

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2016

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

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

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

Mgr. 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. Dr hab. Jolanta Karbowiczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Šárka Klímová (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.

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152**.

Magister: reflection of primary and preprimary education in research

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

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

Mgr. 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 Karbowiczek (University of Kraków)

Editing:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Šárka Klímová (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 civil, administrative law or criminal liability.

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012 under number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

OBSAH

Výzkumná šetření

Sociálně komunikační dovednosti dětí předškolního věku v kontextu individualizace předškolního vzdělávání

Eva Šmelová, Alena Berčíková _____ 7

Pohybové dovednosti gymnastického charakteru v učivu tělesné výchovy na primární škole

Alena Vaculíková, Ludmila Mikláňková _____ 21

Odborně teoretické studie

Přírodovědné vzdělávání v primární škole Singapuru, inspirace pro českou školu?

Ladislav Podroužek, Dagmar Šafránková, Josef Levý _____ 31

Význam inteligence v měnícím se světě

Aleksandra Kruszezwska _____ 63

Recenze

Průcha, J. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové
psycholingvistiky*. 2011.

Lucie Šebková (rec.) _____ 85

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z.,
Kohoutek, T., Bradová, J., Ježek, S. *Z posluchárny za katedru:
Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. 2015.

Lucie Kučerová (rec.) _____ 90

CONTENTS

Research

Social – Communicative Skills of Preschool Child in the Context of an Individualization of Preschool Education

Eva Šmelová, Alena Berčíková _____ 7

Physical Skills of Gymnastic Character in the Curriculum of Physical Education at Primary School

Ludmila Miklánková _____ 21

Theoretical paper

Natur Science Education at Singapore's Primary School, Inspiration for Czech School?

Ladislav Podroužek, Dagmar Šafránková, Josef Levý _____ 31

The Importance of Intelligence in a Changing World

Aleksandra Kruszewska _____ 63

Reviews

Průcha, J. *Children's Speech and Communication: Knowledge of Developmental Psycholinguistics*. 2011.

Lucie Šebková (rev.) _____ 85

Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., Ježek, S. *Shift from the Lecture Room behind the Teacher Room: Power Relations in the Teaching of Students*. 2015.

Lucie Kučerová (rev.) _____ 90

Sociálně komunikační dovednosti dětí předškolního věku v kontextu individualizace předškolního vzdělávání

Eva Šmelová, Alena Berčíková

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

1 Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky se zaměřením na sociální dovednosti v České republice

1.1 Kritéria pro vstup do primárního vzdělávání

Ve většině evropských zemí se zahájení povinného vzdělávání shoduje s nástupem do primárního vzdělávání. V České republice (ČR) od září 2017 dochází ke změně, neboť byla uzákoněna povinná předškolní docházka, a to poslední rok před vstupem do primárního vzdělávání.

V současné době je kritériem pro zahájení primárního vzdělávání věk dítěte. Jako ve většině zemí je to dovršení 6 let věku. V ČR je uzákoněno i další kritérium, a to je požadavek, aby bylo dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé. Pokud tuto podmínku nespĺňuje, je rodičům doporučený odklad povinné školní docházky. Zda dítěti bude odklad udělený, rozhodují rodiče. V posledních letech sledujeme nárůst odkladů povinné školní docházky, což

je podnětem pro výzkumné týmy, které si kladou za cíl, zjistit hlavní příčiny daného stavu.

V letech 2009–2012 byl v ČR na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého realizovaný rozsáhlý výzkum, jehož cílem bylo zjistit připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky zejména v oblasti kognitivní. Výzkumníci sledovali intelektový vývoj, jemnou motoriku, percepční zralost, znalosti, artikulační obratnost, vizuomotorickou koordinaci. Sledovaná byla i soustředěnost dětí, jejich samostatnost při práci, spontánnost a citové rozpoložení. (Šmelová a kol, 2012) V současné době na tento výzkum navazujeme a chceme poznatky rozšířit o sociální zralost. V příspěvku prezentujeme první výsledky našeho šetření.

1.2 Pojetí školní připravenosti

Ve vývojově psychologické odborné literatuře se setkáváme s pojmy školní zralost, školní připravenost, způsobilost pro vstup do školy, pohotovost či kompetence ke vstupu do školy apod.

Pro potřeby našeho textu pracujeme s pojmem **školní připravenost**, kterou chápeme jako komplexní charakteristiku, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychologického vývoje dítěte (tj. školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.

Pro úspěšné zvládnutí role školáka by mělo dítě dosáhnout určitou míru socializační úrovně, (Průcha, J.; Mareš J.; Walterová, E. 2013). Připravenost dítěte je tedy jedním z hlavních faktorů školní úspěšnosti a eliminace počátečních problémů.

1.3 Předškolní kurikulum jako ukazatel školní připravenosti

Mateřské školy pracují od roku 2007 s nově pojatým kurikulem pro předškolní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). Kurikulum je zpracováno na základech osobnostního pojetí dítěte. Jak uvádí Helus (2009, s. 107-108), dítě je osobnostní v dynamice vlastního konstituování. Vedle důrazu na nerozvinutost dítěte a nezbytnost vést ho k rozvinutí jeho *osobnostních kvalit* (překonat jeho limity a nedostačivost), je důležité se zaměřit také na specifické kvality osobnosti, a to na *otevřené prožívání* (provázané nebezpečím jeho zranitelnosti), *odkázalost* (doprovázenou nebezpečím zklamáním se v druhém člověku), *vývojové směřování* (provázané nebezpečím jeho deformace) a na *bohatství rozvojových možností* (provázené nebezpečím jejich promarnění).

Předškolní kurikulum dává pedagogům značnou volnost pro jejich práci s dětmi, vytváří pouhý rámec, s něhož učitelé vycházejí. V této souvislosti je kladený důraz na přizpůsobení edukace konkrétním podmínkám a individuálním možnostem dítěte. Vzdělávání je postaveno na individualizaci, která je chápána jako realizace edukačního procesu a přístupu k dítěti z hlediska jeho individuálních zvláštností. Heterogenní či homogenní třídy mateřských škol pracují na základě vnitřní diferenciací, a to obsahové i metodické.

Předškolní kurikulum je koncipováno na základech klíčových kompetencí: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikační, kompetence sociální a personální, kompetence činnosti a občanské*. (RVP PV, 2016) V kurikulu je specifikováno, čeho by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání v rámci svých možností dosáhnout. Tyto ukazatele lze považovat za kritéria školní připravenosti.

2 Design výzkumného šetření

2.1 Zacílení výzkumu

Cílem prezentovaného výzkumu bylo přispět k současnému poznání v oblasti sociálních dovedností v souvislosti připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Zaměření výzkumu bylo motivováno tím, že v současné době v této oblasti máme v ČR nedostatek poznatků.

Cílovou skupinu tvořily děti ve věku 6 – 7 let věku, a to v celkovém počtu 172. Výzkum jsme realizovali v regionu Olomouc. Školy byly vybrány na základě náhodného výběru.

Považujeme za nutné upozornit, že nemůžeme hovořit o reprezentativnosti našeho souboru pro celou populaci v ČR, ale pouze pro sledovaný region. Výsledky nám měly ukázat zejména problematické oblasti, na něž bude nutné se dále a hlouběji výzkumně zaměřit.

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, zda děti při nástupu do povinného primárního vzdělávání jsou v oblasti sociálních dovedností připravené.

Cíle bylo dosaženo prostřednictvím čtyř specifických cílů:

1. Vytvořit a ověřit výzkumný nástroj – záznamový arch pro potřeby pedagogické diagnostiky.
2. Provést pedagogickou diagnostiku sociálních dovedností u dětí při nástupu do 1. třídy primární školy v olomouckém regionu.
3. Zpracovat a statisticky vyhodnotit získaná data, a to v kontextu proměnných (pohlaví, odklad školní docházky).

4. Stanovit závěry pro sledovaný region, ukázat na oblasti, které bude nutné sledovat u celé populace.

Před námi tak stála výzkumná otázka: *zda děti dosahují v sociální oblasti kompetence, nezbytné pro úspěšný školní start?*

Pro potřeby výzkumu jsme použili *metodu zúčastněného pozorování*. Jako výzkumný nástroj jsme vytvořili *záznamový arch*, kde jsme stanovili 11 kritérií - dovedností, která nám měla ukázat úroveň sociálních dovedností dětí na počátku primárního vzdělávání. Hodnocení bylo provedeno na třístupňové škále.

Pro výpočet statistické významnosti byl použitý *Fišerův test*. χ^2 , na hladině významnosti 0,05.

Tab. 1 Složení cílové skupiny

	Pohlaví %	Z toho odklad školní docházky %
Dívky	57	13
Chlapci	43	28
Celkem	100	41

Četnost souboru byla celkem 172 dětí tj. 100 %, z toho bylo 57 % dívek a 43 % chlapců. Odklad školní docházky mělo celkem z celého souboru 41 % dětí, z toho 13 % dívek a 28 % chlapců. Důvodem odkladů školní docházky byly zejména problémy v oblasti řeči. Pouze 2 % byly děti patřící do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.2 Vyhodnocení získaných dat

Tabulka č. 2 nám specifikuje sledované a následně hodnocené oblasti.

Tab. 2 Sociální kompetence

a	Komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými.
b	Dokáže se odloučit od rodičů.
c	Adaptuje se na život ve škole.
d	Zvládá požadavky plynoucí z prostředí školy.
e	Přijímá autoritu učitele (pokyny, je schopno diskuze atd.)
f	Spolupracuje s ostatními dětmi i učitelem.
g	Dokáže dát najevo své potřeby.
h	Vnímá, co si druhý přeje, je empatické.
i	Vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a dokončí ji.
j	Dokáže přijmout svůj neúspěch.
k	Udržuje pořádek v prostředí třídy i ve svých osobních věcech.

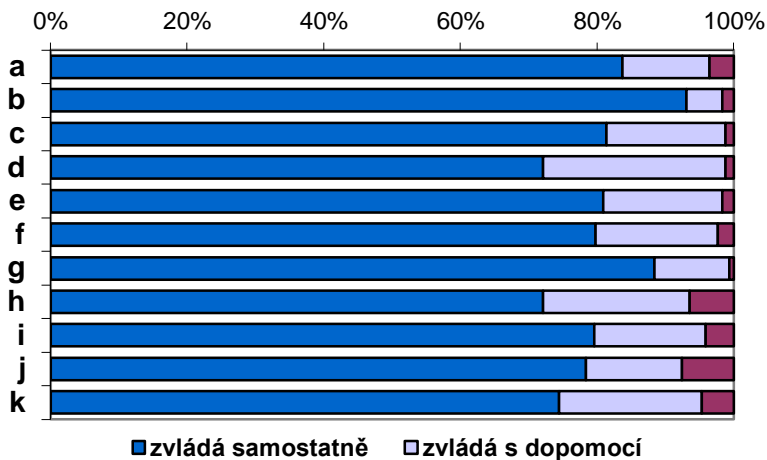
Jaké úrovně v oblasti sociálních dovedností v kontextu předškolního kurikula dosahují děti při nástupu do primárního vzdělávání v olomouckém regionu?

Tabulka č. 3, doplněná grafem č. 1 nám ukazuje úroveň jednotlivých sociálních dovedností u hodnoceného soboru.

Tab. č. 3 Výsledky celého souboru

Otázky odpovědi	zvládá samostatně	zvládá s dopomocí	Nezvládá
<i>a</i>	83,7	12,8	3,5
<i>b</i>	93,0	5,2	1,7
<i>c</i>	81,4	17,4	1,2
<i>d</i>	72,1	26,7	1,2
<i>e</i>	80,8	17,4	1,7
<i>f</i>	79,9	18,0	2,3
<i>g</i>	88,4	11,0	0,6
<i>h</i>	72,1	21,5	6,4
<i>i</i>	79,7	16,3	4,1
<i>j</i>	78,5	14,0	7,6
<i>k</i>	74,4	20,9	4,7
<i>průměr</i>	83,36	16,47	3,11

Graf č. 1 Výsledky celého souboru



Výsledky nám ukazují, že 83,36 % dětí při nástupu do primární školy ve sledovaných oblastech dosahuje požadovanou úroveň, 16,47 % dětí vyžaduje dopomoc a pouze 3,11 % dětí vykazuje nedostatečnou úroveň v oblasti sociálních dovedností. I když jsme zjistili relativně uspokojivé výsledky, nelze přehlédnout některé problematické oblasti. Jedná se zejména o schopnost *vypořádat se s neúspěchem* 7,6 % a být *empatický* 6,4 %.

Zajímalo nás, zda existují statisticky významné rozdíly ve sledovaných oblastech z hlediska dvou proměnných, a to pohlaví a odkladu školní docházky.

Získali jsme tak odpověď na otázku, *zda existují statisticky významné rozdíly z hlediska pohlaví*. V tomto případě jsme predikovali lepší výsledky u dívek, tak jak je tomu většinou v oblasti kognitivní. Dále jsme zjišťovali, *zda existují rozdíly ve sledované oblasti mezi dětmi bez odkladu a s odkladem školní*

docházky. Předpokládali jsme méně problémů u dětí s odkladem školní docházky, neboť mají více zkušeností ze svého prostředí.

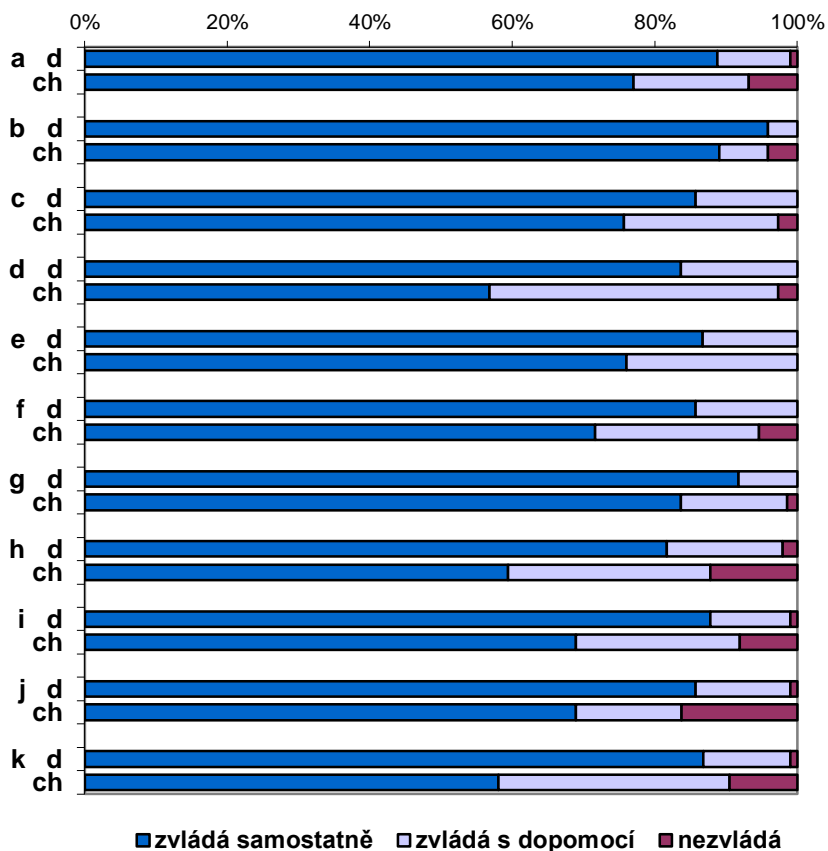
Tab. č. 4 Výsledky ve sledovaných oblastech (pohlaví, odklad školní docházky)

p pro χ^2	Uvažované jsou pouze odpovědi 1 a 2					
Rozdíly:	Pohlaví			Odklad		
		odklad ano	odklad ne		dívky	chlapci
odklad	0,014					
<i>a</i>	0,185	1,000	0,141	0,775	0,619	1,000
<i>b</i>	0,494	1,000	0,473	1,000	1,000	1,000
<i>c</i>	0,180	1,000	0,097	0,615	0,903	0,299
<i>d</i>	0,000	0,202	0,000	0,400	0,687	0,213
<i>e</i>	0,073	0,627	0,086	0,603	1,000	0,531
<i>f</i>	0,099	1,000	0,086	0,964	1,000	0,761
<i>g</i>	0,155	1,000	0,118	0,541	0,286	1,000
<i>h</i>	0,021	1,000	0,021	0,511	0,450	0,791
<i>i</i>	0,021	0,253	0,028	0,202	0,350	0,359
<i>j</i>	0,456	1,000	0,229	0,169	1,000	0,152
<i>k</i>	0,000	0,202	0,001	0,909	1,000	0,517

Z tabulky vyplývá, že mezi dětmi existují statisticky významné rozdíly z hlediska pohlaví. Chlapci dosahovali ve všech oblastech nižší úroveň hodnocených schopností: v *respektování požadavků, udržováním pořádku, dále respektování pokynů, ve schopnosti soustředěnosti a dokončení zadaného úkolu*. Získané údaje korespondují s výsledky výzkumů školní připravenosti např. Šmelová a kol (2012), potvrdil se tak i náš předpoklad.

Statisticky významné rozdíly jsme zjistili i mezi dětmi s odkladem a bez odkladu školní docházky, a to ve prospěch dětí s odkladem školní docházky. Daná skutečnost ukazuje na větší sociální zkušenost dětí s odkladem, což také koresponduje s naším předpokladem.

Graf č. 2 Hodnocení sledovaných oblastí chlapci x dívky



* *Legenda: d (dívky), ch (chlapci).*

Všechny sledované oblasti úzce souvisí se zralostí pro školní práci, která vyžaduje od dětí soustředěnost, vytrvalost, schopnost podřídit se skupině ve prospěch společných cílů, ale i ovládat své chování apod.

3 Shrnutí, diskuse a závěry

V našem výzkumu jsme si kladli za cíl představit výsledky výzkumného šetření, zaměřeného na připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností. Úroveň sociálních dovedností jsme sledovali v přímé souvislosti ke klíčovým kompetencím, které stanovuje předškolní kurikulum, a které jsou kritérium hodnocení školní připravenosti. RVP PV (2016) má pro danou oblast stanovené dva stěžejní cíle:

Dítě a ten druhý: *„Podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“*

Dítě a společnost: *„Uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“ (RVP PV 2016, s. 23, 25)*

Naše šetření nám ukazuje, že děti dosahují v sociálních kompetencích uspokojivých výsledků. Pouze 3,1 % dětí vykazovala sociální nezralost, 16,47 % dětí potřebovala dopomoc. I když se jedná o nižší %, upozorňuje nás to na skutečnost, že do povinného vzdělávání nastupují i děti sociálně nezralé. Negativní dopad by mohly mít nepřiměřené nároky učitelů, a to bez respektování vývojové úrovně jednotlivých dětí.

Problematické oblasti chápeme jako deficity v sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Sociální připravenost hodnotíme z hlediska taxonomie P. Cardareilly a K. W. Merrella, 1997. (In Gillernová a kol. 2012, s. 119-120)

U sledované skupiny bychom chtěli upozornit na deficit v oblasti *seberegulace a sebereflexe*. Těmito schopnostmi by mělo dítě disponovat již na konci předškolního vzdělávání. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 115) upozorňují, že tato schopnost chybí u dětí mimořádně nadaných a dětí předčasně zařazených do povinného vzdělávání, neboť závisí do značné míry na biologickém zrání. Nelze opomenout ani negativní vliv prostředí na sociální dovednosti. Na mysli máme zejména problémy se *soustředěností a pozorností*, které mohou být důsledkem nejenom nezralosti, ale i nepřiměřeného množství podnětů v prostředí, kdy dítě přebíhá mezi činnostmi apod.

Naši pozornost si zaslouží i citová a motivační zralost, korespondující se zralostí sociální. Prostřednictvím rozmanitých činností jsou děti vedeny k samostatnosti, je posilovaná soustředěnost, schopnost dokončit práci, ale i dokázat se vzdát vlastního přání ve prospěch kolektivu.

Škola má vedle rodiny nejsilnější socializační vliv na děti – žáky. Ti ve škole získávají nové zkušenosti, vytvářejí si sociální síť, hledají sociální podporu. Jak uvádí Gillernová a kol., 2012, s. 121 existuje řada výzkum (Catalano et al., 2004; Stanculescu, 2007; Wentzel, 1991, 1993), které potvrzují přímý vztah mezi školní úspěšností a úrovní sociálních dovedností.

Sociální kompetence představují důležitou oblast školní připravenosti. Předškolní i školní vzdělávání by se nemělo zaměřovat pouze na nácvik dovedností nebo rozumových návyků, ale cíleně rozvíjet i oblast sociálních dovedností a prosociálních projevů dětí. Rozvoj sociálních kompetencí by měl postupovat celým dnem a všemi činnostmi.

Naše šetření nám ukázalo, že je nezbytné výzkum sociálních kompetencí

rozšířit na populaci dětí v ČR. Analyzovat vnější podmínky, které vývoj sociálních kompetencí ovlivňují, a to pozitivně či negativně. Jedná se zejména o prostředí (rodina, škola) a interakci jedince s prostředím (výchova, sociální interakce).

Literatura

Gillernová, I. et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012.

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.

Langmeier, J. a Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2016.

Šmelová, E. et al. *Pre-school education in the context of curriculum: children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries - Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland*. 1st English ed. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Pohybové dovednosti gymnastického charakteru v učivu tělesné výchovy na primární škole

Alena Vaculíková¹, Ludmila Miklánková²

¹Katedra aplikovaných pohybových aktivit, Fakulta tělesné kultury

²Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

1 Východiska problematiky

V současnosti řada odborníků z řad lékařů, pedagogů a sociologů poukazuje na stále se prohlubující rozpor mezi fylogeneticky danou potřebou pohybu a reálným pohybovým režimem dětí. Ten se nejvýrazněji změní po zahájení povinné školní docházky. Volný pohyb dítěte je v průběhu dopoledne omezen, u řady činností ve škole dochází k nucenému udržování statické polohy těla, je vyžadována intenzivní koncentrace pozornosti apod. Vzhledem k těmto a dalším zátěžovým faktorům by měla kvantita i kvalita pohybové aktivity po zahájení povinné školní docházky vzrůstat, a to jak ve škole, tak ve volném čase dítěte. Podíl státu na výchově a vzdělávání zdravé generace spočívá mj. i ve vzdělávání v oblasti pohybových aktivit v rámci vyučovacích jednotek tělesné výchovy. Tělesná výchova by měla podpořit zájem o pohybové aktivity širokou nabídkou pohybových dovedností z různých oblastí, podporujících pohybové učení a rozvíjejících fyzickou i psychickou zdatnost. Zdatnost pohybového aparátu je i určitou prevencí proti jeho úra-

zům (van Mechelen, Twisk, Post, Snel, & Kemper, 2000; Stejskal, 2004; Vařeková & Vařeka 2006; WHO, 2011, Pastucha, Filipčíková, Bezdičková, Blažková, & Hyjánek etc.).

Přístup k výuce pohybových dovedností se v průběhu posledních desetiletí změnil ve smyslu ústupu od „pevných“ učebních osnov. Učební osnovy tělesné výchovy dříve platily pro všechny školy, pedagog stanovil učivo s ohledem na vyspělost dětí a školní podmínky (Mužík & Krejčí, 1997. Gymnastika byla pokládána obecně za pohybový základ pro všechny další sporty pro svou všestrannost a rozmanitost i určitou atraktivnost pro děti (Ryba a kol., 1996) a zahrnována do učebních osnov všech stupňů škol.

Ve vzdělávacím programu Obecná škola (1994) – v učivu stanoveném pro vzdělávání na 1. stupni škol – byl kladen důraz především na pohybové hry, gymnastiku a atletiku. V dalším vzdělávacím programu zavedeném v roce 1996 (Vzdělávací program Základní škola, 1996) byla v základním učivu určeném pro všechny žáky stanovena akrobacie a cvičení na nářadí (např. kotoul vpřed a vzad, stoj na rukou s dopomocí, přeskok roznožkou a skrčkou přes kozu našir, sešin na hrazdě, chůze po kladině bez dopomoci) včetně dopomoci a záchrany při gymnastických cvičeních. Ve Vzdělávacím programu Národní škola (1997) již bylo podporována implementace forem tělesné výchovy do jiných vyučovacích předmětů. Členění učiva do jednotlivých ročníků prováděl pedagog na základě svého rámcového plánu a na základě individuálních předpokladů a zájmů konkrétního žáka. Do kmenového učiva v tělesné výchově byly zařazovány např. akrobatická cvičení, jednoduchá cvičení na hrazdě po čelo, přeskoky, základy tance a vyjádření hudby pohy-

bem a vzdělávacím cílem v této oblasti bylo zvládnout akrobatická cvičení základního typu a jejich kombinace.

Zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2010) nabídlo pedagogům v rámci učiva tělesné výchovy pro 1. stupeň škol spektrum vzdělávacích témat – pohybové hry, základy gymnastiky, rytmická a kondiční cvičení vhodná pro děti mladšího školního věku, základy atletiky a sportovních her, plavání v rámci základní plavecké výuky i sezónní činnosti. Plnění cílů tělesné výchovy, která obsahuje témata související se zdravým životním stylem a rolí pohybových aktivit v něm, se setkává s řadou problémů. Z průměrného počtu vyučovacích jednotek v týdnu (18 – 26 vyučovacích jednotek) jsou povinné stále pouze 2 vyučovací jednotky tělesné výchovy. Činnosti vymezené v oblasti Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností (RVP ZV, 2010) umožňují pedagogům víceméně volný výběr učiva v rámci jednotlivých témat, a tedy i vynechání těch, které žáci, ale mnohdy i pedagog (na rozdíl od žáků) nepreferuje. Důvody mohou být různé – neznalost dopomoci a záchrany, neznalost metodiky nácviku, náročnost přípravy stanoviště apod.

Proto cílem dílčího šetření bylo zmapovat efekty výuky u vybraných prvků z oblasti základů gymnastiky, a to se zaměřením na akrobacii a cvičení na nářadí v posledním ročníku 1. stupně základní školy.

2 Výzkumné šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 622 žáků z 5. ročníků základních škol (301 chlapců, 321 dívek) z 13 vesnic a 17 měst v regionech Olomoucko

a Zlínsko. Celkem 30 pedagogů (5 mužů, 25 žen) v průměrném věku 44.3 let, průměrné délky praxe 18,5 let a převážně s vysokoškolským vzděláním pro 1. stupeň základních škol. Škála předložené ankety, která postihovala úroveň zvládnutí vybraných gymnastických prvků z oblasti akrobacie a cvičení na nářadí z pohledu interakce žák–učitel, požadovala hodnocení výkonu žáka na 3 úrovních: gymnastický prvek vykoná s dopomocí a záchranou ze strany pedagoga, s přímou záchranou ze strany pedagoga, samostatně s nepřímou záchranou a variantu „nevykonal/a gymnastický prvek“. Provedení konkrétní gymnastických tvarů bylo předáno na CD a informace k provedení byly doloženy v písemné podobě (Kloudová et al., 2005; Mikláňková, 2010) Posuzovatelům – pedagogům vyučujícím v daných ročnících tělesnou výchovu byla vysvětlena metodika hodnocení i obvykle se vyskytující chyby v provedení jednotlivých prvků. Instruování pedagogové provedli hodnocení vybraných gymnastických prvků v měsících květen–červen 2012, v rámci vyučovacích jednotek tělesné výchovy. Hodnoceny byly tyto prvky: kotoul vpřed, kotoul vzad, stoj na ruku, přemet stranou, roznožka přes kozu naššíř, skrčka přes kozu naššíř, výmyk, sešín.

3 Výsledky a diskuse

Na základě výsledků můžeme konstatovat, že většina žáků 1. stupně základních škol zvládne samostatně před přestupem na 2. stupeň základních škol kotoul vpřed a kotoul vzad (Obrázek 1). Z oblasti akrobacie je nejméně zvládnutý přemet stranou, přesto jej samostatně, tj. bez dopomoci a s nepřímou záchranou provede 62 % dívek a 57 % chlapců. Jedná se o přetáčivý pohyb v bočné rovině, koordinačně náročnější, v jedné fázi pro-

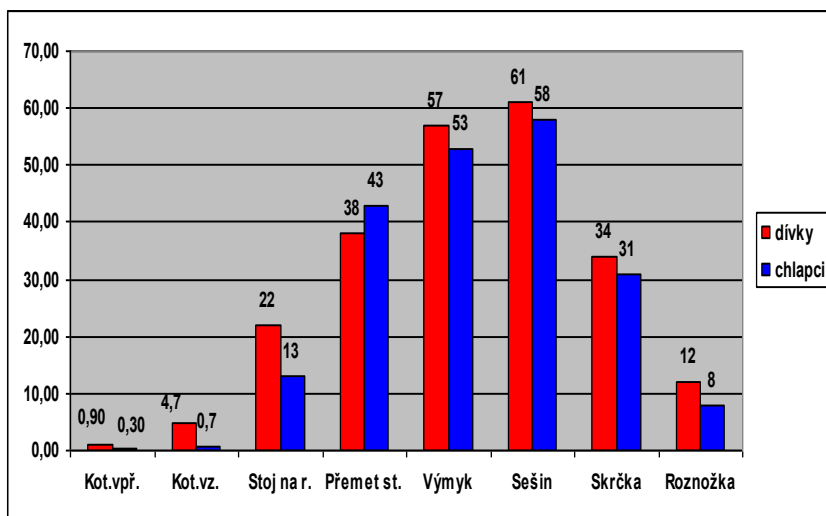
váděný hlavou dolů. Domníváme se, že právě tyto jeho aspekty ve spojení např. s nižší úrovní obratnosti a koordinace žáků mohou způsobovat problémy při provádění. Stoj na rukou v 5. ročnících neprovede samostatně 22 % dívek a 13 % chlapců. Se záchranou pedagoga zacvičí tento gymnastický prvek 25,55 % dívek a 26 % chlapců (Vaculíková, 2013). Základem stoje na rukou je zvládnutí zpevnění těla a určitá síla horních končetin (s ohledem na hmotnost cvičícího). Významnou roli hraje i koordinace, která je nutná pro soulad pohybu švihové končetiny, odrazu a přenesení těžiště těla do pozice nad ramena.

V přeskoce se jeví nejproblematictější skrčka přes kozu našif. Přesto, že bez dopomoci pedagoga a s nepřímou záchranou zacvičí tento prvek 27,73 % dívek a 30,67 % chlapců (Vaculíková, 2013), vyskytuje se zde oproti roznožce přes kozu našif vyšší procento „neúspěšných“ žáků, kteří neprovedou tento gymnastický prvek vůbec (34 % dívek, 31 % chlapců). Roznožku naopak provede samostatně 46,73 % dívek a 51,33 % chlapců a se záchranou pedagoga ještě 26,48 % dívek a 26 % chlapců (Vaculíková, 2013). Při skrčce může cvičícím žákům působit problém pohyb dolních končetin, který směřuje vpřed. V kombinaci s nezvládnutím správného odrazu a následně mj. i polohy a pohybu trupu, mohou u žáka vzniknout obavy z pádu.

Největší problémy jsou patrné při cvičení na hrazdě (Obrázek 1). U výmky i sešinu se jedná o cvičení ve výšce a přetáčivý pohyb a oba tyto fakty mohou být příčinou zvýšených obav žáků při provádění těchto gymnastických prvků. Podle Vaculíkové (2013) zvládne výmky s dopomocí a záchranou ze strany pedagoga jen výmky na hrazdě jen 24,92 % dívek a 22,67 % chlapců. Vůbec jej neprovede 57 % dívek a 53 % chlapců. Sešin na hrazdě s dopomocí

a záchranou zacvičí jen 19,31 % dívek a 16,33 % chlapců (Vaculíková, 2013), přitom tento prvek lze při srovnání s výmkem (náročnost na koordinaci a sílu) považovat za jednodušší. Je evidentní, že se pedagogové nácvičku těchto prvků vyhýbají a příčiny tohoto jevu by mohly být dalším objektem zkoumání v oblasti základů gymnastiky

Obrázek 1 Frekvenční výskyt „neúspěšných“ žáků (%), n = 622 (ch = 301; d = 321)



Legenda: Kot.vpř....kotoul vpřed; Kot. vz.kotoul vzad; Stoj na r. ...stoj na rukou; Přemet st. ...přemet stranou; Výmyk ... výmyk na hrazdě; Sešín ...sešín na hrazdě; Skrčka ...skrčka přes kozu; Roznožka ...roznožka přes kozu

V souladu s poznatky Křištofiče (2006), Svatoně (1987) a Baga (2010) podporujeme názor, že prvky akrobacie a cvičení na náradí mohou být jedním z významných prostředků podpory pohybového učení i v jiných oblastech a rozvíjejícího fyzickou zdatnost a zdraví žáků. Zařazováním výuky gymnastických prvků v tělesné výchově, vytvářením jejich vzájemných kombinací a postupným zvyšováním obtížnosti cvičebních tvarů při zohlednění individuálních dispozic žáka lze podpořit rozvoj pozitivních charakterových vlastností žáka a jeho psychickou odolnost. Gymnastika může být kvalitním prostředkem pro rozvoj kinestézie, pohybové a estetické výchovy, může podporovat rytmické vnímání a rozvíjet pohybovou inteligenci (Miklánková, 2010; Vaculíková, Skotáková, Svobodová, & Šemberová, 2012).

Z hlediska pregraduální přípravy pedagogů 1. stupně základních škol je nutné zaměřit se na kvalitní vzdělávání budoucích pedagogů v dané oblasti, na metodiku nácviku a techniku přímé dopomoci při výuce uvedených základních gymnastických tvarů (Klaček, 2005; Miklánková, 2010). Její nezvládnutí pravděpodobně způsobuje, že pedagogové se těmito tématům při tvorbě tematických plánů pro tělesnou výchovu vyhýbají, což jim současná koncepce RVP ZV (2010) umožňuje.

Závěry

Uvedené gymnastické prvky (s výjimkou přemetu stranou a výmyku) byly pevnou součástí tzv. osnov tělesné výchovy před zavedením rámcových vzdělávacích programů do základního školství (Národní škola, 1997; Obecná škola, 1994; RVP ZV, 2005). Lze předpokládat, že po absolvování 1. stupně základní školy je tedy uměla zacvičit, byť s dopomocí a záchranou ze strany pedagoga) a na individuální úrovni, většina žáků základních škol (za dodržení

normality rozložení vyjádřené tzv. Gaussovou křivkou). Ontogeneze zaručující vysokou motorickou docilitu ve věkovém období mladší školní věk se nezměnila – probíhá stále stejně. Proč tedy v současnosti tyto gymnastické tvary nezvládne poměrně vysoké procento žáků 1. stupně základních škol?

Zcela jistě nemusí umět každé dítě v České republice zacvičit stoj na rukou, výmyk atp. Je nutné se ale zamyslet nad příčinami aktuálního stavu v úrovni zdatnosti u dětí mladšího školního věku. A také nad tím, jaké pohybové dovednosti vlastně dnešní žák po absolvování 1. stupně základní školy – tedy na konci období se zvýšenou motorickou docilitou – vlastně umí. Jakými prostředky je realizováno a podpořeno pohybové učení v mladším školním věku a zda jeho úroveň (nejen) po absolvování 1. stupně základní školy je dostačující k tomu, aby se v dalších věkových obdobích mohlo dále rozvíjet a stalo se kvalitním základem pro celoživotní pohybovou aktivitu.

Literatura

Bago. Zhodnocení kvality pohybových dovedností ve sportovní gymnastice na ZŠ České Budějovice. *Studia Kinaanthropologica*, 11/1, 2010.

Klaček, T. *Metodika nácviku a technika priamej dopomoci gymnastických prvkov v školskej telesnej výchove*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2005.

Křištofič. *Pohybová příprava dětí*. Praha: Grada Publishing, 2006.

Miklánková, L. *Tělesná výchova metodicky, bezpečně, efektivně*. Olomouc: vydavatelství UP, 2010.

Pastucha, D., Filipčíková, R. Bezdičková, M. Blažková, Z. & Hyjánek, J.

Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-10-18]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-10-18]. Dostupné z WWW http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Zmenovy-list_RVP-ZV.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (s přílohou upravující vzdělávání žáků s LMP). Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.

Ryba, J., Dlabáček, D., Feltlová, D., Fialová, B., Komeščík, P., Šmíd, P., & Švec, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky školní tělesné výchovy v obecné škole.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1996.

Stejskal, P. *Proč a jak se zdravě hýbat.* Břeclav: Presstempus, 2004.

Svatoň, V. *Gymnastika – akrobacie a cvičení na nářadí.* Praha: Svoboda, 1987.

van Mechelen, W., Twisk, J. W., Post, G. B., Snel, J., & Kemper, H. C. Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. *Med Sci Sports Exerc* 32(9), pp. 1610–1616, 2000.

- Vaculíková, A. *Základy akrobacie a cvičení na nářadí v tělesné výchově na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2013.
- Vaculíková, P. Skotáková, A., Svobodová, L. & Šemberová, D. *Gymnastika jako pohybová výchova, estetická výchova, rozvoj rytmického citění = rozvoj kinestézie, podpora pohybové inteligence, vytvoření pohybových základů*, 2012.
- Vařeková, R., & Vařeka, I. *Držení těla ve vztahu k pohlaví, věku, tělesné konstituci a svalovým dysbalancím u dětí školního věku*. *Rehabilitácia*, 43(1), pp. 3–12, 2006.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Vzdělávací program Národní škola* [online]. Praha, 1997. 142 s. [cit. 2013-03-19]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf.
- World Health Organisation. Retrieved from World Wide Web 5. 9. 2011 <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>
- Základní vzdělávání. *Vzdělávací program Základní škola* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 1996. 386 s. [cit. 2013-03-19]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>.

Přírodovědné vzdělávání v primární škole Singapuru, inspirace pro českou školu?

Ladislav Podroužek, Dagmar Šafránková, Josef Levý

Katedra pedagogiky, Pedagogická Fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Úvod

V šetření mezinárodního výzkumu TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) u žáků čtvrtých ročníků primární školy se ve znalostech z matematiky a přírodních věd na předních místech poměrně dlouhou dobu umísťují žáci primárních škol ze Singapuru. Výzkum se realizuje již od roku 1995 a je opakován pravidelně každé čtyři roky a byly v něm zapojeny státy celého světa (např.: v roce 2007 bylo zapojeno padesát osm zemí, v roce 2015 padesát sedm zemí). Do výzkumu byly vždy náhodně zařazovány vybrané školy, jejichž žáci čtvrtých ročníků absolvovali psaní testu z matematiky a z přírodovědy, dále vyplňovali pracovní sešit, který byl zaměřen na praktické dovednosti, a rovněž vyplňovali žákovský dotazník. Cílem výzkumu TIMSS 2015 bylo zjišťování kurikulárních vědomostí, experimentálních dovedností a měření matematické a přírodovědné gramotnosti u žáků vybraného ročníku primární školy. Test přírodovědné oblasti obsahoval 45 % položek na živou přírodu, 35 % na neživou přírodu a 20 % na nauku o Zemi. Žáci prokazovali různé úrovně osvojování učiva, konkrétně znalosti

(tvořily 40 %), aplikaci poznatků (40 %) a problémové řešení úkolů (20 %), (Tomášek, 2016). Z výzkumů vyplynulo, že testovaní žáci 4. ročníků primární školy v Singapuru dosahovali nadprůměrných výsledků a zařadili se na přední místa ve výzkumu TIMSS. Výzkumem byly dále získávány informace o rodinném zázemí žáků, podmínkách vzdělávání ve škole i o metodických postupech využívaných ve výuce (dotazníky pro učitele a ředitele škol).

V předkládaném příspěvku jsou analyzována témata předmětu „Science“ (Věda) v Singapuru, která jsou následně porovnávána s tématy ve vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ v České republice, konkrétně v předmětu prvouka, přírodověda a vlastivěda. Dále je příspěvek zaměřen na analýzu kurikula, tematických oblastí přírodovědného učiva, očekávaných výstupů a jejich metodickému rozpracování v základních pedagogických dokumentech v Singapuru a v České škole (okrajově se příspěvek zabývá také porovnáváním forem, metod a prostředků využívaných při osvojování přírodovědného učiva, prestiží učitele a klimatem základní školy).

1 Singapurská primární škola a předmět „Science“

V úvodu je třeba sdělit, že před nástupem do primární školy v Singapuru navštěvují děti dvouleté mateřské školy, kde je věnována pozornost osvojování si základních dovedností v počítání, čtení a psaní (jen tiskací písmo) v angličtině a mateřském jazyce (malajština, tamilština, čínština). Od šesti let navštěvují základní školu, která se dělí na dva stupně: primární a sekundární (primary a secondary school). Primární stupeň je šestiletý. V primární škole je věnována značná pozornost vyučování jazykům, matematice a přírodním vědám.

V 1. a 2. ročníku primární školy jsou poznatky z přírodních i společenských věd průběžně zařazovány do jiných předmětů (do jazyků, matematiky, výchov), tzn. *koordinace učiva*¹ přírodních věd do ostatních vyučovaných předmětů. Mezi jednotlivá témata patří např.: zdravá výživa, základní funkce lidského organismu, práva a povinnosti občanů, rozlišování vhodného a nevhodného chování apod.

Přírodovědný předmět „Science“ je samostatně vyučován od 3. do 6. ročníku primární školy a je dotován v každém ročníku nejméně třemi hodinami týdně. Z výsledků výzkumu TIMSS 2015 vyplývá, že roční dotace hodin „Science“ v Singapuru je dvojnásobná než v české škole (upraveno dle Tomášek, 2016). Metodicky je uvedený předmět vyučován slovními metodami (výkladem, využitím učebnic a pracovních listů). Dále je výuka doplňována předepsanými laboratorními pokusy, které učitel demonstruje, nebo je žáci provádějí ve skupinách s eventuální intervencí učitele. Znalosti a dovednosti žáků jsou pravidelně hodnoceny v každém ročníku pomocí standardizovaných testů (důsledně jsou výsledky žáků porovnávány, jak ve třídě, škole, tak i mezi jednotlivými školami ve státě). Tyto testy jsou v šestém ročníku doplněny o závěrečné testy, které ovlivňují zařazení žáků ke studiu na sekundárních školách (secondary schools).

Je nutné podotknout, že důležitou úlohu ve vyučování hraje výkon žáků, problémovost a tvořivost se využívá minimálně. Tento nedostatek se snaží

¹ **Koordinace učiva** je chápána ve smyslu součinnosti a spolupráce a je založena na principu využívání a aplikování obsahu učiva jednoho učebního předmětu druhým (Podroužek, 2005).

státní orgány Singapurů eliminovat zaváděním inovativních přístupů do výuky běžných státních škol, zaměřených především na rozvoj řešení problémů, kooperaci a rozvoj kreativity. Od roku 2007 stát zakládá „školy budoucnosti“, jejichž hlavním smyslem jsou pedagogické inovace a přístupy ve výuce.

V další analýze předmětu „Science“ je nezbytné vysvětlit obsah učiva. Obsahové vymezení témat a podtémat předmětu „Science“ (včetně laboratorních pokusů žáků) je uvedeno v tabulkách č. 1 až 4 (Příloha č. 1). V těchto tabulkách jsou uvedena předepsaná témata a podtémata v jednotlivých ročnících zaměřená do oblastí: biologie, ekologie, chemie, fyziky a techniky. Dále jsou v tabulkách navrženy laboratorní pokusy z vybraných přírodních věd. Témata a podtémata učiva přírodních věd jsou v jednotlivých ročnících lineárně řazena vedle sebe, jde o tzv. *konsolidace učiva*². Témata jsou vybrána většinou tak, aby představovala úseky, části, obrazy či epizody z reality, ze života v přírodě a života lidí (rostlin, živočichů, člověka). Je tedy uplatňováno uspořádání obsahu učiva, které označujeme jako „epizodické pojetí“ (např.: Co je to stroj?, Člověk způsobuje změny aj.) a „praktické pojetí“ (užitečné a škodlivé rostliny, užitečná a škodlivá zvířata apod.). Současně je více uplatňováno i „systematické pojetí“ obsahu učiva, kdy jsou zaváděny v obsahu učiva zjednodušené vědní systémy přírodovědných věd (botanický, zoologický systém aj.)

² **Konsolidaci učiva** chápeme jako sjednocení a ustálení obsahu různých učebních předmětů či oblastí v samostatný předmět. Témata zastoupených věd či oblastí jsou řazena lineárně vedle sebe. Jedná se o tzv. vnější integraci, kde jsou spojovány předměty či témata z podobných kognitivních oblastí (vědních oborů) v jeden předmět. (Science, Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda apod.) (Podroužek, 2005).

2 Vzdělávací oblast „Člověk a jeho svět“ na 1. stupni české základní školy

Přírodovědné a společenskovední vzdělávání na 1. stupni základní školy v České republice je podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) tvořeno vzdělávací oblastí „Člověk a jeho svět“ s očekávanými výstupy pro dvě období (první období zahrnuje 1. až 3. ročník a druhé období je určeno pro 4. a 5. Ročník ZŠ). Obsah učiva, včetně očekávaných výstupů a kompetencí žáka je tvořen znalostmi, dovednostmi, postoji, hodnotami a návyky v 1. až 5. ročníku primární školy. Tato vzdělávací oblast má integrovaný a interdisciplinární charakter a člení se do pěti tematických okruhů. Poskytuje žákům komplexní systém obsahu učiva zaměřeného především na témata o člověku, rodině, společnosti, vlasti, přírodě, kultuře, technice a zdraví. Minimální časová dotace této vzdělávací oblasti v pěti letech základní školy je pouze dvanáct hodin. Propojováním tematických okruhů je možné vytvářet ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) tři varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu. Buď vytvářet jeden předmět v 1. až 3. ročníku („Prvouku“) a dva předměty ve 4. a 5. ročníku („Přírodovědu“ a „Vlastivědu“). Nebo lze vytvořit v 1. až 3. ročníku jeden předmět („Prvouku“) a ve 4. a 5. ročníku vytvořit jeden předmět s propojením přírodovědného a vlastivědného učiva. Poslední variantou je vytvoření samostatného předmětu od 1. až 5. ročníku např. pod společným názvem „Člověk a jeho svět“.

Obsah učiva vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ je uveden pouhým výčtem témat. Rozsah i konkrétní koncipování učiva není určeno. Z toho vyplývá, že učitelé si musí stanovit konkrétní obsah přírodovědného a společenskovedního učiva.

čenskovědního učiva pro jednotlivé ročníky, současně určit rozsah a provázanost obsahu učiva jednotlivých oborů zařazených věd, včetně logického uspořádání tohoto obsahu učiva. Neméně důležité je obsah učiva podložit vhodnými výukovými prostředky (formy, metody, pomůcky) a zaměřit se na interaktivní podobu výuky ve smyslu badatelství, řešení problémů, kooperace, laboratorních pokusů, apod. V rámci strukturování obsahu učiva je nezbytné doplnit přírodovědné a společenskovední vzdělávání žáků primární školy průřezovými tématy a vhodně je integrovat do jednotlivých témat (zejména environmentální výchovu, osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu a mediální výchovu).

Tematické celky vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ jsou uvedeny v tabulce č. 5 (Příloha č. 2). Z této tabulky vyplývá, že tematické okruhy pro 1. až 5. ročník ZŠ jsou zaměřeny na biologii, ekologii, fyziku, chemii, techniku, geografii a historii. V této vzdělávací oblasti jsou témata a podtémata uspořádána lineárně vedle sebe, je uplatňována rovněž konsolidace učiva. V české škole je většinou obsah učiva vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ ve školních vzdělávacích programech a učebních textech rozpracován do pestřejší škály schémat uspořádání učiva (tzv. referenční rámce učiva). Často je uplatňováno již epizodické pojetí učiva (Domov, Škola, Návykové látky, Osobní bezpečí, aj.), pojetí podle vědních systémů (nerosty, horniny, rostliny, houby, živočichové), dále pojetí podle biotopů (životní podmínky v lese, u vody apod.) a pojetí podle ročních období, tzv. fenologické pojetí obsahu učiva (jaro, léto, podzim, zima). Pro bližší charakteristiku vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ doporučujeme prostudování RVP ZV.

3 Porovnání výsledků TIMSS 2015 v oblasti přírodovědného vzdělávání v České republice a Singapuru

Mezinárodní šetření TIMSS 2015 zahrnovalo řadu závěrů pro přírodovědné vzdělávání. Zde jsou uvedeny některé výsledky šetření v přírodovědné oblasti základní školy v Singapuru a České republice. Vybrané výsledky šetření žáků 4. ročníků v přírodovědě jsou prezentovány pomocí počtu bodů (skóre). Jsou vztaženy k šetření TIMSS 1995. Mezinárodní průměr se pohyboval v 500 bodech a směrodatná odchylka byla 100 bodů. Výsledky byly prezentovány ve čtyřech znalostních úrovních: „velmi vysoká, vysoká, střední a nízká úroveň“ a byly doplněny o kategorii „pod nízkou úrovní“. Současně byly analyzovány průměrné výsledky tematických okruhů přírodovědy: „živá příroda, neživá příroda a nauka o Zemi“. Údaje byly rovněž doplněny o průměrné výsledky podle okruhů dovedností takto: „prokazování znalostí, používání znalostí a uvažování“. Do dotazníkového šetření byli zapojeni nejen žáci, ale také učitelé, ředitelé a rodiče žáků. Cílem bylo zjistit podmínky a prostředky výuky přírodovědného vzdělávání na základní škole.

V následujícím textu je proveden rozbor vybraných výsledků šetření nejprve pro přírodovědu v české škole a dále pro přírodovědu v singapurské škole pro žáky 4. ročníků primárních (základních) škol (dle TIMSS 2015).

V pořadí průměrných výsledků v přírodovědě se žáci českých škol, v žebříčku členských zemí OECD, EU, doplněné o Rusko a Singapur zařazených do šetření, umístili na 14. místě a dosáhli tak po 20 letech srovnatelného výsledku jako žáci z roku 1995 (532 → 534 bodů). Na prvním místě žebříčku

se umístili žáci singapurské školy (523 → 590 bodů), kteří se výrazně zlepšili od výsledků žáků z roku 1995.

Ve vědomostních úrovních dosáhli žáci českých škol těchto výsledků 9 % velmi vysoká, 34 % vysoká, 38 % střední, 15 % nízká a 4 % pod nízkou úrovní. Naproti tomu žáci singapurské školy dosáhli těchto výsledků 37 % velmi vysoká, 34 % vysoká, 19 % střední, 7 % nízká a 3 % pod nízkou úrovní.

Průměrné výsledky podle tematických okruhů zařazených do přírodovědy jsou u českých žáků ve srovnání s rokem 2007 u okruhu živé přírody lepší (522 → 538 bodů), u neživé přírody se rovněž zlepšili (509 → 531 bodů) a nauce o Zemi se také zlepšili (514 → 531 bodů). Ve zprávě se uvádí, že žáci českých škol dosáhli jako jediní zlepšení ve všech třech tematických okruzích. U žáků singapurských škol jsou výsledky v porovnání s rokem 2007 téměř vyrovnané. U živé přírody dosáhli žáci mírné zlepšení (595 → 607 bodů), u neživé přírody rovněž zlepšení (597 → 603 bodů), mírné zhoršení je však u nauk o Zemi (565 → 546 bodů).

Průměrné výsledky podle okruhů dovedností sledovaných v přírodovědě dosáhli žáci českých škol v porovnání s rokem 2007 u prokazování znalostí mírné zlepšení (521 → 545 bodů), u používání znalostí rovněž zlepšení (515 → 528 bodů) a uvažování (507 → 529 bodů). U žáků singapurských škol došlo naopak u prokazování znalostí k mírnému zhoršení (599 → 574 bodů), u používání k mírnému zlepšení (587 → 599 bodů) a u uvažování se zlepšili (576 → 605 bodů).

Z dalších údajů jsou významné např. údaje počtu hodin přírodovědy za rok, kdy v singapurské škole je téměř dvojnásobek počtu hodin výuky přírodovědy za rok než na českých školách.

Odbornou učebnu přírodovědných předmětů mají podle ředitelů škol všechny školy v Singapuru. V českých školách takovou učebnu může využívat pouze 40 % českých žáků. V české škole vyučuje 94 % učitelů s požadovaným magisterským vzděláním, tedy erudovaných na výuku přírodovědy na 1. stupni základní školy. V Singapuru učitelé dosahují bakalářské či jiné odpovídajícího vzdělání s erudicí na výuku přírodovědy v primární škole.

4 Vzdělávání v Singapuru a u nás z pohledu praxe primární školy

Pozitivní výsledky vzdělávání v Singapuru jsou ovlivňovány dílčími faktory, které jsou promyšleně nastavené, vzájemně propojené a tvoří komplexně fungující celek. Veškeré aktivity směřují k dosažení klíčových kompetencí, které jsou koncipovány tak, aby byl každý žák úspěšný v budoucnosti, zodpovědný sám za sebe, za rodinu, za národ a aby našel své místo v rychle se vyvíjejícím globalizovaném světě.

Singapur jako stát směřuje k rozvoji a čistotě životního prostředí, podpoře ekologie, trvale udržitelnému rozvoji a tuto myšlenku přenáší aktivně do škol. Na území státu je podporováno rozvíjení a zvelebování parků, prioritou je všudypřítomné vysazování stromů a další zeleně. Důraz klade rovněž na osobní činy a hodnoty, které jsou základním prvkem vztahu k přírodě a krajině. Znečišťování přírody nebo poškozování krajinného rázu je tvrdě trestáno stejně jako ostatní přestupky. Všemi zmíněnými aktivitami se snaží být Sin-

gapur „zeleným městem budoucnosti“. Uvedené znalosti, hodnoty, postoje a dovednosti jsou implementovány také do našeho vzdělávacího systému. V posledních letech je snaha i o rozvoj společenské odpovědnosti vůči přírodě a krajině. Realizace a naplňování myšlenek environmentální výchovy a osvěty se v naší společnosti rozvíjí mírným, ale pozitivním tempem.

Vyučovací předmět „Science“ v posledních letech směřuje od tradičního vyučování a memorování k badatelsky orientovanému vyučování. Snahou je upustit od frontálního vyučování a nastavit nové inovativní trendy. Žáci jsou ale stále intenzivně testováni a na testy jsou soustavně připravováni. V souladu s vytyčenými kompetencemi se mají stát z žáků malí vědci, badatelé a mají rozvíjet své kritické myšlení, ale výuka je realizována spíše transmisivně.

Na základě rozboru obsahu učiva a charakteristiky předmětu „Science“ na internetových stránkách jednotlivých singapurských škol lze jmenovat několik společných prvků, ke kterým se snaží školy směřovat: vyučování má vycházet z přirozeného zájmu dítěte a jeho zvědavosti, předmět si nemá klást za cíl učit žáky pouze pojmy a fakta, mají být rozvíjeny specifické dovednosti, které povedou k vyvozování vlastních závěrů, získané informace mají být integrovány do běžného života a mají být ověřovány v bezprostředním okolí žáka. Zdůrazňována je dovednost řešit problémy, být odpovědný za své činy, rozvíjet postoje, hodnoty, komunikovat a být mravný. Vyzdvihován je smysl generalizací a pochopení procesu bádání, od kterého lze směřovat k jednotlivým pojům. Předmět dále vštěpuje žákům celý systém aktivizačních metod, který jejich bádání podporuje. Z vyučovacích metod, které jsou doporučené samotným kurikulem, lze zmínit např. tvorbu myšlenkových

map, neustálé dotazování a vysvětlování problémů, vytváření modelů, didaktické hry, pokusy v okolí školy, hru v roli a dramatizaci. Z dalších pedagogických inovací jsou doporučovány kooperativní a projektové vyučování nebo exkurze a využití nejbližšího okolí školy pro badání (využití regionálního obsahu učiva). Učitel se nemusí pevně držet obsahu předepsaného kurikula, spoléhá se na jeho kvalitu a odbornost při samostatném výběru základního učiva. Žák jako subjekt vzdělávání směřuje k vytyčeným hlavním cílům předmětu, je hodnocen a posuzován podle osobního rozvoje, pokroku a schopnosti vhodně aplikovat získané informace, postoje a hodnoty. Hodnocení v předmětu „Science“ probíhá velmi často formou testování, ale může probíhat za pomoci celé škály dalších doporučených možností (diskuse, rozbor portfolia, výstup v podobě modelu, výstup v podobě plakátu, scénky, součástí může být i sebehodnocení žáka, apod.).

V předmětu „Člověk a jeho svět“ je situace obdobná. V české primární škole stále převažuje frontální výuka, ale situace se pozvolna mění a jsou zaváděny inovativní metody práce. Trendem je nastavení výuky tak, aby bylo zapojení myšlení žáka co nejvyšší a aby se opíralo o vlastní badatelskou zkušenost dítěte. V tomto je singapurská a česká škola obdobná. Český žák není tak často testován a na testy není intenzivně připravován. Způsob provedení testování pak může žáka limitovat, protože jde o jednorázovou akci, na kterou není připraven. Zároveň může být, stejně jako singapurští žáci, vystaven nepřiměřenému stresu. Hodnocení v předmětu „Člověk a jeho svět“ je stále zaměřeno spíše na znalosti. Hodnocení probíhá většinou formou ústního nebo písemného zkoušení. Další možnosti evaluace bývají opomíjeny.

Podle výsledků TIMSS 2015 lze konstatovat, že velké procento singapurských žáků přichází do prvního ročníku primární školy velmi dobře připraveno. Zde pak dokáže vhodně využít získané dovednosti v předmětu „Science“ a snadno tak naváže na své dosavadní zkušenosti z počáteční přípravy na školu. V ČR hodnotili ředitelé škol počáteční přípravu jako jednu z nejhorších. Intenzita počáteční přípravy českých žáků je přitom zařazena do vyšší kategorie. Z šetření dále vyplynulo, že singapurští žáci chodí do školy poměrně rádi, vysoký index byl vykázan i u oblíbenosti předmětu „Science“. Žáci uvedli nejnižší sebejistotu v přírodovědných předmětech, což je vůči nastaveným klíčovým kompetencím poměrně zajímavé zjištění. Čeští žáci navštěvují školu nejméně rádi ze všech zúčastněných zemí. Index oblíbenosti přírodovědných předmětů je oproti dalším zemím nízký, stejně tak žáci vyjadřují velmi nízkou sebejistotu. Uvedené faktory by se mohly stát jednou z priorit podpory zájmu o přírodovědné vzdělávání.

U singapurských žáků se nesmí opomenout fakt, že jsou po nich vyžadovány (v rodině, ve škole, ve společnosti) vlastnosti jako disciplinovanost, poslušnost, cílevědomost a dochvilnost. V jednotlivých školách platí poměrně přísný školní řád s jasně vymezenými pravidly a tresty. Pro žáky má každá škola ustanoven stejnokroj (oděv a obuv), přesně je definovaná úprava zevnějšku žáků (účes, vizáž, nošení šperků), mnohdy je limitováno používání elektronických zařízení (MP3, iPod, PSP), žáci musí umět zpívat hymnu a školní píseň. Ve školních rádech jsou přesně definovány přestupky od mírných po závažné. Jako krajní důsledek závažného prohřešku chování je u některých škol uveden i výprask pro chlapce.

Pro české žáky je školní řád definován jasně a podrobně. Lze v něm vypoza-
rovat shodné rysy jako např. pravidelná a včasná docházka, omlouvání žáků,
definování pravidel vhodného chování, péče o majetek školy, nenošení dra-
hých věcí do školy nebo udržování pořádku. Celkově jsou české školní řády
koncepovány demokratičtěji, věnují se kromě povinností i právům dítěte.
Čeští žáci nejsou omezováni ve stylu oblékání a vizáže. Používání elektro-
nických zařízení je školním řádem limitováno, vyložený zákaz není. Přestup-
ky jsou definovány v jasných pravidlech pro hodnocení, která si každá škola
stanovuje. Fyzické tresty jsou zcela vyloučené.

Podle výsledků TIMSS 2015 vykazují učitelé v Singapuru i v České republi-
ce malou spokojenost se svým povoláním. Singapurští učitelé, nejen přírodo-
vědných předmětů, mohou přitom čerpat spoustu výhod a benefitů. Být učite-
lem v Singapuru je prestižní záležitost, což dokazuje žebříček nejčastějších
singapurských zaměstnavatelů (Singapore's 100 Leading Graduate Em-
ployers), kdy se v roce 2015 umístilo ministerstvo vzdělávání na devátém
místě. Stát chápe učitele jako nositele kvality, inovací, budoucnosti a snaží se
je podporovat a motivovat z mnoha úhlů pohledu. Absolvent fakulty, který se
rozhodne vzdělávat druhé, musí být tím nejlepším studentem. Cílem je, aby
učili jen ti nejlepší odborníci ve svém oboru a dále se neustále sebevzdělávali
a rozvíjeli. Podle stránek ministerstva je začínající učitel v roce 2016 ohod-
nocen měsíčním platem cca 3 100 USD, čeká ho však značný kariérní posun.
Čerpat může i mnohé benefity jako např. 13. plat, využití státních rekreač-
ních objektů za dotované ceny, zvýhodněné lékařské služby, platbu plného
nemocenského pojištění, studijní cesty nebo třeba možnost (až 10 dnů) vyřídít
si naléhavé soukromé věci za plný plat.

Výhody českého učitele se zdají být minimální, možností je čerpání příspěvku z FKSP. V žebříčku TOP 100 zaměstnavatelů ČR není Ministerstvo školství zastoupeno. Pedagogické fakulty se často stávají druhou nebo další volbou vysoké školy a praxe potvrzuje, že studenti odcházejí z fakult nedostatečně připraveni, někteří studenti pak rovnou odcházejí mimo školský sektor. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že by uvítali odborná školení zaměřená na předměty o přírodě a společnosti. Necítí se být pravými odborníky na rozsáhlý integrovaný obsah předmětu „Člověk a jeho svět“. Podle stránek Českého statistického úřadu byl v roce 2016 průměrný plat ve vzdělávání přibližně třikrát nižší než začínající plat singapurského učitele. Kariérní posun českého učitele je zatím oproti Singapuru nesrovnatelný.

Výhodou singapurských učitelů je také respekt rodičů a veřejnosti vůči škole. Školy se snaží neustále spolupracovat s rodiči žáků, rodiče vnímají školu jako partnera, který pomáhá rozvíjet jejich dítě pro lepší budoucnost. Singapurští rodiče se aktivně zapojují do vyučování, škola se otevírá širší veřejnosti a buduje si svoji komunitu. Snaha o otevření školy veřejnosti je také v ČR. Školy nabízejí rodičům spolupráci a snaží se společně realizovat rozmanité aktivity. Zdá se, že prestiž učitelského povolání v ČR upadá, v očích veřejnosti není pozice učitele pozitivně vnímána a doceněna v porovnání se Singapurem.

Klima singapurských škol je ovlivněno uvedenými skutečnostmi, řádem, pravidly a hodnotami, které převažují ve společnosti. TIMSS 2015 uvádí, že je v singapurských školách klima bezpečné s drobnými kázeňskými prohřešky. Materiálně – didaktické prostředky jsou zajištěny ve školách na velmi dobré úrovni. Přírodovědné předměty jsou podpořeny moderními pomůcka-

mi, které pomáhají rozvíjet vědecké bádání žáků. Singapur směřuje do 21. století jako stát, který velmi podporuje informační technologie. Učitelé byli a jsou neustále v tomto směru proškolení. Informační technologie se stávají každodenní součástí jejich profese. Každá škola usiluje o příjemné vnější klima v podobě zelených zahrad, na kterých mohou probíhat rozmanité aktivity a pokusy. Školy se snaží připravit celkově podnětné prostředí, ve kterém bude žák moci využít všechny své smysly a přednosti.

Materiálně – didaktické prostředky jsou i v českých školách zajištěny na dobré úrovni. Vybavenost škol se v posledních letech neustále zlepšuje. Podmínky pro výuku přírodovědných předmětů jsou hodnoceny jako velmi dobré. K zlepšení situace u přírodovědných předmětů by mohlo prospět pravidelné vzdělávání pedagogického sboru v oblasti informačních technologií a při používání moderních didaktických pomůcek. Obdobně jako v Singapuru je snahou rozvíjet vnitřní a vnější prostředí školy, které podpoří vzdělávání jedince.

V obou zemích je usilováno o snižování počtu žáků ve třídách. Podle statistik ministerstva vzdělávání v Singapuru pro rok 2015 je průměrný počet žáků ve třídě primární školy 33,5. Velké množství žáků je koncentrováno v malém počtu základních škol, což může být slabinou singapurského systému z hlediska organizace chodu školy. Podle statistik OECD 2015 je průměrný počet žáků v české třídě primární školy 20. V tomto ohledu je na tom ČR lépe, učitel získává více prostoru pro individuální práci s žákem.

Podle statistik singapurského ministerstva vzdělávání 2015 převažují na školách ženy, v primárním vzdělávání jich působí přes 80%. Věk učitelů je

optimální, naprostá většina učitelů spadá do věkového rozmezí 25 – 40 let. V českém pedagogickém sboru převažují podle OECD 2015 rovněž ženy, v primárním vzdělávání jich působí 97%. Do školství nepřichází mladí učitelé a dochází k postupnému stárnutí pedagogů. Většina učitelů spadá do věkového rozmezí 40 – 50 let.

Singapurské školství ovlivňuje faktor financí, které do systému směřují. Vláda si uvědomuje smysl a poslání vzdělání a posílá do školství značný podíl státního rozpočtu. Stát směřuje do vzdělávání přibližně 17,5% celkových státních výdajů, v ČR je to přibližně 11,5%. Údaj není zcela vypovídající, protože je nutné zohlednit další proměnné, kterými jsou např. absolutní velikost státních výdajů (1,5 x méně v ČR), počet základních škol (22 x více v ČR), učitelů (5 x více v ČR) a žáků (2,5 x více v ČR). Z uvedených dat lze vyvodit, že objem financí směřujících do singapurského vzdělávání je vzhledem k počtu škol, učitelů a žáků nesrovnatelný se situací v ČR. Rozpočet singapurských škol navíc doplňují finance, které sem putují z platby školného, to se v ČR neplatí. Školné není nijak vysoké a bylo v roce 2016 stanovené na 6,5 USD. Platit jej však nemusí sociálně znevýhodnění občané a rodiny s nižšími příjmy.

Nelze konstatovat, že by byla kvalita výsledků vzdělávání primárně ovlivněna objemem státem poskytnutých financí. V celé řadě vzájemně prolínajících se faktorů mohou ale finance určitou roli hrát.

Diskuse a závěr

Ze srovnání přírodovědného vzdělávání v Singapuru a České republice vyplývá řada otázek a námětů pro diskusi. Z mezinárodního výzkumu TIMSS 2015 vyplývá, že v testování se žáci singapurské školy umístili v přírodovědném vzdělávání na 1. místě, zatímco čeští žáci až na 14. místě, přestože se nevěnují pouze vědomostní úrovni osvojení učiva, ale směřují k aplikování učiva do praxe, včetně řešení problémů (směřování od transmissivní výuky k inovativním trendům ve vyučování). Tím, že jsou singapurští žáci intenzivně testováni a soustavně připravováni na testy, zvládají nejen testové úkoly, ale současně se umí lépe vyrovnávat ze stresovým podmínkami testování. Je však nutné zdůraznit, že ve znalostních úlohách nezůstávají v rovině zapamatování a porozumění, ale dokáží aplikovat, analyzovat, argumentovat zadané přírodovědné úkoly. Singapurská primární škola podporuje přirozený zájem dítěte, jeho vnitřní motivaci a vede je k vyvozování vlastních závěrů ve smyslu integrování získaných informací do běžného života (pravděpodobně je zdůrazněna strukturace žákovy zkušenosti).

Přestože v české primární škole zavádějí učitelé řadu pedagogických inovací (ve smyslu badatelsky orientovaného vyučování), tak je práce se zkušeností žáka více méně druhořadá. Dle našich pedagogických zkušeností by měla být v současné době (vzhledem k digitalizaci výchovy a vzdělávání) výuka přírodovědného vzdělávání zaměřena na komplexní řešení životních situací a problémů, podporu kooperace, učení pro život, rozvoj práce a učení s externími zdroji (s využitím edukovaných informačních zdrojů a technologií). Tím ovšem nevylučujeme osvojení si základních dovedností nutných k zvládnutí zátěže a vyššího výkonu při testování. Tzn., že rozvoj přírodověd-

ného vzdělávání nelze orientovat na znalost, kvantitu učiva a výkon žáka, ale i na jeho kvalitu, na využití v běžném životě a v rozvoji osobnosti žáka.

Doporučujeme osvojování znalostní a dovednostní stránky „testovací gramotnosti“ žáků i učitelů (tzn. podat kvalitní výkon ve stresujícím prostředí, řešení problémových úloh, adaptace zkušeností na nové podmínky, efektivní metodická úroveň zadávání testů) s efektivním propojováním inovací výuky a metod vyžadující zkušenosti žáka. Nezbytným krokem v osvojování přírodovědného vzdělávání je zvyšování motivace žáka (zejména vnitřní motivace), vytváření výchovných pravidel, včetně kvalitní spolupráce mezi školou, rodinou a veřejností. S tím souvisí profesní, ekonomická a sociální podpora samotných pedagogů ze strany státu.

Hamletovské pojetí „výkon či rozvoj osobnosti“ nelze v oblasti osvojování přírodovědného vzdělávání přijmout. Vždy je potřeba obě dvě strany mince propojit.

Literatura

Čábalová, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011.

Et al. *Casco Primary School Leaving Examinations Science notes – covering P1 – P6 syllabus*. Singapore: Casco Publications PTE LTD, 2012.

Kelblová, I. et al. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání*. Praha. Ústav pro informace ve vzdělání, 2006.

Kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013.

OECD *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2015.

Podroužek, L. *Ke koncepci a integraci vybraných vzdělávacích oblastí podle RVP ZV*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola, 2005.

Science syllabus. Primary 2014. Ministry of Education Singapore, 2013.

Tomášek, V., Basl, J., Janoušková, S. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015 – národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2016.

Zdroje:

<https://www.scio.cz/o-vzdelavani/nove-trendy-a-zajimavosti-ze-svetavzdelavani/singapursky-paradox.asp>

<http://singapur.smerasie.cz/zakladni-informace-aneb-co-byste-meli-vedet/>

<http://singapores100.com/Ranking.aspx>

<https://www.moe.gov.sg/education/primary>

<https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/sciences/>

<https://www.czso.cz/csu/czso/23-vzdelavani-in079zo9wp>

<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

<http://www.mfcr.cz/cs/o-ministerstvu/vzdelavani/rozpocet-v-kostce>

<https://www.mti.gov.sg/ResearchRoom/Pages/Economic-Survey-of-Singapore-2015.aspx>

http://apl.czso.cz/pll/rocenka/rocenkavyber.makroek_prod

http://www.singaporebudget.gov.sg/budget_2017/BudgetInfo/UsefulLinks.aspx

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Příloha č. 1: Tabulky č. 1 až 4 s obsahovým vymezením témat a podtémat předmětu „Science“ (Singapur)

Tabulka č. 1 Vymezení učiva Science“ ve 3. ročníku primární školy v Singapuru

(Et al.(2012) *Casco Primary School Leaving Examinations Science notes – covering P1 – P6 syllabus*. Singapore: Casco Publications PTE LTD)

Předepsaná témata 3. ročníku	Podtémata
Naše smyslové orgány	<p>Našich pět smyslů (změny kolem nás, jak vnímáme změny).</p> <p>Pozorování vlastností (velikost, tvar, tvrdost, struktura, váha, pach, chuť, výška, délka).</p> <p>Zařazování objektů do skupin na základě podobných vlastností.</p>
Věci živé a neživé přírody	<p>Které věci jsou živé? Rostliny a živočichové.</p> <p>Živé objekty a jejich potřeby, charakteristika živého objektu, jak je rozpoznat a některé výjimky.</p>
Zvířata	<p>Různé druhy zvířat a kde žijí. Rozdílnost jejich příbytků, zvířata domácí a volně žijící, užitečná a nebezpečná zvířata.</p> <p>Pokrývka těla zvířat – srst, peří, ulity, šupiny, kůže.</p> <p>Potrava zvířat a jejich způsob pohybu.</p> <p>Mláďata zvířat.</p>
Druhy zvířat	<p>Zařazování zvířat do skupin (obratlovci, bezobratlí, studenokrevní a teplokrevní živočichové, hmyz,</p>

	ryby, obojživelníci, plazi, ptáci, savci).
Materiály	Jaké máme materiály? Jaké materiály bychom měli vybrat na různé výrobky – vlastnosti materiálů, recyklace.
Magnety	Přitažlivost magnetů a jejich druhy, póly magnetu. Použití magnetů.
Planeta Země a její sousedé	Země – její vznik, otáčení Země, den a noc, druhy mraků. Slunce a planety. Měsíc (měsíce jiných planet, měsíční fáze, příliv a odliv)
Světlo	Světlo nám umožňuje vidět – zdroje světla, světlo se šíří v přímých čarách, jak je vidíme, odraz světla. Světlo a stín.
Laboratorní pokusy	Magnety: Zviditelnění magnetického pole pomocí kovových pilin Magnetické póly – přitahování, odtahování. Magnetizování hřebíku magnetem. Světlo: Stíny různých předmětů

Tabulka č. 2 Vymezení učiva Science“ ve 4. ročníku primární školy v Singapuru

((Et al.(2012) *Casco Primary School Leaving Examinations Science notes – covering P1 – P6 syllabus*. Singapore: Casco Publications PTE LTD)

Předepsaná témata 4. ročníku	Podtémata
Hmota	Co je hmota? Látky pevné, tekuté a plynné, jejich vlastnosti. Plyny ve vzduchu.
Teplo	Teplo a teplota (teplo ze Slunce, jiné zdroje tepla, teplo vznikající třením, hořením, z elektřiny, z chemických reakcí, horké a chladné objekty, měření teploty). Teplo a hmota (vyrovnávání teplot, dobré vodiče tepla, špatné vodiče tepla, rozpínání a smršťování).
Něco o elektřině	Elektrické obvody – užití elektřiny, elektřina z hlavního vedení – baterie, otevřené a uzavřené elektrické obvody, žárovky. Vodiče a izolanty a jejich využití. Uspořádání baterií, žárovek a vypínačů – zapojování baterií a žárovek, vypínače, připojení na elektrický rozvod, bezpečnost.
Rostliny kolem nás	Rostliny a rozdíly mezi nimi (Jak rostliny rostou? Kde rostliny rostou? V čem se rostliny od sebe liší? Části rostlin, kořeny, stonky, listy, květy). Třídění rostlin – kvetoucí a nekvetoucí, suchozemské a vodní rostliny, jedované a nejedovaté rostliny.

<p>Naše skvělé tělo 1</p>	<p>Naše smysly – oči, uši, kůže, nos, jazyk. Předměty, které umožňují smyslům fungovat lépe – brýle, mikroskop, stetoskop, aj.</p> <p>Naše kostra – páteř, pánev, lebka, hrudní koš, funkce kostry, tvorba krve, naše klouby, pohyb a svaly.</p>
<p>Naše skvělé tělo 2</p>	<p>Když nám tluče srdce – krev a její funkce, cévy a jejich funkce, srdce a jeho funkce.</p> <p>Když dýcháme – uvnitř našeho nosu, naše dýchací soustava, naše plíce a jejich funkce.</p> <p>Když jíme – trávicí ústrojí – ústa, jícen, žaludek, tenké střevo, tlusté střevo.</p>
<p>Laboratorní pokusy</p>	<p>Hmota:</p> <p>Hmotnost vzduchu a rozpínavost vzduchu – voda neteče rychle do baňky s úzkým hrdlem je tam vzduch)</p> <p>Pevná látka má svůj objem (ponoření tělesa do vody)</p> <p>Nestlačitelnost tekutiny a stlačitelnost vzduchu</p> <p>Důkaz přítomnosti vodních par ve vzduchu – srážení par.</p> <p>Potřeba kyslíku k hoření – hořící svíčka na vzduchu, hořící svíčka pod válcem.</p> <p>Tepló:</p> <p>Smyslové vnímání teploty (ponoření ruky do vody s různou teplotou).</p> <p>Přenášení tepla – ochlazování čaje v nádobě se studenou vodou).</p>

	<p>Pevné látky se teplem roztahují.</p> <p>Kapalné a plynné látky se teplem rozpínají a při ochlazení stahují.</p> <p>Něco o elektřině:</p> <p>Zapojení žárovek do elektrického obvodu.</p> <p>Elektrický obvod s použitím vypínače.</p> <p>Rostlinné části a jejich funkce:</p> <p>Výhonky rostlin rostou za světlem, kořeny rostou směrem k vodě.</p> <p>Co je uvnitř stonku – rostlina ponořená do obarvené vody, zkoumání řezu stonku lupou.</p> <p>Pozorování bublinek vzduchu na povrchu listů.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabulka č. 3 Vymezení učiva Science“ ve 5. ročníku primární školy v Singapuru

(Et al.(2012) *Casco Primary School Leaving Examinations Science notes – covering P1 – P6 syllabus*. Singapore: Casco Publications PTE LTD)

Předepsaná témata 5. ročníku	Podtémata
Různé druhy změn	Dočasné a trvalé změny, druhy změn, cyklické změny – střídání ročních období, sezónní ovoce, změny u živých organismů – vývojová stadia hmyzu, růst rostlin a živočichů.
Změny kolem nás	Člověk způsobuje změny, změny v přírodě. Jak jsou změnami ovlivňovány živé organismy. Počasí – teplota, mraky, srážky, vítr, jak počasí ovlivňuje živé organismy
Voda a změny skupenství	Skupenství vody, změny skupenství, vypařování, jiné látky Koloběh vody – tvorba mraků, déšť.
Síly	Tlak a tah – různé druhy pohybu – síla a pohyb. Ostatní druhy sil – gravitační síla, hmotnost, magnetická síla, tření. Energie na práci – jak je vykonána práce?
Život pokračuje	Mláď – Proč se rozmnožovat? Oplodnění, vývoj dítěte. Živočichové snášející vejce. Životní cykly – zvířata se mění a rostou, cyklus života kura domácího, cyklus života žáby, cyklus života motýla, cyklus života komára, hubení komárů.

<p>Rozmnožování rostlin</p>	<p>Rostliny mají semena – úloha květu při rozmnožování, rozmnožování nekvetoucích rostlin, plody a rozšiřování semen, pyl a rozprašování větrem, rozšiřování semen zvířaty, vodou.</p> <p>Tvoření nových rostlin – klíčení semen, výhonky, rostlinné řízky, štěpování, roubování, cyklus života vybraných rostlin.</p>
<p>Život ve společenstvích</p>	<p>Žítí ve společenstvech – obyvatelstvo, závislost organismů na jiných, společenství, rovnováha ve společenství, společenství rybníka, společenství polí a luk.</p> <p>Životní podmínky ve vybrané lokalitě.</p>
<p>Laboratorní pokusy</p>	<p>Různé druhy změn:</p> <p>Solný roztok – odpařování.</p> <p>Zahřívání cukru – karamel.</p> <p>Voda a změny jejího skupenství:</p> <p>Přeměna ledu na vodu.</p> <p>Led s větším povrchem taje rychleji.</p> <p>Vznik vodní páry.</p> <p>Vypařování vody s rostlin (rostlina v igelitovém sáčku).</p> <p>Síly:</p> <p>Váha jako síla – natažení spirály, prohnutí lana.</p> <p>Magnetická síla – přitahování předmětů k magnetu, přitažlivost a odpudivost dvou magnetů.</p> <p>Tření – zpomaluje pohybující se objekt.</p>

	<p>Množství vykonané práce závisí na množství vynaložené síly a na vzdálenosti, na kterou tlačíme předmět.</p> <p>Rozmnožování rostlin:</p> <p>Klíčení semen rostlin, pozorování kořenů a listů.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabulka č. 4 Vymezení učiva Science“ ve 6. ročníku primární školy v Singapuru

(Et al.(2012) *Casco Primary School Leaving Examinations Science notes – covering P1 – P6 syllabus*. Singapore: Casco Publications PTE LTD)

Předepsaná témata 6. ročníku	Podtémata
Přírodní zdroje potravy	<p>Vytváření rostlinné potravy – přirozené prostředí, fotosyntéza.</p> <p>Potravní řetězce.</p> <p>Bakterie, plísně a houby – rozkladný proces, živočichové pomáhající rozkladnému procesu.</p>
Naši přátelé nebo nepřátelé?	<p>Užitečné a škodlivé rostliny – potraviny a materiál, ovoce, stonky, hlízy, listy, květy, semena a kořeny jako potrava, využití rostlin, škodlivé a jedovaté rostliny</p> <p>Užitečná a škodlivá zvířata – zvířata poskytující potravu a , materiál, zvířata, která mohou pracovat, živočichové ničící škůdce, škodliví živočichové, přírodní ochrana proti přemnožování některých živočichů.</p> <p>Rozklad potravy a její ochrana.</p>
Energie	<p>Druhy energie, Co je energie? Kinetická energie, potenciální energie, chemická, tepelná, sluneční, světelná, elektrická, zvuková energie.</p> <p>Využívání energie, přeměny energie, použití různých druhů energie.</p>
Jednoduché stroje	<p>Co je to stroj a jak nám pomáhá? Páka, kladka, kolo, osa, nakloněná rovina, převod.</p>
Přizpůsobení rostlin a živoči-	<p>Ochrana živočichů proti chladu, přizpůsobení</p>

chů životnímu prostředí	živočichů a rostlin vodnímu prostředí a suchozemskému prostředí, speciální uzpůsobení rostlin a živočichů na poušti.
Ochrana naší planety	Přírodní zdroje – důležitost rostlin a živočichů, důležitost přírodních zdrojů a jejich ochrana, obnovitelné a neobnovitelné zdroje, důsledky vyčerpání přírodních zdrojů. Znečištění prostředí, jeho druhy a důsledky.
Laboratorní pokusy	Přírozené zdroje potravy: Pokusy s fotosyntézou. Pozorování změn, ke kterým dochází v odumřelé zvířecí tkáni. Naši přátelé a nepřátelé: Různé metody zpomalování rozkladu živočišné tkáně – maso ve zkumavce na vzduchu, ve vysušené zkumavce a zavřené a maso ve zkumavce v lednici. Energie: Voda a vítr a jejich kinetická energie (větrník, vodní kolo). Energie natažené gumy. Jednoduché stroje: Pokusy s pákou a použití páky u různých nástrojů. Pokusy s kladkou. Kola a osa – šroubovák, vodovodní kohoutek, volant, ořezávátka, aj.)

Příloha č. 2: Tabulka č. 5 s obsahovým vymezením témat a podtémat s tematickými okruhy vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ pro 1. až 5. ročník základní školy

Tabulka č. 5 Vymezení obsahu vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ v České republice

(KOLEKTIV (2013): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání)

Tematické okruhy pro 1. – 5. ročník	Vymezení učiva	Průřezová témata
Místo, kde žijeme	Domov Škola Obec (město), místní krajina Okolní krajina (místní oblast, region) Regiony České republiky Naše vlast Evropa a svět Mapy obecně zeměpisné a tematické	Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova a
Lidé kolem nás	Rodina Soužití lidí Chování lidí	Environmentální výchova

	<p>Právo a spravedlnost</p> <p>Vlastnictví</p> <p>Kultura</p> <p>Základní globální problémy</p>	
Lidé a čas	<p>Orientace v čase a časový řád</p> <p>Současnost a minulost v našem životě</p> <p>Regionální památky</p> <p>Báje, mýty, pověsti</p>	
Rozmanitost přírody	<p>Látky a jejich vlastnosti</p> <p>Voda a vzduch</p> <p>Nerosty, horniny, půda</p> <p>Vesmír a Země</p> <p>Rostliny, houby, živočichové</p> <p>Životní podmínky</p> <p>Rovnováha v přírodě</p> <p>Ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody</p>	
Člověk a jeho zdraví	<p>Lidské tělo</p> <p>Partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy</p> <p>Péče o zdraví, zdravá</p>	

	<p>výživa</p> <p>Návykové látky a zdraví</p> <p>Osobní bezpečí</p> <p>Situace hromadného ohrožení</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Význam inteligence v měnícím se světě

Aleksandra Kruszevska

Institut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej,
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polsko

Emoční a sociální inteligence

V poslední době se často mluví o emoční inteligenci jako o důležité složce osobnosti, díky které se můžeme lépe pohybovat ve společnosti. Je to pojem všeobecně známý, který adekvátně a kompetentně používají skoro všichni, avšak pouze někteří znají jeho význam.

Díky knize Daniela Golemana „Emoční inteligence“ se pojem emoční inteligence stal v Polsku velmi módní a populární.

Goleman však nebyl první, kdo vytvořil a definoval pojem emoční inteligence. Ta určuje emoční vlastnosti, které jsou podstatné pro dosažení úspěchu. Tyto úspěchy se netýkají jen našeho profesního života, ale celkové životní spokojenosti, psychického i fyzického zdraví.

Před koncepcí emoční inteligence byl používán pojem emoční kompetence. „Ten se poprvé objevil v pracích sociologa S. Gordona v roce 1989. Použil tento pojem pro rozsah, v jakém děti umějí, v určitých sociálních kontextech, které jsou definovány sociálními rolemi nebo pravidly, porozumět emočním sdělením, která obsahují.“ (Maruszewski, Ścigała, 1998)

Tímto směrem pokračovala také C. Saarniová, která tento pojem rozvinula a poukázala na propojenost psychického vývoje dítěte a jeho emočních schopností. Podle Saarniové emoční kompetence tvoří:

1. uvědomování si vlastních emočních stavů, od velmi jednoduchých, spojených pouze s jednou emocí nebo stavem, až po velmi složité, s různými znaky a intenzitou; vědomá akceptace dynamiky průběhu daného citu, který může obsahovat komponenty nedostupné vědomí;
2. schopnost rozlišovat emoce, které prožívají druzí na základě situačních ukazatelů a mimického vyjádření. Jejich význam je částečně podmíněn danou kulturou;
3. schopnost verbálně popsat emoce, včetně jejich mimického a pantomimického vyjádření pomocí pojmů společných nebo charakteristických pro určitou subkulturu;
4. schopnost vcítit se do emocí druhých;
5. schopnost rozlišovat citové stavy doprovázené mimikou od citových stavů, které nedoprovází žádná faciální exprese;
6. schopnost ovládat kulturní pravidla a emoční normy;
7. umění využít informace o partnerovi (partnerech) interakce k posouzení prožívaných emocí v situaci, kdy jsou emoční sdělení zjevně v rozporu s kulturními očekáváními v dané situaci a z pravděpodobných emocí, které jsou v dané situaci prožívány.

8. schopnost akceptovat interaktivní perspektivu v emočně angažujících interpersonálních vztazích, což znamená uvědomovat si, že jak subjekt, tak i partner interakce využívají autoprezentace;
9. schopnost adaptativně zvládnout negativní emoce pomocí různých strategií, mimo jiné jejich kontrolou a regulací;
10. znalost struktury nebo podstaty interpersonálních vztahů, které určují nebo definují bezprostřední emoční relace, ale také vzájemnost nebo symetrie, ke které dochází mezi účastníky interakce;
11. schopnost emoční soběstačnosti: jedinec vnímá své emoce jako adekvátní, bez ohledu na jejich druh či intenzitu.

V 80. letech minulého století izraelský psycholog Reuven Bar-On představil vlastní model emoční inteligence a v roce 1990 američtí psychologové Peter Salovey a John Meyer zveřejnili obecnou teorii emoční inteligence. Na začátku ji spíše stručně charakterizovali jako složku sociální inteligence. Chápali emoční inteligenci jako schopnost sledovat, rozeznávat a regulovat vlastní i cizí city a emoce a umění využít tyto informace k ovládnání myšlení a činností. Takto chápaná osobnostní emoční kompetence determinuje stupeň schopnosti zvládat sebe sama, zatímco sociální kompetence stupeň schopnosti poradit si s jinými lidmi (Krzywka, 2004).

Autoři později svoje závěry korigovali, přepracovávali a rozšiřovali. Posléze dospěli k následující definici: Emoční inteligence obsahuje schopnost správně pociťovat, hodnotit a vyjadřovat emoce, schopnost objevovat a/nebo vytvářet city, pokud nám usnadňují porozumět sobě nebo jiným lidem, schop-

nost rozumět emocím a tomu, co z nich vyplývá a schopnost regulovat emoce tak, aby napomáhaly emocionálnímu a intelektuálnímu vývoji (Salovey, Sluyter, 1999).

Rozlišili čtyři základní schopnosti:

1. schopnost vnímat, hodnotit a vyjadřovat emoce čili rozeznávat vlastní citové stavy od cizích, například na základě chování nebo tónu hlasu; adekvátní emoční projevy;
2. schopnost zapojit emoce do myšlenkového procesu čili uvědomovat si informace důležité z hlediska emocí, vzbuzovat emoce přiměřené dané situaci a zapojení emocí při řešení problémů;
3. schopnost porozumět emocím a získávat o nich nové informace, schopnost pojmenovat určité emoce, spojovat slova s příslušným emočním významem, porozumět složitým emocím, a také schopnost předvídat citové stavy jiných lidí v určitých situacích;
4. schopnost zvládat a kontrolovat emoce tak, aby zajišťovaly emocionální rozvoj čili otevřenost pozitivním emocím, kontrola vlastních emocí, a také umění zvládat negativní emoce a navodit pozitivní emoce v sobě i v druhých.

Mohli bychom jmenovat ještě řadu autorů a citovat ještě jiné definice emoční inteligence, avšak všechny ji popisují podobně, vždy jako dovednost, možnost a potencialitu rozpoznávání vlastních a cizích emocí, jako schopnost sebemotivovat a zvládat vlastních emoce a emoce osob, se kterými jsme v kontaktu. Nejkratší, nejstručnější a nejvýstižnější je definice H. Weisinge-

ra: „Emoční inteligence znamená inteligentní používání emocí.“ (Weisinger, 1998)

Emoční inteligence je tedy vlastnost, která nám umožňuje adekvátně reagovat na chování druhých, na různé situace a úkoly. Umožňuje nám přiměřeně jednat v obtížných situacích i v případě neúspěchu. Vyznačuje se sebeovládáním, vytrvalostí, nadšením a sebemotivací.

V současnosti je emoční inteligence chápána dvojím způsobem – jako soubor kognitivních schopností, které můžeme měřit pomocí testů, nebo jako soubor osobnostních vlastností zkoumaných pomocí dotazníků. Literatura nám zatím nedává jednoznačnou odpověď, zda tyto dvě odlišné metody zkoumají stejnou složku emoční inteligence. Dosavadní výzkumy této struktury mají proto mnoho rozměrů a jejich výsledky nejsou jednoznačné.

Aktuální koncepci emoční inteligence popisují dva modely:

1. smíšený model (populární) – D. Goleman a R. Bar-On (In Bar-On, 2014),
2. model schopností (vědecký) – J. Mayer a P. Salovey

Pro smíšený model je příznačné, že pod pojmem emoční inteligence rozumí i osobnostní vlastnosti, které nepatří k duševním schopnostem. V tomto modelu se výrazně poukazuje na dvě koncepce, které charakterizují fenomén emoční inteligence. Bar-On na základě přehledu a rozboru psychologické literatury o osobnostních vlastnostech úspěšných lidí, rozlišil pět oblastí: intrapersonální schopnosti (emoční sebevědomí, asertivitu, sebezpozorování,

sebeaktualizaci, nezávislost); interpersonální schopnosti (interpersonální vztahy, sociální zodpovědnost, empatie); adaptabilita (řešení problémů, testování reality, flexibilitu); schopnost zvládat stres (míra odolnosti vůči stresu, impulsivnost, kontrola); celková nálada (štěstí, optimismus).

Jiný smíšený model emoční inteligence, který vytvořil D. Goleman obsahuje pět základních složek, které tvoří emoční inteligenci: znalost vlastních emocí (vnímání aktuálních emocí, ovládání vlastních emocí), ovládání vlastních emocí (ovládání emocí, schopnost zklidnit se, zbavit se narůstající úzkosti, zasmušilosti, podráždění), schopnost sebemotivace (využívání emocí k dosažení určitých cílů, schopnost odkládat bezprostřední odměnu, omezování impulzivity, sklon k podléhání proměnlivým náladám); rozeznávání emocí druhých (schopnost empatie, přizpůsobení se tomu, co chtějí nebo potřebují jiní lidé); udržování vztahů (umění nakládat s emocemi jiných, schopnost vzájemné komunikace). Goleman tvrdí, že emoční inteligence tvoří základ jiných složek psychiky jedince a určuje její charakter (Sadowska, Bra-chowicz, 2008).

Model schopností předpokládá, že emoční inteligence představuje soubor duševních schopností člověka, který se týká emocionální i intelektuální sféry. Salovey a Mayer zastávají názor, že emoce je uspořádaná odpověď lidského organismu, procházející hranicemi mnoha psychických subsystémů, která obsahuje fyziologické, kognitivní, motivační a zkušenostní složky. Tvrdí, že emoční reakce potenciálně přispívá ke zkušenostem obohacujícím jedince. Domnívají se, že emoce různého druhu souznějí s myšlenkovým pochodem, ale současně ho narušují.

Význam emoční inteligence pramení z role, jakou odehrávají emoce v našem životě. Schopnost ovládat naše emoce je důležitá, protože naše emoce jsou důležité. Značná část emocí má význam pro takzvanou flexibilní adaptaci (Obuchowski, 2004). Pociťované a prožívané emoce nás informují o ohrožení a motivují k činnosti a myšlení. Díky tomu jsme schopni je třídít a správně se rozhodnout.

K emoční inteligenci neodmyslitelně patří pojem sociální inteligence, který poprvé zavedl E. Thorndike v roce 1920. Navrhoval, aby byla „sociální“ inteligence, čili schopnost porozumět jiným a moudře jednat ve vztazích s jinými lidmi, považována za projev inteligenčního kvocientu (Thorndike předpokládal existenci tří druhů inteligence: mechanické, abstraktní a sociální). (Obuchowski, 2004)

Od té doby zájem o tento pojem střídavě rostl a klesal. Postupně se vytvořily dva ucelené výzkumné směry. První proud spojoval sociální inteligenci se schopností *dekódování (zpozorování a dešifrování) sociálních signálů, druhý pak se schopnostmi optimálního chování v interpersonálních vztazích. Za sociálně inteligentního člověka se považuje osoba, která dovede zachytit, identifikovat a správně analyzovat sociální impulsy, které vyčte z mimiky, chování, verbálních projevů a mezilidských vztahů, a je schopna vytvářet strategii vlastního jednání adekvátně k dané situaci. Takto chápaná sociální inteligence se jeví jako vlastnost, která determinuje úspěšnost v rámci skupiny. Díky ní umíme zjistit strukturu a charakter dané skupiny, naplánovat vlastní strategii jednání v rámci této skupiny a, podle badatelů spojených s behaviorálním směrem, účinně dosáhnout požadovaného cíle* (Albrecht, 2007).

Podle D. Golemana jednou ze složek emoční inteligence jsou vztahy s okolím. K. Albrecht je považuje za kompetence směřované vně, protože se již nevztahují k emoční inteligenci. Proto toto pojetí vztahů s okolím podle modelu D. Golemana lze chápat jako samostatný druh inteligence – sociální inteligenci. Takto také učinil H. Gardner, který rozlišil intrapersonální inteligenci (odpovídající emoční) a interpersonální inteligenci (kompetence ve vztazích s lidmi).

D. Goleman tvrdí, že sociální inteligence „by měla získat stejný status jako její sestra, emoční inteligence“ (Goleman, 2007) a rozdělil ji do dvou širokých kategorií: „Sociální uvědomění, čili to, co pocítujeme u druhých, a sociální obratnost, čili to, jak s tímto uvědoměním naložíme“.

Sociální uvědomění obsahuje celé spektrum schopností: od okamžitého postřehu vnitřního stavu jiné osoby, přes porozumění jejím citům a myšlenkám, až po pochopení složitých sociálních situací. K jeho součástí patří primární empatie, čili soucítění s druhým člověkem, doladění – pozorné naslouchání, empatická výstižnost, to znamená porozumění myšlenkám, citům a záměrům druhé osoby, a sociální znalosti, tedy znalosti o tom, jak funguje sociální svět.

Sociální obratnost je založena na sociálním uvědomění a zahrnuje synchronii -hladký průběh kontaktu v neverbální rovině, autoprezentaci, čili přesvědčivé představení vlastní osoby, vliv, což znamená utváření výsledku sociálních interakcí, a také péči o potřeby jiných a jednání ve shodě s nimi.

K. Albrecht nabízí odlišný, vlastní model sociální inteligence – S.P.A.C.E. (název odvozen od prvních písmen názvů jednotlivých kategorií), jak je sám

nazval – diagnostický nástroj, v rámci kterého rozlišil pět dimenzí sociálních kompetencí:

- situační vědomí – svého druhu sociální radar, který identifikuje situace a interpretuje chování lidí v těchto situacích, hlavně s ohledem na jejich intenci, citové stavy a interakční připravenost;
- prezentace – všechny faktory verbální a neverbální povahy (vzhled, postava, *tón hlasu, pohyby atd.*), které ostatní používají k hodnocení dané osoby;
- autenticita – upřímnost, otevřenost, etické jednání, důvěryhodnost, dobré intence – všechno, co zachycují „radary“ jiných, když oni hodnotí nás;
- čitelnost – schopnost vysvětlovat inovační myšlenky, jasným způsobem sdělovat informace a formulovat názory – všechno, co způsobuje, že s námi ostatní spolupracují;
- empatie – cit sdílený s druhým člověkem, spojení s druhým člověkem, díky kterému můžeme navázat pozitivní kontakt (Albrecht, 2007).

Sociální inteligence je tedy dovedností, klíčovou složkou toho „něčeho“, co způsobuje, že si lidé dovedou poradit v praktických životních situacích, pozitivně řešit problémy spojené s fungováním ve společnosti druhých. Oba druhy inteligence a schopnosti pro ně charakteristické se navzájem prolínají. Ten, kdo dovede vyjádřit a ovládat vyjadřování vlastních emocí, umí přizpůsobit své chování emocím druhých tak, aby dosáhl stanoveného cíle. Sociální inteligence je úzce spjata s modelem emoční inteligence a znamená schopnost „dohodnout se“ s lidmi a povzbudit je ke spolupráci. Je to cit pro potře-

by druhých spojený se schopností projevit empatii a jasně vyjádřit vlastní myšlenky a názory.

Schopnost sociálního přizpůsobení a vlivu na prostředí, umění navazovat pozitivní, oboustranně uspokojivé interpersonální vztahy v každodenních kontaktech spočívá ve volbě vhodného chování a způsobu komunikace, což v situacích spojených s negativními emocemi bývá těžké. V tomto případě správnost volby nespočívá v dosažení cíle, k čemuž komunikace slouží, ale jde především o míru, v jaké příjemce zprávy nedeformuje záměr jeho odesílatele. Interpersonální sociální inteligence je tedy také schopnost umět si poradit s mezilidskými konflikty a nenásilně spolupracovat s jinými lidmi.

O vývoji každé schopnosti, která je součástí emocionální a sociální inteligence, rozhoduje vše, co se odehrává v období dětství. Četné výzkumy ukazují, že emocionální a sociální inteligence hraje důležitější roli v dosažení úspěchu než vysoká úroveň intelektuálních schopností (Gardner, 2002). Nikdo nemá všechny kompetence. K získání emoční inteligence postačí zvládnout vybrané kompetence a provázat je vzájemnými vztahy. Návčik kompetencí je samozřejmě možný, protože ze všech druhů inteligence právě ta emocionální má nejvíce fenotypický charakter (Krzywka, 2004), tj. obsahuje soubor pozorovatelných vlastností.

Děti s dobře vyvinutou interpersonální inteligencí jsou asertivní, komunikativní, snadno navazují a udržují sociální kontakty, dokáží spolupracovat, mají vůdčí a vyjednávací schopnosti, charakterizuje je lehkost poznávání, porozumění myšlenkám, citům, názorům a chování jiných lidí. Existuje možnost podpory správného vývoje této inteligence, a to cestou umožnění dětem kontaktů sociální povahy, her ve větší skupině a společné výuky.

V současné době děti mají stále méně přirozených možností učit se správnému sociálnímu chování, proto jsou impulsivnější, neposlušné a také náchylné ke hněvu a násilí. Takové chování svědčí o absenci základních schopností z oblasti emocionální a sociální inteligence.

Výchova emocionálně a sociálně inteligentních dětí vyžaduje od pečovatelů a vychovatelů tvůrčí práci s vlastními a dětskými emocemi, se zřetelem na biologické podmínky každého z nich a na roli citů v lidské povaze. Takový způsob výchovy slouží k odstranění stresů, k obnovení pozitivních vztahů s dětmi a k formování takových schopností dítěte jako jsou: emoční sebereflexe a uvědomování si citů jiných lidí, schopnost porozumět ostatním a projevit empatii, zvládání podrážděnosti a ovládání citů a emocí, a také navazování pozitivních sociálních vztahů.

P. S.

*V posledních letech se pro podporu rozvoje emocionální a sociální inteligence dost často a úspěšně používá metoda **FIG TESP**N. Název této metody je odvozen od anglických slov popisující její jednotlivé etapy.³ Tato metoda*

³ ang. Feelings cue me to thoughtful action
I have a problem

Goal gives me a guide
Think of things I can do
Envision outcomes
Select my best solution
Plan the procedure, anticipate pitfalls, practice, and pursue it
Notice what happened, and now what?

slouží k vyvíjení schopnosti popisování a analyzování problému. Dává pocit ovládnutí emocí, umožňuje vzít v úvahu různé úhly pohledu na stejný problém a vybrat nejlepší řešení. V češtině se jednotlivé etapy rýsují následovně:

F – emoce jsou ukazatelem existence problému, na který je třeba reagovat;

I – mám problém – určení jeho druhu;

G – cíl mi vytyčuje směr jednání – vím, čeho chci dosáhnout;

T – přemýšlím o tom, jak jednat;

E – zapojuji představivost – plánuji jednání a přemýšlím o jeho výsledcích;

S – vybírám nejlepší řešení;

P – plánuji postup, předvídám případné překážky, jedním a realizuji cíl;

N – pozoruji výsledky svých činností a přemýšlím o tom, jak postupovat dál?

(Elias, Tobias , Friedlander, 1998)

Racionální (IQ⁴) a emocionálně-sociální inteligence

Inteligence, tradičně chápaná jako míra intelektuálního fungování člověka, je druhem zvláštní duševní způsobilosti, má mnoho významových odstínů, a tedy mnoho definicí.

Lidská inteligence je složitým jevem a stále není dostatečně prozkoumána. Před několika desítkami let byl definován pojem „inteligenční kvocient“ (IQ). Dlouhou dobu se usuzovalo, že je to jediné měřítko, kterým lze určit rozsah duševních možností. Teprve nedávno vědci začali uvažovat o existenci i jiných druhů inteligence, které by společně tvořily tzv. mnohočetnou inteligenci (Gardner, 2002). V dnešní době je nutné mít k dosažení úspěchu vysoce vyvinuté a dokonale sjednocené všechny její typy.

Lidé, analogicky k IQ, často považují EQ jako jeho synonymum. Vývoj testů inteligence (intelektových schopností, IQ) a možností jejich využití značně předstihly vývoj porozumění tomu, co tyto testy vlastně zjišťují. Na začátku (před více než 100 lety) sloužily k určení stupně intelektového vývoje nebo retardace v poměru k věku. Spolu s vývojem koncepcí na téma inteligence, bylo vytvořeno mnoho definic, které obsahovaly nedefinované pojmy (a často nedefinovatelné).

⁴ IQ – inteligenční kvocient (II) – globální ukazatel úrovně duševního rozvoje získávaný při testovém výzkumu inteligence. II se vypočítá podle vzorce: $II = \frac{A}{B} \times 100$

Předpokládá se, že II = 100 označuje průměrný ukazatel pro danou populaci (II = 100, kdy duševní věk (A) měřený testem se rovná životnímu věku (B)).

A. Binet (tvůrce prvních testů, tzv. Binet-Simonovy inteligenční škály k měření stupně duševního vývoje dětí ve věku 3-12 let) zdůrazňoval roli paměti a typu představ, ačkoli odmítal zákon asociace. D. Wechsler předpokládal, že inteligence je určitou obecnou, nashromážděnou nebo globální schopností jednotlivce k cílenému jednání, racionálnímu myšlení a účinnému zvládnání prostředí. E. J. Boring tvrdil, že inteligence jako měřitelná schopnost musí být předběžně definována jako schopnost dosáhnout dobrých výsledků v testech inteligence (Guilford, 1978). Takže definicí inteligence může být tolik, kolik testů.

E. Nečka soudí, že na otázku „Co je to inteligence?“ by většina psychologů odpověděla, „že je to schopnost nebo skupina schopností. Nejčastěji by se mluvilo o schopnosti myslet, řešit problémy a usuzovat, [...] o schopnosti porozumět, zejména obtížným a nejasným věcem, a také o schopnosti učit se [...], schopnosti vyvíjet schopnosti. Zvláštní skupina definicí by používala pojem schopnost účinně se přizpůsobovat prostředí, zejména novým a neočekávaným změnám v prostředí. Méně časté, ale přesto se objevující, by patrně byly pokusy spojovat inteligenci se schopností porozumět společenským situacím a účinnému jednání v takových situacích, a také se schopností řešit praktické, životní problémy, která však nepramení ze vzdělání, ať už základního nebo vysokoškolského.“ (Nečka, 1994)

Další zkoumání psychologické terminologie pojmu inteligence má zde však pouze druhořadý význam a otázky skutečné povahy testů, terminologie a definice přenechejme badatelům této problematiky. Testy slouží k měření úspěchů a schopnosti dosáhnout úspěchu a u mnoha vzbuzují obavy, že by mohly být použity pro hodnocení jich samotných. Inteligenční kvocient bývá

často slovním obratem, kterého se obáváme, protože u většiny může ukazovat individuální rozdíly v oblasti provádění kognitivních činností.

Podobně vypadá situace s jinými pojmy, které obsahují v názvu písmeno „Q“:

Salovey a Mayer nesouhlasí s používáním termínu „EQ“ (ukazatel emoční inteligence) jako synonyma pro emoční inteligenci, protože se obávají, že by mohl být považován za metodu zkoumání jeho výše.

Termíny sociální a emoční inteligence by se měly důrazně rozlišovat od trochu staršího pojmu – racionální inteligence (IQ). „EQ a spojené s ní sociální schopnosti nejsou protikladem IQ nebo poznávacích schopností, spíše je mezi nimi dynamická souvislost.“ Nejdůležitější rozdíl mezi IQ a EQ spočívá možná v tom, že ukazatel emoční inteligence je mnohem méně determinován genetickými faktory. Dává to šanci rodičům a vychovatelům formovat emoční inteligenci u dětí a zvýšit jejich šance na životní úspěch (Shapiro, 1999).

Je již zvykem (i když jde pouze o přirozený důsledek kulturního vlivu) hodnotit lidi na základě jejich inteligence, chápané jako moudrost, rozvážnost, dobré vědomosti. Panuje názor, že ten, kdo získal schopnost racionálního myšlení, bude pokládán za moudrého a majícího šanci dosáhnout v životě úspěchu.

Lze tady rozlišit dva jevy výrazně ovlivňující takovéto názory. Za prvé, od začátku vzdělávání se od dětí vyžaduje zvládnutí velkého množství učiva, písemné práce a testy všeho druhu stále ověřují znalosti, schopnost spojovat fakta a činit logické závěry. Programové požadavky jsou vysoké a do značné míry neberou zřetel na vývojové možnosti dětí. Dítě se učí věřit (vštěpují mu

to rodiče i učitelé), že měřítkem vzdělání je zvládnutí co největšího množství informací. Většina z nich *ambiciózně* míří tímto směrem a zapomíná při tom nebo neví o jedné zásadní věci. Neví totiž o tom, že shromážděné znalosti jsou zbytečné, pokud se nevytvoří podmínky pro jejich využití.

Za druhé, v různých kruzích převládá tendence ke skrývání vlastních emocí, protože se traduje, že takovýto postoj je mírou zralosti. Třeba chlapce se učí, aby v žádném případě neplakali, protože se takto neprojevuje pevný charakter a síla. Toto tvrzení je však pravdě zcela vzdálené – potlačování projevů emocí vede k neustálému napětí, které pak může vyvrcholit různým způsobem, nemoci nevyjímaje.

V každodenním životě nebo ve vlastním okolí můžeme nalézt mnoho důkazů toho, že samotná moudrost nestačí a rozsáhlé znalosti často nestačí ke správnému fungování v běžném životě. Nadprůměrně inteligentní lidé v ostatních sférách života většinou nevybočují z průměru.

Abychom se vyhnuli konfliktům, přizpůsobili skupině, byli schopni soužití, empatie, účinného jednání v určitých situacích nebo vůči lidem, nemůžeme čerpat pouze z našich intelektuálních zásob, ale musíme využít našich emocionálních a sociálních schopností. Tedy kromě IQ jsou nezbytné ještě EQ a SQ – sociální kompetence.⁵

L. E. Shapiro soudí, že emoční inteligence nebo EQ, se nezakládá na tom, jak chytré dítě je, ale spíše na tom, co se kdysi nazývalo osobností nebo jednodušeji charakterem. Výzkum ukazuje, že sociální a emocionální schopnosti

⁵ H.Gardner psal o personální inteligenci, kterou rozdělil do dvou druhů: interpersonální a intrapersonální inteligence.

můžou mít pro dosažení úspěchu v životě větší význam než vysoký inteligenční kvocient měřený standardními testy verbální a neverbální kognitivní inteligence (Shapiro, 1999).

Výchova emocionálně a sociálně inteligentního dítěte by měla být povinností každého rodiče a snem každého učitele. Výchova a vzdělání dětí s vysokým stupněm těchto inteligencí jsou od začátku zdrojem satisfakce, tyto děti jsou vnímány jako skvělí žáci a snadno získávají sympatie svých vrstevníků, což se po několika letech může ukázat velmi užitečné v jejich práci nebo partnerských vztazích.

Základy emocionální a sociální inteligence jsou získávány v prvním prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí a funguje, tedy v rodině. Rodina se stává pro dítě prvním jevištěm těchto důležitých událostí. Právě zde se dítě objevuje v roli herce, projevuje svoje emoce, mluví o nich a snaží se je zvládnout, rodič hraje roli aktivního pozorovatele, pozoruje hru herce, projevuje zájem a adekvátně reaguje. Tyto role se často mění a rodič se stává pro své dítě hercem a učitelem zároveň, učitelem, který se mu snaží ukázat svět emocí. Dítě v roli pozorovatele přihlíží, naslouchá, snaží se pamatovat si nové věci, a později je použije v reálném životě. Rodiče, pokud chtějí být dobrými učiteli nebo trenéry emocí, se musí nejdříve sami naučit dobře rozeznávat své emoce (Leopold, 2000).

Děti ve 21. století charakterizuje obrovský intelektuální potenciál a zároveň velké problémy jak emocionální, tak sociální. Mohli bychom se pokusit o odvážné tvrzení, že v dnešní době u dětí značně roste IQ, ale velmi klesá EQ. Důvody takové situace jsou velmi často spatřovány v rychlém tempu sociálních změn (např. vysoký počet rozvodů, negativní vliv televize a médií,

nedostatek volného času rodičů, kteří by mohli trávit více času s dětmi), které jsou však při dnešním tempu civilizačního vývoje nevyhnutelné.

Nedostatky v této oblasti by měla nahrazovat především rodina, ačkoliv určitou kompenzaci může úspěšně nabídnout také výchovné prostředí, jaké představuje nejdříve mateřská škola a později škola základní. Optimální výchovné prostředí a učitel, který vede vzdělávací proces na základě holistické koncepce dítěte v procesu vývoje a v subjektivním zacházení s ním, mohou vytvořit adekvátní obraz sebe sama, naučit empatickým a také sociálním dovednostem, které charakterizují emoční inteligenci.

Psychologové a terapeuti radí, aby se s dětmi co nejčastěji hovořilo o citech a emocích (Faber, E.Mazlicsh, 1993). Aby se děti učily je nazývat a povídat si o nich. Samotná verbalizace však nestačí. Nejprospěšnější je učení formou pozorování. Děti se učí postoje, mimiku obličeje, tón hlasu, když kradmo po očku pozorují dospělé. Tímto způsobem vyvíjí schopnost porozumět emocím a citům svým a jiných lidí.

Saarniová, Salovey a Mayer, a Goleman – poukazují na kompetence, schopnosti a dovednosti, které by měl mít každý člověk, aby mohl vést uspokojivý život. Je třeba si uvědomit, že je velmi obtížné či téměř nemožné mít všechny tyto klíčové schopnosti spojené s emocionální a sociální inteligencí. Zároveň je třeba si uvědomit, že existuje mnoho důkazů o tom, že cílenými výchovnými nástroji lze tyto schopnosti formovat a vyvíjet. První roky dítěte jsou optimálním obdobím k jejich vyvinutí.

Dítě ve věku 6-7 let získává relativní citovou stabilizaci a přichází doba, kdy nastává proces formování vyšších citů. Získané city v této fázi sociálně-

emocionální schopnosti se budou kvalitativně i kvantitativně vyvíjet. Veškeré emocionálně-sociální schopnosti, které dítě získá v pozdějších obdobích života, staví na základech těch, které se vyvinuly v nejranějším dětství.

„O úspěchu dítěte ve škole až tak nerozhoduje mimořádná schopnost číst nebo znát fakta, ale soubor emocionálních a sociálních vlastností: sebejistota a zvědavost, vědomí toho, jaké chování se od něho očekává a jak má ovládnout impulz, aby se nezachovalo špatně, schopnost čekat, řídit se pokyny, obrátit se o pomoc na učitele a schopnost vyjadřovat své potřeby v kontaktech s jinými dětmi.“ (Goleman, 1997)

Udržovat s lidmi dobré vztahy vyžaduje jak emocionální, tak sociální inteligenci – nemá to nic společného s intelektuálními schopnostmi. Pokud naučíme děti určitým schopnostem, můžeme pro ně otevřít některé z cest vedoucích k těmto inteligencím, ale mnoho cest se tímto způsobem otevřít nedá. Inteligence, o kterých mluvíme mají své klíčové oblasti. Mezi ně patří: umění soužití s lidmi; schopnost vyjednávat, řešit problémy, pracovat v týmu; schopnost projevovat soucit a starostlivost. Správná výchova podporuje vývoj ve všech třech oblastech (Sunderland, 2008).

Děti, u kterých jsme zaznamenali dobře vyvinutou emocionální a sociální inteligenci, si v životě umí mnohem lépe poradit. Je nemožné ochránit dítě před všemi obtížemi a problémy, ale vyvinutá emocionální a sociální inteligence zaručuje, že dítě překoná překážky, neúspěchy a obtíže, na které ve svém životě narazí, a bude se umět radovat ze života. Obtížné city jsou pro dítě stejně potřebné jako ty radostné, protože je varují před nebezpečím a běžnými neúspěchy každodenního života. Teprve až se dítě naučí s těmito nelehkými city vypořádat, bude schopné se beze strachu zapojit do nějaké

činnosti, přijímat výzvy a radovat se z každé chvíle. V této životní etapě, v předškolním a školním věku, si děti neuvědomují, nepocítují potřebu vývoje emocionální a sociální inteligence. Zatím čerpají ze svých zásob intuitivně. Ještě neví, že vývoj jednotlivých emocionálně-sociálních kompetencí je možný a nezbytný pro výuku, práci a osobní život.

Literatura

Albrecht, K. Inteligencja społeczna. Nowa nauka sukcesu. Gliwice: Wydawnictwo Sensu, 2007. ISBN 978-83-246-0792-1.

Bar-On, R. Model inteligencji emocjonalnej. 2010 [in:] www.reuvenbaron.org.

Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S. Dziecko emocjonalnie inteligentne. Poznań: Moderski i S-ka, 1998. ISBN 83-87505-18-8.

Faber, A., Mazlicsh, E. Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły? Poznań: Media Rodzina, 1993. ISBN 83-85594-01-9.

Francuz P., Otrębski, W. (ed.) Studia psychologii w KUL. Tom 15. Lublin: Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski, 2008. ISBN 83-228-0946-8.

Gardner, H. Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce. Poznań: Media Rodzina, 2002. ISBN 83-7278-029-3.

Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. Inteligencja. Wielorakie perspektywy. Warszawa: WSiP, 2001. ISBN 83-02-08094-2.

Goleman, D. Inteligencja emocjonalna. Poznań: Madia Rodzina, 1997. ISBN 83-855594-46-9.

Goleman, D. Inteligencja społeczna. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2007. ISBN 978-83-7301-939-3.

Guilford, J.P. Natura inteligencji człowieka. Warszawa: PWN, 1978.

Krzywka, A. Inteligencja emocjonalna a zdolności twórcze. [in:] *Edukacja i Dialog 203/2004*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 2004. ISSN 0866-952x.

Leopold, A.M. Życie rodzinne a kompetencje emocjonalne dziecka. [in:] *Edukacja i Dialog nr 4/2000*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 2000. ISSN 0866-952x.

Maruszewski, T., Ścigała, E. Emocje – Aleksytymia - Poznanie. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1998. ISBN 83-71-12-101-6.

Nęcka, E. Inteligencja i procesy poznawcze. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1994. ISBN 83-85543-41-4.

Nęcka, E. Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje. Gdańsk: GWP, 2003. ISBN 83-89120-08-9.

Obuchowski, K. Kody umysłu i emocje. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2004. ISBN 83-7405-1523.

Salovey, p., Sluyter, D. J. Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1999. ISBN 83-7120-695-X.

Shapiro, L.E. Jak wychować dziecko o wysokim EQ? Warszawa: Prószyński i S-ka, 1999. ISBN 83-7180-289-7.

Sunderland, M. Mądrzy rodzice. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki, 2008. ISBN 978-83-247-0788-1.

Weisinger, H. Inteligencja emocjonalna w biznesie, czyli jak zwiększyć własne szanse na sukces. Warszawa: Business Press, 1998. ISBN 83-87474-35-5.

Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky

Lucie Šebková (rec.)

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*.
Praha: Grada, 2011.

Předmětem publikace Jana Průchy, představitele moderní pedagogiky a zakladatele České asociace pedagogického výzkumu je poskytnutí přehledu tuzemských i zahraničních výzkumů v oblasti vývoje dětské řeči u dětí do šesti let věku. Dle autora je kniha určena nejen studentům psychologie, pedagogiky, speciální pedagogiky, ale i širšímu okruhu čtenářů, kterými mohou být předškolní pedagogové či rodiče. Publikace tohoto druhu je na českém trhu ojedinělá. Informace o vývoji dětské řeči jsou českými čtenáři čerpány zejména z učebnic vývojové psychologie, kde jsou však často podávány stručně a z pohledu současných poznatků např. i z oboru logopedie ne vždy zcela přesně.

Odborný výklad seznamuje čtenáře s ontogenezí lidské řeči z pohledu vývojové psycholingvistiky, která se zkoumáním vývoje dětské řeči zabývá a operuje s pojmy dětský jazyk/řeč, osvojování jazyka, osvojování prvního jazyka a učení se jazyku. Vývojová psycholingvistika se vydělila z klasické

psycholingvistiky v 60. letech 20. století v souvislosti s teorií generativní gramatiky Noama Chomského. Z odborného pohledu je nutné podotknout, že koncepce Chomského není všeobecně přijímána. Autorem knihy jsou však komparovány i další teorie osvojování si jazyka (Piaget, Vygotskij, Tomasello a další). Smolík (2011) upozorňuje, že Průcha ztotožňuje nativistický přístup k osvojování jazyka s koncepcí dědičnosti předpokladů pro osvojování jazyka. Biologicky orientovaným výzkumům je v současnosti věnována velká pozornost, zejména v souvislosti s pochopením specifických jazykových poruch v raném dětství. Kniha je i přesto výjimečná svým zpracováním i obsahem. Přináší náhled na výzkum dětské řeči v historickém kontextu a pro českého čtenáře významný přehled zdrojů, z nichž můžeme čerpat aktuální poznatky o ontogenezi řeči. Systematický výzkum dětské řeči se v české vědě provádí jen ojediněle. Nejnovější studii, která vychází v roce 2014, uvádí ve své knize *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku* autoři Seidlová Málková a Smolík. Výzkumný vzorek česky mluvících dětí je však pro zkoumání ontogeneze řeči velice podstatný. Ne vždy se můžeme řídit výsledky, které jsou v hojné míře publikovány v anglosaských zemích. Jiná situace ohledně výzkumu dětské řeči panuje na Slovensku, kde se systematický a longitudinální výzkum dětské řeči realizuje ve virtuální laboratoři na univerzitě v Prešově. Znalosti o osvojování fonologie, morfolgie či syntaxe nám mohou významně přispět k rané diagnostice opožděného vývoje řeči či dalším narušením ve vývoji řeči. Jak bylo zmíněno výše, kniha je unikátní svým zpracováním, jelikož se při čtení publikace můžeme inspirovat k vlastnímu výzkumu. Autor neustále nabádá čtenáře k zamyšlení a často uvádí náměty pro další výzkum v různých oblastech.

Odborníkům věnujícím se předškolnímu vzdělávání kniha *Dětská řeč a komunikace* přináší informace nejen o tom, jak si děti osvojují komunikační dovednosti, ale i o tom, jak tyto dovednosti v reálné komunikaci uplatňují. Diferencovány jsou z lingvistického náhledu pojmy komunikativní kompetence, komunikační – pragmatická kompetence a komunikační kompetence. Dle autora knihy se tyto pojmy vztahují ke komunikačním aktivitám dospělých a pro účely teorie dětské řeči nebyl pojem komunikační kompetence explicitně vymezen, i když s ním operují rámcové vzdělávací programy pro předškolní a další vzdělávání. Hlavní problém je spatřován v obsahové charakteristice komunikační kompetence, která se neopírá o vědecké poznatky vztahující se ke skutečnému stavu komunikačních dovedností dětí v různých věkových obdobích a faktorům tyto dovednosti ovlivňující. Jak již bylo uvedeno, v českém prostředí jsou k dispozici jen sporadické vědecké poznatky o komunikačních dovednostech českých dětí. V oblasti výzkumu vlivu předškolní edukace na komunikační kompetence dětí bychom proto měli hledat odpověď na tyto otázky:

- Jak se v současné době české děti vyvíjejí po stránce řečové v důsledku působení předškolní edukace?
- Daří se působením předškolní edukace kompenzovat nepříznivé vlivy sociokulturního prostředí?
- Jaký je stav vývoje řeči ve všech jazykových rovinách v době zahájení školní docházky?

Autor čtenáře také informuje o pragmatické jazykové rovině, která byla ještě donedávna značně opomíjena a dětská řeč se popisovala pouze z pohledu

roviny foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické. Přínosnými pro vzdělávání předškolních dětí shledávám podkapitoly věnující se podpůrné roli dospělých v rozvíjení komunikace a komunikaci dětí s dětmi. Zajímavou může být podkapitola pojednávající o výzkumu jazykového profilu komunikace předškolních pedagogů s dětmi v mateřské škole.

Poslední dvě kapitoly uvádí čtenáře do velice aktuálních témat, jimiž jsou sociální a zejména kulturní determinanty vývoje řeči a bilingvismus.

Spekulovat je možné nad odbornými pojmy překládanými Průchou z anglického jazyka do jazyka českého. I když autor uvádí, že výraz *materštiny* má již v českém jazyce ustálený význam, používá jej ve významu specifické řeči matek komunikujících s dítětem. V tomto ohledu by stála za to diskuse nad ponecháním původního anglického termínu „*motherese*“, „*maternal speech*“ či používáním opisu slova.

Lze shrnout, že kniha „*Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*“ profesora Jana Průchy přináší chybějící článek v české odborné literatuře, týkající se problematiky osvojování si jazyka. Při studiu vývoje dětské řeči však doporučuji komparaci s druhou, česky psanou a aktuálnější publikací od Smolíka a Seidlové Málkové, z roku 2014. Kniha pojednává o vývoji dětské řeči u dětí intaktních, zájemcům o studium vývoje dětské řeči u dětí s narušenou komunikační schopností by tato publikace měla sloužit jako primární zdroj znalostí, na které by měli navazovat studiem již specifičtější odborné literatury z oboru logopedie. V závěru knihy uvádí autor následující slova, která nás přivedla na myšlenku napsat na tuto publikaci recenzi, a tím ji vřele doporučit odbornému čtenáři: „Pokud tato knížka při-

spěje k podnícení zájmu českých odborníků o toto téma a o tuto vědeckou disciplínu, bude záměr autora naplněn“.

Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství

Lucie Kučerová (rec.)

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Vlčková, K., Lojdrová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., Ježek, S. *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

Publikace se zabývá tématem moci ve školní třídě. Autoři se zaměřují na proces vyjednávání moci mezi studenty učitelství a jejich žáky ve vyučování během jejich pedagogické praxe. Konkrétně se zaobírají otázkou, jak se ustavuje mocenská situace ve třídě jako předpoklad pro naplňování didaktických cílů. Kolektiv autorů dále prezentuje výsledky výzkumu ustavování a uspořádání mocenských vztahů ve výuce studentů učitelství.

Monografie je výsledkem spolupráce kolektivu autorů, kteří ji publikovali v rámci projektu Grantové agentury České republiky s názvem *Moc ve školních třídách studentů učitelství* řešeného na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Hlavní řešitelkou již výše zmíněného projektu je **Kateřina Vlčková**, která působí na Katedře Pedagogiky MU v Institutu výzkumu školního vzdělávání. Dále se zabývá také tématem strategie učení

se cizím jazykům, které bylo předmětem její disertační práce. V současnosti je řešitelkou výzkumného projektu GA ČR GA 16-02177S. s názvem *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich cvičných učitelů) na druhém stupni základní školy.*

Publikace je členěna do pěti kapitol, které jsou dále strukturovány do podkapitol. Úvodní kapitola s názvem *Cesta od studenta učitelství k začínajícímu učiteli* popisuje vývoj studenta učitelství z psychologického hlediska od prvních kroků studenta učitelství přes specifika jeho profesního vývoje až k získání pedagogického mistrovství. Druhá kapitola vymezuje fenomén moci a jeho souvislosti se školním prostředím. Třetí kapitola seznamuje s metodologií zkoumání moci, konkrétně prezentuje cíle výzkumu, jeho design, charakterizuje výzkumný vzorek, metody sběru dat a analýzu dat. Čtvrtá kapitola prezentuje výsledky výzkumu založené na identifikaci projevů jednotlivých bází moci u studentů učitelství. Poslední kapitola je věnována prvním zkušenostem studentů učitelství se samostatnou výukou. V závěru monografie také nalezneme shrnutí problematiky v rámci tématu rituály moci a moc rituálů.

První kapitola se zabývá fenoménem moci v kontextu vývoje učitele, konkrétně raného vývoje učitele v rámci psychologického vývoje identity jedince. Kapitola předkládá komplexní popis konceptu vynořující se dospělosti (emerging adulthood). Autoři této kapitoly staví na interdisciplinarity pedagogické psychologie a pedagogiky jako snahy o komplexnější pohled. Popis konceptu vynořující se dospělosti je založen na teoretickém vymezení podle J. J. Arnetta, který ji popisuje pěti charakteristikami (hledání identity, nestabilitou, zaměřením na sebe, pocitem „mezi“ a širí možností, ze kterých si

mohou vybírat). Dílčí podkapitoly celku se věnují pojmům jako kariérní rozhodování, hledání vlastní identity, profesní identity a rozvoj vlastní profesní autonomie. Závěr kapitoly je zaměřen na vztah studenta učitelství a cvičného učitele, na otázku rozdílu moci a jejího využívání mezi začínajícím učitelem a studenty učitelství. V neposlední řadě autoři také uvádějí problematiku vývoje učitele v rámci různých přístupů, např. podle Dreufuse, Fullerové, Sikesové, Measorové a Woodsové atd.

Druhá kapitola s názvem *Fenomén moci a jeho souvislost se školním prostředím* se zaměřuje na teoretické vymezení fenoménu moci a na vše, co se na jeho podobě podílí. Kapitola začíná představením moci jako tradičního konceptu sociálních věd, dále pokračuje pojetím moci v mikrokontextu školní třídy a na dění ve třídě, které mocenské dění ovlivňuje. Autoři definují moc v sociálních vědách jakožto potenciál ovlivňovat postoje, hodnoty a jednání jiné osoby nebo skupiny osob (Richmond & McCroskey, 1992). V rámci teoretického ukotvení tématu je čerpáno z různých koncepcí moci, nejčastěji však podle Foucoula. Další podkapitoly prezentují již konkrétněji zaměřené otázky, např. otázka moci ve školní třídě, pojetí moci u začínajících učitelů nebo i moci za hranicemi školní třídy. Osobně oceňuji podkapitolu, která si klade otázku, zda moc je převlečená autorita. Je nutné si uvědomit, že tyto pojmy moc a autorita jsou pojmy vzájemně si blízké, nikoliv však synonymní. Text dále přehledně objasňuje termíny jako cirkularita moci, situačnost moci a reciprocita moci. Závěr kapitoly se již zaměřuje na výzkum moci učitele, na jednotlivé oblasti, v nichž učitel moc uplatňuje. Prezentované báze moci podle Frenche a Ravena (1959) jsou rozlišovány podle principu, na němž je moc vystavěna, tedy staví na pěti základních bázích: legitimní, do-

nucovací, odměňovací, expertní a referenční moc. Jednotlivé báze moci jsou dále popisovány a nechybí ani vývoj konceptu bází moci a přehled dílčích bází.

Cílem třetí kapitoly je popsat postup, který byl uplatňován v rámci realizace výzkumného šetření. Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena do dílčích cílů. Výzkum byl realizován ve smíšeném designu. Dominantní postavení však má kvalitativní část šetření založená na designu blízcímu se etnografickému přístupu. Doplňkové šetření představuje kvantitativní část, kde bylo hlavním cílem získat údaje od žáků (žáci 2. stupně základních škol) a jejich reflexi bází moci studentů učitelství. Autoři také blíže specifikují výzkumný vzorek, což jsou studenti učitelství 1. ročníku navazujícího magisterského studia učitelství, kteří absolvují první formální učitelskou praxi. Vzorek se skládal z osmi studentů (studenti učitelství občanské výchovy, dějepisu, českého jazyka a literatury) a z žáků (130 vyplnilo dotazník). Dále jsou popisovány metody sběru dat, tzv. multimethod design, konkrétně pozorování a následné videozáznamy, terénní zápisky, dotazníky, reflektivní deníky studentů učitelství a rozhovory. Tyto metody sběru dat jsou dále charakterizovány. Stěžejní však byl dotazník s názvem *Báze moci: verze pro studenty učitelství*, kdy tento dotazník byl adaptován ze škály Teacher Power Use Scale (TPUS) od autorů Schrodta, Witta a Turmama, který vychází z typologie relační moci Frencheho a Ravena. Dotazník a další metody sběru dat jsou součástí příloh.

Čtvrtá kapitola prezentuje již konkrétní výsledky výzkumu, na nichž se autoři snaží popsat a vysvětlit, co se odehrává ve školních třídách z hlediska mocenského uspořádání. Tyto báze jsou zasazeny do kontextu svých projevů ve

výuce studentů učitelství v průběhu jejich praxe. Základním zdrojem informací je již zmíněný dotazník. Jednotlivé podkapitoly odkrývají báze moci, popisují výsledky, autoři uplatňují různé přístupy zpracování dat a text doplňují ukázkami z dat, tak aby ilustrovaly konkrétní klíčové fenomény.

Závěrečná kapitola se snaží poukázat na specifika přechodu, který studenti učitelství absolvují, tedy z prostředí fakulty do reality školní třídy. Téma znamená pokus o příspěvek k propojení teorie a praxe skrze obohacení pedagogické teorie. Autoři vycházejí z definice moci jako uspořádání, které umožňuje změnu a předávání a následně tuto charakteristiku dále rozvíjí. Závěr této diskuse se zaměřuje na metodologické možnosti a limity předkládaného výzkumu a na specifika vývojové fáze a role, ve které se student učitelství nachází.

Publikace *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* se zabývá otázkou procesu vyjednávání moci mezi studenty učitelství a jejich žáky. Autoři se snaží na dění ve třídě pohlížet nejen z perspektivy aktérů, ale i skrze procesy, které ve třídě probíhají. Monografie téma moci spíše otevírá a nabízí tak možnost k dalšímu výzkumu. Hlavní přínos autoři spatřují v obohacení kurikula pregraduální přípravy učitelů. Dalším pozitivem je jistě také to, že jednotlivé kapitoly jsou zpracovány přehledně jako celek, je možné je studovat postupně, ale také i podle individuálních a aktuálních preferencí.

Literatura

- Arnett, J. J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press, 2004.
- Bendl, S. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004.
- Foucault, M. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin, 2000.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. Power in the classroom: Seminal studies, 1992. IN: *Power in the classroom: Communication, control and concern*. New York: Routledge.

Kontakty na autory**Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.**

Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
email: alena.bercikova@upol.cz

**Dr. Aleksandra Kruszevska –
Kierownik**

Instytut Edukacji Przedszkolnej
i Szkolnej
Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie
Polska
email:
alex.kruszevska@gmail.com

Mgr. Lucie Kučerová

Ústav pedagogiky a sociálních
studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Email: kucerova.lucie-
pv@seznam.cz

PhDr. Josef Levý

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Západočeská univerzita v Plzni
e-mail: levjos@kpg.zcu.cz

**Doc. PhDr. Ludmila Miklánková,
Ph.D.**

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

**doc. PaedDr. Ladislav Podrou-
žek, Ph.D.,**

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Západočeská univerzita v Plzni
e-mail: lapo@kpg.zcu.cz

**PhDr. Dagmar Šafránková
(Čábalová), Ph.D.,**

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Západočeská univerzita v Plzni
e-mail: safran@kpg.zcu.cz

Mgr. Lucie Šebková

Ústav speciálněpedagogických
studií
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
email: lucie.sebkova@upol.cz

prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
email: eva.smelova@upol.cz

Mgr. Alena Vaculíková

Katedra aplikovaných pohybo-
vých aktivit

Fakulta tělesné kultury

Univerzita Palackého v Olomouci

Contacts for authors

Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.
Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
email: alena.bercikova@upol. cz

**Dr. Aleksandra Kruszevska –
Kierownik**
Instytut Edukacji Przedszkolnej
i Szkolnej
Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie
Polska
email:
alex.kruszevska@gmail.com

Mgr. Lucie Kučerová
Institute of Special Education
Studies
Faculty of Education
Palacký University Olomouc
Email: kucerova.lucie-
pv@seznam.cz

**Doc. PhDr. Ludmila Miklánková,
Ph.D.**
Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
email: ludmi-
la.miklankova@upol. cz

Mgr. Lucie Šebková
Institute of Special Education
Studies
Faculty of Education
Palacký University Olomouc
email: lucie.sebkova@upol.cz

prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
email: eva.smelova@upol. cz

PhDr. Josef Levý
Department of Education
Faculty of Education
University of West Bohemia
Plzeň
e-mail: levjos@kpg.zcu.cz

**doc. PaedDr. Ladislav Podrou-
žek, Ph.D.,**
Department of Education
Faculty of Education
University of West Bohemia
Plzeň
e-mail: lapo@kpg.zcu.cz

**PhDr. Dagmar Šafránková
(Čábalová), Ph.D.,**
Department of Education
Faculty of Education
University of West Bohemia
Plzeň
e-mail: safran@kpg.zcu.cz

Mgr. Alena Vaculíková

Department of Adapted Physical

Activities

Faculty of Physical Culture

Palacký University Olomouc

Eva Šmelová, Alena Berčíková. *Social – communicative skills of preschool child in the context of an individualization of preschool education.*

Abstract: From the view of the current curriculum and paradigm of individualization in pre-primary education is a child seen as a person with its needs, interests and individual pace in its development. Current researches point out (besides) a problematic area in development of communicative and social skills of child in pre-primary school age. For that reason, we believe that this area deserves higher focus, research and support. In the paper, we focus on level of these skills by children in age 6-7, therefore children before the start of first grade at primary school, for problems in this area are one of common cause of compulsory school attendance postponement.

Keywords: pre-primary education, compulsory school attendance, curricular reform, preschool child, pupil, individualization, social - communicative skills.

Alena Vaculíková, Ludmila Miklánková. *Physical Skills of Gymnastic Character in the Curriculum of Physical Education at Primary School.*

Abstract: The issue of basic motor skills is an actual topic in many researches. Child should be educated, among other things, in compulsory schooling. The level of complexity of movement skills then depends on whether this base is laid down in a good way. The results of the research show the exercises that pupils are able to handle and problems are encountered. It is necessary to reflect on the causes of the current situation when the movement level of parents who have reached the elementary school at the "fixed curriculum" often exceeds the level of their children's movement.

Keywords: younger school age, basics of acrobatics and tool exercises, effectiveness of the educational process

Ladislav Podroužek, Dagmar Šafránková, Josef Levý. *Natur Science Education at Singapore's Primary School, Inspiration for Czech School?*

Abstract: The article outlines an international comparison of school systems (according to TIMSS international study) in the field of science education, which is not so often analyzed as linguistic or mathematical field. The article presents a comparison of the Czech and Singapore schools.

Keywords: Curriculum, Science Education, International Comparison, Framework Education Program for Basic Education, Survey.

Aleksandra Kruszewska. *The Importance of Intelligence in a Changing World.*

Abstract: The aim of this article is to outline the development of theoretical knowledge in the area of intelligence. There are outlined various author's approaches in the cross-section of contemporary history. The intention is to highlight changing educational conditions.

Keywords: Variations of intelligence, author's approaches, conditions in education, education in Poland.

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/magister.php>. 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:

- Mgr. 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.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);

- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5 , 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Journal.MAGISTER@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10th April and 10th October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.