslu, role, významu myšlenkovým objevováním charakteristik a souvislostí mezi elementy a jejich funkcí s cílem porozumět danému předmětu, procesu atp.; – *efekt procesu porozumění*, tj. může se jednat o porozumění, pokud proces „domýšlení proběhl správně“, naopak o špatné porozumění nebo neporozumění. Domníváme se, že tento „přechod k efektu porozumění ve smyslu hodnocení“ je pro technické

předměty jako pro veškeré uvažování o technice důležitý, přestože z hlediska taxonomie tvoří samostatnou úroveň, jak již bylo uvedeno. Byla-li v revidované Bloomově taxonomii původní kategorie „syntéza“ nahrazena kategorií „tvořit“, která zahrnuje kritické myšlení a řešení problémů (2), je tento náš názor veden obdobnými důvody (souvislosti porozumění, hodnocení a kritického myšlení si povšimneme ještě v závěrečné části stati).

Soudobé chápání pojmu porozumění prezentují v souvislosti s revidovanou Bloomovou taxonomií mj. autoři stati (1), (2), (3). Podstatu kategorie rozumět či porozumět (jde o kategorii dimenze kognitivní proces) vyjadřují jako konstruování významu na základě získaných sdělení či učebních komunikátů. Citované stati se zde ovšem poněkud liší, např. podle D. Hudecové (2) jde o „konstruování významu na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření“, podle Š. Švece (3) „schopnost porozumívat poznatok“ znamená „konštruovať význam z učebných komunikátov, a to ústnych, písomných a grafických“, v tomto smyslu chápou porozumění i autoři stati (1) – „konstruovat význam sdělení zprostředkovaného ústně, písemně nebo graficky“. Kromě zmíněného rozporu mezi „vstupem a výstupem“ porozumívaného se domníváme, že formulace ústní, písemný a grafický je jistě široká, ovšem pro získání či vyjádření porozumění existují v technických a v jiných prakticky zaměřených vyučovacích předmětech také další cesty.

Subkategorie náležející kategorii porozumět nebudeme již uvádět v plném znění, tedy i s definicemi a příklady, jak je prezentují autoři stati (1), (2), (3), ale provedeme jen zestručnění z hlediska cílů stati. Netýká se počtu subkategorií, neboť docházíme k závěru, že všechny jsou ve výuce technických předmětů zastoupeny. Jsou to: – interpretace (např. změna jedné podoby vyjádření v jinou); – doložení příkladem (např. nacházení specifického příkladu nebo ilustrace principu); – klasifikování (určení příslušnosti k příslušné kategorii, pojmu či principu, označování jevu); – sumarizování (abstrahování všeobecného nebo hlavních bodů, shrnutí); – usuzování (odvození logického závěru z prezentovaných informací), – porovnávání (zjišťování shody či rozdílů); – vysvětlování (konstruování modelu příčina – následek v systému, tj. vyjádření kauzálního, časového aj. vztahu); – konstruování pojmového modelu.

Z dosavadního textu jednoznačně vyplývá souvislost porozumění se systémem poznatků (předloženým i osvojeným), popř. se způsobilostí tento systém doplňovat, vnímat v širších souvislostech, optimalizovat, domýšlet důsledky atp. Dosáhnout žákovy porozumění znamená respektovat dlouhou řadu aspektů, my se v dalším textu budeme zabývat souvislostmi uplatnění systémového přístupu v obsahu technických předmětů jako předpokladu porozumění tomuto obsahu.

3 Obecné souvislosti uplatnění systémového přístupu a porozumění obsahu technických předmětů

Slovník cizích slov (9, s. 760) přikládá termínu systém celou řadu významů, pro tuto práci je asi nevhodnější za systém považovat „množinu předmětů, jevů, dějů, poznatků aj., které spolu souvisejí vymezeným způsobem a vytvářejí jednotný celek (množina je soubor, souhrn prvků)“. Z obecně platného vyjádření významu pojmu systém vychází i didaktická zásada soustavnosti (systematičnosti), mj. (10). Vyžaduje uspořádání učiva podle didaktického systému, který vzniká přetvořením vědního nebo odborného systému, ale je přizpůsoben žákům, úrovni jejich myšlení, dosavadnímu poznání a zkušenostem (11). Žáci si tak mohou utvářet ucelené soustavy poznatků, přizpůsobené dalšímu obhacování ve smyslu znalostním i procesuálním. V technickém vzdělávání jde v souladu s jeho cíli a předpoklady žáka o uvádění znalostí s využitím jejich vzájemných vazeb daných technickým systémem, uvádění vazeb více a méně obecných technických poznatků, zvýraznění poznatků o vstupech a výstupech systému (12, s. 31).

Vyjádření obecných požadavků kladených na didaktický systém v plném rozsahu přesahuje záměr této stati, proto i v aplikaci na výuku technických a odborných předmětů si povšimneme specifík jejich didaktického systému z hlediska vytváření předpokladů pro porozumění obsahu.

V šedesátých letech dvacátého století odpověděli především němečtí vědci na otázku, jak učit obecné poznatky o natolik „různorodé“ oblasti reality jako je technika, jak postupovat ve výuce a které požadavky respektovat (13). Jejich výsledky mají význam pro obecně technické, uživatelsky zaměřené vzdělávání i pro vzdělávání odborné, profesní. Z jejich výsledků – v technickém vzdělávání jde (jde rovněž) o podstatný, univerzální, co nejvíce trvalý a perspektivní obsah výuky, který je aplikovatelný v širokém spektru činností s technikou, navazuje na zkušenosti, zájmy a předchozí znalosti žáka. Obsah technického a odborného vzdělávání musí směřovat k porozumění souvislostem mezi technikou, hospodářstvím, společností a přírodou, musí umožňovat vlastní aktivní, samostatnou, tvořivou činnost, přípravu na řešení situací spojených s technikou ve všech základních oblastech života – soukromé (domácnost, volný čas), veřejné i profesní; potřeby poslední uvedené sféry v případě odborného vzdělávání dominují.

Představujeme-li si technické vzdělávání v jeho klasické odborné podobě, potom při velmi značném zjednodušení je nejprve budován širší vědní základ (M, F, CH aj.), spolu s ním jsou vyučovány relativně obecné, průřezové disciplíny. Na tomto základě jsou studenti nejprve seznámeni spíše s „elementy,

subsystémy, moduly“ studovaných technických systémů (např. části strojů, mechanismy) a následně s technickými systémy – celky (např. obráběcí stroje). „Dříve se probírají části strojů, teprve potom stroje“. Tento systém obsahu je vhodný pro vyšší úroveň technického vzdělávání.

V obecně technickém vzdělávání je to do jisté míry naopak. Opět je žádoucí nezbytná opora o výsledky výuky tvořící širší vědní základ studovaných technických oblastí (přírodovědní i společenskovední a humanitní). Výuka o vybraných technických systémech však probíhá od celku k částem. Tento způsob uspořádání obsahu obecně technického vzdělávání jsme již uváděli, mj. (12, s. 31), v současnosti jej prezentuje zahraniční text (14). I odborné vzdělávání využívá tohoto způsobu uspořádání obsahu především v těch oblastech vzdělávání, které netvoří podstatu vykonávané profese.

Opodstatněnost výše popsanych způsobů uspořádání obsahu technického vzdělávání vyplývá alespoň ze tří těchto okolností, souvisejících s porozuměním obsahu:

- a) Konstruktivistické pojetí výuky doceňuje předchozí zkušenosti a poznání žáků pro osvojení a porozumění obsahu; zkušenosti žáků *obecně* technického vzdělávání, kteří ještě neabsolvovali hlubší technické vzdělávání (popř. v daném směru), jsou spíše zkušenostmi s technickými objekty i činnostmi v jejich celistvosti (žák má představu soustruhu jako celku, ne jeho detailů; má rámcovou představu činnosti s technikou, ne detailů a variant). Vyspělejší žáci *odborného* technického vzdělávání již navazují na vzdělávání všeobecné, mají již „hlouběji rozvinuté“ prekoncepty a prekonceptce.
- b) Posláním *obecně* technického vzdělávání je vytvoření kompetentního jednání při řešení situací spojených s užitím techniky, očekávaných i v budoucím životě žáků, ne soustavné a hluboké porozumění určité oblasti techniky jako v odborném vzdělávání, a to ani s technikou běžně se vyskytující v okolí žáka. Základem výběru obsahu i jeho systému je umožnit poučené využívání techniky (které ale není „samozřejmé“). V *odborném* vzdělávání jde o plné porozumění vymezené problematice na potřebné úrovni, rozsahu a v odborném systému poznání.
- c) Uvedený způsob uspořádání obsahu *obecně* technického vzdělávání souvisí s uplatněním systémového přístupu, který ve výukové praxi bývá zaměřen, jak již bylo naznačeno, na hlavní, funkční elementy systému a jejich nejvýznamnější vazby, na vstupy a výstupy systému. Toto zaměření na podstatné umožňuje způsob výuky opírající se o vlastní podnětnou (tvořivou, experimentální, projektovou, vývojovou) činnost žáků při nezbytné rezignaci na nepodstatné (poučky, definice). V tom se shoduje práce (14, s. 20) považující

jící za ústřední myšlenku tohoto přístupu to, že komplexní systém může být koncepčně a funkčně ve výuce pojednán a žáky porozuměn bez potřeby znát jeho detaily, s již starší publikací F. Mošny (15) a také s poznatký německých vědců (13). Také významný didaktik W. Theuerkauf v přednášce *Technological development and technology education*, přednesené na konferenci XX. DIDMATTECH 2007, dokumentuje tuto myšlenku v následujících souvislostech. Vzdělávání zahrnuje tři základní komponenty – komponentu informační (získávání znalostí), komponentu činnostní, tedy učit se učit a komponentu vytváření vztahů a zájmů. V obecně technickém vzdělávání je třeba vzdát se myšlenky na detailní porozumění celému systému techniky, komponenta informační je tedy podřízena významnějším komponentám činnostní a vytváření vztahů a zájmů. Pozornost je proto třeba zaměřit ne na objekty či poučky, ale na jevově orientovanou výuku, na schopnost získávat znalosti a provádět jejich transfer. V *odborném* vzdělávání jde o zvládnutí plného systému na potřebné úrovni v závislosti na předpokládané profesi, výše uvedené může však platit v neprofilujících disciplínách.

Systémový přístup tedy je, viz c), potřebný mj. pro odbourání nepotřebných souvislostí z výuky a zaměření pozornosti na obsah, který je pro výuku a její cíle významný. V této souvislosti se zde zaměříme na otázku, jaké základní systémy vztahující se k technice jsou ve výuce využívány. Začneme nejprve velmi obecnými přístupy k těmto otázkám.

Již citovaný W. Theuerkauf v příslušné části své přednášky uvádí také přístupy k obecně technickému vzdělávání, platné dle nás především na všeobecně vzdělávacích školách. Protože mohou být pro způsob porozumění technice důležité, uvedeme je stručným výčtem: – manuální dovednosti, polytechnika, orientace na práci, obecná technologie (systémová teorie technologie), věda a technologie, design a technologie. Některé z těchto přístupů k obecně technickému vzdělávání jsou dnes více preferovány, nelze však některé označit za zcela neaktuální (např. význam přístupů polytechniky je především v souvislosti s uplatněním na trhu práce doceňován asi více než před deseti lety). Je to také proto, že pojetí obecně technického vzdělávání se celosvětově mění v závislosti na stupni vzdělávání – v primárním vzdělávání může jít především o výuku založenou na jevové bázi, v nižším sekundárním vzdělávání o teoretickou a praktickou práci, na druhém stupni sekundárního vzdělávání o propedeutiku vědecké práce, jak např. uvádí W. Theuerkauf.

Podobný rámcový přístup prezentuje dokument (16), který člení zaměření výuky na oblasti Podstata techniky, Technika a společnost, Vytváření techniky,

Kompetence pro život v technickém světě, Technický svět (zdravotní technika, biotechnologie, energetická technika, informační a komunikační technologie, dopravní technologie, výrobní technologie, stavební technologie). Oba výše uvedené přístupy vymezují spíše obsahové zaměření technického vzdělávání, z nějž vyplývají odlišnosti porozumění obsahu.

Systémovým chápáním techniky či obecnými systémy souvisejícími s technikou i místem techniky ve společnosti se dlouhodobě zabývají němečtí badatelé H. Wolffgramm a G. Ropohl. I v důsledku jejich prací je v SRN uplatňován promyšlený systémový přístup k obecněji zaměřené výuce o technice. Ve stati E. Hartmannové (17), zabývající se vzdělávacími standardy pro výuku o technice v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), jsou pro vyjádření „obsahové stránky kompetencí“ uvedena systémová kritéria (Ordnungskriterien) a jejich znaky (Merkmale), viz tab. 1.

Tab. 1 jsme přeložili pokud možno „doslova“, přestože v naší terminologii jsou některé termíny neobvyklé. Přesto však tab. 1 dobře vyjadřuje rámec systémového přístupu k technice jako celku, vymezuje faktory, kterým je třeba věnovat pozornost bez ohledu na konkrétní vyučované téma. Domníváme se, že například zaměření pozornosti na sledování „toku“ materiálu, energie a informací má značný význam pro porozumění technice, podobně jako chápání podmínek, v nichž technika pracuje atp.

Tab. 1

Systémová kritéria	Znaky
Účel	Uspokojování potřeb: individuální, společenské, ekologické, ekonomické
Podmínky	Přírodní zákony, společenské a kulturní hodnoty
Předměty	Látka, energie, informace
Funkční procesy	Vytváření tvaru, přeměna, doprava, skladování, ochrana, udržování
Systémy	Elementy, struktury, vztahy
Principy	Organizace, plánování, vývoj, inovace
Působení na	Individuum, společnost, přírodu

Zatímco přístup vyjádřený v tab. 1 představuje prostředek přímo směřující k vytvoření podmínek pro porozumění danému technickému objektu, může-

me se v práci (17) setkat také s „oblastmi kompetencí“ vztažených k technice (Kompetenzbereiche im Fach Technik), které do značné míry vycházejí z „historie života technického objektu“, popř. z členění technických činností podle jejich následnosti z hlediska životnosti technického objektu. Jsou to: *porozumění technice* (znát a využívat cílovou orientaci a funkci, pojmy, struktury, principy techniky), *konstrukce a výroba techniky* (plánování technických řešení, vývoj, zhotovení, optimalizace, zkoušení či testování), *užívání techniky* (volit řešení činností s technikou a její likvidace, odborně správná a bezpečná), *hodnocení techniky* (z historické, ekologické, ekonomické, sociální a humanitní perspektivy), *technická komunikace* (přiměřené získávání a výměna technických informací). Historie vzniku, užívání a likvidace technického objektu je obratně využita v polské oborové didaktice technických předmětů, viz (18), která usiluje zahrnout do výuky všeobecně technicky zaměřené (přístup je ovšem neméně podnětný i pro odborné technické vzdělávání) tyto etapy technické činnosti: *rozpoznávání možností* (tvorby či užití techniky), *projektování* (zásadní řešení), *konstruování* (podrobné řešení), *programování* (organizace a způsob další činnosti), *vytváření, užívání, likvidace*. Skutečnosti uvedené v tomto odstavci jsou zdánlivě snadné nebo samozřejmé, ale vzpomeňme si na nedávné dominující zaměření výuky obecně technických předmětů u nás pouze na etapu výroby; namnoze ve školách přetrvává dodnes.

Přístupy k systematickému uspořádání obsahu technického vzdělávání existují tedy jak z hlediska optimalizace výběru a ucelenosti obsahu (předchozí odstavec), tak z hlediska vhodné strukturace zvoleného obsahu a zaměření na jeho klíčové prvky, což oboje nepochybně směřuje ke komplexnímu porozumění technice. Dosud byly ve stati prezentovány přístupy zcela „všeobecné“, běžně je však obsah technického vzdělávání v dané jednotce zacílen především na některou významnou oblast techniky, např. na problematiku materiálů, technologii, strojírenských technických objektů atp. V dalším textu se tedy zaměříme na otázky porozumění v rámci těchto dílčích oblastí.

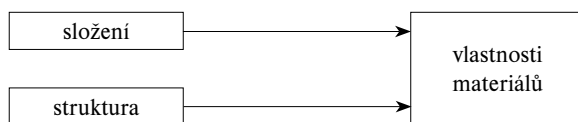
4 Porozumění významným oblastem obsahu technického vzdělávání

Porozumění problematice materiálů

Technické objekty jsou ve své realizační fázi materiální povahy, i software či energie jsou převážně „uloženy“ v látkových objektech. Porozumění nauce o materiálu v jejím obecném základu a příslušné rovině aplikační je nezbytnou součástí systému technických vědních či odborných poznatků i nejrůznějších směrů a úrovní technického vzdělávání.

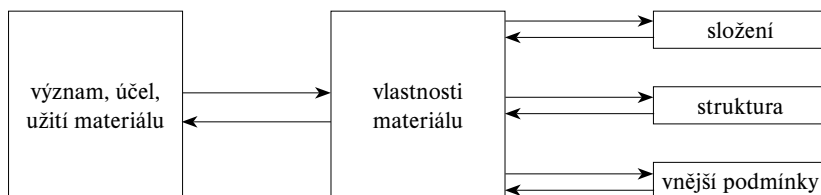
Spoluautor stati ve své práci (19) ukázal na skutečnost, že se liší „rámcový“ didaktický systém obsahu o materiálech (strategie postupu vzdělávání) u všeobecného či průpravného vzdělávání a vzdělávání pokročilých žáků, popř. odborníků. Odborné vzdělávání či vzdělávání pokročilých může spoléhat na jejich předchozí znalosti a zkušenosti a tento „již získaný přehled“ žáků umožňuje, aby didaktický systém obsahu vzdělávání o materiálech respektoval základní, rámcové uspořádání vědeckého systému této oblasti, viz obr. 1. S uplatněním tohoto rámcového systému se tedy můžeme setkat jak v odborné výuce „pokročilých“, tak v převážně většině publikací o problematice materiálů, zejména těch, které mají vysokou odbornou úroveň.

Obr. 1 Rámcový systém poznatků nauky o materiálech



V základním, všeobecném, průpravném vzdělávání nelze systém prezentovaný obr. 1 využít – nevedl by k porozumění problematice. Méně vyspělí žáci, např. na základní škole, nemají ještě rozvinuté výchozí znalosti, aby bylo možno vysvětlit vlastnosti materiálů na jejich základě. Podle našeho názoru na této úrovni vzdělávání to ani není vždy potřebné. Zde se proto jako základ didaktického systému obsahu používá rámcový systém porovnatelný s „uspořádáním poznatků“, s nímž pracuje odborník, který má za úkol pro určitý účel vytvořit materiál s potřebnými vlastnostmi. Ty lze dosáhnout změnou složení a struktury použité látky a změnou vnějších podmínek. Tuto koncepci uspořádání poznatků nazval J. Stoffa, mj. (20), koncepcí řízení vlastností materiálů, viz obr. 2.

Obr. 2 Rámcový systém koncepce řízení vlastností materiálů



Teorie konstruktivismu v didaktické aplikaci zdůrazňuje význam prekonceptů žáků; lze předpokládat prekoncepty žáků v rovině užití materiálů – potřebné vlastnosti materiálů na dobré úrovni, neboť jsou součástí běžné životní zkušenosti. Příčinu existence některých vlastností lze případ od případu vysvětlit na základě složení a struktury, v základním vzdělávání to není časté (elektrická konduktivita, podstata tvrdosti získané kalením aj.).

Vnímání vlastností materiálů, schopnost jejich pojmenování, využití či alespoň respektování, především to je rovina porozumění materiálům ve všeobecném vzdělávání. V odborném vzdělávání je tato otázka složitější, odlišná u jednotlivých profesí, stupně a zaměření studia, řada odborníků je rovněž „pouhými“ uživateli materiálů, ale vlastnosti těchto materiálů mohou svou činností znehodnotit nebo mohou materiály s ohledem na jejich vlastnosti optimálně využívat, naopak někteří se podílejí na vytváření vlastností materiálů atp.

Porozumění problematice technologií

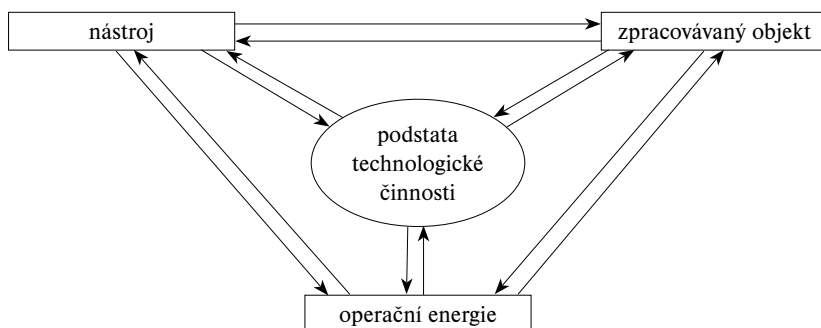
Vzhledem k zaměření stati se podobně jako v pojednání o porozumění problematice materiálů i v této části vyhneme úvahám, které technologie by především měly být předmětem určitého vzdělávání i z hlediska možnosti jejich porozumění. S otázkou porozumění však souvisí vnímání systému technologií (podstata, způsobu členění, společných znaků, rozdílů), této problematice věnují pozornost badatelé v SRN. Všimnout si můžeme systémového kritéria *funkční procesy* v tab. 1, dle (17) jde o vytváření tvaru, přeměnu, dopravu, skladování, ochranu, udržování. Tento přístup lze využít při systemizaci obsahu o technologii i pro analýzu jeho úplnosti, jak jsme již výše uvedli. Předložené členění není první, je podle našeho názoru upraveno na podmínky školního, spíše všeobecného vzdělávání. H. Wolffgramm (21), (22) v technologické činnosti či procesu vymezuje linie látka, energie, informace. Podle toho, která z těchto linií je předmětem technologie, provádí základní členění technologií (v lihovaru nebo v lisovně jsou příslušné technologie zaměřené na zpracování látky, v elektrárně nebo v teplárně na zpracování energie a v informačních centrech jsou předmětem technologií informace). Látka, energie nebo informace může být přemisťována či transportována, může být měněn jejich tvar (látky, parametrů energie bez změny druhu, informací), může být měněna jejich podstata (např. chemickou změnou u látek, druhu energie, syntéza dílčích informací atp.). Uvedeným je dáno, že základní členění technologií (základ tvorby jejich systému) tvoří tabulka se třemi řádky a třemi sloupci.

V klasickém pojetí výuky technologií strojírenských, stavebních a některých dalších vysoce převažuje jedno z devíti polí této tabulky, je to pole symbolizující

technologie, při nichž je měněn tvar látky, popř. materiálu. Tyto technologie jsou podle jejich účelu členěny na: - vznik nového tvaru z „beztvarého materiálu“, - tváření, - dělení, - spojování, - vytváření vrstev, - změna vlastností materiálů (při zachování jejich chemické podstaty). V této souvislosti si můžeme povšimnout obdobného členění technologií použitého v rakouských pracovních listech pro vyučovací předmět Werkerziehung - Bereich Technik (23), jde především o dělení, spojování, tváření a vytváření vrstev.

Při porozumění technologiím má, kromě systému technologií, značný význam porozumění struktuře technologií. Zde opět nacházíme odpověď v pracích H. Wolffgramma (21), (22), viz obr. 3. Sledování linií látka, energie, informace je v každé technologické činnosti možná a pro porozumění přínosná.

Obr. 3 Struktura technologické činnosti



Dosud jsme se problematikou technologií zabývali z obecných hledisek jejich porozumění. Povšimněme si nyní této problematice více z praktického hlediska, z hlediska nástroje a jeho působení na obrobek (jak je obvyklé při ručním zpracování či při využití běžné mechanizace, tedy v případech nejběžnějších). Porozumění nástroji či nářadí zahrnuje jeho název, účel a způsob používání. To je podmíněno znalostí jeho možných tvarů, velikostí a především pro nářadí typických částí. Podle M. Millera (4) lze spatřovat tyto oblasti, které souvisejí s porozuměním nářadí: - 1. název a funkce či účel, - 2. volba nářadí v souladu s předpokládanou operací, - 3. jednota funkce a struktury či tvaru (části upínací nebo uchopovací a části pracovní), - 4. mechanické a technologické souvislosti (klín tlačný a řezný, páka, síto atp.), - 5. souvislost tvaru a účinku použití nářadí spolu se způsobem jeho vedení.

O. Baráth ve starší práci (24, s. 48) považuje za cenné pouze ty dovednosti, které jsou podloženy teoretickým základem, přičemž za jeho základ považuje logickou relaci materiál – úkon – nástroj. Tím zejména pro běžné zpracování materiálu zúžil složitější strukturu technologické činnosti dle obr. 3. Teorie provádění instruktáže, které jsou nám známy, požadují totiž racionální sdělení jen nezbytného teoretického základu a především vyvolání přemýšlivé aktivity žáků.

Porozumění problematice strojírenských objektů

V souladu se strukturou strojírenských objektů lze podle M. Millera (4) rozlišovat tři základní roviny, k nimž směřuje porozumění. Jsou to: – 1. porozumění struktury objektu jako celku jeho analýzou na části celku (podstruktury), – 2. porozumění funkci částí celku ve vztahu k celku a jeho funkci, – 3. porozumění skutečností ovlivňujícím funkci objektu a souvislosti mezi částmi celku.

Přechod porozumění od celku k částem a zpět je zejména u komplikovaných objektů mnohonásobný. Z tohoto hlediska se jeví jako přínosné porozumění rozlišování strojírenských objektů podle jejich struktury, z níž vyplývá jejich hierarchie. Může jít o: – 1. element (hřídel, ložisko, šroub, ozubené kolo), – 2. funkční skupinu (spojka, brzda), – 3. funkční orgán (řídící orgán, podpůrný orgán), – 4. funkční systém (soustruh, pumpe), – 5. zřetězený funkční systém (tepelná elektrárna, „přímá“ výrobní linka), – 6. do sítě propojený funkční systém.

Technický funkční systém (výše pod č. 4) jakožto základní, protože „smysluplný“ celek může mít řadu funkčních orgánů, historicky a modernizační techniky jejich počet roste. Mohou to být orgány: pracovní, vodící, pohonný, převodní (převodovka), řídící, programovací, optimalizační, podpůrný. Není třeba zvlášť dokazovat, že některé z nich jsou zaměřeny na zajištění „vhodné“ pracovní energie, jiné na zpracování informací. Sledování linií látka – energie – informace je tedy i zde přínosné pro porozumění. Podobně můžeme při analýze zajištění jistého účelu technickými objekty rozlišovat kinematické, dynamické, látkové či materiálové a geometrické souvislosti.

5 Závěrem

Dovolíme si tři zobecňující myšlenky, které z předchozího vyplývají:

A – Spojení porozumění s hodnocením a s kritickým myšlením

V úvodních partiích stati jsme již vyjádřili svůj názor, že ucelené porozumění technice není možné bez komponenty souvisejícího hodnocení objek-

tů a činností či procesů z hlediska dopadů a tedy vhodnosti jejich realizace. Souvislost s kritickým myšlením je tedy nezbytná a z hlediska technických předmětů je vhodnější syntetické chápání této otázky. Prezентují je např. autoři textu (25, s. 17-18), kteří vymezují čtyři typy porozumění u žáka: - 1. globální (obecné, povšechné), - 2. interpretační (např. schopnost diskuse k jednotlivým částem problematiky, aniž by byla plně popsána), - 3. osobní porozumění (spojení nových informací s dosavadní osobní zkušeností), - 4. kritické porozumění (přemýšlí o smyslu, hodnotě, správnosti, souladu či nesouladu s dosavadními zkušenostmi, názory a postoji). Toto pojetí problematiky považujeme pro technické předměty za velmi přiměřené a to i tím, že odráží postup porozumění či chápání technické problematiky „u začátečníků, popř. v obecnějším technickém vzdělávání“, které probíhá od celku k částem (žák ZŠ má na základě své zkušenosti či výuky „jednoduchou představu“ např. o obráběcím stroji, jeho účelu, konstrukci a činnosti, detaily budou prezentovány až v dalším případném vzdělávání).

Chápeme-li porozumění jako to, že dostaneme odpovědi na svoje vlastní otázky (26, s. 27), potom otázky hodnocení techniky a k tomu potřebné kritické myšlení k porozumění technice patří.

B - Zajištění aktivní činnosti žáků jakožto podmínky dosažení porozumění

Porozumění technice je podmíněno existencí nezbytné poznatkové báze, zde se otázkami členění poznatků z pedagogického hlediska rozsáhleji zabývat nemůžeme. Za významné pro tuto stať považujeme konstatování D. Nezvalové (27, s. 10), podle níž se objevuje třídění poznatků na kodifikované a vnitřní nevyslovené. „Kodifikované poznatky se dají vyjádřit jazykovými prostředky nebo symboly a jako takové se mohou uchovávat nebo sdělovat.“ ... „Naproti tomu vnitřní poznání je spojeno s jeho nositelem a jako takové se nedá snadno předávat. Je to právě osobní suma poznatků, která jedinci umožňuje vybírat, interpretovat a rozvíjet kodifikované znalosti a smysluplně je využívat“. Zde vidíme významný důvod, proč je třeba technické a odborné vzdělávání provádět na základě vlastní aktivní činnosti žáků, jejich prožívání a řešení realitě blízkých situací, jejich citového zapojení. Tato strategie výuky směřuje k plnohodnotnému porozumění, zahrnujícímu i stránku hodnocení a kritického myšlení spojeného s technikou. V konečném důsledku může směřovat ke kompetencím blízkým optimu.

C - Systematicnost poznávání je nezbytná pro porozumění

Textem stati ilustrujeme či konkretizujeme některé obecné teze, které uvádí V. Pařízek (28, s. 27–28) a jsou obsaženy v teorii zabývající se uplatněním konstruktivismu ve výuce. Podle nich nastává porozumění poznatku tehdy, když ho žák dokáže začlenit do soustavy znalostí, jimiž disponuje. Tím je daný poznatek obohacen o poznání příčin, analogií, podmínek, důsledků a dalších souvislostí. V tomto smyslu je poznatek jako znalost žáka uchovávan v pozměněné podobě a mění i ty znalosti, s nimiž je spojen. To, že se nové poznání žáka „láme“ podle toho, co žák již zná, je základní myšlenkou konstruktivismu a v tomto textu s ní nenacházíme rozpor. Obecné poznání, tj. základní pojmy a principy jsou pro nezbytnou kontinuitu poznání nezbytné; tuto myšlenku, jak věříme, text „podporuje“.

Stat' vznikla v rámci řešení projektu Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů. Projekt je financován Evropským sociálním fondem a rozpočtem ČR.

Literatura

1. BYČKOVSKÝ, P. a KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, s. 227–242. ISSN 0031-3815.
2. HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, s. 274–284. ISSN 0031-3815.
3. ŠVEC, Š. Učitel'ská taxonomie: systematika programových cílů, učebních aktivit a hodnotených výsledků. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 5, s. 453–476. ISSN 1335-1982.
4. MILLER, M. Rozumienie techniky - vybrane zagadnienia. In *XX. DIDMAT-TECH 2007 Díl II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 764–769. ISBN 80-7220-296-0.
5. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
6. HARTL, P a HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000 (dotisk 2004). ISBN 80-7178-303-X.
7. KALHOUS, Z. a OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

8. ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
9. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 6. vyd. Praha: Stát. pedagog. nakl., 1998. ISBN 80-7235-02-34.
10. KOLEKTIV. *Pedagogika II*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1993. ISBN 80-7042-068-5.
11. KROPÁČ, J. a KROPÁČOVÁ, J. *Didaktická transformace pro technické předměty*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1431-7.
12. KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.
13. KRASZEWSKI, K. O trudnościach doboru treści edukacji ogólnotechnicznej. In *XIV. DIDMATTECH 2001*. Radom: Politechnika Radomska, Wydział Mechaniczny, Wydział Nauczycielski, Instytut technologii eksploatacji, Radom, 2001, s. 375–380. ISBN 83-7204-221-7.
14. FRANK, M. A Systems Approach for Developing Technological Literacy. *Journal of Technology Education* [online], 2005, roč. 17, č. 1, s. 19–34. [cit. 2007-07-18]. Dostupné na WWW: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/>>. ISSN 1045-1064.
15. MOŠNA, F. Technika a systémový přístup. In *Současné trendy ve vzdělávání. Sborník přednášek z 5. pražské konference o kybernetické pedagogice EDU-TECH '94*. Praha: Akademia Libroservo, KAVA-PECH, 1995, s. 52–53.
16. *Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology* [online] – [cit. 2007-08-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.iteaconnect.org/TAA/PDFs/xstnd.pdf>> ISBN 1-887101-02-0.
17. HARTMANN, E. Bildungsstandards für das Fach Technik: Empfehlungen des Vereins Deutscher Ingenieure. *Unterricht – Arbeit + Technik*, 2007, Jahrgang 9, Heft 33, S. 45–47. ISSN 1438-8987.
18. WALAT, W. *Modelowanie podręczników techniki – informatyki*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004. ISBN 83-7338-123-6.
19. KROPÁČ, J. *Obecný obsah výuky o technických materiálech*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 100 s. ISBN 80-7067-694-9.
20. ŠTOFA, J. Vlastnosti materiálů a ich riadenie. In *DIDMATTECH '92*. Nitra: Dom techniky ZSVTS, 1992, s. 19–33.
21. WOLFFGRAMM, H. *Allgemeine Technologie. Band 1. Teil 1*. Hildesheim: Verlag Franzbecker, 1994. ISBN 3-88120-241-2.

22. WOLFFGRAMM, H. *Allgemeine Technologie. Band 1. Teil 2.* Hildesheim: Verlag Franzbecker, 1995. ISBN 3-88120-242-0.
23. ZANKL, G. a SCHULBUCH, A. *Werkerziehung: Bereich Technik.* 2. Aufl. Linz: VERITAS – VERLAG, 1987. ISBN 3-85329-391-3.
24. BARÁTH, O. aj. *Technická výchova II. Didaktika pestovateľských prác.* Bratislava: Slov. ped. nakl., 1976.
25. STEELOVÁ, J. L. aj. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, zkrácená verze.*
26. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
27. NEZVALOVÁ, D. *Rámcový a školní vzdělávací program* [online]. – [cit. 2007-09-21]. Dostupný z WWW: <<http://esfmoduly.upol.cz/texty.html>>
28. PAŘÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet.* Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-006-4.

Jitka Plischke, PhDr., Ph.D.
 Jiří Kropáč, doc., PaedDr., CSc.
 Pedagogická fakulta UP
 Žižkovo nám. 5
 771 40 Olomouc
 Česká republika
 tel.: 00420/58/5635173, fax 00420/68/5231400
 e-mail: jitka.kropacova@post.cz

KOLÍSAVÝ ROD SUBSTANTIV V NĚMČINĚ

Jarmila Dubová

Abstrakt

Kolísání rodu substantiv je zajímavý gramatický jev, který existuje v češtině i v němčině. V němčině kolísá rod nejčastěji mezi maskulinem a neutrem. Běžný uživatel se logicky ptá, co se užívá častěji. Použití rodu u těchto substantiv záleží na rozdílu mezi spisovnou a hovorovou němčinou a na rozdílu mezi němčinou v Rakousku a v Německu. V němčině v Německu je jasný příklon k jedné ze dvou možností.

Klíčová slova

Kolísání rodu mezi spisovnou a mluvenou němčinou, kolísání rodu mezi němčinou v Rakousku a v Německu, kolísání rodu – četnost užití.

Abstract

The gender-shift of nouns in the German language

The gender-shift of nouns is an interesting phenomenon, which exists in both the Czech as well as in the German languages. In the German language, there is the shift between the masculine and neuter. Logically, the question arises which one is used more often.

The usage depends on the differences between the standard and spoken form of German and on the differences between the German language used in Germany and in Austria. In Germany, there is a strong tendency to use just one of the two possibilities.

Key words

The gender shift of nouns between the standard and spoken form, the difference between the German language used in Germany and in Austria, the gender shift – the frequency of usage.

Kolisavý rod substantiv v němčině

Německé mluvnické kapitole o substantivech obsáhle popisují rod z hlediska rozlišení rodu přirozeného a gramatického a z hlediska určování rodu na základě sémantiky a gramatiky. Kolisání bývá zmíněno jen okrajově. Přesto je to problém, se kterým se běžný uživatel setkává.

Kolisání rodu se objevuje i v češtině, a to: „mezi maskuliny a femininy *bronz, kyčel, kredenc, esej, Olomouc, Kuřim, Litovel* apod., mezi maskulinem, femininem a neutrem, např. *rukojmí*, mezi femininem a neutrem *rally*“ (Grepl 1995: 233).

V němčině rod kolísá většinou mezi maskulinem a neutrem. Jako příklad, kde rod kolísá mezi všemi rody, se uvádí tradičně substantivum *Dschungel* (Sommerfeldt – Starke 1998: 95, Jung 1967: 266, Helbig – Buscha 1979: 244), přičemž maskulinum je logicky analogické k substantivu *der Wald*; neutrum by se dalo vysvětlit jako časté použití středního rodu u většiny cizích podstatných jmen. V novějších mluvnicích už se uvádí jen maskulinum a neutrum (Götze – Hess-Lüttich 1989: 167). O použití feminina se v novějších mluvnicích nepíše (Helbig – Buscha 1991: 274), popřípadě se uvádí jako zastaralý tvar (Drosdowski 1995: 206). Pokud je nutno se rozhodnout mezi maskulinem a neutrem, preferuje Engel maskulinum: „*am häufigsten ist das Maskulinum*“ (Engel 1988: 501).

Kolisání rodu může být chápáno jen jako okrajová zmínka, jak je to např. v mluvnické lingvistice Sommerfeldt/Starke, která uvádí jen šest substantiv: *Ab-scheu, Bonbon, Dschungel, Liter, Meter, Wulst* (Sommerfeldt/Starke 1998: 95). Počet substantiv s kolisavým rodem se v jednotlivých mluvnicích značně liší. Český psaná „Mluvnice současné němčiny“ (Povejšil 1987: 118) jich uvádí kolem čtyřiceti, mluvnické „Duden. Die Grammatik“ více než sto.

Je třeba vzít v úvahu nejen počet, ale i rozdíl mezi spisovnou a hovorovou němčinou a rozdíl mezi němčinou v Rakousku a v Německu. Někteří lingvisté se ale tímto rozdílem nezabývají vůbec, např. Engel, Helbig – Buscha, nebo Götze – Hess-Lüttich.

Rozdílu mezi hovorovou a spisovnou němčinou si všímá Jungova mluvnice „Grammatik der deutschen Sprache“, a to u substantiv *Liter, Meter, Zigarillo* (Jung 1967: 266), „Mluvnice současné němčiny“ u substantiv „*Virus, das, hovor. der, Zigarillo, das, hovor. die*“ (Povejšil 1987: 118).

Rozdíl mezi němčinou v Rakousku a v Německu je v „Mluvnici současné němčiny“ pouze u substantiva „*Pyjama, der, rak. das*“ (Povejšil 1987: 118), příkladů je však více. Následující tabulka je sestavena podle příručky „Duden.

Richtiges und gutes Deutsch“ (Drosdowski 1985) a „Duden. Wie sagt man in Österreich?“ (Ebner 1980):

Tab. 1 Rozdíl v kolísání rodu mezi němčinou v Německu a v Rakousku

	Německo	Rakousko
<i>Bonbon</i>	der/das	das
<i>Gulasch</i>	der/das	das
<i>Marzipan</i>	das/ (někdy: der)	der
<i>Podest</i>	das/ (někdy: der)	das
<i>Pyjama</i>	der	der/das
<i>Quader</i>	der/ (někdy: die)	der
<i>Sakko</i>	der/ (někdy: das)	das
<i>Sellerie</i>	der/die	die

Použití rodu u substantiv *Liter* a *Meter* kolísá následovně: Pokud jde o jednotku míry používá se maskulinum, popřípadě neutrum (*der/das Millimeter, Zentimeter, Kilometer*). Ve složeninách je maskulinum označení mužské osoby *der Geometer* a neutrum pro přístroje *das Barometer, das Thermometer* – viz Helbig/Buscha 1991: 274. Neplatí to však vždy: *der Tachometer, der Gasometer*.

V následujícím srovnání se nesrovnávají všechna substantiva s kolísavým rodem, ale jsou vybrána pouze ta, která by se mohla objevit ve výuce na základní a střední škole.

Tab. 2 Srovnání substantiv s kolísavým rodem

	Jung	Helbig/Buscha 1979, 1991	Povejšil	Drosdowski	Götze/Hess-Lüttich
<i>Bonbon</i>	-	der/das	der/das	der/das	der/das
<i>Dotter</i>	-	der/das	der/das	der/das (krajově: die)	der/das
<i>Gelee</i>	-	-	-	der/das	der/das
<i>Gulasch</i>	-	der/das	der/das	der/das – v Rak.	der/das
<i>Joghurt</i>	-	-	-	der/das (hovor: die)	der/das
<i>Keks</i>	der/das	der/das	der/das	der/das	der/das
<i>Krem</i>	-	-	die/der	der/das	-
<i>Marzipan</i>	-	der/das	der/das	der/das – v Rak.	-
<i>Sellerie</i>	-	-	der/die	der/die – v Rak.	-
<i>Soda</i>	die/das	-	die/das	die/das	die/das

Logicky se objeví otázka: co se užívá častěji? Rozdíl mezi častějším a méně častým užíváním zohledňuje jen mluvnice „Duden. Die Grammatik“, a to např. u substantiva: „*Lampion, der, seltener auch: das*“ (Drosdowski 1995: 206). U substantiva *Soda* je třeba rozlišovat, jestli se jedná o použití v oboru chemie, pak jde o femininum; ve významu *Sodawasser* jde o neutrum. V následující analýze byly vybrány příklady z internetu, přičemž jde o kolísání substantiv v německém tisku (nikoliv o rozdíly mezi užitím v Německu a Rakousku). Ke každému substantivu se vzalo v úvahu prvních padesát výskytů slova (se členem určitým nebo neurčitým, popř. v takovém spojení, které umožňuje určit rod), které se nabízejí po zadání hesla.

Tab. 3 Kolísání rodu, četnost užití

	Maskulinum	Neutrum	Femininum
<i>Bonbon</i>	5 (10 %)	45 (90 %)	-
<i>Cola</i>	-	3 (6 %)	47 (94 %)
<i>Dotter</i>	45 (90 %)	5 (10 %)	-
<i>Dschungel</i>	48 (96 %)	1 (2 %)	1 (2 %)
<i>Gelee</i>	8 (16 %)	40 (80 %)	2 (4 %)
<i>Joghurt</i>	46 (92 %)	4 (8 %)	-
<i>Keks</i>	47 (94 %)	3 (6 %)	-
<i>Krem</i>	1 (2 %)	-	49 (98 %)

Závěr

Kolísání rodu u substantiv v němčině je z hlediska teorie zajímavý jev. Logicky se však uživatel jazyka ptá, čemu dát přednost. Záleží jednak na rozdílu mezi spisovnou a hovorovou němčinou a němčinou v Německu a v Rakousku - viz tabulka. U substantiva *Dschungel* se tradičně uváděly všechny tři rody, dnes je tendence užívat maskulinum podle významu, tedy podle substantiva *der Wald*. Substantivum *Cola* se používá jako femininum (ačkoliv se nabízí analogie se substantivem *das Getränk*). Substantivum *Gelee* se používá většinou jako neutrum, i když se maskulinum také objevuje. (Zajímavé je, že dvakrát bylo použito toto substantivum jako femininum, což žádná mluvnice nepřipouští.) U substantiv *Dotter*, *Joghurt* a *Keks* převládá maskulinum. Substantivum *Krem* se převážně vyskytuje ve složenině *Eiskrem* a jednoznačně převládá femininum, což je logické podle použití substantiva *Crème*, které je převzato z francouzštiny, kde je ženského rodu.

Resumé

Das schwankende Genus ist zwar aus der Sicht der Theorie eine interessante Problematik, aber in der Praxis fragt der Sprecher/Schreiber konkret danach, was er verwenden soll. Die Verwendung hängt davon ab, ob der Sprecher/Schreiber die Umgangssprache oder das Hochdeutsche gebraucht, oder ob man zwischen regionalen Varietäten (Deutschland - Österreich) wählt - siehe die Tabelle. Bei dem Substantiv *Dschungel* wurden früher in Grammatiken alle drei Möglichkeiten aufgelistet; heutzutage herrscht die Tendenz vor, das Maskulinum zu verwenden - analogisch nach der Bedeutung: *der Wald*. Das Substantiv *Cola* wird meistens als Femininum verwendet, obwohl logisch auch das Neutrum (*das Getränk*) wäre. Das Substantiv *Gelee* wird meistens als Neutrum verwendet, obwohl man es auch, aber seltener, als Maskulinum antrifft (Es ist interessant, dass dieses Substantiv zweimal als Femininum gefunden wurde, was in keiner Grammatik zugelassen wird.) Bei den Substantiven *Dotter*, *Joghurt* und *Keks* gebraucht man Maskulinum. Das Substantiv *Krem* wurde meistens als Kompositum *Eiskrem* gefunden und als Femininum gebraucht, denn das Substantiv *Creme* stammt aus dem Französischen, wo es als Femininum gibt.

Literatura

- DROSDOWSKI, G. (Hrsg.) *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, 1995.
- DROSDOWSKI, G. (Hrsg.) *Duden. Richtiges und gutes Deutsch*. Mannheim Dudenverlag 1985.
- EBNER, J: *Duden. Wie sagt man in Österreich?* Mannheim: Bibliographisches Institut 1980.
- ENGEL, U: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1988.
- GÖTZE, L. - HESS-LÜTICH, W.: *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache*. München: Lexikographisches Institut 1989.
- GREPL, M. a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny 1995.
- HELBIG, G. - BUSHA J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEG Verlag Enzyklopädie, 1979.
- HELBIG, G. - BUSHA J.: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, 1991.
- JUNG, W: *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEG Bibliographisches Institut, 1967.

POVEJŠIL, J: *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia 1987.
SOMMERFELDT, K - STARKE, G.: *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998.

PhDr. Jarmila Dubová, Ph.d.
katedra německého jazyka PdF UP

RECENZE

ŽIVÁ ABECEDA – učebnice pro základní školy

Martina Fasnerová

Březinová, L., Havel, J., Stadlerová, H., *Živá abeceda*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2007. 88 s. ISBN 978-80-7238-629-1.

Od září roku 2007 se mohou žáci prvních tříd setkat ve škole s novými učebnicemi. Jsou to učebnice z nakladatelství Fraus. V souboru řady učebnic určené pro Jazyk a jazykovou komunikaci existuje kromě Slabikáře a Čítanky také *Živá abeceda*.

Živá abeceda je první učebnice, se kterou se dítě ve škole setká v českém jazyce.

Výrazným rysem této publikace je její aktuálnost k nové školské reformě.

Učebnice je vypracována v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a dostala také doložku MŠMT čj. 29502/2006 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávací obor český jazyk s dobou platnosti šesti let.

Hlavním cílem této publikace je vyvolat u žáků zájem o český jazyk a potřebu naučit se číst.

Živá abeceda je pro mnohé děti první knížkou, se kterou se ve škole setkají a mnohé se z ní naučí. Jde o pokračování rozvoje aktivit z mateřské školy. Na prvních dvaceti stranách jde stále o diagnostikování žáků učitelem. Formou hry zde pedagog zjišťuje úroveň komunikativních dovedností, rozvoj a diferenciaci zrakového a sluchového vnímání, orientaci v prostoru a pravolevou orientaci.

Autoři vždy doporučují pro týdenní práci jedno téma, které je zpracováno na čtyřech až pěti listech. Nad číslováním stran je nakreslen symbol bot, psa, aktovky aj. a pokud se symbol nezmění, strany patří stále k jednomu tematickému celku. Například symbol aktovky rozvíjí téma *Jsem prvňáček* od strany 4 až po stranu 11. Takto je celá učebnice rozdělena do devíti tematických celků.

Živá abeceda je integrovanou učebnicí. Její součástí je pisanka s uvolňovacími cviky. Vzhledem k tomu, že nácvik čtení probíhá současně s rozvojem jemné motoriky, jeví se velmi vhodné spojení těchto dvou celků do jedné učebnice.

Uprostřed *Živé abecedy* je vložena papírová hra pro děti pod názvem *Slabikovaná*. Hra je určena pro 2–6 hráčů. Používá se hrací kostka a figurky ze hry

Člověče, nezlob se. Herní dráha je tvořena políčky: Start – Cíl, prázdná políčka, políčka se slabikami, políčka se slovy. V učebnici je podrobně popsán smysl hry a dokonce se hra může hrát ve dvou variantách.

První hlásku začnou žáci vyvozovat asi po dvou týdnech ve škole a autoři doporučují vyvozování souhlásek s, l, m, p, a posléze vyvození samohlásky a. Teprve potom žáci spojují hlásky ve slabiky a začínají číst slabiky. Stěžejní metodou pro vyvozování hlásek je metoda na našich školách nejrozšířenější, analyticko-syntetická. Objevují se však také prvky metody globální a genetické.

Každá strana obsahuje spoustu nových námětů pro didaktické hry. Grafické zpracování stran je rozmanité, a proto nedochází ke stereotypu ve výuce. Děti stále objevují něco nového. Některé navozené situace nejsou dokončeny a žáci mají větší prostor podílet se na řešení sami. Mohou zasahovat podle svých možností do příběhu a reagovat na danou situaci.

Osobitost publikace je v grafickém zpracování celé učebnice. Někoho možná překvapí ne zrovna nejjednodušší obrázky. Učebnice je velmi barevná a originální. Součástí učebnice jsou fotografie, které zachycují reálný život dětí a navozují tak skutečné životní situace. Na fotografiích se objevují děti jiných národnostních etnik a tímto způsobem jsou prohlubována u dětí průřezová témata, jako je multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova a další.

Závěr učebnice obsahuje přehled klíčových kompetencí a očekávaných výstupů podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Domnívám se, že tato publikace si zaslouží pozornost metodiků českého jazyka, učitelů elementaristů i studentů, kteří se připravují na učitelskou profesi pro 1. stupeň základních škol.

Mgr. Martina Fasnerová
Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
fasnerovam@seznam.cz

GLOBAL ISSUES

Nora Gill

Sampedro, R., Hillyard, S. *Global Issues*. Oxford: Oxford University Press 2004, 1st. ed. 148 s, ISBN 0 19 437181 6.

Global Issues (Globální otázky) autorů Ricarda Sampedra a Susan Hillyard je příručka ze série Resource Books for Teachers, kterou rediguje Alan Maley. Je primárně určená učitelům angličtiny, ale přizpůsobit si ji lehce mohou i vyučující dalších živých jazyků a v neposlední řadě může být zdrojem inspirace v hodinách např. občanské výchovy, základů společenských věd či ve specializovaných výběrových seminářích.

Pro začátek bude vhodné ozřejmit si, co se pod termínem „global issues“ neboli globální problémy/otázky skrývá, proč je vhodné se jimi zabývat a kde. Odpověď na první otázku nabízí sami autoři publikace v samostatném glosáři a definují pojem jako problematiku která se týká nebo se potenciálně může týkat velkého množství lidí, zvířat nebo životního prostředí na celém světě.

Na otázku proč odpovídají opět tvůrci knížky v předmluvě: „Globální otázky již není možno odmítat jako něco *tam venku*. Jsou přímo *tady* a *ted'* a nemůžeme jim utéct. Prosakuji všemi aspekty našeho žití, jsou přítomné v jídle, které jíme, ve vodě, kterou pijeme, ve vzduchu, který dýcháme, ve zboží, které nakupujeme, v dovolených a prázdninách, které prožíváme, v nemocech, které nás napadají ... celý svět je jedna síť utkaná z navzájem se propojujících vláken...“ Pokračují apologetikou zařazení těchto témat do kurikul výuky angličtiny, která sama o sobě je nahlížena jako ... „hlavní šířitel globálního konzumerismu, a už proto by měla na sebe vzít část odpovědnosti za tento trend a seznámit ‚konzumenty‘ angličtiny s některými nežádoucími průvodními jevy globalizace“.

Příručka je přehledně rozdělena do čtyř hlavních kapitol, na začátku každé z nich je stručná charakteristika probíraného tématu.

První kapitola je nazvaná *Zvyšování povědomí o problematice* (Awareness raising) a nabízí celkem 17 aktivit. Některé jsou adaptacemi tradičních her, jiné využívají autentických materiálů, např. novin nebo výrobních etiket zboží.

Druhá kapitola nese název *Osobní zkušenosti* (Personal experiences) a obsahuje 13 aktivit. Jak samotný název napovídá, tato kapitola staví na dosavadních

zkušenostech žáků či studentů, které dále rozvíjí. Akcent je kladen na zážitkovou složku.

Kapitola třetí *Důležité globální problémy* (Major global issues) se koncentruje na témata, která nabyla globální důležitosti, a která pravděpodobně hned tak nezmizí. Najdeme zde např. otázky války a míru, lidských práv, rasismu, práce dětí, fenoménu lidí bez domova či problematiku geneticky modifikovaných organismů. Na výběr je celkem 15 aktivit.

Poslední, čtvrtá kapitola čítající celkem 14 aktivit pod názvem *Hudba, divadlo a komunikační dovednosti v globálních otázkách* nahlíží možnosti využití dramatických technik, sborové recitace, písňových textů, poezie, prezentačních technik, studentského zpravodajství nebo projektové práce.

U všech 59 aktivit je uvedena požadovaná jazyková úroveň, časová dotace, cíle aktivity, rozdělení vřdy z hlediska výuky jazyka a z hlediska rozvíjení ostatních dovedností a kompetencí (označeno jako jazykové a jiné), dále pak materiály vč. případných nutných kopií pro studenty, detailní postup při realizaci aktivity. Často dále nalezneme typy dalších možných variací, doplňková následná cvičení a seznam doporučených zdrojů včetně odkazů na webové stránky.

Na konci publikace je zařazena bibliografie dělená dle tematických okruhů, seznam výukových balíčků a jiných výukových pramenů, relevantní webové stránky, odkazy na neziskové organizace a mezinárodní organizace s vazbou na vládní orgány a seznam písní, se kterými pracují některé aktivity. Příručku uzavírá glosář odborných termínů a rejstřík jazykových termínů s odkazem na číslo aktivity, příp. na čísla stránek.

Cílem publikace po jazykové linii je rozvoj a upevňování gramatických a lexicálních jevů, procvičování všech 4 klíčových kompetencí, tj. čtení, psaní, poslechu a mluvení.

Druhá, neméně důležitá rovina sleduje linii interaktivního učení a učení se, rozvoj kritického a kreativního myšlení vč. nácviku a rozvoje schopnosti analýzy, dedukce, interpretace, evaluace a autoregulace. Z použitých technik můžeme zmínit např. *think time* jako nástroj pro nácvik reflektivního učení se vč. návodu jak tuhle techniku uplatňovat, práce ve dvojicích či skupinách, diskuse, improvizace, průzkum, brainstorming, sběr dat, rozhovor, debata, diskuse, fórum a jiné.

Zůstává ještě zodpovědět otázku pro jakou cílovou skupinu je knížka určena. Pokud ji budeme chtít používat v hodinách cizího jazyka, pravděpodobně největší uplatnění nalezne v 8. a 9. třídě základní školy, s jistotou ji můžeme volit pro středoškolskou populaci a rozhodně má co nabídnout i posluchačům vysokých

škol jak filologického, tak nefilologického zaměření. Je vhodným doplňkem klasické jazykové učebnice. Její předností je, že není nutno ji probírat celou, aktivity nenavazují jedna na druhou, jazykově nabízí škálu od začátečnicků po pokročilé. Tématicky je bohatá, různorodá, místy kontroverzní či příliš osobní, pro někoho snad až choulostivá. Vhodný výběr je teda vždy na učiteli, který umí nejlépe posoudit co jeho studenty asi zaujme, o čem budou ochotni diskutovat, co může zařadit na začátku roku, co zvolí, až bude třídu lépe znát a co nezařadí do výuky vůbec. Pokud bude v této knížce listovat učitel humanitních předmětů, nepochybně zde rovněž nalezne inspiraci. Bude muset ale být zdatným angličtinářem, protože překlad do češtiny zatím neexistuje.

Global Issues je knihou, která nediktuje, nekáže, nevnucuje, ale nabízí a inspiruje. Je přehledná, informativní a uživatelsky velmi přívětivá. Skýtá množství materiálu pro diskuse od nejjednodušších až po hluboký ponor do tematiky. Pomáhá nacházet a rozvíjet nejen cizí jazyk, ale především empatii a zodpovědnost. Je knihou, která žije heslem „mysli globálně, jednej lokálně“. Určitě patří do výbavy myslícího pedagoga, a to nejen v angličtině.

Mgr. Nora Gill
Centrum jazykové přípravy
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: gilovan@pdfnw.upol.cz

MATERIÁLY K SEXUÁLNEJ VÝCHOVE PRE PRÁCU S ĽUĎMI S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Petra Jurkovičová

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (Hrsg.) *Sexualpädagogische Materialien für die Arbeit mit geistig behinderten Menschen*. Weinheim und München: Juventa, 2005. ISBN 3-7799-2006-9.

Vedenie a podpora mladých ľudí s mentálnym postihnutím v oblasti sexuálneho správania a sexuálnej výchovy sa viaže s vysokými nárokmi kladenými na rodičov rovnako ako na pedagógov či vychovávateľov. Odtabuizovanie tém spojených so sexualitou ľudí s postihnutím a najmä ľudí s mentálnym postihnutím sa v dnešnej spoločnosti stretáva s ambivalentnými postojmi.

Na jednej strane pôsobia odborníci vychovávajúci a pracujúci s dospelými ľuďmi s mentálnym postihnutím, ktorí prezentujú potreby týchto ľudí a ich práva na normálny partnerský život.

Na strane druhej stojí laická verejnosť, často zastúpená ľuďmi zo širšej spoločnosti ako aj vlastnými rodičmi ľudí s mentálnym postihnutím, ktorí sa zatiaľ nestretli s pojmom sexualita u ľudí s mentálnym postihnutím a na základe svojich vedomostí z danej oblasti nie sú schopní objektívne posúdiť potreby týchto ľudí a vyrovnáť sa následne s ich prejavovaním.

Práve na základe dlhodobej potreby odborníkov ako aj rodičov, ktorí sa starajú o ľudí s mentálnym postihnutím, sa združenie Lebenshilfe v Marburgu rozhodlo vydať publikáciu poskytujúcu metodické podklady pre prácu s ľuďmi s mentálnym postihnutím v oblasti sexuálnej výchovy.

Publikácia je veľmi bohatá na praktické materiály, obrazové a interaktívne state ako aj na odborné a vysvetľujúce texty týkajúce sa jednotlivých kľúčových oblastí sexuálnej výchovy u ľudí s mentálnym postihnutím. Je určená tak odborníkom z rôznych domovov, chránených bývaní a chránených dielní, ako aj pre rodičov, s ktorými ich dospelé „deti“ s mentálnym postihnutím bývajú a teda ich výchovu v oblasti sexuality majú vo vlastných rukách.

Všetky publikované texty, koncepty ako aj praktické podklady a materiály pre priamu prácu s klientmi s mentálnym postihnutím boli použité a otestované v rámci projektu *AIDS - prevencia u mentálne postihnutých ľudí* podporovaného

Spolkovým ministerstvom zdravotníctva, ako aj v rámci praxe jednotlivých odborníkov, podieľajúcich sa na výchove ľudí s mentálnym postihnutím.

Štruktúrálna je publikácia členená na dve hlavné časti – teoretickú a praktickú.

V prvej časti sú poskytnuté odborné texty a podklady ku kľúčovým témam v oblasti sexuálnej výchovy, prejavov sexuality a sexuálneho správania ľudí s mentálnym postihnutím. Tieto texty majú slúžiť ako podklady pre porozumenie problematike sexuálnej výchovy u ľudí s mentálnym postihnutím a sú určené tak odbornej ako aj laickej verejnosti.

V druhej časti sú publikované obrazové materiály a ľahko štruktúrované texty pre samotných klientov s mentálnym postihnutím, ktoré je možné bez úprav použiť pre priamu prácu s klientmi, kopírovať atď. Tieto materiály je zároveň možné dopĺňať ďalšími textami, ktoré sa v tejto časti nachádzajú.

Autori publikácie upozorňujú na to, že postupnosť zvolených tém, ich interpretácia, spracovanie a doplnenie praktickým materiálom nie je definitívne a je nutné prispôbovať to individuálnym možnostiam a potrebám jednotlivých klientov s mentálnym postihnutím, resp. ďalších čitateľov z rád rodičov či vychovávateľov a pedagógov.

Domnievam sa, že uvádzaná publikácia zaplní prázdne miesta v materiáloch poskytujúcich informácie a priame praktické metodiky v práci s ľuďmi s mentálnym postihnutím. A to o to viac, že sa orientuje na problematiku u nás doteraz nedostatočne diskutovanú, akou sexualita ľudí s mentálnym postihnutím určite je.

Podľa môjho názoru by prispôbenie predloženého metodického materiálu pre podmienky českej či slovenskej špeciálnej pedagogiky bolo veľmi prínosné, rozšírili by sa teoretické možnosti ako aj praktická práca s ľuďmi s mentálnym postihnutím.

Mgr. Petra Jurkovičová
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

SLOVNÍK AUTORŮ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ I.

Jana Knápková

Dorovský, I. a kol. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.* Praha: Libri, 2007. ISBN: 80-7277-314-3.

Byla by velká škoda, kdyby se studentkám a studentům Pedagogické fakulty UP nedostala do rukou nová publikace nakladatelství Libri, kterou je *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.* Sestavoval jej autorský kolektiv složený především z vysokoškolských učitelů a literárních vědců, mezi nimiž nechyběli ani pedagogové působící na Univerzitě Palackého. Práci kolektivu odborníků vedli prof. PhDr. Ivan Dorovský, DrSc. (Filosofická fakulta Masarykovy univerzity Brno), a doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc. (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci). První svazek informuje o vybraných zahraničních spisovatelích, především z Evropy a USA. Autory domácí literární tvorby pro děti a mládež představí v následujících letech další plánovaný svazek. Není bez zajímavosti, že uvedený první díl slovníku vychází nejen knižně, ale i v elektronické podobě na CD.

První část lexikonu stručně informuje o vývojových etapách jednotlivých národních literatur pro děti a mládež. Čtenář může sledovat postupnou proměnu charakteru tvorby, zrcadlí vývoj postoje společnosti vůči dítěti a jeho předpokládaným potřebám. Na pozadí významných historických momentů pozorujeme, jak tvorba původně pouze náboženského či didaktického rázu nabývá na žánrové i tematické rozmanitosti. Největší část slovníku je věnována jednotlivým autorům, ale i charakteristikám některých literárních žánrů. Uvedena jsou také významná literární ocenění. Úvodní životopisná část hesel za jménem funkčně připomíná i jeho správnou výslovnost, která je uvedena rovněž v abecedním seznamu hesel v závěru slovníku strukturovaném podle jednotlivých literatur. Lze si tímto způsobem ověřit např. správnou (a možná pro mnohé uživatele slovníku překvapivou) výslovnost jména Tolkien [tolkín]. Vedle obvyklých biografických údajů tvoří součást portrétů jednotlivých spisovatelů jejich (často dramatické a velmi pohnuté) životní osudy. Uživatel slovníku se rovněž seznámí s okolnostmi vzniku nejvýznamnějších děl a s jejich stručným obsahem. Základní bibliografické údaje seznamující s tvorbou autora jsou

doplněny o české překlady názvů děl. Uvedeny jsou rovněž případné divadelní nebo filmové adaptace knih.

Zalistuje-li uživatel slovníkem, seznámí se nejen s autory literatury intencionální (záměrně adresované dětským čtenářům a posluchačům), ale také se spisovateli, jejichž nejznámější díla byla původně určena dospělým (např. D. Defoe, J. Verne, J. Swift) a teprve postupem času vzbudila zájem mladých čtenářů.

Slovník autorů literatury pro děti a mládež se nepochybně stane nejen nezbytnou součástí příručních knihoven pedagogů, ale především užitečným pomocníkem při studiu. Díky zajímavým společensko-historickým přesahům jej ocení jak budoucí učitelé jazyků a literatury, tak posluchači dalších humanitních oborů. Studenti ve slovníku jistě naleznou poučení a inspiraci pro své budoucí povolání, a možná si připomenou i svět svého dětství: knihy, které četli, ačkoli nemuseli, fantazii neznající hranice a radost z objevování nového.

Mgr. Jana Knápková
Katedra německého jazyka
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: knapkova.jana@email.cz

ANGLICKÝ NÁPADNÍČEK PRO UČITELE A RODIČE (NEJEN) DĚTÍ S DYSLEXIÍ, KTERÉ ZAČÍNÁJÍ S ANGLIČTINOU

Veronika Kržinová

Hurtová, D., Strnadová, I., Šigutová, M. *Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Oxford University Press, 2006. 52 s. ISBN-10: 0 19 480700 2.

Publikace s názvem Anglický nápadníček, která vyšla v loňském roce v nakladatelství Oxford University Press, je sbírkou nápadů, jak zaujmout děti při výuce angličtiny a zároveň se podílet na optimalizaci dyslektických problémů. Kniha je praktickou příručkou pro učitele angličtiny, ale také pro rodiče dyslektických dětí, což napovídá samotné rozšíření názvu. I když je sborníček nápadů pojímán jako doplňkový materiál k učebnicím Chit Chat, Chatterbox a Happy Street, je možno jej použít zcela nezávisle na těchto publikacích. Cílovou věkovou skupinou jsou žáci 3. a 4. třídy, ale náměty aktivit lze s příslušnou úpravou použít pro jakoukoliv věkovou skupinu dětí na primární škole.

Brožované vydání knihy v rozsahu 52 stran formátu A4 je rozděleno do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje dyslexii z teoretického hlediska. Druhá praktickým radám s aktivitami posilujícími slabé stránky dyslektických dětí a třetí kapitola uzavírá knihu obrázkovými přílohami. Je to společné dílo autorek, které se zabývají problematikou specifických poruch učení, integrací dětí se specifickými potřebami do výuky v běžných třídách, didaktikou angličtiny a vzděláváním učitelů angličtiny na Pedagogických fakultách v Plzni, Praze a Ostravě.

První, nejtěžší část knihy se zabývá problematikou dyslexie, projevy dyslexie při výuce cizího jazyka a důsledky pro výuku angličtiny. V bodech jsou zde vytyčeny obtíže podle oblastí dyslektických problémů – zrakové a sluchové percepce, dlouhodobé paměti, časové dezorientace, prostorové a pravolevé dezorientace. Kdyby zde bylo toto rozdělení konkretizováno, mohlo by to přispět v orientaci čtenáře. Protože samy autorky nazývají publikaci příručka, je tento výčet velmi stručný, ale výstižný s odkazy na doporučenou a použitou literaturu pro případné zájemce o hlubší poznání problematiky.

Hlavním těžištěm knihy je druhá kapitola s podnázvy „Nalad'te se na angličtinu“, „Počáteční mluvený projev v angličtině“, „Tipy na vedení žákovských

slovníků trochu jinak“, „Počáteční čtení s porozuměním v angličtině“, „Počáteční psaní v angličtině“. Tyto podtituly obsahují nápady v rámci poslechových, mluvních, čtecích a psacích dovedností a učení slovní zásoby. Podkapitoly jsou přehledně uspořádány, na začátku je čtenář seznámen s tím, co zvládnutí dovedností čtení, psaní, atd. představuje a následují typy aktivit. Ty vymezují, kterou oblast dyslektických problémů posilují a jaký je cíl. Pomocí a zjednodušením je určitě také didaktický návod, jak postupovat, co je potřeba a případné varianty aktivit. Jelikož je pro dyslektické děti oblast čtení nejsvízelnější, je zde na ni kladen důraz cvičeními řazenými od čtení hlásek a písmen, přes slova, věty až po čtení delších úseků.

V třetí části obrazových příloh jsou kopírovatelné obrázky a materiály potřebné k aktivitám. V textu jsou odkazy na přílohy dobře označeny, k úplné přehlednosti by snad jen pomohla i opačná vazba, odkaz z obrázku k příslušné aktivitě. Tečkou knihy je dotazník k potvrzení či vyloučení podezření dyslexie u dětí, který jednoduchou formou na základě vyloučení či potvrzení jevů, navede učitele, zda je nutné obrátit se na specialistu.

V knize nalezneme také přímo konkrétní rady, např. písmena na kartičkách mají být napsaná na řádku, aby byla podpořena vizuální poloha písmene. Po výtvarné stránce je kniha ucelena a sjednocena stejným typem obrázků dětem blízkým. Ilustrace na titulní straně využívá postaviček broučků a hudební skupiny Superstars z učebnice Chit Chat.

Autorky si vybraly ke zpracování příručky formu přehledného a srozumitelného výčtu aktivit, pro praktičnost by se jistě osvědčily i jednotlivé karty s nápady, které by byly vždy při ruce.

Vzhledem k tomu, že jedním z typických rysů dyslektických dětí, je jejich nechuť ke čtení a práce s textem, myslím si, že se autorkám podařilo podat širokou škálu námětů s možností další improvizace, aby se učení se jazyku stalo pro všechny děti zábavné.

Mgr. Veronika Kržinová
ZŠ a MŠ Ostrčilova
Ostrčilova 1
701 00 Ostrava
e-mail: veronika.krzinova@seznam.cz

OCHRANA DĚTÍ V KAŽDODENNÍ PRÁCI ŠKOLY

Pavla Macháčková

Marádová, E. *Ochrana dětí v každodenní práci školy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-33-7.

Zajistit bezpečnost a ochranu zdraví žáků je v současné době jedním z hlavních úkolů školy. Eva Marádová, zkušená pedagožka a vedoucí oddělení rodinné výchovy na Pedagogické fakultě UK, je autorkou mnoha publikací zaměřených na výchovu ke zdravému životnímu stylu. Uvedená kniha proto obsahuje výběr aktuálně platných zákonů, vyhlášek a metodických pokynů vydaných MŠMT ČR, které se vztahují k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí ve školním prostředí. Přes svou útlost je kniha členěna do 13 kapitol.

V první kapitole jsou uvedeny jednotlivé zásady a cíle vzdělávání, které vychází ze školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Druhá kapitola je věnována vzdělávací soustavě. Autorka v ní zmiňuje rámcově vzdělávací programy (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP). Dále vybírá předpisy, jež se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání nadaných žáků, žáků národnostních menšin a cizinců.

Ve třetí kapitole mohou čtenáři nalézt základní informace o fungování a činnostech pedagogické a školské rady, české školní inspekce a v neposlední řadě i seznam nejdůležitějších pravomocí a povinností ředitele.

Čtvrtá kapitola vymezuje práva a povinnosti studentů a jejich zákonných zástupců, pátá kapitola pro změnu uvádí přehled dokumentace, kterou jsou školy a školská zařízení nuceny vést.

O školní docházce, způsobu omlouvání nepřítomnosti žáků a řešení jejich neomluvené nepřítomnosti pojednává šestá a sedmá kapitola. Cenné je, že autorka v těchto kapitolách neopomíjí prevenci záškoláctví.

Osmá až desátá kapitola obsahuje předpisy, které se týkají školního řádu, výchovných opatřeních a hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Stěžejní a nejobsaáhlejší částí této publikace je kapitola s pořadovým číslem jedenáct. Zde se čtenáři dozví, jak mohou školy předcházet možným rizikům, které jsou spojeny se školním prostředím. Autorka uvádí především seznámení

žáků s bezpečnostními předpisy a pokyny, vykonávání školního dozoru, zajištění bezpečnosti při činnostech, u nichž hrozí riziko zvýšené možnosti ohroženého zdraví (např. tělesná výchova, sportovní a turistické akce, laboratorní práce, apod.), evidování úrazů a poskytnutí první pomoci při úrazech a náhlých onemocněních.

Poslední dvě kapitoly jsou věnovány školským poradenským zařízením. Autorka se zaměřuje na funkci a činnost těchto zařízení, náplň práce školního metodika prevence a rovněž na předpisy, které se týkají spolupráce Policie ČR se školami a školskými zařízeními v rámci prevence sociálně patologických jevů.

Kniha je přehledně členěna a psána srozumitelným jazykem. Pokud v knize něco postrádám, potom snad jen to, že neobsahuje žádný odkaz na odbornou literaturu, která by byla věnována problematice ochrany dítěte ve školním prostředí. Ačkoliv publikace nemá nahrazovat zákonné předpisy, přesto si myslím, že ji ocení především pedagogové a ředitelé jednotlivých škol a školských zařízení, lze ji však doporučit i studentům učitelských oborů.

Mgr. Pavla Macháčková
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ

Pavla Macháčková

Špeciánová, Š. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-27-6.

Za jednou z hlavních funkcí rodiny můžeme považovat ochranu a výchovu dětí. Ne všechny děti, ale nemají to štěstí, že vyrůstají v harmonickém prostředí. Uvedená publikace je, jak už samotný název napovídá, zaměřena na sociálně-právní ochranu dětí. Seznamuje čtenáře se základní právní legislativou, která se k tomuto tématu vztahuje a následně s činnostmi, právy a povinnostmi jednotlivých subjektů působících na poli sociálně-právní ochrany dětí. Kniha je členěna do osmi kapitol.

V první kapitole autorka stručně popisuje měnící se postavení dítěte ve společnosti v jednotlivých historických etapách, a to jak u nás, tak i ve světě. Druhá kapitola obsahuje přehled významných dokumentů (např. Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, Evropská úmluva o výkonu práv dětí, apod.), které se zabývají problematikou ochrany dětí.

Stěžejní a nejobsáhlejší částí této publikace je třetí kapitola. Čtenáři se v ní dozví např. které orgány zajišťují sociálně-právní ochranu dětí, na které děti se vztahuje sociálně-právní ochrana v plném rozsahu a na které naopak v nejnужnějším rozsahu, za jakých podmínek se můžeme dopustit trestného činu neoznámení trestného činu, aj.

Každé dítě se může někdy ocitnout v situaci, kdy se cítí ohrožené a potřebuje pomoc. O poskytnutí pomoci dítěte a o opatřeních na ochranu dětí v případě vážného ohrožení se čtenáři dočtou ve čtvrté a v páté kapitole.

Šestá kapitola obsahuje souhrn práv a povinností jednotlivých orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Autorka se zmiňuje o preventivní a poradenské činnosti jednotlivých orgánů sociálně-právní ochrany dětí (např. obecního úřadu, krajského úřadu, atd.), ale i dalších subjektech, které nejsou orgány sociálně-právní ochrany dětí.

Za výchovu dětí nesou odpovědnost nejenom fyzické osoby, jimiž jsou rodiče či osoby, které dítě vychovávají, ale i právnické osoby (např. ústavní zařízení). Sedmá kapitola pojednává o právech a povinnostech těchto subjektů.

K čemu slouží spisová dokumentace a co obsahuje? Kdo má právo nahlédnout do tzv. zvláštní složky? Na tyto a jiné otázky naleznou čtenáři odpovědi v osmé kapitole.

Šárka Špeciánová publikuje v oblasti rodinného práva a sociálně-právní ochrany dětí. Její kniha je přehledně uspořádána a psána čtivým jazykem. Ke zlepšení srozumitelnosti by ovšem neuškodilo, kdyby byl na konci knihy umístěn slovníček použitých sociálně-právních termínů.

I přes tento drobný nedostatek publikaci uvítají pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí, pracovníci ve školství, zdravotnictví, Policie České republiky, ale i širší veřejnost.

Mgr. Pavla Macháčková
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

NOVÁ A NOVĚ JINÁ UČEBNICE FRANCOUZŠTINY

Zdeňka Podlipská

Heu, E., Mabilat, J.-J. *Édito. Méthode de français*. Paris: Didier, 2006.
ISBN 978-2-278-05829-7.

Popis struktury učebnice

Studijní materiál pod tímto názvem obsahuje: 1 učebnici se dvěma CD, které jsou součástí učebnice, 1 pedagogického průvodce, 1 DVD (s autentickými dokumenty), k publikaci neexistují kazety ani pracovní sešit.

Počet lekcí: 10

Počet stran: 190

Na druhé straně jsou mapy metropolitní Francie a zemí Frankofonie.

Na předním přebalu: Úvod

4-8 Přehled náplně jednotlivých lekcí

9-190 Jednotlivé lekce

191-196 Gramatický přehled

197-212 Transkripce nahrávek

213-223 Řešení

Na zadním přebalu: Mapa evropské unie

Počet stran pro jednotlivé lekce: 1 (19 stran), 2 - 10: 17 stran)

Charakter učebnice

Učebnice *Édito* je určena dospělým studentům nebo starším adolescentům, kteří dosáhli úrovně B1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Znamená to tedy, že pracuje s úrovní B2, a pomáhá studentům, nejen získat si tuto úroveň definovanou Evropskou unií, ale také se připravit na mezinárodně uznávanou zkoušku z francouzského jazyka DELF (B2). Jedná se o zkoušku, která dodržuje evropský standard, ale je přizpůsobena francouzskému prostředí, a také zcela konkrétně vymezuje, co to znamená být na úrovni B2 ve francouzštině (jsou jasně dány okruhy gramatické, sémantické i sociolingvistické a pragmatické). Příprava k této zkoušce je velmi náročná, a musí být přesně řízena. Tato kniha se snaží studentům nabídnout přípravu na všechny disciplíny a všechny aspekty jazykové kompetence. Jedná se o porozumění mluvenému a porozumění psanému textu a produkci psané a mluvené řeči.

Na úrovni B2 je student víceméně samostatný uživatel jazyka. Jako takový musí umět pracovat s autentickými texty, které svým tematickým zaměřením obsahují velmi široký okruh slovní zásoby užívaný v každodenním životě osobním i společenském. Nechybí zde ani slovní zásoba ze specifikovanějších oblastí jako je věda, nebo umění. Požadavek na procvičení slovní zásoby je v učebnici splněn. Učebnice má deset kapitol s názvy: 1 *Opinions* [Názory], 2 *Paroles, paroles* [Řeči, řeči], 3 *Médias* [Média], 4 *Voyages* [Cestování], 5 *Arts* [Umění], 6 *Quelle histoire!* [To je historie!], 7 *Un corps sein* [Zdravé tělo], 8 *Nature* [Příroda], 9 *Et demain?* [A zítra?] a 10 *En société* [Ve společnosti].

Kapitoly mají neměnnou strukturu Na začátku jsou vytčené učební cíle dané lekce. Na rozehrání je úvodem tématu vždy nějaký obrázek, citace nebo přísloví. Poté následují texty s francouzského tisku a rozpracovaná slovní zásoba. Nechybí zde ani sekce pro zopakování nějakého gramatického jevu. Gramatika zde zůstává teoreticky jen okrajově, důraz je kladen na komunikativnost, proto se při probírání gramatiky zdůrazňují funkční aspekty jazyka. Větší důraz je kladen na práci s textem a na aplikaci jednotlivých gramatických dovedností do konkrétních situací. Vedle dokumentů psaných je tady velká zásoba textů mluvených, které jsou také autentické. Jedná se např. o úryvky z rádia. Někdy si studující může poslechnout moderní píseň, která vedle jiných dokumentů reprezentuje francouzské realie. Zdá se, že autoři staví kulturní znalost na stejnou úroveň jako samotnou znalost jazyka.

Dnes už nestačí, aby studující ovládal gramatiku a slovní zásobu, ale musí také mít pragmatické dovednosti, t.j. musí vědět, jak se chovat jazykově v jednotlivých situacích. Vedle zaměření na francouzskou kulturu musí student obsáhnout i zvyklosti jiných zemí. Pohybujeme se v tzv. interkulturalitě. V učebnici je důraz stále kladen na komunikativnost, komunikaci a srovnání mezi cílovým jazykem a jazykem mateřským. Tento charakter je stále dodržován.

Klady a zápory

Učebnice má silné a slabé stránky. Za velmi silnou stránku považují možnost progresu ve spirále. Tím myslím, že probíraná látka dále funguje jako základna látky příští. Neexistuje zde postup, že nový jev vysvětlíme, procvičíme a zapomeneme. Vycházíme od známého k neznámému, jako by děláme dva kroky vpřed, jeden krok zad. Tento druh progresu je velmi dobrý z hlediska dlouhodobého osvojení si jazyka, protože přesně kopíruje potřebu použít daný gramatický jev pro nejlepší popsání skutečnosti. Komunikace se tak nestává otrokem gramatiky, ale je vytčením učební cíle. Podporuje snadněji tzv. automatizaci gramatických jevů, ale také zmenšuje riziko zapominání.

Dalším kladem je, že učebnice opravdu koresponduje s popsanými požadavky úrovně B2. Existuje zde celistvost, která je umožněna přehledným rozdělením do kapitol věnovaných jasněmu tematickému okruhu. Velmi pozoruhodnou předností učebnice je užitá metoda učení s následujícími etapami: etapa objevování (studujícímu je na základě jazykové materiálu implicitně představen určitý jev), fixace (jev je explicitně popsán) a transfer nově získané vědomostí do komunikační situace. Novinkou jsou také tzv. *Ateliers* [Dílny], kde jsou studenti nuceni provést předepsaný úkol (např. vytvoření ankety) živě na veřejnosti. To je velmi nová metoda, která vynáší jazyk z umělého prostředí třídy. Samozřejmě se tato metoda nedá využít, pokud je učebnice probírána mimo frankofonní země. Nicméně, i tak mohou být navržené aktivity dobrou inspirací k dalším pracovním postupům pro učitele. Kniha je velmi obsáhlá a skrývá v sobě další možnosti pro studium, např. je to téměř nekonečný zdroj pro trénování synonymických vztahů. Různorodost článků tematicky i registrově k tomu přímo vybízí.

Co se týče slabých stránek, ty jsou zde našťastí v menšině. Nemohu však nezmínit jistou obavu nad tím, že kniha existuje svého druhu jen v této úrovni, nenavazuje na předcházející díl, což u jazykových učebnic bývá zvykem. Nelze ověřit vývoj lineárně na jednotlivých úrovních, ale jen v rámci jedné úrovně, a tak nemůžeme s jistotou ohodnotit plusy a mínusy metodického postupu učebnice. Chybí zde také jistá dávka zaměření na jiné frankofonní země. V popředí je Francie metropolitní ve vztahu k jiným evropským zemím, což může být způsobeno velkým soustředěním se na dodržení požadavků ze strany Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Na druhou stranu je to částečně neomluvitelné, obzvlášť v tak citlivé době, kdy francouzská společnost řeší nelehkou situaci s přistěhovanci třetí až čtvrté generace. Dalším problémem je, že požadavek ze stran hodnotitelů učebnic na autoevaluaci není dodržen. To se odráží jen na zesílené potřebě užívat učební materiál pod vedením zkušeného pedagoga, a oslabuje to tedy autonomii studenta.

Závěr

Učební materiál je v celkovém hodnocení velmi kvalitní. Příprava na práci se studujícími z tohoto učebního materiálu je velmi náročná, i z toho důvodu, že je jiná, a učitel musí alespoň ze začátku fungovat také jako průvodce studiem. Věříme však, že tato ze začátku strmá cesta dojde k dobrému konci, nejen, že studenty připraví na náročnou zkoušku z francouzského jazyka, ale také v nich podpoří komunikativní dovednosti, a učiní z nich tak skutečně nezávislé uživatele jazyka.

Tato recenze vznikla za podpory *NAEP*, grantu Comenius.

Mgr. Zdeňka Podlipská
Centrum jazykové přípravy, PdF UP v Olomouci

VÝUKA ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Vlasta Řeřichová

Kropáčová, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 136 s. + 25 s. příloh. ISBN 80-244-1511-9.

Autorka se soustředila na problém, který se stává s rostoucí migrací obyvatel a zvyšujícím se počtem cizinců žijících na našem území stále aktuálnější. Nešlo jí ale o pouhé popsání současného stavu či formulování obecných doporučení. J. Kropáčová se zaměřila především na analýzu faktorů ovlivňujících vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a na základě výsledků kvantitativního a kvalitativního pedagogického výzkumu stanovila soubor konkrétních výchovných opatření, výukových postupů a požadavků na školní didaktické texty, jež by zvýšily úspěšnost výuky žáků s odlišným mateřským jazykem a přispěly k optimalizaci jejich učení.

Jedním z teoretických východisek práce je teorie bilingvismu, která je velmi zasvěceně objasněna s odkazem na řadu domácích i zahraničních odborných studií. Přesné vymezení používaných termínů je příznačné i pro další části publikace. V textu, přehledně strukturovaném do devíti kapitol, nechybí ani připomenutí nejvýznamnějších legislativních dokumentů upravujících vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice, zmíněny jsou rovněž některé dosavadní zkušenosti se vzděláváním těchto žáků na našem území.

Kvalitativní výzkum realizovaný především ve Spolkové republice Německo a na Slovensku sledoval vliv prostředí na osvojení vyučovacího jazyka žákem s odlišným mateřským jazykem, vztah učitele k tomuto žákovi, nároky na přípravu pedagoga, užívané výukové metody a organizační formy práce a způsob hodnocení. Kvantitativní výzkum zjišťoval postoje, názory, potřeby a požadavky českých učitelů týkající se výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, přičemž výzkumný vzorek tvořili 103 respondenti z jazykově různorodých oblastí České republiky (především z Olomoucka, Zlínska, Českobudějovicka, Ostravska, Frýdecko-Míšecka a z česko-polského příhraničí).

Publikace je určena především vysokoškolským studentům učitelských oborů, řadu cenným podnětů v ní ale zcela jistě najdou i pedagogové řešící celý komplex otázek spojených s výukou žáků, kteří přicházejí z jazykově odlišného

prostředí. Pro badatele zabývající se zkoumáním edukační reality mohou být inspirací také prezentované metody pedagogického výzkumu, vyčerpávající přehled použité odborné literatury a dalších zdrojů i precizně zpracované výsledky pedagogického výzkumu.

doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
vlasta.řerichova@upol.cz

DECH A HLAS NÁVOD K DOBRÉ MLUVĚ

Nikola Šedinová Slabáková

Coblenser, H., Muhar, F. *Dech a hlas. Návod k dobré mluvě.* (z německého originálu Atem und Stimme přeložila Lenka Fišerová), Praha: Akademie múzických umění, 2001, 125 s., ISBN 80-85883-82-1.

Z originálu vídeňského pedagogického nakladatelství přeložená publikace profiluje, jak z názvu patrně, téma vedení a využití hlasu vycházející z jeho tvorby jako speciální funkce dýchání. Informuje o podstatných fyziologických pochodech při mluvě a zpěvu – prostředcích komunikace a výrazu, přičemž důraz klade na správnost využití, kde čerpá z letitých zkušeností a výsledků nových výzkumů fyziologie dechu. Věnuje se rovněž chybnému využití hlasu a jeho důsledkům. Společná práce autorů byla iniciována na pracovišti hlasové a mluvní ambulance II. ORL kliniky ve Vídni.

Kniha je koncipovaná jako přehled teoretických poznatků dělených do čtyř oddílů + praktické části. V prvním oddílu autoři prezentují různé způsoby využití hlasu a řeči z hlediska akustického dojmu. Obrací pozornost na hlas jako výrazový prostředek každodenního užití, jeho propojenost s pohybem a dechem.

Druhý oddíl pojednává o ekonomickém přístupu v řeči a zpěvu ve smyslu dosažení žádaného účinku bez plýtvání sil. Pozornost je soustředěna na spotřebu vzduchu při fonaci, rytmické členění fonace, vhodnou míru nádechu, exogenní a endogenní působení rytmu. Vše je doplněné o výčet často se vyskytujících chyb demonstrováných na vzorech z praxe. Zde je zdůrazněna důležitost artikulace při mluvním projevu, jeho členění, frázování včetně významu školského systému v této problematice.

V předchozích dvou částech byly zmíněny rozdílné metody používání hlasu a způsob jejich rozlišení. Třetí oddíl je věnován praxi. V množství podrobně popsaných praktických cvičení je dán čtenáři návod k sebezdokonalení, nenahrazuje však osobu pedagoga a to hlavně pro nemožnost předvedení in natura a korekce. Praktika jsou rozdělena dílem na motivaci, návod a fyziologická cvičení. V jednotlivých bodech se čtenář dozví, jak pociťovat a vést dech, reflektovat svalové napětí, správně držet tělo s konfrontací mechanického a zá-

měrného pohybu, vnímat aktivitu bránice při hlasové činnosti, uvolňovat tlak při řečové a pěvecké činnosti, artikulovat. Obeznamen bude také s indiferentní hlasovou polohou, měkkým nasazením hlasu a jeho přizpůsobením se konkrétnímu prostoru. Pozná základní kontrolní pocity pro vlastní hlas. Vše uvedené je vhodným způsobem předloženo k prozkoumání, osvojení a aplikaci. Znovu je ovšem třeba upozornit na vhodnou přítomnost učitele a zkušené převedení teoretických poznatků v praxi.

Čtvrtý, závěrečný, oddíl přibližuje fyziologický koncept fonace v závislosti na rytmu dechu, v němž se autoři věnují popisu fyziologických funkcí v rámci klinické hlasové fyziologie.

Předložená práce se opírá na jedné straně o vědecká měření, na straně druhé o pozorování v běžném pedagogickém životě. Nesnaží se nahradit standardní díla o fyziologii dechu a hlasu, jejím cílem je pomoci usnadnit hlasovou výchovu názornými praktickými cvičeními a zakomponovat v jeden celek výše zmíněné atributy. Publikace je vhodná pro všechny ty, jimž je každodenní užití hlasu, potažmo potřeba dobré mluvy, profesní orientací, tedy hlasové profesionály – pedagogy a pěvce, zároveň také, a to především, adepty těchto oborů.

Nikola Šedinová Slabáková

EUKLEIDOVO OKNO *PŘÍBĚH GEOMETRIE OD ROVNOBĚŽEK K HYPERPROSTORU*

Anna Šlégrová

Mlodinow, L. *Eukleidovo okno - Příběh geometrie od rovnoběžek k hyperprostoru*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-900-9.

„Přestože Eukleides zřejmě neobjevil žádný významný geometrický zákon, je nejslavnějším geometrem, neboť právě prostřednictvím jeho okna se lidé už po tisíciletí poprvé seznamují s geometrií.“ Tímto úvodem začíná první kapitola knihy Eukleidovo okno. Kniha je rozdělena celkem do pěti kapitol – příběhů – s názvy Eukleidův příběh, Descartův příběh, Gaussův příběh, Einsteinův příběh a Wittenův příběh.

Po formální stránce je kniha uvedena na začátku obsahem a krátkým úvodem, na konci knihy je po doslovu a poděkování připojen poměrně rozsáhlý rejstřík. Celá kniha čítá 260 stran.

Jak je vidět z názvu, jedná se o chronologické řazení významných matematiků z historie. Každá část je rozčleněna do několika podkapitol, ve kterých je čtenář nejprve seznámen s dobou, v níž daný matematik žil. Poutavě je popsána společenská situace a matematické poznatky tehdejší doby. Po té je nastíněn životní osud vybraného myslitele a nejdůležitější poznatky, kterých během svého života dosáhl. Jako příklad můžeme uvést poznatky Pythagora, kde jsou v této souvislosti uvedeny příklady čtvercových a trojúhelníkových čísel. Pro větší názornost a představivost čtenáře jsou navíc některé matematické vztahy doplněny vhodnými černobílými obrázky.

Kniha je psána velmi čtivým jazykem formou příběhu, takže i laikovi dokáže snadno zpřístupnit cestu k chápání matematických pojmů a jejich historii vůbec. Velmi dobrým způsobem klade do souvislostí matematiky a jejich názory. Upozorňuje na to, jakým způsobem se matematikové vzájemně ovlivňovali a jaké vědomosti a metody měli při svém bádání k dispozici. Například u Riemanna se odvolává na Eukleida a Gausse a jejich geometrii.

Autor čtenáře uvádí vždy do doby, ve které daný matematik žil. Poukazuje na jeho učitele a vzdělání, které získal. Odbornou stránku osobnosti pak zasazuje do kontextu společenského života, což můžeme dokumentovat právě na Rie-

mannovi a Gaussovi. „*Riemannovou poslední zkouškou byla zkušební přednáška. Předložil tři témata, z nichž si fakulta mohla vybrat. Podle nepsaného pravidla si měl zvolit první téma, ale Riemann se pro jistotu připravil i na druhé. Gauss, známý svým smyslem pro humor, vybral téma třetí.*“

Na druhou stranu se kniha snaží být vysoce aktuální, čehož se snaží docílit zasazováním několik staletí starých poznatků do současnosti. Tak například autor vysvětluje Playfairův axiom¹, který předcházela Eukleidovu postulátu o rovnoběžkách, na příkladě ulic v New Yorku: „*Máme-li danou Pátou avenue a nakladatelství The Free Press se sídlem v Šesté avenue, pak neexistují žádné jiné ulice vedoucí kolem nakladatelství The Free Press, jež by byly, stejně jako Šestá avenue, rovnoběžné s Pátou avenue.*“ Uvedený příklad pak doplňuje celkem přehledným obrázkem a vysvětlením, čímž dosahuje určité lepší názornosti.

Recenzovaný titul může být odlehčeným čtením odborníkovi zabývajícím se historií matematiky. Knihu však zajisté ocení i studenti a učitelé matematiky, kterým může být nápomocna při přípravě na výuku, ve které budou chtít žáky poutavým způsobem seznámit s významnými osobnostmi matematiky.

Anna Šlégrová

¹ Playfairův axiom: Máme-li danou přímku a vnější bod (bod ležící mimo tuto přímku), pak existuje pouze jediná další přímka, jež prochází tímto bodem a je s danou přímkou rovnoběžná.

OŠETŘOVATELSTVÍ PRO ZDRAVOTNICKÉ ASISTENTY - I

Jaroslav Špelda

Slezáková, Lenka a kol. *Ošetřovatelství pro zdravotnické asistenty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 188 s. ISBN 978-80-247-1775-3.

Mezi první knihy v České republice, které jsou koncipovány pro nově vzniklý zdravotnický obor „Zdravotnický asistent“, bezesporu patří i publikace Lenky Slezákové a kolektivu „Ošetřovatelství pro zdravotnické asistenty - I“. V České republice tento titul vydává jako první svazek nové edice zdravotnický asistent nakladatelství Grada Publishing v roce 2007. Autorský kolektiv tak velmi pružně zareagoval na potřebu trhu, aby se žáci nově vzniklého studijního oboru středních zdravotnických škol se mohli rychle orientovat v problematice svého oboru.

Tematický okruh je pečlivě vybrán a do knihy jsou zařazena onemocnění, která jsou v daném případě nejzávažnější, nebo jsou to onemocnění se kterými se zdravotnický pracovník ve své profesi nejčastěji na daných oddělení dnes a denně setkává.

Knihy je zpracována tak, že úseky jednotlivých kapitol byly pro názornost zviditelněny grafickým symbolem, který pomáhá studujícím se v jednotlivých úsecích velmi rychle a bez problémů orientovat. K přednostem publikace patří stručnost a logičnost stejně jako volba barvy textu, který svým nazelenalým odstínem přispívá ke zrakové pohodě čtenáře. Nechybí ani názorné obrázky a přehledné schematické tabulky, které pomáhají vnést ucelený pohled do získaných informací. V příloze uvedený seznam použitých zkratk dodává knize na větší edukační hodnotě právě pro začínající odborníky v zdravotnickém resortu.

Bohužel je smutné, až s podivem, že v takto velmi pečlivě vypracované publikaci jsem nenašel v seznamu použité literatury odkaz na literární pramen ze kterého pochází obrazový materiál pro názornou prezentaci komunikačních karet a který se touto problematikou podrobněji zabývá. Komunikační karty, které se s úspěchem používají na mnohých oddělení nemocnic pro komunikaci s klienty s jazykovou odlišností, mají velký úspěch i u klientů neslyšících, hluchoněmých, neurologicky postižených, a v neposlední řadě také u klientů s tracheotomií či klientů s umělou plicní ventilací. Myslím si, že právě tento odkaz by mohl

motivovat nejen žáky samotné, ale i pedagogy či profesionální zdravotníky pro zkvalitnění každodenní komunikace s handycapovaným klientem. Kdyby tento odkaz čtenáři měli, zjistili by, že tento problém s úspěchem vyřešila Gabriela Dvořáková ve své diplomové práci *„Komunikace zdravotníků s cizinci pomocí komunikačních karet“* ze kterého zmíněné sekvence tří karet pochází.

I přesto tato nepříliš rozsáhlá práce dokáže oslovit a přitáhnout nejen odborníky z oboru, ale i čtenáře z řad široké veřejnosti, protože velmi stručným a výstižným způsobem podává základní informace v ošetřování nemocných s daným typem onemocnění. Publikace přispívá k rozvoji nového zdravotnického oboru a neměla by chybět v seznamu doporučených knih pro daný obor jak pro pedagogy, tak i pro žáky.

Jaroslav Špelda

Katedra antropologie a zdravotvědy PdF UP Olomouc

Anotace

Časopis e-Pedagogium je nezávislý odborný časopis. Je určen pedagogickým pracovníkům všech typů škol. Svým obsahem je zaměřen na prezentaci výzkumných sdělení, teoretických studií a odborných prací, vztahujících se k problematice vzdělávání a školství, zejména pak z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik všeobecně vzdělávacích předmětů.

Zaměření:

15. Pedagogika

Klíčová slova:

Pedagogika, vzdělávání

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2007, 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 2008

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