Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého
v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2013

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

e-PEDAGOGIUM

III/2013

Nezávislý odborný časopis
pro interdisciplinární výzkum
v pedagogice

Jak tato t matata můžeme obecně vyjádřit?

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

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

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

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

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

Pavel Neumeister
za redakci a redakční radu

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

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

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

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

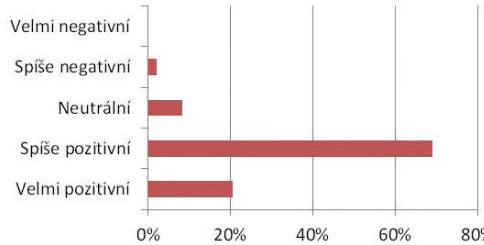
V procesu kvantitativní a kvalitativní analýzy při vyhodnocení dotazníkového šetření jsme pojmenovali kategorie, které se vážou k problematice strukturace.

Jde o následující kategorie:

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

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

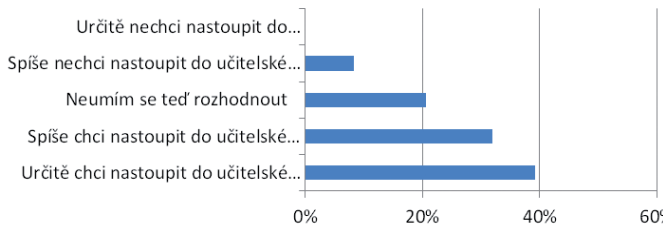
Graf 2 Vztah k učitelské profesi



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

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

Graf 3 Odhodlání vykonávat učitelskou profesi



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

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

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

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

Tabulka 1
Kompetence učitele předpokládané pro relevantní pro výuku TV na základní škole

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

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

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

Tabulka 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabulka 1
Deskriptivní statistické údaje získaných výsledků

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

Platnost metody CGS v posouzen□rozumov□ho nad□n□před□kolní□ch dět□byla testov□na v□počtem korelace mezi v□sledky metody CGS s celkov□m IQ sk□rem z□skan□m metodou WISC III. Bivariačn□koeficient korelace hodnocen□dět□učitelkami M□ (CGS učitel) a WISC III, r = 0,557, ukazuje v□raznou těsnost vztahu mezi sledovan□mi proměnn□mi, vztah je prok□z□n na 1% hladině průkaznosti. Korelace mezi v□sledky posouzen□rodiči (CGS rodič) a WISC III, r = 0,446, indikuje rovně□těsnost vztahu, kter□ se v□ak pohybuje v p□smu m□rn□ (<0,5). Tak□ v tomto př□padě je vztah prok□z□n na 1% hladině průkaznosti.

V□sledek ukazuje, □e ze statistick□ho hlediska lze pova□ovat jak rodiče, tak učitelky za □spě□n□ v posuzov□n□chov□n□před□kolní□ch dět□pomoc□metody CGS, vztah mezi v□sledkem v CGS a naměřenou hodnotou inteligenčn□ho kvocientu je v□ak těsněj□□ u učitelek. V□sledek je v souladu s v□□e uveden□mi poznatky, □e učitelky často (nikoli v□ak nezbytně) dobře odhaduj□m□ru rozumov□ho nad□n□□□ků a □spě□ně nominuj□ nadan□ □□ky. Hodnota korelačn□ho koeficientu je při tom na srovnateln□ □rovni s korelacemi, kter□ byly vypočteny např□klad pro těsnost vztahu mezi hodnocen□m učitele (rating na pětibodov□ □k□le) a inteligenčn□m kvocientem (Jensen, 2012).

Shoda v odhadu rozumov□ho nad□n□před□kolní□ch dět□hodnocen□ch pomoc□metody CGS mezi rodiči dět□a učitelkami M□ byla testov□na v□počtem p□rov□ho t-testu s pou□it□m proměnn□ch CGS celkov□ dosa□en□ sk□r při posouzen□rodičem a posouzen□ učitelkou M□. V□sledn□ rozdíl mezi skupinami je statisticky průkazn□ (t = 7,319, df = 54, p < 0,001). Obecně maj□rodiče tendenci vlastn□dě□ poněkud nadhodnocovat v porovn□n□s učitelkami, v průměru o t□měř 15 bodů ze 100 bodov□ □k□ly (podrobněji viz Tab. 2).

Tabulka 2
Výsledky testování celkové shody mezi učitelkami a rodiči pomocí párového t-testu

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

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

Tabulka 3
Shoda v hodnocení učitelek MŠ a rodičů – jednotlivé položky

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

** Korelace je signifikantní na hladině 0.01.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

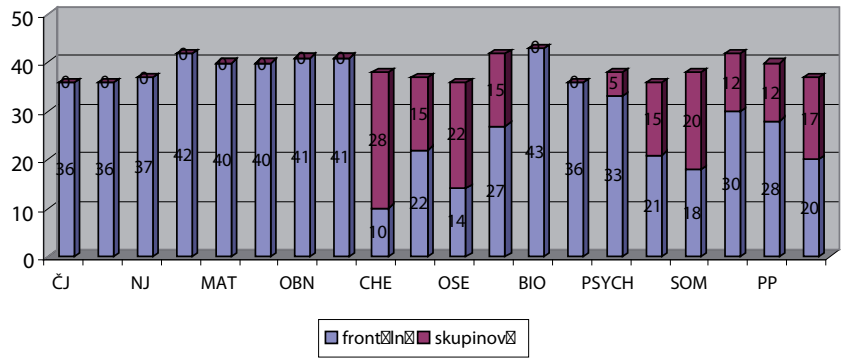
Tabulka 3 zobrazuje konkrétní výukové metody, jejich časové zastoupení v předmětech odborných a všeobecně vzdělávacích, umožňuje jejich srovnání.

Tabulka 3

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

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

Graf 2
Organizační formy výuky v jednotlivých předmětech a jejich časový zastoupení



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

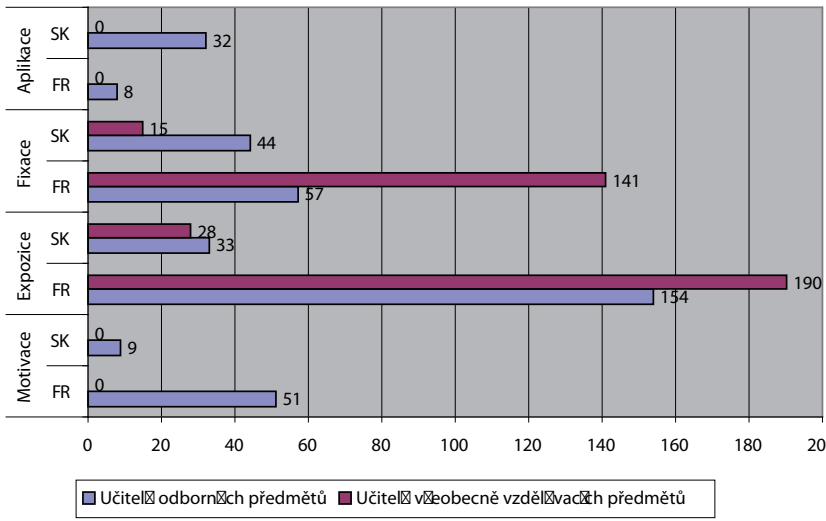
Konkrétním organizačním formám vyučování odpovídá aplikace konkrétních výukových metod a v souvislosti s nimi i vzájemná součinnost učitele a žáků. Právě tato součinnost je jedním z podstatných aspektů rozvíjení tvořivosti. Tabulka 12 zobrazuje vztah organizačních forem a metod výuky.

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

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

Graf 5

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Obrázek 3

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

Hustota a rytmizace p□sma nahr□vaj□klasick□mu p□smu. P□smo Comenia Script se pro □□ky jev□jako nev□hodn□ v tom, □e □□ci nemaj□jasnou představu o velikosti mezer. Vzhledem k tomu, □e nemaj□představu o velikosti mezer mezi jednotliv□mi p□smeny, nemaj□představu ani o velikosti mezer mezi jednotliv□mi slovy a zejm□na mezi předlo□kami a slovy. Na rozd□l od klasick□ho p□sma, kter□ b□v□ plynulej□□a mezery jsou adekv□tně velk□. □□ci nerozli□uj□několik typů mezer.

Tvary p□smen jsou zejm□na pro □□ky obtí□něj□□u klasick□ho p□sma, a to u psan□ velk□ch p□smen. Jestli□e □□k napí□e v jedn□ větě p□smeno třemi různ□mi způsoby ve třech různ□ch velikostech a se třemi různ□mi sklony, nepodporuje to příli□ celkovou úhlednost. □□ci p□□□t□p□smem Comenia Script jsou schopni l□pe a častěji dodr□et origin□ln□ tvar p□smen.

□□dn□ □□k, kter□ psal klasick□m line□rn□m p□smem, v diktátě nepou□il rozdělovn□k a nerozdělil slovo na konci ř□dku. V□dy psali □□ci tak, aby slovo nemuseli rozdělit. Nebylo tedy mo□n□ posoudit, zda □□ci maj□tuto dovednost zvl□dnutou l□pe či hůře. □□ci p□□□t□p□smem Comenia Script měli s rozdělovn□m slov a s určov□n□m hranice slov ve větě obecně poměrně značn□ probl□my. Předlo□ky psali společně se slovy dohromady, nebo mezera nebyla zřeteln□. Naopak některá slova rozdělovali na dvě č□sti naprosto nepatřičně. Domn□v□me se, □e tyto komplikace způsobila skutečnost, □e p□smena nejsou sv□zána, ale ka□d□ se p□í□e samostatně. Tak□e □□ci si nezafixuj□, □e slovo je jednotka, kterou lze rozdělit pouze za určit□ch pravidel. Pokud □□ci p□□□t□klasick□m p□smem dělali chyby pouze ve slovech s předlo□kami *(utety, zatýden)*, nebo ve slově *(v šichni)*, naopak □□ci p□□□t□Comenia Skriptem dělali tyto chyby *(pečedobře, praznin y, všich ni, budemesihrát, při jede)*.

V□□e uveden□ příklady pova□ujeme za největ□□probl□m, kter□ je třeba metodicky doladit.

Celkov□ □prava dokumentů byla lep□□u □□ků p□□□t□m p□smem Comenia Script. Není pravděpodobné, □e by tito □□ci byli pečlivěj□□, ale jejich p□semn□ dokumenty bud□ten dojem. Zaj□mav□m momentem v□zkumu bylo zji□tění, □e p□smo Comenia Script l□pe vyhovuje chlapcům. Pomoc□tohoto p□sma p□□ou chlapci úhledněji ne□ dívky, co□ se jev□jako opačn□ fenomén ne□ u jednotliv□ho line□rn□ho p□sma, kter□ více vyhovuje dívk□m.

□□ci p□□□t□Comenia Scriptem jsou se sv□m p□smem spokojeni a zjevně dobře motivováni. Jestli□e □□ci porovn□vaj□vzhled p□sma jednotliv□ho line□rn□ho a p□sma Comenia Script, jednoznačně se jim líbí p□smo Comenia Script. Někteří □□ci projevili n□zor, □e jednotliv□ p□smo je pro psan□ obtí□nější.

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

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

Tabulka 5

Procentuální tematické rozložení pohybových aktivit v jednotlivých ročnících středních škol.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

pologick poznn lovka a jeho vvoj, umleck innosti k prohlouben praktickho poznn lovka, metodicko-didaktick kurzy a seminrn cvien jako pprava na praxi vyuovn. Dleitou roli tak hraje sebevchova a rozvoj uitelovy osobnosti.

Pedagogice Marie Montessoriov se v estm kapitole *Pomcka v pedagogick koncepci Marie Montessori* vnuje Jana Duokov. Didaktick pomcky jsou v pedagogice Marie Montessori jednm ze zkladnch pilv. Vedou dt k samostatnosti, jsou vyuv vhny pro smyslov rozvoj a rozvoj mylenkovch operac dtte. Autorka lt vlastnosti didaktick pomcky ve tdle: konkrtnost, kontrola chyb, estetinost, inorodost, kvalita pomcek nikoliv jejich kvantita, umstn ve tdle, svobodn vbr z pomcek. Dle popisuje uvn didaktick pomcky ve vyuovn. Dleitm je zamit pozornost na jeden jev, pedstavit pomcku, pedchzet chybm v pouvn pomcek. Pouvn pomcek podle principw pedagogiky Marie Montessori me napomoci ke zkvalitnn uenv bnch tdch Z.

Publikace se dle zamuje na soasn alternativy ve vuce. Otzce pojet a rozvoje tensk gramotnosti se vnuje psplvek Jitky Jursov a nese nzev *tensk gramotnost v realit soasn esk koly*. Autorka se pikln k nzoru, e dnen dti mn tou knihy. Mue to bt zpsobeno tm, e dnen generace m pomrn vce monost, jak trvit voln as, ne msla v dob socialismu. V dsledku tchto zmn literatura ustupuje do pozad. Dal pin vidv tom, e pokud netou rodie, netou ani jejich dti, tud kola ji tuto situaci nezachrn. Ve svm psplvku autorka uvd nkolik vzkum o tenbe knih a tisku z posledn let. Uvd i tenskou gramotnost v mezinrodnm srovnn, kde ci eskch kol nemaj dostatenou rove tenskch kompetenc. Autorka vyzdvihuje vliv kolnknihovny na zlepen tensk gramotnosti u k, av ak u ns tyto knihovny bohuel maj nzkou rove. Dle popisuje metody rozvjen tensk gramotnosti a shrnuje je do nkolika bod, nap. osvta a posilovn tenstv, vyut spoluprce s rodinou, prce s knihou ve vuce, kolnknihovna jako informan, kulturn a vzdlvac centrum koly.

Osmou kapitolu s nzvem *Modern uitel a tensk gramotnost* napsala Jarmila Sulovsk. Tento text se sna nastnit, jak je mon zvrtit nepzniv vsledky eskch k ve vzkumech tenskou gramotnosti. Autorka uvd nkolik faktor ovlivujcch tenskou gramotnost, mezi n patv hodn skladba tanek a uebnic literrn vchovy, rodina a podnětn prosted, klidn a pvtelsk klima ve tdle a ve kole. Dle se zamuje i na uitele, kte by se mli vce vnovat vlastn pprav na hodinu. Uitel by se mli ve vyuovn zamit na pt typ innost obecn porozumn textu, zskvn informac, vytvoen interpretace, posouzen obsahu a formy textu. Dleit je tak vhodn vbr metod a forem prce k rozvoji tenskou gramotnosti. Pklady nkterch z nich uvd autorka v textu. tenskou gramotnost patv mezi aktuln tmata doby a tyto dva lnky se sna nejen poukzat na nedostatky v eskch kolch, ale tak navrhuj urit en pro zlepen tenskou gramotnosti u k.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

vědeck čl nek obsahovat, existuj ust len prvky původn ho vědeck ho čl nku, kter jsou zde podrobněji pops ny.

Vědeck etika, citačn norma a bibliografick zn my, to jsou v současnosti velmi aktu ln t mata. V r mci různ ch projektů je vytv řeno mnoho nov ch učebn ch materi l, často odborn ky, kteř do t doby nikdy nepublikovali a mnohdy si ani neuvědomuj z va nost problematiky spojen se spr vnou citac, s autorsk mi pr vy.[1] Proto pr vě est kapitola může b t velmi u itečn m zdrojem informac i pro pln el vy odborn vědeck pr ce. Zmiňov n je nejen autorsk z kon z roku 2000 a n vrh etick ho r mce v zkumu spolu s etick m kodexem pro akademick pracovn ky, ale zejm na citačn norma ISO 690 a jej dvě varianty. Je zde pops n způsob psan bibliografick ch citac a bibliografick ch odkazů v z vislosti na tom, zda se jedn o dokumenty ti t n či elektronick .

Jako jednu z nejp hosnějš ch kapitol v ak hodnot m poměrně kr tkou, ale o to důle itěj kapitolu n sleduj c, kter uv d možnosti publikov n, klasifikaci časopisů, a zejm na hodnocen publikačn činnosti. Tvorba odborn ch sdělen toti neslou jen k vědeck prezentaci, ale může b t často i evaluačn m faktorem. Kvalita v stupů autorovy činnosti se hodnot podle různ ch krit ri, a to jednak z důvodů hodnocen v zkumn ka, jednak z důvodu hodnocen instituce, ve kter pracuje. Evaluace podle některých sjednocen ch pravidel může pak slou it v mezin rodn m srovn n Proto je pozornost v sedm kapitole věnov na scientometrii a vysvětlen scientometrick ch ukazatelů, jako je tzv. impakt faktor vědeck ho časopisu a Hirschův index, zohledňuj c jak vědeck v kon (počet publikac), tak vliv (počet citac). Přehled uzav metodika hodnocen v sledků v zkumu a v voje v Česk Republice platn od roku 2010. Tyto informace jsou podle m ho n zoru o to cennějš , že jim v publikac ch věnovan ch psan odborn ch textů neb v věnov no příli pozornosti.

Osm kapitola poskytuje přehled z kladn ch pou van ch druhů a n strojů komunikace a nab z n vod, jak ovl dat vybran komunikačn dovednosti. Z věrečn kapitola navazuje sezn men m s principy prezentov n a samotnou příp pravou prezentac Jako vod do problematiky jsou jistě tyto dvě kapitoly velmi u itečn , ale rozhodně nemohou b t dostačuj c Autoři určitě předpokl daj u sv ch čten řů dal hlub studium monotematicky zaměřen ch publikac věnovan ch rozvoji komunikačn ch strategi a r toriky, neverb ln komunikaci i pr ci s informačn mi technologiemi, kter ch je nyn na kni n m trhu nepřebern mno stv (Krobotov , 2000; Mikul t k, 2008).

Kniha obsahuje velmi u itečn p lohy, například JEL Classification, přehled v odborn literatuře nejčastěji pou van ch latinsk ch v raz, či seznam akademick ch titulů a hodnost Zaj mav je i v ňatek autorsk ho z kona a legislativn ch pravidel

[1] Jako příklad uveďme rozs hl projekt M MT Pen ze do kol v jeho r mci tvořili digit ln učebn materi ly a pracovn listy nejdř ve učitel z kladn ch kol a posl ze i pedagogově na kol ch středn ch. Z vlastn zkuenosti v m, e spr vně ocitovat použit zdroje byl často jeden z největ ch probl mů.