
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

2/2014

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Katedra psychologie a patopsychologie

Magister : reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

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

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.

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)
doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (místopředsedkyně rady)
Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)
doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

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

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)
Mgr. Jana Kreiselová (odpovědný redaktor)
Ing. Jan Částka (autor obálky)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou
úroveň jednotlivých letošních čísel. Jmenovitě PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.,
Mgr. Jan Karaffa, Ph.D., Mgr. Pavlína Částková, Ph.D., Mgr. Alena Vavrdová,
Ph.D. Mgr. Jana Přinosilová, Ph.D., Mgr. Alena Berčíková.

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.

Magister : reflection of primary and preprimary education in research

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

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**.

Editorial Board:

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

doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D. (Vice-President of Board)

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D. (editor)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

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)

Mgr. Jana Kreiselová (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported
the professional level of journal in this year. Concrete PhDr. Jitka Petrová,
Ph.D., Mgr. Jan Karaffa, Ph.D., Mgr. Pavlína Částková, Ph.D., Mgr. Alena
Vavrdová, Ph.D. Mgr. Jana Přinosilová, Ph.D., Mgr. Alena Berčíková.

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.

OBSAH

Výzkumná šetření

Homosexualita v pedagogicko-psychologickém pojetí Dana ŠTĚRBOVÁ, Miluše RAŠKOVÁ.....	8
The complex analysis of early childhood institutional change Szilvia GOLYÁN.....	22
Pregraduální příprava učitelů na integrované přírodovědné vzdělávání na primární škole Jitka PETROVÁ, Dominika STOLINSKÁ.....	38
Přístup předškolních pedagogů a studentů oboru učitelství pro mateřské školy k dramatické výchově Alena BERČÍKOVÁ.....	57
Violence and aggression in interpersonal contacts at school Małgorzata DUBIS.....	70

Recenze

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. <i>Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy</i> Dominika STOLINSKÁ, (rec.)	94
ČAPEK, Robert. <i>Učitel a rodič</i> Veronika ŠVRČINOVÁ (rec.)	97

CONTENTS

Research

Homosexuality in the pedagogical-psychological concept Dana ŠTĚRBOVÁ, Miluše RAŠKOVÁ.....	8
The complex analysis of early childhood institutional change Szilvia GOLYÁN.....	22
Pregradual teacher training in integrated science education at primary school Jitka PETROVÁ, Dominika STOLINSKÁ.....	38
View of preschool teachers and of students of teaching for kindergarten to drama education Alena BERČÍKOVÁ.....	57
Violence and aggression in interpersonal contacts at school Małgorzata DUBIS.....	70

Reviews

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. <i>Intercultural education of primary school teachers</i> Dominika STOLINSKÁ (rec.)	94
ČAPEK, Robert. <i>Teacher and parent</i> Veronika ŠVRČINOVÁ (rec.)	97

Vážení autoři, kolegové, studenti a další zájemci o náš časopis...

Pomalou nám končí rok a my Vám přinášíme další číslo našeho odborného časopisu s názvem *Magister*... Jak napovídá již latinský název, naší snahou je obohacovat učitelský obor o vědecké poznatky. Ne jinak tomu je také ve 4. čísle v pořadí z našich doposud vydaných exemplářů.

Máte zde možnost nalézt články autorů jak tuzemských, tak také zahraničních. V tomto čísle je obsaženo 5 článků a 2 recenze. Chtěli bychom poděkovat autorům i recenzentům za jejich velkou píli, jež vynaložili, aby mohl tento výtisk spatřit světlo světa. I přes skutečnost, že završujeme dvouletou existenci našeho periodika, stále cítíme, že stále stojíme na počátku, zkusíme další kroky a učíme se novému... Zvláště v těchto nelehkých chvílích oceňujeme Vaši vstřícnost a spolupráci.

Dovolte nám vyslovit velkou radost, že autorský kolektiv i kolegium recenzentů se pomalu rozrůstají a my tak máme možnost publikovat kvalitní výstupy Vaší práce. S nadějí však budeme očekávat další rozšíření týmu, což predikuje obohacení pedagogické vědy v oblasti primární a preprimární pedagogiky, o což s nadějí usilujeme.

Nyní mi dovolte Vám popřát krásné svátky a mnoho všeho do nového roku.

Dominika Stolinská

Homosexualita v pedagogicko-psychologickém pojetí

Dana Štěrbová, Miluše Rašková

Univerzita Palackého v Olomouci

Motto:

„Přestože jeden významný úkol dětství je příprava na dospělý život, někteří dospělí dětem zatajují podstatné součásti tohoto života, protože nejsou podle nich „slušné“ a nepatří se o nich mluvit. Vedle toho, že jim neříkají, že jsou adoptovaní, že umřela babička, že se rodiče rozvedli, mají strach, že děti uvidí, že v životě spolu mohou žít dva muži nebo dvě ženy. Dnes zastáváme odborný názor, že s dětmi je třeba mluvit o všem. Není nic horšího, než když je dítě z nevědomosti událostí zaskočeno a někdy traumatizováno na celý život.“

Václav Mertin, 2013

1. Úvod do problematiky názorů na homosexualitu u vybraných skupin pomáhajících profesí v přípravné fázi na jejich budoucí profesní činnost

Volba zvoleného tématu našeho výzkumného pojednání byla ovlivněna empirickým výzkumem, který byl realizován v roce 2013. Koncepti celého našeho empirického výzkumu jsme zaměřili na vztah mezi přístupem k lidské sexualitě u vybraných pomáhajících profesí vzhledem k jejich profesní činnosti.

Naše zvolené téma výzkumného pojednání je konkrétně zaměřeno na problematiku homosexuality, kterou jsme ve výše zmíněném empirickém výzkumu zkoumali jako dílčí součást v kontextu přístupu k lidské sexualitě v obecném náhledu (tj. pro běžnou populaci) a u osob s mentálním postižením. Respondenti se skládali ze studentů v pregraduální přípravě na vysoké škole, kteří reprezentovali nejmladší věkovou kategorii u vybraných pomáhajících profesí zastoupených obory na Fakultě tělesné kultury a Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (viz příloha), čili představovali reprezentanty pomáhajících profesí v přípravné fázi na jejich budoucí profes-

ní činnost (PRŮCHA, 2002). Prostřednictvím dotazníku, který byl součástí výzkumné práce doc. Štěrbové a doc. Raškové Komunikace a lidská sexualita v pomáhajících profesích a vycházel ze zahraniční výzkumné práce (DIXON-WOODS, M. a kol., 2002), jsme vedle postojů a hodnot ve vztahu k sexualitě u respondentů dále zjišťovali jejich názory na dovednosti a pohodlí při komunikaci o otázkách sexuality, na vědomosti a znalosti o otázkách sexuality, na potřebu dalšího vzdělávání v oblasti lidské sexuality.

Problematika homosexuality byla zastoupena ve třech samostatných položkách dotazníku a respondenti uváděli své názory ve 2 kompaktních částech, z toho 1. část (označená jako část A) se týkala položek k přístupu k lidské sexualitě v obecném náhledu (tj. pro běžnou populaci, označenou výrazem obecně), 2. část dotazníku (označená jako část B) se týkala položek k přístupu k lidské sexualitě u osob s mentálním postižením. Každá z obou částí dotazníku obsahovala škálové položky s pětistupňovými posuzovacími škálami Likertova typu (od plně souhlasím, přes nemám vyhraněný názor, až k plně nesouhlasím).

Položky o názorech respondentů na homosexualitu (č. 6, 10, 16) byly součástí následujících dotazníkových okruhů:

- postoje a hodnoty ve vztahu k sexualitě obecně (část A) a u osob s mentálním postižením (část B), položky 1 - 6,
- dovednosti a pohodlí při komunikaci o otázkách sexuality obecně (část A) a u osob s mentálním postižením (část B), položky 7 – 16.

Na základě rozboru dílčích výsledků dotazníkového šetření lze konstatovat, že v názorech našich respondentů na homosexualitu (položky dotazníku č. 6, 10, 16) došlo k disproporcí mezi postoji a hodnotami ve vztahu k sexualitě obecně (část A) a u osob s mentálním postižením (část B) a mezi dovednostmi a pohodlím při komunikaci o otázkách sexuality obecně (část A) a u osob s mentálním postižením (část B), což se potvrdilo prostřednictvím statistického testování.

V připravované odborné publikaci Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II, která navazuje na již vydanou kolektivní monografii (ŠTĚRBOVÁ, RAŠKOVÁ a kol., 2014) budou podrobněji publikovány dílčí výsledky empirického výzkumu.

2. Pedagogický exkurz k problematice homosexuality jako názorový doplněk k empirickému výzkumu

Představuje pro pedagogy konec nizozemské moderní pohádky Princ a princ (DE HAAN, NIJLAND, 2013), ve které se z princů stali králové ve smyslu životní partnerské dvojice, nějaký profesní problém?

Odpovědi pedagogů i budoucích pedagogů na tuto položenou otázku nejsou bohužel jednotné, z tohoto tvrzení vyplývá fakt, že stále existuje různorodost v názorech pedagogů na pojmání lidské homosexuality. Existence různorodosti v názorech ukazuje na přetrvávající odlišnosti v osobnostním přístupu pedagogů k dané problematice. I když by se definování současné české rodiny a partnerských vztahů v ní mělo v edukaci pojímat v kontextu s principy a normami společnosti, v pedagogické praxi tomu tak bohužel není. Jako příklad uvádíme vybraná tvrzení studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kteří jako reprezentanti pedagogů v přípravné fázi profesní dráhy (PRŮCHA, 2002) spontánně reagovali na přečtenou knihu uvedenou výše v textu.

V odpovědích studentů se na jedné straně promítly roviny od respektování homosexuality a uznání její pozice v partnerském vztahu až do protipólu v podobě naprosté neakceptace. V negativním postoji k homosexualitě a přesvědčení, že nelze homosexualitu akceptovat, je prostřednictvím reakcí studentů patrná disproporce mezi tím, co naše společnost považuje za normu a tím, jaké názory a postoje k problému zaujímají budoucí pedagogové. Na druhé straně se v odpovědích studentů nadále ukazuje, že si nejsou jistí v použití adekvátních vyučovacích strategií a specifických metod zprostředkování učiva, což nás opět vede k zamyšlení, jak zkvalitnit odborně didaktickou připravenost v této oblasti.

Z vybraných anonymních citací studentů jsou výše uvedené aspekty zřejmé:

„Pohádka má překvapivý konec, který je podle mě pro děti nevhodný. Děti by si díky pohádkám tohoto typu mohly myslet, že když si princ vezme prince, tak je to úplně normální a mně to normální tedy nepříjde...Svým dětem bych určitě takovou pohádku nepředčítala.“

„Nejsem si jistá, zda je taková pohádka pro děti vhodná. Na jednu stranu je připravuje na dnešní dobu, na druhou je to vede k tomu, že je to úplně normální.“

„Já osobně bych takovou pohádku svým dětem nečetla, nemyslím si, že je to zcela normální.... Děti bych s touto problematikou seznámila, řekla jim, že tito lidé nejsou špatní, ale rozhodně bych byla zastáncem partnerství muž – žena.“

„Tato pohádka se mi nelíbila. Napsaná byla krásně, ale obsah se mi nelíbil. Hlavně nesouhlasím se sňatkem prince s princem, protože podle mého názoru není homosexualita normální. Neodsuzuje je, podle mě je to nemoc.... Pevně věřím, že tyto nesprávné pohledy na svět nebudu muset dětem ve škole sdělovat.“

„Moderní pohádka, vyvolává ve mně zmatky, protože nemám nic proti homosexualitě, ale zároveň si neumím představit, jak o tom mluvit s dětmi. Je to ale krok k tomu, že homosexualita bude brána jako přirozená věc, což je ale ještě běh na dlouhou trať, a proto teď je tato pohádka zvláštní.“

„Mně se líbí, že toto téma bylo promítnuto do dětské pohádky. Z dětí by se neměla vychovávat další homofobní generace. Naopak, děti by se měly naučit, že pokud jsou takto dva lidi spolu šťastnější, tak by jim to mělo být přáno.“

„Myslím si, že téma by se mělo neschovávat do skříně a pohádka je pěkná a přiměřená. Z vlastní zkušenosti vím, že děti na táboře neřešily, že si pro slečnu z mého oddílu přijely dvě maminky, tak proč ne dva králové. Jediný problém bude u rodičů, to budou asi řešit i za své děti.“ Poznámka autorky citace: „Můj nejlepší kamarád je gay a určitě by nadšeně tleskal!“

„Chci ji mít v knihovně a budou ji znát mé děti...“

Z hlediska pedagogické profese nemůžeme jinak, než ocenit následující názor, který vyjadřuje také naše stanovisko: „...Hlavní je i to, aby sám učitel byl pro žáky v tomhle směru dobrým příkladem a nezastával negativní postoj k problému.“

Homosexuální orientace (BRZEK a kol., 2005, JANOŠOVÁ, 2000, WEISS, 2014) případně homosexuální preference, zaměření, založení apod. je pojmem pro sexuální orientaci na osoby stejného pohlaví. V souvislosti s homosexuální identitou je spjato označení nebo sebepojetí člověka za homosexuálního, a to ve smyslu nositele homosexuální orientace. Vyjadřuje schopnost vytvářet plnohodnotný citový vztah s osobou téhož pohlaví a je ekvivalentní vztahu heterosexuálnímu ve všech základních psychologických aspektech. Podle slov Petra Weisse (2014, online): „Všechny dosavadní po-

znatky svědčí o tom, že sexuální orientace je záležitostí vrozenou a ani homosexuálnímu zaměření se nelze "naučit" a nelze ho ani "vyléčit". Je prostě jednou z variací lidské sexuality.“

V současné době jsou stanoviska, která byla platná v dobách od konce 19. století až do 70. let 20. století, celosvětově překonána. I když už dávno není homosexuální orientace považována za jednu z duševních chorob, pro některé pedagogy je stejně nepřijatelná obdobně jako u pojímání masturbace (WEISS, ZVĚŘINA, 2008) zejména kvůli vlivu náboženství a přetrvávajících předsudků a stereotypů ve společnosti.

Problematika partnerských vztahů, ve kterých nelze opominout partnerské vztahy lidí s homosexuální orientací, je zcela legální součástí školní sexuální výchovy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, RAŠKOVÁ, 2014 aj.) a pod garancí školy umožňuje naplňovat právo dítěte na informace. Vzhledem k faktu, že homosexuální orientace se obvykle projevuje už v pubertě a v období adolescence v citové a vztahové rovině (LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ, 2006, VÁGNEROVÁ, 2000 aj.), měli by být již žáci primární školy, kteří se nacházejí ve fázi prepuberty, náležitě s touto problematikou seznámeni a preventivně adekvátně poučeni (RAŠKOVÁ, 2014). Pravdou nadále zůstává fakt, že adekvátnost preventivní přípravenosti na pubertu žáků v celé její šíři může garantovat pedagog, který by měl (a současně by chtěl i uměl) respektovat nejen specifika pedagogicko-psychologických zvláštností dětí mladšího školního věku a který by současně měl respektovat humanizační kritéria a etické zásady sexuální výchovy.

3. Psychologicko - sexuologický exkurz k problematice homosexuality jako názorový doplněk k empirickému výzkumu

Sexuální orientací rozumíme celoživotní, neměnný a nositelem nezapříčiněný a nezvolený stav výlučně nebo převažující erotické a citové preference daného pohlaví. (Procházka, Ivo (2010), s. 107) Vyjadřuje, že při volbě erotického partnera a své citové náklonnosti dává jedinec někomu přednost, muži nebo ženě. Při rozpoznávání sexuální orientace jsou velmi důležité obsahy erotických snů, fantazií, představ a také projevy citové náklonnosti, do koho se člověk častěji a intenzivněji zamilovává. (Procházka, 2002,2010)

Biologická podmíněnost sexuální orientace, ale i zkušenosti, stupeň sebepoznání, společenské a kulturní podmínky vedou k vytváření sexuální identity jedince. Sexuální identitu rozlišujeme heterosexuální, homosexuální a bisexuální. Pojem bisexualita může charakterizovat nejrůznější situace. Může se jednat o přechodné období v procesu coming out, kdy homosexuál má pocit, že jako bisexuál bude blíže tzv. společenské normě, že je schopen mít i vztahy s opačným pohlavím. Může také odrážet zkušenosti s dosavadním bisexuálním chováním. Bisexuální identita je častější u žen, u osob majících sexuální zkušenosti s oběma pohlavími (např. u homosexuálů žijících v manželství) a v adolescenci, kdy souvisí s procesem coming out. (Procházka, 2010, s. 107).,,

Sexuální identifikace vyjadřuje vnitřní cítění a sebehodnocení. Cítíme se buď mužem nebo ženou a také heterosexuálem nebo homosexuálem (Procházka, 2002). Bisexuální identifikace je častější u žen než u mužů. To zřejmě souvisí s výraznější psychosociální a citovým ovlivněním sexuality proti mužskému biologickému pojetí.“ (Procházka, 2002, str. 4)

Existenci bisexuální orientace, tedy celoživotní srovnatelné a vyrovnané sexuální i citové náklonnosti k oběma pohlavím, někteří autoři zcela zpochybňují, jiní ji považují za vzácnou. (Procházka, 2010, str. 107).

Při hodnocení sexuální orientace se setkáváme s pojmem sexuální chování. Z hlediska rozpoznání má tato charakteristika nejmenší vypovídací hodnotu, protože za určitých podmínek a motivace je mnoho lidí schopno adekvátní sexuální (někdy i citové) reakce na nepreferovaný sexuální objekt. Podle našich zkušeností 60% homosexuálních mužů a 75% lesbických žen mělo někdy v životě sexuální zkušenost s opačným pohlavím. Procházka, Ivo (2010). Str. 107 Procházka (2002) uvádí, že homosexuálním chováním se rozumí pohlavní styk nebo jiná sexuální aktivita s osobou stejného pohlaví a současně dodává, že někteří heterosexuálové mohou mít vztahy se stejným pohlavím. Bývá to v období pubertálního hledání a experimentování, jako náhrazková sexualita při nedostatku vhodnějších partnerů, např. ve vězeních.

Homosexualita a okolí

Pocity pohody a současně prožívání stresu u lesbiček a gayů je ovlivněn vnímanou stigmatizací ze strany okolí. Negativní psychologické symptomy se zhoršují v důsledku zkušeností s diskriminací, očekáváním odmítnutí. To vede k tomu, že jedinci skrývají nebo zamlčují svou identitu sexuální menši-

ny a internalizují negativní pohledy, jež společnost na gaye a lesbičky zastává. Pro zmírnění stresorů využívají pozitivní i negativní copingové strategie, a to např. ignorování názorů společnosti, zatajení své identity tam, kde je obava, že ztratí pozitivní vztahy s původní rodinou z důvodu odmítnutí jejich sexuální orientace. (Ellen D. B. Riggle, Joy S. Whitman, Amber Olson, Sharon Scales Rostosky Sue Strong, 2008) Mezi negativní copingové strategie lze zařadit uvolňování psychického napětí požíváním alkoholu a drog. Procházková (2002) uvádí, že úzkost z reakce rodičů na zjištění homosexuality jejich potomka bývá snad největší obavou v celém coming outu.

Angela J. Horn and Y. Joel Wong (2014) zdůrazňují roli otců ve výchově svých dětí. Muži – otcové mohou mít při procesu coming outu svých synů problém s narušením své otcovské identity v důsledku sociálních a kulturních vlivů. Heterosexuální otcové homosexuálních synů zažívají navíc velké obavy, které se promítají do vztahu otce a syna. Je zasaženo (a) rodičovství a otcovství a (b) maskulinita. Je potřeba vnímat obavy otců a při poradenské či terapeutické práci vědět, jaký vliv na vztah heterosexuálního otce a gay syna mají následující faktory: (a) emocionální reakce na gay identitu jejich synů, (b) přesvědčení o sexualitě, (c) subjektivní zkušenosti vztahu otce a syna, (d) vyjádření náklonnosti, (e) komunikace o sexualitě, (f), reakce na diskriminaci, (g) zjištění podpory rodičů, a (h) pochopení interseksionality a více identit.

Před jedinci s homosexuální orientací je obtížný úkol: uvědomit a připustit si své zaměření a učit se s ním žít, tak aby našel životní klid a spokojenost včetně svého partnera nebo partnerky. Tento proces se nazývá coming out.

Někteří lidé se s ním nikdy nesmíří. Jsou schopni své sexuální touhy potlačit, ale pro většinu je to nesmírně obtížné, zpravidla neúspěšné a je to spojeno s pocity viny, popíráním sama sebe, odříkáním, úzkostmi a někdy i chorobami.“ (Procházková, 2002, str. 5)

Proces coming out může probíhat velmi těžce a při jeho zvládnání je vhodná lékařská nebo psychologická péče a podpora. Jedinci mohou prožívat těžké emoční stavy (špatné nálady až deprese), objevuje se sebedestruktivní jednání. „Mezi homosexuálními pacienty sexuologického ústavu jich polovina měla za sebou pokus o sebevraždu.“ (Procházková, 2002, str. 11)

Nejčastěji si svou sexuální orientaci uvědomí jedinci v období puberty. Procházková (2002) uvádí, že tento fakt platí zejména u chlapců, u nichž dochází

k bouřlivým hormonálním změnám, které startují jejich sexualitu, a to v erotických snech, fantaziích a zejména při onanii. Autor sděluje, že mnoho homosexuálních mužů své touhy dokáže potlačit a neuvědomuje si je a jejich zaměření se může projevit až ve zralém věku. U žen je pozdní rozpoznání v důsledku pomalejšího dozrávání jejich sexuality a charakteru jejich erotických vztahů ještě častější.

Další faktor, který může přispět k rozpoznání sexuální orientace, je zamilovanost, která může být platonická. Někteří lidé si mohou náklonnost ke stejnému pohlaví uvědomit již v dětství.

„Stává se, že chlapec se platonicky zamiluje do svého učitele, kamaráda či románového hrdiny podobně jako jeho vrstevníci do dívek a žen. Ovšem to nemusí být rozhodující, protože i heterosexuální chlapi si nacházejí své vzory, muže, kteří jim imponují, a rozeznat v dětském věku erotické cítění od klukovského přátelství, je těžké.“ (Procházka, 2002, str.. 6)

Slovo na závěr

Je potřeba **reálná sexuální výchova** a nebránit se jí ani v rodině, ani v prostředí vzdělávání – sexuální výchova ve škole. Snegroff, Stanley (2000) uvádí, že není-li sexuální výchova v rodině, jedná se též o sexuální výchovu, avšak spočívající v poselství, jež si rodiče neuvědomují, a to, že se jejich dítě, které se přirozeně na otázky spjaté se sexualitou, ptá, jich se ptát nebude.

Dětská zvědavost je součástí přirozeného a zdravého vývoje. V rodině se tvoří hodnoty, postoje, pocity a chování. Dostává-i dítě v rodině negativní zpětnou vazbu ohledně sexuality, pak jej rodina vede ke zdrojům, které budou pro dítě snadno přístupné (např. Internet, časopisy, televize, videa) a stanou se významnějšími pro získávání informací, které dětskou zvědavost budou uspokojovat.

Mezi základní poselství, která Snegroff (2000) doporučuje, patří:

Buďte takoví, aby se vás děti mohli zeptat – dostupní k ptaní (be askable) – dobrými posluchači, vědět, co dítě v daném věku a vývoji potřebuje vědět a čemu rozumí. Být naslouchajícím rodičem se vpylatí i z důvodu, že to dítě, které je samo nastavené otázkou k rodiči, bude více naslouchat tomu, co rodič odpoví, než to, kterému rodič chce sám o sobě nějakou (i pro dítě důležitou/ informaci sdělit. Avšak neznamená to, že když se dítě nezeptá, že by rodič neměl otázky sexuality s dítětem otevírat.

Bud'te akceptující (přijímající) – což je součást dovednosti předchozí. Rodiče s pozitivními postoji k sexualitě a k dětské zvědavosti o ní, jsou schopni bez předsudků předat dítěti prostor k bezproblémovému ptaní se a k následné diskusi k sexuálním otázkám.

Diskutujte témata a odpovídejte na otázky jednoduše.

- Pozor na homofobii

Toni Vaughn Heineman (2004) popisuje případ 9-leté dcery gay rodičů, které škola vyzvala, aby vyhledali psychoterapii. Podnět vycházel z obavy pedagogů, že dítě má nedostatek přátel, s dětmi si moc nehrála a nabídky od dospělých odmítala. Učitelé o ni měli strach. Šlo o tichou homofobii mezi učiteli a ostatními rodiči. Učitelé se opírali o to, že např. dívka měla ráno při nástupu do školy s otcem zdlouhavý rituál rozloučení. Vadilo jim, že doprovázející rodič někdy nosil dívce věci do skříňky, pomáhal ji pověsit kabát, uložil krabičku s obědem a připravit materiály na den. Škola byla zvyklá na „obvyklé“ jednání jiných rodičů stejně starých dětí, a to že dítě opustí u vchodových dveří.

- Význam pomáhajících profesí a posílení sexuální výchovy a odborné přípravy

S. Andrea Miller and E. Sandra Byers (2010) prováděli výzkum v pomáhajících profesích 162 psychologů dotazovaných přes internet ohledně jejich přípravy, jež měli v průběhu studia na práci s klienty a jejich sexualitou. I když téměř všichni účastníci dostali nějakou formu vzdělávání spojené se sexualitou během vzdělávacího procesu, hloubka a rozsah vzdělávání byl omezený. Odborníci z praxe sdělovali potřebu dalšího vzdělávání v oblasti sexuálních problémů (např. sexuálního násilí, sexuální poruchy), a to více než v oblasti zdravé sexuality (např. antikoncepce, STD / STDs). Studentům v pregraduálním i postgraduálním studiu chyběly informace, nácvik komunikace, možnost pozorování odborníků při praxi a trénink i v podobě modelových situací. V otázkách své praxe s klienty pak mohou být nejistí.

Odborníci v pomáhajících profesích by si měli uvědomit své postoje k homosexualitě, a to z důvodu, aby byli schopni přijmout či odmítnout „zákázku“ s problémem homosexuality. Míjíme tak, že si lze jen obtížně představit pedagoga s odmítavým postojem k homosexualitě, že by téma homosexuality dobře žákům v hodinách sexuální výchovy předal.

Stejně obtížně si lze představit experta, který poskytuje podpůrnou terapeutickou péči.

Příkladem pozitivní podpory zaměřené na rodinu jako celek je pomoc jedinci truchlit nad "ztrátou" určitých rodinných členů z důvodu odmítnutí jeho homosexuální identity (a někdy i jeho) a současně pomáhat klientům vidět stávající vazby v systému rodiny. (Ellen D. B. Riggle, Joy S. Whitman, Amber Olson, Sharon Scales Rostosky Sue Strong, 2008) Autoři doporučují přístup podpůrné sítě gay a lesbické a nongay a nonlesbické fyzické osoby, které poskytují podporu, zatímco klient si vytváří nový vztah s původní rodinou. Zde předpokládáme jasné pozitivní postoje k homosexualitě.

Partnerství se však většina lidí musí učit. Uvědomujeme si, které hodnoty jsou nadbytečné a ze kterých můžeme slevit. Na začátku každý z nás čeká na krásného prince či princeznu, ale v životě se pohádky nedějí a skutečnost bývá mnohem prostší. V našem životě existuje poměrně krátké období mezi 20 až 35 lety, kdy máme největší schopnost navázat partnerský vztah. Jsme už zralí, a přitom ještě dostatečně přizpůsobiví. Pokud zmeškáme, stávají se z nás staří mládenci či staré panny, kteří si již hůře přivyknou na někoho jiného. (Procházka, 2002, s. 17)

Citace (motto):

MERTIN, Václav. In HAAN DE, Linda a Sterna NIJLAND. *Princ a princ*. Praha: Meander, 2013, s. neoznačeno. ISBN 978-80-87596-31-9.

Literatura

BRZEK Antonín, PROCHÁZKA Ivo a Dagmar KŘÍŽKOVÁ. *Medicinský pohled na homosexualitu*. [Http:// granosalis.cz](http://granosalis.cz) (online).

DE, Linda a Sterna NIJLAND. *Princ a princ*. Praha: Meander, 2013. ISBN 978-80-87596-31-9.

DIXON-WOODS, M. a kol. (2002). Teaching and learning about human sexuality in undergraduate medical education.

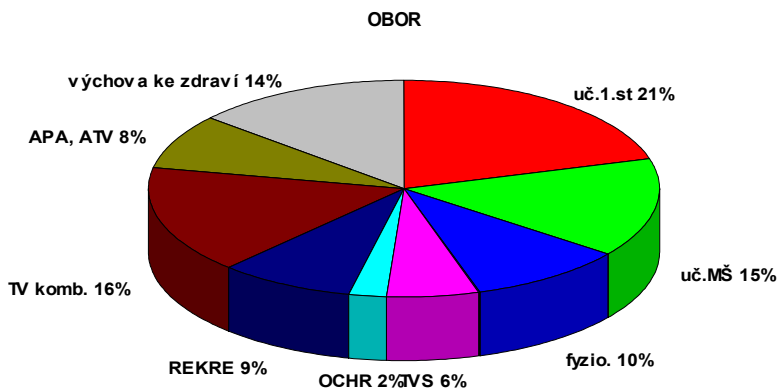
HEINEMAN, Toni Vaughn. A Boy and Two Mothers: New Variations on an old Theme or a New Story of Triangulation? *Beginning Thoughts on the Psychosexual Development of Children in Nontraditional Families*, DMH.

- HORN, Angela J. and Y. Joel WONG. Fathering Gay Sons: A Typology of Fathering Concerns and Clinical Recommendations. *Canadian Journal of Behavioural Science* © 2010 Canadian Psychological Association 2010, Vol. 42, No. 2, 93–100 0008-400X/10/\$12.00 DOI: 10.1037/a0018571.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Praha: Karolinum, 2000. 219 s. ISBN 80-7184-954-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MILLER, S. Andrea and E. Sandra BYERS. Psychologists' Sexual Education and Training in Graduate School. *Professional Psychology: Research and Practice* © 2014 American Psychological Association 2014, Vol. 45, No. 4, 247–257. 0735-7028/14/\$12.00 <http://dx.doi.org/10.1037/a0037632>.
- PROCHÁZKA, Ivo. Sexuální orientace In Petr Weiss a kol. *Sexuologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2492-8.
- PROCHÁZKA, Ivo: *Coming out Průvodce obdobím nejistoty, kdy kluci a holky hledají sami sebe* Brno, 2002, vydala občanská sdružení STUD Brno, Gay iniciativa v ČR.
- Psychoanalytic Psychology Copyright 2004 by the Educational Publishing Foundation. 2004, Vol. 21, No. 1, 99–115 0736-9735/04/\$12.00 DOI: 10.1037/0736-9735.21.1.99
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line] Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- RAŠKOVÁ, Miluše. Problematika puberty v edukaci primární školy. In 22. celostátní kongres k sexuální výchově v české republice Pardubice 2014. Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2014, s. 56 – 62. ISBN 978-80-905696-1-4.
- SNEGROFF, Stanley. No sexuality education is sexuality education. *Family Planning Perspectives*; Sep/Oct 2000; 32, 5; ProQuest Hospital Collection pg. 257-258.

- ŠTĚRBOVÁ, Dana a Miluše RAŠKOVÁ a kol. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I: Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4132-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- WEISS, Petr a Jaroslav ZVĚŘINA. *Masturbační aktivita obyvatel České republiky: Výsledky národního výzkumu [online]*. Sexuologický ústav 1. LF UK, Praha, [cit. 2008-08-18].
- WEISS, Petr. *Homosexualita*. [Http://www.planovanirodiny.cz/clanky](http://www.planovanirodiny.cz/clanky) (online).

Příloha

Graf 1 – složení respondentů výzkumu



Poznámka:

Z = 292 (tj. celkový počet respondentů), P = 263 (tj. budoucí pedagogičtí pracovníci)

N = 29 (tj. budoucí nepedagogičtí pracovníci – fyzioterapeuti)

F = 149 (tj. celkový počet respondentů z FTK UP včetně oboru fyzioterapie)

U = 143 (tj. celkový počet respondentů z PdF UP)

Zkratky studijních oborů na FTK UP:

APA – aplikovaná tělesná aktivita

ATV – aplikovaná tělesná výchova

OCHR - ochrana obyvatelstva

REKRE – rekreologie

TV komb. – Tělesná výchova (kombinované studium)

fyzio - fyzioterapie

Zkratky studijních oborů na PdF UP:

uč.1.st – učitelství pro 1. stupeň základních škol

uč.MŠ - učitelství pro mateřské školy

výchova ke zdraví - výchova ke zdraví

The complex analysis of early childhood institutional change

Szilvia Golyán

Eötvös Loránd University

I. The objectives and questioning of the research

The ‘step’ from the kindergarten to the school is a milestone in the life of children. They can do well in school if they are prepared to the new, if they have the requirements that can be used as a base for the children and the teachers as well. The kindergarten environment can make children suitable for school life but they can become school students only in school environment.

The aim of my work is *the complex analysis of the transition from kindergarten to school*, the first big change in the Hungarian institutional education, which is now compulsory from the age of 3.

First, I would like to clarify the name of the basic concept. *Transition* can be any change in the life of the individual that results a motion, a displacement from the familiar social space. The narrow interpretation of the transition from kindergarten to school can be the last year of the kindergarten education and the first year of the introductory section of the elementary school¹, a wider interpretation can be the kindergarten and the elementary school education, namely the period from the age of 3 to the age of 10. Instead of the ‘kindergarten-school transition’ I deliberately use the ‘transition of children from kindergarten into school’ expression. The former represents the transition on the structural level of the institutions (the national pedagogical thinking is characterized by this meaning as well) as the latter expresses level of children.

¹ The introductory section refers to the elementary school first and second grades, however it is important to note that the inlet section of the several times amended 1993. Public Education Act was repealed by the 2012. Education Law by the first of September in 2012.

To achieve my research aims, I wanted to find answers to the following questions, which were marked as my sub goals (and their order indicates the structure of this paper):

1. In what sort of *interpretative frame* can the problem of the transition from kindergarten to school be placed?
2. In the *development* of the *early childhood institution types* – namely the kindergarten and the elementary school – what are the moments, which lead as a decisive momentum to the current (2013) ‘state’ of the early childhood institutional change?
3. In the *practice of which European states* does the early childhood institutional change as a problem and what solution trends can be identified regarding the issue?
4. What *difficulties of the early childhood institutional change* are characterized in *Hungary* and what efforts are aimed at resolving them recently?
5. Is there a correlation *between the degree of the satisfaction of the kindergarten activities and the direction of the attitude to school learning*?
6. How and to what extent do the *recent changes of the law and content regulation* contribute to the rethinking of the transition?

The complex analysis of the kindergarten transition into school – as it is reflected in the assumptions above – is aimed to approach the issue with many criteria and there required different methods and methodological solutions in different part of the research, so I cover them at the presentation of the results.

II. The analysis aspects and the main results of the research

Several domestic studies focus on a variety of social inequalities and their process of transforming into educational failure (*Kertesi and Kézdi, 2005a, 2005b; Radó, 2007*). More and more research show that although the individual skills and the family background are the determinants of the educational success, but schools with a very similar social environment may produce rather different educational effectiveness (*Kertesi and Kézdi, 2009*).

I have undertaken to clarify the basic concepts of equality and fairness regarding the *fair educational environment* as a frame of reference. I think the

benefits and risks of inequality may be more intense during the transition between institutions, but in return the principle of fairness might make the transition smoother. To see that nowadays the early childhood institutions are able to produce a fair educational environment, we need to review the main factors which influence the enforcement of the principle of equality.

I referred as so-called discriminatory factors in the kindergarten and elementary school education: the existence of small local institutions, the school choice pluralism and its impact, the position of mixed profile institutions, the social system that supports the participation in institutional education, the changes in the regulation of participation in kindergarten education, the possibility of flexible school-starting time, the potential in the indigenous practices of school education.

Education carries the disadvantages deriving from the disparities and inequalities from the very beginning, and not only amplifies the existing ones but creates new ones at every turn. Between the *factors influencing the principle of fairness* have more significance of the identity of the institute maintainer, the ‘labyrinth’ of financing, the difficulty in the signalling system, the realization limits of the ideologically neutral education, the feminization of the teaching profession and its low prestige, and I mention the difficulty in the practical implementation of the inclusive education.

In connection with the intention to *establish a fair educational environment*, it is not indifferent to note that there is a strong correlation between the professional and infrastructural supply of the institutions and the social status of the attending students (*Kertesi and Kézdi, 2005a*). The school enrolment ‘practice’ of the children having integration, learning, behavioural disorder and students with special needs (*Józsa and Hricsovinyi, 2011*); the growth of ethnic segregation² (*Kertesi and Kézdi, 2009*), and the ‘distribution’ of the disadvantaged students show strong differences between individual school districts, and these differences are amplified by the free school choice (*Józsa and Hricsovinyi, 2011*).

² While in the Hungarian society there is a substantial upward mobility, gypsies have education below average, and a total lack of mobility (*Gábos and Szívós, 2008*).

1. The historical review of the early childhood institutional types - in the view of the institutional change

In the historical review of the institution types, my aim was to focus on the early childhood institutional change – not the only, but in our country currently (2013) is affecting the most children. For this purpose in the chronological line of the domestic history of the pre-school and elementary school, I tried to capture, highlight the moments that affect greatly the transition from kindergarten to school, in which the significant changes – regarding this transition – of teacher training are naturally connected in several places.

If we follow the development of the national education system, historically it was inevitable to do a top-down aim and task management, and in the context of the kindergarten spreading as a type of institute, its own and independent professional function system could gradually develop. The appearance of the pre-school role of the kindergarten and then its growing importance attributed by the (educational) politics ‘indicated’ the ‘downward expansion’ of the elementary school education, strengthening until the present day – with different emphasis, but still permanently – the definition of the kindergarten as an ‘entrance hall’ of the school. This top-down educational approach even today characterizes the education system in Hungary, declaring that only the ‘preceding’ educational level has to adjust to the ‘subsequent’ level, not even assuming nor expecting a reciprocity in this field (neither). Although children would ‘need’ a down-up approach public education system (*Vekerdy, 2000; Pálfi, 2004a, 2004b*), in which the work done in one level is not determined by the requirements of the next level.

In this part of the research there was a systematic and multi-faceted analysis of the history of the kindergarten and elementary school. The chronological continuity was articulated by the moments that had content and/or legislative attempts; as the function of the kindergarten and its changes, the differentiation of school-readiness, and the change of the content frame. It is important that several professional – especially at national level – ideas were changed or were in dialogue with each other throughout history, and many further improvements can be found in each period.

2. The European experience of the early childhood institutional change

The incoming foreign experiences, views and their practical implementations had greater or lesser effect on the development of the Hungarian pre-school education from the very beginning. In my research I also made sure that the

early childhood institution change is surrounded by international interests. The documents of European Union member states, describing briefly their elementary education systems (*Pre-school education: current thinking and provision*, 1995; *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994; *Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union*, 1996) show clearly that the transition from pre-school education to elementary school education is a subject of debate in several countries.

They try to resolve the transition problems between kindergarten and elementary school with structural changes, coherent curricula and with closer cooperation between kindergarten and schools and between schools and families. There are countries, where kindergarten classes were established in the elementary schools (the Netherlands) or the last year of the pre-school education and the first year of the elementary school education were placed together in an educational cycle (France), while others are trying several alternatives to solve the problems caused by the transition (Sweden). However, there are member states which does not have the problem of the transition (such as Denmark, Norway, Ireland, Iceland or Spain).

During the examination of the early childhood, I had the opportunity to get to know the education system of other countries, and I could have a little insight in their practices in many of them in my field trips. *In the comparative analysis* I highlighted the practice of those countries where the early childhood institution change is considered special. That is how I chose the United Kingdom, where the earliest start of compulsory education can be found and the kindergarten is optional; Denmark, where there is a pre-school class; Germany, where the only criterion to enter the school is the age and nothing else; Spain, where there is a 'kindergarten school' type of institution. Furthermore, France, where there is a so-called preparatory class; the Czech Republic, where the introduction of the preparatory classes cause difficulties; Ireland, where the early education of disadvantaged children is a high priority; and Romania and Slovakia; where the introduction of zero-grade was realized recently (in the former as mandatory, in the latter as an alternative).

In summary, it can be stated that the pluralism of institutional foundation and the autonomy of institution choice characterize the countries; in the structure of daytime child care and education, there are significant differences among the countries. In addition to the different school starting ages, the EU mem-

ber states regulate differently the calendar dates that are required to reach to start the compulsory education.

All over Europe there is a tendency in the movement, up and down direction too, on the one hand in the increase and decrease in the number of years that must be spent in the education system, on the other hand in the lower and the upper age limit of the compulsory education. It is worth thinking about what the compulsory education is good for by itself, and what other actions may help it to achieve its aim more efficiently.

It can be concluded that the EU member states recognized differently that the *quality of the early childhood education* is a critical factor which depends on the adequate funding, the practical application of the educational research, the quality guarantees and the continuous, ongoing training of teachers.

3. The Hungarian practice of the early childhood institutional change

By using the *content analysis* method and with the process of the Hungarian research results regarding the institutional change, I tried to gather all the issues in a ‘bouquet’.

During the historical review of the problem, first I tried to find an answer that which factors of the domestic early education system may ‘obstruct’ children in the transition; secondly my aim was to ‘seek’ the national initiatives addressed to solve these transition problems. I made an attempt to process all the Hungarian scientific literature regarding this issue.

It can be stated that the conditions for the school starting, the regulation of the compulsory education and other related issues have long been a subject of debate. In addition to the age, from the 1970s onwards the *criteria of the school maturity* have been defined, namely beyond reaching a certain age to be schooled, some biological, psychological and social maturity had to be achieved by the potential first-grade children. However, the so-called school maturity test in many cases is the only filter (and for only few children) before the start of school that could indicate the danger of learning disabilities, and that could offer options to prevent or moderate the future learning difficulties.

Reviewing the Hungarian research results, professional manifestations, I met several approaches. From the identified problem areas – such as the cooperation of the institutes, the early teaching, the different stages of development,

the affective factors, the free choice of institutions, the flexible school start and the school performance –, some proved to be of special importance.

In the kindergarten-school *cooperation*, I strongly believe that the mutual trust and understanding and appreciation of each other's work should be present in the relationship of teachers.

In addition to *age*, the *individual development* is determining concerning the transition, regardless that it is not taken into account in the school enrollment. Therefore I am convinced that every kindergarten teacher and school teacher has to be aware of the biological, psychological and social characteristics of the 3-8 year-old children.

The *too early school start* can turn the child's attitude towards learning 'unfavorable', and the *unjustified postponement* also has the hazards. From the view of '*right time*' *school start*, that is why the opportunity of differentiated school enrollment must be maintained beside the 'fixed' age-specific compulsory school start.

Education, both lay and professional, is a crucial space for *forming opinions*. The evaluation, between the evaluator and the attitude object, much depends on the surrounding physical and personal apparatus. If the attitude is positive, the person is more approaching to, and if negative, the person is moving away from the attitude object (*Petty, DeSteno and Rucker, 2003*). The attitude can be learned, during orientation it is forming and can be formed, and it can be influenced with maximum efficiency in the early childhood.

The results generated in this phase of my research reinforced me in my previous realization that the academic research regarding the kindergarten-school transition (either descriptive or correlative) focused on the system level operation or on the groups of children. The opinion-finding studies can be characterized in this way too, because these two dimensions determine the direction of the questions and the analysis of the answers.

4. The longitudinal survey of the predictive power of early childhood satisfaction

In Hungary I have not met a study that approached the issue of transition from the individual child's point of view and get to the child not just in the 'preparedness-unpreparedness' dimension. It is certain that importance of emotions during the transition cannot be overestimated and it is known that the from all the many and big changes that have to be experienced and pro-

cessed by the small children one of the most important is the difference between kindergarten learning and school learning. Therefore, I feel obligated to conduct an empirical study in this field to examine the transition from kindergarten to school transition among children.

4.1 *The presupposition and the basic concepts of the survey*

As a result of the theoretical and practical work specified above, I conducted a *longitudinal study* to attempt to examine the relationship between the level of satisfaction of children's kindergarten activities and their attitudes related to school learning. I assume that the satisfaction of kindergarten activities anticipate the attitude towards school learning activities. Furthermore, I assume that in the case of satisfaction about kindergarten activities, the attitude towards school learning activities is more positive, and in the case of dissatisfaction about kindergarten activities, the attitude towards school learning activities is more negative.

In the study I used two basic concepts, *satisfaction* and *attitude*. A common feature of young children regarding the satisfactory level and the attitude, I consider that beside the three-component (cognitive, conative, affective) determination, the *affective* factors are stronger and that the emotional aspect refers to the emotional attitude, which can be positive or negative. All these taken into consideration in my research, I identified satisfaction as a predictive factor of positive attitude, and dissatisfaction as a predictive factor of negative attitude.

4.2 *The methods of the survey*

Having chosen the *qualitative research method* – in which I constantly reflected to the moments of the study, keeping a continuous control over the data collection and the analysis process – I hoped to get round a particular approach regarding the issue of the institutional change.

Taking into account the *methodological dilemmas* of the planned research (features of participants due to their age; the comparability of data because of the longitudinal nature; subjectivity; anonymity; 'adequate-required-desirable' responses; linguistic and sociolinguistic aspects) reinforced me that the studies of young children involve a number of specific difficulties. It is a reasonable belief that it is hard to measure directly the opinion of children, especially kindergarten children. Nevertheless, it is important to know the beliefs, needs and expectations of young children, therefore my research

is an attempt to ‘measure’ satisfaction and attitude of children despite all the methodological difficulties.

In the test preparation, I realized that in Hungary there are few *measuring instruments* applying educational and psychological knowledge that can serve valid and reliable data about examining emotions and emotional components (*Forgács, 2003; Bányai and Varga, 2012*).

Because of this reason, I searched for partly adaptable tools and I completed them with self-made ones. They provided an opportunity to test the hypothetical relationships on a small sample, and then to refine them to be more accurate.

I had to make it clear before the survey that it would provide locally meaningful data and I wanted to avoid using incorrect, over-extended generalizations.

The most commonly used tool to get to know attitude is the attitude scale, but it cannot be applied with pre-school children. After thinking it over, I had to choose another methodological tool beside the oral interview with kindergarten children that is why I chose to apply *thematically focused photos*. For school children I thought the written interrogation (questionnaire) – with age-adapted conditions – could be applicable. After having tried the method in kindergarten developed by *Vargáné Szabó Györgyi (2000)* in a pre-test, I made some correction on the kindergarten tool and I completed it with the specific genre of discursive interview.

The school study relied on the basic methods. First, with the help of the questionnaire I wanted to get to know the children’s school learning attitude and I was curious about their attitude towards kindergarten. To measure attitude I created a so-called *Likert-type scale*. As a part of the school study and regarding children taking part in the longitudinal survey, I asked the *class teachers* to *rank* their performance on a five-point scale concerning their behaviour, diligence and some school subjects.

4.3 *The characteristics of the sample*

At the *sample* selection I watched for the following main aspects: to represent the average Hungarian settlement based on the population data; to ensure to gain access to the test groups. At taking of samples, the research topic determined which age group to choose for the research questions, in this regard my sample is *targeted*.

It is of key importance regarding the facilitation of institutional transition that what characterizes the cooperation of the involved kindergartens and schools; and presumably the dissonance or the harmony of the value preferences of the two types of public education institutes may have effect on the educational process. Thus, I applied the *document analysis* method in the pedagogical programs of the involved institutes. I tried to find the answer that in the programs in which context the assisting, helping efforts of institutional change appear; what kind of inter-institutional forms of cooperation they plan to develop.

I started the longitudinal study in 2009 in a small Hungarian town, where three last-year groups of three kindergartens (46 people) were involved, then followed to school, and in 2010 I continued the data collection in seven first-grade classes (139 people) of three elementary schools.

There were 27 children who had available data to analysis from both kindergarten and school, making them comparable. In the school attitude study, I recorded the classmates of the follow-up students, thus increasing greatly the size of the school sample. In this way I have a broader available data set in the given population.

4.4 *The processing of the survey*

I intended to explore the individual and group-related relationships. In the follow-up sample, I examined the context of the background factors regarding the institutional change, such as the gender, the number of years spent in kindergarten education or the characteristics of the family.

In the kindergarten I received information about the satisfaction level of four main activities (playing, learning, self-service, resting) based on the choices of these activities. The satisfaction of the kindergarten activities were measured by the photos belonging to the variables (i.e., the four main activities), if the photo was placed next to the ‘*smile*’ symbol, it represented satisfaction of the given child, if the ‘*sad face*’ symbol was chosen, it meant dissatisfaction.

From the 30 items of the attitude scale, *8 statements measure the attitude determining components towards kindergarten*. In the summary from the 22 attitude determining components I ignored 2 of them, thus from the total of 20 findings I grouped into topics, creating five combined variables (physical environment, social environment, well-being, learning conditions and learning).

To make the kindergarten and school data interpretable and comparable with each other, I formed satisfaction³ and attitude⁴ levels.⁵

4.5 The results of the longitudinal survey in the view of the presuppositions

As a conclusion it can be stated about the children participating in the longitudinal survey that

- they are ‘mostly satisfied’ (78.91%) about the kindergarten activities and they liked them, and globally only 3 people were dissatisfied;
- from the kindergarten activities they were ‘mostly satisfied’ (83.88%) about the learning activities, a little less with playing, but still ‘substantially satisfied’ (76.54%), and a high proportion rejected ‘resting’ (51.86%);
- the different learning activities are not equally popular: many rejected drawing (6 people), singing (6 people) and bedtime stories (5 people), 3-3 people rejected gymnastics, mathematics and environmental activities;
- by the end of the first school year, 22 children changed their opinion about kindergarten. 8 of them showed negative direction, 14 children had more positive opinion about kindergarten: the satisfaction of 62.57% kindergarten age opinion to 92.79%;
- their attitude towards school learning is ‘mostly positive’ (81.00%). It is important to emphasize that this figure represent an average, internally it is more segmented: comparing to the kindergarten satisfaction level almost as many of them are more positive (14 people) about school learning as those who are more negative (13 people);

³ Satisfaction levels: ‘completely satisfied’ (100.00%), ‘mostly satisfied’ (76.91%-99%), ‘substantially satisfied’ (50.01%-76.90%), ‘half-part satisfied’ (50.00%), ‘substantially dissatisfied’ (23.10%-49.99%), ‘mostly dissatisfied’ (0.01%-23.09%) and ‘completely dissatisfied’ (0.00%).

⁴ Attitude levels: ‘entirely positive’ (100.00%), ‘mostly positive’ (81.00%-99.99%), ‘substantially positive’ (60.01%-80.99%), ‘neutral’ (60.00%), ‘substantially negative’ (40.00%-59.99%), ‘mostly negative’ (20.01%-39.99%) and ‘entirely negative’ (20.00%).

⁵ Although the concepts of satisfaction and attitude seem interchangeable in the scientific literature, I believe that despite the several common features, the two concepts are not the same, thus I used them both.

the factors influencing school learning attitude show a varied picture: they are mostly positive about the physical and social environment, but only 3 of them said with full clarity the same concerning the school well-being. It was also detected that those had higher index who had former kindergarten-mate in the class.

I have found that those children who were satisfied with the kindergarten activities had positive attitude towards school learning (from 27 people, 19 people showed this relation). The dissatisfaction about the kindergarten activities, however, did not indicate a correlation that their attitude towards school learning would be negative. The study results did not support sufficiently that *there is a correlation between the degree of the satisfaction of the kindergarten activities and the direction of the attitude to school learning*. I consider it necessary to study more my assumption, as only three children were dissatisfied with the kindergarten activities in the follow-up sample and it is insufficient to refute my hypothesis definitely.

The longitudinal study showed that *instead of/beside the structural or age-group approach regarding the institutional change, a special survey would be necessary and possible to focus on the individual*.

5. The challenges in the new regulatory environment

In the *critical analysis* of public education regulators basically I wanted to an answer to the question that whether the adequate central law and content regulation concerning the early childhood institutional change ensures the continuity of the transition; reforming the old initiatives or creating new opportunities how and to what extent can contribute to a seamless transition.

In my opinion, the National Public Education Law (2011) ‘takes’ and ‘handles softly’ several issues that might support a smoother transition, providing national and local alternatives within the public education system. Between the kindergarten and the school there is not a professional successive relationship (both true to the national level law and to the content regulation), so the transition will not be easier in this new regulatory environment. But beside the contradictions and the tendencies of the public education system, there are other contingencies, such as the appearance of ‘new’ barriers which support a uniformity education or the underfinance of education (for more decades).

III. Conclusions

The theoretical and practical efforts that I got to know in my research to ease the institutional change mostly offer local solutions, and the national level alternatives, because of many and separate reasons, could not solve the problem of kindergarten-school transition, and the problem analysis from the children's point of view is basically lacking.

To sum up *the experience of the systematic and complex analysis*, I would like to list some options – without striving for completeness, which could contribute to an efficient and effective early childhood institutional change:

- establishment of system-wide (national) conditions regarding the ongoing professional development;
- introduction of (experimental) programs to smoothen the transition from kindergarten to school;
- implementation of a coherent 'early childhood approach' and operation of a coherent early childhood education system;
- a united handling of the introductory and initial phase in the elementary school;
- the interpretation of the pre-school preparatory tasks of the kindergarten and its implementation (without 'hurting' the declared education-oriented kindergarten!);
- taking into account the skills (competences) which are required for the effective school learning, and making them structured (I think a national level guidance might be required, even as a regulator) when creating content (kindergarten knowledge provision) of kindergarten education;
- the 'continuation' of the several years of professional experience regarding child development in kindergarten, the 'transfer' of knowing children (from kindergarten to school, a compulsory transfer of documents about the kindergarten development of children, compliance with the data protection rules);
- providing an extended period of grounding phase in elementary schools;

- ensuring the stability of lower elementary school teachers and the ‘minimization’ of their numbers (a correct understanding of the not subject based teaching is essential for that);
- provision of opportunities to support institutional change for children with special needs;
- ‘rethinking’ the ‘intermediate’ school forms (zero grade, pre-school class, correction class, developing class) as alternatives taking into consideration the individual development path – as the current transitional institutional forms seem to be unsuccessful, a solution or ‘aim’ would be: the implementation of a pedagogical environment (physical, methodological and personal as well) which can monitor better the individual differences (and adjusts better to the given age);
- school enrolment as an alternative that takes the individual level of development into account;
- adaptation of finance to the needs of early childhood education system;
- elimination of ‘gender stereotypes’ found in the field of early childhood education, making the area more attractive to men; and
- multi-faceted and interdisciplinary study of the institutional change.

A smooth transition from kindergarten to school depends on the helping, supporting educational methods and cooperation of the family, the kindergarten and the school. Despite the organizational diversity of kindergarten and school, the unity, the indivisible development curve of this age group has to be seen. All educational level has to ensure appropriate circumstances for the children’s age and development level.

References

2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról.

- BÁNYAI Éva – VARGA Katalin (2012): Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- FORGÁCS József (2003): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Könyvkiadó Kft., Budapest.
- GÁBOS András – SZIVÓS Péter (2008): A gyermekkori háttér és az iskolázottság. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben. Kutatási jelentés a „Háztartások életút vizsgálata” (HÉV) alapján. TÁRKI, Budapest. 121-134. <http://www.tarki.hu/hu/news/2008/kitekint/> 20081014.pdf (2012.11.19.)
- JÓZSA Krisztián – HRICSOVINYI Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. Iskolakultúra, 21. 6-7. sz. 12-29.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2005a): Általános iskolai szegregáció, I. rész Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, 52. 4. sz. 317-355.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. Közgazdasági Szemle, 52. 5. sz. 462-479.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredfordulón. Közgazdasági Szemle, 56. 11. sz. 959-1000.
- PÁLFI Sándor (2004a): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 1. Óvodai Nevelés, 57. 2. sz. 40-43.
- PÁLFI Sándor (2004b): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 2. Óvodai Nevelés, 57. 3. sz. 76-81.
- PETTY, Richard E. – DESTENO, David – RUCKER, Derek (2003): Az érzelmek szerepe az attitűdváltozásban. In: Forgács József (szerk.): Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest. 213-233.
- Pre-school and primary education in the European Union. (1994) EURYDICE EUROPEAN UNIT, Brussels.

- Pre-school education: current thinking and provision. (1995) ECSC-EC-EAEC, Brussels – Luxembourg.
- RADÓ Péter (2007): Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok. In: Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 9-66.
- Supplement to the study on pre-school and primary education in the European Union. The situation in Austria, Finland and Sweden and in the EFTA/EEA countries. (1996) EURYDICE EUROPEAN UNIT, Brussels.
- VARGÁNÉ SZABÓ Györgyi (2000): Mit szeret és mit nem szeret a gyerek az óvodában, és mit szeretne még csinálni? Horváth és Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt., Budapest.
<http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/minosegirnyitas/modszerek/elegedetts-egvizsgalatovodaban1.htm> (2002. 03. 01.)
- VEKERDY Tamás (2000): Óvodáról, iskoláról, gyermekekről szubjektíven. In: Pukánszky Béla (szerk.): A gyermek évszázada. Osiris Kiadó, Budapest. 149-156.

Pregraduální příprava učitelů na integrované přírodovědné vzdělávání na primární škole

Jitka Petrová, Dominika Stolinská

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

České základní školství se i v dnešní, technicky vyspělé, době obrací k základům uceleného výchovného systému vynikajícího českého myslitele Jana Amose Komenského, který byl kromě jiného významným polyhistorem a pedagogem. Položil základ novodobé pedagogiky, teorie vyučování a filozofie výchovy. Jeho pedagogické spisy obsahovaly progresivní prvky, které mají dodnes vysokou hodnotu, jako jsou racionálnost, motivace a efektivnost výuky. Základním didaktickým zákonem Komenského byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. To je důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti tak, aby si žák sám za pomoci učitele odvozoval obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi. Zdůrazňoval rovněž princip systematickosti, ze které vyplývá i v současnosti aktuální požadavek návaznosti informací v rámci jednotlivých předmětů, ale i mezioborově. Další z jeho zásad byl požadavek aktivity, to jest vycházet ze zájmů žáka, podněcovat aktivní myšlenkové procesy a praktickou činnost dětí.

Komenského principy, jako základní stavební kameny školství, jsou od 17. století ve světovém i českém školství považovány za platné a neustále dále rozvíjeny.

Dnes již nelze pochybovat o tom, že úspěch každého jedince ve společnosti 21. století, tedy v době informační globální společnosti, je dán jeho schopností získat, analyzovat a využívat informace. Škola se tak stává součástí této informační společnosti. Je proto nutno, aby stále nacházela způsoby, jak na tuto skutečnost reagovat. Zavádění nových myšlenek, metod a způsobů práce ve školství klade vysoké nároky na žáky, ale především na učitele. Zejména učitel by měl žáky naučit pracovat s informacemi a sám by také měl vhodně informací využívat tak, aby přispěly k rozvoji myšlenkových a tvůrčích aktivit dětí.

1 Současná primární škola

Cílem primární školy je mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte, tedy rozvoj intelektuální, emocionální, sociální, volní, etický a estetický. Velký význam je připisován hodnotám, jako je rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti, tolerance, solidarity, respektu k různosti, porozumění pro druhé, spolupráce, sebedůvěry, rozvoj demokratických hodnot a občanských kvalit, utváření národního vědomí, výchova k lidským právům a multikulturnímu porozumění. Dalšími cíli, které jsou neméně důležité, je uvádění do poznávání světa, budování základních vědomostí a dovedností, jako východisek pro další vzdělávání.

S těmito pojmy úzce souvisí tzv. konstruktivistická koncepce vyučování. Konstruktivismus považuje učení za velice individuální proces a zdůrazňuje, že poznání, realita a vlastní zkušenost jsou pro vzdělání to nejdůležitější. Konstruktivistický přístup k výuce vychází z tvrzení, že poznání je založeno na složitém procesu, ve kterém výběr a následná interpretace podnětů závisí na předchozí žákově zkušenosti a výsledky tohoto procesu jsou specifické pro každého jedince. Jde o interakci mezi dosavadním poznáním a zkušenostmi a novými podněty. Právě v této interakci se utváří žákově individuální a jedinečné pojetí učiva (Skalková, 2007).

Naopak pro tradiční pojetí výuky je příznačná transmise, tj. předávání hoto- vých, logicky utříděných informací. Při tomto pojetí výuky se počítá s tzv. „zrcadlovým“ otiskem podaných informací do mysli žáků (tedy s tím, že žák informace přijímá tak, jak mu byly sděleny a nijak je netransformuje) (Skalková, 2007).

Na principu konstruktivistické koncepce výuky je založeno také současné kurikulum, tedy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, resp. školní vzdělávací programy konkrétních škol, které poskytují jednotlivým školám více možností pro inovaci výuky. Díky tomu mohou pedagogičtí pracovníci přistupovat k výuce předmětů volněji, třeba i interdisciplinárně a integrovaně. Tím vším se může vzdělávací proces více přiblížit k reálnému životu, a bude tedy pro žáky přijatelnější, protože si ve větší míře uvědomí smysl celého učení.

2 Integrovaná výuka

Pojem integrovaná výuka chápeme jako spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek. Důraz je kladen na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů. Integrovaná výuka tak není založena na jednotlivých předmětech, tzn. na předmětovém kurikulu, ale na tzv. integrovaném kurikulu (Podroužek, 2002).

J. Coufalová (2004) charakterizuje integraci jako koncentraci učiva, která dává jednotný pohled na daný problém, vytváří mezipředmětové vztahy v rámci zvoleného tématu, umožňuje žákovi chápat skutečnost jako celek a budovat si ucelený obraz okolního světa. Integrovaná výuka využívá mezipředmětové vazby v obsahu učebních předmětů i propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) definuje integrovanou výuku jako výuku realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách: 1. integrované předměty nebo kurzy; 2. moduly nebo témata zařazované jako součást více předmětů; 3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi; 4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.

L. Podroužek (2002) uvádí, že pojem „integrovaná výuka“ může tedy být chápán v širším slova smyslu jako:

- konsolidování učiva, tzn. sjednocení, ustálení obsahu různých učebních předmětů z jedné kognitivní oblasti v samostatný učební předmět,
- koncentrování učiva, tzn. soustředění a řešení určitého problému současně z různých hledisek jednotlivých vědních oborů,
- koordinace učiva, tzn. součinnost a spolupráce založená na principu využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým.

V užším slova smyslu pak jako:

- soubor integrovaných témat, která jsou zařazována do samostatných učebních předmětů, např. téma ochrana přírody je zařazeno v zeměpisu, biologii, chemii, občanské výchově apod.,
- typ koncepce spojující, ve smyslu koncentrace, teoretické poznatky a praktické činnosti,
- projekty spojující různé kognitivní a činnostní oblasti pod společné téma, které žáci různými metodami, různými prostředky a v různých intervalech řeší během školního roku.

3 Vznik a vývoj integrovaného vyučování v českých zemích

Seskupování učiva kolem center, která upoutávala žákovu pozornost svou životností, se stávalo předmětem zájmu mnoha teoretiků i učitelů již v minulosti. Integrované učební celky byly v teorii i praxi přirozenou reakcí na roztržitost vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech a na prohlubující se nezájem žáků o obsah vyučování (Kubínová, 2002). V českých zemích integrované vyučování navazovalo na zkušenosti významných zahraničních osobností.

Duchovním otcem tohoto typu vyučování je americký filosof a pedagog J. Dewey, který již na přelomu 19. a 20. století zdůrazňoval, že při tvorbě osnov má být středem pozornosti samotný žák a do vyučování mají být zařazovány činnosti odpovídající přirozeným zájmům žáků. Dále podotýkal, že během školního vzdělávání se má postupovat od praktických činností žáků k teoretickým vědomostem tak, aby východiskem učení byla skutečná životní zkušenost. Proto nemá být učivo rozčleněno na jednotlivé předměty, ale má být integrované.

Na Deweyho myšlenky navazuje W. H. Kilpatrick, který se zasloužil o uvedení Deweyho pedagogické koncepce do praxe. Pravdivost Deweyho myšlenek dokazuje v pojednání *The Project Method*, ve kterém poukazuje na to, že projektová metoda, a tím pádem i integrované vyučování, je jedinou opravdu demokratickou vyučovací metodou.

Další, neméně významnou osobností, úzce spjatou s integrovaným vyučováním, je S. Kovalik, americká pedagožka, která na základě teorie rozmanitých

inteligenci a nejnovějších poznatků o tom, jak se učí lidský mozek, navrhla model integrovaného tématického vyučování. Za mozkově kompatibilní prvky, které mají být trvale přítomny ve výuce, považuje (Svobodová, 1997):

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. nepřítomnost ohrožení | 5. obohacené prostředí |
| 2. smysluplný obsah | 6. spolupráci |
| 3. možnost výběru | 7. okamžitou zpětnou vazbu |
| 4. přiměřený čas | 8. dokonalé zvládnutí učiva |

Pro vzdělávání stanovila tzv. nové mémy, které slouží k optimalizaci učení. Za cíl vzdělávání pak S. Kovalik považuje zachování demokracie a respektování skutečného života, jako nejlepšího kurikula pro 21. století (Šimíčková, 2004).

3.1 Integrace v období od počátku 20. století do 40. let 20. století

V období na počátku 20. století bylo naše školství, vzhledem k historickým souvislostem, ovlivňováno především školstvím rakouským a německým.

V roce 1910 však již české školství významně ovlivnily „Vzorové učební osnovy pro české chlapecké i dívčí školy měšťanské“ vydané v Praze se souhlasem vídeňského ministerstva. Tyto osnovy částečně respektovaly české poměry a byly v nich zdůrazňovány některé důležité myšlenky, jako jsou např. brát ohled na potřeby praktického života a na místní poměry, v nichž se škola nachází. Z hlediska koncipování jednotlivých učebních předmětů je velmi důležité, že byla využívána soustavnost a částečné spojování obsahů jednotlivých učebních předmětů.

Tyto osnovy nahradil v roce 1915 „Učební plán pro české obecné školy osmitřídní“. Jeho obsah byl v podstatě totožný s předešlými osnovami, větší důraz byl však kladen na výchovnou stránku vyučování a respektování biologických, sociologických a psychologických vlivů ve vývoji osobnosti žáka. Osnovy jsou spojovány s ideou činné a pracovní školy. Školní práce se měla stát nástrojem pro poznávání žáků. Současně také vznikají výzkumy zabývající se problematikou integrování vyučování, zejména v přírodovědných

a společenskovědných oborech. Řeší především otázky strukturace obsahu učiva, koncipování učiva a možností jeho seskupování tak, aby umožňovalo žákům široký pohled na skutečnost.

V roce 1933 ovlivnily naše školství učební osnovy pod názvem „Definitivní učební osnovy pro obecné školy“. Byly významným školským dokumentem, neboť legalizovaly a zaváděly do praxe našich škol ideu činné školy s prvky sceleného vyučování, kdy se v 1. – 3. ročníku obecné školy koncentrovalo učivo v učebním předmětu prvouka, ve 4. – 5. ročníku byla středem vyučování vlastivěda. Jednalo se tak o první pokusy zavádění integrovaného vyučování do škol. Propagátorem této metody se stal jeden z nejvýznamnějších českých pedagogů, Václav Příhoda (Kováříček, Kovářičková, 1989) .

3.2 Integrace v období od konce 40. let do začátku 90. let 20. století

Konec 40. let 20. století ovlivnil školský zákon vydaný roku 1948 pod názvem „Učební plány a učební osnovy pro školy národní a střední“. Do škol zavedl systém samostatných učebních předmětů. Tyto osnovy u nás započaly éru žákovského poznávání jako izolovaného a „rozškátulkovaného“ pohledu na věci, které nás obklopují. Učební předměty byly chápány jako „zmenšené vědní disciplíny“, v nichž bylo hlavním cílem předat žákům poznatky jednotlivých vědních oborů. S izolovaností předmětů byla samozřejmě spjata i neschopnost žáků získané vědomosti propojovat, čímž se učení stávalo neefektivním.

Na důkaz upevnění směru nastoleného v roce 1948 měly být v roce 1954 přijaté a v letech 1957 a 1958 upravené „Učební osnovy pro 1. až 10. ročník všeobecně vzdělávacích škol“. Tyto osnovy přesně kopírovaly osnovy sovětských škol jak obsahově, tak i koncepčně a organizačně. Důsledkem bylo, že integrované předměty zavedené tradičně v našich národních školách, např. prvouka či vlastivěda, byly zrušeny jako buržoazní přežitek.

Návrat škol k tradičnímu členění učebního plánu odpovídajícímu našim národním podmínkám je spojen s „Učebními osnovami pro základní devítiletou školu“ z roku 1960. V těchto osnovách je opět kladen důraz na psychologické a fyziologické zvláštnosti vyučování dětí určitého věku a jsou vymezeny některé požadavky na učení žáků a jejich praktické činnosti. Je zdůrazněna aktivita žáků a jejich zájem o vyučování. Z hlediska integrovaného vyučování však tento plán nepřinesl žádné změny. Byl sice snížen počet předmětů, ale systém odpovídal klasickému členění na jednotlivé vyučovací předměty.

Další změnou prošlo české školství v roce 1976, kdy byl vydán školský dokument „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“. Ten se stal v témže roce podkladem pro vydání „Učebních osnov pro základní školy“. Charakteristickou se pro toto období stala přemrštěnost v obsahu a rozsahu učiva v jednotlivých předmětech. Podrobně zpracované metodické příručky, které přesně udávaly obsah i postupy učitelů, a tím sjednocovaly procesualní stránku vyučování, nijak pozitivně české školství neovlivnily. Přílišnou náročností a rozsahem učiva narůstal problém související s nepropojeností jednotlivých faktů z různých učebních předmětů, s izolovaností poznatků a neschopností většiny žáků poznatky používat v běžném životě (Kováříček, Kovářičková, 1989).

3.3 Integrace v období od 90. let do současnosti

Se změnou režimu v roce 1989 muselo dojít také ke změnám v učebních osnovách. V roce 1991 byl vydán „Učební plán a osnovy pro základní školy“. Byla uvolněna závaznost učebních osnov, učitelům se ponechávala možnost jejich určitých úprav zejména v oblasti činnostního pojetí obsahu vyučování, začleňování regionálních poznatků do výuky a uplatňování vazeb a vztahů v učivu. Zároveň se objevily i požadavky na nové koncipování učiva, a to především přechodem od jeho uspořádání podle izolovaných oborů k uspořádání integrovanému.

V roce 1996 byly schváleny modelové programy „Základní škola“ a „Obecná škola“, v roce 1997 pak „Národní škola“. Jednotlivé programy obsahovaly u každého předmětu výčet témat a oblastí učiva, které si žáci mají osvojit v jednotlivých ročnících. Učební program „Základní škola“ integrovanou výuku, jako pojem, vůbec nevyužíval a byl postaven na tradičním členění učebních předmětů. Učební program „Obecná škola“ rovněž nezaváděl integrovanou výuku, byl však postaven na volnějším základu, takže se učitelé naskytovala možnost předměty libovolně propojovat. Nejlépe, co se týče integrovaného vzdělávání, na tom byl učební program „Národní škola“. Ten umožňoval využívat jak tradičního systému učebních předmětů, tak i integrované výuky v určitých oblastech, např. přírodovědné, esteticko-výchovné, pracovní-technické, atd. Integrovaná výuka se uskutečňovala prostřednictvím integrování učebních předmětů, které vytvářely tzv. bloky, např. hudební výchova a výtvarná výchova vytvořily jeden blok pod názvem „Estetická výchova“.

Uvedené modelové vzdělávací programy byly pro české školství přínosem, avšak vlivem neustálého vývoje se časem staly překonanými. Na ně navázal a od školního roku 2007/2008 je závazně nahradil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Smyslem a cílem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem „klíčových kompetencí“ na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Klíčové kompetence pak program definuje jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka ve společnosti. Přitom platí, že jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

4 Integrované přírodovědné vyučování na primární škole

Podle V. Spilkové (2005) je důležitým bodem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání i koncipování obsahu vzdělávání do širěji pojatých vzdělávacích oblastí, umožňujících i jiná pojetí strukturace obsahu než je členění do tradičních učebních předmětů. Toto pojetí podporuje obsahovou integraci, propojování poznatků a lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí.

H. Šimíčková (2008) spatřuje velmi dobré podmínky pro předmětovou integraci zejména v oblasti „Člověk a jeho svět“. Vzdělávací oblast „Člověk a jeho svět“ je koncipována pro 1. a 2. období základního vzdělávání (1. - 5. ročník). Jde o integrovanou vzdělávací oblast, ve které se propojuje učivo společenskovední s přírodovědným a s výchovou ke zdraví (poznávání živé a neživé přírody, člověka a jeho základních činností, formování zdravého životního stylu, základní orientace v různých druzích techniky a informatiky, osvojování si základních pracovních návyků a dovedností, jednoduché pracovní postupy potřebné pro praktický život atd.). Princip integrace, volený s ohledem na komplexní způsob poznávání mladších žáků, umožňuje vytváření uceleného pohledu na svět a širší obsahové náměty jsou předkládány opakovaně a s narůstající gradací.

Vzájemné souvislosti těchto oborů, potažmo také matematiky, je možno podle J. Coufalové a L. Podroužka (2003) spatřovat zejména v:

a) třídění a hledání podstatných a nepodstatných znaků

Proces budování pojmu číslo i dalších pojmů v matematice na 1. stupni základní školy zahrnuje hledání společných a rozdílných znaků objektů, jejich třídění a seskupování. Seskupování a třídění přírodnin, věcí a jevů do logických tříd je velmi častou činností žáků i v přírodovědě. Seskupování tak umožňuje žákům poznávat kriteria a pravidla, podle kterých lze dané objekty různě setřídovat. Existuje celá řada vazeb a souvislostí mezi přírodninami, které je nutné s žáky objeovat, zdůrazňovat, popřípadě grafickým způsobem zviditelňovat. Pojmy označující věci a jevy jsou nositeli znaků, které umožňují vzájemné srovnávání a současně i možnost charakterizování (dvojslovné názvy k označení přírodnin i řady matematických objektů, geometrické vyjádření stavby nerostů a podobně). Pro pochopení vztahů je nutné, aby žáci objevovali a znali specifické rysy vycházející z vybraných kritérií. Je proto nutné vztahy a souvislosti ve vyučování přiměřeně zdůrazňovat a zviditelňovat na různých úrovních obecnosti. Matematický materiál mnohdy svojí abstraktností nepřesvědčuje žáka o potřebě takové klasifikace. Prvouka naopak poskytuje dostatek podnětů, které odpovídají žakově dosavadní zkušenosti a které vyvolávají potřebu třídění.

Velmi důležité je, aby se žáci naučili eliminovat nepodstatné znaky, které by nadměrně rozšiřovaly rozsah jednotlivých pojmů, byly nekonkrétní a současně je nebylo možno aplikovat na jiné skupiny pojmů.

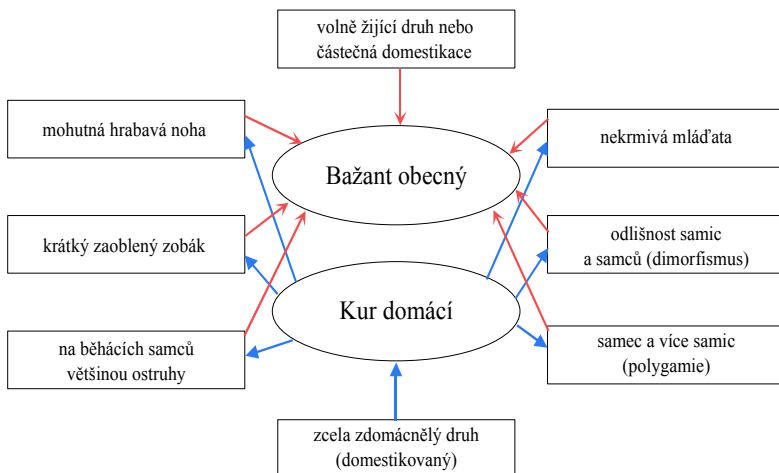
b) nahrazování abstraktních pojmů pojmenováním jejich podstatného znaku

Skutečnosti z prvouky jsou někdy spojeny se vztahy, které nelze žákům 1. stupně základní školy přiměřeně vysvětlit. Žáci neznají řadu pojmů, a obtížnější souvislosti nemohou pochopit vzhledem ke svému věku a způsobu svého myšlení. Např. v botanickém učivu prvouky se seznamují se základním členěním rostlin. Při vysvětlování pojmů jsou voleny takové termíny, které logicky usnadňují jejich zapamatování, např. výtrusné rostliny mají výtrusy, semenné rostliny mají semena. Podobný princip je běžný v matematické terminologii. Cesta je však zpravidla obrácená (trojúhelník, který má jeden úhel pravý, nazveme pravoúhlý trojúhelník).

c) užívání schémat

Častým způsobem podpory učení žáků v matematice i přírodovědě je vytváření jednoduchých schémat, grafů, znázornění, modelů. Tímto způsobem je docíleno zpřehlednění učiva při zavádění nových pojmů. Propojení jednotlivých pojmů a faktů vzájemnými vztahy a souvislostmi je prováděna generalizace. Výsledkem provedené generalizace je pojmová mapa, vytvořená tak společně s žáky, kteří mohou být aktivními účastníky při její tvorbě. Využívání konkrétních příkladů v obsahu učiva umožňuje vysvětlit žákům mnohdy velmi složité charakteristiky věcí nebo jevů. Vybraný příklad však musí být pečlivě zvolen, aby byl reprezentantem daných podstatných a obecných znaků, které tvoří obsah pojmu. V didaktice bývají označovány tyto vybrané příklady jako didaktické typy. V didaktickém postupu je předpokládáno, že seznámení se s reprezentantem vybrané věci či jevu pomáhá žákům převést jeho charakteristické (podstatné, obecné) znaky na další podobné reprezentanty. Tak bude použito pozitivního transferu. V předmětech o přírodě např. žáci probírají ve 4. ročníku kura domácího, jako domestikovaného představitele řádu hrabavých ptáků. Později by žáci měli pomocí pozitivního transferu charakteristické znaky přenést např. i na bažanta obecného, jako vybraného zástupce volně žijících hrabavých ptáků (graf 1).

Graf 1. Diakritické znaky u kura domácího a využití pozitivního transferu.



Při tomto způsobu zjednodušování učiva je důležité, aby se žáci naučili skutečně objevovat a porozumět vybraným podstatným a obecným znakům dané skupiny živočichů. Pokud si dokonale neosvojí tento způsob nahlížení na skutečnost a nenaučí se jej prakticky využívat, nemohou pak s úspěchem využívat transferu. Schopnost přenášet vlastnosti věci a jevů na jiné obdobné skupiny věcí a jevů lze využít např. při klasifikaci čtyřúhelníku ve stejném ročníku.

d) analýza vlastní činnosti, její slovní vyjádření, popis algoritmu činnosti

Zajímavé vyučování má žáka motivovat svou atraktivností. Je také žádoucí, aby činnost, která má experimentální a objevitelskou povahu, byla pro žáka smysluplná. Originální prezentace obsahu učiva je způsob, který lze s úspěchem využít v prvouce i v matematice. Jedním z cílů prvouky je mimo jiné i to, aby si žáci vytvořili určitou představu o různých technologiích a praktických činnostech, např. v tématu stavba domu. Prezentaci lze provést např. tak, že danou činnost popisují vybraní zástupci profesí, kteří se na stavbě domu podílejí. Vyjadřují se k výběru materiálu, umístění domu a postupu výstavby, aby bylo z jejich odpovědí patrné, co je nutno udělat k výstavbě domu. Pohled na problém umožní žákům objevit řadu vztahů a souvislostí, přiměje je vytvářet určité charakteristiky a umožní jim skutečnost popisovat a vysvětlovat. Zkušenosti ukazují, že myslet a vypovídat jako „někdo jiný“ je pro žáka snazší, než popisování jak to myslí on sám. Tato situace nepřináší tolik zodpovědnosti a žák se cítí jistěji. Proto i ve vyučování matematiky jsou vhodnější formulace: „Ukaž kamarádovi, jak by mohl postupovat. Jak myslíš, že to udělal spolužák?...“.

e) vzájemné využívání a aplikování obsahu učebních předmětů

Propojení matematiky a přírodovědy podporuje vytváření domněnek (hypotéz) a jejich exaktní dokazování pomocí výpočtů. Z pedagogického hlediska lze v tomto případě hovořit o koordinaci učiva založené na principu využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým. Význam tohoto přístupu spočívá ve využívání oboustranných mezipředmětových vazeb, které učivo aktualizují, poskytují širší výběr námětů k práci a umožňují přirozenou aplikaci probírané látky koordinovaných učebních předmětů.

V přírodovědě ve 4. ročníku např. řeší žáci problematiku oběhu vody v přírodě. Současně poznávají jevy související s tímto procesem, jako je vsakování, vypařování, srážení atd. Mezi důležité procesy rovněž patří výdej

vody z povrchu rostlin a zadržování vody některými rostlinami. Typickými zástupci těchto rostlin jsou mechy. Poznávání uvedené vlastnosti mechu lze žákům prezentovat pomocí jednoduchého pokusu. Jeho analýzou a využitím výpočtu mohou žáci zjistit zajímavé skutečnosti, které dokladují význam těchto rostlin pro oběh vody v přírodě. Podobné výpočty mohou sloužit hydrologům pro určení množství zadržené vody v určité oblasti, předpovídání povodní apod. Experimentování se vzorkem mechu se může stát silně motivujícím východiskem pro procvičování převodů jednotek obsahu a objemu.

Propojení vzdělávací oblasti „Člověk a jeho svět“ s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků může být velkou pomocí žákům i ve zvládnání nové životní situace školáků. Může jim pomoci při hledání jejich postavení mezi vrstevníky, při upevňování pracovních a režimových návyků, volných vlastností i přivýkání na rytmus školního života.

J. Coufalová (2004) však v souvislosti s tímto upozorňuje na to, že při integraci učiva je nutné dodržovat určité zásady, a to:

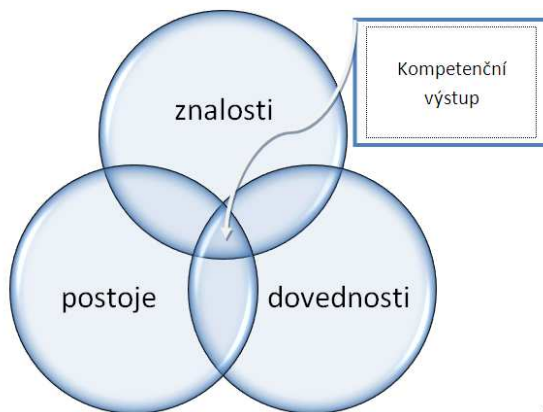
- Integrovaná výuka musí zajistit dosažení závazných standardů učiva. Učitel by měl zodpovědně promýšlet návaznosti do minulosti, ale především do budoucnosti, pro další studium žáka.
- Musí být dodržena vertikální i horizontální návaznost učiva.
- Úzce zvolená témata omezují obsahově učivo pouze na úzký okruh problémů.
- Učitel musí promýšlet obsahy jednotlivých předmětů a hledat jednotu v jejich různosti. Tato jednotu se týká i formální stránky (obsah a rozsah pojmů, symbolika).
- Integrace nutně vyžaduje nový didaktický pohled na učivo. To, co bylo již didakticky transformováno z jednoho vědního oboru, musí být znovu didakticky zpracováno tak, aby nebyla porušena zásada věcné správnosti a logického uspořádání obsahu.
- Didaktická transformace by neměla narušit přirozené souvislosti s životní realitou. Není možno tvořit zadání, při kterých by museli žáci řešit absurdní problémy.

5 Pregraduální příprava učitelů na integrované přírodovědné vzdělávání na primární škole

Z výše uvedeného vyplývá, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání poskytuje optimální možnost pro zavedení integrovaného vyučování do výchovně-vzdělávacího procesu na primární škole. Praktická realizace tohoto způsobu výuky však aktuálně naráží na řadu dalších omezení a překážek. Jedním z klíčových problémů, který je třeba v této souvislosti řešit, je pregraduální i postgraduální příprava učitelů, kteří by byli dostatečně kvalifikováni pro tento způsob výuky (Hejnová, 2011).

V návaznosti na danou skutečnost byl na Katedře primární a preprimární pedagogiky, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci řešen v roce 2014 projekt v rámci soutěže FRUP s názvem: Modernizace a podpora interaktivity výuky integrovaného přírodovědného a společenskovedního základu. Jeho cílem bylo modernizovat a inovovat, za přispění interaktivních i tradičních materiálů a pomůcek, výuku disciplín Integrovaný přírodovědný základ a Integrovaný společenskovední základ ve studijním programu Učitelství pro základní školy, oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol.

Chceme-li se zaměřit na inovování pregraduální přípravy učitelů, jako první krok je nezbytné zhodnotit možnou efektivitu stávajícího způsobu vysokoškolského vzdělávání se zaměřením na předměty vybrané dle zacílení řešeného projektu. Vezmeme-li v úvahu sylaby daných studijních disciplín a podrobíme-li je obsahové analýze kvalitativního charakteru, pak původní náplň předmětů má silně znalostní charakter. Avšak záměrem řešeného projektu typu FRUP je prostřednictvím modernizace a zinteraktivnění výuky podpořit interiorizaci poznatků získaných studenty, čímž by mohlo dojít k zefektivnění pregraduální přípravy a kvalitnější aplikaci do výchovně-vzdělávacího procesu v praxi primárních škol. Modernizací a zinteraktivněním výuky zamýšlíme podpořit rozšíření především dovednostní a postojoyé složky pregraduální přípravy se záměrem vést studenty ke kompetenčnímu výstupu (dle schématu).

Schema 1. Složky pregraduální přípravy studentů

Uvědomujeme si, že při hodnocení náplně studijních disciplín se samozřejmě nemůžeme omezovat pouze na faktické údaje uvedené v dokumentaci (byť je oficiální), ale měli bychom brát v úvahu především pedagogickou realitu. Pro tyto účely sběru dat jsme vytvořili výzkumný nástroj v podobě pozorovacího archu pro metodu polostrukturovaného pozorování, jež bylo realizováno ve dvou časově odlišných fázích, které závisely na úrovni inovace vybraných předmětů (níže uvedené přehledové tabulky jsou výstupem kombinace pozorovacího a hodnotícího archu). 1. fáze představovala období před implementací nově pořízeného vybavení do vysokoškolské výuky a 2. fáze nastala po plánované modernizaci a zinteraktivnění výuky. Jednotlivé posuny jsou možné vyčíst z níže uvedených tabulek.

Tab. 1. Integrovaný přírodovědný základ - původní verze výuky

	Metody výuky	Typologie úloh	Interaktivita umožňující integrující přístup
Znalostní rovina	Výklad, přednáška, instruktáž - botanická, zoologická a fyzikální část učiva prvouky a přírodovědy	Využívání úloh nižšího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům	Využívání powerpointových prezentací a transmisivního předávání poznatků
Dovednostní rovina	Demonstrace, práce s textem - integrační pojetí prvouky a přírodovědy	Využívání přesahu úloh nižšího řádu směrem k úlohám vyššího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům; učení se jednotlivým úkolům; a směřování k analyticko-syntetickým a induktivně-deduktivním operacím	Využívání interakce mezi studijním textem, přednášejícím a studentem
Postojová rovina	Diskuse - aktivita řízená vyučujícím, realizována v průběhu výuky	Využívání úloh vyššího řádu - formování tvořivých schopností studenta	Využívání interakce mezi přednášejícím a studentem
Aplikační rovina	Výklad, přednáška, instruktáž - metody, formy a MDP ve vyučování prvouky a přírodovědě	Využívání kombinace úloh nižšího a vyššího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům; učení se jednotlivým úkolům; a směřování k analyticko-syntetickým a induktivně-deduktivním operacím	Využívání powerpointových prezentací a transmisivního předávání poznatků; Využívání interakce mezi přednášejícím a studentem; Využívání samostatné práce studenta

Tab. 2. Integrovaný přírodovědný základ – inovovaná verze výuky

	Metody výuky	Typologie úloh	Interaktivita umožňující integrující přístup
Znalostní rovina	<p>Výklad, přednáška, instruktáž - botanická, zoologická a fyzikální část učiva prvouky a přírodovědy; pojetí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět ve vztahu k proměnám a trendům v kurikulární realitě; projektování výuky za využití didaktické analýzy učiva</p> <p>Projektování - konstruktivismus v přírodovědném vzdělávání</p>	<p>Využívání kombinace úloh nižšího a vyššího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům; učení se jednotlivým úkolům; a směřování k analyticko-syntetickým a induktivně-deduktivním operacím a formování tvořivých schopností studenta</p>	<p>Využívání powerpointových prezentací a změna přístupu z transmisivního předávání poznatků ke konstruktivistickému pojetí strukturování znalostní složky kompetencí studenta;</p> <p>Využívání interaktivní tabule pro účely výukové projekce;</p> <p>Využívání interakce mezi přednášejícím a studentem</p>
Dovednostní rovina	<p>Demonstrace, práce s textem - integrační pojetí prvouky a přírodovědy; rozvoj technické a vědecké gramotnosti</p> <p>Projektování - konstruktivismus v přírodovědném vzdělávání; badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání; projektování výuky za využití didaktické analýzy učiva</p> <p>Instruktáž, diskuse - problematika koncipování počátečního přírodovědného vzdělávání; pojetí vzdělávací oblasti Člověk a jeho</p>	<p>Využívání kombinace úloh nižšího a vyššího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům; učení se jednotlivým úkolům; a směřování k analyticko-syntetickým a induktivně-deduktivním operacím a formování tvořivých schopností studenta</p>	<p>Využívání powerpointových prezentací a změna přístupu z transmisivního předávání poznatků ke konstruktivistickému pojetí strukturování znalostní složky kompetencí studenta;</p> <p>Využívání interaktivní tabule a dalších interaktivních prvků (statických i dynamických) pro účely výukové projekce;</p> <p>Využívání interakce mezi studijním textem, přednášejícím a studentem</p>

	svět ve vztahu k proměnám a trendům v kurikulární realitě		
Postojová rovina	<p>Diskuse - aktivita řízená vyučujícím, realizována v průběhu výuky; konstruktivismus v přírodovědném vzdělávání; badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání; koncipování počátečního přírodovědného vzdělávání; pojetí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět ve vztahu k proměnám a trendům v kurikulární realitě; možnosti motivace žáků k zájmu o přírodní vědy</p> <p>Brainstorming - diagnostika vlastního pojetí výuky předmětů o přírodě</p>	Využívání kombinace úloh nižšího a vyššího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům; učení se jednotlivým úkolům; a směřování k analyticko-syntetickým a induktivně-deduktivním operacím a formování tvořivých schopností studenta	Využívání interakce mezi přednášejícím a studentem
Aplikační rovina	<p>Výklad, přednáška, instruktáž - metody, formy a MDP ve vyučování prvouce a přírodovědě;</p> <p>Projektování - konstruktivismus v přírodovědném vzdělávání; badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání; koncipování počátečního přírodovědného vzdělávání; pojetí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět ve vztahu</p>	Využívání kombinace úloh nižšího a vyššího řádu - zapamatování a porozumění faktům, pojmům a postupům; učení se jednotlivým úkolům; a směřování k analyticko-syntetickým a induktivně-deduktivním operacím a formování tvořivých schopností studenta	<p>Využívání powerpointových prezentací a změna přístupu z transmisivního předávání poznatků ke konstruktivistickému pojetí strukturování znalostní složky kompetencí studenta;</p> <p>Využívání interaktivní tabule pro účely výukové projekce;</p> <p>Využívání interakce mezi přednášejícím a studentem;</p> <p>Využívání samostatné</p>

	<p>k proměnám a trendům v kurikulární realitě; projektování výuky za využití didaktické analýzy učiva</p> <p>Demonstrace - využívání IT pro- středků do výuky; možnosti motivace žáků k zájmu o přírodní vědy</p>	vých schopností studenta	práce studenta
--	--	-----------------------------	----------------

Závěr

Na 1. stupni základní školy dochází k integraci vyučování do jisté míry přirozenou cestou, protože výuka je zpravidla garantována jedním učitelem. Integrita osobnosti učitele by tak měla být maximálně využita pro všechny vyučované předměty. Učitel je zodpovědný za to, že neučí poznatky jednotlivých oborů mechanicky vedle sebe, ale vzájemně je propojuje.

Díky začleňování informací z různých vědních disciplín, které jsou si blízké obsahem nebo jsou vzájemně podmíněny, učitel může předávat dětem informace o světě, jež mají integrovaný charakter a v důsledku ve vědomí dítěte vytvářejí poměrně celistvý obraz tohoto světa.

Proces integrovaného vyučování se uskutečňuje především na základě činností a všestranných aktivit dítěte, v závislosti na jeho individuální i skupinové práci. Nezastupitelná je tak iniciativa a myšlení dítěte. Integrované vyučování by mělo být nejucelenější v počátečních ročnících základní školy, kdy dítě vnímá svět celistvě, učí se osvojováním a projevy analytického přístupu k přírodní a společenské realitě. Integrované vyučování je tak něčím přirozeným, poněvadž spojuje poznávací nadšení dítěte, jeho tělesnou, emocionální a intelektuální spontánnost se skutečností.

Literatura

COUFALOVÁ, Jana. Možnosti vyučování matematiky v integraci předmětů 1. stupně. In UHLÍŘOVÁ, Martina, ed. *Cesty (k) poznávání v matematice*

- primární školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2004. ISBN 80-244-0818-X.
- COUFALOVÁ, Jana, PODROUŽEK, Ladislav. Integrace přírodovědy a matematiky jako východisko pro badatelskou činnost žáků. In COUFALOVÁ, Jana. *Od činnosti k poznatku*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-955-9.
- HEJNOVÁ, Eva. Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost. [cit. 28-12-2014] *Scientia in educatione*. 2011, 2 (2). s 77 – 90. ISSN 1804-7106. Dostupné na [www: <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23>](http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/24/23).
- KOVÁŘÍČEK, Václav a KOVÁŘÍČKOVÁ, Iva. *Vývoj školských soustav v českých zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.
- KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti: [kapitoly z didaktiky matematiky]*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-088-9.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- SVOBODOVÁ, Jarmila. Pojetí a historie alternativních metod, postupů a technik. In Maňák, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- ŠIMÍČKOVÁ, Helena. Jak na integrované vyučování v primární škole. *Učitelské listy*, 2004 - 2005, roč. XII, č. 1, s. 9 - 10.
- ŠIMÍČKOVÁ, Helena. *Integrovaná témata ve vzdělávací oblasti "Člověk a jeho svět"*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-559-1.

PŘÍSTUP PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ A STUDENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY K DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Alena Berčíková

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

Dramatická výchova je už dlouhá desetiletí součástí edukačního procesu mateřských škol a během této dlouhé doby prošla různými etapami svého vývoje. V minulosti byly využívány spíše prvky dramatické výchovy jako motivační prostředek. V posledních dvaceti letech se ale dostává do popředí, mění se i přístup odborné veřejnosti a také je častým objektem výzkumných šetření. To vše nasvědčuje tomu, že by dramatická výchova neměla být v současné mateřské škole podceňována. Díky svým specifickým možnostem může představovat vhodný prostředek ke všestrannému rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku.

Cílem článku je uvést čtenáře do sledované problematiky, představit dramatickou výchovu jako přirozenou součást edukačního procesu běžné mateřské školy a v neposlední řadě seznámit čtenáře s výstupy realizované pilotáže, která se zaměřovala na přístup předškolních pedagogů a studentů oboru Učitelství pro mateřské školy k dramatické výchově.

Dramatická výchova a předškolní vzdělávání

Jelikož je tato problematika obsáhlá, budeme se v článku především soustředit na základní vhled do problematiky, kdy vymezíme pojmy: předškolní vzdělávání (dále PV), dramatická výchova (dále DV), učitel mateřské školy (dále MŠ). Podrobněji pak představíme cíle disertační práce (dále DP), výsledky realizované pilotáže s další postup. Také čtenáře seznámíme s pracovními hypotézami, které jsme naformulovali na základě získaných dat z pilotáže. Širší teoretický rámec sledované problematiky, podporový popis výzkumného záměru DP a jednotlivých částí pilotáže byly prezentovány na odborných konferencích s mezinárodní účastí.

Základní vymezení sledované problematiky

Předškolní vzdělávání

PV má v naší zemi silně zakořeněnou tradici a tudíž prošlo i zajímavým vývojem. S historickým vývojem se pochopitelně měnily i funkce předškolních zařízení, metody a postupy práce s dětmi. Zmínit můžeme např. tyto mezníky: první opatrovna Na Hrádku byla založena v roce 1832, důležitým rokem byl také rok 1872, kdy byl vydán ministerský výnos, který vymezoval funkci předškolních zařízení. Opomenout nemůžeme ani reformní hnutí, které u nás sílilo od počátku 20. století, také vznik samostatného československého státu byl důležitý i pro PV a v neposlední řadě prošlo PV proměnou v druhé polovině 20. stol. v duchu budování socialismu. Dnešní podoba PV se začala převážně formovat po roce 1989, kterým byla zahájena transformace školství. Do popředí se opět dostávají zájmy a potřeby dítěte a učitelé se vracejí k pokrokovým myšlenkám reformátorů. 90 léta jsou označována za období hledání nové cesty českého školství. Různé snahy vyústily ve vznik strategických dokumentů a zákonů, které určují nový směr českého školství. Jedním z nich je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který mimo jiné hovoří o vzniku rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávací soustavy. Tento dokument vešel v platnost v lednu roku 2001. Díky přijetí Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004 Sb. (ve znění pozdějších předpisů), se PV stává legitimní součástí systému vzdělávací soustavy České republiky.

Všechny tyto kroky vedly ke vzniku Rámcového vzdělávacího programu pro PV v roce 2004 (dále RVP PV), který je založen na principech osobnostně orientované výchovy (RVP PV, 2004; Šmelová, 2004). RVP PV stanovuje nová filozofická východiska PV, formuluje vzdělanostní základ a také určuje podmínky, za kterých by PV mělo probíhat. RVP PV otevřelo MŠ nové cesty k naplňování záměrů PV prostřednictvím tvorby jejich vlastních školních vzdělávacích programů. Jednou z cest může být i DV. Pro MŠ je vhodným prostředkem, jelikož respektuje principy osobnostně orientované výchovy. To také dokazuje provedená námi analýza RVP PV, při které bylo zjištěno, že DV nachází široké uplatnění v naplňování klíčových kompetencí a to především v oblastech: kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální kompetence. Dále jsou klíčové kompetence rozpracovány ve vzdělávacím obsahu RVP PV do pěti vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V každé

oblasti nachází DV své místo. Kromě toho jsou metody a formy uvedené v RVP PV v souladu s metodami, které také využívá DV např. prožitkové učení, kooperativní učení, učení hrou a činnostmi dětí, situační učení, spontánní sociální učení, individuální a skupinové formy.

Co je dramatická výchova

Také bychom se měli krátce zastavit u samotného pojmu dramatická výchova. V české odborné literatuře se setkáváme také s termíny: výchovná dramatika, dramatická výchova, výchovné drama, dramatika či dramatická výchova. Název pro tuto disciplínu přejímáme z anglického překladu termínů jako Arts, Drama, Drama in education, Creative dramatics atd.

Vznik zásadního směru DV je spojován se jménem Američanky W. Wardové a s obdobím reformní pedagogiky. Díky W. Wardové vzniklo v roce 1924 Hnutí tvořivé dramatiky. Ve své knize *Playmaking with Children* přichází Wardová s myšlenkou učení vlastní zkušeností a aktivitou: „*Co děti dělají, je pro mě mnohem významnější, než to co vidí a slyší*“ (Wardová In Machková, 2007, s. 23). Zde tedy spatřujeme teoretické ukotvení prožitkového učení v dnešní DV.

Významnou osobností světové DV je mj. Angličan Brian Way, který čtenáře své knihy *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* mimo jiné nabádá ke hledání neobvyklých řešení a dalších cest, vedoucích k vyřešení otázky či problému (Way, 1996).

I v naší zemi DV prošla dlouhým vývojem a důležitý vliv na její formování měl konec totalitního režimu, kdy se dostává do podvědomí širší pedagogické veřejnosti. Mezi významné české odborníky jistě patří Valenta, který definuje DV jako: „*Výchovná dramatika je systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě proces sám*“ (Valenta, 1994, s. 28).

Valenta se také vyjadřuje k osobnosti vedoucího: „*Výchovná dramatika je dynamický proces. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a sdělování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání*“ (Valenta, 1994, s. 158).

Další výraznou osobností české scény je Machková. Ta nabízí definici: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt – představení*“ (Machková, 2007, s. 32),

Na základě uvedených definic chápeme DV jako soubor metod, které podporují všestranný a individuální rozvoj jedince prostřednictvím vlastního prožitku a zkušenosti a to vše za odborného vedení. Neoddiskutovatelně DV rozvíjí fantazii, tvořivost, empatii, komunikaci, kooperaci, sociální vztahy a podněcuje ke hledání různých alternativních cest vedoucích k vyřešení problémové situace či otázky.

DV se také stále častěji dostává do hledáčku vědců a odborníků, kteří se mimo jiné zaměřují i na její vliv na rozvoj kompetencí žáků, učitelů, a studentů učitelství převážně na primární škole např. Karaffa, 2010; Kořátková, 2003; Svozilová, 2005.

Učitel mateřské školy a dramatická výchova

V úvahách nad úspěšným učitelem DV sleduje Kořátková dvě roviny. Rovinu profesní a rovinu speciální vybavenosti pro dramatickou práci. V první rovině autorka vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivismu. Ve druhé se zabývá předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce a předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci (Kořátková, 1998).

V DP se primárně nezaměřujeme na učitele DV, ale na učitele běžné MŠ, jeho pojetí DV, aplikace DV do edukačního procesu a také sledujeme specifickou vybavenost učitele MŠ pro dramatickou práci dle Kořátkové. Vycházíme z předpokladu, že pro úspěšnou aplikaci DV do edukačního procesu je nejen erudovaný učitel v oblasti předškolní pedagogiky, psychologie, pedagogické diagnostiky a konečně DV, ale také člověk komunikativní, flexibilní, empatický, otevřený novým podnětům či schopný improvizace. Kromě toho je využívání DV jako prostředku pro rozvoj klíčových kompetencí dítěte předškolního věku poměrně časově a organizačně náročné. Jak je vidět, aplikace DV do edukačního procesu, klade na učitele MŠ nemalé nároky. Právě

proto směřuje naše pozornost nejen k učiteli MŠ, jeho specifické vybavenosti pro aplikaci DV, ale také sledujeme různé determinanty, které učitelovo pojetí DV mohou ovlivnit.

Z výše uvedeného vyplývá, že DV je vhodným prostředkem k rozvoji dítěte předškolního věku ovšem za předpokladu teoretické, praktické i specifické vybavenosti učitele MŠ ve sledované oblasti. V následující části článku představujeme DP, její cíle, výstupy z pilotáže, pracovní hypotézy, nástin dalšího postupu výzkumné práce a přínos DP.

Představení disertační práce

Název: Učitelovo pojetí dramatické výchovy v podmínkách současné mateřské školy

Hlavní cíl:

Prostřednictvím kvantitativního výzkumu zjistit učitelovo pojetí DV a její využívání jako prostředku v rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku v kontextu současného předškolního kurikula a artikulovat významné determinanty, které učitelovo pojetí DV ovlivňují.

Hlavní cíl DP je dále operacionalizován na dílčí cíle:

- Analyzovat vybrané determinanty, které pozitivně i negativně ovlivňují učitelovo pojetí DV. (př. determinantů: délka pedagogické praxe, dosažené vzdělání, zájem respondentů o sledovanou oblast...)
- Analyzovat a komparovat studijní plány pro vzdělávání učitelů MŠ na pedagogických fakultách, vyšších odborných školách a na středních pedagogických školách, a to se zaměřením na problematiku DV. (př. kritérií: zařazení DV do ročníků, výstupy z disciplíny, volitelnost disciplíny, hodinová dotace, použitá literatura...)
- Naformulovat typy učitele MŠ a profily jednotlivých typů z pohledu využívání DV v běžném edukačním procesu MŠ.
- Získaná data vyhodnotit, analyzovat a vyvodit závěry na základě zjištěných typů učitele MŠ.

- Závěry poskytnout jako náměty a doporučení v rámci rozvoje profesních kompetencí učitele MŠ se zaměřením na implementaci DV do edukačního procesu.

Při artikulaci pojmu **pojetí** vycházíme z prací Mareše, Slavíka, Svatoše, Švece. Pro potřebu DP formulujeme pojetí DV jako dlouhodobý proces utváření učitelova přístupu a vztahu k DV, které se projevuje pedagogickým jednáním za aplikace principů DV v edukačním procesu. Jelikož se učitelovo pojetí tvoří již během pregraduální přípravy, zaměřujeme svoji pozornost nejen na učitele v praxi, ale také na studenty předškolní pedagogiky v různých stupních vzdělávací soustavy.

V DP také pracujeme s pojmy běžná či současná MŠ. V kontextu s DP chápeme MŠ jako instituci poskytující PV pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, která pracuje podle RVP PV.

Výstupy z pilotáže

Realizovaná pilotáž byla tvořena třemi částmi, které na sebe navazovali. V první jsme se zaměřili na učitelovo povědomí v oblasti DV, druhá část byla věnována studentům oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále UMŠ na PdF UP OL) a jejich využívání DV k rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku a v poslední části jsme sledovali pojetí výuky předmětu Dramatická výchova v MŠ na PdF UP OL studentů prezenční i kombinované formy oboru UMŠ. V rámci každé části pilotáže představíme cíle, výzkumné otázky, charakteristiku respondentů a vyvozené závěry

Učitel mateřské školy a jeho povědomí v oblasti dramatické výchovy

V první části pilotáže byl zvolen následující cíl:

Prostřednictvím pedagogické sondy zjistit povědomí učitelů MŠ o DV a jejím využívání v edukačním procesu MŠ.

Tato část pilotáže se odvíjela od následujících výzkumných otázek:

Mají učitelé MŠ povědomí v oblasti DV, které odpovídá pojetí současného kurikula?

Má délka praxe učitelů MŠ vliv na úroveň povědomí v oblasti DV?

Charakteristika respondentů:

Výzkumný soubor tvořili učitelé MŠ a studenti oboru UMŠ na PdF UP OL. Pro potřebu pilotáže byl zvolen stratifikovaný výběr, kdy kritériem pro výběr respondentů do skupin byla délka pedagogické praxe. Zaměřili jsme se na úroveň povědomí učitelů a studentů MŠ v oblasti DV a jejího uplatnění v PV. Celkový počet respondentů činil 113. Pro sběr dat byl zvolen nestandardizovaný dotazník a zjištěné četnosti pak byly převedeny na procenta.

Ze zjištěných dat je možné udělat následující závěry:

Povědomí učitelů v oblasti DV je na uspokojivé úrovni a je v souladu se současným pojetím kurikula, a to převážně u respondentů s vyšší délkou pedagogické praxe. Se vzrůstající délkou pedagogické praxe respondentů a přibývajících zkušenostmi se přístup k DV mění – je více využívána. Zde je na místě se zamyslet nad tím, jakým způsobem ji respondenti využívají, zda se nejedná spíše využívání DV jako prostředku motivace.

Využití DRAMATICKÉ VÝCHOVY v rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku z pohledu studentů oboru UMŠ na PdF UP OL

V předchozím šetření jsme se zaměřili převážně na učitele MŠ. Jelikož jsme chtěli poskytnout ucelený pohled na sledovanou oblast, v druhé části jsme se více soustředili na budoucí učitele.

Cílem této části bylo zjistit úroveň teoretické připravenosti studentů UMŠ v oblasti DV, a to do jaké míry propojují teoretická východiska DV s cíli současného předškolního kurikula.

Zajímala nás odpověď na výzkumnou otázku: Propojují studenti oboru UMŠ získané znalosti a dovednosti z oblasti DV se současnými cíli předškolního kurikula?

Charakteristika respondentů

Pro tuto část pilotáže byl zvolen záměrný výběr, kdy jsme se soustředili na studenty 2. a 3. ročníku oboru UMŠ na PdF UP OL, kteří absolvovali předmět Dramatická výchova v MŠ. Tento předmět je vyučován na Katedře primární a preprimární pedagogiky PdF UP OL. Celkový počet činil 28 respon-

dentů. Data jsme získali prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku, zjištěné četnosti pak byly procentuálně vyjádřeny.

Ze zjištěných dat lze udělat následující závěry:

Studenti neprokázali znalost možností DV pro rozvoj dovedností dítěte předškolního věku v kontextu předškolního kurikula. Ze strany studentů chybí hlubší porozumění obsahu kurikula, dále propojenost znalostí a dovedností z absolvované disciplíny do praxe. Také bylo zjištěno studentovo nedocenení teorie DV. Zde si dovoluujeme uvést možné příčiny těchto zjištění: nezájem ze strany studentů, nedostatečné pochopení principů DV, nedostatečné uchopení problematiky předmětu Dramatická výchova v MŠ ze strany vyučujících

Pojetí výuky předmětu Dramatická výchova v MŠ studentů oboru UMŠ

Zjištěná data z předchozí části pilotáže nás vedla k zamyšlení nad výukou a koncepcí předmětu Dramatická výchova v MŠ. Proto jsme se ve třetí části pilotáže blíže zaměřili na přístup studentů UMŠ k předmětu Dramatická výchova v MŠ, a to jak studentů prezenční formy studia, tak i učitelů MŠ, kteří zároveň studují obor UMŠ v kombinované formě.

Pro tuto část pilotáže byly formulovány tři cíle:

- Poskytnout reflexi a podklady pro zkvalitnění edukačního prostředí výuky předmětu Dramatická výchova v MŠ.
- Zkomparovat rozdílné skupiny respondentů.
- Ověřit vhodnost výzkumného nástroje pro jeho možnou další aplikaci.

Dále jsme sledovali výzkumné otázky:

- Existuje rozdíl v pojetí předmětu Dramatická výchova v MŠ respondentů skupiny A a skupiny B?
- Je předmět Dramatická výchova v MŠ vhodně zařazen do vysokoškolské přípravy studentů oboru UMŠ?
- Projevuje se u studentů oboru UMŠ po absolvování předmětu Dramatická výchova v MŠ pozitivní pojetí této disciplíny?

Charakteristika respondentů

Respondenti byli rozděleni do dvou skupin dle následujících kritérií: skupinu A tvořili studenti oboru UMŠ v prezenční formě po absolvování předmětu Dramatická výchova v MŠ, skupinu B studenti oboru UMŠ v kombinované formě, pracující v MŠ po absolvování předmětu Dramatická výchova v MŠ. Tohoto šetření se zúčastnilo 40 respondentů. Data byla získána prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku a následně procentuálně vyjádřena.

V rámci této části pilotáže byla provedena reflexe sylabů předmětu Dramatická výchova v MŠ a její výstupy pak zohledněny při prezentaci dat.

Ze zjištěných dat lze udělat následující závěry:

Mezi skupinami existují rozdíly v pojetí předmětu např. v očekávání respondentů. Pozitivní přijetí disciplíny se projevilo u skupiny B, skupina A zaujala neutrální stanovisko. Respondenti obou skupin nemají v rámci výuky předmětu možnost aplikovat nabyté vědomosti prostřednictvím přímé aplikace DV do edukačního procesu. Teoretické poznatky si mohou ověřovat v modelových situacích. Respondenti skupiny A připravují divadelní představení pro děti z Olomouckých MŠ, což sice nemusí vždy být prioritou DV, ale díky tomu nahlédnou do edukačního procesu MŠ a navíc aplikují i různé dramatické hry související s příběhem. Respondenti obou skupin by uvítali větší propojenost předmětu s praxí.

Získané informace jsou důležitým podkladem k přehodnocení konceptu předmětu Dramatická výchova v MŠ.

Výzkumný nástroj může být použit jako východisko pro tvorbu nástroje pro vlastní výzkum v oblasti zaměřující se na výuku DV v různých stupních vzdělávací soustavy.

Formulování pracovních hypotéz a nástin dalšího postupu

Jelikož námi sledovaná oblast není snadno uchopitelná, pracovní hypotézy formulujeme až na základě výstupů z provedené pilotáže. Ta nám poskytla vhled do sledované problematiky z pohledu učitelů MŠ i studentů oboru UMŠ. Získali jsme základní informace o determinantech ovlivňující pojetí DV, rozdílných přístupech sledovaných skupin k DV i jejich názory na

předmět Dramatická výchova v MŠ. Na základě získaných dat jsme byli schopni zformulovat pracovní hypotézy DP.

H0: Pro studenty je přínosné aplikovat získané teoretické poznatky z předmětu v přímé edukační realitě, na rozdíl od nácviku divadelního představení pro děti v MŠ, nebo využívání modelových situací při výuce.

H1: Učitelé, v jejichž kurikulárních dokumentech školy je DV ukotvena, ji používají cílevědomě na rozdíl od učitelů, kteří DV v kurikulárních dokumentech ukotvenou nemají.

H2: Učitelé MŠ nad 15 let praxe využívají DV spíše jako motivační prvek na rozdíl od učitelů s kratší praxí, kteří ji chápou jako prostředek edukace.

H3: Učitelé s vysokoškolským vzděláním zařazují DV do edukačního procesu systematicky na rozdíl od učitelů se středoškolským a vyšším odborným vzděláním.

H4: Učitelé se zájmem o sledovanou oblast zařazují DV do edukačního procesu pravidelně na rozdíl od učitelů bez výraznějšího zájmu o DV.

Pro práci s pracovními hypotézami je nezbytné vydefinovat pojmy, se kterými v hypotézách operujeme.

H0 přímá pedagogická praxe v rámci výuky předmětu, je pro studenty **přínosná** v těchto směrech: umožňuje studentům vlastního prožitku, kontakt s edukační realitou a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu.

H1 v rámci **cílevědomého** zapojování DV sledujeme ukotvení v kurikulárních dokumentech školy, jejich propojenost, doporučené prostředky pro její aplikaci.

H2 naším objektem zájmu je také vliv délky pedagogické praxe na **vnímání** DV učitelů MŠ tzn. metody a formy její aplikace v MŠ, postavení DV jako svébytného prostředku k rozvoji dítěte předškolního věku v kontextu délky pedagogické praxe respondentů.

H3 **systematické** zařazování DV do edukačního procesu v závislosti na vzdělání učitelů vnímáme jako promyšlené, plánované zařazování DV v souladu s výstupy PV.

H4 **pravidelné** zařazování DV do edukačního procesu chápeme jako každodenní nenahodilé využívání DV k rozvoji dítěte předškolního věku.

Na základě získaných dat a průběžného studia odborné literatury, můžeme nastínit další postup výzkumné práce.

Pro uchopení problematiky je nezbytné aplikovat i kvalitativní postupy, díky kterým budou zjištěna data z edukační reality běžné MŠ. Sledovaná kritéria budou např.: frekvence aplikace DV do režimu dne, použité metody a techniky, vstupování učitele do role, zapojování dětí do nabízených aktivit, využívání předmětů atd.

Po zpracování kvalitativních dat, je možné přistoupit k formulaci výzkumného nástroje. Tím bude nestandardizovaný kvantitativně orientovaný dotazník určen pro učitele MŠ. Bude převážně zaměřen na determinanty ovlivňující učitelovo pojetí DV, na přístup různých sledovaných skupin k výuce DV a také na specifickou vybavenost učitelů MŠ v oblasti DV.

V rámci předvýzkumu bude ověřena validita, reliabilita a vhodnost statistických metod pro vyhodnocení dat.

V další fázi budou zpracovaná data z předvýzkumu zohledněna v přípravě konečné podoby výzkumného nástroje.

Pilotáž byla převážně realizována v Olomouckém regionu, ve vlastním výzkumném šetření se hodláme zaměřit na námi sledovanou problematiku v rámci více moravských krajů, což nám umožní provést i komparaci výsledků.

V poslední fázi, na základě získaných dat a jejich následného vyhodnocení, naformulujeme výstupy a závěry.

Předpokládaný přínos pro pedagogickou teorii a praxi

Realizaci DP směřujeme k:

- rozšíření výzkumů v oblasti pedeutologie,
- naformulování typů učitelů MŠ z pohledu využívání DV v běžném edukačním procesu MŠ,
- analýze studijních programů pedagogických fakult, vyšších odborných škol, středních pedagogických škol České republiky se zaměřením na DV,
- artikulaci determinantů, které ovlivňují učitelovo pojetí DV,
- ověření specifické vybavenosti učitelů MŠ, která je nutná pro aplikaci DV do edukačního procesu v souladu s RVP PV,
- vyvození námětů a doporučení v rámci rozvoje profesních kompetencí učitele MŠ se zaměřením na DV.

Závěr

DV v sobě skrývá velký potenciál ke všestrannému rozvoji dítěte předškolního věku. Její aplikace do edukačního procesu běžné MŠ je ovšem ovlivněna mnoha činiteli. Jedním z nejdůležitějších je pochopitelně učitel MŠ. Právě na jeho pedagogickém stylu záleží, jaké postupy a metody zvolí při naplňování a rozvoji klíčových kompetencí dítěte. Prostřednictvím článku jsme chtěli poukázat na vhodnost DV jako prostředku k rozvoji dítěte předškolního věku a dále na důležitou roli učitele MŠ, který může právě díky teoretické, praktické a specifické vybavenosti aplikovat DV do každodenní pedagogické činnosti v MŠ.

Literatura

Karaffa, J. Analýza výzkumných aktivit studentů zaměřených na využití metod dramatické výchovy ve školní praxi. In Z. Sikorová, M. Malčík & K. Pavlica (Eds.). *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. (pp. 90 – 97). Ostrava: PedF OU v Ostravě, 2010.

Koťátková, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

Koťátková, S. Dramatická výchova – její přínos k rozvoji studentů učitelství. *Pedagogická orientace*, (1), 34–48. 2003.

Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS. 2007.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

Svozilová, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005.

Šmelová, E. *Mateřská škola, Teorie a praxe I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2004.

Valenta, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1994.

Way, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou výchovou*. Přeložila Eva Machková. Praha: ISV, 1996.

Violence and aggression in interpersonal contacts at school

Malgorzata Dubis

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

The dynamic changes seen in the last years have been present in all fields of life and brought lots of factors making the adolescents' development difficult. The pursuit of material goods, the desire of having, striving for „using life” causes the disturbance of social life rules and developing the features that are not socially needed, such as among others aggression and the wave of violence. Dulling the sensitivity to the ethical, moral rules, ambiguity instead of clear rules and standards of behaviour caused young people struggle the conflicts connected with judging. Young people perceive freedom in a wrong way, they are governed by fashion and pleasure, not by duty. The result of that is the increasing number of teenagers having problems with behaviour among which aggression and violence take the leading place, brutal and vulgar manner and lack of social skills.

The reflection of problems that the society faces has its impression in the way of perception the educational values by pupils and their behaviour at school. Therefore there are challenges in front of the school aiming at stopping, limiting or even eliminating negative behaviours from children's and teenagers' lives. The nature of the educational process organised by school is mainly the interactions among teachers and pupils and pupils themselves. They are not always the best. The anxiety among guidance counselors and psychologists raises the fact that the cooperation rule and mutual help are replaced by the rule of dominance, extortion and force. The cases of ignoring the teacher's orders are more and more common, lack of respect towards the teaching staff, humiliating adults and vandalism. Pupils battle against teachers and peers too. The communication based on taking advantage and extorting the submissiveness has been arising. The school hall is a kind of arena of undesirable behaviours. The problem of aggression at school has been known for ages, but its intensification provokes deeper reflection on that subject.

The nature of aggression and violence

The number of studies and the increase of the interest on the problems of aggression is the expression of social needs resulting from the increase of that phenomenon. Aggression is the complex and multifaceted phenomenon. It caused the phenomenon has become the research and analysis problem of many scientific disciplines including: psychology, pedagogy, law, sociology, resocialization etc. Each of these fields treat the problem of aggression in a category of its subject interest defining it in a specific way.

Literature devoted to aggression, both theoretical and empirical one is extremely wide and proposes lots of definitions of that term.

In colloquial language, aggression means hostile behaviours, consisting in damaging things (vandalism), causing damage to other people (violence) or to oneself (auto-aggression). Generally speaking aggression is an action aiming at doing damage to the another person both in a physical and verbal form.

From the psychological perspective aggression is not a homogeneous phenomenon, there are different forms and types of aggression and diverse reasons and sources. From that point of view aggression is defined as „ any action (physical or verbal), aimed at doing physical or psychological damage-real or symbolic –to a person or thing that replaces it”⁶.

Psychological definitions stress the intentionality and functionality of aggression, that is being directed by the motif of doing evil, doing damage. They define aggression as a ”physical or verbal behaviour directed towards somebody or something, or behaviours taken with the intention to damage or destroy”⁷.

Similarly, from a social psychology perspective „aggression, or interpersonal violence are the actions taken intentionally by people, (for example, specific behaviour, arranging the specific situation etc.), constituting risk or causing

⁶ W. Szewczuk, Słownik psychologiczny, Warszawa 1979, s.68.

⁷ G. Rudkowska, Agresja u dzieci, [w:] red. J. Kuźma, Z. Szarota, Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych, Kraków 1998, s.111

damage in physical, psychological and social well-being of other people that is evoking pain, suffering, destruction, leading to the loss of valued values”⁸.

The peculiar feature of the pedagogic understanding of aggression is paying attention to the actions that cause disorders in physical and psychological health of the person experiencing the act of aggression. The educational literature proposes two kinds of presenting that phenomena. First, as behaviour aiming at causing the loss leading to negative consequences (potential or actual), and second, as emotional-motivating status of the individual connected with strong negative emotions, such as: anger, agitation, rage, annoyance. The first one is a phenomena of the instrumental nature, and the second „hostile”. The enemy's aggression also leads to cause suffering and pain to other human being⁹.

W. Okoń perceives aggression as behaviour that cannot be justified from the social point of view. He defines it as „an action directed against people or things evoking dissatisfaction or anger in individual. The aim of aggression is to cause damage”¹⁰.

From the sociological point of view, aggression has been examined as one of the form of social group functioning, analysing social-cultural reasons of violence and community actions. Most of the sociological theories of aggression notices its sources in relations with the social environment. Sociologists pay attention that aggression is the sociably undesirable and disapproved phenomenon. They define aggression pointing out that „each aggression outburst mobilizes the desire of destruction being in human, and that desire has never been satisfied, if it is started to be realised, it is difficult to stop it, it grows very quickly, in contrast with the animal world, where the destructive tendencies have their own borders defined with the life preserving right (killing is performed for satisfying hunger or defending life), at human being that

⁸ A. Frączek, Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej, Wrocław 1979, s.13.

⁹ J. Abramczyk, Zjawisko agresji w szkole – wychowawcze wyzwanie na progu XXI wieku, [w:] A. Rejzner (red) Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe, Warszawa 2004.

¹⁰ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2001, s.13.

border has a sign of infinity, a human being destroys for the sake of destruction”¹¹.

In the scientific literature, the term of aggression arouses lots of controversy due to the fact of many definitions. *However, aggressive behavior has been defined in numerous ways over the years from the physical or relational aggression point of view*¹². *Most of the operational definitions of physical aggression include physical harm or threats of harm, including behaviors such as hitting, pushing, or threatening to beat up a peer*¹³.

There is also no agreement in views on the aggression sources understood as a tendency to show the destructive or hostile behaviour. The dispute among scientists has not been settled yet, if the aggression has an inborn nature or the acquired one. Numerous studies indicate the multiplicity of causes of aggressive behavior. *Research indicates that antisocial behavior, including aggression, "appears to be a developmental trait that begins early in life and often continues into adolescence and adulthood"*¹⁴. *According to a number of researchers, antisocial behavior develops as a result of the student's behavior and interaction with the social environment*¹⁵ *and the student's parents*¹⁶.

¹¹ K. Kmieciak-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999, s.21

¹² D. Murray-Close, J. M. Ostrov, N. R. Crick, A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development & Psychopathology*, 2007, 19(1).

¹³ J. Brook, L. Zheng, M. Whiteman, D. Brook, Aggression in toddlers: Associations with parenting and marital relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 2001/162(2), J. Casas, S. Weigel, N. Crick, J. Ostrov, K. Woods, E. Jansen Yeh, Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*, 2006/ 27, J. Ostrov, C. Keating, (Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 2004/13(2), et.al.

¹⁴ G.R. Patterson, B.D. De Baryshe, E. Ramsey, A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 1989/ 44 p.329.

¹⁵ S. Landy RD Peters, Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problems during the preschool years, [In:] Peters R, McMahon R, Quincy V, editors. *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Newbury Park, CA: Sage; 1992., Patterson G.R, Developmental changers in antisocial behavior. [In:] R.D.Peters R. J. McMahon, V. L. Quinsey *Aggression and Violence Throughout the Life Span* Newbury Park, CA: Sage; 1992

Lack of consistency is visible both within the meaning of aggression term, and its reasons, there is not only one theory concerning the aggression origin. In connection to that, it has been justified to define criteria assigning the exact shown behaviours to the aggressive behaviour class in defining aggression. These criteria include:

- the emotional component in the form of aversion, anger, annoyance appearing in behaviour¹⁷,
- instrumental nature of causing damage and motive of doing evil or harm¹⁸,
- causing the specific behaviour consequences, for example inflicting suffering, or pain¹⁹,
- modifying influence of social context of behaviour, for example connected with the fulfilled role, completed task, place in the power hierarchy and the like²⁰.

¹⁶ T. **Hollenstein, I. Granic, M. Stoolmiller, J. Snyder**, Rigidity in Parent-Child Interactions and the Development of Externalizing and Internalizing Behavior in Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2004/32(6).

¹⁷ Por. m. in. A .H. Buss, *The Psychology of Aggression*, New York,1961;S.Feshach,*Aggression*,[In:] P. H. Mussen (ed) *Ceramichael's Manual of Child Psychology*,1970; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

¹⁸ Por. m. in. A. Frączek, *Problemy psychologicznej teorii agresji*, *Psychologia Wychowawcza* 1973 ,nr .2; J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980; D. Wójcik, *Środowisko rodzinne a poziom agresywności u młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Wrocław -Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977; W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.

¹⁹ Por. m. in. A. Frączek, *Agresja- psychologiczny punkt widzenia*,[w:]A. Fraczek (red.) *Z zagadnień psychologii agresji*, Warszawa 1975; M. Kosewski, *Agresywni przestępcy*, Warszawa 1977;J.Zakrzewski *Koncentracja na sobie a agresja interpersonalna* [w:] A. Fraczek (red.) *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Wrocław- Warszawa- Kraków- Gdańsk- Łódź,1986; ; K. Kmiecik-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999.

²⁰ Por. m. in. A. Fraczek, *Problemy psychologicznej teorii agresji*, *Psychologia Wychowawcza* 1973,nr.2; D. Wójcik, *Środowisko rodzinne a poziom agresywności u młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Wrocław- Warszawa- Kraków- Gdańsk,1977.

In the psychological-pedagogic literature we meet the exchanging terms of „aggression”, „aggressiveness”, „aggressive behaviour” or „violence”. Aggressiveness is the permanent feature of a human being consisting in frequent and inappropriate aggressive reactions to stimulus that occurs towards the social objects, and inability of controlling own aggressive reactions. It can occur with different intensity, the characteristic feature is the fact that the subject reacts with the emotional excitement²¹.

Therefore it can be stated that aggression is a predisposition to react with the aggressive behaviour. But the term of aggression should not be confused with the aggressiveness. The difference between aggression and aggressiveness lies in the fact that aggression is a process and includes the subject activities, and aggressiveness is a character feature, learned behaviour, well consolidated in the process of social learning. The frequent appearance of aggressive behaviours has been defined as aggressiveness. Whereas the individual specific behaviours described with the specific features, are the aggressive behaviours.

The term of aggression is often used in exchange with the term violence. According to H. Rylke „ we deal with the violence situation when a weak person(victim) has been displayed for a long time to negative influence of a person or a group of stronger people (aggressors)”²² Some of the researchers point out the necessity of the act of violence than the act of aggression.

I. Obuchowska emphasises, that „aggression can be a way of gaining control over a man and has then a function of violence. However aggression not always aims at subordinating other man, and violence does not have to be manifested via aggression”²³.

For better understanding and diversification of school situations, it is useful to introduce distinguishing between the terms of: aggression and violence. Violence appearing among pupils at school is a form of aggressive behaviour, and aggressive behaviours reinforce violence. The characteristic feature for aggressive behaviours is the balance among people within aggressive behaviours and defence. Whereas, in case of violence such a balance does not exist, because the person having physical or psychological advantage uses it

²¹ J.M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2003.

²² H. Rylke, *Szersze tło problemu przemocy w szkole*, Remedium 1997 nr4.

²³ I. Obuchowska, *Przemoc w wychowaniu*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1989, nr 4.

against the weaker person. In the reference books the superiority of violence towards the aggression has been assumed. Violence is often the mean of compulsion realisation and the power predominating somebody's power, and aggression is not always that.

In order to specify the discussed issues, it is necessary to discuss the aggression classification. Due to the fact of different criteria we come across the different divisions of aggression. There are some of them.

Most often, taking into consideration the type of aggression the physical and verbal aggression have been detailed. Taking into consideration the form criterion: active and passive, and examining the aim: indirect and direct aggression²⁴.

Taking into consideration the origin of aggressive actions, one can distinguish the following types of aggression:

- angry aggression (spontaneous, rousing) - emotions under it;
- instrumental aggression (hostile, cold) –the learned actions causing pain, suffering are the basis of it;
- assignment aggression – connected with fulfilling the specific parts, task completion²⁵.

A. Bandura distinguishes instrumental and hostile aggression. He describes *instrumental aggression* as those actions "aimed at securing extraneous rewards other than the victim's suffering." A student who steals a pair of tennis shoes out of another student's locker is an example of someone who engages in instrumental aggression. *Hostile aggression* is defined as actions that are "used to produce injurious outcomes rather than to gain status, power, resources, or some other types of results"²⁶.

There is also widespread distinction between physical and relational aggression. Physical aggression includes hitting, kicking, punching, pulling, push-

²⁴ Por. m.in. A .H. Buss, *The Psychology of Aggression*, New York,1961; Z. Brańka, *Agresja u dzieci i młodzieży*, [w:] J. Papięż, A. Pułkis,(red.)*Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 1998; Z. Skorny, *Mechanizmy regulujące ludzkie zachowania*, Warszawa 1989.

²⁵ J. M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2003.

²⁶ A. Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1973 p.8.

ing and taking things away from others²⁷. A second type of behavior that is intended to hurt, harm or injure another person uses the relationship or the threat of the removal of the relationship as the means of harm and is referred to as relational aggression. Relational aggression, includes social exclusion, friendship withdrawal threats giving the silent treatment and spreading malicious secrets, lies or gossip²⁸.

Z. Skorny carrying the analysis of aggressive behaviours at pupils, performed the classification of these behaviours, taking into consideration the outside conditions favoring the aggressive behaviours. He has distinguished three groups of aggressive behaviour evoked by:

- behaviour of others;
- expressions of others;
- obstacles and failures in actions²⁹.

Aggression at school can appear in different forms. It can be in a form of physical aggressiveness (physical violence), verbal (threat, swearing), or a direct one (insulting somebody directly) or indirect (rumors, denunciation, destroying property). Moreover, the acts of school aggressions can appear in the active form- requiring acting, and passive – refraining from action causing harm to others³⁰.

Aggression can be expressed in different forms, the dominance of the particular factor decides about its type. It should be pointed out that different forms of aggression often have „common pieces” such as for example physical or group aggression.

Types of aggressive relations at school

²⁷ K.A. Dodge, J.D. Coie, D Lynam, Aggression and antisocial behavior in youth, [In:] W. Damon, N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, New York: Wiley,2006.

²⁸N.R. Crick, J.K. Grotpeter, Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*,1995/ 66.

²⁹ Z. Skorny, Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się, Warszawa 1968.

³⁰ Z. Bartkowicz, Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji .Lublin 2001

Analysing the aggression phenomenon and violence at school, one should take into account the types of relations happening in the school environment. Talking about the violence at school in the categories of perpetrators and victims, there are three basic relation types where that phenomenon occurs:

- pupil-pupil relation,
- pupil- teacher relation,
- teacher -pupil relation,
- teacher-teacher relation.

The most visible forms of aggression and violence can be noticed in the interactions among pupils. Relations among pupils are often characterised by high aggression in verbal communication. Scream, threats, insults and provocations are instrumentally used to achieve own aims. The aim of aggressive acts is to gain control over peers. The aggressive behaviour at children and teenagers takes the form of quarrels and scuffles with peers, unjustified complaining, malicious rumors, vindictiveness towards friends.

Creating „scapegoats” and so called „black sheep” in the peer groups is common among the violence forms. These people are the target of permanent teasing or bullying with all possible ways. Most often the peers use hostile actions, taken consciously towards these people, and that leads to fear. They show open aversion and dislike, hostility, disrespect and humiliation aiming at urging to submit to the group³¹.

The sign of the organised violence at school is spreading custom known so far only in the army, so called bullying in the army-harassment of older over the younger or weaker peers. That type of practice is defined in other way too: destroying cats, kittening and from English – mobbing or bullying. Tormenting „cats” in some schools takes the funny form, but in dominating parts of cases it takes drastic forms of aggression in connection to humiliating the dignity of a first-year pupil. Young people of older grades gain control over younger to perform different services, giving money and sometimes even

³¹ Por. m. in. A. Fraczek, I. Pufal-Struzik, Agresja i przemoc wśród młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna, Kielce 1996; L. Kirwil, Agresja szkolna jako rodzaj agresji prolaktywnej, [w:] A. Rejzner (red) Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe, Warszawa 2004.

paying protection money. Any forms of defiance will be punished by hitting or insulting³².

These behaviors are often called bullying. Bullying this subtype of aggressive behavior in which an individual or group of individuals repeatedly attacked, humiliated and / or exclude from a group of relatively weaker person³³. Bullying is the most common type of violence in American schools³⁴ but also a common issue in other countries, such as England, Canada, Japan, Austria, New Zealand, France, Finland but also in Poland³⁵.

Graphs 1-2 shows international comparison of Percentage of students, that were victims of bullying or were bullying other students in last months in countries bordering with Poland, except Belorussia.

Analysis of studies results allow us to ascertain that violence among young people is a major concern in most countries. The HBSC findings, show that however, there are differences in the rates of this phenomenon in different countries. The slightest percentage of students involved in bullying occurs in Czech Republic - 10,3%, the highest occurs in Lithuania - over 50%. Percentage of victims of bullying is higher for boys than girls. Boys also more often are taking part in bullying than girls.

Authors of HNSC report also advices to pay attention to insignificantly decreasing range of bullying in some countries. However in other countries this

³² Por. m. in. M. Biała, *Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży*, Warszawa 2008; M. Karowska, W. Czamecka, *Przemoc w szkole* Kraków 2000.

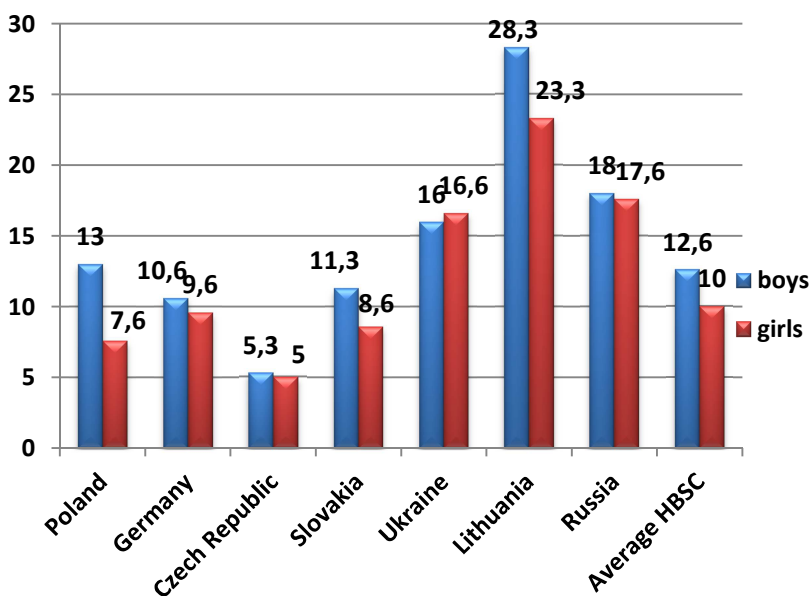
³³ D. Olweus, *Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program*, [In:] S. Hodgins, *Mental disorder and crime*, Thousand Oaks, CA: Sage1993

³⁴ S.M. Swearer, B. Doll, *Bullying in schools: An ecological framework*. *Journal of Emotional Abuse*, 2001/ 2.

³⁵ P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R. Catalano, P. Slee, P. The nature of school bullying: A cross-national perspective. New York, 1999, S.M. Swearer, B. Doll, *Bullying in schools: An ecological framework*. *Journal of Emotional Abuse*, 2001/2, C. Currie, C. Zanotti, A Morgan, D. Currie, M.de Looze, C. Roberts, O. Samdal O.R.F. Smith. V. Barnekow, *Social determinants of health and well-being among young people* World Health Organization Regional Office for Europe 2012., M. Dubis *Zachowania agresywne w szkole w okresie adolescencji*, [w:] red. K. Rajchel *Zeszyty Naukowe* Nr 1(18) WSIZiA, Warszawa 2012.E. Debarbieux, *Charakterystyka przemocy szkolnej w europie i polski program "Szkoła bez przemocy"*. [w:] J. Czapński (Red.), *Raport roczny programu " Szkoła bez przemocy "*, Warszawa 2010

problem stays on high level³⁶. It's necessary to say, that no worldwide research, that proves the range of problem is increasing, have been published. On the other hand some studies shows that during few last years, less and less students are victims of bullying³⁷. The same observation occurs in Poland.

Graph 1. Percentage of students, that during last few months were victims of bullying (at least twice) with gender division in countries bordering with Poland³⁸



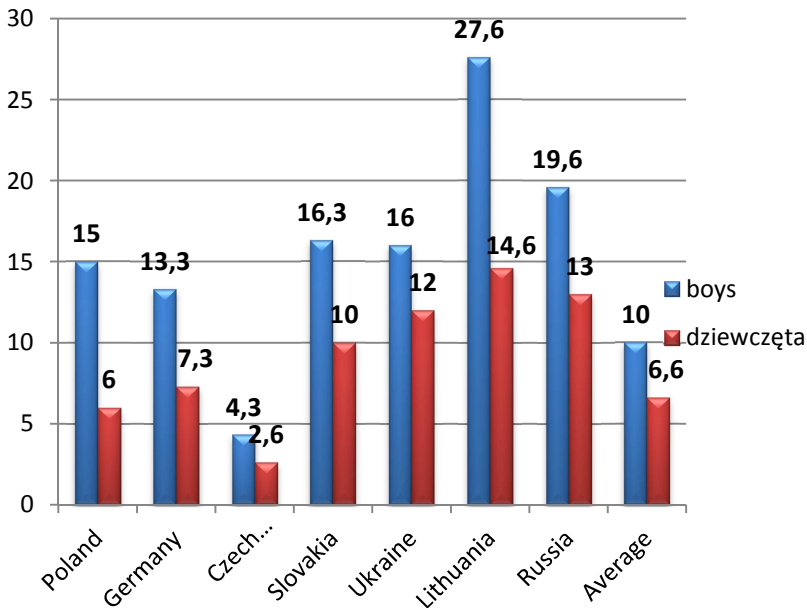
³⁶ C. Currie, C. Zanotti, A Morgan, D. Currie, M.de Looze, C. Roberts, O. Samdal O.R.F. Smith. V. Barnekow, *Social determinants of health and well-being among young people* World Health Organization Regional Office for Europe 2012 p.200.

³⁷ K., Rigby, Przemoc w szkole .Jak ja ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów, Kraków 2010 p.2.

³⁸ W badaniach nie uwzględniono Białorusi, gdyż państwo to nie brało udziału w badaniach

Source: Self made, based on HBSC 2009/2010 report³⁹

Graph 2. Percentage of students, that during last few months were bullying other students (at least twice) with gender division in countries bordering with Poland⁴⁰



Source: Self made, based on HBSC 2009/2010 report⁴¹

³⁹ C. Currie, et.al. op. cit., s. 185-190.

⁴⁰W badaniach nie uwzględniono Białorusi, gdyż państwo to nie brało udziału w badaniach

⁴¹ C. Currie et. al., op., cit. s.185-190.

Another problem that is worth to point out is that sometimes student is both, victim and aggressor in bullying. This situation is called "bully-victim". Generally it is estimated that between 4-8 % of students are "bully-victims"⁴².

Aggression among pupils has a very strong physical aspect, but its element are also oral harassment and humiliation. There is not a one, exact reason deciding about the fact that the pupil uses violence towards his school friends. The victim of violence, contrary to some opinions, is not a child because of his corpulence, hair colour or wearing glasses. These are rather inner characteristics of a pupil and his way of behaviour that decide about the fact that he is the subject of long-term persecution. It is enough when a child is sensitive and shy, cautious with contacts, has difficulties in being in a group of peers, is uncertain and timid, feels worthless or is physically weaker. It appears from the research that the most exposed to the violence are so called „toadies” - pupils trying to adulate teachers, „victims”-pupils managing poorly with everything, and those from first grades, that means weaker.

It should be pointed out once again, that school bullying is an intentional action, it never happens by accident, which is contrary to the intentions of initiators transformed in the process hurting other students⁴³. The attackers are aware of the suffering of the victim, it is the intended effect of their actions, but it is not their main goal. Researchers emphasize the phenomenon that the key to understanding this phenomenon is the nature of the group - in the process of harassment. People involved in this process are not only victims and aggressors, but also witnesses⁴⁴.

The nature of relationship pupil-teacher has a basic meaning for educational influence and realisation of teaching aims. In the layout pupil-teacher, one can distinguish certain positions: pupil's position and teacher's position, with which the appropriate roles are connected to, remaining in certain relation with one another. The relation of the mentioned roles consists in teaching

⁴² Salmivalli C., Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 2010/15(2)p.113.

⁴³ B. Coloroso, *The bully, the bullied, and the bystander*, New York 2002, L. Kriwil, *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] Rajzer A. (red), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004, K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ja ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

⁴⁴ B. Kochenderfer-Ladd, W. Troop – Gordon, Introduction to the special issue context, causes, and consequences, *Merrill-Palmer Quarterly*, 2010/53(3), p. 222.

and educating from the teacher's part and submitting to these from the pupil's part. The mechanism of interpersonal interactions lies under the effectiveness of educational-teaching work, including the mutual relationship of a teacher and pupil.

The disturbed interpersonal relationships of a pupil-teacher are the significant reason of aggressive behaviours of a pupil towards the teacher. It often results from replacing the rule of cooperation and mutual help with the rule of dominance, coercion and strength. That is why there are often the accidents of ignoring the teacher's orders, humiliation and vandalism. Pupils play so called fight with teachers, and peers. It results in communication based on gaining advantage and extorting the submissiveness. The attacked teachers often do not know, how they are to react to aggression from pupils. Lack of response from the teacher, is often construed by a persecutor as another challenge, is a signal that he met a weaker person than he was, whom he is able to terrorize and gain control of him/her. In that way a teacher becomes the potential aim, to which the certain aggressive behaviours are directed to. The terrorized teacher loses his authority among pupils in a class and school, stops being the support for his pupils in charge. Defeating the teacher results in the increase of the aggressors' self-esteem and confirmation that the world is governed by the strongest⁴⁵.

According to W. Komar, the aggressive behaviour of pupils towards the teachers are aimed at:

- the resistance towards him as such,
- „escape” from the task, that was ordered, „to do out of spite”,
- destroying the subject or object symbolizing the source of violence,
- oral insulting, authority humiliation,
- refusal or boycott of the certain order⁴⁶.

The aim of such aggression is the dominance over somebody who is theoretically stronger and being higher in the school hierarchy. Pupils happen to try

⁴⁵ B. K. Ojrzyńska, *Mobbing wśród nauczycieli przyczyna przemocy wśród młodzieży*, [w:] A. Rejzner (red) *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004.

⁴⁶ W. Komar „Edukacja ”uśmiercania” - czyli świat szkoły jako agresja :szanse przeciwdziałania, *Edukacja*1999, nr1 ,s. 17-31.

the limits of human resilience on their teachers and reactions of adults to their strength. Pupils often enter a dispute with teachers, because they cannot resign themselves to receiving bad marks. Moreover, teachers are often ignored and provoked, and pupils orally insulted by teachers, thrown out of the classroom or frightened. Aggressive behaviour of pupils is directed first of all towards teachers who are not accepted, too strict, unfair in marking. The unfair punishment (mark/grade) given by a teacher, based on the exaggerated subjectivity, often leads to upset the value system accepted by the punished person in that way a pupil. The unjustified criticism from the impulsive teacher, is treated by a pupil as a willingness of disgracing him in front of the class.

Teachers play an important role in the interpersonal relations with the students. Teachers have the unique opportunity to provide support, to decrease or to help preventing behavior problems. Based in attachment theory, high quality teacher-student relationships are made to provide safety and support to students through the provision of closeness, warmth, and positivity⁴⁷. Research also suggests teacher-student relationships may provide a model for appropriate behaviors as well as scaffolding for necessary social and behavioral skills⁴⁸.

Interactions of pupils with teachers are also characterised by hidden conflicts, often contained emotions. Pupils manifest hostility also by wilful behaviours, disobedience, teasing discussions.

Teachers having contact with aggression towards themselves, are often aggressive too in relations with pupils, and also with other teachers. There are cases of harassing pupils by teachers. The victims of aggression are those who disagree with a teacher, ask too many questions, revealing the lack of knowledge of a teacher in certain fields, cause educational problems, are different from the rest of the class. The aim of aggression is to show, who rules in a class and paradoxically making teaching easier. Reprehensible

⁴⁷ J. A. Baker, S. Grant, L. Morlock, The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 2008/ 23(1)., U. Bronfenbrenner, U. Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 1979/34(10).

⁴⁸ J.A Baker, Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 2006/44(3), E.E. O'Connor, E. Dearing, B. Collins, Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 2011/48(1).

conducts and behaviours of a teacher towards a pupil is a diversified attitude towards pupils-pulling strings for well-behaved favorites, and persecuting unpopular pupils, humiliating, ridiculing, unjust marking, inconsistency, threatening and power demonstration⁴⁹.

Among the factors influencing the relationship teacher-pupil, that can be the embers of conflict in these relations, one should mention the following: the relationship of a teacher towards the pupil, the attitude of a teacher towards the pupil and a class⁵⁰.

The most important and fundamental factor of creating the relationship between a teacher and a pupil is his attitude. It is a resultant of personal features of a teacher, personal experience and level of consciousness influencing his own behaviour.

Bad attitudes accepted in contacts with pupils, are the reasons of conflicts in mutual relationships. The Lenient-mediocrity attitude supports the slackness in discipline in a classroom, causes the fact that the pupils are getting impatient and are willing to distract themselves. Whereas, the strict attitude-despot one causes the increasing frustration among pupils, and as a result the different forms of disruption during the lesson.

The important factor being connected with the teachers' attitudes, is the relationship of teachers towards pupils. J. Stefanowicz distinguishes three types of relationships of teachers towards pupils:

- amorphous, when a teacher is interested mainly in his position and carrier, and does not take care of pupils;
- tense, when a teacher tries to gain control over pupils;
- harmonious, when a teacher tries to understand a pupil, and influence his personality and development⁵¹.

Whereas, according to H. H. Anderson, in contacts among a teacher and a pupil there are two main types, at the same time two types of teachers: dominating(imperious, overbearing) and integrating (uniting)⁵².

⁴⁹ J. Danilewska , *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.

⁵⁰ M. Biała, J. Mózdzynski, *Podstawy kształtowania relacji nauczyciel-uczeń*, Warszawa 2002

⁵¹ J. Stefanowicz, *Psychologia wzajemnych kontaktów*, Warszawa 1976.

In the first one, a teacher does not respect views, wishes, habits, individual features and attitudes of pupils. In influences in a negative way, the educational-teaching process causing the emotional disorder of pupils, releases the uncertainty of pupils towards a teacher excluding the effective cooperation.

The integrating type is characterised by the democratic attitude of teachers that evokes the feeling of self-confidence at pupils, having confidence in themselves, that is positive for the whole educational-teaching process.

When treating school as a community, the atmosphere should be considered as an important issue, as it is one of the factors which affect behavior of teachers and students. As indicated by E. Smelova influence on the climate of the school: “ all perceptual and cognitive processes and organizational variables on school staff and students”⁵³.

Writing about aggressive and generating violence actions of teachers, it is important to point out the sources of these behaviours. Teachers themselves, among the factors influencing the behaviours mentioned above, indicated the need of keeping discipline, professional stress, aggression from pupils, overworking, material problems, uncertainty at work and mobbing among teachers⁵⁴.

Another plane of the relationships at school, are the relationships among teachers. The common phenomenon is appearing of different conflicts among a headmaster and teachers, and among particular teachers, that sometimes result in mobbing aimed at elimination of the inconvenient teacher from the school. The source of misunderstandings among the teaching staff can be for example, payment matters, overtime schedule, employing new teachers, belonging to the friendship system created on the basis of liking and antipathy. The witnesses of mobbing towards the teacher are pupils. Observing these behaviours by pupils teaches the division into weaker and stronger, and the perpetrator's action can be a model of aggressive behaviour for them.

⁵² za J. Stefanowicz, Dz. cyt.

⁵³ E. Smelova, Klima školy v kontextu kutikulární reformy v České republice. *Technológia vzdelavania*, 2009, vol. 16, no. 6, s. 13-15. roč. XII. 04/2004.

⁵⁴ Por. m. in. B. K. Ojrzyńska, *Mobbing wśród nauczycieli przyczyna przemocy wśród młodzieży*, [w:] A. Rejzner (red) *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004; J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole – uwarunkowania socjologiczne*, Warszawa 2000

Moreover, it influences the perception of a teacher who is recognized as incompetent one, dull and lazy⁵⁵.

Teachers experience different conflicts, and at the same time cannot solve them properly, they transfer their own dissatisfaction and sensitivity to pupils. The disrupted cooperation and co-existence in a teaching team, disharmonizes the course of teaching-educational work and can consolidate negative behaviour patterns at teachers, mainly at pupils.

Conclusion

Aggression of pupils towards friends and teachers and aggression of teachers towards pupils can be treated as signals of disorders in the educational process leading to improper personality development of pupils, and also as signals of mutual intolerance and manipulation.

From the deliberations so far, it has been seen that school is one element contributing to creation of behaviours socially not accepted, and also can be one of the aggressive sources itself. International studies as well as Polish ones, shows that atmosphere in school is an important factor related to level of school violence. Aggression and violence in school are phenomena that frequently sets in community context, not only in relation between victim and aggressor. Analysis of school atmosphere, that can prevent school violence, seems to be most promising field of studies not only from scientific, but also practical point of view. That is why it is important to know that aggression phenomenon, being present at school, its size and regularities, and as a result it should contribute to creation of the possibility of the effective fight and preparing the preventive effects. As E. Smelova emphasizes, "it's **necessary** to make changes in syllabus, interposed from lowest level of education in order to eliminate and response to problems"⁵⁶.

School- completing its teaching and educational tasks- influences pupils, not only thanks to transfer of certain content, but also as a result of interpersonal contacts of a teacher and a pupil. Meanwhile, the quality of these contacts is

⁵⁵ E. Grzesik mobbing wśród nauczycieli, życie szkoły, Życie Szkoły 2011, nr 4.

⁵⁶ E. Smelova, **Preschool education versus curricular reform[w:] *Journal of Technology and Information Education*, 1/2013, Volume 5, Issue 1 s.32.**

often far away from the perfection, what is the result of the lack of the proper social climate of a school, proper work atmosphere.

Bibliography

- Abramczyk J., Zjawisko agresji w szkole – wychowawcze wyzwanie na progu XXI wieku, [w:] Rejzner A. (red) Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe, Warszawa 2004.
- Bartkiewicz Z., Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji .Lublin 2001.
- Biała M., Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży, Warszawa 2008.
- Biała M., J. Mózdzynski J., Podstawy kształtowania relacji nauczyciel-uczeń, Warszawa 2002.
- Baker, J. A. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 2006/ 44(3),
- Baker, J. A., Grant, S., Morlock, L., The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 2008/23(1).
- Bandura, A. *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1973.
- Brańka Z., Agresja u dzieci i młodzieży, [w:] Papież J., Pułkis A., (red.) *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 1998.
- Brook, J., Zheng, L., Whiteman, Brook, D., Aggression in toddlers: Associations with parenting and marital relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 2001/162(2).
- Buss A, H., *The Psychology of Aggression*, New York, 1961.
- Casas, J., Weigel, S., Crick, N., Ostrov, J., Woods, K., Jansen Yeh, E., et al., Early parenting and children’s relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology*, 2006/27.

- Cohen L. , L., Manion L., K. Morrison K., Wprowadzenie do nauczania, Poznań 1999.
- Coloroso B, The bully, the bullied, and the bystander, New York 2002
- Crick N.R., Grotpeter J.K., Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 1995/ 66.
- Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze, M. D., Roberts C., Samdal O., Smith. O.R.F., Bamekow V., *Social determinants of health and well-being among young people* World Health Organization Regional Office for Europe 2012.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Debarbieux E., Charakterystyka przemocy szkolnej w europie i polski program "Szkoła bez przemocy". [w:] Czapiński J., (red.), *Raport roczny programu " Szkoła bez przemocy "*, Warszawa 2010.
- Dodge K.A., Coie J.D., Lynam D., Aggression and antisocial behavior in youth, [In:] W. Damon, N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, New York: Wiley, 2006.
- Dubis M., Zachowania agresywne w szkole w okresie adolescencji, [w:] red. K. Rajchel Zeszyty Naukowe Nr 1(18) WSIZiA, Warszawa 2012.
- Feshach S., Aggression, [In:] P. H. Mussen (ed) *Ceramichael's Manual of Child Psychology*, 1970.
- Frączek A., Problemy psychologicznej teorii agresji, *Psychologia Wychowawcza* 1973 ,nr 2.
- Frączek A., Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej, Wrocław 1979.
- Frączek A., Agresja- psychologiczny punkt widzenia, [w:] Frączek A., (red.) *Z zagadnień psychologii agresji*, Warszawa 1975.
- Frączek A., Pufal-Struzik I., Agresja i przemoc wśród młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna, Kielce 1996.
- Grzesik E., mobbing wśród nauczycieli, *Życie Szkoły* 2011, nr 4.

- Hollenstein T., Granic I., Stoolmiller M., Snyder J. „Rigidity in Parent-Child Interactions and the Development of Externalizing and Internalizing Behavior in Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2004/32(6),
- Karkowska M., W. Czarnecka, *Przemoc w szkole* Kraków 2000.
- Kmieciak-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999.
- Kochenderfer-Ladd B., W. Troop – Gordon, Introduction to the special issue context, causes, and consequences, *Merrill-Palmer Quarterly*, 2010/53(3).
- Komar W., *Edukacja ”uśmiercania” - czyli świat szkoły jako agresja: szanse przeciwdziałania*, Edukacja 1999, nr1.
- Kosewski M., *Agresywni przestępcy*, Warszawa 1977.
- Kirwil L., *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] A. Rejzner (red) *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004.
- Landy S, Peters RD. Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problems during the preschool years. In: Peters R, McMahon R, Quincy V, editors. *Aggression and violence throughout the lifespan*. Newbury Park, CA: Sage; 1992.
- McCormick, M. P., O’Connor, E. E., Cappella, E., McClowry, S. G. Teacher–child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 2013/51(5).
- Obuchowska I., *Przemoc w wychowaniu*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1989, nr 4.
- Ojrzyńska B. K., *Mobbing wśród nauczycieli przyczyna przemocy wśród młodzieży*, [w:] A. Rejzner (red) *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Olweus D., *Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program*, [In:] S. Hodgins, *Mental disorder and crime*, Thousand Oaks, CA: Sage 1993.

- Ostrov, J., Keating, C., Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 2004/13(2).
- Patterson, G. R., De Baryshe, B. D., & Ramsey, E. A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 1989, 44.
- Patterson G.R., Developmental changers in antisocial behavior. [In:] R.D.Peters R. J. *McMahon*, V. L. *Quinsey Aggression and Violence Throughout the Life Span* Newbury Park, CA: Sage; 1992.
- Ranschburg J., Lęk, gniew, agresja, Warszawa 1980.
- Rigby K., Przemoc w szkole .Jak ja ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów, Kraków 2010.
- Rudkowska G., Agresja u dzieci, [w:] red. Kuźma J., Szarota Z., Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych, Kraków 1998.
- Rylke H., Szersze tło problemu przemocy w szkole, *Remedium* 1997 nr 4.
- Salmivalli C., Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 2010/15(2).
- Skorny Z., Mechanizmy regulujące ludzkie zachowania, Warszawa 1989.
- Skorny Z., Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się, Warszawa 1968.
- Smelova E., Klima školy v kontextu kutikulární reformy v České republice. *Technológia vzdelavania*, 2009, vol. 16, no. 6, s. 13-15. roč. XII. 04/2004.
- Smelova E., Preschool education versus curricular reform [w:] *Journal of Technology and Information Education*, 1/2013, Volume 5, Issue 1 s.31-35.
- Smith P.K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R., Slee, P. The nature of school bullying: A cross-national perspective. New York, 1999.
- Stefanowicz J., Psychologia wzajemnych kontaktów, Warszawa 1976.
- Surzykiewicz J., Agresja i przemoc w szkole – uwarunkowania socjologiczne, Warszawa 2000.

- Swearer S.M., B. Doll B., Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2001/ 2.
- Szewczuk W., Słownik psychologiczny, Warszawa 1979.
- Wolińska J. M., Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny, Lublin 2003.
- Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 2002/ 163 (1).
- Wójcik D., Środowisko rodzinne a poziom agresywności u młodzieży przestępczej i nieprzestępczej, Wrocław -Warszawa- Kraków-Gdańsk 1977.
- Zakrzewski J., Koncentracja na sobie a agresja interpersonalna [w:] Fraczek A., (red.) *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Wrocław- Warszawa- Kraków- Gdańsk- Łódź, 1986.

Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy

Stolinská Dominika (rec.)

Částková, Pavlína. (2014) *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Brno: Tribun EU, s.r.o. ISBN 978-80-87658-09-3.

Snahou odborné publikace je podpora zvýšení zájmu o problematiku interkulturního vzdělávání a multikulturní výchovy. Cílová oblast je autorkou prezentována jako fenomén doby, a proto se zaměřuje na představení hlubších souvislostí, jež se k ní vztahují. Odborná kniha vznikla na základě několikaletého úsilí, a jsou v ní tedy uváděny vazby teoretických přístupů i možnosti jejich aplikačního využití.

Jak již bylo řečeno, Pavlína Částková se problematikou interkulturního vzdělávání zabývá již po dobu několika let. Vědecký titul Ph.D. získala po obhajobě disertační práce právě v dané oblasti. Odborná publikace v mnohém čerpá z jejích zkušeností, které získala při studiu v doktorském studijním programu v oboru Pedagogika na pedagogické fakultě univerzity Palackého v Olomouci, kde se konkrétně zaměřovala na řešení souboru jevů v interkulturním vzdělávání. V současnosti je odbornou asistentkou na Katedře technické a informační výchovy téže fakulty.

Celý text odborné knihy je logicky strukturován do osmi kapitol. Nejprve jsou nastavena teoretická východiska interkulturního vzdělávání, která se opírají o současnou úroveň interkulturního vzdělávání v prostředí České republiky, a dále je téma rozvíjeno v kontextu profesní přípravy učitelů primární školy.

Podíváme-li se na charakteristiku textu blíže, pak v první kapitole můžeme nalézt vymezení interkulturního vzdělávání jako předmětu vědeckovýzkumného bádání. Zde je prezentován exkurz do vědeckovýzkumné činnosti v dané oblasti v tuzemsku i zahraničí v datovém spektru od 40. let 20. století po současnost. Nalézt zde můžeme také souvztažnost s mezinárodními srovnávacími testy TIMSS a PISA (v českém prostředí pak také testy společnosti SCIO). Poukazováno je zde také na neopomenutelnou činnost neziskových

organizací, jejichž rozsáhlé aktivity v této oblasti bývají znatelně medializovány.

Druhá kapitola pak usazuje základní odborné pojmy do kontextuálních souvislostí a vysvětlují terminologickou nejednotnost případně nevhodnost některých interpretací, jež ztěžují orientaci v problematice. Následující kapitola poté zaciluje pozornost na prostředí České republiky v souvislosti s jejím demografickým vývojem. Tím je podtržena aktuálnost celé řešené problematiky.

Ve čtvrté kapitole autorka přechází k charakteristice pojetí interkulturního vzdělávání v prostředí české primární školy. Prezentuje zde proměnu kurikula na podkladě evropské vzdělávací dimenze a blíže se zaměřuje na interpretaci pojetí tematiky v souvislosti s legislativně ukotveným rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Nevyhýbá se však ani nástinu možné aplikace problematiky přímo do výchovně vzdělávacího procesu na primární škole.

V páté kapitole přibližuje didaktický koncept interkulturního vzdělávání, kdy na podkladě filosofického pojetí tematiky strukturuje cíle interkulturního vzdělávání, jejichž naplňování podporuje etapizací výchovně vzdělávacího procesu. K uplatnitelnosti těchto ne vždy pro učitele populárních prvků (které jsou však pro výchovně vzdělávací proces nezbytné) dále napomáhá návrhem vyučovacích metod, kde jsou kromě tradičních typologií uváděny také ne již tak rozšířené metody jako např. metoda *Persona dolls* vycházející z Deweyho edukační teorie *Learning by doing*, případně specifické metody doporučené autory vzdělávacích projektů jako např. *CzechKid*, *Varianty*, *Anti Bias* aj. Na tyto metody je mj. navazováno způsoby hodnocení výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Efektivita učitelových vzdělávacích strategií je přibližována prostřednictvím nástinu kulturně-standardního a transkulturního přístupu k multikulturní výchově.

V šesté kapitole se autorka zaměřuje na osobnostní a profesní charakteristiku učitele primární školy a jeho význam pro rozvoj interkulturních kompetencí jeho žáků. Tomu by logicky mělo předcházet vlastní získání interkulturních kompetencí. Tím je dána logická návaznost následujících dvou kapitol, kde je pozornost věnována profesní přípravě učitelů v dané oblasti. Najdeme zde jak přípravu na pregraduální úrovni (kde je obsáhle uváděna úroveň dané přípravy na vysokých školách v České republice), další vzdělávání pedagogických pracovníků a kontext praktického ověření vlastních kompetencí.

Publikace v souladu s aktuální vzdělávací politikou charakterizuje koncept interkulturního vzdělávání jako jednu z nezbytných součástí přípravy žáka primární školy na život v diverzitní společnosti. Záměrem autorky nebylo podat podrobný přehled, ale spíše kontextuálně uchopit souvislosti s tématem související. Danou tematikou se v českém prostředí zabývá řada uznávaných odborníků jako např. (podle abecedy) Dana Moree, Jitka Plischke, Jan Průcha, Lenka Šulová a další, o jejichž autorské přístupy se autorka opírá.

I přes skutečnost, že odborná kniha prezentuje takový široký rámec, působí velmi čtivě a srozumitelně. Jak autorka sama uvádí, je určena odborné i ne-odborné veřejnosti, ale především učitelům a studentům učitelských oborů, kteří mají osobní i profesní zájem o problematiku.

Publikace vznikla jak v tištěné tak v elektronické podobě.

Učitel a rodič

Veronika Švrčinová (rec.)

Čapek, R. (2013) *Učitel a rodič*. Praha: GRADA.

Publikace se zabývá tématem spolupráce školy a rodičů, zaměřuje se především na třídního učitele, který hraje nejdůležitější roli v oblasti komunikace školy s rodiči. Téma vztahu učitele a rodiče je v oblasti pedagogické literatury dosti opomíjené, takže publikace *Učitel a rodič* je v tomto směru ojedinělá, jelikož přináší komplexní pohled na oblast komunikace učitele s rodiči. Zabývá se touto problematikou ze tří hledisek – sleduje spolupráci školy s rodiči, blíže se zabývá třídními schůzkami a v neposlední řadě přibližuje a charakterizuje rozhovor mezi rodičem a učitelem. Kromě reflexe současného stavu spolupráce učitelů a rodičů v českém školním prostředí nahlíží autor rovněž na tuto situaci i do zahraničí, kniha rovněž obsahuje případové studie, vlastní výzkum, analýzu praxe a další praktické informace.

Autor publikace Robert Čapek se od roku 2000 věnoval teorii výchovy, didaktice a dalším pedagogickým oborům na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové. V současné době se mimo jiné věnuje realizaci výuky psychologických předmětů na Fakultě informatiky a managementu. Autor rovněž působí jako lektor ve školních organizacích a zaměřuje se na problematiku suportivní a alternativní výukové metody, odměny a trestu ve školní praxi, řízení třídní schůzky, rozhovoru s rodiči apod. V roce 2011 realizoval projekt Inovace vedení třídních schůzek jako součást projektu ZŠ Broumov „Nové metody a formy výuky podporující rovný přístup ke vzdělávání v Masarykově základní škole“. Cílem projektu bylo pozorováním a dotazníkovým šetřením rodičů zjistit kvalitu třídních schůzek, aktivně reagovat na zjištěné rezervy a rozšířit je o znaky třídních schůzek, které jsou samozřejmostí v zahraničí, zkvalitnit tím samotnou realizaci třídních schůzek, vylepšit spolupráci učitelů a rodičů, dále podpořit vznik školního společenství a posílit klima školy.

Publikace je **rozdělena do sedmi hlavních kapitol**, ty jsou dále rozděleny na podkapitoly. Každá kapitola se zabývá některým z výše uvedených témat, jež charakterizuje teoreticky a dále je doplňuje příklady z praxe v českém i za-

hraničním školním prostředí. Autor vybírá nejen příklady klasické spolupráce učitelů a rodičů, aby tak naznačil současné tendence spolupráce učitelů a rodičů, ale poukazuje rovněž na situace extrémní (myšleno především negativní), které naznačují, kam až může nedostatečná komunikace ve školním prostředí vést a jaké problémy z toho poté pro školy plynou.

V úvodní kapitole autor poukazuje na to, že **spolupráce učitelů a rodičů je jedním z velice důležitých prvků vzdělávání**, a to především v prostředí základních škol. Prezentuje výzkum Krátké (2006), která dokládá svým šetřením, že role třídního učitele je pro všechny aktéry vzdělávání (žák, učitel, rodiče) významná. Dle Krátké třídní učitelé předpokládali, že rodiče přikládali jejich funkci průměrnou důležitost 3,44 (na pětistupňové škále), rodiče však třídním učitelům přisuzovali významnost mnohem vyšší (4,30). Sami třídní učitelé pak své funkci přisuzovali rovněž vysoký význam (4,12). Čapek tak úvodem přibližuje nutnost zabývat se problematikou komunikace učitelů a rodičů z komplexnějšího hlediska.

Druhá kapitola se věnuje spolupráci, autor představuje **několik možných stupňů zapojení rodičů do života školy** podle Epsteinové (1992):

1. plnění základních rodičovských povinností;
2. komunikace ve směru škola – rodič;
3. zapojení rodičů (dobrovolníků) do činnosti školy;
4. zapojení rodičů do domácí přípravy;
5. zapojení rodičů o rozhodování o záležitostech školy;
6. zapojení rodičů do školní komunity.

Autor zmiňuje, že v českém školním prostředí existuje nemálo škol, které končí v oblasti spolupráce s rodiči pouze na druhém možném stupni zapojení rodičů do činnosti školy, tj. komunikace pouze ve směru škola – rodič. Kapitola poukazuje na to, že v našem školním prostředí **v oblasti spolupráce školy s rodiči existují dva protipóly – klientský a partnerský přístup**. Na jedné straně školy (ale i veřejnost) vnímají rodiče jako klienta, kterému je nutno „skládat účty“, tedy reagovat na jeho přání a informovat jej o dění ve škole. Na straně druhé zde existuje přístup partnerský, kdy je rodič vnímán jako partner, který se školou sdílí odpovědnost za vzdělání svého dítěte. Autor však poukazuje na to, že tyto dva principy nemusí být protipólem, ale právě naopak, neměly by se vylučovat.

Druhá kapitola se v jedné z podkapitol věnuje rovněž samotným rodičům, poukazuje na to, že o tom, jak budou rodiče spolupracovat se školou, se promítají představy rodičů o tom, jakým směrem se má vzdělávání ubírat:

1. typ zdůrazňuje „orientaci ve světě“;
2. typ se zaměřuje na „vzdělání a sebedůvěru“;
3. typ upřednostňuje „slušnost a kázeň“;
4. typ vyzdvihuje „všeobecnou úroveň“.

Kapitola představuje rovněž vybrané výsledky výzkumu společnost EDUin, která ve spolupráci s výzkumnou společností Perfect Crowd realizovala šetření u 522 rodičů se zaměřením na jejich názory. Autor upozorňuje na to, že sami rodiče mají například zájem účastnit se výuky (40 % rodičů) či neformálně se setkávat s rodiči a učiteli (31 % rodičů), 55 % rodičů dále uvádí, že škola nevytváří podmínky pro spolupráci a 95 % rodičů si myslí, že by škola měla dělat více pro spolupráci.

V následující kapitole proto autor předkládá **obvyklé formy spolupráce učitelů a rodičů**, které dále více přibližuje. Autor rovněž poukazuje na konkrétní příklady z českého školního prostředí. Velice atraktivní a zároveň inspirující je následující podkapitola, která se věnuje **zahraničnímu srovnání**. Publikace tak předkládá příklady spolupráce rodičů a školy v Anglii, USA, Kanadě, Polsku, Dánsku, Německu, Rusku, Rakousku, Malajsii, Itálii, Francii či Nizozemí. Po prostudování této kapitoly si čtenář uvědomí, jak „chudá“ je situace spolupráce rodičů a školy v našich podmínkách. Na příkladu české rodiny, která nějaký čas pobývala v USA, si pak čtenář uvědomí markantní rozdíl především v přístupu rodičů ke spolupráci se školou. V České škole stále převažuje tendence negativního přístupu k významnějšímu zapojení se do školního dění, v tomto případě bývá aktivní rodič chápán jako jedinec, který se chce učiteli/řediteli zalíbit a ostatními rodiči je tento posuzován jako „šplhoun“, který chce na spolupráci se školou těžit výhody. Naopak v USA a celkově již v mnoha vyspělých zahraničních zemích je spolupráce rodičů se školou vysoce společensky ceněna a členství v některém z rodičovských výborů či pouze participace na zapojení se do spolupráce se školou je chápána jako velice významná činnost.

V další podkapitole věnované spolupráci autor poukazuje na **méně obvyklé formy spolupráce rodičů a školy**, často odkazuje na program Začít spolu a na vzdělávací filosofii některých alternativních škol, především waldorfské. Publikace na tomto místě rovněž prezentují principy iniciativy „Rodiče vítá-

ni“, která se snaží pro rodiče vytvořit přátelské a komfortní prostředí. Školy, které potom splní základní požadavky a dva volitelné, si pak mohou vyvěsit na vchod pestrobarevnou ceduli s certifikátem.

Poslední **podkapitola je věnována informování rodičů**, poukazuje opět na výzkum společnosti EDUin v této oblasti, předkládá nejčastější formy předávání informací rodičům a rovněž ukazuje několik příkladů z praxe.

Třetí kapitola je věnována třídní schůzce. Autor ji chápe jako jednu z nejdůležitějších interakcí mezi školou (učitelem) a rodiči. Ať už je praxe ze zahraničních škol odlišná, i v zahraničním školním prostředí je právě **třídní schůzka nosným bodem komunikace mezi učiteli a rodiči**. V jedné z podkapitol autor předkládá vlastní výzkum, ve kterém se hlouběji zabýval tématem třídních schůzek na jedné základní škole v severovýchodním pohraničním regionu. Výzkum splňoval znaky akčního výzkumu, neboť kromě diagnostiky problémů pak navrhoval i řešení. Autor poukazuje na zajímavé výsledky, které se ve výzkumu ukázaly, a to například, že kvalita třídních schůzek byla velice nízká, že sami učitelé k nim měli negativní postoj a nechápali důležitost její funkce, tj. setkání s rodiči a předávání informací, většina učitelů byla totiž nejšťastnější, když přišlo co nejméně rodičů. Publikace pak představuje návrh, realizaci a hodnocení změn v organizaci a vedení třídních schůzek, ke které s autorem učitelský sbor došel.

V podkapitole nová třídní schůzka se čtenář dozví, jak by mohla vypadat **„dokonalá třídní schůzka“, která by byla pro všechny aktéry přínosem**. Následující podkapitola pak předkládá přípravu na realizaci této nové třídní schůzky krok za krokem a je určena především učitelům, jako neocenitelný návod co vše si před schůzí s rodiči připravit, ale rovněž na jaké situace se má učitel připravit.

Ve čtvrté kapitole se autor věnuje problematice rozhovoru, na tomto místě předkládá případovou studii – když komunikace s rodičem selže. Autor poukazuje na závažnost dopadu nedostatečnosti komunikace ve školním prostředí, zabývá se velice složitým případem šikany a jejím řešením ve školním prostředí, kde neochota třídního učitele komunikovat se žáky, rodiči i ředitelem zasáhla do života všech aktérů nemalou měrou.

V jedné z podkapitol se čtenář dozví základních 12 typů chyb v komunikaci, jako je rozdílné chápání kontextu, projektivní identifikace, atribuční chyby jako haló efekt, stereotypizace, předsudky či figura v pozadí apod. **V další**

podkapitole autor vymezuje správně vedený rozhovor, jeho základní pravidla a popisuje čtyři fáze úspěšného rozhovoru.

„*Prubířským kamenem spolupráce učitelů s rodiči jsou v našem školství domácí úkoly. Rozdělují nejen rodiče, ale i učitele zejména v názorech na jejich vhodnost, užitečnost a efektivitu.*“ (Čapek, 2013, s. 146) Autor tedy věnuje jednu z kapitol často diskutovanému tématu domácích úkolů. Hned v úvodu prezentuje názor devíti rodičů na domácí úkoly a pak uvádí srovnání dvou rodin v přístupu k dětem, poukazuje na to, že domácí úkoly jsou v různých rodinách chápány odlišně. Autor upozorňuje na to, že stejně tak jsou chápány i odbornou veřejností. Závěr kapitoly je tak věnován charakteristice správně zadaného domácího úkolu.

Šestá kapitola s názvem **Jak se ptát rodičů?** upozorňuje především na to, že v situacích, kdy škola zjišťuje spokojenost rodičů pomocí dotazníků, nešetří škola sugestivními či alibistickými otázkami. Autor tak předkládá časté chyby, které se v dotaznicích vyskytují, předkládá příklad dotazníku, na kterém autor prezentuje konkrétní chyby, které dále vysvětluje.

V závěrečné kapitole se autor věnuje vzdělávacímu programu Začít spolu, ukazuje čtenáři, jak jsou v tomto programu definovány požadavky na práci učitele v oblasti spolupráce s rodiči žáků i širší veřejností pomocí kritérií, indikátorů a rámců obsahové náplně indikátorů.

Publikace představuje základní vhled do problematiky spolupráce učitele a rodiče. Kniha nechce a ani si **neklade za cíl podrobný přehled dané problematiky**. Sám autor v závěru uvádí, že publikace se vymyká typické odborné literatuře, kterou pedagogická vědecká obec obvykle vydává – tedy literatuře, ve které se autoři snaží shromáždit všechny názory, které kdy odborníci o dané problematice měli, a to nejen v našem školním prostředí, ale i v zahraničním.

Je však na místě podotknout, že daná situace si žádá odbornější průpravu. Učitelé by měli danou problematiku na základě podnětů této publikace prostudovat hlouběji. Autor sám se věnuje okrajově této problematice v některých svých publikacích (*Odměny a tresty ve školní praxi, Třídní klima a školní klima*).

Problematice vztahu učitel a rodič obecně se věnuje Mareš a Křivohlavý v publikaci *Komunikace ve škole* (1995), na alternativní pojetí nahlíží Viková v knize *Vztah školy a rodiny ve školské alternativě – případ waldorfské školy*

(2009). Další podnětné informace lze najít v *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství* (Krátká, 2007) nebo v publikaci věnující se iniciativě Rodiče vítáni – *Rodiče vítáni* (Fořtek, 2011).

Publikace obecně je přehledná a čtivá, je psána srozumitelně, takže ji ocení i široká veřejnost bez pedagogického vzdělání. Učitelé jistě nejvíce v publikaci ocení přehled nejrůznějších méně obvyklých forem spolupráce s rodiči, velmi přínosnou pro ně určitě bude kapitola věnovaná rozhovoru, ve které autor předkládá fáze správně vedeného úspěšného rozhovoru. Kapitole třídní schůzka by měli věnovat pozornost nejen učitelé s dlouhodobou praxí, pro které bude podnětem pro inovace ve vedení třídní schůzky za účelem zvýšení její úspěšnosti, ale zaměřit by se na ni měli především začínající učitelé, kteří ještě nemají zkušenosti s vedením třídních schůzek a pro které bude tato kapitola nesmírně nápomocná vzhledem ke komplexnosti představy o tom, jak by třídní schůze měla vypadat a na co vše se má učitel připravit.

Publikace *Učitel a rodič* se snaží poukázat na to, že v oblasti pedagogiky nelze stagnovat na jednom místě, že učitelé musí neustále své pedagogické dovednosti rozvíjet a že pokrok ve všech oblastech pedagogických je nejen možný, ale i nutný.

Literatura

EPSTEIN, J. (1992) School and family partnerships. In: *Encyklopedia of educational research*. New York: Macmillan.

KRÁTKÁ, J. (2007) *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství*. Brno: Masarykova Univerzita.

MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.

VIKOVÁ, L. (2009) *Vztah školy a rodiny ve školské alternativě – případ waldorfské školy*. Brno: Masarykova Univerzita.

Dana Štěrbová, Miluše Rašková. *Homosexuality in the pedagogical-psychological concept.*

Abstract: The paper presents the view of homosexuality as an important element of education. Its aim is to present opinions of members of selected groups helping professions in the field, which was discovered through the empirical research.

Key words: homosexuality, sex education, research.

Szilvia Golyán. *The complex analysis of early childhood institutional change.*

Abstract: The aim of my work is the complex analysis of *the transition from kindergarten to school*, the first big change in the Hungarian institutional education, which is now (2015)* compulsory from the age of three. There is a research evidence which contends that this transition to the first year of primary is very important and may have a long-term impact on the child's future development and learning.

To achieve my research aims, I wanted to find answers to some determinative questions. I placed the problem of the transition in *an interpretative frame*, it was the fair educational environment. I shortly examined *the literature and history of transition in early childhood in Hungary*. During the historical review of the problem, first I tried to find an answer that *which factors* of the domestic early education system may *'obstruct' children in the transition*; secondly my aim was to *'seek' the national initiatives* addressed to solve these transition problems. In the comparative analysis I highlighted *the practice of those European countries* where the early childhood institution change is considered special. As a result of the theoretical and practical work specified above, I conducted *a longitudinal study* to attempt to examine the relationship between the level of satisfaction of children's kindergarten activities and their attitudes related to school learning. Finally, I wanted to an answer to the question that whether *the adequate central law and content regulation* concerning the early childhood institutional change ensures the continuity of the transition in Hungary.

The complex analysis of the kindergarten transition into school is aimed to approach the issue with many criteria and there required different methods and methodological solutions in different part of the research.

** Before that attending the kindergarten from the age of five was compulsory only, but it was changed by the Act CXC of 2011 on National Public Education. At first it wanted to lead it in from the 1st of September 2014, but because of the missing conditions the new date is the 1st of September 2015.*

Key words: play, kindergarten, pedagogical assessment, questionnaire, research.

Jitka Petrová, Dominika Stolinská. *Pregradual teacher training in integrated science education at primary school.*

Abstract: The article discusses the possibilities of integrated education in science education at the primary school. Introduces the basic concepts in the field of integrated education, integrated education, outlines the history and describes the possibilities of integrating the curriculum in the current curriculum. In conclusion illustrates the innovations that have been made within the project FRUP: Modernization and support of interactivity in education of integrated scientific and social science knowledge base at the Department of primary and pre-primary education, Faculty of Education, Palacky University in Olomouc.

Key words: integrated education, science education, primary school, innovation, undergraduate training of teachers

Alena Berčíková. *View of preschool teachers and of students of teaching for kindergarten to drama education.*

Abstract: The author perceives the drama in education as a versatile methodology for development of children in preschool age. Its utilization in daily kindergarten routine highly depends on the approach of preschool teachers and students to this field. In this report the author is presenting up to now outputs from a piloting focused on student theoretical preparedness for application of drama in education in fieldwork. Furthermore the author is researching the awareness of preschool teachers of the subject matter. Consecutively the author outlines further research activities and presents the planned research methods and hypotheses.

Keywords: Drama in education, nurseryschoolteacher, nurseryschool education process, pre-schoolchild, student.

Malgorzata Dubis. *Violence and aggression in interpersonal contacts at school.*

Abstract: Violence and aggression has become common phenomena in modern world, they include almost all fields of social life. The reflection of problems the society copes with, is visible in the way of perceiving the educational values by pupils and their behavior at school. The increase of aggressive behaviour in school is proved both by everyday observations of teachers and parents, and the social research and also the police statistics.

The alarming fact is not only the increase of different forms of aggression and violence among teenagers, but also brutalization of these type of actions. Moreover, the age limit both of the offenders and victims has been decreasing in a visible way.

Facing these worrying occurrences, the school contends with new problems and challenges. That is why it is important to know that phenomenon of aggressiveness being present at school, its size and regularities, and in the effect it should lead to take up the planned and decisive actions aiming at limiting the aggressive behaviour and violence.

Key words: youth, school, aggression, violence.

Kontakty na autory – řazeno abecedně**Mgr. Alena Berčíková**

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

Małgorzata Dubis, dr.

Adiunkt na Wydziale Pedagogiki
i Psychologii
Wyższa Szkoła Ekonomii i
Innowacji w Lublinie
e-mail: Maldu@wp.pl

Szilvia Golyán, Ph.D.

Faculty of Primary and Pre-
School Education
Eötvös Loránd University
e-mail: szilvia.golyan@tok.elte.hu

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

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

**doc. PaedDr. Miluše Rašková,
Ph.D.**

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

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

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

**doc. PhDr. Dana Štěrbová,
Ph.D.**

Katedra společenských věd
v kinantropologii
Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dana.sterbova@upol.cz

Mgr. Veronika Švrčinová

Katedra technické a pracovní
výchovy
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita v Ostravě
e-mail: veronika.svrcinova@osu.cz

Contacts for authors - in alphabetical order**Mgr. Alena Berčíková**

Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: alena.bercikova@upol.cz

Małgorzata Dubis, dr.

Adiunkt na Wydziale Pedagogiki
i Psychologii
Wyższa Szkoła Ekonomii i
Innowacji w Lublinie
e-mail: Maldu@wp.pl

Szilvia Golyán, Ph.D.

Faculty of Primary and Pre-
School Education
Eötvös Loránd University
e-mail: szilvia.golyan@tok.elte.hu

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: jitka.petrova@upol.cz

**doc. PaedDr. Miluše Rašková,
Ph.D.**

Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.

Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: dominika.stolinska@upol.cz

**doc. PhDr. Dana Štěrbová,
Ph.D.**

Department of Social Sciences in
Kinantropology
Faculty of Physical Culture
Palacky University in Olomouc
e-mail: dana.sterbova@upol.cz

Mgr. Veronika Švrčinová

Department of Technical Educati-
on
Pedagogical Faculty
University of Ostrava
e-mail: veronika.svrcinova@osu.cz

Informace pro autory

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

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

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

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

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také příloží 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 Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- Dominika.Stolinska@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>. 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 Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5 , 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Dominika.Stolinska@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10 April and 10 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.