

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra fyziky, oddělení didaktiky a technické výchovy**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Diagnostika prekonceptů k didaktice u studentů učitelství a vnímání  
těchto pojmů u učitelů v praxi na 1. stupni ZŠ**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Roučová, Ph.D.

Vypracovala: Helena Mazáková, NŠ – Spg, Tv

České Budějovice

duben 2008

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně, a že jsem vyznačila všechny prameny, z nichž jsem pro svoji práci čerpala, způsobem ve vědecké práci obvyklým.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 21. 4. 2008

Helena Mazáková

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Evě Roučové, Ph.D. za spolupráci, ochotu, trpělivost, cenné informace, které mi poskytovala při zpracování této diplomové práce, za statistické vyhodnocení výsledků a distribuci dotazníků.

Zároveň patří poděkování všem respondentům za jejich ochotu při realizaci měření výzkumu.

Touto cestou bych také chtěla poděkovat své rodině, za trvalou podporu během celého studia.

## **Diagnostika prekonceptů k didaktice u studentů učitelství a vnímání těchto pojmů u učitelů v praxi na 1. stupni ZŠ**

### **ANOTACE:**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou a následně diagnostikou vybraných prekonceptů k didaktice u studentů učitelství a vnímání těchto pojmů u učitelů v praxi na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem bylo zjistit, do jaké míry spolu souvisí vnímání vybraných didaktických pojmů mezi studenty pedagogické fakulty a učiteli v praxi na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část se zabývá odborným vymezením pojmů ve výzkumu zahrnutých a problematikou konstruktivistické didaktiky.

V praktické části byly zjištěny a následně zpracovány údaje o prekonceptech pomocí metody sémantického diferenciálu.

## **Diagnosis of Preconcepts for Didactics of Students of Teaching and Perception of Those Concepts by Primary School Teachers.**

### **ANNOTATION:**

This diploma work raises the issues of preconcepts for didactics of students of teaching, deals with the perception of those concepts by primary school teachers, and subsequently with their diagnosis. The aim of this work is to find out to what extent the perception of some chosen didactic concepts are connected comparing students of pedagogical faculty and experienced primary school teachers.

The theoretical part aims to define the concepts involved in the research and concerns with constructivists didactics.

In the practical part the data relating to preconcepts were found and processed by method of semantic differential.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Roučová, Ph.D.

## Obsah

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Úvod .....                                                                 | 6  |
| 2 Cíle a úkoly diplomové práce .....                                         | 7  |
| 3 Výzkum v pedagogice .....                                                  | 9  |
| 3. 1 Výzkumné metody .....                                                   | 9  |
| 3. 2 Metoda sémantického diferenciálu .....                                  | 10 |
| 4 Teoretické vymezení zkoumaných pojmů .....                                 | 13 |
| 4. 1 Didaktika .....                                                         | 13 |
| 4. 2 Evaluace .....                                                          | 15 |
| 4. 3 Klíčové kompetence .....                                                | 17 |
| 4. 4 Technická gramotnost .....                                              | 19 |
| 4. 4. 1 Vliv techniky na rozvoj osobnosti dítěte .....                       | 20 |
| 4. 4. 2 Koncepce technického vzdělávání na 1. stupni ZŠ ve 20. století ..... | 21 |
| 4. 4. 3 Změny učebních plánů v technickém vzdělávání .....                   | 23 |
| 4. 5 Kritické myšlení .....                                                  | 24 |
| 4. 6 Vzdělávací klima .....                                                  | 25 |
| 4. 6. 1 Klima třídy .....                                                    | 26 |
| 4. 6. 2 Klima školy .....                                                    | 27 |
| 4. 7 Konstrukce poznání .....                                                | 28 |
| 4. 8 Celoživotní vzdělávání .....                                            | 30 |
| 4. 9 Pedagogická fakulta .....                                               | 32 |
| 4. 9. 1 Historický vývoj vzdělávání učitelů elementárních škol .....         | 33 |
| 4. 10 Já .....                                                               | 36 |
| 5 Konstruktivistická didaktika .....                                         | 38 |
| 5. 1 Prameny konstruktivismu .....                                           | 39 |
| 5. 2 Kooperativní vyučování .....                                            | 40 |
| 6 Role učitele v konstruktivisticky pojaté výuce .....                       | 42 |
| 7 Žákovo pojetí učiva .....                                                  | 44 |
| 8 Zvláštnosti učitelské profese .....                                        | 46 |
| 9 Výzkum .....                                                               | 48 |
| 9. 1 Cíl výzkumu .....                                                       | 48 |
| 9. 2 Otázky výzkumu .....                                                    | 48 |
| 9. 3 Formulace hypotéz .....                                                 | 49 |
| 9. 4 Stručné teoretické zdůvodnění hypotéz .....                             | 49 |
| 9. 5 Výzkumný vzorek .....                                                   | 51 |
| 9. 6 Výzkumné metody .....                                                   | 51 |
| 9. 7 Testování platnosti hypotéz .....                                       | 51 |
| 9. 8 Interpretace výsledků .....                                             | 55 |
| 9 Závěr a shrnutí .....                                                      | 73 |
| 10 Seznam literatury .....                                                   | 76 |

# 1 Úvod

V posledním desetiletí můžeme zaznamenat prudký rozvoj techniky. Ta nám ulehčuje život a šetří čas, ale přináší s sebou i mnohé změny, které se dotýkají i vzdělávání. Na ten se klade velký důraz. Paradoxní je, že lidé v dnešní společnosti jsou uspěchaní a mají stále méně času.

Na různé okolnosti reaguje školství tím, že vznikají nové vzdělávací programy. Dochází k restrukturalizaci obsahu vzdělávání, důležitost se klade na pochopení probírané látky a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě, než na pamětné memorování informací, jak tomu bylo dříve.

Jako studentku pedagogické fakulty mě zaujalo téma zkoumání a vymezení některých didaktických pojmů a následné srovnání vnímání těchto pojmů mezi studenty pedagogické fakulty a učiteli 1. stupně základních škol. Zajímalo mne, jestli existuje rozdíl ve vnímání těchto pojmů a zda je odlišné chápání zapříčiněno vlivem rozporu v koncepci přípravy mezi obsahem a samotnou formou přípravy učitelů na povolání učitelství. V nových vzdělávacích programech se objevuje požadavek činnostního vzdělávání, orientované na žáky. Ale v přípravě budoucích učitelů stále občas přžívá přílišný encyklopedismus.

Ve své práci se zabývám teoretickým vymezením některých didaktických pojmů, ve výzkumu zahrnutých a následně vyhodnocením vnímání těchto pojmů u studentů pedagogické fakulty a učiteli 1. stupně ZŠ. Dále je vyhodnoceno, do jaké míry považují jednotliví respondenti vnímání těchto pojmů za důležité a jak se vnímání pojmů liší mezi respondenty. Měření individuálních významů pojmů není jednoduchou záležitostí, protože každý člověk vnímá určitý pojem poněkud jiným způsobem. Metoda, která poměrně spolehlivě, přesně a věrohodně umožní proniknout do individuálního významu pojmů, je metoda sémantického diferenciálu. Dalším bodem mé práce je stručný rozbor konstruktivistické didaktiky v korporaci s didaktikou transmisivní.

## **1 2 Cíle a úkoly diplomové práce**

Jako hlavní cíle diplomové práce bylo stanoveno: Zjistit, do jaké míry vnímání vybraných pojmů u respondentů výzkumu koresponduje s vědeckým vymezením pojmu v odborné literatuře? Jak spolu souvisí vnímání vybraných pojmů mezi učiteli na prvním stupni základních škol a studenty pedagogické fakulty? Lze vypožorovat v pojetí vnímání didaktických pojmů shodu či neshodu mezi učiteli na prvním stupni základních škol a studenty pedagogické fakulty?

Dílčí cíle k dosažení hlavních cílů lze charakterizovat v rovině teoretické, empirické a praktické.

### **Cíle teoretické:**

1. Na základě poznatků současné literatury vymezit teoretická východiska a rovněž metodické postupy týkající se výzkumu se speciálním zaměřením na metodu sémantického diferenciálu.
2. Teoretické vymezení pojmů ve výzkumu zahrnutých (didaktika, evaluace, klíčové kompetence, technická gramotnost, kritické myšlení, vzdělávací klima, konstrukce poznání, celoživotní vzdělávání, pedagogická fakulta, já), vycházející ze současného pojetí v odborné literatuře prezentované.
3. Na základě odborné literatury prostudovat konstruktivistickou didaktiku v korporaci s transmisivní didaktikou.

### **Cíle empirické:**

- a) Zjistit postoje k vymezeným pojmům mezi studenty pedagogické fakulty primárního učitelství a učiteli na 1. stupni základní školy.
- b) Kvantitativně diagnostikovat pojmy, interpretovat, vyhodnotit a navrhnout metodologii výzkumu, hypotézy, provést výzkum, vyhodnotit výsledky výzkumu.

**Cíle praktické:**

- definovat konkrétní klíčové pojmy, kterými se bude výzkum zabývat;
- detailně se seznámit s empirickou metodou – dotazník s pětibodovou škálou sémantického diferenciálu pro sběr dat;
- vytvořit záznamový list (dotazník) pro posuzování konkrétních pojmů;
- sestavit deset škál sémantického diferenciálu;
- organizačně zajistit a provést výzkum;
- vyhodnotit záznamové listy (dotazníky);
- získaná data zpracovat statistickými metodami;
- vytvořit prezentaci diplomové práce.

## **Teoretická část**

### **3 Výzkum v pedagogice**

Výzkumem se rozumí určitá vědecká činnost, zaměřená na popis, analýzu, nebo objasnění neznámých jevů. Každá vědecká činnost vychází ze složek, které tvoří teorie a výzkum, tyto složky se vzájemně ovlivňují.

Průcha, J. definuje teorii jako (24, s. 424): „Souhrn kompetencí, výroků, hypotéz, formulovaných problémů, skepsí aj., které v systematickém tvaru modelují určitou část reality – v případě pedagogické teorie modelují edukační realitu.“ Tentýž autor definuje výzkum jako (24, s. 427): „...činnost, jejímž účelem je popis, analýza, eventuelně prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího systému, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických a ideologických.“ Z jiného úhlu pohledu na výzkum nahlíží Chráska, M. (9, s. 7): „Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracují dosavadní poznatky, nebo se získávají nové poznatky.“

#### **3. 1 Výzkumné metody**

Výzkumnou metodu lze definovat podle Pelikána, J. jako (22, s. 95): „Obecný metodologický nástroj k získání a zpracování dat, vymezující širší a komplexnější úhel pohledu na šetřenou problematiku.“

Průcha, J. chápe metodu ve vědeckém výzkumu následujícím způsobem (22, s. 94): „Jde o systém principů a předpisů, které ve svém souhrnu podávají návod, jak musí výzkumný pracovník postupovat, aby dosáhl nových poznatků.“

Výzkumné metody empirického výzkumu se zaměřují na sběr a analýzu výzkumných dat (např. explorační metoda, ratingová metoda, psychosémantická metoda, testy, experimentální metoda, metoda měření sociálních vztahů atd.). Dále rozlišujeme metody teoretické analýzy a metody historicko-srovnávacího výzkumu.

Výběr vhodné metody závisí na druhu výzkumu, každá sebou přináší jisté výhody

i nevýhody, a proto je třeba výzkumné metody dobře teoreticky poznat a umět je správně prakticky používat.

### **3. 2 Metoda sémantického diferenciálu**

Metoda sémantického diferenciálu umožňuje měřit individuální, psychologické významy pojmů u lidí. Lze pracovat se skupinou respondentů a zjišťovat, zda-li existuje nějaký společný jmenovatel pro pojetí určitých danou skupinou respondentů nebo se od sebe určité skupiny liší. Jedná se o metodu, která měří poměrně spolehlivě, přesně a věrohodně vedlejší, psychologické významy pojmů.

V životě je zajímavé to, že význam slova pro „odesílatele“ a „příjemce“ má dvojakou povahu. Každé slovo obvykle označuje celou třídu jevů nebo objektů, které mají některé podstatné rysy společné. My ho často používáme pro označení pouze jednoho prvku z celé množiny. Můžeme tedy hovořit o tom, že na jedné straně má význam povahu denotativní, tzn. formální, konvenční význam slova jako prostředku komunikace a na straně druhé má slovo často jedinečný, utajený význam pro konkrétního člověka a pak hovoříme o konotativním významu slova. Osgood, C. a jeho spolupracovníci na základě mnoha studií zjistili, že člověk si umísťuje pojem do svého vlastního sémantického prostoru na základě posuzování tohoto pojmu tvrdí, že: „tak, jako jednotlivé fyzikální předměty existují v prostoru tvořeném základními souřadnicemi (výška, délka, šířka, čas), tak i slova a pojmy – jako abstrakce a produkty lidského myšlení - existují též v jistém psychologickém prostoru, který nazývá právě sémantickým diferencíalem“ (7, s. 190). Význam pojmů je zde posuzován na základě tří aspektů:

- **Faktor hodnocení**, který je nejmohutnější, můžeme charakterizovat jako posouzení pojmu na základě jeho ohodnocení jako „dobrého“ nebo „zlého“, „pěkného“ nebo „ošklivého“, „příjemného“ nebo „nepříjemného“.
- **Faktor potence nebo síly** je reprezentován adjektivy silný – slabý, tlustý – hubený, hluboký - mělký atd.
- **Faktor aktivity** představuje hodnocení z takových hledisek, jako rychlý – pomalý, aktivní – pasivní, horký – chladný.

Metodika identifikace umístění pojmů v sémantickém prostoru jedince je založena na posuzování prostřednictvím sérií bipolárních adjektiv, které reprezentují již zmíněné tři faktory. Adjektiva jsou spojena s dynamikou, změnou, proměnlivostí v čase. Zkoumaný subjekt adjektivy vyjadřuje jistý pocitový postoj k danému pojmu. Vyznačí míru svého mínění pomocí křížků do příslušných polí. Poloha křížku, většinou na sedmibodové škále, vyjadřuje míru vlastností, která je vyjádřena příslušnou dvojicí adjektiv. Jednotlivým polohám křížků se potom přiřazují zleva doprava číselné hodnoty 7 až 1.

Výběr adjektiv pro sémantický diferenciál by měl podle Ferjenčíka, J. splňovat dva požadavky (7, s. 191): reprezentativnost a relevantnost.

- **Reprezentativnost** znamená, že použité adjektivum by mělo poměrně jednoznačně reprezentovat daný faktor sémantického prostoru. Můžeme vycházet z mnoha faktorově analytických výzkumů, které identifikovaly „příslušnost“ mnoha adjektiv ke zkoumaným dimenzím sémantického prostoru. Ovšem je možné, že mnoho adjektiv nereprezentuje pouze jednu dimenzi, ale zároveň dvě i tři. Sémantický diferenciál může měřit jenom jednu dimenzi, např. hodnotící dimenzi.
- **Relevantnost** znamená, že adjektivum by se mělo obsahově vztahovat k hodnocenému pojmu.

Posuzováním pojmů pomocí sémantického diferenciálu lze získávat poměrně velký počet dat, přičemž primárním cílem je nalézt místo pojmů v sémantickém prostoru. Umožňují odpovědět na zajímavé otázky typu: Jak daleko od sebe se nacházejí jednotlivé pojmy v sémantickém prostoru zkoumaného jedince (nebo skupiny)? Jak se ve vnímání týchž pojmů od sebe liší dva nebo více jedinců? Pokud se dva různé pojmy v sémantickém prostoru nalézají těsně vedle sebe, tak jsou si podobné významem. Jsou-li od sebe separovány, významem se liší.

Odpovědi na uvedené otázky lze rozdělit podle Ferjenčíka, J. do následujících tří skupin (7, 192 – 195):

**a) Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých položek (adjektiv).**

Jednou variantou je vyhodnocování výsledků systémem položka za položkou. Nejprve si zjistíme průměrné hodnoty pro každé adjektivum a hodnoty můžeme případně zanást do podoby přehledného grafu. Další variantou, přesnější, je posouzení významnosti rozdílů pomocí t-testů nebo jednoduchou analýzou rozptylu.

Tento přístup k vyhodnocování dat je nejvíce analytický a může nám zpravidla přinést mnoho zajímavých informací. Ovšem nejedná se o způsob, který by v pravém slova smyslu informoval o rozdílném umístění pojmů v definovaném sémantickém prostoru. O tom vypovídá následující úroveň analýzy.

#### **b) Analýza odpovědí na úrovni jednotlivých dimenzí**

Pro každý zkoumaný pojem si nejdříve zjistíme hodnoty každého adjektiva, určíme jeho skóre na dimenzi hodnotící, dimenzi aktivity a dimenzi potence tak, jak jsou reprezentována jednotlivými adjektivy. Sečteme bodové skóre v určených dimenzích a stanovíme aritmetický průměr. Tak bude reprezentovat místo zkoumaného pojmu na dané dimenzi.

#### **c) Globální hodnocení podobnosti pojmů**

Tato úroveň analýzy představuje nejvyšší úroveň zevšeobecnění. Primárním záměrem je posouzení, do jaké míry je možné dva pojmy považovat za celkově sémanticky podobné nebo odlišné. „Původním nástrojem pro zhodnocení příbuznosti dvou pojmů je výpočet tzv. D-koeficientu, který je obvykle standardním východiskem pro celou třídu multidimenzionálního škálování. Teoretickým předpokladem multidimenzionálního škálování je konstatování velmi podobné tomu, na kterém je založen sémantický diferenciál“ (7, s. 194). Podle C. Osgooda se vytváření sémantického obrazu o pojmech nachází v trojrozměrném prostoru: hodnocení – aktivita – síla. Jednotlivé pojmy bychom si mohli představit jako geometrické body umístěné na různých místech naší trojrozměrné „kognitivní mapy“. Je možné, že způsob, jakým se v našich představách odráží svět, může mít i více dimenzí. Možnou cestou k jejich odhalení je zjišťování podobností a nepodobností mezi více podněty. V multidimenzionálním škálování neznáme předem počet ani povahu dimenzí, ale jen přibližné údaje o celkově vnímané podobnosti nebo nepodobnosti mezi nimi.

Kvalita měření postojů sémantickým diferenciálem závisí na vlastnostech škál, které jsou v měření používány. Nelze se při výběru škál pouze opírat o údaje z odborné literatury. Důvodem jsou značné rozdíly mezi vlastnostmi škál z originálního seznamu C. Osgooda a vlastnostmi, které máme v našich sociálně

kulturních podmínkách. Největší rozdíly byly zjištěny především u faktoru potence a faktoru aktivity.

Při používání metody sémantického diferenciálu bychom měli mít relativní jistotu, že data, která získáváme nejsou nahodilá, ale spolehlivě vypovídají o měřených aspektech edukační reality.

## **4 Teoretické vymezení zkoumaných pojmů**

Na základě analýzy a komparace odborných zdrojů literatury uvádím teoretická východiska pojmů ve výzkumu zahrnutých. Jedná se o pojmy: didaktika, evaluace, klíčové kompetence, technická gramotnost, kritické myšlení, vzdělávací klima, konstrukce poznání, celoživotní vzdělávání, pedagogická fakulta, já.

### **4. 1 Didaktika**

V této části se zmíním o didaktice velice obecně, pouze tak, aby bylo jasné, co vše tento obor zahrnuje. Převážně se hovoří o didaktice jako vědě o vzdělávání.

„Didaktika je teorie vzdělávání, která se zabývá formami, postupy a cíli vyučování. Je součástí pedagogiky, zabývající se metodami a formami školního vyučování. Předmět didaktika je nezbytnou součástí každého studenta, který má v úmyslu se někdy zabývat učitelským povoláním“ (35, s. 1).

Didaktika se rozděluje na dvě části: obecnou a speciální. „Obecná didaktika je teorie vyučování, která se zabývá obecnými problémy výuky, to znamená jak probíhá výuka na základní, střední či vysoké škole. Speciální pedagogika čerpá z obecné pedagogiky a dále se dělí na předmětovou didaktiku, oborovou didaktiku a didaktiku druhů a typů škol. Obecná didaktika řeší obsah výuky, determinanty výuky, organizační formy a vyučovací metody“ (35, s. 1).

Podle Pedagogického slovníku zní definice didaktiky takto (26, s. 44): „Pedagogická disciplína, teorie vyučování. Autor první systematické didaktiky byl J. A. Komenský (1592 – 1670). V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, tedy nejen systém vyučování na jednotlivých věkových stupních, obsah vzdělávání a soustavu vyučovacích předmětů, metody a zásady vyučování, ale také problémy výchovné, zvláště mravní výchovu. V dalším vývoji se pojem didaktika zúžil na teorii vyučování.

Jejím předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. Jejich obecnými řešeními se zabývá obecná didaktika, problémy jednotlivých stupňů a typů vzdělávání se zabývají odpovídající didaktiky, např. didaktika mateřské školy, didaktika odborných škol, školní didaktika. Specifickými problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají předmětové didaktiky, resp. oborové didaktiky. Témata řešení, u nás v rámci didaktických disciplín, jsou vztahována v anglosaských zemích k problémům kurikula.“

Velmi stručně lze říci, že školní didaktika je teorií školního vyučování. V posledních desetiletích 20. století vzniká bezpočet alternativních projektů výuky. Kognitivní psychologie rozšiřuje znalosti o tom, jak mozek žáka zpracovává informace a ukládá je do dlouhodobé paměti. Přesto zůstává základem behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr metod vyučování. Stále větší důraz se klade na hodnocení vzdělávacích výsledků.

Jak již bylo řečeno, oborové didaktiky (dříve metodiky) vznikly jako samostatné vědní disciplíny, které čerpají z obecné didaktiky. Soudobý vývoj, který je spjat se stupňujícím se rozvojem vědy a techniky, vyvolává řadu problému v oblasti výběru učiva, zpracování učebnic a učebních pomůcek atd. Pěstování oborových didaktik předpokládá dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie, ale i solidní znalosti příslušných vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje. (31, s. 18)

Vyučování můžeme brát ze dvou hlavních pohledů, prvním je vyučování jako činnost, kdy jde o určitý pracovní postup či technologii a druhým je vztah, tedy osobní přístup.

V pedagogice i didaktice má termín vzdělávání dlouhou tradici. Obecně řečeno, jádro problematiky vzdělávání se vztahuje k celistvé osobnosti člověka. Vzdělaný člověk není ten, kdo si osvojil pamětně sumy encyklopedických poznatků, ale ten, který si osvojil určité vědomosti a dovednosti a chápe vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělávání zahrnuje i osvojení estetických a morálních hodnot, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Vzdělání je v didaktických souvislostech chápáno jako výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjí při vyučování. V procesu vzdělávání člověk rozvíjí svou individualitu, své vlastní zkušenosti, logické myšlení, proniká do problematiky mezilidských vztahů, utváří si porozumění pro kulturu, ve které žije. Zároveň rozvíjí vnímavost pro odlišné kultury a chápání jejich hodnot.

S měnícím se společenským vývojem je nutné znovu analyzovat a objasňovat cíle, obsah i funkci vzdělání. Významným činitelem je zde ekonomický faktor a dále faktor politicko-kulturní. Při rozvíjení cílů se klade důraz na jednotu osvojování vědění a celostní rozvíjení osobnosti, stejně tak na rozvíjející a výchovnou funkci vyučování. Dále na učení, které využívá sociálních zkušeností žáků, pomáhá jim řešit osobní i společenské otázky každodenního života, vede k praktickému používání získaných vědomostí a v neposlední řadě se klade důraz na kulturu učení a vyučování, které rozvíjejí dovednosti kritického myšlení, řešení problémů, tvořivost v činnostech praktických i teoretických. Zdrojem vzdělávacích obsahů jsou různé sféry společenského života: oblast vědy a její metody, technika, filozofie, náboženství, umění, péče o tělesnou kulturu a zdraví, pracovní činnosti a praktické zkušenosti. Funkcí základního vzdělávání je poskytnout pevný a solidní základ, který vede k všeobecnému rozvoji žáka a tvoří předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace a její životní uplatnění.

(podle 31, s. 13 – 29)

## **4. 2 *Evaluace***

Jelikož se v této práci zabývám tématem učitelství, je vhodné zde vyložit pojem pedagogická evaluace. „Pedagogická evaluace má ve vědecké terminologii obecný význam hodnocení. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit atd. Je samostatnou vědní disciplínou, opírá se o rozsáhlou a propracovanou teoretickou a metodologickou základnu“ (26, s. 155). Využívá metodu kvantitativní analýzy. Vznikla tzv. edukometrie, která se zabývá měřením výkonů učících se žáků a studentů.

O evaluaci se rovněž zmiňuje Jedlička, R., označuje tím jeden z mechanismů nepřímého řízení vzdělávací soustavy. „Jde o posuzování a vyhodnocování prvků vzdělávacího procesu s cílem zvýšit jejich kvalitu i efektivitu. Zdůrazňuje se záměrnost, systematičnost, strukturovanost a plánovitost práce jednotlivých škol i celého systému“ (32, s. 321).

Evaluace může být prováděna před započatím procesu (plánovací), v průběhu realizace procesu či projektu (formativní) nebo při souhrnném zhodnocení po ukončení procesu či projektu (sumativní). Evaluací se zjišťují tyto informace: evaluace cílů, evaluace procesů a evaluace kvalitativních změn.

Průcha uvádí, že z hlediska předmětu, na který se zaměřují aktivity pedagogické evaluace, lze rozlišit tyto hlavní oblasti (25, s. 124 – 130):

- **Evaluace vzdělávacích potřeb.** Zjišťuje, analyzuje a vyhodnocuje to, co potřebují vzdělávající se subjekty (jednotlivci, skupiny populace, instituce aj.) od určitého typu edukace.
- **Evaluace vzdělávacích programů.** Zahrnuje různé analýzy a hodnocení programů, plánů, projektů vzdělávání i hodnocení kurikul pro školní a mimoškolní edukaci.
- **Edukace edukačního prostředí.** Jedná se o analýzu a hodnocení školního i mimoškolního prostředí, hlavně psychosociální klima třídy a klima školy.
- **Evaluace výuky (učení a vyučování).** Je zaměřena od období předškolní výuky až po vysokoškolské vzdělávání. Hodnotí a analyzuje činnost žáků, učitelů nebo obou.
- **Evaluace vzdělávacích výsledků.** Jedná se o nejvíce propracovanou část pedagogické evaluace. Měří a srovnává vědomosti a dovednosti žáků nebo jiných subjektů vzdělávání, kterých subjekti dosahují na základě výuky určitých předmětů ve školách.
- **Evaluace na základě standardů.** Tato oblast vznikla v souvislosti s evaluací vzdělávacích výsledků, aby byl k dispozici pokud možno přesný seznam těch výkonů, kterých má být žáky či studenty dosahováno. Standardy jsou konkrétně vymezené požadavky na výkony žáků na konkrétní předměty, ročníky a druhy škol.
- **Evaluace činnosti a produktivity škol.** Touto oblastí se v České republice zabývá Ústav pro informace ve vzdělávání. Výsledky škol jsou sestavovány do celosvětového žebříčku. Dříve byly využívány pro získávání dat hlavně orgány školní inspekce, dnes se využívá navíc různých metod, kterými lze odlišit školy vysoce efektivní a málo efektivní.

V současné době probíhá celosvětově projekt Pisa, kterého se účastní 29 zemí OECD, včetně České republiky. Jedná se o evaluaci vzdělávacích výsledků. „Obsahem

výzkumu je zjišťování, do jaké míry jsou žáci na konci povinné školní docházky vybaveni znalostmi a dovednostmi, které je mají připravit pro další život, a to ve třech oblastech: čtenářská gramotnost, matematická gramotnost a přírodovědná gramotnost“ (24, s. 127).

#### **4. 3 Klíčové kompetence**

Klíčové dovednosti jsou důležité pro rozvoj osobnosti a uplatnění každého člena ve společnosti. „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.“ (29, s. 14) Osvojování si těchto kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, začíná již v předškolním období, dále pokračuje v základním a středním vzdělávání a dotváří se v průběhu dalšího života

Podle Pedagogického slovníku jsou klíčové kompetence (26, s.99): „Soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelných v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. V rámci této snahy jsou postulovány klíčové kompetence, jež si mají osvojovat mladí Evropané. Jsou formulovány v některých kurikulárních dokumentech.“

Klíčové kompetence se různě prolínají, mají nadpředmětovou podobu, lze je získat pouze jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Vzdělávací obsah, aktivity i činnosti ve škole musí proto směřovat a přispívat k jejich utváření. Dokumenty RVP vytvářejí východiska pro sestavování školních vzdělávacích programů. Požadují, aby vzdělání ovlivnilo žáky/studenty mnohem komplexněji. Cílové zaměření by mělo být na všechny složky osobnosti v předmětech.

Rámcový vzdělávací program uvádí tyto klíčové kompetence (29, s. 14 – 17):

- 1) Kompetence k učení.** Žák vybírá vhodné způsoby a metody efektivního učení, sám si řídí učení a projevuje ochotu věnovat se dalšímu vzdělávání. Vyhledává a třídí informace, propojuje je do širších celků poznání z různých vzdělávacích oblastí. Samostatně pozoruje a experimentuje, výsledky porovnává, kriticky je posuzuje a vyvozuje z nich závěry. Používá obecně užívané termíny, znaky a symboly.

- 2) **Kompetence k řešení problémů.** Žák vnímá problémové situace ve škole i mimo ni, přemýšlí o problému, jeho příčinách, plánuje způsob řešení problému, objevuje možné varianty řešení. Přemýšlí kriticky, činí uvážlivá rozhodnutí, uvědomuje si zodpovědnost za své rozhodnutí.
- 3) **Kompetence komunikativní.** Žák je schopný formulovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně. Používá různé informační a komunikační prostředky. Je schopný využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Zapojuje se do diskuze, naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje a obhájí svůj názor pádnými argumenty.
- 4) **Kompetence sociální a personální.** Žák spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření pravidel práce v týmu, na utváření příjemné atmosféry, ovlivňuje kvalitu společné práce, přispívá k diskuzi, v případě potřeby poskytne pomoc. Je ohleduplný a uctívá při jednání s lidmi, oceňuje zkušenosti druhých. Ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty, podporuje sebedůvěru tím, že si vytváří pozitivní představu o sobě samém.
- 5) **Kompetence občanské.** Žák rozumí společenským normám, respektuje přesvědčení druhých lidí, chová se zodpovědně v krizových situacích nebo v situacích ohrožujících život a zdraví člověka, dokáže se postavit proti fyzickému i psychickému násilí. Je si vědom svých povinností ve škole i mimo ni. Respektuje a chrání naše tradice, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Také respektuje a chrání životní prostředí.
- 6) **Kompetence pracovní.** Žák využívá znalosti a zkušenosti získaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech, používá bezpečně materiály a nástroje, dodržuje vymezená pravidla a je schopen se adaptovat na změněné nebo nové pracovní podmínky. Dále se dokáže orientovat v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání a je schopen rozvíjet své podnikatelské myšlení.

## **4. 4 Technická gramotnost**

V posledních deseti letech 20. století ovlivňuje bouřlivý technický rozvoj každého z nás. Pozitivní stránka věci je ta, že technika nám ulehčuje život. Světová organizace UNESCO klade velký důraz na potřebu technické gramotnosti. Hlavní úloha vzdělávání spočívá ve vytváření aktivního a kritického vztahu člověka k technice, aby se stal technicky gramotným. Každý z nás má právo využívat techniky, ale má také povinnost regulovat vliv techniky na přírodní a společenské prostředí.

Technika proniká do všech oblastí našeho života a také poskytuje velké množství nových možností. Díky technice se rozvíjejí i další vědní obory. Prostupuje do oblasti hudebního umění, výtvarného umění, sportu a výrazně ovlivnila zdravotnictví. Proto se vyžaduje technická gramotnost od každého z nás.

Americký profesor Dyrenfurth, M. (16, s. 402, přeložila: Mazáková, H. 2008) vysvětluje pojem technická gramotnost jako způsobilost na přiměřené věkové úrovni:

- uvědomit si klíčové procesy v technice (co to je a jak to funguje),
- obsluhovat technické přístroje a zařízení,
- aplikovat technické poznatky v nových situacích,
- umět využívat technické informace.

Technická gramotnost podle Jenkinsna znamená (16, s. 402):

- poznat charakter techniky,
- mít racionálně odůvodněný postoj k technice,
- poznat vztah techniky a přírody,
- poznat vztah techniky a společnosti,
- mít technické a technologické vědomosti a zručnosti,
- umět řešit technické problémy.

Kropáč, J. (11, s. 55) zdůrazňuje, že vymezování pojmu technická gramotnost by mělo zahrnovat složku vědomostní, dovednostní a postojovou a dále upozorňuje na rozšířený zjednodušený model technické gramotnosti, jako technického vzdělanostního minima, které by si měl osvojit každý jedinec.

S pojmem technická gramotnost také velice úzce souvisí pojmy: technické myšlení, tvořivost a technická tvořivost. Kdy technická gramotnost se na 1. stupni ZŠ nemusí nutně vyčleňovat z pojmu obecná tvořivost.

Podle Krátkého technického výkladového a naučného slovníku pro učitelov technických odborných predmetov (6, s. 162) je technické vzdělání (přeložila: Mazáková, H. 2008.): „osvojení si technických a technologických poznatků, vědomostí, schopností, zručností a návyků, které jsou nevyhnutelné pro profesionální činnost lidí v dospělém, produktivním věku.“

Tvořivost je, podle tohoto slovníku, (6, s. 169): „1. zevšeobecňující termín pro problematiku, která se týká všech aspektů a činitelů tvořivé činnosti; 2. výsledek tvořivé činnosti, resp. její druh; 3. schopnost tvořit něco nové.“

„Tvořivostí označujeme v užším smyslu specifické vybavení osobnosti vlastnostmi, které jí umožňují tvůrčí činnost, tvůrčí řešení problému“ (20, s. 30). Současná psychologie vymezuje tvořivost jako komplex psychických vlastností a předpokladů, které se realizují za určitých podmínek, k nimž patří schopnost vybavy na určité hladině, vědomosti, dovednosti, úroveň a stav citových, morálních a volních předpokladů. Tvořivá osobnost má charakteristické znaky podmiňující vytvoření tzv. tvořivého talentu a to v oblasti kognitivní, během prožívání, chování a snažení, přičemž se uplatňují především tyto vlastnosti a schopnosti: vnímání, pozornost, paměť, myšlení, řeč, imaginace, inteligence, volně-charakterové vlastnosti, motivace. „V širším slova smyslu je tedy tvořivostí rozuměn tvořivý proces uskutečňující se díky specificky vybavené osobnosti tvořivého jedince a vedoucí k určitému výsledku – produktu, tvůrčímu činu“ (20, s. 30).

#### **4. 4. 1 Vliv techniky na rozvoj osobnosti dítěte**

Již v období předškolního věku se dítě spontánně setkává s technikou pomocí hry. Pokud se dítě v tomto období bude intenzivně věnovat manipulačním a konstrukčním hrám, které rozvíjí představivost, má nejlepší předpoklady stát se dobrým matematikem a technikem. Hra souvisí s prací a tvořivou činností. Zdokonaluje se senzomotorická činnost, rozvíjí se řeč a myšlení dítěte.

Technika slouží i jako prostředek poznání. Dítě v předškolním věku není schopno rozlišit mezi fantazií a reálným životem. Zákony logiky u něj neplatí. Vstupem dítěte

do školy se zdokonaluje anticipační představivost, která se projevuje schopností naplánovat si pracovní postup, vybrat si pracovní činnost atd. Dále se rozvíjí komunikační schopnosti a kritické myšlení.

Technika umožňuje rozvoj praktických činností. Ovšem praktickou činností se nerozumí pouze práce rukou, ale zahrnuje senzomotorické činnosti a kognitivní procesy, které spolu vytvářejí činnostní celky. Leont'jev vychází z teorie interiorizace senzomotorické činnosti do myšlenkové činnosti v procesu osvojování praktické zručnosti a chápe osvojování jako aktivní zmocňování se světa a jeho přizpůsobení potřebám a požadavkům subjektu. Aktivní zásah subjektu do vnějšího světa má za následek jak přeměnu vnějšího světa, tak přeměnu vnitřního světa, totiž lidské psychiky.

(podle 16, s. 408)

Proces osvojování praktické činnosti zahrnuje pět etap (16, s. 408, přeložila: Mazáková, H. 2008):

- a) **Motivační etapa**, jejíž cílem je vzbudit zájem.
- b) **Etapa orientace v osvojované činnosti**. Jedná se o seznámení s úlohou, největší zastoupení zde má činnost myšlenková, smyslová a motorická. Význam mají také pohybové představy.
- c) **Etapa krystalizace praktické činnosti**. Dochází k vytvoření vnějšího obrazu o podmínkách realizace praktické činnosti.
- d) **Etapa dotváření praktické činnosti a její začlenění do širšího kontextuálního rámce**. Tato etapa charakterizuje průběh praktické činnosti v podobě koordinace pohybů, důraz na přesnost, rychlost, svůj podíl zde má také autoregulace.
- e) **Integrační etapa**. Jedná se o koordinaci činností na vyšší úrovni.

#### **4. 4. 2 Koncepce technického vzdělávání na 1. stupni ZŠ ve 20. století**

Koncepce řemeslně činná, kladl důraz na produkt práce nebo na pracovní proces. Hlavním kritériem byla kvalita výrobku a hodnotila se přesnost výroby produktu. Tvořivé myšlení žáka zde nemělo uplatnění.

S rychle rozvíjejícím se průmyslem vznikla průmyslovo-výrobní koncepce, jejíž cílem bylo co nejrychleji připravit žáky na požadavky rozvíjejícího se průmyslu.

Nebrala ohled na rozvoj osobnosti žáka, cíl a obsah učiva se měl přizpůsobit konkrétním místním podmínkám. Tuto koncepci opět na nějakou dobu vystřídala koncepce polytechnická. Jejím obsahem byla „dovednost rozumět schémátům a grafům, dovednost technického myšlení, tvořivého přístupu k problémům a jejich řešení, racionální organizace vlastní individuální práce i schopnost kooperace s druhými“ (31, s. 51). Měla podporovat „...pozitivní vztah k práci, odpovědnost za vlastní práci a úctu k výsledkům práce druhých“ (31, s. 51). Od 60. let bylo bouřlivé tempo techniky narušeno krizovými jevy: ropná krize, hospodářská stagnace, ekologické pohromy a katastrofy. Vyskytly se záporné důsledky techniky a tak vznikl nový globální přístup, jehož cílem se stala výchova k poznání, k orientaci ve světě přírody a techniky, porozumění živé a neživé přírodě a tolerance v lidských vztazích.

V 70. – 90. letech se dostává do popředí potřeba rozvíjet vlastnosti osobnosti žáků tak, aby se mohli lépe přizpůsobit novým podmínkám stále se rychle rozvíjející techniky. Koncepce byla založena na propojení výkonové a tvořivé činnosti žáků. Náplní technického vzdělávání se staly úkoly problémového charakteru, např. výběr materiálu, postup atd. Tato koncepce nedávala moc velký prostor pro průměrné a méně nadané žáky.

V posledních letech 20. století přijaly mnohé státy koncepci, která vychází z programu UNESCO. „Podle programu je technické vzdělávání zaměřené na principální poznatky z oblasti techniky a jejich praktickou aplikaci prostřednictvím řešení technických úloh, které vedou žáka k uvědomění si a respektování různých aspektů techniky: ekonomických, ekologických, sociálních, morálních, estetických aj.“ (16, s. 418, přeložila: Mazáková, H. 2008). Učební osnovy z roku 1995 uvádějí změny v oblasti technického vzdělávání. Obsah se obohatil o oblast technické grafiky; technických materiálů; konstrukce; využití elektřiny a manipulace s elektrickým proudem; obsluhy technických zařízení. Do popředí se dostává budování vztahu učitele a žáka na základě partnerství, aktivní přístup žáka, jeho seberealizace. Využívají se metody, které se snaží rozvíjet zkušenosti dítěte a učitel vytváří situace, v kterých se mohou uplatnit různé činnosti.

#### 4. 4. 3 Změny učebních plánů v technickém vzdělávání

Reforma školství se výrazně odrazila i v pojetí technické výchovy na 1. stupni základních škol. Technická výchova je začleněna do oblasti Člověk a svět práce, která postihuje (29, s. 81): „...široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků. Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na praktické dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.“

Vzdělávací obsah tohoto oboru je na 1. stupni rozdělen na čtyři tematické okruhy:

- Práce s drobným materiálem.
- Konstrukční činnosti.
- Pěstitelské práce.
- Příprava pokrmů.

Vzdělávací obsah je realizován po celou dobu základního vzdělávání a je určen všem žákům. Osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat a organizovat pracovní činnosti, jsou vedeni k hodnocení. Žáci jsou soustavně vedeni a poučovani k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti se realizuje pomocí klíčových kompetencí žáků. Vzdělávání vede k (29, s. 81):

- Pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce.
- Osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě.
- Vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku.

- Poznání, že technika jako významná součást lidské kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka.
- Autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa, k potřebné sebedůvěře, k novému postoji a hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí.
- Chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení.
- Orientace v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a osvojování potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci.

#### **4. 5 Kritické myšlení**

Vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému nalézá svůj odraz právě ve schopnosti kritického uvažování. Charakteristikou kritického myšlení je snaha dobrat se úsudkem pravdivosti.

„Kritický postoj znamená schopnost nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat naivně tradované názory, nýbrž dokázat zaujmout odstup a vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností, jak vlastních, tak jiných důvěryhodných osob.“ (34)

Od poloviny devadesátých let zaznamenal svět revoluci spojenou s nástupem technických vymožeností, proto se opět věnuje zvýšená pozornost rozvíjení schopností kritického myšlení a orientace v informacích, mediální výchově, možnostem školy žáky pozitivně se orientovat z hlediska zdravého životního stylu. Kritické myšlení bývá uplatňované v konstruktivistické didaktice, zvláště v kooperativním učení. Více o tomto tématu bude pojednáno v kapitole Konstruktivistická didaktika.

V posledním desetiletí vznikl vzdělávací program RWCT nebo-li Program čtením a psaním ke kritickému myšlení. „Využívá promyšlené a strukturované čtení, psaní a diskuze k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých“ (36). Tento program nabízí nové metody učení, techniky a strategie s důrazem na: aktivaci žáků, utváření si svého názoru

a argumentace na něj, kritickou práci s informacemi, trvalost osvojení si informací, spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte, respekt k odlišnosti, schopnost vyjadřování. V práci jsou zohledňovány studentovo zájmy a potřeby, student je staven před neustálou reflexi vlastního učení jako nástroj celoživotního vzdělávání, před hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu, ztotožňuje se s cíli učení, rozumí jim, později je sám formuluje a sleduje míru jejich dosahování.

Učitel zde vystupuje jako partner, vytváří ve třídě atmosféru, ve které se studenti nebojí prezentovat své nápady, myšlenky a názory. Navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení studentů využitím problémových úloh a klade studentům takové otázky, které by podporovaly rozvoj myšlení vyššího řádu. Učitel připouští, že na každou otázku neexistuje pouze jedna správná odpověď a vůbec podporuje názory studentů, které se liší od jeho vlastních.

Mezi metody kritického myšlení se řadí např. brainstorming, myšlenkové mapy, klíčová slova, učíme se navzájem, volné psaní, řízené čtení s předvídáním, poslední slovo patří mě, pětílístek atd.

Základ tohoto programu tvoří třífázový cyklus učení. První fáze je evokace, kdy každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří to, co sami vědí nebo si myslí o předloženém tématu. Zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají. Ve fázi uvědomění si významu hledají odpovědi na své otázky. Dochází ke konfrontaci studentova původního konceptu (prekonceptu) daného tématu se zdrojem nových informací, názorů či souvislostí. Ve třetí fázi reflexi, dochází k tomu, že studenti si přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskuzí s kolegy. Původní představy se jim buď potvrdí a nebo vyvrátí. Zároveň si uvědomí názory a postoje druhých lidí k tématu.

(podle 36)

#### **4. 6 Vzdělávací klima**

Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v kterém se žáci pohybují. Platí to zejména pro prostředí konkrétní školní třídy a konkrétní skupiny vrstevníků, s níž se žák či žákyně kamarádí. Taková referenční skupina může mít mnohem větší vliv než učitelé a rodiče. Navozuje totiž určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ spolupráce, soutěžení,

nepřátelství, žákovských vztahů k učivu, učebním úlohám, jednotlivým vyučovacím předmětům, ale i důležitosti vzdělání pro život. Podporuje dosažení některých výsledků.

Aktivní zapojení žáků ve vyučování je jednou z hlavních charakteristik efektivnosti procesu vzdělávání v prostředí školy. Přičemž participace každého žáka ve vyučování je odlišná. Výsledky participace žáků v konkrétní třídě jsou ukazatelem kvality řízení vyučování učitelem a také toho, jak se žáci v průběhu vyučovací hodiny učí.

#### **4. 6. 1 Klima třídy**

„Klima třídy je sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědnosti žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální, fakticky existující a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí“ (26, s. 100). Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod (5, s. 571 – 574): sociometrický přístup, organizačně-sociologický přístup, interakční přístup, pedagogicko-psychologický přístup, školně-etnografický přístup, vývojově psychologický přístup a sociálněpsychologický a environmentalistický přístup. Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování aktérů (žáci navštěvující danou třídu, učitelé vyučující třídu) na to, co se ve třídě odehrálo, právě se odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Sociální klima zpravidla označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let. Opakem je atmosféra třídy, jenž je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, může se měnit během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Každá třída má své zvláštnosti, které projevuje navenek. Učitelé ze zkušenosti vědí, že každá třída se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak a že odlišně probíhá vyučování téhož učiva v paralelních třídách téhož postupného ročníku. Třídy vytvářejí specifické klima pro učitelovu práci. Může to být klima pozorné spolupráce, radosti z poznání, ale na druhé straně také povrchnosti při učení, lhostejnost k poznání. Jsou třídy, do kterých chodí učitelé vyučovat rádi a kam neradi. Také každý učitel se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak. Probírané učivo téhož předmětu probíhá u učitelů stejné aproby odlišně. Vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování. Může to být klima plné pohody, ale i atmosféra strachu, přetěžování, tvrdého soutěžení, nepřátelství,

popř. lhostejnosti ke všemu. Stejná třída reaguje na různé učitele odlišným způsobem. Také každá třída se chová jinak před vyučováním, při vyučování o přestávce apod. Existují třídy, kam se většina žáků těší, cítí se tam dobře a jsou smutným, když školní docházka končí. Nebo jsou třídy, které tvrdě diktují svým členům, co smějí, či nesmějí dělat. Někteří žáci se v nich cítí nešťastně, mohou zažívat posměch od ostatních, slovní či fyzické napadání, systematické šikanování.

(podle 5, s. 565 – 567)

Učitelovi dovednosti, při vytváření třídního klimatu, jsou velmi důležité, můžou mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Optimální klima lze charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Klima se do značné míry odvozuje od implicitních hodnot, kterými je výuka prostoupena. Proto mají žáci a jejich učení velký význam pro vytváření příznivého klimatu. (17, s. 79)

Mezi činitele podílejících se na vytváření klimatu třídy podle O. Obsta patří (13, s. 397): komunikační a vyučovací postupy, kterých učitel používá; způsob, kterým se zapojují žáci do výuky; preferenční postoje a očekávání učitelů k žákům; klima školy, jejíž součástí je daná třída.

Aby učitel mohl ve třídě úspěšně pracovat, musí získat dostatečné teoretické znalosti o sociálněpsychických jevech, které se ve třídě odehrávají, umět alespoň orientačně diagnostikovat klima školní třídy a musí umět navrhnout a provést vhodnou intervenci. (5, s. 565)

## **4. 6. 2 Klima školy**

Podle Pedagogického slovníku se klimatem školy rozumí „sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“ (26, s. 100)

Do mikroprostředí školy patří aspekty architektonické (např. umístění školy, rozmístění tříd, vybavení školy), hygienické (např. akustika, osvětlení, vytápění), ergonomické (např. podoba a velikost školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků) a organizační (např. počet učitelů a žáků, řešení provozních situací

v rámci školy). Do sociálního klimatu školy patří vedení školy, učitelský sbor, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy a další zaměstnanci školy. Opět rozlišujeme sociální klima školy, kdy se jedná o jev dlouhodobý a sociální atmosféru školy, která vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání.

Jelikož se jedná o pojem dosti složitý a v dnešní době ještě hluboce neprozkoumaný, přistupují k němu různí autoři po svém a akcentují jeho odlišné aspekty. Obsahově do klimatu školy můžeme zahrnout zařízení školy, procesy probíhající ve škole, způsob řízení školy, důraz typický pro danou školu, učitelova oddanost škole a pedagogické práci, zvláštnosti žáků školy, zvláštnosti učitelského sboru, způsob řízení výuky učiteli, morální kvality učitelů atd.

Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti. Pozitivním ukazatelem je tzv. otevřené klima školy. Tento jev se vyznačuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy jde svým podřízeným příkladem, učitelé s vedením školy spolupracující, pomáhají si navzájem. Pravidla chodu školy jsou zřetelná a stálá. Chování učitelského sboru je otevřené a nepředstírané. Vedení školy dává učiteli prostor k jeho osobnímu rozvoji, vnímá kvality jeho pedagogické práce, ponechává mu částečné rozhodování o škole.

Právě proto, že škola je systémem, je nanejvýš nutné poznat klima celé školy, aby se mohlo cíleně a s ohledem na zvláštnosti dané školy zlepšovat její chod, a tím zprostředkovaně pomáhat žákům i učitelům v jejich práci.

(podle 5, s. 581 – 596)

#### **4. 7 Konstrukce poznání**

Pedagogický slovník definuje konstruktivismus jako (26, s. 105): „...široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V tom smyslu je interakční teorií překonávající jednostrannost empirismu a nativismu. V didaktice je konstruktivismus jedním z dominantních soudobých paradigmat , dělící se do několika proudů...“ např. na kognitivní a sociální konstruktivismus. Více o nich bude pojednáno v kapitole Konstruktivistická didaktika. Východiska konstruktivismu můžeme zformulovat v následujících deseti bodech tak, jak je uvádí Činčera, J. (4, s. 23):

- 1) Objektivní realita je nepoznatelná a naše představa světa je konstruovaná v rámci jazykového, společenského a kulturního kontextu.
- 2) Poznávání je proces aktivního konstruování obrazu světa.
- 3) Do procesu konstruování světa jsou děti přirozeně vnitřně motivovány, tuto vnitřní motivaci je třeba podpořit a dát jí prostor.
- 4) Učení není výsledkem vyučování, ale toho, co student udělá s novými informacemi, se kterými je seznámen.
- 5) Žádný student není „tabula rasa“, každý má o libovolném tématu určitou rámcovou představu, které se zde říká prekoncept, a který ovlivňuje ochotu přijímat nové poznatky.
- 6) Prekoncepty jsou opouštěny tehdy, pokud přestávají stačit potřebě srozumitelného vysvětlení světa.
- 7) Podstatou učení je tedy zpochybňování prekonceptů a vybízení žáků k jejich náhradě novými koncepty.
- 8) Cílem učení není předávat znalosti, chápáné jako reprezentace objektivní reality, ale vést k aktivnímu přehodnocování svého způsobu porozumění světu.
- 9) V procesu poznávání hrají důležitou roli sociální interakce studentů.
- 10) Pro učení jsou nezbytné úkoly vycházející z reálných životních situací. Látka se nerozpadá na jednotlivé dílky, ale je nazírána jako celek.

V konstruktivistické pedagogice se učitel snaží vyvolat u studentů vzdělávací konflikt, konfrontuje prekoncepty studentů s novými poznatky a na základě toho si student poznatky upřesní, modifikuje dosavadní koncepty, a nebo odmítne nové informace. Konfrontace může nastat mezi učitelem a studenty nebo mezi studenty navzájem. „Prekoncept je chápán jako síť vztahů mezi pojmy a jejich výklady, které si student vytváří ze zkušeností různého druhu, pod vlivem médií či lidí, se kterými se kdy potkal. Některé prekoncepty jsou více či méně konzistentní se současným vědeckým názorem, jiné jsou zcela odlišné“ (4, s. 23).

Ve výuce učitel využívá řešení konkrétních životních problémů, tvořivého myšlení, práce ve skupinách, manipulace s předměty, názorných pomůcek, např. hlavolamy a stavebnice, interaktivní počítačové programy.

V České republice je konstruktivistická didaktika známa hlavně díky nejhluběji rozpracovanému kritickému myšlení. Jedná se o směr, který je šířený mezinárodní

organizací Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Cílem organizace je rozvíjet aktivitu studentů při poznávání a rozvoj jejich rozumových schopností.

#### **4. 8 Celoživotní vzdělávání**

V minulosti se vzdělávala po celý život pouze nepatrná část společnosti, zvláště vědci. Společenskoekonomické podmínky totiž celoživotní vzdělávání nevyžadovaly a ani neumožňovaly.

V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku klade důraz na koncepci, že lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. „Nejde přitom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo: ekonomické a jiné důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání (formální i neformální) stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoliv věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. K tomu je nutné také vytvářet motivaci lidí k celoživotnímu učení. Předpokládá se tedy, že idea celoživotního vzdělávání se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě, ve směru k učící se společnosti. K realizaci celoživotního vzdělávání dnes významně přispívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciárního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých. Těmto trendům je věnováno mnoho dokumentů UNESCO, OECD, EU, Rady Evropy aj. V České republice je součástí národního programu rozvoje vzdělávání.“ (26, s. 28).

Uskutečňování celoživotního vzdělávání je také v souladu se závěry psychologických výzkumů, které uvádá, že člověk je schopen se učit nejen v mládí, ale i ve střední nebo pozdní fázi svého života. Zahrnuje v sobě možnost obnovovat, doplňovat a používat dříve osvojené znalosti a dovednosti, rozšiřovat svůj duševní obzor, zvyšovat kulturní úroveň, rozvíjet schopnosti a pozitivní vlastnosti osobnosti, získávat odbornost a stále se v ní zdokonalovat či získávat novou odbornost a specializaci. Někteří vědci vidí v koncepci celoživotního vzdělávání zlepšení kvality života.

Zaměstnavatelé jsou často ochotni financovat rekvalifikaci pracovníků, popř. přípravu řídicích pracovníků, pokud to jejich pozice vyžaduje. Výchova a vzdělávání

pracovníků se uskutečňuje především ve výchovně vzdělávacích zařízeních organizace, s níž je pracovník v pracovním poměru, nebo v soustavě školské i mimoškolské výchovy a vzdělávání. „Posláním výchovně vzdělávacího zařízení je výchovná, vzdělávací, metodická, poradenská, informační a výzkumná činnost“ (30, s. 81).

V systému celoživotní výchovy a vzdělávání má důležité místo jak vzdělávání, tak výchova dospělých. Zahrnují širokou škálu výchovně vzdělávacích aktivit, které se týkají dospělých občanů všech věkových kategorií i sociálních skupin. Navazují na výchovu a vzdělávání poskytované mladé generaci na školách. Uskutečňuje se formou studia při zaměstnání na středních školách a na vysokých školách, pomaturitním i postgraduálním studiem. Studium, často ovlivněné potřebami praxe, poskytuje nové poznatky, specializaci, popřípadě rekvalifikaci na jiné činnosti, povolání nebo pracovní funkce. Pokud je zaměstnavatelem další vzdělávání vyžadováno, jsou pro všechny formy studia stanoveny právními předpisy pracovní úlevy a hmotné zabezpečení studujících při zaměstnání.

Dnes, již velmi populární, mimoškolská výchova zpřístupňuje širokým vrstvám obyvatelstva podle osobních zájmů a potřeb poznatky vědy, techniky, umění a kultury. Tyto potřeby a zájmy jsou úzce spjaty s pracovním zařazením dospělého člověka, s jeho mimopracovními aktivitami i s jeho přirozenou touhou po poznání a rozvíjení vlastní osobnosti. Prohlubuje a rozvíjí profesionální, odborné, všeobecně vzdělávací i jiné znalosti a dovednosti bez jakékoli návaznosti na dosažený stupeň školního vzdělání. Mimoškolní výchova a vzdělávání musí být přitažlivé svým obsahem, formami, metodami i organizací, protože jsou často využívány jako prostředek volného času.

Koncepce vzdělávání mládeže a vzdělávání dospělých se navzájem ovlivňují. Vzdělávání mládeže se stává první systematickou etapou vzdělávání, jejímž úkolem je mimo jiné vytvářet předpoklady pro další vzdělávání a výchovu v dospělém věku. Úkolem školy je zajistit vytváření kladného postoje žáků a studentů k sebevzdělávání a sebevýchově, kultivace potřeby permanentně se vzdělávat stejně jako rozvíjení tvořivé učební aktivity.

„Žádný vzdělávací systém nemůže poskytnout tolik informativních a formativních podnětů, kolik jich je člověk schopen přijmout, respektive kolik jich může v průběhu svého života potřebovat“ (30, s. 82). Naše společnost se snaží podněcovat a umožňovat permanentní sebevzdělávání sloužící k všestrannému rozvoji osobnosti. Příznivými

podněty pro rozvoj sebevzdělávání a sebevýchovy jsou poměrně vysoká životní úroveň lidu, vydávání vědecké, odborné a politické literatury, novin a časopisů, rozsáhlá síť mimoškolních a kulturních zařízení, rozhlas, televize aj.

Do koncepce celoživotního vzdělávání bychom mohli zařadit i ty činnosti, které mají také vliv na formování osobnosti člověka i jeho způsob života, jsou to činnosti pracovní, politické, řídicí a organizační, zájmové, žurnalistické, umělecké, sportovní, vědeckovýzkumné, zdravotnické aj. Především osobní zkušenosti, poznatky a informace získávané v uvedených činnostech, jakož i mezilidské vztahy mají vliv na formování osobnosti i kolektivu.

(podle 30, s. 79 – 85)

## **4. 9 Pedagogická fakulta**

Pedagogický slovník vysvětluje pedagogickou fakultu jako (26, s. 147): „fakultu připravující učitele a ostatní pedagogické pracovníky různých stupňů a druhů škol, předškolních a školských zařízení. Obsah přípravy zahrnuje: odborné vzdělání v aprobačních předmětech, orientaci ve filozofii a sociálních vědách, pedagogické, psychologické a biologické disciplíny a praktickou přípravu v podobě pedagogické praxe, odborných kurzů a exkurzí.“

V České republice existuje 9 pedagogických fakult: Praha, Plzeň, České Budějovice, Ústí nad Labem, Hradec Králové, Liberec, Brno, Olomouc, Ostrava. Programy učitelského studia na vysokých školách se liší v důsledku extrémní liberalizace po roce 1990.

Studium pedagogiky lze studovat i na jiných fakultách (25, s. 238 – 239):

- Filozofické fakulty - Filozofická fakulta UK (Praha)
  - Filozofická fakulta MU (Brno)
  - Filozofická fakulta OU (Ostrava)
  - Ústav jazyků a humanitních studií UPA (Pardubice)
- Přírodovědecké fakulty - Přírodovědecká fakulta UK (Praha)
  - Přírodovědecká fakulta MU (Brno)
  - Přírodovědecká fakulta UP (Olomouc)
  - Přírodovědecká fakulta OU (Ostrava)
  - Filozoficko – přírodovědecká fakulta SO (Opava)

- Matematicko – fyzikální a informatické fakulty
  - Matematicko – fyzikální fakulta UK (Praha)
  - Fakulta informatiky MU (Brno)
  - Fakulta aplikovaných věd ZČU (Plzeň)
- Ekonomické fakulty - Vysoká škola ekonomická (Praha)
- Zemědělské fakulty - Česká zemědělská univerzita (Praha)
  - Mendelova zemědělská a lesnická univerzita (Brno)
- Technické fakulty - Masarykův ústav vyšších studií ČVUT (Praha)
  - Ústav společenských věd fakulty stavební VUT (Brno)
- Tělovýchovné fakulty - Fakulta tělesné výchovy a sportu UK (Praha)
  - Fakulta tělesné výchovy UP (Olomouc)
- Umělecké fakulty - Divadelní fakulta AMU (Praha)
- Teologické fakulty - Husitská teologická fakulta UK (Praha)
  - Evangelická teologická fakulta UK (Praha)
  - Cyrilometodějská teologická fakulta UP (Olomouc)
  - Teologická fakulta JČU (České Budějovice)

R. Váňová vyvrací názor na to, že pedagogické fakulty jsou chápány pouze jako instituce vědu zprostředkující. „Tyto instituce nevznikly jenom za účelem vzdělávání učitelů, ale i jako instituce pro rozvíjení věd, a to pedagogických a psychologických. Nejde přitom o pedagogiku a psychologii jenom jako o tzv. čisté vědy, ale o pedagogiku a psychologii v pojetí jednotlivých vyučovacích oborů, tedy o tzv. oborové didaktiky, z nichž mnohé už před řadou let byly povýšeny na vědní obory“ (32, s. 42).

#### **4. 9. 1 Historický vývoj vzdělávání učitelů elementárních škol**

„První známý kodex vzdělávání učitelů elementárních škol v českých zemích pochází z poslední třetiny 18. století. Je součástí Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích z roku 1774, kterým se v celém Rakousku, jak patrně z názvu, zřizovaly uvedené druhy škol“ (32, s. 27). Zřizovatelem škol se stal stát a tak byly založeny i instituce pro vzdělávání učitelů, tzv. preparandy.

V roce 1775 byly rozpracovány požadavky na učitelovo vzdělání pod názvem Kniha metodní. Mezi požadavky patřila znalost vyučovacích postupů a metod jak obecných, tak i uplatněných v jednotlivých vyučovacích předmětech. Obsahovala pět částí metody, které se stalo „desaterem“ pro učitele na 100 let. První bylo hromadné vyučování, které znamenalo denní školní docházku všech dětí. Druhé bylo hromadné vyučování zejména při výuce čtení. Třetí částí bylo vést děti vhodnými otázkami k rozvoji myšlení. Čtvrtá část patřila dovednosti učitele vypracovat výtah učiva, které si žáci měli pamětně osvojit a konečně pátá část znamenala slabikovací způsob, který sloužil jako opora pamětného učení.

Učiteli stačilo prokázat se vysvědčením z normální školy a hlavní – praparandy a absolvovat krátkodobý kurz, který byl ale pro některé učitele zátěží z důvodu přerušení provozování jejich řemesla.

Učitelé v té době však nebyli spokojeni se svým vzděláním. V českých zemích je situace spojena s obdobím národního obrození. Učitelé se snažili vytvořit české národní školy, které by vyučovali v češtině a českému jazyku. Na počátku 19. století vycházejí nové učebnice a metodiky, jejichž autory byli např. Filčík, J. V. Svoboda, J. Formánek aj. O zkvalitnění se též snažil K. S. Amerling, lékař a přírodovědec, který se zasloužil o založení Budče – původně lidovýchovného ústavu, později učitelského vzdělávacího institutu.

Porážka revoluce 1848 ukončila snahy na zkvalitnění učitelského vzdělání na dvacet let. Až v roce 1869 velký říšský zákon přinesl změny. Obecné a měšťanské školy nahradily triviální hlavní a byla uzákoněna povinná osmiletá školní docházka. Tato situace s sebou nesla vyšší nároky na vzdělávání učitelů a tak k učitelským ústavům, řízených zákonem, byly připojeny cvičné školy, které měly zajišťovat praxi. Dosavadní učitelské vzdělání mělo podobu praktických návodů jak učit

a vědomosti učitelů elementárních škol byly v podstatě srovnatelné s vědomostmi úspěšného absolventa měšťanské školy. Tuto skutečnost se snažil změnit G. A. Lindner, ředitel učitelského ústavu v Kutné Hoře, který bojoval za společenské uznání elementárního učitele tím, že se snažil prosadit vysokoškolské vzdělávání učitelů. Kvůli neochotě tradičních fakult přijmout mezi sebe vzdělávání národních učitelů, doporučoval zřídit samostatnou instituci, která by se zároveň zaměřovala na badatelskou činnost v oblasti pedagogických a psychologických věd.

Vzdělávání na učitelských ústavech se výrazně zkvalitnilo, avšak mělo stále charakter převážně praktické přípravy. Také se objevily tendence nahradit vzdělávání učitelů podle druhů škol vzděláváním podle stupňů škol. Proti této myšlence byl O. Chlup, který prosazoval neslučitelnost přípravy učitele lidové školy s přípravou středoškolského profesora a byl tak proti jednotné školské soustavě.

V období první republiky bylo prosazování vysokoškolského vzdělání neúspěšné a tak vznikaly alespoň svépomocné instituce, jejichž iniciátorem a realizátorem bylo učitelstvo, ale tyto instituce byly bez právního dopadu a nebyla jim přiznána vysokoškolská kvalifikace.

Po druhé světové válce došlo k zásadní změně. Na základě politického rozhodnutí byla v roce 1945 zřízena pedagogická fakulta pro učitele obecných, měšťanských, mateřských škol, ale i pro středoškolské profesory. Vzdělávání poskytovalo dostatečnou úroveň v oblasti pedagogicko-psychologické i dobré znalosti ve vyučovaných předmětech. K osobnostem pražského pedagogického sboru patřili: O. Chlup, Z. Nejedlý, J. Charvát, F. Vodička, V. Tardy a další. Na pedagogické fakultě působili též mnozí pracovníci z filozofických a přírodovědeckých fakult. Zmíněné fakulty se ocitli v existenčním ohrožení, protože pedagogické fakulty převzaly převážnou část jejich vzdělávacího úkolu, který se týkal vzdělávání učitelů nižších středních škol a studia oboru pedagogika.

Další novinkou od roku 1950 se stala realizace dálkového studia učitelů v činné službě. Vysoké počty studujících zapříčinili to, že na pomoc ve výuce se začali podílet i učitelé škol tzv. třetího stupně. To mělo negativní důsledek pro pedagogické fakulty ve smyslu snížení jejich úrovně. A to spolu s politickým tlakem, aby se vytvořily dobré podmínky pro dálkově studující mělo dopad na existenci samotných pedagogických fakult. Ty byly zrušeny a jejich úlohu převzaly vysoké školy pedagogické. Dále byly zřízeny pedagogické školy pro vzdělávání učitelek mateřských škol a učitelů prvního stupně osmiletých a jedenáctiletých středních škol, které nahradily původní pedagogická gymnázia a vyšší pedagogické školy.

V roce 1959 došlo ke změně a vzdělávání středoškolských profesorů se vrátilo na univerzitu. Byly nově zřízeny fakulty matematicko-fyzikální a tělesné výchovy a sportu. Došlo také ke zrušení všech typů pedagogických škol a současně ke zřízení pedagogických institutů, které připravovali učitele prvního a druhého stupně. První dva ročníky studovali učitelé obou stupňů společně. Ministerstvem

školské byly řízeny v oblasti kurikulární a vědecké. Avšak neměli dlouhého trvání. V roce 1964 došlo ke znovuzřízení pedagogických fakult, většina vznikla z pedagogických institutů. Zajišťovaly vzdělávání učitelů prvního a druhého stupně, ostatní univerzity pak vzdělávání středoškolských učitelů. Studium bylo čtyřleté, později pětileté dvouoborové. Pedagogika a psychologie se staly součástí tzv. společného základu. V roce 1976 došlo na pedagogických fakultách k zavedení modelu sjednocené přípravy učitelů základních a středních škol, které bylo později zrušeno a po roce 1979 se pedagogické fakulty v podstatě omezily na vzdělávání učitelů prvního a druhého stupně základních škol. Bylo zapotřebí nové koncepce v pojetí školy prvního stupně a tak došlo k prohloubení přípravy v oblasti výchovy tělesné, hudební, výtvarné a pracovní a zároveň k posílení složky pedagogiky a psychologie.

Současná situace v učitelském vzdělávání v České republice je taková, že učitelství pro primární školy zajišťuje pedagogická fakulta, která dále zajišťuje vzdělávání učitelů druhého stupně základních škol a nižšího gymnázia. Učitelství primárních škol se orientuje zejména na pedocentrické tendence. Specifický model studia učitelství probíhá na Filozofické fakultě UK V Praze, kde kvalifikaci pro učitelství získá každý student, který vystuduje ke svému oborovému studiu ještě pedagogiku, psychologii, oborovou didaktiku a absolvuje pedagogickou praxi.

(podle 32, s. 27 – 32, 39 - 46)

#### **4. 10 Já**

Podle psychologického slovníku má pojem já spoustu významů (8, s. 244): „1. souhrn osobní zkušenosti 2. organizovaný celek duševního života 3. osoba, jedinec, organismus 4. vědomá složka osobnosti řídící chování ...7. vnitřní síla řídící všechny potřeby, emoce a funkce ...9. základ sebepojetí a identity ...12. vědomí identity v čase a jedinečnosti vzhledem k druhým.“ Dále může být já ideální, psychologické, reálné a zrcadlové. Čím více se ideální já blíží reálnému, je člověk spokojenější a šťastnější.

Pojem „já“ lze nahradit pojmem „sebesystém“. Označujeme tím „...soubor myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů každého z nás k sobě jako objektu poznání“ (15, s. 54). Zahrnuje to, co si o sobě sami myslíme. Utváří se postupně a vyvíjí se na základě vzájemné interakce se sociálním prostředím. V průběhu života se jeho obsah může měnit. „Základními složkami jedincova sebesystému jsou: sebeobraz, sebepojetí,

aspirace, sebedůvěra, sebehodnotící city, sebehodnocení, sebeocenění, sebeúcta, sebevědomí a sebekoncepce“ (15, s. 57).

Sebeobraz závisí na přímé zkušenosti a zpětné vazby okolí. Ne všechny informace a představy jsou pro nás významné. Některé jsou významné pouze v určitých situacích a některé jsou nepodstatné. Podstatné informace, zobecněné a generalizované potom nazýváme pojmem sebepojetí. Jsou stabilnější než sebeobraz, který se častěji a snadno mění. Sebpoejetí nemusí nutně odrážet realitu.

Sebesystém zahrnuje jednotu objektivního i subjektivního a tím umožňuje seberegulaci, vědomé a záměrné působení na rozvoj vlastní osobnosti. Také jsme schopni na základě sebepojetí hodnotit sami sebe. Sebehodnocení doprovází sebehodnotící emoce, které mohou být kladné, např. pocit radosti, nebo záporné, např. pocit studu, hanby. Člověk se snaží svým chováním dosáhnout uznání okolí, chová se a dělá takové činnosti, které byly v minulosti akceptovány a tím posiluje své pozitivní sebehodnocení.

Sebehodnocení se odráží v našem sebevědomí, vyjadřuje, jaký postoj má jedinec k sobě samému. „Míra sebevědomí ovlivňuje psychiku člověka a jeho výkon, je tedy regulačním prvkem psychiky a vytváří jeden z předpokladů úspěšnosti člověka. Kromě přiměřeného sebevědomí, kdy takoví jedinci dokáží reálně posoudit vlastní možnosti, existují dva extrémy – sebevědomí nízké a vysoké“ (15, s. 57). Jedinci s nízkým sebevědomím mají nízkou sebedůvěru, jsou závislí na hodnocení ostatních, neumějí přijímat kritiku. Naopak jedinci s vysokým sebevědomím mají zvýšenou sebedůvěru, přeceňují své schopnosti, ale jsou klidní a vyrovnaní.

(podle 15, s. 54 – 57)

Sebpoejetí a sebehodnocení je podle Psychologie pro učitele (5, s. 330 – 333) nepříznivě ovlivňováno psychickou deprivací v dětství, tedy absencí trvalého, kladného emočního stavu dítěte. Velkou překážkou může být chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti; omezení pohybu dítěte; ironizování dítěte při jeho nezdarech; nepřiměřené požadavky na dítě atd.

Sebpoejetí také ovlivňují biologické podmínky a sociální reakce na ně. Mnoho dětí, bohužel i dospělých, má až komplex méněcennosti např. z biologické odlišnosti. Aktivnost nebo naopak pasivnost osobnosti závisí na tom, zda si dítě osvojilo převážně aktivní, nebo naopak pasivní únikové techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. Těmito technikám se učíme již od raného dětství vědomým napodobováním rodičů a jiných modelů.

„Někteří psychologové došli ke koncepci, která chápe vývoj já, popřípadě celé osobnosti, z hlediska střetávání a vyvažování dvou podstatných motivů: na jedné straně touhy po autonomii, působení, ovlivňování, individualizaci, dominanci; na straně druhé touhy po blízkosti, lásce, připoutání, sblížení. Extrémní formy jsou patologické. Zdravý vývoj nastává při vyváženém rozvinutí a sloučení obou tendencí“ (5, s. 333). Výzkumy A. Bandury zjistily (5, s. 332): „že důvěra žáků ve vlastní kompetenci ohledně školních výkonů je spjata se sebedůvěrou jejich rodičů.“

S pojmem sebepojetí jistě úzce souvisí i termín sebevýchova. „Při sebevýchově jedinec sám se stává jak iniciátorem, tak realizátorem výchovně-vzdělávacího procesu (12, s. 103). Ten si sám plánuje a zabezpečuje a současně ho sám na sobě uskutečňuje, vyhodnocuje a inovuje. Z toho vyplývá, že jedinec je sám sobě jak pedagogem tak i vychovávaným.

V koncepci sebevýchovy můžeme rozlišit sebevzdělávání jako rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností a sebevýchovu v užším slova smyslu jako rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho zájmů, potřeb a adekvátního chování. Po obsahové stránce umožňuje sebevýchova rozvoj jedince pro jednotlivé sociální role, rozvoj jeho osobnostních kvalit i jeho rozvoj ve všech hlavních oblastech kultury. Předpoklad úspěšné sebevýchovy vychází z odpovídající motivace, potřeb a zájmů. Dalšími důležitými předpoklady je rozvinutá schopnost autodiagnózy, schopnost koncipovat svůj další rozvoj, zabezpečení adekvátními prostředky, možnost využití konzultační a poradenské služby a v neposlední řadě stimulace i možnost uplatnění dosahovaných výsledků. (12, s. 103 – 104)

## 5 Konstruktivistická didaktika

Protipólem ke konstruktivistické didaktice je tradičně pojatá tzv. transmisivní výuka. Ta je založena na předávání hotových, logicky utříděných informací. Žák je zvyklý pouze přijímat to, co mu je sděleno. „Konstruktivistické vyučování předpokládá samostatné získávání poznatků, upřesňování již získaných vědomostí na základě aktivního učení, experimentování, rozhovorů dětí a jejich praktické činnosti“ (33).

Poznání je založeno na konstrukčním procesu, ve kterém výběr a interpretace podnětů závisí na předchozí žakově zkušenosti. Rozvíjí kritické myšlení a komunikační dovednosti. Konstruktivistické vyučování je založeno na třífázovém modelu vyučování:

**Evokace.** Žák si má promyslet, co všechno o problematice ví.

**Uvědomění si významu.** Učitel zde vystupuje pouze jako garant metody a zajišťuje, aby žák dosáhl co nejvyšší úrovně rozvoje. Konfrontuje žáky s novým pohledem.

**Reflexe.** Žákovo poznání se tvoří jako subjektivní schéma. Své názory přehodnocuje, mění a obohacuje, shrnuje co se naučil, uvědomuje si postoje druhých.

Naproti tomu tradiční transmisivní výuka staví na tom, že žák neví a právě ve škole se má vše naučit. Učitel zde vystupuje jako garant pravdy a žákovo poznání se tvoří postupným kladením poznatků na sebe. Transmisivně chápané metodiky podle Matthewse, W. J. (4, s. 26) prokázaly lepší výsledky ve znalostech, dovednostech i sebevědomí žáků než pedagogiky pedocentrické. Některé výzkumy však dokazují, že konstruktivistické postupy jsou efektivnější při výuce matematiky, čtení a psaní.

V rámci konstruktivismu existuje více směrů:

- Kognitivní konstruktivismus vychází z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie. Je zaměřený na studenta a jeho vyrovnávání se s pojmovou nerovnováhou.
- Sociální konstruktivismus vychází z prací o sociální dimenzi učení A. Bandury a L. S. Vygotského. Zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociálního prostředí. V didaktice se jeho zásady realizují v kooperativním učení.
- V praxi dochází k propojení obou směrů, prosazuje se ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách, kde se učí méně teorie a drilu.

## **5. 1 *Prameny konstruktivismu***

Již v minulosti zaznamenala pedagogická praxe více pokusů učit děti na základě praktické činnosti a rozvíjet myšlení na bázi vlastních zkušeností. Lékař Ovid Declory si v Bruselu po šesti letech pozorování dětí vytvořil školu se zvláštními místnostmi času, prostoru, života, měř a vah. Vycházel z reakce dětí ve styku se světem. Vyšel z reakce dětí na svět, která se projevuje ve třech fázích: pozoruje – tvoří si asociace myšlenek – vyjadřuje se citem, slovem, myšlenkou, činem. Obsah učiva uspořádal podle center zájmů dětí: dítě a tělo, dítě a zvířata, věci rostliny, společnost, vesmír.

Paní učitelka dětem pomáhala získávat informace o poznávaných tématech, ty si děti potom logicky třídily a zpracovávaly, aby z nich mohly vytvořit společné prezentace, které se staly vlastnoručně vyrobenými učebnicemi.

Mnohem více ovlivnil pedagogickou praxi americký sociolog, filozof a teoretik výchovy John Dewey (1859 – 1952). Vycházel z pedocentrického pojetí školy. Byl inspirován prací J. J. Rousseaua, který přirovnává dítě ke slunci, okolo kterého se točí prostředky pedagogické koncepce.

Zamýšlel se nad charakterem výchovy konzervativním a progresivním. První spojoval s vnějším způsobem utváření dítěte, kde se ruší životní význam zkušeností, protože je dítě nezískává aktivním poznáváním. Tuto výchovu považuje za minulost. Budoucnost spatřoval v progresivním způsobu výchovy, v sebeutváření dítěte z nitra. Život dítěte a vyučování chápal jako střet přirozených sil dítěte s prostředím a díky této aktivitě dítě získává zkušenost. Myslet podle J. Deweyho znamená přesně a rozvážně dávat do souvislostí to, co se děje, s důsledky z toho plynoucími. Byl přesvědčený, že pokud budou děti zaujati svou prací, nebudou mít tendenci dělat problémy.

Jeho myšlenky vedly ke vzniku problémového a projektového vyučování. Zážitkové učení je významnou koncepční součástí etické výchovy i učebního předmětu a součástí koncepcí moderní výchovy.

(podle 33)

## **5. 2 Kooperativní vyučování**

Konstruktivismus se realizuje v kooperativním učení. V dnešní době jde o perspektivní trend vývoje školství. Výuku můžeme rozdělit z hlediska sociálních vztahů na kompetitivní, individuální a kooperativní vyučování. Při kompetitivním učení se uplatňuje soutěž, boj. Úspěch jednoho je založen na neúspěchu druhého, z toho vyplývá, že činnost je zaměřena proti sobě. V soutěživých situacích dochází k vzájemné negativní závislosti mezi dosaženými cíli. Při individuálním uspořádání výuky pracuje každý student sám, nezávisle na činnosti ostatních žáků, proto je zde vyloučen boj. Individuální cíle a výsledky jsou hodnoceny předem stanovenými kritérii. Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce za účelem dosažení sdíleného cíle. Úplně odlišný způsob je však skupinová práce, kterou nemůžeme zaměňovat s kooperativním učením.

Bylo zjištěno, že metody výuky orientované na učitele se nevyrovnají metodám využívajících aktivní učení, kdy studenti pracují na úlohách ve skupinách a za podmínek, které zajišťují vzájemnou pozitivní závislost a spolehnutí na jedince. Je možné zde vypořádat hluboké porozumění probírané tematice, vytváření pozitivního postoje k vyučovanému předmětu, rozvoj kritického myšlení, tvořivé řešení problémů či kvalitu interpersonálních vztahů.

(32, s. 183)

Podle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona má kooperativní vyučování následující znaky (32, s. 184 – 185):

**Vzájemná pozitivní závislost.** Jedinec potřebuje produktivní činnost společnosti a společnost je naopak závislá na činnosti jedince, nikdo nemůže uspět, aniž by uspěli všichni ostatní.

**Interakce tváří v tvář.** Je důležité pracovat v malých skupinkách, doporučují se dvou až šesti členné skupiny. Členové se mohou navzájem vyučovat a povzbuzovat, mohou diskutovat o osvojených pojmech, propojovat znalosti z dřívějších, ale i zpochybňovat závěry.

**Osobní odpovědnost.** Každý musí odvést svůj díl práce a zvládnout veškerou požadovanou látku tak, aby se mohli všichni žáci ve skupině na sebe spolehnout.

**Vhodné využití interpersonálních a skupinových dovedností** důležitých pro spolupráci. Žáci jsou pobízeni k rozvoji a využívání sociálních dovedností jako je budování sebevědomí, komunikovat jasně, akceptovat a podporovat jeden druhého, zvládat konflikty.

**Reflexe skupinové činnosti.** Členové týmu si stanovují skupinové cíle a pravidelně hodnotí, jak si vedou v jejich dosahování, v udržování efektivních vzájemných vztahů.

Je známo, že studenti se lépe naučí prostřednictvím činnosti než pouhým sledováním a posloucháním. Kooperativní vyučování je aktivní metodou a posiluje učení v několika dalších aspektech. Slabším studentům, kteří mají tendenci rezignovat, když nevědí jak dál, pomáhá nevzdát se. Zdatní studenti jim mohou pomoci objasnit učivo a tím si mohou vyplnit mezery ve svých znalostech, které se u nich často objeví. Žáci získávají důvěru v sebe jako osobnosti, která se učí podstatným věcem a které mohou spolurozhodovat o svém učení. Tlak ostatních členů skupiny nutí jednotlivce svůj úkol splnit a ne ho odkládat na později. Řeč žáků je důležitou součástí výuky, nesmí být vnímán jako samotný výsledek učení. Žáci bez stresu vymýšlejí nápady, které jsou třeba

i jen pokusnými návrhy, ale které jim pomáhají dostat se blíž k hlubšímu porozumění. Chyby a nepřesnosti jsou v tomto případě považovány za stimul k dalšímu učení. Žáci se nebojí prezentovat výsledky své práce kritickému publiku, protože tyto výsledky již prošly kritickým pohledem členů skupiny. Také je důležité vytvořit dobré kooperativní prostředí: volný přístup ke zdrojům učení, volně přestavitelné stolky a židle atd.

(podle 14, s. 41 – 42)

## 6 Role učitele v konstruktivisticky pojaté výuce

Změna role učitele neznámá to, že by se zbavoval své řídicí role, jen je role modifikována specifickými rysy kooperativního vyučování. Pro učitele je výstižné spíše použít termín „manažer“ nebo „konzultant“. Činnost učitele by mohla být charakterizována takto (32, s. 185 – 188):

- Učitel určuje cíle vyučování i cíle vztahující se k osvojování kooperativních dovedností.
- Rozhoduje o velikosti skupiny. Ta musí být přizpůsobena charakteru učiva, času k jeho dokončení, ale i stupni zvládání kooperativních dovedností.
- Přiděluje žáky do skupin. Rozhoduje o homogenitě či heterogenitě skupiny, přičemž se doporučují heterogenní seskupení. Pokud je žák méně motivován pro úkol, je lepší ho přidělit do skupiny se spolužáky orientovanými na splnění úkolu. Učitel také rozhoduje o délce setrvání ve skupině. Skupiny mohou pracovat spolu pro jednotlivý tematický celek nebo po celý školní rok. Je doporučováno ponechat skupiny spolu tak dlouho, aby zažila jako celek úspěch své činnosti.
- Učitel rozhoduje o uspořádání místnosti za účelem probíhání kvalitní interakce tváří v tvář a aby se jednotlivé skupiny při plnění úkolu navzájem nerušily. Také musí mít volný přístup k materiálům.
- Učitel plánuje učivo tak, aby podpořil pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Do skupiny je např. přidělena jen jedna kopie materiálu, s kterým musí skupina pracovat nebo má každý člen skupiny jiný informační zdroj, přičemž se vyžaduje syntéza.

- Učitel přiděluje role ve skupině, což přispívá k závislé činnosti členů. Role žáků jsou propojené a vzájemně se doplňují. Měli by se v rolích střídat, aby si vyzkoušeli každou z nich.
- Učitel vysvětluje přidělený úkol jasně, zřetelně, aby žák úkolu skutečně porozuměl. Měl by vysvětlit důležité pojmy, jednotlivé operace a úkony, které budou pro žáky potřebné pro zvládnutí úkolu. Je samozřejmostí, aby se přesvědčil vhodnými otázkami o porozumění úkolu a připravenosti žáků úkol plnit.
- Vytváří pozitivní vzájemnou závislost danou cílem. Podporuje nutnost kooperace např. tím, že požádá skupinu o jediný produkt či zprávu. Každý člen stvrdí svým podpisem, že souhlasí s tímto produktem a že zvládl přidělený úkol. Učitel namátkou vybírá z celé skupiny žáka, který odpovídá na otázky ve vztahu k úkolu a tím se přesvědčuje o žáky vykonané činnosti. Učitel také může poskytovat skupinovou odměnu a tím podpořit vedle individuálního snažení i skupinové procesy. Kooperaci rozšiřuje ze skupin na celou třídu.
- Utváření individuální odpovědnosti za činnost celé skupiny učitel podporuje častým hodnocením úrovně výkonu každého člena skupiny a dále vyžaduje hodnocení členů skupiny navzájem.
- Učitel vysvětluje kritéria úspěchu, které je nutné stanovit předem. Na rozdíl od kompetitivního pojetí výuky jsou kritéria stanovena tak, aby úspěch jedné skupiny či jednotlivce nebyl podmiňován neúspěchem druhých.
- Učitel specifikuje požadované, kooperativní chování. Zdůrazní jen některé rysy tohoto chování, začíná od těch nejjednodušších, až potom učitel zdůrazňuje další rysy. Mohou to být pokyny: buď se svou skupinou, při oslovování užívej křestních jmen, naslouchej pozorně, co říká ten druhý atd.
- Pokud je to nezbytně nutné, zasahuje učitel do utváření skupinových dovedností nebo asistuje při plnění úkolu. Jde o zásah citlivý, kdy navrhuje efektivnější postupy spolupráce nebo ujasňuje konstrukci, zpřesňuje pojmy, se kterými se operuje.
- Uzavírá lekci. Sumarizuje základní myšlenky, odpovídá za závěrečné otázky. Hodnotí žákovu učení po stránce kvalitativní i kvantitativní, fungování skupiny (úspěšné dokončení úkolu, udržení konstruktivních vztahů spolupráce).

- Nabízí účinné kooperativní strategie, např. kontroverze, konflikt. V kooperujících skupinách se vytvoří kontroverze, která je považována za konflikt.

Tyto učitelovi činnosti tvoří základ pro efektivní kooperativní učení, které je možné v jakémkoliv předmětu a v jakémkoliv věku žáka.

## 7 Žákovo pojetí učiva

Podle Psychologie pro učitele (5, s. 417 – 428, 436 – 437) hovoříme o souhrnu žákových subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání týkající se školního učiva. Zahrnuje tři oblasti: „kognitivní oblast (žákovo svérázné chápání obsahu jednotlivých pojmů, jevů, principů, žákovo chápání vztahů mezi nimi, celou jeho subjektivní strukturu vědění o určitém tématu), afektivní (žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení, emocionální podbarvení určitých poznatků typické pro daného žáka) a konativní (žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s daným učivem)“ (5, s. 419). Žákovo pojetí učiva se může pohybovat v rozmezí od velmi mlhavých představ o učivu, až po velmi vyhraněné názory na učivo. Postupně se vyvíjí v čase a závisí na mnoha determinantech. U stejného žáka mohou ve stejném časovém období existovat vedle sebe dvě i více kvalitativně odlišných subjektivních pojetí téhož pojmu či vztahu. Mnohé prekoncepce a miskoncepce jsou v dětech hluboce zakořeněné a je velice obtížné je změnit. To proto, že se k nim žák postupně propracoval sám a nehodlá se jich vzdát jen tak na příkaz dospělého.

Vytvářet kladné žákovo pojetí učiva je obtížné, ale velice důležité. Didaktiky oborů stojí v rozpacích před úkolem, jak jednoduše, srozumitelně a přiměřeně věku dítěte formulovat to, co je v jejich oboru podstatné. Pro školní učebnice se provádí zjednodušení. Při nahromadění nového učiva a vyučovacích předmětů často nezbývá čas na debaty o učivu a vzniká tak odstup mezi učivem a žáky. Těžiště žákových učení pak není v poznávání nového, ale v zapamatování hotových, žákům často nesrozumitelných „pravd“. Dalo by se říci, že tato situace by se měla stát minulostí díky nově uplatňovanému vzdělávacímu programu RVP, ale na některých školách může dosud přetrvávat.

Proměny žákova pojetí v čase můžeme chápat buď z vývojověpsychologického pohledu (souvislost s kognitivním vývojem) nebo z pedagogického pohledu (souvislost s koncipováním výuky ve škole). První pohled nám říká, že na některé jevy mívají žáci

v určitém věku podobné názory. Druhý pohled se zabývá tím, nakolik učitelé počítají s žákovským pojetím učiva před výukou, v jejím průběhu a po jejím skončení.

Pojetí před systematickou výukou zahrnuje žákovy předškolní a mimoškolní znalosti a zkušenosti s tématy, o nichž se teprve bude učit. Z pohledu školy a učitelů jde o pojetí nahodilé, nepřesné. Z odborného pohledu jde o pojetí velmi nezralé, primitivní, naivní, označované jako prekoncepce.

Při pojetí během výuky žák pod vedením učitelů jednotlivých předmětů získává nové poznatky o pojmech a vztazích mezi nimi, vytváří si postoje k učivu. Leckdy dochází ke střetu žákových představ o učivu, jeho prekonceptů s tím, co mu prezentují učitelé. Pokud se jedná o kvalitní výklad nového tématu vytváří původní prekoncepce s novým učivem určitou symbiózu, v níž je část nově vzniklých poznatků odborně správných, část školních poznatků se propojí s původní prekonceptí a část původních žákových představ zůstává nezměněna. Tato mylná koncepce se označuje jako miskoncepce učiva. Ovšem chybné nebo neúplné žákovské představy o učivu mohou vznikat, i když je učitelův výklad kvalitní.

V pojetí při skončení výuky se z pohledu žáka stává probrané učivo již „starým“, o němž už není tak přesvědčen, že se jím má zabývat, navíc se na něj hrne jiné další učivo. Záleží na učiteli, aby žákům ukazoval vztahy mezi novými poznatky a tím, co už probírali, aby se cíleně vracel ke „starému“ učivu, opakoval je a zkoušel, obohacoval o nové souvislosti a nečekané pohledy. U žáka dochází ke dvěma procesům a to zapamatování i zapomínání učiva. Zaujímá k učivu určité postoje. Do jeho pojmově-vztahové sítě vstupují další prekoncepce i miskoncepce.

Nabízí se nám otázka, zda žákovské pojetí učiva můžeme měnit a jakými způsoby. V podstatě existují tři možnosti. Jedni sází na postupnou samovolnou změnu, přirozené dozrávání, kdy si žák v příhodný čas „na to přijde sám“. Ne všichni žáci jsou na tom však stejně, někteří to skutečně dokáží sami a relativně rychle, jiným to zase trvá déle. Někdo má pojetí učiva natolik neúplné a chybné, že nemá šanci bez vnější pomoci pokračovat dál. Druhým typem je změna využívající sociální faktory. Vychází ze sociálněpsychologické tradice odvozené z prací L. S. Vygotského. Předpokládá se, že žák není schopen sám změnit neúplnou či částečně chybnou strukturu svých poznatků, ale snaží se a přibližuje se etapě, kdy je jeho struktura připravenější na změnu. Když mu někdo citlivě z vnějšku pomůže, dospěje k rekonstrukci dříve a hlouběji. Třetí sází na radikální změnu, kdy vlivem množství učiva a málo času není možné příliš dlouho čekat, až žák poopraví svou neúplnou či chybnou strukturu poznatků. Ovšem nebere

se v úvahu typ osobnosti, kam až žák v restrukturalizaci došel, jak prožívá zásah zvenčí nebo jak radikální zásah ovlivní jeho učební motivaci do budoucna.

Tématem žakovského pojetí učiva se zabývají učitelé již desetiletí, ale není zatím ještě úplně prozkoumané. Je třeba, aby žakovské pojetí učiva výrazněji vstoupilo do přípravy a dalšího vzdělávání učitelů.

(5, s. 417 – 428, 436 – 437)

## 8 Zvláštnosti učitelské profese

V celé práci se zásadně odráží pojetí učitelské profese, vliv učitele na výuku a samozřejmě pojetí, respektive vnímání didaktických pojmů v učitelské profesi, a tak i tato kapitola jistě stojí za stručné shrnutí.

Učitelství jako povolání je považováno za intelektualizovanou profesi. Má svou vlastní historii, ideály a požadavky. Bez vysoké úrovně odborných znalostí si nelze profesionalitu představit. Předpokládá se zaměstnání na plná úvazek, silná motivace či vědomí poslání. Profesionálové jsou bytostně orientovaní na služby ve prospěch zájmů klientů (v našem případě žáků, studentů), tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, vztahy mezi profesionály a klienty jsou budovány na vzájemné důvěře.

Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se vyvíjejí v závislosti na proměňující se život společnosti. Obsah a metody výuky se odlišují v různých zemích. Nabýt didaktických schopností, metodické obratnosti či získání znalostí o věcech, které vyučuje, se může naučit každý, ale učitel musí být především osobnost. Učitelé zprostředkovávají žákům a mládeži teorie, poznatky, hodnoty, kulturní vzorce jednání, návyky a tradice. Podílí se na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráze, uvádějí žáky do společenského života.

Učitelství vyžaduje náročnou přípravu a komplikovaný provoz. Je na ně kladen požadavek celoživotního vzdělávání.

Učitelská profese budí obrovský zájem veřejnosti. Snad o žádné jiné profesi se nešíří tolik mýtů a omylů. Od druhé poloviny 19. století dochází k rozsáhlé feminizaci školství, tento proces urychlila možnost získat vysokoškolské vzdělání. Můžeme se domnívat, že důvodem feminizace je zřejmě ženám blízká výchovná péče.

Vnitřní důvody pro volbu učitelství mohou být velmi rozmanité. Každý má určitou představu o učitelské profesi. Mohla by to být možnost působení na jiné lidské bytosti,

zajištění autority aj. Do volby učitelského povolání se může promítat různá představa člověka: potřeba vychovávat, vzdělávat, vůdce, psychoterapeuta, utěšovatele, trenéra a nespočet dalších.

(podle 32, s. 15 – 24)

## **Praktická část**

### **9 Výzkum**

#### **9.1 Cíl výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu bylo především zjistit, jak vnímají vybrané didaktické pojmy učitelé z praxe na 1. stupni ZŠ a studenti pedagogické fakulty a do jaké míry se může jejich vnímání odlišovat.

#### **9.2 Otázky výzkumu**

Výzkum jsme zaměřili na následující problémy:

- I. Jak spolu souvisí vnímání vybraných didaktických pojmů mezi učiteli v praxi na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty?
- II. Vyskytne se vztah u obou skupin respondentů mezi významem pojmů didaktika a konstrukce poznání?

Další problémy a otázky výzkumu:

- III. Do jaké míry se liší vnímání vybraných didaktických pojmů u učitelů na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty?
- IV. Jaký vztah, postoj mají respondenti k pojmu konstrukce poznání v souvislosti se současnou tendencí kurikulárních dokumentů uplatňovat konstruktivistický styl výuky a vzdělávání?
- V. Jaké sebepojetí u obou skupin respondentů převažuje? Jaká charakteristika?

### **9. 3 Formulace hypotéz**

Na základě prostudované literatury (9, s. 10) a již zmíněných otázek výzkumu jsem stanovila následující hypotézy:

**H<sub>1</sub>** - U vnímání pojmu technická gramotnost je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**H<sub>2</sub>** – U vnímání pojmu celoživotní vzdělání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**H<sub>3</sub>** – U vnímání pojmu kritické myšlení je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**H<sub>4</sub>** – U vnímání pojmu klíčové kompetence je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**H<sub>5</sub>** – U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**H<sub>6</sub>** – U vnímání pojmu konstrukce poznání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

### **9. 4 Stručné teoretické zdůvodnění hypotéz**

**H<sub>1</sub>** - U vnímání pojmu technická gramotnost je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

V poslední době se objevuje požadavek nutnosti rozvoje technické gramotnosti a jeví se tudíž zajímavým, jak na studenty pedagogické fakulty a učitele na 1. stupni ZŠ působí tento pojem. Jakou míru důležitosti pojmu obě skupiny respondentů přisoudí.

**H<sub>2</sub>** – U vnímání pojmu celoživotní vzdělání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

V této hypotéze jsem chtěla zjistit, zda se potvrzuje požadavek celoživotního vzdělávání na učitele už i u studentů pedagogické fakulty a do jaké míry tento požadavek koresponduje s přesvědčením učitele v praxi.

**H<sub>3</sub>** – U vnímání pojmu kritické myšlení je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Hypotéza nám pomáhá zjistit, jak na studenty pedagogické fakulty a učitele působí tento pojem. Kritického myšlení je zdůrazňováno v současném pojetí koncepce vzdělávání.

**H<sub>4</sub>** – U vnímání pojmu klíčové kompetence je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Tato hypotéza nám pomáhá zjistit, zda studenti pedagogické fakulty rozumí významu klíčových kompetencí a současně míře důležitosti, která je nám předkládána v podobě nově zavedeného Rámcového vzdělávacího programu.

**H<sub>5</sub>** – U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Tuto hypotézu jsem zařadila proto, abych zjistila, zda studenti rozumí pojmu didaktika

**H<sub>6</sub>** – U vnímání pojmu konstrukce poznání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Tato hypotéza vznikla proto, aby bylo možné zjistit, zda studenti pedagogické fakulty a učitelé na 1. stupni ZŠ rozumí tomuto pojmu a do jaké míry pojmu přiřkládají důležitost. Studenti často nevědí, co si mají pod konstrukcí poznání vybavit a ani učitelé v praxi konstruktivistickou didaktiku běžně nepoužívají.

## **9. 5 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvořilo 43 studentů 3. (předposledního) ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z celkového počtu byla převážná část dívek. Výzkum se uskutečnil na PdF JU v Českých Budějovicích v hodinách technické výchovy. Návratnost dotazníku byla 66 %.

Druhý výzkumný vzorek tvořilo 33 učitelů z prvního stupně ZŠ z jihočeského a středočeského kraje. Jednalo se pouze o učitelky, různé věkové kategorie. Návratnost dotazníku byla 66%.

## **9. 6 Výzkumné metody**

Pro náš výzkum jsme použili při zpracování dat a testování hypotéz následující metody:

- Metodu teoretické analýzy odborné literatury.
- Metodu sběru a třídění dat.
- Metodu sémantického diferenciálu, kterou blíže popisují v teoretické části této diplomové práce (str.    ), navrhli jsme 10 klíčových pojmů pro posuzování postojů studentů pedagogické fakulty a učitelů na 1. stupni ZŠ k pojmu didaktika (viz přílohy – ukázka dotazníku).
- Metodu lineární distance pro měření vzdálenosti pojmů v sémantickém prostoru. Vypočítané hodnoty jsou zapsané v symetrické D-matici, kterou uvádí tabulky č. 1, 2.
- Standardizovaný t-test pro testování rozdílu ve středních hodnotách mezi dvěma skupinami (9).
- Metoda shlukové analýzy (9). Výběr vznikl na základě dvojrozměrného bodového grafu č. 1, ve kterém je zobrazen sémantický prostor studentů, hodnoty v bodovém grafu vznikly na základě aritmetických průměrů konkrétních faktorů.

## **9. 7 Testování platnosti hypotéz**

**H<sub>1</sub>** - U vnímání pojmu technická gramotnost je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ

a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze  $H_1$ .

**Nulová hypotéza:** U vnímání pojmu technická gramotnost není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**Alternativní hypotéza:** U vnímání pojmu technická gramotnost je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Pro testování platnosti hypotézy bylo použito Studentova t-testu a pomocí statistického programu STATISTICA 7.1 byla vypočítána signifikance  $p$ , kterou uvádí tabulka 3. Pro testování byla zvolena hladina významnosti  $p=0,05$ .

Tabulka 3

| Proměnná               | Test průměrů vůči referenční konstantě (hodnotě) (List1 v Importován z C:\Docu<br>T2(ChD případ.)=-- F(6,--)=-- p<-- |          |   |          |                      |          |    |          |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|----------|----------------------|----------|----|----------|
|                        | Průměr                                                                                                               | Sm.odch. | N | Sm.chyba | Referenční konstanta | t        | SV | p        |
| Celoživotní vzdělávání | 2,545000                                                                                                             | 0,615183 | 2 | 0,435000 | 0,00                 | 5,8506   | 1  | 0,107772 |
| Didaktika              | 3,035000                                                                                                             | 0,063640 | 2 | 0,045000 | 0,00                 | 67,4444  | 1  | 0,009438 |
| konstrukce poznání     | 3,060000                                                                                                             | 0,014142 | 2 | 0,010000 | 0,00                 | 306,0000 | 1  | 0,002080 |
| kritické myšlení       | 3,095000                                                                                                             | 0,021213 | 2 | 0,015000 | 0,00                 | 206,3333 | 1  | 0,003085 |
| Klíčové kompetence     | 3,265000                                                                                                             | 0,247487 | 2 | 0,175000 | 0,00                 | 18,6571  | 1  | 0,034089 |
| Technická gramotnost   | 2,980000                                                                                                             | 0,056569 | 2 | 0,040000 | 0,00                 | 74,5000  | 1  | 0,008545 |

Na základě vypočítané hodnoty signifikance ( $p < 0,008545$ ) lze konstatovat, že na hladině významnosti  $p=0,05$  odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Konstatování: U vnímání pojmu technická gramotnost je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl. Byla tedy potvrzena platnost výchozí hypotézy  $H_1$ .

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem technická gramotnost významně odlišně, než skupina učitelů z praxe 1. stupně ZŠ.

$H_2$  – U vnímání pojmu celoživotní vzdělání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze  $H_2$ .

**Nulová hypotéza:** U vnímání pojmu celoživotní vzdělání není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**Alternativní hypotéza:** U vnímání pojmu celoživotní vzdělání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Pro testování platnosti hypotézy bylo použito Studentova t-testu a pomocí statistického programu STATISTICA 7.1 byla vypočítána signifikance  $p$ , kterou uvádí opět tabulka 3. Pro testování byla zvolena hladina významnosti  $p=0,05$ .

Na základě vypočítané hodnoty signifikance ( $p < 0,107772$ ) lze konstatovat, že na hladině významnosti  $p=0,05$  nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní.

Konstatování: U vnímání pojmu celoživotní vzdělání není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl. Nebyla tedy potvrzena platnost výchozí hypotézy  $H_2$ .

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem celoživotní vzdělávání podobně, jako skupina učitelů z praxe 1. stupně ZŠ.

**$H_3$**  – U vnímání pojmu kritické myšlení je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze  $H_3$ .

**Nulová hypotéza:** U vnímání pojmu kritické myšlení není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**Alternativní hypotéza:** U vnímání pojmu kritické myšlení je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Pro testování platnosti hypotézy bylo použito Studentova t-testu a pomocí statistického programu STATISTICA 7.1 byla vypočítána signifikace  $p$ , kterou uvádí tabulka 3. Pro testování byla zvolena hladina významnosti  $p=0,05$ .

Na základě vypočítané hodnoty signifikace ( $p < 0,003085$ ) lze konstatovat, že na hladině významnosti  $p=0,05$  odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Konstatování: U vnímání pojmu kritické myšlení je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl. Byla tedy potvrzena platnost výchozí hypotézy  $H_3$ .

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem kritické myšlení významně odlišně, než skupina učitelů z praxe 1. stupně ZŠ.

**H<sub>4</sub>** – U vnímání pojmu klíčové kompetence je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze H<sub>4</sub>.

**Nulová hypotéza:** U vnímání pojmu klíčové kompetence není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty

**Alternativní hypotéza:** U vnímání pojmu klíčové kompetence je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Pro testování platnosti hypotézy bylo použito Studentova t-testu a pomocí statistického programu STATISTICA 7.1 byla vypočítána signifikance p, kterou uvádí opět tabulka 3. Pro testování byla zvolena hladina významnosti  $p=0,05$ .

Na základě vypočítané hodnoty signifikace ( $p < 0,034089$ ) lze konstatovat, že na hladině významnosti  $p=0,05$  odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Konstatování: U vnímání pojmu klíčové kompetence je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl. Byla tedy potvrzena platnost výchozí hypotézy H<sub>4</sub>.

Závěr: Skupina respondentů vnímá pojem klíčové kompetence významně odlišně, než skupina učitelů z praxe 1. stupně ZŠ.

**H<sub>5</sub>** – U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze H<sub>5</sub>.

**Nulová hypotéza:** U vnímání pojmu didaktika není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**Alternativní hypotéza:** U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Pro testování platnosti hypotézy bylo použito Studentova t-testu a pomocí statistického programu STATISTICA 7.1 byla vypočítána signifikance p, kterou uvádí opět tabulka 3. Pro testování byla zvolena hladina významnosti  $p=0,05$ .

Na základě vypočítané hodnoty signifikace ( $p < 0,009438$ ) lze konstatovat, že na hladině významnosti  $p=0,05$  odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Konstatování: U vnímání pojmu didaktika je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl. Byla tedy potvrzena platnost výchozí hypotézy  $H_4$ .

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem didaktika významně odlišně, než skupina učitelů z praxe 1. stupně ZŠ.

**$H_6$**  – U vnímání pojmu konstrukce poznání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu k hypotéze  $H_6$ .

**Nulová hypotéza:** U vnímání pojmu konstrukce poznání není mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

**Alternativní hypotéza:** U vnímání pojmu konstrukce poznání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl.

Pro testování platnosti hypotézy bylo použito Studentova t-testu a pomocí statistického programu STATISTICA 7.1 byla vypočítána signifikance  $p$ , kterou uvádí opět tabulka 3. Pro testování byla zvolena hladina významnosti  $p=0,05$ .

Na základě vypočítané hodnoty signifikace ( $p < 0,002080$ ) lze konstatovat, že na hladině významnosti  $p=0,05$  odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Konstatování: U vnímání pojmu konstrukce poznání je mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a studenty pedagogické fakulty významný rozdíl. Byla tedy potvrzena platnost výchozí hypotézy  $H_6$ .

Závěr: Skupina studentů vnímá pojem konstrukce poznání významně odlišně, než skupina učitelů z praxe 1. stupně ZŠ.

## **9. 8 Interpretace výsledků**

Výpočtem lineární distance, kterou uvádí tabulka č. 1 docházíme k závěru, že u zkoumaného vzorku **studentů** je vysoká souvislost mezi vnímáním těchto dvojic pojmů ve faktoru hodnocení.

Diference 0 – celoživotní vzdělávání a didaktika

celoživotní vzdělávání a konstrukce poznání  
celoživotní vzdělávání a vzdělávací klima  
celoživotní vzdělávání a klíčové kompetence  
didaktika a konstrukce poznání  
didaktika a vzdělávací klima  
didaktika a pedagogická fakulta  
konstrukce poznání a vzdělávací klima  
konstrukce poznání a pedagogická fakulta  
kritické myšlení a pedagogická fakulta  
kritické myšlení a já  
vzdělávací klima a klíčové kompetence  
evaluace a klíčové kompetence  
pedagogická fakulta a já

Diference 0,1 – celoživotní vzdělávání a kritické myšlení

celoživotní vzdělávání a evaluace  
celoživotní vzdělávání a pedagogická fakulta  
celoživotní vzdělávání a já  
didaktika a kritické myšlení  
didaktika a evaluace  
didaktika a klíčové kompetence  
didaktika a já  
konstrukce poznání a kritické myšlení  
konstrukce poznání a evaluace  
konstrukce poznání a klíčové kompetence  
konstrukce poznání a já  
kritické myšlení a vzdělávací klima  
kritické myšlení a klíčové kompetence  
vzdělávací klima a evaluace  
vzdělávací klima a pedagogická fakulta  
vzdělávací klima a já  
evaluace a pedagogická fakulta  
klíčové kompetence a pedagogická fakulta

klíčové kompetence a já

Diference 0,2 – kritické myšlení a evaluace

evaluace a já

**Méně významný vztah lze pozorovat u významu těchto dvojic pojmů:**

Diference 0,3 – technická gramotnost a kritické myšlení

technická gramotnost a pedagogická fakulta

technická gramotnost a já

Diference 0,4 – technická gramotnost a celoživotní vzdělávání

technická gramotnost a didaktika

technická gramotnost a konstrukce poznání

technická gramotnost a vzdělávací klima

technická gramotnost a evaluace

technická gramotnost a klíčové kompetence

Tabulka 1

| <b>Faktor hodnocení (studenti)</b> |                           |           |                    |                  |                  |          |                    |                         |                     |     |
|------------------------------------|---------------------------|-----------|--------------------|------------------|------------------|----------|--------------------|-------------------------|---------------------|-----|
|                                    | Celoživotní<br>vzdělávání | Didaktika | Konstrukce poznání | Kritické myšlení | Vzdělávací klima | Evaluace | Klíčové kompetence | Technická<br>gramotnost | Pedagogická fakulta | Já  |
| <b>Celoživotní vzdělávání</b>      | x                         | 0         | 0                  | 0,1              | 0                | 0,1      | 0                  | 0,4                     | 0,1                 | 0,1 |
| <b>Didaktika</b>                   | 0                         | x         | 0                  | 0,1              | 0                | 0,1      | 0,1                | 0,4                     | 0                   | 0,1 |
| <b>Konstrukce poznání</b>          | 0                         | 0         | x                  | 0,1              | 0                | 0,1      | 0,1                | 0,4                     | 0                   | 0,1 |
| <b>Kritické myšlení</b>            | 0,1                       | 0,1       | 0,1                | x                | 0,1              | 0,2      | 0,1                | 0,3                     | 0                   | 0   |
| <b>Vzdělávací klima</b>            | 0                         | 0         | 0                  | 0,1              | x                | 0,1      | 0                  | 0,4                     | 0,1                 | 0,1 |
| <b>Evaluace</b>                    | 0,1                       | 0,1       | 0,1                | 0,2              | 0,1              | x        | 0                  | 0,4                     | 0,1                 | 0,2 |
| <b>Klíčové kompetence</b>          | 0                         | 0,1       | 0,1                | 0,1              | 0                | 0        | x                  | 0,4                     | 0,1                 | 0,1 |
| <b>Technická gramotnost</b>        | 0,4                       | 0,4       | 0,4                | 0,3              | 0,4              | 0,4      | 0,4                | x                       | 0,3                 | 0,3 |
| <b>Pedagogická fakulta</b>         | 0,1                       | 0         | 0                  | 0                | 0,1              | 0,1      | 0,1                | 0,3                     | x                   | 0   |
| <b>Já</b>                          | 0,1                       | 0,1       | 0,1                | 0                | 0,1              | 0,2      | 0,1                | 0,3                     | 0                   | x   |

Výpočtem lineární distance, kterou uvádí tabulka č. 2 docházíme k závěru, že u zkoumaného vzorku **učitelů** je vysoce významná souvislost mezi vnímáním těchto dvojic pojmů ve faktoru hodnocení.

Diference 0 – celoživotní vzdělávání a konstrukce poznání

celoživotní vzdělávání a kritické myšlení

celoživotní vzdělávání a evaluace

didaktika a evaluace

didaktika a klíčové kompetence

konstrukce poznání a kritické myšlení

konstrukce poznání a vzdělávací klima

kritické myšlení a vzdělávací klima

kritické myšlení a evaluace

klíčové kompetence a evaluace

pedagogická fakulta a já

Diference 0,1 – celoživotní vzdělávání a didaktika

celoživotní vzdělávání a vzdělávací klima

celoživotní vzdělávání a klíčové kompetence

celoživotní vzdělávání a pedagogická fakulta

celoživotní vzdělávání a já

didaktika a konstrukce poznání

didaktika a kritické myšlení

didaktika a vzdělávací klima

konstrukce poznání a evaluace

konstrukce poznání a klíčové kompetence

konstrukce poznání a technická gramotnost

konstrukce poznání a pedagogická fakulta

konstrukce poznání a já

kritické myšlení a klíčové kompetence

kritické myšlení a technická gramotnost

kritické myšlení a pedagogická fakulta

kritické myšlení a já

vzdělávací klima a evaluace

vzdělávací klima a klíčové kompetence

vzdělávací klima a technická gramotnost  
vzdělávací klima a pedagogická fakulta  
vzdělávací klima a já  
evaluace a pedagogická fakulta  
evaluace a já  
klíčové kompetence a pedagogická fakulta  
klíčové kompetence a já  
technická gramotnost a pedagogická fakulta  
technická gramotnost a já

Diference 0,2 – technická gramotnost a celoživotní vzdělávání

technická gramotnost a didaktika  
technická gramotnost a evaluace  
technická gramotnost a klíčové kompetence  
didaktika a pedagogická fakulta  
didaktika a já

Tabulka 2

| <b>Faktor hodnocení (učitelé)</b> |                               |                  |                           |                         |                         |                 |                           |                             |                            |           |
|-----------------------------------|-------------------------------|------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------|
|                                   | <b>Celoživotní vzdělávání</b> | <b>Didaktika</b> | <b>Konstrukce poznání</b> | <b>Kritické myšlení</b> | <b>Vzdělávací klima</b> | <b>Evaluace</b> | <b>Klíčové kompetence</b> | <b>Technická gramotnost</b> | <b>Pedagogická fakulta</b> | <b>Já</b> |
| <b>Celoživotní vzdělávání</b>     | x                             | 0,1              | 0                         | 0                       | 0,1                     | 0               | 0,1                       | 0,2                         | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Didaktika</b>                  | 0,1                           | x                | 0,1                       | 0,1                     | 0,1                     | 0               | 0                         | 0,2                         | 0,2                        | 0,2       |
| <b>Konstrukce poznání</b>         | 0                             | 0,1              | x                         | 0                       | 0                       | 0,1             | 0,1                       | 0,1                         | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Kritické myšlení</b>           | 0                             | 0,1              | 0                         | x                       | 0                       | 0               | 0,1                       | 0,1                         | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Vzdělávací klima</b>           | 0,1                           | 0,1              | 0                         | 0                       | x                       | 0,1             | 0,1                       | 0,1                         | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Evaluace</b>                   | 0                             | 0                | 0,1                       | 0                       | 0,1                     | x               | 0                         | 0,2                         | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Klíčové kompetence</b>         | 0,1                           | 0                | 0,1                       | 0,1                     | 0,1                     | 0               | x                         | 0,2                         | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Technická gramotnost</b>       | 0,2                           | 0,2              | 0,1                       | 0,1                     | 0,1                     | 0,2             | 0,2                       | x                           | 0,1                        | 0,1       |
| <b>Pedagogická fakulta</b>        | 0,1                           | 0,2              | 0,1                       | 0,1                     | 0,1                     | 0,1             | 0,1                       | 0,1                         | x                          | 0         |
| <b>Já</b>                         | 0,1                           | 0,2              | 0,1                       | 0,1                     | 0,1                     | 0,1             | 0,1                       | 0,1                         | 0                          | x         |

Pro vytvoření názorné představy o tom, jakým způsobem vnímají studenti pedagogické fakulty/učitelé 1. stupně ZŠ pojem didaktika a ostatní klíčové pojmy výzkumu, jsme vytvořili dvojrozměrné grafy, ve kterých je zobrazen sémantický prostor studentů/učitelů. Tento prostor uvádí pro studenty graf č. 1 a pro učitele graf č. 2. K tomuto zobrazení bylo využito výsledků pro faktor hodnocení a faktor aktivity. Jednotlivé pojmy jsou zobrazeny jako body. Na ose x je vyneseno průměrné hodnocení konkrétních pojmů a na ose y je vynesena průměrná aktivity (tzn. aktivita, jakou jsou respondenti schopni nebo ochotni vynaložit). Tento graf jsme zvolili jako graf základní, z kterého vycházíme při následující interpretaci výsledků.

Pro ilustraci uvádíme i grafy č. 3 – 6, které také zobrazují sémantický prostor respondentů našeho výzkumu. Grafy č. 3, 4 ilustrují průměrné faktory potence na ose x a průměrné faktory aktivity na ose y, přičemž graf č. 3 vyjadřuje sémantický prostor studentů a graf č. 4 sémantický prostor učitelů.

Grafy č. 5, 6 ilustrují průměrné faktory potence na ose x a průměrné faktory hodnocení na ose y, přičemž graf č. 5 vyjadřuje sémantický prostor studentů a graf č. 6 sémantický prostor učitelů.

Na základě podobnosti, jsme rozdělili pojmy do následujících shluků. Výběr byl pořízen pomocí základního grafu č. 1 a pomocného grafu č. 5 z kterého je patrné, že získáváme čtyři shluky.

### **Shluk 1 (studenti)**

Do první skupiny se dají zahrnout pojmy kritické myšlení, vzdělávací klima, pedagogická fakulta, evaluace, klíčové kompetence, konstrukce poznání a didaktika. Tyto pojmy se vyznačují vysokou úrovní hodnocení a průměrnou až vysokou úrovní aktivity.

### **Shluk 2 (studenti)**

Jako silný pojem hodnocení spojený s nízkým výdejem energie se jeví celoživotní vzdělávání.

### **Shluk 3 (studenti)**

Pojem já ve významu sebehodnocení se vyskytuje, ve srovnání s ostatními pojmy, ve vyšším pásmu hodnocení, ale v nízkém pásmu faktoru potence.

### **Shluk 4 (studenti)**

Jako velmi slabý pojem v rovině hodnocení se vyskytuje technická gramotnost, která je ale spojena s vysokou úrovní aktivity.

Pokud porovnáme sémantický prostor studentů a učitelů zjistíme, že hodnocené pojmy jsou více rozptýlené u učitelů. Opět vycházíme při interpretaci ze základního grafu č. 1 a pomocného grafu č. 4 a 6. Získáváme čtyři shluky.

### **Shluk I (učitelé)**

Do tohoto shluku můžeme zařadit pojmy evaluace, klíčové kompetence a didaktika. Vyznačují se vysokou úrovní hodnocení s průměrným vynaložením energie.

### **Shluk II (učitelé)**

Do druhé skupiny patří pojmy pedagogická fakulta, já, konstrukce poznání a kritické myšlení. Jedná se o pojmy nacházející se v průměrném pásmu hodnocení a při vysokém vynaložením energie.

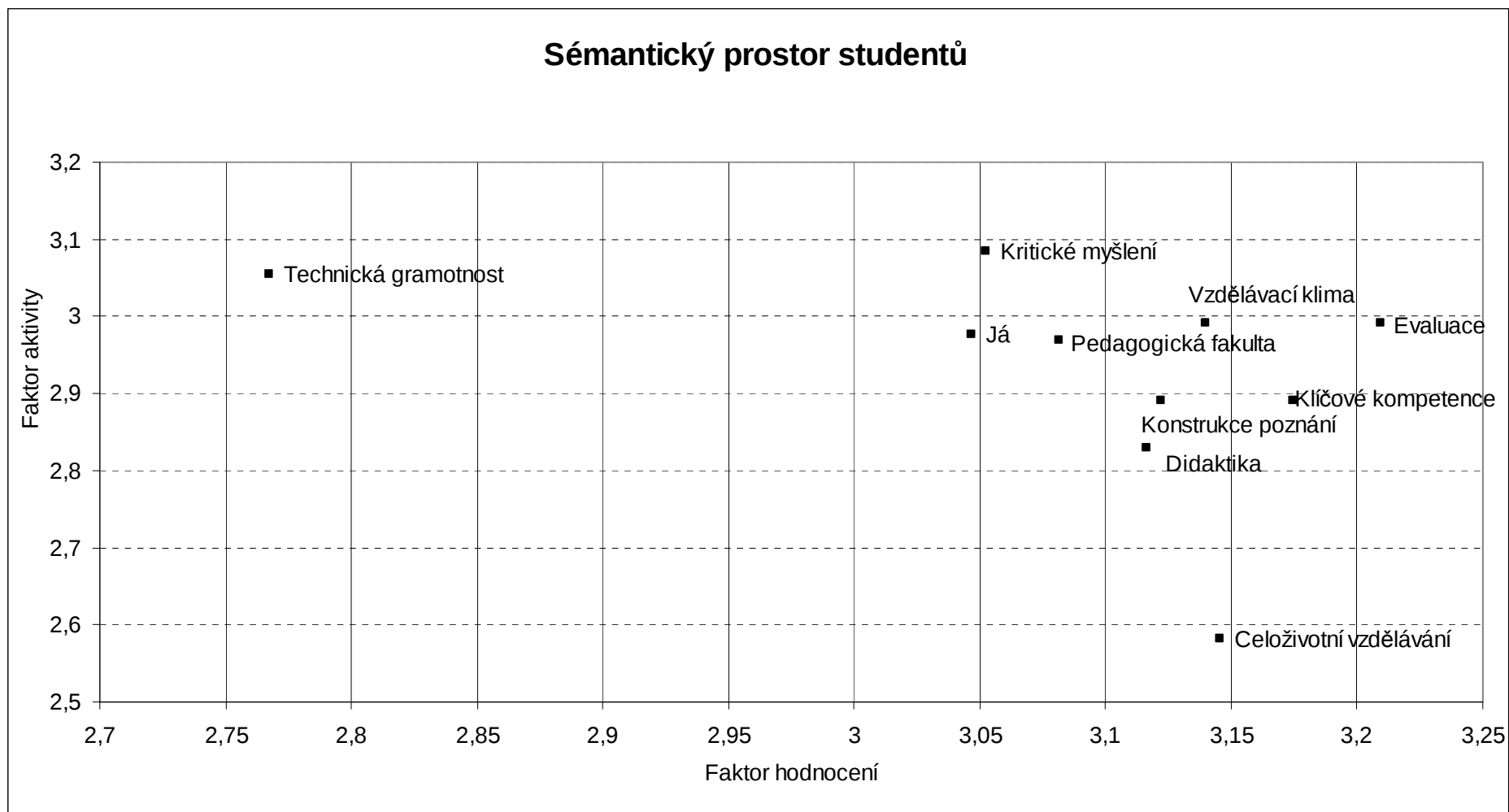
### **Shluk III (učitelé)**

Jako velmi slabé pojmy v oblasti aktivity a průměrné oblasti hodnocení se nachází vzdělávací klima a celoživotní vzdělávání. Je zajímavé, že velký rozdíl spatříme ve faktoru potence, kde ve velmi nízké úrovni se nachází vzdělávací klima, a naopak velkou potenci má celoživotní vzdělávání.

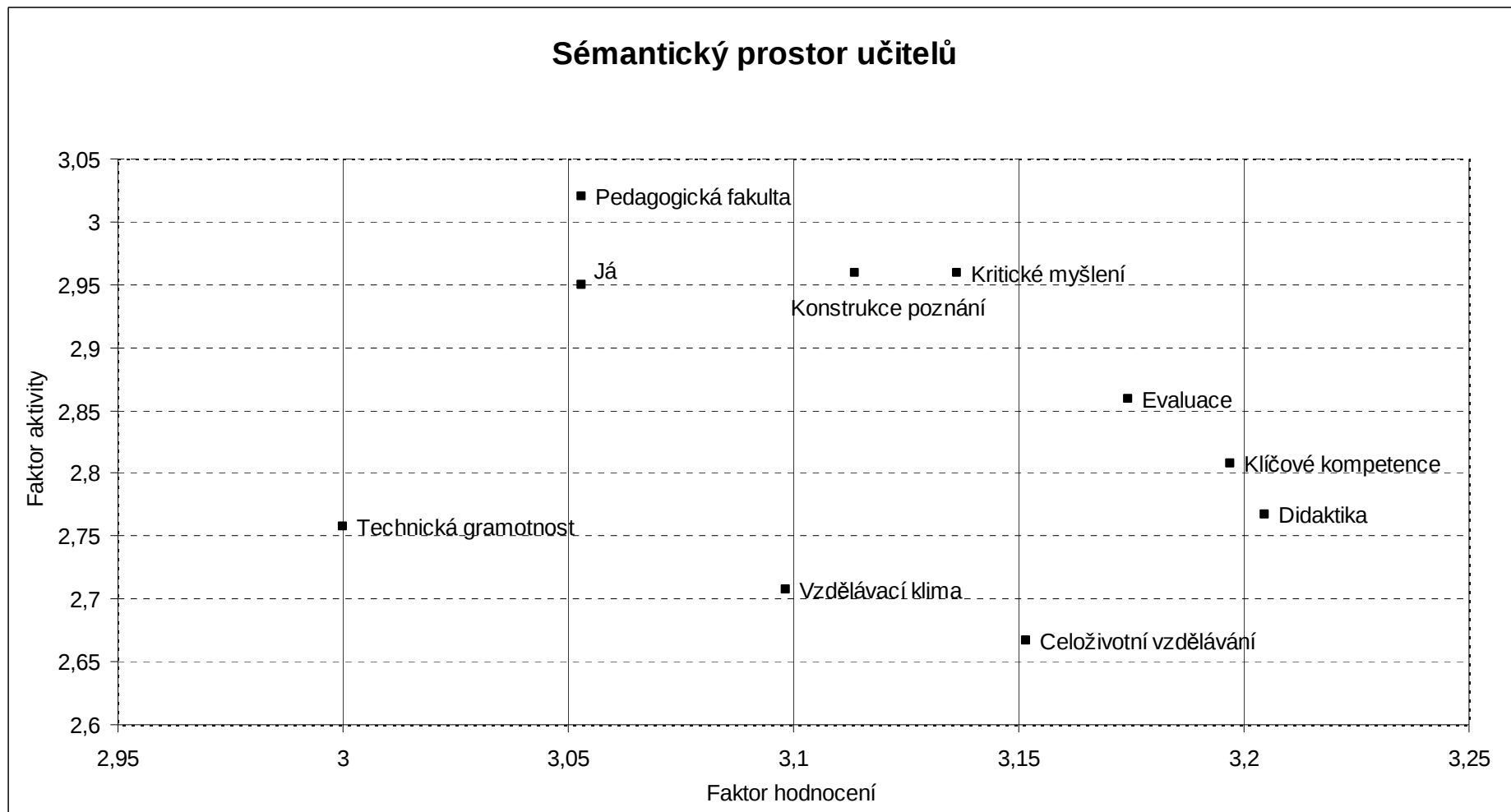
### **Shluk IV (učitelé)**

Pojem technická gramotnost se vyskytuje v nízkém pásmu hodnocení s nižší úrovní aktivity. Podle grafu č. 6 však zjišťujeme, že se nachází ve průměrném pásmu potence spolu s pojmy konstrukce poznání, pedagogická fakulta a kritické myšlení.

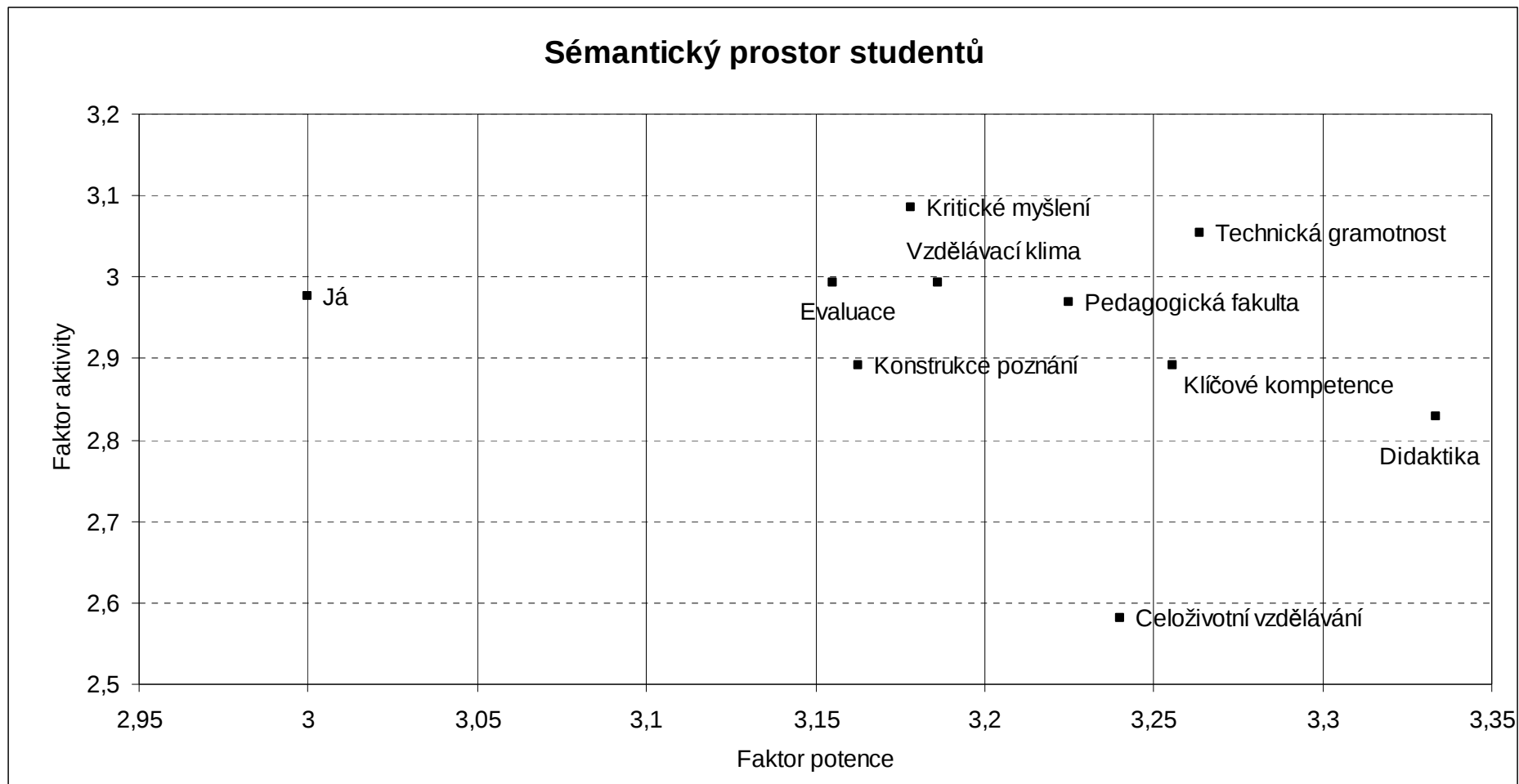
Graf 1



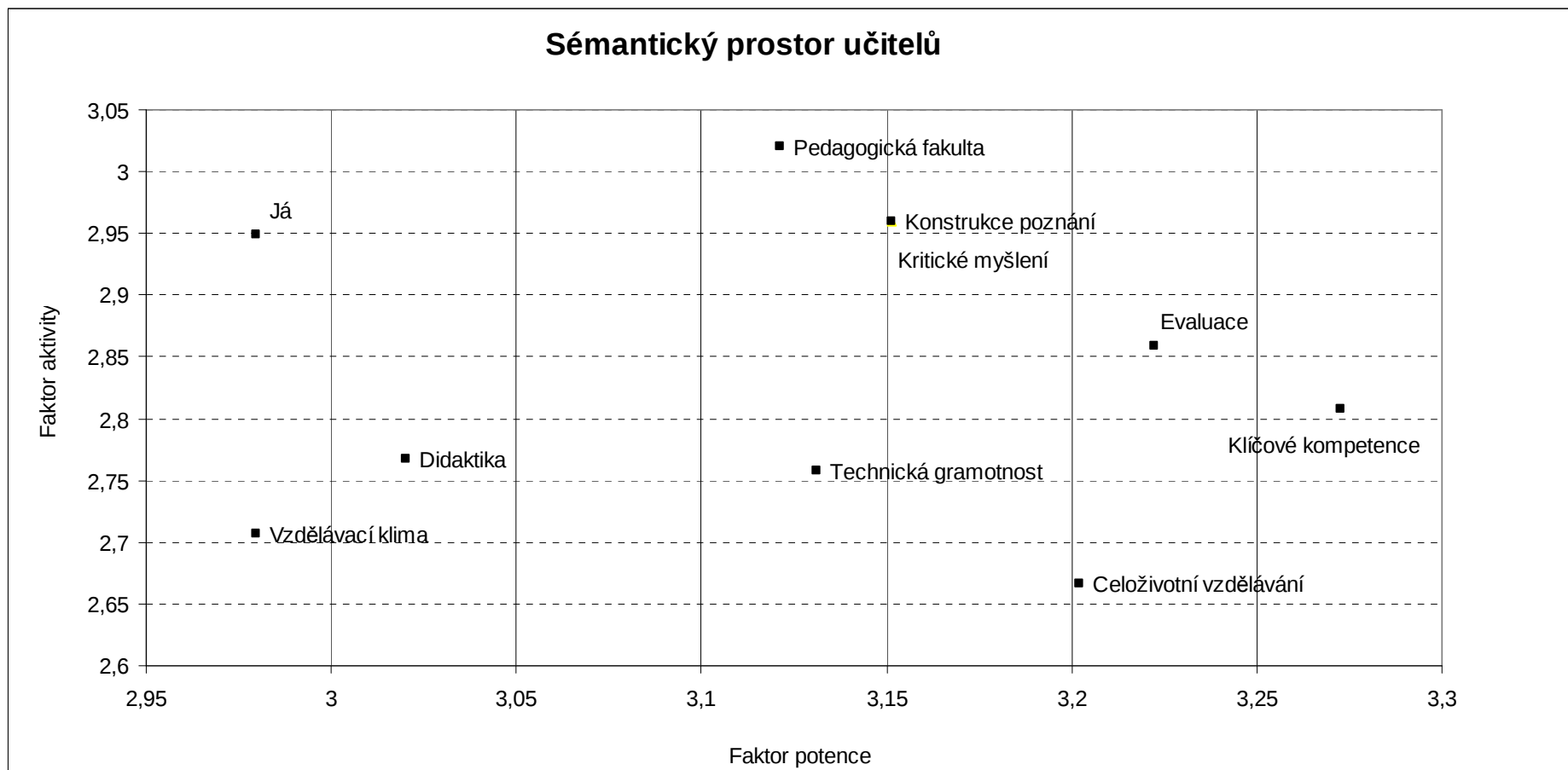
Graf 2



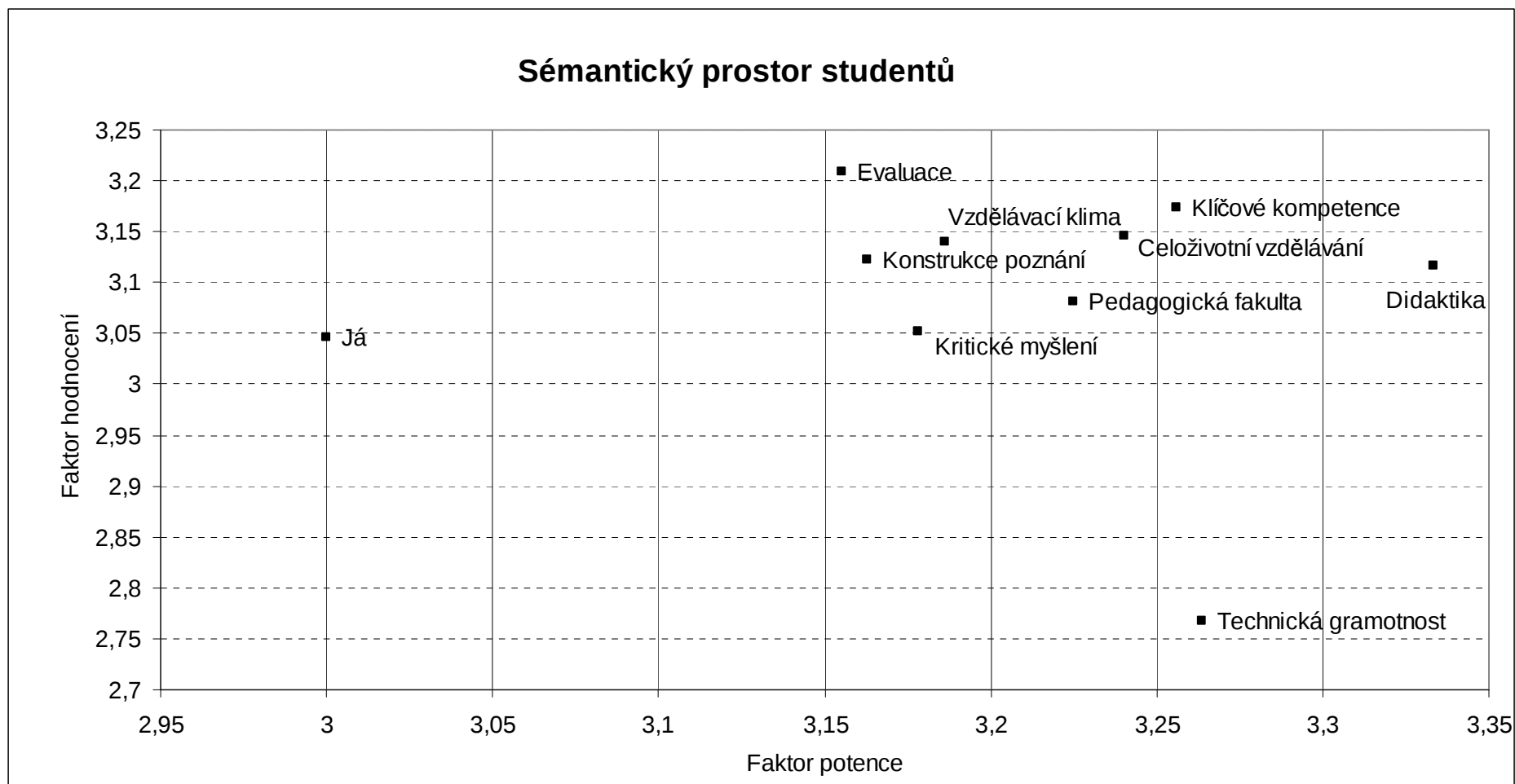
Graf 3



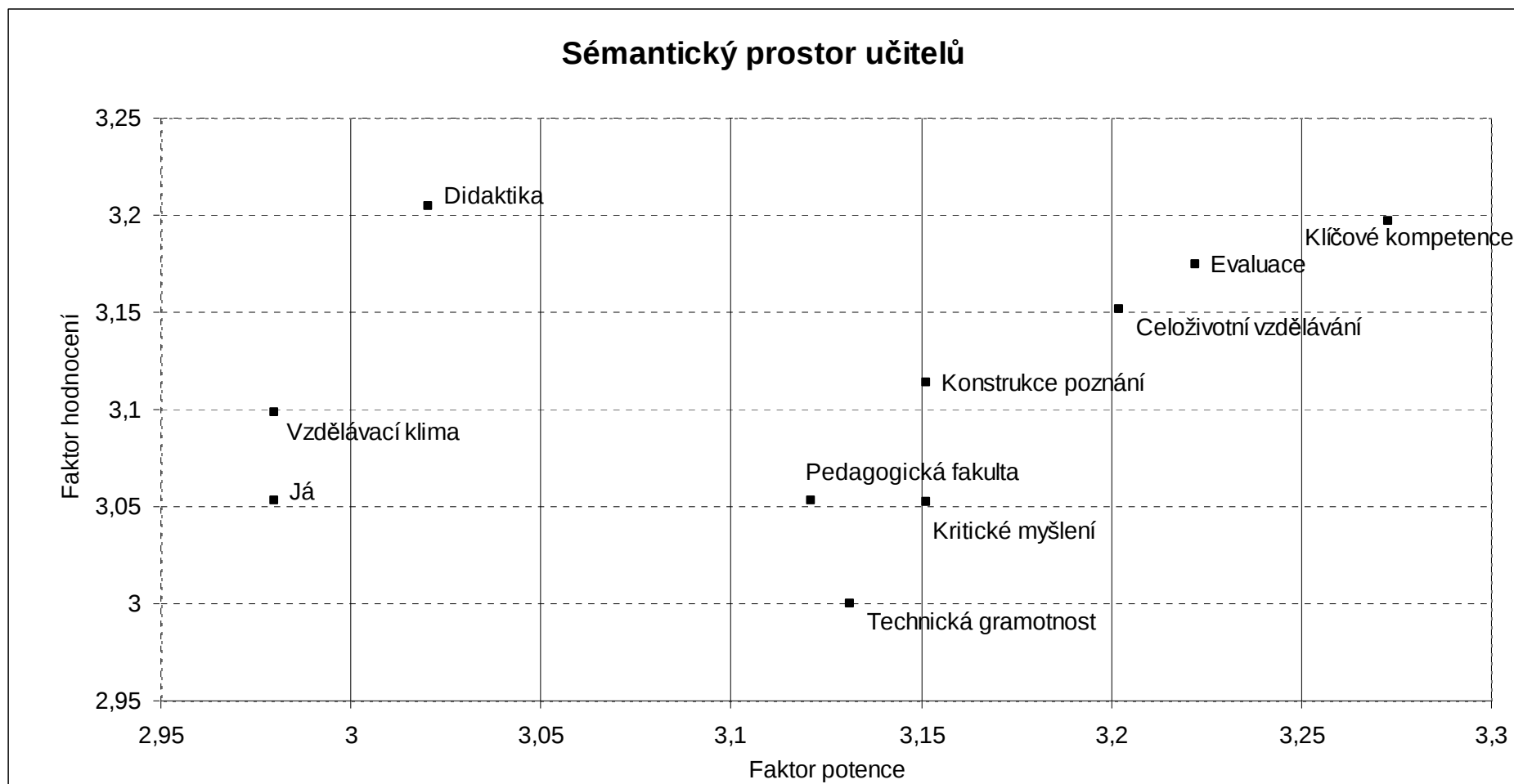
Graf 4



Graf 5



Graf 6



Vypočítáním průměru z průměrných hodnot tří faktorů (potence, hodnocení a aktivity) jsme zjistili pořadí pojmů hodnocených studenty a učiteli. Výsledné pořadí dokládají grafy č. 7, 8. Graf č. 9 porovnává hodnocení pojmů mezi studenty a učiteli.

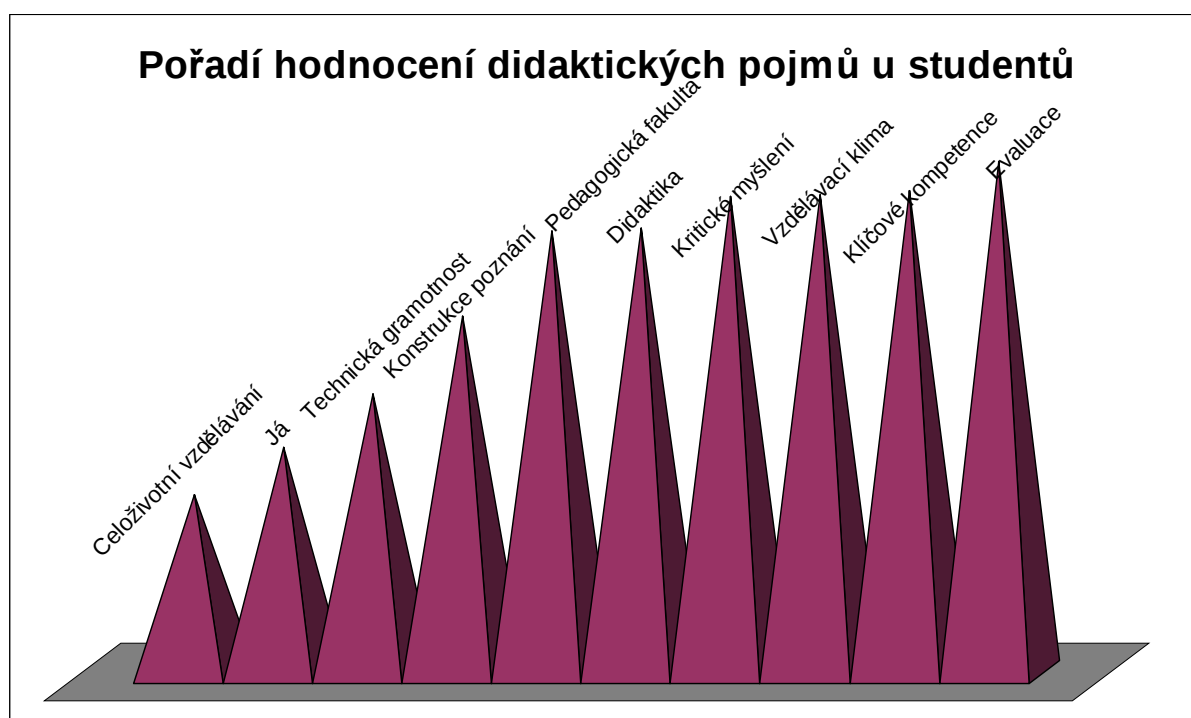
Studenti hodnotí (od nejvýše po nejniže) pojem evaluace, klíčové kompetence, vzdělávací klima, kritické myšlení, didaktika, pedagogická fakulta, konstrukce poznání, technická gramotnost, já, celoživotní vzdělávání.

Učitelé hodnotí (od nejvýše po nejniže) pojem klíčové kompetence, evaluace, kritické myšlení, konstrukce poznání, pedagogická fakulta, didaktika, já, technická gramotnost, vzdělávací klima, celoživotní vzdělávání.

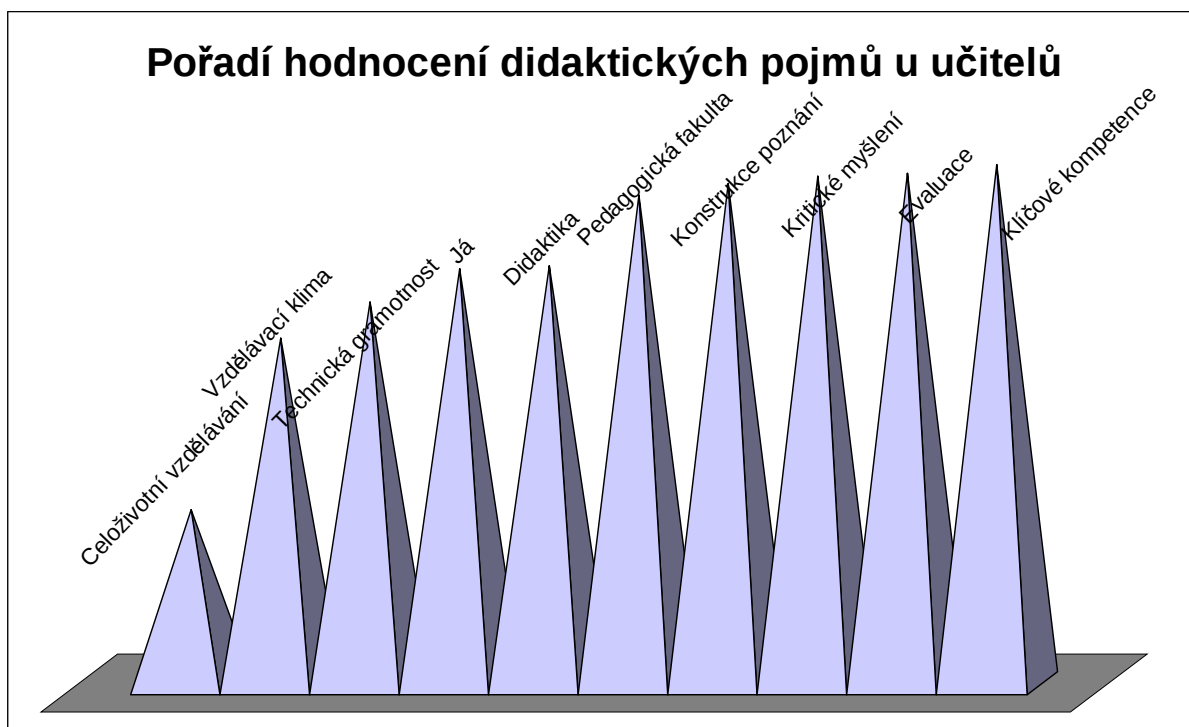
Při porovnání výsledků hodnocení didaktických pojmů mezi studenty a učiteli jsme objevili shodu vnímání některých pojmů jako je konstrukce poznání, kritické myšlení, klíčové kompetence, evaluace, pedagogická fakulta a pojem já. Větší rozdíl lze zaznamenat u pojmů didaktika a technická gramotnost. A velký rozdíl představuje vnímání pojmů celoživotní vzdělávání a vzdělávací klima.

Pro přehlednost pojmů, které jsou určeny v hypotézách, dokládám další grafy č. 10, 11, 12, 13, 14, 15. Jako základní ukazatel jsme vybrali faktor hodnocení na ose x a faktor aktivity na ose y.

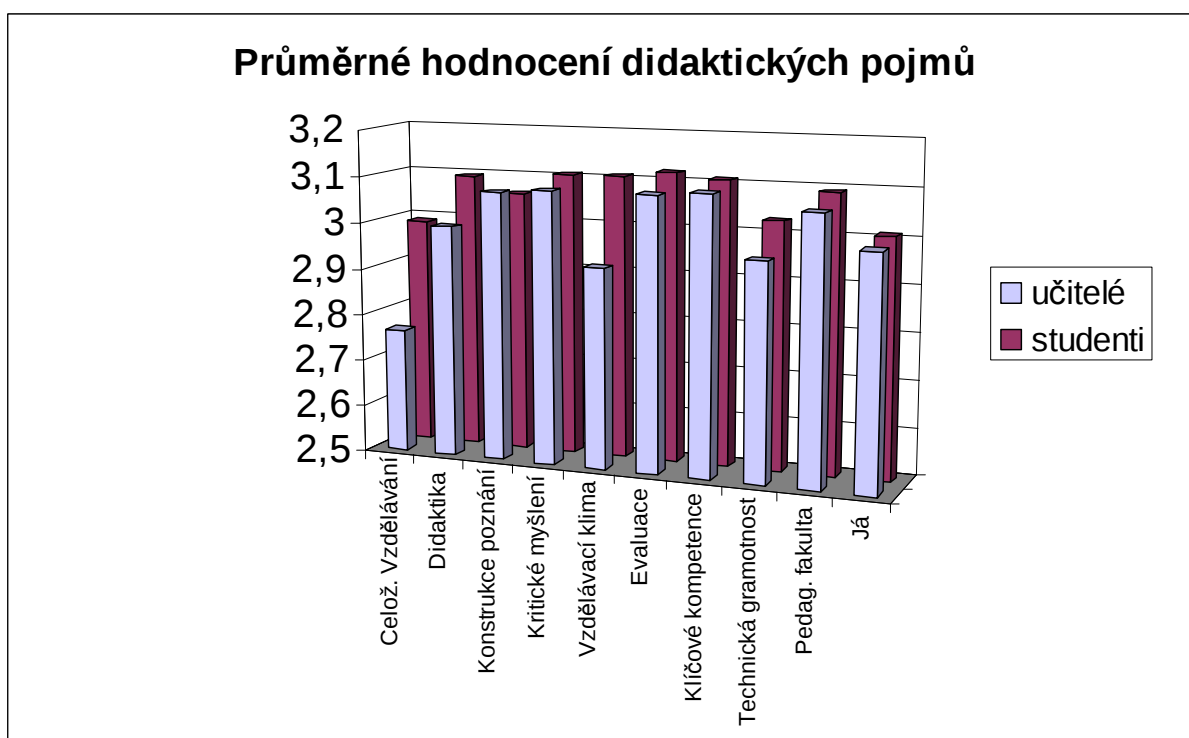
Graf 7



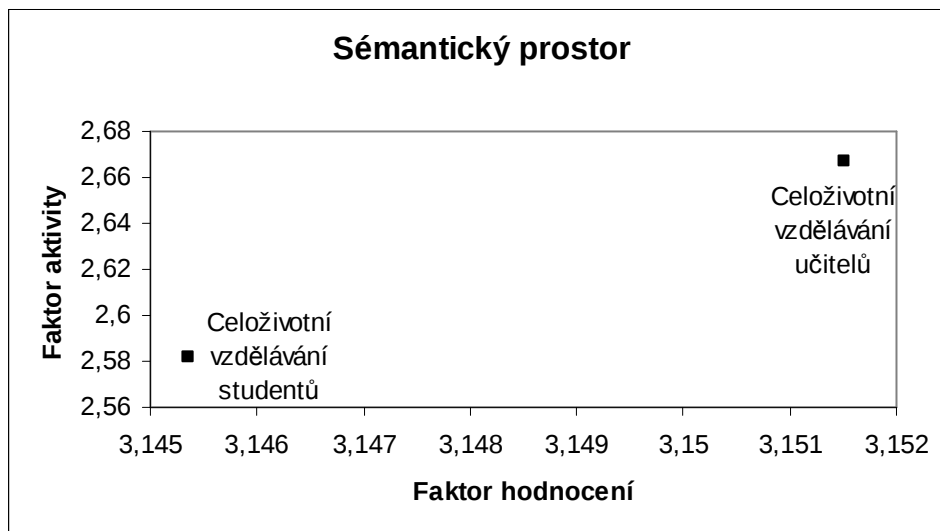
Graf 8



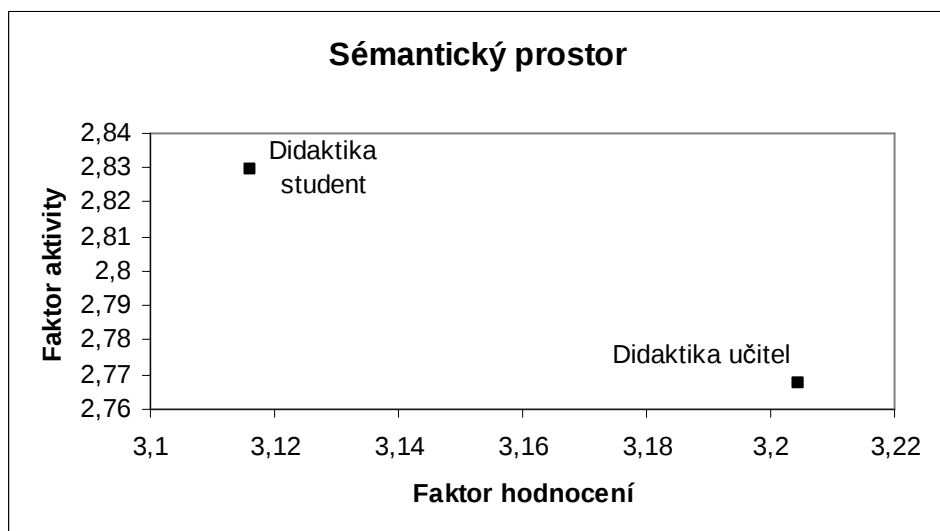
Graf 9



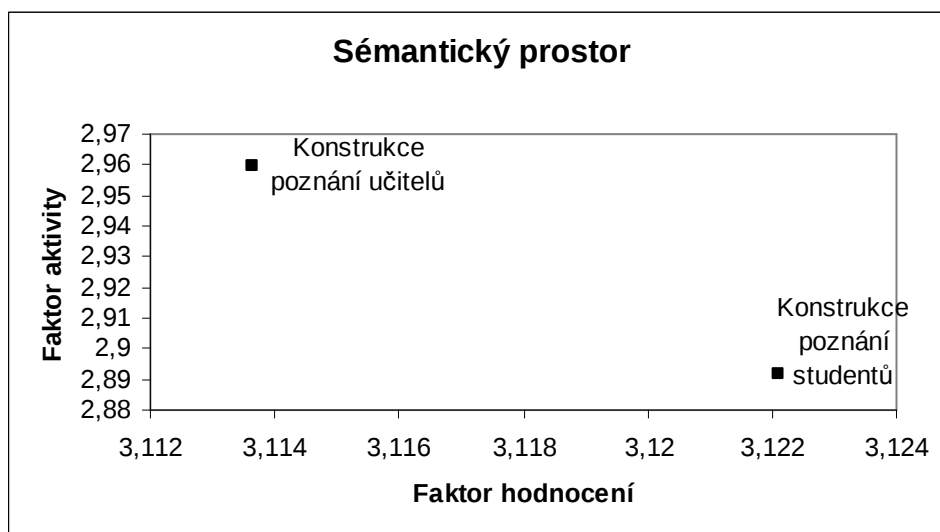
Graf 10



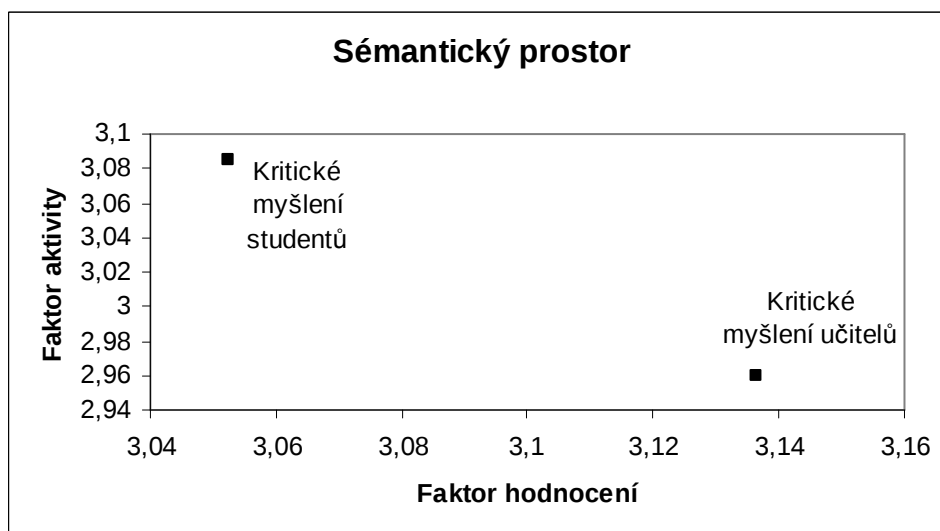
Graf 11



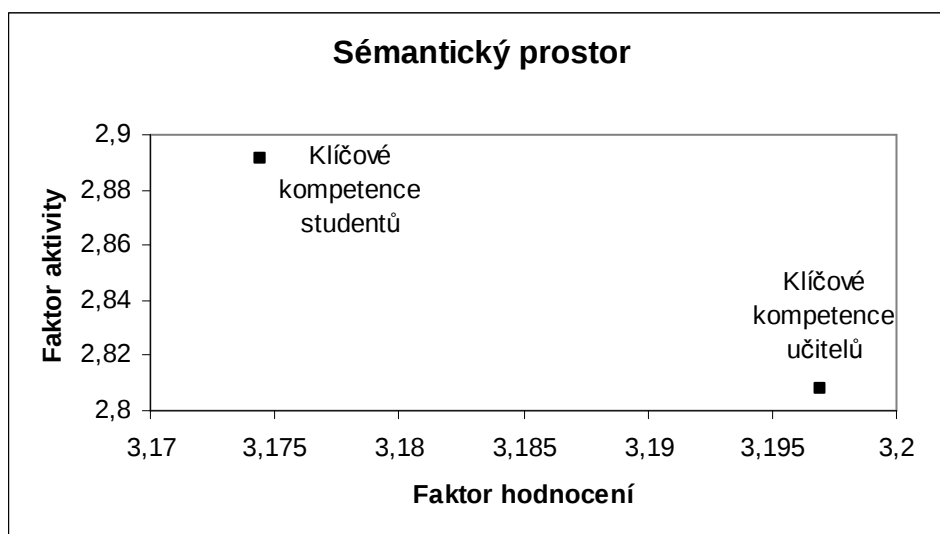
Graf 12



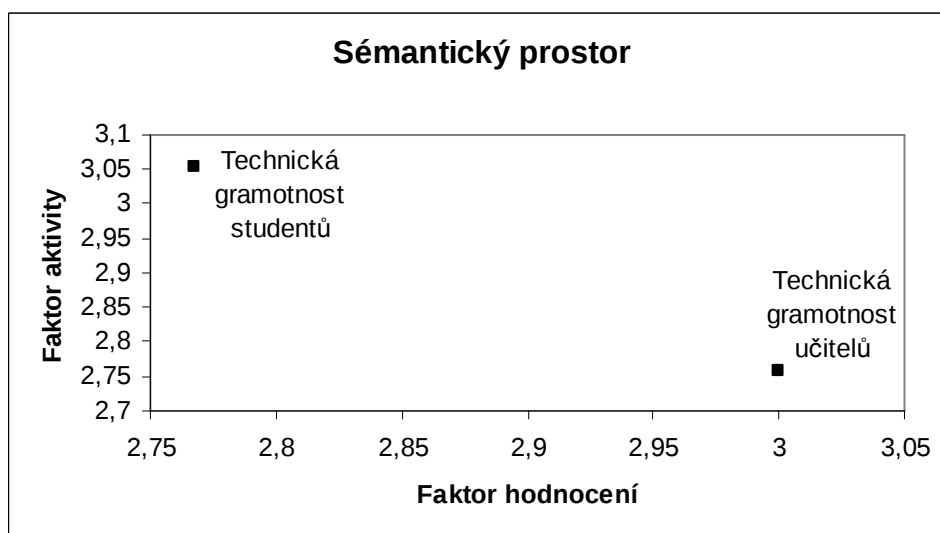
Graf 13



Graf 14



Graf 15



## 9 Závěr a shrnutí

Za pomoci sestrojeného dotazníku s pětibodovými škálami byly měřeny jak postoje studentů pedagogické fakulty, tak učitelů 1. stupně ZŠ k pojmu didaktika a ostatním klíčovým pojmům výzkumu.

Pomocí testovacích výpočtů za pomoci programu STATISTICA 7.1 bylo zjištěno, že mezi studenty pedagogické fakulty a učiteli na 1. stupni ZŠ dochází k odlišnému vnímání pojmů technická gramotnost, kritické myšlení, klíčové kompetence, didaktika a konstrukce poznání. Naopak jsme došli k závěru, že pojem celoživotní vzdělávání vnímají obě skupiny respondentů podobně. Při této metodě byly srovnávány a testovány střední hodnoty jednotlivých faktorů. Lze tedy konstatovat, že hypotézy  $H_1$ ,  $H_3$ ,  $H_4$ ,  $H_5$  a  $H_6$  se potvrdily.

Výzkum nám přinesl řadu zajímavých informací. Ve vnímání jednotlivých pojmů jsme došli k závěru, že studenti vnímají na úrovni vysokého hodnocení pojmy kritické myšlení, vzdělávací klima, pedagogická fakulta, evaluace, klíčové kompetence, konstrukce poznání a didaktika, a zároveň pro ně pojmy představují vysoký výdej energie. Což nás může vést k názoru, že tyto pojmy hodnotí studenti jako důležité ve svém povolání, ale také jako velmi náročné, které mají osobně spojeny se značnou námahou. Pojem celoživotní vzdělávání je taktéž hodnocen vysoce, ale je spojen s nízkou aktivitou. To by mohlo poukazovat na to, že jsou v podstatě spokojeni se svým dosaženým vzděláním, nebo naopak celoživotní vzdělávání do budoucna podceňují. Naopak slabým pojmem ve faktoru hodnocení se jeví technická gramotnost, která je spojena s vysokým výdejem energie. V porovnání s ostatními pojmy, je pojem já vysoce hodnocený a je spojen s vysokým výdejem energie, ale nachází se na velice nízké hodnotě faktoru potence. Ve zkoumání vnímání pojmů jsme dále zjistili, že spolu všechny pojmy souvisí, jen technická gramotnost není blízka k žádnému didaktickému pojmu.

Učitelé 1. stupně ZŠ vnímají na vysoké úrovni hodnocení, spojené s vysokým výdejem energie, pojmy evaluace, klíčové kompetence a didaktika. Je zajímavé, že se zde neobjevily pojmy kritické myšlení, vzdělávací klima a konstrukce poznání, jako je to v případě studentů pedagogické fakulty. Z toho lze předběžně usoudit, že studenti jsou na pedagogické fakultě připravováni pro budoucí povolání kvalitně v oblasti odborné. Dále učitelé hodnotí pojmy pedagogická fakulta a já, jako průměrně hodnocené s vynaložením velké energie. Do průměrného hodnocení s nízkým

vynaložením energie patří pojmy vzdělávací klima a celoživotní vzdělávání. Vzbuzuje to ve mne pocit, že učitelé v praxi nemají tendenci se dál vzdělávat. To může být zapříčiněno tím, že většina učitelů má svojí rodinu, děti, o které se musí starat a tudíž jim ani nezbyvá moc času pro další vzdělávání, nebo i zde může figurovat faktor malého ocenění a významu dalšího vzdělávání učitelů ze strany zaměstnavatele. Vzdělávací klima nepovažují v praxi za tak důležitý pojem, kterým bezpochyby je. Zřejmě se potvrzuje fakt z předešlých výzkumů, že se učitelé ztotožňují s transmisivní didaktikou, kdy je jejím cílem předat žákovi již hotové poznatky. V nízkém pásmu hodnocení nám vyšel, stejně jako u studentů pedagogické fakulty, pojem technická gramotnost, od studentů se pouze odlišuje ve faktoru aktivity, kdy je pojem spojen s mnohem nižším výdejem energie. V nízkém pásmu potence se nachází dále kritické myšlení a konstrukce poznání, což může signalizovat potvrzení teorie, že učitelé moc nechtějí využívat nové aktivizující metody.

Výzkum, v oblasti vnímání jednotlivých pojmů u respondentů, nám přinesl informace o nejlépe hodnocených pojmech. Učitelé nejlépe hodnotili pojem celoživotní vzdělávání, vzdělávací klima a technická gramotnost. Studenti potom celoživotní vzdělávání, já a technická gramotnost. Značnou shodu nalezneme i v nejnegativněji hodnocených pojmech (evaluace, klíčové kompetence).

Celkový výsledek mě velice překvapil, očekávala jsem, že by pojem konstrukce poznání mohl být hodnocen učiteli v praxi více kladně. Z výzkumu je patrné, že učitelé 1. stupně ZŠ nemají tolik kladný vztah ke konstrukci poznání a kritickému myšlení, tyto metody zřejmě v praxi jen v omezené míře používají, protože jsou náročné na jejich přípravu. A naopak studenti přijímají tyto pojmy pozitivněji, s možností uplatnění v jejich budoucí profesi.

Ve vztahu učitelů 1. stupně ZŠ, vzhledem k pojmu já ve srovnání s ostatními pojmy se potvrdila teorie, že učitelé mají k sobě spíše negativní postoj. Studenti se hodnotí o něco lépe, ovšem jejich sebevnímání nemá též výrazně pozitivní vyznění.

Diplomová práce mne obohatila o zajímavé informace. Díky teoretickému vymezení didaktických pojmů ve výzkumu zahrnutých, jsem si lépe uvědomila jejich význam a použití v praxi. Dále jsem si teoreticky osvojila některé metody konstruktivistické didaktiky, které bych mohla začít více uplatňovat ve své učitelské profesi. Dále mě práce obohatila o poznatky z metodologie výzkumu.

Výsledky práce do určité míry podporují tvrzení, že učitelé stále inklinují spíše k transmisivně chápanému pojetí vyučování, což je v rozporu i se základní filosofií RVP

pro základní vzdělávání. Uvedené problematice by se mohl věnovat i další pedagogický výzkum.

## 10 Seznam literatury

1. ATKINSON, R. *Psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
2. BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 118 s. ISBN 80-85282-76-3.
3. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
4. ČINČERA, J. *Práce s hrou Pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishong, a. s., 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
5. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
6. ĎURIŠ, M. *Krátký technický výkladový a náučný slovník pre učitelov technických odborných predmetov*. 1. vyd. B. Bystrica: Univerzita Mateje Bela, Fakulta prírodných vied, 2004. 188 s. ISBN 80-8055-918-X.
7. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
8. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
9. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 202 s. ISBN 80-244-0765-5.
10. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: VUP, 1998. 260 s. ISBN 80-7067-798-8.

11. JURÍKOVÁ, D. *Vnímání pojmu tvořivost studenty učitelství 1. stupně ZŠ. České Budějovice: PdF JU, 2006. 94 s. Nepublikovaná diplomová práce. ISBN nemá.*
12. JŮVA, J. *Úvod do pedagogiky. 1.vyd. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.*
13. KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X*
14. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.*
15. KONEČNÝ, J., URBANOVSKÁ, E. *Psychologie pro učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 106 s. ISBN 80-244-0554-7.*
16. KOŽUCHOVÁ, M. *Elementárna technická výchova detí predškolského a mladšiehoškolského veku. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.*
17. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.*
18. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.*
19. MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky. 1. vyd. Masarykova univerzita v Brně, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.*
20. MUSIL, J. *Úvod do pedagogické psychologie. 1. vyd. Olomouc: vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 104 s. ISBN 80-7067-646-9.*
21. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.*

22. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 271 s. ISBN 80-7184-569-8.
23. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7
24. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
25. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
26. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
27. ROUČOVÁ, E. *Didaktika TP v učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. Dostupné na [www](http://www.eamos.cz/amos/kat_tech). <[http://www.eamos.cz/amos/kat\\_tech](http://www.eamos.cz/amos/kat_tech)>.
28. ROUČOVÁ, E. *Prekoncepty k didaktice technické výchovy u studentů učitelství pro primární školu*. Olomouc: Pdf UP, 2008. 226 s. Nepublikovaná disertační práce. ISBN nemá.
29. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné na [www](http://www.rvp.cz/sekce/58) <<http://www.rvp.cz/sekce/58>> [cit. 2008-04-03].
30. SKALKA, J. a kol. *Základy pedagogiky dospělých*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 285 s. ISBN 80-04-21636-6.
31. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

32. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
33. URL: <[http://www.modernivyucovani.cz/index.php?option=com\\_content&task=view&id=57&Itemid=63](http://www.modernivyucovani.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=63)> [cit. 2008-01-28].
34. URL: <[http://cs.wikipedia.org/Kritick%C3%A9\\_my%C5%A1len%C3%A1](http://cs.wikipedia.org/Kritick%C3%A9_my%C5%A1len%C3%A1)> [cit. 2007-12-3].
35. URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Didaktika>> [cit. 2008-01-28].
36. URL: <[http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_strucne.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php)> [cit. 2008-04-22].

## Příloha

### Záznamový list pro posuzování klíčových pojmů výzkumu

Tento dotazník je zcela anonymní a slouží pouze k výzkumným účelům mé diplomové práce, která se zabývá měřením významu pojmů u lidí, proto, prosím, o uvedení pravdivých informací. Jedná se o deset pojmů, ke kterým budete vyjadřovat svůj vztah a co si pod nimi představujete. Pod každým pojmem je tabulka s hodnotící pětistupňovou škálou, do které zakřížkujete políčko, jak na Vás daný pojem působí

Pokud Vám to pomůže, zavřete oči a nechte, aby na Vás daný pojem chvíli působil.

V případě nejasností mě můžete kontaktovat na telefonním čísle nebo emailové adrese, které nechávám na konci dotazníku.

Za Vaši ochotu a čas Vám velmi děkuji.

Zde, prosím, křížkem zaškrtněte variantu:

|                |                          |               |                          |
|----------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| <b>student</b> | <input type="checkbox"/> | <b>učitel</b> | <input type="checkbox"/> |
|----------------|--------------------------|---------------|--------------------------|

#### Celoživotní vzdělávání

#### Didaktika

|            |                          |                          |                          |                          |                          |          |                          |                          |                          |                          |                          |            |                          |                          |                          |                          |                          |          |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| světlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tmavý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | světlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tavý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| silný      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | slabý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | silný      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | slabý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ošklivý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | krásný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ošklivý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | krásný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| pasivní    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | aktivní  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pasivní    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | aktivní  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dobrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | špatný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dobrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | špatný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| mělký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | hluboký  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | mělký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | hluboký  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nepříjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | příjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nepříjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | příjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| rychlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pomalý   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | rychlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pomalý   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| těžký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lehký    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | těžký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lehký    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ostrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tupý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ostrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tupý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### Konstrukce poznání

#### Kritické myšlení

|            |                          |                          |                          |                          |                          |          |                          |                          |                          |                          |                          |            |                          |                          |                          |                          |                          |          |                          |                          |                          |                          |                          |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| světlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tavý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | světlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tavý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| silný      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | slabý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | silný      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | slabý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ošklivý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | krásný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ošklivý    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | krásný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| pasivní    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | aktivní  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pasivní    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | aktivní  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dobrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | špatný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | dobrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | špatný   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| mělký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | hluboký  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | mělký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | hluboký  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nepříjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | příjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nepříjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | příjemný | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| rychlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pomalý   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | rychlý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pomalý   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| těžký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lehký    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | těžký      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | lehký    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ostrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tupý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ostrý      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | tupý     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Vzdělávací klima****Evaluace**

|            |  |  |  |  |  |          |            |  |  |  |  |  |          |
|------------|--|--|--|--|--|----------|------------|--|--|--|--|--|----------|
| světlý     |  |  |  |  |  | tmavý    | světlý     |  |  |  |  |  | tmavý    |
| silný      |  |  |  |  |  | slabý    | silný      |  |  |  |  |  | slabý    |
| ošklivý    |  |  |  |  |  | krásný   | ošklivý    |  |  |  |  |  | krásný   |
| pasivní    |  |  |  |  |  | aktivní  | pasivní    |  |  |  |  |  | aktivní  |
| dobrý      |  |  |  |  |  | špatný   | dobrý      |  |  |  |  |  | špatný   |
| mělký      |  |  |  |  |  | hluboký  | mělký      |  |  |  |  |  | hluboký  |
| nepříjemný |  |  |  |  |  | příjemný | nepříjemný |  |  |  |  |  | příjemný |
| rychlý     |  |  |  |  |  | pomalý   | rychlý     |  |  |  |  |  | pomalý   |
| těžký      |  |  |  |  |  | lehký    | těžký      |  |  |  |  |  | lehký    |
| ostrý      |  |  |  |  |  | tupý     | ostrý      |  |  |  |  |  | tupý     |

**Klíčové kompetence****Technická gramotnost**

|            |  |  |  |  |  |          |            |  |  |  |  |  |          |
|------------|--|--|--|--|--|----------|------------|--|--|--|--|--|----------|
| světlý     |  |  |  |  |  | tmavý    | světlý     |  |  |  |  |  | tmavý    |
| silný      |  |  |  |  |  | slabý    | silný      |  |  |  |  |  | slabý    |
| ošklivý    |  |  |  |  |  | krásný   | ošklivý    |  |  |  |  |  | krásný   |
| pasivní    |  |  |  |  |  | aktivní  | pasivní    |  |  |  |  |  | aktivní  |
| dobrý      |  |  |  |  |  | špatný   | dobrý      |  |  |  |  |  | špatný   |
| mělký      |  |  |  |  |  | hluboký  | mělký      |  |  |  |  |  | hluboký  |
| nepříjemný |  |  |  |  |  | příjemný | nepříjemný |  |  |  |  |  | příjemný |
| rychlý     |  |  |  |  |  | pomalý   | rychlý     |  |  |  |  |  | pomalý   |
| těžký      |  |  |  |  |  | lehký    | těžký      |  |  |  |  |  | lehký    |
| ostrý      |  |  |  |  |  | tupý     | ostrý      |  |  |  |  |  | tupý     |

**Pedagogická fakulta****Já**

|            |  |  |  |  |  |          |            |  |  |  |  |  |          |
|------------|--|--|--|--|--|----------|------------|--|--|--|--|--|----------|
| světlý     |  |  |  |  |  | tmavý    | světlý     |  |  |  |  |  | tmavý    |
| silný      |  |  |  |  |  | slabý    | silný      |  |  |  |  |  | slabý    |
| ošklivý    |  |  |  |  |  | krásný   | ošklivý    |  |  |  |  |  | krásný   |
| pasivní    |  |  |  |  |  | aktivní  | pasivní    |  |  |  |  |  | aktivní  |
| dobrý      |  |  |  |  |  | špatný   | dobrý      |  |  |  |  |  | špatný   |
| mělký      |  |  |  |  |  | hluboký  | mělký      |  |  |  |  |  | hluboký  |
| nepříjemný |  |  |  |  |  | příjemný | nepříjemný |  |  |  |  |  | příjemný |
| rychlý     |  |  |  |  |  | pomalý   | rychlý     |  |  |  |  |  | pomalý   |
| těžký      |  |  |  |  |  | lehký    | těžký      |  |  |  |  |  | lehký    |
| ostrý      |  |  |  |  |  | tupý     | ostrý      |  |  |  |  |  | tupý     |

Zde je prostor pro Vaše sdělení.

Srdečně Vám děkuji za spolupráci,  
Helena Mazáková  
Pedagogická fakulta JČU

Mobil: 603 184 869  
E -mail: mazacekh@seznam.cz