

2/2021

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

2/2021

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 Belásová, 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 Lepičník 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, správněprávní, 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 ČR 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.....	5
Dopady pandemie COVID-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky	
Alena Srbená, Veronika Gajdová	7
Pojetí puberty u žáků primární školy v Maďarsku	
Marcela Otavová, Michaela Bartošová, Dorota Karlíková, Natálie Kutálková, Alena Doležalová, Veronika Franková, Veronika Grygová	24
Úroveň motoriky dítěte a její vliv na pocit štěstí a vnímání vlastního těla	
Zdeněk Rehtik, Ludmila Miklánková	52
Hledání cest začínajícího učitele v inkluzivním vzdělávání	
Veronika Bačová	65
Recenze.....	85
Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ	
Petr Kosek.....	86
Abstrakty	93
Informace pro autory.....	96

Výzkumná šetření

Dopady pandemie COVID-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky

Alena Srbená, Veronika Gajdová

Abstrakt: Článek představuje design výzkumu, který se zabývá pandemií COVID 19 v kontextu předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropy. Blíže se výzkum zaměřuje na opatření proti šíření COVID 19 a jejich dopad na funkce a podmínky předškolního vzdělávání s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky. Tento článek představuje teoretická a metodologická východiska výzkumu, cíle, výzkumné otázky, harmonogram výzkumu a jeho přínos.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, pandemie COVID 19, funkce a podmínky předškolního vzdělávání, příprava dětí k zahájení povinné školní docházky.

Úvod

Současné předškolní vzdělávání vychází z osobnostně orientovaného modelu výchovy a vzdělávání a pokládá základ pro celý budoucí život každého z nás, s tím také souvisí i cíle předškolního vzdělávání, jak deklaruje např. UNESCO:

„Předškolní vzdělávání je více než příprava na základní školy. Zaměřuje se na celostní rozvoj dítěte jeho emocionálních, kognitivních a fyzických potřeb směřující k vytvoření pevného a širokého základu pro celoživotní učení a spokojený život. Předškolní vzdělávání má možnost vychovávat pečující, schopné

a odpovědné budoucí občany.“ (Early childhood care and education (unesco.org))

V kontextu České republiky definuje základní cíle RVP PV (2018, s. 10): *Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.*

Předškolní vzdělávání je zaštiťováno institucemi, nejčastěji se v mezinárodním kontextu jedná o mateřské školy, které plní řadu důležitých funkcí. Úspěch dosažení cílů a naplňování funkcí institucionalizovaného předškolního vzdělávání, je determinováno podmínkami vzdělávání, které jsou vytvářeny v souladu s platnými legislativními dokumenty a také vychází z podmínek a zvláštností, které panují v dané zemi.

V souvislosti s pandemií se i předškolní vzdělávání a jeho organizace potýká s nelehkou situací. Jednotlivé státy zavádějí různá opatření a omezení, která mají přispět k omezení šíření nákazy. To s sebou samozřejmě nese i změny ve vzdělávání dětí předškolního věku. Opatření se dotýkají chodu předškolních institucí, mění se požadavky na učitele, a samozřejmě výrazně zasahují do života rodin dětí a jejich rituálů.

To vše s sebou nese řadu otázek jako např. zda je možné plně respektovat stanovené podmínky vzdělávání? Jsou mateřské školy schopny plnit stanovené cíle? Jsou funkce mateřské školy zachovány a naplňovány, a to zejména funkce vzdělávací, nebo se mateřské školy uchylují hlavně k funkci pečovatelské? Právě poslední otázka nabývá na důležitosti v kontextu přípravy dětí v poledním roce předškolního vzdělávání na vstup do základní školy. Těmito i dalšími

otázkami se hodláme v předkládaném výzkumném šetření zabývat.

1 Základní východiska a představení projektu

Předkládaný projekt se zabývá aktuální pandemickou situací a jejím dopadem na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy, které blíže definujeme ve výzkumném designu. V rámci projektu se zaměřujeme na úroveň ISCED 020, klasifikace z roku 2011 (<http://www.nuv.cz/isced>), tedy preprimární vzdělávání (*pozn. v rámci projektu se přikláníme k pojmu předškolní*), které tvoří bázi klasifikace

a má nemalý vliv na položení základů pro celoživotní učení.

Ve výzkumném šetření se dále chceme zabývat **funkcemi mateřské školy**. Domníváme se, že vlivem zaváděných opatření není vždy možné plně funkce zachovat a naplňovat. Tento fakt se může významněji odrážet v přípravě dětí k zahájení povinné docházky, s čímž může růst riziko nárůstu odkladů povinné školní docházky, či potíží při adaptaci dětí při vstupu do základní školy.

Sledované funkce dle Šmelové (2006, s. 119):

- Pečovatelská: odborná péče, děti jsou vedeny k sebeobsluze, péči o své zdraví i okolí.
- Vzdělávací: probíhá harmonický rozvoj dítěte, jeho osobnosti, učení
a poznávání, díky tomu jsou vytvářeny předpoklady pro další vzdělávací cestu jedince.
- Socializační: druhotná socializace a velice úzce navazuje na výchovu rodinnou.
- Integrovační: pokládání základů klíčových kompetencí, a vytváří tak předpoklad pro celoživotní učení.

- Personalizační: podpora individuality každého dítěte.

V kontextu vzdělávací funkce mateřských škol se blíže zaměříme na **poslední rok předškolní docházky a přípravu dětí na vstup do základní školy** - ISCED 100, jelikož si pokládáme otázku, zda zaváděná opatření kvůli šíření COVID-19 v oblasti předškolního vzdělávání tuto funkci a její naplňování nenarušují. Jak se shodují autoři zabývající se tímto tématem např. Kořátková, 2016; Opravilová, 2016, pro děti znamená vstup do základní školy velkou životní změnu a je nezbytné je na to systematicky připravovat a na základě odborné pedagogické diagnostiky sledovat jejich pokroky, toto vše zabezpečuje mateřská škola a erudovaní předškolní pedagogové.

Nezbytné pro realizaci výzkumu je také definovat **podmínky předškolního vzdělávání**. Pro potřebu výzkumu byly zvoleny podmínky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a to: věcné, životospráva, psychosociální, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění, spoluúčast rodičů (RVP PV, 2018).

1.1 Metodologická východiska

Pro potřeby projektu budeme vycházet ze **srovnávací pedagogiky**, ta může využívat jak kvantitativní, tak kvalitativní metodologii. Pro potřeby našeho výzkumného šetření se přikláníme ke kvalitativní metodologii, kterou specifikujeme níže v této podkapitole.

V kontextu předkládaného projektu se přikláníme k definici srovnávací pedagogiky: *Multidisciplinární obor, zkoumající a srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinující faktory a efekty na různých úrovních reálné existence (od individuální a lokální přes národní až po globální), z aspektů různých skupin a společností v širším kontextu (historickém,*

kulturním, etnickém, ekonomickém, politickém) sociálního systému a jeho subsystemů. (Walterová, 2006, s. 18)

Průcha (2006) dále vymezuje předmět srovnávací pedagogiky, jímž je srovnání vzdělávacích systémů a jejich dílčích aspektů (také vzdělávací fenomény), který jsme pro potřeby našeho výzkumného šetření vymezili následovně:

- Školská legislativa a vzdělávací politika
- Řízení a financování školství
- Struktura školských systémů, jejich kvalita a výsledky
- Uspořádání školního roku
- Personální zajištění a kvalifikace pracovníků ve školství
- Podmínky vzdělávání
- Kurikulární dokumenty a jejich obsah
- Vzdělávací cíle, didaktické metody, pomůcky, účastníci edukačního procesu
- Rodina a škola

Walterová zdůrazňuje, že pro komparaci je nezbytné dodržet **dva základní faktory, a sice místo a čas**. Všechny fenomény, která budou analyzována a následně komparována, musí být zasazeny do konkrétní lokality – např. světadílu, státu apod., komparace musí charakteristiky daných lokalit respektovat. Neméně důležitý je faktor času, kdy studie mají buď synchronní, nebo diachronní povahu. Synchronní se pojí a aktuálním současným děním, diachronní se váže buď k minulosti, nebo naopak budoucnosti. (Walterová (1966) in Dvořák, D. a kol. 2015)

Dále byla zvolena **metodologické triangulace v rámci kvalitativního designu**. Metodologická triangulace umožňuje kombinovat více metod v rámci jednoho výzkumu s tímž cílem. Zvolení tohoto postupu také přispívá k validitě výzkumného šetření. (Hendl, 1997)

Pro naše potřeby bylo vhodné použít *sekvenční triangulaci*. Ta je využívána v případech, kdy jsou výsledky jedné metody podstatné pro další metodu. (Hendl, 1997) V případě výzkumného šetření se jedná o metody: obsahová analýza textu a případová studie, takto nastavená metodologická triangulace odpovídá i následující specifikaci úrovní výzkumného šetření viz 1.2

1.2 Úrovně výzkumného šetření

Výzkumné šetření bude řešeno na dvou úrovních vycházející z metodologické triangulace.

1. Úroveň obecná: analýza a komparace zaváděných opatření proti šíření COVID-19 ve vybraných zemích Evropy a jejich dopad na předškolní vzdělávání s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky.

Použitá kvalitativní metodologie: obsahová analýza textu s cílem analyzovat, objasnit, identifikovat textový dokument. Předmět analýzy jsou textové dokumenty vztahující se k formulovanému zaměření výzkumného šetření. V rámci této metody bude dále využito vytváření analytických kategorií. (Miovský, 2006) Výsledná analyzovaná data z každé země budou následně komparována v souladu s principy srovnávací pedagogiky.

2. Úroveň konkrétní: případové studie konkrétních mateřských škol ve vybraných zemích Evropy v kontextu dopadů zaváděných opatření proti šíření COVID-19 na předškolní vzdělávání s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky.

Použitá kvalitativní metodologie: případová studie.

Objekt našeho zájmu je konkrétní případ, tedy jedna mateřská škola v konkrétní evropské zemi.

Z každé země bude na základě stanovených kritérií vybrána jedna mateřská škola a na ní bude vypracovaná případová studie, bude sledováno a analyzováno, jak se opatření do života konkrétní školy promítají, jaký mají dopad na podmínky vzdělávání, na naplňování funkcí mateřské školy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky. Případovou studii považujeme za důležitou součást výzkumného šetření, jelikož na konkrétních případech lze vidět dopady pandemie na práci konkrétní mateřské školy ve vybraných zemích.

Konkrétní metodologie jednotlivých úrovní jsou blíže popsány v podkapitolách 2.1 a 2.2.

2 Design výzkumného šetření

V následující část jsou představena společná metodologická východiska a plán pro obě úrovně výzkumného šetření, zvláště jsou blíže konkretizovány metody využití v rámci metodologické triangulace.

Výzkumný problém: Jak ovlivňují a jaký dopad mají zaváděná opatření a nařízení proti šíření COVID-19 na podmínky vzdělávání a plnění funkcí předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropy?

Hlavní cíl: Analyzovat a komparovat dopady zaváděných opatření proti šíření COVID-19 a jejich vliv na podmínky vzdělávání a plnění funkcí předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropy.

Dílčí cíle:

- Zjistit reaktivitu vybraných zemích na zaváděná opatření v oblasti předškolního vzdělávání.

- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry specifika regionu dané země ovlivňují dopad zaváděných opatření na fungování předškolního vzdělávání.
- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry společenské aspekty dané země ovlivňují dopad zaváděných opatření na fungování předškolního vzdělávání.
- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry jsou naplňovány funkce předškolního vzdělávání s akcentem na vzdělávací funkci a přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky v kontextu zaváděných opatření.
- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry jsou ovlivňovány podmínky předškolního vzdělávání v kontextu zaváděných opatření.
- Načerpat z těchto analýz a komparací možnou inspiraci pro podmínky České republiky, získat doporučení pro praxi, propojit zjištěná fakta s přípravou budoucích učitelů mateřských škol, kteří potenciálně na podobné situace budou muset reagovat i v budoucnu.
- Zjistit, jak se opatření promítají do fungování konkrétních škol prostřednictvím případových studií.

Výzkumné otázky:

- Jsou zaváděná opatření v oblasti předškolního vzdělávání vybraných zemích obdobná jak v obsahu, tak v časovém horizontu?
- Mění se zaváděná opatření v oblasti předškolního vzdělávání v závislosti na regionu dané země?
- Mění se zaváděná opatření v oblasti předškolního vzdělávání v závislosti na společenských aspektech dané země?
- Jsou i přes opatření nadále naplňovány funkce předškolního vzdělávání

s akcentem na vzdělávací funkci a přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky?

- Jak jsou kvůli zaváděným opatřením ovlivňovány podmínky předškolního vzdělávání?
- Jak se zaváděná opatření odrážejí do každodenní reality a života konkrétních mateřských škol?
- Zjistit, jak se opatření promítají do fungování konkrétních škol prostřednictvím případových studií.

Předmět výzkumného šetření

Analýza a komparace zaváděných opatření proti šíření COVID-19 a jejich dopadů na předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropy:

- školská legislativa a vzdělávací politika vztahující se k opatřením v době pandemie
- personální zajištění předškolního vzdělávání v době pandemie
- podmínky vzdělávání v době pandemie
- kurikulární dokumenty, vzdělávací cíle
- funkce předškolních institucí v době pandemie
- rodina a škola v době pandemie

Zdroje dat

Jako východisko pro získání dat budou využity oficiální dokumenty na následujících úrovních:

- mezinárodní úroveň: doporučení a nařízení Světové zdravotnické organizace a Evropské unie v oblasti školství a organizace vzdělávání v době pandemie v Evropě.
- státní: analýzu oficiálních dokumentů, vyhlášek, stanovisek ministerstev, statistikách zpráv, nařízení ve vybraných zemích Evropy.

- lokální: analýza dokumentů konkrétní mateřské školy, na kterou budou navazovat případové studie

Faktor místa dle Walterové (1966), in (Dvořák, D. a kol. 2015)

Plánovaný počet analyzovaných zemí: 4

Metoda výběru zemí – kriteriální: jednotlivé země jsou vybírány na základě stanovených kritériích: regionální (severní, střední, jižní Evropa); společenské dle Walterové (2006) výběr: aspekt historický, kulturní, etnický, sociální. Dalším aspektem ve výběru zemí je i dlouhodobá spolupráce Katedry primární a preprimární pedagogiky, PdF, UPOL s univerzitami v daných lokalitách, což jsou: Universidad Camilo José Cela, MADRID, Španělsko, Uppsala universitet, UPPSALA, Švédsko, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron, Maďarsko.

Faktor času dle Walterové (1966) in (Dvořák, D. a kol. 2015)

V rámci výzkumného šetření se budeme věnovat synchronní komparaci

i diachronní komparaci, a to z důvodu, že pandemická situace vznikla v minulosti (v Evropě začátek roku 2020), ale má přesah i do současnosti a dá se předpokládat, že bude ovlivňovat i budoucí vývoj.

Zásady a podmínky nutné dodržet při realizaci komparativního výzkumného šetření:

- Systematičnost a hledání kauzalit
- Pluralita: zkoumání minimálně dvou konkrétních a postižitelných jevů
- Srovnatelnost: mezi jevy musí být podobnosti.
 - o Comparandum – předmět srovnávání
 - o Comparatum – s čím je předmět srovnáván

- Kontextualita: bere v úvahu vývoj a změny v kontextu času
- Vědeckost: využívat adekvátních postupů, metod v souladu s metodologií (Vlček, 2015)

2.1 Metodologie pro 1. obecnou úroveň výzkumného šetření

Zdroje dat: dokumenty na mezinárodní a státní úrovni

Metoda analýzy dat: obsahová analýza textů, která se blíže zaměřuje na tyto aspekty:

- námět: která část reality se stala zdrojem pro vznik dokumentů,
- obsah dokumentu: hlavní sdělení, problém,
- forma textu. (Miovský, 2006)

V rámci vyhodnocení dat budeme použito:

otevřené kódování, které slouží k identifikaci a analýze konkrétních jevů a následná formulace analytických kategorií. Kategorie musí být vyčerpávající, nesmí se opakovat, sledovaný jev je zařazen vždy do jedné kategorie, formulace kategorií by měla být taková, aby stejné sledované jevy byly zařazeny do stejných kategorií, ale různými výzkumníky. (Miovský, 2006)

Analyzovaná data z obsahové analýzy budou dále komparována v souladu s principy a postupy srovnávací pedagogiky.

2.2 Metodologie pro 2. konkrétní úroveň výzkumného šetření – případové studie

Mateřské školy budou vybírány na základě kritériálního výběru: velikost města, ve kterém mateřská škola je, velikost mateřské školy, počet pedagogických pracovníků, počet dětí, zřizovatel.

Zvolená strategie: hledání, popis a vysvětlování vlivu různých faktorů a souvislostí daného případu.

Zvolená varianta: případová studie organizace/instituce

Zdroje dat: dokumentace na lokální úrovni vztahující se k organizaci/instituci, dotazník pro učitele mateřské školy, rozhovor s vedením mateřské školy. (Miovský, 2006) Vzhledem k panujícím opatřením bude kontakt probíhat elektronickou formou, online setkáním.

Druh případové studie: explanatorní, který vysvětluje daný případ, hledá a rozebírá příčinné řetězce, identifikuje příčiny a důsledky (Miovský, 2006)

Metoda vyhodnocení dat: kvalitativní kategorizace, kdy jsou data a základě systematického pozorování a hledání pravidelností zařazena do kategorií, následně bude vytvořena vztahová síť mezi zjištěnými kategoriemi (Švaříček, Šed'ová, 2006)

Jednotlivé případové studie budou porovnány a následně dány do kontextu s výstupy z 1. obecné úrovně výzkumného šetření.

3 Organizace a etapy výzkumného šetření

Výzkumné šetření bude realizováno v roce 2021 a bude probíhat v následujících etapách:

Tab. 1 Organizace a etapy výzkumného šetření

Aktivita	Časový kontext	Popis
Vyhledávání dokumentů	Březen–duben	Pro úspěch výzkumného šetření je nezbytné získat relevantní dokumenty a pečlivě je prostudovat
Navázání kontaktu	Duben	Oslovení spolupracujících univerzit a mateřských škol
1. úroveň výzkumného šetření	Květen	Realizace
Vyhodnocení 1. úrovně	Červen	Získaná data budou tříděná a analyzována dle specifik zvolené metodologie
2. úroveň výzkumného šetření	Červenec	Realizace
Vyhodnocení 2. úrovně	Srpen	Získaná data budou tříděná a analyzována dle specifik zvolené metodologie
Komparace a vyhodnocení	Září–říjen	Analyzována data budou komparována a vyhodnocována
Finální vyhodnocení	Listopad	Vyhodnocení výzkumných problémů, stanovených cílů a výzkumných otázek a zhodnocení projektu.
Příprava teoretické studie	Prosinec	Příprava teoretické studie a závěrečné dokumentace

4 Výstupy projektu a jeho přínos

Výstupem projektu bude publikace – teoretická studie obsahující analýzy a komparaci vybraných zemí ve sledované oblasti, studie bude dvojjazyčná česko-anglická z toho důvodu, že se jedná o výzkumné šetření s participací zahraničních partnerů. Tato studie

bude také studijním materiálem pro tuzemské i zahraniční studenty.

Výzkumná zpráva uplatnitelná pro hodnocení RIV.

Výzkumné odborné texty prezentované v zahraničí a v tuzemsku, uplatnitelné pro hodnocení RIV.

Za přínos projektu shledáváme řešení aktuální situace, která se dotýká vzdělávání dětí předškolního věku, dále zapojení zahraničních partnerů, zapojení studentů do výzkumné činnosti, prezentace výsledků výzkumného šetření v České republice i v zahraničí.

5 Etické aspekty

- Řešitelský tým se zavazuje k dodržování následujících zásad:
- Respektuje pravidla vědecké práce, stejně jako svobodné, nezávislé a kritické myšlení.
- Odpovídá za přesnost a správnost průběhu výzkumu, za způsob zpracování dat a za kvalitu prezentovaných dat.
- Provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání, a dbá, aby jim nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva.
- Informuje účastníky výzkumu pravdivě o povaze, cíli a průběhu výzkumu, stejně jako o možných důsledcích výzkumu.
- Získává pro výzkum dobrovolný informovaný souhlas od zkoumaných účastníků a poučí je o jejich možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit.
- Zachovává důvěrnost anebo anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných účastníků (týká se jak psaného, tak obrazového materiálu).
- Při výzkumu používá metody sběru dat s ohledem na zachování autorských práv.

- Během výzkumu i po jeho zveřejnění uchovává data a plány výzkumu takovým způsobem, aby nemohlo dojít k jejich zneužití (viz Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů). –
- Zprostředkuje výsledky svého výzkumu zkoumaným účastníkům s respektováním dohodnutého způsobu prezentace.
- Nezveřejňuje výsledky svého výzkumu, pokud by mohlo dojít k poškození práv zkoumaných účastníků. (www.cavp.cz)

6 Výzkumný tým

Tým tvoří 3 erudované akademické pracovnice, 1 studentka Ph.D. obor Pedagogika a 2 studentky NMgr. obor Předškolní pedagogika. Více informací je uvedeno v povinné příloze projektu představující řešitele projektu.

Závěr

Předkládaný projekt bezprostředně reaguje na aktuální dění, dotýkající se našich životů. Současná situace také formuluje případné reakce společnosti na obdobné dění, které se může v budoucnu opakovat a považujeme za nezbytné se na to připravit, tedy mít dostatek podkladů a zkušeností, které nám můžou v budoucnosti pomoci situaci řešit. K tomu má přispět i předkládané výzkumné šetření, které se zaměřuje na oblast předškolního vzdělávání v podmínkách současné Evropy v době pandemie.

Projektová podpora: Číslo projektu: IGA_PdF_2021_034

Seznam literatury

- Early childhood care and education*. [online] [cit. 18.1.2021]. Dostupné na: [Early childhood care and education \(unesco.org\)](http://unesco.org)
- DVOŘÁK, D. et al. *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 184 stran. ISBN 978-80-7290-860-8.
- HENDL, J. *Metodologická triangulace v empirickém výzkumu*. Česká kinantropologie 1, 2, s. 75–88. 1997. Praha: Katedra základů kinantropologie a humanitních věd FTVS UK. ISSN 1211-9261.
- ISCED 2011. [online] [cit. 18.1.2021]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/isced>
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 220 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
- ŠVARÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 159 s. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2018. [cit. 18.1.2021]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- VLČEK, P. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, [online] roč. 25, č. 3. 2015, s. 394-412. DOI: 10.5817/PedOr2015-3-39 [cit. 18.1.2021] dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3672>
- WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická

fakulta, 2006. 325 s. ISBN 80-7290-269-5

Zásady etiky výzkumu. [online] [cit. 18.1.2021] Dostupné na:
<http://www.capv.cz/index.php/cz/zakladni-udaje/clenstvi-v-capv/eticky-kodex>

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

*Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
alena.srbena@upol.cz*

Bc. Veronika Gajdová

*Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
veronika.gajdova01@upol.cz*

Pojetí puberty u žáků primární školy v Maďarsku

Marcela Otavová, Michaela Bartošová,
Dorota Karlíková, Natálie Kutálková,
Alena Doležalová, Veronika Franková,
Veronika Grygová

Abstrakt: Puberta je významným mezníkem v životě žáků základních škol a je spojena s řadou biologických, psychických, emocionálních a sociálních změn. Pro tyto změny žáci v cílové skupině často ještě hledají vhodná pojmenování, a stěží si tak budují ucelenou představu o důležitosti puberty pro jejich budoucí život, nastavování vztahů s lidmi kolem sebe, ať už jde o otevřenost v komunikaci nebo informovanost o počátcích jejich měnící se role ve společnosti. Význam puberty a jejího pojetí u dětí v předpubertálním věku souvisí s mírou a adekvátností informací, které k nim přicházejí z bezpečných a spolehlivých zdrojů.

Náš výzkum byl proveden v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2021_013; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků základních škol v Maďarsku; hlavní řešitel doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Příspěvek je popisem dotazníkového šetření, ve kterém jsme se zaměřili na pojetí puberty u skupiny žáků základních škol v Maďarsku ve vztahu k informačním zdrojům.

Klíčová slova: puberta, prepubescent, pojetí, význam, informační zdroj, výzkum

Úvod

Stěžejním pojmem našeho příspěvku je puberta. Tento pojem v mnohých lidech vyvolává smíšené až negativní myšlenky a dojmy. Často u lidí vzbuzuje pocit úzkosti, nejistoty či obav. Ovšem je nutné si uvědomit, že puberta je normálním projevem lidského vývoje,

životní fázi s řadou změn, které ovlivňují nejen jedince samotného, ale i celé jeho okolí. Každý si tímto obdobím musí projít, a nakonec možná zjistí, že není třeba se ho tolik obávat. Především pokud je na tuto životní etapu dítě včas a adekvátním způsobem připraveno.

Puberta je fázi, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti a následuje po prepubertě. Pubertu je možné označit za zásadní hormonální proces fyzických změn v souvislosti s výrazně se měnící psychikou, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Výrazně se mění vztah nejen k sobě samému, ale i ke světu (Vágnerová, 2000). Období puberty je důležitý biologický mezník ve vývoji každého člověka. Jde o období reprodukčního dospívání a četných změn, které se dějí nezávisle na vůli pubescenta a jsou častým zdrojem jeho nejistoty. S těmito změnami se musí postupně vyrovnat, a to ho stojí určité úsilí. Není tedy divu, že pro některé pubescenty je toto období mimořádně bouřlivé a plné konfliktů. Ve srovnání s minulým obdobím jsou emoční reakce dospívajícího nápadnější, proměnlivé a vzhledem k vyvolávajícím podmínkám také nepřiměřené. Emoční nevyrovnanost je primárně důsledkem hormonálních změn a druhotně k ní přispívají i změny v oblasti psychiky a v mezilidských vztazích. Změny vlastních prožitků a nálad bývají pro samotného pubescenta často překvapivé, nedokáže si je vysvětlit, a tak i pro něho samého jsou spíše nepříjemné a obtěžující (Čáp, Mareš, 2007; Vágnerová, 2000). Celková proměna pubescenta ovlivňuje i jeho identitu. Tedy se jedná o vývojovou fázi hledání a rozvoj vlastní identity. Jelikož vlastní proměna dospívajícího naprosto automaticky upoutává, větší měrou se zabývá sám sebou, chce se o sobě více dozvědět a uvažuje o sobě. Navíc se stává sebekritičtější a jeho sebeúcta bývá v tomto období labilní a zranitelná.

Proto všechny děti potřebují být včas a adekvátně připraveny na pubertu, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti. Komunikace

o pubertě by měla mít těžiště v rodině, nelze však zaručit, že v ní bude získávat subjektivně i společensky žádoucí znalosti a postoje. Rodiče mají často zábrany v komunikaci s dítětem o pubertě, jež bývají spojeny s osobnostní nepřipraveností získanou životní zkušeností (Štěřbová, Rašková, 2014). Pokud se v rodině z různých důvodů nekomunikuje s dítětem o pubertě dostatečně, pak škola prostřednictvím učitele zastupuje rodinu a přebírá hlavní edukační funkci. V této oblasti je patrný vliv učitele, který volí takové strategie komunikace, které žáka podporují v psychickém, sociálním, emočním a volním rozvoji, v rozumovém vývoji, a v seberozvoji vůbec. Tyto strategie vyžadují uplatňování partnerského přístupu v interaktivní výuce (Provázková Stolinská, 2020). Navíc je nutné, aby děti získaly potřebné znalosti a komunikovaly o pubertě už před jejím nástupem (Rašková, Provázková Stolinská, 2015; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2015). Tedy už v období prepuberty, kdy jsou žáky primární školy. Jedná se o věk dětí v rozmezí od 8-9 do 11-12 let, který je označován jako střední školní věk (Vágnerová, 2000). Puberta představuje pro děti středního školního věku blízkou budoucnost. Tuší, že přijde řada změn, ale nemají ucelenou představu o komplexu biologických a psychosociálních změn a jejich významu pro další život.

Tento text představuje výběr výsledků z našeho výzkumného šetření, pomocí kterého jsme zkoumali situaci znalostí a pojetí o pubertě u žáků primární školy v Maďarsku. Dále jsme zjišťovali, odkud žáci nejčastěji získávají informace o pubertě.

1 Stav zkoumané problematiky

V mezinárodním kontextu je puberta podstatným prvkem sexuální výchovy a představuje důležitý aspekt komplexního

vzdělávání dětí. Řada zemí nejen v Evropě je akreditovanými členy Mezinárodní federace pro plánované rodičovství (International Planned Parenthood Federation – IPPF), která vymezuje kontext lidských práv a působí v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví. IPPF definuje sexuální práva, podporuje právo na svobodu a osobní bezpečnost a spolupracuje s dalšími subjekty na podpoře úsilí, které tato práva v různých zemích zavádí a uznává. V roce 2010 vypracovala Světová zdravotnická organizace (World Health Organization – WHO) Standardy pro sexuální výchovu v Evropě (Standards for Sexuality Education in Europe), jejichž cílem je pomoci zavést systém komplexní sexuální výchovy od narození. Tento systém používá přístup založený na chápání sexuality jako oblasti lidského potenciálu a pomáhá dětem a mladým lidem rozvíjet základní dovednosti, které jim umožní svobodně rozhodovat o své sexualitě a svých vztazích v různých fázích vývoje. Zároveň doporučuje, aby sexuální život byl prožíván naplňujícím a zodpovědným způsobem, a podporuje mechanismy ochrany před možnými riziky.

Premisy našeho longitudinálního pedagogického výzkumu vycházely ze záměru ověřit systém znalostí o pubertě u prepubescentů. Systém osvojených znalostí a dovedností je součástí vzdělání a vztahuje se k celistvé osobnosti člověka. Vzdělaný člověk by měl chápat vztahy mezi poznatky, získané dovednosti používat dle svých znalostí a dále se vzdělávat. Nelze opomenout, že vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot, tvorbu postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Postoje se odrážejí ve schopnosti kritického uvažování a v názorech a jednání v praktickém životě. Člověk by měl také vyjadřovat kvalitu osobnosti příslušné kultuře daného období. Vzdělanost člověka by měla být podpořena znalostně i v oblasti problematiky o pubertě. Jedině úplné znalosti o pubertě mohou z pedagogického hlediska

příspěť k celistvosti rozvoje osobnosti. Kompletní znalosti umožňují, aby děti chápaly pubertu komplexně v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifčnosti obou pohlaví.

Náš výzkum byl realizován v rámci řešení Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2021_013; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Maďarsku; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Klíčovými pojmy našeho longitudinálního pedagogického výzkumu byly znalosti o pubertě u žáků primární školy ve vybraných zemích. Současný výzkum navazuje na naše předchozí výzkumné projekty realizované v letech 2015-2020 v České republice, Číně, Španělsku, ve Švédsku a v Chorvatsku. Výsledky zjištěné v jednotlivých zemích byly průběžně publikovány v České republice i v zahraničí.

2 Výzkumné otázky a metody

Jak bylo uvedeno výše, tento text popisuje pouze vybrané téma, které je součástí širšího kontextu výzkumu. Tento výzkum má za cíl v jednotlivých státech ověřit kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy a zjistit poznatky o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich rodiči a pedagogy. V rámci tohoto textu představujeme vybrané výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno v Maďarsku. Respondenti z Maďarska tvořili skupinu celkem 33 žáků ve věku 10-12 let (tj. žáci středního školního věku). Z celkového počtu žáků bylo 17 dívek a 16 chlapců. Sběr dat byl realizován prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku. Otázky v dotazníku byly zaměřeny na zjištění názorů o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich rodiči a pedagogy. Dotazníkové položky

(s číselným označením 10-21) navazovaly na testové úlohy (s číselným označením 1–9), které ověřovaly úroveň znalostí o pubertě (Rašková, Provázková Stolinská, 2015; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2015). Dotazníkové položky byly označeny jako část B a obsahově byly rozděleny na dotazy o zdrojích informací o pubertě (tj. od koho nebo z čeho žáci získávají informace) a jejich frekvenci či způsobu komunikace. V dotazníkových položkách byly využity škálové, uzavřené i polouzavřené otázky.

Jako zdroj k zodpovězení výzkumných otázek bylo zvoleno vyhodnocení pěti položek tohoto dotazníku.

Položka 1: *A: Co vše víš o pubertě? Puberta je*

Položka 9: *Význam puberty pro každého člověka je v tom, že....*

Položka 10: *B: S kým mluvíš o pubertě? Uved' prosím, kde a od koho získáváš informace o pubertě:*

Položka 20: *Myslíš, že máš o pubertě...?*

Položka 21: *Vnímáš pubertu jako něco...?*

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně:

Jaké je vnímání a pojetí puberty u žákyň a žáků primární školy v Maďarsku?

(Položky 1, 9 a 21)

Hlavní výzkumnou otázku doplňují dílčí podotázky:

Jakou důležitost přisuzují žákyně a žáci primární školy v Maďarsku vybraným informačním zdrojům v problematice puberty? (Položka 10)

Jak žákyně a žáci primární školy v Maďarsku posuzují množství získaných informací o pubertě? (Položka 20)

3 Realizace a výsledky výzkumu

Položka 1: A: Co vše víš o pubertě? Puberta je

Pohlaví	Věk	Odpověď	Jaké je pojetí puberty u chlapců?
chlapec	12	rozhodně dobrá	pozitivní
chlapec	10	dobrá	pozitivní
chlapec	11	zajímavá	pozitivní
chlapec	11	plná dobrodružství	pozitivní
chlapec	11	transformace plná zážitků	pozitivní
chlapec	11	občas příjemná, občas nepříjemná	ambivalentní
chlapec	12	občas příjemná, občas nepříjemná	ambivalentní
chlapec	11	v pohodě, ale občas se cítím deprivovaný	ambivalentní
chlapec	11	občas příjemná, občas nepříjemná	ambivalentní
chlapec	11	občas příjemná, občas nepříjemná	ambivalentní
chlapec	11	zjevná	ambivalentní
chlapec	12	jako horská dráha	ambivalentní
chlapec	11	náročná	negativní
chlapec	12	nepříjemná, kvůli akné	negativní
chlapec	11	špatná, protože děláme spoustu špatných rozhodnutí	negativní
chlapec	11	nepříjemná	negativní

Tabulka 1: Pojetí puberty u chlapců

Pohlaví	Věk	Odpověď	Jaké je pojetí puberty u dívek?
dívka	12	je naprosto přirozená	pozitivní
dívka	12	zajímavá	pozitivní
dívka	11	nejprve zajímavá, a pak změny beru jako něco běžného	pozitivní
dívka	11	v pohodě	pozitivní
dívka	11	skvělá	pozitivní
dívka	12	nevím	ambivalentní
dívka	11	dospíváme a začínáme být více vážní	ambivalentní
dívka	12	vzrušující období, jehož součástí jsou i nelehké chvíle	ambivalentní
dívka	11	začínáme být více uvědomělí a citliví	ambivalentní
dívka	11	náročná, ale má i nějaké pozitiva	ambivalentní
dívka	11	náročná, ale má i nějaké pozitiva	ambivalentní
dívka	11	nepříjemná, jsem hodně vystresovaná	negativní
dívka	12	příšerná	negativní
dívka	12	hektická a plná výkyvů	negativní
dívka	11	příliš mnoho změn	negativní
dívka	11	příliš mnoho změn	negativní
dívka	11	divná, ale proč?	negativní

Tabulka 2: Vnímání a pojetí puberty u dívek

Jaké je pojetí puberty u respondentů?	Počet
Pozitivní	10
Ambivalentní	13
Negativní	10
Celkem	33

Tabulka 3: Pojetí puberty u respondentů

Vzhledem k tomu, že výroky respondentů odhalují více hodnotící stanoviska než úroveň znalostí o pubertě, kdy na otázku, *Co vše víš o pubertě?* uvádějí, jaká puberta je (to dokladujeme výčtem výroků v Tabulce 3), rozhodli jsme se výroky podrobit kódování a zařadit je do tříbodové škály popisující pojetí žáka o pubertě. Jak toto období vnímají? Co pro ně představuje? Lze jejich pojetí puberty považovat za pozitivní, negativní, nebo v jejich posouzení lze spatřit jistou dvojznačnost či vnitřní rozpor.

Většina chlapců popisuje pubertu jako životní etapu, která s sebou přináší jak pozitiva, tak i negativa. Někteří toto období přirovnali k horské dráze, jiní napsali, že je to období, které s sebou nese špatné i dobré situace. Zbylou část respondentů lze rozdělit na dvě skupiny. V první měli respondenti k pubertě kladný vztah. Jednalo se o skupinu s druhým nejvyšším zastoupením respondentů. Puberta pro chlapce představovala něco dobrého, zajímavého. Další slova, která zhmotnila jejich představu o pubertě, byla například: období plné dobrodružství, zkušeností či transformace. V druhé skupině bylo dle odpovědí možné usuzovat, že je to pro chlapce komplikované a těžké období plné změn, ať už tělesných (např. akné), tak i psychických. Dále pro ně puberta představuje pomyslný rozcestník, kdy dělají nejrůznější rozhodnutí, která však nejsou vždy úplně správná. Tato skupina měla nejmenší počet zastoupení.

Odpovědi dívek lze také rozdělit do tří skupin. Výroky, které vyjadřovaly negativní postoj k pubertě, měly stejný počet respondentů, jako ty, které vyjadřovaly postoj ambivalentní. První skupina dívek zmínila, že puberta je pro ně velmi stresující, příšerné a hektické období, které s sebou přináší až příliš mnoho změn. Jedna respondentka uvádí: Puberta je divná, ale proč? Pro druhou skupinu dívek puberta představuje těžké období, které s sebou však přináší i svá pozitiva. Jako lidé dospíváme a stáváme se více uvědoměli a vážní. Zároveň je to pro nás velmi citlivé období. Další odpověď uvádí, že je to pro respondentku vzrušující období, jehož součástí jsou i nepříjemné momenty. Oproti tomu třetí, nejméně zastoupená skupina dívek, pubertu vnímá jako něco normálního, přirozeného, jako životní etapu skvělou a zajímavou.

Shrneme-li odpovědi respondentů, převažoval ambivalentní postoj k pubertě. Pro většinu respondentů je puberta cestou plnou změn, která s sebou přináší jak příjemné, tak i nepříjemné chvíle.

Položka 9: Význam puberty pro každého člověka je v tom, že....

V této otevřené položce jsme uplatnili otevřené kódování výroků respondentů a stanovili kategorie.

Kategorie	Chlapců:	Deskriptory:	Dívek:	Deskriptory:
Období změn (tělesných/jiných)	8	Protože se děje hodně změn naráz. (chlapec, 12 let)	8	K lepšímu porozumění změnám svého těla. (dívka, 12 let)
Příprava rodičů na změnu	0	/	4	Pro dospělé, aby byli schopni připravit se na změnu svých dětí. (dívka, 11 let)
Most k dospělosti	7	Protože dítě se poté stane dospělým. (chlapec, 11 let)	4	Pro děti, protože vstupují do etapy dospělosti... (dívka, 11 let)
Ostatní	1	Protože si navzájem lezou na nervy. (chlapec, 11 let)	5	Nevím. (dívka, 12 let)

Tabulka 4: Význam puberty pro člověka

Největší procento žáků spatřuje význam puberty v probíhajících změnách a v příležitosti vyrovnat se s nimi během tohoto období. Jedná se téměř o 50 % respondentů, 8 dívek a 8 chlapců (některé z těchto dívek zmiňují zároveň další významy, jejich odpovědi jsou tedy v tabulce zdvojeny). Jsou uváděny změny tělesné. O které další změny se jedná, můžeme pouze odhadovat, neboť v odpovědích nejsou dále rozvedeny.

Puberta má dle žáků význam i pro jejich rodiče. Čtyři dívky uvádí,

že puberta pomáhá jejich rodičům vyrovnat se s přechodem jejich dětí do další životní etapy. Mezi ostatními odpověďmi se vyskytla další myšlenka týkající se rodičů. Dvě žákyně uvádí, že jim rodiče budou během procesu dospívání pomáhat. Tato odpověď naznačuje velkou důvěru mezi rodičem a dítětem, zastoupení ve vzorku respondentů nicméně není nijak signifikantní.

Třináct žáků, 7 chlapců a 4 dívky, vnímá pubertu jako důležitou životní etapu, která spojuje období dětství s obdobím dospělosti. Jeden další žák uvádí, že se jedná o něco přirozeného, za co není třeba se stydět.

Odpovědi žáků na tuto otázku naznačují, že puberta pro ně má v životě určitý význam a dokážou převážně formulovat, v čem spočívá. Pouze 2 žákyně uvedly, že odpověď na tuto otázku nemají ("Nevím.") a jeden žák si pubertu zřejmě spojuje především s konflikty mezi vrstevníky, je ovšem možné, že dotazník vyplňoval v afektu a reagoval na určitou aktuální situaci ve svém životě. Vzhledem k ojedinelosti nelze této odpovědi přisuzovat větší význam.

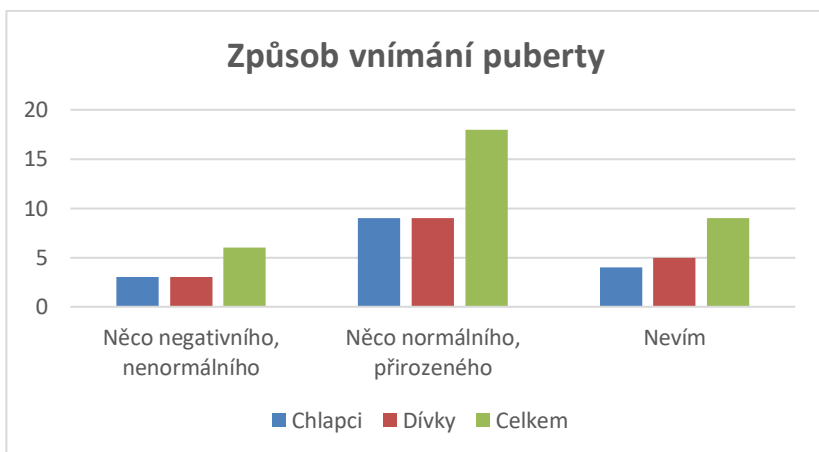
Největší rozdíl mezi chlapci a dívkami je v tom, že pouze dívky vzpomněly v odpovědi i na své rodiče, příčinou by mohla být tendence některých rodičů být v tomto období více ochrannými vůči dívkám.

Více chlapců zase vnímá pubertu jako období, které je dovede k dospělosti.

Položka 21: Vnímáš pubertu jako něco...?

	Chlapci	Dívky	Celkem
Něco negativního, nenormálního	3	3	6
Něco normálního, přirozeného	9	9	18
Nevím	4	5	9

Tabulka 5: Vnímání puberty



Graf 1: Způsob vnímání puberty

Na otázku subjektivního vnímání puberty odpovědělo všech 33 žáků, 16 chlapců a 17 dívek. Četnost jednotlivých odpovědí je u obou pohlaví téměř stejná. Z grafu vyplývá, že více než polovina dívek i chlapců vnímá pubertu jako normální a přirozený proces vývoje. Přibližně čtvrtina žáků si odpovědi není jistá a méně než 20 % žáků pubertu vnímá jako něco negativního, nenormálního.

Otázka vnímání puberty je spolu s analýzou pojetí žáků o pubertě (Položka 1) s výpovědní hodnotou výroků formulovaných v odpovědích doplněním či zpřesněním porozumění významu, který puberta v jejich životě má. Na druhou stranu analýza položek odhaluje také limity ve vyjadřovacích schopnostech žáků

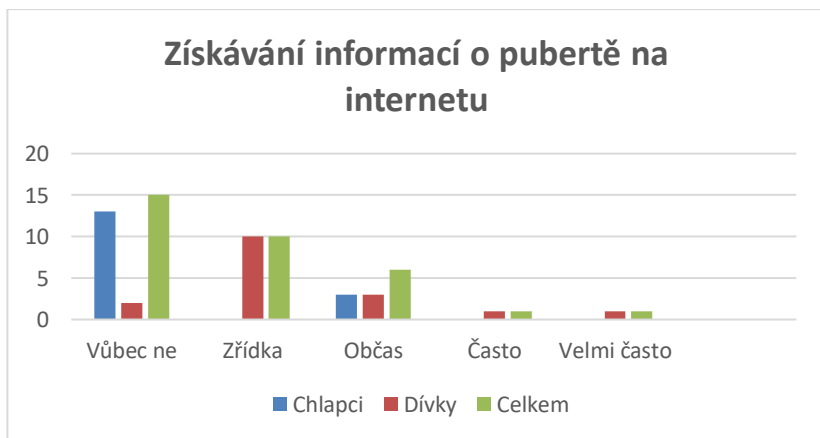
specifikovat problematiku puberty v její komplexnosti (Co vše víš o pubertě). V položkách 1 a 21 se tedy více odráží emocionální rozpoložení žáků při přemýšlení o pubertě odrážející jejich dosavadní empirii než úroveň znalostí o pubertě, kterými aktuálně disponují.

Položka 10: B: S kým mluvíš o pubertě? Uveď prosím, kde a od koho získáváš informace o pubertě:

Na internetu

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	13	2	15
Zřídka	0	10	10
Občas	3	3	6
Často	0	1	1
Velmi často	0	1	1

Tabulka 6: Zdroj informací o pubertě – internet

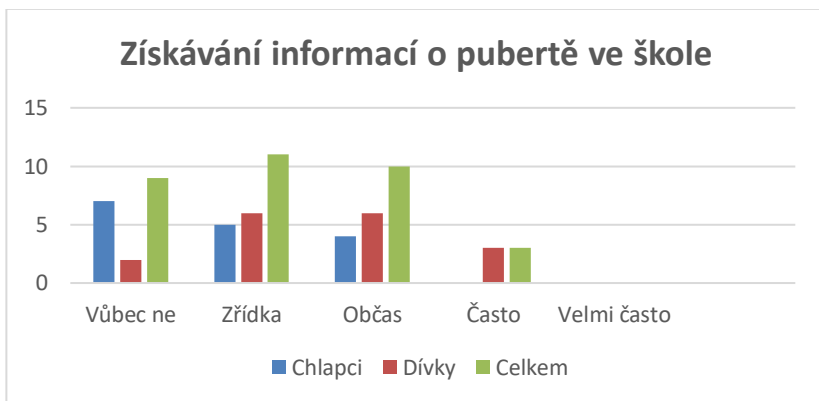


Graf 2: Zdroj informací o pubertě – internet

Ve škole

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	7	2	9
Zřídka	5	6	11
Občas	4	6	10
Často	0	3	3
Velmi často	0	0	0

Tabulka 7: Zdroj informací o pubertě – škola

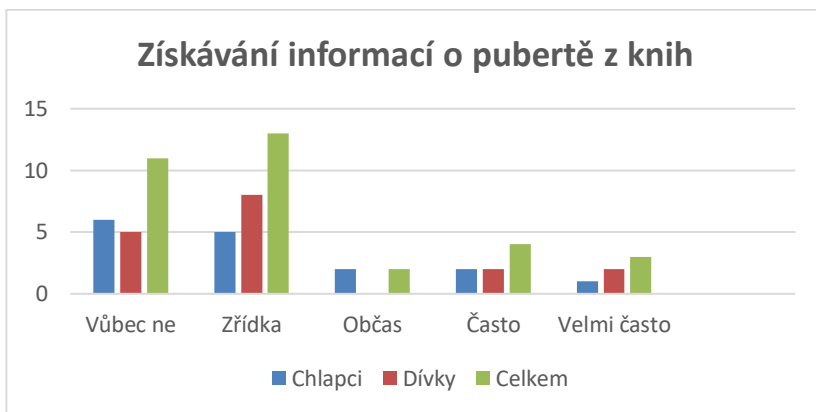


Graf 3: Zdroj informací o pubertě – škola

Z knih

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	6	5	11
Zřídka	5	8	13
Občas	2	0	2
Často	2	2	4
Velmi často	1	2	3

Tabulka 8: Zdroj informací o pubertě – knihy

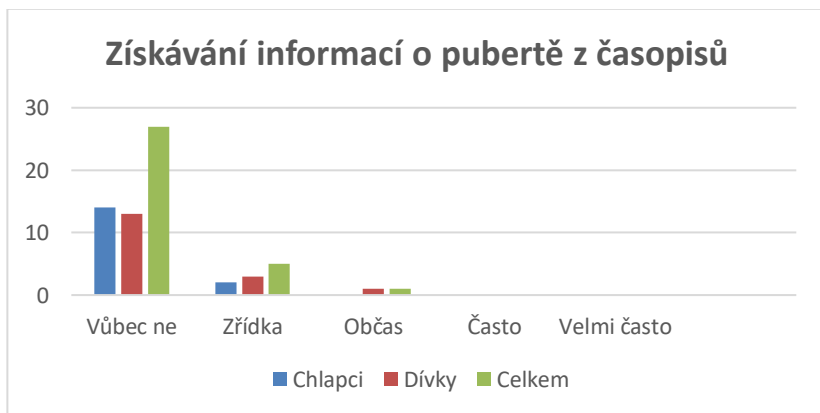


Graf 4: Zdroj informací o pubertě – knihy

Z časopisů

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	14	13	27
Zřídka	2	3	5
Občas	0	1	1
Často	0	0	0
Velmi často	0	0	0

Tabulka 9: Zdroj informací o pubertě – časopisy

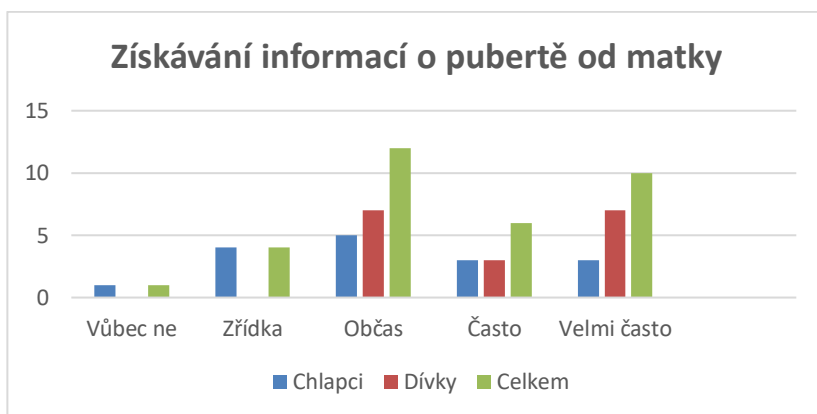


Graf 5: Zdroj informací o pubertě – časopisy

Od matky

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	1	0	1
Zřídka	4	0	4
Občas	5	7	12
Často	3	3	6
Velmi často	3	7	10

Tabulka 10: Zdroj informací o pubertě – matka

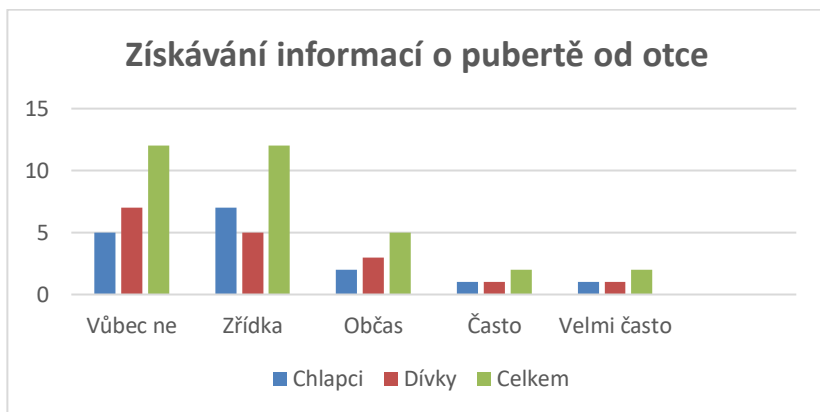


Graf 6: Zdroj informací o pubertě – matka

Od otce

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	5	7	12
Zřídka	7	5	12
Občas	2	3	5
Často	1	1	2
Velmi často	1	1	2

Tabulka 11: Zdroj informací o pubertě – otec

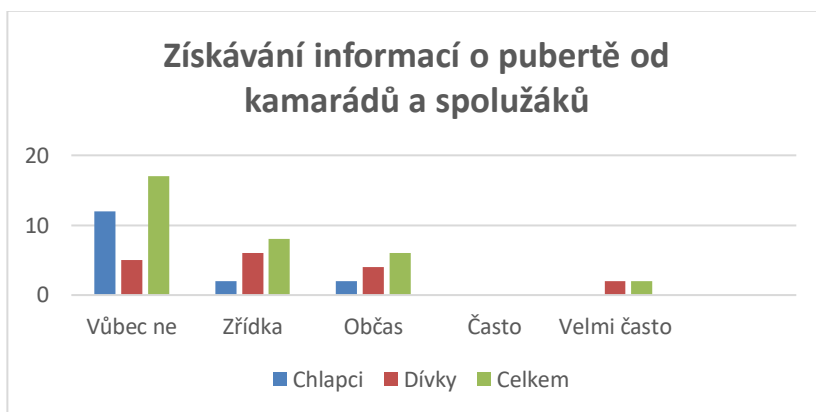


Graf 7: Zdroj informací o pubertě – otec

Od kamarádů a spolužáků

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	12	5	17
Zřídka	2	6	8
Občas	2	4	6
Často	0	0	0
Velmi často	0	2	2

Tabulka 12: Zdroj informací o pubertě – kamarádi a spolužáci

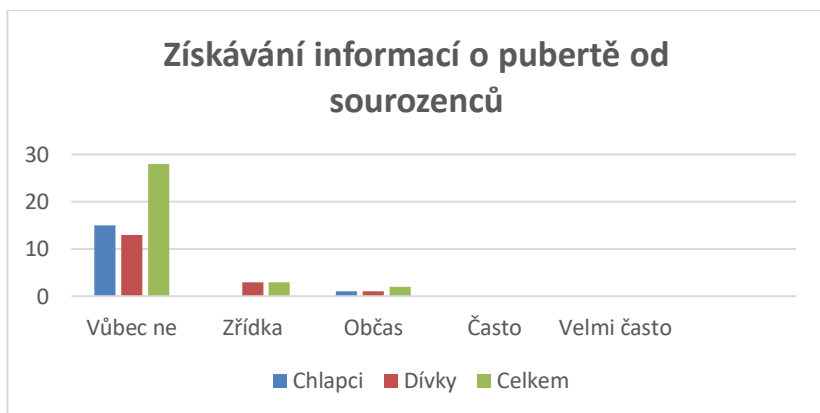


Graf 8: Zdroj informací o pubertě – kamarádi a spolužáci

Od sourozenců

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	15	13	28
Zřídka	0	3	3
Občas	1	1	2
Často	0	0	0
Velmi často	0	0	0

Tabulka 13: Zdroj informací o pubertě – sourozenci

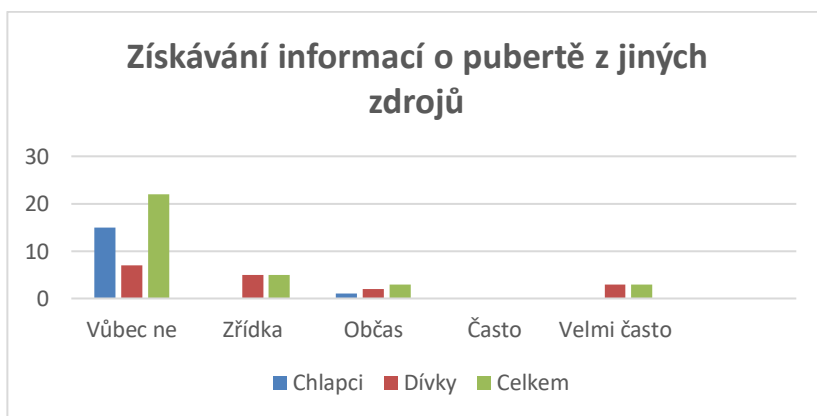


Graf 9: Zdroj informací o pubertě – sourozenci

Jiné

	Chlapci	Dívky	Celkem
Vůbec ne	15	7	22
Zřídka	0	5	5
Občas	1	2	3
Často	0	0	0
Velmi často	0	3	3

Tabulka 14: Jiné zdroje získávání informací o pubertě



Graf 10: Jiné zdroje získávání informací o pubertě

Za významný zdroj informací o pubertě lze na základě odpovědí respondentů považovat školu. Zejména dívky deklarují školní prostředí jako místo pro občasné či časté seznámení s fakty o pubertě, a sice v 52 %. U chlapců činí výsledek v této úrovni ¼.

Velmi malý vliv na úroveň informovanosti žáků o pubertě mají knihy a internet, zcela zanedbatelné je poté zastoupení časopisů jako informačního zdroje.

Zajímavé zjištění přineslo posouzení vlivu rodičů na informovanost

jejich dětí v problematice puberty. Zatímco málo preferovaným zdrojem informací o pubertě je pro chlapce i dívky téměř bez rozdílu otec, matku považují dívky za osobu, která je pro jejich porozumění pubertě a její prožívání určující. Téměř tři pětiny oslovených dívek komunikuje se svou matkou o pubertě často či velmi často, zbývajících cirká 40 % poté zřídka. V odpovědích hochů tato mateřská úloha není tak jednoznačná, přesto lze vzorek 38 % chlapců, kteří s matkou otázky puberty probírají často či velmi často, považovat za významný.

Překvapivým se může jevit zjištění, že pouze 12 % chlapců a 24 % oslovených dívek získává informace o pubertě od kamarádů a spolužáků, a to jen občas. Pouze dvě dívky deklarují téma puberty mezi kamarády jako velmi časté.

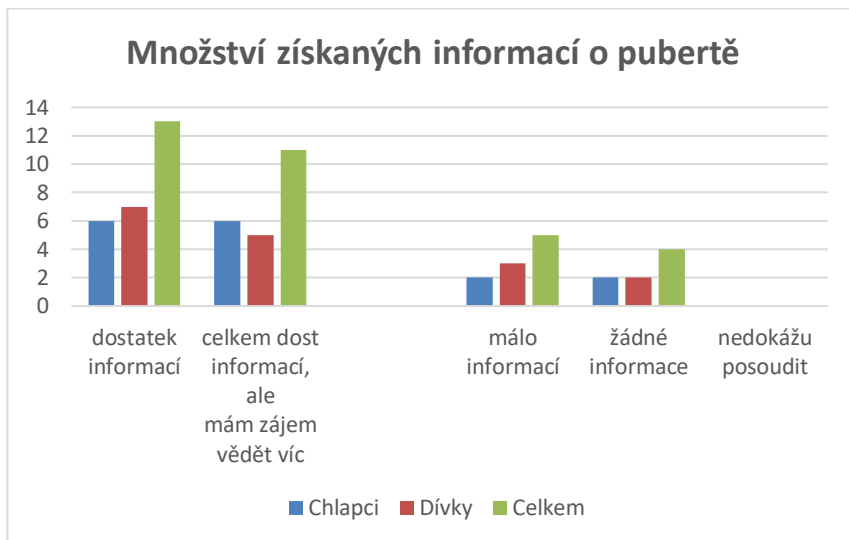
Marginální roli mají v porozumění pubertě u oslovených respondentů jejich sourozenci. Dívky uvádějí sporadickou komunikaci o pubertě se sourozenci v 18 %.

Jiné zdroje jsou v odpovědích respondentů zastoupeny velmi často v 19 %, respektive v 18 %.

Položka 20: Myslíš, že máš o pubertě...?

	Chlapci	Dívky	Celkem
dostatek informací	6	7	13
celkem dost informací, ale mám zájem vědět víc	6	5	11
málo informací	2	3	5
žádné informace	2	2	4
nedokážu posoudit	0	0	0

Tabulka 15: Posouzení dostatečnosti informací o pubertě



Graf 11: Posouzení dostatečnosti informací o pubertě

Četnost jednotlivých odpovědí je u obou pohlaví téměř stejná. Můžeme si všimnout, že nejvíce respondentů uvedlo, že pro svou orientaci v problematice puberty má dostatek informací. Zhruba třetina dotazovaných zmínila, že by se chtěla o pubertě dozvědět více, 15 % žáků uvedlo, že má k dispozici jen málo informací, a dokonce 4 žáci nemají o pubertě informace žádné.

Z grafu však také vyplývá, že všichni žáci dokážou posoudit úroveň své informovanosti o pubertě. To může být dobrým východiskem pro hledání příležitostí pro rozšíření spektra zdrojů informovanosti o pubertě, ale také ke zvýšení dopadu na kvalitu informovanosti o pubertě u žáků středního věku v případě zdrojů preferovaných.

Závěr

V příspěvku interpretujeme vybrané výsledky výzkumného šetření realizovaného v rámci řešení Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2021_013; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy v Maďarsku; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.).

Pro posouzení pojetí žáků o pubertě u žáků středního školního věku jsme využili odpovědí respondentů na soubor pěti vybraných položek nestandardizovaného dotazníku zaměřeného na úroveň znalostí o pubertě a názory na úroveň vzájemné komunikace o pubertě mezi žáky primární školy, jejich rodiči a pedagogy (Rašková, Provázková Stolinská, 2015; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2015).

Analýza výsledků šetření ve vybraných položkách přinesla odpovědi na stanovenou výzkumnou otázku. Jaké je vnímání a pojetí puberty u žákyň a žáků primární školy v Maďarsku? Zodpověděla také dílčí výzkumné podotázky, které specifikují zaměření výzkumu na charakteristiky vnímání a pojetí puberty u žáků středního školního věku o prvek vlivu informačních zdrojů a uvádějí do kontextu množství, úroveň a adekvátnost využití informací o pubertě v prostředí rodiny, školy či kamarádských skupin.

Výzkum odhalil, že významným zdrojem informací je pro žáky středního školního věku učitel. Prostřednictvím efektivně realizované sexuální výchovy může vystavět kvalitní vědomostní bázi v problematice puberty, umožnit žákům osvojit si komunikační dovednosti zahrnující i porozumění specifickým pojmům a jejich adekvátní používání, a pomoci tak žákům lépe se orientovat ve svých pocitech a postojích s pubertou spojených.

Aby mohl učitel s žákem adekvátně komunikovat o problematice puberty a změnách, které toto období přináší jemu samotnému, ale i jeho okolí, musí být především kvalitně odborně připraven. Profesionální připravenost se odráží nejen ve způsobu plánování, realizace a evaluace hodin zaměřených na sexuální výchovu, ale i v pohotovosti pedagoga reagovat na potřeby svých žáků v jiných učebních formách, při různých edukačních příležitostech. To s sebou nese také připravenost v osobnostní rovině. Kompetentní učitel je schopen pro didaktický záměr smysluplně využít situace z běžného každodenního života žáků a posoudit, kdy je vhodná chvíle reagovat okamžitě na potřeby a dotazy žáků.

V souvislosti s efektivitou sexuální výchovy žáků středního školního věku uvádíme potenciál třífázového modelu učení, jako vhodného rámce pro plánování a realizaci výuky, ve které se žáci učí aktivně a smysluplně. Zachovává tak model přirozeného učení a vychází ze současných studií o fungování mozku. Je významným prostředkem individualizace výuky a vytváří učiteli prostor pro respektování zóny nejbližšího rozvoje každého žáka. Je to model vhodný zejména pro osvojování nových vědomostí, jejich uspořádání do nových souvislostí na základě propojení s vlastními prekoncepty, významně se však uplatňuje také jako platforma pro nácvik personálních a sociálních kompetencí. (Otavová, 2017)

Seznam literatury

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- International Planned Parenthood Federation (IPPF). b. (n.d.) Comprehensive sexuality education. Dostupné z: <http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>.
- OTAVOVÁ, Marcela. *Aplikace třířázového modelu učení v sexuální výchově na základní škole*. SPRSV. Praha, 2017. ISBN 978-80-905696-5-2
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Olomouc: PdF UP, 2020. (v tisku)
- RAŠKOVÁ, Miluše a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice*. IAC-TLEI. Vienna, 2015.
- RAŠKOVÁ, Miluše, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Alena VAVRDOVÁ. *Educational premises of puberty at primary school*. ICLEL. Olomouc, 2015.
- ŠTĚRBOVÁ, Dana a Miluše RAŠKOVÁ a kol. *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University, 2014. 161 p. ISBN 978-80-244-4444-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-717-8308-0.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Dostupné z: <http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>.

Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
marcela.otavova@upol.cz

Mgr. Michaela Bartošová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
bartosovamichaela13b@seznam.cz

Dorota Karlíková
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
dorota.karlikova01@upol.cz

Natalie Kutálková
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
natalie.kutalkova01@upol.cz

Veronika Franková
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
veronika.frankova02@upol.cz

Veronika Grygová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, veronika.grygova01@upol.cz

Úroveň motoriky dítěte a její vliv na pocit štěstí a vnímání vlastního těla

Zdeněk Rehtik, Ludmila Miklánková

Abstrakt: Výzkumy vztahu mezi úrovní motoriky, vnímání vlastního těla a pocitu štěstí v životě jsou obvykle zaměřeny na starší věkové kategorie, u dětí v mladším školním věku nejsou časté. Nové poznatky z této oblasti ale mohou mít vliv na formování self-konceptu dítěte a na jeho úspěšnost v průběhu školní docházky, a mít dopad na sebepojetí ve starších věkových kategoriích. Cílem výzkumného šetření je zjistit vztah mezi úrovní motoriky, sebepojetím v oblasti fyzické sebeúcty a pocitem štěstí u dětí navštěvujících primární stupeň základních škol. Výzkumný soubor tvořilo 97 dětí ve věku 9.39 (47 dívek, 50 chlapců). Úroveň motoriky byla hodnocena na základě výsledků testu TGMD-2 (Ulrich, 2000). Vnímání vlastního těla (tzv. fyzická sebeúcta) a pocit štěstí byly posouzeny dotazníkem Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2. Pro zjištění a posouzení vztahu mezi sledovanými proměnnými byl užít Spearmanův korelační koeficient, při posuzování rozdílů z hlediska pohlaví Mann-Whitney test. Byl potvrzen silný vztah mezi fyzickou sebeúctou a pocitem štěstí ($r_s=0.73$ $p\leq 0,05$). Slabá závislost byla zjištěna mezi úrovní motorických dovedností a pocitem štěstí ($r_s=0.22$ $p\leq 0,05$). V úrovni motoriky, fyzické sebeúcty a pocitu štěstí nebyly nalezeny rozdíly z hlediska pohlaví. Sledované souvislosti je nutné u dané věkové kategorie dále zkoumat a výsledky výzkumů promítnout do praxe základních škol.

Klíčová slova: sebepojetí, žáci, tělesná výchova, primární stupeň škol

Úvod

Vývoj motoriky dětí z různých úhlů pohledu je stále předmětem zkoumání v České republice i v zahraničí. V posledních letech se pozornost výzkumníků soustředí vztah mezi pohybovou aktivitou člověka a jeho fyzickým zdravím (Söğüt, Clemente, Clark, Nikolaidis, Rosemann, Knechtle, 2019; Martinez-Gomez, Ortega, Ruiz, Vicente-Rodriguez, Veiga, Widhalm, 2011; Craig, Pickett,

King, 2020). V souladu s definicí zdraví WHO se výzkumy rozšířily na efekty úrovně pohybové aktivity v procesu socializace a dopady na psychické a sociální zdraví (Murray a kol., 2018; Whittingham, Fahey, Rawicki, Boyd, 2010; EPICC, 2018). Prokazují souvislost mezi úrovní motoriky a objemem a intenzitou pohybové aktivity dětí, a také mezi motorikou a exekutivními funkcemi. Tělesná cvičení pozitivně ovlivňují, jak strukturu, tak i funkci mozku a následně kognitivní schopnosti dítěte (Haapala a kol. 2014, Van Dusen a kol. 2011). Tím roste význam cílené edukace motorických dovedností a školní tělesné výchovy. Zajímavou oblastí pro zkoumání je souvislost mezi úrovní fyzické zdatnosti a sebepojetím dětí, a to jak u intaktní populace tak u dětí s postižením (Kim, Carlson, Curby, Winsler, 2016; Loprinzi, P. D., Cardinal, Loprinzi, K. L., Lee, 2012, McPhillips, M., Jenni, Chaouch, Caflisch, Rousson, 2011; Hartman, E., Houwen, S., Visscher, 2011). Některé výzkumy naznačují vztah mezi úrovní motoriky (resp. penzem osvojených pohybových dovedností), sociálními dovednostmi a sebevědomím dítěte (Dehghan, Mirzakhani, Rezaee, Tabatabaee, 2017; Tabatabaee, Shahbazi, Bagherzadeh, 2016). Vyšší úroveň motoriky umožňuje dítěti zapojit se do her s vrstevníky, zažít pocit úspěšnosti, pozitivní emoce, a tím dosáhnout pocitu štěstí (Sharif, 2014; Singer, 2015; Edwards, Ngcobo, Edwards, Palavar, 2005). Pocit štěstí a pohody je základním atributem ve vývoji dítěte, který ovlivňuje řadu dalších významných aspektů, např. přizpůsobivost, kreativitu nebo kognitivní vývoj (Husted, 2017; Roope, Anand, 2016). Vzhledem k aktuálním poznatkům z dané oblasti je cílem výzkumného šetření zjištění a posouzení vztahu mezi úrovní motoriky dětí primárního stupně škol a jeho sebepojetím se zaměřením na oblast fyzické sebeúcty a pocitu štěstí. Dílčím cílem je postižení případných rozdílů ve sledovaných proměnných z hlediska genderu.

1 Metodika

Výzkumný soubor tvořilo 97 primárního stupně základních škol v průměrném věku 9,39,00 let. Žádné z dětí nemělo nadváhu, obezitu nebo jiný handicap. Pro dané výzkumné šetření byl získán souhlas Etické komise PdF UP v Olomouci č.j. 4/2020. Test zjišťující úroveň hrubé motoriky TGMD-2 test (Ulrich, 2000) je určen k aplikaci u dětí ve věku 3 až 10.11 let. Je zaměřen na lokomoční a manipulační dovednosti. Motorické dovednosti jsou hodnoceny z pohledu přesně daných kritérií. Každému dítěti je předvedena ukázka a má také možnost cvičného pokusu s korekcí chyby ze strany administrátora. Poté dítě předvede danou motorickou dovednost ve dvou po sobě následujících pokusech. Hodnoceno je první i druhé provedení. Výsledky jsou převáděny na standardní skóre, u manipulačních dovedností je zohledněno pohlaví dítěte. Lokomoční a manipulační dovednosti jsou pokládány za základní složky hrubé motoriky (Rintala, P., Loovis, 2013; Matějček, 2005). Úroveň fyzické sebeúcty a pocitu štěstí byly posouzeny prostřednictvím dat získaných dotazníkem Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers, Herzberg, 2002, český překlad a standardizace Obereignerů a kol., 2015). Dotazník je určený pro děti ve věku 9 – 18 let). Subškála pro hodnocení tzv. fyzického vzhledu a vlastností má 11 položek, které dosahují skóre: nadprůměrný ($\geq 56T$, 73 a více percentil), průměrný (40T-55T, 16-69 percentil) a nízký skór ($\leq 39T$, méně než 14 percentil). Záměr dotazníku byl dětem popsán formou přiměřenou jejich věku. Subškála pro hodnocení pocitu štěstí se skládá z 10ti položek. Způsob skórování je totožný jako u hodnocení fyzické sebeúcty. Souvislost mezi sledovanými proměnnými byla zjišťována Spearmanovým korelačním koeficientem, případné rozdíly v datech z hlediska pohlaví Mann-Whitney testem.

2 Výsledky

Při hodnocení hrubé motoriky dosáhly děti ze sledovaného souboru průměrné úrovně hrubě-motorického kvocientu (dále GMDQ) $96,35 \pm 13,10$ bodu; chlapci $94,18 \pm 12,78$, dívky $98,66 \pm 13,04$, což odpovídá 25.–75. percentilu populace. Standardní skóre u lokomočních dovedností bylo $9,55 \pm 2,52$ (chlapci $9,52 \pm 2,48$, dívky $9,81 \pm 2,55$), u manipulačních dovedností $9,12 \pm 2,58$ (chlapci $8,54 \pm 2,49$; dívky $9,74 \pm 2,52$). Z hlediska genderu nebyl nalezen v úrovni hrubé motoriky statisticky významný rozdíl ($U = 940,50$, $p = 0,09$). Celkem 2 osoby v kategorii velmi nízká úroveň motoriky (chlapci 0, dívky 0), 6 osob v kategorii nízká úroveň motoriky (dívky 3, chlapci 4), 16 osob v kategorii podprůměrná úroveň motoriky (dívky 8, chlapci 11), 59 osob v kategorii průměrná úroveň motoriky (dívky 29, chlapci 31), 7 osob v kategorii nadprůměrná úroveň motoriky (dívky 3, chlapci 4) a 6 osob v kategorii výborná (dívky 3, chlapci 0) (Tabulka 1). V kategorii vynikající úroveň motoriky byla pouze jedna osoba - dívka.

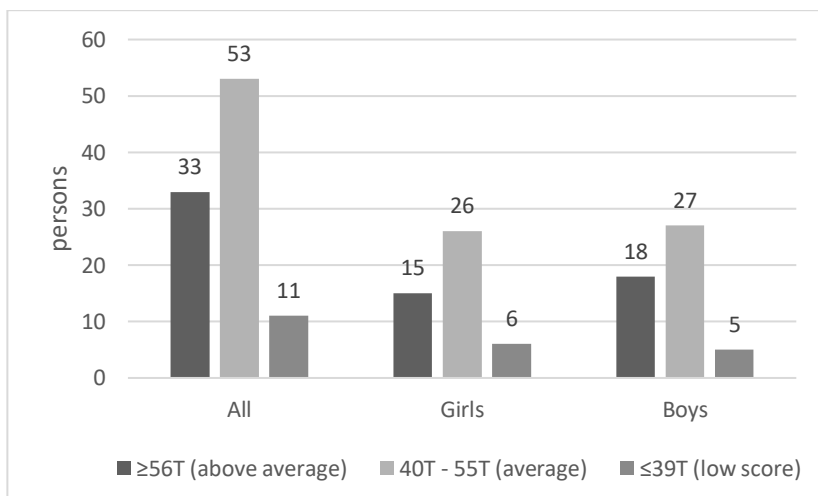
GMDQ [body]	Percentily	všichni [%]	dívky [%]	chlapci [%]
<70	<1st	0	0	0
70-79	2-8th	7,22	3	8
80-89	10-24th	19,59	8	22
90-110	25-75th	61,86	29	62
111-120	76-91th	7,22	3	8
121-130	92-98th	3,09	3	0
>130	99th	1,03	1	0

Tabulka 1 Úroveň GMDQ (n = 97, n dívky = 47, n chlapci=50)

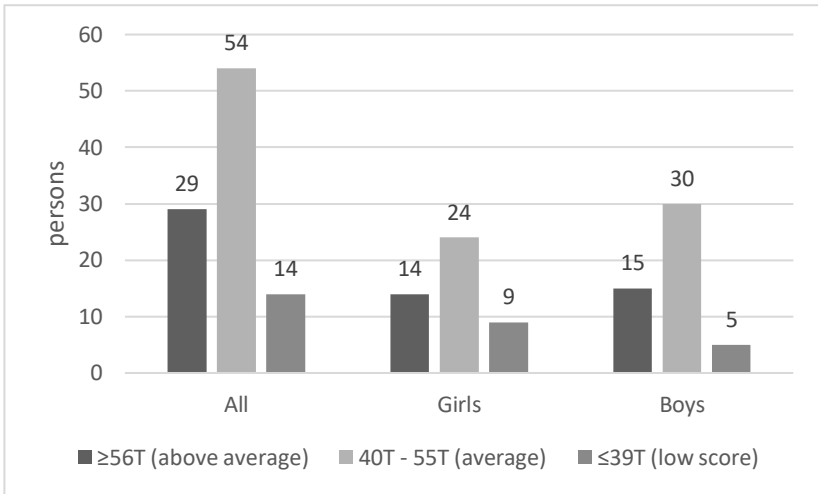
V hodnocení fyzické sebeúcty metodikou Piers-Harris (2002) bylo validizační skóre chlapců ($6,9 \pm 2,52$ bodů) a dívek ($6,47 \pm 2,53$) podobné a nevykazovalo statisticky významný rozdíl ($U = 1046,50$ p = 0,35). Celkově dosáhl soubor průměrný standardní Tskór $49,47 \pm 8,28$ (Tdívky = $48,72 \pm 8,55$; Tchlapci = $50,18 \pm 8,50$) a největší frekvenční výskyt osob byl v kategoriích T průměrná úroveň motoriky (celkem 54,64 %, dívky 55,31 %, chlapci 54,0 %) a T nadprůměrná úroveň motoriky (všichni 34,02 %, dívky 31,92 %, chlapci 36 %), (Figure 1). Přesto se nacházelo 11,34 % dětí v kategorii T nízkého skóre (dívky 12,77 %, chlapci 10,0 %).

V subskále zaměřené na pocit štěstí v životě dosáhl výzkumný soubor Tskór hodnoty $50,71 \pm 8,57$, přičemž u chlapců s validizačním skórem $8,12 \pm 2,48$ byl výsledek pozitivnější (T = $51,42 \pm 8,54$) než u dívek (T = $49,96 \pm 8,60$), které dosáhly validizačního skóru $5,80 \pm 2,18$. Při vyhodnocení T skórů se celkově 56,70 % dětí zařadilo do kategorie průměr (dívky 51,06 %, chlapci 60, 0%). Téměř třetina

děti z výzkumného souboru (29,89 %) vykázala výsledek v kategorii vyšší průměr úrovně motoriky (dívky 29,79 %, chlapci 30 %). Z námi sledované skupiny dětí pouze 14,43 % dosáhlo v subškále pocit štěstí v životě, přičemž chlapci (10 %) vykazují pozitivnější výsledek než dívky (19,15 %). Ani v hodnotě pocitu štěstí nebyl nalezen mezi ve validizačních skóre dívek a chlapců signifikantní rozdíl ($U = 1057,00$ $p = 0,40$).



Obrázek 1. Kategorie subškály fyzická sebeúcta ($n=97$, $n_{dívky}=47$, $n_{chlapani}=50$)



Obrázek 2. Kategorie subškály pocitu štěstí v životě ($n=97$, $n_{\text{girls}}=47$, $n_{\text{boys}}=50$)

U sledovaného souboru byla potvrzena korelace mezi happiness a fyzickou sebeúctou ($r_s=0.73$ $p\leq 0,05$). Slabá závislost byla zjištěna mezi úrovní motorických dovedností a pocitem štěstí ($r_s=0.22$ $p\leq 0,05$). U chlapců se souvislost motoriky a pocitu štěstí ani souvislost motoriky a fyzické sebeúcty neprokázala, vysoká korelace dat ale byla potvrzena mezi fyzickou sebeúctou a pocitem štěstí ($r_s=0.70$ $p\leq 0,05$). U dívek existuje vysoká závislost mezi fyzickou sebeúctou a úrovní motoriky ($r_s=0.74$ $p\leq 0,05$) a značná (střední) závislost mezi úrovní motoriky a pocitem štěstí ($r_s=0,46$ $p\leq 0,05$).

Self-esteem se vytváří a v průběhu života postupně roste v závislosti na penzu pozitivních zkušeností dítěte a jeho úspěšnosti v dílčích aktivitách a interakcích. Děti povzbuzované a pozitivně hodnocené jsou si i v nových aktivitách a interakcích jistější. Nízká úroveň sebeúcty může ve starších věkových kategoriích vyústit v antisociální až agresivní chování a celkově souvisí s kvalitou života

člověka (Rendon-Macias, Rosas-Vargas, Villasis-Keever, Perez-Garcia, 2014; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, Hertzman, 2012). Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs (2003) uvádějí, že vysoká sebeúcta má blízký vztah k pocitu štěstí. Vyšší úroveň motoriky je dětským kolektivem velmi oceňována. Děti, které umí široké penzum motorických dovedností, jsou v kolektivu oblíbené a spolužáky jsou často vyhledávaným partnerem pro dětské hry. To u nich vzbuzuje libé pocity a dítě kolektiv vrstevníků aktivně vyhledává. Podle Piek, Baynam, a Barrett (2006) existuje vztah mezi sebeúctou a motorickým vývojem dítěte, a upozorňují, že problematiku je nutné dále zkoumat z důvodu možností intervencí ze strany vzdělavatelů. Topçu, Orhon, Tayfun, Uçaktürk a Demirel (2016) nebo Galvez, Rodriguez, Rosa, Garcia-Canto a Perez-Soto (2014) také potvrzují, že obézní děti mají nižší úroveň sebevědomí a jsou i méně spokojené se svým fyzickým vzhledem. Řada výzkumníků (Fotiadou, Christodoulou, Mousouli a Soulis, 2015; Ekornås, Lundervold, Tjus, a Heimann, 2010) potvrzují vztah mezi sebeúctou a motorikou i u dětí s postižením.

3 Závěry

Výsledky prokazují nutnost podporovat u dětí primary school age fyzickou sebeúctu, která se u nich promítá do pocitu štěstí. Dokonalejší zvládnutí primárních motorických dovedností úzce souvisí s pocitem štěstí, v našem výzkumném souboru především u dívek. U tohoto zjištění lze předpokládat, že u dívek souvisí s dřívějším nástupem puberty. Sledované souvislosti je nutné u dané věkové kategorie dále zkoumat. Spokojené dítě se podílí na vytváření klimatu školní třídy. Na úrovni sebepojetí a pocitu štěstí v životě může záviset vztah dítěte ke škole jako instituci a ke vzdělávání obecně. Bylo by žádoucí zaměřit další výzkumy

na vztahy mezi úrovní motoriky, sebepojetím dítěte a pocitem štěstí. Zvláštní pozornost bychom měli věnovat vytváření nových výzkumných metod určených ke zkoumání dané problematiky u mladší věkových kategorií, kde by při potvrzení pozitivních korelací vznikla možnost cílených intervencí. S výsledky výzkumů by měla být seznamována i odborná veřejnost.

Seznam literatury

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bell, H. C., Pellis, S. M., & Kolb, B. (2010). Juvenile peer play experience and the development of the orbitofrontal and medial prefrontal cortices. *Behavioural Brain Research*, 207(1), 11 February 2010, Pages 7-13
- Craig W., Pickett W., & King M. (2020). *The health and wellbeing of Canadian adolescents: Findings from the 2018 health behaviour in school-aged children study*. Public Health Agency of Canada, Ottawa.
- Čepička, L. (2010). Normative data for the Test of Gross Motor Development-2 in 7-yr.-old children in theCzechRepublic. *Perceptual and Motor Skills*, 110(3), 1048-1052.
- Dehghan, L., Mirzakhani, N., Rezaee, M., Tabatabaee, M., The Relationship Between Fine Motor Skills and Social Development and Maturation. *Iranian Rehabilitation Journal* 2017, 15(4), 407-414.
- Ekornås, B., Lundervold, A.J., Tjus, T., & Heimann, M. (2010). Anxiety disorders in 8-11-year-old children: motor skill performance and self-perception of competence. *Scand J Psychol.* 2010, 51(3), 271-277. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00763.x
- Edwards, S.D, Ngcobo, H.S.B, Edwards, D.J., & Palavar, K. (2005). Exploring the relationship between physical activity, psychological well-being and physical self-perception in different exercise groups. *South African Journal for Research in Sport, Physical* 27(1), 59-79.
- Fotiadou, Christodoulou, Tsimaras, Mousouli, & Soulis (2015). Motor Development and Self-Esteem of Children and Adolescents with Visual Impairment. *Journal of Education in Practice*, 5, 97-106.
- Galvez C. A, Rodriguez, G.P. L., Rosa, G. A, Garcia-Canto E, & Perez-Soto J.J. et al. Relationship between body weight status and self-concept in schoolchildren. *Nutr Hosp* 2014, 31, 730–6.

- Haapala, E. A., Poikkeus, A.-M., Tompuri, T. T., Kukkonen-Harjula, K., Leppanen, P. H., Lindi, V., & Lakka, T. A. Associations of motor and cardiovascular performance with academic skills in children. *Med Sci Sports Exerc.* 2014, 46(5):1016–24 [cit. 2020-05-21]. DOI:10.1249/MSS.000000000000186PMID:24126966.
- Hartman, E., Houwen, S., & Visscher, C. Motor skill performance and sports participation in deaf elementary schoolchildren. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28 (2011), 132-145
- Husted, H.S. (2017). *The Relationship Between Psychological Well-Being and Successfully Transitioning to University* (2017). Undergraduate Honors Theses. 54. https://ir.lib.uwo.ca/psychK_uht/54
- Jenni, O. G.; CHauch, A., Cafilisch, J. & Rousson, V. Correlations Between Motor and Intellectual Functions in Normally Developing Children Between 7 and 18 Years. *Developmental Neuropsychology* [online]. 2013, 38(2), 98-113 [cit. 2020-06-09]. DOI: 10.1080/87565641.2012.733785. ISSN 8756-5641. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87565641.2012.733785>
- Kim, H, Carlson, A.G., Curby, T.W., & Winsler, A. (2016). Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities.* 2016; 53-54:43–60. doi: 10.1016/j.ridd.2016.01.016 [DOI:10.1016/j.ridd.2016.01.016]
- Loprinzi, P. D., Cardinal, B. J., Loprinzi, K. L., & Lee, H. (2012). Benefits and environmental determinants of physical activity in children and adolescents. *Obesity Facts*, 5(4), 597–610.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada Publishing. ISBN 80-247-0870-1.
- Martinez-Gomez, D., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Vicente-Rodriguez, G., Veiga, O. L., Widhalm, K., et al. (2011). Excessive sedentary time and low cardiorespiratory fitness in European adolescents: the HELENA study. *Arch. Dis. Child.* 96,240-246 doi:10.1136/adc.2010.187161
- McPhillips, M., & Jordan-Black, J. A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: A comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1214–1222.
- Murray L, Jennings S, Mortimer A, et al. (2018). The impact of early-years provision in Children's Centres (EPICC) on child cognitive and

- socio-emotional development: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*. 2018;19(1):450. Published 2018 Aug 22. doi:10.1186/s13063-018-2700-x
- Piek, J.P. , Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008).The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27 (2008), 668-681
- Centres (EPICC) on child cognitive and socio-emotional development: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*. 2018;19(1):450. Published 2018 Aug 22. doi:10.1186/s13063-018-2700-x
- Rendon-Macias, M. E., Rosas-Vargas, H., Villasis-Keever, M. A., & Perez-Garcia, C. (2014). Children's perception on obesity and quality of life: a Mexican survey. *BMC Pediatr* 2014;14:131.
- Rintala, P., & Loovis, E. M. (2013). Measuring Motor Skills in Finnish Children with Intellectual Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*,116(1),294-303.
- Roope, L., & Anand, P. (2016). The development and happiness of very young children. *Social Choice and Welfare*, 47(4), 825–851.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the “Roots of Empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4, 1– 21. doi:10.1007/s12310-011-9064-7
- Sharif, S. (2014). *School playground: Its impact on children's learning and development*. Singapore: Asia-Pasific Regional Net-work for Early Childhood.
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 27-35. DOI: 10.11621/pir.2015.0203
- Sögüt, M., Clemente, F., Clark, C., Nikolaidis, P., Rosemann, T., & Knechtle, B. (2019). Variations in Central Adiposity, Cardiovascular Fitness, and Objectively Measured Physical Activity According to Weight Status in Children (9–11 Years). *Frontiers in Physiology*. 10. 936.
- Tabatabaee S, Shahbazi M, Bagherzadeh F. (2016). The relationship between motor development and social development of children in 6 to 10 years old in Mashhad (Persian)]. *Development & Motor Learning*. 2016; 8(2): 209-24.

- Topçu, S., Orhon, F., Tayfun, M., Uçaktürk, S., & Demirel, F. (2016). Anxiety, depression and self-esteem levels in obese children: a case-control study, *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 29(3), 357-361. doi: <https://doi.org/10.1515/jpem-2015-0254>
- Ulrich, D. A. (2000). *The Test of Gross Motor Development*. (2nd ed.) Austin, TX: PRO-ED.
- Van Dusen, D. P., Kelder, S. H., Kohl, H.W., Ranjit, N. & Perry, Ch. L. (2011). Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among School children. *J Sch Health* [online]. 2011; 81(12):733–40 [cit. 2020-05-21]. DOI:10.1111/J.17461561.2011.00652.X PMID:WOS:00029724250002. 11.
- Whittingham, K., Fahey, M., Rawicki, B., & Boyd, R. (2010). The relationship between motor abilities and early social development in a preschool cohort of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (2010), pp. 1346-1351.

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

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

Hledání cest začínajícího učitele v inkluzivním vzdělávání

Veronika Bačová

Abstrakt: Příspěvek představuje proces a výsledky akčního výzkumu začínajícího učitele v praxi společného vzdělávání.¹ Autorka příspěvku se ve svém profesním životě, coby výzkumník a začínající učitel v jedné roli, zabývala problematikou společného vzdělávání. Právě společné vzdělávání zcela změnilo pohled na výuku a autorka si je toho faktu vědoma. Začala si klást otázky ohledně využití výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků a jejich využití ve společném vzdělávání. Cílem akčního výzkumu bylo najít vhodné výukové metody, organizační formy výuky a prostředky, které příznivě využívají žákův potenciál a reagují na jeho individuální potřeby v souladu s filosofií společného vzdělávání. Dále se příspěvek zamýšlí nad tím, zda žáky zvolené metody, formy a prostředky dokáží motivovat k převzetí zodpovědnosti za své učení. Do akčního výzkumu byla plně zapojena třída autorky, která netvořila jen hlavní aktéry, ale i spolurealizátory celého výzkumu. Právě tyto žáci dostali možnost rozhodovat, vyjádřit své názory a dávat celému výzkumu směr. Akční výzkum byl realizován podle modelu Kemmisa a McTaggarta skládající se z cyklicky se opakujících fází akce, vyhodnocení a reflexe (2014). U jednotlivých fází byla dále využita metoda přímého pozorování a polostrukturovaného rozhovoru v ohniskové skupině. Výsledky ukazují, jak je pro žáky ve společném vzdělávání důležitá možnost volby, diferenciací úkolů a participace na tvorbě vyučovacích hodin.

Klíčová slova: začínající učitel, společné vzdělávání, výukové metody, organizační formy výuky, akční výzkum

¹V českých podmínkách se pojmem společné vzdělávání nahrazuje pojem původní, tj. inkluzivní vzdělávání. K této změně dospělo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy po mediální kampani vedenou „proti“ inkluzivnímu vzdělávání (Michalík, 2018).

Úvod

Mladý, většinou nezkušený, neovládající zcela pracovní postupy, ale na druhé straně nadšený a perspektivní absolvent pedagogické fakulty, přesně tak by se dalo uvažovat o začínajícím učiteli vstupujícím do své profese. Vstup do profese s sebou nese různá úskalí spojená se zatím nedostatečnou znalostí připraveností v oblasti práce se žáky v heterogenní třídě. V posledních letech, jak ukazují výzkumy zaměřující se na vzdělávání učitelů pro inkluzivní prostředí ve školách, jmenujme například výsledky výzkumu publikované v článku A. Jordan *Preparing teachers for inclusive classrooms* (2009) nebo výsledky několika výzkumů v monografii C. Forlin *Teacher education for inclusion* (2010), se nejen začínající učitelé potýkají s problematikou neznalosti a obavami spojených s heterogenitou třídy. V této situaci se ocitla i autorka příspěvku a výzkumu, která se mezi svým druhým a třetím rokem v praxi začala zabývat otázkou: Jaké výukové metody a organizační formy výuky volit během vyučovacích hodin, aby respektovaly individualitu žáka v souladu s inkluzivním vzděláváním? Již při rozmyšlení nad otázkou je jasné, o jak složitý úkol se jedná. Toho si byla vědoma i autorka, proto se rozhodla pro akční výzkum, ve kterém by odpovědi na tuto otázku hledala společně se svými žáky, a právě tito žáci by byli ti, kteří by sami nabízeli také odpovědi.

Cíle

Cílem příspěvku je představit proces a výsledky akčního výzkumu zabývajícího se začínajícím učitelem, volbou výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků ve společném vzdělávání. Akční výzkum hledal odpověď na otázku, jaké z výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků implementovaných

do vyučovacích hodin považují žáci při svém vzdělávání ve společném vzdělávání za přínosné a zda budou žáky motivovat k převzetí zodpovědnosti za vlastní vzdělávání? Jedná se o procesy, pomáhající žákům prvního stupně základní školy k dosažení očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech na základě jejich individuálních možností, zkušeností, potřeb a zájmů. Vše z pohledu žáků 5. ročníku základní školy za pomoci učitele jako průvodce vzdělávacím procesem. A zda se žáky navržené metody, formy a prostředky shodují s výukovými strategiemi, které ve svém výzkumu navrhuje J. Kratochvílová? O výzkumu J. Kratochvílové pojednává příspěvek v další části.

POSTUP

Autorka pro zkoumání problematiky zvolila akční výzkum. Akční výzkum byl zvolen díky svému charakteru, který byl uskutečňován autorkou příspěvku, jakožto učitelkou v praxi. Výzkum sledoval reálnou školní situaci a umožňoval autorce realizovat, vyhodnocovat, nabízet řešení a zkvalitňovat vyučování ihned v reálném čase a prostředí. Akční výzkum je vyznačován cyklickým charakterem (Nezvalová, 2003). Pro realizaci výzkumu zvolila autorka model Kemmisa a McTaggarta, který spočívá v cyklickém procesu obsahující fáze akce, vyhodnocení a reflexe (2014). Během fáze akce byla využita metoda přímého pozorování zkoumané skupiny žáků. Pozorování přineslo prvotní analýzu účinnosti a efektivnosti zvolených metod, forem a prostředků. Ve fázi vyhodnocení a reflexe byla využita ohnisková skupina. Zde se žáci mohli vyjádřit nejen k využitým metodám, formám výuky a prostředkům, ale také měli možnost navrhnout změny a plánovat konkrétní řešení. Získaná data byla analyzována autorkou výzkumu (kritériem byla efektivnost zvolených metod, forem a prostředků, tj. využití takových metod,

forem a prostředků, aby bylo dosaženo, co nejlepších účinků na vzdělávání žáků s respektem k jejich individualitě) a byl vytvořen soubor kroků pro nový cyklus. Tento nový cyklus stavěl na získaných poznacích a byl obohacen o další možné metody, formy a prostředky. Na základě opakování cyklu byly vybrány metody, formy a prostředky, které byly nejefektivnější a byly zařazeny do vyučovacích hodin.

Teoretická východiska

Následující kapitola vymezuje základní pojmy, se kterými příspěvek pracuje, tj. začínající učitel, společné vzdělávání, výukové metody a organizační formy práce.

Začínající učitel

Pojem začínající učitel definuje L. Podlahová následovně: „Pro označení nastupujících absolventů učitelských fakult se užívá termín začínající učitel. Tento výraz se může chápat jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní, nadšený, nadějný. V podstatě je začínajícím učitelem ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“ (2004, s.14). Začínajícím učitelem se tedy rozumí takový člověk, který splňuje podmínky pro výkon práce učitele stanovené *Zákonem č. 563/2004 Sb.*, o pedagogických pracovnících, ale zatím nemá dostatek zkušeností a plně se neorientuje ve svém profesním prostředí. Doba, po kterou můžeme učitele nazvat začínajícím se v literatuře liší. Kalhous a Horák toto období vymezují od jednoho roku až do tří let od nástupu do praxe (1996).

Je zcela jasné, že začínající učitel nemůže znát svou profesi

tak jako jeho zkušenější kolegové. Bývá těžké propojení teoretických poznatků získaných během studia a praxí, kde se studenti reálně setkávají s heterogenní třídou, kterou tvoří žáci s jedinečnou individualitou. Právě při tomto setkání si každý učitel hledá svou vlastní cestu a neustále se profesně zdokonaluje. K tomu je však také zapotřebí zkušeností. Proto je začínajícímu učiteli, z řad pedagogického sboru, vybrán tzv. *uvádějící učitel*², který svému mladšímu kolegovi s nelehkým úkolem, jako vstup do praxe bezesporu je, pomáhá. Termín *uvádění* se běžným stal po roce 1977. Od roku 1989 roli *začínajícího učitele* v legislativě nenajdeme, avšak své uplatnění má nadále v řadě škol (Šimoník, 1995). Oblastí, ve kterých potřebují začínající učitelé pomoc, je celá řada. Uvedme problematické oblasti začínajících učitelů, které uvádí J. Vašutová (2007, s. 58):

- „nebudou umět navázat kontakt se žáky;
- nestihnou probrat látku v hodině;
- nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích;
- nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka;
- ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole;
- nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru;
- nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů;
- žáci nebudou v hodině dávat pozor;
- žáci nebudou plnit zadané úkoly;
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí;
- žáci je zaskočí nepřijemnými otázkami; žáci budou neukáznění.“

² Funkce uvádějícího učitele v legislativní rovině zanikla po roce 1989, není tak povinností vedení školy tuto funkci zřizovat.

Začínající učitel a společné vzdělávání

Kromě výše uvedených problematických oblastí, přidává další problematickou oblast výzkum projektu SYPO, a tou jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“). Výzkum byl realizován ve školním roce 2017/2018 pomocí dotazníkového šetření mezi začínajícími a uvádějícími učiteli. Výsledky výzkumu slouží jako podklad pro Klíčovou aktivitu Začínající učitel, která navrhuje systém podpory pro začínající učitele (SYPO, 2018). Tím, jak je i pro zkušené učitele práce s žáky se SVP náročná a neznámá pojednává ve svém článku V. Hájková, podle které mají učitelé obavy, zda je jejich vzdělání vůbec dostačující a natolik odborné, aby dokázali zorganizovat výuku tak, aby docházelo u všech žáků k rozvoji v maximální míře (2010). Pokud jsou zde obavy a strachy ze strany zkušeného učitele, je zcela jasné, jak se vzdělávání žáků se SVP promítne do práce začínajícího učitele. Problematikou začínajícího učitele a společného vzdělávání se zabývá i L. Gruberová ve své diplomové práci. Tato práce se snaží zjistit, jak jsou začínající učitelé připraveni na práci s žáky v rámci společného vzdělávání a jaké jsou jejich obavy. Výzkum diplomové práce byl realizován skrze opakované polostrukturované rozhovory. Respondentky shodně vypověděly, že mají obavy z práce s žáky se SVP, neboť se cítí ze studia na vysoké škole nedostatečně připraveny. Podle výsledků mezi největší obavy respondentek patří (Gruberová, 2020):

- neznalost práce s žáky se SVP;
- neschopnost rozdělení pozornosti všem žákům ve stejné míře;
- strach z práce s asistentem pedagoga;
- motivace žáků;
- diferenciací výuky.

Z výše zmíněného vyplývá, že obavy z praxe ve společném vzdělávání nemají pouze začínající učitelé, ale také zkušení učitelé, kteří stejně tak jako jejich mladší kolegové, nemají z hlavního vzdělávacího proudu dostatečné zkušenosti s prací se žáky se SVP, s diferencovanou výukou, se zapojením asistenta pedagoga do výuky a dalšími jevy, které se v heterogenní třídě mohou objevit.

Tento nedostatek zkušeností a informací o problematice může vyústit k zápornému postoji a negativnímu vnímání inkluzivního vzdělávání. A však právě změna postoje a kladné přijetí inkluzivního vzdělávání je jedním z klíčových bodů k úspěšné realizaci inkluze (Forlin, 2010). Je tedy žádoucí posilovat pozitivní postoj k inkluzivnímu vzdělávání již v počátku učitelovi profesní dráhy a dále dbát o ukotvení tohoto postoje v dalších letech praxe.

Společné vzdělávání

V České republice nemá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu dlouhou historii. Velké změny v tomto směru přišly po roce 1989 s celkovou transformací školství. Ovšem o největších změnách můžeme hovořit až od 1. 9. 2017. *Společné vzdělávání* specifikuje §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který říká: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti,

žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpurných opatření školou a školským zařízením.“ (MŠMT, 2017). Mnohdy bývá *společné vzdělávání* označováno jako inkluzivní vzdělávání, nebo jen jako inkluze. S. Štech ve svém článku *Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnání "rozmanitosti" v praxi* upozorňuje na zmatení pojmů. Podle něj nelze *společné vzdělávání* nazývat pojmem inkluzivní vzdělávání/ inkluze, neboť inkluzivní vzdělávání je několikaletý proces obvykle probíhající ve čtyřech fázích, přičemž české školství všemi fázemi doposud neprošlo. Proces, ve které se české školství nachází. Štech ve svém článku označuje jako *společné vzdělávání vedoucí k inkluzi* (2018).

Problematika výuky spojená se společným vzděláváním

Již výše článek popisuje, jaké obavy spojené se společným vzděláváním mají nejen začínající učitelé. Podle výpovědí dotazovaných učitelů v projektu APIV A „*Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem - Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora*“³ je nezbytné respektovat individualitu každého žáka v heterogenních třídách a k tomu je nezbytné poznat své žáky a spoluutvářet příznivé klima třídy. Učitelé také upozorňují, jak důležité je flexibilně měnit výukové postupy podle aktuálních podmínek a neustále hledat nové postupy. Za osvědčené postupy považují diferencovanou výuku, zvládající učení a vrstevnické učení (Novotná, 2019).

Ze zkušeností učitelů základní školy vyplývá, jak důležité je ve společném vzdělávání uvažovat o organizaci výuky a zajistit

³ Individuální projekt systémový APIV A je řešen v letech 2017 – 2022 Národním ústavem pro vzdělávání, nyní Národním pedagogickým institutem ČR.

příznivé klima. V obou případech je zcela nezbytné vycházet z individuálních potřeb žáků a s tím vědomím přistupovat i k plánování vyučovacích hodin. Jak však sám výzkum ukazuje, jde o neustále se měnící proces. Pro učitele to tedy znamená širokou znalost výukových metod, třídy a problematiky společného vzdělávání.

Výukové metody a organizační formy výuky

Pokud se hlouběji začneme zabývat učitelskou profesí a vzdělávacími procesy, všimáme si, že učители při své práci nestačí jen jeho pedagogická intuice a nápodoba jeho pedagogických vzorů. Ke kvalitnímu výkonu učiteli bezesporu pomáhá i příprava v pedagogické oblasti, tj. formální kvalifikace učitelů získaná příslušným studiem na pedagogické fakultě. Dokládá to i článek V. Spilkové a R. Wildové: „Činnost učitele by měla být podložena profesními znalostmi, být promyšlená ve smyslu uvědomění si co a proč dělám, k jakým cílům směřuji, jak kvalitně zprostředkovávat základy poznání žákům, rozvíjet myšlení a další kvality žákovské osobnosti s ohledem na věková a individuální specifika, jak předcházet neúspěchu a naopak dosahovat maximálního rozvoje individuálních předpokladů žáků apod.

Naznačené reflektivní/přemýšlivé pojetí učitelství, vyžadující systematické profesní znalosti, je opakem intuitivního učitelství, které je často založeno na přístupech pokus-omyl, na tzv. „folk pedagogy“, tedy lidové, laické pedagogice nezřídka vycházející z dojmologie, mýtů, intuitivních představ a nezdůvodněných názorů. Nezpochybňujeme, že jistě existují i mezi intuitivními typy s osobnostními předpoklady pro učitelskou profesi, ale bez řádného vzdělání, kvalitní učitelé. Zkvalitňování jejich práce a profesní růst je však limitován.“ (2014, s. 426). Mezi zmíněné profesní znalosti; lze

zcela jistě zařadit znalost výukových metod a organizačních forem výuky.

Organizační formou výuky se rozumí uspořádání podmínek k realizaci vzdělávacího procesu za pomoci různorodých výukových metod a didaktických prostředků. Každá z forem výuky je realizovaná i více výukovými metodami. Výuková metoda zprostředkovává žákům učební obsah a obsahuje kroky, které žákovi pomáhají v jeho učení (Žák, 2012). Organizační formy výuky a výukové metody společně s prostředky výuky nazýváme výukovými strategiemi. Výukové strategie v sobě nesou promyšlený postup, který volí učitel s respektem k individualitě jedinců v heterogenní třídě (Ferdanová, 2015). Právě heterogenita je jedním z principů inkluzivního vzdělávání, a tak nelze aplikovat v různorodých školních třídách univerzální soubor výukových strategií. Nutnost rozmanitosti výukových strategií dokládají i výsledky výzkumu J. Kratochvílové, který v letech 2007 – 2013 zkoumal výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základních škol. Strategie podporující inkluzivní vzdělávání, konkrétně participaci žáků ve výuce, souvisí zejména s principy individualizace, diferenciací a rozvojem osobního maxima. J. Kratochvílová je rozděluje následovně (2015, s. 382 – 387).

- „Strategie podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami – rozmanitost motivace, smysluplnost učení, žák v roli učitele a aktivizující zpětná vazba;
- Strategie podporující samostatnost a zodpovědnost za výsledky: možnost volby – zodpovědnost – kontrola a samostatnost při učení a samostatné aktivní jednání.“

Právě výše zmíněné principy jsou pro učitele v inkluzivním vzdělávání stěžejní, a proto bylo i pro mne jako autorku akčního

výzkumu důležité najít takové výukové strategie, které by na principech individualizace, diferenciaci a osobního rozvoje plně stavěly.

Tyto strategie vycházející z principů inkluzivního vzdělávání reagují na potřeby žáků, kteří jsou součástí dnešních heterogenních tříd. Často je termín inkluzivní vzdělávání spojováno s žáky se SVP. Inkluzivní vzdělávání má však širší rozměr než jen zapojení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o poskytnutí vzdělávání všem žákům v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na pohlaví; intelekt; mateřský jazyk; sociální prostředí, ve kterém žák vyrůstá aj. (Booth & Ainscow, 2000). Právě tito žáci tvoří heterogenní třídy, se kterými se učitelé setkávají každý den. Zde je nutná podpora každého žaka na základě jeho individuality, nejen žaka s oficiálním plánem pedagogické podpory.

Akční Výzkum

Následující část příspěvku se zabývá samotným akčním výzkumem – seznamuje čtenáře s podmínkami a hlavními účastníky výzkumu, popisuje jednotlivé fáze výzkumu, ukazuje na možná rizika a představuje výsledky výzkumu.

Podmínky a účastníci

Akční výzkum byl realizován na nevýběrové pražské základní škole. Základní škola je zcela běžná státní škola, na které se nevyskytují alternativní směry výuky. K dispozici je výchovná poradkyně, metodik prevence a školní psycholožka, které tvoří jádro školního poradenského týmu. Dalšími pracovníky, kteří pečují zejména o děti s SVP, jsou dvě speciální pedagožky. Škola úzce spolupracuje s psycholožkou a speciální pedagožkou Pedagogicko-psychologické

poradny, které koordinují vytváření plánů podpory pro žáky s SVP a pomáhají zajišťovat podmínky pro podpůrná opatření. V současné době na škole působí pět asistentů pedagoga. Pro výzkum byla zvolena třída autorky, jedná se o 5. ročník s celkovým počtem 25 žáků bez asistenta pedagoga. Mezi jednotlivými žáky se vyskytují značné individuální rozdíly v oblasti znalostí a dovedností. Ve třídě se vyskytují žáci s poruchou pozornosti, dyslexií, dysgrafií a svalovou hypotonií. Jako třídní učitelka zde autorka v době akčního výzkumu působila druhým rokem. Nahradila bývalou třídní učitelku, která původně se svou aprobačí působila jako učitel druhého stupně a pro výuku využívala zejména frontální výuku.

Etapy akčního výzkumu

Prvním krokem k realizaci akčního výzkumu byly otázky, na které žáci anonymně písemně odpovídali. Tyto otázky směřovaly k výběru výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků, které žáci subjektivně považují za efektivní při jejich vzdělávání na základě učebních stylů: Co by ti pomohlo v učení? Ocenil bys, kdyby ti někdo z tvých spolužáků pomohl? Pomohl by ti, kdyby sis mohl úkol, na kterém budeš pracovat vybrat? Pro lepší představu byly přidány ještě konkretizační otázky a příklady. Po analýze sebraných dat z odpovědí žáků, která probíhala sčítáním jednotlivých odpovědí, tj. četnosti výskytu určité odpovědi, probíhala diskuze nad výsledky v ohniskové skupině. V ohniskové skupině žáci konkretizovali své odpovědi a nabízeli různá řešení ke zkoumané problematice. Z odpovědí vyplynulo, že by žákům pomohly diferencované úkoly podle obtížnosti, mezi kterými by si mohli samostatně volit, popřípadě volit místo nadstavbového úkolu relaxační činnost: malování, čtení. Součástí odpovědí byla také pomoc spolužákovi v podobě objasnění

zadaného úkolu nebo společná práce na úkolu. Tyto požadavky žáků korespondují s výsledky již výše zmíněného výzkumu J. Kratochvílové zabývajícího se učebními strategiemi v inkluzivním vzdělávání, konkrétně možnost volby; vrstevnické a kooperační učení a spoluúčast na aktivitách (2015).

Z písemné výpovědi žáků a následné debatě v ohniskové skupině vyvstala řada problémových otázek: Jsou tyto zvolené strategie pro žáky opravdu přínosné? Budou mít zmíněné strategie vliv na žákovu motivaci k učení a zodpovědnost za vlastní učení? Odpovědi na tyto otázky byly hledány formou akčního výzkumu, jehož jednotlivé cykly si představíme.

Pro první cyklus výzkumu byly do vyučovacích hodin včleněny diferencované úlohy, nadstavbové úlohy a možnost relaxace. Diferencované úlohy daly možnost žákům výběr ze tří stupňů obtížnosti na základě jejich aktuálních potřeb a možností. Při implementaci diferencovaných úloh byla několikrát shledána absence sebereflexe, a naopak přílišná míra velkého očekávání od ostatních. Absencí sebereflexe je myšlena nedostatečná znalost sebe sama a svých výkonů, tj. slabší žáci volící si těžší úlohu. Následovalo zklamání a určitá míra demotivace. Obdobně tomu bylo i u žáků, kteří prokazovali nadprůměrné výsledky. Tito žáci byli přesvědčeni, že se od nich, ze strany spolužáků i učitele, čeká výběr nejtěžší obtížnosti, v opačném případě zklamou. Bylo nutné využít řízené diskuse, která objasnila vyplývající prvotní potíže a pro další cykly pomohla předejít frustraci a demotivaci. Po první fázi, fázi akce, následovalo vyhodnocení a reflexe formou ohniskové skupiny. Žáci měli prostor pro vyjádření svých pocitů, názorů a zkušeností z prvního cyklu. Zároveň byl vytvořen plán nových kroků pro druhý cyklus výzkumu. Do druhého cyklu vstupovali žáci s potřebou vytvořit přehledná pravidla pro vzájemnou pomoc při práci na zadaných úkolech a potřebou více se zapojit do realizace

vyučovacích hodin, a to formou výroby pracovních listů.

V druhém cyklu byly zachovány všechny výukové metody, organizační formy výuky i prostředky z cyklu předcházejícího a cyklus byl navýšen o zpracování pracovních listů a pomůcek pro výuku. Pracovní listy tvořili samotní žáci s využitím znalostí o úlohách s různým stupněm obtížnosti. Na tvorbu pracovních listů byla během týdne vyčleněna vždy jedna vyučovací hodina a žáci měli možnost výběru práce v pracovních týmech nebo individuálně. Následně byly využity jako výukový materiál pro opakování a procvičování učiva. V průběhu vytváření pracovních listů vyvstala překážka v podobě nezúčastněných žáků. V tomto případě byla vedena řízená diskuse, kde žáci debatovali a navrhovali pro nezúčastněné žáky možnost, jak hodinu strávit smysluplně. Vzešlé výsledky jsou opět možnosti výběru a jsou shrnuty následovně:

- možnost pracovat na učebním úkolu v samostatně zvolené vzdělávací oblasti,
- možnost doučování spolužáka/ů,
- možnost být doučován.

V hodinách určených na tvorbu pracovních listů a učebních pomůcek rozčlenili do tří velkých skupin:

1. skupina – tvořící pracovní listy a učební pomůcky,
2. skupina – samostatná práce nad zadaným úkolem z vybrané vzdělávací oblasti (český jazyk a literatura/matematika),
3. skupina – doučovací dvojice.

Při závěrečné reflexi proběhlého cyklu žáci diskutovali, jaké další využití by pracovní listy mohly mít:

ŽO: „Myslím, že by se daly využít pracovní listy i pro někoho jiného.“

ŽV: „Třeba pro jinou třídu, sbírat je...“

Pracovní listy byly shromážděny; upraveny, aby jejich obsah odpovídal vybranému zaměření učiva a správné gramatické a stylistické formě. Následné využití našly pracovní listy v době vzdělávání na dálku jako učební materiál pro vybrané ročníky.

Do třetího cyklu akčního výzkumu žáci vnesli myšlenku realizace vyučovacích hodin, tj. spolupodílet se na přípravě a realizaci vyučovací hodiny.

ŽU: „Vím, že to asi moc nejde, ale nemohli bychom si někdy připravit a učit kousek češtiny nebo matiky? Třeba si připravit nějaký cvičení, hru....když děláme referáty, šlo by tohle?“

ŽT: „To by bylo super, mně hrozně pomáhá, když si musím připravit něco sám, klidně doma, protože to pochopím líp, než když se jen dívám nebo poslouchám. Když jsem dělal listy na matiku, tak jsem to hned chápal a nemusel jsem počítat doma.“

ŽM: „Jo na tělák jsme si taky připravovali hry, je to vlastně stejný, jen trochu složitější.“

Tímto krokem se žáci stali aktivními tvůrci vyučovacích hodin. Po celkovou dobu 2 měsíců měli možnost se jednotlivci či skupiny zapisovat ke konkrétním činnostem/tématům, na která si následně vytvořili krátkou aktivitu či zrealizovali část hodiny. Témata byla vybrána v průběhu řízené diskuse a týkala se vzdělávacích oblastí člověk a jeho svět, konkrétně tedy vyučovacích předmětů vlastivědy a přírodovědy. V dalších vyučovacích předmětech český jazyk a literatura a matematika se žáci zaměřovali na činnosti a úkoly ústící k procvičování a opakování učiva. Před samotným výstupem byla nutná konzultace s třídním učitelem, na které žáci kladli otázky, nosili návrhy, které byli konzultovány aj. V mnoha případech přicházeli žáci se svými vlastními nápady a tématy, která představovali a obhajovali jejich výběr. Již v průběhu výzkumu

se ukazovalo, jaký vliv má třetí cyklus na žáky:

U: „Když si někdy něco pro spolužáky připravujete doma, není to pro vás vlastně domácí úkol?“

ŽV: „Tohle přece nejsou domácí úkoly.“

ŽM: „Není to domácí úkol, vytvářím to pro celou třídu, když to neudělám nebo nedonesu je to problém, protože na mě spoléhá celá třída. Když vím, že to nestihnu, tak si to nezapisuju nebo si něco připravím na další týden, když vím, že to stihnu.“

ŽF: „Přesně, já si musím vždycky pořádně promyslet, jestli do toho jdu nebo ne. Není to tak, že bych nechtěl něco dělat, ale jestli to stihnu, tak jak chci.“

Poslední cyklus a zejména jeho fáze vyhodnocení a reflexe znamenalo uzavření škol ke dni 11. 3. 2020 na základě opatření vlády České republiky. Během tohoto období byly poslední fáze zastíněny nutností řešit organizaci vzdělávání na dálku. Vyhodnocení a reflexe neproběhly v ohniskové skupině za účasti všech účastníků výzkumu, z důvodu technických možností využití platformy k online komunikaci s žáky. Z tohoto důvodu byli žáci rozděleni do 3 skupin, z čehož jedna skupina pojímala v průměru 8 žáků, v takové skupině probíhalo závěrečné vyhodnocení a reflexe. Této fáze se z různých důvodů (absence PC, špatné připojení k internetu) nemohli účastnit všichni žáci. Vyhodnocení a reflexi také zkresluje fakt, že nebyly zrealizovány ihned po ukončení fáze akce. Ač byl poslední cyklus žáky hodnocen pozitivně, validita výpovědi žáků může být zkreslena několika faktory: neschopnost vybavit si detaily fáze akce, zkreslený pohled při komparaci nastalé situace (distanční vzdělávání) a prezenční výukou aj.

Po přechodu z prezenčního vzdělávání k distanční formě výzkum již nepokračoval v typických fázích akčního výzkumu, ale i nadále byla prioritou individualita žáků.

Výsledky a shrnutí

Výsledky akčního výzkumu rozdělme do několika oblastí podle primárních problémových otázek:

Do první oblasti zařaďme žáky zvolené výukové strategie (výukové metody, organizační formy a prostředky). Zde jasně dominovaly výukové strategie, které byly spojené s možností volby, kooperace se spolužáky a aktivní participace žáků ve vyučovacích hodinách (nejen aktivní zapojení do řešení problémových úloh, ale podílení se na přípravě a realizaci vyučovacích hodin). Konkrétní výukové strategie vzešlé z akčního výzkumu:

- výběr tematických okruhů ze vzdělávacího obsahu, kterými se žáci chtějí zabývat detailněji,
- spoluvytváření vyučovacích hodin,
- vytváření pracovních listů,
- volba z diferencovaných úkolů
- možnost využít relaxaci, pokud je třeba,
- 1x v týdnu práce dle vlastního uvážení (doučování, čtení, práce v jednom konkrétním předmětu, relaxace a hra).

Druhou oblastí, na kterou výzkum hledal odpověď, byla shodnost odpovědí vybraných žáků s již existujícím výzkumem, konkrétně výzkumu J. Kratochvílové. Výsledky akčního výzkumu ukazují shodnost ve výukových strategiích, které J. Kratochvílová označuje jako *Strategie podporující samostatnost a zodpovědnost za výsledky*, kam patří právě možnost volby a aktivní a samostatné jednání při učení. Proč se ve výsledcích výzkumu neobjevila druhá skupina strategií, které J. Kratochvílová popisuje jako *Strategie podporují aktivní účast žáka na procesu učení odpovídajícími úkoly a výzvami* (2015, s. 386), je odůvodnitelné tím, že s těmito strategiemi žáci pracovali již před realizací akčního výzkumu. Nebyly pro ně nové,

ani v nich nespatořovali žádná negativa, proto žáci nepovažovali za nutné se o nich zmiňovat, zaměřovali se pouze na takové strategie, které by jednoduše ukázaly nový směr, kterým se chce třída jako celek vydat.

Poslední oblastí je volba výukových strategií, které mají možnost ovlivnit žákovy motivace k učení a zodpovědnosti za vlastní učení. Výsledky akčního výzkumu ukazují, že žáky zvolené strategie skutečně mají vliv na převzetí vlastní zodpovědnosti za vlastní učení. Dokazuje to nejen vybraná strategie *možnost volby*, která ve výzkumu J. Kratochvílové přímo na zodpovědnost odkazuje (2015), ale také jasně viditelné postoje žáků ke svému vzdělávání, a i vzdělávání druhých. Stejná situace je i s motivací žáků k učení, kdy došlo k transformaci vnější motivace k motivaci vnitřní. Žáci se chtěli podílet na vzdělávání svém i druhých z vlastního přesvědčení a zájmu. Propojení motivace a zodpovědnosti, které zvolené strategie přinesly, zobrazuje žáka, citovaný již výše v příspěvku, který na možnost tvorby pracovních listů pro třídu odpověděl: „To by bylo super, mně hrozně pomáhá, když si musím připravit něco sám, klidně doma, protože to pochopím líp, než když se jen dívám nebo poslouchám.“

Závěrem mi jen dovoluji krátké shrnutí. Není novinkou, že volba výukových strategií pozitivně či negativně ovlivňuje postoje žáků ke vzdělávání, jejich motivaci a zodpovědnosti. Proto je jejich volba nesmírně důležitá. Jak ukazují výsledky akčního výzkumu, žáci si dokáží sami zvolit ty strategie, které cítí jako přínosné pro své vzdělávání. Pokud dáme žákům možnost spolupodílet se na výuce, budeme jim naslouchat a podpoříme je v jejich nápadech, dokážeme změnit postoj k vlastnímu učení nejen u jednoho z nich.

Seznam literatury

- Booth, A. & Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ferdanová, J. (2015). Typologie výukových strategií podporující inkluzi ve vzdělávání. *Studia paedagogica*, 20 (3), 131 – 144.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge
- Gruberová, L. (2020). *Dilemata začínajícího učitele spojená s inkluzí* (Diplomová práce).
- Hájková, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Grada.
- Hanušová, S., & Pišová, M. (Eds.). (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117439>
- Jordan, A. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teacher and Teaching Education*, 25 (4), 535-542
- Kalhous, Z. & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46 (3), 245 – 255.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer
- Kratochvílová, J. (2015). Výukové strategie podporující hodnoty inkluze na prvním stupni základní školy. In Šafránková, D., Podroužek, L. & Slowik, J. (Eds.), *Sborník z 23. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Michalík, J. (Eds.). (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- MŠMT. (2017). *Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53 (3), 300 – 308.
- NOVOTNÁ, J. (2019). S čím se učitelé potýkají při výuce ve společném vzdělávání. In *Perspektivy inkluzivního vzdělávání: Sborník příspěvků ze závěrečné konference pořádané v rámci projektu OPVV cesty k inkluzi* (s. 8 – 17). Západočeská univerzita v Plzni.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Spilková, V. & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24 (3), 423 – 432.

- SYPO. (2018) *Začínající učitelé*. <https://www.projektsypo.cz/125-zacinajici-ucitele-ke-stazeni.html>
- Šimoník, O. (1995). Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů. Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání “rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28 (2), 382 – 398.
- Vašutová, J. (2007). Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky*. Národní ústav pro vzdělávání.

*Mgr. Veronika Bačová
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Nové Město
veronika.bacova@email.cz*

Recenze

Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ

Petr Kosek

SVOBODOVÁ, Eva. Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.

Knihy od Evy Svobodové jsou sázkou na jistotu. Čtenáři jejích knih vědí, že se setkají se čtivým a prakticky zaměřeným textem. Nejinak je tomu i v její poslední knize. Vůči té jsem přistupoval s velkým očekáváním – věřil jsem, že bude dobrá. A hned po prvních stranách jsem seděl v úžasu nad tím, jak je její poslední kniha skvělá, moudrá a hluboká.

Pravidla

Svobodová v této knize popisuje pravidla jako univerzální fenomén, podle kterého se řídí celý svět. Vše ve vesmíru se řídí podle pravidel: měsíc se pravidelně pohybuje kolem naší Země, každý organismus musí jednou zemřít, člověk se musí narodit a potřebuje podporu silnějších. Celkově pravidla pomáhají v životě člověka strukturovat čas – přinášejí nám do života pravidelnost – od cyklu spánku a bdění, až po to, že si před jídlem umýváme ruce. Dále nám pravidla ukazují „*co se jak dělá*“; a co je v životě správné. Pravidla mohou sloužit i jako prevence před nebezpečnými situacemi, a pokud jsou pravidla dobře používána, tak nám pomáhají vytvářet pocit bezpečí a pohody. Důležitá jsou slova: „*pokud jsou dobře používána*“, pravidla totiž mohou být vytvořena jen „*sama pro sebe*“, a ztrácí se tak jejich smysl. Jak promlouvá spisovatelka Ursula Le Guin (2003, s. 241) ústy jedné ze svých postav: „*Pravidla vytvářejí nespravedlnost,*

a odvaha je rozbíjí.“ Tého hrozby nespravedlnosti si je Svobodová dobře vědoma a v knize ilustruje velké množství příkladů pravidel, která ztratily svůj smysl a přinášejí místo pohody spíš stres a nespravedlnost. Jak jinak obhájit pravidla typu: „*Neodejdeš od stolu dokud nedojíš!*“, „*U jídla se nemluví!*“ (ale paní učitelky si povídají), či „*Nežaluj!*“?

Autorka dále poukazuje na fenomén „nositele problému“, tj. zda problém, který se řeší je opravdu problémem dětí nebo jen pedagoga.

Jak na pravidla

Celá kniha je teoreticky ukotvena v respektujícím a na člověka zaměřeném přístupu (Rogers), a Pessso-Boyden teorii potřeb. Tyto dvě teorie poskytují základ nastavování pravidel v mateřské škole, což je proces společný všem členům v mateřské škole – od provozních pracovníků, přes učitele, ředitele, až po ty nejdůležitější – děti. Autorka konkrétně popisuje, jak postupovat s dětmi při tvorbě pravidel a to skrze přístup založený na předkládání problémů. Tedy místo toho, aby pedagog direktivně zavelel: „*Na žebřiny se lézt nesmí, pokud nejsem u toho!*“, autorka navrhuje přizvání dětí do řešení pedagogova problému: „*Mám strach, že se někomu něco stane, když bude sám šplhat po žebřinách. Co s tím budeme dělat?*“ Autorka nás přímo provází postupem společné tvorby pravidel, který probíhá v šesti krocích:

Fáze motivační	Při této fázi se děti setkávají s problémem, ať již v reálné situaci nebo skrze příběh.
Fáze konstruktivní	Děti s pedagogem zkoumají problém, hledají řešení a nabízejí různé způsoby, jak problém řešit.
Fáze upřesňování	Děti s pedagogem řeší další možnosti – třeba, to, že někdo má rád lechtání, a někdo ne; a někdo jen někde. Pedagog si při této fázi ověřuje, jak děti pravidlu rozumějí.
Fáze procvičování	Děti zkoušejí situace řešit – skrze hru, anebo v každodenním životě.
Fáze důležité otázky	Pedagog s dětmi ověřuje fungování pravidel, např. tak, že společně zkoumají co dělat, když jim někdo ubližuje, ač mu sdělili, že toho má nechat.
Fáze zpětné vazby	Pedagog dává dětem zpětnou vazbu, jak pravidla dodržují. Svobodová doporučuje co nejvíce využívat pozitivní zpětnou vazbu – nezapomínat děti chválit za to, co se daří.

Závěr knihy obsahuje dvacet šest krátkých příběhů o chlapci Adamovi, který chodí do mateřské školy, kde zažívá mnohé nesnáze typické pro mateřskou školu. Tyto příběhy jsou inspirativní pro práci s dětmi a vytvářejí spoustu možností, jak dětem představit problémy bezpečným způsobem skrze příběh. Každý příběh nabízí několik otázek skrze které lze rozvíjet diskusi s dětmi o pravidlech v mateřské škole.

Závěrem:

Tato kniha je cenným zdrojem informací pro každého pedagoga (nejen) mateřské školy. Kniha nabízí čtenáři spoustu otázek a velký prostor k reflexi své vlastní praxe. Mně osobně přinesla i pár nepříjemných okamžiků, kdy mě donutila zamyslet se nad mým přístupem k dětem. Kniha mi tak přináší velkou výzvu a spoustu práce. Protože aplikace přístupu, který nám Svobodová nabízí, do praxe je velký a náročný úkol. Svobodová před nás, tak jako před své žáky, předložila problém: Jak na pravidla v MŠ. Ten, nebo ta, kdo se pokusí tento problém řešit má velkou šanci stát se lepším pedagogem a možná i člověkem.

Seznam literatury

- SVOBODOVÁ, Eva. Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ.
Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.
- LE GUIN, Ursula K. Příběhy ze Zeměmoří. Přeložil Petr KOTRLE,
ilustroval Milan FIBIGER. Praha: Triton, 2003. Trifid (Triton). ISBN
80-7254-276-1.

*Mgr. Petr Kosek
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
petrk169@gmail.com*

Kontakty na autory – řazeno abecedně

Mgr. Veronika Bačová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
e-mail: veronika.bacova@email.cz

Mgr. Michaela Bartošová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: bartosovamichaela13b@seznam.cz

Veronika Franková

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: veronika.frankova02@upol.cz

Bc. Veronika Gajdová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: veronika.gajdova01@upol.cz

Veronika Grygová

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: veronika.grygova01@upol.cz

Dorota Karlíková

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dorota.karlikova01@upol.cz

Mgr. Petr Kosek

Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: petr169@gmail.com

Natálie Kutálková

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: natalie.kutalkova01@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. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: marcela.otavova@upol.cz

Mgr. Zdeněk Rečtík

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: zdenek.rechtik@upol.cz

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: alena.srbena@upol.cz

Abstrakty

Alena Srbená, Veronika Gajdová.

Dopady pandémie COVID-19 na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky

Abstrakt: Článek představuje design výzkumu, který se zabývá pandemií COVID 19 v kontextu předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropy. Blíže se výzkum zaměřuje na opatření proti šíření COVID 19 a jejich dopad na funkce a podmínky předškolního vzdělávání s akcentem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky. Tento článek představuje teoretická a metodologická východiska výzkumu, cíle, výzkumné otázky, harmonogram výzkumu a jeho přínos.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, pandemie COVID 19, funkce a podmínky předškolního vzdělávání, příprava dětí k zahájení povinné školní docházky.

Marcela Otavová, Michaela Bartošová, Dorota Karlíková, Natálie Kutálková, Alena Doležalová, Veronika Franková, Veronika Grygová.

Pojetí puberty u žáků primární školy v Maďarsku

Abstrakt: Puberta je významným milníkem v životě žáků základních škol a je spojena s řadou biologických, psychických, emocionálních a sociálních změn. Pro tyto změny žáci v cílové skupině často stále hledají vhodná pojmenování, a s těžší si tak budují ucelenou představu o důležitosti puberty pro jejich budoucí život, nastavování vztahů s lidmi kolem sebe, ať už jde o otevřenost komunikace nebo informovanost o počátcích jejich měnící se role ve společnosti. Význam puberty a jejího pojetí u dětí v předpubertálním věku souvisí s mírou a adekvátností informací, které k nim přicházejí z bezpečných a spolehlivých zdrojů. Náš výzkum byl proveden v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2021_013; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků základních škol v Maďarsku; hlavní řešitel doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Příspěvek je popisem dotazníkového šetření, ve kterém jsme se zaměřili na pojetí puberty u skupiny žáků základních škol v Maďarsku ve vztahu k informačním zdrojům.

Klíčová slova: puberta, prepubescent, pojetí, význam, informační zdroj, výzkum

Zdeněk Rehtik, Ludmila Miklánková.

Úroveň motoriky dítěte a její vliv na pocit štěstí a vnímání vlastního těla

Abstrakt: Výzkumy vztahu mezi úrovní motoriky, vnímání vlastního těla a pocitu štěstí v životě jsou obvykle zaměřeny na starší věkové kategorie, u dětí v mladším školním věku nejsou časté. Nové poznatky z této oblasti ale mohou mít vliv na formování self-konceptu dítěte a na jeho úspěšnost v průběhu školní docházky, a mít dopad na sebepojetí ve starších věkových kategoriích. Cílem výzkumného šetření je zjistit vztah mezi úrovní motoriky, sebepojetím v oblasti fyzické sebeúcty a pocitem štěstí u dětí navštěvujících primární stupeň základních škol. Výzkumný soubor tvořilo 97 dětí ve věku 9.39 (47 dívek, 50 chlapců). Úroveň motoriky byla hodnocena na základě výsledků testu TGMD-2 (Ulrich, 2000). Vnímání vlastního těla (tzv. fyzická sebeúcta) a pocit štěstí byly posouzeny dotazníkem Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2. Pro zjištění a posouzení vztahu mezi sledovanými proměnnými byl užít Spearmanův korelační koeficient, při posuzování rozdílů z hlediska pohlaví Mann-Whitney test. Byl potvrzen silný vztah mezi fyzickou sebeúctou a pocitem štěstí ($r_s=0.73$ $p\leq 0,05$). Slabá závislost byla zjištěna mezi úrovní motorických dovedností a pocitem štěstí ($r_s=0.22$ $p\leq 0,05$). V úrovni motoriky, fyzické sebeúcty a pocitu štěstí nebyly nalezeny rozdíly z hlediska pohlaví. Sledované souvislosti je nutné u dané věkové kategorie dále zkoumat a výsledky výzkumů promítnout do praxe základních škol.

Klíčová slova: sebepojetí, žáci, tělesná výchova, primární stupeň škol

Veronika Bačová.

Hledání cest začínajícího učitele v inkluzivním vzdělávání

Abstrakt: Příspěvek představuje proces a výsledky akčního výzkumu začínajícího učitele v praxi společného vzdělávání. Autorka příspěvku se ve svém profesním životě, coby výzkumník a začínající učitel v jedné roli, zabývala problematikou společného vzdělávání. Právě společné vzdělávání zcela změnilo pohled na výuku a autorka si je toho faktu vědoma. Začala si klást otázky ohledně využití výukových metod, organizačních forem výuky a prostředků a jejich využití ve společném vzdělávání. Cílem akčního

výzkumu bylo najít vhodné výukové metody, organizační formy výuky a prostředky, které příznivě využívají žákův potenciál a reagují na jeho individuální potřeby v souladu s filosofií společného vzdělávání. Dále se příspěvek zamýšlí nad tím, zda žáky zvolené metody, formy a prostředky dokáží motivovat k převzetí zodpovědnosti za své učení. Do akčního výzkumu byla plně zapojena třída autorky, která netvořila jen hlavní aktéry, ale i spolurealizátory celého výzkumu. Právě tito žáci dostali možnost rozhodovat, vyjádřit své názory a dávat celému výzkumu směr. Akční výzkum byl realizován podle modelu Kemmisa a McTaggarta skládající se z cyklicky se opakujících fází akce, vyhodnocení a reflexe (2014). U jednotlivých fází byla dále využita metoda přímého pozorování a polostrukturovaného rozhovoru v ohniskové skupině. Výsledky ukazují, jak je pro žáky ve společném vzdělávání důležitá možnost volby, diferenciacie úkolů a participace na tvorbě vyučovacích hodin.

Klíčová slova: začínající učitel, společné vzdělávání, výukové metody, organizační formy výuky, akční výzkum

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.

