

e-PEDAGOGIUM

IV/2008

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

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

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

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

Oponenti: prof. PhDr. Milan Holas, CSc.
doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.
RNDr. Libor Kvítek, CSc.
doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.
Mgr. Ivona Dömischová
doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.
PhDr. Šárka Pěchoušková, Ph.D.

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

OBSAH

Příspěvky	5
Pedagogické působení Emy Destinové	7
<i>Nikola Šedinová Slabáková</i>	
Význam informačních zdrojů k digitální technice pro žáky základních škol a víceletých gymnázií	14
<i>Vladislav Hodis</i>	
Středoškoláci a zájem o přírodní vědy	31
<i>Miroslav Dopita, Helena Grecmanová</i>	
Komunikatívny prístup výučby cudzích jazykov včera a dnes	47
<i>Petra Ferenčíková</i>	
Neverbálna komunikácia v pedagogickej práci učiteľa	59
<i>Kristína Kormanovičová, Zuzana Haláková</i>	
Matematické puzzle	67
<i>Kateřina Chráková</i>	
Recenze	73
Matematika v kostce pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií	75
<i>Kateřina Chráková</i>	
Písemky z matematiky gymnázia	78
<i>Kateřina Chráková</i>	
Konstruktivismus ve vyučování matematice	80
<i>Daniela Blažková</i>	

Český jazyk pro 2. ročník základních škol	83
<i>Martina Fasnerová</i>	
Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů	85
<i>Žaneta Káňová</i>	
Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.	87
<i>Lucie Křeménková</i>	
Dějiny pedagogiky	90
<i>Markéta Labajová</i>	
Odměny a tresty ve školní praxi	93
<i>Markéta Labajová</i>	
Psychologie a sociologie ekonomického chování	96
<i>Michaela Pugnerová</i>	
Ostatní	99
Mezinárodní konference germanistů	101
<i>Ivona Dömischová</i>	
VI. ročník mezinárodní studentské vědecké konference.	103

PŘÍSPĚVKY

PEDAGOGICKÉ PŮSOBENÍ EMY DESTINNOVÉ

Nikola Šedinová Slabáková

Souhrn

Text pojednává o životním období pěvkyně Emy Destinnové spojeném s výukou zpěvu.

V kontextu pěveckých začátků umělkyně, jejich pedagogů a výuky je přiblížena pedagogická práce umělkyně samé.

Klíčová slova

Ema Destinnová, Marie Loewe-Destinn, zpěv, výuka

PEDAGOGICAL ROLE OF EMY DESTINN

Abstract

The text deals with the life period of Emy Destinn connected with her role as a voice teacher. Her educational work is presented in the context of Destinn's early singing career, her teachers and teaching.

Key words

Emy Destinn, Maria Loewe-Destinn, singing, teaching

1 Úvod

Není nutné v tomto příspěvku poukazovat na umění a životní příběh Emy Destinnové, jeho variabilita publikační, filmová a výtvarná je více než výmluvná. Zajímavou, a ve svém celku jednou z posledních jejího života, je oblast pedagogická, tedy snaha, ať už jakkoli motivovaná, o výuku zpěvu.

2 Pěvecké školení

Jméno Emy Destinnové (rozené Kittlové) i její pěvecké školení je spojeno s mezzosopranistkou Marií von Dreger-Loewe Destinn (11. 4. 1838–16. 6. 1921).

Škola manželů Loeweových, kromě desítek pěveckých škol tehdejší Prahy, konkurovala škole Františka Pivody a ve stejném způsobu výuky zpěvu, tj. principem italské výuky bel canta, institucím Morice Wallersteina a Franze Emericha.

Učitelka Emy Destininnové (po níž, jak je všeobecně známo, její žačka převzala pseudonym Destinn¹) zakusila své první úspěchy v Německé opeře v Budapešti. V letech 1861–1866 byla členkou Vídeňské dvorní opery, v tomto období (1864) hostovala v londýnské opeře Covent Garden. Po sňatku s Thomasem Loewem (1844–1919), korepetitorem Vídeňské opery, přesunula své působení roku 1866 do Itálie, kde v letech 1866–1868 vystupovala pod jménem Maria Destinn jako sólistka La Scaly a hostovala v dalších italských divadlech. V roce 1868 slavila v Padově obrovský úspěch jako Fides v Meyerbeerově *Proroku* a 1871 zpívala v Teatro Comunale v Bologni Ortrudu v italské premiéře Wagnerova *Lohengrina*, 1876 rovněž v prvním uvedení, a také v témž divadle, roli Adriana v opeře *Rienzi* stejného autora. K jejím dalším velkolepým kreacím patřila Favoritka v Donizzetiho stejnojmenné opeře a Zaida v opeře *Don Sebastiano* stejného autora, především však Eboli v opeře *Don Carlos* Giuseppe Verdiho. Díky tříoktávovému rozsahu svého hlasu náležely k jejím rolím i sopránové partie z nichž nejznámější byla Selika v Meyerbeerově *Africance*. V roce 1880 měla ve Veroně svůj poslední jevištní výstup. Pak se s manželem usadila v Praze a vedla pěveckou školu², kde byly jejími nejslavnějšími žačkami sopranistka Růžena Maturová a zmíněná Ema Destininnová. Z Prahy se manželé odstěhovali do rakouského Klagenfurtu. Poslední dochovaný dopis Marie Loewe-Destinn (není bez zajímavosti, že dopis je datován 12. 6. 1921, Marie Loewe-Destinn zemřela o několik málo dnů později 16. 6. 1921) je archivován v divadelním oddělení Národního muzea pod číslem 1983 a adresován Emě Destininnové. Některé výňatky z jeho německé originální verze zde překládám³.

¹ Zeit, březen 1907: „Mé příjmení Kittlova nikdy se mi nelíbilo. Ani se ke mně nehodí. V Drážďanech nevrážili na mne pro můj slovanský původ a drážďanské listy psaly, že se divadlo poslovanštuje. Abych po těchto útocích nevystoupila opět s tímž jménem, zvolila jsem si jméno Destininnová po své učitelce. Telegraficky jsem si vyžádala souhlas, telegraficky došla odpověď souhlasící.“

² Dům, ve kterém byl byt manželů Loeweových (nyní ulice Washingtonova, dříve Městský park) dnes již nestojí. Na jeho místě je Petschkův palác.

³ Tamsweg, 12. 6. 1921, u baronky Büddenbrockové: „Milá Emmy, nyní Vám chci přece adresovat pár řádků ... něco o Vaší staré učitelce povyprávět, snad mi odpovíte. Hodně, ano velmi dlouho jsme si již nenapsaly, což je vlastně skutečně smutné pro nás obě, zvláště pro mě. Jak bylo možné Vaše mlčení, které mému ubohému choti způso-

Pěvecky se Ema Destiniová u Marie Loewe-Destinn školila v letech 1892 - 1897, od roku 1893 byla současně členkou dramatické školy Národního divadla a žačkou Otýlie Sklenářové Malé. Z dochované korespondence je zjevné, že Destiniová měla hodiny zpěvu denně. I po skončeném soustavném školení, především v období berlínského angažmá, jí byl Thomas Loewe častým rádčem ve věcech s operním provozem spojených i osobních, Marie Loewe-Destinn pak souvisejících s pěveckou technikou. V divadelním oddělení je rovněž dochováno velké množství dopisů Thomase Loeweho Emě Destiniové, z období 22. 12. 1893–1. 1. 1912 jich je 108. Některé z jeho řádků stojí za uvedení: „Většinu oper můžete zpívat s jednou nebo dvěma zkouškami – pokud se Vám to podaří, pak vyděláte hodně peněz a budete mít pěkné místo. Měl jsem pravdu, když jsem agitoval proti české opeře? Byla by Vás věčná škoda.“ „Volám ve Vás umělkyni, mluvím k Vám ve jménu umění o které Vám jde nadevše, které Vaším životem nemáte znesvětit – nezruinujte Vaším privátním životem umělkyni.“ „Celá Praha se Vámi zabývá. Především české divadlo.“ „Denně před zrcadlem procvičit škály, s korepeditorem projít opery, a hlas udržovat stále dobrým cvičením, gáži uspořít a být dobré mysli.“

bilo tolik bolesti? Je už dva roky mrtev, jsem od té doby mnoho sama. Ze všech mých známých a příbuzných mi zůstala věrná jen má neteř, vlastně neteř ubohého Thomase, baronka Büddenbrock. ... Byla jsem u ní 3 měsíce a měla jsem se ohromě. Nyní jsem zase tady a ona o mě starou pečuje s tolikou láskou, že to není možno popsat. Nebudu ji ale nyní 3 měsíce obtěžovat, neboť také já musím zase domů, protože jsem si tam zřídila malou pěveckou školu. Co tomu říkáte ? Já stará, téměř 84letá žena . Bylo to jediné, co mě přivedlo na jiné myšlenky. Jsem tak přinucena se něčím zaměstnat. Víc jak 12 žaček nevezmu, a to mohu lehce zvládnout. ... Poslední čas jsem byla sklíčená, ale nyní, co se něčím zaměstnávám, je to mnohem lepší a doufám, že se to napraví. – Nyní, jak se Vám daří? Vaší rodině ? Jak ráda bych to od Vás samé slyšela. Vy přece víte nebo si vzpomene, že jsem se nikdy o soukromé poměry mých žaček nezajímala. Vaše umělecká dráha je přece velkolepá a rozradostňovala nás vždy víc a víc. Můj dobrý, dobrý muž Vám přál také vždy vše dobré... . Neumíte si ani představit, jak klidně zemřel. Sama jsem ho ošetřovala. Nikoho jiného nechtěl mít u sebe než mě. Usmál se na mě ještě a byl mrtvý. Celé to trvalo 2 minuty. Nemohla jsem tomu uvěřit, pochopit, seděla jsem u jeho postele. Byl to hluboko zasahující zážitek. Ještě dnes to nemohu chápat. Žijte dobře moje jediná, milá, hodná Emmy, a ať je to jakkoli, tisknu Vašeho ducha na své srdce, a jsem stále Vaše věrná Marie Loewe Destinn.“

3 Pedagogická praxe

Soustavně se Destinnová začala věnovat výuce zpěvu až v posledních letech života. Rozhodným důvodem bylo zřejmě i finanční zajištění, neboť vysoké honoráře potřebné k provozu strážského panství již nebyly. Spokojená s adepty se však nezdála. Dr. Jaroslav Salabovi-Vojanovi píše 1. března 1929 z Prahy: „V teple svého studia ve Vysočanském záměčku zkouším na různých lidech své umění profesorské – jsou to však už jen hlasové trosky rasy samým sportem nedochůdné. Když vzpomínám tři oktáv mezzosopránů své mistryně Marie Loewe-Destinn, pak je mi hořko – ty Wiltové, Schloeglové, Maternové – to vše zapadlo v neznámo. Teď exceluje snad jen několik obrovitých, ale krátkých hlasů a časem zmizí i ty a náhradu nám zaječí do rádia zoubkovaná píla.“ V jejích osobních záznamech, zachovaných v divadelním oddělení Národního muzea, je pod úvodní stránkou s nadpisem *Hodiny zpěvu dané od ledna do dubna 1929 ve Vysočanském sympatickém studiu Freyova zámku*⁴, uvedeno 17 jmen osob, z nichž 11 byla dána alespoň jedna hodina a u 6 z nich byl přezkoušen hlas.

⁴ Osudy rodiny barona Bedřicha Freye z Freyenfelsu mi byly poodhaleny rodinným příbuzným – vnukem druhé ženy barona Freye – Dr. Romanem Freyem von Freyenfels.

Otec Bedřich Frey st. (1835–1901) vlastnil v Praze ve Vysočanech cukrovar a rozsáhlá hospodářství na pozemcích ve Vysočanech, Kyjích a Satalicích. Byl to také on, kdo nechal roku 1880 zřídit v Praze první telefon ze svého obydlí do cukrovaru. Jeho syn Bedřich, majitel parní mlékárny, byl ve Vysočanech oblíben pro svou štedrnost, dle vzpomínek Marie Martínkové hovořil, ač Němec, jen česky a v oblíbě měl také české písně. Jeho vysočanské sídlo, kde Ema Destinnová bývala hostem a dávala hodiny zpěvu, už nestojí, ustoupilo rozšiřování dnešní Freyovy ulice.

Ženou tohoto Bedřicha Freye byla, jak výše uvedeno, Jindřiška, také Jetty i Henriette, rozená Kittlová (27. 9. 1879–2. 12. 1945). Vysočanské panství vedla zdárně, na rozdíl od své sestry, která si ve Stráži nad Nežárkou s hospodářstvím počínala mnohem méně úspěšně. V roce 1920 koupil baron Frey zámek Primmersdorf v Rakousku, který navštěvovala Ema Destinnová (stávalo tu křídlo, na které hrála) i její manžel Josef Halsbach. Destinace byla vybrána také proto, aby nebyla vzdálena příliš od zámku ve Stráži nad Nežárkou a rovněž dispozici k rybolovu – obě sestry spolu rybařily na Dyji, což dokládá bambusová udice, nalezená na půdě zámku.

Jindřiška zemřela roku 1945 a Bedřich Frey kvůli německé národnosti musel Čechy, stejně jako rodina jeho budoucí druhé ženy, opustit. Oženil se s Marií Weissovou a usadil v Primmersdorfu. Majetek v Československu propadl státu, předtím však, ve své poslední vůli, určil za univerzálního dědice usedlosti a jmění (mlékárny ve Vysočanech, panského domu se zařízením, dvorů a polí ve Vysočanech, Kyjích a Satalicích, šperků a jiných cenností) svoji druhou ženu Marii von Freyfels ovdovělou Weissovou.

Za hodinu i za přezkoušení hlasu si Destinnová účtovala 150 Kč⁵, v jednom z uvedených případů učila zdarma. Nejpočetnější jsou hodiny u Milady Beutlové (1912–1975), která brala lekce i v sídle Destinnové na zámku ve Stráži nad Nežárkou. Beutlová spolu s Boženou Prexlerovou otiskly v Hudebních rozhledech vzpomínku na její styl výuky:

„Štěstí nám přálo, když nás přijala, aby s námi obětavě pracovala a předala nám alespoň část tajů svého pěveckého umění, o němž se vyjadřovala asi těmito slovy: Je to těžké a je to lehké. Těžké k pochopení a osvojení, kdo se však nezaplehně perného studia, je odměněn pocitem nesmírné lehkosti při zpěvu. Jedné z nás, která si přinesla špatné návyky z předchozího studia, bylo pro tyto vžité chyby zpočátku nesnadné vniknout do složitosti metody. Destinnová však dovedla pomoci – posilovala naši důvěru tím, že nám vyprávěla o svých těžkostech při začátku vlastního studia u své učitelky Loewe-Destinn. Jako jedenáctiletá zpívala v domácí společnosti tenorové partie v ansámblovém zpěvu. Tím si zvykla zpívat prsním tónem až do e2. S těmito návyky přišla ke své učitelce. Teprve za tři roky, a to při každodenní lekci, naučila se brát opřenou hlavovou rezonancí g2 a brzy po tomto úspěchu c3. Základním požadavkem při zpěvu byl pro Destinnovou krásný tón. Jako příklad uváděla tón houslí, svého nejoblíbenějšího nástroje. Žádala vždy nejpřirozenější způsob zpěvu a podle toho vedla své žáky. Říkávala: „Co vlastně je vlašská metoda?“ Pořádně otevřený krk, pevná opora tónu na dechu a rezonovat musí nejen maska a hlava, ale i celá kostra.“ – Neustále zdůrazňovala voluminéznost tónu v dutině ústní, nesnášela zesilování zvuku tlakem, „taháním zespoda“, nýbrž naopak vedla žáka k tomu, aby se naučil zesilovat tón jen elastickým rozvinutím dechu. Každé nasazení se mělo podle ní dít shora. Zdůrazňovala, že při používání řady tónů je nejdůležitější tón první, a to proto, že zvuková jasnost má v dalších tónech kontinuitu s tónem prvním. Proto je třeba tón především správně nasadit. Volila jednoduchá, prostá cvičení, na kterých důkladně procvičovala nejen rezonanci, ale i správné opření tónu: ve výškách žádala hlavně hluboké postavení hrtanu, aby tón volně pronikl do dutin hlavových, stále se rozvíjel a vyzněl v kovovém lesku.

Svým citlivým sluchem rozpoznávala sebenepatrnější nuance zvláště na přechodech rejstříků, které musely být zcela vyrovnány. Tím si hlas zachoval

⁵ V paritě kupní síly vyjádřeno, stály v roce 1930 věci denní či občasně potřeby tyto částky: 1 litr mléka nebo 1 kilogram mouky 2–3 koruny, vysavač 1500 korun, osobní automobil 18000 korun. Nejnižší mzda vyplácena většinou v zemědělství a osobních službách činila 10 korun za den. Nejlépe byli ohodnoceni úředníci, např. roční plat úředníka finanční stráže dosahoval rozmezí 9000–39 000 korun dle stupně zařazení.

ve všech polohách stejnou a přirozenou barvu. Zdůrazňovala: „Jen barva se nese přes orchestr, nikoliv v krku sevřený tón!“ – Žádala stejnobarevnou vokalizaci, „neutralizaci“ vokálů. Dbala deklamační čistoty zpívaného slova a mnohdy jeho špatnou znělost mistrně překlenula. Vždy jsme obdivovaly její úžasnou schopnost improvizace a paměť. Sedla ke klavíru a z paměti doprovázela různé arie, sice v harmonicky jednodušším podání, ale rytmicky vždy bezvadně. Během našeho prázdninového studia v jejím sídle Stráži nad Nežárkou radila nám Destiniová v předtuše blízké smrti, abychom si opatřily gramofonové desky s jejím hlasem. Měly být nápomocny při dalším studiu.“

První zmínka o slečně Beutlové je v Destiniově zápisníku ze 7. II 1929, kdy zkouší hlas a dává lekci, za což si počítá 300 Kč. Následují další hodiny 14., 21., 28. II. Dále v březnu 7., 13., 18., 21., 25. III. Pod nimi je uvedena zmínka: „Pak jede slečna na Velikonoční prázdniny.“ Dalšími termíny jsou 4., 15., 18., 22., 25., 31. IV.; 2., 7. V; na Stráži 10., 13., 17., 20., 24., 27. VI.; 1., 4., 8., 11., 15., 18., 22., 25., 29., 31. VII.; 2., 5., 8., 10. VIII. „12. VIII. odjela ze Stráže.“ „Září 2 lekce na Stráži 300,-. Placeno.“ Pokračuje 21., 22., 23. X.; 18., 21., 25., 28. XI.; 2., 5., 9., 12., 16., 19. XII. V lednu 1930 13., 16., 20., 23., 27., 30. Tradiční poznámka „placeno“ v tomto měsíci chybí. Poslední hodina byla zřejmě plánována na 30. 1. 1930, ale nedošlo k ní už, Ema Destiniová 28. 1. 1930 zemřela.

Slečna Prexlerová, soprán měla první lekci 25. IV 1929, následující 29. IV.; 2., 6., 13., 16. V. Na Stráži 1929 27. VI (7. lekce), 2. VII 8. lekce, 5. VII 9. lekce, 9., 12., 16., 19., 23. VII 14. lekce. „Placeno“. 23. VII. 27. VII 15. lekce, 30. VII, 1. VIII, 9. VIII, 13. VIII, 15. VIII, 17. VIII, 19. VIII, 12. X. „Celkem 3.300“. Pod částkou uvádí poznámky o dotyčné ve smyslu psychickém a nedostatku schopnosti. Ze zmíněného je patrné, že výuka je ukončena a v dalších záznamech se už toto jméno neobjevuje.

Mezi další jména uvedená v zápisníku patří např. pan továrník Pacovský a zkouška hlasu pí. Továrníkové, zkoušení hlasů u baronky Nádherné a dcery, slečna Milada Šimčíková dramatický soprán, atd. Vesměs se jedná o pár hodin u každého jednotlivce, které občas končí poznámkou typu „Čímž považuji „pěveckou dráhu“ této „dámy“ za skončenou.“

4 Závěr

Pro Emu Destiniovou bylo období výuky spíše záležitostí vyplivající z životních okolností, než vytouženou prací, což je zřejmé i z její korespondence. Nenavázal na ni nikdo, kdo by tradoval „metodu“ Destiniové a i ta by byla

marná, neboť pokud není hlasový materiál, nestačí ke kariéře jejího typu pouze technika. Ta je nedílným prostředkem, nikoli výsledkem.

Literatura

Hartman, E. *Královna zpěvu*. Orbis. Praha 1995.

Pospíšil, M. *Veliké srdce Emy Destinnové*. Supraphon. Praha 1980.

Rektorys, A. *Ema Destinnová*. Otto Girgal. Praha, 1936. materiály divadelního oddělení Národního muzea: *Briefe meines Meisters*. č. 1983.

URL: <http://www.mesec.cz/clanky/mzdy-a-ceny-vcera-a-dnes/>

<http://www.operissimo.com>

Nikola Šedinová Slabáková

Katedra hudební výchovy,

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc

VÝZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ K DIGITÁLNÍ TECHNICE PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL A VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ

Vladislav Hodis

Abstrakt

K optimálnímu používání digitální techniky jsou zapotřebí odpovídající vědomosti. Příslušné poznatky či informace lze získávat z různých informačních zdrojů. V příspěvku jsou prezentovány výsledky hodnocení významu vybraných informačních zdrojů k digitální technice žáky základních škol a víceletých gymnázií. Prezentovány jsou také další výsledky navazující na danou problematiku. Analýzou výsledků se dochází k závěru, že žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií hodnotí význam předložených informačních zdrojů k digitální technice rozdílně a že významné postavení v daných činnostech zaujímají informační a komunikační technologie.

Klíčová slova

Informační zdroj, informace, digitální technika

INFORMATION RESOURCES SIGNIFICANCE IN RELATION TO THE DIGITAL TECHNIQUE FOR JUNIOR ELEMENTARY SCHOOLS AND MULTI-ANNUAL GRAMMAR SCHOOLS STUDENTS

Abstract

Corresponding knowledge is necessary for optimal use of the digital technique. The corresponding observations or information can be acquired from various information resources. Results of the evaluation of selected information resources significance in relation to the digital technique made by students of junior elementary schools and multi-annual grammar schools are presented in the contributed paper. Even another results connected to the mentioned issue are presented in the contributed paper. The conclusion drawn from the analysis of the findings shows that the students of junior elementary schools and multi-annual grammar schools evaluate the significance of the presented information resources in relation to the digital technique in a different way and

that information and communication technologies have an important position in the given activities.

Key words

Information resource, information, digital technique

1 Úvod

Na výchovu a vzdělávání žáka má vliv nejen škola, ale i další prostředí (rodina, vrstevníci apod.). Informace či poznatky v různé kvalitě a ucelenější názory tak může žák získávat z různorodých informačních zdrojů.

Obecně technické předměty mají navozovat samostatnou tvořivou činnost žáků. Dříve byly činnosti žáků prováděny aktivně. To platí i dnes. Problémem však je, odkud žáci získávají poznatky, kterými je podložena jejich tvořivost.

V obecně technických předmětech v posledních letech probíhá značná inovace obsahu, významně jsou uplatňovány informační a komunikační technologie. Používání moderních technologií vyžaduje od uživatele odpovídající vědomosti. Jinak činnosti, spojené s používáním těchto technologií, nebudou prováděny optimálně.

V našem výzkumném šetření jsme zaměřili pozornost na informační zdroje, které mohou být významné pro získávání poznatků či informací k digitální technice. Vymezili jsme dvacet informačních zdrojů rozdílného charakteru, které jsme předložili žákům základních škol a víceletých gymnázií k hodnocení. Jako příklady digitální techniky jsme respondentům v dotazníku uvedli počítač, mobilní telefon, CD a DVD přehrávač, digitální fotoaparát a digitální videokameru.

Hodnocení významu vymezených informačních zdrojů k digitální technice doplňujeme o další, rozšiřující zjištění u žáků: využívání Náповědy v programech, postup při vyhledávání informací o digitální technice, porovnání učebnice a počítačového výukového programu k učení a zájem o digitální techniku.

V následujících částech příspěvku postupně uvedeme stanovené cíle výzkumu a k nim formulované výzkumné předpoklady a hypotézy, dále budeme charakterizovat výzkumný vzorek, představíme použité výzkumné metody, upozorníme na ověření rozdělení proměnných i vypočítanou reliabilitu dotazníku a nakonec prezentujeme dosažené výsledky.

2 Cíle výzkumu, problémy, výzkumné předpoklady a hypotézy

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo poznat, jaký význam přikládají žáci na základě svých zkušeností různým informačním zdrojům k digitální technice.

Stanovili jsme následující problémy:

- P1:** Jaké je hodnocení významu předložených informačních zdrojů pro získávání informací o digitální technice u různých skupin žáků?
- P2:** Jak postupují žáci v případě vyhledávání informací o digitální technice?
- P3:** Preferují žáci pro učení učebnici, nebo počítačový výukový program?
- P4:** Mají žáci zájem o digitální techniku?

K problému **P1** jsme formulovali tyto výzkumné předpoklady (VP) a hypotézy (H):

- VP1.1:* Žáci z předložených informačních zdrojů k digitální technice přikládají největší význam WWW stránkám na Internetu.
- H1.1:** Žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií hodnotí význam předložených informačních zdrojů k digitální technice rozdílně.
- H1.2:** Chlapci a dívky hodnotí význam jednotlivých informačních zdrojů k digitální technice odlišně.
- VP1.2:* Náповěda v počítačových programech není žáky příliš využívána.

K problému **P2** jsme formulovali následující výzkumný předpoklad (VP):

- VP2:* Žáci při vyhledávání informací k digitální technice nejdříve využijí Internet.

K problému **P3** jsme formulovali tuto hypotézu (H):

- H2:** Žáci pro učení hodnotí lépe počítačový výukový program než učebnici.

K problému **P4** jsme formulovali následující výzkumný předpoklad (VP):

- VP3:* Žáci upřednostňují praktickou práci s digitální technikou před technickými údaji apod.

3 Charakteristika výzkumného vzorku

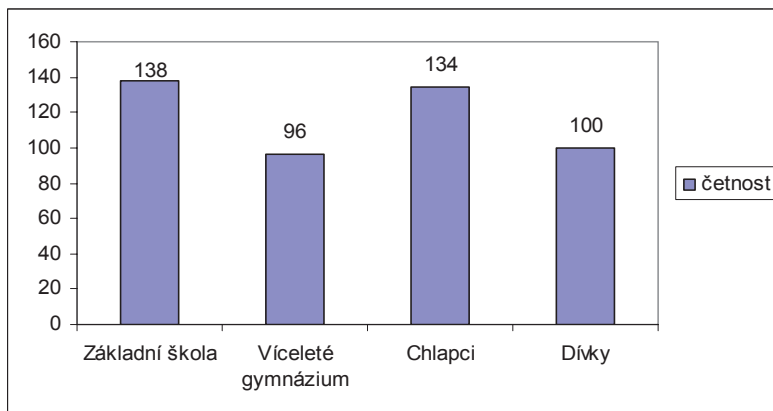
Výzkumný vzorek je tvořen žáky 9. ročníku základních škol a žáky nižších ročníků víceletých gymnázií. Získávání dat probíhalo průběžně v rozmezí ledna 2006 až června 2006 od žáků 9. ročníku ZŠ a kvarty víceletých gymnázií; v listopadu 2006 byl výzkumný vzorek ještě doplněn o dvě třídy kvinty víceletého gymnázia.

Výzkumný vzorek tvoří 234 žáků z 12 školních tříd olomouckého a zlínského kraje. Vzdělávacím programem byl na základních školách v pěti případech Vzdělávací program Základní škola, ve dvou pak Vzdělávací program Obecná

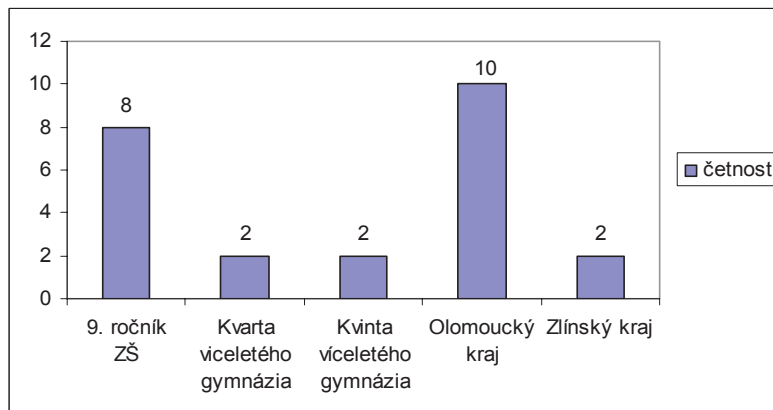
škola; u víceletých gymnázií to byl Generalizovaný učební plán gymnázia s osmi-letým studijním cyklem.

Charakteristika výzkumného vzorku je přehledně zobrazena v diagramech na obr. 1 a obr. 2.

Obr. 1 Zastoupení žáků (N=234) podle druhu školy a pohlaví



Obr. 2 Zastoupení tříd (N=12) podle druhu školy a kraje



4 Výzkumné metody

K získávání dat byla použita metoda dotazování, konkrétně technika dotazníku. V dotazníku jsou aplikovány především numerické posuzovací škály (1–5) – pro hodnocení významu jednotlivých informačních zdrojů, dále pro hodnocení učebnice a počítačového výukového programu k učení a také pro vyjádření zájmu o digitální techniku. K vyjádření postupu při vyhledávání informací o digitální technice je použita v dotazníku pořadová položka a k označení využívání Náповědy v počítačových programech uzavřená položka.

Výzkumná data byla zapsána do tabulky v programu Microsoft Excel a dále vyhodnocována v programu Statistica 6.0.

Pro testování normálního rozdělení proměnných jsme použili chí-kvadrát test. U-test Manna a Whitneyho byl použit při porovnávání statisticky významného rozdílu u jedné proměnné mezi dvěma skupinami respondentů (např. žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií). Studentův t-test byl aplikován pro testování statisticky významného rozdílu mezi dvěma proměnnými v hodnocení danou skupinou respondentů a Cronbachův koeficient alfa ke stanovení reliability dotazníku (u škálových položek).

5 Rozdělení proměnných, reliability dotazníku

Pro správné zvolení vhodné statistické metody k testování hypotéz (H1.1, H1.2 a H2) jsme provedli nejprve ověření normálního rozdělení proměnných pomocí chí-kvadrát testu. Příslušný výpočet jsme realizovali v programu Statistica 6.0, přičemž jsme nejdříve určili očekávané četnosti. V případě menší očekávané četnosti než je 5 v dané kategorii, jsme provedli sloučení sousedních kategorií dohromady.

Velká část proměnných týkajících se druhů informačních zdrojů z našeho vzorku nemá normální rozdělení, proto bude pro testování hypotéz H1.1 a H1.2 použit neparametrický U-test Manna a Whitneyho.

V případě proměnných – učebnice a počítačový výukový program je splněn požadavek normálního rozdělení těchto proměnných a proto použijeme k testování hypotézy H2 Studentův t-test.

Dále nás zajímalo, zda je výzkumná technika dotazníku spolehlivá, a proto jsme provedli v programu Statistica 6.0 výpočet Cronbachova koeficientu alfa u škálových položek (informační zdroje, porovnání učebnice s počítačovým výukovým programem, typy zájmů o digitální techniku). Vypočítaná hodnota je 0,79, což svědčí o poměrně vysoké reliability.

6 Výsledky

V následujícím textu jsou uváděny výsledky ověřování výzkumných předpokladů (VP) a testování hypotéz (H).

Príslušné výsledky jsou shrnuty v tabulkách. Aritmetické průměry jsou vypočítány z hodnocení provedeného žáky na numerické posuzovací škále (1–5), kde 1 znamenala nejlepší hodnocení a 5 naopak nejhorší hodnocení (např. hodnocení významu informačních zdrojů: 1 velmi významný, 2 významný, 3 středně významný, 4 spíš nevýznamný a 5 naprosto nevýznamný). Vzhledem k tomu, že předmět Praktické činnosti nebyl vyučován na víceletých gymnáziích a dále učebnice pro předmět Praktické činnosti a učebnice pro předmět Informatika se nepoužívaly na všech školách z výzkumného vzorku, není jejich hodnocení prezentováno.

V případě vyjádření postupu hledání informací o digitální technice bylo žáků k dané možnosti přiřazována čísla 1, 2 a 3, přičemž 1 znamenala přístup, který by žák zvolil nejdříve, 2 jak by postupoval následně a 3 jak nakonec. Pro vyjádření odpovědi ohledně využívání Náповědy v programech byla žákům nabídnuty čtyři odpovědi a jejich úkolem bylo označit pouze jednu z nich.

VPI.1: Žáci z předložených informačních zdrojů k digitální technice přikládají největší význam WWW stránkám na Internetu.

Na základě výsledků prezentovaných v tabulce 1 můžeme konstatovat, že náš výzkumný předpoklad se potvrdil. Pro doplnění uvádíme v tabulkách 2, 3, 4 a 5 průměrné hodnocení významu informačních zdrojů vybraných skupin (žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií, chlapců a dívek).

Tab. 1 Význam informačních zdrojů k digitální technice v průměrném hodnocení žáků

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Webové stránky na Internetu	1,62	0,92
2.	Výuka předmětu Informatika	2,18	1,02
3.	Kamarád(ka)	2,37	1,05
4.	Vlastní činnost	2,42	1,16
5.	Návody k obsluze	2,46	1,15

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
6.	Časopisy, noviny	2,60	1,12
7.	Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	2,71	1,25
8.-9.	Rodiče	2,75	1,35
8.-9.	Televize	2,75	1,20
10.	Počítačové výukové programy	2,83	1,31
11.	Odborné knihy, příručky, slovníky	2,90	1,25
12.	Sourozenec	3,09	1,47
13.	Encyklopedie a populárně naučné knihy	3,12	1,15
14.	Rádio	3,41	1,30
15.	Návštěva, exkurze do podniků	3,42	1,32
16.	Prospekty, reklamní letáky od firem	3,58	1,18
17.	Zájmový kroužek	3,60	1,37
18.	Učebnice pro předmět Informatika	-	-
19.	Výuka předmětu Praktické činnosti	-	-
20.	Učebnice pro předmět Praktické činnosti	-	-

Tab. 2 Význam informačních zdrojů k digitální technice v průměrném hodnocení žáků základních škol

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Webové stránky na Internetu	1,57	0,84
2.	Výuka předmětu Informatika	2,16	1,06
3.	Kamarád(ka)	2,21	1,01
4.-5.	Návody k obsluze	2,36	1,11
4.-5.	Časopisy, noviny	2,36	1,04
6.	Počítačové výukové programy	2,46	1,24
7.-8.	Vlastní činnost	2,49	1,19
7.-8.	Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	2,49	1,17
9.	Televize	2,59	1,16
10.	Rodiče	2,61	1,45
11.	Odborné knihy, příručky, slovníky	2,68	1,18
12.	Sourozenec	2,82	1,46

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
13.	Encyklopedie a populárně naučné knihy	2,83	1,11
14.	Rádio	2,99	1,31
15.	Návštěva, exkurze do podniků	3,00	1,26
16.	Zájmový kroužek	3,25	1,34
17.	Prospekty, reklamní letáky od firem	3,47	1,22
18.	Učebnice pro předmět Informatika	–	–
19.	Výuka předmětu Praktické činnosti	3,47	1,19
20.	Učebnice pro předmět Praktické činnosti	–	–

Tab. 3 Význam informačních zdrojů k digitální technice v průměrném hodnocení žáků víceletých gymnázií

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Webové stránky na Internetu	1,71	1,04
2.	Výuka předmětu Informatika	2,20	0,96
3.	Vlastní činnost	2,33	1,11
4.	Kamarád(ka)	2,59	1,07
5.	Návody k obsluze	2,60	1,20
6.	Časopisy, noviny	2,94	1,15
7.	Rodiče	2,95	1,18
8.	Televize	2,98	1,22
9.	Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	3,03	1,29
10.	Odborné knihy, příručky, slovníky	3,21	1,27
11.	Počítačové výukové programy	3,38	1,22
12.	Sourozenec	3,48	1,41
13.	Encyklopedie a populárně naučné knihy	3,53	1,09
14.	Prospekty, reklamní letáky od firem	3,73	1,11
15.–16.	Rádio	4,02	1,01
15.–16.	Návštěva, exkurze do podniků	4,02	1,18
17.	Zájmový kroužek	4,09	1,27
18.	Učebnice pro předmět Informatika	–	–
19.	Výuka předmětu Praktické činnosti	–	–
20.	Učebnice pro předmět Praktické činnosti	–	–

Tab. 4 Význam informačních zdrojů k digitální technice v průměrném hodnocení chlapců

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Webové stránky na Internetu	1,52	0,78
2.	Kamarád(ka)	2,26	0,94
3.	Výuka předmětu Informatika	2,33	1,12
4.	Vlastní činnost	2,34	1,14
5.	Návody k obsluze	2,51	1,19
6.	Časopisy, noviny	2,60	1,18
7.	Televize	2,73	1,24
8.	Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	2,75	1,24
9.	Počítačové výukové programy	2,82	1,29
10.	Odborné knihy, příručky, slovníky	2,95	1,23
11.	Rodiče	3,04	1,40
12.	Návštěva, exkurze do podniků	3,21	1,39
13.	Encyklopedie a populárně naučné knihy	3,26	1,10
14.	Prospekty, reklamní letáky od firem	3,37	1,28
15.	Sourozenec	3,38	1,50
16.	Rádio	3,46	1,29
17.	Zájmový kroužek	3,68	1,31
18.	Učebnice pro předmět Informatika	-	-
19.	Výuka předmětu Praktické činnosti	-	-
20.	Učebnice pro předmět Praktické činnosti	-	-

Tab. 5 Význam informačních zdrojů k digitální technice v průměrném hodnocení dívek

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1.	Webové stránky na Internetu	1,70	1,01
2.	Výuka předmětu Informatika	2,06	0,92
3.	Návody k obsluze	2,43	1,13
4.	Kamarád(ka)	2,45	1,12
5.	Vlastní činnost	2,48	1,17

Pořadí	Informační zdroj	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
6.	Rodiče	2,53	1,28
7.	Časopisy, noviny	2,60	1,08
8.	Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	2,68	1,25
9.	Televize	2,77	1,18
10.	Počítačové výukové programy	2,84	1,33
11.	Odborné knihy, příručky, slovníky	2,86	1,26
12.	Sourozenec	2,87	1,42
13.	Encyklopedie a populárně naučné knihy	3,01	1,19
14.	Rádio	3,38	1,30
15.	Zájmový kroužek	3,53	1,42
16.	Návštěva, exkurze do podniků	3,57	1,26
17.	Prospekty, reklamní letáky od firem	3,73	1,08
18.	Učebnice pro předmět Informatika	-	-
19.	Výuka předmětu Praktické činnosti	-	-
20.	Učebnice pro předmět Praktické činnosti	-	-

H1.1: Žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií hodnotí význam předložených informačních zdrojů k digitální technice rozdílně.

Pro testování platnosti hypotézy H1.1 byla stanovena nulová (H_0) a alternativní hypotéza (H_a):

H_0 : Žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií hodnotí význam předložených informačních zdrojů k digitální technice stejně.

H_a : Žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií hodnotí význam předložených informačních zdrojů k digitální technice rozdílně.

Vypočítaná hodnota signifikance při použití U-testu Manna a Whitneyho je uváděna v tabulce 6 včetně závěru k statisticky významnému rozdílu. Hladina významnosti byla zvolena 0,05.

Z hodnot v tabulce 6 vyplývá, že hypotéza H1.1 byla dokázána. Je třeba však poznamenat, že významné rozdíly mezi skupinami se neprokázaly u hodnocení těchto informačních zdrojů: výuka předmětu Informatika; vlastní činnost; webové stránky na Internetu; návody k obsluze; prospekty, reklamní letáky od firem. Celkově ale můžeme konstatovat, že rozdíly mezi skupinami byly prokázány.

Tab. 6 Porovnání hodnocení významu informačních zdrojů k digitální technice u žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií pomocí U-testu Manna a Whitneyho

Informační zdroj	Vypočítaná hodnota signifikance p	Významný rozdíl mezi žáky ZŠ a žáky víceletých gymnázií
Výuka předmětu Praktické činnosti	-	-
Výuka předmětu Informatika	0,5920	NE
Učebnice pro předmět Praktické činnosti	-	-
Učebnice pro předmět Informatika	-	-
Vlastní činnost	0,4321	NE
Rodiče	0,0364	ANO
Sourozenec	0,0008	ANO
Kamarád(ka)	0,0091	ANO
Počítačové výukové programy	0,0000	ANO
Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	0,0015	ANO
Webové stránky na Internetu	0,5205	NE
Televize	0,0169	ANO
Rádio	0,0000	ANO
Encyklopedie a populární naučné knihy	0,0000	ANO
Odborné knihy, příručky, slovníky	0,0014	ANO
Zájmový kroužek	0,0000	ANO
Návody k obsluze	0,1319	NE
Prospekty, reklamní letáky od firem	0,1185	NE
Návštěva, exkurze do podniků	0,0000	ANO
Časopisy, noviny	0,0002	ANO

H1.2: Chlapci a dívky hodnotí význam jednotlivých informačních zdrojů k digitální technice odlišně.

Pro testování platnosti hypotézy H1.2 byla stanovena nulová (H_0) a alternativní hypotéza (H_a):

H_0 : Chlapci a dívky hodnotí význam jednotlivých informačních zdrojů k digitální technice stejně.

H_a : Chlapci a dívky hodnotí význam jednotlivých informačních zdrojů k digitální technice odlišně.

Vypočítaná hodnota signifikance při použití U-testu Manna a Whitneyho je uváděna v tabulce 7 včetně závěru statisticky významného rozdílu, nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu. Hladina významnosti byla zvolena 0,05.

Hypotéza H1.2 nebyla dokázána. Dílčí významné rozdíly se objevují v hodnocení následujících informačních zdrojů: rodiče; sourozenec; prospekty, reklamní letáky od firem; návštěva, exkurze do podniků, kdy dívky hodnotí lépe rodiče i sourozence a chlapci hodnotí lépe prospekty, reklamní letáky od firem a návštěvu, exkurzi do podniků.

Tab. 7 Porovnání hodnocení významu informačních zdrojů k digitální technice u chlapců a dívek pomocí U-testu Manna a Whitneyho

Informační zdroj	Vypočítaná hodnota signifikance p	Významný rozdíl mezi chlapci a dívkami
Výuka předmětu Praktické činnosti	-	-
Výuka předmětu Informatika	0,0895	NE
Učebnice pro předmět Praktické činnosti	-	-
Učebnice pro předmět Informatika	-	-
Vlastní činnost	0,3466	NE
Rodiče	0,0056	ANO
Sourozenec	0,0078	ANO
Kamarád(ka)	0,2743	NE
Počítačové výukové programy	0,8511	NE
Encyklopedie na Internetu, CD-ROM	0,6220	NE
Webové stránky na Internetu	0,3276	NE
Televize	0,7072	NE
Rádio	0,6256	NE
Encyklopedie a populárně naučné knihy	0,1088	NE
Odborné knihy, příručky, slovníky	0,5769	NE
Zájmový kroužek	0,5199	NE
Návody k obsluze	0,6660	NE
Prospekty, reklamní letáky od firem	0,0285	ANO
Návštěva, exkurze do podniků	0,0481	ANO
Časopisy, noviny	0,8044	NE

VP1.2: Náповѣда в почитафовых програмех нени žáky přiliš využíвана.

Používaní Náповѣды žáky je uvedeno v tabulce 8. Z výsledků vyplývá, že žáci spíše nevyužívají Náповѣdu v počítačových програмех. Výzkumný předpoklad se potvrdil.

Tab. 8 Používaní Náповѣды žáky

Odpověď	Četnost odpovědí
ANO – často	3
Spíš ANO	35
Spíš NE	111
Vůbec NE	76

Pro doplnění uvádíme v tabulce 9 využívaní Náповѣды v počítačových програмех u vybraných skupin.

Tab. 9 Používaní Náповѣды žáky, rozděleno podle pohlaví a druhu školy

Odpověď	Četnost odpovědí			
	Chlapci	Dívky	Základní škola	Víceleté gymnázium
ANO – často	2	1	2	1
Spíš ANO	14	21	23	12
Spíš NE	47	64	68	43
Vůbec NE	30	46	38	38

VP2: Žáci při vyhledávání informací k digitální technice nejdříve využijí Internet.

Průměrné pořadí přístupů žáků při postupu vyhledávání informací je uvedeno v tabulce 10, ze které je zřejmé, že by žáci nejdříve hledali požadovanou informaci na Internetu, pak by se někoho zeptali a až nakonec by využili možnost hledání v odborných knihách a časopisech.

Výzkumný předpoklad se potvrdil.

Tab. 10 Postup žáků při vyhledávání informací k digitální technice

Přístup	Průměrné pořadí
1. Hledám na Internetu	1,42
2. Někoho se zeptám	1,89
3. Hledám v odborných knihách a časopisech	2,68

H2: Žáci pro učení hodnotí lépe počítačový výukový program než učebnici.

Pro testování platnosti hypotézy H2 byla stanovena nulová (H_0) a alternativní hypotéza (H_a):

H_0 : Žáci pro učení nehodnotí lépe počítačový výukový program než učebnici.

H_a : Žáci pro učení hodnotí lépe počítačový výukový program než učebnici.

Vypočítaná hodnota signifikance při použití Studentova t-testu je $p=0,0000$. Vypočítaná hodnota signifikance je menší než 0,05.

Hypotéza H2 byla dokázána. Žáci pro své učení hodnotí statisticky významně lépe počítačový výukový program než učebnici.

Dále uvádíme průměrné hodnocení učebnice a počítačového výukového programu žáky v tabulce 11.

Tab. 11 Průměrné hodnocení žáků na učebnice a počítačový výukový program k učení

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Učebnice	3,26	1,11
Počítačový výukový program	2,42	1,13

VP3: Žáci upřednostňují praktickou práci s digitální technikou před technickými údaji apod.

Na základě výsledků uvedených v tabulce 12, můžeme konstatovat, že náš výzkumný předpoklad se potvrdil.

Tab. 12 Průměrné hodnocení zájmu žáků o digitální techniku

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Praktická práce s digitální technikou	1,79	0,95
Technické údaje, princip práce apod. digitální techniky	2,94	1,20

7 Závěr

Provedeným dotazníkovým šetřením, které odpovědělo na stanovené problémy a k nim formulované příslušné výzkumné předpoklady a hypotézy, bylo zjištěno:

1. Žáci pro získávání informací o digitální technice nejvíce preferují z předložených informačních zdrojů webové stránky na Internetu. Žáci základních škol a žáci víceletých gymnázií hodnotí význam většiny předložených informačních zdrojů statisticky významně rozdílně. Chlapci a dívky nehodnotí význam předložených informačních zdrojů odlišně; dílčí statisticky významné rozdíly se objevují jen v případě těchto zdrojů: rodiče, sourozenec, prospekty a reklamní letáky od firem, návštěva a exkurze do podniků.
2. Žáci spíše nepoužívají Náповědu, která bývá k dispozici v počítačových programech.
3. Žáci při vyhledávání informací o digitální technice by postupovali tak, že nejdříve využijí hledání informace na Internetu, dále by se někoho zeptali a až nakonec by hledali informaci v odborných knihách a časopisech.
4. Žáci upřednostňují pro učení počítačový výukový program před učebnicí.
5. Žáky zajímá více praktická práce s digitální technikou než její technické údaje, princip práce apod.

Z dosažených výsledků lze usuzovat, že používání informačních a komunikačních technologií k daným činnostem je žáky nejvíce preferováno. Žáci pro získávání informací o digitální technice nejvíce preferují webové stránky na Internetu, pro učení upřednostňují počítačový výukový program před učebnicí a v případě vyhledávání informací nejvíce preferují hledání na Internetu.

Tyto poznatky je možno využít např. při tvorbě didaktických textů a realizaci příslušné výuky.

Z předložených informačních zdrojů je po webových stránkách preferována výuka předmětu Informatika. Žáci tedy docenují význam školního vzdělávání v dané oblasti.

Dále upozorníme na hodnocení zdrojů kamarád(ka), vlastní činnost, návody k obsluze a časopisy, noviny. Lze předpokládat, i vzhledem k následujícímu zjištění, že žáci už mají nejrůznější informace o digitální technice. V příslušné výuce je potom vhodné s těmito informacemi pracovat, konfrontovat je, uspořádat do určité struktury atd. Takovéto výuky se dá dosáhnout využitím např. metod RWCT, podle modelu EUR¹.

Žáky zajímá práce s informačními a komunikačními technologiemi, což dokládá vyjádření jejich zájmu o praktickou práci s digitální technikou. Je zde ale nedostatečné využívání Náповědy v počítačových programech, které může mít více příčin, např. žáci nejsou vedeni k používání této možnosti při řešení problému na počítači, Náповěda může být nevhodně zpracována apod.

V případech názorů žáků základních škol a žáků víceletých gymnázií na význam předložených informačních zdrojů byly zaznamenány statisticky významné rozdíly. Žáci víceletých gymnázií se stavěli kritičtěji k předkládaným informačním zdrojům, což je patrné z vypočítaných průměrných hodnocení na škále.

8 Literatura

1. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. a NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
2. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 200 s. ISBN 80-244-1367-1.
3. *KritickeMysleni.cz* [online]. [2001–] [cit. 2009-04-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>>.
4. KROPÁČ, J. K problému uceleného pojetí výuky obecně technických předmětů. *e-Pedagogium*, 2004, č. I, s. 60–71. ISSN 1213-7758.

¹ Více informací na www.kritickemysleni.cz a v publikaci H. Grecmanové, E. Urbanovské a P. Novotného (2000).

5. LOUDA, Z. *Řešené příklady v systému STATISTICA*. 1. vyd. Praha : Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2004. 102 s. ISBN 80-213-1239-4.
6. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

Kontaktní adresa:

Mgr. Vladislav Hodis
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, ČR
E-mail: VladislavHodis@seznam.cz

STŘEDOŠKOLÁCI A ZÁJEM O PŘÍRODNÍ VĚDY

Miroslav Dopita, Helena Grecmanová

Abstrakt:

Zájem o studium přírodních věd v Evropě i České republice klesá. V rámci projektu *Výzkum nových metod soutěží tvořivosti mládeže zaměřených na motivaci pro vědecko výzkumnou činnost v oblasti přírodních věd, obzvláště v oborech matematických, fyzikálních a chemických* (STM Morava) jsme se zaměřili především na oblíbenost fyziky, chemie a matematiky u středoškoláků. V příspěvku seznamujeme se zjištěními týkajícími se hodnocení uvedených vyučovacích předmětů, důvodů jejich oblíbenosti, účasti v přírodovědných soutěžích a motivů pro soutěžení, účasti žáků v přírodovědných kroužcích, s jejich četbou přírodovědných časopisů, hodnocením prestiže povolání, orientací na charakter práce, kterou by chtěli vykonávat. Opomenuta nezůstává ani volba vysoké školy a důvody této volby.

Klíčová slova:

fyzika, chemie, matematika, střední škola, soutěže, prestiž povolání, vysoká škola

SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR INTEREST IN NATURAL SCIENCES

Abstract:

Interest in studies of natural sciences in Europe as well as the Czech Republic is decreasing. Within the project *The research of new creativity competition methods for young people aimed on motivation for research activity in hard sciences, especially mathematics, physics, and chemistry* (STM Moravia) we focused mainly on popularity of physics, chemistry and mathematics with secondary school students. The contribution introduces the findings related to evaluation of the said subjects, reasons of their popularity, participation in natural sciences competitions and motivation for competing, students' participation in natural sciences courses, their reading of natural sciences magazines, evaluation of

occupation prestige, orientation to the character of the occupation to which they want to dedicate themselves. The choice of university and its reasons are not skipped either.

Key words:

physics, chemistry, mathematics, secondary school, competitions, occupation prestige, university

Jaký je vztah vzdělání a povolání? To je otázka, která se stále častěji objevuje na stránkách zejména zahraniční odborné literatury. David B. Bills (2004) pojednává o provázanosti práce a vzdělávacího systému USA. Celou svou knihu rámuje zasazením problému práce a vzdělání do kontextu postindustriální společnosti a změn, které na trhu práce a vzdělání vyvolala. Upozorňuje na tři hlavní cíle současného vzdělávání, které vytyčil David Labaree, a to jsou demokratické občanství, společenská efektivita a sociální mobilita (Bills 2004, s. 34–35; 209). Naplňování uvedených cílů spočívá ve vytváření rovných příležitostí, uplatnění na trhu práce a umožnění společenského vzestupu, což platí nejen pro USA, jak si ukážeme dále. Zaměříme se v této souvislosti na oblast práce a studium přírodních věd.

Téměř ve všech zemích Evropské unie dokončilo studia v roce 2002 více než 25 % studentů v oborech společenské vědy, obchod a právo. Tyto obory tak v Evropě mají ve vysokoškolských kvalifikacích největší podíl. Přírodní vědy, matematika a informatika zaostávají a počet absolventů téměř všude tvoří méně než 15 %. Nárůst počtu absolventů v oborech přírodní vědy a technika v letech 1998 až 2002 je ale trvalý. Míra jeho růstu na 1000 obyvatel ve věku 20 až 29 let je mezi 10 % až – v některých případech – 50 % (srov. *Klíčové údaje ...* 2005, s. 2). Zkreslení způsobuje sloučení kategorií prezentovaných statistikou, a to konkrétně přírodních věd s technikou a informatikou. Interpretace Bernarda Conventa a Francise Gugenheima (2005) ilustrující na příkladu Francie pokles zájmu o fyziku a chemii a následně o biologii a matematiku od roku 1990, pak působí rozporně. Snížení zájmu o teoretické vědy se projevil nárůstem zájmu o aplikované vědy a technologie. V Nizozemí se touto tematikou zabývají Maarten Biermans, Uulkje De Jong, Marko Van Leeuwen a Jaap Roeleveld (2005), kteří zjistili, že žáci a studenti v rámci pregraduálního studia mají větší zájem o odborné vysokoškolské vzdělání než akademické vysokoškolské vzdělání, a to konkrétně o propojení (aplikaci) přírodních věd ve zdravotnictví a přírodních

věd a technologií, tedy o aplikované přírodní vědy a technologie více orientované na člověka, tzv. „Human Technology“ (srov. Biermans a kol. 2005, s. 435). Popis situace v Německu Joachim Haas (2005) otevírá otázkou, zda se jedná o pokles zájmu o přírodní vědy, který má charakter trendu, cyklu nebo změny. Konstatuje, že nárůst a pokles zájmu o studium přírodních věd a technologií není ani trendem, ani změnou, ale že má charakter pavučinového cyklického modelu, který je závislý přinejmenším na dvou strukturálních podmínkách, a to 1) na schopnosti vyššího vzdělání přizpůsobit se změnám a 2) schopnosti sektorů práce se přizpůsobit členitosti trhu pracovních sil.

Souhlas s výsledky zahraničních výzkumů (Biermans a kol. 2005, Haas 2005) naznačuje i zájem české dospělé populace o vědu. Největší zájem dospělé české populace je o medicínu (59,1 %), následuje technika (54,6 %), přírodní vědy se umístily na pomyslném třetím místě se zájmem 53,0 % (z toho fyzika 5,8 %; chemie 4,3 %; matematika 1,4 %), následují společenské vědy se zájmem 29,7 % a s minimálním zájmem 3,2 % se setkala zemědělství, pěstitelství, potravinářství a chovatelství (srov. Šamanová a kol. 2006, s. 47–48). Ačkoli citovaný výzkum cílem nesouvisí se studijními aspiracemi středoškoláků, může napovídat o jejich studijních preferencích a srovnáme-li jeho výsledky se zmiňovanými postřehy nizozemského výzkumu, tak i predikovat (srov. Biermans a kol. 2005, s. 435).

V kategorizaci vysokoškolských studentů se v České republice ve studijním roce 2004/2005 umístili podle oborů studenti přírodních věd na 5. místě (srov. tabulka 1). Otázkou však je, jak jsou koncipovány, co obsahují, uvedené kategorie. Je možné, že mezi studenty učitelství jsou rovněž studenti přírodních věd?

Tabulka 1: Struktura vysokoškolských studentů podle skupin oborů v období 2004/2005 (srov. *Struktury systémů ...* 2006, s. 48)

Obor	%
technické vědy	27,2
ekonomické vědy	18,9
společenské vědy	14,1
učitelství	11,5
přírodní vědy	8,9
lékařské a farmaceutické vědy	7,8
právní vědy	5,2

Obor	%
zemědělství, lesnické a veterinární vědy	3,9
umělecké obory	2,4
vojenské obory	0,1
Celkem	100,0

Zdroj: ÚIV, Programy bakalářské, magisterské i doktorské (všechny typy studia)

Objevuje se proto otázka, jak motivovat žáky základních a středních škol ke studiu přírodních věd? Odpověď na ni hledají nejen odborníci poskytující přírodovědné vzdělání v České republice.

Podle zprávy Evropské unie vydané v roce 2006, je v přírodních vědách nastavena dvojí cesta, jak motivovat žáky ve věku 11–15 let v procesu učení k zájmu o přírodní vědy: (1) analýzou významných vědeckých poznatků za využití herních aktivit, to je zkoumáním a hledáním praktického využití poznatků i výsledků výzkumu (předpovídání nebo nabízení vysvětlení); (2) analýzou problémů, na které žáci narazí při učení a vlastních představ žáků (srov. *Science Teaching ...* 2006, s. 59). Výzkum realizovaný mezi žáky ve věku 15–17 let, na nějž zpráva odkazuje, ukázal, že takový přístup je smysluplný pro odbourání stereotypů ve výuce a komunikaci o vědě mezi žáky a učiteli. Pozdější nalezení jednotlivých problémů vztahujících se k metodám výzkumu se stalo součástí výuky, popisu cesty k výstupům. Ukázal se tak směr, jak nejlépe pomáhat žákům překonat problémy při vědecké práci. Taková pomoc však musí být přiměřeně rozvržená. Pozitivní efekty byly pozorované jak v rámci učení vědeckých pojmů, tak v porozumění žáků vědě, jejím principům.

Zpráva EU upozorňuje, že vzdělávací kurikulum bere v úvahu několik různých forem závislých na kontextu (typ školy a množství žáků), učitelů a úrovni výuky žáků. Navrhuje proto zainteresovat žáky v aktivitách, které odpovídají úrovni zvýšení nezávislosti požadované vědeckým zkoumáním. Doporučuje z této perspektivy postupy od důvěrně známějších (verifikace experimenty a předepsanými metodami) na začátku zkoumání směrem k více autentickým formám (např. projekt). Postupuje naváděním (žáci jsou konfrontováni otázkami) nebo přímo (žáci sami formulují otázky, co má být zkoumáno). Podle ve zprávě prezentovaných výsledků je pro žáky ve věku 9–12 let optimální odhalení jedné cesty, pochopení jednoho vědeckého důkazu. Žáci ve věku 12–14 let jsou schopni osvojit si více vědeckých přístupů ke zkoumání vztahů mezi proměnnými. Výuce zaměřené na výzkum jsou tak poskytnuty nezbytné zdroje k objasnění

množství gnozeologicky sporných otázek. (1) Jaké jsou charakteristické rysy výzkumné práce? (2) Je možné, že hypotéza může být ověřena, vyvrácena nebo podepřena jediným experimentem? (3) Je-li tomu tak, za jakých podmínek?

Ve skutečnosti odpovědi na tyto otázky jsou zřídka jednoznačné, ačkoli vývoj výzkumu ve vyučování a učení vědeckých postupů může postupně vést k přesnějším odpovědím. Tento požadavek objasnění se stává stále naléhavější, když se snažíme naučit porozumění povaze vědy, což by dnes mělo představovat důležitý bod vzdělávacího kurikula usilujícího o propagaci vědy, jako základního stavebního prvku všeobecných znalostí (srov. *Science Teaching ...* 2006, s. 55–62). **Jaká je situace v České republice?**

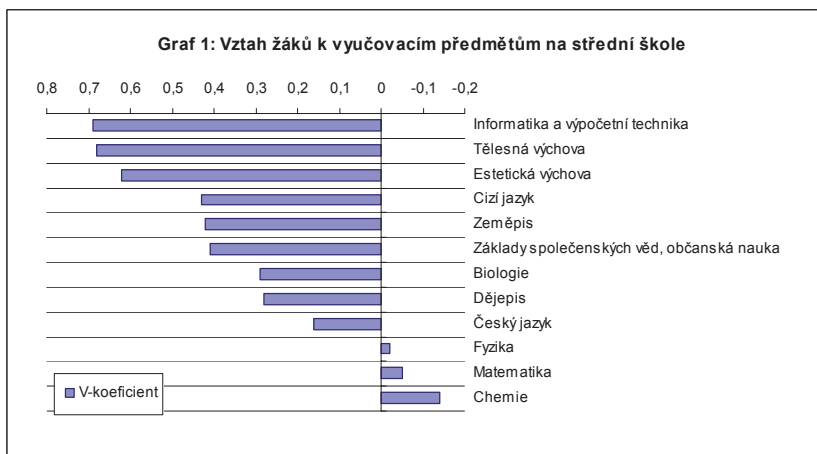
V rámci projektu Výzkum nových metod soutěží tvořivosti mládeže zaměřených na motivaci pro vědecko výzkumnou činnost v oblasti přírodních věd, obzvláště v oborech matematických, fyzikálních a chemických (zkráceně STM-Morava) podporovaného Národním programem výzkumu II. MŠMT ČR se pokoušíme o vývoj a ověření nových metod propagace přírodních věd mezi žáky základních a středních škol s cílem podpořit jejich zájem o vědeckovýzkumnou činnost v oblasti přírodních věd, především v matematice, fyzice a chemii. Na sklonku roku 2006 bylo realizováno v Olomouckém kraji výzkumné šetření za použití dotazníku mezi 500 žáky středních škol a gymnázií. Cílem výzkumu je zhodnotit stav výuky předmětů (fyzika, chemie, matematika) na středních školách a vztah žáků k nim. Podle Lucie Kelblové a kol. (2006, s. 23) čeští středoškoláci dosahují v přírodovědných předmětech průměrných výsledků. „*Obliba přírodovědných předmětů českými středoškoláky je v mezinárodním srovnání rovněž jedna z nejnižších.*“ Vykročili jsme na cestu hledání odpovědi.

Zaměřujeme se na hledání důvodu klesajícího zájmu žáků středních škol o studium přírodních věd. Jelikož jsme nenalezli v českém prostředí výzkumu, které by se této tématice věnovali, realizovali jsme kvantitativní výzkumné šetření identifikující současný stav. Seznámíme vás v příspěvku s některými dílčími zjištěními týkajícími se hodnocení vyučovacích předmětů, zejména přírodovědných, důvodů jejich oblíbenosti, účasti v přírodovědných soutěžích a motivů pro soutěžení, účasti žáků v přírodovědných kroužcích, s jejich četbou přírodovědných časopisů, hodnocením prestiže povolání, orientací na charakter práce, kterou by chtěli vykonávat. Opomenuta nezůstává ani volba vysoké školy a důvody této volby.

Odpovědi jsme získali od 500 středoškoláků Olomouckého kraje. Z toho bylo 307 mužů (61,2 %) a 193 žen (38,4 %). Na gymnázium jich studovalo 228 (45,4 %), na střední odborné škole 245 (48,8 %), na středním odborném učí-

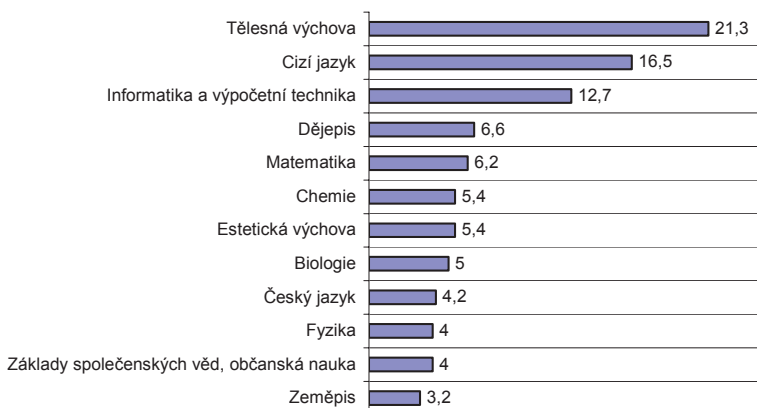
lišti s maturitou 27 (5,4 %). Nejvíce žáků bylo z Olomouckého okresu – 217 (43,2 %), potom z Přerovského – 122 (24,3 %), Šumperského – 71 (14,1 %), Prostějovského – 55 (11,0 %) a nejméně z Jesenického – 24 (4,8 %).

Na otázku, jak mají rádi dvanáct vyučovacích předmětů odpověděli žáci prostřednictvím hodnocení každého z nich na pětibodové škále (graf 1).



Velmi silně kladný vztah žáci zaujali k informatice a výpočetní technice, která se objevila v pořadí předmětů co do oblíbenosti úplně na prvním místě následovaná tělesnou výchovou a estetickou výchovou (hodnocení vyučovacích předmětů je uvedeno v sestupném pořadí). Středně kladně hodnoceny byly předměty cizí jazyk, zeměpis (5. místo), základy společenských věd (občanská nauka). Slabě kladného skóre dosáhla biologie (7. pořadí) a dějepis. Český jazyk byl hodnocen velmi slabě kladně. Námi především sledované přírodovědné předměty obdržely slabě záporné hodnocení: fyzika (10. pořadí), matematika (11. pořadí), chemie (12. pořadí). Patří tedy mezi nejméně oblíbené předměty. Tomu odpovídají i známky na posledním vysvědčení. Nejlepší průměr dosahují žáci v biologii (1,84). Po fyzice se známkovým průměrem 2,18, následuje chemie (2,21). Nejhorší je však hodnocení v matematice (2,42).

Priznivější vztah k přírodovědným předmětům žáci vyjádřili, když měli přímo vypsát jeden nejoblíbenější předmět. Na prvním místě se objevila tělesná výchova, pak cizí jazyk, informatika a výpočetní technika a dějepis (graf 2).

Graf 2: Nejoblíbenější předmět na střední škole v %

První z přírodovědných předmětů najdeme na 5. místě, kam 6,2 % žáků svými odpověďmi umístilo matematiku, a na 6. místo 5,4 % respondentů dosadilo chemii. Oblíbenost přírodních věd je přerušena estetickou výchovou, ale hned na 8. místě se díky 5,0 % odpovědí umístila biologie a za ní český jazyk. Desátou pozici obsadila fyzika se 4,0 % hlasů dotazovaných. Stejné procento respondentů (4,0 %) uvedlo na 10. místě rovněž jako nejoblíbenější předmět základy společenských věd. To znamená, že tato disciplína patří také mezi spíše neoblíbené, i když není přírodovědným předmětem. Nejnižší hodnocení měl zeměpis, jehož umístění na posledním místě mohlo způsobit, že je vyučován pouze na některých středních školách.

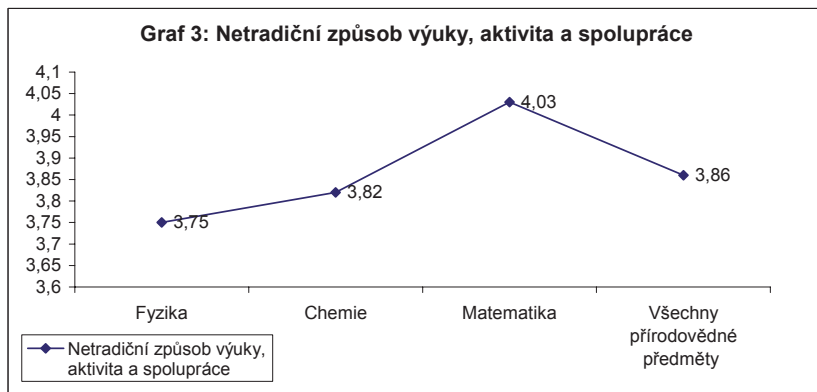
Když měli žáci vyjádřit příčinu oblíbenosti vyučovaného předmětu, nejčastěji uváděli, že je baví objevovat nové věci (79,3 %). To by mělo „nahrávat“ přírodním vědám, ale také informatice a výpočetní technice, která měla velmi silně kladné hodnocení. Ovšem na prvním místě v oblíbenosti předmětů se objevila tělesná výchova, kterou uvádělo 21,3 % žáků. Jako další důvody oblíbenosti předmětu jsme zaznamenali, že má praktické uplatnění v životě a profesi (77,5 % respondentů). Následovalo zdůvodnění, že učitel umí pro předmět zaujmout (67,9 %). Zde by bylo zajímavé sledovat, na jaké úrovni je tato schopnost u učitele přírodovědných předmětů v případě jejich nízké oblíbenosti, protože se jedná o pedagogicky ovlivnitelnou skutečnost. Pro 50 až 60 % žáků měl vliv na jejich

pozitivní hodnocení předmětu fakt, že jej budou potřebovat pro práci, která je dobře placena a ve volném čase se věnují tomu, co je z vyučovacího předmětu zajímavá. Pouze 12,2 % dotazovaných uvedlo, že si předmět oblíbili, protože někdo blízký pracuje v tomto oboru. Což je překvapivé zjištění, protože některé výzkumy zaměřené na sociální a kulturní reprodukci společnosti konstatují, že si děti volí profesi, kterou znají a vyskytuje se v jejich rodině.

Zajímalo nás, jakou roli v oblíbenosti vyučovacích předmětů hrají učitelé? Právě učitelé mohou ovlivnit svým stylem výuky vztah žáků k přírodovědným předmětům. Současné poznatky kognitivní psychologie (např. John R. Anderson, 1995) a konstruktivistické pedagogiky (např. Ernst von Glasersfeld, James G. Henderson a další) stále potvrzují význam uplatnění názornosti a aktivity žáků při učení se. James G. Henderson (1996, s. 9) přímo píše *„Konstruktivistická výuka může být definována jako dobře uvážená, přemýšlivá vzdělávací aktivita, která je navržena tak, aby studentům umožnila aktivní porozumění“*. Nové vědomosti a dovednosti mají být výsledkem jejich činnosti nebo aktivní spoluúčasti na výuce. Požádali jsme žáky, aby na pětibodové škále hodnotili čtyři tvrzení známky 1 – vždy až 5 – nikdy: (a) Při plnění úkolů pracujeme ve skupinách. (b) Dobré nápady mohou ve výuce uplatnit. (c) Výuka probíhá i mimo školu. (d) Jsme vedeni k tomu, abychom postupy při plnění úkolů ve výuce diskutovali se spolužáky. Odpovědi byly statisticky zpracovány a převedeny v průměrnou hodnotu kategorie *„netradiční způsob výuky, aktivita a spolupráce“*, kde nejméně používá uvedených metod výuky matematika následovaná chemií a relativně „nejvíce“ jsou uvedené metody používány fyzikou (srov. graf 3). Čím vyšší hodnota čísla v grafu, tím méně jsou používány netradiční způsoby výuky, aktivita a spolupráce ve výuce.

Zeptali jsme se proto žáků explicitně, jak často jsou součástí výuky přírodovědných předmětů pokusy. Podle odpovědi žáků učitelé dělají pokusy někdy (51 %), nedělají vůbec (35 %), dělají jen ve 12,7 %. Přičemž převažuje názor žáků, že je baví dělat pokusy ve výuce (74 %) a líbí se jim, když jsou v přírodovědných předmětech zařazené (82,7 %). U učitelů spatřujeme rezervy. Nejsou schopni nebo ochotni koncipovat výuku praktičtější a zajímavější? Jednalo by se přece o její přiblížení realitě, praktickou ukázkou významu toho, co se teoreticky žáci učí. Reforma českého školství s nově zaváděnými školními vzdělávacími programy vyučujícím poskytuje prostor pro zajímavější výuku. Možná i s ohledem na výše uvedené skutečnosti si žáci vybírali jako volitelné předměty přírodovědné disciplíny méně často: biologii 25,7 % respondentů, fyziku 22,3 % dotázaných a chemii jen 17,7 % žáků. Největší zájem byl o informatiku a výpo-

četní techniku (52,6 % žáků). Matematika byla volena 31,1 % respondentů. Pro deskriptivní geometrii se rozhodlo pouze 16,1 % žáků.



Srovnáme-li předchozí údaje s účastí žáků v soutěžích, můžeme konstatovat, že žáci poměrně hojně využívali nabídku soutěží v oblasti přírodních věd. Největší množství soutěžících zaznamenal Matematický klokan (71,1 %), následován Matematickou olympiádou (51,1 %). Podobně se zapojili také žáci základní školy. Atraktivní byla pro žáky střední školy Zeměpisná olympiáda se 33,3 % soutěžících. Je patrné, že Olympiáda v českém jazyce (27,5 % žáků) a Dějepisná olympiáda (24,7 % žáků) zaujaly respondenty více než olympiády fyzikální (23,3 % žáků), biologická (19,7 %) a chemická (14,7 %). Malý zájem byl o Turnaj mladých fyziků (1,7 % žáků), Korespondenční semináře (1,0 %) a Literární a historickou soutěž DANIEL (0,4 %). Proč se žáci střední školy zapojují do soutěží? O něco více než tři pětiny (61,6 %) jich odpovědělo, aby nemuseli jít do školy. Na druhé straně bezmála také tři pětiny žáků (58,6 %) si chce poměřit síly. Další respondenti (49,2 %) jako důvod uvedli, že se dozví více o tom, co je zajímavé. Pro zlepšení známky z předmětu soutěžilo 48,8 % žáků. Další dotázaní (48,0 %) odpovídali, že se účastní soutěží, protože je baví a rádi je řeší. Někteří (10 % a méně) ani nezastírali, že soutěží kvůli spolužákům a rodičům.

O vztahu žáků střední školy k přírodním vědám vypovídají také jejich volnočasové aktivity v této oblasti. Pouze 6,8 % respondentů uvedlo, že navštěvují ve volném čase přírodovědný kroužek a z toho 7,4 % ve škole. Zájem o četbu

časopisu s přírodovědnou tematikou není také velký. Nejvíce, téměř 29 % žáků čte časopis 21. století, 28 % oslovených se zajímá o ABC a 27 % sleduje informace v National Geographic. Vesmír a VTM Science uvádějí o málo více než 2 % dotazovaných. ŽIVA získala necelé procento čtenářů a Časopis Beppo (Debrujáři) nechte z dotázaných nikdo.

Zajímalo nás rovněž, jak žáci nahlízejí na povolání ve společnosti, jakou jim připisují prestiž. Prestiž profese je vnímána podle Jaroslava Kapra (1969, s. 378) jako „*quasi zástupný znak, proměnná, která umožňuje při určitém konsensu modelovat obecnou strukturu prestiže jako systém relativního hodnocení statusu*“. Prestiž je jedním z významných integrujících činitelů v sociální skupině. Osoba, která se identifikuje s nějakou skupinou, vrstvou, identifikuje se de facto s prestižními nároky a aspiracemi této skupiny. To je také důvod, proč jsme se na prestiž zaměřili. Prestižní aspirace jsou jinak řečeno aspiracemi na sociální status, sociální pozici (srov. Kapr 1967, s. 740). Vybrali jsme 50 povolání, která se v současné české společnosti vyskytují nejčastěji. Seznamy povolání uvedené v již realizovaných výzkumech prestiže povolání obsahují v některých položkách již méně často se vyskytující povolání. Jelikož se jedná o výzkum mezi žáky základních a středních škol, zvolili jsme postup hodnocení povolání podle National Opinion Research Center v USA (NORC), jak je popsal Jaroslav Kapr (1967, s. 743; 1969, s. 381). Nechali jsme žáky ohodnotit známkami 1–5 (jako ve škole) povolání, pro jejichž výkon připravuje škola, proto se zde neobjevují profese obsazované volbou – ministr, poslanec, starosta apod. Získané výsledky hodnocení prestiže povolání středoškoláky ukázaly zajímavé posuny oproti vnímáním prestiže 26 povolání dospělou populací z výzkumu *Naše společnost 2008* (srov. Tabery 2008), který realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM). Z výsledků, které jsme obdrželi, vyplývá, že středoškoláci připisují vyšší společenskou prestiž povoláním podmíněným vysokoškolským vzděláním (prvních deset) a těm, kde se pracuje s lidmi (prvních pět). Za pozornost stojí rozdílné vnímání prestiže povolání vědce, učitele základní školy a dalších. Obsah profese vědce a docenta či profesora VŠ se částečně překrývá, při jejich sloučení by se uvedený obsah sloučené profese umístil na 5. místě. Výběr povolání částečně vycházel z již existujících seznamů povolání a možností srovnání s nimi. Odlišné „ocenění“ může být rovněž způsobeno znalostí nebo naopak neznalostí obsahu práce uvedených povolání (srov. tabulka 2).

Tabulka 2: Hodnocení prestiže povolání středoškoláky

Pořadí	Prestiž povolání	průměr	Výzkum CVVM (2008)	
1	Právník	1,53	8.	Soudce
2	Lékař	1,55	1.	
3	Diplomat	1,61		
4	docent, profesor VŠ	1,62	3.	
5	Manager	1,63	10.	
6	Programátor	1,71	6.	
7	Architekt	1,73		
8	profesionální sportovec	1,74	12.	
9	Letec	1,75		
10	vědec – výzkumník	1,75	2.	
11	profesionální voják	1,81	20.	
12	Podnikatel	1,86		
13	Ekonom	1,94		
14	operátor na počítači	2,03		
15	umělec – herec, sochař, malíř	2,05		
16	Zubař	2,08		
17	konstruktér, projektant	2,15	7	
18	spisovatel, skladatel	2,18		
19	bankovní úředník	2,34	19.	
20	inženýr ve výrobě	2,35		
21	lékárník	2,39		
22	novinář	2,43	13.	
23	laborant	2,48		
24	zdravotní sestra	2,53	4.	
25	učitel SŠ	2,55		
26	mistr v továrně	2,62		
27	politik	2,66	11., 17., 25	ministr, poslanec, starosta,
28	úředník	2,66		
29	rehabilitační pracovník – masér	2,73		
30	účetní	2,74	14.	

Pořadí	Prestíž povolání	průměr	Výzkum CVVM (2008)	
31	policista	2,82	16.	
32	sekretářka – asistentka	2,85	23.	
33	učitel ZŠ	2,95	5.	
34	strojvedoucí	3,16		
35	automechanik	3,22		
36	opravář	3,28		opravář elektrospotřebičů
37	číšník	3,30		
38	kněz, duchovní	3,37	24.	
39	holič – kadeřník	3,38		
40	řidič nákladního auta	3,43		
41	prodavač	3,46	17. a 22.	majitel malého obchodu
42	krejčí	3,52		
43	soustružník	3,56		
44	zemědělec	3,63	9.	
45	zedník	3,66	21.	stavební dělník
46	betonář, svářeč	3,88		
47	traktorista	3,90		
48	dělník	3,94		
49	horník	4,02		
50	uklízečka	4,23	26.	

S těmito zjištěními korespondují i pracovní plány mladých lidí do budoucna. Pouze 8,8 % žáků sdělilo, že chtějí pracovat jako vědci, výzkumníci a specialisté. Ostatní objevování nových věcí neláká. Spíše by chtěli pracovat s lidmi (sociální pracovník, učitel, psycholog, lékař) – 28,5 % respondentů, s informačními technologiemi (počítačový grafik, designér, softwarový specialista) – 21,5 % oslovených, v průmyslové výrobě (strojař, stavař, chemik, architekt, projektant) – 16,3 % žáků. Umělecky tvořit (herec, režisér, malíř, hudebník), pracovat v přírodě (zemědělec, lesník, zahradník), v úřadě (účetní, referent) – 5 % a méně dotazovaných.

O studiu na vysoké škole však uvažuje 87,3 % „středoškoláků“. Největší zájem mají o odborné studium společenských věd (ekonomie, filozofie, historie, management, politologie, psychologie, sociální práce, sociologie) – 44 % žáků.

Následuje volba informatiky – 38,6 % respondentů, což se dalo očekávat z předchozích zjištění. O něco více než třetina (36,9 %) dotázaných uvažuje o studiu techniky (strojírenství, stavebnictví, architektury, elektrotechniky). Potěšující je, že další pořadí zaujímá odborné studium přírodních věd (biologie, fyzika, chemie, matematika, zeměpis), volí je 34,1 % žáků. Tento výsledek je jistě lepší, než když se respondenti vyjadřovali k profesi vědce a výzkumníka. Je možné, že ale nemají konkrétní představu o náplni profese vědce. Překvapivé je, že některé obory, které jsou často považovány za atraktivní, volili respondenti méně často než odborné studium přírodních věd. Týká se to odborného studia cizích jazyků, které je zajímavé pro 32,7 % dotázaných a pro studium práva a správy se rozhoduje 25,3 % žáků. O studiu uměleckých oborů uvažuje 24,9 % oslovených a studium medicíny a farmacie preferuje 24,1 % respondentů. Učitelství společenských věd a jazyků, rekreologie a trenérství, učitelství přírodních věd, zemědělství, chovatelství, lesnictví, teologie – náboženství se ukázaly zajímavé jen pro 14 % a méně žáků.

Rozhodnutí o výběru vysoké školy v případě, že by žáci uspěli u přijímacích zkoušek na více vysokých škol, by podle váženého aritmetického průměru odpovědí respondentů především ovlivnil zájem o obor (1,73), potom statistika uplatnění absolventů (1,92), propojení VŠ s praxí (1,93), následuje prestiž VŠ nebo konkrétního studijního oboru (2,01) a vybavenost vysoké školy pro výuku (2,03). Jako další kritérium výběru se ukázala vize stipendia (2,19) a možnosti studia v zahraničí (2,35). Roli pro respondenty hraje i možnost získat koleje (2,41) a personální obsazení pracovišť – tituly, publikace, výzkumy (2,44). Odpovídající se rozhodují méně o výběru vysoké školy podle její vzdálenosti od místa bydliště (2,69) a možnosti studovat s kamarády (2,83). Nejmenší vliv má na respondenty obraz vysoké školy v médiích (3,24) a skutečnost, jestli rodič nebo někdo blízký je jejím absolventem (3,85).

U otázky, na které vysoké škole by žáci rádi studovali, jsme zjistili, že nejvíce respondentů by zvolilo Univerzitu Palackého v Olomouci (65,1 %), na což má jistě vliv realizace výzkumného šetření na území olomouckého kraje. Další žáci se rozhodli pro Masarykovu univerzitu v Brně (62,5 %), následovali žáci se zájmem o Univerzitu Karlovu v Praze (53,6 %). Ostatní vysoké školy byly voleny méně než 40 % dotázaných. Nejmenší počet potenciálních uchazečů o studium měla Mendlova lesnická a zemědělská univerzita v Brně (11,8 %) a Česká zemědělská univerzita v Praze (7,4 %). Podrobněji referuje tabulka 3.

Tabulka 3: Volba vysoké školy

Na kterou vysokou školu byste šli rádi studovat?	n	%
Univerzita Palackého v Olomouci	327	65,1
Masarykova univerzita v Brně	314	62,5
Univerzita Karlova v Praze	269	53,6
Vysoké učení technické Brno	181	36,1
České vysoké učení technické v Praze	173	34,5
Ostravská univerzita	173	34,5
Univerzita obrany – Vysoká vojenská škola v Brně	163	32,5
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava	136	27,1
Vysoká škola ekonomická v Praze	136	27,1
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	135	26,9
Univerzita Hradec Králové	133	26,5
Univerzita Pardubice	127	25,3
Technická univerzita Liberec	122	24,3
Veterinární a farmaceutická univerzita v Brně	116	23,1
Slezská univerzita v Opavě	108	21,5
Vysoká škola chemicko-technologická Praha	103	20,5
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	87	17,3
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	75	14,9
Západočeská univerzita v Plzni	75	14,5
Mendelova lesnická a zemědělská univerzita v Brně	59	11,8
Česká zemědělská univerzita v Praze	37	7,4

Preference vysokých škol ukazuje v prvních třech volbách na tzv. „kamené univerzity“. Umístění Univerzity Palackého v Olomouci je pravděpodobně ovlivněno krajovou příslušností respondentů k Olomouckému kraji. Zajímala nás preference vysokých škol 34,1 % odpovídajících, kteří mají zájem o odborné studium přírodních věd (biologie, fyzika, chemie, matematika, zeměpis). Statistická závislost prokázala vyšší zájem uchazečů o studium chemie a fyziky na následujících vysokých školách v pořadí: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Univerzita Pardubice, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Karlova v Praze. Z upřednostněných vysokých škol je zřetelné, že respondenti aplikují kritéria volby vysoké školy, která jsou uvedena výše, a to především zájem o obor, statistiku uplatnění absolventů a propojení vysoké školy s praxí

a další. „Kamenné univerzity“ s akademickými studijními obory se umísťují až po prakticky orientovaných vysokých školách.

Jak tedy motivovat studenty pro studium přírodních věd? Možností je několik. Jednu reprezentuje projekt STM Morava zaměřující se na zlepšení propagace přírodních věd mezi žáky základních a středních škol pomocí nových metod. Tento projekt nám umožnil získat předložené informace. Spoluřešitelé projektu spatřují cestu především v nabídce atraktivních soutěží a volnočasových aktivit prostřednictvím aplikace poznatků přírodních věd v každodenním životě, což může vést ke zvýšení zájmu žáků základních a středních škol o přírodní vědy. Z realizovaných výzkumných šetření na základních a středních školách Olomouckého kraje však vyplývá, že postup musí být komplexnější a zasáhnout i další oblasti. V první řadě je nutné začít přímo na fakultách připravujících učitele přírodovědných předmětů. Posílit a zkvalitnit se musí především didaktika oboru tak, aby učitelé byli dobře připraveni žáky motivovat a maximálně schopni jim předávat učivo a ukazovat žákům, k čemu jim může být věda užitečná v každodenním životě. K tomu potřebují metodickou průpravu odpovídající nejnovějším poznatkům kognitivní psychologie a konstruktivistické pedagogiky. Další možnost, kterou potvrzují i zahraniční studie (srov. Biermans a kol. 2005; Convert, Gugenheim 2005; Haas 2005), je ústup od „akademických oborů“ pregraduálního studia a zavádění nových studijních oborů přírodních věd aplikovaných na zdravotnictví a technologie, které požaduje i trh práce. Samozřejmě, že napomoci může i vytváření zajímavých pracovních příležitostí pro absolventy přírodovědných oborů a jejich adekvátní ocenění na trhu práce.

Literatura:

- ANDERSON, J. R. *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman, 1995.
- BIERMANS, M., DE JONG, U., VAN LEEUWEN, M., ROELEVELD, J. Opting for Science and Technology! *European Journal of Education*, 2005, roč. 40, č. 4, s. 433–445.
- BILLS, D. B. *The Sociology of Education and Work*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.
- CONVERT, B., GUGENHEIM, F. Scientific Vocations in Crisis in France: explanatory social developments and mechanisms. *European Journal of Education*, 2005, roč. 40, č. 4, s. 418–431.

- HAAS, J. The Situation in Industry and the Loss of Interest in Science Education. *European Journal of Education*, 2005, roč. 40, č. 4, s. 405–416.
- HENDERSON, J. G. *Reflective Teaching: The Study of Your Constructivist Practices*. Columbus, OH: Merrill, 1996.
- KAPR, J. Prestiž povolání. *Sociologický časopis*, 1967, roč. 3, s. 740–747.
- KAPR, J. Obecná struktura prestiže povolání v Československu. In MACHONIN, P. a kol. *Československá společnost*. Bratislava: Epoque, 1969, s. 377–399.
- KELBLOVÁ, L. a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání. České školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006.
- Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005. Vzdělávací systémy v Evropě ze všech úhlů pohledu*. Brusel; Praha: Eurydice, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005.
- Science Teaching at School in Europe. Policies and Research*. Brussels: Eurydice, 2006, s. 55–62.
- Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Česká republika 2005/2006*. Brusel: Eurydice, 2006.
- ŠAMANOVÁ, G., ŠKODOVÁ, M., VINOPAL, J. *Obraz vědy v českém veřejném mínění. Sociologické studie 06:8*. Praha: Sociologický ústav AV, 2006.
- TABERY, P. *Prestiž povolání. Naše společnost 2008*. Praha: CVVM, 2008.

Kontakt na autory:

Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Doc. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: miroslav.dopita@upol.cz

helena.grecmanova@upol.cz

KOMUNIKATÍVNY PRÍSTUP VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV VČERA A DNES

Petra Ferenčíková

Súhrn

Príspevok sa zaoberá komunikatívnym prístupom výučby cudzích jazykov, ktorý už niekoľko dekád dominuje výučbe cudzích jazykov. Autorka bližšie špecifikuje princípy komunikatívneho prístupu, predstavuje vhodné aktivity, rozoberá posun paradigmy a s ňou spájané zmeny v prístupe výučby cudzích jazykov, menuje celosvetovo najpoužívanjšie koncepcie a prístupy, ktoré sú súčasťou širokej skupiny komunikatívneho prístupu. V závere príspevku je načrtnuté smerovanie výučby cudzích jazykov v novom miléniu.

Kľúčové slová:

komunikatívny prístup výučby, výučba cudzích jazykov, princípy komunikatívneho prístupu, posun paradigmy, smerovanie výučby cudzích jazykov.

COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING YESTERDAY AND TODAY

Abstract

The paper deals with communicative approach in foreign language teaching, which has dominated language teaching for several decades. The author specifies principles of communicative approach, presents suitable activities, analyses paradigm shift and changes linked with it in foreign language teaching approach, lists the most frequently used conceptions and approaches, which belong to communicative approach. There are new trends in foreign language teaching outlined in the conclusion.

Key words:

communicative approach, foreign language teaching, principles of communicative approach, paradigm shift, trends in foreign language teaching

80-te roky vo svete nastavili novú éru v metodológii cudzích jazykov. Obdobie medzi 50-tymi a 80-tymi rokmi je známe ako éra metód, kedy nové metódy prichádzali a odchádzali. Podaktoré len ovplyvnili a zadali nový kurz smerovania, iné boli živnou pôdou novým metódam. Hnacou silou tohto celého procesu bola vzájomná konkurencia súperiach metód. Napokon v roku 1972 uzrela svetlo sveta práca *On Communicative Competence* (Dell Hymes). Toto dielo sa zaoberá komunikatívnou kompetenciou, ktorá sa stala základom širokej koncepcie výučby cudzích jazykov tzv. komunikatívneho prístupu¹ výučby – *Communicative Approach* alebo komunikatívnej výučby jazykov *Communicative Language Teaching*². Neskôr, v roku 1975 vyšiel ďalší nosný dokument – *The Threshold Level*³ (J. A. van Ek). Tento dokument Rady Európy sa stal medzinárodným štandardom ovládania anglického jazyka. Špecifikuje prahovú úroveň znalostí študentov potrebných v každodennej komunikácii (jazykové funkcie, zručnosti, gramatiku, slovnú zásobu), ako aj okruhy tém a situácií. Je to významné dielo, ktoré výrazne posunulo dopredu výučbu cudzích jazykov tým, že vyšpecifikovalo obsah výučby vychádzajúcej nie z gramatickej kompetencie, ale z komunikatívnej kompetencie a tým, že sa stalo základom nových komunikatívnych syláb. Z tohto dôvodu nemôžeme tomuto dokumentu uprieť fakt, že zadal počiatok nového prístupu výučby. Okrem komunikatívnej kompetencie, Repka (2004, s. 8) považuje aj model procesu komunikácie a funkcie jazyka za najpodstatnejšie faktory, ktoré ovplyvnili vznik komunikatívneho prístupu.

Doposiaľ už bolo vypracovaných viacero princípov komunikatívneho prístupu výučby. Spomenieme tých najerudovanejších autorov ako je Richards (2006, s. 11–12), Repka (2005, s. 53–58), Rogers (2001), Nuan (1991, s. 279–295). Pokúsime sa zhrnúť princípy uvedených autorov do troch nosných princípov s podrobnejším vysvetlením a zvýraznením dôležitých črt komunikatívneho prístupu, keďže, ako aj samotný Rodgers (2001) podotýka, že zástancovia komunikatívneho prístupu výučby sa podpísali pod široký súbor princípov.

¹ Termín prístup (v angličtine *approach*) definoval Lewis (1993, s. 2) ako „integrovany súbor teoretických a praktických presvedčení, zahrňujúcich aj sylaby aj metódy...“.

² Výraz komunikatívny prístup sa vzťahuje skôr na teóriu a komunikatívna výučba jazykov predstavuje praktické ponímanie výučby.

³ Anglický výraz *threshold level* v preklade – prahová úroveň.

Princíp 1: *Najväčší dôraz sa kladie na výučbu komunikatívnych (rečových) zručností*

Výučba by mala zahŕňať výučbu zručností (rozprávanie, čítanie, počúvanie a písanie) *integrovane*, tak ako je tomu pri komunikácii v reálnom živote. Tým chceme povedať, že síce sa môžeme zamerať na jednu zručnosť (napr. počúvanie), no v procese výučby úplne nevynecháme ostatné zručnosti napr. rozprávanie, ktoré môže byť súčasťou nasledujúcej aktivity počúvania s porozumením.

Zmysluplná a autentická komunikácia v cieľovom jazyku by mala byť súčasťou vyučovacieho procesu, pretože, ako Rodgers poznamenáva „študenti sa učia jazyk pri jeho používaní v komunikácii“.

Pri rozvoji rečových zručností a jazykových prostriedkov učiteľ vyberá *rôzne druhy prejavov* (žánre, registre).

Princíp 2: *Poskytnúť študentom možnosť experimentovania alebo skúšania toho, čo ovládajú*

Rozvíjanie osobných skúseností študentov sú dôležitými a prínosnými prvkami vyučovacieho procesu. Študentov treba nechať samých *odvodit' a odhaliť gramatické pravidlá*. Učenie sa chápe ako proces vytvárania konštrukcií, pričom zahŕňa pokus a omyl. Spočiatku, *učiteľ by mal byť tolerantný ku chybám*, keďže indikujú fakt, že študent si buduje vlastnú komunikatívnu kompetenciu. Vyučujúci v prvom rade *opravuje chyby zapríčiňujúce zlyhanie v procese komunikácie*, pričom dôraz sa kladie na *plynulosť prejavu* a u jazykovo zdatnejších študentov sa musí pozornosť súčasne venovať aj *lingvistickej presnosti*.

Princíp 3: *Poskytnúť študentom možnosť zamerať sa nielen na jazyk, ale aj na samotný proces učenia sa*

Dôraz sa kladie na proces učenia sa s využívaním vhodných rečových edukačných stratégií. Rebeka Oxford (1992–1993, s. 18) definovala rečové edukačné stratégie ako „*špecifické konanie, správanie, kroky, techniky, ktoré študenti používajú (často úmyselne) aby zlepšili pokrok pri rozvíjaní rečových zručností cudzieho jazyka. Tieto stratégie môžu napomôcť internalizácii, uchovávaniu, získavaniu alebo používaniu nového jazyka. Stratégie sú nástroje vlastného nasmerovania zainteresovanosti potrebnej na rozvíjanie komunikatívnych schopností.*“

Na základe princípov komunikatívneho prístupu a dlhoročnej pedagogickej praxe Richards (2006, s. 17–18) konkrétne uviedol aktivity používané v komunikatívnej výučbe. Nielen že ich vymenoval, ale aj zadelil podľa rôznych typov aktivít. Rozlíšil nasledovné najfrekvencovanejšie typy aktivít:

- *doplňanie chýbajúcej informácie* – študenti používajú lingvistické a komunikačné prostriedky na získavanie chýbajúcich informácií, pričom čerpajú zo slovnej zásoby, gramatiky a komunikačných stratégií ktoré majú k dispozícii na splnenie úlohy; napr. študenti sa rozdelia na A a B dvojice, dostanú podobné obrázky, otočia sa ku sebe chrbtom a na základe otázok musia nájsť odlišnosti,
- *skladačky* – sú založené na dopĺňaní chýbajúcej informácie; obyčajne je trieda rozdelená na skupiny, každá skupina má časť informácie potrebnej na splnenie úlohy, študenti musia pospájať časti dokopy, a tým zároveň používajú jazykové prostriedky počas zmysluplnej komunikácie,
- *doplňovacie úlohy* – hlavolamy, krížovky, hry, čítanie máp a ďalšie iné úlohy zamerané na využívanie jazykových prostriedkov,
- *získavanie informácií* – študenti robia prieskumy, rozhovory a pátrania; od študentov sa očakáva používanie lingvistických prostriedkov na získavanie informácií,
- *zdieľanie názorov* – aktivity, v ktorých študenti porovnávajú hodnoty, názory, presvedčenia, ako napríklad hodnotiace úlohy – napríklad študenti vymenujú podľa dôležitosti šesť predností, ktoré by zvažovali pri výbere partnera,
- *výmena informácií* – od študentov sa očakáva, že získajú informácie uvedené v určitej forme a odprezentujú ich v inej podobe. Napr. prečítajú si inštrukcie ako sa dostať z bodu A do bodu B, následne nakreslia mapu a vysvetlia trasu alebo si preštudujú informácie o nejakej problematike a následne ju popíšu pomocou diagramu,
- *deduktívne dopĺňovanie* – tieto aktivity zahŕňajú čerpanie nových informácií už z danej informácie v procese logického zvažovania, praktickej dedukcie atď.: napr. podľa vyučovacích rozvrhov rôznych tried vydedukovať učiteľov rozvrh hodín,
- *hranie rolí* – študenti majú určené roly a improvizujú scény alebo rozhovory na základe zadaných informácií.

Súčasná teória komunikatívnej výučby počas svojej viac ako štyridsaťročnej existencie už prešla určitou evolúciou. Súčasný stav, tak ako tomu bolo aj v predchádzajúcom období, nemá striktne vytvorené pravidlá a princípy. Richards

(2006, s. 20) vysvetľuje, že „...komunikatívna výučba v súčasnosti sa odvoláva na všeobecne uznávaný súbor princípov, ktoré môžu byť rôzne aplikované v závislosti na kontexte výučby, vekovej skupiny študentov, vedomostnej úrovne, študijných cieľov atď.“ Zároveň ponúka desať vyšpecifikovaných základných predpokladov alebo ich variantov, predstavujúcich základ súčasných obvyklých postupov komunikatívneho prístupu výučby:

1. vyučovací proces je podstatne uľahčený, keď sú študenti zapojení do interakcie a zmysluplnej komunikácie,
2. efektívne vyučovacie aktivity a cvičenia poskytujú študentom možnosť vysporiadať sa s neznámym významom, rozvíjať vlastné jazykové prostriedky, všimnúť si, ako sa používa jazyk a majú možnosť byť súčasťou zmysluplnej intrapersonálnej výmeny,
3. zmysluplná komunikácia je výsledkom spracovania obsahu študentmi, pričom obsah je relevantný, účelný, zaujímavý a pútavý,
4. komunikácia je holistickým procesom vyžadujúcim používanie viacerých rečových zručností alebo postupov,
5. vyučovací proces cudzích jazykov je uľahčený aktivitami, ktoré sa týkajú induktívneho učenia alebo učenia pomocou odhaľovania základných jazykových pravidiel v kontexte používania a usporiadania, ako aj aktivitami zameranými na analýzu jazyka a myslenie,
6. vyučovací proces cudzích jazykov je postupný proces obsahujúci tvorivé používanie jazyka formou pokusu a omylu; aj keď sú chyby normálnym produktom vyučovacieho procesu, najpodstatnejším cieľom výučby je, byť schopný používať cudzí jazyk aj presne, aj plynulo,
7. študenti si vytvárajú vlastný spôsob učenia sa cudzieho jazyka, dosahujú pokrok rôznym tempom, pričom majú odlišné potreby a motivácie učiť sa cudzí jazyk,
8. úspešná výučba cudzích jazykov zahŕňa používanie efektívneho učenia sa a komunikačných stratégií,
9. učiteľ vo vyučovacom procese plní rolu uľahčovateľa, ktorý vytvára v triede klímu napomáhajúcu vyučovaciemu procesu a poskytuje študentom možnosti používať a precvičovať jazyk a uvažovať nad používaním jazykových prostriedkov a učením sa cudzieho jazyka,
10. trieda je komunita, kde sa študenti učia prostredníctvom spolupráce a zdieľania.

O súčasnom stave teórie výučby cudzích jazykov sa mnohí autori zmieňujú ako o posune paradigmy. Posun nastal vďaka neustálemu vývoju v smere ku

komunikatívneho prístupu výučby a praktickým skúsenostiam učiteľov a vedeckých pracovníkov s komunikatívnou výučbou. Jacobs et al. (2001, s. 3) vidí posun z pozitivizmu na post-pozitivizmus, a teda posun z princípov behavioristickej psychológie a štrukturálnej lingvistiky, v smere ku kognitívnej a neskôr sociokognitívnej psychológii viac založenej na kontexte a význame z pohľadu jazyka. Súčasne uvádza aj nasledujúce kľúčové komponenty posunu.

1. Zameranie väčšej pozornosti skôr na rolu študenta ako na vonkajšie stimuly, ktoré študenti získavajú z okolitého prostredia. Z toho vyplýva, že centrum pozornosti sa posunulo z učiteľa na študenta. Tento posun sa všeobecne nazýva ako posun z výučby sústredenej z učiteľa na študenta.
2. Zameranie väčšej pozornosti skôr na proces učenia sa ako na produkty vyprodukované študentmi. Tento posun je známy ako posun od výučby orientovanej na produkt k výučbe zameranej na proces.
3. Zameranie väčšej pozornosti skôr na spoločenskú povahu učenia sa ako na študentov – jednotlivcov izolovaných a vytrhnutých z kontextu.
4. Zameranie väčšej pozornosti skôr na odlišnosti medzi študentmi a vnímanie týchto odlišností nie ako prekážky učenia, ale ako zdroje, ktoré treba rozpoznávať, prispôbovať sa im a uznávať ich. Tento posun je známy ako skúmanie jednotlivých rozdielov.
5. Zameranie väčšej pozornosti skôr na názory vedátorov z praxe ako na hodnotenia iba názorov, ktoré pochádzajú od externistov skúmajúcich triedy, hodnotiacich čo sa v nich deje a venujúcim sa následným teoretizovaním. Tento posun viedol k takým inováciám ako kvalitatívny výskum – s emocionálnym a subjektívnym hodnotením vnútorných názorov účastníkov a jedinečnosti každého kontextu.
6. Súčasne s dôrazom na kontext sa objavila aj myšlienka prepojenia školy s vonkajším svetom ako spôsob podpory holistického učenia.
7. Pomáhanie študentom chápať zmysel učenia sa a vyvodiť si vlastné opodstatnenie.
8. Orientácia od celku k časti namiesto prístupu od časti k celku. Zahŕňa také prístupy ako začínanie so zmysluplnými celými textami a potom pomáhanie študentom pochopiť rôzne črty, ktoré umožňujú porozumeniu funkčnosti textu, napr. výber slov a organizačná štruktúra.
9. Väčší dôraz sa kladie skôr na dôležitosť významu ako na dril a iné formy mechanického učenia.
10. Učenie je skôr považované za celoživotný proces ako len nejaká príprava na skúšku.

Uvedený model posunu paradigmy viedol k naznačeným zmenám v prístupe edukácie cudzích jazykov. Jacobs et al. (2001, s. 4) poukazuje na osem závažnejších zmien spájaných s posunom paradigmy. Výber týchto ôsmich zmien bol na základe „vplyvu, ktorý mali doposiaľ na naše pole pôsobnosti [výučbu cudzích jazykov] a kvôli potenciálnemu vplyvu, ktorý by mohli mať, keby boli použité integrovanejším spôsobom.“ Tieto zmeny sú:

- **Autonómia študentov:** ponechať študentom väčší výber možností týkajúcich sa ich vlastného procesu učenia sa, týka sa to aj obsahu výučby a postupov, ktoré by mohli uplatniť. Autonómiu môžeme rozvíjať v malých skupinách, vo dvojiciach, počas rozsiahleho čítania (napr. zjednodušeného literárneho diela, časopisu) alebo sebahodnotenia.
- **Kooperatívne učenie:** zväčšuje hodnotu interakcie medzi študentmi a zároveň ponúka vyučujúcim nápady podporujúce úspešnosť skupinových aktivít. Pozornosť je venovaná rozvoju kolaborujúcich zručností, ako napr. vyjadrenie zdvorilého nesúhlasu, žiadosť o pomoc, vysvetľovanie a uvádzanie príkladov. Ďalšími vhodnými aktivitami sú napr. písanie kompozície na tému kooperácie, projekty (napr. na tému rovnováhy medzi súťaživosťou a spoluprácou).
- **Integrácia kurikula:** vyučujúci predmet anglický jazyk je prepojený s inými predmetmi kurikula pričom sa tieto predmety učia súčasne. Typickým príkladom koncepcie je Text-Based Learning (textovo zameraná výučba) a typickým príkladom multidisciplinárnej aktivity je projektová práca.
- **Zameranie na význam:** význam, či už slov alebo viet, je pokladaný za hnaciu silu v procese učenia sa. Obsahovo zameraná výučba (pozri nasledujúcu stranu) odzrkadľuje tento pohľad a usiluje sa o skúmanie významu za pomoci obsahu. Vhodnými aktivitami sú opäť projektová práca, písanie školského časopisu, denníka atď.
- **Rozmanitosť:** študenti sa učia rôznymi spôsobmi a majú rôzne silné a slabé stránky. Z tohto dôvodu musíme pristupovať ku študentom individuálne. Rozmanitosť študentov sa nechápe ako prekážka ale výhoda. Práve rozdielnosť študentov poukázala na dôležitosť rôznych štýlov a stratégií učenia sa.
- **Zručnosti myslenia:** medzi stratégie, ktoré by mali študenti získať patria zručnosti myslenia (kritické a kreatívne myslenie). Rozvoj tejto vyššej úrovne myslenia poskytujú rôzne aktivity v skupinách.
- **Alternatívne hodnotenia:** potrebné sú nové formy hodnotenia a testovania, napr. pozorovanie, rozhovor, denníky, portfólia alebo hodnotenia spätnou väzbou od spolužiakov.

- **Učítelia ako spolu-učiaci sa:** táto koncepcia vyžaduje aby sa učitelia učili súčasne so študentmi tak, že vyučujúci neustále skúša rôzne alternatívy. Úlohy by mali byť komplexné z reálneho života.

V uvedenom posune paradigmy môžeme vidieť odraz rôznych súčasných prístupov a koncepcií výučby cudzích jazykov. Richards (2006, s. 22) konštatuje, že „*tieto zmeny v myslení nevedli k rozvoju jedného modelu komunikatívneho prístupu výučby, ktorý môže byť aplikovaný na všetky situácie. Ináč povedané, objavilo sa množstvo rôznych vyučovacích prístupov cudzích jazykov, ktoré vyjadrujú rôzne reakcie na problematiku* [posun paradigmy].“ Treba podotknúť, že spomínané rôznené prístupy výučby alebo koncepcie sú súčasťou všeobecného systému komunikatívneho prístupu, z dôvodu obsahovania rovnakých základných súborov princípov. Spomenieme niektoré celosvetovo najpoužívanejšie vo výučbe cudzích jazykov – Learner-Centered Learning, Cooperative Learning, Content-Based Learning, Task-Based Learning, Text Based Learning, Computer-Assisted Language Learning atď.

- **Learner-Centered Learning** (*vyučovanie sústredené na študenta*) – v tomto procese sú určité rozhodnutia ponechané na študenta samého. Zároveň je tu snaha umožňovať študentom osobnú kreativitu a realizáciu, pričom sa súčasne prihliada na ich potreby a ciele.
- **Cooperative Learning** (*kooperatívne vyučovanie*) – táto koncepcia kladie dôraz na tím ako podstatu triedy a vyzdvihuje spoluprácu ako protiklad súperenia. Študenti rôznych vedomostných úrovní pracujú v malých skupinkách, pričom si navzájom poskytujú informácie, pomáhajú si, aby dosiahli ciele učenia spoločne ako skupina.
- **Content-Based Learning** (*obsahovo zameraná výučba*) – spôsob výučby, ktorý spája výučbu jazykov s obsahom a predmetom, pričom ich zapája obe súčasne. Jazyk sa považuje za nástroj na získavanie vedomostí z iných oblastí. Je dôležité zdôrazniť, že v tomto procese samotný obsah určuje, čo je potrebné zvládnuť v jazyku (rečové zručnosti, gramatiku, syntax, slovnú zásobu).
- **Task-Based Learning** (*výučba zameraná na úlohu*) – táto koncepcia zahŕňa aktivity zamerané na riešenie problémových situácií alebo projektov, pričom úlohy majú jasný cieľ, vhodný obsah, navrhnutý pracovný postup a určitú množinu výsledkov. Cieľom študentov je splniť zadanú úlohu a obsah výučby je vymedzený riešenou problematikou.
- **Text Based Learning** (*textovo zameraná výučba*) – koncepcia výučby, ktorá považuje text v cieľovom cudzom jazyku ako vstupnú veličinu informácií využívanú pri výučbe daného cieľového cudzieho jazyka.

- **Computer-Assisted Language Learning CALL** (počítačom podporovaná výučba jazykov) – koncepcia výučby cudzích jazykov, v ktorej sa využíva počítačová technológia ako pomôcka pri prezentovaní, utvrdzovaní a hodnotení učiva, zvyčajne vrátane interaktívneho elementu.
- **Blended Learning** (miešaná výučba) – táto koncepcia spája používanie virtuálnych a hmotných zdrojov v priamom a nepriamom vyučovacom procese. Typické virtuálne zdroje sú v elektronickej podobe napríklad formou webových stránok, interaktívnych materiálov spracovaných na CD alebo DVD nosičoch atď. Typická vyučovacia hodina pozostáva z kombinácie vyučovacieho procesu realizovaného v triede, usmerňovaného individuálneho učenia sa a počítačom podporeného učenia. Blended learning zahŕňa v nepriamom vyučovacom procese komponenty koncepcii výučby: computer-assisted learning, web-based learning (výučba prostredníctvom webových stránok), e-learning.

Bolo vypracovaných niekoľko prognóz o smerovaní koncepcii výučby cudzích jazykov v novom miléniu. Podaktoré prognózy naznačujú vycibrenie súčasných prvkov posunu paradigmy, iné idú až do krajných možností realizácie predpokladaného smerovania, ktoré nám v súčasnosti pripadajú skôr vedecko-fantastické ako reálne, kde učiteľ je vytlačený najnovšími technologickými výdobytkami a hrá už len bočnú rolu administrátora. Prognózy v sebe nesú predpoklad samostatne alebo spoločne vyformovať výučbu cudzích jazykov v nasledujúcich dekádach nového milénia. V nasledujúcej analýze prognóz sa oprieme o diela *Methodology in the New Millennium* (Rodgers, 2000) a *Predictions of Trends in ELT for 2006: What to Expect in the Upcoming Year* (Lynch, 2006).

Myslíme si, že v budúcnosti výučba cudzích jazykov bude ešte viac čerpať a aplikovať poznatky z psychológie. Napríklad Rodgers hovorí o prognóze *multiinteligencie*⁴ a *strategopédie*. Cieľom multiinteligencie je identifikovať jeden z ôsmich druhov inteligencie u jednotlivých študentov a následne určiť vhodné a realistické vyučovacie aktivity. Strategopédia je koncepcia zameraná na rozvoj rečových edukačných stratégií formou ich nacvičovania. Hovoríme o stratégiách od rôznych pamäťových trikov až po kognitívne a metakognitívne stratégie zamerané na učenie sa, myslenie, plánovanie a samo-monitorovanie. Holec (1995, s. 265) za najlepšiu záruku uskutočnenia procesu učenia považuje

⁴ Pôvodný pojem multintelligencia bol odvodený od *Multiple Intelligences view of human talents* (Prehľad mnohopočetnej inteligencie talentov človeka), ktorý navrhol Howard Gardner (1983).

je učiť študenta učiť sa, čo znamená umožniť mu vykonať rôzne kroky, ktoré zdokonaľujú vyučovací proces.

Ďalšia z Rodgersových téz je:

- *spolupôsobenie metód* – križenie elementov viacerých metód alebo kombinovanie praktických prvkov z rôznych prístupov s rovnakými filozofickými základmi,
- *spolupráca učiteľa a študenta* – používanie spájacích techník, ktoré navzájom prepoja študentov a učiteľov s podobnými štýlmi a prístupmi v procese učenia sa cudzieho jazyka,
- *evolucionizmus kurikula* – chápanie metodológie ako integrovaného komponentu v širokom ponímaní učebnej osnovy,
- *princíp obsahu* – predpoklad, že proces učenia sa cudzieho jazyka je vedľajším produktom zamerania sa na význam a získanie nejakého špecifického a aktuálneho obsahu,
- *celo-frontálna komunikácia* – výučba zameraná na ne-lingvistické aspekty komunikácie, napr. rytmus, intonácia, váhanie, gestá, mimika atď.

Náš výber scenárov podľa Rodgersa bol determinovaný posunom paradigmy (Jacobs et al., 2001), pričom sme eliminovali tie smerovania, ktoré nekráčajú dopredu, ale majú črty smerovaní, ktoré už dávnejšie zažili svoj vrchol, ešte pred príchodom dominancie komunikatívneho prístupu.

Lynch (2006b) vyjadruje predpoklad, že výrazne stúpne záujem o praktickejšie odborné kurzy a programy vychádzajúce z potrieb rôznych profesií. Zároveň vidí predpokladané napredovanie výučby cudzích jazykov v rozvoji virtuálnej výučby, web-based learning (výučby prostredníctvom webových stránok) a e-learningu. Zároveň vyjadruje zaujímavé tvrdenie, že „...komunikatívny prístup výučby už bol na svojom vrchole“ a do popredia v súčasnosti prichádza počítačom podporovaná výučba (Computer-assisted language learning – CALL), pričom s popularitou CALL „...sa objavila otázka potreby učiteľov.“ Aj keď z ekonomických dôvodov môžeme v budúcnosti predpokladať snahy o zredukovanie učiteľom vedenej výučby, učiteľ vo vyučovacom procese cudzích jazykov sa nedá úplne a plnohodnotne nahradiť výdobytkami modernej technológie. Pri rozvíjaní komunikatívnych kompetencií dôležitú úlohu hrá zmysluplná a autentická komunikácia, ktorú nám moderné technológie nedokážu úplne nahradiť. Zastávame ten názor, že počítačom podporovaná výučba, už ako aj samotný názov naznačuje, slúži a aj naďalej bude slúžiť na podpora výučby a nie

na nahradenie ľudského potenciálu. Dúfame, že vyučovací proces cudzích jazykov si aj v budúcnosti dokáže obhájiť nenahraditeľnosť „ľudských“ učiteľov.

Literatúra

- GARDNER, Howard. *Frames of mind*. New York : Basic Books, 1983.
- HOLEC, Henri. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon Press, 1995.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In *Sociolinguistics*. London : Penguin, 1972, s. 269–293.
- JACOBS, George M. et al. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. *TESL – EJ*, [online]. 2001, roč. 5, č.1, s. 1–16. [citované 14. júl 2008]. Dostupné na <<http://tesl-ej.org/ej17/a1.html>>.
- LEWIS, Michael. *The Lexical Approach*. London : LTP, 1993.
- LYNCH, Larry M. Past Trends in English Language Teaching: How We Got to Where We Are. In: *Ezine Articles*, [online]. 2. január 2006a, [citované 14. júl 2008]. Dostupné na: <<http://ezinearticles.com/?Past-Trends-in-English-Language-Teaching-How-We-Got-to-Where-We-Are&id=121604>>.
- LYNCH, Larry M. Predictions of Trends in ELT for 2006: What to Expect in the Upcoming Year. In: *Ezine Articles*, [online]. 2. január 2006b, [citované 14. júl 2008]. Dostupné na: <<http://ezinearticles.com/?Predictions-of-Trends-in-ELT-for-2006-What-to-Expect-in-the-Upcoming-Year&id=121609>>.
- NUAN, David. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 1991, roč. 25, č. 2, s. 279–295.
- OXFORD, Rebecca. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 1992–93, roč. 2, č. 2, s. 18–22.
- REPKA, Richard. Niektoré teoretické a praktické aspekty komunikatívneho prístupu. In *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava : Lingos, 2004, s. 7–12.
- REPKA, Richard. et al. *A Course in English Language Didactics*. Bratislava : RETAAS, 2005.
- RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. [online]. Mexico : Cambridge University Press. 24. apríl 2006. [citované 12. júl 2008]. Dostupné na: <<http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack-CD.pdf>>

- ROGERS, Theodore S. 2000. Methodology in the New Millennium. *English Teaching Forum Online*, [online]. apríl 2000, roč. 38, č. 2. [citované 12. júl 2008]. Dostupné na: < <http://exchanges.state.gov/forum/>>
- ROGERS, Theodore S. Language Teaching Methodology. In *Digest*, [online]. september 2001. [citované 14. júl 2008]. Dostupné na: < <http://www.cal.org/resources/Digest/rodgers.html>>
- VAN EK, Jan Ate. *The Threshold Level in a European Union: Credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Strasbourg : Council of Europe, 1975.

Mgr. Petra Ferenčíková
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabiská 1
835 17 BRATISLAVA
petra.ferencikova@minv.sk

NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA V PEDAGOGICKEJ PRÁCI UČITEĽA

NON VERBAL COMMUNICATION IN THE PEDAGOGICAL WORK OF A TEACHER

Kristína Kormanovičová, Zuzana Haláková

Úvod

Komunikovať sa človek učí od narodenia. Ale až dvoj-troj ročné dieťa dokáže vyjadriť rečou, čo potrebuje, ako sa cíti, čo sa mu páči, aké má želania. Keď človek prichádza na svet, nevie vysloviť ani slovičko. Vyjadruje len emócie, či sa mu niečo páči/nepáči, či je hladný, či sa cíti pohodlne, či sa bojí. Rozprávať však začne až neskôr. Nie je jednoduché osvojiť a používať slová, pojmy, slovné spojenia. Trvá to istý čas, zväčša dieťa napodobňuje rodičov, dospelých a postupne, opakovaním, sa učí prvé hlásky, slabiky, slová, vety a dáva im význam. Ale aj v prvých dvoch rokoch života mu ľudia, ktorí ho obklopujú, rozumejú. Neverbálna komunikácia zohráva v tomto období mimoriadnu úlohu. Postupne človek učením nadobudne zručnosti, ako sa vyjadrovať, ako komunikovať nielen s najbližšími, ale aj s vekovo blízkymi osobami, či s úplne cudzími ľuďmi. V týchto schopnostiach sa zdokonaľuje a zlepšuje. V školskom veku sa učí vychádzať s rovesníkmi, s autoritami, ktoré reprezentujú učitelia, rodičia, tréneri, ... V škole sa rozvíja pedagogická komunikácia, ktorej aktérmi sú deti v pozícii žiakov a dospelí, plniaci rolu učiteľov.

Vymedzenie pojmu neverbálna komunikácia

Neverbálna komunikácia má veľký význam pre prácu učiteľa z hľadiska optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. Dopĺňa vypovedanú informáciu a kompletizuje jej obsah, dodáva jej určitý zmysel. Usmerňuje verbálnu komunikáciu a niekedy ju i nahrádza. Prostredníctvom neverbálnych prejavov môže učiteľ zdôrazňovať hovorené slová, upriamiť pozornosť žiakov, aby lepšie počúvali a tiež porozumeli sprístupňovaniu nového učiva.

Podľa Krivohlavého (1987) je neverbálnou komunikáciou všetko, čo druhému človeku niečo hovorí a čo sa netýka obsahu slov. Ľudia prostredníctvom nej vyjadrujú napr. svoje city, záujem o zblíženie s inými ľuďmi, snažia sa ovplyvniť

názory partnera, riadiť priebeh komunikácie, atď. Je to spôsob komunikovania, ktorý nepoužíva slová, ale iné spôsoby prenášania informácií (Mareš, Krívohlavý 1990). Podľa Janouška (1984) sa jedná o zámerné používanie prostriedkov neverbálneho charakteru ku vzájomnému dorozumievaniu, vzájomnému ovplyvňovaniu a vyjadrovaniu vzájomných vzťahov. Vo viacerých publikáciách sa uvádza (Nelešovská, 2005; Pease, 2004) zistenie antropológa Alberta Mehrabiana, že iba 7 % informácií, ktoré získavame z rozhovoru, nám poskytujú slová a až 93 % komunikácie má neverbálny charakter.

Verbálna verzus neverbálna komunikácia

Jeden kanál (slová) vyžaduje verbálna komunikácia, neverbálna používa niekoľko kanálov. Verbálnu komunikáciu máme celú pod kontrolou (formulujeme vety, vyberáme slová), kým neverbálnu iba čiastočne. Jej veľká časť je návyková a nevedomá. Verbálna komunikácia je štruktúrovaná, napr. podľa gramatických pravidiel, neverbálna tým, že nie je pod kontrolou vedomia, neprebíha podľa plánu, tj. nie je štruktúrovaná. Riadi sa najmä tým, či dané správanie je spoločensky vhodné a akceptované. Pri osvojovaní si komunikácie sa odlišnosti prejavujú tak, že formálne pravidlá verbálnej komunikácie (napr. gramatika, spisovný jazyk) si človek osvojuje prevažne vo formálnom prostredí nejakej inštitúcie (napr. v škole), kým prejavy neverbálnej komunikácie si človek takýmto spôsobom neosvojuje. Naučí sa ich skôr napodobňovaním iných ľudí (deti napodobňujú neverbálne prejavy a komunikáciu svojich rodičov, kamarátov, spolužiakov).

Druhy neverbálnej komunikácie

Existuje viacero pokusov o klasifikáciu neverbálnej komunikácie. Janoušek (1984) rozlišuje dve základné kategórie neverbálnych podnetov ako zdrojov informácie – statické a dynamické neverbálne podnety. Podľa Gavoru (2003) sa neverbálna komunikácia delí na dve veľké skupiny. Extralingvistické prostriedky sú mimorečové aspekty komunikácie, ktoré sa vyjadrujú telom. Pomocou paralingvistických prostriedkov sa zvukovo realizuje slovné vyjadrovanie. Patria sem hlasitosť reči, rýchlosť reči, pauzy.

Známe je delenie podľa komunikačného kanála (zrakového, chuťového, sluchového), pomocou ktorého príjemca dostáva informácie. Vo väčšine literárnych zdrojov (Lokšová, Portik, 1993; Slávik, 2006; Nelešovská, 2005; Tej a kol., 1989) delenie druhov neverbálnej komunikácie vychádza zo spôsobov, akými sa neverbálne informácie prenášajú a vymieňajú medzi ľuďmi. Všeobecne možno

povedať, že poznáme osem základných druhov neverbálnej komunikácie: mимику, pohľady, proxemiku, gestiku, haptiku, posturiku, kineziku, úpravu zovňajšku a prostredia. Neverbálna komunikácia má komplexný charakter. Všetky uvedené druhy a spôsoby sa vzájomne ovplyvňujú a dopĺňajú, vytvárajú neoddeliteľný celok neverbálneho prejavu človeka.

Významný a univerzálny zdroj vyjadrenia kvality citov (radosť, hnev, strach, smútok) je mimika, pričom najviac informácií poskytuje oblasť okolo očí a úst (Slávik, 2006). Podľa Lokšovej a Portíka (1993) pohľad (reč očí) predstavuje osobitne významný zdroj informácií, ktorý by sa učiteľ mal naučiť využívať a vedieť, akú dôležitú úlohu majú oči pri interakcii učiteľ – žiak. Reč vzdialenosti (proxemika) sa zaoberá skúmaním významu vzdialenosti a veľkosti priestoru medzi komunikujúcimi. Gestika nám dáva informácie o kvantite a intenzite emócií. Gestá bývajú súčasťou slovnej výpovede, alebo ju nahrádzajú (Slávik, 2006). Dotyk (haptika) môže byť prejavom sympatie, priateľstva (podanie ruky, pohladenie), ale aj antipatie. Posturologiu definuje Krivohlavý (1988) ako náuku o polohách ľudského tela v sociálnom vzájomnom pôsobení. Skúma fyzické postoje človeka ako relatívne statické polohy v určitej chvíli, ale aj zmeny počas komunikácie. Žiaci veľmi citlivo vnímajú kinezické (pohyby) prejavy učiteľa. Mali by byť primerané obsahu komunikácie a prirodzené samotnému učiteľovi. Zovňajšok učiteľa by mal vyvolávať priaznivý estetický dojem, nemal by však príliš pútať pozornosť žiakov.

Výskumy neverbálnej komunikácie

Najpoužívanjšie výskumné metódy na zaznamenávanie neverbálnej komunikácie sú pozorovanie, škálovanie a dotazníková metóda Gavora (1996, 2001), Švec (1998). Ďalší známy spôsob používaný na štúdium pedagogickej komunikácie je Flandersov kategoriálny systém, ktorý sa používa na pozorovanie a vyhodnocovanie komunikácie v triede (Gavora, 2003).

Woodall a Folger (1985, in Gavora, 2003) zistili, že žiaci si zapamätajú sedemkrát viac z obsahu vysvetľovaného učiva učiteľom, ktorý často, ale funkčne používa ikonografické gestá (znázorňujúce rôzne vlastnosti, veľkosť, tvar predmetov alebo priebeh činnosti). U tých, pre ktorých sú typické akcentačné gestá (posilňujúce verbálne komunikovaný obsah), si žiaci zapamätali trikrát viac ako u učiteľov, ktorí gestá vôbec nepoužívajú. Čorbová (1988, in Gavora, 2003) študovala neverbálny prejav u študentov učiteľstva 1. stupňa základnej školy, ktorí nedostatočne sledovali celú triedu, pozerali sa len na istú skupinku

žiakov alebo len na jedného žiaka, upierali zrak do prázdna. Výrazné nedostatky sa ukázali aj pri paralingvistickom prejave (neprimerané zafarbenie hlasu, nevhodná intonácia).

Dekan (1995) sa sústredil na používanie neverbálnej komunikácie v jednotlivých fázach vyučovacej hodiny a na negatívne neverbálne prejavy. V najvyššej miere bola zastúpená gestikulácia (23 %) pri vyučovacom procese, mimika tvorila 16 % neverbálneho prejavu učiteľa a žiaka, zrakový kontakt 15 % a ostatné neverbálne prostriedky boli použité v 12 %.

Metodika

Vzhľadom na narastajúci záujem o využitie neverbálnej komunikácie v pedagogickej práci učiteľa, sme uskutočnili neštruktúrované priame pozorovanie (bez vopred pripravenej schémy) neverbálnych prejavov žiakov a učiteľa na dvoch vyučovacích hodinách na slovenskom gymnáziu v marci 2008. Jednalo sa o objektívne, zámerné, cieľavedomé, plánovité pozorovanie s cieľom všimnúť si pedagogickú komunikáciu, predovšetkým jej neverbálnu zložku, na hodine matematiky a geografie v dvoch triedach gymnázia. Cieľom bolo zistiť, či je možné zaznamenať neverbálne prejavy žiakov a vyučujúceho, určiť tie, ktoré sa vyskytujú najčastejšie. Všimli sme si aj negatívne prejavy učiteľa, ktoré znižujú efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Na ilustráciu uvádzame jeden záznam z pozorovania.

Pozorovateľ mal základné informácie o triede (ročník, počet žiakov, cieľ vyučovacej hodiny, téma nového učiva) a sedel pred žiakmi, aby mohol identifikovať najmä neverbálne prejavy tváre žiakov a mal súčasne priamy výhľad na učiteľa. Pozorované skutočnosti boli zaznamenané okamžite. Žiakom nebol vysvetlený dôvod prítomnosti pozorovateľa, aby ich prejavy neboli skreslené a aby správali sa čo najprirodzenejšie.

Záznam z pozorovania

Vyučovací predmet: Matematika

Téma: Analytická geometria – guľová plocha

Učiteľ: vek do 35 rokov

Trieda: Septima A

Počet žiakov: 21

Po vstupe do triedy žiaci pozdravili postavením sa. Nasledovali ich zvedavé pohľady, kto prišiel s ich učiteľom. Ten naznačil rukou, aby si sadli. Po organi-

začných záležitostiach nasledovalo vysvetlenie nového učiva. Na tvárach žiakov sa objavili prekvapivé výrazy, najmä pri definovaní nových pojmov mali niektorí nechápavý výraz (zvrátené čelo), čo však učiteľ nepostrehol a pokračoval vo vysvetľovaní. Tí, ktorí pochopili, prikývli hlavou. Keď žiaci písali poznámky, mali pohľady sústredené a upreté na zošit, po dopísaní upriamili pohľad na učiteľa. Keď sa učiteľ spýtal nejakú otázku a žiaci vedeli odpovedať, pozerali priamo naňho, mali sebavedomý pohľad, boli vystretí a čakali, koho učiteľ vyvolá. Keď nepoznali odpoveď, sklopili zrak do zošita, hlavu mali zvesenú medzi plecami. Inak spolupracovali s učiteľom, ich pohľady sa často stretali. Dievčatá si všetko zapisovali z tabule, pohľadmi prechádzali z nej do zošita. Niektoré si podopierali hlavu, zívali, čo mohlo naznačovať únavu (hodina prebiehala ráno), možno nezaujím. Niektorí chlapci si nepísali, sledovali tabuľu, no aj u nich sa objavil unavený výraz (zívanie). Zaujímavé bolo sledovať situácie, keď sa žiaci medzi sebou vyvolávali k tabuli. Prijímali to bez väčších protestov, no nesúhlas im bolo vidieť na tvárach (prekrútenie očí), na ich intenzite pohybov (pomalšie vstávanie). Žiaci sa usmievali pri situáciách, keď spolužiak zaváhal pri tabuli, ale bolo to spontánne, uvoľnené, bez nejakých pripomienok, či výsmechu. Postoj žiakov pri tabuli bol trochu strnulý, neprejavovala sa však tréma zo stáťia pred celou triedou. Našli sa však aj takí, ktorí pôsobili sebavedome, boli pripravení (vyvolanie prijali bez váhania, mali vzpriamený postoj pri tabuli). Keď žiak nevedel vyriešiť príklad, zmeravel a obracal svoj pohľad na učiteľa s otázkou, čo robiť ďalej, čo naznačovalo zdvihnuté obočie, spýtavý výraz tváre. Pri problémoch s pochopením príkladu sa učiteľ vrátil pred tabuľu a názorne – gestami rúk vysvetľoval nejasnosti. Zaujímavá z pohľadu mimoslovných prostriedkov bola chvíľa, kedy žiak pri tabuli nevedel riešiť príklad a snažil sa bez slov pomocou výrazu a rúk naznačiť spolužiakovi, že nevie, čo má ďalej robiť. Ten dešifroval naznačovanie, pochopil, čo potrebuje a pomohol mu. Bolo možné sledovať aj iné neverbálne prostriedky v situáciách, kedy sa žiaci medzi sebou potichu rozprávali. Niektoré myšlienky vyjadrovali mimikou, rukami, pohybom celého tela (prekvapenie – zdvihnuté obočie, úsmev – zdvihnutie kútikov úst, otočenie tela k spolužiakovi za sebou, neviem – zdvihnutie pliec). Jeden zo študentov mal svojrázny spôsob sústredenia a snahy pochopiť učivo – písal hodnoty do vzduchu, aby si ujasnil, čo je napísané na tabuli. Výrazná neverbálna komunikácia bola pozorovaná pri dohadovaní dátumu písomky učiteľa so žiakmi. Nasledovali zúfalé a zamračené pohľady, zvrátené obočie, ironické úsmevy.

Učiteľ mal po celý čas prirodzený postoj aj pohyb. Využíval ruky na názorné ukázanie analógií priestorových útvarov (zaťatá päšť – znázorňovala guľu, dlaň

so spojenými prstami – rovinu). Výrazná aktivita rúk bola niekedy prekážajúca. Pri vysvetľovaní nového učiva stál pred tabuľou, aby všetci žiaci mali možnosť vidieť a predstaviť si znázorňované situácie. Udržoval očný kontakt so všetkými žiakmi, na nikoho sa pohľadom obzvlášť nesústreďoval. Po zadaní príkladov sa prechádzal po triede, sledoval prácu žiakov. Ak žiak potreboval jeho pomoc, prihlásil sa zdvihnutím ruky, no často stačilo zdvihnúť zrak na učiteľa a už bol pri ňom. Výraz tváre učiteľa bol vážny, seriózný. Potom si sadol a sledoval žiakov počítajúcich príklady na tabuľu. Z učiteľovej tváre bolo viditeľné, či žiak postupuje správne alebo nie (zrýchlené mrkanie očami a nadvihnutie obočia, obracanie očami, chytanie sa za hlavu). No všetky „pokarhania“ sprevádzal na jeho tvári úsmev. V primeranej miere využíval aj humor, ktorý vyvolal úsmev aj na tvárach žiakov. Hlas učiteľa bol prenikavý a bolo ho počuť aj v posledných laviciach. Udržiaval príjemnú atmosféru v triede.

Záver

Výskumy odborníkov v oblasti komunikácie ukazujú, že u väčšiny učiteľov prebieha neverbálna komunikácia nekontrolovane, bez vedomej regulácie a usmerňovania. Učitelia často nedokážu vedome vysvetliť neverbálne prejavy žiakov, neuvedomujú si svoje vlastné neverbálne prvky. V takomto prípade neverbálna komunikácia v interakcii učiteľ – žiak pôsobí nekontrolovane a môže mať rôzne vedľajšie negatívne účinky. Je preto nevyhnutné trénovať komunikatívne zručnosti učiteľa, schopnosť ich vedomej regulácie, dosiahnuť podstatné skvalitnenie neverbálnej činnosti učiteľa. Podľa Mareša (1975), učiteľa ako vedúcu zložku výchovno-vzdelávacieho procesu treba naučiť organizovať a usmerňovať pedagogickú komunikáciu (jej verbálnu, ale aj neverbálnu zložku) v triede, naučiť ho poznávať hybné sily a účinky interakcie a ovládať ich, alebo prinajmenšom s nimi v procese vyučovania počítať.

Je nutné uvedomiť si, že učiteľ má pri pedagogickej komunikácii na vyučovaní navodiť optimálnu, emocionálnu atmosféru a pôsobiť nielen na osvojovanie si vedomostí, ale aj na rozvoj myslenia, tvorivosti, motivácie a celej osobnosti žiaka.

Všeobecne platí, že čím väčší priestor na komunikovanie poskytuje učiteľ žiakom, tým im umožňuje uspokojovať potrebu sebarealizácie. Prispieva k ich aktívnemu sebarozvíjaniu, ku zlepšovaniu komunikačných schopností, no aj on dostáva veľké množstvo spätných informácií, potrebných na overenie a prípadnú zmenu svojho prístupu k žiakom.

Použitá literatúra

- DEKAN, J.: Pedagogická komunikácia v teórii a praxi. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995, 103 s., ISBN 80-88738-99-7.
- GAVORA, P.: Učiteľ a žiaci v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, 197 s., ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, 236 s., ISBN 80-223-1628-8.
- GAVORA, P.: Výskumné metódy v pedagogike. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996, 205 s., ISBN 80-223-1005-0.
- JANOUSEK, J. a kol.: Sociální psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 130 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace učitelů se žáky. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987, 105 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988, 235s.
- LOKŠOVÁ, I., PORTÍK, M.: Pedagogická komunikácia. Prešov: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 1993, 102 s., ISBN 80-7097-274-2.
- MAREŠ, J.: Interakce učitel – žáci ve zjednodušeném modelu hromadného vyučování. Pedagogika, roč. 25, 1975, č. 5, 617-628 s.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s.
- NELEŠOVSKÁ, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005, 171 s., ISBN 80-247-0738-1.
- PEASE, A.: Reč tela. Bratislava: IKAR, 2004, 230 s., ISBN 80-551-0691-6.
- SLÁVIK, M. a kol.: Psychologická revue I. Prešov: Prešovská univerzita, 2006, 130 s., ISBN 80-8068-507-X.
- ŠVEC, Š. a kol.: Metodológia vied o výchove. Bratislava: IRIS, 1998, 303 s., ISBN 80-88778-73-5.
- TEJ, J. a kol.: Úvod do pedagogickej komunikácie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989, 130 s., ISBN 80-08-00483-5.

Souhrn

Príspevok je venovaný problematice neverbálnej komunikácie, ktorá je súčasťou každodenného učiteľa. Poukážeme na jej druhy, na jej významnosť vo vyučovacom procese. Uvádzame výskumné metódy (pozorovanie, dotazníková metóda, Flandersův kategoriálny systém, ktoré sa dajú použiť pri skúmaní neverbálnych

projevů žáků i učitelů. Upozorňujeme na uskutečněné výzkumy v této oblasti a jako příklad uvádíme záznam z pozorování neverbálních projevů na konkrétní vyučovací hodině.

Klíčová slova

neverbální komunikace, záznam z pozorování, neverbální projevy učitele / žáků

Summary

The authors are focused on nonverbal communication, which is a part of teacher's everyday life. They are interested in its kinds and its importance in educational process. There are used some specific research methods (observation, questionnaire method, Flander's cathégorial system) to investigate nonverbal expressions of teachers and pupils. Several results of this kind of research are mentioned there and the observation record of nonverbal expression in a real lecture was done as well.

Keywords

nonverbal communication, observation record, teacher's and/or pupils' nonverbal expression

Bc. Kristína Kormanovičová

RNDr. Zuzana Haláková, PhD.

Katedra didaktiky přírodních vied, psychológie a pedagogiky

Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Mlynská dolina

842 15 Bratislava

Slovensko

mail: halakova@fns.uniba.sk

MATEMATICKÉ PUZZLE

Kateřina CrhÁková

Abstrakt:

Matematické puzzle je hra, která zdokonaluje početní dovednosti, umění manipulace s geometrickými tvary a spolupráci žáků ve skupině.

Klíčová slova:

Matematika, motivace, hra

Abstract:

Mathematical puzzle is a game, which increases speed of counting, improves skills with geometrical shapes and develops cooperation of students in group.

Key words:

Mathematics, motivation, game

Úvod

Zábavná hra matematické puzzle je jednou z netradičních forem opakování probrané látky v hodinách matematiky. Tuto hru je vhodné řadit do výuky vždy ve cvičeních z matematiky, kdy je ve třídě pouze polovina studentů. Hra slouží k motivaci, zdokonalování početních dovedností a rozvoji kooperace. Při dobře nastavených pravidlech se zúčastňují všichni žáci. Ti, kteří počítají rychleji, pomáhají s řešením svým spolužákům.

Vlastní hra

Doba trvání: 15 minut

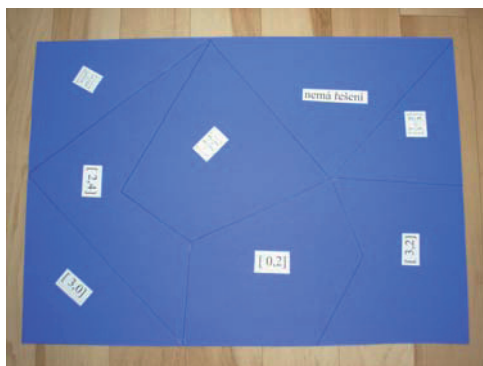
Počet hráčů: 8 v každé skupině (2 skupiny)

Ročník studia a použití u kapitol (z mých zkušeností): první ročník čtyřletého studia na gymnáziu, absolutní hodnota, lineární rovnice a nerovnice, kvadratické rovnice a nerovnice, soustavy rovnic

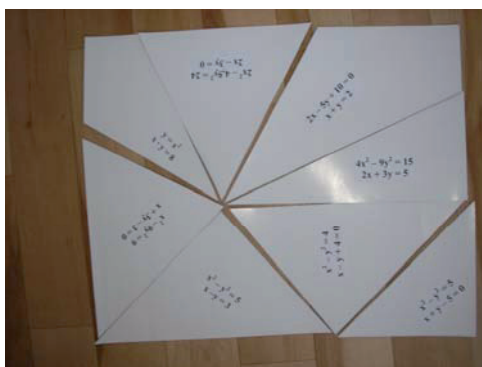
Příprava a finanční náklady na hru: Budete potřebovat dva plakáty a dva tvrdé papíry stejného formátu, cena jednoho plakátu se pohybuje kolem 100 Kč a jed-

noho tvrdého papíru do 15 Kč. Plakát i papír rozdělte na stejný počet částí. Na každou část plakátu napište zadání jednoho úkolu a na tvrdý papír jejich řešení (Pozor plakát budete přikládat obráceně, lícem vzhůru). To samé udělejte i pro druhou skupinu. Pro obě skupiny je možno použít stejné příklady, ale vždy jiný plakátový obrázek. Plakát i papír je třeba rozdělit na stejné geometrické tvary.

Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Pravidla hry: Hráči se rozdělí do skupinek. Každý obdrží jeden kousek puzzle. Učitel zahájí hru a studenti začnou počítat příklad na svém kousku puzzle. Jakmile budou mít výsledek, přistoupí k hrací kartě (tvrdý papír s výsledky rozložený na první lavici), a pokud najdou svůj výsledek na kartě, přiloží svůj kousek puzzle. Učitel vždy kontroluje správnost řešení. Poté mohou jít pomáhat ostatním členům svého družstva. Z vítězí to družstvo, které rychleji složí celý

obrázek. Můžete použít i nesoutěžní variantu, kdy cílem hry ve skupině je pouze správně složit obrázek bez ohledu na rychlost.

Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Přehled příkladů a výsledků matematického puzzle na soustavy rovnic:

- 1) $y = x^2$, $x \cdot y = 8$, **řešení:** $[2, 4]$
- 2) $x^2 - 9y^2 = 9$, $x + 3y - 3 = 0$, **řešení:** $[3, 0]$
- 3) $2x^2 - (9/2)y^2 = 24$, $2x - 3y = 0$, **řešení:** nemá
- 4) $x^2 - y^2 = 4$, $x - y + 4 = 0$, **řešení:** $[-5/2, 3/2]$
- 5) $4x^2 - 9y^2 = 15$, $2x + 3y = 5$, **řešení:** $[2, 1/3]$
- 6) $2x - 5y + 10 = 0$, $x + y = 2$, **řešení:** $[0, 2]$

7) $x^2 - y^2 = 5$, $x + y - 5 = 0$, **řešení:** $[3, 2]$

8) $x^2 - y^2 = 5$, $x - y = 3$, **řešení:** $[7/3, -2/3]$

Literatura

1. CHARVÁT, J., ZHOUF, J., BOČEK, L. *Matematika pro gymnázia, rovnice a nerovnice*. Praha: Prométheus, 1999.
2. KOLEKTIV AUTORŮ *Sbírka maturitních příkladů, matematika*. Praha: SPN, 1983.

Autor:

Mgr. Kateřina Crháková
Gymnázium Olomouc Hejčín
Tomkova 45
77200 Olomouc
E-mail: crhakova@gytool.cz

RECENZE

MATEMATIKA V KOSTCE PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍ ROČNÍKY VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ

Kateřina Crháková

EISLER, J. *Matematika v kostce pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fragment, 2006.
ISBN: 80-253-0197-4.

V českých knihkupectvích mě zaujala kniha Jaroslava Eislera *Matematika v kostce pro základní školu a nižší ročníky víceletých gymnázií*. Knihu vydalo nakladatelství Fragment v roce 2006. Už název publikace *Matematika pro ZŠ v kostce* napovídá, že v této matematické příručce najdete rady, řešení a vhodná doporučení, jak snadno pochopit, naučit se i užívat v praxi celý rozsah matematiky daný osnovami druhého stupně základní školy, jak uvádí autor.

Kniha obsahuje matematickou látku, přehled znaků a symbolů, řešení matematických příkladů, rejstřík pojmů, seznam použité literatury a volné stránky na vlastní poznámky.

Matematických kapitol je zde 23, podkapitol 61, z nichž některé jsou ještě dále členěny na několik částí. Učebnice obsahuje kapitoly: přirozená čísla, desetinná čísla, rovinné obrazce, trojúhelníky, tělesa, úhel a jeho velikost, podobnost, goniometrické funkce ostrého úhlu, středová souměrnost, zlomek, racionální čísla, procenta, úrok, mocnina, postupný poměr, trojčlenka, výrazy, smysl zlomku, výpočet neznámé ze vzorce, řešení slovních úloh, soustava rovnic, hodnota lomeného výrazu, funkce. Jsou seřazeny podle toho, jak se postupně učí od páté do deváté třídy.

Klasické učivo doplňuje autor i kapitolou o diagramech, ve které uvádí sloupkový, obdélníkový a kruhový diagram, důležité hlavně pro orientaci žáků v dnešních médiích, které je dosti často používají. Zajímavá je také kapitola o předponách, násobcích a dílech jednotek, kde autor zmiňuje 11 nejdůležitějších (giga, mega, kilo, hekto, deka, deci, centi, mili, mikro, nano, piko). V kapitole dělitelnost přirozených čísel – pravidla a znaky dělitelnosti autor popisuje dělitelnost čísla 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 25, 50, 100, 1000. Netypické je uvedení čísel 6, 11, 12, 15 to neuvádí řada učebnic pro

základní školu, naopak by zde bylo dobré pro přehlednost uvést 7 a vysvětlit proč uvádíme jen některá čísla.

Grafická úprava stránek v knize je netradičně pojata. Stránky vypadají jako otevřená okna v počítačovém programu Microsoft Windows. Vždy vlevo nahoře je nadpis kapitoly, pod ním následují podkapitoly se základním vysvětlujícím textem, řešené příklady a popisky k nim. Text je doplněn přehlednými tabulkami. Dále byste zde našli menší otevřená okna a v nich příklady k procvičení, poznámky, vysvětlivky nebo zajímavosti. Tyto vedlejší okna jsou označena obrázkovými symboly k snadnějšímu pochopení a utřebením vysvětlované látky.

[illegible]

K přehlednosti učiva pomáhá i barevná koncepce knihy. Obal je ostře žlutý s modrým a bílým textem, na přední straně je vyobrazena krychle v prostoru, na zadní straně je ukázka grafického zpracování učebnice i se symboly. Stránky v knize jsou pro oči pěkně sladěny v bílo-modro-černé kombinaci. Pozadí je bílé, nadpisy kapitol, podkapitol i pozadí oken jsou modré, písmo černé.

Za kapitolami vysvětlujícími učivo je přehled 68 znaků a symbolů, které se v matematice používají. Autor zde uvedl, na rozdíl od většiny ostatních, poloměr Zeměkoule, délku i rovníku, rychlost světla, hmotnost 1 l vody. Tyto hodnoty jsou potom využity i ve fyzikálně-matematických výpočtech v různých kapitolách. Nemá zde uvedené akorát základní písmena řecké abecedy.

Následují stránky s výsledky příkladů z různých kapitol, zadaných vždy k procvičení, abecední rejstřík pojmů, seznam použité literatury a prázdný poznámkový blok, určený na zápisky pro uživatele knihy.

Knihy je dalším pomocníkem ve studiu matematiky. Učebnice splňuje svoji úlohu přinášet souhrn matematické látky pro základní školu. Je vhodná k procvičování v hodinách matematiky nebo opakování základní látky k přijímacím zkouškám.

Mgr. Kateřina Crháková
Gymnázium Olomouc Hejčín
Tomkova 45
772 00 Olomouc
e-mail: crhakova@gytool.cz

PÍSEMKY Z MATEMATIKY GYMNÁZIA

Kateřina Crháková

VOCELKA, J. *Písemky z matematiky gymnázia*. Praha: Scientia, 2007.
ISBN: 978-80-86960-19-7.

V dnešní době existuje celá řada knih zabývajících se didaktikou matematiky. Jsou to většinou příručky pro přijímací zkoušky na střední či vysoké školy nebo učebnice zaměřující se na vysvětlení matematických kapitol. Já jsem mezi nimi objevila novou knihu Jindřicha Vocolky zaměřující se na písemky z matematiky pro gymnázia.

Jindřich Vocolka navázal na sbírku *Písemky z matematiky SŠ*, která vyšla v roce 2005. Její autor Alois Halouzka zde zpracoval učivo matematiky, které rozsahem i obsahem odpovídá standardům tohoto vyučovacího předmětu platným pro většinu typů středních odborných škol. Zjednodušeně se dá říci, že se jedná o učivo, jehož osvojení bude ověřovat část maturitní zkoušky, v dokumentech označovaná jako M1. Publikace Jindřicha Vocolky analogicky zpracovává jednak učivo odpovídající profilové části maturitní zkoušky, tj. M2, a také ta témata, která jsou v dokumentech MŠMT ČR označena jako doporučená.

V knize můžeme najít dvojice úloh otevřených i uzavřených, obsahově i obtížně spolu korespondujících. Vždy pod tématem jsou v rámečcích uvedeny kompetence, jejichž osvojení má test ověřit. Ke každému tématu je připojeno řešení.

Podle mého názoru kniha se svými 62 kapitolami pokrývá veškeré gymnaziální učivo ve vysokém stupni obtížnosti. Velkou výhodou je originální zadání matematických úloh. Autor nepřebírá příklady z jiných sbírek, vytváří si vlastní.

Nevýhodou je uspořádání úloh v textu. Vždy se střídají zadání pro skupinu A a skupinu B. To samé platí o výsledcích. Není proto možno vytisknout písemku přímo, ale je nutné ji nejprve přepsat. Vhodnější by bylo napsat nejprve variantu A a až potom variantu B, za ně pak zvlášť řešení pro skupinu A a řešení pro skupinu B.

Co se týká množství variant, tak těch je zde velmi málo. Spousta písemek z matematiky se píše ve třídách, kde studenti sedí po třech vedle sebe, proto by bylo nutné mít alespoň tři varianty. Dále většinou je někdo ze studentů nemocen nebo látku nezvládl a takoví studenti musí psát potom zvlášť, proto by

bylo dobré mít ještě alespoň dvě další varianty písemek. Samozřejmě chápu, že tím by se z jedné knihy staly knihy dvě, ale bylo by možná lepší udělat méně kapitol a více příkladů.

Podle autora je hodnocení obtížnosti úloh relativní, proto nenavrhuje žádné bodové ohodnocení.

Chybí zde časová náročnost příkladů, tu autor ponechává na zkušenostech učitelů.

Snahou autora bylo usnadnit práci a ušetřit čas učitelům matematiky. Kniha umožňuje sestavovat testy podle požadavků na čas i stupně náročnosti. Umožňuje také dodržet jednotná kritéria hodnocení u obou skupin. Je možno ji také využít k procvičování, zadávání domácích úkolů nebo při ústním zkoušení ve škole. Cena knihy je 189 Kč. Já mohu tuto knihu vřele doporučit.

Mgr. Kateřina Crháková
Gymnázium Olomouc Hejčín
Tomkova 45
772 00 Olomouc
e-mail: crhakova@gytool.cz

KONSTRUKTIVISMUS VE VYUČOVÁNÍ MATEMATICE

Daniela Blažková

Josef Molnár, Slavomíra Schubertová, Vladimír Vaněk. Konstruktivismus ve vyučování matematice. Olomouc : VUP, 2008. 79 s.
ISBN 9788024418834.

Současným trendem (nejen) v českém školství je pozvolné opouštění tradičních forem výuky a přechod k formám modernějším, více zaměřeným na aktivitu žáka jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. K moderním formám výuky patří i pedagogický konstruktivismus (konstruktivistický přístup k vyučování).

Publikace s názvem *Konstruktivismus ve vyučování matematice* reflektuje aktuální vývoj a představuje také vítané rozšíření současné nabídky literatury, protože v českém prostředí se doposud komplexně zabývala konstruktivismem v matematice „pouze“ publikace M. Hejného a F. Kuřiny *Dítě, škola a matematika*.

Autoři, vysokoškolské pedagogové, na téměř 80 stranách shrnuli vše podstatné tak, aby čtenář byl po přečtení schopen osvojit si nejdůležitější teoretické pojmy a principy související s vyučováním, porozumět základnímu rozdílu mezi vyučováním tradičním (transmisivním) a konstruktivistickým, seznámit se se základními principy konstruktivistického přístupu k vyučování matematice a osvojit si elementární koncepce související s výukou matematice konstruktivistickým způsobem.

Publikace je rozdělena do 5 kapitol (bez úvodu a závěru). V první z nich, nazvané *Didaktické teorie*, autoři představují *klasifikaci didaktických teorií* Y. Bertranda. Podle ní jsou didaktické teorie členěny do 7 kategorií (spiritualistické, personalistické, technologické, sociokognitivní, sociální akademické a kognitivně psychologické). V souladu s tímto členěním jsou konstruktivistické teorie řazeny k teoriím kognitivně psychologickým. Závěr kapitoly se zabývá *teoriemi učení*, a to z pohledu biologicko-evolučního, kulturně-sociálního a technicko-systémového.

Druhá kapitola, výstižně nazvaná *Boj proti formalismu a transmisivní vyučování v matematice*, seznámí čtenáře s formalismem, velkým problémem (nejen)

českého školství. V první fázi „boje“ je důležité uvědomit si rozdíl mezi poznatky formálními a formalistickými, k čemuž může napomoci podkapitola *Porozumění a formalismus*. Druhá podkapitola je věnována již zmíněné tradiční formě vyučování, tj. *transmisivnímu vyučování*. Podrobné srovnání rolí žáka a učitele v této formě vyučování ukáže, proč je nahrazování transmisivního přístupu k výuce přístupy konstruktivistickými opravdu opodstatněné.

První dvě kapitoly tvoří teoretický základ pro kapitolu třetí, nazvanou *Konstruktivistické teorie*. V podkapitole *Konstruktivistické didaktické postupy* se čtenář může na chvíli vrátit proti proudu času na přelom 19. a 20. století, kdy J. Piaget a G. Bachelard prováděli první konstruktivistické výzkumy učení. Piaget se proslavil v oboru genetické epistemologie a taktéž Bachelardova konstruktivistická filozofie později ovlivnila mnoho badatelů.

Ústředním tématem kapitoly je *prekoncept*, základní pojem všech konstruktivistických pedagogik. Definici prekonceptu existuje několik, autoři vycházejí z definic D. Odeleta a A. Giordana, podle níž hraje prekoncept roli prostředníka mezi novým poznatkem a stávajícími strukturami myšlení jednotlivce.

V podkapitole *Styly učení* je, v souvislosti s pedagogickými profily (styly učení) podle Bertranda, zmíněn model A. de la Garanderie, autora pedagogiky opírající se o metodu vybavování informace prostřednictvím sluchu (auditivní typ) nebo obrazu (vizuální typ). Určení typu umožní učiteli upravit informace pro žáka/studenta tak, aby byl schopný je zpracovat co nejefektivněji.

Další podkapitoly, *Pedagogický konstruktivismus*, *Některé proudy uvnitř konstruktivismu* a *Přehled směrů konstruktivismu*, se podrobně zabývají samotným konstruktivismem.

V kapitole *Transmisivní a konstruktivní vyučování, učitel a žák* autoři objasňují rozdíly mezi konstruktivistickým a transmisivním vyučováním, a to jak z pohledu žáka, tak i z pohledu učitele. V textu je zdůrazněna změna role učitele, spojená s přechodem ke konstruktivistickému pojetí výuky. Učitel se stává žakovým průvodcem a koordinátorem jeho činností, přestává být pro žáka jediným zdrojem informací.

Poslední kapitola, *Konstruktivismus ve vyučování matematice*, se od předchozích kapitol liší svým praktickým zaměřením. V úvodu je stručně charakterizováno *Desatero didaktického konstruktivismu*, jehož autory jsou M. Hejný a F. Kuřina. Stěžejní část kapitoly tvoří *pět tezí*, které (podle N. Stehlíkové a J. Cachové) popisují konstruktivistickou výuku. Teze jsou doplněny teoretickými poznatky a případovými studiemi. Každou případovou studii tvoří nejméně dvě ilustrace popisující reálné situace z praxe základních a středních škol.

Ve vyučování matematice nalézáme pro uplatnění konstruktivistických přístupů velký prostor. Jedním z klíčových problémů při zavádění nových metod je nízká připravenost učitelů na změny v pojetí výuky. Někteří učitelé si již vytvořili stereotypní návyky, které pak těžko odstraňují, jiní jen neví, jak změny provést. Uvedené reálné případové studie jsou velkým přínosem pro praxi současných učitelů matematiky i studentů učitelství.

Domnívám se, že autorům se podařilo splnit jejich záměr a vytvořit učební pomůcku, která je přínosná pro ty, kdo mají zájem proniknout do snah o změnu přístupu k vyučování. Očekávám, že uvedené informace, i svým místy populárně naučným zpracováním, tyto snahy podpoří.

Mgr. Daniela Blažková
Katedra matematiky PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 63 5705

ČESKÝ JAZYK PRO 2. ROČNÍK ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Martina Fasnerová

Jaroslava Kosová a Arlen Řeháčková učebnice Český jazyk pro 2. ročník ZŠ

V současné době se na trhu objevuje nová učebnice, dnes již známého plzeňského nakladatelství FRAUS, které se proslavilo jazykovými učebnicemi. Český jazyk pro 2. ročník základních škol můžeme také zařadit do série jazykových učebnic, neboť pomáhá vyučovat mateřskému jazyku na primární škole.

Učebnice autorek Jaroslavy Kosové a Arlen Řeháčkové plynule navazuje na učebnice 1. ročníku, přestože autoři Živé abecedy a Slabikáře (1. ročník ZŠ) jsou odlišní. Učebnice pokračuje ve stejném moderním a pro děti této věkové kategorie jistě zábavným a poutavým směrem.

Učebnice Český jazyk je koncipována na základech nové školské reformy, neboť po seznámení s obsahem učebnice čtenáře zaujme zařazení klíčových kompetencí do obsahové náplně v rámci předmětu jazyk a jazyková komunikace.

Vhodný výběr tématických celků koresponduje s kalendářním rokem a různými událostmi, které učitelé formou projektového vyučování mohou využít po celý rok prostřednictvím mezipředmětových vztahů. Učitelé se mohou také inspirovat nabídkou autorek, neboť ty zpracovaly do jednotlivých témat právě tyto klíčové kompetence.

Po stránce obsahové autorky zařadily množství učiva, které navrhuje RVP ZV a které je ověřeno jako vhodné pro tuto věkovou kategorii, avšak s vědomím, aby učebnice nebyla přehnaně nabitá poučkami.

Autorky děti nenásilnou formou zavádějí taktéž do problematiky uvědomování si své národní identity a seznamují děti s novou terminologií, se kterou se setkají i v jiných předmětech – evropská unie – vlajka evropské unie, členské státy EU atd. Témata jsou volena vhodně a přiměřeně věku žáků.

Nová učebnice je doplněna ilustracemi Andrey Tachezyové, jejichž hravou formu děti jistě ocení. V učebnici je kromě zdařilých ilustrací zařazeno také mnoho fotografií, které opět, jako i v jiných učebnicích tohoto nakladatelství, navozují reálnou situaci každodenního života dětí i dospělých a na kterou tak často upozorňuje právě nová školská reforma.

Po stránce gramatické se dá říci, že kniha disponuje velkým množstvím cvičení, která jsou zaměřena právě na vyvozený gramatický jev a svou kreativitou dávají velké množství možností, jak si tento jev dostatečně procvičit. Poučky a nové pojmy jsou ve žlutých rámečcích, označených vykřičníkem, a navozují atmosféru něčeho neznámého a nového, co stojí za povšimnutí. Tato barva zřejmě bude vyhovovat i dětem se specifickými potřebami učení, např. dyslektikům. Do učebnice jsou zařazena i cvičení, která nabízejí dětem volnost ve vlastním řešení a podle individuálních možností a schopností se tedy mohou v této oblasti realizovat téměř všichni.

K učebnici patří také pracovní sešit, který nevystupuje ve formě písanky, ale který nabízí právě velké množství námětů, jež rozvíjejí kreativitu dětí. Skrývá v sobě kvízy, křížovky, osmisměrky, práci s chybou, doplňovačky, vlastní náměty atd.

Žáci se v českém jazyce velmi pobaví, neboť jak učebnice, tak i pracovní sešit se velmi přiblížily dětským časopisům, které děti znají a mají je ve velké oblibě.

Jedinou výhradu, kterou bych k této učebnici měla je možná zbytečné zatěžování žáků tohoto věku latinskou terminologií. Přestože po použití termínu „antonyma“ je tento termín okamžitě vysvětlen v závorce, zdá se mi zbytečné žáky této věkové kategorie něčím takovým zatěžovat.

Závěrem: Jedná se o moderní učebnici, která rozhodně stojí za povšimnutí.

Mgr. Martina Fasnerová

Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

martina.fasnerova@upol.cz

VÝZKUMNÁ KOMPETENCE V UČITELSKÉ PROFESI A VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Žaneta Káňová

SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*.
1. vyd. Ostrava : PdF OU, 2006. 250 s.
ISBN 80-7368-270-2.

Současná pedagogická věda otevírá možnosti k diskuzím nad tématy, které jsou ovlivněny transformací českého školství. Vznikají otázky, jejichž potřeba je zodpovědět nenechá odborníky pedagogické teorie a praxe klidnými. Snad právě třináct let pedagogické praxe, která předcházela vzniku této publikace a výuka na Katedře primárního a alternativního vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské univerzity přivedla autorku na problematiku výzkumné kompetence učitelů, jež je, spolu s pedagogickou evaluací, předmětem jejího zkoumání. Právě výzkumná kompetence je v posledních letech předmětem zájmu mnoha odborníků, o čemž svědčí jak kvantita, tak kvalita informací získaných a nashromážděných studiem zahraničních i českých pramenů uvedených v teoretické části publikace. Již samotné členění práce napovídá o jejím charakteru. Jedná se o práci vědeckou, v níž vedle části teoretické nalezneme část empirickou s detailně popsáním výzkumem, podrobným seznamem literatury a přílohovou částí obsahující dotazníková měření použita v již zmíněném výzkumu. O jejím charakteru svědčí i další prvky, typické pro tento druh práce. Vedle úvodu a závěru nalezneme na konci publikace tzv. summary v anglickém jazyce, což je shrnutí obsahu celé práce. Dalším, velmi výrazným rysem je odbornost jazyka, který autorka použila. Užitá pedagogická terminologie je velmi citlivě volena a úzce souvisí s danou problematikou. V textu se setkáme také s cizojazyčnými názvy, běžně užívanými v evropském kontextu, které však autorka nenechává bez vysvětlení. Díky tomuto aspektu se stává publikace dostupnou i pro pedagogickou veřejnost a adepty učitelské profese. Za poslední prvek, který svědčí o kvalitě zmiňované publikace můžeme považovat to, že byla recenzována uznávanými osobnostmi současné pedagogiky, a to docentkou E. Walterovou a J. Vašutovou.

Obsahová stránka publikace podléhá otázce, kterou si autorka položila v úvodu, a to „Jaké místo zaujímá výzkum a výzkumná kompetence v profesi

učitele?“ Na základě definování kompetenci a komparací mnoha pojetí dochází k závěru, že současná pedagogická praxe a důraz na prestiž školy vyžaduje od učitelů přebírání nových rolí. Jednou z takových rolí je i role „výzkumníka“, která podléhá systému a podmínkám školní praxe, čímž nedochází k snižování úrovně výzkumníků – vědců pedagogiky.

Smysl operacionalizace všech uvedených pojmů nacházíme až v druhé části publikace, tedy v části empirické, kdy nás autorka seznamuje s výzkumným projektem, jehož předmětem bylo ověření Modelu RVAV – Model reflektivního vyučování s prvky akčního výzkumu. Obsah zmíněného modelu je naplňován v disciplínách Pedagogické problémy školní praxe 1 a 2 a je postaven na principech rozvoje výzkumné kompetence u studentů Učitelství pro 1. st. ZŠ. Výstupem modelu je vypracování tzv. Ukázkového portfolia, které je podkladem pro státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie u oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ na PdF OU. Tým akademických pracovníků Katedry primárního a alternativního vzdělávání, kteří jsou autory tohoto modelu uvádí, že model rozvíjí komunikativní dovednosti, pomáhá utváření odborného jazyka, rozvíjí tvořivé myšlení, znalosti a reflektivní dovednosti adeptů učitelství a hlavně zprostředkovává odborné metodologické znalosti, které jsou klíčovou podmínkou pro rozvoj výzkumné kompetence.

Předkládaná práce má svou povahou a obsahem zkoumané problematiky zásadní význam pro pedagogickou teorii a praxi. Za velmi přínosné lze považovat, že si autorka neustále klade otázky, čímž jednak můžeme sledovat její myšlenkové pochody, ale hlavně tím otevírá problémové oblasti a možnosti dalšího bádání.

Žaneta Kaňová

VYBRANÉ KAPITOLY Z OBECNÉ PEDAGOGIKY I.

Lucie Křeménková

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.* Olomouc: Hanex, 2008, 246 s.,
ISBN 978-80-7409-024-0.

Autoři (Helena Grecmanová, Drahomíra Holoušová, Lumír Kantor, Jana Kantorová a Eva Urbanovská) v této publikaci zúročily své bohaté znalosti a zkušenosti, zcela v souladu se základní poučkou pedagogiky: vzdělávat a vychovávat. Kniha uceleně informuje o mnoha důležitých aspektech této základní pedagogické disciplíny. Jak v úvodu upozorňuje docentka Grecmanová, nebylo v možnostech této publikace obsáhnout zdaleka všechny otázky a témata, jimiž se obecná pedagogika zabývá. Přesto je možné učebnici považovat za kvalitního průvodce tajemstvím pedagogiky, jehož roušku jednotliví autoři odkryli v celkem jedenácti kapitolách. Každá z nich kompaktní formou pojednává o daném stěžejním tématu tohoto vědního oboru.

První kapitola nás seznamuje s vědním oborem pedagogiky. Zahrnuje nejen definice, základní popis tohoto oboru a jeho předmět, ale také velmi důležitý historický kontext, vztah pedagogiky k ostatním vědám a systém pedagogických disciplín.

Autoři druhé kapitoly předkládají informace o faktorech rozvoje lidského jedince. Vývoj a rozvoj člověka je zde pojímán z hlediska jeho biologických faktorů, důraz je kladen především na genetickou stránku člověka a vlivy, jež na něj působí po narození, dále z hlediska prostředí, kde je pozornost upřena hlavně na prostředí výchovné a školní a v neposlední řadě je uveden také akcent výchovy.

Další kapitola pojednává o výchově jako předmětu pedagogické vědy s důrazem na sebevýchovu. V této části je možné čerpat informace o různých pojetích výchovy, jejích funkcích a vnitřních i vnějších podmínkách. V rámci sebevýchovy se akcentuje především vlastní aktivita objektu výchovy, a to z hlediska jeho sebedeterminace, sebeuvědomování, sebepoznání, či sebehodnocení.

Ke studiu všech vědeckých disciplín je nutné znát její terminologii, pojmový aparát a jeho vzájemné vztahy. Nejinak je tomu i u pedagogiky. Tato část publi-

kace se zaměřuje především na terminologické problémy a následně na pojmy vzdělávání, vzdělání, vyučování a učení. Z hlediska vzdělání se pozornost upírá na jeho atributy, funkce, vlastnosti a další pojmy, jež s ním úzce souvisí.

Vědecký obor pedagogiky postuloval několik výchozích kategorií, přičemž jednou z nich je výchovný cíl, potažmo jeho obsah. Autorka v textu zdůvodňuje nutnost jejich stanovování, porovnává vztah jednotlivých pedagogických směrů k této kategorii a taktéž pojednává o funkcích, třídění, klasifikacích a jednotlivých typech výchovných cílů.

Výchovu není možné pojímat jako statický jev, ale jako proces. Touto problematikou se zabývá další kapitola, ve které se dozvídáme, co je výchovný proces a jaká jsou jeho specifika, etapy a jejich jednotlivé fáze.

Následující kapitola plynule navazuje na předcházející, neboť i ona pojednává o výchovném procesu, v tomto případě na něj nazírá z hlediska jeho efektivity a výchovných zásad. V rámci efektivity je nutné seznámit se s jejími kritérii, dále pak pochopit podstatu jednotlivých výchovných zásad, které jsou pro práci vychovatele stěžejní.

Osobnost učitele je významným a zásadním zdrojem jeho kvalitního působení na žáky či studenty, o čemž také svědčí samostatné zařazení tohoto celku do struktury učebnice. Současné, i historické pojetí osobnosti učitele, jeho vztah ke společenskému prostředí, role v interakci se žáky, ostatními učiteli a rodiči a taktéž nutnost neustálého profesního růstu jsou jen namátkové informační zdroje této části.

O vývoji profesní dráhy učitelů, především z hlediska jejich jednotlivých etap, pojednává tato část publikace. Jsou zde charakterizovány následující typy učitelů: začínající, zkušený a vyhasínající.

Profesní etika učitele je další kapitolou této publikace. Autorka se zamýšlí nad problematikou etiky, jejího významu a společensko-historického kontextu. Každá profese má svá specifika a profese učitele je jednou z oblastí, kde je nutné stanovit a dodržovat i jistá etická pravidla a profesní normy.

Závěrečná kapitola pojednává o osobnosti vychovávaného jedince z psychologického hlediska. Zájemci se zde mohou dozvědět základní informace o osobnosti, její determinaci a nezastupitelné úloze výchovy při jejím spoluutváření. Osobnosti je možno se zabývat z hlediska jejího temperamentu, osobnostních rysů, kognitivních stylů a inteligence. Nezanedbatelný význam má také samotná interakce mezi vychovávaným a vychovatelem.

Publikace je určena především vysokoškolským studentům učitelských oborů, ale řadu cenných informací v nich mohou najít i pedagogové a další zájemci z řad široké veřejnosti, jimž ji lze taktéž vřele doporučit. Kniha je souhrnem poznatků věnujících se problematice obecné pedagogiky. Čtivou formou psaná publikace je obohacena o množství přehledných tabulek, grafů, či citací významných osobností pedagogiky, které usnadňují orientaci a prohlubují znalosti problematiky. Taktéž je zde možné čerpat z bohatých odkazů na doplňující literaturu. Své vědomosti a zájem o jednotlivá témata si mohou zájemci ověřit u řady úkolů a otázek k zamyšlení. Správnost svých odpovědí si pak mohou zkontrolovat v klíči.

Přesto, že je obecná pedagogika teoretickou disciplínou, dokáže oslovit a přitáhnout pozornost. Autoři této publikace se zhostili svého úkolu, obsahově pojmut široký záběr této vědní disciplíny, na výbornou. Dokázali zajímavou formou přiblížit všem čtenářům, že teoretické disciplíny jsou nedílnou součástí praktických pedagogických věd a mohou být prezentovány velmi živě, aktuálně a poutavě.

Mgr. Lucie Křeménková
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc

DĚJINY PEDAGOGIKY

Markéta Labajová

KASPEROVA, D., KASPER, T.: *Dějiny pedagogiky*, Praha: Grada Publishing, 2008.

ISBN 978-80-247-2429-4.

Publikace *Dějiny pedagogiky* je určena především pro studenty pedagogických fakult. Cílem knihy je seznámit studenty s hlavními historickými událostmi a teoriemi pedagogiky, které jsou seřazeny v chronologickém sledu. Autoři knihy *Dějiny pedagogiky* ve svém díle charakterizují především vývoj novověkého a moderního pedagogického myšlení. Popisují pedagogické myšlení Jana Ámose Komenského, přínos Johna Locka, Jeana Jacquese Rousseaua, osvícenské reformy, rozvoj pedagogiky v 19. století, světová pedagogická hnutí a reformně pedagogická hnutí v ČSR. Rozsah díla je 224 stran. Kniha je členěna do čtrnácti kapitol, které jsou dále strukturovány na podkapitoly. Kapitoly jsou zakončeny otázkami a úkoly, které pomáhají čtenáři v orientaci a prohlubování znalostí z dějin pedagogiky získaných v dané kapitole. Některé kapitoly zahrnují textovou analýzu děl nejvýznamnějších autorů doby, na níž se kapitola či podkapitola specializuje.

Autoři, nejen že vystihují hlavní myšlenky nejvýznamnějších osobností pedagogiky, ale rovněž charakterizují období kdy daná osobnost žila, což umožňuje lépe pochopit historický kontext předkládaných myšlenek a tezí dané osobnosti a dobu, ve které vznikaly. V každé kapitole seznamují s životopisem osobnosti a vykreslují hlavní mezníky historie, kdy neopomínají zmínit hlavní události z oblasti pedagogiky. Právě toto propojení umožňuje čtenáři pochopit vývoj pedagogických myšlenek, pedagogické reformy a cíle, kterých měly reformy dosahovat. Součástí každé kapitoly věnující se jednotlivým osobnostem je vždy i rozbor jejich nejdůležitějších pedagogických děl. Čtenář velice ocení srovnávání hlavních myšlenek různých vývojových období, vymezení společných i rozdílných znaků a odkazů, což činí knihu poutavou, ale stále přehlednou.

Ačkoli je celá kniha velmi čtivá, podrobnější náhled si zaslouží nepochybně kapitola „Světové reformně pedagogické hnutí“. Na základě prostudování této kapitoly si čtenář uvědomí vývoj reformní pedagogiky včetně jeho důsledků projevujících se v dnešních školách.

Kapitola světové reformně pedagogické hnutí se člení na podkapitoly:

- Reformní pedagogika
- Frankofonní reformně pedagogičtí představitelé
- Pragmatická pedagogika
- Individualizace v amerických reformně pedagogických konceptech
- Německá reformně pedagogická koncepce.

Velice zajímavá je podkapitola Reformní pedagogika, která sice nepopisuje konkrétní význačné osobnosti, ale charakterizuje vznik pedagogického reformismu a jeho nejvýznamnějších myšlenek, které se vyvíjí v dalších vývojových obdobích.

Reformní pedagogika zahrnuje pojetí různorodých pedagogických koncepcí z přelomu 19. a 20. století, reaguje na negativní dopady institucionalizace školy a kritizuje předešlé pedagogické teorie.

Reformisté vycházejí zejména z myšlenek přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů. Reformní pedagogika se vyznačuje mimo jiné pedocentrismem, uplatňováním zásad kooperace, respektu k dítěti, individualizace a využívání projektových metod ve vyučování. Prostřednictvím projektových metod se student učí řešit problémové situace, získává zkušenosti a rozvíjí svou sebekázeň. Význam reformně pedagogických hnutí tkví zvláště v možnosti vzniku mnoha alternativních koncepcí v druhé polovině 20. století a je jedním ze zdrojů inovací školy jako instituce. Představiteli reformní pedagogiky jsou například Edouard Clapared, Jean Piaget, John Dewey, Helen Parkhurstová, Carleton Washburn, Peter Petersen a další.

Dílo je koncipováno jako přehled dějin pedagogiky, může sloužit vzhledem ke své odbornosti, rovněž jako jeden ze studijních materiálů pro studenty vysokých škol. Studenti ocení hlavně možnost ověřit si znalosti prostřednictvím otázek na konci každé kapitoly a také textové analýzy děl významných pedagogů a reformátorů. Úkoly nejsou sestaveny jako klasické otázky ověřující znalosti textu, nýbrž jako problémy, které rozvíjí čtenářovo tvořivé myšlení a podněcují k studiu dalších informačních zdrojů. Užitečné je vysvětlení odborných termínů, běžně užívaných v pedagogické praxi a také odkazy na další literaturu. Knihu využijí nejen studenti hledající ucelený přehled historie pedagogiky, uvítají ji především i ti, kteří si chtějí udělat náhled na školské reformy, na základě kterého se pak mohou lépe vyjadřovat k stávajícím reformám. Ačkoli je kniha na vysoké odborné úrovni, je psaná velice srozumitelně, proto bych ji doporučila také široké veřejnosti.

Mgr. Markéta Labajová
Univerzita Palackého v Olomouci
Doktorské studium – prezenční
Obor: Pedagogika
Zaměření: Školní zátěž, školní klima.

Kontakt na autora:
Markéta Labajová
PdF UP Olomouc, Katedra Pedagogiky s celoškolskou působností
Žižkovo nám. 5, 772 41 Olomouc
E-mail: marketa.labajova@upol.cz
Tel.: 775 145 503

ODMĚNY A TRESTY VE ŠKOLNÍ PRAXI

Markéta Labajová

ČAPEK, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008.
ISBN 978-80-247-1718-0

Kniha *Odměny a tresty ve školní praxi* je určena především učitelům. Je koncipována jako odborná publikace s náměty řešení jednotlivých pedagogických situací vyžadující odměňování nebo trestání. Publikace je rozdělena do deseti hlavních kapitol. Autor se věnuje následujícím tématům: školní prostředí, autorita a kázeň, odměny a tresty jako regulátory chování, v níž se blíže zaměřuje na odměny, tresty, kázeňská opatření a strategie trestání, hodnocení, mravní výchovy ve škole, klimatu školy a třídy a suportivního (aktivizujícího) vyučování. V dalších kapitolách se dotýká otázek příčin nekázně, zásad trestání, metodiky měření školního klimatu, či konkrétním suportivním metodám.

Nejprve autor seznamuje čtenáře se školním prostředím, kde charakterizuje roli školy v životě jedince a problémy současné školy. Poté se zaměřuje na otázky autority a kázně, kde konkretizuje příčiny nekázně. Ty vymezuje prostřednictvím osmi oblastí, z nichž původ nekázně pramení. Především jsou to výchova, nevhodně vedené vyučování, osobnost učitele, poruchy chování a učení, únava žáků, násilí v médiích, nepřijetí pravidel žáky a komunikace. Popisované jevy ilustruje pedagogickými situacemi, takže si je čtenář nejen představí, ale také pochopí příčiny vzniku.

Hlavní část knihy tvoří problematika odměn a trestů. Zpočátku autor vysvětluje podstatu a význam odměňování a trestání, pak se podrobně věnuje trestání, kázeňským opatřením a strategiím. Vymezuje zásady trestání, druhy trestů a jednotlivé kázeňské události spolu se strategiemi řešení. Přínosné je, že se autor nezaměřuje pouze na vážné kázeňské události jako například šikana, alkohol ve škole nebo záškoláctví, ale také na méně závažné kázeňské přestupky jako jsou například žákovské žertíky či rušivé chování, které nejen narušují vztahy učitele a žáka, ale také mohou být zdrojem vážnějších problémů. Čtenáři ocení velké množství kasuistik, které vykresluji prezentované pedagogické situace. Ačkoli autor brilantně zpracoval téma trestání ve školní praxi, oblast odměňování poněkud opominul.

Název knihy může ve čtenáři vyvolávat domněnky, že v knize nalezne neobvyklé druhy odměn nebo příklady systémů odměňování.

Především začínající učitelé využijí poznatky z kapitoly hodnocení. Autor popisuje jak chápou hodnocení učitelé i žáci, vysvětluje jak a co hodnotit a naráží na problém objektivity.

Přestože se zdá, že mravní výchova ve škole nemá s odměňováním a trestáním nic společného, autor tyto domněnky vyvrací tvrzením, že žák se má chovat v souladu s obecně akceptovanými normami. Obsahem morální výchovy je vést žáka k uznávání těchto norem. Cílem mravní výchovy je pak chování jedince v souladu s obecně akceptovanými normami na základě svého mravního vědomí. V kapitole dále seznamuje s dalšími cíli morální výchovy, morálním vývojem a obsahem morální výchovy.

Klima třídy a školy autor podrobně nerozepisuje, blíže specifikuje pouze nástroje jeho měření, konkrétně dotazníky MCI, CES, CCQ a sociometrií. Přesto je pro potřeby čtenáře vzhledem k pojetí knihy rozsah a obsah kapitol dostačující.

Na závěr je čtenář obohacen o znalost suportivních (podpůrných, aktivizujících) výukových metod a seznámen s desaterem dobrého učitele. Poslední kapitola zaujme nejen začínající učitele, ale stejně tak i zkušené učitele. Suportivní metody a desatero dobrého učitele jednak obohatí jejich praxi, jednak usnadní komunikaci nebo dokonce zamezí vzniku některých zbytečných komplikací.

Ačkoli je rozsah díla pouhých 160 stran, tento rozsah je naprosto dostačující k objasnění problematiky odměňování a trestání ve školní praxi. Publikaci mohou využít především učitelé, ale i budoucí učitelé, tedy studenti Pedagogických fakult. Je psána srozumitelným jazykem, odborné pojmy jsou názorně vysvětleny a také množství kasuistik a příkladů činí knihu velice čtivou. Přestože není kniha primárně určena pro rodiče, je možné ji doporučit i rodičovské veřejnosti, neboť zejména kapitoly věnující se odměňování a trestání mohou při výchově také využít. Rovněž mají jedinečnou příležitost „nahlédnout pod pokličku“ pedagogické praxe a lépe pochopit učitelova rozhodnutí a chování.

Mgr. Markéta Labajová
Univerzita Palackého v Olomouci
Doktorské studium – prezenční
Obor: Pedagogika
Zaměření: Školní zátěž, školní klima.

Kontakt na autora:

Markéta Labajová

PdF UP Olomouc, Katedra Pedagogiky s celoškolskou působností

Žižkovo nám. 5, 772 41 Olomouc

Email: marketa.labajova@upol.cz

Tel.: 775 145 503

PSYCHOLOGIE A SOCIOLOGIE EKONOMICKÉHO CHOVÁNÍ

Michaela Pugnerová

Zuzana Hlubinková a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha: Grada Publishing, 2008, 275 s.
ISBN 978-80-247-1593-3.

Recenzovaná publikace vznikla z iniciativy vysokoškolských učitelů Zuzany Hubinkové a Aloise Suryňky z Vysoké školy ekonomické v Praze a Ljubici Bakić-Tomić z Pedagogické fakulty Záhřebské univerzity v Chorvatsku. Společným jmenovatelem autorů je zájem o poněkud odlišný a nestandardní úhel pohledu na otázky ekonomické ve spojení se sociologickými a psychologickými hledisky. Vysvětlení této perspektivy poskytuje fakt, že publikace má primárně sloužit jako učební text pro studenty Vysoké školy ekonomické v Praze, i pro studenty dalších vysokých škol.

Psychologie a sociologie ekonomického chování je svým obsahem dosti rozsáhlá, ale přehledná, logicky členěná a graficky velmi dobře upravená. Text je rozdělen do kapitol nazvaných:

1. Ekonomický vývoj, trh práce a lidé (věda a technika a změny v ekonomickém chování od druhé světové války až po současnost)
2. Ekonomický růst a pokles (funkce, náklady ekonomického růstu, konjunktura a recese očima psychologie, sociálně-patologické jevy související s ekonomickým vývojem)
3. Globalizace, různé formy hospodářského života a kulturní specifika (podmínky a společenské důsledky globalizace, otázky národní identity)
4. Ekonomické „podvědomí“ soudobé společnosti (ekonomické chování, ztráta ekonomicko-sociálního statusu, úloha médií v každodenním životě)
5. Hodnoty a kvalita současného života (problematika hodnot, hodnotové orientace mladých lidí, problematika stáří – periodizace, aktivity ve stáří)
6. Spotřební společnost (společností uznávané svátky – např. vánoce, velikonoce – a spotřeba)
7. Využití psychologie a sociologie v obchodě a v lidském rozhodování (marketingová komunikace, ovlivnění zákazníků na příkladu supermarketů)

8. Vztah lidí k daňovým systémům (historie daní, typické problémy s odvodem daní, daňové ráje)
9. Symbolický význam peněz a ekonomické chápání peněz (historie peněz, euro, psychologické pojetí peněz)
10. Darování – pozornost, očekávání, reciprocita (typy a druhy darů, motivace k darování, sponzorování)
11. Role ženy v současné společnosti (historie aktivního zapojení žen na trhu práce, emancipace, změny v rodinných vzorcích, žena jako komerční symbol krásy)
12. Moderní komunikační prostředky (telefon, počítače, teleworking)
13. Sociální a psychologická patologie v mezilidských vztazích (psychické týrání nejen na pracovišti, sexuální harašení)
14. Ekonomické chování pod vlivem patologických závislostí (návykové látky, různé typy závislostí, sekty, kulty, graffiti)
15. Vývoj ekonomického chování v České republice a v Chorvatsku (ČR v tržním systému, Chorvatsko v procesu ekonomických a sociálně tržních změn)

Jednotlivé kapitoly jsou tematicky utříděné, celkově se v nich lze poměrně dobře orientovat. V úvodu každé kapitoly jsou uvedena klíčová slova, důležité termíny jsou vždy tučně zvýrazněny, vyskytují se zde fotografie přibližující tematiku, na kterou se kapitola zaměřuje, v závěru následuje vždy shrnutí textu, kontrolní otázky a poměrně velké množství použité a doporučené literatury (převážně české, ale i zahraniční), jež většinou svým stářím nepřekračuje deset let.

Celkově je text dobře členěný, je vždy doplněn přiměřeným množstvím příkladů (možná by v případě popisu sociálně-patologických problémů prospělo uvést nějakou kazuistiku, která by celkově text učinila ještě více atraktivním) jsou tu i přehledné tabulky. Styl je velmi čtivý, místy spíše popularizující, čtenář není zatížen cizími, nesrozumitelnými termíny. Je zde patrná snaha nezjednodušovat problémy, avšak podat je takovou formou, aby na straně čtenáře došlo k naprostému porozumění.

Na jednu stranu lze konstatovat, že rozsah nastíněných problémů je natolik široký, že každá kapitola by při podrobnějším rozpracování vydala na jednu publikaci. Z tohoto úhlu pohledu bychom mohli podlehnout přesvědčení, že pojetí zpracování nastíněných témat působí poněkud povrchně.

Avšak vzhledem k tomu, že publikace je určena posluchačům vysokých škol jako učební text, domnívám se, že takto splňuje účel. Seznámí studenty s některými problémy ekonomicko-socio-psychologickými a umožní jim polemizovat

nad širšími souvislostmi předložených témat. V tom případě bych doporučila tuto učebnici jako zdroj poznatků (pro svou srozumitelnost a atraktivní pojetí formy textu) nejen pro studenty vysokých škol, ale i pro širší veřejnost, která má zájem nahlédnout do problematiky ekonomiky a jejího dopadu z hlediska sociálního a psychologického.

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Kat. psychologie a patopsychologie
UP Olomouc

OSTATNÍ

MEZINÁRODNÍ KONFERENCE GERMANISTŮ

Ivona Dömischová

Dne 4. září 2008 proběhla na Katedře německého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci již v pořadí čtvrtá mezinárodní germanistická konference s názvem „Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum“.

Konference opět zaznamenala bohatou účast germanistů ze zahraničí. S úvodními příspěvky v plénu vystoupily Dr. phil. Isolde Vöpel a Dr. Dorothee Schlegel ze Spolkové republiky Německo. V jednotlivých sekcích jsme pak zaznely příspěvky germanistů z celé České Republiky, Spolkové Republiky Německo i ze Slovenska.

Jednání probíhala ve třech sekcích: didaktické, lingvistické a literární.

Témata didaktické sekce byla velmi rozmanitá. Mgr. Ivona Dömischová nastínila možnosti využití Power pointových prezentací ve výuce německého jazyka na vysokých školách a analyzovala výskyt chyb ve studentských prezentacích na základě výzkumu provedeném na Katedře německého jazyka PdF UP v Olomouci.

Mag. Verena Paar a PhDr. Beáta Hockicková, PhD. z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře seznámily účastníky s realizací týdenního projektu „Nové trendy ve výuce němčiny jako cizího jazyka“. Klíčové kompetence ve výuce německého jazyka byly tématem dalšího příspěvku Mgr. Kramárové z Trnavy. Referát Birgit Gunsenheimer, M.A. se věnoval problematice fonetiky a výslovnosti. Vycházel ze skutečností, že fonetické oblasti není v učebnicích mladšího data vydání věnována dostatečná pozornost. Autorka se pokoušela situaci analyzovat a postihnout nové tendence v této oblasti.

Internet z lingvodidaktické perspektivy spolu s využitím kooperativních forem učení analyzoval Mgr. Peter Bereta, PhD. Na možnosti zprostředkování gramatiky v hodinách cizího jazyka se zaměřoval příspěvek PhDr. Jarmily Dubové, Ph.D. Výskyt chyb v písemném projevu analyzovala Mgr. Martina Čechovská z Technické Univerzity v Liberci.

Nechyběly ani referáty týkající se reálií německého jazyka. Příspěvek Anji Ference, M.A. reflektoval obraz historických událostí pádu Berlínské zdi v německých médiích a na jeho pozadí nastínil možnosti jejich využití ve výuce. Mgr. Jana Knápková se zabývala problematikou obsahu a náplně předmětu

Reálie Švýcarska, mimo jiné i z pohledu samotných studentů. Výsledky jejího výzkumu nám ukazují s jakými počátečními znalostmi studenti do výuky reálií vstupují.

Lingvistická sekce měla největší zahraniční účast. Jednotlivé její příspěvky spadaly do oblasti onomastiky, textové sémantiky, syntaxe, slovtvorby, frazeologie a tematiky přejatých slov. Zazněly zde velmi podnětné referáty, jako například příspěvek PhDr. Olgy Vomáčkové, Ph. D., která analyzovala morfém *-ge-* u německých substantiv ze slovtvorného a sémantického hlediska. Prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc. se zabývala vlivem anglického jazyka na osvojování němčiny. Předmětem zájmu PhDr. Zdenky Křížkové, Dr. Bylo rozdílné užívání některých slov latinského původu v Rakousku a ve Spolkové Republice Německo. Mgr. Marek Bohuš analyzoval ve svém referátu návody k použití z filologické perspektivy vyučujícího cizího jazyka. Do oblasti frazeologie patřil i příspěvek Mgr. Michaely Kaňovské, Ph.D., která analyzovala užívání frazeologismů v německy psaném deníku „Das Mährische Tagblatt“, který vycházel od r. 1880-1945 pro německy mluvící obyvatelstvo v Olomouci.

Referáty literární sekce probíhaly souběžně ve dvou liniích. Jedna byla věnována literární vědě a teorii, druhá analyzovala životy a díla konkrétních spisovatelů. Účastníci této sekce shlédli mimo jiné vystoupení Jense-Petera Cypriana, M.A., který svou pozornost věnoval románu „Die Ölgärten brennen“ spisovatele Alexandra Sacher-Masocha. Mgr. Libor Marek seznámil posluchače s autobiografickým románem Thomase Bernarda „Der Keller“. Příspěvek Mgr. Jenny Polákové, Ph.D. rozebíral obraz cikánů v díle Ottilie Wildermuth v 19. století a srovnával jej s texty, které představují etnickou skupinu Sintů a Romů v čítance pro šestou třídu bavorských škol z konce 20. století. O světoznámé a úspěšné autorce dětské literatury Cornelií Funke poreferovala Mgr. Jarmila Jehličková.

Tato konference se stává každoročním pravidelným setkáním odborníků-germanistů, kteří si rádi vyměňují zkušenosti z oblastí svých dílčích disciplín, a současně využijí možnost setkání se svými zahraničními kolegy. Možnosti seznámit se s konferenčním prostředím využili i naši studenti, kteří jsou vždy velmi srdečně zváni.

Mgr. Ivona Dömischová
Katedra německého jazyka
PdF UP Olomouc

VI. ROČNÍK MEZINÁRODNÍ STUDENTSKÉ VĚDECKÉ KONFERENCE

Dne 10. prosince 2008 se uskutečnil VI. ročník mezinárodní studentské vědecké konference s názvem *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*, kterou uspořádala katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci Oborovou radou doktorského studijního programu.

Organizátoři letošního ročníku přivítali 142 účastníků z České republiky, ze Slovenské republiky a z Polska. Program konference byl pestrý.

Úvodních slov se ujal děkanka PdF UP prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc., proděkanka PdF UP pro vědu, výzkum a zahraniční styky doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. a vedoucí katedry pedagogiky PdF UP doc. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D. Po slavnostním zahájení následovaly hlavní referáty prof. Dr. phil. Gerlindy Šmausové, Ph.D. ze Sárské univerzity v Saarbrückenu, doc. PhDr. Tomáše Janíka, CSc. a Mgr. Petra Novotného, Ph.D. z Masarykovy univerzity v Brně a Mgr. Miroslava Dopity, Ph.D. z Univerzity Palackého v Olomouci.

Vystoupení účastníků konference byla rozdělena do sedmi sekcí, které vedli odborní pracovníci Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

První sekce s názvem *Životní styl a jeho aspekty nejen ve volnočasových aktivitách* se věnovala tematice spojené s trávením volného času u žáků 2. stupně základních škol i studentů středních škol a vlivem masmédií na děti staršího školního věku. Dále posluchače oslovila témata o sexuální výchově, o využití umění v pedagogické praxi a o aktuálních problémech gerontopedagogiky.

Druhá sekce nazvaná *Jazyková a kulturní dimenze nejen v pedagogice* se zaměřila na práci s textem a čítankami na základní škole i na charakteristiku současného vyjadřování mládeže. Přinesla inovativní přístupy k propojení českého jazyka s anglickým, německým a slovenským jazykem, prezentovala metodologické problémy historického přístupu v dějinách pedagogiky a vývoj školství v období normalizace.

Třetí sekce hledala způsoby propojení *přírodních věd a informačních a komunikačních technologií v edukačním procesu*. Upozornila na aktuální otázky současné pedagogické teorie i praxe, např. začlenění environmentální výchovy ve výuce, nabídla praktické náměty pro využití ICT a dalších technických

pomůcek ve výchovně-vzdělávacím procesu. Také prezentovala některé otázky didaktické přípravy budoucích učitelů technicky zaměřených předmětů.

Čtvrtá sekce nazvaná *Osobnost učitele a role hodnot v edukačním procesu* přiblížila současné otázky týkající se studia pedagogiky a spokojenosti pedagogických pracovníků. Příspěvky představily netradiční přístupy k etické výchově, rozvoji sociálních dovedností žáků i učitelů, multikulturní výuce a alternativnímu pojetí občanské výuky.

Pátá sekce zabývající se problematikou *řízení kvality nejen ve školách* přinesla srovnání situace školství na Slovensku, ve Velké Británii a v České republice, dále se věnovala evaluaci a řízení kvality ve školách, postojům učitelů k hodnocení žáků a sebehodnocení žáků.

Šestá sekce prezentující *psychologické a speciálněpedagogické aspekty vzdělávání* definovala význam předškolního vzdělávání a projektové výuky na základní škole. Zabývala se přístupy k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (k neslyšícím a k žákům s ADHD), prezentovala tvořivé metody výchovy a rozvoje vyjadřovacích schopností žáků na základní škole a inkluzivní edukační přístup.

Sedmá sekce s názvem *Sociálněpedagogické otázky výchovy a vzdělávání* se zaměřila na vliv neúplné rodiny na chování a prospěch žáka základní školy a problematiku přístupu k žákům ze znevýhodněných rodin. Také přinesla informace o příčinách neprospěchu žáků na základní škole a vlivu kultury školy a třídního klimatu na žáky.

V rámci konference se uskutečnila také soutěž ve Studentské vědecké odborné činnosti (SVOČ). Vítězem letošního ročníku se stal PaedDr. Dušan Gábor s příspěvkem *Kultúra školy vo vzťahu k žiakovi zo sociálne znevýhodneného prostredia*.

Konference byla zakončena společným setkáním v aule PdF UP, na němž byla vedoucími jednotlivých sekcí zhodnocena vystoupení prezentujících a poskytnuty podněty pro další ročníky studentské vědecké konference. Organizačnímu týmu pod vedením Mgr. Jany Vašátkové, Ph.D. se podařilo docílit těch nejlepších podmínek k reflexi aktuálních otázek pedagogické vědy a výzkumu, k získání námětů i impulzů k další tvůrčí vědecké práci. Díky společnému úsilí organizátorů i účastníků byla upevněna tradice pořádání této mezinárodní konference, jež jistě nebyla poslední příležitostí k setkání a vzájemnému obohacení začínajících i zkušenějších pedagogů.

Eva Stránská (KČJL PdF UP v Olomouci)

Summary

The magazine e-Pedagogium is an independent professional magazine. It is meant for the pedagogical employees of schools of all types. Its content focuses on the presentation of research information, theoretical studies and expert essays pertaining to the issue of schooling and education, with particular emphasis on the diverse fields of pedagogy, special education, pedagogical psychology and field didactics of general education subjects.

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 2008, 4. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2008

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 171
e-mail: lenka.vanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

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

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