

e-PEDAGOGIUM

II/2007

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

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

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

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

Oponenti: RNDr. Zbyněk Kubiček, CSc.

Mgr. Michaela Prášilová, Ph.D.

doc. PhDr. Alena Lenochová

PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

doc. RNDr. Libuše Hrabí, Ph.D.

Ing. Alena Opletalová

Mgr. Miloš Mlčoch, Ph.D.

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Mgr. Martin Havelka

doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.

PhDr. Vlasta Hrdličková, Ph.D.

PhDr. Dana Skoupá, CSc.

ISSN 1213-7758 tištěná verze

ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

ČLÁNKY	7
Technická výchova z pohľadu princípov a systémov v technike <i>Gabriel Bánesz</i>	9
Návrh systému indikátorov kvality výučby <i>Michal Blaško</i>	17
Kde a jak se mohou protnout svět vzdělávání, svět práce a cíle vyučování cizím jazykům <i>Jitka Hloušková</i>	29
Čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta <i>Kateřina Homolová</i>	36
Postoje žiakov a učiteľov prírodopisu k predmetu prírodopis <i>Júlia Chudá</i>	52
Reflexe e-learningového studia v rámci kurzu E-learning pro pedagogy <i>Kamil Kopecký, Kateřina Jechová</i>	71
Slovní zásoba české mládeže se zaměřením na přejatá slova <i>Kamil Kopecký, Kateřina Jechová</i>	78
Výchovne problémové správanie žiakov z aspektu kooperácie psychologických a pedagogických pracovníkov škôl <i>Gabriela Leskovjanská</i>	86
Zvýšenie efektívnosti vyučovacieho procesu v technickej výchove prostredníctvom štandardov <i>Danka Lukáčová</i>	102
Poznávanie nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii <i>Katarína Macková</i>	109

Názor budoucích pedagogů na možnost uplatnění projektového vyučování v rámci obecně technického předmětu <i>Jiří Pavlas, Hana Blažková</i>	121
Vybrané problémy sémiotických aktivit u osob se sluchovým postižením <i>Petra Potměšilová</i>	126
K výsledkům projektu „Rodinná a sexuální výchova jako samostatná disciplína u studijních oborů připravujících učitele mateřských a primárních škol“ <i>Miluše Rašková, Eva Šmelová</i>	137
Mezníky vývoje výchovy k občanství v českém školství <i>Antonín Staněk</i>	147
RECENZE	155
Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR <i>Libuše Čadová</i>	157
Stručná historie států – Vietnam <i>Libuše Čadová</i>	160
Pedagogika od Adama <i>Kateřina Homolová</i>	162
Dyskalkulie (Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami) <i>Eva Hotová</i>	165
Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka <i>Linda Chmelařová</i>	167
Individualita a najťažšie postihnutie. Prínos k pochopeniu a podnety k sprevádzaniu vývinu <i>Petra Jurkovičová</i>	169

Didaktika primární školy <i>Žaneta Káňová</i>	172
Od folklórních kořenů po soudobou hudbu <i>Michael Korbička</i>	174
Didaktika cizích jazyků <i>Jana Kořínková</i>	176
Rozvoj myšlení ve vyučování matematice <i>Dita Maryšková</i>	179
Výchova k občanství a evropanství <i>Gabriela Medvedová</i>	181
Dřevo v pracovní výchově <i>Jiří Pavlas</i>	183
Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti <i>Kamila Pospíchalová</i>	185
Multikulturní výchova – předsudky a stereotypy <i>Antonín Staněk</i>	189
Počítače ve vyučování přírodovědných předmětů <i>René Szotkowski</i>	191
Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu <i>Jitka Šlímová</i>	194
Didaktika primární školy <i>Pavla Valachová</i>	196
Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn <i>Zajitzová Eliška</i>	198

OSTATNÍ 201

Sedmý ročník mezinárodní konference
didaktiků mateřského jazyka

Tomáš Macoun 203

Mezinárodní konference na Katedře německého jazyka

Olga Vomáčková 206

ČLÁNKY

TECHNICKÁ VÝCHOVA Z POHLEDU PRINCÍPOV A SYSTÉMOV V TECHNIKE

Gabriel Báñez

Súhrn

Článok svojím obsahom je orientovaný na riešenie problému začlenenia problematiky učebných osnov Technickej výchovy na základných školách z pohľadu princípov a systémov v technike. Výsledky uvedené v článku boli získané z výskumu, ktorý sa realizoval na základných školách.

Kľúčové slová

Technické vzdelávanie, technická výchova, ciele a obsah učebných osnov, medzipredmetové vzťahy, princípy a systémy v technike, vedomostná úroveň žiakov.

Abstract

Technical principles and systems in technical education

This paper focuses on the issue of implementing technical principles and systems into the curricula of technical education at basic (primary / lower secondary) schools. The results of a research study mapping the situation at basic schools are presented.

Key words

Technical education, the goals and contents of curricula, inter-subject relations, technical principles and systems, students' level of knowledge

Úvod

Technická výchova na základnej škole umožňuje získavať poznatky o materiáloch, nástrojoch, pracovných postupoch, strojných zariadeniach, elektronike a pod. Okrem toho sa v tomto predmete kladie dôraz aj na rozvoj morálnych a vôľových vlastností žiaka. Z tohto dôvodu je technické vzdelávanie neoddeliteľnou časťou všeobecného vzdelávania. Na základných školách je preto potrebné poskytnúť žiakom základné informácie z oblasti techniky. Takýmto

spôsobom žiaci získajú poznatky o tom načo slúži technika, kde sa využíva a ktoré prvky z ostatných predmetov sa v nej uplatňujú. V ďalšom vzdelávaní na stredných školách potom môžu nasmerovať svoje záujmy do tých oblastí, o ktoré majú najväčší záujem.

Princípy a systémy v technike, v obsahu učiva technickej výchovy na základných školách, integrujú poznatky o jednoduchých strojoch, vybraných mechanizmoch, systémoch rozvodov vody, kúrenia, resp. mechanizačných prvkov, používaných buď v škole alebo v domácnosti.

V tomto článku chceme uviesť výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný na základných školách a zameriaval sa na vedomostnú úroveň žiakov z oblasti princípov a systémov v technike.

1 Ciele, hypotézy výskumu a použitá metodika

Pre výskum boli stanovené nasledovné ciele:

1. Vykonať analýzu platných učebných osnov technickej výchovy v SR a osnov z vybraných štátov Európy.
2. Zistiť a porovnať úroveň vedomostí žiakov na základnej škole v 5., 6., a 7. ročníku zo základného učiva.
3. Na základe výsledkov stanoviť možnosti riešenia danej situácie a ich zavedenia do praxe.

Nakoľko sa dá predpokladať, že obsah a ciele učebných osnov sa môžu odzrkadliť aj vo vedomostnej úrovni žiakov základných škôl, tak sme sa ju rozhodli zistiť na vybranej vzorke 393 žiakov a porovnať s predchádzajúcimi závermi z analýz.

Pre túto oblasť nášho výskumu sme stanovili nasledovné hypotézy.

Hlavná hypotéza

H: Poznatky žiakov z technickej výchovy na základných školách, z pohľadu princípov a systémov v technike, nezodpovedajú obsahu a cieľom, ktoré sú stanovené platnými učebnými osnovami.

Z tejto hlavnej hypotézy boli odvodené nulové a pracovné, v nasledovnom poradí.

H₀₁: Rozdiel, medzi predpokladanou hodnotou úrovne vedomostí a úrovňou vedomostí žiakov získanou z výsledkov vedomostných testov, v tematic-

kom celku „**Jednoduché stroje a prevody**“ v 5. ročníku, nie je štatisticky významný.

H₀₂: Rozdiel, medzi predpokladanou hodnotou úrovne vedomostí a úrovňou vedomostí žiakov získanou z výsledkov vedomostných testov, v tematickom celku „**Jednoduché stroje. Konštrukcia bicykla, základné opravárske a údržbárske činnosti**“ v 6. ročníku, nie je štatisticky významný.

H₀₃: Rozdiel, medzi predpokladanou hodnotou úrovne vedomostí a úrovňou vedomostí žiakov získanou z výsledkov vedomostných testov, v tematickom celku „**Základné prvky bytovej inštalácie. Kúrenie. Voda.**“ v 7. ročníku, nie je štatisticky významný.

H₄: Žiaci 5. ročníka nedokážu analyzovať funkciu prevodov, ktoré stanovujú ciele platných učebných osnov v tematickom celku „**Jednoduché stroje a prevody**“.

H₅: Žiaci 6. ročníka si nedokážu uvedomiť vzťah medzi fyzikálnymi poznatkami a ich technickou aplikáciou podľa stanoveného cieľa učebných osnov technickej výchovy v tematickom celku „**Jednoduché stroje. Konštrukcia bicykla, základné opravárske a údržbárske činnosti**“.

Hypotézy **H₀₁** až **H₀₃** boli overované pomocou počtu správnych odpovedí na jednotlivé otázky z testu pre príslušný ročník, pričom sme podľa nulovej hypotézy predpokladali, že všetci žiaci v jednotlivých položkách testu dosiahnu taký počet správnych odpovedí, ktorý zodpovedá 70 % z ich celkového počtu v príslušnom ročníku.

Pre overenie týchto hypotéz bol použitý neparametrický test „ **χ^2 – test dobrej zhody**“ podľa K. Pearsona.

Hypotézy **H₄** a **H₅** sme sa rozhodli overovať pomocou otázok v príslušnom teste Hypotézu sme považovali za platnú, ak celkový počet správnych odpovedí bol menší ako 70 %. Uvedenú hranicu sme stanovili podľa stupnice, ktorú odporúča Turek pre arbitrážny postup, za predpokladu, že test obsahuje len základné učivo (TUREK, 1995, s. 56).

Overovanie hypotéz sme sa rozhodli skúmať pomocou navrhnutých vedomostných testov v 5., 6. a 7. ročníku základnej školy. Uvedené ročníky boli vybrané hlavne z toho dôvodu, že v učebných osnovách týchto ročníkov sú jednotlivé témy v základnom učive. Zvládnutie tohto učiva predpokladá získanie základných poznatkov a vedomostí z danej oblasti.

Pre jednotlivé ročníky boli vypracované vedomostné testy, pomocou ktorých boli zisťované poznatky žiakov z danej problematiky. Pri zostavovaní testov sme

vychádzali hlavne z didaktickej zásady názornosti. Z tohoto dôvodu boli jednotlivé otázky, v čo najväčšej miere, doplnené obrázkami. Vo všetkých testoch pre jednotlivé ročníky bol počet otázok desať, pričom čas na vypracovanie úloh testu sme stanovili na 20 minút.

2 Výsledky výskumu a interpretácia výsledkov

Analýzy predmetných učebných osnov a ostatných pedagogických dokumentov boli už publikované. Nakoľko by presahovali rozsah tohto článku uvádzame ich preto len vo forme odkazov (BÁNESZ, 1999, s. 17) (BÁNESZ – TOMKO-VÁ, 2000, s. 125) (BÁNESZ – DEPEŠOVÁ, 2001, s. 12) .

V prvej až tretej hypotéze sme skúmali, či úroveň vedomostí žiakov v 5. až 7. ročníku je na úrovni ako to predpisuje základné učivo učebných osnov. Výsledky sú uvedené tabuľke 1.

Hypotézy H_4 a H_5 sme overovali podľa počtu správnych odpovedí na jednotlivé otázky v teste. Výsledky uvádza tabuľka 2.

Tabuľka 1 Výsledky výskumu pre nulové hypotézy

hypotéza	priemer	rozptyl	smerodajná odchýlka	χ^2	$\chi^2 (0,05)$	hypotéza: Prijatá P Zamietnutá Z
H_{01}	6,0	3,6	1,9	72,45	16,92	Z
H_{02}	6,7	4,4	2,1	40,77	16,92	Z
H_{03}	7,8	3,2	1,8	44,67	16,92	Z

Tabuľka 2 Výsledky výskumu pre hypotézy H_4 a H_5

Hypotéza	Správne odpovede	Predpokladaná hodnota	hypotéza: Prijatá P Zamietnutá Z
H_4	62,4 %	70,0 %	P
H_5	48,8 %	70,0 %	P

Vedomostná úroveň žiakov 5. ročníka nezodpovedá stanovenej hodnote úspešnosti. Skutočné teoretické poznatky boli hlboko pod očakávanou predpokladanou hodnotou. Aj celkový priemerný počet bodov bol nízky, 6,0 bodu. Najväčšie problémy žiakom spôsobovali základné poznatky ako: určovanie druhov prevodov, analýza ich funkcie a určovanie základných častí.

V šiestom ročníku žiaci dosiahli priemerný počet bodov 6,7. Najväčšie obtiaže mali v nasledovných oblastiach. Nevedeli určiť správny postup pri oprave poškodenej vzdušnice a veľké problémy mali pri určovaní a používaní prevodových pomerov. Tieto nevedeli aplikovať jednak pri konkrétnom príklade a tiež aj pri stanovení prevodového pomeru podľa počtu zubov ozubených kolies. Táto skutočnosť potvrdila platnosť hypotézy č. 5.

V prípade siedmeho ročníka bola dosiahnutá najvyššia priemerná úspešnosť v počte bodov 7,8 bodu. Zameranie testu bolo z inej oblasti ako v predchádzajúcich dvoch ročníkoch. Išlo o rozvody vody a inštalácie. Najväčšie problémy žiakom spôsobovali tie, ktoré sa týkali systémov rozvodu kúrenia, pracovného postupu pri výmene poškodeného tesnenia a správnom pomenovaní častí inštalácie. Aj v tomto prípade sa ukázalo, že vedomostná úroveň žiakov nedosahuje potrebné stanovené hodnoty.

Na základe analýzy učebných osnov a výsledkov vedomostných testov spracovaných uvedenými štatistickými metódami, môžeme uviesť nasledovné odporúčania.

Pri analýzach našich učebných osnov sme hodnotili ich stav z pohľadu cieľov, obsahu, primeranosti, medzipredmetových vzťahov a počtu hodín. Dospeli sme pritom k nasledovnému.

Ciele predmetných učebných osnov sú na viacerých miestach v nesúlade s obsahom v prípade s medzipredmetovými vzťahmi. Ide hlavne o 6. ročník v tematickom celku Jednoduché stroje a prevody (Učebné osnovy technickej výchovy, 1997, s. 11) (Učebné osnovy fyziky, 1997, s. 15). Do štruktúry obsahu učiva 6. ročníka zaradiť aj problematiku dopravy tak, aby sa odzrkadlila z pohľadu bicykla ako dopravného prostriedku.

Z hľadiska obsahu by bolo vhodné jednotlivé témy pojať v užšom a konkrétnejšom rozsahu Ide hlavne o témy „Princíp práce a mechanické prvky mechanizačných prostriedkov v domácnosti“ v 7. ročníku (Učebné osnovy technickej výchovy, 1997, s. 13) a „Funkcia, činnosť a zaobchádzanie s prvkami malej ručnej mechanizácie“ v 8. ročníku (Učebné osnovy technickej výchovy, 1997, s. 16). Obsah týchto celkov považujeme za veľmi široko a rôznorodo rozpra-

covaný a z hľadiska bezpečnosti práce pre žiakov v niektorých oblastiach aj neprimeraný.

Ďalej navrhujeme lepšiu koordináciu medzipredmetových vzťahov tak, aby sa tieto dali uplatniť hlavne z nasledovných dôvodov:

- Obsah učiva technickej výchovy sa má opierať o učivo ostatných predmetov hlavne prírodovedného zamerania (fyzika, matematika, chémia a pod.)
- Žiaci prostredníctvom technickej výchovy môžu získať ucelený obraz z daného odboru, technológií, javov a pod. Technická výchova tu vystupuje v úlohe zastrešujúceho predmetu.

Takýmto spôsobom môžu integrovať získané poznatky z jednotlivých predmetov základnej školy.

Záver

Predpokladáme, že naše výsledky môžu pomôcť pri reštrukturalizácii učebných osnov technickej výchovy. Očakávame tiež, že sa pri lepšej koordinácii medzipredmetových vzťahov, zlepšia výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu na základných školách.

Príprava budúcich učiteľov v rámci didaktiky technickej výchovy by mala byť zameraná tak, aby títo boli kvalitnejšie pripravovaní do praxe.

V neposlednom rade nami skúmaná téma Princípov a systémov v technike umožňuje zaradenie a rozvoj špeciálnych metód heuristického charakteru. Tieto umožňujú rozvíjať osobnosť žiaka a jeho kreativitu.

Jednotlivé poznatky z nášho výskumu môžu pomôcť aj učiteľom v praxi. Ako z našej práce vyplýva, tak je viac ako potrebné zaviesť do praxe celoživotné vzdelávanie učiteľov. Vyplýva to hlavne z prudkého rozvoja techniky a tiež aj z vývoja teórie vyučovania technickej výchovy. Významnú úlohu v tejto oblasti by mali zohrať fakulty pripravujúce budúcich učiteľov.

Spracované v projekte VEGA č. 1/2541/05

Literatúra

BÁNESZ, G. – DEPEŠOVÁ, J.: Analýza učebných osnov technickej výchovy v 5. ročníku z aspektu princípov a systémov v technike. In: *Zborník. Trendy technického vzdelávania 2001*. s. 125–127. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0287-4

- BÁNESZ, G. – TOMKOVÁ, V.: Analýza učebných osnov technickej výchovy na II. st. základnej školy. In: *Zborník. Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Nitra: UKF, 2000. s. 12–15. ISBN 80-8050-459-8
- BÁNESZ, G.: Analýza osnov technickej výchovy v 6. ročníku z aspektu princípov a systémov v technike. In: *Zborník. Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Nitra: PF UKF, 1999. s. 17–20. ISBN 80-8050-370-2
- ĎURIŠ, M.: Postupy pri štandardizácii didaktických testov a ich praktická aplikácia. In *Zborník Acta universitatis matthiae belii*. B, Bystrica: UMB FPV, 1999. s. 66–77. ISBN 80-8055-336-X
- KRUŠPÁN, I.: Technická výchova – rok prvý. In: *Zborník Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania*. Banská Bystrica: FPV UMB v Banskej Bystrici, 1998. ISBN 80-85162-98-9
- LUKÁČOVÁ, D.: Štandardy ako prostriedok zvýšenia efektívnosti vyučovacieho procesu v technickej výchove. In: *TECHNIKA – INFORMATYKA EDUKÁCIA Teoretické i praktické problémy edukacji technicznej Tom V*. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2006. s. 170–173. ISBN 83-88845-69-1
- LUKÁČOVÁ, D.: Vzdelávací štandard v technickej výchove. In: *Učiteľské listy*. Dostupné na internete <http://www.usitelskelisty.cz>. 25. 5. 2006. ISSN 1210-6313
- PAVELKA, J.: Príprava študentov technickej výchovy z pohľadu nových učebných osnov technickej výchovy. In: *Zborník Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Nitra: PF UKF V Nitre, 1997. s. 62–65. ISBN 80-8050-169-6
- PROCHÁZKOVÁ, I.: Životní styl a trh práce v základním všeobecně technickém vzdělávání. In: *Zborník. Trendy technického vzdělávání 2002*. s. 404–407. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-7198-531-7
- TUREK, I.: *Didaktické testy. Kapitoly z didaktiky*. Bratislava: MC v Bratislave, 1995. ISBN 80-85185-96-2
- TUREK, I.: *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: MC v Bratislave, 1998. ISBN 80-8052-013-5
- Učebné osnovy technickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 1997. ISBN 80-7098-142-3
- Učebné osnovy fyziky pre 6. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 1997. ISBN 80-7098-140-7
- Učebné osnovy chémie pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 1997. ISBN 80-7098-138-5

Učebné osnovy matematiky pre 5. až 9. ročník základnej školy. Bratislava: MŠ SR, 1997. ISBN 80-08-02657-X

Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z technickej výchovy pre 2. stupeň základnej školy. Ministerstvo školstva SR 4. 2. 2002, č. 42/2002 - 41

Kontaktná adresa

Gabriel Bánesz, PaedDr., Ph.D.

KTaIT, PF, UKF

Dražovská 4, 949 74 Nitra

Slovenská republika

e-mail: gbanesz@ukf.sk

NÁVRH SYSTÉMU INDIKÁTOROV KVALITY VÝUČBY

Michal Blaško

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá diagnostikou procesu výučby z hľadiska kvality. Autor navrhuje systém indikátorov v kľúčových oblastiach hodnotenia kvality výučby.

Kľúčové slová

Proces výučby, ciele riadenia kvality výučby, indikátory, kľúčové oblasti kvality výučby.

Abstract

A proposal of a system of teaching-quality indicators

This paper deals with the diagnostics of teaching processes with respect to quality. The author proposes a system of quality indicators in key areas of teaching quality evaluation.

Key words

teaching processes, objectives of teaching quality management, quality indicators, key areas of teaching quality

Úvod

Systémy manažérstva kvality sa v súčasnosti stávajú aktuálnou požiadavkou aj v slovenskom školstve. Všetky štáty Európskej únie majú vytvorený určitý systém na monitorovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách, ktorý má však rôzne podoby. Iba v niekoľkých štátoch EÚ sa realizuje povinné a pravidelné monitorovanie kvality práce škôl (pozri Turek, I., Albert, S. 2005). V uvedenej publikácii sú tiež uvedené rôzne autoevaluačné systémy európskych škôl s oblasťami činnosti školy, v ktorých sa hodnotia jednotlivé indikátory kvality.

Na základe týchto skutočností sme pre systém riadenia kvality školy navrhli 9 dôležitých oblastí, ktoré veľmi dobre vyhovujú aj Vyhláske Ministerstva

školsťva Slovenskej republiky z decembra 2005 o štruktúre a obsahu správ o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach škôl a školských zariadení. Z odboru školsťva Úradu Košického samosprávneho kraja sme potom ponúkali riaditeľstvám stredných škôl v pôsobnosti nášho kraja možnosť vypracovať výročnú hodnotiacu správu školy podľa uvedenej vyhlášky v štruktúre navrhovaných kľúčových oblastí riadenia kvality školy:

- I. Strategické plánovanie a kurikulum
- II. Zamestnanci
- III. Materiálne a finančné zdroje
- IV. Kvalita výučby
- V. Klíma školy
- VI. Riadenie, management školy
- VII. Spolupráca s vonkajšími partnermi, marketing
- VIII. Externé hodnotenie školy
- IX. Výsledky školy, uplatnenie absolventov

Kvalita procesu výučby patrí k rozhodujúcim oblastiam kvality školy. Cieľom súčasnej výučby je utvárať plne rozvinutú osobnosť, čo znamená naplňovať všeobecné ciele výchovy, rozvíjať kľúčové kompetencie študentov, dosahovať špecifické ciele výučby pri splnení štandardov výučby, aplikáciou princípov tvorivo-humánnej výučby, optimalizovaním prostriedkov a racionálnym využívaním podmienok výučby. Zúčastnenými partnermi, zainteresovanými na procese výučby sú predovšetkým študenti, ďalej ich rodičia, štátne a samosprávne školské orgány a odberatelia absolventov – školy vyššieho typu, zamestnávatelia.

Kvalita výučby je optimálny priebeh procesu vyučovania učiteľa a učenia sa študentov na splnenie požiadaviek zúčastnených partnerov, ktoré sú objektívne hodnotené. Ovplyvňuje ju predovšetkým vzdelaný, tvorivo-humánny učiteľ, so sebariadením vlastného Ja. Osobitne ju vylepšuje sebahodnotenie učiteľa i študentov, spojené s externým monitorovaním.

Riadenie kvality výučby je súčasťou širšieho rámca riadenia kvality školy a zohráva v ňom rozhodujúcu úlohu. V mnohých prípadoch môže byť kvalita školy, či kvalita triedy, odlišná od kvality výučby daného vyučovacieho predmetu. Cieľom kvality výučby je priblížiť k potrebám a očakávaniam partnerov proces výučby, optimalizovať procesy vyučovania učiteľa a učenia sa študentov, didaktické interakcie učiteľ – študenti, pri ktorých dochádza k uspokojovaniu požiadaviek predovšetkým študentov a ich rodičov, a súčasne sa dosahujú vytýčené ciele výučby pri racionálnych nákladoch na výučbu.

Týmto článkom chceme prispieť k dotváraniu systému riadenia kvality výučby, použiteľnému na našich školách, s cieľom zvýšiť spokojnosť zainteresovaných partnerov, vyhovieť ich požiadavkám, potrebám a očakávaniam, identifikovať procesy, aktivity vo výučbe, ktoré trvalo zlepšujú systém manažérstva kvality.

Podobne ako pre riadenie kvality školy, aj pre riadenie kvality výučby je potrebné vytvárať systém prvkov obsahujúci

- **ciele riadenia** kvality výučby (predstavy zúčastnených partnerov o výsledkoch výučby, o dosahovaných hodnotách tohto procesu na škole)
- **kritériá (kľúčové oblasti)** kvality výučby, v ktorých je potrebné určiť jednotlivé
- **indikátory** kvality výučby (znaky, ukazovatele, výsledky, podľa ktorých možno poznať, do akej miery sa kritériá kvality vo výučbe realizujú)
- **operácie** požiadaviek kvality výučby (procesy, aktivity, situácie, ktorými sa dosahujú indikátory kvality výučby)
- **nástroje merania** indikátorov kvality výučby (pozorovania, ankety, dotazníky, rozhovor, analýzy pedagogickej dokumentácie, výsledkov práce učiteľov, žiakov, sociometrické a ďalšie metódy, ktorými možno indikátory kvality výučby hodnotiť)

Cieľom riadenia kvality výučby je v prvom rade prebúdzanie a napĺňanie potrieb, túžob a prianií, očakávaní študentov, ich uspokojovanie. Základné myšlienky, zásady, základné normy, ktoré sa týkajú podstaty riadenia kvality výučby sú vyjadrené princípmi riadenia kvality výučby, ktoré tvoria 4 požiadavky (podobne Turek, I., Albert, S. 2005):

- uspokojovanie potrieb partnerov vo výučbe
- orientácia na proces výučby
- neustále zlepšovanie výučby
- vytváranie priaznivej klímy výučby

Na základe našich skúseností z pedagogického experimentovania v slovenskom alternatívnom systéme výučby s uzavretým cyklom (pozri Blaško, M. 2006), považujeme za **kľúčové oblasti** kvality výučby:

1. Plánovanie programu výučby učiteľmi
2. Profesionálnosť učiteľov
3. Pracovné podmienky pre výučbu
4. Priebeh a štruktúra výučby
5. Sociálna klíma výučby
6. Výsledky výučby

V týchto šiestich oblastiach navrhujeme indikátory kvality výučby a operacionalizujeme požiadavky – určujeme konkrétne pozorovateľné činnosti, ktorými sa dosahuje miera jednotlivých indikátorov. Uvedomujeme si, že čím detailnejšie je indikátor operacionalizovaný, tým je spoľahlivejší.

Indikátory kvality výučby

V hodnotiacej tabuľke uvádzame označenia indikátorov kvality výučby spolu s činnosťami, vedúcimi k ich dosiahnutiu. Každý zo systému 33 indikátorov kvality výučby sa hodnotí päťstupňovou bodovou stupnicou:

- (1): (kvalita 0–20 %) – veľmi slabý indikátor, výrazné nedostatky v indikátore
- (2): (kvalita 20–40 %) – slabý, prevažujú slabé stránky nad silnými
- (3): (kvalita 40–60 %) – dobrý, vyrovnané silné a slabé stránky
- (4): (kvalita 60–80 %) – silný, prevažujú silné stránky nad slabými
- (5): (kvalita 80–100 %) – veľmi silný indikátor, výrazné silné stránky

HODNOTIACA TABUĽKA KVALITY VÝUČBY		
Indikátor kvality		Operácie
1. Oblasť plánovania programu výučby učiteľmi		
1.1	Vypracované časovo-tematické plány	- stanovovanie cieľov výučby, vyplývajúcich z nadradenej úrovne cieľov - systematický proces zapájania a rešpektovania vzdelávacích potrieb partnerov - zúčastňovanie študentov (triedy) na rozhodovaní pri tvorbe plánov - zverejnenie, transparentnosť stanovených cieľov
1.2	Formulované ciele výučby	- stanovovanie cieľov primeraných osobnostiam študentov, rešpektovanie taxonómie cieľov - vyjadrovanie v pojmoch výkonov študentov - formulovanie jednoznačných a zrozumiteľných cieľov - stanovovanie cieľov merateľných pre systematický zber výsledkov
1.3	Výber učiva	- implementácia štandardov výučby do plánov - preferovanie učiva založeného na potrebách a záujmoch študentov - vyberanie zmysluplného učiva bez predimenzovanosti - vhodná štruktúra učiva - rešpektovanie medzipredmetových vzťahov

1.4	Naplánované formy výučby	• <i>plánovanie rôznych typov vyučovacích hodín, cvičení, konzultácií, krúžkov, exkurzií, návštev výstav</i> • <i>zabezpečenie odbornej praxe, odborného výcviku</i> • <i>ponúkание tém pre študentské odborné práce, predmetové olympiády</i>
2. Oblasť profesionality učiteľov		
2.1	Odborná spôsobilosť	• <i>zdokonaľovanie sa vo svojom predmete</i> • <i>pravidelná aktualizácia svojich vedomostí s úzkym prepojením na prax</i> • <i>sledovanie odbornej literatúry</i> • <i>publikovanie článkov, metodických materiálov</i>
2.2	Pedagogická spôsobilosť	• <i>zdokonaľovanie komunikačných schopností písomných a hovorových, kultúry jazyka, využívania informačno-komunikačných technológií</i> • <i>vnímanie požiadaviek študentov a spätné reagovanie</i> • <i>prijemné vystupovanie v procese výučby</i> • <i>vnášanie inovácií do výučby učiteľmi, ich angažovanosť</i> • <i>zúčastňovanie sa na ďalšom vzdelávaní, založenom na stanovených stratégiách výučby</i>
2.3	Spôsobilosť riadenia výučby	• <i>rozvoj schopnosti riadenia kvality výučby v súlade s požiadavkami partnerov</i> • <i>systematické monitorovanie a autoevaluácia výučby svojich predmetov</i> • <i>vykonávanie nenáročného pedagogického výskumu</i> • <i>dobré organizovanie času výučby</i> • <i>nepreťažovanie výučby svojich predmetov, nepreťažovanie študentov neprimeranými požiadavkami</i>
2.4	Zdravotná spôsobilosť	• <i>prejavovanie dobrej mentálnej a telesnej kondície, starostlivosť o dobrý telesný výzor, odolnosť voči stresu</i> • <i>kultivovanie rečového prejavu, jasnosti reči</i> • <i>prejavovanie zmyslu pre humor</i> • <i>starostlivosť o svoje zdravie, zdravý životný štýl</i>

2.5	Étos profesie učiteľa	• <i>prejavovanie zaujatosti svojou profesiou, spoľahlivosti v konaní</i> • <i>rozvíjanie všeobecnej vzdelanosti učiteľov</i> • <i>pravidelné sebahodnotenie osobností učiteľov, autodiagnostikovanie</i> • <i>autoregulovanie osobných kvalít učiteľov, ich správania</i> • <i>štúdium a rešpektovanie školských predpisov učiteľmi</i> • <i>kolegiálna spolupráca medzi učiteľmi, podporovanie profesionálnych vzťahov, vzájomné hospitácie</i> • <i>práca pre školu v mimovyučovacom čase</i>
3. Oblasť pracovných podmienok pre výučbu		
3.1	Skladba študentov v triede	• <i>zaradenie vhodného počtu študentov do triedy</i> • <i>s vhodným sociálnym zložením</i> • <i>a vyhovujúcim aktuálnym stavom vývinu študentov</i>
3.2	Podpora a poradenstvo študentom	• <i>zabezpečovanie podmienok výučby pre študentov s rôznymi schopnosťami a nadaním, integrácia študentov</i> • <i>poskytovanie konzultácií a pomoci slabším</i> • <i>práca s talentovanými študentmi</i>
3.3	Vyhovujúci rozvrh hodín	• <i>náležitá časová dotácia a vhodné zaradenie hodín predmetu do rozvrhu</i> • <i>vyhovujúca organizácia a primerané časové trvanie prestávok</i>
3.4	Vybavenosť vyučovacích priestorov	• <i>modernizácia priestorových podmienok, odborných učební</i> • <i>estetizácia učební</i> • <i>zavedenie internetu do učební</i>
3.5	Stav materiálnych prostriedkov výučby	• <i>modernizácia materiálno-technického vybavenia</i> • <i>zabezpečovanie dostatku a vhodnosti moderných učebných pomôcok a didaktickej techniky</i>
4. Oblasť priebehu a štruktúry výučby		
4.1	Štruktúra a druhy didaktických aktivít	• <i>priebeh didaktického cyklu výučby, vhodnosť priebehu didaktických aktivít na hodinách</i> • <i>rešpektovanie učebných štýlov študentov</i> • <i>rozvíjanie druhov inteligencií, podporovanie osobnostného rozvoja</i> • <i>rozvíjanie kľúčových kompetencií, učenie študentov ako sa učiť, vyhľadávať a využívať informácie, riešiť problémy, spolupracovať</i> • <i>primerané tempo učenia sa</i>

4.2	Optimálne využitie didaktických metód a foriem	• <i>využívanie prevažujúcich a špecifických metód a foriem práce učiteľov</i> • <i>dobrá komunikácia učiteľov so študentmi, schopnosť zjednodušiť a vysvetliť zložité učivo</i> • <i>jasná a štruktúrovaná prezentácia poznatkov a skúseností</i> • <i>zreteľné a zmysluplné kladenie otázok učiteľom</i> • <i>navodzovanie problémových situácií, podnecovanie študentov k objavovaniu, rozvíjaniu tvorivého myslenia</i> • <i>podporovanie samostatného, aktívneho zapájania sa študentov do výučby, ich nápadov, rozhodnutí</i>
4.3	Využitie informačno-komunikačnej techniky	• <i>využívanie videorekordéra, farebných televízorov, dataprojektora, kamery, fotoaparátu vo výučbe</i> • <i>počítača, internetu</i> • <i>využívanie interaktívnej digitálnej tabule</i>
4.4	Sebareflexia študentov a učiteľa na hodinách	• <i>zabezpečovanie pravidelnej vonkajšej a vnútornej spätnej väzby na hodinách</i> • <i>vyžadovanie od študentov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení sa</i> • <i>podporovanie kritického myslenia, sebavedomia a sebahodnotenia</i> • <i>preberanie zodpovednosti za vyučovanie a učenie sa</i> • <i>obmedzovanie neproduktívnej činnosti</i>
5. Oblasť sociálnej klímy výučby		
5.1	Vzťahy medzi študentmi a učiteľom	• <i>vytváranie priaznivých, neformálnych, partnerských vzťahov medzi učiteľom a študentmi v triede, snaha o hlbšie poznanie svojich študentov</i> • <i>vedenie študentov k vzájomnej pomoci a tolerancii, k nenásilnému riešeniu konfliktov, aj vlastným príkladom, správaním učiteľa</i> • <i>nepreháňať direktívne jednanie so študentmi, ale súčasne netolerovanie priestupkov</i> • <i>cielené eliminovanie prejavov agresie, šikanovania zo života triedy učiteľom pre vytvorenie dobrých vzťahov medzi študentmi v triede</i> • <i>preferovanie otvorenej komunikácie so študentmi, učiteľove rady pri školských, prípadne aj osobných problémoch študentov</i> • <i>skúmanie motivácie, všímanie si potrieb študentov, reagovanie na ich potreby, zaisťovanie podmienok pre študentov s rôznymi schopnosťami</i>

		• študenti vedia, že sa o nich učiteľ zaujíma, že mu záleží na nich, obracajú sa na učiteľa so svojimi problémami • autentickosť učiteľa v snahe pomôcť v núdzi, včasné a citlivé odporúčanie študentovi a jeho rodičom pomoci špecialistu (psychológa, lekára, špeciálneho pedagóga) • organizovanie aj mimotriednych a mimoškolských akcií učiteľom, kde sa spoznáva so študentmi aj v iných sociálnych kontextoch ako je výučba • využívanie primeraného humoru pri zvyšovaní sebavedomia študentov, k ich uvoľneniu a relaxácii, zvlášť, keď sú túto napätí, nervózni či nepokojní
5.2	Pohotovosť študentov k učebnému výkonu	• organizovanie cieľavedomého, zaujímavého procesu výučby so snahou dosiahnuť čo najlepšie výsledky • zaujatie študentov priebehom výučby daného predmetu, vedenie k pripravenosti samostatne a aktívne riešiť úlohy, témy na vypracovanie (často vo forme počítačových prezentácií), ktorými prekračujú školský kontext • sústreďovanie sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami • vytváranie príležitosti pre sebarealizáciu študentov, pre ich motiváciu do učenia sa, ktorí chodia radi na hodiny predmetu, plní očakávania, tešia sa
5.3	Spolupráca medzi študentmi pri výučbe	• napomáhanie sociálnej súdržnosti triedy učiteľom, jej pozitívnej orientácie, vytváranie dobrých vzťahov medzi študentmi v triede, atmosféry dôvery, srdečnosti, tolerancie, pomoci • zaraďovanie aktivít spolupráce študentov vo výučbe pri riešení úloh, keď viac spolupracujú ako súťažia • zadávanie úloh pre učenie sa v dvojiciach a skupinové vyučovanie • študenti sa navzájom dobre poznajú, vedia o sebe dosť vecí, zaujímajú sa o seba, spolu sa priatelia

5.4	Podpora učenia sa študentov	• <i>zadávanie primerane obťažných úloh, navodzovanie problémových situácií, vnášanie zaujímavosti do výučby</i> • <i>využívanie rôznych učebných pomôcok žiakmi</i> • <i>aktualizácia prv osvojeného učiva</i> • <i>diskutovanie so študentmi o veciach, ktoré by mali pri učení sa ovládať, vedenie študentov k poznaniu svojho učebného štýlu</i> • <i>povzbudzovanie študentov cez hodinu učiteľom, dobré výkony a úsilie nebrať ako samozrejmosť</i> • <i>oceňovanie ich snahy o riešenie úloh, spontánnosti</i> • <i>prejavovanie radosti z dobrých výkonov</i>
5.5	Sústredenie na učenie sa	• <i>sústredovanie činnosti študentov na učenie sa, prácu, sledovanie učiteľovho výkladu, vynakladanie dostatočného úsilia vo výučbe predmetu</i> • <i>neodpútavanie sa od hlavnej témy vyučovania, nemárnenie priveľa času na riešenie iných problémov, prejavovanie dlhodobejšieho záujmu o predmet</i> • <i>študenti dávajú pozor, nezabávajú sa a nerozptyľujú inými činnosťami, výučbu predmetu vnímajú ako príležitosť uplatniť svoju osobnosť, kde sa môžu naučiť užitočným veciam, motivovať sa pre učenie sa, poznajú možnosti svojej sebarealizácie na hodinách predmetu</i> • <i>vedenie študentov k bilancovaniu svojej práce na hodine, čo sa im podarilo a čo nie, k podávaniu dobrých výkonov, k snahe, aby bolo za nimi vidieť po hodine kus práce</i> • <i>na hodinách predmetu vyvolávanie diskusií študentov o učení sa a o učive</i>
5.6	Poriadok a organizovanosť pri výučbe	• <i>predkladanie jasných cieľov a úloh na výučbe učiteľom</i> • <i>zabezpečovanie dobrej organizácie práce študentov na výučbe</i> • <i>odstraňovanie cieleného rušenia výučby, provokovanie učiteľa alebo provokovanie spolužiakov</i> • <i>disciplinované správanie sa študentov, pracujú skôr potichu, nebývajú často hluční, nerozmýšľajú a nesnívajú o úplne iných veciach</i> • <i>efektívne využívanie času výučby, dochvilnosť príchodov na vyučovanie tak učiteľa ako aj študentov</i>

5.7	Jasnosť pravidiel pre triedu	• <i>adresovanie učiteľom vysvetlených, jednoznačných a zrozumiteľných pravidiel a podmienok triede pri výučbe svojho predmetu, formulovaných väčšinou za spoluúčasti študentov, stanovovanie stručných a užitočných „pravidiel hry“ s vysvetlením na čo takéto pravidlá slúžia a čo sa stane, ak nebudú dodržiavané</i> • <i>pravidlá sú záväzkom pre všetky zúčastnené strany a učiteľ ich neporušuje ani vo chvíli, keď sa mu to zdá výhodné</i> • <i>učiteľ dbá na to, aby pravidlá nepodporovali agresívne jednanie, nevznášali systematicky do triedy konflikty</i> • <i>vedenie študentov k sebadisciplíne a pracovnej morálke na výučbe, k rešpektovaniu príkazov učiteľa</i> • <i>uvedomovanie sa študentov o prirodzenej autorite učiteľa, o jeho povinnosti riadiť výučbu, za akých podmienok budú dobre vychádzať s učiteľom, čo si môžu na hodinách dovoliť a čo nie</i>
5.8	Prístup učiteľa k hodnoteniu študentov	• <i>systematický, priebežný, jednoznačne definovaný, dohodnutý postup skúšania a hodnotenia študentov</i> • <i>objektívne skúšanie, spravodlivé hodnotenie správania a výkonov učiteľom</i> • <i>oceňovanie myslenia, tvorenia, hľadania, iniciatívy, experimentovania, alternatívnych riešení študentov</i> • <i>priateľský prístup k študentom pri rešpektovaní ich osobností</i> • <i>zvyšovanie sebavedomia študentov, vedenie k relaxácii po napätých situáciách</i> • <i>hodnotenie portfólia študenta</i>
5.9	Rozmanitosť výučby a zapájanie sa študentov	• <i>zaraďovanie netradičných foriem výučby, úloh poukazu-júcich na praktickú užitočnosť učiva</i> • <i>navštevovanie miest mimo školy, komunikácia a nad-väzovanie kontaktov s ďalšími ľuďmi, s odborníkmi z praxe, rodičmi spolužiakov, a pod.</i> • <i>zapájanie do prípravy a priebehu výučby všetkých študentov triedy</i>
5.10	Učiteľovo nadšenie a rozhľad	• <i>preukazovanie učiteľského entuziazmu, vzdelanosti, širokej rozhladenosti, vlastných názorov učiteľa</i> • <i>správanie a jednanie učiteľa poznačené jeho zmyslom pre humor</i>

6. Oblasť výsledkov výučby		
6.1	Naplnenie cieľov výučby	• pravidelné analyzovanie stavu dosiahnutých výsledkov v predmete vzhľadom k cieľom výučby • zúčastňovanie sa všetkých študentov triedy na hodnotení práce, ľudí, vzťahov • naplnenie štandardov výučby, tematických plánov • dosahovanie výsledkov výučby vzhľadom k podmienkam výučby, pokrokov študentov pri učení sa v danom predmete • využívanie výučby predmetu pre rozvoj osobností študentov
6.2	Využitie času výučby	• produktívne využívanie času určeného na výučbu predmetu • zvyšovanie percenta odučených naplánovaných hodín učiteľom
6.3	Dochádzka študentov na hodiny predmetu	• znižovanie percenta vymeškaných hodín z daného predmetu pripadajúcich na jedného študenta
6.4	Sprostredkovanie zaznamenaných výsledkov výučby	• vedenie pedagogickej dokumentácie, dohodnutá frekvencia zberania a spracovávania výsledkov, ich systémové zaznamenávanie u každého študenta • vytváranie osobného portfólia študentov • oboznamovanie študentov s výsledkami hodnotenia, diskusia o dosiahnutých výsledkoch • podávanie informácií učiteľom o pokroku každého študenta
6.5	Zapojenie študentov do mimovýučovej činnosti	• motivovanie študentov pre záujmovú činnosť spojenú s predmetom • zapájanie sa do záujmových krúžkov, súťaží, študentských odborných činností

Pri určovaní indikátorov v oblasti sociálnej klímy výučby sme vychádzali z vlastných skúseností s aplikáciou známeho C.E.S. dotazníka na meranie klímy výučby, ale hlavne z dotazníka vyučovacej klímy na gymnáziu (Grecmanová, H. 2002). Indikátory v ostatných oblastiach navrhujeme na základe vlastných skúseností z experimentovania s už spomenutým systémom výučby s uzavretým cyklom.

Záver

Implementácia systémov riadenia kvality vzhľadom k autonomizácii škôl, ekonomizácii ich pôsobenia, heterogenizácii študentského osadenstva a uvádzaným inováciám vo výučbe, si vyžaduje predovšetkým podporu na každom stupni riadenia v školstve. Osobitne dôležité je vytvoriť podmienky (v celom ich komplexe) pre učiteľov, aby sa títo dokázali motivovať pre zmenu filozofie ich pôsobenia na žiakov, aby procesy súvisiace s riadením kvality výučby mohli byť previazané s procesmi rozvoja a sebarozvoja osobností študentov. Tento článok chce k tomu prispieť svojou mierou.

Literatúra

BLAŠKO, M. *Systém výučby s uzavretým cyklom v podmienkach kvality školy*.

Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2006. Dostupné na www: <http://www.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=high&menu=1310> ISBN 80-8073-498-4.

GRECMANOVÁ, H. Evaluace vyučovacího klimatu. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 4. Dostupné na www: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm>>. ISSN 1213-7499.

TUREK, I., ALBERT, S. *Kvalita školy*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2005. ISBN 80-227-2274-X.

RNDr. Michal Blaško, PhD.

Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity,

B. Nemcovej 32

040 01 Košice

e-mail: michal.blasko@tuke.sk

KDE A JAK SE MOHOU PROTNOUT SVĚT VZDĚLÁVÁNÍ, SVĚT PRÁCE A CÍLE VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM

Jitka Hloušková

Anotace

Příspěvek se zabývá možnými oblastmi průniku světa vzdělávání, světa práce a cílů jazykového vyučování. Všímá si výsledků výzkumů, které byly v ČR provedeny s cílem analyzovat problém uplatnění absolventů středních a vysokých škol na trhu práce a v této souvislosti zjistit požadavky a potřeby zaměstnavatelů a názory pracovníků úřadů práce. Dále se zamýšlí nad tím, jak mohou vyučující odborného cizího jazyka na vysoké škole, zastupující v tomto případě svět vzdělávání, přispět k výzkumu v této oblasti a tím i k lepšímu uplatnění absolventů. Jako příklad příspěvek uvádí evaluaci vzdělávacích potřeb z hlediska komunikativní jazykové kompetence v odborném anglickém jazyce. Nastihuje metody vhodné pro její realizaci a vysvětluje možnost využití jejích výsledků pro zefektivnění odborného jazykového vzdělávání v konkrétním oboru a následně širšího uplatnění absolventů daného oboru na trhu práce.

Klíčová slova

pedagogický výzkum; trh práce; uplatnění absolventů; evaluace vzdělávacích potřeb; komunikativní jazyková kompetence; odborný cizí jazyk

Abstract

Where and how the world of education can intersect with the world of labour and language teaching goals

The article deals with possible areas of intersection among the world of education, the world of work and language teaching goals. It takes note of the results of research carried out in the Czech Republic to analyse the problems school graduates face when entering the labour market and to detect the requirements and needs of employers and the opinions of job-centre officials. Further, it outlines an example of possible contribution of the world of education, namely teachers of Foreign Languages for Specific Purposes on the tertiary level, to research in this field and to better participation of school graduates in the labour market. The example is needs assessment or analysis from the point of view of communicative competence

in English for Specific Purposes. The article proposes appropriate needs assessment methods and explains the possibility to use the results for improvement in teaching a Foreign Language for Specific Purposes within a concrete branch of study and, consequently, for higher participation of the graduates in the labour market.

Key words

educational research; labour market; school graduates; needs assessment; communicative language competence; Foreign Languages for Specific Purposes

Svět vzdělávání a svět práce mohou být chápány jako dvě ze základních oblastí fungování společnosti i jednotlivce. Tyto dva světy existují nezávisle na sobě a zároveň mají mnoho styčných bodů.

Pod pojem svět vzdělávání je možné zahrnout veškeré úrovně a formy vzdělávání, které společnost zajišťuje, nabízí a umožňuje na základě svých vlastních i mezinárodně závazných programů, standardů a norem a v souladu se svými vlastními prioritami v této oblasti.

Svět práce představuje kromě jiného existenci různých povolání v reflexi na aktuální stav rozvoje dané společnosti, její ekonomické, politické, sociální a kulturní podmínky a zároveň na vztahy dané aktuálními efekty v oblasti mezinárodní politiky, zahraničního obchodu apod. Patří sem uplatnění na trhu práce, tj. vztahy mezi zaměstnavateli a zaměstnanci, oblast kariérového postupu, státní politika zaměstnanosti apod.

Svět vzdělávání a svět práce koexistují a také se v různých bodech a různými způsoby protínají. Příkladem průniku těchto dvou světů může být oblast zvyšování kvalifikace pracovních sil nebo oblast celoživotního vzdělávání, v nichž obsah a cíle vzdělávání úzce souvisejí s nároky na kariérový postup, s rozvojem trhu práce a neustále se měnícími podmínkami v oblasti zaměstnanosti.

Svět vzdělávání v sobě zahrnuje i vědu, která zkoumá oblast výchovy a vzdělávání, resp. edukační realitu, tedy pedagogiku. Dalším dokladem průniku světa vzdělávání a světa práce je rozvoj takových disciplín pedagogiky, jako jsou např. ekonomie vzdělávání, pedagogická evaluace, teorie řízení školství, vzdělávací politika (ačkoli zde existují spory o tom, zda toto je či není vědecká teorie – viz např. Průcha, 2000, s. 149) nebo pedagogická prognostika. Zřejmě největší je průnik obou světů v oblasti ekonomie vzdělávání a pedagogické evaluace. Ekonomie vzdělávání zkoumá vztahy mezi světem vzdělávání a světem práce z hlediska efektivnosti a kvality vzdělávání, vazeb mezi světem edukace a trhem

práce, zabývá se otázkami marketingu školy apod.. V rámci pedagogické evaluace lze rozlišit kromě jiného evaluaci vzdělávacích potřeb, vzdělávacích programů a vzdělávacích výsledků neboli efektů vzdělávání. (srov. např. Průcha, 2000).

Pokud jde o oblast pedagogického výzkumu, v našich podmínkách zatím není věnována příliš velká pozornost zkoumání vztahů mezi světem vzdělávání a světem práce, zatímco v Západní Evropě právě toto téma patří k obecným trendům pedagogického výzkumu. (Průcha, 2002, s. 435). V poslední době u nás dochází k rozvoji výzkumu v dané oblasti např. v rámci činnosti Ústavu pro informace ve vzdělávání (viz Šťastnová, Vymětalová, Matějková, 1999) a Národního ústavu odborného vzdělávání (viz Trhlíková-Vojtěch, 2004, Kalousková, 2006). Citované publikace shrnují výsledky výzkumů zaměřených na problém uplatnění absolventů škol na trhu práce a s tím související požadavky a potřeby zaměstnavatelů a názory pracovníků úřadů práce.

Z výsledků uvedených výzkumů vyplývá, že jednou z klíčových kompetencí, které zaměstnavatelé a pracovníci úřadů práce uvedli jako potřebné pro uplatnění absolventů škol na trhu práce, je zběhlost v cizích jazycích. Tato kompetence se rovněž objevuje mezi těmi, o nichž se zaměstnavatelé domnívají, že by se školy na ně měly více zaměřit. Zároveň zaměstnavatelé i pracovníci úřadů práce uvádějí zběhlost v cizích jazycích jako jednu z těch znalostí, dovedností a schopností, jejichž význam v budoucnu poroste.

Závěry výše uvedených výzkumů jsou pouze jedním z mnoha konkrétních příkladů formulace nespokojenosti se stavem a především výsledky vyučování cizím jazykům na všech stupních škol v ČR. Navzdory tomu, že v poslední době je jazykovému vyučování věnována značná míra pozornosti, investic a energie z různých stran, jeho efekty obecně nejsou považovány za uspokojivé. Zároveň „u nás nejsou prováděny výzkumy zaměřené na evaluaci samotného procesu edukace v cizích jazycích, a tudíž chybějí nálezy o kvalitě tohoto procesu.“ (Průcha, 2006, s. 235).

Existují možné oblasti průniku světa vzdělávání, světa práce a cílů vyučování cizím jazykům? Spolupracují odborníci na výuku cizích jazyků s odborníky na trhu práce za účelem stanovení společných cílů v jazykovém vzdělávání? Jaké jsou konkrétní reálné možnosti takové spolupráce? Jaké mohou být její výsledky?

Jednou z možností forem spolupráce v této oblasti může být výzkum zaměřený na evaluaci potřeb jazykového vzdělávání pro účely uplatnění na trhu práce. Evaluace vzdělávacích potřeb (v tomto případě v oblasti jazykového vzdělávání) jakožto jedna z oblastí představujících předmět zájmu a zkoumání

pro pedagogickou evaluaci spadá do oblasti světa vzdělávání. „Je to zjišťování, monitorování a analýza vzdělávacích potřeb jednotlivců, různých skupin populace (např. věkových, sociálních, profesních), institucí, obcí, regionů, zemí. Tato evaluace má závažné implikace pro praxi, a proto se stává nezbytnou součástí plánování a rozhodování v oblasti vzdělávací politiky.“ (Průcha, 1996, s. 23). Bude-li v rámci aplikovaného či empirického výzkumu provedena ve spolupráci s odborníky z praxe, dojde k takovému propojení se světem práce, které poskytne cenné výsledky za účelem zkvalitnění jazykového vzdělávání na jedné straně a zlepšení efektů vzdělávacích procesů pro svět práce na straně druhé.

Na rozdíl od vzdělávacích potřeb existujících na národní úrovni, které bývají definovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání a publikovány v oficiálních dokumentech, vzdělávací potřeby identifikované pro účely odborného jazykového kurzu spadají do oblasti potřeb profesních, tj. potřeb jednotlivých skupin populace. Tyto potřeby jsou velmi variabilní a jejich identifikace často bývá poměrně náročný proces. Analýze či evaluaci potřeb v rámci pedagogického výzkumu se v našich podmínkách dosud věnovala poměrně malá pozornost, neboť v oblasti evaluace se výzkum orientoval především na vzdělávací výsledky. Evaluace vzdělávacích potřeb je v rámci pedagogického výzkumu určité specifikum vzhledem k tomu, že se uplatňuje především v oblasti profesní přípravy, odborného vzdělávání a rekvalifikace. Nástroje, které se nejčastěji používají za účelem evaluace vzdělávacích potřeb, zahrnují metody dotazování jako např. rozhovory a písemné dotazníky. Respondenty jsou v tomto případě buď samotní účastníci vzdělávání, kteří poskytují informace o tom, jak pocítují své vzdělávací potřeby oni sami, nebo zaměstnavatelé, pracovníci oddělení personalistiky a lidských zdrojů apod., kteří zjišťují a formulují vzdělávací potřeby svých zaměstnanců (viz Průcha, 1996, s. 37–38).

V kontextu vyučování cizím jazykům a evaluace vzdělávacích potřeb za účelem uplatnění na trhu práce se nacházíme v oblasti odborného jazyka neboli cizího jazyka pro specifické účely (anglický termín *Foreign Languages for Specific Purposes*). V tomto případě jde o specifické vzdělávací potřeby z hlediska komunikativní jazykové kompetence, která zahrnuje kompetence lingvistické, tedy stručně řečeno znalost formálních jazykových prostředků a schopnost správně je používat, kompetence sociolingvistické, tj. ty, které jsou nezbytné pro zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka, a kompetence pragmatické, zahrnující principy tvorby koherentního jazykového celku, komunikace s určitými funkčními cíli a výstavby textu (viz Společný evropský referenční rámec, 2002, s. 110–133). Evaluace či zjišťování potřeb jako součást

přípravy jazykových kurzů zároveň odpovídá souhrnným cílům Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, vydaného Radou Evropy v souladu s její jazykovou politikou. Tento rámec poskytuje obecný základ a doporučení pro vypracovávání jazykových programů, plánování jazykové certifikace, tvorbu sylabů, učebnic atd. v celé Evropě. Jeho cílem není prosazovat jediný uniformní systém pro výuku a studium jazyků v rámci celé Evropy, ale naopak nabídnout otevřený a pružný systém použitelný v konkrétních situacích v praxi a modifikovatelný dle aktuálních potřeb.

Příspěvkem k pedagogickému výzkumu v oblasti evaluace vzdělávacích potřeb je identifikace a analýza potřeb ve všech složkách komunikativní kompetence v anglickém jazyce u studentů a absolventů oboru Informační technologie v rámci stejnojmenného bakalářského studijního programu na Ústavu elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice. Výzkum se nezaměřuje pouze na potřeby objektivní, tj. potřeby definované vyučujícími odborných předmětů na Ústavu elektrotechniky a informatiky za účelem profilu absolventa a potřeby identifikované potenciálními zaměstnavateli a pracovníky orgánů státní správy, které se zabývají dlouhodobým rozvojem a trhem práce. V rámci výzkumu je rovněž věnována pozornost potřebám subjektivním, tedy těm, které akcentují samotní studenti a absolventi a které se týkají jak komunikativní jazykové kompetence, tak např. i individuálních potřeb učení.

V současné době je tento výzkum v počáteční fázi a jsou testovány vhodné metodologické postupy. Jako adekvátní výzkumné nástroje se jeví dotazník a strukturovaný rozhovor. Dotazník je připravován za účelem zjištění výše uvedených potřeb u stávajících studentů a absolventů daného oboru. Strukturovaný rozhovor se ukazuje jako vhodný pro identifikaci daných potřeb pracovníky oddělení lidských zdrojů průmyslových podniků působících v odvětvích informační technologie a elektrotechnika v Pardubicích a pracovníky příslušných odborů orgánů státní správy. Dotazování se zaměřuje na specifické oblasti používání jazyka a zahrnuje otázky typu *proč* je daný jazyk potřebný? (pro práci, studium, školení, toto vše v kombinaci, příp. jiný účel), *jak* je používán? (jako jazyk mluvený či psaný, zprostředkovaný telefonicky či osobně, v akademických textech, neformálních konverzacích, odborných příručkách apod.), *kdo* je partnerem v komunikaci? (rodilý mluvčí či jiný cizinec, odborník, kolega, podřízený apod.), *kde* je daný jazyk používán? (v kanceláři, dílně, knihovně, na schůzi, doma či v cizině atd.), *kdy* je používán? (pravidelně, často, zřídka atd.). Kromě toho dotazníky pro studenty je připravován tak, aby obsahoval položky

týkající se aspektů analýzy potřeb z hlediska individuálních procesů učení. (Srov. Hutchinson a Waters, 1992, s. 53–63).

Reálné profesní potřeby v anglickém jazyce, které z výzkumu vyplynou, budou použity jako nástroj optimalizace sylabů pro předmět odborný anglický jazyk. Stávající sylaby včetně doporučených studijních materiálů budou podrobeny analýze z hlediska toho, do jaké míry odrážejí skutečné potřeby studentů, a budou upraveny tak, aby výuka odborného anglického jazyka mohla být zefektivněna a zkvalitněna a aby se její cíle co nejvíce přiblížily požadavkům budoucích zaměstnavatelů a trhu práce obecně.

V rámci pilotní fáze výzkumu bylo provedeno stručné dotazníkové šetření, jehož cílem bylo ověřit si schopnost správně, srozumitelně a pokud možno jednoznačně formulovat dotazníkové položky v podobě otázek či výroků, získat detailnější představu o vhodnosti různých druhů otázek (např. otevřených i uzavřených, škálovaných apod.) pro daný typ výzkumu a vytvořit si východisko pro stanovení konkrétních metod pro další etapu výzkumu. Tato fáze výzkumu výrazně napomohla přípravě komplexního dotazníkového šetření, která nyní probíhá. V současné době jsou ve spolupráci s odborníky z Ústavu elektrotechniky a informatiky Univerzity Pardubice zkoumány a vyhodnocovány možnosti využití existujícího elektronického nástroje. Jeho použití by výrazně zefektivnilo a usnadnilo zamýšlenou evaluaci potřeb.

Literatura

- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-31837-8.
- KALOUSKOVÁ, P. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenosti absolventů škol - šetření v terciární sféře*. [online] Praha: NÚOV, 2006. [cit. 14. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>
- KALOUSKOVÁ, P. aj. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce - 2004*. [online] Praha: NÚOV, 2004. [cit. 14. února 2007] Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: CDVU MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN: 80-244-0404-4.

ŠŤASTNOVÁ, P.; VYMĚTALOVÁ, S.; MATĚJKOVÁ, L. *Absolventi na trhu práce - Co zaměstnavatelé očekávají?* Praha: ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0304-3.

TRHLÍKOVÁ, J.; VOJTĚCH, J. *Názory pracovníků úřadů práce na uplatnění absolventů škol - 2004*. [online] Praha: NÚOV, 2004. [cit. 14. února 2007]

Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>

PhDr. Jitka Hloušková

Ústav cizích jazyků

Filozofická fakulta Univerzity Pardubice

Studentská 84

532 10 Pardubice

e-mail: jitka.hlouskova@upce.cz

ČTENÁŘSTVÍ V SYSTÉMU HODNOT A NOREM PUBESCENTA

Kateřina Homolová

Anotace

Příspěvek představuje dílčí závěr z výzkumného šetření v oblasti dětského, resp. pubescentního čtenářství. Zaměřením na roli čtenářství v systému hodnot a norem pubescenta chce poukázat na postojový rozměr tohoto fenoménu a jeho projev ve školní literární výchově na 2. stupni ZŠ. Technikou na pomezí kvantitativního a kvalitativního zkoumání jsou ověřovány hypotézy motivované obecnými názory na čtenářství dnešních dospívajících.

Klíčová slova

Dětské čtenářství, pubescenti, učitelé, pedagogický výzkum, Q-metodologie, hodnoty, literární výchova.

Abstract

Reading within the system of values and norms of adolescents

This paper reports on some preliminary results of a study examining child and adolescent reading habits. The focus is on reading as a component of the system of values and norms of adolescents; this is to emphasize the attitudinal dimension of reading and its manifestation in literature classes at lower secondary schools. A mixture of quantitative and qualitative methods is used to verify hypotheses derived from common opinions of the adolescent population on reading.

Key words

Child reading, adolescents, teachers, research in education, Q-methodology, values, literary education

ÚVOD

Jaký vliv připisují dnešní pubescenti četbě na rozvoj osobnosti člověka? Jaký druh motivace podle nich vede k vyšší intenzitě četby? Je kvantita četby důležitá pro to, aby se člověk mohl považovat za čtenáře? Jaké hodnoty textu

dnešní pubescenty oslovují? K těmto dílčím otázkám jsme orientovali kvalitativní konkretizaci vybraných (obecnou zkušeností či stereotypy motivovaných) hypotéz.

Prověřovali jsme jak žákovské čtenářské sebepojetí, tak některé aspekty rozdílu mezi ním a učitelským vnímáním pubescentních žáků jako čtenářů.

Při vědomí rozměru obou čtenářských pojetí a jejich sémantických prostorů jsme čtenářství zasadili do systému hodnot a osobních i společenských norem dnešních pubescentů a stejně tak i jejich učitelů. Vycházeli jsme z předpokladu, že subjektivní hledisko (žáka, učitele) determinuje všechna ostatní.

POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkum byl proveden v r. 2007 na 5 nenáhodně vybraných základních školách v Moravskoslezském a Královéhradeckém kraji (ČR). Pro zachování míry reprezentativnosti jsme použili standardní princip znáhodnění – výběr hodem kostkou ze souboru dostupných základních škol. Dotazování se podrobily dvě cílové skupiny respondentů – žáci 2. stupně ZŠ ve věku 13 a 14 let (7. a 8. třída) a jejich učitelé literární výchovy. Pro splnění podmínky četnostní reprezentativnosti výzkumného vzorku proběhl sběr dat u 310 žáků a 10 učitelů. Po prvním třídění, tj. po vyřazení nesprávně nebo neúplně vyplněných dotazníků, se četnosti výběrů ustálily na konečném počtu 300 žáků a 6 učitelů.

Stratifikace výzkumného vzorku po prvním třídění:

Dívky		Chlapci		Učitelé	
7. třída	86	7. třída	78	ženy	5
8. třída	65	8. třída	71	muži	1
Celkem	151	Celkem	149	Celkem	6

Reprezentativní kritérium jsme se snažili naplnit také výběrem škol do testovaného souboru podle velikosti sídla:

- do 1000 obyvatel (1 škola, 45 žáků, 1 učitel)
- do 10 000 obyvatel (1 škola, 35 žáků, 1 učitel)
- do 100 000 obyvatel (2 školy, 174 žáci, 2 učitelé)
- do 500 000 obyvatel (1 škola, 46 žáků, 2 učitelé)

Q-METODOLOGIE A Q-TECHNIKA

Pro funkční určení psychosociálních (a v důsledku rovněž pedagogicko-didaktických) aspektů pubescentního čtenářství jsme zvolili nástroj ze souboru

psychometrických a statistických procedur W. Stephensona (srov. Kerlinger, 1972, s. 563). Konkrétní vybranou metodou triangulace byla *Q*-technika, třídění karet (*Q*-typů) a korelace mezi jejich hodnocením respondenty.

Q-typy a *Q*-třídění

Předkládaným souborem *Q*-typů (viz Příloha 2) jsme rovněž ověřovali – v kvalitativní rovině – dílčí výzkumné otázky, resp. hypotézy uvedené jako konkretizace hlavního výzkumného problému. Ke každé z nich jsme stanovili určitý počet *Q*-typů a potvrzení a přijetí věcné hypotézy bylo podmíněno srovnáním hodnocení těchto *Q*-typů žáky a učiteli.

Na tomto místě uvádíme, které *Q*-typy se vztahovaly k jednotlivým otázkám a hypotézám, jež jsme ověřovali. Poznamenáváme, že některé výroky byly formulovány s latentně přítomným akcentem hodnotovým a postojoyvým.

Jaký vliv má četba na rozvoj osobnosti člověka?

H: Žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé.

Q1: Číst je důležité.

Q3: Být sečtělým je dobré pro život.

Q6: Četbou se rozvíjí osobnost člověka.

Q7: Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.

Q23: Četba rozvíjí fantazii.

Q29: Dnešní mladí lidé nečtou.

Q35: Četba rozšiřuje obzory.

Je důležitá kvantita četby pro rozvoj čtenářství?

H: Žáci vnímají kvantitu četby jako málo důležitý faktor pro „celoživotní“ čtenářství, učitelé naopak.

Q19: Čtenářem je ten, kdo čte hodně knih.

Q30: Všichni, kdo čtou pravidelně knihy, jsou něčím divní.

Q31: Čím víc člověk čte, tím víc ví.

Jaký druh motivace vede k vyšší intenzitě četby?

H: Žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně, učitelé tuto motivaci nereflektují.

Q5: Kdo nečte, má malou slovní zásobu.

Q12: Před partou kamarádů bych vypadal/a trapně, kdybych řekl/a, že rád/a čtu.

Q13: Čtení musí především bavit.

Q15: Doporučená četba – to jsou knihy, které bychom opravdu měli znát.

Q25: Číst je nutnost.

Q26: Čtu jen kvůli škole.

Q27: Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.

Jaké hodnoty oslovují pubescentního čtenáře?

H: Literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a ne-důležité, učitelé je preferují.

Q16: Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.

Q18: Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.

Nabízí četba v konkurenci filmu a Internetu uspokojení?

H: Dnešní žáci jsou více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, učitele uspokojuje více četba.

Q2: To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.

Q8: Kniha, která má mnoho stran je jistě nudná.

Q17: Zajímá mě život, a ten najdu jen v časopisech.

Q21: Nemí třeba číst knihy, na Internetu najdu všechno.

Q22: Filmový příběh je živější než příběh v knize.

Q24: Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.

Q33: Jsem aktivním čtenářem.

Nezařazené *Q*-typy pak ozřejmovaly postoje, názory a očekávání, které nebyly součástí dílčích hypotéz, ale úzce se dotýkaly problematiky rozdílu mezi žákovským čtenářským sebepojetím a učitelským vnímáním žáků jako čtenářů. Vztahují se proto zejména ke školní literární výchově, tj. k prostoru, který je nejbližší práci s dětským čtenářstvím jako pedagogickou kategorií. Východiskem k formulování těchto *Q*-typů nám byly otázky směřované k problematice koncepce komunikativní literární výchovy.

Je školní literární výchova schopna reflektovat čtenářské potřeby pubescentů?

Za jakých podmínek může školní literární výchova – s ohledem na zjištěný stav – efektivně přispívat k rozvoji čtenářství pubescentů?

- Q4:** Čtu knihy, o kterých se učíme v literární výchově ve škole.
Q9: Učit se o spisovatelích a jejich knihách je nezáživné.
Q10: Školní literární výchova není zajímavá.
Q11: Život spisovatele bych poznal/a rád/a více než seznam jeho knih.
Q14: Učitel/ka s námi málo mluví o přečtených knihách, a je to škoda.
Q32: Literární výchova baví jen učitele/učitelku.
Q34: Učitel/ka nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.
Q36: Učitel/ka musí umět pro čtení (knihu) nadchnout.
Q37: Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.
Q38: Učitel/ka se zajímá o to, co čteme.
Q39: Kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom více.
Q40: Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.

Jednotlivé *Q*-typy jsme nechali respondenty zařazovat podle kritéria částečně strukturované kvazinormální distribuce (viz Chráska, 2000, s. 154) do pořadí:

maximální souhlas							minimální souhlas			
1	2	3	4	6	8	6	4	3	2	1
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Číslice nad čarou znamenají, jaký počet karet měli respondenti umístit na jednotlivé hromádky, číslice pod čarou jsou hodnoty určené každé hromádce. Částečná strukturovanost pak spočívala právě v tom, že většina *Q*-typů se vztahovala k některé z dílčích hypotéz (nebo k doplňujícím otázkám širších souvislostí výzkumných závěrů). Posouzením průměrné pozice odpovídajících *Q*-typů v pořadích pubescentů a jejich hodnoty v třídění učitelů jsme tyto dílčí hypotézy ověřovali.

Korelace osob a seskupování

Získaným podmnožinám objektů (*Q*-typů, výroků o četbě a čtenářství) přiřazovali čísla pro statistické účely (srov. Kerlinger, 1972, s. 563). Těmi určujícími byly výpočty pořadových korelačních koeficientů mezi všemi možnými dvojicemi zkoumaných osob. Korelace mezi subjekty jsme pak využili pro identifikaci jejich specifických seskupení a označení jednotlivých „typů“ (srov. Wolf in Keeves, 1997, s. 417n).

Pro tyto účely jsme opět celek výzkumného vzorku pubescentů pracovně rozdělili do skupin podle osobních charakteristik, pohlaví a věku, z nichž jsme sledem statistických operací získali průměrná zařazení *Q*-typů a jejich průměrné hodnoty. Shodným postupem jsme zpracovali i pořadí získaná od učitelů. Datová tabulka (viz Příloha 1, Tab. 1) a korelační matice (viz Příloha 1, Tab. 2) již pracuje s těmito „průměrnými“ respondenty.

Naznačeným postupem jsme získali informace o tom, jak zkoumané osoby hodnotí výroky uvedené na *Q*-typech, resp. jak s nimi souhlasí či nesouhlasí. Pro posouzení stability pozice čtenářství v systému hodnot a norem dnešních pubescentů jsme se zaměřovali jak na možný věkový posun u obou skupin pubescentů, tak na vztah mezi hodnoceními chlapců a dívek. Tabulku *Q*-typů a jejich hodnot podrobněji interpretujeme v závěru příspěvku při zdůvodňování přijatých hypotéz. Ukazujeme tak čtenářské postoje, hodnoty a normy dnešních dospívajících přímo vedle jejich ontogenetických předpokladů a zjištěných vnějších projevů.

U každého *Q*-typu jsme vypočítali průměrné hodnocení pro představu, jak velkou váhu jednotlivým *Q*-typům (výrokům) obě skupiny zkoumaných osob připisují, tzn. které *Q*-typy hodnotí nejvíce, které naopak nejméně apod.

Pubescentní žáci ve věku 13 a 14 let **maximálně souhlasí**, tzn. hodnotí nejvíce (10–8 body) tyto *Q*-typy:

Q5: Kdo nečte, má malou slovní zásobu.

Q13: Čtení musí především bavit.

Q17: Zajímá mě život, a ten najdu jen v časopisech.

Q27: Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.

Q31: Literární výchova baví jen učitele/učitelku.

Q35: Učitel/ka musí umět pro čtení (knihu) nadchnout.

Naopak **minimální souhlas**, tj. nejmenší hodnocení (0–4 body) přiřkli dospívající respondenti těmto *Q*-typům:

Q2: To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.

Q4: Čtu knihy, o kterých se učíme v literární výchově ve škole.

Q14: Učitel/ka s námi málo mluví o přečtených knihách, a je to škoda.

Q20: Být čtenářem je moderní.

Q28: Dnešní mladí lidé nečtou.

Q30: Čím víc člověk čte, tím víc ví.

Naším zájmem bylo vysledovat povahu rozdílu mezi žákovským čtenářským sebepojetím a učitelským vnímáním žáků jako čtenářů, proto zde uvádíme i příklady učitelů nejvíce a nejméně ohodnocených položek.

Učitelé literární výchovy maximálně souhlasí (hodnotí 10–8 body) s těmito výroky:

Q7: Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.

Q6: Četbou se rozvíjí osobnost člověka.

Q16: Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.

Q17: Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.

Q23: Číst je nutnost.

Q27: Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.

Minimální souhlas, tj. nejnižší ohodnocení (0–2 body) přisuzují učitelé *Q*-typům:

Q12: Před partou kamarádů bych vypadal/a trapně, kdybych řekl/a, že rád/a čtu.

Q23: Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.

Q27: Nepotřebuji číst.

Q34: Učitel nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.

Q37: Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.

Q40: Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.

Přestože jsme výsledky žákovských i učitelských třídění zamýšleli interpretovat primárně kvalitativně, analýzou preferencí hodnot a norem obsažených ve *Q*-typech, zjišťovali jsme rovněž, zda a mezi kterými osobami (jejich tříděními) jsou určité podobnosti a jak jsou tyto podobnosti velké. K exaktnímu posouzení míry podobnosti třídění dvou osob jsme využili výpočtu korelačního koeficientu r pro všechny možné dvojice skupin zkoumaných osob. Výsledky jsme zapsali do korelační matice (viz Příloha 1, Tab. 2).

Matice obsahuje korelační koeficienty r pro hodnocení čtyř skupin pubescentních žáků a skupiny učitelů ve výzkumu kvalitativní (hodnotové a postojoyé) stránky čtenářství. Interpretace těchto korelací je obdobná jako v případě *D*-matic sémantického diferenciálu.

Zjistili jsme, že dívky ve věku 14 let a učitelé zřejmě třídí karty podobně: $r = 0,58$. Obdobně si počínají i 14letí chlapci a učitelé: $r = 0,55$. Větší míru podobnosti můžeme sledovat ještě mezi tříděním obou skupin 14letých pubes-

centů: $r = 0,54$. Tento koeficient jen doplňuje předchozí závěry o postupném sbližování postojů starších žáků a jejich učitelů. Všechna zbývající r jsou velmi malá (blízká 0).

Q-technikou jsme analyzovali pubescentní čtenářství v souboru vybraných konkrétních projevů čtenářského chování a dospěli tak k základním typům dospívajících čtenářů. Postupem navrhaným pro faktorovou analýzu jsme srovnali jednotlivé skupiny pubescentních žáků, resp. jimi nejvýše hodnocené *Q*-typy. Podmínky této části výzkumu nebyly pro řádnou faktorovou analýzu relevantní, proto jsme v tomto ohledu využili *Q*-metodologii spíše „heuristicky“ (srov. Chráska, 2000, s. 156).

Takto lze v 13letých chlapcích spatřit „informační“ typ, který preferuje rychlé poznání (Internet). Dívky ve věku 13 let reprezentují typ „žijící-mladý“, jehož preference se upínají k vlastní osobě a jejímu obrazu v populárních periodikách. S věkem se priority pubescentů zjevně proměňují a 14letí chlapci se více blíží typu „uvědomělý čtenář“, což se projevuje souhlasem s tzv. trvalými hodnotami četby (knih) a jejich interiorizací. Dívky v tomto věku inklinují k témuž typu, jen větší důraz kladou na zážitkovost četby (i v literární výchově).

Abychom rozhodli, zda vypočítané korelační koeficienty vypovídají o statisticky významné podobnosti žákovského a učitelského hodnocení, testovali jsme je užitím testového kritéria t , tzn. použitím Studentova t -testu.

Nejdříve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 : *Vypočítaný koeficient korelace nevypovídá o podobnosti mezi oběma hodnoceními.*

H_A : *Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o významné podobnosti mezi oběma hodnoceními.*

Testování jsme provedli na hladině významnosti 0,01.

Pro **$r = 0,58$** (podobnost mezi hodnocením 14letých dívek a učitelů) je hodnota testového kritéria **$t = 4,389$** . Vypočítanou hodnotu t srovnáváme s tabulovanou kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a daný počet stupňů volnosti $t_{0,01}(38) = 2,705$. Protože vypočítaná hodnota t je větší než hodnota kritická, odmítáme s jistotou 99% nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o statisticky významné podobnosti v hodnocení *Q*-typů 14letými dívkami a učiteli literární výchovy.

Pro $r = 0,55$ (podobnost mezi hodnocením 14letých chlapců a učitelů) je hodnota testového kritéria $t = 4,059$. Vypočítanou hodnotu t jsme srovnali s tabelovanou kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a daný počet stupňů volnosti $t_{0,01}(38) = 2,705$. Protože vypočítaná hodnota t je větší než hodnota kritická, odmítli jsme s jistotou 99% nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Vypočítaný koeficient korelace vypovídá o statisticky významné podobnosti v hodnocení *Q*-typů 14letými chlapci a učiteli literární výchovy.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Systém hodnot a norem dnešních pubescentů je složitou vztahovou sítí, v níž jednotlivé komponenty permanentně oscilují mezi nově nabývanou suverenitou a socializovaným vědomím úzu. Jak se pak tento vnitřní rozpor projevuje v oblasti čtenářských preferencí a odmítání, jsme ve třetí části našeho výzkumu zjišťovali *Q*-technikou, tzn. na pomezí kvantitativního a kvalitativního přístupu.

Kombinací statistických procedur (výpočtů korelačních koeficientů i předběžná (tentativní) faktorová analýza typů respondentů) a jejich „vztahové“ interpretace byl rozkryt další rozměr psychosociálních aspektů dětského čtenářství.

Ze souhrnu zjištěných korelačních koeficientů a po srovnání maximálních a minimálních souhlasů žáků a učitelů s nabízenými *Q*-typy jsme dospěli k závěru, že většina dílčích hypotéz je platná ve znění, v jakém byly zadány.

Žáci přikládají vlivu četby na rozvoj osobnosti menší význam než učitelé. Žákovská hodnocení odpovídajících *Q*-typů (*Q1*, *Q3*, *Q6*, *Q7*, *Q23*, *Q29* a *Q35*) jsou stabilně menší než jejich hodnocení učitelů. Výjimku tvoří výrok *Četba rozšiřuje obzory*, s nímž žáci jako s jediným souhlasí více než učitelé. Vysvětlit lze tento fakt vývojově, tzn. žakovským vědomím „nehotovosti“ vlastních obzorů, i malou direktivností takto formulovaného sdělení.

Žáci vnímají kvantitu četby jako málo důležitý faktor pro celoživotní čtenářství, učitelé naopak. Pocit celoživotního čtenáře je v jednotlivých *Q*-typech přítomen skrytě. Apelovali jsme na uvažování respondentů v intencích já-čtenář i o čtenáři jako obecné sociální roli. Žákovská hodnocení *Q*-typů (*Q19*, *Q30* a *Q31*) odpovídají stereotypnímu chápání čtenáře jako izolované role. Ačkoli žáci hodnotí *Q19* průměrně výše než učitelé, v souvislosti s jejich již známým čtenářským sebezpojetím charakteristikami interpretujeme tento výsledek spíše jako pře-

trávající jednostranný pohled na pojem čtenáře. Učitelé „souhlasí“ s těmito výroky spíše průměrně. Celkově nejsou ve srovnání obou hodnocení výrazné rozdíly, projevuje se zejména statistická významnost korelace hodnocení 14letých pubescentů a učitelů. Proto hypotézu o protikladném vnímání důležitosti kvantity četby *nepotvrzujeme*.

Žáci jsou ke čtení motivováni výrazně emocionálně, učitelé tuto motivaci nereflektují. Pubescentův (ne)vědomý důraz na emocionální náboj, resp. intenzitu a atraktivitu, je hybnou silou i v přístupu k četbě a projevům čtenářského chování obecně. Racionální argumentace na tomto poli není dospívajícími reflektována. Dokladem je nízké hodnocení *Q*-typů postavených na věcnosti (*Q5*, *Q15*, *Q25*, *Q26*). Naopak výrazně vyšší hodnocení získaly *Q*-typy vycházející právě z citové angažovanosti na činnostech (*Q12*, *Q13*). Ambivalentní charakter pak má *Q27*, jehož emocionální identifikační rozměr není pro naladění dnešních pubescentů k četbě určující.

Literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité, učitelé je preferují. Tato hypotéza byla jednoznačně potvrzena minimálním souhlasem pubescentů s danými *Q*-typy (*Q16*, *Q18*). Ověřuje tak platnost našich předchozích závěrů o zaměřenosti na efekt a aktuální sémantický prostor u dospívajících. Učitelé dle očekávání artistní hodnoty identifikují jako důležité.

Dnešní žáci jsou více naplňováni filmovou produkcí a virtuální realitou, učitele uspokojuje více četba. Dospívající chlapci a dívky spojují četbu a čtenářství výlučně s knihou a její „statickou“ existencí (viz nízké hodnocení *Q8*). Proto také s *Q*-typy stavějícími knihu do přímé konfrontace s jinými médii (*Q17*, *Q21*, *Q22* a *Q23*) pubescenti výrazně více souhlasí. Učitelé právě naopak. Ačkoli dospívající přiznávají, že do jisté míry potřebné informace v knihách najít mohou (*Q2*), nepovažují se za aktivní čtenáře (*Q33*).

Je školní literární výchova schopna reflektovat čtenářské potřeby pubescentů? Za jakých podmínek může školní literární výchova – s ohledem na zjištěný stav – efektivně přispívat k rozvoji čtenářství pubescentů? Zjištěný stav poměru 13 a 14letých pubescentů k literární výchově a s ní spojeným činnostem je možno podle zadávané škály označit jako „střední souhlas“. Průměrnou hodnotou jednotlivých *Q*-typů je u pubescentů 5. Nejvíce dospívající žáci souhlasí s výrokem *Q34 Učitelka nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy*. Rozdíl mezi čtenářským sebepojetím pubescentů a jejich vnímáním coby čtenářů učiteli literární výchovy jsme i na této rovině potvrdili diametrálně odlišnou distribucí souhlasných a nesouhlasných hodnocení výroků vztahujících se právě k realizaci hodiny literární výchovy.

Pubescenti většinou nečtou knihy, o kterých se učí v literární výchově (a to ani přes to, že jejich sdělení rozumí). Učit se o spisovatelích a jejich knihách je pro ně nezáživné a školní literární výchova není zajímavá. Dospívající by život spisovatele poznali rádi více než seznam jeho knih. Pubescenti mají též pocit, že učitel s nimi málo mluví o přečtených knihách a že je to škoda. Tento závěr koliduje s názorem těch pubescentů, kteří odmítají rozhovor o četbě, proto jej musíme v interpretaci doplnit o další zjištění. Zejména pak o jiný většinový názor dospívajících, že učitel nechápe jejich oblíbené spisovatele a knihy. Je zřejmé, že dospívající by rádi hovořili o jim blízké četbě, nikoli té školou doporučené (viz vysoké hodnocení výroku *Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách*). Tím je vysvětlena i motivace připisování vysoké hodnoty těmto výroky: *Literární výchova baví jen učitele a Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají*.

Analýzu hodnocení školní literární výchovy prostřednictvím čtenářských postojů pubescentů uzavíráme poukázáním na dva vysoce hodnocené a podle našeho názoru zásadní výroky: *Kdyby se ve škole mluvilo více o tom, co rádi čtete, četli bychom o to více*.

Učitel(ka) musí umět pro knihu nadchnout.

Závěr

Čtenářství pubescentů je výrazně vázáno na jejich osobní hodnotový systém a síť norem, jež určuje jejich společenské okolí. Stejně tak je pak determinován jejich postoj k literární výchově. Jelikož se pubescentní čtenářské sebepojetí významně liší od učitelského vnímání dospívajících žáků jako čtenářů, považujeme za přínosné informovat o povaze tohoto rozdílu ve sféře kvalitativní. Využití těchto výsledků ve školní literární výchově může přispět k jejímu přiblížení žákovi a k jejímu zefektivnění.

Literatura

1. CHRÁSKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Olomouc : VUP, 2006. 199 s. ISBN 80-244-0765-5.
2. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. (dotisk) Olomouc : VUP, 2000. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.
3. KEEVES, J. P. ed. *Educational research methodology, and measurement : an international handbook*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-08-042710-3.

4. KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972. 708 s.
5. WOLF, R. M. Q-Methodology. In KEEVES, J. P. ed. *Educational research methodology, and measurement : an international handbook*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-08-042710-3. s. 417 – 420.

Mgr. Kateřina Homolová
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 772 00 Olomouc
katerinahomolova@seznam.cz

PŘÍLOHA 1

Tab. 1

Hodnoty Q -třídění u zkoumaných osob (Q PŽ+U)

	7. třída		8. třída		
položky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	učitelé
1.	0	5	10	8	8
2.	1	3	1	6	4
3.	4	5	7	6	7
4.	1	4	2	2	5
5.	9	5	8	7	8
6.	2	6	8	8	9
7.	3	7	2	9	6
8.	8	1	1	4	3
9.	9	2	3	4	4
10.	8	5	3	5	4
11.	3	2	7	5	4
12.	8	2	3	3	2
13.	7	5	8	10	6
14.	3	3	3	3	3
15.	3	3	5	6	7
16.	4	5	5	7	9
17.	6	10	5	4	5
18.	4	4	6	6	7
19.	7	6	6	4	4
20.	4	3	5	2	3
21.	10	0	5	2	5
22.	7	6	6	4	5
23.	7	7	6	7	8
24.	6	6	4	5	1
25.	4	4	9	5	5
26.	6	7	2	1	0
27.	4	7	9	9	10
28.	6	9	0	0	5
29.	6	9	4	3	6

30.	6	4	4	1	4
31.	5	8	7	6	6
32.	5	7	5	5	5
33.	5	4	6	4	6
34.	5	8	5	6	2
35.	5	8	7	7	6
36.	5	4	4	8	7
37.	5	6	4	5	1
38.	5	6	6	3	5
39.	3	6	5	5	3
40.	3	4	4	5	2

Tab. 2

Korelační matice z hodnot Q -třídění uvedených v tabulce $Q\ P\check{Z}+U$

	CH7	CH8	D7	D8	U
CH7	-	0,14	0,07	0,26	0,18
CH8	0,14	-	0,12	0,54	0,55
D7	0,07	0,12	-	0,14	0,15
D8	0,26	0,54	0,14	-	0,58
U	0,18	0,55	0,15	0,58	-

PŘÍLOHA 2

Soubor předkládaných Q-typů

1. Číst je důležité.
2. To, co potřebuji vědět, v knihách nenajdu.
3. Být sečtělým je dobré pro život.
4. Čtu knihy, o kterých se učíme v literární výchově ve škole.
5. Kdo nečte, má malou slovní zásobu.
6. Četbou se rozvíjí osobnost člověka.
7. Řekni mi, co čteš, a já ti povím, jaký jsi.
8. Kniha, která má mnoho stran je jistě nudná.
9. Učit se o spisovatelích a jejich knihách je nezáživné.
10. Školní literární výchova není zajímavá.
11. Život spisovatele bych poznal/a rád/a více než seznam jeho knih.
12. Před partou kamarádů bych vypadal/a trapně, kdybych řekl/a, že rád/a čtu.
13. Čtení musí především bavit.
14. Učitel/ka s námi málo mluví o přečtených knihách, a je to škoda.
15. Doporučená četba – to jsou knihy, které bychom opravdu měli znát.
16. Jazyk knih krásné literatury je zajímavý svou bohatostí.
17. Zajímá mě život, a ten najdu jen v časopisech.
18. Učíme se o spisovatelích, kteří jsou pro naši literaturu významní.
19. Čtenářem je ten, kdo čte hodně knih.
20. Být čtenářem je moderní.
21. Není třeba číst knihy, na Internetu najdu všechno.
22. Filmový příběh je živější než příběh v knize.
23. Četba rozvíjí fantazii.
24. Číst mě nebaví, počkám, až to bude v televizi.
25. Číst je nutnost.
26. Čtu jen kvůli škole.
27. Když čtu, vcítuji se do příběhu a prožívám ho se svými hrdiny.
28. Nepotřebuji číst.
29. Dnešní mladí lidé nečtou.
30. Všichni, kdo čtou pravidelně knihy, jsou něčím divní.
31. Čím víc člověk čte, tím víc ví.
32. Literární výchova baví jen učitele/učitelku.
33. Jsem aktivním čtenářem.
34. Učitel nechápe naše oblíbené spisovatele a knihy.
35. Četba rozšiřuje obzory.
36. Učitel/ka musí umět pro čtení (knihu) nadchnout.
37. Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách.

38. Učitel/ka se zajímá o to, co čteme.
39. Kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom více.
40. Knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají.

POSTOJE ŽIAKOV A UČITEĽOV PRÍRODOPISU K PREDMETU PRÍRODOPIS

Júlia Chudá

Resumé

Cieľom prezentovanej štúdie bola podrobná analýza postojov žiakov aj učiteľov k prírodopisu. Postoje žiakov k prírodopisu som skúmala v štyroch dimenziách (záujem, význam, aktivita, učiteľ) a postoj učiteľov k predmetu prírodopis tiež v štyroch dimenziách (záujem, pomôcky, aktivita, žiak). Faktormi ovplyvňujúcimi postoje žiakov boli pohlavie a vek žiakov. Faktormi ovplyvňujúcimi postoje učiteľov počas skúmania boli ročník, v ktorom vyučovali predmet prírodopis a vek učiteľov. Žiaci v nižších ročníkoch, v 5. a 6. ročníku prejavovali pozitívnejšie postoje k predmetu prírodopis ako žiaci vyšších ročníkov. Z výsledkov celkovo vyplýva, že žiaci k predmetu prírodopis vo všeobecnosti prejavujú veľmi pozitívne postoje.

Kľúčové slová

postoje žiakov, postoje učiteľov, prírodopis

Abstract

Students' and teachers' attitudes towards biology as a science and as a teaching subject

The aim of the present study was to examine students' and teachers' attitudes towards biology. Students' attitudes were examined in four dimensions (interest, importance, activity, and teacher) and teachers' attitudes were examined also in four dimensions (interest, tools, activity, and students). I found that children's attitudes were mostly influenced by their sex and age. In contrast, teachers' attitudes were significantly affected by their age and the grade where they taught. Surprisingly, younger children (grades 5 and 6) showed more positive attitudes than older children. In general, this study suggests that students have relatively positive attitudes towards biology.

Key words

children's attitudes, teachers' attitudes, biology

Úvod

Nezáujem o prírodovedné predmety (Ramsden, 1998) vedie k čoraz intenzívnejšiemu výskumu postojov žiakov k prírodopisu, chémii a fyzike (Osborn et al., 2003). Dôvodom zvýšeného záujmu výskumníkov môžu byť názory, podľa ktorých sú prírodovedné predmety aj veda samotná považované za zložité a bez súvisu s každodenným životom. Podľa výskumov záujem žiakov o vedu klesá s narastajúcim vekom (Ramsden, 1998). Zistilo sa tiež, že dievčatá majú pozitívnejšie postoje k prírodovedným predmetom ako chlapci (Simpson – Oliver, 1985, Pinchas, 1988, Francis – Greer, 1999, Dhindsa – Chung, 2003). Podobne, Fraser – Abder (1990) skúmal vplyv pohlavia a zistil, že dievčatá majú signifikantne lepšie výsledky než chlapci v prírodovedných predmetoch.

Postoje

Pojem postoj môže byť vymedzený ako hodnotiaci vzťah, ako postoj voči niečomu. Prezentyje v podstate orientáciu človeka a jeho vzťah k objektom, ktoré súvisia s jeho činnosťou, životným pôsobením. Takýmto spôsobom si jedinec udržiava vnútornú psychickú rovnováhu a dáva zmysel svojmu svetu, snaží sa dosiahnuť určité ciele.

Postoj ako jedna zo zložiek motivácie silne ovplyvňuje záujmy žiakov o učebné predmety, ale zároveň aj postoje samotné sú ovplyvniteľné. Za najčastejšie skúmané faktory, ktoré na ne vplyvajú možno považovať rozdiely medzi chlapcami a dievčatami (Simpson – Oliver, 1985, Pinchas, 1988, Francis – Greer, 1999, Dhindsa – Chung, 2003, Weinburgh, 1995), vek žiakov (Ramsden, 1998, Osborne et al., 2003), rodinné zázemie v prepojení so školským prostredím (George – Kaplan, 1998, George, 2000, Osborne et al., 2003, Angell – Gutterstrud – Henriksen – Isnes, 2004) a vplyv neformálneho vzdelávania na zmeny postojov žiakov (Prokop – Kvasničák - Pištová, 2006a, Žoldošová - Prokop, 2006a,b).

Skúmanie postojov žiakov a učiteľov k prírodovedným predmetom sa týka interakcií učiteľa so žiakom a vzťahu žiaka k predmetu, učiteľa k predmetu. Atwater – Wiggins – Gardner (1995) zistili, že žiaci mali s pozitívnymi postojmi k prírodovedným predmetom zároveň pozitívne postoje aj ku svojim vyučujúcim. S týmto súvisí výskum podľa autorov Good – Brophy (1974), Walberg

(1984) poukazujúci, že správanie učiteľov má značný efekt na výsledky žiakov. Možno z toho odvodiť, že interakcia učiteľ, žiak a predmet môže fungovať len za predpokladu pozitívnych postojov oboch strán (žiaka aj učiteľa).

Ciele výskumu

Vo výskume som sa zamerala na zisťovanie postojov žiakov a učiteľov k predmetu prírodopis. Cieľom bolo zistiť postoje žiakov a učiteľov k predmetu prírodopis v jednotlivých dimenziách. Postoje žiakov som skúmala v nasledujúcich dimenziách: 1. záujem o predmet prírodopis, 2. význam predmetu prírodopis, 3. aktivita (záujem žiaka o prírodopis a prírodu v škole aj mimo školy), 4. učiteľ (postoj žiaka k učiteľovi, jeho práci, spôsobu učenia a vzťahu k žiakovi samotnému). Postoje učiteľov som skúmala v nasledujúcich dimenziách: 1. záujem o predmet prírodopis, 2. učebné pomôcky (postoj k predmetu prostredníctvom učebných pomôcok), 3. aktivita (záujem učiteľa vzdelávať sa neustále v predmete prírodopis), 4. žiak (postoj učiteľa k žiakom).

Stanovila som deskriptívne problémy:

Aké sú postoje žiakov k predmetu prírodopis?

Aké sú postoje učiteľov k predmetu prírodopis?

Súbežne som sformulovala k navrhnutým problémom nasledovné výskumné otázky:

O1 Ako vplýva pohlavie žiakov na ich postoj k predmetu prírodopis?

O2 Ako vplýva vek žiakov na ich postoj k predmetu prírodopis?

O3 Ako vplýva ročník, v ktorom učiteľia prírodopisu vyučujú na ich postoje k predmetu prírodopis?

O4 Ako vplýva vek učiteľov prírodopisu na ich postoje k predmetu prírodopis?

Metodika

Výskumu sa zúčastnilo 671 žiakov na druhom stupni základnej školy (vo veku od 10–15 rokov) a 7 starších učiteľov prírodopisu vo veku od 51–60 rokov a 8 mladších učiteľov prírodopisu vo veku 24–28 rokov. Výskum sa realizoval v deviatich základných školách (III. ZŠ Senica, ZŠ Radošovce, ZŠ Spartakovská v Trnave, ZŠ Čachtice, ZŠ Dolné Zelenice, ZŠ Drahovce, ZŠ Martin, ZŠ Prievidza, ZŠ Žiar nad Hronom) v období september – október 2006. Každý učiteľ prírodopisu v participujúcej škole dostal dotazníky pre žiakov a zároveň aj pre seba a dozrel na ich vyplnenie. Dotazník určený žiakom mal formát A4, pozostával z 26 položiek a dotazník určený učiteľom prírodopisu mal taktiež

formát A4, pozostával z 24 položiek. Na položky v dotazníku respondenti odpovedali podľa Likertovej škály od úplne súhlasím (1) až po úplne nesúhlasím(5). Negatívne formulované výroky boli skórované v opačnom poradí. Na zistenie reliability som použila výpočet Cronbachovho alfa, ktorý bol dostatočne vysoký (alfa = 0,73).

Podľa faktorovej analýzy, ktorá bola urobená na výrokoch hodnotených Likertovou škálou, bolo rozdelenie výrokov nasledovné:

1., 3. položka v dimenzii záujem a 1., 3., 4. položka dimenzie význam boli zaradené do *dimenzie záujem - význam*

1., 2., 5. položka dimenzie aktivita boli zaradené do *dimenzie mimoškolský záujem*

1., 2. položka dimenzie učiteľ boli zaradené do *dimenzie osobnosť učiteľa*

3., 5. položka dimenzie učiteľ boli zaradené do *dimenzie aktivita podporovaná učiteľom*

Ďalšie analýzy boli robené na základe priemerov, ktoré vznikli podľa uvedeného rozdelenia faktorovou analýzou. Výroky, ktoré neboli hodnotené Likertovou škálou boli ponechané v pôvodných dimenziách.

Všetky štatistické testy boli vyhodnocované v programme Statistica (Stat-Soft, Inc. 2001).

Znenie použitých položiek v dotazníku určenom pre žiakov bolo nasledovné:

Dimenzia: záujem o predmet prírodopis

- | | Úplne súhlasím | Skôr súhlasím | Neviem | Skôr nesúhlasím | Úplne nesúhlasím |
|---|----------------|---------------|--------|-----------------|------------------|
| 1. Mám rád vyučovacie hodiny predmetu prírodopis viac než vyučovacie hodiny ostatných predmetov | | | | | |
| 2. Vyučovacie hodiny predmetu prírodopis mám rád, pretože: | | | | | |
| mám rád predmet prírodopis | | | | | |
| vyučujúceho predmetu prírodopis | | | | | |
| prírodu | | | | | |
| praktické cvičenia | | | | | |
| vychádzky | | | | | |
| exkurzie | | | | | |
| rastliny | | | | | |
| živočíchy | | | | | |
| mám iný dôvod ako ... | | | | | |

3. Vyučovanie predmetu prírodopis chcem mať častejšie
4. Nenávidím: vychádzky do prírody – do lesa
do parku
k vode
exkurzie – aké napríklad ...
5. Najzaujímavejšie sú hodiny prírodopisu ak:
používame živý materiál ako rastliny a živočíchy
používame atlasy húb a rastlín, encyklopédie
pozeráme prírodopisný film
sa vysvetľuje nové učivo prírodopisu
sa skúšaním preverujú naše vedomosti
6. Najviac ma zaujíma z prírodopisu: oblasť o rastlinách
o živočíchoch
o človeku
o kameňoch a mineráloch
o ochrane prírody
všeobecný prírodopis – všetko

Dimenzia: význam predmetu prírodopis

- | | Úplne | Skôr | Skôr | Úplne |
|--|----------|----------|--------|------------|
| | súhlasím | súhlasím | Neviem | nesúhlasím |
| 1. Predmet prírodopis nemá pre mňa význam | | | | |
| 2. Najviac nových informácií získam pri: | | | | |
| vysvetľovaní nového učiva | | | | |
| praktických cvičeniach | | | | |
| inom type hodiny ako napr. ... | | | | |
| iným spôsobom ako napr. ... | | | | |
| 3. Vedomosti z prírodopisu využívam v iných predmetoch | | | | |
| Medzi predmety, ktoré súvisia s prírodopisom patrí ... | | | | |
| 4. Vedomosti z prírodopisu využívam aj v bežnom živote | | | | |
| 5. Vysvetli čo je pracovnou náplňou profesionálneho biológa (prírodovedca, výskumníka) | | | | |
| 6. Chcem sa stať učiteľom prírodopisu | | | | |
| prírodovedcom | | | | |
| výskumníkom | | | | |
| iné ... | | | | |
| 7. Napíš aký je rozdiel medzi prírodovedcom a výskumníkom | | | | |

Dimenzia: aktivita (záujem žiaka o prírodopis a prírodu v škole aj mimo školy)

Úplne súhlasím	Skôr súhlasím	Neviem	Skôr nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
1. Prírodovedné filmy vôbec nepozerám				
2. Ešte som nečítal žiadny atlas húb, rastlín, encyklopédiu živočíchov				
3. Rád sledujem filmy o živočíchoch – suchozemských				
			podmorských	
			minulých – dinosaurů	
			súčasných	
	o rastlinách			
	o niečom inom ako napr. ...			
4. Na hodinu prírodopisu sa učím: len z učebnice prírodopisu				
			len z poznámok – zo zošita prírodopisu	
5. V domácej knižnici mám prírodopisné knihy				
Ak áno, koľko a aké?				
6. Vysvetli pojem aktivita na hodine prírodopisu ...				
7. Som aktívny na hodine prírodopisu pri:				
			opakovaní predchádzajúcich učebných látok	
			vysvetľovaní nového učiva	
			ústnom preverovaní vedomostí	
			písomnom preverovaní vedomostí	

Dimenzia: učiteľ (postoj žiaka k učiteľovi, jeho práci, spôsobu učenia a vzťahu k žiakovi samotnému)

Úplne súhlasím	Skôr súhlasím	Neviem	Skôr nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
1. Nemám obdiv k nášmu učiteľovi prírodopisu				
2. Učiteľ prírodopisu nevysvetlí učivo ešte raz, ak mu nerozumieme				
3. Učiteľ prírodopisu od nás vyžaduje aktivitu na hodine prírodopisu				
4. Učiteľ prírodopisu nám umožňuje rozvíjať naše vedomosti aj po vyučovaní				
Ak áno, akým spôsobom?				
5. Učiteľ prírodopisu má veľa vedomostí o prírode a z predmetu prírodopisu				
6. Vysvetli čo je pracovnou náplňou učiteľa prírodopisu				
Znenie použitých položiek v dotazníku určenom pre učiteľov prírodopisu bolo nasledovné:				

Dimenzia: záujem o predmet prírodopis

Úplne súhlasím	Skôr súhlasím	Neviem	Skôr nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
1.		Informácie pri vysvetľovaní učiva dopĺňam:	odbornou literatúrou, napr. ... učebnými pomôckami, napr. ... oboma súčasne exkurziou vychádzkou iným spôsobom ...	
2.		Snažím sa o vylepšenie vyučovacieho procesu na hodine prírodopisu Ak áno- nasledujúcim spôsobom ...		
3.		Nevyhýbam sa stereotypnému vyučovaniu		
4.		Jednotlivé tematické celky nevyučujem každý rok iným spôsobom		
5.		Aby som sa vyhol stereotypnému vyučovaniu, každý rok odlišujem vyučovanie jednotlivých tematických celkov predmetu prírodopis Ak áno - nasledujúcim spôsobom ...		
6.		Osobne ma najviac zaujíma a tiež najradšej vyučujem učebnú látku prírodopisu v ... ročníku a najmenej v ... ročníku		

Dimenzia: učebné pomôcky (postoj k predmetu prostredníctvom učebných pomôcok)

Úplne súhlasím	Skôr súhlasím	Neviem	Skôr nesúhlasím	Úplne nesúhlasím
1.		Na hodinách prírodopisu používam odbornú literatúru		
2.		Na vyučovaní prírodopisu umožňujem žiakom čítanie odbornej literatúry Žiakom prezentujem a umožňujem študovanie nasledovnej odbornej literatúry ...		
3.		V škole nemáme dostatok odbornej literatúry z predmetu prírodopis		
4.		Na hodine prírodopisu používam tabuľu pri: vysvetľovaní nového učiva zapisovaní poznámok kresbe obrázkov, schém ústnom skúšaní žiakov písomnom skúšaní žiakov zadávaní domácich úloh inej aktivite ...		

5. Pri vysvetľovaní nového učiva nepoužívam iné obrázky a fotografie okrem tých, ktoré sú uvedené v učebnici prírodopisu
Ak používam obrázky a fotografie z odbornej literatúry, sú to napr. ...

Dimenzia: aktivita (záujem učiteľa vzdelávať sa neustále v predmete prírodopis)

- | Úplne súhlasím | Skôr súhlasím | Neviem | Skôr nesúhlasím | Úplne nesúhlasím |
|----------------|--|--------|---|------------------|
| 1. | Na vyučovanie prírodopisu sa pripravujem: | | | |
| | | | deň vopred | |
| | | | hodinu pred vyučovaním | |
| | | | počas prestávky pred vyučovaním | |
| | | | nepripravujem sa, nepotrebujem to | |
| 2. | Na hodinu prírodopisu sa pripravujem: | | | |
| | | | študovaním učebnice prírodopisu | |
| | | | študovaním odbornej literatúry | |
| | | | sledovaním prírodovedných filmov | |
| | | | pobytom v prírode | |
| | | | iným spôsobom ako ... | |
| 3. | Nepovažujem za potrebné vzdelávať sa naďalej /viac v predmete prírodopis a v prírodovednej oblasti | | | |
| 4. | Vzdelávam sa v oblasti prírodopisu prostredníctvom: | | | |
| | | | prírodovedných filmov napr. ... | |
| | | | prírodovedných časopisov napr. ... | |
| | | | akcií týkajúcich sa tejto oblasti napr. | |
| | | | štúdiom odbornej literatúry napr. | |
| | | | iným spôsobom ... | |
| 5. | Nové informácie, vedomosti z prírodovednej oblasti využijem na hodine prírodopisu, sprostredkujem ich žiakom | | | |

Dimenzia: žiak (postoj učiteľa k žiakom)

- | Úplne súhlasím | Skôr súhlasím | Neviem | Skôr nesúhlasím | Úplne nesúhlasím |
|----------------|---|--------|-------------------|------------------|
| 1. | Ak žiaci neporozumejú učebnej látke, vysvetlím ju ešte raz | | | |
| 2. | Či žiaci neporozumeli učebnej látke zistím: písomnou formou | | | |
| | | | ústnou formou | |
| | | | iným spôsobom ... | |

3. Učebnú látku vysvetlím ešte raz: na príslušnej vyučovacej hodine
po vyučovaní
cez prestávku
ak je viac žiakov dohodnem sa s nimi na
doučovacom čase
iným spôsobom ..
4. Žiakom dávam počas vyučovacej hodiny predmetu prírodopis priestor pre
sebarealizáciu
Sebarealizáciu umožňujem žiakom počas vyučovacej hodiny nasledujúcim
spôsobom ...
5. Žiaci sa neradi realizujú na hodine prírodopisu
6. Ak majú žiaci možnosť sebarealizácie, nevyužívajú túto možnosť:
lepší ani horší žiaci
len horší žiaci
len lepší žiaci
7. Ak činnosť a aktivita na hodine prírodopisu nie je hodnotená známkou
nemajú o ňu žiaci záujem

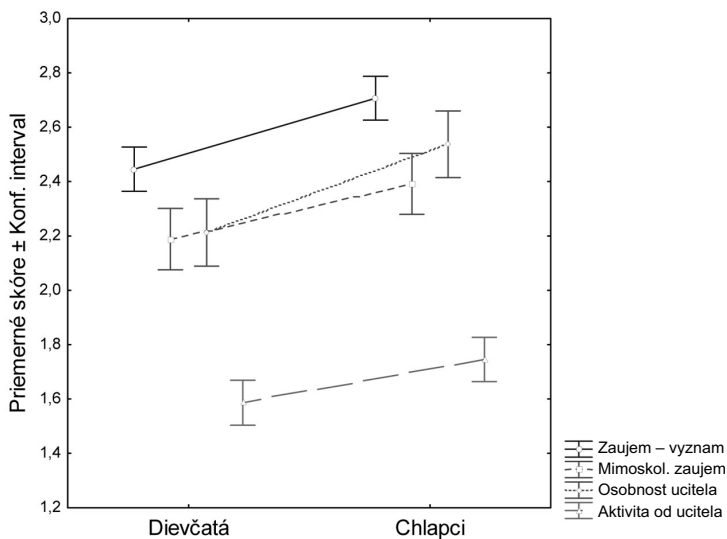
Výsledky

Vplyv pohlavia a veku žiakov na ich postoje k predmetu prírodopis

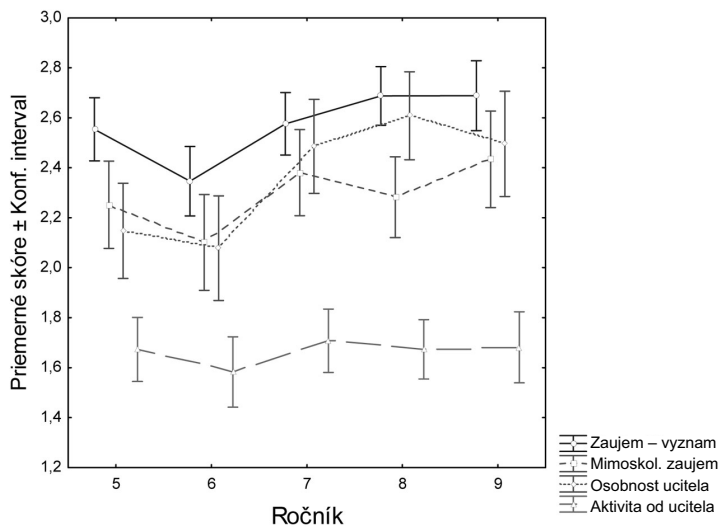
Predpokladala som, že výsledky týkajúce sa pohlavných rozdielov vo výskume postojov žiakov k predmetu prírodopis potvrdia moje predchádzajúce zistenia (Chudá – Prokop, v tlači), podľa ktorých dievčatá majú tendenciu k pozitívnejším postojom k predmetu prírodopis než chlapci. Tieto zistenia potvrdzujú aj výskumy Jones et al. (2000), Osborne et al. (2003). Moje súčasné výsledky v rozpore s predchádzajúcimi nie sú, zhodujú sa s nimi. Ukazujú, že dievčatá majú pozitívnejšie postoje k predmetu prírodopis ako chlapci, čo vyplýva aj z Grafu 1.

Ako u vplyvu pohlavia podobne u vplyvu veku som predpokladala, že moje súčasné výsledky potvrdia tie predchádzajúce, podľa ktorých mali najpozitívnejšie postoje k predmetu prírodopis žiaci v 5. a 6. ročníku (Chudá – Prokop, v tlači). Tieto predchádzajúce zistenia sa zhodujú so zisteniami Prokop – Kormorníková (2007). Moje súčasné zistenia vyplývajúce aj z Grafu 2. ukazujú, že so stúpajúcim vekom mali žiaci menej pozitívne postoje k predmetu prírodopis. Súčasne z Grafu 2. vyplýva, že celkovo sú postoje žiakov k predmetu prírodopis pozitívne, keďže ich skóre nepresahuje hodnotu 3, ale vyskytuje sa medzi hodnotou 1 (úplne súhlasím), hodnotou 2 (skôr súhlasím) a hodnotou 3 (neviem).

Graf 1. Pohlavie ako faktor vplývajúci na postoje žiakov k predmetu prírodopis



Graf 2. Vek ako faktor ovplyvňujúci postoje žiakov k predmetu prírodopis



Čo sa týka jednotlivých dimenzií, vo všeobecnosti možno povedať (Tabuľka 1. a podrobný prehľad – Tabuľka 2.), že postoje žiakov sú ovplyvňované pohlavím vo všetkých dimenziách. Pôsobenie vplyvu ročníka je viditeľné len v dvoch z dimenzií a to v dimenzii význam a učiteľ.

Tabuľka 1. Celkové výsledky MANOVA vplyvu pohlavia a veku na dimenzie v dotazníku pre žiakov.

	Wilks test	F	Effect	Error	p
Pohlavie	0,95	8,13	4	656,00	0,00
Ročník	0,94	2,31	16	2004,75	0,00
Pohlavie * Ročník	0,96	1,51	16	2004,75	0,08

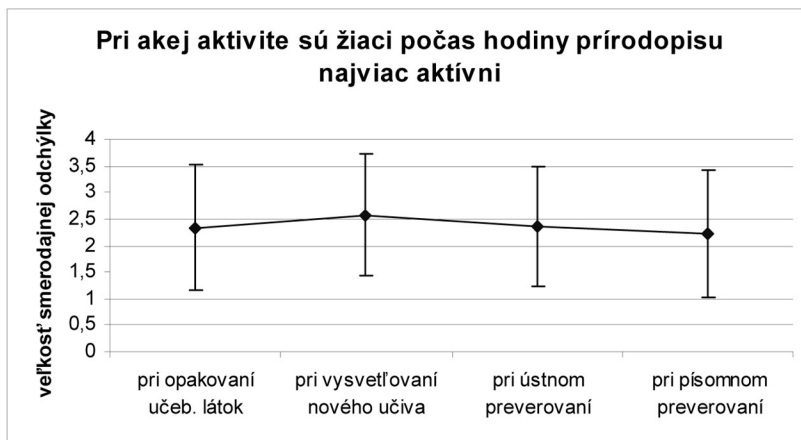
Tabuľka 2. Podrobné výsledky ANOVA vplyvu pohlavia a veku na jednotlivé dimenzie

	Stupeň voľnosti	Záujem-Význam	Záujem-Význam	Mimoškolský Záujem	Mimoškolský Záujem	Osobnosť Učiteľa	Osobnosť Učiteľa	Aktivita od Učiteľa	Aktivita od Učiteľa
		F	p	F	p	F	p	F	p
Pohlavie	1	21,23	0,00	7,61	0,00	17,39	0,00	7,73	0,00
Ročník	4	4,17	0,00	1,64	0,16	5,99	0,00	0,40	0,80
Pohlavie * Ročník	4	1,60	0,17	1,46	0,21	3,39	0,00	0,93	0,44
Error	659								
Total	668								

Podrobnejšou analýzou dimenzií a ich jednotlivých položiek som zistila, že žiaci majú najradšej na predmete prírodopis živočíchy, prírodu samotnú a vychádzky v prírode. Najzaujímavejšími hodinami sú pre nich tie, na ktorých si môžu pozrieť a preskúmať živý materiál alebo sa dozvedieť viac z prírodopisných filmov. Z možností, ktoré mali na výber najradšej sledujú žiaci prírodopisné filmy o živočíchoch, podmorských, suchozemských aj vyhynutých (dinosauři). Žiaci mali však v dotazníku aj možnosť napísať aké prírodopisné filmy sledujú ešte radšej a zistila som, že k nim patria najmä filmy o ľudskom

tele, človeku a jeho vývine. Väčšina žiakov sa na hodinu prírodopisu pripravuje z poznámok, zo zošita prírodopisu a ich aktivita sa prejavuje najviac pri písomnom preverovaní (Graf 3.).

Graf 3. Vplyv aktivity počas hodiny na aktivnosť žiakov

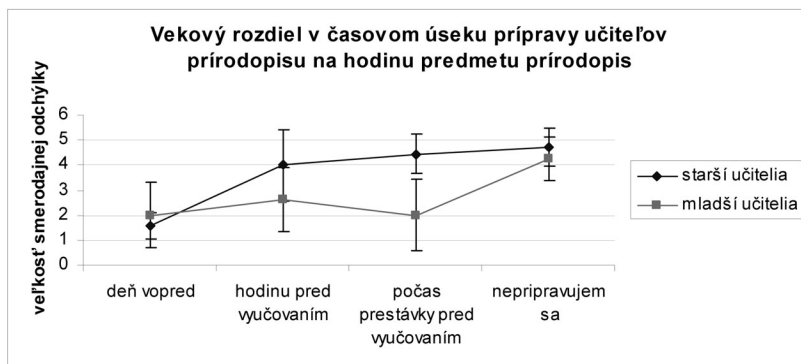


Z mojich výsledkov ďalej vyplýva, že 241 žiakov, čo je len 36 % zo všetkých zúčastnených, má v domácej knižnici prírodopisné knihy ako atlasy, encyklopédie a veľké knihy živočíchov a veľké knihy rastlín. Podľa názoru žiakov sú s prírodopisom úzko prepojené predmety zemepis a chémia a najviac nových informácií získavajú prostredníctvom televízie, prírodopisných filmov, dokumentárnych filmov, ďalej vychádzok, exkurzií a čítaním kníh, encyklopédií, po ktorých nasleduje internet. Aktivita na vyučovacej hodine pre žiakov znamená často sa hlásiť a zároveň aj správne odpovedať na položenú otázku. Pracovnú náplň učiteľa prírodopisu si žiaci vysvetľujú tak, že by mal učiteľ žiakov naučiť veľa o prírode, rastlinách, mal by mať vedomosti, vysvetľovať učivá, robiť exkurzie a výlety. Pracovnú náplň profesionálneho biológa si vysvetľujú skúmaním prírody, prírodných javov a jej ochranou. V položke „Chcem sa zamestnať ako...“, odpovedala väčšina žiakov povoláním archeológ (4 % z 21 % odpovedajúcich na túto položku), ďalej ako zverolekár, lekár, učiteľ, právnik, sprievodkyňa atď.

Vplyv veku učiteľov a ročníka, v ktorom vyučujú, na postoje k predmetu prírodopis

Na výskume sa zúčastnilo 7 učiteľov prírodopisu vo veku od 51–60 rokov a 8 učiteľov prírodopisu vo veku 24–28 rokov. Z mojich výsledkov vyplýva, že vekovo starší aj mladší učitelia predmetu prírodopis sa pripravujú na vyučovaciu hodinu deň vopred (Graf 4.). Nízke skóre v Grafe 4. znamená súhlas učiteľov prírodopisu s touto položkou (ich pozitívny postoj k nej) a tiež, že väčšina učiteľov sa pripravuje na hodinu deň vopred. Viditeľný rozdiel v Grafe 4. v príprave na hodinu počas prestávky pred vyučovaním znamená, že mladší učitelia súhlasia a zastávajú tento spôsob prípravy, starší učitelia však nie.

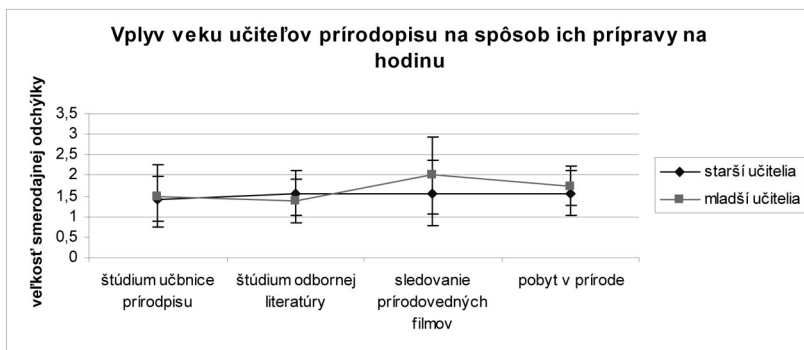
Graf 4. Vplyv veku učiteľov prírodopisu na rozdiel v časovom úseku ich prípravy na hodinu



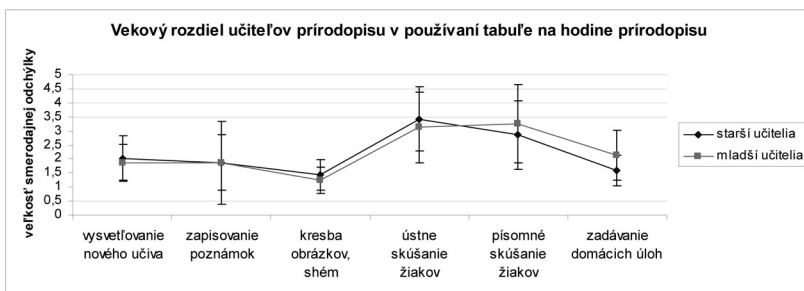
V čom spočíva ich príprava na hodinu predmetu prírodopis? Starší učitelia uprednostňujú prípravu na hodinu prostredníctvom učebnice prírodopisu a mladší učitelia štúdiom odbornej literatúry (Graf 5.). Podobne ako u predchádzajúceho grafu, nižšia hodnota znamená pozitívny postoj učiteľov k tejto položke.

Učitelia sa v oblasti prírodopisu naďalej vzdelávajú prostredníctvom odbornej literatúry, alebo prírodovedných filmov a považujú za potrebné naďalej sa vzdelávať vo svojej oblasti. Počas vyučovania využívajú tabuľu ako pomôcku učitelia najčastejšie pri kresbe obrázkov a schém (Graf 6.)

Graf 5. Vek ako faktor na spôsob prípravy učiteľov prírodopisu na hodinu



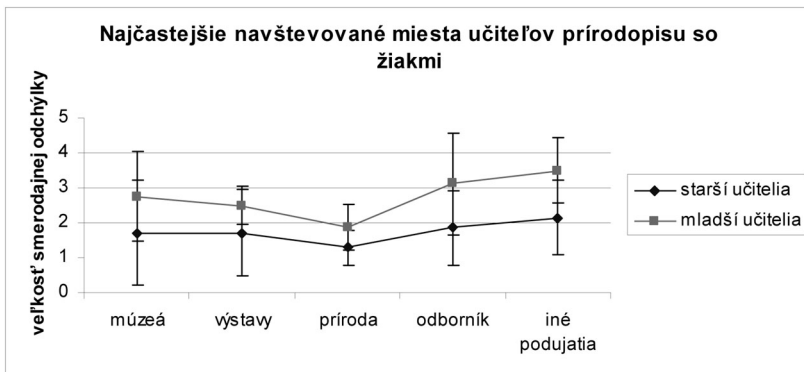
Graf 6. Vplyv veku učiteľov na používanie tabule počas hodiny



Obrázky a fotografie z odbornej literatúry sú učiteľmi využívané počas vyučovania vo veľkej miere a vplyv veku nie je v tomto prípade signifikantný. So žiakmi navštevujú najmä starší učitelia najčastejšie prírodu, výstavy, múzea a ďalšie miesta (Graf 7.).

Ak neporozumejú žiaci učebnej látke, učitelia im ju radi ešte raz vysvetlia priamo na vyučovacej hodine, prípadne ak je viac žiakov dohodnú sa na doučovacom čase. Informácie na hodine počas vysvetľovania učiva dopĺňajú žiakom učitelia prírodopisu prostredníctvom učebných pomôcok alebo odbornou literatúrou.

Graf 7. Vplyv veku na návštevnosť prírodovedných miest so žiakmi



Ďalej z výsledkov môjho výskumu vyplýva, že medzi odbornú literatúru, ktorú počas vyučovania používajú, patria napr. atlasy, encyklopédie, veľká kniha živočíchov a veľká kniha rastlín, ale nezabúdajú ani na súbory obrázkov a prírodniny nachádzajúce sa v školskom kabinete a tiež na veľmi podstatnú prítomnosť súčasného internetu. Vo svojom prírodopisnom kabinete majú učitelia tiež obrazy, mapy, modely, zbierky, prírodniny, akryláty, a rôzne kostry zvierat. Sebarealizáciu žiakom počas hodiny umožňujú učitelia prostredníctvom referátov, vytváraním tajničiek a dopĺňovačiek, zadáním samostatnej práce, diskusiou, realizovaním rôznych projektov. Najradšej učitelia prírodopisu vyučujú v 6. ročníku a najmenej radi v 8. ročníku (Tabuľka 3.)

Tabuľka 3. Vplyv obsahu vyučovania v ročníkoch na ich obľúbenosť učiteľom prírodopisu

Ročník ZŠ	Ktoré ročníky vyučujú učitelia prírodopisu najradšej
6. ročník – živočichy	7 učiteľov
7. roč. – človek	4 učitelia
8. roč. – minerály a horniny	1 učiteľ
9. roč. – všeobecná biológia	1 učiteľ
	Ktoré ročníky vyučujú učitelia prírodopisu najmenej radi
5. roč. – rastliny	2 učitelia
8. roč. – minerály a horniny	6 učiteľov
9. roč. – všeobecná biológia	4 učitelia

Diskusia

Výsledky výskumu, ktorým som sa zaoberala naznačujú, že žiaci majú k predmetu prírodopis vo všeobecnosti pozitívny postoj. Ukazujú zároveň, že dievčatá majú pozitívnejšie postoje k predmetu prírodopis ako chlapci, čo súhlasí s predchádzajúcimi zisteniami zo Slovenska (Chudá – Prokop, v tlači, Prokop – Komorníková, 2007), podľa ktorých dievčatá majú tendenciu k pozitívnejším postojom k predmetu prírodopis než chlapci. Moje zistenia súhlasia tiež s výskumami zahraničných autorov (Jones et al., 2000, Osborne et al., 2003, Dawson, 2000).

Podobne ako pri vplyve pohlavia na postoje žiakov aj pri vplyve veku žiakov nenastali vo výsledkoch značné rozdiely a zhodujú sa s mojimi predchádzajúcimi výsledkami podľa ktorých mali najpozitívnejšie postoje k predmetu prírodopis žiaci v 5. a 6. ročníku (Chudá – Prokop, v tlači, Prokop – Komorníková, 2007). Moje súčasné výsledky ukazujú, že so stúpajúcim vekom sa stávajú postoje žiakov k predmetu prírodopis menej pozitívne. Možno povedať, že postoje žiakov sú ovplyvňované pohlavím vo všetkých dimenziách, vekom sú ovplyvnené len v dvoch dimenziách, a to v dimenzii význam a učiteľ.

Zistené postoje žiakov k predmetu prírodopis nie sú v rozpore so zistenými postojmi učiteľov k predmetu prírodopis. Z výsledkov vyplýva, že učitelia sa pripravujú na každú hodinu, snažia sa ďalej vzdelávať, odovzdávať svoje poznatky a žiaci im prejavujú spätnú reakciu v podobe pozitívneho postoja k predmetu. Výskum podľa autorov Good – Brophy (1974), Walberg (1984) ukázal, že správanie učiteľov má značný vplyv na výsledky žiakov. V našom prípade to znamená, že pozitívne postoje žiakov k predmetu prírodopis sú výsledkom dostatočnej motivácie učiteľov prírodopisu, pôsobenia na žiakov v dostatočne pozitívnej miere, resp. snahy učiteľov sú žiakmi opätované.

Záver

Náš výskum poukazuje akým smerom vedie súčasná situácia v oblasti postojov k predmetu prírodopis nielen u žiakov ale i u učiteľov. Úloha učiteľa prírodopisu by mala byť preskúmaná podrobnejšie v ovplyvňovaní žiackych postojov, aby sa presnejšie zadefinovali faktory zvyšujúce postoje žiakov k predmetu prírodopisu. Jednou z možností ako postoje k prírodopisu pozitívne ovplyvniť, môže byť využitie neformálneho vzdelávania vo vyučovaní prírodopisu. Toto odporúčanie možno odôvodniť jednak obľubou vychádzok do prírody (táto štúdia), aj ich pozitívnym vplyvom na postoje (Prokop – Kvasničák – Pištová, 2005, Žoldošová – Prokop, 2005, 2006a, b) aj vedomosti žiakov z prírodopisu

(Kvasničák – Prokop – Pištová, 2005, Prokop – Kvasničák – Pištová, 2006a, b). Pozitívny vplyv možno očakávať aj pri využití IKT, pretože žiaci majú k počítačom pozitívne postoje (Fančovičová – Prokop, 2006). Táto oblasť si však vyžaduje ďalší výskum.

Literatúra

- ANGELL, C. – GUTTERSUD, Q. – HENRIKSEN, E.K. – ISNES, A. Physics: frightful, but fun. Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science Education*, 2004, vol. 88, no. 5, s. 1–24.
- ATWATER, M. M. – WIGGINS, J. – GARDNER, C. M. A study of urban model school students with high and low attitudes toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, 1995, vol. 32, no. 6, s. 665–677.
- BOLDIŠ, Petr. Bibliografické citace dokumentu podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla. Verze 3.3. © 1999–2004, poslední aktualizace 11. 11. 2004. URL: <<http://www.boldis.cz/citace/citace1.ps>>. <<http://www.boldis.cz/citace/citace1.pdf>>.
- BOLDIŠ, Petr. Bibliografické citace dokumentu podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2: Část 2 – Modely a příklady citací u jednotlivých typu dokumentu. Verze 3.0 (2004). © 1999–2004, poslední aktualizace 11. 11. 2004. URL: <<http://www.boldis.cz/citace/citace2.ps>>. <<http://www.boldis.cz/citace/citace2.pdf>>.
- DAWSON, CH. Upper primary boys' and girls' interests in science: have they changed since 1980? *International Journal of Science Education*, 2000, vol. 22, no. 6, s. 557–570.
- DHINDSA, H. S. – CHUNG, G. Attitudes and achievement of Bruneian science students. *International Journal of Science Education*, 2003, vol. 25, no. 8, s. 907–922.
- FANČOVIČOVÁ, J. – PROKOP P. Postoje žiakov vybraných základných škôl k informačno-komunikačným technológiám. *E-Pedagogium*, 2006, no. 2, s. 16–27.
- FRANCIS, L. J. – GREER, J. E. Attitude toward science among secondary school pupils in Northern Ireland: relationship with sex, age and religion. *Research in Science and Technological Education*, 1999, vol. 17, no. 1, s. 67–74.
- FRASER, B. J. – ABDER, P. Determinants of science achievement at elementary level in a 'minority' population. Paper presented at the Annual Meeting of

- the National Association for Research in Science Teaching (Atlanta, GA, USA). 1990, ERIC ED 326 435.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výskumu. 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.
- GEORGE, R. Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education & Technology*, 2000, vol. 9, no. 3, s. 213–225, ISSN 1059-0145 (Print) 1573-1839 (Online).
- GEORGE, R. – KAPLAN, D. A structural model of parent and teacher influences on science attitudes of eighth graders: evidence from NELS: 88. *Science Education*, 1998, vol. 82, no. 1, s. 93–109.
- GOOD, T. – BROPHY, J. Teacher–student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974, no. 20, s. 400.
- CHUDÁ, J. – PROKOP, P. Postoje žiakov k predmetu prírodopis. *Paidagogos*, 2007, vol. 2007, v tlači <http://www.paidagogos.net/>
- JONES, M. G. - HOWE, A. - RUA, M. J. Gender differences in students' experiences, interests and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 2000, vol. 84, no. 2, s. 180–192.
- KVASNIČÁK, R. - PROKOP, P. - PIŠTOVÁ, Z. Vplyv krátkodobého neformálneho vyučovania na vedomosti a predstavy žiakov z ekológie. *E- Pedagogium*, 2005, no. 4, s. 28–36. (ISSN 1213-758 – tlačaná verzia, ISSN 1213-7499 – elektronická verzia, <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium-odborny-casopis/>)
- MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. a kol. Akademická príručka. 3. vyd. Nitra: Vydavateľstvo Enigma, 2005. 162 s. ISBN 80-8063-150-6.
- NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. 3. vyd. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- OSBORNE J. – SIMON S. - COLLINS S. Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 2003, vol. 25, no. 9, s. 1049–1079.
- PINCHAS, T. Gender differences in high school science in Israel. *British Educational Research Journal*, 1988, vol. 14, no. 2, s. 127–140.
- PROKOP, P. – KVASNIČÁK, R. - PIŠTOVÁ, Z. Neformálne vyučovanie ekológie a jeho vplyv na vedomosti a postoje žiakov. *Pedagogika*, 2006a, vol. 56, no. 3, s. 221–230.

- PROKOP, P. – KVASNIČÁK, R. – PIŠTOVÁ, Z. Predstavy žiakov o potravných vzťahoch v ekosystémoch. *Paidagogos*, 2006b, vol. 2006, no. 2, ISSN 1213-3809 <http://www.paidagogos.net/>
- PROKOP, P. – KOMORNÍKOVÁ, M. Postoje k prírodopisu u žiakov druhého stupňa základných škôl. *Pedagogika*, 2007, vol. 57, s. 37–46.
- RAMSDEN, J.M. Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science? *International Journal of Science Education*, 1998, vol. 20, no. 2, s. 125–137.
- SHE, H. CH. – FISHER, D. The development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia. *Science Education*, 2000, vol. 84, no. 6, s. 706–726.
- SIMPSON, R. D. – OLIVER, J. S. Attitudes towards science and achievement motivation profiles of male and female students in grades six through twelve. *Science Education*, 1985, vol. 69, no. 4, s. 511–526.
- StatSoft, Inc. 2001: STATISTICA (Data Analysis Software System), version 6. <http://www.statsoft.com>.
- WALBERG, H. J. Improving the productivity of American schools. *Educational Leadership* (Alexandria, VA), 1984, vol. 41, no. 8, s. 19–27.
- WEINBURGH, M. Gender differences in student attitudes toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, 1995, vol. 32, no. 4, s. 387–398.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. – PROKOP, P. Causal attribution of school success investigated by Q-methodology. *Paidagogos*, 2005, vol. 2005, no. 2, ISSN 1213-3809 <http://www.paidagogos.net/>
- ŽOLDOŠOVÁ, K. – PROKOP, P. Analysis of motivational orientations in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2006a, vol. 4, no. 4, s. 669–688. ISSN 1571 - 0068
- ŽOLDOŠOVÁ, K. – PROKOP, P. Education in the field influences children's ideas and interest toward science. *Journal of Science Education and Technology*, 2006b, vol. 15, no. 3, s. 304–313.

PaedDr. Júlia Chudá
 Katedra biológie, Pedagogická fakulta TU
 Priemyselná 4, PO Box 9
 918 43 Trnava, Slovensko
 email: julia.chuda@centrum.sk

REFLEXE E-LEARNINGOVÉHO STUDIA V RÁMCI KURZU E-LEARNING PRO PEDAGOGY

Kamil Kopecký, Kateřina Jechová

Anotace

Publikovaný text je zaměřen na analýzu čistě distanční e-learningem podporované formy vzdělávání, která byla experimentálně ověřena v rámci 1 semestrálního výběrového semináře E-learning pro pedagogy (ELUČ). Text charakterizuje specifické průvodní znaky kurzu, který (kromě požadavků na znalosti studujících) ověřoval, zda je možné i u studentů prezenčních forem studia realizovat e-learningové vzdělávání, které klade vysoké požadavky na studijní sebekázeň, samostatnost a zodpovědnost studentů. Výsledky experimentu jsou srovnávány s vlastními názory studentů, kteří popisují a charakterizují svou první zkušenost s řízeným online e-learningem (realizovaným v univerzitním systému LMS Unifor).

Klíčová slova

E-learning, distanční vzdělávání, blended learning, efekt osamocení

Abstract

Some reflections on the teaching methods employed in the course titled 'E-learning for teachers'

This paper presents the results of an analysis of a pilot one-semester course titled 'E-learning for teachers' offered at the Faculty of Education of Palacký University, which was based entirely on distance e-learning. The pilot course was designed to determine if e-learning (which places high demands on students' self-discipline, independency, and responsibility) is a form of study that is possible even for full-time students. Results of the analysis are compared with opinions of the attendees who describe their first experience with online-based e-learning (realized in LMS Unifor).

Keywords

E-learning, distance education, blended learning, effect of study isolation

1. E-learning pro učitele jako distanční experiment

V rámci zimního semestru byl na půdě Katedry českého jazyka a literatury realizován výběrový nepovinný seminář *E-learning pro učitele*. Jeho úkolem bylo seznámit studenty se základy e-learningem podporovaného vzdělání a hlavně – umožnit jim studovat 3 měsíce v tutorovaném prostředí studijního systému LMS Unifor, tedy vyzkoušet si, jak „čistě“ e-learningové vzdělávání v praxi vypadá. Studium bylo plně distanční, podporované asynchronními komunikačními nástroji (zejména diskusní fórum, případně komentáře k odevzdaným úkolům). V úvodní etapě studia byli studenti seznámeni se studijním prostředím LMS Unifor a vzhledem k jejich počítačové gramotnosti snadno pochopili, jakým způsobem se v rámci toho systému studuje. V opakovaných intervalech byly studentům otevírány jednotlivé studijní disciplíny, které je seznamovaly s e-learningem, jeho potenciálem, možnostmi, výhodami a nevýhodami. Každá disciplína obsahovala úkoly, které museli studenti vypracovat a odevzdat. Jednotlivé úkoly byly hodnoceny tutorem disciplíny, vedle kreditového ohodnocení¹ hodnocením slovním. Studenti měli průběžně možnost komentovat své studium, poukazovat na nevýhody této formy studia, ověřit si, zda disponují důležitými vlastnostmi nutnými pro zvládnutí řízeného samostudia.

2. E-learning vs. blended learning

V rámci prezenční/kombinované výuky se často operuje ve vztahu k e-learningu s nevyhraněným termínem blended learning, tj. smíšené vzdělávání. Blended learningový koncept vychází z prezenční výuky, která využívá informačních a komunikačních prostředků (mimo jiné i klasicky chápaného e-learningu). Pro prezenční formu výuky je blended learning nejefektivnější a nejvíce využívaný, protože nabízí širokou škálu možností pro motivaci, fixaci i verifikaci učiva, poskytuje prostor pro samostatnou práci a kolaborativní metody výuky (podobně jako e-learning).

3. Požadavky kladené na roli studujících

Studium pomocí e-learningové formy představuje zcela novou a jistě i v mnoha ohledech přínosnou formu studia. Přesto však tímto způsobem nemůže studovat každý. Studenti, kteří studují „čistou formou online e-learningu“ bez pravidelných prezenčních vstupů, musí nutně disponovat řadou vlastností, které podmíní jejich studijní úspěšnost.

¹ Nezaměňovat s kredity, které student získává za absolvování zápočtů, zkoušek a kolokvií.

Každý potencionální e-learningový student by se měl proto nejdříve zamyslet a zvážit, zda je nositelem následujících vlastností jako jsou zodpovědnost, samostatnost, počítačová gramotnost a v neposlední řadě i schopnost si umět rozvrhnout svůj čas, neboť bez tohoto „osobního vybavení“ nelze úspěšně e-learningově studovat. Ve srovnání s prezenční formou studia postrádáme u e-learningového vzdělávání **fyzickou přítomnost učitele**, který by nás motivovala a podněcovala k dalším aktivním činnostem. Je nutné si uvědomit, že prezenční student je na rozdíl od toho distančního stále podněcován svým vyučujícím, tj. neustále je někým aktivizován a motivován. Učitel (nikoliv tutor²) zná jednotlivé studenty osobně, ví, co od každého z nich může očekávat, ke každému může přistupovat individuálně, tj. každého může směřovat jiným, pro něj přínosným směrem. „Běžný prezenční učitel“ také neustále kontroluje studentovu práci, tj. časově mu stanovuje na určité studijní povinnosti jisté časové limity, při jejichž nesplnění automaticky následuje sankce.

Takové „řízené vedení“ v případě e-learningového studia značně chybí. E-learningově studující jedinec vystupuje sám za sebe, v podstatě je izolovaný od okolního studijního dění a prostředí. Je sice pravda, že v případě potřeby má student k dispozici diskusní fórum, popř. se může obrátit na samotného tutora, ale tato on-line komunikace nikdy nemůže nahradit tu běžnou lidskou spontánní komunikaci, jejíž hlavní výhodou je okamžitá zpětná vazba. **Distanční student musí být tedy především samostatný a zodpovědný, tj. umět si poradit sám, přimět se z vlastní vůle k jisté činnosti a ke studiu vůbec a především musí být počítačově gramotný.**

4. Zkušenosti z praxe (úroveň studující)

Distanční forma vzdělávání, tedy on-line vzdělávání, je v současnosti velmi diskutovaným tématem. Stále více studentů začíná upřednostňovat tuto formu vyučování před tou klasickou prezenční... A proč? Distančně se vzdělávat přináší hned několik výhod a je to v současné době „in“. Přesto jsme již výše poukázali na skutečnost, že úspěšnost distančního vzdělávání závisí především na individuální osobnosti konkrétního studujícího.

E-learningové vzdělávání ano či ne? To je zásadní otázka, kterou se snažili zodpovědět studenti nepovinného jednosemestrálního předmětu s názvem „E-learning pro učitele“ (dále jen ELUČ).

Studenti si během tříměsíčního e-learningové disciplíny mohli vyzkoušet e-learningové studium „na vlastní kůži“ a došli tak k jistým závěrům, jež sice

² Není-li učitel zároveň tutorem.

na jedné straně e-learningové vzdělávání podporují a oceňují, ale na straně druhé odhalují některé nedostatky této moderní studijní formy. Po překonání počátečních problémů a postupném seznámení se s prostředím LMS UNIFOR řada studentů pochopila, co to vlastně e-learning je a jaké jsou jeho možnosti. Studenti u této formy studia nejvíce oceňují časovou i prostorovou flexibilitu, tj. každý, e-learningově studující jedinec má možnost si volit vlastní studijní tempo plnění předem zadaných studijních povinností, což mu umožňuje se vedle studia věnovat např. i rodině, zaměstnání, studiu na jiné vysoké škole či jiným závazkům. V případě neomezených prostorových možností účastníci ELUČ poukazují na výhodu, že je prakticky možné studovat ze kteréhokoli místa, odkud má studující přístup k ICT, tj. klidně může být např. v zahraničí a přitom „v pohodlí“ studovat vysokou školu v České republice, popř. naopak.

Dalším uváděným pozitivem e-learningového studia ze strany účastníků ELUČ je skutečnost, že on-line studium nevyžaduje pravidelně se učit ani potřebu neustále někam docházet, tudíž distanční student ušetří mnoho času, ale zároveň musí být schopný si svůj volný čas vhodně rozvrhnout, sám se aktivizovat, motivovat k plnění jednotlivých úkolů. Tento fakt je často důležitý faktor při volbě formy e-learningového studia. I v 21. století, vyznačujícím se rychlým rozvojem komunikace, se najde mnoho studentů, kteří potřebují „postrčit“ od klasického učitele, aby se dokázali přimět k nějaké činnosti. Zkrátka pro mnoho studentů je fyzická přítomnost vzdělavatele ve vzdělávacím procesu stále nenahraditelná. I tato absence aktivizace by se jistě dala alespoň v malé míře realizovat i v rámci ELUČ (například tutoriály, prezenčními workshopy). Studenti si během kurzu často stěžovali na to, že u jednotlivých vypsání úkolů chyběl konkrétní termín, do něhož by měl být úkol vypracován. Kurz byl totiž koncipován tak, aby studující dokázali během 3 měsíců sami přizpůsobit svůj volný čas požadavkům na ně kladeným a vypracovat veškeré povinné úkoly do zápočtového týdne – termín zpracování úkolů byl tedy časově vzdálen. Již jsme se zmínili o tom, že jednou z hlavních výhod distančního vzdělávání je časové neomezení, přesto by však většina studentů ocenila jistě kratší časové ohraničení, v rámci něhož by konkrétní úkol vypracovala. Uveďme příklad: na vypracování daného úkolu (samozřejmě s přihlédnutím k obtížnosti, rozsahu úkolu aj.) by pak měl distanční student jistě rozpětí např. 3 týdny, v němž by si sám v době, která mu sama vyhovuje, úkol zpracoval. Tímto by byl student v rámci možností motivován či aktivizován. Studenti kurzu by jistě uvítali, kdyby jednotlivé disciplíny, na jejichž základě distanční student vypracovával jednotlivé úkoly, byly vypsány hned od počátku kurzu, dále, aby byl přesně vymezen

počet splnění všech úkolů, což by vedlo i k tomu, že každý student by si sám (na základě vlastního zájmu) mohl zvolit úkol, jenž vypracuje. Jednotlivé disciplíny byly totiž otevírány průběžně během semestru. Na závěr zmiňme i čistě pragmatické nevýhody e-learningového studia jako izolace od vnějšího světa, nedostatek vzájemné komunikace, fixace na svůj PC, únava zraku či případné bolesti zad, popř. i hlavy, které jsou zapříčiněny dlouhým vysedáváním před monitorem.

Přes všechny zmíněné nedostatky e-learningové formy se však studenti domnívají, že i distanční student může být dobře připravený pro své budoucí povolání a že je schopen se kvalitou svého vzdělání vyrovnat prezenčnímu studentovi. Samozřejmě závisí na celé řadě faktorů - např.: jaký obor distanční student studuje (medicínu či technicky zaměřené obory takto asi studovat nelze), na individuálních potřebách studujícího, jeho schopnostech, zkušenostech i míře zodpovědnosti. Disciplína ELUČ studující dle jejich názoru obohatila a poskytla základní informace o možnostech e-learningového vzdělávání.

5. Co říká tzv. rovnice e-learningu?

Pro charakteristiku funkčního e-learningu se velmi často pracuje s tzv. rovnicí e-learningu. Původní rovnice e-learningu vychází z univerzální koncepce $E = m \cdot c^2$. E-learning je v této rovnici kombinací motivace (m) $\times$ obsah² ($c =$ content). Praxe však ukázala, že kvalitní obsah není pro realizaci efektivního e-learningu důležitý. Proto došlo k úpravě rovnice e-learningu do podoby $E = m^2 \cdot c$. V této podobě již byla úloha motivace jasně definována jako sěžejní – studenti potřebují být pro své distanční studium motivováni, potřebují být řízeni – nikoli pouze pomocí virtuálních částí distančních opor/textů, ale zejména reálnými lidmi. V průběhu došlo ještě k další úpravě rovnice, přičemž se jako další důležitá proměnná objevila tzv. interakce/interaktivita textu. Výsledná rovnice efektivního e-learningu v současnosti vypadá takto: **$E = m^2 \cdot c \cdot i$ (e-learning = motivace² . obsah . interaktivita).**

V rámci prezenčního studia jsou studující zvyklí na přímou motivaci vyvolanou živými učiteli, se kterými je student v pravidelném přímém kontaktu. Krátkodobě lze nahradit motivaci předávanou živým učitelem virtuální reprezentací tutora, který vede studenty textovými vzkazy v LMS prostředí, informuje je o novinkách, motivuje je v diskusních fórech, poskytuje jim feedback, konzultuje jejich řešení úkolů. Z dlouhodobého hlediska však není motivace reprezentovaná textem či multimediálním doplňkem (ať je jakkoli interaktivní)

funkční a v rámci „čistě“ distančního studia klesá. Proto nelze doporučit čistou podobu e-learningu jako efektivní.

Aby byl e-learning efektivní, musí být vždy doprovázen prezenčními vstupy = je tedy víceméně kombinací prezenční a distanční formy studia (přičemž poměry obou forem nejsou striktně dány). Ačkoli je vázán na specifické informační médium (internet, web, learning management system), sám o sobě představuje řízené vylepšení studijního materiálu. Proto je také v rovnici e-learningu kladen důraz na MOTIVACI studujících. Ta je z pedagogického hlediska jasně nejdůležitější.

Výzkumy efektivity e-learningu (např. Průcha, 2004) dokazují, že výstupy e-learningového studia jsou srovnatelné s výstupy studia prezenčního – vždy byly ovšem sledované e-learningové kurzy doplňovány prezenčními tutoriály (workshopy).

6. Závěr

V prezenčních formách studia lze e-learning velmi snadno a efektivně využít jako podpůrné studijní prostředí, které doplňuje a rozšiřuje přednášky a semináře/workshopy/cvičení. E-learning je efektivní tak, jak jsou efektivní jeho účastníci – tedy tutoři a studující. Věříme, že v budoucnu bude většina prezenčních studijních předmětů/disciplín doplněna e-learningovou studijní oporou. Na této bázi již v současnosti funguje množství grantových projektů (např. EDO – Fakulta tělesné kultury UP – <http://edo.upol.cz>), které usilují právě o koncepční tvorbu e-learningových studijních opor pro podporu existujících prezenčně i kombinovaně vyučovaných předmětů.

7. Literatura

- KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006.
- EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005.
- GRIMUS, M. *eLearning, eTeaching, eEducation: ein Aspekt einer neuen Lernkultur: Studententext für Europäische Masterstudiengänge : = an aspect of a new learning culture : study texts for European masters degrees*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2003.
- PRŮCHA, J. *Hodnocení kvality a efektivity e-learningového (eL) vzdělávání: výzkumná studie*. [Praha]: Národní centrum distančního vzdělávání při Centru pro studium vysokého školství, 2004. 32 l. (PedF)

8. Ukázka z LMS

Dobrý večer pane Kopecký Kamil Mgr. Ph.D.

UNIFOR
NET UNIVERSITY s.r.o.

LMS UNIFOR

NOVINKY OS. STRÁNKA STUDIUM DOHLED POZNÁMKY KALENDRÁŘ

TUTORSKÁ ČÁST

E-learning pro učitele

- ☒ **E-learning - formy, úrovně principy** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 21 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **E-learning - Vzdělávací strategie a kulturní fenomén** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 1 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **E-learning a evropská praxe v 21. století** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 1 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **E-learning v České republice** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 21 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **E-learning vs e-content (forma versus obsah)** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 21 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **E-learningové standardy a SCORM** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 1 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **Stručná historie e-learningu** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 21 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]
- ☒ **Úvod do e-learningem podporovaného vzdělávání** (předměty C realizované KČJL)
Počet studentů 22 | [Editace disciplíny] | [Editace disciplíny v novém okně]

9. Autoři

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Odborný asistent, e-learningový specialista, manažer e-learningového vzdělávání
Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta UP v Olomouci
E-mail: kamil.kopecky@upol.cz

Kateřina Jechová

4. ročník Učitelství 2. stupně ČJ+NJ, Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Absolventka e-learningového distančního kurzu E-learning pro učitele (ELUČ)
E-mail: jamaka@post.cz

SLOVNÍ ZÁSoba ČESKÉ MLÁDEŽE SE ZAMĚŘENÍM NA PŘEJATÁ SLOVA

Kamil Kopecný, Kateřina Jechová

Anotace

Článek je zaměřen na jednotky cizího původu vyskytující se v současném českém lexikonu, zabývá se příčinami masivního přejímání cizích lexémů v posledních několika letech, zejména pak jejich osvojením dospívající generací, jež je vymezena věkovým rozsahem 11–15 let. Cílem bylo zjistit, zda i mladí uživatelé českého jazyka užívají během svých komunikátů lexikální jednotky cizího původu, popř. v jakých oblastech nejčastěji a zjištěnou skutečnost ukázat i na konkrétních příkladech.

Klíčová slova

Slovní zásoba, lexikální jednotky cizího původu, přejaté slovo, anglicismus, mládež věkové skupiny 11–15 let.

Abstract

Loanwords in the vocabulary of Czech children

This paper deals with current Czech lexical items that have been borrowed from other languages. The causes of the massive import of loanwords into Czech in the last few years are examined, as well as their acquisition by children aged 11 through 15. The objective was to determine whether young users of Czech utilize borrowings in their utterances and, if so, in what contexts they most abound. Specific examples are provided.

Key words

Vocabulary, loanwords, anglicisms, children aged 11 through 15

1. Obecně o lexikální zásobě

Slovní přesněji lexikální zásoba představuje jednu z nejdůležitějších složek každého jazyka. Slovní zásobu (též lexikon) tvoří souhrn všech jeho lexikálních jednotek, je tedy souborem slov spisovných i nespisovných.

Typickou vlastností lexikální zásoby je jednak proměnlivost, která je dána především vývojem společnosti, ale také flexibilita, tedy schopnost se těmto novým podmínkám vhodně přizpůsobit. Slovní zásoba každého jazyka se vyvíjí ze všech jazykových složek vůbec nejrychleji.

Lexikon jazyka můžeme chápat jako pomyslné zrcadlo, v němž se odráží hospodářský, politický, kulturní, společenský, technický i ekonomický rozvoj. Některé jevy a předměty postupem času zanikají, jiné naopak vznikají. Pro současnou slovní zásobu je charakteristický prudký nárůst pojmenování, a to v nejrůznějších oborech lidské činnosti. Můžeme tedy říci, že celkově slov a slovních spojení přibývá.

2. Lexikální jednotky cizího původu

Zaměříme se nyní na lexikální jednotky cizího původu. Lexikální jednotky cizího původu vždy byly a jsou podstatnou součástí každého jazyka, tedy i toho českého.

Jazyk jako otevřený dynamický systém reaguje neustále na všechny společenské změny, musí se vyrovnávat s rychlým rozvojem techniky, markantním vlivem masmédií, podléhá vývoji počítačové technologie; tj. neustále se obměňuje a vyvíjí.

V tomto směru byl pro jazykovou situaci na území České republiky značným zlomem rok 1989, kdy tehdejší Československo otevřelo své hranice světu a kdy se „svět otevřel nám“. Přejatá slova se od tohoto roku stále více stávají součástí naší lexikální zásoby, neboť do českého jazyka začala spolu s novými věcmi pronikat i nová pojmenování, z nichž nejvýraznější jsou přejímky z angličtiny, tolik typické pro komunikaci devadesátých let. Položme si nyní otázku, co je příčinou tohoto masivního přejímání a jeho pronikání do české slovní zásoby?

3. Příčiny přejímání jazykových jednotek cizího původu

Obecně můžeme za hlavní příčinu přejímání považovat modernizaci společnosti, již chápeme rozvoj techniky, vědy, industrializaci i celkový vzrůst informatizace.

Dalším důvodem může být vznik masové společnosti. Právě společnost hromadné spotřeby spolu s působením masmédií vede ke standardizaci a uniformitě životního stylu.

Současní lingvisté (Daneš, Bozděchová, Svobodová, Rejzek a jiní) se shodují, že nejnápadnějším jevem současné češtiny je právě přejímání cizích lexikálních jednotek. Jako hlavní důvody přejímání uvádějí skutečnou potřebu nových

výrazů, mnohdy však pouhou náhodou či shodu okolností, přirozený sklon věci upravovat, „dělat novějšími“ a prostě nezůstávat pozadu a být „in“.

4. Výsadní postavení angličtiny a anglicismů v mluvě dospívající generace (11–15 let)

V dnešní češtině i českém lexikonu je nejmarkantnější vliv angličtiny. S anglicismy se dnes zcela běžně setkáváme v knihách, časopisech, masmédiích, technice, vědě, sportu, zábavě. Anglicismy ovládly u nás, stejně jako všude ve světě, za poměrně krátkou dobu sféru hudby, výpočetní techniky, sportu, žurnalistiky, zábavního průmyslu, televize i reklamy a podstatně ovlivnily i slovní zásobu současné dospívající mládeže.

Věnujme se nyní výskytu a užívání lexikálních jednotek cizího původu ve slovníku mládeže vymezeném věkovou kategorií 11–15 let. Z hlediska uživatelů jazyka jsou anglické přejímky charakteristické právě pro mladou generaci, která si je poměrně rychle a snadno osvojila. K rychlému a téměř bezproblémovému osvojování anglicismů touto věkovou skupinou jistě napomáhá i fakt, že anglický jazyk má výsadní postavení ve výuce cizích jazyků, a to na všech typech základních a středních škol. Anglicismy se tak staly přirozenou součástí životního stylu dospívající generace, která se s nimi pravidelně setkává v masmédiích i v běžných každodenních situacích jako např. sport, strava, móda, zábava aj.

Angloamerická kultura ovlivňuje současné dospívající natolik, že vyjadřování se prostřednictvím anglických výrazů představuje v dnešní době jistý trend, a proto je zcela běžně užívají v mluvených i psaných projevech.

5. Slova přejatá a slang

Stejně jako domácí slova, tak i slova přejatá přísluší k různým slohovým vrstvám. Některá nabývají příznaku archaičnosti (*šenkovat, piksla, šarmantní*) nebo též příznaku knižnosti (*ortel, mág*), jiná se ustálila v obecné češtině (*kýbl, flaška, špunt, flek*).

Pokud posuzujeme přejímky z hlediska příslušnosti k útvarům českého jazyka, dospějeme ke zjištění, že především v posledních několika letech se přejatá slova užívají nejčastěji v rovině nespisovného jazyka.

Soustředíme se nyní na oblast užívání přejatých slov věkové skupiny 11–15 let. Pro tuto věkovou skupinu je charakteristické užívání výpůjček především ve slangové oblasti.

Ve slovníku dospívající generace jsou nejvíce zastoupené právě anglicismy, důležitou součást tvoří však i germanismy. Téměř až paradoxní je zjištění, že ač-

koliv pro všechny dospívající je typické hojné užívání přejatých slov, příslušníci „teenagegenerace“ si cizí původ užívaných lexémů zpravidla neuvědomují a jako cizí je už nevnímají, zkratka přejímky hodnotí jako běžné české slovo.

6. Konkrétní příklady přejatých slov v mluvě dospívající generace (11–15 let)

Uveďme si několik typických výrazů současné mluvy teenagerů, které můžeme běžně slyšet v jejich rozhovorech s vrstevníky.

A. často vyskytované anglicismy v mluvě generace vymezené věkem 11–15 let

Soráč, já nechtěl, Sorka, se nejvíc omlouvám. Viděl si toho houmlesáka? To byla ale hitovka! Nejlepší je být free a cool. Tyhle hadry nejsou vůbec in, to máš ze sekáče nebo co? Viděl si ho, vždyť valil jointa, skejták jeden blbej. To má být jako dobrej joke? Vždyť to vůbec není funny! Nehul Spartky, je to děsnej shit. Nesnáším Prahu, fuck off Praha! Nemáš lístek navíc? Hm, tak zas pojedu na blacka. Po škole zapařím dooma.

B. často vyskytované germanismy v mluvě generace vymezené věkem 11–15 let

Kde máš brúdra? Moje švestr je děsná. Včera jsem zas dostal kouli, je to v kýblu. Drž mi fleka, dojdou později. Jsem to vykšeftoval za pivko. Měl bys toho nechat, hulíš jako fabrika. Dal bych si flašku něčeho tvrdýho, nemáš něco? Fotr mi nedal ani bura, prej sem děsnej flákač.

7. Teenageři a anglicismy

Přesto, že součástí slovníku věkové skupiny 11–15 let jsou přejímky z různých jazyků, je slovník dospívající mládeže nejvíce ovlivněn anglickým jazykem. A proč zrovna angličtina?

V současné době je to právě anglický jazyk, z něhož čeština přejímá nejvíce lexikálních jednotek cizího původu.

Příčin masivního užívání anglicismů je hned několik. Je to především markantní vliv anglofonní a americké kultury, jež se projevuje v oblasti hudby, filmu, sportu, masmédií. Pro stálý přísun anglických výpůjček svědčí i nesmírný vzrůst komunikace a informace, v USA se v tomto smyslu hovoří o tzv. informační superdálnici. Angličtina je v České republice nejužívanějším jazykem ve vědě, v některých kulturních oblastech, dále v politické i ekonomické sféře, značný

význam představuje pro sportovní žurnalistiku, zcela bezkonkurenční postavení má v oblasti počítačů.

Technologie přenosu informací se neustále zdokonaluje i v naší zemi, a tak se počítače staly již běžnou součástí každodenního života. Počítače, disponující pouze anglickým jazykem, urychlují a usnadňují práci, zároveň jsou však určeny pro zábavu a potěšení, což oceňuje zejména mladá generace.

8. Jak dnes dospívající mládež tráví svůj volný čas? Aneb anglicismy jsou opravdu všude kolem nás.

V běžné mluvě teenagerů se u této věkové skupiny často vyskytují slova jako *party*, *super*, časté jsou i nadávky, mezi nimi jednoznačně převládala „*kráva*“ či „*debil*“, dospívající ve většině případů hojně užívají i poněkud „ostřejších“ anatomických výrazů pro jednotlivé části těla. Když mají dospívající označit „něco úžasného“ spontánně užívají označení jako „*dost good*“, „*super*“.

Přejímky se v mluvě této věkové kategorie snad nejčastěji vyskytují v hudební oblasti. Vymezená věková skupina je s oblibou užívá, když hovoří o svých oblíbených hudebních stylech (*rock*, *pop*, *house*, *hip hop*, *metal*, *punk*, *disko*...), dále, když se vyjadřuje o úspěšných písničkách (*hit*, *superhit*, *dobrej song*, *brutálně dobrej song*, *ta písnička má dobrej videoklip*), či když hovoří o svých oblíbencích (*hudební star*, *hudební idol*, *superstar*). V souvislosti s hudbou jsou teenageři schopni jmenovat i hudební programy (*MTV*, *Óčko*) či hudební pořady, respektive názvy hitparád (*T-music*).

Další oblastí, v níž děti staršího školního věku často užívají přejímky, je oblast módy. Na dotaz: „Jaký styl oblečení máš nejraději?“ jsme ve většině případů svědky následujících odpovědi „*rifle*“, „*trička*“, „*manšestráky*“, „*vše, co frčí a je in*“, „*sexy topy (topíky)*“, „*mně třeba vyhovuje army styl*“...

Dnešní dospívající jednoznačně chodí nakupovat do nákupních center (Olympie, Olomouc city), jedí v KFC též v [káefcéčku], Mc Donaldovi či [mekovi, mekáčovi, meku] a mezi jejich nejčastější pochoutky patří *hranolky*, *hamburger*, *cheesburger*, *longer*, *cola*, *coca-cola* nebo *sprite*.

Výpůjčky z jiných jazyků se objevují i v běžné komunikaci s vrstevníky – např.: „*Jak jde life?*“, „*Vo co go?*“, „*Sorry, já nechtěl!*“, „*Sekne jí to, je fakt in.*“, „*Hmm, je king.*“ (ve smyslu „fakt dobrej“), „*Je úplně out*“, „*Je sexy*“. Na dotaz

„Jak se máš?“ se často vyskytly odpovědi „*fajn*“, „*super*“. Svého dobrého kamaráda často označují slovy „*Je to king*“, „*Je fakt (dost, mega) good*“, „*Je to borec*“ (typické pro moravské kraje) či prostě slovy „*Je super*“.

Je známou skutečností, že dospívající tráví většinu svého volného času před televizními obrazovkami. A co 11–15letá mládež nejčastěji sleduje? Reprezentanti této věkové škály upřednostňují hudební pořady, aktuální reality show, v nichž v současné době bezkonkurenčně vévodí soutěž „Česko hledá SuperStar 3“, z filmů mají rádi „*horror, thrillery, kriminálky, romantický filmy, sitkomy* či *fantasy příběhy*“ (konkrétně „Pán prstenů“).

Značný výskyt přejatých slov v komunikaci „náctiletých“ je možné spatřit i ve dvou dalších oblastech, a to ve sportu a v počítačové technologii. V oblasti sportu dominují názvy jednotlivých sportovních odvětví či disciplín – *aerobic, beach, cyklistika, fitness, snowboard, skate* [skejt], *squash*. Mnoho dospívajících ve svém volném čase navštěvuje *fitcentra* či „*fitka*“, hoši mají často jako *hobby fitness* a dívky zase dbají o zdravý životný *styl* a o to být „*prostě fit*“.

9. Oblasti výskytu anglicismů v mluvě dospívající generace (11–15 let)

Shrňme si oblasti, v nichž se anglicismy u této věkové skupiny nejčastěji vyskytují:

OBLAST VÝSKYTU ANGLICISMŮ	PŘÍKLADY JEDNOTLIVÝCH PŘEJATÝCH LEXÉMŮ V BĚŽNÉ KOMUNIKACI VĚKOVÉ SKUPINY 11-15 LET
Hudba	<i>house, metal, punk, hip hop, disko, frontman, pop (popík), rock, rap, speed metal, heavy metal, singl, CD, hit (hitovka), song, housovej remixík, demáč, band...</i>
Móda a kosmetika	<i>in, out, cool, look, good, free, top, sexy, beauty, fitness, army styl, make-up, fashion, džíny, džinsy, styling, trend, fit...</i>
Počítače a počítačové hry	<i>sejvnout, gejmovat, pausnout, kilnout, dajnout, džampnout, mívnout, loudnout, mejlnout, chatnout, písnout (od PC), „najít dobréj link“, „surfnout na dobrý webovky“, nabootovat, hecknout, resetnout, smajlík, komp, kompl...</i>
Zábava	<i>show, relax, super, festival (fěsták), joint, street style, graffiti, party, joke, džoukovka, gamblit (od gambler), star, hobby...</i>

jídlo a pití	<i>Hamburger, hotdog, toast, drink, cheeseburger, cornflakes, ice-tea, chips, coca-cola (light), fast food, big mac, juice, popcorn double cheesburger, cornflakes, jam...</i>
Sport	<i>Power-play, offside, hatrick, back, timeout, fair-play, freestyle, snow-board, skateboard, in-line, jogging, aerobic, bungee-jumpigb, beach-volejbal, bowling, windsurfing, gólman, fitcentrum, softball, baseball, squash, bekhend</i>
Výpočetní technika a internet	<i>CD ROM, ICQ (I seek you), chat, e-mail, software, hardware, modem, internet, server, on-line, off-line, hacker, fulltext, homepage, link, web, computer, cartridge, LCD display, byte.</i>
Restaurace a obchody	<i>Supermarket, hypermarket, McDonald's, shop, bar, musicshop</i>
Televizie, film, reklama	<i>Comeback, DVD, VHS, happy-end, sitcom, reality-show, show, remake, SCI-FI, love story, thriller, horror, western, billboard, poster, teleshopping.</i>

10. Závěr

Dospěli jsme tedy k závěru, že přejatá slova, zejména pak anglicismy, se stávají nedílnou součástí mluvy současné dospívající generace a jejich slovní zásoby, tzn., že mladí uživatelé českého jazyka slova cizího původu skutečně znají a také je běžně a často užívají.

Lexikální jednotky cizího původu tvoří tedy důležitou součást lexikální zásoby našeho mateřského jazyka. Je jim proto třeba věnovat dostatečnou pozornost, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v nejrůznějších médiích, aby se tak zabránilo zkresleným představám, chybnému užívání či úplné neznalosti cizích slov, neboť jejich počet se v české slovní zásobě, ať již chceme či nikoliv, bude s příštími léty stále zvyšovat a markantně ovlivňovat i český lexikon a náš mateřský jazyk vůbec...

11. Literatura

- BOZDĚCHOVÁ, I. *O počítačové češtině a komunikaci*. In Český jazyk a literatura, 47, 1996–1997, s. 109–115.
- ČECHOVÁ, M. *Řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-12-9.
- ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F. a kol. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 200-0589-7.
- GREPL, M. a kol. *Průruční mluvnice češtiny*. Brno: Nakladatelství lidové noviny (NLN s.r.o.), 2003. ISBN 80-7106-134-4.

- HLADKÁ, Z. *Cizojazyčné prvky v korespondenci mladých lidí*. In Naše řeč, 86, 2003, s. 241–250.
- HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980.
- MARTINCOVÁ, O. *Problematika neologismů v současné spisovné češtině*. 1. vyd. Praha: UK, 1983.
- MLČOCH, M. *Anglicismy v chatové komunikaci mládeže, aneb Hod'te nějakou link na dobrou house*. EUROLITTERARIA & EUROLINGUA. Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7372-040-X.
- SOCHROVÁ, M. *Český jazyk v kostce*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2004. ISBN 80-7200-967-2.
- Jazykový výzkum – žákovský slang. In www.zakovskyslang.cz

12. Autoři

Kateřina Jechová

4. ročník Učitelství ČJ+NJ, Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Absolventka e-learningového distančního kurzu E-learning pro učitele (ELUČ)

E-mail: jamaka@post.cz

Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

Odborný asistent, e-learningový specialista, manažer e-learningového vzdělávání

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta UP v Olomouci

E-mail: kamil.kopecky@upol.cz

VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV Z ASPEKTU KOOPERÁCIE PSYCHOLOGICKÝCH A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV ŠKÔL

Gabriela Leskovjanská

Súhrn

Práca pojednáva o špecifických faktoroch spolupráce učiteľov a psychológov pri prevencii a eliminácii výchovných ťažkostí žiakov základných a stredných škôl. Cieľom výskumu bolo kvantitatívne a kvalitatívne vymedziť hodnotenie príčin výchovne problémového správania žiakov učiteľmi a psychológmi, emocionálne a copingové reakcie pri práci s problémovými žiakmi a kvalitu, dostupnosť a účinnosť spolupráce pri eliminácii výchovne problémového správania. Výsledky ukazujú na väčšiu kritičnosť psychológov pri hodnotení spolupráce a na vplyv veku a dĺžky praxe učiteľa a psychológa na hodnotenie vzájomnej spolupráce.

Kľúčové slová

výchovne problémové správanie žiakov, činitele podieľajúce sa na vzniku VPS (rodinné, školské, činitele osobnosti učiteľa a dieťaťa), spolupráca medzi učiteľmi a psychológmi, vzájomné očakávania a kompetencie učiteľov a psychológov

Abstract

Problematic behaviour in students and the cooperation between school psychologists and teachers

This paper examines specific aspects of the cooperation between school psychologists and teachers when they are trying to prevent and eliminate problematic behaviour in students at Slovak primary and secondary schools. The aim of the study was to make a quantitative and qualitative examination of how teachers and psychologists assess the causes of students' problematic behaviour. Further, emotional responses, coping strategies, and also the quality and efficiency of the cooperation between school psychologists and teachers were investigated. Results suggest that psychologists are more critical when evaluating the cooperation and

also that age and years of practice have an effect on teachers' and psychologists' opinions.

Key words

behavioural difficulties of students; family, teacher, school, and personality as factors causing problematic behaviour; cooperation between school psychologists and teachers; mutual expectations, and competences of school psychologists and teachers

Problematika výchovných ťažkostí detí a mládeže sa dostáva do popredia pracovnej náplne učiteľov a psychológov. Vzájomná spolupráca učiteľov a psychológov má v súčasnosti svoje „boľavé miesta“: nejasne definované kompetencie učiteľov a psychológov pri pomoci žiakom s výchovnými ťažkosťami, mŕňanie sa vzájomných očakávaní, absencia otvorenej komunikácie, presúvanie zodpovednosti za výsledok na „toho druhého“ a mnohé ďalšie. Definovanie ťažkostí žiakov v správaní v súčasnosti podlieha diskusii o presnom vymedzení, klasifikovaní a diagnostikovaní týchto ťažkostí, ktoré by zodpovedalo aj medzinárodnej klasifikácii duševných porúch a správania. Najfrekvencovanejším pojmom sa stáva porucha emocionality a správania (PEaS), ktorá označuje širokú škálu prejavov v oblasti prežívania, adaptability a socializácie, ktoré sú dôsledkom emocionálneho, sociálneho alebo kognitívneho narušenia a ktorých nositeľ je všeobecne označovaný ako problémový jedinec (Komárik, 2005). Medzi ďalšie v súčasnosti frekvencované pojmy patria poruchy správania (Smiková, 2002; Vágnerová, 1999), disocálne správanie (Labáth a kol., 2001), či výchovne problémové správanie (Grác, 1991).

V tejto práci sa opierame o pojem výchovne problémové správanie, ktorý definujeme ako „také prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých zvykov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe alebo druhým“ (Grác, 1991, s.168). Jednotlivec toto správanie realizuje pri plnej znalosti príslušných spoločenských noriem a pri celkovom duševnom zdraví. M. Zelina (2002) zistil, že drzosť žiakov je po nadmernom množstve práce učiteľov hneď druhým najväčším dôvodom pre odchod slovenských učiteľov zo školstva. Na vzniku a pretrvávajúci výchovne problémového správania žiakov sa podieľajú viaceré činitele: *činitele osobnosti dieťaťa, činitele rodinného prostredia, činitele školy, triedy a osobnosti učiteľa, širšie sociálne prostredie a mnohé ďalšie*. Najčastejšími konsekvenciami výchovne problémového správania v školskom

prostredí sú práve ťažkosti s disciplínou, ktoré v prípade nedostatočnej primárnej, sekundárnej či terciárnej prevencie prerastajú až do porúch správania žiakov (Labáth, 2001; Máthé, 1995; Smiková, 2002).

Vzájomná spolupráca učiteľa a psychológa má okrem možného rozdielneho chápania výchovne problémového správania i ďalšie problematické miesta:

- *Problémy v komunikácii* medzi učiteľmi a psychológmi. Najmä psychológom sa vyčíta používanie príliš odbornej terminológie, pre učiteľov nie dostatočne zrozumiteľnej (Hadj-Moussová, 1995), ale aj nedostatky v komunikácii medzi psychologickou poradňou a školou, keďže ich vzťah je chápaný skôr formálne;
- *Nerealistické očakávania* toho, čo psychológ svojim vyšetrením môže zistiť a v konečnom dôsledku dosiahnuť. Očakávania učiteľov sú často paradoxné a zidealizované („psychológ má za úlohu problém vyriešiť“), ich objednávky charakterizuje nedostatočná, nekvalitne realizovaná pedagogická diagnostika ťažkostí žiaka. Objednávky smerujú do minulosti, nanajvýš do prítomnosti (*Čo je mu?... Prečo to robí?...*), učiteľ ale nedefinuje, akú zmenu očakáva. Požiadavky často naznačujú, že učiteľ sa od problému vopred dištancuje (*Urobte s tým niečo!...*), alebo apriórne obsahujú konkrétne žiadosti (*Napište návrh žiaka na preradenie do...*) a podobne (Lazarová 2002);
- *Nevyjasnené kompetencie spolupráce* - teda určenie, kde je čie miesto, v čom spočíva úloha psychológa a v čom úloha učiteľa.

Vymedzenie problému výskumu

Cieľom nášho výskumu sa stalo širšie zmapovanie problematiky výchovne problémového správania detí z pohľadu psychológov a učiteľov, a tiež otázka samotnej spolupráce týchto odborníkov.

1. V prvom rade sme chceli zistiť, ako vidia príčiny výchovne problémového správania detí učelia a psychológovia, a ktoré príčiny považujú odborníci za najvážnejšie pri vzniku ťažkostí v správaní. Činitele sme rozdelili z aspektu rodiny, dieťaťa, učiteľa a školy.
2. Ďalším cieľom bolo zistiť, aké emocionálne reakcie a postoje odborníci vyjadria k problémovým žiakom v prípade osobného kontaktu s nimi.
3. Ako ďalší cieľ sme si stanovili zmapovanie stratégií zvládania nevhodného správania žiakov, ktoré najčastejšie učelia a psychológovia v praxi používajú. Chceli sme zistiť, nakoľko sú tieto stratégie odlišné, aké stratégie využijú učelia a v čom by im mohol byť psychológ najlepším pomocníkom.

4. Ďalej sme výskumom mapovali efektivitu práce psychológa pri riešení konkrétnych nevhodných prejavov v správaní žiaka a tiež dostupnosť psychologických služieb v základnom a strednom školstve.
5. Pre doplnenie a zaujímavosť sme sledovali, či dĺžka praxe, pracovná spokojnosť, absolvovanie špeciálnych výcvikov alebo určité osobnostné vlastnosti majú vplyv na odlišné vnímanie výchovne problémového správania žiakov a následne iné posúdenie kvality spolupráce učiteľov a psychológov.

Výskumný výber a metódy výskumu

Výskum sme realizovali v dvoch fázach. Pozostával z predvýskumu, ktorý bol realizovaný od septembra do novembra 2002, a samotného výskumu realizovaného od februára 2003 do marca 2004.

Na **predvýskume** participovalo 41 učiteľov ZŠ, 32 učiteľov SŠ a 20 psychológov (13 z PPP a CVPP a 7 školských psychológov).

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 186 respondentov: učitelia 1. stupňa základných škôl (N = 46), učitelia 2. stupňa základných škôl spolu so špeciálnymi pedagógmi (N = 59) z východného a stredného Slovenska (Spišská Nová Ves, Košice, Ružomberok), učitelia stredných škôl (N = 47) z východného a západného Slovenska (Spišská Nová Ves, Trnava), psychológovia Pedagogicko-psychologických poradní (N = 30) z celého Slovenska (Spišská Nová Ves, Košice, Poprad, Martin, Banská Bystrica, Zvolen, Nitra, Nové Mesto nad Váhom, Trnava, Bratislava) a štyria školskí psychológovia pôsobiaci v základných školách.

Spoločne sa na predvýskume a výskume podieľalo 279 respondentov.

Pre učiteľov a psychológov sme vypracovali **dotazník PEDOPSY** pozostávajúci z viacerých častí:

- *Úvodná časť dotazníka* zisťovala základné demografické údaje respondenta (pohlavie, vek, povolanie), dĺžku odbornej praxe, mieru spokojnosti so zamestnaním a to, či absolvoval špeciálny výcvik zameraný na prácu s problémovými deťmi a či má respondent osobnú skúsenosť s problémovým správaním vo vlastnej rodine.

- *Dva modelové príklady výchovne problémového správania* boli vypracované na základe poznatkov z predvýskumu. *Prvý modelový príklad* opisoval osemročného chlapca s ťažkosťami v sústredení na vyučovaní, striedajúceho rýchlo nálady, narušujúceho vyučovací proces vykrikovaním a únikom od požadovaných aktivít. *Druhý modelový príklad* opisoval pätnásťročného chlapca ako mladého človeka opakujúceho ročník, vzdorovitého, na vyučovaní akoby duchom nepri-

tomného, pasívneho, fyzicky a verbálne agresívneho, nerešpektujúceho učiteľov ani iné autority. Tieto fiktívne príklady boli vypracované na základe toho, že probandi predvýskumu určili opisované prejavy za najčastejšie ťažkosti, ktoré je potrebné riešiť aj vyhladaním odbornej psychologickkej pomoci. Súčasne nám pri tvorbe modelových príkladov ako inšpirácia slúžil výskum gréckych autorov (Poulou, Norwich, 2000), ktorí podobne cez modelové kazuistiky skúmali postoje a emocionálne a behaviorálne reakcie učiteľov na výchovné a emocionálne ťažkosti žiakov. V našom výskume sme ich zisťovali pomocou nasledovných položiek:

- cítil/-a by som sa zodpovedný/á pomôcť mu
- cítil/-a by som sa byť najviac kompetentným/ou pomáhať
- cítil/-a by som, že rodičia požadujú moju pomoc dieťaťu
- cítil/-a by som, že škola očakáva moju pomoc dieťaťu
- cítil/-a by som sa znepokojený/-á
- cítil/-a by som sa bezradný/-á
- cítil/-a by som zlosť a iritáciu voči správaniu dieťaťa
- cítil/-a by som pochopenie, súcit voči správaniu dieťaťa
- vedel/-a by som si s problémom poradiť sám/ sama na základe poznatkov z odborného výcviku
- vedel/-a by som si s problémom poradiť sám/ sama na základe vlastných skúseností
- vedel/-a by som si s problémom poradiť, ak by som zainteresoval do riešenia i rodičov dieťaťa
- dokázal/-a by som si s problémami poradiť, ak by som zaangažoval/a aj iných odborníkov
- dokázal/-a by som si s modelovým prípadom poradiť, ak by som mal/a viac skúseností
- iné (uveďte iné reakcie) a)
- b)
- c)

- *Stratégie zvládania* sme zisťovali formou otvorených otázok v dotazníku PEDOPSY – odborníci boli vyzvaní ku modelovým príkladom voľne uviesť tie stratégie a postupy pri práci s daným „modelovým žiakom“, o ktorých sa domnievajú, že by boli najúčinnnejšie pri eliminácii daných ťažkostí.

- Ďalej sme respondentom predložili *sémantický diferenciál* obsahujúci 4 pojmy - „Spolupráca učiteľov a psychológov“, „Dieťa s problémovým správaním“, „Profesia psychológa“, „Profesia učiteľa“. K pojmom sme zostavili zoznam 21 párov bipolárnych adjektív usporiadaných do sedembodových hodnotiacich škál faktorov aktivity, sily, hodnotenia a niekoľkých iných relevantných škál. Sémantický diferenciál bol poslednou súčasťou PEDOPSY.

Interpretácia vybraných výsledkov výskumu

Pre štatistické spracovanie príčinných faktorov výchovne problémového správania sme použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test. V texte uvádzame výsledky zistené v samotnom výskume na vzorke 186 respondentov. Pojmom respondenti, napr. respondenti do 30 rokov, označujeme kategóriu psychológov a učiteľov spoločne, teda bez rozdielu profesie. K tomuto kroku sme pristúpili zohľadniac málo početné zastúpenie jednotlivých podskupín v profesii učiteľov a zvlášť v profesii psychológov pri takto početnom členení výskumnej vzorky. Pre nás podstatné faktory však vo výskume boli analyzované zvlášť u učiteľov a zvlášť u psychológov, o čom pojednávame i v nasledujúcom texte.

Slovenskí učitelia označili za najvýznamnejšie príčinné faktory výchovne problémového správania v oboch modelových príkladoch činitele rodiny, konkrétne „príliš prísne rodičovské vedenie“, „konflikty v rodine“ a „násilie v rodine“.

Psychológovia v modelovom prípade osemročného chlapca v porovnaní s učiteľmi signifikantne výraznejšie zdôraznili faktor impulzivity, nedostatku sebakontroly dieťaťa ($U = 615,5$; $p = 0,02^*$), ale prejavili i väčšiu kritiku voči učiteľom. Kým učitelia hodnotili faktory rodiny a osobnosti dieťaťa ako signifikantne pravdepodobnejšie príčiny problémového správania žiaka, psychológovia prisúdili vyššie hodnoty faktorom osobnosti učiteľa a školy (tabuľka 1).

V druhom modelovom prípade pätnásťročného chlapca učitelia v porovnaní so psychológmi signifikantne menej významne hodnotili faktor „negatívne skúsenosti dieťaťa so školou“ ($U = 1112,0$; $p = 0,005^{**}$), teda opäť jeden z faktorov školy (tabuľka 1).

Starší a odborne skúsenejší učitelia i psychológovia vnímali psychologickú pomoc ako signifikantne viac dostupnú v porovnaní s mladšími a menej skúsenými kolegami (tabuľka 2).

Učitelia a psychológovia najviac spokojní so zamestnaním hodnotili spoluprácu so psychológom ako signifikantne viac dostupnú (tabuľka 3) v porovna-

ní s menej spokojnými až nespokojnými respondentmi (bez rozdielu profesie učiteľskej a psychologickkej).

Pri analýze emocionálnych reakcií (frekvenčné tabuľky) sme zistili, že slovenskí učitelia a psychológovia sa cítili účinní pomôcť problémovým žiakom, a to v závislosti od kvality spolupráce s rodičmi dieťaťa a za pomoci iných odborníkov. Učitelia i psychológovia v oboch modelových prípadoch vyjadrili stanovisko *zodpovednosti* pomôcť dieťaťu, a rovnako v oboch modelových príkladoch boli v ich reakciách ľútosť a súcit voči problémovým deťom kvantitatívne viac zastúpené v porovnaní s negatívnymi emocionálnymi reakciami (zlosť, stres).

Pri porovnaní emocionálnych reakcií učiteľov s emocionálnymi reakciami psychológov (využili sme neparametrický U-test) sme zistili, že učitelia signifikantne výraznejšie deklarovali súcit a pochopenie voči správaniu dieťaťa ($U = 752,8$; $p = 0,005^{**}$) a zodpovednosť pomôcť mu, psychológovia v 2. modelovom prípade výraznejšie deklarovali schopnosť pomôcť dieťaťu v prípade, ak do riešenia zaangažujú rodičov (tabuľka 4).

Respondenti, ktorí absolvovali špeciálny výcvik zameraný na prácu s výchovne problémovým žiakom, signifikantne menej výrazne prezentovali ľútosť a súcit s dieťaťom a s jeho ťažkosťami v porovnaní s ostatnými ($U = 567,5$; $p = 0,04^{*}$).

V analýze stratégií zvládania vyjadrili podľa očakávaní slovenskí respondenti v zhode so zahraničnými štúdiami (Poulou – Norwich, 2000) výrazne vyššiu preferenciu využívania pozitívnych motívov (pozitívna motivácia dieťaťa, budovanie vzťahu s dieťaťom) v porovnaní s hrozbami a trestami.

Dostupnosť psychologických služieb hodnotili signifikantne najnižšie a najviac kriticky stredoškolskí učitelia ($U = 195$; $p = 0,001^{***}$)!

Hodnotenie efektivity práce psychológov sa líšilo medzi skupinami psychológov a učiteľov ($\chi^2 = 21,692$; $p = 0,01^{**}$). Psychológovia spájali efektívnosť svojej práce s aspoň čiastočným vyriešením problému, s vypracovaním praktických odporúčaní pre učiteľov, využiteľných v praxi, a so skvalitnením kontaktu so školou (najlepšie tým, že môžu pôsobiť priamo v škole). Učitelia do svojich odpovedí zahrnuli i očakávanie, že psychológ problém úplne vyrieši, odstráni, to však psychológovia hodnotili zo strany učiteľov ako nereálnu, iracionálnu až „detinskú“ požiadavku.

Učitelia základných škôl, na ktorých priamo pôsobí školský psychológ, videli efektívnosť práce psychológa predovšetkým v jeho priamom pôsobení v škole. Túžbu

po priamom pôsobení psychológa v škole vyjadrili i učitelia stredných škôl, ktorí sa domnievali, že by to bol dokonca najefektívnejší krok v prospech riešenia ťažkostí žiakov.

Analýza sémantického diferenciálu zistila, že psychológovia hodnotili pojem *vzájomná spolupráca* v porovnaní s učiteľmi ako signifikantne menej príjemný, láskavý, pokojný, uvoľnený a signifikantne menej usporiadaný.

V porovnaní hodnotenia spolupráce učiteľov a psychológov medzi učiteľmi ZŠ a skupinou učiteľov SŠ sa potvrdila väčšia nespokojnosť stredoškolských učiteľov s nedostatočným kontaktom so psychológmi v porovnaní s hodnotením učiteľov základných škôl.

Pojem „Spolupráca učiteľov a psychológov“ sa ďalej javil ako signifikantne menej príjemný a predpovedateľný, a signifikantne viac tvrdý, ťažký, podráždený, napätý, chaotický, vyčerpávajúci a neefektívny krátkopracujúcim (prax do 2,5 roka, tabuľka 5) a mladým učiteľom a psychológom (do 30 rokov, tabuľka 6).

Odborníci (rozumej učitelia i psychológovia), ktorí absolvovali špeciálny odborný výcvik zameraný na prácu s výchovne problémovým dieťaťom, hodnotili pojem spolupráce učiteľov a psychológov ako signifikantne viac podráždený, neefektívny a slabý v porovnaní s ostatnými.

Diskusia

Psychológovia prejavili väčšiu kritiku do radov učiteľov ako samotní učitelia voči sebe. Nepotvrdilo sa teda, že učitelia ohodnotia seba a školu ako najpravdepodobnejšie príčiny ťažkostí žiakov v správaní, ako k tomu došlo v gréckom výskume (Poulou, Norwich 2000). Naše výsledky korešpondujú skôr s názorom P. Císařovej (2002), ktorá tvrdí, že učiteľ je profesne nasmerovaný na vytipovanie chýb u iných, menej však na rozpoznanie vlastných chýb a na prácu s nimi.

Starší odborníci vnímali psychologickú pomoc žiakovi ako signifikantne dostupnejšiu. Vysvetľujeme si to tým, že majú svoju osobnú skúsenosť a kontakty v radoch psychológov. Pre mladých kolegov je spolupráca s iným odborníkom nová, dosiaľ nepoznaná úloha.

Učitelia i psychológovia vyjadrili v oboch modelových prípadoch vlastnú zodpovednosť pomôcť problémovému dieťaťu. Obe profesie sa teda považujú za odborníkov, od ktorých by mala smerovať k žiakovi sociálna opora. Odborníci

sa necítili byť najviac kompetentnými pomáhať, čo sa zhodovalo so zisteniami americkej štúdie (Kaufman a kol., 1991). Absolventi špeciálneho výcviku zameraného na prácu s výchovne problémovým žiakom cítili signifikantne nižšiu potrebu prezentovať sa navonok výrazne prosociálne voči problémovým žiakom. Potvrdzuje to náš názor, že po absolvovaní výcviku sa odborníci utvrdia v presvedčení, že súciti voči dieťaťu nestačí, ba dokonca priveľa emócií v odbornej práci môže aj škodiť.

Analýza copingových stratégií učiteľov a psychológov v práci s problémovými žiakmi potvrdila prevahu pozitívnych stratégií nad negatívnymi, čím nepriinesla žiadne nové zistenie, iba potvrdila výsledky už existujúcich štúdií (Brophy, Rohrkemper, 1981; Fontana, 1997; Rutter, 1980).

Dostupnosť psychologických služieb hodnotili najnižšie a najviac kriticky stredoškolskí učitelia, čím sa potvrdili výsledky predvýskumu. Tento poznatok nás neprekvapuje, pretože odráža realitu: krajské psychologické poradne zabezpečujúce poradenstvo stredným školám nestačia plnohodnotne pokryť celé regióny, najmä školy okresných a menších miest. Starostlivosť o ne sa často zúži na jednorázové, resp. sporadické intervencie či psychologické vyšetrenia, s čím však učitelia stredných škôl nie sú spokojní. Vzhľadom na to zaznievali z radov stredoškolských učiteľov hlasy o potrebe vlastného školského psychológa. *Dôležitý je pre nás tiež poznatok získaný od učiteľov základných škôl, z ktorých časť škôl participujúcich na výskume mala vlastného školského psychológa*. Tí práve na základe osobnej skúsenosti vidia efektivitu práce školského psychológa najmä v jeho *priamom pôsobení v školskom prostredí*.

Analýza sémantického diferencálu potvrdila a rozšírila predchádzajúce zistenia, napríklad *vzájomnú spoluprácu učiteľov a psychológov hodnotili psychológovia kritickejšie*. Túto zvýšenú kritiku sme zaznamenali už v predvýskume, kde zazneli konkrétne výčitky voči učiteľom (slabé angažovanie v prospech dieťaťa, presúvanie problémov výlučne na psychológov, neschopnosť zrozumiteľne formulovať vlastné požiadavky na psychológa, nereálne očakávania od psychologickkej intervencie a pod.). Zistenie môže vyplývať z faktu, že psychológ je ten človek vo vzťahu, od ktorého jediného sa čosi požaduje, a tak cíti z vonkajšieho prostredia tlak a očakávania, ktoré sa do jeho práce vkladajú.

Odborníci (učitelia i psychológovia), ktorí absolvovali špeciálny výcvik zameraný na problémové správanie žiakov, popísali vzájomnú spoluprácu odborníkov ako signifikantne viac podráždení, neefektívnu a slabú. Pripisujeme to väčšej sebakritike, otvorenosti voči ťažkostiam a nezastieraniu problémov, ktoré odborníkov

trápia, ale tiež vyšším nárokom, ktoré títo odborníci na seba kladú, usilujúc sa skvalitniť a zefektívniť vlastnú prácu.

Na záver ešte zdôrazníme niektoré naliehavé skutočnosti, ktoré výskum priniesol a ktoré by bolo užitočné aplikovať v praxi:

- U budúcich učiteľov ide o potrebu skvalitniť ich vysokoškolské štúdium o širšie poznatky z oblasti psychológie a rozvíjať ich sociálno-komunikačné zručnosti.
- Učiteľov je tiež potrebné viesť k skvalitneniu pedagogickej diagnostiky, teda k jasnej formulácii problému žiaka, ktorú adresujú psychológovi.
- Požiadavka, aby v správach zo psychologických vyšetrení psychológovia zrozumiteľnou terminológiou zohľadňovali i podnety a pozorovania učiteľov a školy. Iba tak im nebude chýbať praktické prepojenie s reálnou situáciou žiaka v školskom prostredí.
- V prípade, že psychológovia pôsobia mimo školy, mali by vyvíjať na učiteľov tlak, aby im poskytovali spätnú väzbu o efektívnosti psychologической intervencie.
- Vzťah učiteľ – psychológ ako jednosmerná objednávka, ktorá smeruje zo strany učiteľa, kde výkonnou zložkou je osamelý psychológ pracujúci v inej inštitúcii, si vyžaduje modifikáciu. Tento klasický model sa javí už úplne nepostačujúcim a *čoraz výraznejšie sa vzťahujú hlasy, ktoré v školách bojujú o vlastného školského psychológa.*
- Ako jedna z možností sa ponúka organizovanie komunikačných skupín, na ktorých by sa učiteľ, psychológ, rodičia dieťaťa a niekedy i samotný žiak, prípadne spolužiaci usilovali o zjednotenie pohľadov na príčiny ťažkostí dieťaťa a na možnosti ich riešení.
- Je potrebné sa zamyslieť nad tým, či systém poskytovania psychologической starostlivosti stredným školám krajskými psychologickými poradňami je optimálny, a či nedozrel čas na poskytnutie rozpočtu postačujúceho školám na vytvorenie pracovného miesta školského psychológa.

Riešenie otázky spolupráce učiteľov a psychológov v slovenskom školstve sa v súčasnej a blízkej budúcnosti javí vysoko aktuálna. Zo strany psychológov je na mieste vnímať učiteľa ako partnera, s ktorým spoločne hľadajú riešenie, podporovať učiteľa v presvedčení, že sa môže stať súčasťou problému a úspešne zvládnuť jeho riešenie. Školy a učitelia samotní by však mali prevziať aktivitu v boji s výchovnými problémami detí, nebáť sa vystúpiť z tieňa iných odborní-

kov, a tak posilniť vlastné kompetencie a svoje centrálné postavenie v celom školskom systéme.

Literatúra

- BROPHY, J. – ROHRKEMPER, M. 1981. The influence of problem ownership on teacher's perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 73 (3), 295-311p.
- CÍSAŘOVÁ, P. 2002. „Dokážu to?“ Mýlit se je lidské. *Psychologie dnes*, roč. 8, č. 5, s. 14-15
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GRÁC, J. 1991. *Psychológia výchovy*. In: Ďurič, L. – Grác, J. – Štefanovič, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIS.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 1995. Komunikace mezi učitelem a poradenským psychologem. *Pedagogika*, roč. 45, č. 2, s. 127-136.
- KAUFFMAN, J. – WONG, K. – LLOYD, J. – HUNG, L – PULLEN, P. 1991. What puts pupils at risk? An analysis of classroom teachers' judgments of pupils' behaviour. *Remedial and Special Education*, vol.12 (5), p. 7-16.
- KOMÁRIK, E. 2005. *Deti s poruchami emocionalita a správania*. Úvodný príspevok z konferencie *Deti s poruchami emocionalita a správania v školskom systéme SR* z dňa 8.4.2005, Nemocnica Milosrdných bratov, Nám.SNP Bratislava.
- LABÁTH, V. a kol. 2001. *Riziková mládež (možnosti potenciálnych zmien)*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- LAZAROVÁ, B. 2002. Ke vzťahu učiteľů a školních psychologů: Paradoxy učitelských objednávek a možnosti práce s nimi. In: *Zborník príspevkov Československej vedeckej konferencie Psychológia v škole 3.-4. 10. 2002*. Košice, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ , s. 196-202.
- MÁTHÉ, R. 1995. Prevencia kriminality z pohľadu psychológie. In: *Zborník Psychológia, psychiatria a sociológia v prevencii kriminality*. Bratislava, MV SR, s. 69-72.
- POULOU, M. – NORWICH, B. 2000. Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, p. 559-581.
- RUTTER, M. 1980. School influences on children's behavior and development: The Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston. *Pediatrics*, Vol. 65, p. 208-220.

- SMIKOVÁ, E. 2002. Porovnávací analýza charakteristik dětí s problémovým a neproblémovým správáním. In: Zborník príspevkov Česko – slovenskej konferencie Psychológia v škole 3.-4. 10. 2002. Košice, Ústav humanitných vied Prírodovedeckej fakulty UPJŠ, s. 233-239.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
- ZELINA, M. 2002. Národný program výchovy a vzdelávania v SR (projekt Milénium) a psychológia v škole. Česko – slovenská vedecká konferencia „Psychológia v škole“ – prednáška. Košice 3.-4. 10. 2002.

Prílohy

Tabuľka 1 – Porovnanie hodnotení príčinných faktorov výchovne problémového správania učiteľmi (N = 105) psychologmi (N = 34); model1 = modelový príklad 8ročného chlapca, model 2 = modelový príklad 15roč. chlapca

Model	Činiteľ	Položka	Priemer učiteľov	Priemer psychologov	U	Sig.
1.	Rodina	Konflikty medzi rodičmi	47,54	35,85	622,0	0,02*
		Násilie v rodine	45,5	34,4	574,5	0,03*
		Prísne rodičovské požiadavky	47,9	34,1	565,5	0,001***
		Nízke finančné príjmy rodičov	48,6	33,05	529,5	0,003**
		Nezamestnanosť rodičov	49,55	30,56	447,5	0,000***
	Dieťa	Neschopnosť kontrolovať svoje správanie	38,3	50,35	615,5	0,02*
	Učiteľ	Demokratický štýl učenia	47,15	34,2	567,5	0,01**
		Nevhodné metodiky výučby pre dieťa	36,1	49,9	529,5	0,006**
	Škola	Nedostatok služieb pre deti s VPS	38,5	49,1	621,5	0,04*
		Zlé skúsenosti dieťaťa so školou	41,5	41,5	807,5	0,99
2.	Dieťa	Neschopnosť vôľou kontrolovať správanie	69,4	54,5	1258,5	0,04*
		Nadpriemerná IQ úroveň	69,9	52,5	1172,0	0,02*
		Negatívny vzťah ku škole	60,5	80,3	1112,0	0,005**
	Spolupráca so psycholog.	Lahko dostupná – nie je dostupná	70,3	53,2	1195,0	0,01**

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 2 – Analýza rozdielov v hodnotení príčin výchovne problémového správania medzi učiteľmi a psychológmi do 30 rokov (N = 77) a učiteľmi a psychológmi nad 45 rokov (N = 47)

Model	Činiteľ	Škála	Priemer odborníkov do 30 r.	Priemer odborníkov nad 45 r.	U	Sig.
2.	Škola	Spolupráca so psychológom – problémy s dostupnosťou	36,2	27,9	345,0	0,042*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 3 – Analýza príčin výchovne problémového správania z hľadiska spokojnosti učiteľov a psychológov so zamestnaním;

Model	Činiteľ	Škála	Priemer úplne spokojných so zamestnaním (N = 37)	Priemer nespokojných odborníkov so zamestnaním (N = 49)	U	Sig.
2.	Škola	Spolupráca so psychológom – dostupnosť	28,0	36,3	376,0	0,041*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 4 – Signifikantné diferencie emocionálnych reakcií medzi učiteľmi (N = 147) a psychológmi (N = 34)

Model	Emocionálna reakcia	Priemer učiteľov	Priemer psychológov	U	Sig.
1.	Cítil by som pochopenie, súcit voči dieťaťu	0,7	0,5	752,8	0,005**
2.	Cítil by som sa zodpovedný pomôcť dieťaťu	0,25	0,14	553,2	0,01**
	Vedel by som si poradiť, ak by som zaangažoval do riešenia rodičov dieťaťa	0,17	0,25	504,7	0,05*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 5 – Diferencie hodnotení sémantického diferenciálu medzi učiteľmi + psychológmi s krátkou odbornou praxou (N = 43) a dlhou odbornou praxou (N = 47)

Pojem	Škála	Priemer krátko- pracu- júcich odborníkov	Priemer dlhopracu- júcich odborníkov	U	Sig.
Spolupráca učiteľov a psychológov	Predpovedateľný – nepredpovedateľ.	53,4	37,1	627,0	0,003**
	Prijemný – neprijemný	53,4	37,2	629,5	0,002**
	Tvrдый – láskavý	36,2	53,3	609,0	0,001***
	Lahký – ťažký	56,2	34,6	509,0	0,000***
	Podráždený – pokojný	34,7	54,7	545,0	0,000***
	Uvoľnený – napätý	55,1	34,4	512,5	0,000***
	Efektívny – neefektívny	50,9	39,5	737,0	0,03*
	Usporiadáný – chaotický	52,8	37,7	653,5	0,005**
	Povzbudzujúci – vyčerpávajúci	50,4	39,9	756,0	0,048*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Tabuľka 6 – Diferencie hodnotení pojmov sémantického diferenciálu z hľadiska veku učiteľov a psychológov

Pojem	Škála	Priemer mladších odborníkov (N = 77)	Priemer starších odborníkov (N = 47)	U	Sig.
Spolupráca učiteľov a psychológov	Predpoved. – nepredpoved.	67,3	53,2	1364,5	0,03*
	Prijemný – neprijemný	67,0	53,7	1388,0	0,04*
	Tvrдый – láskavý	55,2	70,9	1266,0	0,015*
	Lahký – ťažký	70,4	48,0	1127,0	0,001***
	Podráždený – pokojný	54,5	74,6	1190,0	0,002**
	Uvoľnený – napätý	69,0	50,3	1232,0	0,004**
	Usporiadáný – chaotický	66,9	53,8	1393,0	0,04*

*p < 0,05

**p < 0,01

***p < 0,001

Mgr. Gabriela Leskovjanská, PhD., ukončila vysokoškolské štúdium psychológie na Trnavskej univerzite v r. 2001. Od septembra 2001 pracuje v Pedagogicko-psychologickej poradni a Centre výchovnej a psychologickej prevencie v Spišskej Novej Vsi, kde sa venuje práci s deťmi s ťažkosťami v správaní. Externé doktorandské štúdium na Trnavskej univerzite pod vedením profesora J. Gráca úspešne ukončila v septembri 2005, témou dizertačnej práce bolo problémové správanie žiakov z aspektu učiteľov a psychológov a osobitostí ich spolupráce. Článok je súhrnom dizertačnej práce.

Gabriela Leskovjanská,
PPP a CVPP v Spišskej Novej Vsi

ZVÝŠENIE EFEKTÍVNOSTI VYUČOVACIEHO PROCESU V TECHNICKEJ VÝCHOVE PROSTREDNÍCTVOM ŠTANDARDOV

Danka Lukáčová

Súhrn

Každé zvyšovanie kvality sa opiera o porovnávacie kritériá – štandardy. Príspevok sa zaoberá vzájomným vzťahom kvality vyučovacieho procesu a významom vzdelávacích štandardov v škole. Autor uvádza výsledky prieskumu, ktorý bol zameraný na realizáciu obsahu vyučovania technickej výchovy na II. stupni základných škôl.

Kľúčové slová

vzdelávacie štandardy, kvalita, vyučovací proces, základná škola

Abstract

Improving the quality of technical education by introducing educational standards

Every improvement of quality is based on some criteria for comparison – standards. This paper deals with the mutual relationship between the quality of educational processes and the importance of educational standards at schools. The results of a study that focused on the realization of technical-education curricula at lower secondary schools are presented.

Key words

Educational standards, quality, education process, basic school

Úvod

V septembri r. 2000 vstúpil do platnosti vzdelávací štandard pre technickú výchovu na Slovensku. Tento bol v r. 2002 doplnený o exemplifikačné úlohy, schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky a platí dodnes. „Vzdelávacie štandardy sú základné pedagogické dokumenty, ktoré sú súčasťou výchovno – vzdelávacích programov. Obsahujú súbor požiadaviek na vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré majú žiaci a študenti získať po osvojení si učiva v príslušnom predmete, ročníku a druhu a type školy.“ (Rosa, Turek, Zelina,

2000) Ich tvorbou, využívaním učiteľmi v praxi sa zaoberá vo výskume viacero autorov (Albert, 2001, s. 23–25, Bálint – Nogová, 2000, Bálint, 1997, s. 3, Kuzma, 1998, s. 27, Sýkora, 1992, s. 5–16, Ferliková, 2000, s. 125–129, Kosová, 2000, s. 16–27).

V našom článku chceme priblížiť čitateľovi výskum, ktorý bol zameraný na overenie efektívnosti používania vzdelávacích štandardov v technickej výchove na základnej škole.

1 Ciele, hypotézy a metodika výskumu

Cieľom výskumu bolo experimentálne overiť vplyv používania vzdelávacích štandardov na výkon žiakov v predmete technická výchova v 5. ročníku ZŠ. Výskum bol zameraný na ich vplyv na vedomostnú úroveň žiakov na konci školského roka v súvislosti s používaním (nepoužívaním) obsahového a výkonového štandardu ako aj s využívaním koncepcie „mastery learning“. Túto koncepciu vyučovania sme volili z dôvodu, že jej uplatnenie je viazané na jednoznačné kritériá, ktoré majú edukanti dosiahnuť a preto je zvlášť vhodná pre vyučovanie tých predmetov, ktoré majú stanovený obsahový a výkonový štandard.

Nebolo v našich silách zabezpečiť náhodný výber žiakov do výskumu, nakoľko vyučovanie malo prebiehať skupinovo – v triedach, ktoré nie je možné tvoriť z náhodne vybraných žiakov. Pridelenie experimentálneho postupu bolo vykonané losovaním. Z daných škôl bola vylosovaná jedna, ktorej žiaci tvorili kontrolnú skupinu. Ostatné školy tvorili experimentálnu skupinu a z nich bola vylosovaná jedna škola, ktorá bola vyučovaná systémom „mastery learning“.

Všetci žiaci riešili vstupný test a na základe analýzy rozptylu sme skonštatovali, že medzi jednotlivými skupinami nie je vo výsledkoch didaktického testu štatisticky významný rozdiel. Všetky skupiny boli teda z hľadiska výkonov dosiahnutých žiakmi v didaktickom teste rovnocenné.

K výkonovému štandardu sme skonštruovali vedomostný test. Stanovili sme minimálnu úroveň osvojenia vedomostí v didaktickom teste na 80 %. Didaktický test sme skonštruovali tak, aby počet otázok korešpondoval s časovou dotáciou jednotlivých tematických celkov. Využili sme pritom poznatky viacerých výskumníkov, ktorí sa zaoberajú tvorbou testov (Kropáč – Kubiček, 2001, s. 195–197, Ďuriš, 1999, s. 66–77, Pavelka, 1998, s. 40–43). Pomocou testu sme zistili úroveň vedomostí žiakov v 5. ročníku, pričom žiaci boli rozdelení do troch skupín:

1. skupina: žiaci, ktorí neboli vyučovaní v systéme používania štandardov,

2. skupina: žiaci, ktorí boli vyučovaní koncepciou „mastery learning“ viazanou na používanie štandardov,

3. skupina: žiaci, ktorí boli vyučovaní v systéme používania štandardov.

Intervenujúce premenné boli kontrolované nasledovne: výberová vzorka bola určená na základe vstupného didaktického testu ako aj rozdelenie do jednotlivých skupín, tak, ako to bolo uvedené vyššie. Triedy, ktoré sa zúčastnili experimentu, boli vybrané na základe niektorých kritérií, ktoré boli podstatné pre jeho priebeh:

- Kvalifikovanosť učiteľa, ktorý vyučuje technickú výchovu. Všetci učitelia, ktorí sa zúčastnili experimentu, boli kvalifikovaní v predmete technická výchova.
- Pôsobisko školy, z ktorej boli respondenti. Dbali sme na to, aby sa experimentu zúčastnili žiaci mestských škôl, ale aj obecných škôl. Vo všetkých prípadoch išlo o plnoorganizované školy.
- Učitelia vyučujú v predmete celý rozsah základného učiva podľa osnov Technickej výchovy.

Učitelia, ktorí s nami spolupracovali, sa dôsledne riadili vzdelávacím štandardom a dodržali stanovenú časovú výmeru. Učiteľ, ktorý vyučoval 2. skupinu systémom „mastery learning“ postupoval podľa zvláštnej metodiky, ktorú neuvádzame pre nedostatok priestoru. Jeho príprava bola značne náročnejšia a je na zváženie každého učiteľa, či ju bude používať. Naším cieľom bolo ukázať, že uplatnením špeciálnych vyučovacích koncepcií viažúcich sa na používanie štandardov sú dosahované výsledky žiakov lepšie.

Pre splnenie výskumného cieľa sme sformulovali hlavnú a pracovné hypotézy.

H: Vedomosti žiakov zo základného učiva technickej výchovy na konci 5. ročníka ZŠ sú lepšie u tých žiakov, ktorých učitelia používajú výkonový štandard.

Z tejto hlavnej hypotézy vychádzali ďalšie pracovné hypotézy:

- H_1 : Rozdiel medzi dosiahnutým výsledkom žiakov, ktorí neboli vyučovaní v systéme používania štandardov a stanoveným výkonom je štatisticky významný.
- H_2 : Rozdiel medzi dosiahnutým výsledkom žiakov, ktorí boli vyučovaní v systéme používania štandardov s použitím koncepcie „mastery learning“ a stanoveným výkonom nie je štatisticky významný.
- H_3 : Rozdiel medzi dosiahnutým výsledkom žiakov, ktorí boli vyučovaní v systéme používania štandardov a stanoveným výkonom nie je štatisticky významný.

H₄: Medzi jednotlivými skupinami je štatisticky významný rozdiel vo výkone dosiahnutom v didaktickom teste.

2 Výsledky výskumu a ich analýza

V prvej hypotéze sme zisťovali, či žiaci, ktorí vo vyučovaní nepoužívali vzdelávacie štandardy (ani ich učitelia), dosiahnu vo vedomostnom teste „predpísaný výkon“. Predpoklad bol, že daný výkon žiaci nedosiahnu, nakoľko nepoznali špecifické vyučovacie ciele a obsah vyučovania. Hypotéza sa vysoko potvrdila ($237 = \chi^2 \gg 37,65$) na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Naopak, tie skupiny zo súboru, ktoré používali obsahový a výkonový štandard, dosiahli stanovenú hranicu výkonu 80 %. Skupina vyučovaná systémom „mastery learning“ bola z tohto pohľadu najúspešnejšia. **Potvrdilo sa tiež, že medzi jednotlivými skupinami bol štatisticky významný rozdiel vo výkone dosiahnutom v didaktickom teste.** A to vzájomne medzi všetkými tromi skupinami. (Hypotézy H₁ – H₃ boli overované použitím analýzy rozptylu.) Žiaci vyučovaní koncepciou „mastery learning“ dosiahli najlepšie výsledky v didaktickom teste, čo poukazuje na účinnosť danej koncepcie. Z vyhodnotenia testu skupiny vyučovanej koncepciou „mastery learning“ vidieť, že výsledky tejto skupiny žiakov sú veľmi vyrovnané, dokazuje to rozptyl $s^2 = 2,6$ a variačný koeficient $V = 6,7$ %. Je to charakteristický rys uvedenej koncepcie vyučovania a potvrdil sa aj v našom výskume.

Systém vyučovania „mastery learning“ sa osvedčil vo vyučovaní technickej výchovy a môžeme ho odporučiť všetkým učiteľom, ktorí prejavia záujem. Je náročnejší na prípravu učiteľa (príprava materiálov na samostatné štúdium, príprava testov, ...), ale žiaci si uvedený systém osvojili rýchlo a pochopili jeho princíp. Problém sa vyskytol iba v osvojení tematického celku Jednoduché stroje, ktorý však veľa učiteľov považuje za príliš náročný pre žiakov 5. ročníka. Výsledky dosiahnuté v experimente realizovanom Báneszom a Engelom (Engel, Bánesz, 1997, s. 54) korešpondujú s výsledkami dosiahnutými v našom experimente. Preto navrhujeme nasledovnú úpravu:

Vynechaním prevodov na prenos posuvného pohybu sa zmenší množstvo učiva a celok sa stane prehľadnejším. Najlepším riešením by však bolo uvedený tematický celok presunúť do učiva šiesteho ročníka.

Úroveň osvojenia učiva žiakmi v jednotlivých tematických celkoch sme znázornili v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Tabuľka úspešnosti jednotlivých skupín podľa tematických celkov.

	Tematický celok			
	Človek a technika	Technické materiály	Elektrická energia	Jednoduché stroje
Skupina vyučovaná systémom mastery learning	93,4 %	96,8 %	91,2 %	81,6 %
Skupina vyučovaná systémom používania štandardov	83,6 %	82,5 %	78,3 %	73,5 %
Kontrolná skupina	53,3 %	57,5 %	37,2 %	60,2 %

Z tabuľky 1 vidieť, že najnižšiu úspešnosť zaznamenali tematické celky Jednoduché stroje a Elektrická energia. Skupina vyučovaná systémom používania štandardov nedosiahla v týchto tematických celkoch stanovenú hranicu 80 %. V prípade tematického celku Jednoduché stroje ide o výrazne nižšiu úroveň osvojenia vedomostí žiakmi, preto navrhujeme v teste urobiť uvedené zmeny. Najlepšie by však asi bolo aj z hľadiska nízkej časovej dotácie predmetu tematický celok Jednoduché stroje zaradiť až do obsahového štandardu šiesteho ročníka, kde by mal tento celok aj nadväznosť na učivo fyziky. Podobné výsledky, samozrejme s nižším relatívnym skóre dosiahla aj kontrolná skupina. Tematický celok elektrická energia dosiahol v kontrolnej skupine najnižšie relatívne skóre, zaujímavé je, že celok Jednoduché stroje dosiahol najvyššiu úspešnosť. Môže to byť spôsobené viacerými faktormi, najviac pravdepodobný je časový faktor. Tento tematický celok bol vyučovaný ako posledný a teda je predpoklad, že žiaci si z neho najviac pamätali. Taktiež je možné, že učiteľ na tento celok nevdojak viac sústredil svoju pozornosť (a tým aj pozornosť žiakov), pretože ako vieme z diskusie s učiteľmi, uvedené učivo považujú v piatom ročníku za najťažšie.

Záver

Ako vyplýva z výsledkov výskumu, bolo by potrebné zvýšiť rozsah vyučovania predmetu aspoň na 15 hodín. Optimálnym riešením sa nám javí využiť plný rozsah predmetu – 33 hodín len pre technickú výchovu, aby bolo možné posilniť niektoré tematické celky a zároveň vyučovať aj alternatívne učivo. Počet hodín potrebujú podľa výsledkov práce zvýšiť najmä tematické celky Jednoduché stroje a Elektrická energia. Zároveň treba uvážiť aj fakt, že žiaci nižších ročníkov druhého stupňa ZŠ (5. a 6. ročník) si najlepšie osvojujú nové pojmy, javy a ich vlastnosti pomocou manipulácie s predmetmi, pozorovaním a pokusmi. **Preto by neoddeliteľnou súčasťou predmetu mal byť aj čas vyhradený na prácu s mate-**

riálmi, nástrojmi a pozorovanie ich vlastností. A to nie ako alternatívna časť predmetu, ale ako jeho povinná časť včlenená do základného učiva. Bolo by vhodné prehodnotiť obsah učiva Pestovateľských prác a Rodinnej prípravy a uvážiť, či nie je možné dané celky vyučovať v rámci predmetu Technická výchova ako jeho organické časti. Týmto spôsobom by možno niektoré tematické celky mohli byť časovo posilnené a kvalita vyučovania by sa zvýšila.

Spracované v projekte VEGA č. 1/2541/05.

Literatúra

- ALBERT, A.: Štandardy v technických predmetoch. In: Zborník *Trendy technického vzdelávania*. Olomouc: UP, 2001, s. 23–25. ISBN 80-244-0287-4
- BÁLINT, L. – NOGOVÁ, M.: Odporúčania na využívanie vzdelávacích štandardovv základnej škole. *Učiteľské noviny*, 27. 4. 2000, MŠ SR, SPN, Bratislava.
- BÁLINT, L.: Súčasný stav riadenia výchovno – vzdelávacej sústavy pedagogickými prostriedkami. *Učiteľské noviny*, č. 40., s. 3, 1997.
- ĎURIŠ, M.: Postupy pri štandardizácii didaktických testov a ich praktická aplikácia. In: *Acta universitatis Matthiae Belii II*, Banská Bystrica, 1999, s. 66–77. ISBN 80-8050-336-X
- ENGEL, T. – BÁNESZ, G.: K experimentu s jednoduchými strojmi a prevodmi v 5. ročníku ZŠ. In: Zborník *Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Nitra: PF UKF, 1997, s. 54–57. ISBN 80-8050-169-6
- KROPÁČ, J. – KUBÍČEK, Z.: Uplatnění úloh v technické výchově. In: Zborník *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania*. Banská Bystrica: FPV UMB, 2001, s. 195–197. ISBN 80-8055-559-1
- KUZMA, J.: Vzdelávacie štandardy v technickej výchove. In: Zborník *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania*, PF UMB, Banská Bystrica, 1998, s. 27–32, ISBN 80-85162-98-9.
- PAVELKA, J.: Stav uplatňování nových učebních osnov technickej výchovy na ZŠ v okrese Prešov. In: Zborník *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania*, PF UMB, Banská Bystrica, 1998, s. 40–43, ISBN 80-85162-98-9.
- ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. *Príloha Učiteľských novín*, č. 3, 2000, MŠ SR, SPN, Bratislava.

- SÝKORA, F.: Vývoj, súčasný stav a ďalšie perspektívy kontroly, hodnotenia a klasifikácie v telesnej výchove. In: *Problematika klasifikácie žiakov a organizácie tretej vyučovacej hodiny telesnej výchovy*. Nitra: STVŠ, 1992, s. 5–16.
- FERLIKOVÁ, K.: K otázke hodnotenia vo výchovných predmetoch so zvláštnym zreteľom na výtvarnú výchovu. In: *Zborník Slovné hodnotenie na druhom stupni základných škôl*. Nitra: PF UKF, 2000, s. 125–129. ISBN 80-8050-320-6
- KOSOVÁ, B.: Slovné hodnotenie ako cesta k humanizácii školy a k rozvoju osobnosti žiaka. In: *Zborník Slovné hodnotenie na druhom stupni základných škôl*. Nitra: PF UKF, 2000, s. 16–27. ISBN 80-8050-320-6

Danka Lukáčová, PaedDr., PhD.
KTaIT PF UKF Nitra
Dražovská 4
949 74
Slovenská republika
e-mail: dlukacova@ukf.sk

POZNÁVANIE NONDIREKTIVITY/ DIREKTIVITY UČITEĽA ŽIAKMI V ICH VZÁJOMNEJ INTERAKCII

Katarína Macková

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá interakčným štýlom učiteľa vo vzťahu k žiakom /Flanderovo delenie výchovných štýlov/ a zohľadňuje dimenziu nondirektivity /direktivity v prístupe učiteľa v intenciách „na dieťa zameraného vzdelávania“. Vo výskumnej časti je jej snahou overiť kritériálnu platnosť vytvorenej škály, ktorá odкрýva index nondirektivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii a poukázať na možný pozitívny vplyv nondirektívneho prístupu na klímu triedy.

Kľúčové slová

interakčný štýl, nondirektivita/direktivita, klíma triedy

Abstract

Students' ability to assess teachers' (non-)directiveness in their mutual interaction

This paper deals with the topic of interaction styles of teachers and students (cf. Flandera's typology of education styles). Emphasis is placed on the (non-)directiveness of teachers within "student-directed education". A scale serving as an index of teachers' non-directivity in their interaction with students is proposed and tested, and a potential positive influence of non-directive approaches on the atmosphere in class is pointed out.

Key words

Interactive style, (non-)directiveness, atmosphere in class

Úvod

Jednou z hlavných úloh súčasného školstva je podstatne zvýšiť efektivnosť edukačného procesu na školách. Zmeny by sa mali uskutočniť nie len v obsahu vzdelávania a následne v učebných plánoch a osnovách, ale najmä v rovine sociálneho systému školy.

Jednou z ciest je navodenie prístupu, ktorý sa premieta do roviny sociálnej sféry vzťahov, a to najmä vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Interakcia štruktúry vzťahu učiteľa k žiakovi sa často charakterizuje vo vertikálnej a horizontálnej rovine. Vo vertikálnej rovine sa výrazne ukazuje podriadenosť žiaka a nadradenosť učiteľa. Tento jav utvára autoritatívnu atmosféru vzťahu, napätosť, negatívne zážitky, a to najmä u žiaka. Osobnosť žiaka tu môže byť potláčaná, pretože sa obmedzuje jeho tvorivosť, samostatnosť, voľnosť a sloboda. V zmysle humanizácie sa vyžaduje zmena a zlepšenie vzťahu učiteľ – žiak. Pod pojmom zlepšenie vzťahu, jeho zmenu si možno predstaviť poľudštenie v smere chápania žiakov, pomoc pri učení a prekonávaním s ním spojených úskalí a ohľaduplnosť voči nim. Zmena prináša aj potrebu učiteľa meniť štýl svojej práce podľa aktuálnej situácie v triede, nekritizovať žiakov, nedávať príkazy a nechávať priestor na aktivitu.

Direktivita vs. Nondirektivita štýlu interakcie učiteľ – žiak

V odbornej literatúre sa stretávame s množstvom výchovných štýlov v interakcii učiteľ a žiak, ako aj výchovných stratégií. Podľa M. Zelinu (1994) štýl je presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného. Je výsledkom, ktorý je určovaný skôr osobnosťou ako situáciou. Invariantnosť znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k dieťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, situácie a od úloh, ktoré sa majú naplniť. (In: Gáborová, 2000)

Vzhľadom k predmetu nášho príspevku sa sústredíme na Flandersovo delenie výchovných štýlov, ktoré zredukoval na jednu dimenziu, a to na direktivitu a nedirektivitu človeka vo vzťahu k druhým ľuďom.

Jeho systém vychádza z teórie o tzv. priamom a nepriamom vplyve učiteľa. Priamy vplyv učiteľa redukuje žiakovu voľnosť, spontánnosť a údajne prináša horšie vyučovacie výsledky. Naopak, nepriamy vplyv učiteľa vedie k zvýšeniu žiakovej voľnosti, iniciatívy a údajne prináša lepšie vyučovacie výsledky. (Gavora, 2003)

Direktivita sa prejavuje v supresívnom (potlačujúcom) rozhovore, do ktorého patria také prejavy, ako je rozkazovanie, dirigovanie, prednášanie, moralizovanie, kritizovanie detí, organizovanie práce v triede, inštruovanie. Na druhej strane sa nedirektivita prejavuje povzbudzovaním žiakov, detí, vyslovovaním dôvery. Vychovávateľ, učiteľ často dáva deťom otázky a žiada otázky od nich, podporuje hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie detí, zadáva divergentné

úlohy, všima si city, prežívanie, nálady, potreby a záujmy detí, rešpektuje ich a rozvíja. (Zelina, 1996)

Nedirektívny človek je skôr typom poddajného, prispôsobivého človeka, ktorého záujem je orientovaný hlavne na druhých ľudí, rád poznáva a plní ich očakávania, nerád kritizuje, je submisívny, neorganizuje prácu, nie je rád vodcom, rád pomáha druhým, má rád ľudí, radšej dbá o spokojnosť druhých ako o ich výkony, je citlivý a oceňuje citlivosť iných. *Nondirektívny učiteľ* podľa Rogersa (1996) /konceptia „Na dieťa zameraného vzdelávania“/ dáva svojim zverencom väčšiu voľnosť, slobodu, žiaci často môžu rozhodovať o činnosti, ktorú budú vykonávať. Hodnotenie činnosti i jej výsledku ponecháva na zúčastnených jedincov. Častejšie so žiakmi bezprostredne komunikuje, svoju pozornosť sústreďuje na ich pocity a prežívanie.

Učiteľ sa v takomto vzťahu usiluje byť sám sebou, byť tým človekom, ktorý v skutočnosti je a otvorene si uvedomuje postoje, ktoré zastáva. Takýto vzťah k žiakom je založený na empatii, autentičnosti a úprimnosti a samozrejme na akceptácii každého žiaka bez rozdielu, a bez ohľadu na úroveň jeho študijných výsledkov alebo správania. Žiakom dáva pocítiť úctu, rešpekt a ich bezvýhradné prijatie bez kladenia podmienok. Pomáha žiakom objavovať svoju vlastnú hodnotu, dôverovať si, vytvoriť pozitívny vzťah k sebe, sebaúctu i potrebu vyjadrenia vlastného názoru.

Samotní žiaci podľa M. Beňa (2001) prezentujú želania, ktoré sa týkajú charakteristik dobrého učiteľa. Tieto charakteristiky výstižne popisujú učiteľa, ktorý vo vzťahu k žiakom uplatňuje nondirektívny prístup, ktorý je učiteľom humanistom: nezabúda, že žiaci sú ľudia; správa sa k žiakom úctivo, slušne, milo, tolerantne, chápavo, otvorene, priateľsky; je ku všetkým žiakom rovnako spravodlivý; prístupuje k žiakom s pochopením a so zmyslom pre humor; na žiakov nekričí, ale snaží sa im s pokojom všetko potrebné vysvetliť a pomôcť im; so žiakmi bez barier komunikuje, diskutuje, spolupracuje a dôveruje im; má pre žiakov viac pochopenia, porozumenia pre ich záujmy, problémy, ťažkosti; snaží sa poznať a rozvíjať dobré stránky a vlastnosti, ktoré každý žiak má; vychádza žiakom v ústrety a snaží sa im porozumieť.

Podľa L. Gáborovej (2000) sú autori, ktorí sa stotožňujú s nedirektívnym prístupom vo výchovno-vzdelávacom pôsobení a pritom pripúšťajú aj možnosť direktívnejšieho prístupu v mimoriadnych situáciách. Napríklad v situáciách, kedy učiteľ musí dosiahnuť vysoký výkon za krátky čas, alebo pri narušenej motivácii, schopnosti koncentrácie žiakov... Iní, podporujúci nedirektívny štýl,

zaradenie direktívnych prvkov zásadne odmietajú, nezávisle od pedagogickej situácie.

Aj keď predpokladáme, že každý človek je istým spôsobom disponovaný a prevláda uňho istý druh správania, predsa sa domnievame, že na pomyselnom kontinuu medzi direktívnym a nondirektívnym správaním, cieľavedomím pôsobením možno dosiahnuť posun v zmysle nondirektivity, o čo nám v našom na dieťa zameranom, humanistickom pôsobení ide.

Empirický výskum

Cieľom nášho výskumu bolo na vzorke respondentov 2. stupňa ZŠ odkryť mieru indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi medzi dvomi štýlmi prístupov zo strany učiteľa, a to v škole s tradičnou koncepciou vyučovania a alternatívnou školou. Zistiť možnú mieru kritériálnej validity „Škály na odkrytie indexu nondirektivity/ direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii“ a poukázať na možný pozitívny vplyv nondirektívneho prístupu na klímu triedy.

Výskum sme zrealizovali na **vzorke** 158 respondentov, žiakov 2. stupňa ZŠ /72- ZŠ ZA; 86- TAŠ/. Kritériom výberu respondentov sa stala samotná téma práce. Zvolili sme si školu s tradičnou koncepciou vzdelávania a školu s alternatívnou koncepciou, kde sa premietajú vo vyučovaní prvky „Na dieťa zameraného vzdelávania“, aby mohlo dôjsť ku komparácii nami sledovaných premenných. Boli to školy ZŠ Snežnica-Žilina a Tatranská alternatívna škola v Poprade. (Bližšie o koncepcii: Zelina,2000)

Stanovili sme si dve základné **hypotézy**.

- H1: Predpokladáme, že existujú štatistické významné rozdiely nami sledovaných znakov medzi dvoma štýlmi prístupov zo strany učiteľa , a to v škole s tradičnou koncepciou vyučovania a alternatívnou školou (s prvkami koncepcie „Na dieťa zameraného vzdelávania“ /P-C-E/ v prístupe učiteľa).
- H1a: Predpokladáme, že existuje štatisticky významne zvýšená miera indexu nondirektivity v alternatívnom prístupe učiteľa, oproti tradičnému prístupu učiteľa.
- H1b: Predpokladáme, že nondirektívne vyučovanie ovplyvní klímu triedy (v jednotlivých sledovaných premenných) pozitívnejšie ako direktívne vyučovanie.
- H2: Predpokladáme, že metóda na odkrytie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii pozitívne koreluje s dotazníkom skupinovej klímy

Pri realizácii výskumu a na overovanie hypotéz sme použili tieto *metódy*:

- Na objasnenie vplyvu aplikácie odlišných prístupov k vyučovaciemu procesu na klímu skupiny sme použili modifikovaný *dotazník diagnózy klímy /atmosféry/ v skupine* (Zelina, 1993)

Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: *empatiu, kongruenciu, ocenenie hodnoty a akceptáciu*. Bol predložený obom skupinám respondentov (tradičná a alternatívna ZŠ). Skóre každej zložky tvorila suma priemeru získaného koeficientu. Výsledky meraní slúžili ako východisko pre štatistické spracovanie údajov

- Metódou na odhalenie nondirektivity/direktivity zo strany učiteľa pri vyučovaní sa stala nami vytvorená „*Škála na posúdenie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii*“ (má 20 položiek a je určená pre žiakov 2. stupňa ZŠ)

Pri zostavovaní tejto metódy sme vychádzali z charakteristík nondirektívneho prístupu zo strany učiteľa (konceptia P-C-E, C. Rogers). Potom sa ťažiskovými stali a na inšpiráciu slúžili: „Flandersov systém komunikácie v triade“, „Dotazník interakčného štýlu učiteľa“ (Wubbels, Levy 1993/slov. verzia – P. Gavora, J. Mareš 2000), oblasť, ktorá odкрýva učiteľovu pomoc žiakom z „Dotazníka na diagnostikovanie klímy v triede“ (J. Mareš, J. Lašek 1990/91) a „Student's Evaluation of Educational Quality /SEEQ/“ Marsh, Hebert 1970 (www.umanitoba.ca/academic).

Odôvodnením pre vytvorenie našej škály bolo, že Flandersova metóda je veľmi náročná na čas, ako aj veľmi chýlostivá pre učiteľa, ktorý je objektom pozorovania. Dotazníky na meranie klímy školskej triedy, sú len z časti zamerané na posúdenie prístupu k žiakom, ktorý zohľadňuje učiteľ voči nim. Preto sme vytvorili škálu, ktorá je postavená na hodnotení, posudzovaní učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii a snaží sa postrehnúť charakteristiky, ktoré by mal učiteľ v prístupe k žiakom zohľadňovať, a ktoré facilitujú učenie .

Tvrdenia, ktoré posudzujú žiaci, sa týkajú štyroch základných oblastí, ktoré sýtia nondirektivitu/direktivitu vzájomného vzťahu učiteľ a žiak:

- 1) Postupy učiteľa v oblasti ocenenia a pomoci žiakom: otázky 2, 6, 10, 15, 18, 20
- 2) Postupy učiteľa v oblasti akceptácie žiakov: otázky 4, 11, 13, 16, 19
- 3) Postupy učiteľa v oblasti empatického porozumenia žiaka: otázky 3, 5, 12, 17
- 4) Postupu učiteľa v oblasti otvorenosti, pravdivosti vo vzťahu k žiakom: otázky 1, 8, 9, 14

Na overenie metódy v rámci predvýskumu sme použili 38 respondentov zo ZŠ Snežnica-Žilina. Predvýskum odhalil problém porozumenia niektorých tvrdení deťmi. Na základe zistení došlo k doplneniu a korekcií otázok, aby sa dospelo k lepšiemu pochopeniu a následnému zodpovedaniu zo zreteľom na vekové osobitosti detí 2. stupňa ZŠ.

Validita merania „Škály na posúdenie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii“. Skôr, než pristúpime ku konkrétnemu popísaniu validizácie našej metódy, popíšeme veľmi stručne teoretické východiska.

Pri validite merania ide o zistenie, či je meraná premenná náležitým, adekvátnym reprezentantom tej psychickej vlastnosti, konštrukcie, o ktorej je potrebné získať kvantitatívnu informáciu. Rozlišujeme dve základné typy validity: *kriteriálna a konštruktívna*. Ako bežný ukazovateľ kriteriálnej validity sa používa korelačný koeficient nazývaný koeficientom validity. Získané hodnoty koeficientov kriteriálnej validity sa pohybujú zväčša v rozsahu 0,30–0,60. Dosť zriedka bývajú koeficienty validity vyššie, než 0,60. Hodnoty koeficientov sa znižujú náhodnými chybami, momentálnymi zmenami v prostredí i vnútornom stave jednotlivcov. Nižšie hodnoty koeficientov validity nemusia znamenať nemožnosť použitia daného meracieho prostriedku. Aj prostriedky s nižšími hodnotami validity môžu v praktickom živote dobre poslúžiť. Prípady kriteriálnej validity, keď sa s overovaním predpovede nečaká, ale validizácia sa vykoná súčasne, sa označujú ako *súbežná validizácia*. Za prípad kriteriálnej validizácie možno pokladať aj tzv. *kongruentnú validizáciu*. Pri takomto postupe sa merací prostriedok validizuje pomocou staršieho, už validizovaného prostriedku, ktorý meria rovnakú vlastnosť. „Ak osoby vykazujúce vysoký výsledok v meracom prostriedku „A“, potom osoby vykazujúce vysoký výsledok v meracom prostriedku by mali vykazovať vysoký výsledok aj na prostriedku merajúcom vlastnosť „B“, pretože táto vlastnosť má podľa teórie pozitívne korelovať s vlastnosťou „A“. (Maršálová, L., 1978, 101- 111 str.) Ak teda má náš nový prostriedok merať nondirektivitu, tak jednotlivci s vysokým výsledkom tejto vlastnosti by mali mať vysoký výsledok aj na prostriedku merajúcom vlastnosti, ktoré sýtia nondirektivitu. A to empatia, akceptácia, ocenenie hodnoty a kongruencia. Podľa teórie by mali tieto vlastnosti konvergovať, stretávať sa, obe vlastnosti by mali pôsobiť v tom istom smere.

Úroveň direktívneho/nondirektívneho prístupu zo strany učiteľa sa premieťa do atmosféry, klímy triedy. O tom, ako sa odráža takéto správanie na žiakoch, vypovedajú aj priemerné koeficienty vnímanej empatie, akceptácie, kongruencie

a ocenenia hodnoty. Preto sme pre validizovanie nami navrhnutej metódy použili „Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine“, ktorý vypracoval M. Zelina (1993). Takže na overenie platnosti našej metódy sme použili súbežnú, kongruentnú validizáciu v rámci kritériálnej validity prostredníctvom metódy, ktorá pokrýva rovnaké premenné, a je to dotazník M. Zelinu. O stupni kongruentnej validity budeme hovoriť priamo pri interpretácii výsledkov výskumu a konkrétne o výške koeficientu kritériálnej validity pri interpretácii hypotézy č. 2

Interpretácia a diskusia výsledkov výskumu

Pod 1. hypotézou sme si stanovili predpoklad, že existujú štatisticky významné rozdiely nami sledovaných znakov medzi dvoma štýlmi prístupov zo strany učiteľa, a to v škole s tradičnou koncepciou vyučovania a alternatívnou školou (s prvkami koncepcie P-C-E v prístupe učiteľa). Táto hypotéza bola sytená dvoma čiastkovými .

Pri overovaní čiastkovej hypotézy H1a) sme sa snažili odkryť mieru nondirektivity/direktivity prístupu zo strany učiteľa. Predpokladali sme, že existuje štatisticky zvýšená miera indexu nondirektivity v alternatívnom prístupe učiteľa, oproti tradičnému prístupu. Podľa nami vytvorenej škály, keď sme spočítali numerické hodnoty vyjadrení respondentov dostali sme koeficient sledovanej premennej. Miera nondirektivity vystupuje v intervale od 50-80 bodov a direktivita 50-20 získaného skóre. Čím vyšší bodový zisk tým vyššia miera nondirektivity.

Tabuľka č. 1: Významnosť rozdielov miery vnímanej nondirektivity/direktivity (N/D) učiteľa žiakmi medzi dvoma školami (TAŠ, ZŠ-ZA).

VŠETCI	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
N/D	53,42	61,32	6,0113**
CHLAPCI	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
N/D	52,62	60,67	4,7789**
DIEVČATÁ	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
N/D	52,45	61,95	4,787**

Keď porovnáme hodnoty zistíme, že získané skóre je v oboch prípadoch v indexe nondirektivity. V tradičnej ZŠ sú hodnoty skóre 53 bodov a v TAŠ 62 bodov(po zaokrúhlení). Môžeme vidieť, že rozdiely sú preukázateľné a štatisticky veľmi významné. Získané skóre v tradičnej škole je málo nad hranicou miery nondirektivity a v alternatívnej už jasne má pozíciu tohto intervalu. Mô-

žeme teda potvrdiť, že postupy učiteľa v oblasti povzbudení, ocenení, pomoci, akceptácie, empatického porozumenia, otvorenosti, pravdivosti vo vzťahu k žiakom sú v Tatranskej alternatívnej škole v intenciách „Na dieťa zameraného vzdelávania“. Na základe týchto vyjadrení môžeme túto čiastkovú hypotézu prijať.

Predpokladaný rozdiel v jednotlivých zložkách interakčného prejavu učiteľa na klasických vyučovacích hodinách a učiteľa na vyučovacích hodinách s alternatívnym pedagogickým programom bol zisťovaný aj M. Bohonyovou (1995) prostredníctvom analýzy indexu direktivity učiteľa na hodine pomocou postupu N. Flandersa. Z výsledkov vyplýva, že v klasickom ponímaní výučby si učiteľ zvolil stredne direktívny až direktívny postup. Počas výučby podľa alternatívneho programu sa učiteľ už zriekol direktivity, bol indirektívny. Rast tejto hodnoty poukazuje na realizáciu humanizačného procesu.

V prvej H1b), v ktorej sme predpokladali, že nondirektívne vyučovanie ovplyvní klímu triedy (v jednotlivých sledovaných premenných) pozitívnejšie ako direktívne vyučovanie. Na objasnenie vplyvu takýchto odlišných prístupov sme použili z časti modifikovaný „Dotazník diagnózy klímy /atmosféry/ v skupine (Zelina, 1993). Výsledky sme zaznamenali v štyroch zložkách prežívania: empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty a akceptácia. Na 5 bodovej škále sme mohli sledovať jednotlivé vyjadrenia žiakov o charaktere správania sa učiteľa a spolužiakov voči nim.

Tabuľka č. 2: Významnosť rozdielov miery vnímanej empatie (U), kongruencie (P), ocenenia hodnoty (O) a akceptácie (A) medzi dvoma skupinami (TAŠ, ZŠ-ZA)

VŠETCI	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
Empatia (U)	2,83	3,24	3,3501**
Kongruencia (P)	2,90	3,15	1,7307
Ocen .hodnoty (O)	2,89	3,31	2,4014*
Akceptácia (A)	3,12	3,46	2,2212*

Z priemerných koeficientov možno vyčítať, že miera pociťovanej empatie, kongruencia, ocenenia hodnoty aj akceptácie je vyššia u detí z Tatranskej alternatívnej školy /TAŠ/ ako zo školy s tradičnou koncepciou vyučovania. Získané číselné koeficienty v jednotlivých premenných môžeme charakterizovať aj slovným vyjadrením. V ZŠ tradičnej sa žiaci vyjadrili, že charakteristiky ktoré vystupujú v ich skupinovej klíme sa objavujú v správaní žiakov aj učiteľa

„obvykle“. Vyjadruje to veľkosť získaného koeficientu, ktorý je v jednotlivých položkách v rozmedzí 2,83–3,12, čomu môžeme po zaokrúhlení priradiť zodpovedajúcu slovnú výpoveď, ktorá patrí číslu 3. Pre TAŠ boli charakteristické vyjadrenia v rozmedzí od 3,15–3,46, čomu by sme mohli prisúdiť výpovede detí o „obvyklosti takéhoto správania“ a aj „typickosti takéhoto správania“ sa ich spolužiakov a učiteľa. Pri komparácii nami sledovaných škôl môžeme povedať, že deti s alternatívnej školy sa ocitajú v psychologickej klíme ich skupiny, ktorá má v zväčšenej miere prejavy otvorenosti, úprimnosti, „ozajstnosti“. Tieto deti zažívajú prejavy ocenenia a povzbudzovania ich výkonov. Nachádzajú v skupine porozumenie a pochopenie, ich prežívania. Cítia prejavy prijímania a akceptácie zo strany učiteľa a triedy. Týmto vlastne môžeme potvrdiť, že prístup ktorý si deti zažívajú v TAŠ má prejavy nondirektivity. V tradičnej ZŠ priemerné koeficienty boli tiež celkovo potešujúce, čo môže napovedať o prijateľnej klíme triedy, ktorá nevykazuje jasné znaky direktivity ako sa to pri tradičných koncepciách vzdelávania vo všeobecnosti uvádza.

Tieto podmienky napomáhajúce pozitívnejšiemu ponímaniu skupinovej klímy boli overené a potvrdené viacerými nezávislými výskumami. Predpokladaný rozdiel vplyvu tradičného vyučovania a vyučovania podľa koncepcie P-C-E na atmosféru skupiny bol zisťovaný E. Sollárovou a M. Pohankom (2000) u stredoškôľakov formou prirodzeného experimentu. Aj z ich výsledkov možno dokladovať, že P-C-E systém aplikovaný v experimentálnej skupine významne podporil jednotlivé zložky skupinovej atmosféry (emпатиu, kongruenciu, ocenenie hodnoty, akceptáciu) v porovnaní s kontrolnou skupinou, kde zaznamenané rozdiely medzi hodnotami, boli štatisticky vysoko významné.

D. Aspy a F. Roebucková (1978) zistili, že žiaci, ktorí mali empatických a akceptujúcich učiteľov, dosahovali lepšie výsledky v učení. Čo sa prejavovalo aj v klíme školy, ktorá bola viac úprimná, otvorená a akceptujúca. (In: Rogers, 1994)

L. Gáborová (2000) zrealizovala experimentálne vedené semináre zo psychológie u VŠ študentov, ktoré boli koncipované nondirektívnym prístupom. V závere sa tiež ukázalo, že u študentov, ktorí absolvovali takto vedené semináre bolo ich sebaopínanie charakterizované zväčšenou mierou empatie a akceptácie.

Výsledky, ktoré sme získali nám dokumentujú, že potenciál koncepcie „Na dieťa zameraného vzdelávania“, ktorá stavia na zvýraznení kvality vzťahu, vplyva na klímu triedy v rámci jej psychosociálnych vnútorných premenných veľmi pozitívne. Tým môžeme nami stanovenú čiastkovú hypotézu potvrdiť.

Ak hovoríme že prístup, ktorý volí učiteľ voči svojim žiakom, sa premieta a odráža aj v klíme triedy, tak v interpretácii predchádzajúcich tvrdení sme poukázali na výsledky miery empatie, kongruencie, ocenenia hodnoty a akceptácie v tradičnej triede oproti alternatívnej. Môžeme teda aj na základe získaných výsledkov klímy triedy a miery nondirektivity v nami sledovaných triedach na základe komparácie zistení usudzovať, že platnosť nami vytvorenej metodiky sa nám v tomto prípade potvrdzuje. Skutočne sa preukázala zväčšená miera nedirektívneho prístupu zo stany učiteľa v TAŠ, aj keď v tradičnej ZŠ tento index vystúpil tiež ako aktuálny. Keď pristúpime ku konkrétnemu číselnému vyjadreniu, tak zistíme, že hodnoty sú porovnateľné. Priemerná hodnota v koeficientoch klímy triedy je 2,5 a indexu nondirektivity je 50. Namerané hodnoty klímy triedy sa ukázali v TAŠ v intervale 3,15–3,46 a v ZŠ s tradičnou koncepciou 2,83–3,12. Priemerná miera nondirektivity v TAŠ je 62 a v ZŠ-ZA 53 bodov. Keď jednotlivé namerané skóre uvedieme do paralely a porovnáme ich, zistíme, že v oboch prípadoch sú namerané hodnoty pre jednotlivé školy v súlade. Potvrdenie, resp. vyvrátenie hypotézy č. 2, ktorou sme predpokladali, že metóda na odkrytie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii pozitívne koreluje s dotazníkom skupinovej klímy, nám poslúži k odkrytiu kritériálnej validity nami navrhutej metódy.

Súbežná validizácia prebehla prostredníctvom validnej metódy: „Dotazníka diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine“ (Zelina, 1993).

V jednotlivých čiastkových premenných tohto dotazníka (empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia) sa odráža aj miera direktivity/nondirektivity učiteľa, preto táto metóda sa stala vhodná na potvrdenie tzv. kongruentnej validity. „Rozumie sa pod ňou validizácia pomocou už validizovaného prostriedku. Výška koeficientov validity sa pohybuje v rozpätí od 0,3–0,6 „(Daniel, 1992, str. 20)

Nami navrhnutá metóda pozostávala zo 4 okruhov tvrdení, ktoré svojim obsahom korešpondujú z jednotlivými premennými dotazníka. Taktiež išlo o mieru empatie, kongruencie, povzbudenia, ocenenia detí a akceptácie zo strany učiteľa.

Z jednotlivých vypočítaných hodnôt pre dané oblasti sme vytvorili priemerný koeficient, ktorý sme postavili do vzťahu s nameranou priemernou hodnotou v nami navrhutej metóde.

Dospeli sme k záveru, že škála na odkrytie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa a dotazník skupinovej klímy vytvárajú kladnú lineárnu korelačnú

závislosť na hladine významnosti $\alpha = 0,01$ a hodnota korelačného koeficientu je $r = 0,3113^{**}$.

Týmto môžeme daný predpoklad potvrdiť.

Záver

Z našich výsledkov je zrejmé, že žiaci z TAS v komparácii s tradičnou ZŠ na základe ich vlastného posúdenia sa ocitajú v psychologickej klíme ich skupiny, ktorá je v intenciach nondirektivity. V prístupe učiteľa aj žiakov sú vo zväčšenej miere prejavy otvorenosti, úprimnosti, porozumenia a pochopenia. Tieto deti zažívajú ocenenie a povzbudenie ich výkonov. Cítia prejavy prijímania, akceptácie, porozumenia a pravdivosti zo strany trieda ako aj učiteľa. V rámci takéhoto prístupu si učiteľ váži a cení dieťa už len preto, že je ľudskou bytosťou, nie pre jeho vlastnosti, výzor, či preto, že sa snaží byť „dobrým dieťaťom“. Toto ocenenie bez výhrad a podmienok vedie k zážitku prežívania samého seba ako človeka, ktorý má svoju hodnotu taký aký je, a ktorý si zaslúži rešpekt a úctu. Zároveň človekom, ktorý si váži samého seba, iných ľudí, ako aj prostredie v ktorom žije.

Literatúra

- BEŇO, M. 2001. *Učiteľ - humanistom*, Bratislava: vyd. Eko-konzul. 2001. ISBN 89044-75-1
- BOHONYOVÁ, M. 1995. Kreativita ako humanistická paradigma vyučovania hudobnej výchovy. In *Medacta 95. Zborník I. z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra: Slovdidag. 1995. ISBN 80- 967339-1-5
- DANIEL, J. 1992. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Nitra: UKF PF. 1992. 118 s. ISBN 80-85183-77-3
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK. 2003. 197 s. ISBN 80-223-1916-0
- GÁBOROVÁ, L. 2000. *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov: FNSV, Prešovská univerzita. 2000. 95 s. ISBN 80-88722-96-9
- MARŠÁLOVÁ, L. 1978. *Metodologické základy psychologického výskumu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1978. 230 s.
- ROGERS, C.; FREIBERG, J. 1994. *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College Publ. Comp. 1994
- ROGERS, C. 1996. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris. 1996

- SOLLÁROVÁ, E.; POHANKA, M. 2000. Edukačné prostredie z pohľadu na študenta zameraného vzdelávania. In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika spol. s r o. 1993. 83 s. ISBN 80-88714-00-1
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris. 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0

PaedDr. Katarína Macková
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline
Hurbanova 15
01026 Žilina
Telefon: 00421 041 5136385
katarina.mackova@fpv.uniza.sk

NÁZOR BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ NA MOŽNOST UPLATNĚNÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ V RÁMCI OBECNĚ TECHNICKÉHO PŘEDMĚTU

Jiří Pavlas, Hana Blažková

Abstrakt

Príspevok analyzuje znalosti skupiny študentů PdF UP Olomouc v oblasti projektového vyučování, jejich náhled na možnost uplatnění v budoucí pedagogické praxi v rámci obecně technického předmětu.

Klíčová slova

Projektové vyučování, projekt, projektová metoda, četnost využívání ve škole, přírodní materiál.

Abstract

Future teachers' opinions on the usability of project-based teaching in a technical subject

This paper presents an analysis of teacher trainees' familiarity with the concept of project-based teaching and of their opinions on its usefulness for the purposes of technical education.

Key words

Project-based teaching, project, frequency of usage for educational purposes, natural materials

Úvod

Projektové vyučování je jedna z mnoha forem alternativních pedagogických postupů, které začaly vznikat na počátku minulého století. Princip projektového vyučování je založen na přenesení teoretických poznatků do reálného života školy.

Dle našeho soudu vystupuje obecně technický předmět jako nástroj, který umožňuje specifickým jazykem formulovat problémy z rozmanitých oborů lidské

činnosti a poskytuje metody k řešení těchto problémů. Při realizaci a řešení projektu se žákovi otevírá možnost k rozvíjení praktických činností, které jsou náplní obecně technického předmětu v průběhu primárního a sekundárního, ale i předškolního vzdělávání.

I touto cestou se ubíraly naše úvahy v době, kdy jsme připravovali podklady pro realizaci průzkumného šetření, pomocí kterého jsem mapovali náhled budoucích pedagogů, resp. studentů PdF UP Olomouc, na možnosti uplatnění projektového vyučování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. A také to zda jsou schopni aplikovat své znalosti v oblasti projektového vyučování v praxi při výuce o materiálu.

Propozice průzkumu

Výzkumný vzorek byl složen ze studentů PdF UP Olomouc. Šetření bylo prováděno v rámci výuky předmětů realizované Katedrou technické a informační výchovy. Zastoupení žen a mužů v našem vzorku odpovídá obecně platnému poměru studentů členěných dle pohlaví na PdF UP.

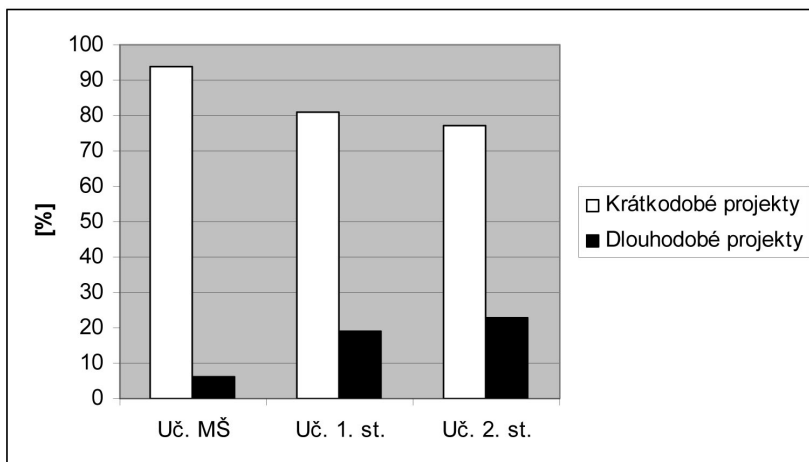
Konkrétně v našem vzorku bylo celkem 76 respondentů, z toho 66 žen a 10 mužů, resp. 87 % studentek a 13 % studentů. Z celkového počtu bylo 17 studentů studijního oboru Učitelství pro mateřské školy, 16 studentů studijního oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ a 43 studentů zastupujících různé kombinace studijních oborů Učitelství pro 2. st. ZŠ. Údaje byly zjišťovány prostřednictvím anonymních, osobně předávaných dotazníků. Návratnost dotazníků byla rovna 100 %. Dotazníky byly vyhodnoceny a získaná data byla zpracována graficky.

Dosažená zjištění

Pokud jde o srovnání preferenci možnosti využívání krátkodobých či dlouhodobých projektů v pedagogické praxi (viz graf č. 1), zjistili jsme, že představa budoucích pedagogů u výše uvedených studijních oborů je jednoznačně nakloněna k využívání krátkodobých projektů.

Dle názoru studentů je vhodné zařadit využívání dlouhodobých projektů až do výuky na základní škole, obzvláště na 2. st. ZŠ. Vyjádřeno procentuálně, studenti oboru Učitelství pro MŠ by se odvážili zařadit do výchovně vzdělávacího procesu dlouhodobý projekt pouze v 6 % případů. Studenti oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ by aplikovali dlouhodobý projekt do výuky v 19 % případů. Nejmenší obavy aplikovat dlouhodobý projekt do výuky vyjádřili studenti oborů Učitelství pro 2. st. ZŠ. Dlouhodobý projekt by využilo 23 % z dotázaných. Srovnáme-li

obory Učitelství pro 1. a 2. st. ZŠ je zřejmé, že názorové rozdíly nejsou nikterak zásadní, jelikož činí pouze 4 %.

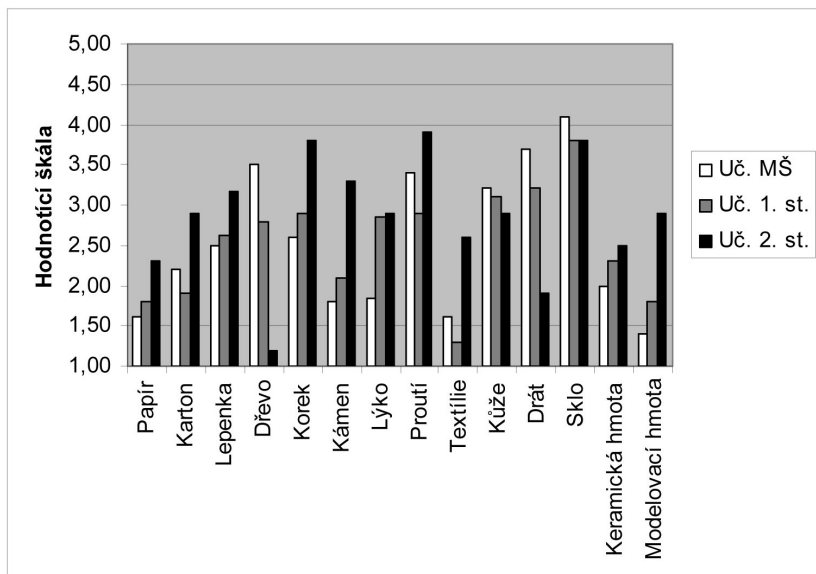


Graf č. 1: Procentuální vyjádření názoru studentů jednotlivých studijních oborů na četnost využívání krátkodobých a dlouhodobých projektů

Dále jsme zjišťovali názor respondentů na možnosti využití materiálů při realizaci projektového vyučování v rámci obecně technického předmětu. Respondenti hodnotili 14 materiálů, které považujeme za zásadní s ohledem na RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Cílem průzkumu bylo zjistit schopnost studentů aplikovat jednotlivé druhy materiálů do projektového vyučování v návaznosti na znalosti z oblasti materiálůvědy, které získali při studiu na VŠ (viz graf č. 2).

Stupeň důležitosti jednotlivých materiálů hodnotili respondenti na pětistupňové hodnotící škále, kde nejnižší stupeň (hodnota 1) vyjadřuje nezastupitelnou pozici materiálu, oproti tomu stupeň nejvyšší (hodnota 5) vyjadřuje nejmenší důležitost materiálu.

Výsledky šetření vykazují rozdílnost jednak mezi jednotlivými studijními obory, ale také vypovídají o důležitosti využití materiálů v rámci jednotlivých oborů.



Graf č. 2: Výsledky průzkumného šetření k zjištění preferencí materiálů při sestavování projektů u jednotlivých studijních oborů

Z grafu č. 2 je patrné, že nejmenší rozdíly v názorech na využívání materiálu jsou u papíru, keramické hmoty a skla, u kterého se prokázalo, že je v pedagogické praxi nejméně využíváno.

Značné rozdíly se vyskytují u materiálů dřevo a textilie. Podle studentů má dřevo dominantní pozici na 2. st. ZŠ, na 1. st. ZŠ toto místo zaujímá textilie. Obecně platí obavy studentů využívat na ZŠ méně známé přírodní materiály jako je proutí, lýko a korek. Pro realizaci projektů na MŠ mají respondenti obavy z využívání dřeva, kůže, drátu a skla. Studenti učitelství MŠ by preferovali spíše práci s papírem, textilií, modelovací hmotou. Skupina těchto materiálů napomáhá k rozvoji jemné motoriky, koordinaci pohybu, prostorové představivosti a práce s nimi odpovídá požadavkům na bezpečnost práce vzhledem k věku dětí.

Závěr

V našem šetření jsme zjistili výrazné odlišnosti v názorech na využívání krátkodobých či dlouhodobých projektů u jednotlivých skupin studentů studijních odborů učitelství PdF UP Olomouc. Domníváme se, že preference krátkodobých projektů u studentů jsou ovlivněny omezenou možností aplikace projektového vyučování v rámci pedagogické praxe, nedostačujícím teoretickým a praktickým seznámením s projektovým vyučováním v pregraduálním studiu. Výsledky jsou dokresleny obavou studentů z nedostatečné časové dotace předmětu, popřípadě nezájmem žáků.

V otázkách využívání materiálů v rámci projektového vyučování se naše očekávání do jisté míry naplnila. Studující vyjadřují obavy z aplikace méně známých materiálů a to především z důvodu, že s nimi nebyli v rámci výuky na VŠ dostatečně seznámeni. Naopak svoji významnou pozici potvrdily materiály -papír, dřevo a modelovací hmota.

K výsledkům šetření bylo přihlédnuto při sestavování návrhu projektu „Inovace přípravy učitelů ve specifické oblasti technického vzdělávání“ přihlášeného do FRVŠ, který řeší inovaci obsahu předmětů zaměřených na výuku o materiálech.

Literatura

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc : UP Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

Mgr. Jiří Pavlas, Mgr. Hana Blažková
Katedra technické a informační výchovy,
PdF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc,
e-mail: jirka.pavlas@seznam.cz, hanka.blazkova@seznam.cz

VYBRANÉ PROBLÉMY SÉMOTICKÝCH AKTIVIT U OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Petra Potměšilová

Resumé

Tento článek se zabývá některými problémy sémiotických resp. sémantických aktivit u osob se sluchovým postižením, a to z hlediska výtvarných činností.

Teoretická východiska článku:

Jako klíčové byly vybrány pojmy: „znak“, „symbol“, „pojem“. Definice pojmů „znak“ a „symbol“ vychází z teorie I. Muchy (2000). Při definování „pojmu“ jsme pak vycházeli z teorie Čechové (1996) a Materny (2000).

Šetření

Pro vlastní šetření byl použit „Torranceho figurální test tvorivého myšlení“ (Jurčová, 1984). Tento test je zaměřen na hodnocení fantazie, kreativity a originálních způsobů řešení výtvarných úkolů. Test je především založen na teorii „gestalt“ psychologie. Základní poznatek této psychologie je definován takto: nekompletní figury vytvářejí u jednotlivce napětí, které vede k snaze co nejjednodušším způsobem tuto figuru uzavřít. Pro originální odpověď je třeba zvládnout toto napětí, které vede k nejjednoduššímu řešení, a zvolit variantu, která prodlužuje hledání.

Klíčová slova

znak, symbol, pojem, osoba se sluchovým postižením, originalita

Abstract

Some problems of semiotic activities in hearing impaired individuals

This paper examines some problems of semantic and semiotic activities in hearing impaired students with respect to visual arts. The theory about 'sings', 'symbols', and 'concepts' is drawn on in this article; 'sing' and 'symbol' are defined here according to Mucha (2000) and the definition of 'concept' was adopted from Čechová (1996) and Materna (2000). The study reported on here employed Torreces' figural test of creative thinking (Jurčová 1984), which is designed for the

assessment of imagination, creativity, and originality in visual arts. Subjects are asked to finish incomplete figural drawings.

Key words:

sign, symbol, concept, hearing impairment, originality

1. Uvedení do problému

Rádi bychom se zamysleli nad některými problémy sémiotických, resp. sémantických aktivit u osob se sluchovým postižením, a to z hlediska výtvarných činností (receptivních a tvůrčích). Ve středu pozornosti takovéto úvahy je specifická kvalita reference, která podmiňuje rozdíl mezi umělecky a mimo-umělecky pojímaným výrazem – nositelem významů. Tato rozdílnost v pojetí sémantizace je zde s oporou v teorii I. Muchy (2000) vyjádřena polaritou termínů „znak“ a „symbol“.

2. Východisko problému

„.... neslyšícím dětem chybí schopnost abstrakce, zobecňování, schopnost aplikovat získané poznatky na podobné situace. Zároveň mají oslabenou schopnost vytvářet fantazijní asociace, tj. překračovat pevné významové vazby znakových forem. Zůstávají na úrovni konkrétna. ... Odpovídá to způsobu výuky neslyšících dětí.“ (Kalendová¹, 1997, s. 75)

Menší schopnost abstrakce a zobecňování u osob se sluchovým postižením se projevuje jak ve výtvarné tvorbě, tak především v jazyce, v komunikaci. Tato úvaha se zabývá výtvarným projevem a výtvarným vnímáním osob se sluchovým postižením v souvislostech řeči a jazyka. Výtvarný projev chápeme jako možný způsob diagnostiky tohoto problému, ale zároveň také jako podpůrný prostředek pro rozvoj abstrakce a zobecňování.

Z výše uvedených závěrů však nevyplyvá, že člověk se sluchovým postižením má snížený intelekt, nebo dokonce, že je mentálně postižený. Jde o konstatování určitého faktu, určité skutečnosti. Je potřeba se ptát po příčině této skutečnosti, tohoto faktu. Tato skutečnost není zřejmě primárně ovlivněna sluchovou vadou, nýbrž je dána způsobem výchovně vzdělávacího procesu osob se sluchovým postižením.

¹ Ve snaze předejít nesrovnalostem, zde uvádíme, že Kalendová je jméno autorky za svou osobu.

3. Teoretický podklad

Již v úvodu jsme zmínili nutnost definování termínů „znak“ a „symbol“, dalším klíčovým termínem se ukázal „pojem“.

Při vymezování pojmů „znak“ a „symbol“ a následném usouvztažňování těchto pojmů jsme vycházeli z citací těchto autorů: Charles Sanders Peirce (Palek, 1997), Chares W. Morris (Palek, 1997), Ivan Mucha (2000), Paul Ricoeur (1993). Pro další utváření teoretického zázemí a pro následné šetření byly vybrány definice Ivana Muchy:

Znaky jsou grafická označení, která ukazují mimo sebe na něco, co označují, odkazují na vlastnosti a vztahy objektivní skutečnosti nebo vědomí. Slouží k jejich označení... Znaky, jimiž se vypovídá o určitém předmětu, jsou pevně strukturovány ve znakových systémech a mohou jako myšlenkové elementy být skládány tak, že jejich uspořádání vyjadřuje takovou výpověď o světě, která nehledá jinou legitimitu, než je ta, která je obsažena přímo v operacích s nimi. Znak se vztahuje vždy k jedné sémantické rovině. (Mucha, 2000, s. 87–88)

Interpretace symbolu je vlastně uváděním do nových souvislostí smyslu nebo jejich hledáním. Symbol není vázán na jednu rovinu významu, ale naopak při interpretaci se otevírají ještě další možné roviny porozumění symbolu. Je tedy v jistém smyslu oproti znaku otevřený a jeho porozumění závisí na interpretaci. (Mucha, 2000, s. 89)

Mucha (2000) se pak dále zabývá důležitou funkcí symbolu, která je významná pro výtvarné umění. Jedná se o mnohoznačnost a závislost na kontextu interpretace. Výtvarné umění tak může počítat s různorodostí interpretů. Jestliže autor chce prostřednictvím svého díla zprostředkovat jednoznačný význam, mohou nastat dvě základní situace:

- *vnímající přistoupí na tuto znakovou hodnotu díla*
- *vnímající z nějakého důvodu bude v tom samém díle hledat symbolickou hodnotu.*

Tato situace platí i v druhém případě, tedy v případě, kdy autor zamýšlí svým dílem zprostředkovat mnohoznačnost:

- *vnímající přistoupí na tuto mnohoznačnost*
- *vnímající z nějakého důvodu bude toto samé dílo vnímat jednoznačněji, než bylo myšleno.*

(Kalendová, 2004)

Další aspekty, které mohou ovlivnit přístupy ke znaku a symbolu:

- *specifická kvalita formy (využití metafor, stylizace)*
 - o *forma svou neobvyklostí provokuje k symbolickému pojetí*

- *kontext zacházení s formou*
 - o *kulturní zvyklosti*
 - *v jedné kultuře může mít určité zobrazení symbolickou hodnotu, v druhé kultuře však to samé zobrazení zprostředkovává jednoznačný význam*
 - *ve dvou různých kulturách má stejné zobrazení jednoznačný význam; tento význam je však v každé kultuře zcela jiný*
 - o *vliv jazykového kontextu*
 - *způsob výkladu nebo vyprávění o určitém díle – pokud vypravěč užívá básnických, metaforických obrazů, dostane se posluchač spíše do roviny symbolické*
 - *v případě, že se bude jednat o prosté sdělení, s největší pravděpodobností se spokojíme s jednoznačným přiřazením významu*
 - o *reprezentativní okolnosti prezentace*
 - *obraz v galerii budeme vnímat pravděpodobně více symbolicky, než když jej uvidíme zavěšený v obchodě se spotřebním zbožím, kde bude využitý jako reklamní plakát*
- *dispozice a momentální stav jedince*
 - *člověk v určitém citovém rozpoložení může tento stav promítat do vnímání výtvarného díla. Tak může případně i vnímání znaku přenést do symbolické roviny*

(Kalendová, 1997, s. 20-21)

„Pojem“ pak můžeme definovat jako *objektivní abstraktní (ideální) entitu, které může být reprezentována výrazy jazyka*. (Materna, 2000, s. 17)

Materna (2000) a Čechová (1996) pak „pojem“ dále definují z pohledu jeho obsahu a rozsahu. *Souhrn jednotlivých významových prvků tvoří obsah jednoho významu. Soubor tříd jevů nebo i jednotlivin, které se do pojmenování zahrnují, tvoří rozsah pojmu, tj. rozsah platnosti jeho významu*. (Čechová, 1996, s. 45)

V neposlední míře považujeme za důležité se zmínit o pojmotvorném procesu osob se sluchovým postižením a vztahu osob se sluchovým postižením a vnímání znaku a symbolu.

Proces vytváření pojmů u osob se sluchovým postižením je odlišný od procesu vytváření pojmů u slyšících dětí. Jedná se o poměrně složitou problematiku, která zatím není v české literatuře dostatečně zpracována (na PedF UK byly obhájeny tři diplomové práce – Peterová (1992), Peterová (1994), Kalendová (1997), dále disertační práce – Peterová (1998), Kalendová (2004)). V některých publikacích je pak možné najít několik informací, věnujících se této pro-

blematicke – Zicha (1981), Vágnerová (1993, 2000), Davido (2001), Solovjev (1977), Souralová (2002).

Vágnerová píše, že *myšlení je ovlivněno deficitem v oblasti znakového systému zobecnění, tj. řeči.* (1993, s.108).

Souralová (2002) se zabývá mentálním slovníkem žáků se sluchovým postižením v souvislosti s recepcí psaného textu. Zmiňuje zde velmi důležitou skutečnost, a to *potřebu instalovat slova do sémantické sítě především prostřednictvím vztahu koordinace, subordinace a sémantických polí.* (Souralová, 2002, s.11) Výše zmíněné považujeme za základní princip práce s osobami se sluchovým postižením v oblasti rozvíjení pojmů, respektive myšlení. Usouvztažňování, dávání do souvislostí, vytváření sémantických polí pojmů by mělo být samozřejmou náhradou toho, co jedinec se sluchovým postižením nemůže slyšet.

Z vlastní praxe si zde dovolíme uvést základní odlišnosti ve využívání pojmů u osob se sluchovým postižením:

- *myšlenkové operace jsou konkrétnější*
- *význam je často spojen pouze s konkrétní věcí, předmětem nikoliv s třídou jevů*
- *(není dostatečně utvořen prototyp - společné a odlišující znaky - určité klasifikační*
- *třídy objektů z pohledu – tzv. teorie prototypů)*
- *větší problém při tvoření představ*

(Kalendová, 1997)

4. Šetření²

V intencích teoretického uvažování byly definovány výzkumné otázky:

1. Jaký je rozdíl ve vnímání znaku a symbolu mezi žáky se sluchovým postižením se systematickou přípravou (pozn.: co se rozumí pod systematickou přípravou je vysvětleno níže v textu) a žáky se sluchovým postižením bez této přípravy?
2. Bude rozdíl v tom, do jaké míry budou jeden a týž jev přijímat (vnímat, vyjadřovat a chápat) jako znak, resp. jako symbol?

Skupina se systematickou přípravou byla složena z osmi žáků střední školy pro sluchově postižené a srovnávací skupina ze šesti žáků téže školy.

Systematická příprava, která předcházela tomuto šetření, trvala dva roky. Obsahově je možné celou přípravu rozdělit do dvou částí, které se časově pro-

² Vzhledem k velikosti vzorku byl vybrán termín šetření místo obvykle používaného termínu výzkum.

línaly. První část se týkala společných návštěv nejrůznějších výstav výtvarného umění. Po každé výstavě následovala diskuse, během níž jsme společně mluvili o zážitcích z výstavy, o tom, co koho zaujalo a proč. Druhá část systematické přípravy spočívala v různých výtvarných úkolech. Tyto úkoly částečně vznikaly spontánně dle potřeb výuky, některé byly dopředu naplánovány. Se žáky jsme „narazili“ na nějaké slovo, kterému nerozuměli (poctivost, všudybyl, utopie ...). Toto slovo jsme se snažili společně vysvětlit pomocí slovníků, příkladů. Pak toto slovo žáci dostali za úkol výtvarně ztvárnit. Zpočátku bylo výtvarné ztvárnění spíše konkrétní (většinou se jednalo o některý z příkladů, uvedený při hodině), později se začala objevovat i abstraktní výtvarná zpracování.

Jsmo si vědomi toho, že pro šetření, jehož výsledky by se měly zobecnit a dále se pak využívat, je tento vzorek příliš malý. Velikost vzorku však byla ovlivněna jednak technickými a objektivními podmínkami (malý počet středních škol pro sluchově postižené s dobře rozvíjeným komunikačním systémem; počet sluchově postižených středoškoláků, kteří jsou přibližně na stejné vědomostní a zájmové úrovni), dále pak snahou pro hlubší prozkoumání problému.

Ukázka konkrétního cvičení:

Postavy

záznam hodiny:

... Další hodina občanské výchovy. Všechny hodiny občanské výchovy mohou být příležitostí pro řadu aktivit. Povídáme si o vývoji estetického vnímání lidské postavy. Povídáme si o tom, co bylo dříve moderní, co je moderní dnes a co by dnes nebylo moc estetické. Žáci se dívají na obrázky lidských postav a občas se ozve: „No to je hrůza, vždyť to ani nevypadá jako postava..., to je hrozné, to se mi vůbec nelíbí..., vždyť ten malíř neumí malovat...“

Na příští hodinu přináším 23 obrázků postav z různých období. Každý obrázek je očíslován. Žáci mají za úkol si pro sebe obrázky označkovat. Stupnice známkování:

- 1. perfektní*
- 2. docela dobré*
- 3. dobré*
- 4. nelíbí*
- 5. vůbec se mi nelíbí*

Žáci nejdříve obcházejí všechny obrázky, prohlíží si je a postupně si začínají zapisovat čísla obrázků. Nad některými obrázky dlouho přemýšlejí a říkají, že je to těžké. Když mají hotovo, sedají si do lavic a mezi sebou diskutují. Postupně se do

diskuse zapojujeme všichni a bavíme se o vývoji módy, o vývoji pohledu na lidskou postavu.

(Kalendová, 2004, s. 74-75)

Pro vlastní šetření byl použit „Torranceho figurální test tvorivého myšlení“. (Jurčová, 1984) Tento test je zaměřen na hodnocení fantazie, kreativity a originálních způsobů řešení výtvarných úkolů (při vlastním vyhodnocování testu se pro výše zmíněné charakteristiky používá pojmů fluence, flexibilita, elaborace, originalita). Test je především založen na teorii „gestalt“ psychologie. Základní poznatek této psychologie je definován takto: nekompletní figury vytvářejí u jednotlivce napětí, které vede k snaze co nejjednodušším způsobem tuto figuru uzavřít. Pro originální odpověď je třeba zvládnout toto napětí, které vede k nejjednoduššímu řešení, a zvolit variantu, která prodlužuje hledání.

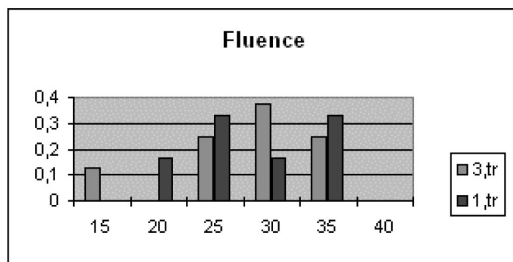
Subjekt tedy dostává výtvarný úkol, v němž je „naznačeno“ nejobvyklejší a na první pohled jasné řešení. Jeho úkolem je vymyslet co nejoriginálnější řešení výtvarného úkolu, tj. překonat napětí, které autora „tlačí“ k nejjednoduššímu řešení. Subjekt tedy může přijmout toto „naznačené“ řešení a úlohu pojmut zcela jednoznačně. Nebo může odhlédnout od nabízeného řešení a hledat jiný, více skrytý význam, může tedy přijmout fakt, že zpracování úkolu může být mnohoznačné. Tento základní princip, na němž jsou Torranceho testy postaveny, odpovídá základní charakteristice vnímání znaku a symbolu. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli získat informace o vnímání znaku a symbolu osob se sluchovým postižením ve výtvarném vyjadřování, byl vybrán právě tento test. Při hodnocení jsme se pak především zaměřovali na to, kdo ze žáků byl schopen nepřijmout co nejjednodušší řešení, ale snažil se hledat jinou, skrytou možnost.

5. Interpretace výsledků

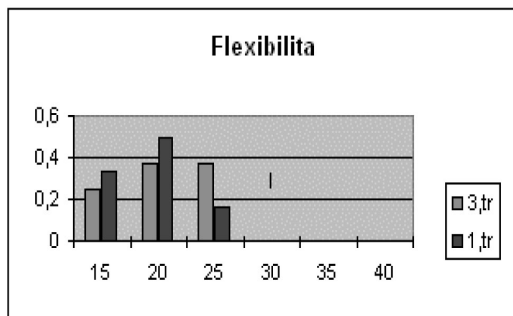
Po testování následovala diskuse se sledovanými žáky. Výsledky pak byly zpracovány a vyhodnoceny. V celém testu lépe skórovala skupina, která absolvovala před šetřením systematickou přípravu.

Pro přehledné porovnání výsledků obou skupin byla nejdříve vytvořena frekvenční tabulka spolu se sloupcovým grafem. Pro vlastní statistické zpracování byly využity tyto testy: F-test pro porovnání rovnosti rozptylů jednotlivých skupin, t-test jednovýběrový a t-test dvoubýběrový pro různé i pro stejné rozptyly. (Anděl, 1978) Statistické zpracování výsledků testu vzhledem k velikosti vzorku (viz výše) bylo spíše jen formální. Cennější bylo kvalitativní zpracování výsledků.

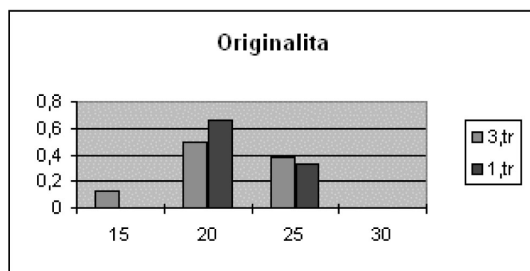
	3,tr	1,tr
15	0,125	0
20	0	0,166667
25	0,25	0,333333
30	0,38	0,166667
35	0,25	0,333333
40	0	0
45	0	0
50	0	0
55	0	0
60	0	0
65	0	0
70	0	0
75	0	0
80	0	0
85	0	0



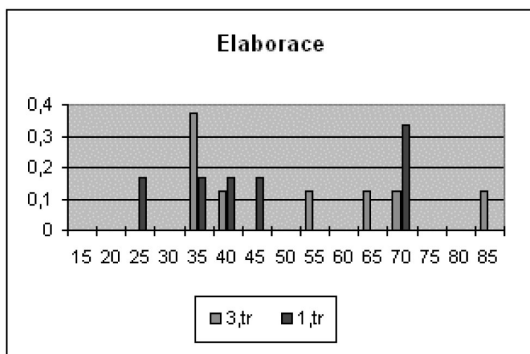
	3,tr	1,tr
15	0,25	0,333333
20	0,375	0,5
25	0,375	0,166667
30	0	0
35	0	0
40	0	0
45	0	0
50	0	0
55	0	0
60	0	0
65	0	0
70	0	0



	3,tr	1,tr
15	0,125	0
20	0,5	0,666667
25	0,375	0,333333
30	0	0
35	0	0
40	0	0
45	0	0
50	0	0
55	0	0
60	0	0
65	0	0
70	0	0



	3,tr	1,tr
15	0	0
20	0	0
25	0	0,166667
30	0	0
35	0,375	0,166667
40	0,125	0,166667
45	0	0,166667
50	0	0
55	0,125	0
60	0	0
65	0,125	0
70	0,125	0,333333
75	0	0
80	0	0
85	0,125	0



(Kalendová, 2004, s. 113–114)

5.1. Diskuse

F-test spočívá ve výpočtu čísla, které po převodu na procenta určuje pravděpodobnost chyby při zamítnutí hypotézy o rovnosti dvou skupin. Ve statistické praxi se hypotéza o rovnosti dvou skupin může zamítnout při 5% možnosti chyby, tzn., že v tabulce by muselo být číslo menší než 0,05. T-test (též Studentův t-test) slouží k porovnání středních hodnot při stejných či různých rozptylech. Pravidla pro zamítnutí nebo potvrzení hypotézy jsou stejná jako u F-testu.

Vzhledem k tomu, že se v tabulce ani jednou neobjevilo číslo menší než 0,05, znamená to, že z hlediska použité statistiky nejsou mezi skupinami významné rozdíly. Z výsledků těchto matematických testů však nelze udělat jednoznačný závěr, tedy výsledky zobecnit. Pro statistiku je vzorek, se kterým jsme pracovali, příliš malý.

Z výše uvedených grafů je možné vyčíst, že v položkách fluence (přijatelnost odpovědí) a flexibilita (zařaditelnost přijatelných odpovědí do různých kategorií) skórovaly obě skupiny přibližně stejně. V položkách originalita a elaborace (množství detailů) pak lépe skórovala první skupina, tedy skupina, která prošla systematickou přípravou. Z diskuse, která proběhla se studenty po testování, bylo možné usuzovat na větší snahu a schopnost hledání originálních řešení a následném propracování tohoto řešení právě u první skupiny.

6. Závěr

Na základě výše popsaného šetření zde uvádíme postupy, které se nám osvědčily při práci s žáky se sluchovým postižením:

- vysvětlit pojem z více aspektů, uvést konkrétní příklady. Při uvádění příkladů se může ale stát, že žáci tento příklad zobecní a používají ho jako význam daného pojmu. V takovémto případě velmi pomůže, když žáci mají sami nakreslit nějaký pojem, jak ho pochopili, vymyslet vlastní řešení. Při výtvarném ztvárnění pojmů se ukáže, jak žák pojem pochopil.
- během práce se objeví nějaký symbol. Než začneme vysvětlovat, je dobré nechat žáky tento symbol výtvarně ztvárnit. Sami vidí, že skoro každý symbol pojal jinak. Dále je dobré připravit znak, který je svým významem podobný významu symbolu a nechat tento znak opět žáky výtvarně ztvárnit. Potom oba výtvary sami žáci porovnávají. Sami vidí, že při tvorbě znaku se ve většině případů shodnou, při tvorbě symbolu spíše ne.
- častěji zařazovat otázky, které vedou k popisu prožitku, než k pouhému popisu jevu.

(Kalendová, 2004, s. 125–126)

Seznam použité literatury

1. ANDĚL, Jiří. *Matematická statistika*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1978. 346 s.
2. ČECHOVÁ, Marie, aj. *Čeština-řeč a jazyk*. Praha: ISV 1996, 380 s. ISBN 80-85866-12-9.
3. KALEDOVÁ, Petra. *Symbolické a znakové vyjadřování sluchově postižených dětí ve výtvarné výchově*. Diplomová práce. Praha: Pedf UK, katedra výtvarné výchovy, 1997. 80 s.
4. KALEDOVÁ, Petra. *Znak a symbol jako výrazové a komunikační elementy ve výtvarné výchově sluchově postižených*. Disertační práce. Praha: Pedf UK, katedra výtvarné výchovy, 2004. 130 s.
5. MATERNA, Pavel. *Svět pojmů a logika*. 2. opr. vyd. Praha: FILOSOFIA, Fil. Ústav AV ČR, 2000. 135 s. ISBN 80-7007-085-4
6. MUCHA, Ivan. *Symboły v jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 193 s. ISBN 80-246-0012-9.
7. SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.
8. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 444 s. ISBN 80-7178-496-6.
9. VÁGNEROVÁ, Marie. *Variabilita a patopsychologie vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 187 s. ISBN 80-7066-797-4.

PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.

MŠ pro SP Olomouc

kalpet@centrum.cz

K VÝSLEDKŮM PROJEKTU „RODINNÁ A SEXUÁLNÍ VÝCHOVA JAKO SAMOSTATNÁ DISCIPLÍNA U STUDIJNÍCH OBORŮ PŘIPRAVUJÍCÍCH UČITELE MATEŘSKÝCH A PRIMÁRNÍCH ŠKOL“

Miluše Rašková, Eva Šmelová

Abstrakt

V příspěvku jsou uvedena východiska, tendence a závěry pro zavedení nového studijního předmětu do studijních plánů oborů připravujících učitele mateřských a primárních škol na PdF UP v Olomouci.

Klíčová slova

implementace nového učebního předmětu do systému pregraduální přípravy, verze pro vytvoření studijní agendy, názory učitelů a studentů k začlenění nového předmětu do příslušných učebních plánů.

Abstract

On the outputs of the project 'Family and sexual education as a separate discipline in study programmes for kindergarten and primary-school teachers'

This paper presents initial-state requirements, trends, and conclusions about introducing a new discipline to the study programmes for kindergarten and primary-school teachers at the Faculty of Education of Palacký University in Olomouc, Czech Republic.

Key words

implementing a new discipline into the system of pre-gradual preparation, forming the study agenda, teachers' and students' opinions on introducing the new discipline into respective study programmes

Na úvod

Problematika zavedení nového studijního předmětu *Základy rodinné a sexuální výchovy* u oborů Učitelství pro mateřské školy a Učitelství 1. stupeň

základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého (dále PdF UP) v Olomouci (RAŠKOVÁ, 2006) tvoří součást řešeného projektu s názvem „Rodinná a sexuální výchova jako samostatná disciplína u studijních oborů připravujících učitele mateřských a primárních škol“ z Fondu rozvoje vysokých škol 2006 (hlavní řešitel PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D., spoluředitel doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.).

V mateřské i primární škole je učitel všestranným odborníkem v mnoha vědních disciplínách, neboť převážně on sám děti nebo žáky vychovává, vzdělává a předává jim své znalosti a zkušenosti. Učitel v mateřské i v primární škole proto musí být z hlediska své profese připraven nejen odborně, ale hlavně metodicky i pro uplatňování prvků z rodinné a sexuální výchovy ve své pedagogické praxi a přes všechna možná úskalí musí zvládnout tuto problematiku na profesionální úrovni. K tomuto cíli směřuje i zavedení nové samostatné studijní disciplíny s názvem *Základy rodinné a sexuální výchovy*, která by pomohla budoucím učitelům zejména metodicky řešit rodinnou a sexuální výchovu v pedagogické praxi.

1. Současný stav a východiska pro zavedení nového studijního předmětu

Rodinná a sexuální výchova patří mezi nepostradatelné součásti komplexní výchovy dětí (HARRIS, 1974, JANIŠ, TÄUBNER, 1999 aj.) a nesmí být v moderní společnosti opomíjena. Představuje dlouhodobé, záměrné, cílevědomé a systematické působení na dítě, které ovlivňuje formování jeho osobnosti v oblasti rodiny a lidské sexuality. Má interdisciplinární charakter a zahrnuje vedle předávání informací i postoje k morálce a podporu osobnostní autonomie, vštěpuje dítěti morální principy, formuje jeho jednání a rozvíjí citovou oblast v návaznosti na jeho budoucí sexuální touhy a potřeby.

Prvotní úlohu v rodinné a sexuální výchově má mít rodina. Řešení této problematiky z pozice rodiny je jen záležitostí svobodné volby a žádnou koncepci rodinné a sexuální výchovy v rodině nelze nařídít. V podmínkách edukačního procesu v mateřské i primární škole musí být naopak rodinná a sexuální výchova zastoupena a realizována, což vyplývá i z novodobých pedagogických dokumentů (Rámcový program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání).

Na PdF UP v Olomouci je pod garancí katedry primární pedagogiky v současné době problematika rodinné a sexuální výchovy začleněna do pregraduální přípravy učitelů u studijních oborů, jež připravují učitele mateřských a primárních škol, pouze v omezeném měřítku, a to v rámci předmětu *Poznávání přírody*

a společnosti I. (u bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy) a v předmětech *Didaktika prvouky, Metodika výchovné práce* (u magisterských oborů Učitelství pro 1.stupeň ZŠ). Proto v současné době považujeme za nutné, aby se příprava budoucích učitelů pro tuto důležitou oblast výchovy realizovala v ucelenější formě prostřednictvím samostatného předmětu.

2. Implementace nového studijního předmětu do studijních plánů příslušných oborů

Rodinná a sexuální výchova představuje cílenou činnost, její cíle i obsah vycházejí ze specifiky individuálních zvláštností dětí předškolního i mladšího školního věku. Je nutné, aby rodinná a sexuální výchova měla důstojné místo ve výchově a aby byla realizována na základě specifických zásad, na principu situačního učení, na základě hravé činnosti a diskuse. Je důležité, aby byl pro podmínky pedagogické praxe v mateřské i primární škole kvalitně připraven v oblasti rodinné a sexuální výchovy i učitel.

Pro rodinnou a sexuální výchovu doposud neexistuje na PdF UP v Olomouci u oborů, jež připravují učitele mateřských a primárních škol, samostatný předmět, který by se systematictěji a důkladněji (zejména metodicky) zabýval touto důležitou oblastí výchovy. Nově vytvořený předmět tak přispěje ke zkvalitnění připravenosti budoucích učitelů v mateřských a primárních školách v oblasti rodinné a sexuální výchovy. Může se též stát vodítkem a inspirací pro úvahy o samostatné disciplíně zaměřené na problematiku rodinné a sexuální výchovy pro jiná pracoviště, která se v České republice zabývají pregraduální přípravou učitelů preprimárního a primárního vzdělávání.

Návrh verze nového studijního předmětu na PdF UP v Olomouci:

1. Název studijního předmětu: *Základy rodinné a sexuální výchovy.*

Předmět je určen pro studijní obory:

- *Učitelství pro mateřské školy* – tříleté prezenční bakalářské studium ve studijním programu B 7507 Specializace v pedagogice,
- *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* – čtyřleté prezenční magisterské studium a pětileté kombinované magisterské studium ve studijním programu T 7503 Učitelství pro základní školy,
- *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a německý jazyk pro 1. stupeň ZŠ* – pětileté prezenční magisterské studium ve studijním programu T 7503 Učitelství pro základní školy,

- *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika* – pětileté prezenční magisterské studium ve studijním programu T 7506 Speciální pedagogika.
- 2. Typ studijního předmětu: *volitelný*.
- 3. Garant předmětu: *PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D., odborná asistentka katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě UP v Olomouci.*
- 4. Začlenění do semestru: letní (doporučení pro zařazení ve 2.ročníku studia u všech oborů).
- 5. Rozsah předmětu: seminář – *1 hodina/týden*.
- 6. Počet kreditů: 2.
- 7. Anotace předmětu: *Speciální didaktika, která se zabývá teorií a praxí rodinné a sexuální výchovy v edukačním procesu v mateřské a v primární škole. Obecný základ tvoří získání didaktických znalostí z problematiky rodinné a sexuální výchovy ve spojení s praktickými dovednostmi a činnostmi, které lze uplatnit v mateřské a primární škole. Orientuje se na vymezení principů, pojetí a cílů, analyzuje obsah tématických okruhů a učiva, zabývá se problematikou uplatnění vhodných metod, forem a prostředků při výchovně vzdělávací činnosti.*

3. Začlenění nového studijního předmětu do studijních plánů příslušných oborů z pohledu učitelů a studentů

K problematice nového začlenění rodinné a sexuální výchovy do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů mateřských a primárních škol se na PdF UP v Olomouci vyjadřovali studenti oborů Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň základních škol společně s učiteli z mateřských a primárních škol, kteří se spolupodílejí na všech typech pedagogických praxí.

Pro zjišťování dat byla použita metoda dotazníku (GAVORA, 2000, CHRÁSKA, 1993, MAŇÁK, ŠVEC 2004) s typem otázek uzavřených, polouzavřených i otevřených. Vedle faktografických údajů bylo v dotazníku formulováno 10 otázek, které byly zaměřené na důležitost a možnosti zařazení rodinné a sexuální výchovy do vysokoškolské přípravy a na zjištění vhodnosti, důležitosti, formy a charakteru implementace samostatné disciplíny *Základy rodinné a sexuální výchovy* do systému vysokoškolské přípravy. Reprezentativní soubor byl sestaven pomocí záměrného výběru a do vzorku respondentů výzkumného šetření byli zařazeni:

- A) *učitelé mateřských (n = 9) a primárních škol (n = 10), kteří se podílejí jako metodikové na všech typech pedagogických praxí na školách v olomouckém regionu,*

- B) *studenti prezenční (PS, n = 92) a kombinované (KS, n = 176) formy magisterského studia* oborů Učitelství pro 1.stupeň základních škol (U1ST) na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci,
- C) *studenti prezenční formy bakalářského studia* (n = 17) Učitelství pro mateřské školy (UMŠ) na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Přehled nejčtetnějších odpovědí dotazovaných studentů a učitelů (viz grafy v příloze):

1. Problematika rodinné a sexuální výchovy je v přípravě budoucích učitelů: *důležitá a měla by být do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů zahrnuta.*
2. Problematika rodinné a sexuální výchovy by měla být do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů zařazena jako: *samostatná studijní disciplína (samostatný předmět).*
3. Pokud by existovala samostatná studijní disciplína (Základy rodinné a sexuální výchovy), pak by měla být předmětem: *povinně volitelným (B) nebo povinným (A).*
4. Rozsah výuky samostatné studijní disciplíny (Základy rodinné a sexuální výchovy) by byl optimální jako: *jednosemestrální nebo dvousemestrální, blokovaná výuka či kurzy.*
5. Postačující časové rozpětí pro výuku studijní disciplíny (Základy rodinné a sexuální výchovy) by bylo v semestru (semestrech): *1 hod./týden nebo 2 hod./týden.*
6. Optimální formu výuky samostatné studijní disciplíny (Základy rodinné a sexuální výchovy) by tvořily: *semináře nebo kombinace přednášek, seminářů a cvičení.*
7. Postačující ukončení samostatné studijní disciplíny (Základy rodinné a sexuální výchovy) by představoval: *zápočet nebo kolokvium.*
8. Samostatná studijní disciplína (Základy rodinné a sexuální výchovy) by se mohla realizovat v ročníku: *druhém nebo není rozhodující.*
9. Výuka samostatné studijní disciplíny (Základy rodinné a sexuální výchovy) by se měla zaměřit na oblast: *výhradně metodicko-praktickou.*
10. Nejčtetnější témata, která by měla být podle respondentů začleněna do obsahu samostatné studijní disciplíny: *vývoj dítěte v období puberty, přátelské vztahy mezi vrstevníky a partnerský vztah, vznik života, těhotenství a průběh porodu, předcházení nechtěného těhotenství, prevence proti po-*

hlavním chorobám, manželská krize a děti, domácí násilí, prevence proti zneužívání a týrání dětí, protidrogová prevence a prevence proti šikanování, objasnění pojmového aparátu (sex, sexualita, sexuální chování dětí, sexuální deviace aj.).

Podrobnější popis výzkumného šetření s výsledky odpovědí jednotlivých skupin respondentů byl v průběhu řešení projektu prezentován na konferencích v České republice i v zahraničí a publikován ve sbornících (RAŠKOVÁ, 2006).

Závěrem

Je velmi potěšitelné, že studenti i učitelé ve svých nejčtetnějších odpovědích vnímají problematiku rodinné a sexuální výchovy v přípravě na své budoucí povolání jako důležitou, která by měla být do vysokoškolské přípravy zahrnuta, a to v podobě povinné volitelné nebo dokonce povinné samostatné studijní disciplíny s ukončením v podobě zápočtu či kolokvia.

Studenti ve vizích o časovém rozpětí výuky zmíněné studijní disciplíny na rozdíl od učitelů neuvažují o jednorázových časově vymezených blocích či kurzech, ale o pravidelné časově vymezené jednosemestrální výuce (1 hod./týden nebo 2 hod./týden). Výklad těchto úvah lze těžko komentovat bez dalšího ověření, neboť faktorů, proč se studenti nepřiklánějí spíše k blokové výuce nebo ke kurzům, existuje celá řada (množství jiných kurzů, časová zátěž vzhledem k rozvrhu hodin, nechuť výuky v pátek, kdy většinou už studenti PS výuku nemají, aj.). Z odpovědí jsou také patrné tendence k upřednostňování aktivní formy výuky v podobě seminářů nebo kombinace teorie (přednášky) s praxí (semináře, cvičení) a výhradně metodicko-praktickou oblastí zaměření výuky, u které lze logicky očekávat, že přináší konkrétní poznatky pro využití prvků rodinné a sexuální výchovy v pedagogické praxi. Z odpovědí studentů a učitelů, ve kterém ročníku by se mohla výuka *Základů rodinné a sexuální výchovy* realizovat, vyplývá, že zařazení zmiňované studijní disciplíny v určitém ročníku není rozhodující a pokud ano, pak ve druhém roce studia. Z volných odpovědí k obsahové zaměřenosti samostatné studijní disciplíny se ukazuje, že studenti i učitelé upřednostňují konkrétní témata ze života ve vztahu nejen k žákům, ale i k sobě samým.

Dotazníkové šetření (zaměřené na vizi implementace nového studijního předmětu *Základy rodinné a sexuální výchovy* do vysokoškolské přípravy učitelů mateřských a primárních škol z pohledu studentů a učitelů) potvrdilo snahy

o nutnosti zavedení problematiky rodinné a sexuální výchovy ve vysokoškolské přípravě v systematictější a ucelenější podobě.

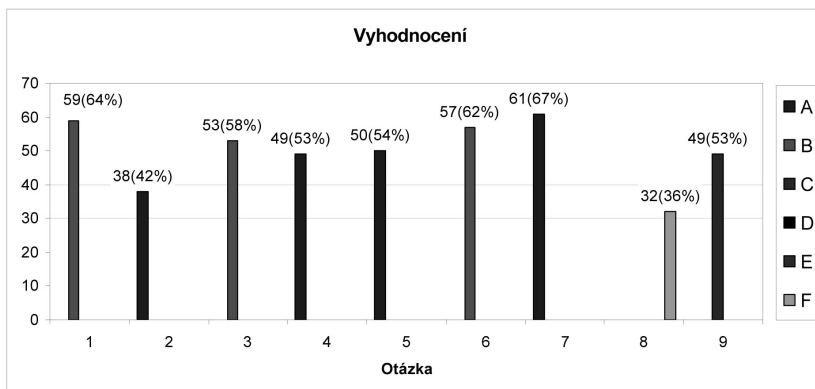
Literatura

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HARRIS, A. What does „Sex Education“ mean? In Stainton Rogers, R. (Ed.): *Sex Education – Rationable and Reaction*. London: Cambridge University Press, 1974.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-287-0.
- JANIŠ, K., TÄUBNER, V. *Didaktika sexuální výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-902-4.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- RAŠKOVÁ, M. *Názory učitelů a studentů oborů připravujících učitele mateřských a primárních škol na studijní disciplínu Základy rodinné a sexuální výchovy*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: Sborník referátů (CD-ROM)*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta a Česká asociace pedagogického výzkumu, 2006.
- RAŠKOVÁ, M. *Sexuální výchova jako samostatná studijní disciplína ve vysokoškolské přípravě učitelů mateřských a primárních škol*. In *Moravský regionální kongres k sexuální výchově: Sborník referátů (CD-ROM)*. Uherský Brod: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu a SOS Předbranská Uherský Brod, 2006.
- Rámcový program předškolního vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2002.

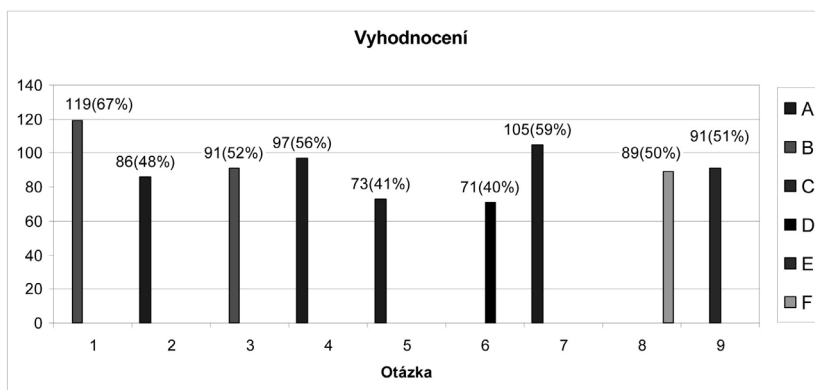
PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D., doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
raskovam@pdfnw.upol.cz, smelovaeva@seznam.cz

PŘÍLOHA

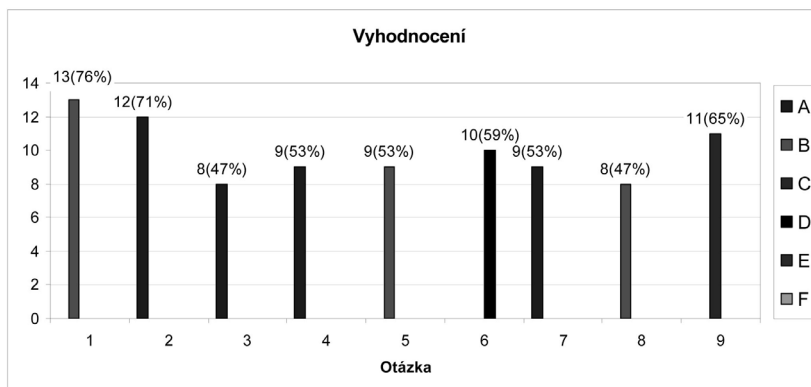
Graf 1. Názory studentů PS - obor U1ST



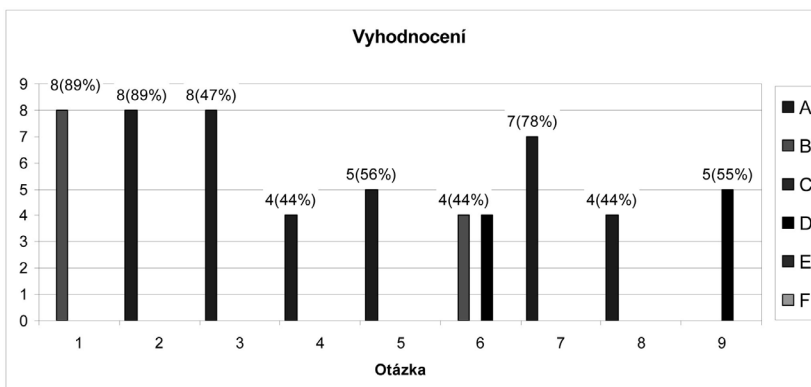
Graf 2. Názory studentů KS - obor U1ST



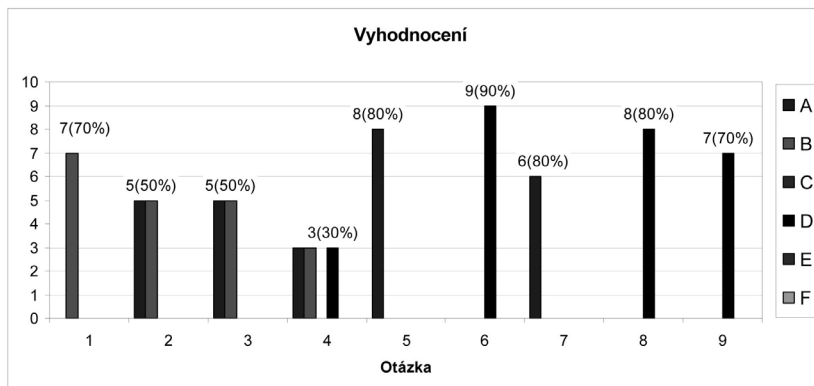
Graf 3. Názory studentů UMŠ



Graf 4. Názory učitelů MŠ



Graf 5. Názory učitelů PŠ



MEZNÍKY VÝVOJE VÝCHOVY K OBČANSTVÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

Antonín Staněk*

* Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Souhrn

Príspevek je historickou reflexí téměř kontinuálního pětadesátiletého vývoje vyučovacího předmětu zaměřeného na výchovu k občanství v našem školství ukazující tento fenomén na pozadí politických, sociálních a kulturních událostí již od roku 1774. Klíčové mezníky jsou roky 1923, 1948 a rok 1991; dokládají, jak se měnil obsah učiva a cíle v závislosti na politických poměrech v zemi.

Klíčová slova

Vyučovací předmět, občanská nauka a výchova, výchova k občanství, reforma kurikula, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školství

Abstract

Milestones in the history of education towards citizenship in the Czech educational system

This paper presents a historical reflection on the nearly-uninterrupted 85-year development of the subject providing basic knowledge of civics in Czech schools. This issue is treated on the background of political, social, and cultural events already since 1774. Years identified as milestones are 1923, 1948, and 1991; these dates represent the turning points in the development of the curriculum and the educational goals of the subject depending on the political changes in the country.

Key words

subject, civics, education towards citizenship, curricular reforms, framework educational programme for basic education, schooling

Od počátku devadesátých let 20. století byly zahájeny hluboké změny školního edukačního procesu. Zásadním způsobem se tyto změny dotkly vyučovacího předmětu občanská nauka ve školách druhého a třetího stupně. Význam změn, ke kterým došlo, nemá v historii českého školství obdobu a je srovnatelný snad jen s dobou krátce po vzniku samostatného Československa v roce 1918 a vyvrcholivší uzákoněním občanské nauky a výchovy jako povinného vyučovacího předmětu v tzv. Malém školském zákoně z roku 1922. Od té doby musela výchova k občanství čelit mnoha úskalím, přečkat – ne bez újmy – období, kdy se stala služkou marxistickým ideologům, kteří v ní viděli nástroj, jak manipulovat výchovu občanů k obrazu svému, a po roce 1989 opět povstat jako bájný pták Fénix a navázat na své demokratické tradice. Článek je stručnou historickou reflexí tohoto vývoje.

V červenci 2007 uplyne 85 let od vydání zákona č. 266/1922 Sb. z. a n., jenž má z hlediska výchovy k občanství klíčový význam. Završil se v něm proces, jenž se pod vlivem osvěcenských rádců van Swietenena, biskupa Firmiana, opata Felbigera a jiných započal v roce 1774 za vlády rakouské císařovny Marie Terezie formováním školské politiky¹ opírající se o zásadu, že školství je politikum a stát se má o ně zajímat (Křivánek, 1924). Na rozdíl od P. Piňhy (1992) nebo M. Bezchlebové (2001), kteří svůj historický exkurz k počátkům výchovy k občanství v českém školství spojují až s Malým školským zákonem z roku 1922, považují ve vztahu k historii výchovy k občanství za důležitý Říšský zákon školský v novelizovaném znění z roku 1883. V § 3 zmiňovaného zákona jsou taxativně uvedeny vyučovací předměty na obecných školách. Mimo jiné se zde uvádí, že „*učební předměty na školách obecných jsou: ... což by žactvu bylo nejsrozumitelnějšího a nejpotřebnějšího z přírodopisu, z přírodopytu, ze zeměpisu a dějepisu, zvláště hledíc k vlasti a ústavě vlasti...*“ (Křivánek, 1924, s. 109). Nedá se sice hovořit o výchově k občanství v pravém slova smyslu, stále ještě neexistoval samostatný vyučovací předmět, ale poprvé byla jasně zmíněna problematika „*ústavy vlasti*“, pozdější součást obsahu výchovy k občanství, nyní ještě v souvislosti s obsahem jiného vyučovacího předmětu, v tomto případě dějepisu.²

Když byl v roce 1918 prohlášen samostatný československý stát, vyvstaly před jeho politickou reprezentací nové problémy. Právě vyhlášený stát potřebo-

¹ Marie Terezie na základě návrhu vypracovaném opatem J. I. Felbigerem vyhlásila v roce 1774 řád pro obecné školství Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k.k. Erbländern (tzv. Tereziánský školní řád).

² Výuka ústavního zřízení rakousko-uherského mocnářství byla zavedena v rámci dějepisu již učebními osnovami z roku 1874, jež se opíraly o – na svou dobu – značně pokrokový základní školský zákon z roku 1869.

val nové občany, kteří by přistupovali aktivně k veřejným věcem a kteří by se podíleli na budování stabilizovaného demokratického státu. Jako naléhavá se před odpovědnými představiteli jevila potřeba obrody národního školství a v jejím rámci i požadavek na cílenou výchovu k občanství. Právě jejím prostřednictvím měli být vychováváni harmonicky, mravně vyspělí a čestní jedinci, což v konečném důsledku mohlo přímo ovlivnit stav celé společnosti. Výchova k občanství se tak po jistou dobu měla stát místem, kde měly být budovány vlastní základy stabilizovaného demokratického československého státu. Naléhavost zavedení samostatného předmětu cíleně zaměřeného na občanskou nauku a výchovu nepřímo akcentuje Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 15. ledna 1919, č. 3303 *O výchovném významu naší doby* (Křivánek, 1924, s. 186).

Protože nebyl čas hledat složitý politický konsensus pro nový všeobecný školský zákon, jenž by řešil od základu postavení a organizaci národního školství, byl 13. července 1922 vydán kompromisní zákon č. 266/1922 Sb. z. a n. tzv. Malý školský zákon, jímž byly upraveny jen některé obzvláště naléhavé problémy národního školství. Pro výchovu k občanství měl zákon mimořádný význam, protože poprvé v historii našeho školství zavedl samostatný povinný předmět s názvem „*občanská nauka a výchova*“ do škol obecných (třídových) a také do škol občanských (Křivánek, 1924, s. 132–134).

Prvním klíčovým mezníkem ve vývoji výchovy k občanství do podoby samostatného vyučovacího předmětu se však stává až rok 1923, kdy 11. dubna 1923 byly vydány Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty č. 44.457-I. „*Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednoroční kursy při školách občanských*“ (Křivánek, 1924, s. 345–357). V ministerském výnosu byl jednak stanoven účel nového předmětu a jednak do něho byla vložena i pasáž o zákazu dotýkat se při vyučování nepřátelsky kteréhokoli přesvědčení a kterékoliv národnosti. Smyslem tohoto opatření bylo zabránit přenesení přetrvávajících nedostatků v oblasti demokracie, kterými naše rodící se demokratická společnost trpěla, do vyučovacího procesu (Piřha, 1992, Staněk, 2007). Ministerský výnos je dokladem moderního smýšlení tvůrců učebních osnov, na což upozornil již P. Piřha (1992). Od samého počátku měla výchova k občanství demokratický, pluralitní charakter a byl jí přisuzován dvojí cíl – naukový a výchovný. Pokud jde o obsah, představují učební osnovy předmětu občanská nauka a výchova účtyhodný projekt výchovy k občanství. Předmětu byla přisouzena stejná časová dotace jakou měla např. výuka náboženství, což jen posilovalo význam jaký československý stát přisuzoval demokratické výchově

svých občanů. Podrobnější analýzou prvních učebních osnov se zabývá např. A. Staněk (2007).

Od svého vzniku prošla výchova k občanství a vyučovací předmět mnohými proměnami. Ve vládách pomnichovského Československa v období tzv. Druhé republiky (od 1. 10. 1938 do 15. 3. 1939) bylo školství i nadále řízeno ministerstvem školství a národní osvěty. Výchova k občanství sice nebyla zásadním způsobem dotčena, ale probíhala v měnícím se společensko-politickém prostředí odrážejícím pomnichovskou frustraci, pro které bylo charakteristické narůstání projevů nacionalismu, antisemitismu a nenávisti doprovázené adorací pojmu jako národ a čistý národ. Po kolapsu Druhé republiky a vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava začalo docházet k výrazným zásahům do vzdělávacího obsahu občanské nauky a výchovy. Dokladem jsou osnovy z roku 1939 pro obecné a měšťanské školy včetně jednoročních učebních kurzů, které byly přijaty na základě Výnosu ministerstva školství a národní osvěty ze dne 27. července 1939, č. 98.000-I. Vedle toho že osnovy doporučovaly učitelům konkrétní knihy, které bylo vhodné používat ve výuce, došlo také k zásadní změně ve vzdělávacím obsahu. Znatelně byla oslabena až eliminována demokratická tradice, obecné všelidské mravní normy a také vše, co bylo v rozporu s novým státoprávním postavením českého národa v Protektorátu (Řeřichová, 1999). Přes veškerá omezení stále ještě zůstával ve školním vyučování prostor pro pěstování národního sebevědomí a posilování národní jednoty, což plně korespondovalo s ideovým mottem Druhé republiky „*Škola národní a věřící*“. Vše však záviselo na osobní statečnosti učitele a jeho odvaze. Zásadní obrat ale nastal v srpnu 1941, kdy byly protektorátní vládou vydány směrnice akcentující výchovu v duchu křesťanství a loajality k německému protektorátu nad Čechami a Moravou, bylo zcela zapovězeno vše, co by jen náznakem mohlo být spojováno s židovstvím a školní výchova se měla orientovat na tzv. říšskou myšlenku, jejíž podstatou bylo důsledné zdůrazňování neschopnosti českého národa mít samostatný stát. Zásahům neušly ani učebnice, z nichž bylo odstraněno vše, co bylo v rozporu s novou politickou situací (Staněk, 2007). Od školního roku 1942/43 byla po dvaceti letech vypuštěna z učebního plánu obecných a měšťanských škol občanská nauka a výchova, aby se tak vytvořil prostor pro posílení hodinové dotace německého jazyka. Devastace předmětu byla završena.

Jestliže krátce po osvobození a v souvislosti s poválečnou obnovou státu došlo k pokusu o obnovení demokratického školství a vyvstala tak naděje na návrat k demokratickým kořenům, šlo o pouhou naději. První poválečné výnosy sice vyzývaly učitele k obnovení vyučování podle osnov platných v roce 1933

přizpůsobených novým poválečným poměrům a již pro školní rok 1945/46 byly vydány přechodné osnovy, přesto se pro další vývoj stal klíčovým zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (tzv. školský zákon). Ve vládním nařízení z července 1948 je mezi povinnými předměty vyučovanými na druhém stupni uvedena i „*občanská nauka*“. Pokud šlo o výchovné a vzdělávací obory a nauky na gymnáziích, ty byly určeny vládním nařízením č. 197 ze dne 26. července 1948 a mezi společnými povinnými předměty pro všechny žáky byla vedle filozofie i občanská nauka. Vlastní tvorba učebních osnov občanské nauky byla pod dohledem státu a jejich přípravě byla věnována mimořádná pozornost. Pracovní tým předních českých a slovenských pedagogů vedl sám ministr školství, věd a umění Zdeněk Nejedlý. Výsledek pak stanovoval, že úkolem a cílem občanské nauky je vychovávat poučováním a organizováním žákovské společnosti mládež v politicky uvědomělé, činorodé a mravně odpovědné občany lidově demokratické republiky. Duch prvorepublikové výchovy k republikanismu a demokratickému občanství se začíná vytrácet, protože výuka demokratického smýšlení se omezovala pouze na její lidově demokratickou podobu a v otázkách národnostního soužití byla za vzor stavěna národnostní politika Sovětského svazu.

Další legislativní norma, z roku 1953 už jen posilovala jednostranné ideologické zaměření výchovy k občanství, když zdůrazňovala potřebu vychovávat pro socialistickou společnost všestranně rozvinuté a dokonale připravené socialistické občany – dělníky, rolníky a inteligenci. V roce 1960 se pak završil proces naprostého podřízení českého školství marxisticko-leninské ideologii a Komunistické straně Československa. První socialistický školský zákon č. 186/1960 Sb. v preambuli konstatuje, že vítězstvím socialismu vstoupil československý lid do nového období svých dějin. Výchova měla být věcí společnosti a měla se uskutečňovat pod vedením Komunistické strany Československa v duch vědeckého světového názoru. Cílem měl být uvědomělý občan nalézající radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, prodchnutý ideami socialistického vlastenectví a nadšený budovatel komunismu (Staněk, 2007). Opatření v soustavě základních a středních škol z roku 1978 a nový školský zákon z roku 1984 již nic zásadního na ideologizaci výchovy k občanství nezměnily.

Posoudíme-li předcházející vývoj předmětu, pak jsem přesvědčen, že za **druhý klíčový mezník** ve vývoji výchovy k občanství lze považovat rok 1948, kdy se definitivně zvrátil pokus obnovit demokracii a pluralitu v zemi a s tím i jeho demokratické školství a kdy se předmět stává ideologickým nástrojem indoktrinace mládeže.

V souvislosti se zahájením přechodu (*tranzice*) směrem k demokracii, bylo nezbytné odideologizovat i české školství, přičemž tento proces obsahoval také prvky reideologizace, jak dokládá Metodický pokyn pro základní a střední školy ze dne 5. 12. 1989. V něm byly školy a jejich učitelé vyzváni, aby zrušili výuku všech vyučovacích předmětů jejichž obsah podléhal duchu státní marxisticko-leninské ideologie a současně s tím aby se soustředili na objasňování podstaty demokracie, dialogu a tolerance; zrušena byla i klasifikace občanské nauky. **Třetí klíčový mezník** vývoje výchovy k občanství představuje rok 1991. V tomto roce byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky učební osnovy nově koncipovaného předmětu „*občanská výchova*“. Tvůrci osnov se stali pracovníci katedry občanské výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze vedení P. Piťhou. Autoři osnov v nich zdůrazňovali význam výchovy k občanství pro nově se rodící demokratickou společnost a tvrdili, že „*žádná společnost a žádný stát nemohou být bez občanů. Bez občanů nelze také ničeho docílit, jak to dobře ilustruje i zhroucení předchozího režimu*“ (Piťha, 1992, s. 7). Schválené osnovy znamenaly podle P. Piťhy ideologickou očistu předmětu a návrat k jeho demokratickému pojetí, přičemž nejvýraznější změnou bylo naprosto nové chápání vztahu státu a občana, kdy „*výchova k občanství nebude vychovávat občany pro stát, ale lidi pro život*“ (Piťha, 1992, s. 8).

V polistopadovém období se podařilo mnohé ve výchově k občanství změnit. Nově byly vytvořeny kurikulární dokumenty, byly zpracovány a vydány řady kvalitních učebnic, předmět se podařilo odpolitizovat a odideologizovat, přesto ale přetrvávaly některé problémy, jež se staly výzvou pro další vývoj. Jeho výsledkem bylo přijetí zatím posledního školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jenž zásadním způsobem mění dosavadní pojetí kurikulárních dokumentů. Vzdělávání ve škole se uskutečňuje podle individuálních školních vzdělávacích programů (ŠVP), jež se opírají o závazný Rámcový vzdělávací program (RVP), jenž vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání na příslušném stupni a typu školy.

Výchova k občanství tvoří v RVP samostatný vzdělávací obor, jenž je společně s Dějepisem součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Pro nové pojetí výchovy k občanství je oproti Piťhovu znatelný posun ve vymezení jejich dílčích složek (dimenzí), což přehledně reflektuje ve své práci např. A. Staněk (2007, s. 39–41). RVP a ŠVP představují novou kvalitu, která se přímo dotýká všech dosavadních vyučovacích předmětů, občanskou výchovu nevyjímaje. Potřeba dát výchově k občanství nový impuls vyplývá z měnící se společenské reality, kterou je nezbytné adekvátně reflektovat. Teprve praxe ukáže, nakolik

záměry tvůrců kurikulární reformy budou s to tento cíl naplnit. Svou nezastupitelnou roli v tomto procesu však budou mít odborná vysokoškolská pracoviště na fakultách připravujících nové učitele a to i v oblasti dalšího vzdělávání stávajících učitelů. Kurikulární reformy totiž nezbytně potřebují i změnu způsobů o nahlížení edukační reality. Ze zkušenosti však víme, že právě tyto změny jsou dlouhodobé a mnohdy i bolestné.

Historická reflexe téměř kontinuálního pětáosmdesátiletého vývoje vyučovacího předmětu zaměřeného na výchovu k občanství v našem školství ukazuje tento fenomén na pozadí politických, sociálních a kulturních událostí od roku 1774, kdy rakouská císařovna Marie Terezie prohlásila školství za politikum, o němž se má stát starat, přes další zlomové roky až do roku 2004, kdy byl přijat aktuální školský zákon. Za klíčové mezníky jsou označeny roky 1923, 1948 a rok 1991, dokládající to, jak se měnil obsah učiva a cíle v závislosti na politických poměrech v zemi. Reflexe také odhaluje fakt, že přes dlouholetou tradici, kterou v českém školství výchova k občanství má, nemůžeme pod vlivem společenských a politických změn vyvolaných procesem demokratizace a globalizace pomýšlet o návratu k jejímu prvorpublikovému duchu. Přesto oněch pětáosmdesát let výchovy k občanství ukazuje na hluboké kořeny, jež tato výchova v českém školství má. Jejím prostřednictvím se již od druhého stupně základní školy žáci seznamují se základy humanitních věd v té podobě, jež je jim nejpřístupnější a to přesně v duchu odkazu profesorky Jaroslavy Peškové, která napsala, že „*když už jednou jsme jako lidé, kteří žijí u věcí (faktů a daností) a mohou se v nich vyznat díky překročení k širšímu horizontu, nezbyvá nám než abychom tuto okolnost (kterou jsme si nevybrali) rozvíjeli ne v zájmu institucí, ale v zájmu možnosti každého jednotlivého člověka žít důstojně v podmínkách, které si sice nevybral, za které ale vždy nese plnou odpovědnost*“ (Pešková, 2004, s. 16).

Prameny a literatura

- BEZCHLEBOVÁ, M. Výchova k občanství v První Československé republice jako inspirace pro současnost. In *Výchova k demokracii v transformující se společnosti*. Miroslav Dopita, Marie Hrachovcová (eds.) Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 68–83. ISBN 80-244-0306-4.
- KŘIVÁNEK, J. (ed.) *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*. Brno: Ústřední spolek učitelů na Moravě s podporou ministerstva školství a národní osvěty, 1924.

- PEŠKOVÁ, J. Cíle humanitního vzdělávání v představách počátku 90. let dvacátého století: závěrečné slovo ke grantu rozvoje vysokých škol 1993. In *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 13-16. ISBN 80-86432-66-1.
- PIŤHA, P. a kol. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED, 1992. 216 s.
- ŘEŘICHOVÁ, V. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774-1948)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 122 s. ISBN 80-86320-33-2.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. 168 s. ISBN 80-7182-224-8.

RECENZE

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY ADAPTACE VIETNAMSKÉHO ETNIKA V ČR

Libuše Čadová

BROUČEK, S. Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR. In: Uherek Z. (sestavil). *Integrace cizinců na území České republiky. Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích Akademie věd České republiky na základě usnesení vlády České republiky č. 1266/2000 a 1360/2001*. Praha: Akademie věd České republiky, 2003b. str. 7–184.

Stanislav Brouček, pracovník Etnologického Ústavu AVČR, se jako přední český odborník na českou emigraci, imigraci do ČR a teorii etnicity, v této práci zabývá adaptací vietnamského etnika v ČR. Tuto svou rozsáhlou studii publikuje v rámci projektu MŠMT ve sborníku, ve kterém byly publikovány statě o „Integraci cizinců na území České republiky“.

Cílem práce a autorova snažení je odpovědět na otázku, do jaké míry jsou Vietnamci z hlediska současného stavu v ČR připraveni na „občanskou adaptaci v této zemi“. Již v úvodu se dočteme na první pohled paradoxní závěr, a to, že i přes více méně intenzivní kontakt autora s tímto etnikem se mu jeví vietnamská komunita jako uzavřená a z tohoto poznání pro něj vyplývá čím dál tím více otázek. Naproti tomu zde autor poskytuje mnoho argumentů pro dobrou úroveň adaptace v blízké budoucnosti. Takže jeho prozatímní odpověď zní: „Vietnamci o vědomou adaptaci příliš nestojí. Ta se odehrává kolem účelových obchodních záležitostí.“

Celá výzkumná část je zpracována na základě terénního šetření, jehož základní metodou se stal spontánní a řízený rozhovor. Osou byl rozhovor o životním příběhu doplněný o další témata (zaměstnání, rodiny, vzdělávání, kontaktu s lokálním prostředím majority aj.), dále se jednalo o návratná pozorování a psychologický inventář k výzkum formování postojů především v oblasti hlavních dimenzí životní spokojenosti. Součástí této studie jsou též demografické údaje (pohlaví, věk, délka pobytu v ČR, vzdělání, vykonávaná profese a místo původu, aj.).

Práce o rozsahu 178 stran je přehledně rozdělena do tří částí. První kapitola, která tvoří jakýsi úvodní rámec k následujícím kapitolám se jmenuje „Jak při-

cházele z Vietnamu do českých zemí“. Věnuje se přehledné periodizaci migračních vln Vietnamců na území dnešní ČR, tak jak je zaznamenána v archivech. Počátek migrace je zde popisován od roku 1956, kdy po mezinárodní dohodě přichází několik jednotlivců a stovka dětí postižených válkou, až po současnou situaci na přelomu nového milénia.

Druhá, podstatně širší, kapitola s názvem „Adaptace jako tendence k rodině“ se zabývá adaptací vybraných jednotlivců a rodin. Jsou zde zachyceny informace z několika rozhovorů a popsány různé životní příběhy, během kterých jsou vykresleny důležité charakteristiky ze života Vietnamců v ČR. V této kapitole je také uvedeno dotazníkové šetření které probíhalo v Chomutově, Ústí nad Labem a Hradci Králové, celkově na vzorku 171 Vietnamců v ČR. Toto šetření bylo připraveno jako sběr základní faktografie k výzkumu, který se zaměřoval na utváření postojů především v oblasti hlavních dimenzí životní spokojenosti. Informace zde obsažené jsou přehledně zpracovány a vypovídají mnohé o životě Vietnamských občanů v těchto komunitách.

Třetí, opět rozsáhlá, kapitola nese název „Příslušnost ke skupině a adaptace“. Tato část sleduje adaptaci pomocí skupinového soužití. Soustředí se na skupinu Vietnamců, která přišla do Bechyně v roce 1982 studovat střední odborné učiliště pro lesníky, a dále sleduje život některých z nich. Do výzkumu jsou zahrnuti i jejich rodinní příslušníci a je zde analyzována situace vietnamských komunit ve vybraných lokalitách.

Ačkoli je významná část práce postavena na narativnosti a subjektivnosti jednotlivých rozhovorů, tak nám autor poskytuje dostatečnou pramenou základnu k pochopení života Vietnamců v českém prostředí. Předkládaná práce nalézá ve spleti každodenních starostí českých Vietnamců některé jejich adaptační kolize a drobná vítězství na cestě za stále otevřenou integrací. Je zde uvedeno mnoho momentů a charakteristik, které vykreslují život Vietnamců v ČR (např. na situaci a fungování komunit, vztahu vůči majoritě, fenoménu provizoria, či osobní soběstačnosti každého Vietnamce v ČR).

Autoru se v této práci také daří to, že kromě prvoplánového zjišťování specifík tohoto etnika v českém prostředí načrtává i společnou lidskou existenci, vyznačující se v první řadě relativností. Poskytuje tak dostatečně plastický obraz každodenní existence nejen Vietnamců ale i Čechů v naší republice.

Tuto práci bych rozhodně označila za kvalitní, obsáhlou a ucelenou. Je psána současným čtivým jazykem, který je prost nepřehledností a složitých formulací. Domnívám se, že tato studie tvoří důležitý střípek mozaiky, která vypovídá o poznání vietnamského etnika v ČR. Tuto práci (i jiné z pera Stanislava Broučka)

bych doporučila nejen všem, kteří mají zájem dozvědět se více o tomto etniku, ale i posluchačům humanitních oborů.

Mgr. Libuše Čadová
Katedra antropologie a zdravotní vědy
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
e-mail: li.cadova@centrum.cz

STRUČNÁ HISTORIE STÁTŮ - VIETNAM

Libuše Čadová

MÜLLEROVÁ P. *Stručná historie států - Vietnam*. Praha: Libri, 2004.
ISBN 80-7277-255-4.

Poznání historie nejen naší vlastní, ale i národů, s jejímiž příslušníky se setkáváme během našeho všedního života, by mělo patřit k základním znalostem každého jedince a ne jen hrstce odborníků, pro něž je studium historie „denním chlebem“. Po přečtení této útlé knihy může čtenář nabýt pocit, že právě této myšlenky se nakladatelství Libri snaží držet. Jen mimochodem v edici „Stručná historie států“ tohoto nakladatelství už vyšlo více než 23 svazků a další desítky publikací o známých i méně obvyklých zemích se již připravují. Navíc je nám jméno Dr. Müllerové, české vietnamistky a autorky řady vědeckých prací, zárukou, že tato kniha bude po věcné stránce nadstandardně kvalitní.

Publikace obsahuje jednotlivé kapitoly, které se dají dle obsahu logicky rozčlenit do dvou hlavních částí, i když ty zde nejsou samostatně a přehledně nadepsány.

Do první námi myšlené části, která zabírá asi dvě třetiny knihy (83 stran) bychom mohli zařadit jednotlivé chronologicky členěné kapitoly, které svým názvem charakterizují období, či událost kterou popisují. V této odborné a hlavní části knihy autorka čtivou a spíše encyklopedickou formou popisuje dějiny Vietnamu. Začíná v období pravěku, kdy se v deltě Rudé řeky usadily mongoloidní kmeny, pokračuje přes bouřlivé období raného středověku až do období po 2. světové válce. Vše přehledně člení podle období vlády jednotlivých panovnických dynastií. Dále se zaměřuje na popis významných lidových povstání, důležitých válečných konfliktů, které měly zásadní význam pro vietnamskou státnost a na vývoj státní správy a vzdělanosti. Jen okrajově si autorka všímá kulturního rozvoje země a při charakterizaci kulturně-politických událostí v jednotlivých historických obdobích Vietnamu nezabíhá příliš do podrobností. Vždy vyzdvihuje důležitá data a události ve vývoji vietnamské společnosti, které měly zásadní význam na utváření vietnamské kultury a státnosti.

V závěru této první, historické části pak autorka stručně nastiňuje současnou (do roku 2002) politicko-hospodářskou situaci ve VSR. Velkou pozornost také

věnuje popisu historických milníků ve vzájemných česko-vietnamských vztazích, jak v době před rokem 1989, tak i událostem „porevolučním“, kdy se zásadní měrou změnilы vztahy mezi oběma zeměmi.

Při popisu jednotlivých historických období se autorka drží stejného popisného schématu a každé historické epoše napříč staletími od pravěku až po konec 20. století věnuje zhruba stejné množství textu. Za tuto konzistentnost a „zrovnoprávnění“ všech historických období si autorka zaslouží uznání neboť i to, nám umožňuje předkládanou publikaci zařadit mezi ucelené průvodce historickým vývojem Vietnamu i pro převážně široké ne odborné publikum.

V poslední třetině knihy, pro nás myšlené druhé části se pak čtenář setká s praktickým přehledem všech historických dat a encyklopedicky řazeným zeměpisným a politicko-hospodářským přehledem. Pro ty, kdo mají zájem dozvědět se více o Vietnamu a jeho kultuře, je zde uveden malý výběr z těch nejvýraznějších kulturně-historických a přírodních zajímavostí. Jen namátkou můžeme vybrat třeba historii vzniku pagod, stručný popis vietnamského písma a jazyka. Zajímavé informace najde čtenář také například o vietnamské keramice, tradiční medicíně nebo typickém zvyku žvýkání betele.

V úplném závěru knihy autorka uvádí základní informace pro případné turisty, kteří mají zájem navštívit Vietnam osobně. Je zde uveden i malý slovníček základních vietnamských slovních spojení a jednoduchých vět nutných pro nejzákladnější komunikaci s místním obyvatelstvem. Celou knihu uzavírá základní přehled literatury dostupné v českém jazyce, která nám může rozšířit témata obsažená v knize.

Domnívám se, že by se tato publikace jistě mohla stát dobrým pomocníkem všem těm, kteří se čtou a encyklopedicky členěnou formou chtějí dozvědět základní historické informace o Vietnamu. Obzvláště vhodná bude tato kniha také pro studenty vysokých a středních škol, kteří se během svého studia střetnou s potřebou, stručně a věcně se obeznámit se základními historickými fakty o Vietnamu.

Mgr. Libuše Čadová
Katedra antropologie a zdravotědy
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
e-mail: li.cadova@centrum.cz

PEDAGOGIKA OD ADAMA

Kateřina Homolová

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 404 s. ISBN 80-274-1734-0.

Nová „pedagogika z Grady“ vyšla v prvním čtvrtletí letošního roku a zdá se být rovnocenným partnerem titulů z jiných pedagogických řad, ne-li jejich soupeřem.

Publikace chce být, slovy autorského kolektivu, učebním textem pro studenty pedagogických oborů na pedagogických, filozofických, přírodovědných fakultách a na ČVUT. Tímto cílem je také motivována struktura textu, který je formálně přehledný a obsahově vyvážený (teoretické poznatky jsou funkčně propojeny s jejich možným praktickým využitím). Zdůrazněny jsou současné pedagogické proudy, trendy a tendence.

Vydeme-li z dalšího předeslání autorů, kniha má pomáhat učitelům (budoucím, ale jistě i těm již vyučujícím) být reflektujícími praktiky, umět reagovat na aktuální potřeby profesní přípravy učitele. K tomuto záměru jsou pak směřovány všechny jednotlivé oddíly velmi organicky působícího celku textu. Zejména kapitoly věnující se třídnímu managementu, vzdělávací politice, kurikulárního plánování (včetně individualizace a diferenciací vzdělávacího procesu) nebo kapitola uvádějící do dnes stále více potřebné výchovy k práci s informacemi a informačními prameny jsou atributy, pro něž by mohla být tato učebnice vysoce ceněna.

Výkladový text je rozdělen do tří základních částí – 1. *Učitel – pedagogika – škola*, 2. *Vyučování*, 3. *Výchova – diagnostika*.

Za velmi funkční a pro pedagogiku jako vědu i velmi šťastné se jeví právě pojetí prvního oddílu a myšlenka začínat tzv. od Adama, tedy od učitele. *Pedagogika pro učitele* snad ani jinak začínat nemůže a je ke cti autorskému kolektivu, že toto respektuje a přichází s koncepcí vědního oboru životního a od člověka-učitele se odvíjejícího. Jednotlivé podkapitoly představují *učitelství jako povolání*, seznamují s vývojem *vzdělávání učitelů v českých zemích*, pak přecházejí k *pedagogice a jejímu vědnímu profilu*, charakterizován je i vývoj a současný stav *školského systému* u nás. Na školu v názvu jsou pak orientovány podkapitoly

o „tradiční“ podobě institucionalizované výchovy a vzdělávání, jejich *alternativách* a aplikacích na českou školu, které jsou doplněny o vybrané *otázký vzdělávací politiky a řízení školství*.

Část druhá, zacílená na *vyučování*, shrnuje základní fakta z didaktiky. Po úvodním charakterizování *vyučování a jeho podob* je čtenář seznamován postupně s dalšími pedagogickými kategoriemi *cílů a obsahu vzdělávání*. Velký prostor je poskytnut *organizačním formám a metodám vyučování* a jejich *modernizaci*. Stálá zaměřenost na učitele je patrná také v koncepci kapitol věnovaných *plánování pro školu a třídu*, *třídnímu managementu*, *hodnocení ve vyučování* a nedílné součásti výchovně vzdělávacího procesu – *pedagogické interakci a komunikaci* v intencích sociální komunikace.

Obsáhlou a hutnou je třetí část knihy *Výchova – diagnostika*. Jako žádoucí se autorům jevílo přistupovat k této problematice od *komplexního rozvoje osobnosti žáka ve vyučování*. Škola je představena jako prostředí rozvíjející jeho estetické vnímání i jako prostor pro *interkulturní výchovu* (specifikována je jako předmět i jako praktická otázka inkluze minorit). Za velmi přínosnou lze považovat kapitolu *Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*. Je evidentní, že moderní a inovativní duch se pozitivně odrazil také v koncepci a zvláště pak v reflexi této disciplíny jejími „uživateli“ – učiteli. Student je seznamován s aktuálními problémy *socializace ve školním prostředí*, čímž získává poznatky rovněž z aplikovaných disciplín, zejména ze sociální a speciální pedagogiky. V praxi dobře využitelná bude jistě kapitola o *výchovném poradenství ve škole*. Aktuálnost publikace a jejího přístupu k pedagogické realitě podtrhuje zařazení kapitoly o *drogové závislosti*.

Od učitele text vychází, k němu se cyklicky vrací a završen je kapitolou pojednávající o problematice *autority* (obecné i konkrétně učitelské) *v zrcadle výchovy*. Také tento fakt činí z posuzované studijní příručky kvalitní a především cele využitelný text.

Využitelnost studijního textu je měřitelná rovněž kritérii nastavenými pro hodnocení učebnic. Z tohoto pohledu je struktura kapitol přehledná, zařazena jsou klíčová slova, motivace k problému vychází často z obecných předpokladů a z možných mínění studentů. Vlastní text je zpřehledněn tučně zvýrazněnými pasážemi, tam, kde je problematika členitá, je upravena do bodů a vizualizovaná grafy a schématy.

Text *Pedagogiky pro učitele* je dynamický, živý, bez pasáží, které by vykládaly „suchou“ teorii, je zaměřený na proměnlivost pedagogiky jako vědy o člověku. Podle autorů být učitelem znamená poznat, rozumět a umět. Pokud byl jejich

cílem text, který by přispěl k poznání a porozumění, jakožto základů onoho umět, pak byl bezezbytku naplněn.

Možná je zde nastíněná koncepce cestou, jak rehabilitovat pedagogiku jako vědu v očích praktikujících učitelů.

DYSKALKULIE (JAK POMÁHAT DĚTEM, KTERÉ MAJÍ POTÍŽE S POČETNÍMI ÚLOHAMI)

Eva Hotová

Simon, H. *Dyskalkulie*. Praha: Portál, 2006. 166 s. ISBN 80-7367-104-2.

Publikace *Dyskalkulie* s podtitulem *Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*, která vyšla v loňském roce v nakladatelství Portál, se snaží nastínit problematiku rozpoznání, reedukace a hlubšího porozumění dětí se specifickou poruchou učení – dyskalkulií (poruchou matematických schopností) a je určena pro rodiče, učitele matematiky základních škol i speciální pedagogy. Autor Hendrik Simon při jejím psaní čerpal především ze svých zkušeností z praxe. Nejvíce se v ní zaměřuje na popis typických chyb, kterých se děti s poruchou matematických schopností nejčastěji dopouštějí a na možné úkazy nápravy.

Kniha je rozdělena celkem do devíti kapitol. První kapitola je koncipována jako předmluva, která si klade za cíl seznámit čtenáře s oblastmi, kterým se bude autor v publikaci věnovat.

Druhá kapitola je ukázkou ze školní výuky, která má podle autora čtenáři přiblížit, „jak dítě s poruchou matematických schopností vnímá matematiku“ (s. 9).

Na otázku Co je to specifická vývojová porucha matematických schopností neboli dyskalkulie? se snaží odpovědět kapitola třetí.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na typické chyby a obtíže (v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací apod.) vyskytující se nejen ve škole při výuce, ale i při práci rodičů s dětmi doma např. při psaní domácích úkolů. Kapitola je rozčleněna do několika subkapitol, ve kterých autor vždy danou chybu nejdříve popíše a následně se ji snaží blíže vysvětlit na konkrétních příkladech.

Jednou z nejobsáhlejších je kapitola pátá, která se zaměřuje na rozpoznání specifické poruchy matematických schopností. Seznamuje nás s testovacími metodami vedoucími k nalezení příčin obtíží dítěte nezbytných k naplánování reedukace, postupy při realizaci těchto testů a návrhy jejich interpretaci (např. Piagetův test k chápání pojmu čísla, úlohy s Cuisenairovými kostkami, úlohy z kombinatoriky apod.)

Prostřednictvím šesté kapitoly nás autor nechává nahlédnout na matematiku z pohledu dítěte.

Kapitola sedmá je zaměřena na reedukaci obtíží souvisejících s poruchou matematických schopností a je složena ze dvou částí – věnuje se možnostem reedukace doma a ve škole. V první části je autorem předkládáno několik cílených her a cvičení, které mohou rodiče využít při práci se svými dětmi a pomoci jim při chápání a upevňování nových i stávajících poznatků. Druhá část obsahuje návrhy didaktických cvičení a her, které učitel může využít nejenom v rámci individuální reedukace, ale i během běžné výuky.

Poslední kapitola obsahuje výčet různých přístupů jak definovat dyskalkulii a je věnována požadavkům na dítě vyjádřené v učebních dokumentech. Jelikož se jedná o německého autora, je v této části knihy původní text vhodně nahrazen citacemi učebních dokumentů schváleným MŠMT ČR.

Po formální stránce je publikace přehledně strukturována, psána srozumitelnou formou, autor nezahluje čtenáře nadbytkem cizích slov. Do kapitol jsou vhodně zařazeny obrázky pomůcek a nákresy výchozího postavení jednotlivých částí pomůcek, bohužel však pouze v černobílém provedení.

Je třeba ocenit i velkou řadu konkrétních zkušeností a osvědčených metod práce s dětmi získaných Simonovou praxí vhodně doplňujících některé z kapitol.

I přesto, že je publikace věnována především rodičům a učitelům, se domnívám, že v kapitole věnující se typům a příčinám chyb u dětí s poruchou matematických schopností mohly být pro širokou pedagogickou veřejnost zmíněny i typy dyskalkulie (operační, verbální, lexická atd.).

V závěru knihy mi rovněž chyběly odkazy na použité prameny a literaturu, ze kterých bylo čerpáno a jejichž seznam by jistě mohl být přínosný pro zájemce o hlubší proniknutí do této problematiky (především pro speciální pedagogy či studenty speciální pedagogiky).

Jelikož se na českém knižním trhu nevyskytuje mnoho publikací zaměřených na poruchu matematických schopností, nalezne tato kniha dozajista značné množství čtenářů, především pro řadu cenných rad a tipů samotného autora, jehož hlavním cílem bylo dle mého mínění lépe informovat a inspirovat rodiče i pedagogické pracovníky při práci s dětmi se zmiňovanou poruchou matematických schopností.

Mgr. Eva Hotová
Katedra matematiky PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
hotova@email.cz

PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ANGLICKÉHO JAZYKA

Linda Chmelařová

HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-39-8.

Nedávnou novinkou na knižním trhu odborné literatury je nevelká a svým obsahem ojedinělá publikace, která se zabývá analýzou a srovnáním učitelských studijních programů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v České republice. Jak již samotný název napovídá, je určena zejména vysokoškolským učitelům anglického jazyka, ale také studentům a odborníkům z řad široké veřejnosti, kteří chtějí získat stručný pohled na danou problematiku.

V úvodu knihy autorka analyzuje společenské změny, které se objevují na prahu nového století a s nimi související trendy a požadavky na vzdělávání budoucích učitelů. Zároveň stručně nastiňuje vývoj jazykové výuky u nás v průběhu minulého století. Následující kapitoly jsou věnovány profilu absolventa studia učitelství a jeho pedagogickým, osobnostním a oborovým kompetencím. Oborové kompetence autorka dále rozděluje na několik složek (komunikativní, lingvistická, sociokulturní a interkulturní, literárněvědná a lingvodidaktická), které jsou podrobněji rozebrány.

Zvláště zajímavá a podnětná je druhá část knihy, vycházející z výzkumného šetření, které obsahuje analýzu současných studijních programů učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a shrnuje názory jejich studentů a absolventů na strukturu těchto programů.

Základní otázky analýzy se týkají začlenění jednotlivých oborových disciplín do studijních programů v rámci různých fakult, jejich hodinová dotace, zařazení do semestru a forma výuky. Pozornost je věnována i možným rozdílům mezi sledovanými studijními programy. Kromě několika pedagogických a filozofických fakult v České republice, zařadila autorka do výzkumu pro srovnání a inspiraci také jednu zahraniční fakultu.

Další část výzkumu graficky prezentuje názory studentů a absolventů na skladbu současných studijních programů. Respondenti v dotaznících hodnotili zejména významnost zařazení jednotlivých oborových disciplín (např. jazyková

cvičení, gramatika, didaktika angličtiny, literatura, pedagogická praxe...), doplňující otázky se dále týkaly důležitosti těchto předmětů z hlediska jejich budoucí pedagogické praxe a z hlediska osobního růstu. V rámci již zmiňovaného výzkumu autorka stanovuje několik nulových hypotéz, které pomoci interpretace dosažených výsledků přijímá nebo vyvrací.

Součástí výzkumného šetření jsou návrhy respondentů na změny týkající se struktury studijních programů, organizace a kvality výuky, ale také jejich návrhy na zařazení nových předmětů, které jsou rozděleny do skupin podle toho, jaké oborové kompetence rozvíjejí.

V závěru výzkumné části autorka představuje projekt studijního programu učitelství anglického jazyka na pedagogických fakultách, který vychází z teoretické analýzy a z výsledků výzkumného šetření. Klade si za cíl navrhnout optimální řešení pro studium cizího jazyka, které by v praxi respektovalo i jiné faktory, související např. s přechodem ke strukturovanému studiu podle Boloňské deklarace (dvoustupňové studium: bakalářský a magisterský program.) Navržený model obsahuje kromě samotných disciplín a jejich časové dotace či zařazení do semestru i profil absolventa bakalářského a magisterského stupně a nové pojetí státních závěrečných zkoušek.

Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka je prakticky zaměřená publikace, která nejen že svým obsahem upoutá zainteresované odborníky z pedagogických fakult, ale může být zároveň užitečným návodem, jak se vypořádat s aktuálními problémy a zlepšit tak kvalitu výuky budoucích učitelů anglického jazyka.

Mgr. Linda Chmelařová
Katedra pedagogiky PdF UP
Olomouc

INDIVIDUALITA A NAJŤAŽŠIE POSTIHNUTIE. PRÍNOS K POCHOPENIU A PODNETY K SPREVÁDZANIU VÝVINU

Petra Jurkovičová

Wieczorek, M. *Individualität und schwerste Behinderung. Ein Beitrag zum Verstehen und Anregungen zur Entwicklungsbegleitung*. Rieden: Klinkhardt, 2002. ISBN 3-7815-1238-X

„Dieťa vie, čo je pre neho najlepšie. Namiesto toho, aby sme ho vyučovali našou cestou, nechajme mu slobodu žiť svoj vlastný život svojím vlastným spôsobom. Potom možno, ak budeme dávať dobrý pozor, sa naučíme niečo o detstve.“

Maria Montessori

Každé dieťa je výnimočné, je individualita, odlišuje sa od ostatných práve kvôli svojej jedinečnosti. Slovo individuum, pochádzajúce z latinčiny a obsahujúce nedeliteľnosť, znamená pojem bytia pre všetkých ľudí spolu so všetkými ich osobitosťami, možnosťami, potrebami a postihnutiami, či obmedzeniami – so svojou individualitou. Osobnosť jedinca nemôže byť rozdelená na časti bez toho, aby stratila svoje individuálne kvality. Rozdelenie na vývinové obdobia je podľa autorky vhodné iba pre výskumné potreby. Individualita má vlastnú hodnotu v jedinečnosti a neopakovateľnosti každého človeka, čo znamená, že jedinečnosť každého človeka ďalej prispieva k mnohorakosti, rôznorodosti spoločnosti. Ako protiklad tomu stojí nutnosť normality, ktorej sa ľudia s postihnutím podrobujú, čím sa však zvyrazňuje potlačovanie rozličnosti života. Pojem postihnutie determinuje zakrývanie individuality tým, že určuje diagnózu ako jediné dôležité východisko pre vnímanie človeka, jeho správania, prežívania či vývinu a tým vysvetľuje všetky prejavy jeho života práve ako determinanty postihnutia.

V predloženej publikácii sa autorka venuje práve deťom s charakteristickými individuálnymi rozdielmi – deťom s najťažším postihnutím ako ľuďom majúcim právo na vlastnú identitu, jedinečnosť svojho prežívania a prejavov. Cieľom odbornej diskusie, ktorá je obsahom predloženého diela, je umožnenie a prehĺbenie pochopenia rôznorodosti prejavov u detí s najťažším postihnutím, ich práva

na jedinečnosť. Základom tejto práce je spoločné učenie a život v jednej triede s deťmi a mládežou s najťažším postihnutím. Stavia na poznatkoch raného detského vývinu a teóriu individuality a rôznorodosti vysvetľuje prostredníctvom vývinovej a sociálnej psychológie.

Autorka sa v rámci jedenástich kapitol usiluje o vymedzenie pojmu najťažšie postihnutie z pohľadu vývinu takéhoto človeka a z pohľadu jeho individuálnych charakteristík podmienených tak postihnutím, ako aj jeho osobnosťou a jedinečnosťou. Popisuje človeka s najťažším postihnutím v rámci jeho jednotlivých vývinových fáz, pričom sa zameriava na charakteristické, jedinečné správanie vzhľadom k sebe samému a vo vzťahu k okolitému svetu. Taktiež rodičovský vzťah s takto postihnutým dieťaťom je predmetom úvah v piatej kapitole knihy.

V ďalšej časti knihy je priestor pre rozvíjanie teórie a filozofie životných zážitkov, vzťahov a prejavov detí a mládeže s najťažším postihnutím ako reakcií na okolie, na potreby a ich napĺňanie, ale tiež ako individuálnych prejavov správania sa ťažko postihnutého človeka vo svojej jedinečnosti. Podporu pre teoretické a filozofické ponímanie danej problematiky predstavujú výpovede konkrétnych ľudí s najťažším postihnutím, ukážky ich prejavov a správania, ktoré majú poukazovať nie na odlišnosť od normy, ale na jedinečnosť a mnohorakosť prejavov človeka v rôznych životných situáciách.

Dôležitou oblasťou, ktorej sa autorka v rámci publikácie venuje, je charakteristika vedenia, starostlivosti, ako podpory individuálneho vývinu v jeho jedinečnosti avšak nie pretvárania človeka na vlastný obraz. Podporená je predstava učenia na základe každodenných priamych životných skúseností podložených poznatkami z psychológie vývinu dieťaťa.

Ako vysvetľuje sama autorka, hlavným cieľom publikácie je podporiť vnímanie veľmi ťažko postihnutých ľudí ako samostatných bytostí plnohodnotných vo svojich prejavoch a zážitkoch, rozvíjať schopnosť akceptácie a hodnoty života ľudí s najťažším postihnutím a rozširovať možnosti ich autonómie.

Vzhľadom na to, že ide o nemeckú autorku, je pochopenie a orientácia takto podanej problematiky trochu náročnejšia, avšak filozoficky vychádza z prístupov Montessori, Rogersa apod., preto je nevidím prekážku diskutovať o tejto téme aj v českých a slovenských podmienkach starostlivosti o deti a mládež s najťažším postihnutím. Myslím si preto, že vedenie odbornej diskusie na tému kvality života ľudí s najťažším postihnutím, ktoré je obsahom predloženej publikácie, je nanajvýš prínosné a otvára možnosť nového prístupu k tejto kategórii klientov v špeciálnopedagogických službách.

Mgr. Petra Jurkovičová
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: petra@netporadna.sk

DIDAKTIKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Žaneta Káňová

NELEŠOVSKÁ, A, SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

Publikace *Didaktika primární školy*, vydaná nakladatelstvím Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2005, je společným dílem autorek Aleny Nelešovské a Hany Spáčilové, působících na Katedře primární pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci.

Tato práce, klasifikovaná jako učebnice, není jejich prvním společným projektem. Spolupracovaly již na knižní řadě nazvané *Didaktika I.–IV.*, která byla spolu s dalšími publikacemi důležitým východiskem pro vydání *Didaktiky primární školy*. Rozdíl mezi publikacemi spočívá zejména v rozsahu studijního textu, formální úpravě jednotlivých kapitol aj. Záběr dříve napsaných didaktik byl široký, spíše teoretický. Naopak nová publikace představuje spojení teoretické stránky s praktickou, která je doplněna o úkoly, určené čtenářům, jež potvrzují a ověřují teoretické poznatky. Jinými slovy můžeme říct, že nese prvky distančního vzdělávání.

Jak samy autorky uvádí, důvodem pro napsání *Didaktiky primární školy* je nedostatek literatury a studijních materiálů věnujících pedagogice primárního vzdělávání.

Brožované vydání učebnice, v rozsahu 245 stran, je rozděleno do 5 kapitol, z nichž se každá dělí na dílčí podkapitoly. První kapitola je věnována vědnímu oboru didaktika. Navazující kapitola se zabývá vzděláváním. Třetí a čtvrtá kapitola řeší otázky vyučování, jeho pojetí, přípravy na něj a jeho realizace. Poslední kapitola obsahuje poznatky o didaktických prostředcích využitelných v praxi.

Při pohledu na jednotlivé kapitoly si můžeme povšimnout jednotné struktury, která je dodržena u všech kapitol. Každá kapitola tedy obsahuje Studijní cíle kapitoly, k nimž obsah daného studijního textu směřuje a snaží se je naplnit. Poté následuje samotný studijní text, často doplněn doprovodnými poznámkami, respektive slovem autorek zvýrazněným kurzivou. Takto psaným textem autorky uvádí čtenáře do problematiky, která je v kapitole řešena. Dále se v textu

setkáme s textem doplňujícím či prohlubujícím, který je typograficky odlišen zmenšeným písmem.

Součástí každé kapitoly jsou také Úkoly a náměty k řešení, které čtenáře vedou k zamyšlení, k vyjádření vlastních myšlenek a názorů. Na závěr jsou uvedeny Kontrolní otázky a úkoly, při jejichž vypracování bychom měli dojít k podstatě obsahu celé kapitoly, a klíčová slova. Na konci každé kapitoly autorky uvádějí seznam doporučené a doplňující literatury. V příloze, která je součástí učebnice, nalezneme informace vztahující se k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, ke klasifikaci výukových cílů aj. V poměrně bohaté struktuře učebnice postrádám rejstřík a slovník pojmů, který by vzhledem k charakteru práce, jako studijního textu, byl přínosem.

Učebnice čtivou formou předkládá teoretický základ didaktiky, pracuje s odbornými termíny, pojmy z teorie didaktiky. Učebnice je převážně určena studentům oboru Učitelství pro MŠ a 1. stupeň ZŠ, ale najde své uplatnění i u začínajících učitelů, kteří v ní naleznou potřebný teoretický základ, výčet cílů forem a metod práce využitelných při výuce.

Velmi přínosné je dodržení stále struktury jednotlivých kapitol, pro rychlou orientaci a práci s knihou. Dalším výrazným a kladným prvkem této publikace jsou náměty a úkoly k řešení, díky nimž mohou studenti získanou teorii uplatnit, vyhledávat a rozpoznávat v reálných situacích při následcích v praxi. Autorky vyzývají k vyjádření subjektivních názorů čtenářů, nabádají k zamyšlení, zadávají praktické úkoly vztahující se ke studijnímu textu. Úkoly jsou smysluplné a mají pro začínající učitele a studenty nedocenitelný význam. Nevýhodou některých úkolů může být jejich časová náročnost. Jako výborné se také jeví začlenění Kontrolních otázek a úkolů, díky nimž se student zpětně vrací k podstatným informacím dané kapitoly.

Vedle přehlednosti a srozumitelnosti textu je její předností aktuálnost. Autorky přemýšlely nad uplatněním publikace v budoucnu. Přestože byla kniha vydána v roce 2005, pojednává o nových dokumentech a vzdělávacích programech, jejichž platnost byla naplněna v roce 2007. Aktuálnost učebnice tkví také v zadávání praktických úkolů vztahujících se k současným trendům pedagogické praxe.

Publikace, která zde byla představena je jednou z mála knih věnujících se problematice primárního vzdělávání. Můžeme doufat, že v příštích letech budou vycházet stejně kvalitní publikace, jako je tato.

OD FOLKLÓRNÍCH KOŘENŮ PO SOUDOBOU HUDBU

Michael Korbička

Pavel Režný: OD FOLKLÓRNÍCH KOŘENŮ PO SOUDOBOU HUDBU. Sborová tvorba Jiřího Pavlici. Vydala: Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2006. První vydání, 196 stran, ISBN 80-244-1361-2

Málokterý člověk by neznal Jiřího Pavlicu, primáše kapely Hradišťan, skladatele. Monografické dílo, které zpracoval doc. Pavel Režný (UP Olomouc) je prozatím nejucelenějším přehledem jeho dosavadní tvorby a interpretace.

Kromě narození Jiřího Pavlici 1. prosince 1953 v Uherském Hradišti se dále dočteme velké množství informací z oblasti jeho soukromého života, vzdělání a provozování jeho děl.

Z těch základních informací se dovídáme, že Pavlica po maturitě začal studovat Filozofickou fakultu Univerzity Palackého, kde v této době působili významní pedagogové a muzikologové jako např. Robert Smetana, Vladimír Hudec, Jan Vičar, Pavel Čotek. Později, po ukončení studií se přihlásil ke studiu na brněnské konzervatoři – obor housle a začal je studovat u Pavla Kyncla a Stanislava Tomáška. Studium ovšem neukončil klasickým absultoriem, ale z vlastního rozhodnutí ukončil toto studium maturitou v pátém ročníku.

V roce 1993 se rozhodl a později mu bylo umožněno studovat kompozici v Brně na Janáčkově akademii múzických umění, kde se ho ujali výborní skladatelé a hudebníci, jako byli Zdeněk Pololáník, Arnošt Parsch, Alois Piňos a neměli bychom zapomenout na Jaroslava Krčku, který Pavlicu již před nástupem na JAMU upoutal svými pracemi a jak pracoval s lidovou písní.

Již v době studií na Univerzitě Palackého v Olomouci hrál ve skupině Javory Petra Ulricha. Později v roce 1980 nastoupil do Československého rozhlasu v Brně, kde pracoval jako redaktor až do roku 1994. V tomto období vzniklo pod vedení Pavlici spousta hudebních pořadů (Pisně žijí dál, Zazpívejte si s námi, cesty za folklórem, Klenotnice lidových písní aj.). Pavlica hrál také ve skupině Hradišťan, kde se po smrti vedoucího Jaroslava Staňka v roce 1987, stal primášem a uměleckým vedoucím Hradišťanu.

Součástí této monografie jsou krátké rozborů a náhledy jeho skladeb a jsou opatřeny výčtem nejvýznamnějších vokálně-instrumentálních skladeb (Missa

brevis pastoralis, Moravské koledy, Oratorium smíru. Nechybí i výčet úprav a vlastních autorských lidových písní, které jsou řazeny podle seznamů, které jsou na přebalu CD (Byla vojna u Slavkova, Od večera do rána, Zbojné písně moravské, Hradištu, Hradištu, Pokoj vám, Ozvěny duše, V Brně na Špilberku stojí vraný kůň, Svítání, Hradišťan a Spirituál kvintet, Moravské koledy, Zpívání o lásce, Hrajeme si u maminky, Hradišťan live aj.).

Sám Pavlica se také prosadil i v oblastech scénické hudby (Lucerna 1987, Noc na Karlštejně 1993, Babička 1997), filmové hudby (Král ozvěny 1999, O králi Ječmínkovi 2003) i v oblasti televizních pořadů. Nesmím zapomenout také na jeho spoluúčast na Koncertech dobré vůle na Velehradě (2000–2006).

Jiří Pavlica má za sebou výraznou hudební činnost-patří sem hojná diskografie s úpravami i vlastními autorskými projekty, je skladatelem filmové i divadelní hudby a pravidelně účinkuje na koncertech doma i v zahraničí (evropské země, JAR, USA). Je nositelem několika odborných ocenění (např. cena nezávislých novinářů Žlutá ponorka) a má i řadu zlatých desek za nejprodávanější alba (Ozvěny duše, Mys Dobré naděje, O slunovratu). Na svých různorodých projektech spolupracuje s řadou uznávaných interpretů i souborů (Komorní orchestr Leoše Janáčka, Pražská komorní filharmonie, Státní filharmonie Brno, Čeští komorní sólisté Praha, Bambini di Praga, Spirituál kvintet, AG Flek, Jiří Stivín, Emil Viklický, Zuzana Lapčiková, Vlasta Redl, Jaroslav Svěcený, Pavel Šporcl a další). V poslední době se prosazujeme také v oblasti soudobé tvorby.

Závěrem lze říci, že se autor doc. Pavel Režný zaměřil především, jak sám uvádí na „výběrovou sborovou tvorbu“, vycházející z vlastních sbormistrovských zkušeností se skladbami Jiřího Pavlici.

DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ

Jana Kořínková

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia 2006. 186 s. ISBN 80-200-1213-3

Didaktikům a studentům učitelství cizích jazyků se do rukou dostává rozsahem nevelká, zato komplexně a zevrubně pojatá příručka didaktiky cizích jazyků (CJ) s podtitulem *Úvod do vědní disciplíny*. Její autor, profesor Radomír Choděra, v ní zúročuje svou mnohaletou praxi vysokoškolského pedagoga, výzkumného pracovníka a autora četných skript, učebnic a metodických příruček z tohoto oboru. Vzhledem k tomu, že v českém jazyce nevyšlo v posledních letech k této problematice mnoho takto ucelených publikací, mnozí ji jistě velmi přivítají, třebaže není pojata klasickým způsobem, nýbrž jako takzvaná metadidaktika.

Metadidaktika CJ nebyla dosud v literatuře definována a autor se dle svých slov snaží tuto mezeru zaplnit. Předmětem metadidaktiky CJ není přednostně cizojazyčné vyučování samo o sobě, nýbrž didaktika CJ jako věda. Tato disciplína je jakýmsi „svědomím“ didaktiky CJ a zabývá se její filosofií, metodologií a pojmovým systémem, které zkoumá z hlediska soustavnosti a logiky. Snad proto je většina tematických celků v této příručce uvedena přehledem rozličných aktuálních pojetí dané problematiky, po němž obvykle následuje přehledné shrnutí stěžejních bodů a konečně autorův komentář a vlastní zasvěcený výklad k věci. Zvláštní důraz je kladen na jednoznačnost a soudržnost oborové terminologie a jasnou definici vztahů mezi jednotlivými pojmovými kategoriemi, neboť autor věří, že „*záměna kategorií a pojmů je jedním z největších neduhů, jimiž trpí mnohá pojednání o cizojazyčném vyučování-učení*“ (s. 6). U aktuálně užívaných termínů je v některých případech brána v potaz jejich vhodnost (např. aplikovaná lingvistika, evaluace) či zpřesňován jejich obsah (např. objekt vědy není totéž, co předmět vědy, učivo není totéž, co obsah učení) a někdy jsou navrhovány i termíny vlastní (např. příhraniční disciplína).

Příručka je rozčleněna do tří nestejně obsáhlých oddílů. První dva jsou poměrně krátké a autor v nich vymezuje předmět didaktiky CJ a nastiňuje její systém a strukturu. Didaktika CJ je definována jako pedagogická, praktická

a aplikovaná vědní disciplína, jejímž předmětem je „řízení cizojazyčného učení a objektem jeho ovlivňování (ať se znamená + nebo –), v němž atribut řízení je irelevantní“ (s. 15). Jejimi dvěma hlavními součástmi jsou metadidaktika CJ a didaktika CJ v užším smyslu, kterou je pak možno rozdělit na didaktiku CJ obecnou a historickou, speciální didaktiky CJ systematické a historické a didaktiky cizích jazyků zvláštní. Opírá se o tři sledy pomocných věd. K prvnímu sledu patří filozofie, k druhému obecná didaktika, obecná jazykověda a obecná psychologie a ke třetímu náleží různá specializovaná odvětví lingvistiky, psychologie a další disciplíny jako kulturologie, teorie informace a komunikace, andragogika, statistika a podobně. Autor má za to, že „bez spolehlivé znalosti základů všech těchto disciplín není možné výuku cizích jazyků vůbec zkoumat“ neboť jde o „mimořádně složitý vědní obor a tuto složitost je třeba respektovat“ (s. 33).

Třetí, nejobsáhlejší oddíl knihy je tedy v souladu s tímto tvrzením zaměřen ve třech pododdílech na oblasti, v nichž se didaktika CJ prolíná s lingvistikou, psychologií a obecnou didaktikou.

V kapitolách o významu lingvistiky pro didaktiku CJ autor pojednává o vztahu těchto disciplín z historického i současného hlediska, v zahraničí i v domácím prostředí. Především odmítá názor, že didaktika CJ je jen jakýmsi pokleslým odvětvím jazykovědy, která je ji významově nadřazena. Tvrdí, že „lingvistika je relevantní ve všech aspektech lingvodidaktického řízení a rozhodování, nikoliv však v roli vrcholné instance“ (s. 48).

Stejný význam jako lingvistika má pro didaktiku CJ psychologie. Kapitoly o součinnosti těchto dvou disciplín se věnují otázkám jako jsou interference, osobnost učitele a žáka, kompetence z hlediska znalosti CJ nebo úrovně osvojení jazyka a autonomní učení. Autor se zde také poprvé zmiňuje o sugestopedii G. Lozanova, která je podle něj „nejvlivnějším proudem soudobé didaktiky cizích jazyků“ (s. 68), a o níž se ve své příručce pochvalně vyjadřuje i na několika dalších místech.

Poslední část třetího oddílu je věnována styčným plochám didaktiky CJ a didaktiky obecné, tedy pojmům a kategoriím jako jsou kurikulum, cíle učení, učivo, fáze výuky, materiální didaktické prostředky, řízení a efektivnost učení a podobně. Značný prostor zaujímá přehled metod vyučování CJ ze synchronního i historického hlediska. Autor odmítá dosud užívané klasifikace metod jako nesourodé z kritériálního hlediska a navrhuje jejich základní klasifikaci na metody přímé a nepřímé, či přesněji spíše přímé a spíše nepřímé. Podrobně se zabývá zásadami komunikační metody, která je již od roku 1982 doporučena Radou Evropy jako žádoucí metoda výuky CJ v rámci Evropského společenství.

V závěru této části se pak vyjadřuje k otázkám kvalifikace učitelů CJ (ti současní podle autora nejvíce postrádají praktické ovládní jazyka včetně výslovnosti a také pedagogickou zdatnost) a vyslovuje prognózy dalšího vývoje oboru. Domnívá se, že spolu s nárůstem mobility a migrace osob se rozšíří vícejazyčné prostředí výuky a posílí se současné humanizační prvky výuky spjaté s multikulturní tolerancí a do kurikula bude zařazován pobyt v cizojazyčném prostředí. Dojde k rozvoji alternativních výukových metod na bázi neuvědomovaných procesů učení. Vlivem expanze informační technologie se podstatně změní postavení učitele, který se stane jakýmsi inspirátorem a supervizorem žákova učení.

Celou publikaci ukončuje shrnutí a závěr, v němž se opět zdůrazňuje význam metadidaktiky jako součásti didaktiky CJ v širším slova smyslu. Autor je přesvědčen, že *„Vědní relevance a užitná hodnota didaktiky cizích jazyků bude do značné míry závislá na tom, jaké postavení v ní zaujme metadidaktika cizích jazyků.“* (s. 187)

Didaktika cizích jazyků Radomíra Choděry se jistě stane cenným zdrojem informací pro mnohé zájemce o obor. Čtenář se v ní nesetkává pouze se „suchou teorií“, ale také s mnoha zajímavými osobními názory, postřehy a vzpomínkami, které publikaci oživují a zpestřují a svědčí o autorových úctyhodných životních zkušenostech a nebyvalém přehledu v probírané problematice. Čtenářům z řad mladší generace budou pravděpodobně působit těžkosti latinské výrazy, jimiž je text poměrně čteně proložen a jež nejsou vždy srozumitelné z kontextu. Potenciálním problémem může být i jistá grafická roztržitost textu. Standardní písmo, tučné písmo, odstavce tištěné malým písmem, citace v kurzívě, obsáhlý poznámkový aparát a barevně odstíněné appendixy jako standardní součást většiny kapitol působí při snaze o koncentrované „studijní“ čtení poněkud rušivě. Pro referenční užití je však tato příručka nadmíru užitečná, neboť, jak už bylo řečeno dříve, pojímá problematiku oboru při poměrně malém počtu stran velmi zevrubně a je vybavena jmenným a věcným rejstříkem a také rozsáhlou oborovou bibliografií.

V úvodním „commendatiu“ představuje profesor František Malíř tuto monografii jako *„závažnou, fundamentální a novátorskou“*, spatřuje v ní *„zásadní přínos k rozvoji didaktiky cizích jazyků jako vědy“* a doporučuje ji k prostudování nejen všem našim učitelům cizích jazyků a oborovým didaktikům, ale také obecným didaktikům a pedagogům. Zda si práce získá potřebný věhlas a dojde takového uplatnění, to ukáže čas.

ROZVOJ MYŠLENÍ VE VYUČOVÁNÍ MATEMATICE

Dita Maryšková

Cihlář, J.: Rozvoj myšlení ve vyučování matematice, Ústí nad Labem: UJEP, 2005, ISBN 80-7044-712-5

Rozvoj myšlení a tvořivé vyučování jsou dnes v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů dost frekventované pojmy. Jednu z možností rozvíjení fantazie a vlastní identity nabízí předkládaná kniha.

Celý obsah je rozdělen na 8 kapitol. První část je nazvaná *Zlatý poměr* a popisuje docela podrobně pojem sice známý, ale pro mnohé tušený pouze intuitivně. Matematický aparát je určen spíše žákům střední školy. Úplně jinak je tomu v další části, zabývající se *Průměry*. Autor popisuje aritmetický, geometrický i harmonický průměr v netradičních souvislostech pochopitelný již žákům základní školy.

Třetí kapitola mě přímo nadchla. Její název je *Hudba* a zabývá se především frekvencemi tónů a jejich poměry. Spojuje tak matematiku, fyziku a hudbu v jeden celek. V další části se vrací k Pythagorejskému pojetí kvarty a kvinty, což je pohled z docela jiné strany a mě vrátil do školních let a návštěvy hudební nauky v základní škole umění. Žáci jsou většinou nejprve dost překvapeni, ale nakonec vidí souvislosti a hudební výchova v jiných předmětech je vytrhne ze stereotypu...

Také *Parketáže* zaujaly můj i studentův zájem. Celá kniha je navíc prostoupena nápovědou použití počítačových programů. A zde se přímo nabízí grafické programy.

Platónská a archimédovská tělesa jsou oblíbená témata k odlehčení hodin matematiky. Zde se pozorný čtenář může dozvědět zase jiné přístupy ke geometrické tematice. Stejně je tomu u Pyramid z pomerančů. Stačí obyčejná tělesa tvaru koule a množství příkladů k zamyšlení je na světě.

Již Jan Amos Komenský doporučoval výuku formou *hry*. Pan profesor Cihlář se ke hře vrátil a od jednoduchých her a zlatého poměru se dostal až ke hrám složitějším. K jejich aplikaci lze použít nejrůznější didaktické pomůcky včetně počítače, který hraje nezastupitelnou úlohu.

Poslední kapitola se nazývá *Aplikace* a najdete zde směs všeho, co se nedalo zařadit jinde. První příklad nazvaný pátky třináctého mi vybavil jeden z příkladů matematické olympiády pro základní školy, kdy měli řešitelé domácího kola zjistit, kolik pátků třináctého může být v jenom kalendářním roce nejméně a kolik jich může být nejvíce. Zde je tematika přístupná již průměrnému žákovi.

Celkově je to kniha plná matematických aplikací doplněná o počítačové využití s netradičním pojetím matematiky. Osobně si myslím, že každý čtenář si najde něco, co lze použít. Kvalitu knihy kromě autora zajišťují také recenzenti doc. PhDr. Bohumil Novák, CSc. a doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D., kteří autorův pohled doplnili, aspoň podle mého názoru, o kvalitní pedagogické zpracování.

VÝCHOVA K OBČANSTVÍ A EVROPANSTVÍ

Gabriela Medved'ová

STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. 168 s. ISBN 80-7182-224-8.

Přes hluboké kořeny, které výchova k občanství v českém školství má i přes místo, které se předmětu dostalo na vysokých školách připravujících budoucí učitele nebyl doposud podán komplexní přehled jejího vývoje. Nejen tuto mezeru úspěšně zaplňuje publikace A. Staňka.

V teoretické části v kapitole *Vznik a vývoj výchovy k občanství* podává autor historickou reflexi fenoménu občanské výchovy a jejím prostřednictvím objasňuje historické a kulturní podmínky výchovy k občanství u nás. Reflexe terminologické nekonzistentnosti ve výchově k občanství v kapitole *Výchova k občanství a její terminologická nekonzistentnost* pomáhá ozřejmit některé fundamentální pojmy a vztahy mezi nimi. Ve třetí kapitole *Současný stav výchovy k občanství ve vybraných státech Evropské unie* A. Staněk popisuje aktuální stav výchovy k občanství ve vybraných státech a na jejich příkladu ukazuje nezbytnost kurikulární reformy v českém školství. Čtvrtá kapitola *Evropská dimenze ve výchově k občanství* obsahuje analýzu koncepce evropské dimenze ve výchově k občanství u nás, její smysl a způsob uplatnění ve vyučovacím předmětu občanská výchova. V páté kapitole nazvané *Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu – výsledky a interpretace* autor publikuje výsledky svého výzkumu v němž prokazuje, že i děti mají na politično-jasný názor, který dokáží za určitých podmínek formulovat.

A. Staněk prezentuje výchovu k občanství jako kompaktní, konsolidovaný, vyučovací předmět s dlouhou historií a výraznou perspektivou spojenou s nezbytností reflektovat nové problémy vyvolané procesem integrace České republiky do Evropské unie. Za důležitý teoretický výstup považují autorovo vnímání výchovy k občanství, kdy i přes její multioborový charakter lze vymezit integrující cíl – demokratické občanství. Výchova k občanství tak už není jen soubor vyučovacích strategií, kterými naplňujeme specifické vzdělávací cíle, výchova k občanství má svůj jasně formulovaný předmět, jenž může být dále podrobován vědeckému zkoumání.

Pro využití v pedagogické praxi považuji za důležité autorovo tvrzení, že děti, které sedí v lavicích, nejsou ani při složitých problémech „nepopsanými, čistými deskami“, ale že již mají na problém názor, či k němu zauímají postoj. Ignorování této reality může učiteli přinést nejen pedagogický neúspěch. Cenné je také zjištění, že v případech obtížných nebo kontroverzních témat mohou být prostředkem ke zjišťování žákových postojů předem formulované názory, z nichž si žáci vybírají ty, jež jim jsou nejbližší. Zajímavé jsou i jednotlivé názory, které žáci ve výzkumném šetření vyjadřovali a na které mohou učitelé ve svém edukačním působení reagovat. Je důležité vědět, že učitelé i žáci jsou spokojeni s tím, že se Česká republika stala členskou zemí EU. Je to souzvuk, který je dobrým východiskem k prohlubování evropské dimenze a výchovy k evropanství v rámci školního vyučování. Za nejzávažnější považuji autorovo zjištění latentní, drímající xenofobie a rasismus u mladé generace dokončující základní vzdělání a projevující se v názorech na nedostatky, které přineslo naší zemi členství v Unii.

Společně s F. Mezihorákem, který ke knize napsal Úvodní slovo se domnívám, že publikace Antonína Staňka by neměla zůstat bez ohlasu u učitelů (a to nejen na základní škole), ale také u politologů a politiků, mediálních pracovníků a všech dalších, kteří mají nebo by měli mít podíl na výchově k občanství v dimenzi národní i evropské.

Mgr. Gabriela Medveďová
Katedra společenských věd,
PdF UP v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

DŘEVO V PRACOVNÍ VÝCHOVĚ

Jiří Pavlas

BLANC, G. *Dřevo od A do Z*. 1. vyd. Praha: Rebo. 2006. 427 s. ISBN 80-7234-531-1

Předložená publikace s názvem *Dřevo od A do Z* se zabývá dřevem jako hlavním zástupcem přírodních materiálů. Tato kniha je vhodným studijním materiálem především pro pedagogy ale i žáky, kteří se potřebují teoreticky a prakticky orientovat v problematice dřeva jako materiálu při výuce obecně technického předmětu, a to nejen v rámci základního vzdělávání, ale i středního odborného vzdělávání. Jedná se o souhrnnou a velmi rozsáhlou publikaci, která nabízí velmi podrobný výklad o různých druzích dřeva a jejich vlastnostech. Nabízí množství informací o rozličných způsobech opracování dřeva. Dále obsahuje popisy běžných pracovních nástrojů a nejdůležitějších pracovních postupů.

Recenzovaná publikace je přehledně členěna do tří základních kapitol. Obsah jednotlivých kapitol je tvořen textem, který je vhodně doprovázen barevnými obrázky, podrobně zpracované technologické postupy jsou doplněny přehlednou fotodokumentací.

V první kapitole *Materiály* je výborně zpracována problematika anatomie a struktury dřeva, výroby dřeva a následného zpracování dřevní hmoty. Vlastnosti dřeva jako materiálu jsou popsány z hlediska fyzikálního a mechanického. Podstatná část první kapitoly je zaměřena na popis domácích i cizokrajných druhů dřeva s doporučením možností využití jednotlivých druhů. Další podkapitola je věnována možnostem ochrany a konzervování dřeva a následně jeho vadám a škůdcům. Závěr kapitoly *Materiály* představuje základní průmyslově vyráběné materiály a předkládá podnětné náměty pro jejich využití v praxi, v našem případě školní.

V druhé kapitole s názvem *Nástroje* je chronologický souhrn nástrojů, který je sestaven v pořadí, v jakém se nástroje nejčastěji používají při postupném opracování dřeva. Vedle skupiny ručních nástrojů a nářadí, která je zásadní pro práci žáků, se kapitola věnuje druhům elektrického nářadí jako prostředku

přípravy materiálu učitelem. Neopomenutelnou podkapitolou je část věnující se správné údržbě a broušení ručních nástrojů.

Ve třetí, nejrozsáhlejší, kapitole s názvem *Práce se dřevem* se postupně můžeme seznámit s koncepcí uspořádání dílny, principy tvorby technické dokumentace a hlavně se základními technikami práce se dřevem. V této části lze ocenit zejména uspořádání popisu jednotlivých pracovních operací od jednoduchých po složitější. V další části kapitoly jsou k dispozici podrobné návody, jak lze krok za krokem realizovat praktické projekty. Náměty na projekty jsou rozděleny do tří základních skupin dle obtížnosti. V kapitole jsou také uvedeny základní možnosti povrchové úpravy přírodních materiálů. Závěr kapitoly je věnován specifickým řemeslným dovednostem jako je restaurování a řezbářství.

Recenzovaná publikace je jedinečná jednak svým rozsahem, 427 stran formátu A4, a také počtem barevných fotografií a ilustrací, kterých je na 2000. Kvalitu zpracování dokresluje systematičnost a přehlednost zpracování publikace. Doporučená prodejní cena 999 Kč se jeví jako přiměřená, nejen vzhledem k obsahu publikace, ale také rozsahu a kvalitě zpracované fotodokumentace. Závěrem je nutno říci, že publikace je svou odborností, originalností a celkovým zpracováním vhodnou doplňující metodickou pomůckou pro pedagogy na ZŠ a středních odborných školách, kteří vyučují obecně technický předmět zaměřený na výše uvedenou problematiku.

Mgr. Jiří Pavlas
Katedra technické a informační výchovy,
PdF UP, Žižkovo nám. 5,
771 40 Olomouc,
e-mail: jirka.pavlas@seznam.cz

ELEMENTÁRNÍ UČENÍ O PŘÍRODĚ A SPOLEČNOSTI OD MINULOSTI K SOUČASNOSTI

Kamila Pospíchalová

RAŠKOVÁ, M. *Elementární učení o přírodě a společnosti od minulosti k současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 69 s. ISBN 80-244-1381-7.

Nová publikace Miluše Raškové tematizuje předmět, který je v novodobých osnovách pro mladší školní věk vnímán jako nepostradatelný. Kromě vlastního souhrnu důležitých faktů proto text obsahuje i zřetelný odkaz o významu a poslání prvouky ve výuce na základních školách.

Publikace je členěna do pěti kapitol, přičemž první tři jsou z větší části věnovány otázce dějinného vývoje a další dvě pak uvádí čtenáře do současné situace. K výkladu je přičleněn také soubor třinácti pomocných úkolů pro studenty, poznámkový aparát, rozsáhlý výčet pramenů a literatury a přílohy v podobě ukázek z některých starších textů určených pro prvouku.

Úvodní část je věnována reformátorům a vlasteneckým učitelům a jejich vlivu na pojetí prvouky. Historický průřez a vytvoření souvislosti jednotlivých bodů vývoje autorka započíná u tereziánských reforem na konci 18. století, zavedení povinné školní docházky a s tím souvisejícího jména Jana Ignáce Felbigera, který se stal tvůrcem prvního školního řádu. Jeho Kniha metodní z roku 1775 preferuje přístup k výuce založený na memorování učiva. V tomto díle se objevily první náznaky nauky o přírodě.

Autorka zmiňuje i Ferdinanda Kindermanna, zakladatele tzv. Industriálního vyučování, který usiloval o spojení výuky s praxí, dále Jakuba Jana Rybu, J. N. Filčíka nebo J. V. Svobodu. Uvádí také významnou osobnost Karla Slavoje Amerlinga a G. A. Lindnera. V tomto přehledu autorka uplatňuje spíše hledisko chronologické, přímým srovnáváním jednotlivých přístupů se nezabývá.

Na Lindnerovu koncepci názorného vyučování posléze navázali na přelomu 19. a 20. století Antonín Machač a Josef Tůma. Třetí a poslední dějinná etapa vývoje prvoučného vyučování, kterou práce zachycuje, je období od počátku 20. století do roku 1991 – v této souvislosti jsou uváděni zejména autoři významných oborových publikací o prvouce, jako Rudolf Šimek (Česká prvouka),

Antonín Votava (Prvouka pro školy obecné), J. Karban a J. Hloušek (Prvouka elementární třídy se zvláštním zřetelem pro školy městské), Emanuel Strnad (Věcné učení na základní škole) a další osobnosti. Přehledně a stručně jsou zde naznačena základní myšlenková východiska jednotlivých děl.

Ve druhé kapitole je zaměřena větší pozornost na konkrétní přístup k výuce prvouky a věcného učení v učebních osnovách od r. 1975 do r. 1991. Rašková zde velmi srozumitelně přibližuje přechod od popisného a názvoslovně zaměřeného způsobu výuky až nové výchovně vzdělávací osnově a následnému osamostatnění prvouky jako vyučovacího předmětu, na němž se svou kritikou dobového pojetí prvouky podíleli zejména M. Kořínek, N. Černý a E. Strnad. Nástin je doplněn názornou časovou tabulkou, z níž se mimo jiné dozvídáme, jak se v průběhu let měnila hodinová dotace i začlenění prvoučného vyučování do struktury předmětů.

Konkrétní koncepcí prvouky v novodobých podmínkách na přelomu 20. a 21. století se zabývá kapitola třetí. Její první oddíl je věnován Standardu základního vzdělávání, osvětluje jeho účel, obsah a stěžejní cíle. Autorka podrobněji vysvětluje především pojem kmenového učiva, který Standard základního vzdělávání nastoluje, v dalším oddíle pak uvádí klíčové vzdělávací oblasti definované tímto dokumentem a specifikuje okruhy kmenového učiva pro sféru společenskovědní a přírodovědní.

Rozsáhlou zmínku věnuje Miluše Rašková také obecně tématu vzdělávacích programů a jejich vztahu k prvouce. Nejprve charakterizuje tento předmět v rámci programu *Obecná škola*, upozorňuje na jeho výchovný charakter zejména v prvních dvou ročnících a přináší vyčerpávající přehled stanovených okruhů od prvního až po třetí ročník (okruhy „Jsem školák“, „Prostředí mého života“, „Učíme se pozorovat a popisovat“). Uvádí rovněž pomocný seznam témat k prvouce, vlastivědě a přírodovědě.

Do prvoučných okruhů ustavených vzdělávacím programem Základní škola pro všechny tři ročníky patří mimo jiné „Moje rodina“, „Domov“, „Krajina kolem nás“, „Život v přírodě“, „Člověk“ nebo „Práce a volný čas“, detailněji je rozpracován okruh „Člověk a zdraví“.

Přístup programu Národní škola je charakterizován snahou nejprve začlenit dítě do prostředí třídy a školy a dále koncipovat výuku s důrazem na přirozené věcné souvislosti a v tematické návaznosti na jiné vyučované předměty. Ve formě výčtu jsou opět uvedeny okruhy, členěné po jednotlivých ročnících.

Poslední oddíl třetí kapitoly se soustředí na specifickou součást prvouky, kterou je výchova ke zdraví. V současnosti je dávana do vztahu s jinými disciplínami, z nichž podle potřeby čerpá. Rašková opět využívá údajů, jež uvádí Standard základního vzdělávání – vyjmenovává dle něj elementární cíle výchovy ke zdraví a zabývá se náměty, k nimž se v průběhu výuky dospívá: Rodina, domov a rozvoj osobnosti, duševní a tělesná hygiena, zdravá výživa, prevence zneužívání návykových látek, základy sexuální výchovy a osobní bezpečí. Následuje opět charakteristika toho, jak daný problém řeší vzdělávací programy, a zdůrazňuje fakt, že mezi řešeními lze najít větší rozdíly než v předchozím případě.

Kapitola čtvrtá si klade za cíl seznámit čtenáře zejména s praktickým postavením prvouky v širším vzdělávání dětí mladšího školního věku. Prvouka v sobě syntetizuje aspekty přírodovědné a společenskovední, její pojetí má poznatkovou, výchovnou, dovednostní a komunikativní dimenzi a splňuje poznávací, motivační a integrační funkci. Autorka klade důraz na význam souvislostí mezi prvoukou a dalšími předměty. Tyto mezipředmětové vztahy nacházejí uplatnění v tradiční i integrované výuce.

Druhá část čtvrté kapitoly se pak plně soustředí na prvouku v prostředí primární školy, kde je podle platných osnov preferováno činnostní pojetí výuky, tedy učení konáním, které aktivizuje žákův zájem a umožňuje mu snadněji získávat dovednosti. Na tento přístup navazuje i praktický postup ve výuce od věci dítěti nejbližších směrem k širším okruhům. K úspěšné koncepci prvouky přispívá i využití příkladů a činností na regionálním a fenologickém principu. Samotné učivo prvouky je tvořeno složkou přírodovědnou, společenskovednou a vlastivědnou. Dále autorka zmiňuje součásti učiva, např. environmentální či multikulturní výchovu.

Aktuálními změnami v příslušných kurikulárních dokumentech týkajících se prvouky se zabývá kapitola pátá. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje hranice a stanovuje principy pro individuální školní vzdělávací programy, vydávané řediteli škol. Následující a poslední oddíl kapitoly určuje význam vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, možnosti konkrétních forem výuky a žádoucí výsledky. Člověk a jeho svět zahrnuje kromě vlastivědného učiva také látku společenskovední, přírodovědnou a zdravotně-výchovnou a primárním cílem tohoto souhrnu je naučit dítě vnímat okolní svět, komunikovat s ním, porozumět mu a poznávat ho.

Jak už bylo uvedeno, publikace je doplněna kromě jiného i vyčerpávajícím seznamem zdrojové literatury, přímé odkazy na literaturu v textu se spíše nevyskytují. Výjimkou jsou pouze Standard základního vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jejichž obsah autorka ve své práci velmi často tlumočí a zasazuje do kontextu.

Hodnotu textu vidím především v komplexním a logicky členěném shrnutí všech aspektů vývoje učení o přírodě a společnosti, seznámení čtenáře s nejdůležitějšími obsahovými body dokumentů z daného oboru a v důrazu na poslání prvouky jako prvního seznámení dítěte se širším okolním světem.

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA - PŘEDSUDDKY A STEREOTYPY

Antonín Staněk

JIRÁSKOVÁ, V. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2006. 136 s. ISBN 80-87027-31-0.

Multikulturalismus se v českém prostředí stal tématem mnoha diskuzí, filozofických reflexí, studií, publikací a analýz. V souvislosti s probíhající kurikulární reformou vzdělávání se multikulturní výchova dostala i do rámcových vzdělávacích programů jako jedno z průřezových témat v oblasti základního a gymnaziálního vzdělávání. Tento zvýšený zájem je doprovázen řadou kritických náhledů i recepcí, takže by se mohlo zdát, že kniha Věry Jiráskové je jen jednou z mnoha v této řadě. Opak je však pravdou.

Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy zaplňuje mezeru v oblasti aplikace multikulturalismu do sféry českého vzdělávání. Velmi citelně zde chybí právě publikace, která by učitelům pomohla orientovat se v široké problematice multikulturalismu a zároveň by nabízela metodicko-didaktické inspirace a podněty pro jejich konkrétní pedagogickou práci se žáky a studenty.

Kniha, kterou sama autorka charakterizuje jako „didaktický projekt k průřezovému tématu“, není teoretickou příručkou pro učitele ani není návodem jak připravit kurz pro budoucí učitele nebo seminář v rámci dalšího vzdělávání učitelů, ale je metodickým uchopením multikulturalismu v oblasti občanské výchovy resp. základů společenských věd. Jirásková svou publikaci rozčleňuje na část teoretickou reflektující kontexty přístupů učitelů k multikulturní výchově a obsahující rámcové terminologické vymezení základních pojmů např. multikulturalismus, multikulturní společnost, pluralismus, tolerance apod. a část praktickou. V ní se zaměřuje na konkretizaci multikulturní výchovy jako průřezového tématu rámcového vzdělávacího programu a pomáhá učitelům ve zpracovávání tematických plánů interaktivních hodin, při práci s klíčovými kompetencemi a při formulaci výchovně vzdělávacích cílů podle kritéria SMART.

V první kapitole „*Konkrétní problémy ovlivňující atmosféru přístupu učitelů k multikulturní výchově*“ se autorka snaží upozornit „na ‚ledabylost‘ či vágnost zacházení s pojmem multikulturalismus, přičemž příčiny spatřuje v absenci metodologického rozlišení protože, jak píše autorka, multikulturalismus je problém,

jenž nahlížen v různých kontextech získává různorodý a různě široký obsah. Odvážným avšak pravdivým je tvrzení Jiráskové, že v oblasti tzv. aplikovaného multikulturalismu se můžeme setkávat i s takovým přístupem, kdy jsou pojmy multikulturalismus a multikulturní výchova používány jako zaklínadlo, jímž se zajišťuje aktuálnost vzdělávání. Autorka se neopomíjí dotknout ani takového přístupu k multikulturní výchově, které vychází z názoru, že multikulturalismus je pouhá módní vlna a že jde jen o jakousi pseudoinovativní záležitost nepřinášející nic nového.

Ve druhé kapitole „*Vymezení pojmů*“ podává Jirásková vymezení pojmu multikulturalismus ze sociologického i psychologického hlediska, přínosnou je pro svou novost podkapitola zamýšlející se nad multikulturalismem jakožto politickým problémem.

Druhá rozsáhlejší část knihy je rozdělena do tří kapitol a přispívá ke komplexnímu a systematickému pojetí problematiky multikulturalismu z hlediska využitelnosti v pedagogické praxi. V první kapitole nazvané „*Klíčové kompetence – zátěž učitelů, nebo nový fenomén ve vzdělávání?*“ autorka nejen upozorňuje na skutečnost, že i přes to, co bylo o této kategorii napsáno vzbuzují klíčové kompetence u pedagogů neustále kritické připomínky až averzi, ale problém se snaží řešit. Nelze tak než souhlasit s Jiráskovou, že chyba není na straně učitelů, ale spíše v přístupu k osvětlení klíčových kompetencí a rámcového vzdělávacího programu vůbec. Ve druhé kapitole „*Efektivní metody v realizaci průřezového tématu RVP ‚Multikulturní výchova‘*“ autorka naznačuje, jak naplňováním klíčových kompetencí zároveň může učitel zásadním způsobem přispívat k přeměně konzervativního modelu vyučování. Poslední třetí kapitola s názvem „*Předsudky, stereotypy a vzájemná komunikace*“ je cenná tím, že rozpracovává protipředsudková cvičení do podoby interaktivních hodin, přičemž se autorka opírá o vlastní pedagogickou praxi.

Věra Jirásková ve své knize překonává nejen stereotyp vnímání multikulturalismu, ale i stereotyp učebních textů a didaktických materiálů, jež jednostranně zprostředkovávají problematiku vztahu k minoritám pouze zážitkovou formou při absenci poznatkové základny.

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Katedra společenských věd
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

POČÍTAČE VE VYUČOVÁNÍ PŘÍRODOVĚDNÝCH PŘEDMĚTŮ

René Szotkowski

KUBEŠ, J., HOSNEDL, J., ZDRÁHALOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. *Počítače ve výuce přírodovědných předmětů*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2005. 119 s. ISBN 80-7238-333-7.

Informační a komunikační technologie se v současnosti stávají neodmyslitelným společníkem při mnoha činnostech člověka. Celá řada oborů, včetně oblasti vzdělávání je stále více ovlivňována výpočetní technikou, což sebou přináší zvýšený zájem o tuto problematiku. Škola, jako významný formativní činitel člověka, by proto měla usilovat o optimální prostředí pro začleňování výpočetní techniky do poznatkových struktur žáka, využíváním výpočetní techniky ve vzdělávacím procesu.

Recenzovaná publikace *Počítače ve výuce přírodovědných předmětů* má za úkol pootevřít dveře do světa užití výpočetní techniky ve výuce přírodovědných předmětů a naznačit v několika příkladech způsob práce učitele a žáka s počítačem přímo ve vyučovacích hodinách na základní škole. Publikace je zaměřena na využití výpočetní techniky v předmětu matematika, fyzika, chemie, zeměpis a na využití výpočetní techniky ve školní administrativě. Autoři, zkušení učitelé, kteří mají dlouholeté zkušenosti v oblasti začleňování výpočetní techniky do edukačního procesu, se prostřednictvím této publikace pokusili poskytnout pomocníka učitelům, žákům, ale i rodičům, kteří se začínají seznamovat s výpočetní technikou.

Text knihy je členěn do šesti samostatných kapitol, které se dále dělí do podkapitol. První kapitola *Úvod*, je zaměřena na seznámení čtenáře s obsahem a zaměřením knihy. V úvodní části kapitoly je čtenář krátce seznámen s vysvětlivkami ke grafickým piktogramům, sloužícím ke snadší orientaci v textu. V následných podkapitolách jsou uvedena doporučení, jak vhodně rozmístit počítače v počítačových učebnách a ve školní budově, dále zde autoři uvádějí tématické rozdělení softwarového vybavení používaného ve vzdělávacím procesu, zmiňují výhody a nevýhody užití výpočetní techniky při přípravě učitele na vyučování.

Výpočetní technika může být využívána i v řadě administrativních úkonů, které musí být prováděny ředitelem, jeho zástupcem, třídními i řadovými učiteli. Náplní druhé kapitoly *Výpočetní technika a školní administrativa*, je stručně vytvoření představy o tom, jak je možné vést školní agendu. V krátkosti je pojednáno o agendě žáků a učitelů, o vedení prospěchu a zpracování klasifikace, o tvorbě rozvrhu hodin a o příkladech dalších možných evidencí a speciálních programech.

Třetí kapitola *Počítačová podpora výuky matematiky* se zabývá využitím výpočetní techniky při výuce matematiky na prvním i druhém stupni základní školy. Stručně je zde naznačena široká nabídka počítačových programů k podpoře matematiky, které učitele v daném čase „zastupují“, přes aplikace vyžadující tvůrčí přístup až po amatérsky vytvořené aplikace. Podrobněji se v této kapitole autoři věnují vybraným matematickým tématům, probíraným na druhém stupni základní školy a přiřazují k nim vhodný počítačový program. V předposlední podkapitole jsou uvedeny doporučení, týkající se přípravy učitele matematiky z pohledu zařazení výpočetní techniky do edukačního procesu. Všechny závěrečné podkapitoly jednotlivých kapitol se věnují shrnutí celé problematiky a použitým zdrojům.

Využitím počítače v hodinách fyziky na základní škole a na nižším stupni gymnázia se zabývá čtvrtá kapitola *Počítačová podpora výuky fyziky*. Kapitola nabízí stručné návrhy konkrétního využití počítače v různých fázích výuky fyziky jako je např. příprava a získávání informací učitele pro výuku, využití počítače při výkladu, využití počítače pro měření při laboratorních úlohách z fyziky a jejich zpracování, využití počítače při opakování a klasifikaci ve škole, pro domácí přípravu, výuku a opakování, referáty aj. I tato kapitola obsahuje širokou nabídku počítačových programů k podpoře fyziky.

Pátá kapitola *Počítačová podpora výuky chemie*, je věnována přehledu možnosti využití počítače ve výuce chemie na základní škole a na nižším stupni gymnázia. V této souvislosti je vyzdvížena zejména funkce počítače, jako vhodného doplňku ke „zvýšení účinnosti zvolené vyučovací metody“. Autoři zde opět stručně prezentují nabídku vhodných počítačových programů k podpoře chemie.

Závěrečná šestá kapitola *Počítačová podpora výuky zeměpisu* je zaměřena na využití informačních a komunikačních technologií v hodinách zeměpisu. Jak sami autoři poznamenávají, zeměpis patří k předmětům, které pracují s velkým množstvím informací, jež lze snadno získat a zpracovat prostřednictvím počíta-

če. I zde v této kapitole, autoři uvádí přehled vhodných počítačových aplikací pro první i druhý stupeň základní školy.

Knihou svým nezávislým a kritickým pohledem vybočuje z množství současných publikací zabývajících se touto problematikou. Snahou autorů není přesvědčit učitele k využívání počítače ve výuce, ale nabídnout ucelený a kritický pohled na možnosti a způsoby využití počítače a jeho přídatných zařízení, jako na jednoho z nástrojů realizace edukačního procesu a k jaké činnosti lze konkrétní technické a programové vybavení využít.

Publikace je přehledně a logicky strukturovaná. Text vhodně doplňují a zpřehledňují grafické piktogramy jež umožňují snazší orientaci v textu. Příklady aplikací v jednotlivých přírodovědných předmětech jsou doplněny obrázky, schémata a fotografiemi.

Knihu lze doporučit široké skupině učitelů, zejména těm, kteří se začínají s možnostmi využití výpočetní techniky seznamovat a rozhodují se, zda využijí tuto techniku ve vlastní výuce. Všichni čtenáři v knize naleznou zkušenosti a doporučení učitelů, kteří již výpočetní techniku ve výuce zdárně využívají.

Mgr. René Szotkowski
Katedra technické a informační výchovy,
Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 77140

KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY V PSYCHOLOGICKÉM VÝZKUMU

Jitka Šlímová

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

Autor doc. PhDr. Michal Miovský, Ph.D. vydal pod nakladatelstvím Grada publikaci s názvem „*Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*“. Kniha je první vydání z roku 2006, obsahující 322 stran, ISBN 80-247-1362-4.

Autor recenzované publikace je habilitovaným klinickým psychologem. Nyní pracuje jako vedoucí Centra adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Publikace je určena pro ty, kteří hledají ucelený přehled možností aplikace kvalitativního přístupu v psychologickém výzkumu. Kniha se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu a popisuje všechna jeho důležitá témata. Předností práce je její systematické členění, přehledné a srozumitelné zpracování jednotlivých částí. Kniha je první českou publikací tematizující kvalitativní výzkumnou strategii.

Text je rozdělen do 11 kapitol, které mají na sebe logickou návaznost. Úvodní statě pojednávají o základních charakteristikách kvalitativního přístupu a myšlení v psychologii. Autor se také zmiňuje o rozdílech mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem v psychologicky orientovaném výzkumu. Uvádí možnosti a hranice aplikace kvalitativního přístupu v moderním psychologickém výzkumu. Pomáhá pochopit základní principy kvalitativního psychologického myšlení, které jsou klíčové pro aplikaci kvalitativních metod.

V oddílu „Historicko-filozofické kořeny kvalitativního přístupu v psychologii“ autor předkládá krátký ucelený přehled antických filozofů, kteří mají důležitý význam pro vývoj kvalitativního výzkumu. Následuje popis hlavních filozoficko-historicko směrů (hermeneutiky a fenomenologie), které jsou zdrojem pro kvalitativní přístupy. Autor uvádí vývoj kvalitativního přístupu v české psychologii.

Třetí kapitola nazvaná „Základní rámec kvalitativního přístupu“ je cenným přínosem k řešení problému, jaká pravidla a požadavky by měl splňovat kvalita-

tivně orientovaný výzkumný projekt. Najdeme zde odpověď na otázky týkající se role a pozice výzkumníka mající klíčový význam na celý výzkumný proces. Touto statí autor přehlednou formou zabírá problematiku vzájemné pozice mezi výzkumníkem a ostatními účastníky výzkumu. Popisuje komunikaci mezi účastníky výzkumu a podnětně řeší problematiku autoreflexe výzkumníka.

Čtvrtá část „Typy výzkumných plánů a příprava projektu“ tvoří jednu z těžiskových kapitol publikace. Obsahuje specifika spojená s aplikací kvalitativních metod. Velmi přehledně je zde zpracovaná část popisující typy výzkumů. Hovoří o případové studii, analýze dokumentů, terenním výzkumu, kvalitativním experimentu a kvalitativní evaluaci.

Velmi podnětnou zvláště pro začínající výzkumníky je kapitola „Přípravu jeme výzkumnou studii“. Autor podrobně rozebírá kroky nutné pro přípravu a realizaci výzkumné studie. Srovnává přípravu kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu.

Velmi rozsáhlou je další část publikace nazvaná „Nepravděpodobnostní metody výběru výzkumného souboru“. Je známo, že výběr výzkumného souboru patří mezi obtížné fáze každého výzkumu proto autor též uvádí ilustrativní příklady výběrů výzkumného souboru.

V kapitole 6 „Metody získávání dat“ je největší část věnována pozorování a rozhovoru. Okrajově se autor zmiňuje o ostatních metodách získávání dat. Následující kapitoly 7 „Metody zpracování kvalitativních dat“, 8 „Metody analýzy kvalitativních dat“, 9 „Výzkumná validita a metody její kontroly“ neopomíjí žádná důležitá témata. Autor ve své publikaci nezapomíná na etická pravidla psychologického výzkumu.

Poslední část knihy je věnována kritériím hodnocení výzkumu užívající kvalitativního přístupu. Závěrem knihy pak nalezneme seznam použité literatury, rejstřík věcný a jmenný.

Na vše podstatné kniha pamatuje. Z publikace je patrné, že kvalitativní a kvantitativní přístup se navzájem doplňuje. Přínosem by mohlo být využití praktických ukázek kvalitativních výzkumů. Kniha je kvalitně didakticky zpracována, proto ji lze doporučit studentům humanitních oborů pregraduální i postgraduální formy studia.

Mgr. Jitka Šlímová
Katedra Pedagogiky s celoškolskou působností
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 77140
Olomouc
e-mail: jitka.slimova@seznam.cz

DIDAKTIKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Pavla Valachová

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

Zatímco málotřídní školy tvoří ještě stále poměrně početnou skupinu institucí podílejících se na vzdělávání dětí prvního stupně základní školy, v učebnicích primární didaktiky se s touto problematikou setkáváme jen zřídka. Výjimku tvoří učebnice autorek prof. PhDr. Aleny Nelešovské, CSc. a PhDr. Hany Spáčilové, Ph.D., které tuto oblast neopomíjejí a věnují jí pozornost.

Jejich publikace je určena pro posluchače prezenční i kombinované formy studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, pedagogiky, ale i oboru Učitelství pro mateřské školy.

Učebnice je členěna do čtyř stěžejních kapitol týkajících se vzdělávání, vyučování, jeho průběhu a prostředků vyučování, a to i z hlediska současných změn ve školství. V úvodu každé kapitoly jsou formulovány studijní cíle, ke kterým kapitola směřuje.

Jedna z podkapitol je věnována zvláštnostem vyučování na málotřídní škole a upozorňuje tak budoucí pedagogy i na tuto alternativu prvního stupně. Kromě vysvětlení pojmu málotřídní škola, vymezení jejich cílů a úkolů se zde setkáme s charakteristikou organizace vyučování na tomto typu školy, která je v mnohém odlišná od běžných plně organizovaných škol. Studenti jsou zde upozorněni jednak na nutnost specifického členění vyučovacích hodin v daných předmětech, ale také na další zvláštnosti, nejen vyučovacího procesu, jejichž znalost je nezbytná pro správný chod málotřídních škol.

Není opomenuto ani postavení učitele venkovské školy, které je v mnohém náročnější a zodpovědnější než v městských lokalitách.

Jelikož problematika málotřídní školy je velmi široká a nelze ji postihnout v jedné kapitole, najdeme zde náměty pro samostudium a odkazy na specifické problémy, s uvedením příslušné literatury a dalších studijních pramenů.

Součástí každé kapitoly jsou klíčové pojmy, kontrolní otázky a úkoly, které vedou studenty k zamyšlení, vyjádření vlastních názorů, k reflexi podstatných

rysů dané problematiky, ale slouží také jako pomůcka při přípravě na zkoušku.

Inspiraci k tvořivé činnosti zde naleznou nejen pedagogičtí pracovníci, ale i ti, kteří by v budoucnu chtěli působit na málotřídní škole.

Celá publikace splňuje požadavky kladené na texty pro studenty nejen učitelských oborů, ale i širší pedagogické veřejnosti. Přehledným způsobem provází čtenáře po jednotlivých tématických oblastech a motivuje k zamyšlení nad aktuálními didaktickými otázkami. Studium z této učebnice lze považovat za víc než přínosné.

MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ UČITELÉ V PODMÍNKÁCH SPOLEČENSKÝCH ZMĚN

Zajitzová Eliška

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II.* Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

Publikace věnovaná především studentům oboru Učitelství pro mateřské školy a ostatním čtenářům zajímajících se o tuto tematiku pojednává o změnách a vývoji vzdělávání učitelů mateřských škol od svého počátku až do současnosti. Publikace velmi dobře shrnuje důležitá období a oblasti, ve kterých ke změnám došlo.

Učebnice je rozdělena do patnácti kapitol řazených ve sledu jednotlivých vývojových etap.

První kapitola s názvem „Z pěstouna učitelem mateřské školy“ popisuje počátky rozvoje předškolního vzdělávání. Z pohledu řady významných pedagogů a myslitelů představuje proměny v pojetí profese předškolního pedagoga.

Druhá kapitola se zabývá počátky vzniku veřejných institucí pro malé děti v Evropě v 19. století. Autorka zde poukazuje na vliv ekonomiky na sociální oblast, který se projevil v boji o lepší životní podmínky, na základě čehož došlo k hnutí o zvýšení vzdělanosti žen a rozvoji pedagogické praxe a školství. Autorka dále představuje zakladatele a průkopníky prvních institucí pro malé děti z různých zemí, jejich koncepce, díla, názvy institucí a spolků včetně jejich organizační stránky. V kapitole nalezneme také názvy a zaměření postupně vznikajících veřejných institucí pro malé děti a první školy pro vzdělávání opatrovníků a pěstounek.

V kapitole tři až deset Eva Šmelová postupně nastiňuje přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol v jednotlivých obdobích. Od popisu prvních jednoletých kurzů konce 19. století se dostává až ke vzdělávání učitelek pro mateřské školy na pedagogických fakultách vysokých škol v 90. letech 20. století. V každé z kapitol shrnuje charakteristiku období, zakladatele, typy a období vzniku vzdělávacích institucí, udává trvání a náplň vzdělávání, představuje

výnosy a ustanovení o vzdělávání, učební plány a zaměření výuky, soudobou odbornou literaturu aj.

Jedenáctá kapitola nese název „Současné pojetí učitele mateřské školy“. Autorka seznamuje čtenáře s etapami ve vývoji učitelské profese a poukazuje na vzdělávání v 21. století, které zdůrazňuje princip celoživotního učení. V souladu s požadavky společnosti definuje pojem učení ve smyslu učit se poznávat, jednat, žít společně, žít s ostatními a učit se být. Autorka představuje také projekt věnovaný předškolnímu vzdělávání v zemích OECD včetně jeho cílů. V další části kapitoly se Eva Šmelová zabývá postavením učitele mateřské školy v legislativních a pedagogických dokumentech. Závěr kapitoly věnuje profesi učitele a jejím specifickým z pohledu odborníků.

O volbě profese „učitel mateřské školy“ pojednává kapitola dvanáctá. Autorka zde definuje etapy profesní dráhy předškolních pedagogů, zdůrazňuje motivaci ke studiu a předkládá základní požadavky kladené na profesi učitele mateřské školy.

Funkci mateřské školy ve vztahu k rolím a kompetencím učitele mateřské školy shrnuje kapitola třináctá. Autorka popisuje funkci pečovatelskou, vzdělávací, socializační, integrační a personalizační. Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) a z pohledu dalších autorů poukazuje na dovednosti a role, které má učitel mateřské školy ovládat. Kapitola se zaměřuje také na charakteristiku klíčových kompetencí dle různých pedagogů a popisuje oblasti kompetencí vycházejících z projektu výzkumu MŠMT ČR.

Čtrnáctá kapitola je věnována trendům v přípravném vzdělávání předškolních pedagogů v zemích Evropy, zabývá se výběrem uchazečů o studium, racionalizací vzdělávacího systému a popisuje dva možné pohledy na vyučování. Představuje trendy v řízení školského systému, modely, tendence a zaměření přípravného vzdělávání.

V poslední kapitole se autorka věnuje reflexi profese předškolního pedagoga rodičovskou veřejností a seznamuje čtenáře s průzkumem vycházejícím z otázky „Odpovídá současná koncepce předškolního vzdělávání požadavkům a očekávání rodičů?“.

Publikace je přehledná, vhodně členěná a je doplněna o rozsáhlý seznam literatury a použitých pramenů. Učebnice by měla být rozšířena mezi studenty oboru „Učitelství pro mateřské školy“ a učitele mateřských škol, neboť zpracovává tematiku velmi srozumitelně a pomáhá tak se bezproblémově orientovat v dané oblasti.

Mgr. Eliška Zajitzová
Katedra primární pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: zajitzovaeliska@atlas.cz

OSTATNÍ

SEDMÝ ROČNÍK MEZINÁRODNÍ KONFERENCE DIDAKTIKŮ MATEŘSKÉHO JAZYKA

Mgr. Tomáš Macoun

Ve dnech 12. a 13. dubna se na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci uskutečnil již sedmý ročník mezinárodní konference *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Organizátoři konference, Katedra českého jazyka a literatury, rozvrhli program konference vzhledem k velkému počtu účastníků, a tedy i velkému zájmu, poprvé v historii do dvou dnů.

Program konference byl kromě samotných referátů jednotlivých účastníků a diskusí, jež po referátech následovaly, obohacen také o prohlídku Arcidiecézního muzea v Olomouci a s ní spojenou stálou expozici *Ke slávě a chvále – 1000 let duchovní kultury na Moravě*, jež představuje umělecké dědictví olomoucké arcidiecéze v tom nejširším záběru. Po návštěvě muzea následovala slavnostní večeře.

Jednání konference probíhala ve třech sekcích: Komunikace, sloh, ICT (sekce 1), Jazyk (sekce 2), Literární výchova (sekce 3). V první sekci, již v prvním dni moderovali PaedDr. Jana Vejvodová, CSc. a Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D., byly referáty tematicky zaměřeny na oblasti komunikace, mediální výchovy, slohu a ICT. Katarína Harčarová seznámila posluchače s možností užití jazykové hry v příspěvku *Hra s jazykom ako jedna z možností realizácie komunikačnej výučby jazyka*. Marianna Sedláková se zabývala slohem a čtením s porozuměním na 1. stupni ZŠ a Milan Polák ve svém příspěvku *Jak dál ve slohovém vyučování?* seznámil posluchače s několika novými náměty ve výuce slohu. Jana Vejvodová se ve svém referátu zaměřila na prezentaci e-learningového kurzu didaktiky komunikační a slohové výchovy v přípravě studujících kombinovaného studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Hana Marešová ve svém referátu *Kyberkultura jako součást mediální výchovy* poukázala mj. na zajímavé možnosti využití ICT ve výuce, zatímco Kamil Kopecký upozornil v příspěvku *Některé příklady nebezpečných asynchronních komunikačních praktik v prostředí Internetu* na různá nebezpečí, se kterými se žáci mohou setkat při užívání ICT a Internetu. Lucia Hudecová poreferovala o netradičních metodách ve vyučování slohu, které vedou k rozvoji divergentního myšlení žáků. Na oblast slohu se ve svém příspěvku *Hudební proži-*

tek jako součást slohové výchovy zaměřila také Miroslava Waltová. Martina Černá referovala o možnostech využití metod kritického myšlení v mediální výchově a Radana Metelková Svobodová se zabývala komunikační formou výuky. Tomáš Macoun ve svém referátu *Česká doplňovací škola v Torontu* seznámil posluchače se situací, v níž se škola nachází, a také s tradičními i netradičními metodami a formami práce, které učitelky ve výuce českého jazyka v České doplňovací škole v Torontu používají.

Jednání ve druhé sekci, moderované v obou dnech doc. PhDr. Milenou Krobotovou, CSc., a Mgr. Annou Rollerovou, PhD., byla zaměřena na didaktiku českého, resp. mateřského jazyka a jazyk samotný. Milena Krobotová prezentovala čtyři příspěvky, z nichž tři vznikly na základě spolupráce s kolegy z Katedry technické a informační výchovy PdF UP, Katedry primární pedagogiky PdF UP a Katedry aplikovaných pohybových aktivit FTK UP. Příspěvky se týkaly využití tradic v hodinách českého jazyka, terminologie českého jazyka a jejího využití v hodinách českého jazyka a také problematiky zdrobnělin v mluvním projevu učitele tělesné výchovy. Anna Rollerová seznámila ve svém příspěvku posluchače s vyučováním didaktiky slovenského jazyka. Dana Šíbllová pojednala o alternativních způsobech a metodách hodnocení a evaluace ve vyučování českého jazyka a literatury. Nejen tematikou korpusů a jejich využití ve výuce českého jazyka se ve svých příspěvcích zabývali Radek Čech (*Využití mluveného korpusu ORAL2006 ve výuce českého jazyka*) a Květoslava Musilová (*Dubletní tvary ve výuce češtiny na ZŠ (s využitím ČNK)*). Ludmila Zimová seznámila posluchače ve svém referátu s netradiční výukou českého jazyka u cizinců v hodinách dějepisu a ve výchově k občanství. S dalšími netradičními metodami poreferovaly ve svých příspěvcích Zuzana Gregorcová (*Využitie netradičných metód vo vyučovaní slovej zásoby*) a Beáta Murinová (*Netradičné formy vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni ZŠ*). S postavením slovenského jazyka v projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ seznámila posluchače Alexandra Hrinová. Druhou sekci obohatily o své zajímavé příspěvky také studentky magisterského studia Lenka Koudelová s příspěvkem *Neobvyklá slova v názvech uměleckých děl* a Kamila Kolláriková s příspěvkem *Textová stránka populárních písní*.

Jednání ve třetí sekci moderovaly po oba dva dny Mgr. Blanka Rozehnalová, Ph.D. a Mgr. Ivana Gejgušová, Ph.D. Jože Lipnik vystoupil s referátem nazvaným *Umělecký a neumělecký text ve výuce slovinštiny*. Lenka Melková naopak seznámila posluchače s různými metodami a formami práce, které se užívají ve výuce literární výchovy v Rakousku. O humoru a jeho uplatnění v hodinách literární výchovy pojednala Jarmila Sulovská. Pohádkami a prací s pohádkovým

textem se ve svých příspěvcích zabývaly Petra Libíčová (*Rozprávka a multikulturní výchova*), Eva Dolinská (*Rozprávka na hodinách literární výchovy*) a Brigita Lehořanová (*Podpora reziliencie dieťaťa prácou s textom rozprávky*). Mária Krahulcová poreferovala o tradičních a netradičních aktivitách stimulujících čitatelskou gramotnost na 1. stupni ZŠ. Literárním textem, a to z různých hledisek, se zabývaly Jitka Zitková (*K pojetí literárního textu jako předmětu didaktické interpretace*) a Kateřina Váňová (*Místo pro biblické texty v čítankách pro 2. stupeň ZŠ*). Otázkami aplikace a implementace různých metod a aktivit do výuky mateřského jazyka se ve svých příspěvcích zabývaly Mária Podivinská – *Možnosti využitia metód kooperatívneho vyučovania v predmete slovenský jazyk a literatúra*, Dana Kollárová – *Možnosti integrácie umelecko-výchovných činností do edukačných aktivít vo výučbe materinského jazyka* a Jana Hyplová – *Mezipředmětové vztahy v projektovém vyučování Bratr Paleček a Jiří z Poděbrad*. Výsledky své práce prezentovali rovněž členové pořádající katedry: Jana Sladová – *Výchova divadelního diváka v 9. ročníku ZŠ*, Vlasta Řeřichová – *Tradiční žánry v netradiční podobě (K nejnovější historické a životopisné literatuře pro děti a mládež)*, Blanka Rozeňhalová – *Kniha – cesta za poznáváním sebe sama* a Helena Jodasová – *Čapkovská pohádka z kraje Václava Čtvrťka*. Kateřina Nogolová vystoupila se zajímavým příspěvkem *Literární tvorba na internetu aneb Mezi talenty nebo grafomany?*, který se věnoval literárním serverům, možnostem práce s texty na těchto serverech a jejich aplikace v hodinách literární výchovy na SŠ.

Konference Katedry českého jazyka a literatury pomohla k navázání nových kontaktů, získání nových zkušeností a posílení spolupráce mezi kolegy, kteří se zde scházejí každoročně. Konference byla rozdělena do tří sekcí, tematicky se však příspěvky jednotlivých účastníků věnovaly mnoha oblastem didaktiky mateřského jazyka. Akce se zúčastnili také studenti doktorského studijního programu Pedagogika a pořadatele potěšila i účast studentů, kteří se budou o doktorandské studium ucházet.

Mgr. Tomáš Macoun
KČJL PdF UPOL
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

MEZINÁRODNÍ KONFERENCE NA KATEDŘE NĚMECKÉHO JAZYKA

PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D.
Katedra německého jazyka PdF UP

Článek je recenzí ke germanistické konferenci, kterou organizovala KNJ. Předmětem konference byly obsahové změny ve studijních plánech související se zavedením nového, dvoustupňového modelu studia na českých a zahraničních vysokých školách.

Klíčová slova:

*Konference, studijní plány, příspěvky, bakalářské studium, magisterské studium
Conference, curricula, accounts, Bachelor study, Master study*

Koncem minulého semestru proběhla na Katedře německého jazyka Pedagogické fakulty UP v Olomouci již druhá mezinárodní germanistická konference, tentokrát pod názvem „*Veränderungen im Studium der deutschen Sprache*“ (Změny ve studiu německého jazyka) .

Konferenčním jazykem byla němčina, jejíž výukou na vysokých školách se jednotlivé příspěvky také zabývaly. Cílem konference bylo zamyslet se nad obsahy výuky německého jazyka v rámci nového, dvoustupňového typu studia, tedy především nad změnami sylabů stávajících předmětů v dosavadním čtyřletém magisterském studiu a nově nasazenými předměty v bakalářské a magisterské formě nového modelu studia německého jazyka.

Záměrem konference bylo současně zprostředkovat setkání pedagogů z oboru germanistiky a přispět tak k navázání kontaktů a vzájemné informovanosti o změnách ve studiu na různých fakultách v České republice a v zahraničí.

Celou konferenci uvedl vysoce erudovaný plenární příspěvek Dr.phil. Isolde Vöpel ze SRN, germanistky s dlouholetou zkušeností, zabývající se detailně výukou cizího jazyka na pozadí teorie generativní a transformační mluvnice N. Chomského. Přednáška tématizovala rozdíly v komunikativních situacích, v nichž se student ocitá. Předmětem diskuse byl vědecký zájem o komunikativní situace při získávání znalostí mateřštiny, didaktická organizace komunikativních

situaci při získávání cizojazyčných znalostí na škole a při studiu a interkulturní podmíněnost při výuce cizího jazyka v zahraničí.

Jednání konference probíhala dále ve dvou sekcích, didaktické a lingvistico – literární. Aktuální problematice se věnovali kolegové z českých a slovenských pracovišť a německy mluvící lektori působící na českých univerzitách.

V programu didaktické sekce si posluchači vyslechli celkem 9 příspěvků. Velký ohlas měl mj. příspěvek členky Katedry německého jazyka PdF UP M.A. Anji Spuhn, týkající se úvahy, jak vhodně zaintegrovat německé filmy do výuky a do kterých disciplín, stejně jako přednáška M.A. Jense Cypriana z téhož pracoviště o didaktické hodnotě tématu interkulturality v cizojazyčné výuce a návrzích her, cvičení a projektů s interkulturní tematikou. Inspirativní byl i příspěvek ke koncepci překladatelských seminářů Mgr. Michala Dvoreckého z UKF v Nitře, v němž specifikoval cíle těchto seminářů a zabýval se obsahovým rozvržením jednotlivých seminářů.

Kolegové PhDr. Karel Vrtišovský a Mgr. Andrea Hejduková z pražské Pedagogické fakulty UK analyzovali problematiku sociálních forem výuky ve vztahu k rozvoji ústního projevu. Kladli důraz na formy odlišné od frontálního vyučování, tj. práci ve dvojicích či malých skupinách, práci v plénu, samostatnou práci, učení prostřednictvím vyučování a autonomní učení a zdůraznili přínos, který tyto formy pro žáky mají oproti tradiční frontální výuce. Tématem jejich druhého příspěvku bylo testování a hodnocení žáků z hlediska ústního projevu v cizím jazyce. Byly shrnuty obecné požadavky, jež by měl splňovat jakýkoli test (validita, reliabilita, objektivita) a nastíněny možnosti, které se s přihlédnutím k těmto kritériím nabízejí v oblasti testování ústního projevu. Příspěvek se zabýval i možnými způsoby hodnocení ústního projevu a různými aspekty, které je možné / nutné při hodnocení zohlednit, včetně sebeevaluace žáka, již může napomoci například *Evropské jazykové portfolio*.

Referát Mgr. Taťany Matuskové se zabýval problematikou změn vysokoškolského studia němčiny v souvislosti s měnící se koncepcí školního vzdělávání na základních a středních školách v naší republice, podobně jako příspěvek Mgr. Jitky Porupkové z Centra jazykové přípravy PdF UP, který srovnával požadavky rámcového curricula výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v České a Slovenské republice, vypracovaného skupinou vysokoškolských pedagogů z patnácti českých a slovenských vysokých škol na přelomu tisíciletí a konfrontoval závěry úvah a diskusí autorů publikací se zkušenostmi práce

se studenty a studentkami nefilologického zaměření na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Slovenské kolegyně PhDr. Beáta Hockicková, Ph.D. a prof. PaedDr. Zdenka Gadušová, CSc. představily přípravu nové koncepce studijních programů ve studijním oboru učitelství akademických předmětů v oblasti pedagogické praxe.

Devět referátů zaznělo i v sekci jazykové a literární.

V oblasti jazykovědné zaujaly příspěvky mladších kolegů KNJ PdF Mgr. Marka Bohuše k problematice židovských příjmení jako jazykového materiálu, jehož výzkum umožňuje propojení jazykovědy s jinými disciplinami a syntézu poznatků, a Mgr. Jitky Soubustové, Ph.D. k somatické frazeologii ve výuce bakalářského studijního programu, tj. k frazeologismům s výrazy vztahujícími se k tělu.

PhDr. Jarmila Dubová, Ph.D a Mgr. Marta Pallová, Ph.D., obě také z Katedry německého jazyka PdF UP se ve svých příspěvcích zabývaly v rámci textové lingvistiky jazykovou analýzou a strukturou inzerátů. Zkoumaly především jejich formální a obsahové znaky a jejich využití v univerzitní výuce německého jazyka.

Vývojem německého jazyka se zabývala PhDr. L'udmila Kretterová, CSc., která seznámila účastníky konference s výsledky analýzy německy psaných textů ze středního Slovenska z doby 15. a 16. století. Ve středu jejího zájmu bylo postavení slovesa ve větě vedlejší, tedy vytváření rámcové konstrukce. Autorka dokladovala na mnoha příkladech, že slovosled v té době nebyl ještě pevný.

PhDr. Olga Vomáčkova, Ph.D. prezentovala na příkladu Katedry německého jazyka PdF UP připravovaný dvoustupňový model studia němčiny, který bude reflektovat změny v jazykové politice EU, zajistí prostupnost mezi různými typy studia, tedy i mezi vysokými školami u nás a v zahraničí. Autorka podrobně a přehledně vysvětlila cíle studia a z nich se odvíjející nové studijní předměty.

Literární příspěvky obsáhly širší spektrum problematiky oblasti literatury. Příspěvek PaedDr. Juliany Greňové z Katedry germanistiky FF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře byl úvahou nad tím, jak literárně a jak didakticky zprostředkovat dětem obtížné téma antisemitismu a holocaustu. Mgr. Jan Kubica, Ph.D. z Katedry německého jazyka PdF UP srovnával reflexe událostí 2. světové války, jak jsou podány v románech Tanji Dückerové a Güntera Grasse. Šlo o dva generační pohledy, které vedou k hlubokému zamyšlení nad tématem. Tento referát byl příspěvkem ke stále probíhající diskusi o vyrovnání se s vlastní minulostí, která byla nedávno „oživena“ doznáním Güntera Grasse.

Mgr. Jenny Poláková, Ph.D. z téže katedry podrobně rozebrala současný stav na poli vědeckém, v oblastech psychologie, pedagogiky a didaktiky, vše ve vztahu k otázkám vyučování cizích jazyků. Vysvětlila pojem celostního vyučování a věnovala se problematice čtení.

Konference probíhala v příjemné atmosféře, nabídla výsledky odborného bádání a studia jednotlivých účastníků a naznačila nové perspektivy ve výuce německého jazyka. Technická a jazyková úroveň příspěvků byla vysoká, literární odkazy aktuální, autoři pracovali s nejnovější odbornou literaturou. Prezентaci příspěvků doplnila živá diskuse. Účastníci a pořadatelé s radostí uvítali i zájem ze strany studentů.

PhDr. Olga Vomáčková, Ph.D.
Norská 21
77600 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, 2. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2006

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

Vychází čtyřikrát ročně

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

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