

1/2021

Magister

Reflexe primárního a preprimárního
vzdělávání ve výzkumu



Univerzita Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2021

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Redakční rada:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)
Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)
PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

Doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)
Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)
Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)
Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)
Prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)
Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)
Ing. Jan Částka (autor obálky)
Mgr. Alžběta Vaňková (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47
OLOMOUC

Evidenční číslo periodika: **MK ČR E 20929**

ISSN 1805-7152
e-ISSN 2571-1342

Časopis vychází v režimu open access v licenci CC BY SA 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Editorial Board:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)
Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)
PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

Doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)
Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)
Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)
Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)
Prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Kraków)

Editing:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)
Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)
Ing. Jan Částka (author imprint)
Mgr. Alžběta Vaňková (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be based on civil, administrative law or criminal liability.

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, the Czech Republic

Registration number: **MK Č R E 20929**
ISSN 1805-7152
e-ISSN 2571-1342

The magazine is published in open access mode under CC BY-SA 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

OBSAH

Výzkumná šetření.....	7
Vzdělávací podmínky jako determinanta třídního klimatu	
Dominika Provázková Stolinská, Iveta Filípková.....	9
Zájem žáků 1. stupně základní školy o pohybové aktivity	
Ludmila Miklánková, Petr Reich, Zdeněk Rehtik	19
Podpora prosociální komunikace na soukromé základní škole aktivizující výukovou metodou školní sněm	
Michaela Pachelová.....	30
Komparace přípravy předškolních dětí na školní docházku v České republice a Dánsku	
Kateřina Valchářová, Renata Kovářová	51
Recenze	71
Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education: Theory and Research	
Pavlína Částková.....	73
Abstrakty	81

Vážení kolegové,

dovolujeme si Vám předložit již 8. ročník odborného periodika *Magister*. V reakci na hodnocení výzkumných výstupů dle strategie *Metodika 17+* jsme již v minulém roce nastínili novou vizi prezentace odborných výstupů v oblasti primárního a preprimárního vzdělávání v našem časopise.

V prvním čísle letošního ročníku můžete najít témata: pregraduální příprava budoucích učitelů 1. stupně základních škol, kde je popsán vývoj a aktuální pojetí dle Katedry primární a preprimární pedagogiky v oblasti pedagogických praxí, dále možnosti rozvoje pregramotnosti u dětí předškolního věku (se zaměřením na přírodovědnou a čtenářskou), význam pedagogické diagnostiky pro rozvoj dětí a uplatňování moderních vizí vzdělávání, a hodnocení úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy v Chorvatsku. Všechna tato témata dlouhodobě výzkumně sledujeme a v současné době velmi dynamicky se rozvíjející společnosti vnímáme jejich hlubší konsekvence.

Poslední článek 1. čísla navíc představuje úvod do 2. čísla v roce 2020, kde nově zařazujeme tzv. „dalekohled“ k zahraničním kolegům. Zde kolegové představují své výzkumné působení v oblasti primárního vzdělávání, a věnují se tématu vlivu učitele na kulturní aktivity, kdy poukazují na roli učitelů ve společenském a kulturním životě v Zadaru a Dalmácii v 19. století, která není dostatečně známá, protože výuka byla vždy ve stínu politiky a zabývala se jí pouze během velkých sociální a národní hnutí. Dále představují velmi zajímavé téma neúspěchu škol, kdy zdůrazňují roli učitele i rodičů, kteří by mohli hrát preventivní roli v kauzálních vztazích různých projevů selhání.

V návaznosti na zkušenosti získané spoluprací s Chorvatskými kolegy bychom rádi i v dalších ročnících rozvíjeli prezentace výzkumných výsledků zahraničních kolegů.

Dle vize naší vzdělávací politiky pracujeme komplexně na naplňování dlouhodobého výzkumného záměru katedry, kterým je *Podpora přechodu dítěte z MŠ do ZŠ a následná podpora jeho rozvoje na 1. stupni ZŠ s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání.*

Budete-li mít zájem rozšiřovat naše pole působnosti, Vaše výsledky jsou stále velmi vítány!

Budeme se tedy těšit.

Za redakční tým

Dominika Provázková Stolinská

Výzkumná šetření

Vzdělávací podmínky jako determinanta třídního klimatu

Dominika Provázková Stolinská, Iveta Filípková

Abstrakt: Příspěvek byl podpořen projektem Role učitele ve vzdělávací komunikaci s cílem rozvíjet potenciál žáků. No. IGA_PdF_2021_011, vedoucí řešitelka Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Klíčová slova: učitel, primární škola, komunikace a její funkce, vzdělávání, covid-19

1 Vliv pandemie koronaviru covid-19 na organizaci primárního vzdělávání v České republice

Pandemie koronaviru covid-19 výrazně determinovala organizaci i průběh vzdělávání v celosvětovém měřítku. V České republice bylo dne 10. března 2020 vydáno mimořádné opatření zakazující přítomnost žáků v prostorách základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol, které vstoupilo v platnost hned následující den.

Dne 18. listopadu 2020 se do škol vrátili aspoň žáci prvních a druhých tříd. Až 30. listopadu t.r. se do škol mohli vrátit všichni žáci základních škol. Následná pandemická situace se však výrazně zhoršila a po vánočních prázdninách se žáci do škol opět nevrátili. Bez přímé docházky do školního prostředí zůstali až do jara 2021.

Zavírání škol výrazně ovlivnilo organizaci vzdělávání, které se přesunulo do domácího prostředí v podobě tzv. distanční výuky. Ta nabídla řadu organizačních forem pro realizaci (např. online, off-line, synchronní, asynchronní atp.) Avšak vždy s tím byly spojené podmínky, které mohly jednotlivé rodiny pro tuto alternativní

formu učení vytvořit. Každý žák byl závislý na technickém vybavení domácnosti. Naprosto stěžejní roli v aktivním zapojení žáka do online výuky hrál mobilní telefon, notebook, počítač, webkamera, tiskárna a kvalita internetového připojení. Byl kladen velký důraz na autonomii dětí, kterou by za běžné situace získávaly postupně. Omezeny byly také možnosti individuálního přístupu, protože učitelé neměli dostatečný prostor pro pozorování práce žáků (Kment, 2020).

Z výzkumů na jaře 2020 vyplynulo, že během prvních měsíců distanční výuky celkem 5,8 % domácností s dětmi školního věku nedisponovalo technikou nutnou k účasti na online výuce (Federičová, Korbel, 2020). Analýza České školní inspekce (2021) uvedla 15 % prvostupňových žáků bez digitální techniky. V březnu 2020 bylo zjištěno přibližně 250 000 žáků bez přístupu k online výuce, ale tito žáci plnili úkoly a se školou komunikovali jinak. Na jaře 2021 se toto číslo snížilo na pětinu. Přesto se po celou dobu uzavření škol objevovaly případy, kdy rodina nekomunikovala se školou ani přes snahy nabídnout různé způsoby a varianty řešení.

2 Limity distanční výuky a doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky

Důvod uzavření škol byl jasný – ochrana obyvatelstva v celé zemi. Na tuto variantu však nebyl dopředu nikdo připraven. Ani učitelé, dokonce ani zákony, které na úrovni primární školy pojem distanční vzdělávání nijak neupravovaly. Tak téměř „za pochodu“ vznikaly metodiky a doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky.

Realizace distanční výuky poukazovala na řadu problémů, které lze rozdělit na organizační a technické. Andrys (2020) uvádí z obecně organizačních problémů v první řadě celkové omezení všech aktivit, které měli učitelé připraveny a využívali je pro prezenční výuku, ale s přechodem na distanční výuku je nebylo možné využívat – např. pohybové aktivity. S tím souvisely omezené možnosti, jak např.

udržet pozornost dětí. Chyběla také názornost a možnost demonstrace. Učitelé byli odkázáni pouze na obrázky a videa. Negativním důsledkem bylo i znemožnění přímé interakce mezi žáky

navzájem, která je v mnoha předmětech také žádoucí a nezbytná, například osvědčená práce ve skupinách. Problémy se nevyhýbaly ani předmětovým specifikům – např. základem výuky cizích jazyků je konverzace, která byla často omezena vlivem nekvalitního připojení, kdy učitel nemohl kontrolovat správnou výslovnost. V přírodovědě, vlastivědě a prvouce se učitelé setkávali s nízkou motivací žáků atp.

Na základě řady šetření, která sledovala výše uváděná specifika, vplynula doporučení pro praxi (MŠMT, 2020). Výběrem:

- Pevný rozvrh distanční výuky
- Redukce vzdělávacího obsahu
- Zvážení zapojení učitelů výchovných předmětů do spolupráce s třídním učitelem
- Pravidelná zpětná vazba od rodičů a žáků

Výše zmiňované reflektuje především organizační zajištění distanční výuky. Na okraji zájmu je reflexe procesu – nikoli pouze obsahu. Naše výzkumné šetření se zaměřilo na **procesy pedagogické komunikace a její efekty v didaktické struktuře:**

1. *Projektování distanční výuky*
2. Podmínky pro učení v prostředí distanční výuky
3. Podpora učení učitelem v prostředí distanční výuky
4. Poskytování zpětné vazby v distanční výuce
5. Reflexe distanční výuky

V příspěvku se zaměřujeme pouze na dílčí část výzkumu – jak sledované podmínky pro učení v prostředí distanční výuky ovlivňují sociální klima třídy.

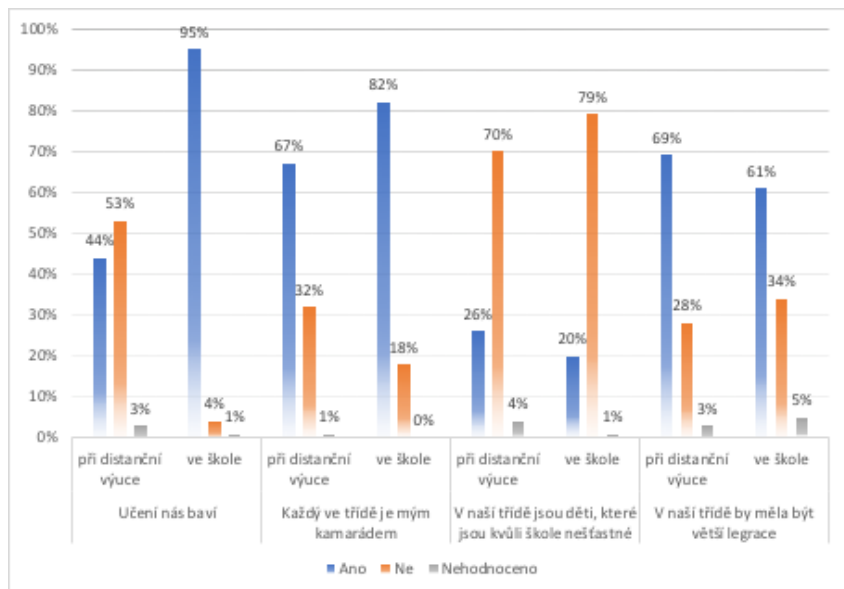
3 Výzkum klimatu ve školní třídě s ohledem na aktuální podmínky

V rámci výzkumu jsme sledovali komunikaci učitele v prostředí distanční výuky na primární škole. Hlubší analýzu komunikace učitele uvádí Provázková Stolinská, Filípková (2021a, b).

Následně jsme sledovali vliv kvality pedagogické komunikace na sociální klima třídy. Žáci 1. stupně základní školy odpovídali na stejné oblasti ve dvou různých obdobích – v době, kdy bylo plošně v ČR aplikováno distanční vzdělávání na primární škole; a v době, kdy již žáci opět navštěvovali prezenční vzdělávání v prostorách školy.

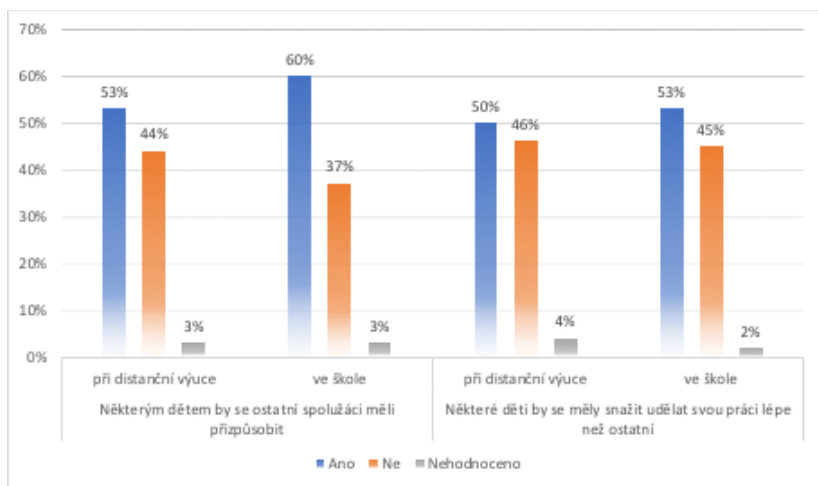
Nejprve jsme se zaměřili na to, jak se žáci ve své třídě cítí. Graf č. 1 prezentuje několik sledovaných proměnných, ze kterých vyplývá, že se žáci cítí lépe a jistěji ve školním prostředí. Učení je baví výrazně více než prostřednictvím online výuky a více prožívají své kamarádské vztahy. Tyto výsledky můžeme konfrontovat s podmínkami pro pedagogickou komunikaci, která právě tyto kategorie výrazně limituje. Co však žáci uváděli v obou obdobích, že by uvítali více legrace. Je tedy patrný deficit učitelova humoru. Zde je však důležité si uvědomit období, ve kterém se nacházíme. Dá se předpokládat, že učitelé cílí svoji pozornost na konzervativnější ladění komunikace

Graf č. 1: Spokojenost ve třídě



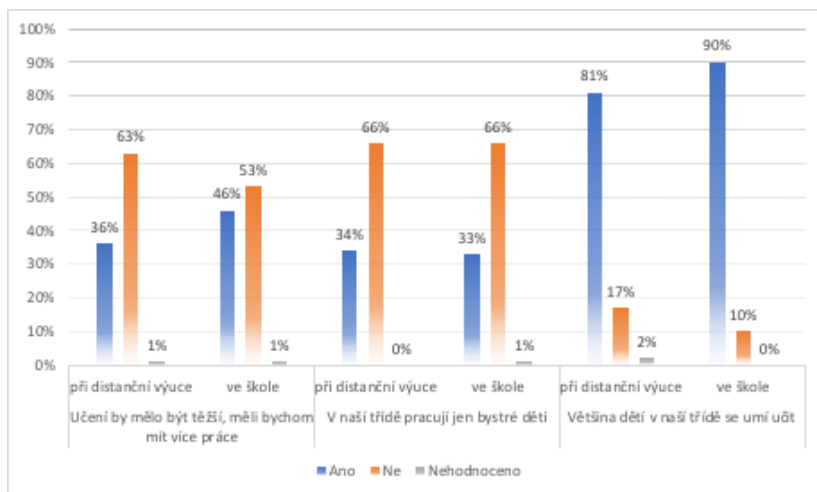
Co se týče následujících dvou sledovaných kategorií, pak lze hodnotit, že je pandemická omezení výrazně neovlivnila. Sledovali jsme spravedlnosti ve vzdělávání, která je pro žáky mladšího školního věku charakteristickým prvkem. Zaměřili jsme se na vnímání individuálních potřeb spolužáků. Graf č. 2 uvádí, že ve školním prostředí si žáci více uvědomují potřebu individualizace pro některé spolužáky. Ale tento projev není utlumený ani v distančním prostředí.

Graf č. 2: Třenice a soutěživost ve třídě



V kategorii obtížnost učení se neobjevují nějak výrazné rozdíly mezi názory žáků v období distančního vzdělávání a v období prezenční výuky ve škole. Není patrný signifikantní rozdíl mezi názorem žáků na náročnost výuky, ale v období distančního vzdělávání mírně dominuje negativní reakce. Obecně však lze říci, že se žáci hodnotí pozitivně v oblasti zvládnání výukových aktivit a projevují sebevědomí.

Graf č. 3: Obtížnost učení



Závěr

Prostředí, ve kterém probíhá výuka ovlivňuje charakter interakce, a tím si vynucuje způsob komunikace. Distanční výuka proměnila vzdělávací podmínky, a tím výrazně determinovala a limitovala pedagogickou interakci charakteristickou pro každou třídu a jejího učitele. Už samotné označení distanční výuka dává tušit, že bude realizována s řadou bariér limitujících pedagogickou komunikaci. Distanční výuka přerušila především způsob mezilidské komunikace

mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. V rámci vzdělávání výrazně omezila spolupráci, názornost i praktickou aplikaci probíraného učiva.

Učitelé spatřovali nedostatek v tom, že nemohou s žáky komunikovat přímo, že nemohou používat řadu neverbálních prvků k náznačce souhlasu, k výzvě k pozornosti, či k pobídce k aktivitě. Tím nechceme říct, že by měli mít žáci strach z postihu při nečinnosti, ale při distanční výuce nebylo možno naplňovat respektování pravidel v takové míře, kterou zajišťuje osobní setkání v prostředí školní třídy.

Žáci byli ze začátku nadšení z toho, že se učí i nový způsob zacházení s informačními technologiemi a že nemusí do školy. Někteří dokonce cítili jakousi úlevu od povinností. Po nějaké době však začali pociťovat nenaplnění a frustraci z chybějícího společenského kontaktu se spolužáky i učiteli. Z jejich života se vytratilo jasné vedení při učení a pravidelný školní režim. Přesto však z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že základní úroveň sociálního klimatu třídy nebyla výrazně dlouhodobě narušena. Období návratu do škol žáky opět stabilizovalo. Důvod volby distanční výuky je zřejmý – cokoli je lepší než nic. Přínos můžeme spatřovat ve vyplnění mezer. Je však důležité si uvědomit, že vzdělávání v primární škole vyžaduje osobní kontakt, a proto distanční výuku je možno doporučit pouze pro kratší časový horizont. Bez něj jsou jen v omezeném měřítku naplňovány výchovně vzdělávací cíle a téměř absentují především afektivní cíle, které souvisejí s rozvojem klíčových kompetencí žáků.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu Role učitele v pedagogické komunikaci se záměrem rozvíjet žákův potenciál č. IGA_PdF_2021_011.

Seznam literatury

- ANDRYS, Ondřej. Vybraná doporučení pro zvýšení efektivity distanční výuky. 2020. Dostupné na: <http://www.pedagogicke.info/2020/12/ondrej-andrys-vybrana-doporuceni-pro.html>
- České školní inspekce. Distanční vzdělávání v základních a středních školách : Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. 2021. Dostupné na: http://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&pn=3&locale=CSY
- FEDERIČOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. 2020. Dostupné na: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18.html#p=1
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KMENT, Štěpán. Logický model britských vědců přehledně ukazuje všechny dopady uzavření škol. 2020. Dostupné na: <https://www.eduin.cz/clanky/logicky-model-britskych-vedcu-prehledne-ukazuje-vsechny-dopady-uzavreni-skol/>
- MŠMT. Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku. 2020. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku?highlightWords=uzav%C5%99en%C3%AD+%C5%A1kol>
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Iveta FILÍPKOVÁ. Komunikace učitele primární školy v odraze aktuálních podmínek ve vzdělávání. In Aktuální problémy distanční výuky. Hradec Králové, 2021a.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika & Iveta FILÍPKOVÁ. The Processes of Educational Communication in Primary Schools Determined by the State of Emergency in the Czech Republic. 2021b. ISSN: 2188-1162 The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2021.30>

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

*PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
dominika.provazkova@upol.cz*

*Mgr. Iveta Filipková
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Iveta.filipkova@upol.cz*

Zájem žáků 1. stupně základní školy o pohybové aktivity

Ludmila Miklánková, Petr Reich, Zdeněk Rehtik

Abstrakt: V rámci školní tělesné výchovy by měl žák dosáhnout kompetencí, které by mu v dalších etapách jeho života umožňovaly praktikování pohybově aktivního životního stylu. Cíle školní tělesné výchovy tedy směřují do řady oblastí, ať už je to zdravotní prevence, vytváření a upevňování fyzické a psychické zdatnosti a vědomosti podporující pohybové učení. Nedílnou součástí při formování pozitivních osobních vlastností a postojů žáka jsou i nepovinné organizační formy tělesné výchovy, které řada škol v České republice nabízí. Dané výzkumné šetření bylo zaměřeno na deskripci a analýzu zájmu žáků z 1. stupně základních škol o pohybové aktivity. Výzkumný soubor tvořilo 5912 žáků primárních stupňů škol (3006 chlapců, 2906 dívek). Vysoké procento (45 %) sledovaných dětí nepreferuje v rámci volného času zájmové útvary zaměřené na pohybové aktivity nebo se vůbec neúčastní těchto nepovinných forem tělesné výchovy nabízených školami. Ze závěrů výzkumného šetření vyplývá nutnost zvyšování kvality školní tělesné výchovy především na 1. stupni škol, který je základem pro realizaci kvalitního, zdravého životního stylu budoucích dospělých.

Klíčová slova: tělesná výchova, primární škola, mladší školní věk

Úvod

Obecně je přijímán názor, že existují významné vztahy mezi úrovní pohybové aktivity, tělesnou zdatností a zdravím a pohybová aktivita představuje nejdůležitější proměnnou ovlivňující tyto kategorie. V souladu se správnou životosprávou reguluje pohybová aktivita i složení těla a přispívá tak k prevenci kardiovaskulárních a endokrinních onemocnění (Bell a kol, 2019). Podle Kunešové (2006)

a Cabrnchová (2008) je v České republice přibližně 20 % dětí ve věku 6-12 let s nadváhou nebo obézních. Nejvyšší procento obézních dětí (18 %) bylo zjištěno mezi sedmiletými dětmi a lze předpokládat, že existuje souvislost mezi změnou pohybového režimu po zahájení povinné školní docházky. Kučera a Golebiowska (1994) doporučují pro snížení výskytu obezity u dětí mezi 8. a 16. rokem zapojit do pohybové aktivity celý organismus se zaměřením na oběhový, dýchací a pohybový systém a zároveň vytvořit pozitivní postoj dítěte k fyzickému cvičení. Výzkumy z posledních let ale ukazují, že prostřednictvím pohybových aktivit lze ovlivnit i osobnost dítěte, jeho připravenost ke zvládnutí traumatizujících situací a že lze tímto způsobem upevnit adaptační mechanismy dítěte a pěstovat či posilovat jeho pozitivní charakterové vlastnosti. Účast dítěte na pohybových aktivitách v nepovinných formách školní tělesné výchovy a v mimoškolních organizacích má pozitivní vliv na rozvoj jeho osobnosti ve smyslu samostatnosti a rozšíření kompetencí v oblasti vytváření sociálních vztahů a vazeb. Děti, které se častěji účastní pohybových aktivit, jsou sebevědomější, adaptabilnější a lépe zvládají neúspěch a stresové situace než děti hypoaktivní. Pohybová aktivita posiluje vůli a rozvíjí sebeovládání, sebevědomí a zbavuje dítě strachu z neznámého (Perič, 2004; Vališová a Kasíková, 2007). Je tedy dostatečně prokázán vliv na fyzickou, intelektuální a emocionální stránku osobnosti, ale i sociální vývoj a mechanismus vytváření sociálních vztahů (Belej, 2001; Vágnerová, 2005). Matějček a Dytrych (1994) zmiňují význam některých pohybových dovedností, např. plavání, lyžování, jízda na kole apod., které pomáhají dětem získat sebevědomí a začlenit se do dětského kolektivu. Díky pohybovým aktivitám je možné začlenit děti s problémy v sociální oblasti do kolektivu, protože verbální i neverbální komunikace a fyzický kontakt probíhá zcela spontánně. Pohybové aktivity umožňují dítěti seznamovat se se sociálními skupinami ve smyslu hledání vzorů, protože většinou nabízejí vzory pozitivní. Podle Dvořákové (2006) je pohyb vázán na celou osobnost dítěte; tvoří jeho nedílnou součást a je prostředkem k naplnění dalších potřeb. Je to jeden z nejdůležitějších determinantů

budoucí schopnosti učit se novým dovednostem a znalostem. Někteří autoři poukazují na vztah nepřímé úměrnosti mezi organizovanou tělesnou výchovou a výskytem kriminality mládeže, na pozitivní podpůrný efekt pravidelné pohybové aktivity při léčbě závislostí na návykových látkách a doporučují realizaci pohybových aktivit dětí a mládeže jako prevenci zneužívání drog (Slepička, Slepičková, 2002; Suchomel, 2006, Zapletalová, 2003; Hrčka, Bartík, Michal, Krška, 2005).

Podíl pohybových aktivit v denním režimu dítěte ve věku 7-11 let by měl být cca 21 %. Z tohoto penza by 50 % mělo být nezbytným minimem pro život dítěte. Objem pohybových aktivit by měl být 5 hodin v případě dětí 7-11 let. (<http://www.vyzivadeti.cz/pohyb/sportovni-aktivity-podle-veku/#skolaci>). O kritériích pro intenzitu fyzického zatěžování hovoří obecně také Haskell a kol. (2007). Pohybové aktivity navrhuji provádět 5x týdně s tepovou frekvencí na úrovni 60-74 % maximální úrovně a 3x týdně alespoň 20 min pohybových aktivit s vysokou intenzitou zátěže. Současné pojetí didaktického procesu v oblasti osvojování pohybových dovedností, zvyšování úrovně pohybových schopností a osvojování vědomostí ve vzdělávací oblasti výchovy ke zdraví (RVP ZV, 2021) je v České republice budováno na nových principech. Východiskem snažení pedagogů na školách by mělo být využití tzv. výuky s porozuměním či výuky k řešení problémů. Didaktickým problémem je, jak vyvážit adekvátní tělesnou výchovu žáků, fyzickou kondici, objem osvojených pohybových dovedností a zájem o pohybové aktivity na straně jedné a kreativitu, prožívání, svobodu rozhodování a další rysy současného pojetí vzdělávání na straně druhé.

Cíl

Cílem výzkumného šetření byla deskripce a analýza preferencí žáků primárního stupně škol v České republice v oblasti pohybových aktivit.

Metodika

Výzkumný soubor tvořilo 5912 žáků z 1. až 5. ročníků základních škol (3006 chlapců a 2906 dívek) (Tabulka 1).

Tabulka 1 Výzkumný soubor – žáci primárního stupně základních škol (n = 5912)

Soubor	1.roč	2.roč	3.roč	4.roč	5.roč
Celkem	1051	1090	1279	1156	1336
Chlapci	536	541	649	580	700
Dívky	515	549	630	576	636

Podmínkou účasti žáka ve výzkumném šetření byl souhlas jeho zákonných zástupců. Pro zjišťování zájmu žáků o pohybové aktivity byla užita upravená verze standardizovaného dotazníku (Frömel, Novosad, Svozil, 1999). V rámci úpravy byly vyřazena nabídka pohybových aktivit, která neodpovídala dané věkové kategorii, např. vrh koulí, windsurfing, motorismus, biatlon atp. Monitorována byla forma účasti v dané pohybové aktivitě (požadavek aktivní účasti). Výběr základních škol byl záměrný, výzkumného šetření se zúčastnily pouze školy, kde management školy vyjádřil souhlas. Reprezentativnost výzkumného vzorku nebyla požadována. Výzkumu se zúčastnilo 21 městských škol, 6 vesnických škol, 6 malotřídních škol, 1 církevní škola, 1 sportovní škola a 2 speciální školy.

Výsledky

U sledovaných škol převažuje nabídka zájmových útvarů s jiným než pohybovým zaměřením. (celková nabídka je 135 sportovních kroužků a 246 kroužků nabízejících jinou činnost, např. hra na flétnu, jazykově zaměřený kroužek, kroužek výpočetní techniky apod.). Výsledky tak korespondují se zjištěním Kunešové (2006) v projektu „Životní styl a obezita 2005“ (ČSL JEP & ČOS JEP, 2006b), podle kterého české děti nemají dostatek PA (malé děti i dospívající). Skupina dětí základních škol se přibližuje týdenní doporučené úrovni, ale nesplňuje ji. Děti ve věku 6-12 let stráví na náročnější PA průměrně 6 hodin a 20 minut. Specialisté na prevenci civilizačních onemocnění však doporučují minimální délku náročnější pohybové aktivity 7 hodin týdně (tj. minimálně 60 minut denně). Podobně jako u výše uvedeného projektu i z našeho průzkumu vyplývá, že tuto doporučenou hodnotu splňuje pouze 40 % dětí v ČR. Přesto je v námi sledovaných školách zapojeno ve školních zájmových kroužcích a klubech s pohybovým obsahem 55 % sledovaných dětí (3285 osob) a v ostatních zájmových útvarech organizovaných školou jen 30 % žáků 1758 dětí. Zájem o aktivní trávení volného času v zájmových útvarech a kroužcích organizovaných školou neprojevovalo 15 % respondentů (869 osob). Ve snaze vyhovět zájmům dětí a podnitit je k aktivnímu trávení volného času nabízejí sledované školy široké spektrum kroužků a dalších zájmových útvarů. Jejich zaměření je ovlivněno prostorovými, materiálními a personálními podmínkami škol a v některých případech již vyhraněnými zájmy žáků (respektive jejich rodičů). Preference dětí v individuálních sportech či pohybových aktivitách nabízených zkoumanými základními školami v rámci nepovinné tělesné výchovy se liší. Většina z 3285 dětí zapsaných do sportovních kroužků na školách vykazuje zájem o sportovní hry (celkem 794 osob, chlapci 419, dívky 375). Pohybové hry, které jsou atraktivní především pro žáky v 1. vzdělávacím období preferuje 298 osob (159 chlapců a 99 dívek), jsou to žáci z 2. až 5. ročníků základních škol. Pohybové aktivity

zaměřené na taneční výchovu upřednostňuje 255 žáků, logicky více dívek (151 osob) než chlapců (104 osob). Oblíbený je aerobik (140 osob, chlapci 0, dívky 140) a také sportovní gymnastika (151 osob, 73 chlapců a 78 dívek). Naopak nejmenší zájem projevily děti o zdravotní tělesnou výchovu (20 osob, z toho 9 chlapců a 11 dívek), dále o plavání (18 osob, 8 chlapců, 10 dívek) a o lední hokej (11 osob, z toho pouze chlapci).

Diskuse

Průzkum European Health Heart Initiative (Logstrup, 2001) ukázal, že ve všech členských státech EU většina 11letých dětí cvičí v průměru dvakrát týdně, ale mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly. Doporučená úroveň pohybové aktivity je splněna např. ve Francii - 54 % dívek, v Severním Irsku - 89 % dívek, v Norsku - 76 % chlapci a v Severním Irsku - 93 % chlapců. Průzkum objemu pohybové aktivity (méně než 1 hodina denně) a objemu sedavých činností v Belgii přinesl zjištění, že v případě dívek je objem sedavých činností větší (16,5 %) než u chlapců. (6,5 %) (Lefevre, J., Bouckaert, J. Duquet, W., Van der Aerschot, H., 1999). V Dánsku jsou chlapci a dívky ve věku 7 - 15 let pohybově aktivní v průměru 36 minut denně. Přibližně 71 % všech dětí navštěvuje nějaký sportovní kroužek s organizovanou pohybovou aktivitou a 17 % se věnuje neorganizované pohybové aktivitě. V Anglii splňovalo doporučení (tedy 1 hodinu pohybové aktivity denně s minimálně střední intenzitou fyzické zátěže) 61 % chlapců a 42 % dívek ve věku 7-18 let. Podle Salmon, Telford a Crowford (2002) rodiče dětí ve věku 5-6 let uvádějí jako nejčastější činnost sledování televise. Chlapci jsou ve všech zemích pohybově aktivnější než dívky a čas strávený pohybovou aktivitou ve většině zemí s věkem dítěte klesá. Rychtecký a kol. (2006) hodnotí integraci sportu a pohybových aktivit do životního stylu dětí a mládeže jako poměrně důležitou. Přesto děti ve věkové kategorii 9-11 let preferují trávení času sledováním televise (70 %), hraním karet, videoher, počítačových her, poslechem hudby nebo čtením knih. Tito autoři uvádějí rekreační, organizovaný i neorganizovaný sport jako způsob trávení volného času

jen u cca 40 % dětí. Důležitým faktorem, který by měl podpořit úsilí škol v oblasti výchovy ke zdraví a tělesné výchovy by měla být rodina. Miklánková (2001) zjišťovala informace o pohybových aktivitách v životním stylu rodiny u 538 rodičů. Dotazník vyplnilo 279 otců a 259 matek, rodičů žáků 3. a 4. tříd základních škol v ČR. Podle výsledků tohoto průzkumu se přibližně čtvrtina respondentů (26,21 %) po založení rodiny přestala věnovat pohybovým aktivitám, které ale dříve byly běžnou součástí jejich životního stylu. Trend postupného snižování objemu pohybových aktivit v životním stylu současných lidí, i přes prokázaný pozitivní vliv na zdraví, potvrzují i další odborníci (Slepička, Slepičková, 2002; Šimonek, 2004; Frömel a kol., 2004; Sigmund, Frömel, Neuls, 2005).

Závěry

Pohybová aktivita na zkoumaných školách je vzhledem k podílu sportovních a jiných kroužků na poměrně vysoké úrovni. Jak vyrůstají, dávají děti přednost sportovním aktivitám, kterým by se chtěly ve vyšším věku věnovat. Zaměření a rozmanitost kroužků na sledovaných je vysoká, nabízí širokou škálu pohybových aktivit a různých sportů, ze kterých si děti mají možnost vybrat. Tyto zájmové útvary vedou zpravidla pedagogové základních škol vyučující na samotných školách. Jejich práce dává dětem možnost prodloužit si čas strávený pohybovou aktivitou v průběhu týdne ve svém volném čase o 1-2 hodiny. Procento dětí, které se neúčastní pohybových aktivit nebo dokonce žádných volnočasových aktivit nabízených základními školami, je poměrně vysoké. Je evidentní nutnost vypracování strategie vyšší motivace žáků cílenější a efektivnější podpory výchovy ke zdraví. Je třeba rozvíjet a podporovat zdravý životní styl (tedy život, jehož nedílnou součástí jsou pohybové aktivity) již u nejmladších věkových skupin dětí. Pohybové aktivity by měly eliminovat negativní jevy v chování a mít pozitivní vliv na zdraví jedince, a to ve smyslu zdraví fyzického, psychického, sociálního i emocionálního. Od nejmladších věkových kategorií je výchova k pravidelné pohybové aktivitě a efektivnímu

pohybovému chování nutná i pro správné fungování celé lidské společnosti (Hošková, Matoušová, 2005).

Seznam literatury

- Belej, M. (2001). Motorické učenie. Prešov: Prešovská Univezita.
- Bell, S.L., Audrey, S., Gunnell, D., Cooper, A., Campbell, R. The relationship between physical activity, mental wellbeing and symptoms of mental health disorder in adolescents: a cohort study. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 2019 Dec 26;16(1):138. doi: 10.1186/s12966-019-0901-7. PMID: 31878935; PMCID: PMC6933715.
- Cabrnochová, H. (2008). Výskyt nadváhy a obezity u českých dětí (online). [cit. 1. 12.2008]. Dostupné z: <http://www.cabrnochova.cz/prednasky.html>
- Dietrich, K., Dürrwächter, G. Schaller, H. J. (1994). *Die grossen Spiele.* Aachen : Meyer und Meyer.
- Dvořáková, H. (2006). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání.* Praha: Raabe.
- European Health Heart Initiative EHHI (2001) Children and Young People –the Importance of Physical Activity. A paper published in the context of the European Heart Health Initiative (Ed. Logstrub Sussane), Belgium, Brusel, 2006. <https://www.prof-wendt.de/plaintext/downloads/physicalactivity2001.pdf>
- French, K. E., Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. In *Journal of Sport Psychology*, č. 9, s. 15–32.
- Frömel, K., et al. (2004). Pohybové zatížení mládeže České republiky. In D. Tomajko (Ed.), *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu* (pp. 39–48). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Fürstová, M. (1997). *Psychologie.* Praha: Votobia.
- Haskell, W. L. - Lee, I. M. - Pate, R. R. - Powell, K. I. - Blair, S. N. - Franklin, B. A. (2007/39). Physical activity and Public health. *Medicine and Science Sports and Exercise*, s. 1923-1434.
- Hrčka, J., Michal, J., Bartík, J., & Krška, P. (2005). Afinita školskej mládeže na športovaní a jej skúsenosti so zakázanými drogami. *Telesná Výchova a Sport.*, 15(3, 4), pp. 5–10.
- Karger, J. (1996). Jak trénovat? In *Bulletin ČABT*, č. 5, s. 15–18.
- Kučera, M., Golebiowska, M. (1994). Evaluations of physical activity in obese individuals. *Časopis lékařů českých*, vol. 133, no. 4, s. 116-119.

- Kunešová, M. Životní styl a obezita. (2006). Děti 6-12 let. Závěrečná zpráva pro MZ ČR a Českou obezitologickou společnost. stem/mark, a. s. [online]. [cit. 30. 6. 2011].
- Lefevre, J., Bouckaert, J. Duquet, W., & Van der Aerschot, H. (1999). Barometer of physical fitness in Flemish youth: Evolution of physical fitness in Flemish youth (12 to 18 years old) in the nineties. Belgium: Koning Boudewijn Stichting.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1994). Děti, rodina a stres. Praha: Galén.
- Perič, T. (2004). Sportovní příprava dětí. Praha: Grada Publishing.
- RYCHTECKÝ, A. (2006). Monitorování účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v České republice. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Salmon, J., Telford, A., & Crowford, D. (2002). *The children's Leisure Activities Study. Summary report*. Centre for Physical Activity and Nutrition Research. Deakin University. p. 14. Retrieved 11. 9. 2007 from World Wide Web: http://www.deakin.edu.au/hbs/cpan/class_report-final1.pdf.
- Sigmund, E., Frömel, K., & Neuls, F. (2005). Physical activity of youth: Evaluation guidelines from the viewpoint of health support. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 35(2), pp. 59–68.
- SLEPIČKA, P. a SLEPIČKOVÁ, I. (2002b). Zájem české populace o tradiční a nové sporty. In: Miler, T a Matolín, S. (Eds.) *Půlstoletí tělesné výchovy na vysokých školách*. Praha: Karolinum, s.73-78.
- SUCHOMEL, A. Tělesně nezdatné děti školního věku (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy), 2006, 1. vyd. Liberec: TU, ISBN 80-7232-140-6.
- Šimonek, Jaromír. [Metodika telesnej výchovy pre stredné školy](#). Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, 2004
- Tláskal, P. Obezita dítěte (tuková tkáň, rizikové faktory, prevence). (2006). VOX PEDIATRIAE, vol. 6, no. 3, s. 15-19.
- Tomajko, D. (1996). Dynamický přístup k výuce sportovních her. In Tomajko, D. (ed.) *Didaktický proces v současném pojetí tělesné výchovy*. Sborník z mezinárodního vědeckého semináře. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-9676-923-5.
- Tomajko, D., Adamus, M. (1995). Využití problémového vyučování při nauce basketbalu. In *Hra v životě člověka*. Sborník referátů z mezinárodní vědecké konference. Plzeň : Západočeská Univerzita.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. Praha: Portál.

- Vališová, A. - Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007.
- Velenský, M. (1997). K problematice basketbalu ve školní TV. In *Basketbal trenér, učitel*, č. 1, s. 5–6.
- Výživa dětí. Sportovní aktivity podle věku [online]. 2011 [cit. 10. 9. 2011]. Dostupné z: <http://www.vyzivadeti.cz/pohyb/sportovni-aktivity-podle-veku/#skolaci> fórum zdravé výživy[online]. 2011 [cit. 1. 9. 2011]. Dostupné z: <http://www.fzv.cz/files/images/mladsi%20deti%20FINAL.ppt>
- Zapletalová, L. (2003). Vztah mezi temperamentovými charakteristikami dětí, jejich pohybovou aktivitou a úrovní jejich pohybové výkonnosti. *Acta Universitatis Palackiana Olomucensis. Gymnica*, 33(1), pp. 11–18.

doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
ludmila.miklankova@upol.cz

Mgr. Petr Reich, Ph.D.
Katedra sportu
Fakulta tělesné kultury Univerzity palackého v Olomouci
Třída Míru 117, 771 11 Olomouc
petr.reich@upol.cz

Mgr. Zdeněk Rehtik
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
zdenek.rehtik@upol.cz

Podpora prosociální komunikace na soukromé základní škole aktivizující výukovou metodou školní sněm

Michaela Pachelová

Abstrakt: Případová studie je věnována výukové aktivitě školní sněm s cílem porozumět nástrojům výuky prosociální komunikace ve škole v kontextu výukových strategií učitelů. Data získaná prostřednictvím polostrukturovaných individuálních rozhovorů se čtyřmi učiteli byla podrobena obsahové analýze výukových artefaktů. Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií vyučujících s realizovanou výukou. Výsledkem narativní analýzy rozhovorů je identifikace přínosu vyučovací aktivity pro žáky z hlediska výuky etické výchovy. Je to prostor pro vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů, prostor pro nácvik sebehodnocení a v neposlední řadě prostor pro nácvik vyjadřování emocí. Aktivita sněm je podle názorů učitelů přínosná i pro ně samé. Pomáhá jim vnímat školu jako celek, kdy nahlížejí souvislosti mmezi jednotlivými událostmi. Učitelská podpora osvojování prosociální komunikace zřetelně kongruovala s výukovými strategiemi učitelů. Strategie vychází ze společných hodnot, které se žáci ve škole učí ve třídním kolektivu, ale i v rámci školního setkávání na sněmu. Strategie zachycují část skrytého kurikula školy osobním příkladem zasáhnout do žákovských vztahů a proměnit obsah horizontálního skrytého kurikula. Závěrem je diskutován význam zkušeností ze skrytého kurikula.

Klíčová slova: primární vzdělávání, demokratický styl, prosociálnos, etická výchova

Úvod

Komunikace je cestou ke spolužití a porozumění s jiným člověkem a může se uskutečnit jen v atmosféře vzájemného přijetí a uznání (Rajský, Podmanický 2016, s. 141). Jsme vztahové bytosti, navzájem

závislé. Vztahy můžeme přetvářet nebo přerušit, některé však zůstávají součástí naší identity. (Rajský, 2018, s.128). Rozvoj prosociální komunikace a emoční inteligence je v současnosti pro žáky prostorem pro sebepoznání a bližší poznání vrstevníků. Nabízí možnosti sdílení zážitků s vrstevníky a přináší pocit sounáležitosti a bezpečí ve škole. Postupné osvojování jednotlivých sociálních dovedností popsal Roche (1992). Mezilidské vztahy a prosociální komunikace jsou prvním, tedy základním stupínkem výchovného programu etické výchovy (dále EtV). Klíčem k dorozumění je naslouchání a komunikace, kdy žáci realizují prosociální chování. Roche (2003, 2005) rozlišuje prosociální chování jako fyzickou pomoc a službu, dar, slovní pomoc nebo povzbuzení, pozitivní hodnocení druhých lidí, empatické verbální i neverbální vyjádření pochopení emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho, solidarita a pozitivní osobní přítomnost. Aristoteles povyšuje komunikaci mezi přáteli nad pouhou hru s tím, který je mi sympatický. Pravá prosociální komunikace mezi přáteli sleduje celkově dobro toho druhého, a to i ve chvíli, kdy musíme přinést oběť nebo ustoupit (Etika Nikomachova, 1937).

Smyslem implementace doplňujícího vzdělávacího oboru EtV do Rámcově vzdělávacího plánu je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitů sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy. Je jedním z nejlepších nástrojů budování vztahů, rozvoje emoční inteligence, kdy děti samy objevují a tříbí vlastní názory v kontextu s názory ostatních (Kopřiva, 1999). Naslouchání je dovednost, která patří mezi základní předpoklady dobrých vztahů. Je výrazem respektu k druhým lidem, podmiňuje úspěšnou komunikaci.

1 Teoretická východiska

Podle výzkumu České školní inspekce (2016) ředitelé českých škol nezařazují EtV z důvodu nedostatku disponibilních hodin. Školy si samy určují, kolik prostoru ve výuce cíleně věnují rozvoji prosociálních dovedností žáků. Výuka prosociálního chování v kontextu etické výchovy je tedy v rukou ředitelů a učitelů. Program prosociální výchovy nacházíme v Rámcovém vzdělávacím plánu doplňujícího vzdělávacího předmětu Etická výchova. V České republice byl přijatý model Rocheho modelu prosociálního chování. Propagátorem myšlenek Roberto Roche byl Ladislav Lencz, který program výchovy k prosociálnosti dále rozvinul a nově zařadil aplikační témata. Prosociálností se rozumí takové jednání, ve kterém aktér neupřednostňuje vlastní prospěch či prospěch úzké skupiny lidí, ale jeho jednání vždy přináší také prospěch druhé osobě či širšímu společenství lidí. Motyčka (2013) uvádí, že EtV může v počátcích svého programu vést k formaci sebevnímání a k morální senzibilizaci, která se přirozeně mění na základě životního stylu a preferencí. Stará a Starý (2018) ale svými výzkumy podtrhují důležitost uvědomělé cílenosti výchovy a vzdělávání, která v případě etické výchovy vyžaduje navíc i vysoké osobní nasazení v kontinuálním vybízení k prosociálnosti a dialogu s žáky.

1. 1 Výzkumy ve výuce prosociálního chování

Sociometrické výzkumy o aspektech prosociálního chování (Vaněk, 2011; Brestovanský a kol., 2015) ukazují, že EtV přispívá k spokojenosti ve třídě, soudržnosti a rozvoji úrovně sebehodnocení. Velké nároky jsou kladeny na učitele. Byly pozorovány zvláště tyto aspekty prosociálního chování výukového stylu učitelů:

- **Naslouchání druhým má přednost před množstvím vyřešených podnětů.** Snahou učitelů by mělo být tzv. vnitřní porozumění – podívat se na situaci očima žáka tak, jak ji vidí on, dát mu tento pohled najevo (Roche, 1992).

- **Dáváme žákovi signály, že nám na něm záleží.** Učitel přijímá žáka takový, jaký je. Jde o tzv. bezpodmínečné přijetí (Roche, 1992).
- **Učitel chce přiblížit žákům podstatu dodržování pravidla.** S negativními jevy učitel pracuje tak, že poukáže na jejich důsledky. Vyvaruje se agresivní reakce, která by jen vyvolala identický protiútok; důsledně vynechává zesměšnění žáka. Užití této metody je vhodné i při reakci na pozitivní chování, učitel tak může tak zdůvodňovat hodnoty a normy (Roche, 1992).
- **Kladení pomocných otázek, kdy žáci hledáním odpovědí nachází hlubší souvislosti problému.** Učitel pobízí k prosociálnosti (Roche, 1992), kdy se vytváří ze třídy výchovné společenství, kdy si žáci navzájem pomáhají. (Lencz, 1999).
- **Vytváření dohod a pravidel.** Učitel stimuluje prosociálnost, ale nevychází ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty (Roche, 1992). Stanoví jasná pravidla hry. (Lencz, 1999).
- **Cílená pozitivní pozornost.** Atribuce prosociálnosti vychází z tvrzení, že člověk má tendence stávat se takovým, za jakého ho považují druzí. Učitel projevuje důvěru pozitivním vlastnostem žáků. Má-li být atribuce účinná, nesmí být připisování prosociálnosti příliš intenzivní. Žák potřebuje prostor na to, aby mohl učitelovu důvěru případně naplnit (Roche, 1992).

Teoretická východiska aspektů prosociálního chování výukového stylu učitelů jsou dále propojena s výzkumným šetřením. Roche ve svých výzkumech měří množství a kvalitu prosociálního chování. V této kvalitativní studii jde spíše o charakteristiku aktivity z pohledu učitelů, jako přímých účastníků aktivity školní sněm.

1.2 Metodologie výzkumu

Príspevek je zaměřen na analýzu aktivity podporující prosociální komunikaci v kontextu výuky etické výchovy. Tento příspěvek je dílčím výstupem širšího koncipovaného výzkumného šetření, zaměřeného na různé aspekty a souvislosti vzdělávání a kultury soukromé základní školy. Výzkum sledoval aktivitu školní sněm. Cílem realizované případové studie bylo poznat a popsat způsob začlenění školního sněmu do výchovně vzdělávacího procesu.

Výzkum probíhal v roce 2019 a 2020. Na základě polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi pedagogy, kteří ve škole vyučují, a v rámci pozorování výuky byla zkoumána podpora prosociální komunikace při řešení výchovných problémů. Bylo zjišťováno aktuální vnímání efektivnosti metod podle názorů vyučujících. Respondenti jsou označeni R1, R2, R3, R4.

Výzkumné otázky byly formulované jako otevřené, kdy nepředsovaly respondentovi varianty odpovědi. Respondent má tak volný prostor ke svému vyjádření. Při přípravě otázek pro polostrukturovaný rozhovor se braly v úvahu etická kritéria. Respondenti byli informováni o účelu výzkumu a anonymním zpracování dat. Respondenti poskytli ústní i písemný informovaný souhlas s publikováním této studie. Respondenti měli možnost se ptát na okolnosti a způsob zpracování získání dat, která byla ihned po prepisech anonymizována a bezpečně archivována. Archiv nebude zprostředkovan pro účely jiných výzkumů.

První výzkumná otázka se týká vnitřního subjektivního pohledu na efektivitu výuky prosociálního chování na školním sněmu a na limity výuky. Druhá otázka byla směřována k tomu, jak je organizovaný a jak probíhá školní sněm. Třetí otázka se týkala frekvence témat přinášovaných žáky na školní sněm. Čtvrtá otázka sledovala subjektivně vnímané nároky na podporu školního sněmu vlastním příkladem respondentů.

Bylo popsáno:

- (1) Jak je organizován školní sněm v kontextu výuky prosociálního chování?
- (2) Jaký je průběh školního sněmu?
- (3) Jaká jsou častá témata sněmu?
- (4) Jaké jsou nároky na podporu školního sněmu v osobním příkladu učitele?

Segmentovaná data jsou po kvalitativním kódování analyzována a interpretována.

1.3 Charakteristika školy

Škola vznikla z popudu skupiny rodičů hledajících alternativu ke stávajícímu systému vzdělávání na začátku devadesátých let. Základní škola je úplná s devíti postupnými ročníky. Na národní škole je realizovaný program Začít spolu. Škola garantuje nízký počet žáků ve třídě, který umožňuje individuální přístup ke každému z nich. Kapacita školy je 150 žáků. Škola buduje učící se komunitu. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou podporováni v dalším vzdělávání. Ve škole probíhají cykly vzdělávání pro celou sborovnu. Učitelé mají možnost využívat mentorskou a supervizní podporu.

1.4 Charakteristika výuky Etické výchov na škole

Tematické okruhy osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj jsou obsahem vyučovacího oboru Etická výchova, který je ve škole vyučován v 1. – 9. ročníku. Na prvním stupni základní školy je předmět etická výchova dotován půl hodinou v týdenním plánu a je součástí třídních a školních rituálů a práce v komunitním kruhu. Na druhém stupni základní školy je dotován jednou hodinou týdně. Často je práce realizovaná v komunitním kruhu. Předmět je velmi oblíbený. Školní sněm je aktivita, kde se vedle demokratických

a morálních hodnot a komunikativních dovedností uplatňují principy prosociálního chování.

Ve školním vzdělávacím plánu této školy nacházíme výchovné a vzdělávací strategie k sociálním a personálním kompetencím, kdy se žáci učí spolupracovat v týmu a respektovat ostatní spolupracovníky, učí základním principům smysluplné vzájemné komunikace.

1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Vybraní čtyři pedagogové ve škole vyučují na prvním stupni. Dva z respondentů zároveň vyučují i na druhém stupni.

Jeden respondent je začínající učitel, ale jak sám vypovídá, díky tandemové výuce během čtyř let na škole již výrazně pokročil. Další respondenti již mají více jak desetiletou praxi a na této škole působí již déle než sem let.

Všichni respondenti využívají mentorské a supervizní podpory a aktivně se účastní organizace školních aktiv. Dva z respondentů jsou více zapojeni do přípravy školního sněmu a jejich slovy „živí“ aktivitu, aby měla plynulý průběh a potřebný náboj skupinové dynamiky.

2 Školní sněm v kontextu výuky prosociálního chování

Fridrichová (2007) uvádí, že výukové strategie by měly mít postupný vliv na rozvoj osobnosti žáka řešením různých životních a pracovních problémů. Žák by si podle Fridrichové (2009) měl osvojit cesty seberozvíjení, učení se uplatňování seberegulačních vlastností, jako jsou sebereflexe, sebepoznání, autoregulace, sebedůvěra a sebeúcta. K rozvoji personálních a sociálních kompetencí žáka navrhuje diskuzi.

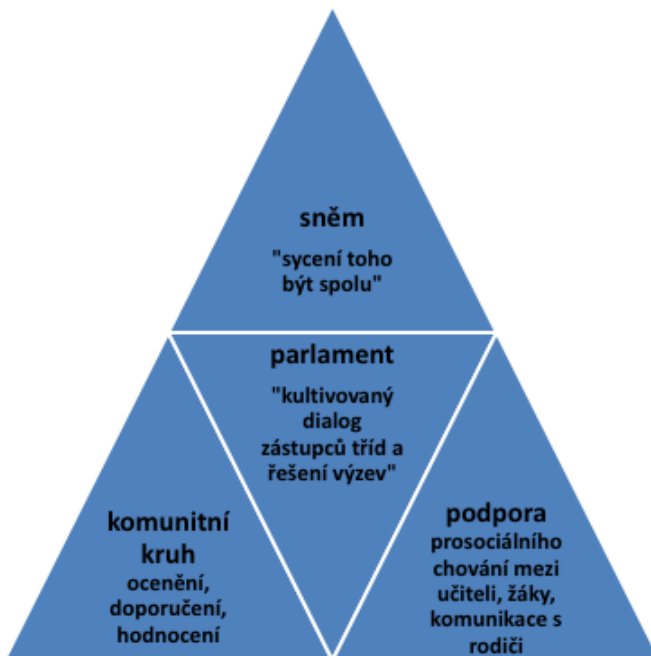
Podle výroční zprávy školy z roku 2019/2020 sehrává školní sněm významnou roli. Schází se pravidelně jednu hodinu týdně. Všichni žáci školy řeší otázky, které sami přinášejí, diskutují o nich a hledají řešení nebo stanoviska.

3 Výstupy studie

Žáci a učitelé jsou rovnocennými partnery. Celý proces vede k odpovědnosti za společná rozhodnutí a přijetí demokratických principů v praxi cestou prosociální komunikace. Žáci se mohou vyslovovat k otázkám školy i prostřednictvím voleného zástupce třídy. Takto mohou vznášet dotazy, připomínky, ale i přicházet s vlastními náměty na zlepšení práce školy, prostředí.

Aktivita školní sněm již neodmyslitelně souvisí s kulturou a filosofií školy. Jako podstatné se jeví, že školní sněm je aktivita, která navazuje na další školní výukové aktivity a podle slov prvního respondenta i vytváří prostor pro budování pozitivního třídního klima. V následujícím obrazci je znázorněno na čem ve sněmu navazují. Školní vzdělávací plán systematicky zařazuje aktivitu třídní komunitní kruh, kde učitelé na prvním stupni ZŠ každý den žáky vybízí k prosociální komunikaci v rámci vrstevnického ocenění, doporučení a hodnocení. Velmi důsledně je ve škole nastavena podpora prosociálního chování mezi učiteli a žáky. Vedení školy učitele vede k otevřenosti a prosociálnosti v komunikaci s rodiči.

Na těchto základech vyrůstají aktivity školního parlamentu, kde jsou v prosociální komunikaci vedeni zástupci tříd. Vrcholem, kde se setkávají a uročí návyky prosociálního chování, je školní sněm.



Obr. č.1: *Sněm je vrcholem, kde se úročí návyky prosociálního chování*

3.1 Výpovědi respondentů k první výzkumné otázce, která směřuje k respondenty subjektivně vnímané efektivitě výukové aktivity

R1: „Jedna věc je důležitá pro sněm. Je to, že když se pracuje v kruhu v těch třídách, tak žáci mají návyky vstřícné komunikace a vědí, že se mohou sdílet. Pracují na těch problémech ve třídách. Vytvářejí si svépomocný skupiny. Mají ty návyky. Umí to a jedou ve sdílení, v těch emocích. Umí si to v malém kruhu říct, tak nám ten sněm a velký kruh jde samozřejmě mnohem líp. To je ta práce, co se ve škole děje. Založit ve škole sněm a myslet, si, že to bude fungovat, a nezajistit, aby třídy ve škole demokraticky fungovaly, tak to je omyl.“

To musí prosáknout všude. Sněm to je tak top, bych tak řekl. Tam to jde a musí jít ruku v ruce.“

R4: *„Pokud se v kruhu scházíme od 1. třídy, tak to jinak vypadá. Ne až ve třetí třídě, kdy se řekne, že tam jsou už vrstvy špatných návyků.“*

R2: *„Máme problémy s nově příchozími žáky. Všechno děláme pro to, aby nám tady spolu bylo dobře. Je vidět, že se na sněmu učí spolu řešit problémy už od první třídy a jde jim to. Je to znát, kdo je ve škole od první třídy a je aktivní, na rozdíl od těch, co přišli později.“*

Respondenti vypovídají o důležitosti návaznosti výuky v kontextu návyků prosociálního chování. Poukazují na významný prvek vrstevnického učení.

3.1.1 Přínos pro žáky podle názorů učitelů

Školní sněm slouží k senzibilizaci žáků, uvolnění napětí a budování vztahu mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Může jít o řízenou diskusi, vzájemné sdílení. V rámci vrstevnického učení se snaží žáci pochopit jeden druhého a respektovat ho jaký je.

R2: *„Jsem přesvědčena, že právě schopnost dobře komunikovat je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou budou děti potřebovat nejen v profesním, ale i osobním životě.“*

R1: *„Podporou dobrých vztahů, stmelování předcházíme problémům.“*

Prostor pro vrstevnické učení, upevnění sociálních vztahů

R3: *„Uvědomila, že nejdůležitější je ten kontakt a komunikace z očí do očí. Ale, pořád znovu se to učíme.“*

Prostor pro nácvik sebehodnocení

R2: *„Žáci se posunuli i v hodnocení sebe sama, kdy dříve těžko hledali něco dobrého na své práci a teď si to pochvální. Je to pro ně těžký, ale jo, už se uměj ohodnotit.“*

R3: *„Nemají s tím už problém ohodnotit svoji práci a většinou se velmi trefně vyjádří.“*

Prostor pro nácvik vyjadřování emocí

R4: *„Myslím, že jim hodně pomáhá, co si řeknou. Slyšet uznání spolužáka, to jim hodně pomůže v motivaci.“*

Aktivita sněm je podle názorů učitelů přínosná i pro ně samotné a pomáhá jim vnímat školu jako celek, kdy všechny události spolu souvisí.

Limity sněmu podle vyjadřování učitelů

Prosociální komunikace podle pravidel má svůj význam i přes její časovou náročnost v budování a rozvoji porozumění, sounáležitosti, náklonnosti, dohody a důvěry.

R3: *„My si spolu každý týden sedneme po sněmu ve třídním kruhu a řekneme si, co se dařilo. Probereme, jak na to půjdeme dál, a co si o tom myslí děti. Zabere to hodně času, ale vidíme smysl té práce, a to nám pomáhá.“*

R4: *„Je to každý týden hodina na sněmu a pak ještě kolem půl hodiny ve třídě, ale čím jsou žáci starší, tím více v tom vidí sami smysl. Hlídkají si pravidla, která si domluvili a mají je za své.“*

3.1.2 Výpovědi respondentů k druhé výzkumné otázce, která směřuje k tomu, jak je organizovaný školní sněm

Sněm probíhá na chodbě u sborovny. Škola postupně zařizuje vybavení, které umožňuje realizování výukových cílů při aktivitě

školní sněm. Zakoupila stupínek pro hlavního mluvčího, aby ho bylo dobře vidět. Zakoupili lavičky, aby se žáci mohli ně posadit a měli přehled o celkovém dění. Ten, kdo vede sněm si připraví protokol, pozdraví a přivítá všechny.

R3: *„Když někdo z prvního stupně před ostatními na sněmu vystoupí, tak na tom vyroste. Cítí se propojen i s těmi staršími spolužáky a mnohem více mu na tématech sněmu záleží.“*

R1: *„Tím, že vystoupí, se učí výborně empaticky vnímat druhé mluvčí. Někdy má mluvčí takový knedlík a špatně se mu hovoří. Pak vždy ostatním říká, zkuste si, jaké to je mluvit před tolika lidmi a pak pochopíte, jak je to někdy náročné.“*

Mluvčí přináší všechny náměty, které se připravili k projednání, nebo je někdo vhodil do sněmovní schránky. Zeptá, jestli někdo přináší nějaké téma na sněm. Komunikace probíhá napříč spektrem devíti tříd a zaměstnanců školy. Každý má stejná práva a povinnosti respektovat a být respektován.

R1: *„Hodně důležitá je naše postupka řešení problémů. předjednaný. Řešení na sněmu je asi až šestý bod. Mluvčí se ptá a s kým jsi problém řešil? Když přijde, že se mu ztrácí svačina, tak to nejde hned na sněm, ale každý má cestu, jak to řešil. Tam jsou ty kroky. Jsou osloveni školní mediátoři, pak učitelé, pak je vedení školy a pak se to teprve řeší na sněmu. Takže v průběhu let se děti naučily rozlišovat co na sněm a co ne, aby se z toho sněmu nestala zdržovačka, aby se tam nevytahovala každá blbost. A pak, když nikdo už nikdo nic nemá, tak se nabídne, kdo by jako příště chtěl vést sněm. To my už musíme hlídat, aby se to jako střídalo kluci holky, velký, malý.“*

Po skončení sněmu se rozchází třídy s třídní učitelkou do svých tříd. Zde v komunitním kruhu řeší podněty, které na sněmu byly podány. Délka tohoto následného rozhovoru v kruhu je různě dlouhá, podle aktuální potřeby. Většinou trvá kolem 30 minut.

3.1.3 Výpovědi respondentů k třetí výzkumné otázce, která se týkala frekvence témat přináššených žáky na školní sněm.

R2: „Některá témata jako **užívání mobilů a techniky** ve škole jsou tolikrát probíraná, že to některé děti už vyčerpává.“

R1: „Tyto vleklá témata mají v důsledku tvrdší řešení, než navrhuji učitelé. Například žáci odhlasovali do školního řádu, že mobily nebudou zapnuté ani o přestávce. Pokud je to takto odhlasované, učitelé musí pravidlo také dodržovat.“

R3: „Rozhodli si to žáci už ve třídním kruhu, že mobily mít ve škole zapnuté nepotřebují.“

R1: „Pro někoho je nemyslitelné být bez mobilu. Třeba když je patnáct lidí o přestávce na chodbě na mobilu, tak to ostatní šve a otravuje. No a pak s hlasováním všichni rozhodnou, že chtějí být co nejvíc spolu.“

Respondenti přiznávají, že je toto pravidlo je pro ně velmi obtížné, protože si o přestávce chtějí vyřídit nějaké zařizování, ale musí respektovat rozhodnutí sněmu. Sněm a parlament toto rozhodnutí monitoruje a na sněmu reaguje na nové podněty.

Dalším častým tématem je **dodržování klidových zón**. Školní pravidla pro jednotlivé školní zóny jsou ve škole vyvěšená. Pravidla si sestavili žáci sami právě na sněmu nebo při třídnických hodinách.

R1: „Máme stížnost, že v čajovně zase někdo nechal nádobi a nepořádek. Tak připomínáme a ptáme se. Čajovna. Je to klidová zóna, nebo je to herní zóna? Klidová zóna. Kdy se to děje? Když se zjistí, kdo a kdy nepořádek zanechal, tak už si to pak nechají na řešení do třídy.“

R3: „V době koronaviru bylo často téma **nošení roušek**. Někdo to vůbec nemohl přijmout a rouška mu překážela. Některým, co poctivě nosili, toto lajdáctví vadilo nejvíc.“

R2: „Sdílení ve sněmu je důležité v tom demokratickém přístupu a tím, že všichni, kdo se o slovo hlásí, mohou mluvit, se nastavuje důvěra mladších ke starším. Starší zase lépe porozumí těm mladším.“

R1: Občas na sněmu prosáknou i hodně palčivý věci, ono to prostě vyhnije a ukáže se to. Pak mi připadá **velké téma je ten samotný sněm**. Někteří perfektně šlapou a vědí proč sněm funguje. Pak tam ale jsou tací, který se ptají proč tady sedíme, a proč to řešíme.

Důležitá témata jsou **doceňování**, které podle učitelů velmi dobře umí vést ředitel školy.

R1: „Je v tom hodně ředitel, který aktivity dotahuje a doceňuje. Když se něco podaří tak to ředitel hodně připomíná. Jsou to vlastně takové rituály, že někdo něco dobře dělá, tak mu to oceníme.“

R1: „Někdo má přijímačky, tak mu **přejeme, ať se mu podaří**. Někdo je nemocný, tak mu napíšeme pozdrav a přejeme dobrý věci. Třeba právě naše uklízečka Šárka je nemocná, tak ji přejeme a myslíme na ní.“

3.1.4 Výpovědi respondentů ke čtvrté výzkumné otázce, která směřuje k tomu, jaká je podle názorů respondentů úloha učitele při výuce prosociální komunikace

Podle výpovědí respondentů učitel může vědomě posilovat, nebo naopak nečinností vyhasínat prosociální chování. R1: „V tom, jak spolu děti ve třídě mluví, jsou skryté tvoje vlastní nedostatky. Oni nasávají a okamžitě tě naposlouchají a napodobují.“

Jeden z respondentů sněm vnímá i jako pomoc pro vlastní motivaci k pedagogické práci, vycházející z atributivnosti, tedy připisování dobrých vlastností žákům.

R1: „Dostal jsem se do stádia, kdy v lidech vidím mnohem víc dobrých vlastností než těch špatných.“

R1: „Vlastně ty děti se chovají opravdu tak, jak je vidím. No, a tak to funguje. To naladění, že se zastavím před třídou a těším se na ně a pouštím do toho energii. Ta energie ti dvakrát teče zpátky. Tak to je radost, že to takhle vlastně je.“

Nároky na vedení a podporu sněmu v osobním příkladu a nasazení pro věc

Komunikace učitelů s dětmi vyžaduje citlivé porozumění jejich potřebám a zájmům. Podporují děti k vyjádření svých názorů, diskutují, hledají optimální řešení různých problémů.

Učitelé vyjadřují, že sněm vyžaduje velké nasazení ze strany učitelského sboru. Je to nasazení, které podle nich není vidět, ale vyžaduje podle nich velikou pozitivní energii. Školní mentor namítá, že mnoho komunikace a času zabírají učitelé. Podle něj by více prostoru měly mít děti. Tento názor je respondenty respektován s dodatkem respondenta R1.

R1: „Podle mě je zralost podpory je v tom, že téma nenecháš vychladnout a vkládáš do komunikace svoji energii. Máme mladší kolegy, co by nechaly mluvit jen děti. Ale ty modeluješ svým chováním to, jak se to dělá. Stále. To pak vede k tomu, že si pořád dáváš pozor ve škole na to, co děláš.“

Ve škole jsou aktivizovány podpůrné faktory, které umožňují rozvíjení návyků prosociální komunikace. Výzkum odkrývá vědomý a efektivní přístup učitelů při výuce EtV, který je jednotný jen díky aktivní a soustavné podpoře vedení.

R1: „Ředitel nás k prosociální komunikaci hodně vede a sám ji používá. Žákům dává na sněmu vzor, který následují, a to jim dává i pocit bezpečí.“

Velikou roli hraje osobnost a identita učitele, jako preference, hodnoty, postoje, zkušenosti a jednání (Gavora, 2002). Učení probíhá nejen při školním sněmu, ale neustále. V celém tomto kontinuálním procesu je klíčové a žádoucí, aby učitel šel vzorem a respektoval osobnost a temperament žáků. Tím pomáhá formovat

nejen jednotlivého žáka, ale manifestuje svůj přístup k druhým a ukazuje tak cestu, jak přijímat a respektovat spolužáky celé třídy.

Empirický výzkum komunikativních dovedností podle Vyskočilové (1986, in Nelešovská) zachycuje, jak je pro učitele důležitý cit pro požadavky konkrétní výchovné situace, aby se nevzdaloval od programu prosociální komunikace. Zvláště pro začínající pedagogy jsou velikým přínosem autoregulační tendence, které vytvářejí prostor k navyšování srozumitelnosti, zřetelnosti a jednoznačnosti učitelova řečového i pohybového chování. Hrabal, Pavelková (2008, s.107) vymezují sebereflexi učitele jako řízenou, hodnotící reflexi v oblasti vlastní komunikace, výuky a hodnocení žáků. Kvalitní sebereflexe slouží jako obrana před zafixovanými, neefektivními stereotypy v myšlení, prožívání a jednání, což se bude ve větší míře dít zkušeným učitelům, kteří si již osvojili určitý algoritmus řešení problémů (Holeček, 2014, s. 35). Dovednost přesně postřehnout významné momenty dané pedagogické situace, dovednosti sociálního vnímání i dovednosti přesného a správného vyjádření toho, co chceme sdělit. Důležitá je interakce dospělého a dítěte (Stolinská, 2019). Učitel prostřednictvím vhodných otázek vede žáky k objevování souvislostí, podstaty jevů a také k vyvozování závěrů a zobecnění (Kohoutek, 2005). Je vhodné, aby učitel, jako vzor prosociálního chování, respektoval osobnost a temperament žáka, a tak ukazoval celé třídě cestu, jak přijímat a respektovat spolužáky. Přirozená cesta osvojení prosociálního chování je pozorování a nápodoba chování učitele. Životu dominuje učení nápodobou. (Kern, 2000, s.108) Prosociální chování je motivovaná reakce jedince (Mlčák, Zášková 2006). Učitel, který se etické výchově věnuje, nemůže tuto otázku obejít pouze tím, že se obeznámí s doporučenými cíli, tématy a metodami. Má-li být skutečně vychovatelem a vést druhé, pak musí nejprve sám promyslet, kam a proč je chce vést (Svobodová 2011).

Shrnutí výzkumu:

Príspevek zaměřený na analýzu aktivity podporující prosociální komunikaci v kontextu výuky etické výchovy prokázal kongruenci mezi plánovaným a realizovaným kurikulem. Způsob začlenění školního sněmu do výchovně vzdělávacího procesu je postavený na pravidlech prosociálního chování a vychází z požadavků na výchovný styl učitele. Na základě hloubkových rozhovorů se čtyřmi pedagogy, kteří ve škole vyučují, a v rámci pozorování výuky byla potvrzena podpora prosociální komunikace při řešení výchovných problémů. Byla zjištěna aktuální vnímaná efektivnost metod podle názorů vyučujících. Školní sněm je organizován v kontextu výuky prosociálního chování.

Průběh školního sněmu respektuje demokratické principy a umožňuje žákům otevřeně se vyjadřovat, diskutovat a obhajovat svoje názory způsobem prosociální komunikace.

Na sněmu se často opakují témata pravidel a zachovávání pravidel školních zón, nebo používání mobilů.

Při podpoře školního sněmu jsou kladeny vysoké nároky na učitele, které spočívají zejména v osobním příkladu a vysokého nasazení pozitivní energie. Respondenti naslouchali žákům a svoboda vyjádření ke všem aspektům témat měla přednost před množstvím vyřešených podnětů. Učitelé žáky vedli jednoduchými otázkami k odůvodňování svého tvrzení. (*Proč jsi to řekl? Jak tě to napadlo? Proč si myslíš, že by to tak mělo být?*)

Snahou učitelů bylo vnitřní porozumění žákovi a zároveň ujištění, že respondentům na názorech žáka záleží. **Bezpodmínečné přijetí** se projevilo zvláště v okamžicích, kdy žáci vyjadřovali názory, se kterými respondenti nesouhlasili, ale bez odsouzení nebo jiných negativních soudů se snažili žákům podstatu dodržování pravidla přiblížit. S negativními jevy tak respondenti pracovali tak, že poukázali na jejich důsledky. Vyvarovali se zvýšení hlasu nebo agresivní reakce a tak byli přirozeným vzorem pro žákovo pozitivní chování.

Výchovné společenství bylo utvářeno i na základě vytváření dohod a pravidel, která jsou rozvážena po celé škole v tom znění, na kterém se žáci v rámci jednání na sněmu usnesli. Učitel stimuluje prosociálnost, ale nevychází ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty.

Diskuze

Limitem této studie je krátkodobé sledování jevu, které probíhá po dobu dvou let. Pokud by aktivita byla sledovaná déle, bylo by možné porovnat její vývoj a věrnost myšlenkám a strategiím učitelů. Podle výpovědí jedné respondentky se věrnost programu odklonila vzhledem k nedůslednému vyžadování přípravy tříd na projednávaná a předem ohlašovaná témata. Další respondent se domnívá, že se tak dělo pouze z časové tísně. Tyto výpovědi však nelze hodnotit bez dlouhodobého sledování jevů. Přínosné by bylo i následné zkoumání množství a kvality prosociálního chování u žáků.

Závěr

Zjištění ukazují, že učitelé na soukromé základní škole nacházejí v aktivitě školní sněm efektivní strategie pro zabezpečení bezpečného třídního klima a zkvalitnění vztahů mezi spolužáky v třídním kolektivu. Strategie učitelů výuky prosociální komunikace směřuje k osvojení zkušeností a hodnot. Sněm vytváří prostor pro rozvoj komunikativních dovedností v kontextu prosociálnosti. Učitelé se snaží o podporu vzájemné komunikace mezi spolužáky v průběhu celého dne. Podle názoru učitelů se u žáků rozvíjí schopnost naslouchat a s důvěrou sdílet své názory. Žáci pracují aktivně, nebojí se dotazování. Formulují své názory.

Učitelé chtějí žáky vést k respektu práce druhých a vzájemné komunikaci. Je vytvářen prostor pro hodnocení. Učitelé vyjadřovali, že díky sněmu se rozvíjí pozitivní třídní klima. Vrstevnické učení

funguje většinou tak, že starší pomáhají mladším. Realita je ale občas jiná a žáci se vzájemně doplňují. Straší žáci často poznamenávají, že díky komunikaci na sněmu si uvědomili, že mladší žáci problémy vidí z jiného úhlu pohledu. Demokratický styl prosociální komunikace mezi žáky a učiteli, kdy si sami rozhodují o pravidlech, způsobech a postupech plnění povinností, vede podle názorů učitelů žáky k větší zodpovědnosti a samostatnosti.

Seznam literatury

- ARISTOTELES. Etika Nikomachova [Jan Laichter, 1937]. V Praze: Jan Laichter, 1937. XXI, 305 s.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Tematická zpráva – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*: Praha. [cit. 17. 4. 2021]. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf
- BRESTOVANSKÝ, M., SÁDOVSKÁ, A., PODMANICKÝ, I., & KUSÝ, P., 2015. Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl. *Studia Paedagogica* (20)1, 67s.
- FRIDRICHOVÁ, P., 2009. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. In : Ligas, Š. Ed: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, 44-54 s.
- FRIDRICHOVÁ, P. 2007. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike. In Janík, T.; Knecht, P.; Najvarová, V. (ed.). *Príspevky k tvorbe a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, s. 93-100.
- GAVORA, P. 2002. *Rozhodnutie stať sa učiteľom - pohľad kvalitatívneho výskumu*. *Pedagogická revue*, 54, 2002, č. 3, s. 240-256.
- GOLEMAN, D. 2011 *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6
- HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing,. ISBN 978-80- 247-3704-1.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál.
- KERN, H. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2000.
- KOPŘIVA, P., 1999. *Komunitní kruh a škola*. Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách. Kroměříž: Spirála - iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 14-15s. ISSN 1210-6216.
- LENC, L. 1999. Etická výchova I., s. 6. Dostupné z:
<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova>
- MLČÁK, Z., ZÁŠKODNÁ, H. 2006. Analysis of relationship among prosocial tendencies, empathy and five-factor model of personality in students of helping disciplines. *Kontakt*, vol. 8, iss. 2, p. 316-328.
- MOTYČKA, P., 2013. Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice. *Pedagogická fakulta, UK: Praha*

- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2010. Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu. Olomouc: Altyn. s. 6. ISBN 978-80-87224-08-3.
- PODMANICKÝ, I., RAJSKÝ, A. 2016. Človek človeku. K prameňom etickej výchovy. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis
- RAJSKÝ, A. 2019. Love as absolute challenge – Also for education. *Kultura i Wychowanie*. 2. 89-98.
- ROCHE, R., O., 1992. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- ROCHE, R. O. 2003. *Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti*. Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž, 14.-16. listopadu 2003.
- ROCHE, R. O. 2005. *Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže*. Výňatek z přednášek roku 2003. In Kolektiv autorů. *Na cestě s etickou výchovou*. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž 2004. Praha: Luxpress.
- STARÁ, J., STARÝ, K. 2018. *Výukové cíle aneb cesta tam a zase zpátky*. *Pedagogika*, 68(2), 107–129.
- STOLINSKÁ, D. Podpora inkluze v mateřských školách rozvojem prosociálního chování dětí v předškolního věku. Olomouc: Magister, reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu 2/2019, s. 85 - 94, e-ISSN 2571-1342.
- SVOBODOVÁ, Z. 2011. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*. In: Svobodová, Zuzana. (ed.). *K etické výchově*. Praha: Karez, ISBN 978-80- 905117-0-5.
- VANĚK, D. 2011. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Masarykova univerzita v Brně.

Mgr. Michaela Pachelová.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita v Praze
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
michaela.pachelova@upol.cz

Komparace přípravy předškolních dětí na školní docházku v České republice a Dánsku

Kateřina Valchářová, Renata Kovářová

Abstrakt: Předkládaná komparace se zaměřuje na děti předškolního věku a jejich přípravu na školní docházku v koronavirové krizi. Konkrétně se výzkum soustřeďuje na děti z České republiky a z Dánska. Sledujeme, které složky osobnosti dítěte byly v daných zemích nejvíce rozvíjeny, ale také celkové ovlivnění chodu mateřských škol. Výzkum je založen na kvalitativním designu, kde hlavní výzkumnou metodou je dotazník, který byl rozdán učitelům. Doplňkovou metodou nám byla analýza kurikulárních dokumentů na školní i státní úrovni. Analýza výzkumného šetření probíhala pomocí kódování a následného přepisu do smysluplných celků. Výsledky mohou posloužit jako podklad k dalšímu zkoumání v dané oblasti či řešení podobných situací.

Klíčová slova: učitel, dítě předškolního věku, předškolní věk, předškolní příprava

Úvod

Již více než rok, se celý svět potýká s onemocněním COVID. Na tuto situaci nebyl nikdo připraven a celý svět se učí, jak onemocnění zvládnout, aby se co nejméně podepsalo na životech lidí. Proto se potýkáme s uzavíráním podniků, firem, ale i všech institucí a školských zařízení. Zavírány nejsou jen základní školy, ale i střední školy, univerzity, později došlo k uzavření i mateřských škol. Jak se tato situace podepsala na přípravě dětí, jsme se rozhodli zaměřit v tomto článku, konkrétně na vzdělávání v mateřských školách. Zaměřili jsme se, jak příprava na školní docházku probíhala v tuzemských mateřských školách, ale také v mateřských školách v Dánsku.

Současné předškolní vzdělávání v Dánsku

Předškolní vzdělávání v Dánsku je díky vysoké participaci žen na trhu práce velmi rozšířené. Služby Systém péče o děti předškolního věku je velmi propracovaný a poskytuje nejen předškolní zařízení, ale zajišťuje také mimoškolní aktivity, o které je rovněž velký zájem. Veřejná zařízení péče o děti jsou spravované a financované obcemi – komunami s příspěvkem od vlády na pokrytí operačních nákladů. Dánské děti tráví od nejtělejšího věku podstatnou část času mimo domov, pro většinu předškoláků jsou jesle a mateřské školy běžnou součástí života. Existují různé formy celodenní péče, které se nejčastěji člení podle věku dětí, které tyto zařízení navštěvují.

Nadřazeným pojmem pro všechny druhy předškolní péče je termín dagtilbud, který se volně překládá jako zařízení denní péče. Mezi tyto druhy spadají tyto instituce:

1. **jesle** (vuggestuer), které jsou určeny pro děti od 26 týdnů do tří let
2. **registrovaná péče v domově pečovatelky** (dagpleje), která je taktéž pro děti od 26 týdnů do šesti let (v praxi je ovšem preferovaný ve věku tří let přestup do mateřské školy). Jelikož vzdělávání dětí předškolního věku mimo rodinu je zakázáno zákonem, existuje tato formální péče. Pečovatelka je soukromou osobou, která se stará o čtyři až pět dětí ve svém vlastním domě a její povinností je absolvovat třítydenní kurz a scházet se jednou za dva týdny s ostatními skupinami dětí a jejich pečovatelkami v dětských centrech, aby se dětem zajistil další sociální kontakt mimo vlastní skupinu.
3. **mateřské školy** (børnehaver), které fungují velmi podobně jako v České republice pro děti od tří do šesti let
4. **věkově integrovaná centra** (aldersintegrerede institutioner) pro děti od 26 týdnů do šesti let jsou spojená z více druhů

předškolní péče, obvykle jsou jejich součástí jesle a mateřská škola.

(Neuman, 2013)

Mnohé děti, než nastoupí na základní školu zůstávají také doma, kde o ně pečuje vlastní matka (pokud jí to pracovní vytíženost dovolí), nebo dívka z řad studentek, tzv. au-pair. Velmi oblíbené pro děti ve věku 5–7 let jsou předškolní třídy, které slouží k přípravě dětí na bezproblémový vstup do školy a které jsou zřizovány při základních školách. Tato forma přípravy je v Dánsku chápána jako povinná od roku 2009 a pro děti tohoto věku nezbytná. Řídí je ministerstvo školství a orgány obecní správy jsou povinny zřizovat je ve všech městech a obcích. Tento typ škol navštěvují děti před vstupem na základní školu po dobu jednoho roku (Průcha 2012).

Vzdělávací obsah a kurikulární dokumenty

Všechna zařízení denní péče, která byla výše zmíněna mají povinnost mít psané pedagogické kurikulum pro děti ve věku od 0-2 let a od 3 let do školního věku. Tyto kurikulární dokumenty, podle kterých se v daných institucích pracuje musí poskytovat prostor pro hru, učení se a rozvoj dětí. Při přípravě má být bráno v úvahu složení skupiny a její potřeby. V zákoně je zdůrazněno, že plánované aktivity nesmí být plněny na úkor dětské hry. Vzdělávací program pak musí být schválen i rodičovskou radou. Dále je nezbytně nutné popisovat ve vzájemném respektu k dětskému učení následující témata.

1. Komplexní osobní rozvoj
2. Sociální kompetence
3. Jazyková kompetence
4. Tělo a pohyb
5. Příroda a přírodní jevy
6. Kulturní hodnoty a umělecké vyjadřování

Implementace pedagogických postupů k naplňování těchto okruhů podléhá spolupráci každého předškolního zařízení s lokálním úřadem. Společně mohou ustanovit i další témata, jež zákon neobsahuje. Do těchto oblastí by měl pedagog zařadit čtyři žádoucí způsoby podpory procesu dětského učení (Hansen 2003).

- 1) být schopný (rozvoje fyzického, sociálního i rozumového) co nejvíce využívat venkovní prostory a vše co je kolem nás.
- 2) vyzkoušet si (cítit radost z pobytu venku, vést děti k bezpečí ostatních)
- 3) užít si/potěšit se z poznání (rozvoj všech smyslů za použití přírodních materiálů) –
- 4) porozumět (zkoumání přírody a všech jevů, které se v ní dějí),

Dále má školní plán zahrnovat hlavní didaktické myšlenky a plánování, dokumentaci a evaluaci (Day-Care Facilities Act, 2007).

Současné předškolní vzdělávání v České Republice

Mateřská škola je předškolní zařízení, jejíž náplní je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle školského zákona 561/2004Sb., a je určena pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let, nejdříve však pro děti od 2 let. Od školního roku 2017/2018 je zavedeno povinné předškolní vzdělávání pro děti jeden rok před nástupem do základní školy.

Škola se dělí na třídy a jejím hlavním posláním je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat rozvoj tělesný, zdraví dítěte a napomáhat mu v pochopení okolního světa. Mateřské školy pomáhají překlenout období přechodu z domácího prostředí do prostředí školního a uvést dítě do podmínek základního školního prostředí.

V České republice máme několik možností zajištění péče, výchovy a vzdělávání dětí v raném věku, jedná se o:

- **veřejné mateřské školy** - spadající do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jsou zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Musí být zapsána do Rejstříku škol a školských zařízení (rejstřík škol) a být v souladu se školským zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- **soukromé mateřské školy** - mohou být v režimu školského zákona nebo v režimu živnostenského zákona. V případě, že nepodléhá živnostenskému zákonu, je v režimu zákona školského a platí pro ni stejné podmínky jako pro veřejnou mateřskou školu. V případě, že podléhá živnostenskému zákonu, jedná se o „Péči o dítě do tří let věku v denním režimu“ nebo o „Mimoškolní výchovu a vzdělávání“ pokud jde o děti starší tří let.
- **dětská skupina** – jedná se o flexibilní péči o dítě, kdy rodič může umístit dítě do skupiny denně, nebo na konkrétní dny v týdnu. Zřízení není tak finančně a hygienicky náročné jako u klasické mateřské školy.
- **jesle** - byly v roce 2011 vyjmuty ze zdravotnických zařízení, a to s odkladem účinnosti k 31.12.2013 (Splavcová, Kropáčová, 2016), mohly nadále pokračovat ve své činnosti podle živnostenského zákona nebo na základě obecně platných právních předpisů. Dnes jsou nejčastěji zřizovány obcemi.
- **firemní školka** - určená ke vzdělávání dětí zaměstnanců zřizovatele, nebo jiného zaměstnavatele, či zaměstnavatelů. Jedná se o alternativu, kterou může zaměstnavatel poskytnout svým zaměstnancům. Přednostně jsou přijímány děti zaměstnanců. Mohou být soukromé a zapsány do rejstříku škol nebo mohou být v režimu živnostenského zákona.

Výhodou je uzpůsobení potřebám zaměstnavatele i zaměstnanců (provozní doba, věková hranice dětí, sídlo atd.) (Kropáčová in Opravilová, 2016).

System kurikulárních dokumentů

Státní úroveň – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí v předškolním období. Udává vzdělanostní základ, na nějž navazuje základní vzdělávání. Jedná se o hlavní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Vzdělávací obsah je vytvořen pro celou věkovou skupinu (zpravidla pro děti 3-6 (7) let), je kompaktní, vnitřně propojený, jeho členění do oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální) je pouze pomocné. Vzdělávacích oblastí jsou nazvány:

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
- Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
- Dítě a společnost (oblast sociálně kulturní)
- Dítě a svět (oblast environmentální)

Do těchto oblastí se promítají rámcové cíle v podobě dílčích cílů. Průběžné naplňování vede k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro budování kompetencí klíčových:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské

Školní úroveň – Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - Vytváří si jej každá škola sama, a to dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vychází z vlastních možností, které jsou dány místem, prostředím, kulturou dané školy, jež jsou v tvorbě Školního vzdělávacího programu zohledňovány. Tvorba Školního vzdělávacího programu a následné vzdělávání dle něj je pro školy zapsané v rejstříku škol povinné.

Metodologie a průběh výzkumného šetření

Pokud budeme vycházet z povahy výzkumného problému, který jsme si pro tento příspěvek zvolili a charakteristiky výzkumného vzorku, byla pro naše výzkumné šetření zvolen kvalitativní způsob zkoumání a s ním i související metoda, která je kvalitativně zaměřena. Podle J. Průchy (2009) je kvalitativní výzkum zaměřen na pochopení a porozumění lokálních zkušeností jedinců v jejich každodenní realitě. V našem případě se jedná o podrobnou studii učitelek, které pracují v předškolním zařízení. Pro kvalitativně zaměřený výzkum jsme se rozhodli z toho důvodu, že se jedná o pružnější formu, která umožňuje hlouběji proniknout do tématu a lépe pochopit vzájemné vztahy. Umožňuje zkoumání v přirozeném prostředí a odhaluje poměrně příčinné souvislosti. Jelikož jsme si v rámci zkoumání vybrali poměrně nové téma, které nebylo dříve podrobněji zkoumáno, tak se domníváme, že je vhodné nejprve podrobněji proniknout do tématu a pochopit vzájemné souvislosti.

Podle J. Hendla (2008) se kvalitativní výzkum realizuje na základě několika kroků, nebo fází. Pro naše výzkumné šetření jsme jako nejvhodnější zvolili právě tohoto autora a jeho strukturu.

1. Určení výzkumné otázky a cíle výzkumného šetření
2. Výzkumný vzorek a určení metod sběru dat
3. Příprava sběru dat

4. Sběr dat a Organizace výzkumného šetření
5. Analýza a interpretace dat
6. Příprava zprávy a prezentace výsledků výzkumu

Výzkumné otázky a cíle výzkumného šetření

V rámci tohoto výzkumného šetření jsme si stanovili jeden rámcový cíl a dvě výzkumné otázky, které jsme si ještě pro lepší pochopení zkoumané problematiky a prezentaci výsledků více konkretizovali. Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo porovnat a zjistit odlišnosti v přípravě dětí na školní docházku v době koronavirové krize v České republice a Dánsku. Cíl empirického šetření je záměrně formulován na velmi obecné úrovni a rámcově, aby byla zachována jeho emergence. Z výše definovaného obecného, nebo také rámcového cíle, jsme dále konkretizovali výzkumný problém. Tento výzkumný problém je konkrétně formulován na základě dvou výzkumných otázek:

HVO₁ Jak ovlivnila koronavirová krize chod předškolních zařízení a přípravu dětí na školní docházku.

Dílejší výzkumné otázky:

- Jaký byl harmonogram a chod předškolních zařízení v této době?
- Jaký učitelky mateřských škol vnímali chod a organizaci předškolního zařízení v této době?
- Která složka osobnosti dítěte byla v době pandemie nejvíce rozvíjena a podporována.

HVO₂ Muselo dojít ke změnám v rámci požadavků na děti před vstupem do základní školy a došlo k nějakým změnám v rámci odkladů školní docházky?

Charakteristika výzkumného vzorku

Na základě výše uvedených skutečností, povahy výzkumného problému se cílovou skupinou stali učitelé předškolních zařízení, kteří se aktivně podílejí na práci s dětmi předškolního věku. Výběrový soubor ve finále zahrnoval 6 učitelů předškolních zařízení (3 pracující v České republice a 3 pracující v Dánsku) všichni byli ženského pohlaví a české národnosti. Výzkumný vzorek byl zvolen na základě metody příležitostného výběru. Hlavní záměrem bylo otestovat učitele ze stejného školního prostředí (mateřských škol), aby se zamezilo nebo co nejvíce minimalizovalo zkreslení výsledků zkoumání z důvodu jiného nastavení Školního vzdělávacího programu a chodu a organizace mateřské školy. Jelikož se ale v našem výzkumu jedná o vzájemné porovnání, tak musely být vybrány mateřské školy dvě. Jedna v České republice a jedna v Dánsku. Jak už bylo ale výše zmíněno, tak v obou těchto mateřských školách pracují české učitelky. Pro upřesnění v Dánská mateřská škola pracuje podle Dánského kurikula (nejedná se o Českou mateřskou školu v Dánsku). Jsme si vědomi i nevýhod, které skýtá příležitostní výběr výzkumného vzorku. Například, že zjištěné výsledky výzkumného šetření není možné zobecnit na celou populaci a všechny školy v České republice a Dánsku. Můžeme výzkum vnímat jako pilotní, který se může stát pevným základem pro další výzkumy v této oblasti. Výběr učitelů zapojených do tohoto výzkumného šetření nebyl zcela náhodný a vycházel z předem stanovených kritérií. Pro zvýšení validity byli vybíráni učitelé kteří, splňovali tyto kritéria a podmínky:

- Pracují podle jednotného Školního vzdělávacího programu
- Pracují s dětmi předškolního věku
- Jsou české národnosti
- Mají vysokoškolské vzdělání, alespoň (bakalářské)
- Mají minimálně pětiletou pedagogickou praxi v předškolních zařízeních

Příprava sběru dat a organizace výzkumného šetření

Samotné organizaci a realizaci výzkumného šetření předcházela teoretická i praktická příprava. V rámci teoretické přípravy jsme studovali nejrůznější tuzemské, ale i zahraniční (Dánské dokumenty). Jednalo se především o kurikulární dokumenty zaměřené na předškolní vzdělávání v dané zemi. Dále jsme se zaměřili na Školní vzdělávací programy, podle kterých pracují konkrétní vybrané mateřské školy. V neposlední řadě se jednalo o dokumenty zaměřené na projekty, diagnostiku a organizaci konkrétních mateřských škol. Nezbytnou součástí také bylo prostudování webových stránek Ministerstva školství v daných zemích a konkrétních právních rámců, které se vztahují k předškolnímu vzdělávání.

Organizace výzkumného šetření především zahrnovala výběr mateřských škol a učitelů kteří budou odpovídat předem stanoveným kritériím a kteří budou ochotni se do našeho výzkumného šetření zapojit. Jak bylo výše zmíněno do výzkumného šetření byly zapojeny dvě mateřské školy a šest učitelek. V počátcích tvoření ideových a technických plánů výzkumné části této práce se počítalo s tím, že v průběhu výzkumného šetření může z jakéhokoli důvodů učitelka odstoupit. Proto jsme v počátcích oslovili celkem 10 učitelek (5 z České republiky a 5 z Dánska). Konečného výzkumného šetření se nakonec účastnilo učitelek 6. Vybrané učitelky byly v předstihu informovány o průběhu a účelu výzkumného šetření, byl jim předán kontakt na realizátora výzkumu, na kterého se mohly obrátit s dalšími dotazy.

Účastníci výzkumného šetření byli také seznámeni s metodou, která bude využita a také se způsobem vyhodnocení. Po získání dat jsme byli se všemi účastníky výzkumného šetření ještě dále v kontaktu a když bylo potřeba, tak jsme si některá zjištění ještě podrobněji upřesňovali, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.

Určení metod sběru dat, jejich analýza a interpretace

Při tvorbě výzkumného plánu jsme zvolili jakožto nejvhodnější metodu sběru dat dotazník s otevřenými i uzavřenými otázkami, který byl rozdělán učitelům ve výše zmíněných dvou zemích. Učitelé na základě vlastní praxe v předškolních zařízeních a na základě pozorování typu reduktivní deskripce dotazníky vyplnili. Na základě reduktivní deskripce není zaznamenáváno vše, co v danou chvíli vidíme a vnímáme. Jedná se o pozorování, které je strukturované a zaměřené na konkrétní oblasti, které jsme si předem vytyčili. V tomto případě se jednalo o oblasti, které jsme vytyčili do dotazníku, který je podrobněji popsán níže. Jak doplňkovou metodu jsme využili analýzu kurikulárních dokumentů na státní i školní úrovni. V těchto dokumentech jsme se zaměřili zejména na analýzu částí, která se týkala přípravy dětí na školní docházku. Dále jsme tuto doplňkovou metodu využili k lepšímu pochopení vzdělávacího obsahu, který se mohl stát velmi důležitým činitelem, který mohl ovlivnit získaná data.

V první etapě výzkumného šetření jsme tedy rozdali dotazníky, které nám činitelé na základě vlastního pozorování vyplnili. Na základě analýzy těchto získaných dat jsme jako doplňkovou metodu v druhé etapě použili analýzu kurikulárních dokumentů. Ve chvíli, kdy jsme měli všechna data sesbírána tak mohl dojít k jejich postupné analýze.

Podle J. Hendla (2008) je analýza dat nezbytnou součástí výzkumného šetření. Analýza kvalitativních dat je založena na systematickém a nenumernickém organizování získaných dat v rámci výzkumného šetření a jinak tomu nebylo ani v našem případě. Analýzu těchto kvalitativních dat ale komplikuje skutečnost, že zde není žádná strukturovaná podoba, jako je tomu u kvantitativního výzkumu. Tato kapitola se zaměřuje na výstupy z jednotlivých zvolených metod zkoumání, potažmo na výsledky analýzy kvalitativních dat. Obě výše uvedené výzkumné metody byly analyzovány pomocí otevřeného kódování a následně přepsány do smysluplných celků. Pro smysluplnější interpretaci získaných dat jsme výsledky převedli

do tabulky, aby bylo jasné a zřetelné, co bylo v rámci šetření zjištěno. Jelikož v našem dotazníku převažovaly otevřené otázky přidělili jsme jednotlivým odpovědím kódy podle tzv. kódového klíče. Ten jsme si předem vytvořili sloučením stejných či podobných odpovědí, kterým jsme přidělili číselné kódy. Do elektronické podoby pak zaznamenáváme již pouze tyto kódy.

R. Yina (1994) se při podání výsledků ve kvalitativním výzkumu nemusíme držet pevné struktury. Pro tento typ výzkumu byla zvolena struktura přímočaré zprávy, kterou lze nahradit pojmem narativní studie. Jak bylo výše zmíněno, tak získaná data jsme pro lepší pochopení převedli do tabulek.

Dotazník pro učitelky mateřských škol

Dotazník se skládal z baterie uzavřených a otevřených otázek. Uzavřené otázky se týkaly informací o učitelkách a dané mateřské škole (věk, počet let v praxi, dosažené nejvyšší vzdělání, počet let v současné mateřské škole, název školního vzdělávacího programu a součinnost na jeho tvorbě, počet dětí ve třídě, počet učitelek na třídu, věk dětí ve třídě). V dotazníku pro dánské učitelky se vyskytovala navíc otázka zaměřená na počet let strávených v zahraniční mateřské škole. Otevřené otázky se již týkaly pouze chodu a organizace mateřské školy (kdy a jakým způsobem došlo k uzavření mateřské školy, jak probíhala komunikace s vedením v tomto období, jak probíhalo vzdělávání dětí, jaké oblasti byly v době uzavření škol nejvíce a nejméně rozvíjeny a jakým způsobem, zda nastaly nějaké problémy v chodu a jak byly popřípadě řešeny, jak probíhala komunikace s rodiči, jak hodnotí spolupráci s rodiči v tomto období, zda a jak se situace odrazila na dětech, jak celou situaci vnímaly samotné učitelky, co jim činilo největší obtíže, zda muselo dojít ke změně v odkladech a přípravě dětí na zahájení povinné školní docházky). Závěrem měly učitelky možnost vyjádřit se k situaci v poslední otázce zaměřené na vlastní postřehy.

Oblast zkoumání	Mateřská škola Česká republika		Mateřská škola Dánsko
Pregramotnost	matematická	Děti dostávaly pracovní listy, které byly vyhodnocovány. Učitelky následně individuálně dětem zadávaly další úkoly dle toho, jak se jim podařilo pracovní listy vyplnit. Z výsledků je zřejmé, že matematická pregramotnost byla nejvíce rozvíjenou oblastí, a to pravděpodobně z toho důvodu, že na ni existuje spousta materiálů a děti nejvíce baví, jak učitelky samy uvedly.	Děti pracovaly na pracovních listech s daným zaměřením. Současně jim však byly tvořeny uzavřené webové stránky s dalšími materiály, které byly vyplňovány online. Dětem byly zaslány rovněž doplňkové aktivity, které byly volitelné. Jednalo se o odkazy na dětské stránky, které se zaměřovaly na matematickou pregramotnost – hry, pracovní listy. Učitelky vytvářely dětem balíčky aktivit, které si rodiče vyzvedávali v mateřské škole.
	čtenářská	Čtenářská pregramotnost se ukázala jako druhá nejvíce rozvíjená oblast. Stejně jako matematická pregramotnost byla rozvíjena prostřednictvím pracovních listů. Učitelky dále využívaly pohádek s konkrétními otázkami a úkoly.	Učitelky využívaly v oblasti čtenářské pregramotnosti online webových stránek s úkoly a aktivitami. Dětem nahrávaly audio záznam pohádek, do kterého vkládaly mluvené komentáře se zadáním úkolu. K daným nahrávkám vytvářely pracovní listy, které děti v průběhu audiozáznamu doplňovaly.
	sociální	Oblast byla rozvíjena prostřednictvím natáčených divadelních pohádek, které byly dětem pouštěny v domácím prostředí. Jejich úkolem bylo hledat postavy dle instrukcí a vysvětlovat jejich charakteristické vlastnosti.	Mateřská škola pořádala každý týden online setkání dětí s jejich rodiči, prostřednictvím kterého probíhaly tematické hry sociálního charakteru. Děti dostávaly otázky, zapojovaly se do diskuze. Součástí byly pracovní listy na celý týden, které učitelky v pátek vyhodnocovaly.

<p>Chod mateřské školy v době koronaviru</p>	<p>Mateřská škola byla z důvodu vládního nařízení uzavřena koncem března a znovuotevřena byla opět začátkem června. Během tohoto uzavření mateřská škola fungovala zčásti pouze pro děti rodičů pracujících v sociálních službách (lékáři, policie, zdravotní sestry). Mateřská škola pro ostatní fungovala pouze na online platformě prostřednictvím mailu, webových stránek, na které se všechny aktuality zavěšovaly. Probíhaly rozhovory prostřednictvím telefonních rozhovorů a učitelky byly rodičům k dispozici v předem stanovených konzultačních hodinách v online videochatu. Úkoly, které rodiče nemohli zaslat mailem, házely v mateřské škole do schránky do daného termínu.</p>	<p>Mateřská škola byla v průběhu dubna uzavřena z důvodu šíření koronaviru. Znovuotevřena byla v průběhu července. V tomto období se ve škole vyskytovali pouze vedoucí pracovníci a učitelé, kteří potřebovali materiál k tvorbě úkolů. Dětem byl vstup zcela zakázán, rodiče si mohli přijít pro materiály v předem domluveném čase. Konzultační hodiny pro rodiče probíhaly v online videochatu, v případě neodkladných záležitostí měli rodiče k dispozici telefonní číslo na učitelku daného dítěte. Po znovuotevření mateřských škol měly děti povinnost nosit roušku a musely mít podepsané prohlášení, že se u nich nevyskytl žádný z příznaků koronaviru.</p>
<p>Pohled na situaci očima zúčastněných učitelů</p>	<p>Pro učitelky byla situace zcela nová, na kterou nebyly připraveny. Vzhledem k tomu, že však v mateřské škole již pracovaly několikátým rokem, nejednalo se o začínající učitelky a situaci zvládly. Vedení spolu s učitelkami vedly schůze, kde jim bylo sděleno, jak mají nastalou situaci řešit. Jako největší problém se však ukázalo předávání úkolů prostřednictvím mailu a webových stránek, a to z toho důvodu, že se ve škole vyskytovaly děti ze sociálně slabších rodin, jež nemají přístup k internetu. Všechny úkoly tedy musely být pro tyto děti chystány v papírové podobě a rodiče si je vyzvedávali v mateřské škole. Spolupráci s rodiči učitelky hodnotily rozpolceně. Někteří rodiče s dětmi úkoly neplnili, ač se jednalo o předškoláky, kteří mají povinnou předškolní docházku. Učitelky</p>	<p>I přes to, že pro učitelky byla situace nová, všechny uvedly, že s uzavřením škol a vedením online úkolů neměly žádný problém. Jako pozitivní hodnotily čas, který rodiče trávily s dětmi při plnění nejrůznějších úkolů. Čas, který trávily všichni společně v online videochatu hodnotily kladně a uvedly, že pro děti se jednalo o jiný, pro ně zábavný způsob komunikace. velmi pozitivně se zde odrážela spolupráce rodiny a školy. Ani v jednom případě učitelky neuváděly, že by se rodiče nezapojovali či by s dětmi úkoly neplnili. Naopak i rodiče čas s dětmi</p>

	<p>tak byly vystavovány situacím, které jak samy uvedly, nevěděly, jak správně řešit. Celkově chod mateřské školy v tomto období hodnotily jako náročnější a znovuotevření škol prokázalo, že některým dětem se rodiče nevěnovali. Děti některé vědomosti a dovednosti, které uměly, za dobu uzavření škol opět zapoměly.</p>	<p>trávený nad úkoly hodnotili pozitivně. Ač byla situace pro učitelky náročná, byla pro ně inspirativní a kreativní z toho důvodu, že se snažily hledat způsoby a aktivity, které by pro děti byly zajímavé a atraktivní. Ve volném čase se rovněž věnovaly vytvářením nových materiálů, které začaly používat po znovuotevření. Učitelky byly s vedením ve velmi těsném kontaktu. Každý týden probíhala schůze učitelek a vedení, aby si rozdělili případné úkoly a mohli řešit nastalé problémy. Po znovuotevření škol začaly učitelky pracovat v běžném režimu bez komplikací.</p>
<p>Změny v odkladech školní docházky</p>	<p>Učitelky vytvářely úkoly a aktivity pro děti předškolního věku, které je připravovaly a rozvíjely pro vstup do základní školy. I přes to, že však někteří rodiče úkoly s dětmi neplnili, nebylo možné na jejich základě provést změnu v odkladu školní docházky. Učitelky rovněž uvedly, že již v době uzavření škol věděly, které děti budou mít odklad a které povinnou školní docházku nastoupí.</p>	<p>V době koronavirové krize a uzavření mateřských škol nedošlo ke změnám, které by se odrážely na odkladech školní docházky. Učitelky uvedly, že s rodiči odklady řeší v polovině školního roku. Vyskytl se jeden případ, kdy rodiče v průběhu uzavření škol s učitelkou řešily odklad svého dítěte, který však nebyl z důvodu koronaviru, ale jiných rodinných záležitostí.</p>

Shrnutí

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na přípravu předškolních dětí v době koronavirové krize. Položili jsme si dvě výzkumné otázky. První pokládala otázku „Jak ovlivnila koronavirová krize chod předškolních zařízení a přípravu dětí na školní docházku. Součástí byly dílčí výzkumné otázky. Po analýze výsledků jsme zjistili, že byly mateřské školy zavřené jak v České republice, tak v Dánsku, avšak v Dánsku byly zavřené déle. Z tohoto důvodu bylo vzdělávání zcela odlišné od běžného chodu mateřské školy. Učitelky musely připravovat pracovní listy a aktivity pro děti, které byly ve větší míře plněny v domácím prostředí online, či v papírové podobě, pokud nebylo jinak možné. Online příprava probíhala z velké části v obou mateřských školách, ačkoliv je z výsledků patrné, že více způsob fungoval v dánské mateřské škole. Samotné učitelky vnímaly situaci v České republice za náročnou, stejně tak spolupráci s některými rodiči. Organizace však byla zcela podchycena i vedením školy, což učitelky vnímaly za pozitivní. Naopak v Dánsku učitelky mateřské škole chod a organizaci hodnotily kladně. Nevyskytl se žádný problém, který by musely řešit a samy tuto dobu hodnotily za inspirativní a kreativní, kdy se naučily novým věcem. V obou mateřských školách se jako nejvíce rozvíjenou oblastí projevila matematická pregramotnost v závěsu s pregramotností čtenářskou. V Dánsku však bylo využíváno více rozmanitých aktivit. Jako nejméně rozvíjenou oblast učitelky zejména v České republice označovaly oblast sociální. Vycházely ze závěrů, že se tato oblast nejvíce rozvíjí v kolektivu, což nyní z důvodu separace nebylo možné. V Dánsku se učitelky snažily s dětmi vést videochat, kdy se plnily různé úkoly, děti byly spokojené, motivované, avšak i přesto tuto oblast učitelky označovaly za nedostatečně rozvíjenou. Druhá výzkumná otázka se zněním „Muselo dojít ke změnám v rámci požadavků na děti před vstupem do základní školy a došlo k nějakým změnám v rámci odkladů školní docházky?“ byla učitelkami méně komentovaná, avšak jejím závěrem lze říci, že k žádným změnám v přípravě ani v odkladech nedocházelo ani v České republice ani v Dánsku. Učitelky tento závěr dokumentovaly tím, že se jednalo

o zcela novou situaci, kterou nebylo možné řešit nějakými konkrétními změnami. Proto byla snaha vždy vše zvládnout a vyhovět jak vedení, dětem, tak i rodičům, aby vše mělo co nejhladší průběh. Výsledky výzkumu by bylo možné použít jako podklad k dalšímu zkoumání a řešení situace, a to jak již se nyní ukazuje bude v dalších měsících či letech stále aktuální, jelikož se situace ve světě stále neuklidnila a pomalu dochází k opětovnému uzavírání některých školských zařízení. Bylo by tedy třeba popřemýšlet nad zcela komplexní možností vzdělávání dětí i při uzavření předškolních zařízení, aby byly děti rozvíjeny a připravovány na vstup do základní školy ve všech oblastech rozvoje lidské osobnosti.

Seznam literatury

- Denmark. Act on Day-Care, After-School and Club Facilities, etc. for Children and Young People (Day-Care Facilities Act). In: ACT no. 501. 6 June 2007. Dostupné z: http://english.ism.dk/MinistryOfSocialWelfare/legislation/social_affairs/DayCare%20Facilities%20Act/Documents/Daycare.pdf
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KROPÁČOVÁ, Jana. Vstup dítěte mezi vrstevníky. In OPRAVILOVÁ, Eva. 2016. Předškolní pedagogika. 151-169 s. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247- 5107-8.
- KROPÁČOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. 2016. Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o. ISBN 978-80-7486-270-7.
- NAUMANN, I., C. MCLEAN, A. KOSLOWSKI, K. TISDALL a E. LLOYD. Early childhood education and care provision: international review of policy delivery and funding : final report [online]. 2013 [cit. 2014-11-28]. ISBN 978-178-2564-164. Dostupné z: <http://www.scotland.gov.uk/resource/0041/00416230.pdf>
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 220 s. Psychologie (Portál). ISBN 978-807-3677-091.
- YIN, Robert. Case study research. Design and Methods. Los Angeles: Sage Publications, Inc. 2003. ISBN 0-7619-2553-8
- Výzkumný ústav pedagogický. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] Praha: MŠMT 2018. [cit 2020-09-04] úplné znění Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2020-09-04] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

*Mgr. Kateřina Valchářová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
katerina.valcharova@upol.cz*

*Mgr. Renata Kovářová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
renata.kovarova01@upol.cz*

Recenze

Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education: Theory and Research

Pavína Částková

Mária Kožuchová – Martin Kuruc

Mária Kožuchová a Martin Kuruc. *Development of students' self-regulation of learning with a focus on technical education : theory and research*. 1. vyd. Karlsruhe : Ste-Con, 2020. 128 s., ISBN 978-3-945862-39-17.

Vzdělávací trendy posledních let jsou charakteristické výraznou proměnou role učitele ve prospěch posílení činností žáka. Pozornost je zaměřena na rozvoj osobnostních kvalit žáka, jeho individuální schopnosti, dovednosti i kompetence. S těmito tendencemi tematicky souzní i publikace profesorky Kožuchové a doktora Kuruce s názvem *Development of students' self-regulation of learning with a focus on technical education: theory and research*. Autoři předkládají seberegulativní učení jako jednu z možných cest, jak zlepšit učení (se) žáků. Diskutované téma seberegulačního učení je řešeno v pedagogickém kontextu a tvoří význačnou linii prolínající vzdělávacími oblastmi. S ohledem na profesní zaměření profesorky Kožuchové, je v publikaci téma aplikováno na oblast technického vzdělávání.

Monografie si klade za cíl řešit problémy spojené se seberegulací učení žáků a studentů, jako východiska pro proces celoživotního učení, a to jak na teoretické, tak na empiricko-výzkumné úrovni. Autoři akcentují často skloňovanou potřebu proměny ve vzdělávání, tentokrát ji však necílí pouze na obsah vzdělávání, ale především na změnu celkového přístupu. Progresivní pojetí vzdělávání je autory

charakterizováno jako takové, které se zaměřuje na seberegulativní učení. Zatímco v teoretické části podávají autoři souhrnný pohled na klíčové pojmy, a teorie, empirická část publikace směřuje k identifikaci nastavení mechanismů rozvoje seberegulace učení se u studentů – budoucích učitelů.

První úvodní kapitola představuje širší vzhled do řešené problematiky, je diskutována potřebnost a význam seberegulativního učení pro rozvoj žáka i jeho vliv na kvalitu života. Autoři zasazují potřebu seberegulace do kontextu současné doby i širšího kurikulárního rámce vzdělávání na Slovensku. Proměna přístupu ke vzdělávání od vnějšího řízení žáků k samostatně řízenému seberegulovanému učení je základní tezí prolínající celým textem. K zamyšlení vybízí vnímání seberegulace jako nástroji k aktivní změně podmínek vzdělávání, které žákovi nevyhovují. Seberegulace je rovněž spojována s orientací ve společnosti a dovednostmi kriticky posuzovat různé životní situace a být schopen bránit se negativním vlivům a manipulacím.

V kontrastu s některými výchovnými přístupy je seberegulace spojována především s rozvojem disciplíny, a to u dětí od nejmladšího věku. Autoři vychází z premisy, že problémy žáků ve škole odráží způsob výchovy v rodině. Nevhodné výchovné působení v rodině může vést k osvojování nesprávných konceptů a nevhodných stylů učení. Klíčovou kategorií seberegulativního učení proto představuje učitel, který nastavuje podmínky a vytváří nové příležitosti. Osobou učitele se autoři zabývají jak z hlediska jeho odborných kompetencí, tak z hlediska dílčích znalostí, dovedností a postojů. Schopnost seberegulace je prezentována jako zásadní pro veškerou další činnost. Seberegulující učitel je označován jako tvořivý na základě předpokladu, že k uplatnění tvořivosti je třeba především seberegulačního přístupu a disciplíny. Autoři v souladu s uváděnými kompetencemi učitele (Malach, Vicherková, 2018; Vítečková, 2018) užívají pojem autokreativní učitel jako určitou podkategorii kreativního učitele. Kategorie však nejsou direktivně vymezeny a spíše se tematicky prolínají. V textu není opomenuta ani pregraduální příprava učitelů, v rámci podkapitoly autoři poskytují

kritický náhled na současnou edukační realitu na poli vysokoškolského vzdělávání. Kritizována je zejména absence didaktického přesahu a omezeného propojování pedagogické teorie s praxí.

Druhá kapitola je obsahově zaměřena na vymezení užívaných pojmů a základní teorie vážící se k seberegulaci učení se. Klíčovou je *Teorie sebeurčení* a její subteorie. Dílčí téma prezentuje podkapitola 2.2 Metacognition, kterou autoři předkládají jako rozhodující dovednost k efektivnímu poznávání a učení se, jakožto cíli většiny vzdělávacích reforem. Následuje náhled na základní teorie sebeučení se, kde autoři blíže komentují osm vybraných teorií seberegulace učení se dle J. Mareše (1998). Dále autoři seznamují se čtyřmi základními a dvěma dílčími přístupy sloužícími k podpoře autonomie žáka. Ta je následně v kontextu školního prostředí vnímána nikoliv jako naprostá nezávislost žáka, ale jako uvědomování si možnosti volby podnětů, hodnot nebo norem vycházejících z prostředí. Teorie jsou uváděny ve snaze poskytnout teoretickou bázi k diagnostickým nástrojům uvedeným dále v textu.

V kontextu propojení tématu s technickým vzděláváním je logicky akcentován i celoevropský problém nedostatku pracovníků v přírodovědných a technických oblastech, jehož řešení může představovat posílení motivace a dalších nonkognitivních faktorů již od primárního vzdělávání. V podkapitole Činitele ovlivňující seberegulaci učení je věnována mimořádná pozornost motivaci. V textu rezonuje důležitá myšlenka, a to vnímání vnější motivace jako přirozené součásti učení. Z pohledu učitele pak oslabování tendence přísné kontroly žáka a posilování respektujícího přístupu k vzájemnému prolínání vnější a vnitřní motivace žáka a využívání jejich vlivu k rozvoji seberegulace učení. Dílčím cílem kapitoly je kromě teoretického ukotvení také prezentace základních diagnostických nástrojů užívaných k měření úrovně seberegulace. V textu se autoři odkazují především na zahraniční zdroje, výzkum problematiky ve slovenském prostředí pak vychází z dlouhodobé vědecké práce spoluautora publikace.

V pořadí třetí kapitola Supporting of self-regulation of learning of students in technical education je cílena na oblast seberegulace učení se studentů preprimární a primární pedagogiky v předmětech s technickým zaměřením. Úvodní část textu je věnována analýze programu technického vzdělávání v primárním a preprimárním vzdělávání, následuje bližší charakteristika předmětů v rámci pregraduální přípravy budoucích pedagogů na pedagogických fakultách v Bratislavě, Banské Bystrici a Ružomberku. Snahou autorů není předložit „ideální“ model začlenění předmětů technického charakteru do pregraduální přípravy, ale upozorňují na dílčí prvky nezbytné pro kvalitní přípravu učitelů. Zdůrazňována je jak nezbytnost didaktické znalosti obsahu v technických disciplínách, tak sociokognitivní rozměr učení se. Následuje podkapitola věnovaná didaktické aplikaci podpory seberegulace učení, ve které autoři prezentují výpovědi studentů vážící se k realizované výuce. Prezentovaná data jsou spíše dílčího charakteru a představují pouze výběr, bez bližšího popisu jejich zpracování.

Na to autoři opět navazují téma pregraduální přípravy a rozvoje kompetencí studentů – budoucích učitelů v dílčích oblastech technického vzdělávání. Klíčovými oblastmi jsou postoje, obsah vzdělávání, dovednosti při práci s technickými materiály a v neposlední řadě znalosti metod a procesu vědeckého zkoumání. Příprava studentů je však dle autorů determinována tzv. Technickou úzkostí, kterou autoři blíže specifikují a navrhuji kroky k její eliminaci.

Čtvrtá kapitola je věnována výzkumu úrovně seberegulace učení se studentů v technicky orientovaných předmětech, přičemž cílem bylo identifikovat určitý obraz přípravy a motivace studentů – budoucích učitelů slovenských preprimárních a primárních škol. Do oblasti seberegulace autoři zahrnuli schopnosti studentů předvídat, plánovat, monitorovat výuku a sebehodnotit se. Jako výzkumný nástroj byla volena modifikace SRQ-Academic (Self-regulation Questionnaire – Academic), autoři rozlišovali učební aktivity

přírodovědně, matematicky orientované a technicky orientované. Výsledky výzkumného šetření jsou v souladu se zaměřením monografie interpretovány s akcentem na oblast technického vzdělávání. Výzkumná zjištění jsou logicky strukturována a diskutována v návaznosti na stanovené výzkumné otázky. Závěry z výzkumu a doporučení pro pedagogickou praxi jsou sumarizovány prostřednictvím SWOT analýzy.

Publikace poskytuje odborné i laické veřejnosti zajímavý pohled na možnosti rozvoje seberegulace v učení, a to jak z pohledu studentů – budoucích učitelů, tak z pohledu žáků. Text je v mnoha částech vhodně navázán na dosavadní publikace autorů, díky čemuž je patrná logická tematická linie (Kuruc a kol., 2020, Dostál, Kožuchová, 2016; Kožuchová, Pavelka, 2007). Výrazné je zejména propojení s badatelsky orientovanou výukou, která v rámci technického vzdělávání představuje jeden ze soudobých trendů. Aplikace tématu na technické vzdělávání významně posílí odbornou teorii nejen v oblasti „techniky“, neboť základní teoretické poznatky je možné s modifikací aplikovat i na další oborové didaktiky.

Seznam literatury

- Dostál, J. & Kožuchová, M. (2016). *Badatelský přístup v technickém vzdělávání: Teorie a výzkum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kožuchová, M., & Pavelka, J. (2007). Požadavky na vedecko-technickou gramotnost absolventa základnej školy. In: *Absolvent základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, pp. 168-178.
- Malach, J. & Vicherková, D. (eds.). (2018). *Otázky evaluace výuky na vysokých školách*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

*PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
pavlina.castkova@upol.cz*

Kontakty na autory – řazeno abecedně

PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.

Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: pavlina.castkova@upol.cz

Mgr. Iveta Filípková

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: iveta.filipkova01@upol.cz

Mgr. Renata Kovářová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: renata.kovarova@upol.cz

doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

Mgr. Michaela Pachelová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Karlova univerzita v Praze
e-mail: michaela.pachelova@pedf.cuni.cz

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Mgr. Zdeněk Rehtik

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: zdenek.rehtik@upol.cz

Mgr. Petr Reich, Ph.D.

Katedra sportu
Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: petr.reich@upol.cz

Mgr. Kateřina Valchářová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: katerina.valcharova@upol.cz

Abstrakty

Dominika Provázková Stolinská, Iveta Filípková. *Vzdělávací podmínky jako determinanta třídního klimatu*

Abstrakt: Příspěvek byl podpořen projektem Role učitele ve vzdělávací komunikaci s cílem rozvíjet potenciál žáků. No. IGA_PdF_2021_011, vedoucí řešitelka: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Klíčová slova: učitel, primární škola, komunikace a její funkce, vzdělávání, covid-19

Ludmila Miklánková, Petr Reich, Zdeněk Rehtik. *Zájem žáků 1. stupně základní školy o pohybové aktivity*

Abstrakt: V rámci školní tělesné výchovy by měl žák dosáhnout kompetencí, které by mu v dalších etapách jeho života umožňovaly praktikování pohybově aktivního životního stylu. Cíle školní tělesné výchovy tedy směřují do řady oblastí, ať už je to zdravotní prevence, vytváření a upevňování fyzické a psychické zdatnosti a vědomosti podporující pohybové učení. Nedílnou součástí při formování pozitivních osobních vlastností a postojů žáka jsou i nepovinné organizační formy tělesné výchovy, které řada škol v České republice nabízí. Dané výzkumné šetření bylo zaměřeno na deskripci a analýzu zájmu žáků z 1. stupně základních škol o pohybové aktivity. Výzkumný soubor tvořilo 5912 žáků primárních stupňů škol (3006 chlapců, 2906 dívek). Vysoké procento (45 %) sledovaných dětí nepreferuje v rámci volného času zájmové útvary zaměřené na pohybové aktivity nebo se vůbec neúčastní těchto nepovinných forem tělesné výchovy nabízených školami. Ze závěrů výzkumného šetření vyplývá nutnost zvyšování kvality školní tělesné výchovy především na 1.stupni škol, který je základem pro realizaci kvalitního, zdravého životního stylu budoucích dospělých.

Klíčová slova: tělesná výchova, primární škola, mladší školní věk

Michaela Pachelová. Podpora prosociální komunikace na soukromé základní škole aktivizující výukovou metodou školní sněm

Abstrakt: Případová studie je věnována výukové aktivitě školní sněm s cílem porozumět nástrojům výuky prosociální komunikace ve škole v kontextu výukových strategií učitelů. Data získaná prostřednictvím polostrukturovaných individuálních rozhovorů se čtyřmi učiteli byla podrobena obsahové analýze výukových artefaktů. Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií vyučujících s realizovanou výukou. Výsledkem narativní analýzy rozhovorů je identifikace přínosu vyučovací aktivity pro žáky z hlediska výuky etické výchovy. Je to prostor pro vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů, prostor pro nácvik sebehodnocení a v neposlední řadě prostor pro nácvik vyjadřování emocí. Aktivita sněm je podle názorů učitelů přínosná i pro ně samé. Pomáhá jim vnímat školu jako celek, kdy nahlížejí souvislosti mezi jednotlivými událostmi. Učitelská podpora osvojování prosociální komunikace zřetelně kongruovala s výukovými strategiemi učitelů. Strategie vychází ze společných hodnot, které se žáci ve škole učí ve třídním kolektivu, ale i v rámci školního setkávání na sněmu. Strategie zachycují část skrytého kurikula školy osobním příkladem zasáhnout do žákovských vztahů a proměnit obsah horizontálního skrytého kurikula. Závěrem je diskutován význam zkušeností ze skrytého kurikula.

Klíčová slova: primární vzdělávání, demokratický styl, prosociálnost, etická výchova

Kateřina Valchářová, Renata Kovářová. Komparace přípravy předškolních dětí na školní docházku v České republice a Dánsku

Abstrakt: Předkládaná komparace se zaměřuje na děti předškolního věku a jejich přípravu na školní docházku v koronavirové krizi. Konkrétně se výzkum soustřeďuje na děti z České republiky a z Dánska. Sledujeme, které složky osobnosti dítěte byly v daných zemích nejvíce rozvíjeny, ale také celkové ovlivnění chodu mateřských škol. Výzkum je založen na kvalitativním designu, kde hlavní výzkumnou metodou je dotazník, který byl rozdán učitelům. Doplňkovou metodou nám byla analýza

kurikulárních dokumentů na školní i státní úrovni. Analýza výzkumného šetření probíhala pomocí kódování a následného přepisu do smysluplných celků. Výsledky mohou posloužit jako podklad k dalšímu zkoumání v dané oblasti či řešení podobných situací.

Klíčová slova: učitel, dítě předškolního věku, předškolní věk, předškolní příprava

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- journal.magister@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

