

Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu

v.10

Poznámka: Jedná se o text, který by měl pomoci posluchačům v přípravě ke zkoušce v předmětu Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu. Text bude ještě dále doplňován a rozšiřován.

B R N O
2 0 0 6

O b s a h :

1. Věda a její vymezení .
2. Třídění vědních oborů.
3. Pedagogika a její obsah. Edukační vědy a témata, ze kterých se pedagogika skládá.
4. Pedagogická zkušenost.
5. Pedagogické vědecko-výzkumné metody. Metody empirické a teoretické.
6. Statistické metody v edukačních vědách.
7. Etické principy v odborné a vědecké práci.
8. Prameny a literární zdroje pro vědeckou práci.
9. Informace na internetu.
10. Práce s odbornou literaturou.
11. Fáze vědeckého (pedagogického) výzkumu.
12. Struktura odborné (bakalářské) práce zaměřené na výzkum.
13. Bibliografické citace.
14. Rešerše.
15. Postup obhajoby bakalářské práce.

1. Věda a její vymezení

Pokud jde o přesné určení období, kdy věda vznikla jako samostatný obor, nemůžeme se opřít o bližší údaje.

Počátky vědy proto rámcově můžeme klást do období, kdy již byly v činnosti starověké univerzity nebo alespoň významnější školy.

V této souvislosti je možno uvést jako zajímavost, že zatím první doložená starověká univerzita existovala v Takšašile (místo v dnešním Pákistánu). Tato univerzita byla již v činnosti 1000 let př.n.l. a měli na ní přístup studenti od svých 16 let. Studium trvalo asi 8 let. Formovala své frekventanty ve vědách a v odborných disciplínách, k nimž patřily například medicína, chirurgie, astronomie, obchod aj. Literatura uvádí dva staroindické lékaře, Čaraku a Sušrutu, spjatých s touto univerzitou na počátku prvních staletí našeho letopočtu, jejichž vědecké spisy se rozšířily po Indii, blízkém Východě, střední Asii a jihovýchodní Asii. Asi v 7. – 9. stol. byly provedeny překlady těchto spisů do perštiny a arabštiny. Je znám také kambodžský překlad z 9. – 10. stol. Ze svých arabských verzí byly tyto spisy přeloženy do latiny a tím ovlivnily ještě středověké lékařství v Evropě.

V evropském středověku a za feudalismu se věda příliš nerozvíjela, spíše se realizovala ve „sužbě“ teologii, přestože i v té době vznikla významná vědecká díla. Významný rozvoj vědy nastal teprve v době tzv. průmyslové revoluce. Základní změna výrobního způsobu byla významným impulzem jednak pro rozvoj přírodních a technických věd.

Pojem **věda** může být chápán v několika rovinách:

- 1) Věda je považována za specifickou, vysoce kvalifikovanou lidskou činnost, která směřuje k vytváření vědeckých poznatků. Jde zpravidla o organizovanou a institucionalizovanou činnost.
- 2) Věda je formou tvořivosti. Pro studenty vysoké školy je důležité, aby si uvědomili, že vědou rozumíme pouze takovou činnost, která přináší něco nového.

- 3) Vědou se rozumí soubor vědeckých poznatků.
- 4) Věda znamená určitý institucionální systém lidské činnosti (věda je chápána zároveň jako tvořivost, jako soubor poznatků a jako určité institucionální vybavení vytvářející předpoklady pro takovou činnost, zahrnující jak lidi, kteří vědeckou činnost realizují, tak i materiální vybavení a zařízení i systém vědeckých institucí).

Profesor Zdeněk Kolář stanovuje ve svých Základech pedagogiky (1966) tyto **základní znaky vědy**:

- vymezený předmět zkoumání
- odůvodněný systém výpovědí, teoretický systém
- soubor metod a postupů zkoumání vymezeného předmětu – metod, které jsou konkretizací obecnějších metodických přístupů a které odpovídají povaze zkoumaného předmětu
- vazby s jinými vědami
- rozvětvená institucionalizovaná základna.

Tento autor zároveň upozorňuje, že pedagogika má navíc: vytváření modelů, prostředků pronikání do praxe výchovy, ovlivňování výchovné praxe, avšak nemá dosud systém technik převádění vědeckého poznání do praxe (jako to mají např. přírodní vědy).

Co rozumíme vědeckou prací

V odborné literatuře můžeme najít řadu velmi podobných charakteristik vědecké práce, které se velmi ostře liší od některých laických názorů na tuto záležitost. Proto bude vhodné připomenout si, že vědecká práce je, zcela samozřejmě, určitým druhem práce, nikoliv například zbytečným intelektuálním hloubáním podivínů. Měli bychom si jí proto vážít jako kvalifikované práce duševní. Je to činnost výlučně lidská, uvědomělá a účelná, tj. cílevědomě zaměřená k dosažení zamýšleného účelu.

Vědecká práce se zpravidla neuskutečňuje v přímé interakci člověka a přírody, je však součástí procesu této interakce, tj. procesu, v němž člověk svou vlastní činností zprostředkovává, reguluje a kontroluje výměnu látek mezi sebou a přírodou. Vědecká práce je charakterizována:

- svou kvalitou, tj. tím, že je to duševní práce vysoké úrovně, práce, která vyžaduje velkého vzdělání i talentu, a
- svým cílem, jimž je dosažen vědeckých poznatků, které jsou prospěšné pro společnost.

Tato činnost se proto musí řídit určitými pravidly technickými, ale také etickými.

Co se rozumí technikou vědecké práce a jejím stylem

Technikou vědecké práce rozumíme uspořádaný postup vědeckého výzkumu od jeho zahájení do vyřešení dané otázky. Tento postup se řídí určitými pravidly. Celkově mají charakter jakéhosi kodexu, také proto, že jejich závaznost vyplývá většinou z etiky. Zachovávání těchto pravidel :

- usnadňuje vědeckou práci,
- může lépe činit výsledky vědecké opakovatelnými apod.

Případné nedodržování pravidel techniky vědecké práce (např. nezpracování přehledu citované literatury, větší počet řádků na stránce, než připouští norma, použití nestandardizované metody apod.) může být předmětem kritiky takové vědecké práce a vést dokonce k závažným problémům u příslušné zkušební komise.

Stylem vědecké práce se rozumí pracovní postup určitého vědce nebo autora práce autora. Pracovní styl je individuální, často je v mnohém podřízený zvláštnostem autora vědecké práce, jeho návykům atd. I při veškeré individuálnosti pracovního stylu se může ukázat, že některý způsob práce je neefektivní, příliš pomalý, málo přehledný či příliš namáhavý, takže vědečtí pracovníci mohou tento styl „vylepšit“ dokonalejším software při lepším ovládnutí a využívání práce na počítači. Jde nejen o dovednost pracovat s textovým editorem (procesorem), ale i s dalšími programy, které mohou urychlit statistické výpočty a nakonec pomoci ve vytvoření prezentace (např. v programu PowerPoint), která může být důležitá ve fázi obhajoby vědecké práce před zkušební komisí.

Počátek výzkumu, souvislost otázek a hypotéz

Úspěch výzkumné práce může v mnohém záviset na jejím správném zahájení. Formulace témat bakalářských a jiných prací zveřejněné v příslušných příručkách, vyslovené ředitelstvem škol, navazujících na vědeckou práci vysokoškolských učitelů, mohou znít pro studenta dosti obecně a nejednoznačně. Proto před vlastním zahájením výzkumné práce je třeba jako její první krok přesně formulovat otázku, nebo postup otázek, které se mají zodpovědět. Dále se doporučuje stanovit pořadí řešení těchto otázek, vypracovat stručný časový plán postupu. Ten, kdo otázky stanovuje, měl by ovládat svůj vědní obor, znát souvislosti, orientovat se ve zdrojích pro vědeckou práci v určitém oboru. Pokud jsou otázky jasně položeny, vzniká i předběžná představa, co na ně bude zodpovězeno.

Touto představou se rozumí **pracovní hypotéza**, která se může také skládat z určitého, ne velkého počtu dalších hypotéz. Pracovní hypotéza je užitečná tím, že usměrňuje myšlení a je "osou", kolem níž se v průběhu výzkumu kupí argumenty, které ji dokazují i vyvracejí a v postupném střetávání se kladných a záporných zjištění vedou k výslednému řešení.

Dále se doporučuje, jako jedno z pravidel techniky vědecké práce, naučit se včas opustit pracovní hypotézu, ukázalo-li se, že je nesprávná a nahradit ji, třeba i několikrát, jinou až do vyřešení otázky. Setrvávání na pracovní hypotéze, která se ukázala jako nesprávná, by mohlo vést k deformacím ve výzkumu a k nesprávným výsledkům.

2. Třídění vědních oborů

Jak uvádí odborná literatura, otázkou třídění věd se zabývali Hegel, Comte a mnozí jiní.

Comteova stupnice věd

August Comte (1798 – 1857) byl francouzským filozofem, zakladatelem pozitivizmu a průkopníkem sociologie. Vývoj lidstva dělil podle stupně poznání na stádium teologické, metafyzické a pozitivní. Vědy klasifikoval podle stupně obecnosti.

Původní Comteova "hierarchie" či stupnice věd obsahovala šest věd v tomto

uspořádání :

6. sociologie
5. biologie
4. chemie
3. fyzika
2. astronomie
1. matematika.

V této stupnici, jak tvrdil Comte, každá věda číselně pozdější má složitější předmět, než věda předchozí a opírá se o tuto předchozí vědu.

Další vysvětlení k výše uvedenému uspořádání je následující: Matematika, která je vědou o nejjednodušších jevech (o vztazích velikosti či množství) je podkladem všech věd; astronomie je podkladem fyziky, chemie podkladem biologie; a sociologie, která je vědou o nejsložitějších jevech, se opírá o všechny vědy předchozí.

Zároveň s tímto nárůstem složitosti však nastává **úbytek obecnosti předmětu** věd, postupujeme - li tímž směrem: jevy matematické jsou nejobecnější (počítáme jak lidi, tak i jiné organismy pozemské i astronomické, poté i útvary abstraktní, např. plochy a hrany osmistěnu atd.). Jak postupujeme k vědám 2. A 3. obecnosti ubývá, až nakonec sociologie se zabývá jediným úsekem – lidstvem.

Comte si však také všímá dvou stránek jevů, a to statiky a dynamiky. Jeho stupnice věd, kromě kategorie statické (vědy v poloze vedle sebe), měla mít i znaky

časové posloupnosti, tedy kategorie dynamické. Comte tvrdil, že jeho stupnice věd vystihovala i jejich posloupnou závislost:

1. Vědci již dříve bezděky postupovali tímto směrem při studiu rozličných věd.
2. Vývoj přírodních věd postupoval tímto směrem
3. Tato stupnice určuje i racionální postup vědecké výchovy (vyučovat nejprve matematice, pak astronomii atd.).

S tím také, podle Comteových názorů, souvisel i nestejný stupeň vyvinutosti jednotlivých věd: matematika se vyvinula nejdříve a nejdokonaleji, ostatní vědy postupně za ní. To znamená, že věda, která je na stupnici uvedena jako poslední, tj. sociologie, byla i poslední co do vývoje a přesnosti.

“Moderní” úprava Comteovy stupnice věd

Diskuse o třídění věd, které navrhl Comte, probíhaly asi sto let. Jeho původní stupnici bylo např. vytknuto, že astronomie není vědou abstraktní. Na základě toho došlo k provedení záměny astronomie v této stupnici za mechaniku. Dále byla kritizována vývojová posloupnost věd, kterou měla stupnice znázorňovat. Lze sice souhlasit s tím, že se matematika vyvinula k přesnosti dříve, než např. sociologie, ale je také pravda, že již první vědecké myšlení se rozvíjelo v sociologii a přírodních vědách právě tak čile jako v matematice.

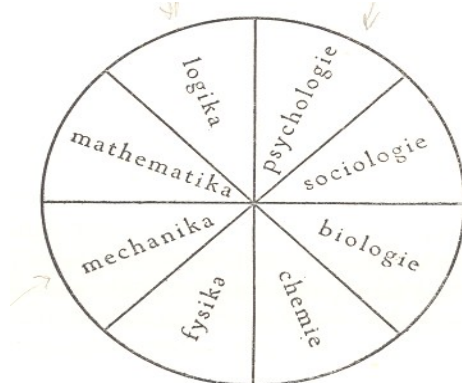
Podobné protiargumenty bychom mohli najít i při snaze o pedagogickou aplikaci původní Comteovy stupnice. I ve vyučování se sice *počty* jako počátky matematiky pěstují už na nejnižším stupni školy, ale stejně tak bychom tam mohli při usilovnější vědecké analýze nalézt také některé části sociologické (např. *mluvníci a pravopis* jako počátky filologie, počátky literatury, občanské nauky, dějepisu, nauky o náboženství, mravnosti...).

Třetí námitkou bylo, že Comteova stupnice byla neúplná. Jeho stupnice obsahovala většinou jen jevy přírodní a k nim byla připojena sociologie, obecná věda o civilizaci. Ve stupnici však chyběly vědy o duševních jevech (např. psychologie, logika). Našlo se vysvětlení, podle kterého pravidla logiky platila pro všechny vědy, a proto nelze takovou vědu stavět vedle jednotlivých věd.

Jinak se choval Comte k psychologii. Té, na rozdíl od logiky nedopřál místo v své stupnici proto, že ji neuznával. Toto nezuznávání je vysvětlováno tak, že mířilo

pouze proti hlavní metodě tehdejší psychologie, a to sebezpozorování (introspekci).

Comte však v jednom ze svých pozdějších děl doplnil svou stupnici šesti věd o vědou sedmou, morálkou, psychologickou, psychofyzologii, Postupně sociologie mezi umístění



kteřou nazval antropologií či kterou však chápal jako protože její látku rozdělil na psychosociologii a morálku. se tak vyvinulo umístění biologii a psychologii a dále sociologie mezi psychologií a

vědy přírodní. Comteova řada tedy byla doplněna na počátku logikou a na konci psychologií. To vedlo k myšlence oba konce spojit. Tím se z Comteovy lineární stupnice stala kružnice (viz obrázek – převzato z publikace Chalupný, E., Logika věd, 1945).

V kružnicové soustavě byly umístěny vědy **vedle sebe a tím** odpadl Comteův předpoklad dynamický či hierarchický. Vědy již nebyly kladeny nad sebou, ale rovnoprávně vedle sebe.

Zajímavá byla také například klasifikace, kterou navrhl ve druhé polovině 19. stol. Novokantovský filosof Wilhelm Windelband.

Tato klasifikace vychází z tzv. bipartice věd, které členěny do dvou základních skupin:

- vědy nomotetické
- vědy idiografické.

Za **vědy nomotetické** jsou označovány takové vědy, které i zkoumají jevy řídicí se objektivními zákonitostmi (nomos = zákon), tedy jevy v přírodě opakovatelné a opakující se. Mezi vědy nomotetické lze tak řadit převážně vědy přírodní.

Vědy idiografické (idios = zvláštní) jsou takové, které zkoumají zvláštní, jedinečné a neopakující se jevy. Do této skupiny věd patří vědy historické a sociální.

V literatuře je také uváděna klasifikace věd vytvořená F. Engelsem, který považoval systém věd za odraz vzájemných souvislostí různých forem pohybu hmoty zkoumaných jednotlivými vědami. Jádrem této klasifikace tvořilo roztržení přírodních věd na mechaniku, fyziku, chemii a biologii. Od mechaniky, jako krajního bodu Engelsova schématu přírodních věd, vede cesta k matematice, jež tvoří okraj tohoto

systemu. Od biologie vedla cesta od člověka ke společnosti a tedy k vědám společenským, které mohly být dále tříděny na společenské vědy v užším smyslu (vědy o společnosti) a vědy humanitní.

Ve vývoji vědy však došlo k významným novým prvkům. Vznikly dále nové vědy, jako například celá nová vědní soustava věd technických, které by v Engelsově klasifikaci pravděpodobně zaujímaly místo mezi vědami o přírodě a vědami společenskými.

Jedno z často uváděných třídění věd z nedávné doby je následující:

- vědy přírodní,
- technické
- společenské
- zemědělské
- lékařské .

Ve vývoji vědy se projevují tendence k dezintegraci, k diferenciaci a úzké specializaci. Naproti tomu také dochází k osamostatňování a vyčleňování určitých autonomních částí z rámce dosavadních věd a jejich integrování do nových vědních oborů (biochemie, agrobiologie apod.) .

Pedagogiku (edukační vědy) zařazujeme spíše mezi vědy sociální (společenské).

3. Pedagogika a její obsah. Edukační vědy a témata, ze kterých se pedagogika skládá

Podle nejnovějších vymezení můžeme pedagogiku chápat jako souhrn několika desítek edukačních věd, z nichž každá musí splňovat tři podmínky, a to:

- mít své médium (vědecký časopis, internetové stránky apod.)
- být organizována ve specializovaných vědeckých institucích
- být vyučována na vysoké škole.

Nemusíme se zabývat tím, zda jde o disciplíny hlavní, hraniční apod., protože každá z nich by také měla aspirovat na svůj vlastní vědecký aparát a nebyť již závislá, pokud možno, v ničem na jiných vědách, zvláště nepedagogických. Na druhé straně bude vhodné se zamyslet nad tím, zda jde o disciplínu přiměřeně přínosnou pro daný stupeň studia, například pro posluchače v prvním semestru doplňujícího pedagogického studia. Podle svého pozorování skutečnosti při opakované výuce na různých vysokých školách jsem došel k poměrně jasnému názoru, že by se právě zde vůbec obecné disciplíny vyskytovat neměly, ale je nutné je přesunout v rámci nových stupňů až do posledních ročníků magisterského studia, protože tam by měl vycházet učitel už nejen jako praktik, ale i jako vědec, právě jako jeden z důsledků průpravy v obecných disciplínách. Proto bude vhodné, jestliže se posluchači seznámí co nejdříve s úplným přehledem všech pedagogických disciplín, aby mohli sami začít co nejdříve studovat okruhy pro ně užitečné, jestliže systém studia k tomu zatím nevede. Zde také mohou nalézt mnoho inspirace k nápaditým odborným pracím menšího i rozsáhlejšího charakteru.

Pomůžeme-li si nahlédnutím k odborníkům, kteří se tímto tříděním zabývají, zjistíme, že jde zhruba o tyto edukační vědy :

- Andragogika
- Dějiny pedagogiky a dějiny školství
- Didaktika
- Ekonomie vzdělávání
- Filozofie edukace
- Obecná pedagogika
- Pedagogická antropologie
- Pedagogická diagnostika
- Pedagogická evaluace
- Pedagogická prognostika
- Pedagogická psychologie

- Pedagogika volného času
- Pedeutologie
- Sociální pedagogika
- Sociologie edukace
- Speciální pedagogika
- Srovnávací pedagogika
- Technologie vzdělávání
- Teorie řízení školství
- Teorie výchovy
- Výchovné poradenství
- Vzdělávací politika.

Odborná literatura také vymezuje obsah jednotlivých uvedených disciplín. Tuto skutečnost si můžeme přiblížit v následujícím podrobném vysvětlení.

Andragogika

Je vědou o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. Patří sem školení, rekvalifikace, univerzity třetího věku, korespondenční kurs cizího jazyka, školení Červeného kříže.

Dějiny pedagogiky a dějiny školství

Tato disciplína se zabývá zkoumáním vývoje pedagogických teorií a vzdělávací praxe. Je tedy zaměřena do minulosti a snaží se popisovat vznik a vývoj edukace a její teoretické reflexe od nejstarších historických období až do nedávných let.

Podle jednoho ze současných pohledů bychom tuto mohli rozdělit na:

- dějiny edukace a jejích institucí a
- dějiny pedagogických teorií.

Dějiny edukace a jejích institucí

Zkoumají, jak se organizovalo vzdělávání v různých historických epochách vývoje civilizace a jak se postupně utvářela škola jako instituce pro řízenou edukaci. Mohou se zaměřovat na všeobecné dějiny školství, národní dějiny školství nebo na regionální a lokální dějiny školství.

Dějiny pedagogických teorií

Často se označuje jako „dějiny pedagogického myšlení“. Zaměřuje se na analyzování děl významných osobností pedagogiky z minulých epoch.

Didaktika

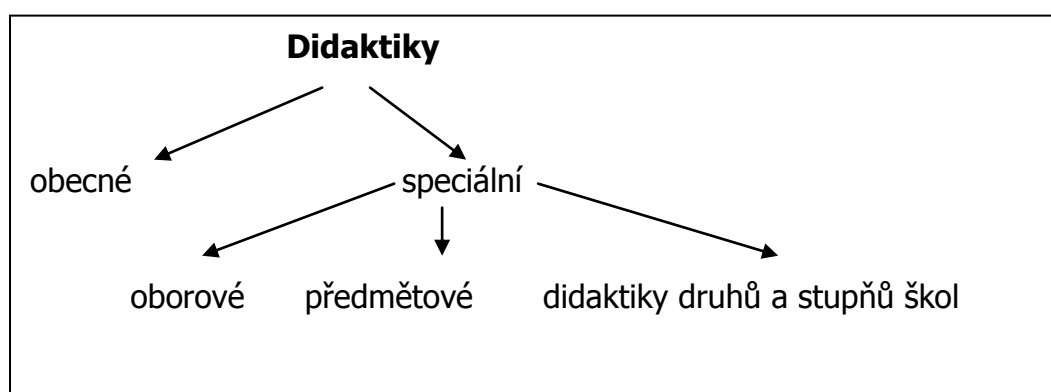
Je nazývána symbolicky královnou pedagogiky (edukačních věd). Didaktika se zabývá

1. tím, co a k jakým účelům se vyučuje,
2. tím, jak se to vyučuje.

Didaktika (z řec. didaskein – učit se, vyučovat) je jednou z pedagogických disciplín, která se také někdy nazývá teorií vyučování. Zkoumá otázky cílů, úkolů, obsahu a prostředků vyučování a vzdělávání, vyučovacích principů, metod, organizačních forem a prostředků, vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými apod. Didaktika zjišťuje zákonitosti procesu vzdělávání a vyučování v uspořádaném a plánovitém průběhu studia.

Oborové a předmětové didaktiky

Bude vhodné si zapamatovat následující rozdělení didaktik:



Předmětové didaktiky jsou teorie o vzdělávání v **jednotlivých** vyučovacích předmětech.

Oborové didaktiky jsou teorie o vzdělávání týkající se oborů nebo **skupin** předmětů, například didaktika přírodovědných předmětů. Oborovou didaktiku ztotožňuje prof. A. Melezinek s pedagogikou inženýrskou.

Didaktiky druhů a stupňů školy jsou teorie o vzdělávání v jednotlivých úrovních vzdělávacího systému – didaktika předškolní výchovy, základní školy ...

V průběhu vývoje didaktika nabývala různých podob a byla také odlišně chápána a vymezována. V současné době se do pojetí didaktiky někdy promítá autorova odborná zaměření, didaktika se stává vhodným polem pro aplikaci různých teorií. Už názvy naznačují charakter těchto didaktických koncepcí: didaktika kybernetická, informatická, strukturalistická, komunikativní, teorie vzdělávacích kategorií, teorie učení a učení se, školní teorie, teorie vyučování.

V posledních desetiletích lze pozorovat tendenci k expanzi didaktické problematiky. Z této skutečnosti je nutno vyjít při vymezení didaktiky, kterou lze neadekvátněji definovat jako teorii vzdělávání. V tomto pojetí didaktika zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stadiích jeho vývoje.

K nejdůležitějším didaktickým kategoriím patří obsah vzdělání. **Obsah vzdělání** tvoří základ výchovně-vzdělávacího procesu ve všech jeho formách, variantách a modifikacích. Prostřednictvím odpovědi na otázku „**Čemu učit ?**“ dává edukátor směr a náplň výukové komunikaci, konkretizuje obecné cíle pro učební aktivity edukantů i pro svoje vyučovací postupy. Tato otázka by také měla být východiskem při hodnocení dosažených výsledků. V obsahu vzdělání se konkretizuje pojetí vzdělání, jak je chápáno, vytyčováno a formulováno v dané konkrétní společnosti.

Pojem **vzdělání** se obecně chápe jako systém vědomostí, dovedností, návyků a postojů, přesvědčení a určité úrovně rozvoje poznávacích sil osobnosti odpovídající potřebám společnosti a umožňující optimální utváření osobnosti.

Pojetí vzdělání z hlediska společenského je východiskem pojetí vzdělání z hlediska osobnostního, které vyúsťuje do požadavků na konkrétní učivo, které má žák na daném vývojovém stupni a v závislosti na typu školy zvládnout.

Učivem se rozumí takový systém vzdělání, jehož prvky tvoří didakticky zpracované poznatky a činnosti, které si mají osvojit žáci jako vědomosti, dovednosti a návyky,

postoje a přesvědčení a které současně rozvíjejí jejich schopnosti a utvářejí vlastnosti osobnosti. Učivo vzniká transformací celého souboru poznatků, které jsou ve společnosti k dispozici, v pedagogický systém, metodicky propracovaný vzhledem k výchovně vzdělávacím cílům a se zřetelem k žákově psychice. Prvním krokem při stanovení obsahu vzdělání je analýza jednotlivých prvků učiva. Dosud někdy přetrvává pojetí, v podstatě ovšem již překonané, které se orientovalo na oblast vědomostí. Vědomosti (tj. osvojené poznatky, zapamatovaná a pochopená fakta) jsou ovšem velmi důležité komponenty obsahu vzdělání, nejsou však jediné. V moderní škole se vedle vědomostí klade velký důraz na dovednosti, tj. na schopnost vědomosti používat. Dovednosti navazují na činnosti a úkony a rozumí se jimi motorické nebo myšlenkové aktivity, které umožňují kvalitní a rychlé provádění určité činnosti. Jako složka dovedností se dále uvádějí návyky, které označují ty komponenty dovedností, které se zautomatizovaly.

Do učiva bezesporu patří myšlenkové operace, postupy, které představují mentální úkony zpracovávající smyslově zprostředkované informace. Řadí se k nim analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, generalizace a determinace, třídění a klasifikace. Velmi důležitým prvkem obsahu vzdělání jsou také postoje (hodnotová složka vzdělání), které kompenzují jednostranně didaktické pojetí vzdělání, zaměřené hlavně na kognitivní obsahy.

Praktické potřeby společnosti a vzdělávacích institucí při řízení a kontrole výchovně-vzdělávacího procesu vedou ke snaze stanovit oficiální požadavky na obsah vzdělání v podobě centrálních unifikovaných dokumentů - učebních plánů a učebních osnov. Učební plány určují vyučovací předměty a jejich časovou dotaci pro jednotlivé druhy a stupně škol. Učební osnovy vymezují požadavky na obsah vzdělání v jednotlivých vyučovacích předmětech, a to podle druhu a stupně školy a jednotlivých ročníků. Ve vyspělých školských soustavách se koncipují učební osnovy jako rámcové, orientující výchovně-vzdělávací práci na hlavní ukazatele, které je třeba sledovat, ale stanoví se hlavně cíle a výstupy, kterých je nutno dosáhnout. Rámcové osnovy poskytují učiteli hodně prostoru, aby při projektování výuky přihlížel k specifickým podmínkám své třídy.

Jedním z klíčových problémů didaktiky je poznání vztahů mezi činiteli výchovně vzdělávacího procesu. Jde o vztah učitele, žáka a výchovných prostředků,

kteřý lze abstrahovat z kařždé reálné výchovně vzdělávací situace či nalézt v kařždém abstraktním modelu výchovně vzdělávacího procesu, pokud ho ke studiu vytvoříme.

Učitel je subjektem vyučovacího procesu, žák je objektem a prostředky slouží nebo přispívají ke vzniku a existenci jejich vzájemné interakce. Učitel je nejen iniciátorem, ale i řídícím subjektem a organizátorem výchovného procesu. Žák je interaktivním partnerem učitele v edukaci.

Definice **pedagogických prostředků** širokém pojetí zahrnuje všechny skutečnosti (ať jde o instituce nebo o jakékoli jiné výchovné organizace, o způsoby práce, o materiálně technické pomůcky), kterými se uskutečňuje výchovný cíl.

Prostředky jako činitele výchovně vzdělávacího procesu rozdělujeme na nemateriální a materiální.

Prostředky v tomto smyslu dělíme na:

a) organizační formy výchovy, resp.vyučování, tj.školní zaměstnání, vyučovací hodiny, exkurze

b) metody (způsoby) práce v těchto formách, např. výklad, popis,vypracování písemných úkolů.

Tradičním a nejvýznamnějším institucionálním prostředkem výchovy je vyučování. **Vyučováním** rozumíme systematickou výchovnou činnost učitele ve vyučovací jednotce, při níž rozvíjí u žáků vědomosti,dovednosti a návyky a utváří jejich adekvátní postoje ke skutečnosti.Vyučování probíhá ve třech základních formách tj.individuálně, skupinově a hromadně.

Užší pojetí materiálních prostředků zahrnuje vše co po stránce materiální a technické pomáhá realizovat výchovné cíle nebo plnit úkoly učitele i žáků, tedy:

- ◆ výchovné instituce určené pro výchovnou a pedagogickou činnost
- ◆ učebny všech druhů
- ◆ technické vybavení prostorů určených ke vzdělávacím nebo výchovným činnostem
- ◆ pracovní nástroje
- ◆ didaktická technika
- ◆ učební pomůcky.

Ekonomie vzdělávání

- Jde o poměrně širokou problematiku, do které je možno především zahrnout:
- záležitosti týkající se financování školství, efektivnosti prostředků vynakládaných na vzdělávání v rámci vzdělávacích systémů a škol
 - vztahy mezi vzděláním lidí a jejich uplatněním na trhu práce.

Obecná pedagogika

V obecné pedagogice, tak, jako v dalších vědních oborech odborného charakteru, budeme spatřovat obor, který by měl přinášet systemizaci a interpretaci základních jevů, v tomto případě pedagogických, zákonitostí a pedagogických norem, které jsou obecně platné. Je to věda, která se zabývá teoretickým objasňováním a empirickým zkoumáním edukační reality.

Poslání obecné pedagogiky by mělo být v tom, aby vytvářela obecnou teorii edukační reality. Vyskytuje se řada přístupů ke struktuře pedagogiky. Nejnověji v české pedagogické literatuře je tato struktura popsána například v knize *Moderní pedagogika* (Průcha). Je v ní vysvětleno, že tato věda se zabývá teoretickým objasňováním a empirickým zkoumáním reality, tedy

- vším tím, co vytváří a determinuje (spoluurčuje) nějaké edukační prostředí
- procesy, jež se v těchto prostředích realizují a subjekty v nich zúčastněnými
- výsledky a efekty těchto procesů.

Pro takto chápanou obecnou pedagogiku je charakteristické **procesuální a funkční pojetí** jejího předmětu. To znamená, že obecná pedagogika zkoumá edukační procesy z hlediska jejich průběhu, jejich vstupních determinant, jejich kontextů a také z hlediska výsledků a efektů, které na výstupu těchto procesů vznikají.

Filozofie edukace

Je pedagogickou disciplínou, která:

- se pokouší objasňovat nejpodstatnější problémy spjaté s rolí edukačních procesů ve společnosti
- má však často charakter spekulativní teorie, málo srozumitelné pro některé pedagogické praktiky.

Pedagogická antropologie

Tato disciplína vznikla na základě mezioborových vztahů kulturní antropologie a pedagogiky. Jde o směr zkoumání, který se rozvíjí již asi po čtyřicet let a snaží se integrovat dílčí poznatky biologie, psychologie, sociologie, filozofie a pedagogiky jako věd o výchově.

Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína zabývající se teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Diagnostikování je v pedagogice soubor odborných činností, které jsou realizovány při vytváření diagnózy, tj. rozpoznání, popisu a případně objasnění vlastností subjektů, jevů a procesů edukace, jež lze objektivně zjistit v daném časovém bodu a v daných podmínkách.

Aby měl učitel představu o tom, jak je žák vzdělán, jaké jsou jeho znalosti, a to nejen v konečné fázi vzdělávání, ale i v jeho průběhu a na počátku, je významné poznat objektivní stav jeho zkušeností, vědomostí a dovedností, zájmů atd. Je potřeba provádět hodnocení, kontrolu a zjištění stavu vědomostí, dovedností, zájmů, návyků, postojů a jednání a stanovit jejich diagnózu a klasifikaci. K realizaci tohoto požadavku slouží významná skupina vyučovacích metod, které bývají označovány jako metody hodnocení, metody kontrolní a klasifikační, v poslední době se nazývají diagnostické. Je mezi nimi významový rozdíl.

Kontrolní metody pomáhají zjistit, jak byl plněn úkol. Tyto metody mají širší poslání.

Metody hodnocení a klasifikace žáka usilují o kvantitativní a kvalitativní posouzení daného stavu výchovy a vzdělávání žáka.

Teorie i praxe didaktické i širší pedagogické diagnostiky jsou v mnohém teprve na začátku. Pedagogika si to uvědomuje a usiluje o realizaci různých forem komplexního hodnocení, které postihuje celou osobnost žáka.

S diagnostikou jakožto naukou o rozpoznávání, určování a třídění jevů podle jejich charakteristických znaků a zvláštností, a takto s nejrůznějšími formami diagnózy, což je vyjádření těchto poznatků, se setkáváme v mnoha vědních oborech. Nejčastěji se hovoří o diagnostice v medicíně, kde je jejím smyslem rozpoznávání nemoci, zjištění chorobného stavu, nalezení etiologických příčin a podmínek vzniku nemoci. Obdobně je diagnostika nezbytnou součástí teorie a praxe veterinárního lékařství, setkáváme se s ní v biologických vědách, psychologii a v mnoha vědních a praktických oborech.

V pedagogické teorii se doposud relativně málo používá termínu pedagogická diagnóza a pedagogická diagnostika. Více se hovoří o hodnocení a kontrole žáka. Modernější termíny se užívají až v posledních letech.

Problematika pedagogického hodnocení se v literatuře objevuje již tradičně. Tak například v Komenského Didaktice velké nacházíme řadu poznatků o významu hodnocení a kontroly žáků. Můžeme jmenovat některé praktické důvody, které zdůrazňují význam pedagogické diagnózy a diagnostiky. Pedagogická diagnóza:

- ❖ je důležitá z hlediska zjišťování didaktické a výchovné efektivity a ekonomiky práce učitele a vychovatele. Učitel má mít pokud možno stále přesné informace o stavu vědomostí, dovedností a výchovy žáků, a to již před zahájením výchovu a vyučování, aby věděl, o co se může opírat, co lze předpokládat a do jaké hloubky může působit,
- ❖ umožňuje odpovědně realizovat individuální přístup,
- ❖ umožňuje, aby žák měl přehled o stavu svých znalostí a o charakteru svého chování,
- ❖ umožňuje provádět kontrolu práce učitele a vychovatele. Je to významné pro ředitele školy, pro nadřízené orgány, ale také pro učitele, usiluje-li o osobní profesní růst. Smyslem pedagogické diagnózy je zlepšení celého výchovného procesu, výchovné atmosféry, vzájemných vztahů mezi edukantem a edukátorem,
- ❖ umožňuje odpovědné plánování další vyučovací a výchovné práce učitele a školy. Plánování je založeno na reálných znalostech žáků, stavu jejich vědomostí a dovedností. Lze pak vytvořit systém perspektiv a cílů, jichž může být dosaženo,
- ❖ Přesná diagnóza umožní přesnou klasifikaci žáků. Hodnocení bývá občas subjektivní, může žáka poškodit, rozladit a odvrátit od aktivity při učení. Při

správném hodnocení odpadá pocit křivdy na straně žáka a učitel by měl dojít k pocitu odpovědnosti a uspokojení, že žáka nepoškodil,

- ❖ prováděná pravidelně, rychle a systematicky, vede k systematické práci žáků, kteří mají pocit, že mohou být často hodnoceni a to ovlivňuje jejich domácí přípravu,
- ❖ disponuje metodami, kterými lze zjistit většinu předpokladů pro profesionální orientaci žáků.

Základním pojmem teorie pedagogické diagnostiky je pedagogické posouzení, zhodnocení nebo také **pedagogická diagnóza**. Usiluje především o zhodnocení a kontrolu pedagogického rozvoje osobnosti, o jejíž profil výchova ve smyslu cílů výchovy usiluje. Jde o vyslovení soudu o objektu výchovy, o jeho stavu vzdělání a vychovanosti v užším slova smyslu.

Smyslem pedagogické diagnózy není diagnóza pro diagnózu, ale diagnóza pro potřebu, realizaci a zhodnocení pedagogického zásahu. Pedagogická diagnóza objektu je spojena s hledáním výchovných i mimovýchovných příčin edukativního stavu, což se neobejde bez dalších pomocných diagnóz. Takovou pomocnou diagnózou je hodnocení práce učitele nebo i celé školy a rodičů a hodnocení vlivu kamarádů a širšího sociálně-pedagogického prostředí.

Pedagogická diagnóza objektu je uskutečňována podle rozsahu diagnostických postřehů v těchto rovinách :

- Mikrodiagnóza je krátkodobá, doslova vteřinová. Na této diagnóze závisí často úspěšnost učitelova působení a citlivost jeho odezvy.
- Základní, denní diagnóza je sice spojena s předchozí, je však komplexnější, klade si složitější a náročnější úkoly při hodnocení objektu. Je spojena se zkoušením a sledováním žáka v jednotlivých předmětech. Je uskutečňována rozbořením prací a je jádrem diagnostické práce učitele. Jde o nejčastější typ diagnózy.
- Dlouhodobá, skupinová, zobecňující diagnóza je závěrečným obrazem vychovávané osobnosti žáka nebo skupiny. Jsou v ní zahrnuty a zobecněny (je tedy induktivní) výsledky dílčích pozorování, je vypracována pedagogická charakteristika a to podle obecných požadavků diagnostiky vůbec. Je mnohohledová, vypracovává ji více učitelů po konzultaci. Je nejobjektivnější.

Vyústěním diagnózy je výchovná prognóza, která naznačuje další možný vývoj osobnosti a směřuje k určení výchovných zásahů, které mají osobnost či skupinu zlepšit a upravit ve smyslu cílů výchovy. Z této komplexnosti je výrazně vidět i smysl pedagogické diagnózy. Je součástí pedagogického několikastupňového procesu:

1. vstupní diagnóza
2. prognóza
3. edukace
4. závěrečná diagnóza.

Teorie pedagogické diagnostiky může být:

1. obecné povahy, tj. všeobecná pedagogická (didaktická) diagnostika
2. speciální povahy, tj. speciální pedagogická (didaktická) diagnostika zaměřená na jednotlivé předměty, obory výchovy, oblasti výchovného působení. Pak lze hovořit o matematické diagnostice, jazykové diagnostice, diagnostice žáka zvláštní školy atd.

Metody pedagogického diagnostikování:

A. *Klasické didaktické diagnostické metody*

- a) Klasické ústní zkoušky
 - orientační zkoušky
 - klasifikační zkoušky
- b) Klasické písemné zkoušky
 - denní písemné úkoly (diktáty, písemné cvičení)
 - domácí práce
 - měsíční práce
 - klauzurní práce, státní práce
- c) klasické výkonové zkoušky
 - pohybové, motorické zkoušky (tělovýchovné aj.)
 - technické práce
 - pokusné práce

- referáty
 - organizační úkony
- d) Přesné písemné a výkonové zkoušky
- běžné, orientační testy
 - standardizované testy

B. Malé formy vědeckovýzkumných diagnostických metod

1. Systematické pozorování žáků
 - pozorování ve třídě
 - pozorování mimo školu
2. Pozorování v tzv. uzlových situacích
 - v nahodilých podmínkách
 - v podmínkách pedagogicky režírovaných
3. Rozbor žákovských prací (pracovních výsledků, výrobků)
 - písemné práce
 - výtvarné práce
 - technické výrobky
4. Explorativní metody
 - rozhovor se žákem
 - beseda se žákem nebo se třídou
 - dotazníková metoda
5. Anamnéza jako diagnostická metoda

C. Speciální pedagogické diagnostické metody (logopedické, psychopedické, etopedické, ...)

D. Metody psychodiagnostické

E. Metody sociologického průzkumu

F. Metody biologického posouzení

II. Metody třídění diagnostických údajů

III. Metody interpretace, vyhodnocování a zobecňování diagnostických údajů

IV. Metody klasifikační

Pedagogická evaluace

Je pedagogickou disciplínou, která se zabývá **hodnocením** jevů edukační reality. Když se ve sféře vzdělávání a školství hovoří o evaluaci, má se obvykle na mysli hodnocení výsledků vzdělávání, jak se zjišťují u jednotlivých žáků, tříd nebo jako výsledky celých škol.

Pedagogická evaluace má širší význam, než jen hodnocení výsledků vzdělávání žáků, tříd, škol. Můžeme ji vymežit jako:

- teorii o tom, že veškeré jevy edukační reality jsou hodnotitelné
- metodologii - soubor speciálních procedur, metod a technik, profesních konvencí, které určují jakým způsobem hodnocení provádět, aby splňovalo kritéria exaktnosti
- spojení evaluace s měřením- edukometrie (jejím jádrem je měření výkonů učících se žáků a studentů).

Procesuální stránka výchovy má 3 fáze: přípravnou, jejímž obsahem je tvorba plánu výuky a realizační, ve které učitel řídí učení žáků, přičemž využívá svých odborných znalostí, přizpůsobuje svůj plán skutečné situaci, motivuje žáky a řeší kázeňské problémy. Závěrečnou fází výuky je kontrola a evaluace - tedy hodnocení výsledků, zjišťování efektivity práce učitele i žáka a získávání informací pro řízení další výuky. *J. Slavík* považuje za hodnocení všechny hodnotící projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.

V širším slova smyslu by do pedagogické evaluace patřilo i to, jak žáci hodnotí učitele a hodnocení vzdělávacích programů a učebnic.

V užším slova smyslu můžeme tímto termínem rozumět systematický proces vedoucí k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.

Podstatou pedagogické evaluace je tedy zjištění vědomostí, dovedností a postojů žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, tedy cílem výuky. Abychom se mohli vyjádřit o úrovni dosažených výsledků výuky, musíme mít jasnou a přesnou představu o žádoucím cílovém stavu, rozumět teorii výukových cílů, přesně si je stanovit a seznámit s nimi žáky, aby věděli, co bude hodnoceno.

Hodnocení má několik fází: rozhodnout o tom, co bude cílem hodnocení a o vhodné hodnotící metodě, zjišťování informací o žákově výkonu a formování hodnotícího závěru.

Evaluace má také několik funkcí. V zahraniční pedagogické literatuře se objevují tyto:

- měla by být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci,
- žákům by mělo poskytnout zpětnou vazbu o jejich výkonu,
- měla by žáky motivovat k lepší organizaci práce a dosažení lepších výsledků,
- slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, díky kterým můžeme rozhodovat o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků; tyto záznamy lze rovněž použít při jednání s učiteli a rodiči žáků,
- umožňuje poskytnout doklad o momentálním prospěchu žáka a jeho dosažené úrovni,
- umožňuje posoudit připravenost žáka zvládnutí dalšího učiva.

Protože existují různé důvody pro hodnocení (přizpůsobení vyučování učitelem, napsání vysvědčení,...), vyskytují se i **různé typy hodnocení:**

Formativní hodnocení - plní především diagnostickou funkci, poskytuje zpětnou vazbu učiteli, žákům má pomoci odhalovat chyby a vést k jejich odstranění

Finální (shrnující, sumativní) hodnocení - slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonnosti a provádí se často na konci určitého vyučovacího období, např. pololetí, konec školního roku,...

Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) - je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních, kdy nejlepší žák dostane jedničku a nejhorší pětku

Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) - zjišťuje, zda byl konkrétní výkon splněn nebo nesplněn, a hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních žáků (všichni ve třídě mohou mít jedničku, pokud i ten nejhorší překonal stanovený limit, a naopak).

Diagnostické hodnocení - zaměřuje se na odhalení učebních obtíží žáka a zjištění zvláštních vzdělávacích potřeb.

Interní (vnitřní) hodnocení - je prováděno učiteli ve vlastní třídě

Externí (vnější) hodnocení - obvykle navrhováno a prováděno osobami mimo školu

Neformální hodnocení - je prováděno na základě pozorování výkonů jako součást běžné práce ve třídě.

Formální hodnocení - na toto jsou žáci předem upozorněni a mohou se na něj tedy připravit.

Průběžné hodnocení - konečné zhodnocení žákovy úrovně na základě poznatků, které učitel získal během delšího časového období.

Závěrečné hodnocení - je prováděno na konci výuky předmětu.

Objektivní hodnocení - při něm se používají metody omezující nebo vylučující vliv učitele.

Hodnocení průběhu - zde se hodnotí činnost, která právě probíhá - v laboratořích, dílnách, přednes básně, výpočet prováděný na tabuli,...

Hodnocení výsledku - hodnotíme výsledek práce, např. písemky, projektu, výrobku

Vyskytují se spory o tom, **zda hodnotit známkou nebo slovně**. Oboje má svá pro i proti. **Známkování** nemusí být jen normativní, ale i kritériální (správná úloha - všichni za jedna), nemusí být založeno na počtu chyb, některé slohové práce mohou být hodnoceny podle originality a ne podle mluvnických chyb. Žáci také chtějí průběžně vědět, jak na tom jsou, proto, aby věděli, jak budou sumativně hodnoceni učitelem na konci roku.

Slovní hodnocení narozdíl od známkování nepokládá chybu za patologický jev, který je nutno odstranit, ale za pozitivní jev v procesu učení, který umožňuje porozumět psychickým procesům žáka. Umožňuje také komplexní posouzení celku osobnosti. Vyžaduje, aby učitelé své žáky dobře znali a aby jejich hodnocení jak žáci tak rodiče porozuměli.

Pro objektivnější klasifikaci pracujeme s výukovými cíli a učebními úlohami, s klasifikačním řádem, což je metodická pomůcka pro posuzování výsledků edukace, a kombinujeme slovní hodnocení s klasifikací.

Pedeutologie (teorie učiteléské profese)

Patří sem příprava učitelů, profesní dráha učitelů, jak učitelé vyučují, typologie učitelů, komparace učitelů různých zemí, historický vývoj učitelstva.

Na prahu 21. století je s podivem, že někteří odborníci se mohou ještě ptát, jestli učitelství je nebo není profesí? Za tento stav má spíše odpovědnost školská obec jako celek, respektive ti, kteří učitelé doopravdy jsou, avšak mlčí k výrazným nesrovnalostem:

- mnozí lidé vykonávají učiteléské povolání bez příslušné licence (neaprobovaní učitelé, maturanti bez kvalifikace vyučují na základních školách);
- není přesně vymezeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učiteléského povolání, a v důsledku toho jsou požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů velmi odlišné.

Výsledkem těchto a jiných okolností je to, že mnohé osoby z laické veřejnosti mohou často mluvit o záležitostech vzdělávání, jako by to byli experti - což v jiných profesích není možné.

Osobnostní charakteristiky učitelů

Podle odborné literatury, kvalita ani rozsah profesní zkušenosti učitele nemůže být jednoduchým způsobem měřena. Jako nepřímá charakteristika indikující profesní zkušenost se proto se používá **věk učitele** nebo **počet let** strávených v učiteléské profesi. Zdá se však, že tyto ukazatele nejsou jednoznačně ve významné korelaci se vzdělávacími výsledky žáků.

Na konci 90. let se v západní odborné literatuře objevila tato zobecňující tvrzení o učitelích:

- Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele (rozsah učitelových profesních činností je tak velký a rozmanitý, že nikdo nemůže tento rozsah splňovat rovnoměrně).
- Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky (odlišné postoje, motivace, zájmy, hodnotové preference, očekávání atp.).

- Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáku (za klíčový se považuje v této tezi výraz přímý vliv - tedy spíše vliv nepřímý a zprostředkovaný).
- Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují od začátečníka ke statusu zkušeného učitele, posléze pak ke konzervativnímu, vyhasínajícímu a opotřebenému učiteli.

Pokud jde o české učitele, uvádí se, že úroveň pedagogické práce českého učitele závisí na:

- stupni a míře sociability učitele;
- typu vzdělání;
- oblibě ve sboru;
- interakci se žáky a její úrovni;
- odbornosti;
- přiměřenosti klasifikace;
- organizačních schopnostech;
- míře tvořivosti.

Zcela určitě by zajímavé výsledky, v tomto směru mohly přinést mnohé bakalářské nebo diplomové práce, které by uvedená tvrzení podpořily nebo k nim vyslovily kritická stanoviska.

Učitelovo pedagogické myšlení

Lze chápat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Je zčásti společné všem příslušníkům profesní skupiny, zčásti je individuálně variabilní, je zčásti uvědomované a zčásti neuvědomované, má zčásti vědomostní základ, zčásti má emotivní charakter.

Navíc se učitelovo pedagogické myšlení váže na širší, mimovýukové objekty: tedy na to, jak učitel vnímá svou vlastní pedagogickou profesi a svou roli v ní, jak vnímá své žáky, kolegy a nadřízené, jaké postoje zaujímá k rodičům svých žáků, ke vzdělávací politice státu atp.

Charakteristiky profese edukátora

Jakákoli řízená edukace je závislá na edukátorovi, a to i v případech, kdy se někdo učí sám, například z učebnice nebo z monitoru počítače; i v těchto případech vytvořil učivo nějaký edukátor.

Ve vědomí lidí je povolání učitel na základní škole hodnoceno jako vysoce prestižní, neboť vyžaduje vysoký stupeň vzdělání a složitost vykonávané práce, bez ohledu na to, zda jde o muže-učitele nebo ženu-učitelku. Vysoká feminizace našeho školství tedy nemá významné negativní účinek na hodnocení prestiže učitelské profese.

Byla zjištěna velká diferenciaci v hodnocení učitelské profese uvnitř jednotlivých skupin studentů podle studovaných aprobací.

Poměrně vysoké hodnocení prestiže učitelské profese, jak se projevuje v českých průzkumech, se shoduje s obdobnými zjištěními v zahraničí. Např. ve výzkumu profesní prestiže v USA na konci 70. let byla povolání učitele primární školy a učitele sekundární školy hodnocena jako profese s vysokou prestiží.

V rozporu s přisuzovanou vysokou prestiží se mezi českými učiteli poměrně často vyskytuje nízké sebevědomí. Projevuje se pocity bezmocnosti, podřízenosti a nenáležitě skromnosti. Lze předpokládat, že se tato situace ještě zhoršila vlivem nedostatku pracovních příležitostí.

Vymezení profese učitele

Ještě v současné době se vyskytuje otázka, zda je učitelství profesí. Západní odborníci poukazují na to, že až do 20. století měli učitelé relativně nižší odbornou přípravu pro své povolání (ve srovnání např. s inženýry, lékaři aj.) a současně i relativně nižší pravomoc rozhodovat o podmínkách výkonu svého povolání...

Vysokoškolské vzdělávání českých učitelů pro základní školu se začalo u nás uskutečňovat až od roku 1946. Pro jiné profese to však bylo mnohem dříve. Např. stavební a strojní inženýři či architekti získávali oficiálně vysokoškolskou přípravu od roku 1863, o něco později zemědělské inženýři, zvěrolékaři a jiní odborníci.

Západní odborníci navrhují pojímat učitelství jako tzv. „semiprofesi“ nebo jako „vyvíjející se profesi“, protože nemá některé charakteristiky, pro profese příznačné, např.:

- mnozí lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence (u nás: neaprobovaní učitelé, nebo maturanti bez kvalifikace vyučující na základních školách),
- není přesně vymezeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání, a v důsledku toho jsou požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů velmi odlišné,
- mnohé osoby z laické veřejnosti mohou často mluvit o záležitostech vzdělávání, jako by to byli experti atd., což v jiných profesích není možné.

Podle sociologického třídění profesí - z hlediska složitosti práce a stupně její samostatnosti – jsou učitelé začleněni do nejvyšších kategorií. Pokud by tato kategorizace odpovídala realitě, pak by povolání učitele mělo s sebou nést také vysokou prestiž.

Nakonec ještě bude vhodné vysvětlit používání některých termínů :

Termín učitel je vhodné používat jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačního procesu ve školním prostředí (ať už se jedná o školu mateřskou nebo školu vysokou). Termín edukátor pokrývá obecně jak učitele v tomto smyslu, tak všechny jiné profesionály realizující nějaké edukační procesy mimo školní prostředí (instruktoři parašutismu, školitele v rekvalifikačních kursech, mistři odborné výchovy, pedagogové v nápravných zařízeních atp.). Termínem pedagog je spíše vhodné označovat člověka, který absolvoval studium odborné pedagogiky, bez ohledu na to, zda vykonává učitelskou práci nebo nikoliv

Socioprofesionální struktura učitelů

Podle údajů v odborné literatuře, v České republice pracovalo v roce 1997 zhruba 321 600 osob, z toho bylo celkem 180 000 učitelů všech druhů škol. Ostatní pracovníci ve školství jsou zaměstnání ve školské správě a administrativě, technických službách (např. školníci) aj. Poměr pracovníků ve školství tedy byl a

zřejmě i nadále je 55 % osob ve funkcích učitelů a 45 % osob, které vykonávají neučitelskou profesi.

V následující tabulce je v procentech vyjádřen početní stav učitelů a jeho změny v zachycené v letech 1974, 1990 a 1995.

Tab. 1: Učitelé v České republice podle druhů škol

Druh školy	Počet učitelů (v tisících)			Přírůstek v % (1995 oproti 1974)
	1974	1990	1995	
Mateřské školy	21,3	32,5	28,1	+31,9
Základní školy	60,3	63,1	63,0	+4,4
Gymnázia	4,9	7,9	13,0	+165,3
Střední odborné školy	10,8	18,0	30,5	+182,4
Střední odborná učiliště	7,2	15,2	12,5	+73,6
Střední integrované školy	-	-	10,4	-
Speciální školy	4,8	7,7	10,0	+108,3
Vysoké školy	10,5	11,8	11,6	+10,4
Celkem	119,8	156,2	179,1	+49,5

Pramen: Statistické přehledy ÚIV, Praha a Školství v pohybu 1990-1995 (MŠMT ČR a ÚIV, Praha, 1996).

Z těchto dat můžeme především vypočítat, že se počet českých učitelů v průběhu desetiletí významně zvýšil. Od roku 1974 skoro o 50 %. Nejvíce u gymnázií a středních odborných škol. Tento trend zvyšujícího se nárůstu umožňuje dvojí interpretaci:

Z **pedagogického** hlediska se považuje za pozitivní, když počet učitelů ve státě vzrůstá.

Z **ekonomického** hlediska nárůst počtu učitelů nese s sebou naopak určité potíže. Rostou náklady na školství celkově, mezi nimi náklady na mzdy učitelů. To vyvolává napětí mezi možnostmi společnosti zvyšovat nadále počty učitelů a jejich platy na jedné straně, a požadavky nátlakových skupin učitelů na růst platů vedoucími až k sociálním konfliktům (stávky učitelů) na straně druhé.

Prestiž učitelské profese

Někteří čeští sociologové se zabývali škálou prestiže povolání. V jedné odborné sociologické práci tak byla podána stupnice vzniklá na základě posouzení seznamu 70 povolání, a to reprezentativním souborem 1600 respondentů ve věku 18 – 60 let. Výsledky o zařazení učitelů v této stupnici podává následující tabulka:

Pořadí	Profese	Bodové hodnocení
1.	Lékař na poliklinice	79,2
2.	Ministr	77,9
3.	Docent, profesor na VŠ	76,8
4.	Vědec	72,2
5.	Ředitel podniku	71,4
6.	Právník, advokát	69,8
7.	Učitel na ZŠ	66,3
8.	Zdravotní sestra	63,4
9.	Konstruktér, projektant	60,2
10.	Spisovatel	59,7
36.	Číšník	34,2
39.	Pouliční prodavač	14,7

Z této tabulky vidíme, že prestiž učitelů byla v roce 1993 velmi vysoká. Odpovídá však tomu každodenní skutečnost, s níž jsou učitelé konfrontováni ?

Osobnostní charakteristiky učitelů

Dalo by se předpokládat, že v málokteré jiné profesi budou hrát charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů. V publikaci „Moderní pedagogika“ Prof. Průcha vypisuje několik důležitých osobnostních charakteristik učitelů, které determinují kvalitu učitele, a to:

- stupeň učitelovy kvalifikace (dosaženého formálního vzdělání),
- rozsah výcviku,
- specializace (v předmětech, oborech),
- věk,
- profesní zkušenost,
- etnická příslušnost,
- verbální schopnost,
- postoje.

Avšak z různých provedených analýz vyplynulo, že osobnost učitele sama o sobě není významně determinujícím faktorem určujícím výsledky edukačních procesů. Rozhodující jsou aktivity této osobnosti. Nastává tedy rozpor s tím, co předpokládají mnozí pedagogové – teoretici, tj. že osobnostní charakteristiky učitelů ovlivňují výchovné kvality žáků.

Prof. Průcha dále jmenuje, na kterých kritériích nejvíce závisí úroveň pedagogické práce učitele:

- stupeň a míra sociability učitele,
- typ vzdělání,
- oblíba ve sboru,
- interakce s žáky a její úroveň,
- odbornost,
- přiměřenost klasifikace,
- organizační schopnosti,
- míra tvořivosti.

Naopak se nepotvrdily hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na: věku učitele, jeho pohlaví, délce pedagogické praxe, zdravotním stavu, stupni neurotičnosti.

Podle takových výsledků se zdá, jakoby typologické zvláštnosti učitelovy osobnosti vcelku neměly významný vliv na úroveň pedagogické práce. Určitě tato „záhada“ a zejména snaha o její objasnění, může být předmětem zajímavých bakalářských nebo diplomových prací studentů učitelství.

Pedagogická prognostika

Je to vědecká teorie o vytváření modelů budoucího vývoje vzdělávání. Zaměřuje se na činnosti, které vedou k vytváření konkrétních plánů rozvoje vzdělávání v dlouhodobé perspektivě.

Pedagogická prognostika pracuje s metodami objektivními a subjektivními. Objektivní prognostické metody se opírají o extrapolaci dat. Typická je extrapolace dat ze současnosti do budoucnosti.

Subjektivní metody jsou založeny na výpovědích expertů, zaznamenávaných exaktně, například určitými typy dotazníků.

Pedagogická psychologie

Zabývá se aplikací psychologických poznatků v pedagogické praxi, ve vyučování a ve výchově dětí, mládeže i dospělých. Zkoumá změny v osobnosti jedince podmíněné a navozené výchovně vzdělávacím procesem.

Pedagogika volného času

Tato disciplína se dnes již nezabývá jenom tím, co dělají děti, když nejsou ve škole. Její záběr je daleko širší. Zabývá se:

- obsahem, formami a prostředky edukačních aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného trávení volného času
- činností školských a jiných zařízení, která zabezpečují edukaci ve volném čase
- teorií a výzkumem toho, jak současná mládež tráví volný čas v podmínkách soudobého stavu společnosti.

Pedagogika volného času se zabývá:

- obsahem, formami a prostředky edukačních aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného trávení volného času u dětí a mládeže,
- činností školských a jiných zařízení, která zabezpečují edukaci ve volném čase,
- teorií a výzkumem toho, jak současná mládež (resp. i jiné skupiny populace) tráví volný čas v podmínkách soudobého stavu společnosti.

Každá z těchto složek disciplíny představuje rozsáhlou problematiku, kterou zde stručně nastíníme.

Samotný jev označovaný jako volný čas je chápán jako „opak nutné práce a povinností, doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi“ (Pávková a kol., 1999, s. 15). Volný čas tedy zahrnuje: odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou společensky prospěšnou činnost aj. Pedagogika volného času tyto různé typy činností nejen popisuje, ale především se snaží trávení volného času ovlivňovat, a to tím, že vede žáky a studenty k chápání toho, jak lze volný čas trávit, tak aby byl pro jedince

prospěšný, aby usměrňoval a kultivoval jeho individuální zájmy a přinášel mu pocit uspokojení a seberealizace.

Toto poslání pedagogiky volného času má samozřejmě i velkou preventivní funkci. V současné společnosti vyspělých zemí, kde ve stále větším měřítku se vyskytuje nežádoucí chování mládeže (agresivita, delikvence, životní styl zaměřený na materiální spotřebu aj.), má velkou důležitost výchova snažící se mladým lidem ukázat vhodné formy a náplň trávení volného času. Repertoár činností mimo vyučování je přitom rozsáhlý (např. zájmové činnosti přírodovědné, sportovní a turistické, pracovní-technické aj.) a jejich pedagogické zajištění je většinou kvalifikovaně založeno.

K realizaci zájmových činností dětí a mládeže mimo vyučování slouží rozvětvený systém školských zařízení pro výchovu mimo vyučování a zájmové vzdělávání ve volném čase. Tento systém zahrnuje v České republice zejména tyto instituce:

- školní družiny a školní kluby pro žáky základních škol:, jejich počet v posledních letech opět roste,
- základní umělecké školy, které poskytují vzdělání v hudebních, výtvarných, tanečních a literárně dramatických oborech: v ČR působí přes 800 těchto škol (resp. jejich poboček v místech, kde nejsou podmínky pro zřízení samostatné ZUŠ),
- jazykové školy, státní a soukromé, určené pro mládež a dospělé,
- střediska pro volný čas dětí a mládeže, tj. domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, nabízející mládeži kroužky, kluby, kurzy, ale i prázdninové tábory a aktivity.

Jde o poměrně rozsáhlý komplex vzdělávacích služeb. To je možné doložit i statistickými údaji: Na konci 90. let min. století bylo u nás kolem 220 000 členů (dětí do 15 let i starších) středisek pro zájmovou činnost, o něž se staralo asi 1500 interních pedagogických pracovníků a přes 7000 externích pracovníků.

Zatímco teorie pedagogiky volného času se dosti intenzivně rozvíjí, v zahraničí i u nás, výzkum v této oblasti je nedostatečně rozvinutý. Bylo shromážděno dosud

málo spolehlivých nálezů o tom, jak mládež tráví volný čas a hlavně o příčinách, proč velká část mládeže zůstává neovlivněna k účasti na sociálně-vzdělávacích aktivitách. Některé výzkumné výsledky uvádí, že asi 47 % českých dětí žijících v menších vesnicích nenachází dostatek příležitostí pro své zájmové činnosti, přitom celkově, tedy i ve velkých městech poklesl v 90. letech počet domů dětí a mládeže a odborných pedagogických pracovníků v nich.

Zatím dosti ojedinělá jsou empirická šetření o trávení volného času v konkrétních populacích českých dětí. Některé nálezy o trávení volného času českých žáků byly zjištěna v mezinárodním komparativním výzkumu čtenářské gramotnosti, provedeném i v ČR v roce 1994/95 na reprezentativních souborech žáků 3. a 8. ročníku základních škol. Zjistilo se např. že čeští žáci obou věkových skupin tráví sledováním televize asi 2,5 hodiny v průměru denně. To je údaj korespondující se situací ve většině evropských zemí, i když jsou výjimky – např. v Norsku, Řecku nebo Francii věnují děti televizi podstatně méně času (asi 1,4 – 1,8 hodiny denně). Co je však negativním jevem je to, že podle jiného výzkumu (Sak, 1997) se zvláště v komerčních televizích prezentují dětem a mládeži pořady ohrožující jejich psychický, morální a sociální vývoj (prezentace násilí, sexu, agresivní reklamy aj.). Proto je součástí pedagogiky volného času také výchova k rezistenci vůči negativním vlivům masových médií.

Pedagogika volného času má těsné vazby s několika jinými disciplínami pedagogiky i s jinými vědami – významně se prolíná se sociální pedagogikou a sociologií výchovy, využívá poznatků vývojové a sociální psychologie, sociologie aj. V důsledku toho, že pedagogika volného času operuje na mimoškolním terénu – jako jsou např. zoologické zahrady nebo muzea – vyvinulo se dokonce specifické odvětví teorie nazývané muzeopedagogika.

Jedním z novějších pojmů v pedagogice volného času je **pedagogika prožitku**. Vznikla v průběhu sedmdesátých let v západní Evropě a Americe. vzniká velké množství vědeckých studií z psychologie, sociologie i pedagogiky. Pedagogika prožitku vzniká jako součást hnutí proti konzumnímu způsobu života. Postupem času však dochází ke zkomercializování těchto aktivit. V našich podmínkách je nutné zmínit v souvislosti s prožitkovou pedagogikou Prázdninovou školu Lipnice, kde od poloviny sedmdesátých let probíhají kurzy pro mládež. Samotné hnutí PŠL bývá poměrně vysoce hodnoceno jak odborníky, tak i účastníky.

Střediska pro volný čas a jejich historie

Činnost středisek pro volný čas může být popisována pomocí pedagogiky volného času nebo také jinak, v souvislosti s nově se objevujícími snahami, pedagogikou činnosti. Tato, na druhém místě zmíněná pedagogika, umožňuje lépe popsat to, co jedinec dítě, teenager, dospělý, ve volném čase dělá.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže (dále jen SVC), které vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 432 ze dne 31. července 1992 dělí na domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, mají u nás více než 50 letou historii. Prvopočátky bychom zřejmě mohli nacházet u zařízení z oblasti alternativních škol, například v podobě někdejšího Domu dětství v Krnsku, v pokusných školách 30. let, v alternativních snahách, které se, v případě středisek pro volný čas (domů dětí a mládeže) vydaly na cestu zvýraznění zájmové činnosti jako stěžejního prvku.

Po 2. světové válce pak čistě českou verzi těchto zařízení můžeme vidět ve snahách pražského pedagoga - teologa Přemysla Pittera, který, vedle budování útulků pro děti bez domova, děti emigrantů, děti - sirotků po válečných obětech, vytvářel i zařízení pro odpolední zájmovou činnost. Po odchodu tohoto pedagoga do emigrace (v 50. létech) pak již zůstaly jen sovětské vlivy. Tehdejší naše pedagogika považovala nadále za možnost kompenzace zátěže jednotné školy nově nastupující domy pionýrů a mládeže (DPM). Po bouřlivém rozvoji těchto zařízení, který nastal brzy po otevření prvního tohoto zařízení tehdejším prezidentem Antonínem Zápotockým v Brně v roce 1949, se jejich počet poněkud stabilizoval svým omezením na okresní a krajská města. V 80. létech pak docházelo k dalšímu zřizování těchto institucí také v menších městech a v obvodech velkoměst. Tak vznikla vnitřně propracovaná síť, strukturovaná hierarchicky, počínaje ústředním pražským (a bratislavským) zařízením, přes krajské a okresní domy až k místním, či obvodním domům. Vnitřně byl dům tvořen odděleními s názvy adekvátními názvům složek komunistické výchovy. Počínaje od okresního zařízení výše, pracovala v rámci DPM další dvě oddělení - metodiky, které se staralo převážně o výchovu dětských funkcionářů mladšího školního věku (období tzv. jisker) a oddělení pro výchovu pionýrských pracovníků, které pořádalo vzdělávací kurzy pro pionýrské vedoucí a

politicko pedagogické pracovníky DPM. V 80. letech tato střediska měla v naší republice řadu pracovníků, kteří pracovali na více než jednu stu zařízení. Avšak konec 80. let se svou listopadovou revolucí znamenal počátek krachu nebo značné redukce rozsahu činnosti řady těchto zařízení. Domy pionýrů a mládeže se po změně názvu na domy dětí a mládeže (DDM) začaly transformovat na střediska pro volný čas (SVČ), která začala být otevřena i dalším věkovým kategoriím. Dnes jsou tedy počty těchto zařízení daleko nižší. Opětovné šíření, přestože jen v adaptovaných a miniaturních prostorách, je zaznamenáno snad jen v největších městech. Lze mít za to, že stoupající dětská kriminalita je možná právě díky tomuto stavu, kdy rušení nebo málo rozsáhlá činnost SVČ nemůže poskytovat patřičnou prevenci.

Rozdělení zájmové činnosti v závislosti na místě jejího konání

Pokud upustíme od obecných názvů, jako občanské sdružení, rozpočtová organizace, právnická osoba aj. a zaměříme se více k provozovatelům zájmových činností jako takovým, vidíme, že v otázkách praktické realizace má náš model pedagogiky volného času po revoluci 1989 poměrně vyjasněnou strukturu:

- společenské organizace pro děti (Pionýr, Mravenec...), společenské organizace pro děti, mládež a dospělé (Junák, Amavet, MVTs...)
- církve a církevní instituce a organizace s náboženským zaměřením (Bahá'í společenství, Kluby křesťanské mládeže, Slovo života, činnost farních úřadů)
- mládežnické složky politických stran nebo spolupracující a adekvátními politickými stranami (Komunistický svaz mládeže, Republikánská mládež,...)
- mimoškolní činnost škol a jiných školských zařízení (školní kluby a družiny, internáty, aktivity na vysokoškolských kolejích, kroužky domovů mládeže, kroužky základních a středních škol)
- střediska pro volný čas dětí a mládeže, definovaná vyhláškou MŠMTV ČR č. 432 ze dne 31.7.1992, kterými jsou domy dětí a mládeže a zájmových činností.

Sociální pedagogika

Je aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby.

V ČR se setkáme s různými výklady sociální pedagogiky, protože je u nás ve stádiu rozvoje. Vznikla v Německu v minulém století a byla určena pro výchovu mládeže, která je zpustlá, mravně narušená, dopouštějící se kriminality a podobně. Dnes však jde o mnohem širší oblast. Sociální pedagogika je aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj.

Specifikujme si však nejprve termín sociálně znevýhodněná skupina, který se vyskytuje v textu. Jedná se o děti a mládež pocházející z nefunkčních rodin (alkoholici, drogově závislí,..), kde rodiče nemají dostatečné vzdělání, morální a mravní cítění apod. Těmto dětem není rozvíjen intelekt, mravní a citový rozvoj, deformují se jejich hodnotové orientace. Tato skupina se nazývá tzv. rizikovou populací.

Sociální pedagogiku můžeme rozdělit na praktickou a teoretickou.

Praktická sociální pedagogika je představována činností vychovatelů v ústavech ústavní a ochranné výchovy. Patří sem instituce vychovávající opuštěné děti a mládež s výchovnými problémy ve věku 3-18 let. Dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy a jimi založené školy.

Teoretická sociální pedagogika je díky svojí komplikovaností obtížněji definovatelná. To je způsobeno různorodostí řešených problémů. Hlavní okruhy problémů, které naplňují sociální pedagogiku:

- poruchy rodiny a rodičovství
- náhradní rodinná výchova a ústavní výchova dětí a mládeže
- vzdělávání dětí uprchlíků a imigrantů
- týrané, zneužívané a zanedbávané děti
- děti ohrožené drogami aj. a sociokulturní deprivací

- sociální klíma školy a psychosociální deviace ve školním prostředí
- školní fobie
- delikvence a agrese mládeže
- kriminogenní skupiny a subkultury mládeže
- dětská prostituce a pornografie
- dodržování práv dítěte
- resocializace trestaných osob, korektivní a převýchovné postupy (redukace).

Sociologie edukace

Je pedagogická (i sociologická) disciplína, která se zabývá sociálními aspekty výchovy a její úlohou v procesech společenské reprodukce. Svým obsahem je daleko vhodnější mezi disciplínami určenými pro doplňující pedagogické studium, než sociologie obecná. Pojednává o:

- místě a funkci výchovy ve společnosti, v dané kultuře, o vztazích mezi výchovou a sociální strukturou a sociální mobilitou
- vztazích objektů a subjektů výchovy (rodičů a dětí, učitelů a žáků)
- struktuře a funkci výchovných institucí, o podmínkách a sociálních důsledcích jejich činnosti.

Její součástí je sociologie vzdělání, která se zabývá sociálními aspekty vzdělávání a učení.

Speciální pedagogika

Je to pedagogická disciplína, která se zabývá teorií a praxí rozvoje výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování.

Speciální pedagogika se člení zpravidla na tyto podobory:

Etopedie - edukace, redukace a zkoumání mládeže sociálně narušené

Psychopedie - zkoumání edukace, příčin a důsledků mentálního postižení člověka

Somatopedie - edukace osob s tělesným postižením

Logopedie - odstraňování poruch řeči

Surdopedie - edukace osob s poruchami sluchu

Tyflopédie (Optopedie) - výchova zrakově postižených.

Srovnávací pedagogika

Tato pedagogická disciplína je zaměřena na popis, analýzu a vysvětlování vzdělávacích systémů a problémů spjatých s jejich fungováním, a to ve dvou nebo více srovnávaných zemích nebo regionech. Je to interdisciplinární oblast výzkumu, která posuzuje vzdělávací systémy v kontextu historických, ekonomických, kulturních, náboženských a jiných faktorů.

Základním termínem při označování této disciplíny v zahraničí je comparative international education. Původně (počínaje již v minulém století) se termínem éducation comparée označovaly takové badatelské práce, které porovnávaly struktury školství jedné země (nejčastěji země autora provádějícího porovnání) se školstvím jiné země nebo několika zemí- to bylo označováno v jednotlivých jazycích vcelku shodně: anglicky comparative education, německy vergleichende Padagogik, španělsky educaci3n comparada, rusky sravnitel'naja pedagogika. Odpovídající český termín byl srovnávací pedagogika. Pravděpodobně prvním, kdo do české pedagogické vědy zavedl tento termín, byl někdejší profesor Karlovy univerzity Otakar Kádner, který jej používal v knize základy obecné pedagogiky již v roce 1925 (díl I, s. 98).

Od 60. let se mezinárodní terminologie v této části pedagogické vědy začala měnit pod vlivem toho, že se obsah této oblasti postupně rozšiřoval a překračoval hranice klasické školské pedagogiky. Nešlo už jen o porovnávání samotných vzdělávacích systémů, ale vůbec o deskripci a analýzy toho, jak fungují vzdělávací systémy ve světě, čím jsou determinovány a jaké mají produkty. K označení této širší sféry teorie a výzkumu se začal uplatňovat – a dnes je ve světě zcela běžný – termín comparative and international education což v češtině doslovně přeloženo znamená srovnávací (komparativní) a mezinárodní pedagogika.

Technologie vzdělávání

V původním pojetí, ale i stále uplatňovaném pojetí je technologie vzdělávání teorie o využívání různých technických prostředků ve vyučování a učení – souhrnně se tyto prostředky nazývají didaktická technika.

Jde o vizuální, auditivní a audiovizuální prostředky, jako je např. projektor, výukový film, jazyková laboratoř, vyučovací trenažér...

1. v širším pojetí, které se teprve postupně formuje, se technologie vzdělávání chápe jako teorie o racionalizované a efektivní organizaci učení a vyučování, založená na psychodidaktických a ergonomických poznatcích o učení, a se zapojením technických prostředků výuky.

Teorie řízení školství

Tato disciplína je také nazývána školským managementem. Lze ji definovat jako objasňování aktivit vztahujících se k plánování, organizování a kontrole činnosti institucí tvořících vzdělávací systém.

Teorie výchovy

Je úzce spjata s filozofií výchovy. Někteří odborníci tvrdí, že není samostatnou disciplínou, ale součástí filozofie výchovy.

Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Výchova můžeme, ve shodě s pedagogickými odborníky považovat za záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.

Adaptační charakter výchovy znamená orientaci výchovného procesu na potřeby současnosti proto, aby se jedinec mohl ve společnosti uplatnit. Z tohoto

důvodu je důležité vytvářet takové vědomosti, dovednosti a návyky, které umožňují člověku přizpůsobení, které ve svém současném životě využije.

Anticipace ve výchově je předvídání vývoje lidského poznání a kvalit, které je nutné u člověka rozvinout, aby dosáhl nejen dnes, ale i v budoucnu, kdy má být schopen přispět k rozvoji lidské společnosti a vytvořit tak podmínky pro svůj další život. Předvídání se týká stránky obsahové i formální.

Výchova člověka ve společnosti znamená především zodpovědní otázku cílů, vytyčujících směr výchovného působení. Cílem výchovy je obecně ucelená představa předpokládaných a žádoucích vlastností člověka a vyplývající z něj prostředky, principy, metody i formy. Cíl je kategorie historická a proměnná s dobou, státem, národem, náboženstvím a kulturou. Podle jeho charakteru a kvality můžeme objektivně jednotlivé vzdělávací soustavy hodnotit.

Kategorie cílů:

Individuální a sociální – snaha o osobní rozvoj x výchova prospěšná pro společnost

Obecné a specifické – všeobecný rozvoj člověka x osvojení konkrétních dovedností

Materiální a formální – konkrétní učivo x formální schopnosti

Adaptační a anticipační – přizpůsobení x osobní projev

Teoretické a praktické – vědomostní struktury x praktické dovednosti

Autonomní a heteronomní – zájem jedince x vnější subjekty

Prezentace cílů:

- cíl musí být popsateľný a sdělitelný
- kategorie cíle má časovou dimenzi podle stupně náročnosti
- dosahování cíle je etapovitě, člení se na jednotlivé úseky
- etapovitě cíle se liší stupněm konkrétnosti
- cíle výchovných aktivit jsou objektivní a závislé na společenských vztazích a potřebách.

Obecný postup:

- stanovení cíle

- stanovení výchozích podmínek
- stanovení cesty
- stanovení metod a prostředků.

Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, zdůrazněním jednotlivých stránek výchovného procesu. Někteří autoři jej chápou jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem, jako snahu podříditi jej normám společnosti. Jiní vyzdvihují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření.

Můžeme rozeznávat například tyto styly výchovy :

Autoritativní výchova

Je typická častým používáním rozkazů, trestů, malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí a potlačováním jejich iniciativy. Vede k velké závislosti na vychovateli a zvýšené submisivitě nebo naopak agresivitě.

Liberální výchova

je charakterizována slabým nebo žádným řízením bez větších požadavků. Vede k malé odpovědnosti, nerespektování norem, snižuje integraci a organizaci práce ve skupině i efektivitu jejích výsledků.

Demokratická výchova

Tento styl výchovy by se vyznačoval působením dobrých vzorů, nikoli trestů, porozuměním pro individuální potřeby dětí, podporováním spontánnosti a diskuse. Vede k rozvoji iniciativy a samostatnosti, ale také k zodpovědnosti, kázni a respektu k právům ostatních.

Výchovu je možno chápat jako abstraktní proces, ve kterém někteří autoři navíc vidí členění na další složky. Shrnují je pod pojem obsah výchovy. (Jiní autoři však již s takovýmto dělením na složky výchovy nepracují a bez tohoto dělení se dokáží obejít). Přesto si můžeme tyto složky připomenout. Jde o :

- výchovou rozumovou – přírodní a společenské vědy
- výchovou pracovní – duševní a tělesná práce
- výchovou tělesnou – pěstování sportu a zároveň hygieny
- výchovou mravní – rozvíjení mravních návyků, přesvědčení a jednání
- výchovou estetickou – chápání umění.

Můžeme také mluvit o dvoustránkovitosti výchovy, tedy o výchově v širším slova smyslu a v užším slova smyslu.

Výchova v širším slova smyslu zahrnuje

- vzdělávání
- výchovu v užším slova smyslu.

Vzdělávání zahrnuje

- **vědomosti** – osvojená, zapamatovaná a pochopená látka (představy, pojmy, názvy)
- **dovednosti a návyky** – připravenost co nejrychleji vykonat určitou činnost, zautomatizované (motorické a intelektuální)
- **schopnosti** – zákl. vlastnosti osobnosti, vlohy (motorické a intelektuální).

Vzděláváním však nezajistíme u jedince adekvátní chování z hlediska norem společnosti. Vyústěním výchovného procesu je proto *výchova v užším slova smyslu* a to:

- výchova postojů ke skutečnosti
- výchova zájmů a potřeb
- chování jedince.

V každé výchově se jedná především o působení člověka na člověka, o formování jednoho člověka druhým, jde o jejich vzájemné působení. Učitel vyučuje, je subjektem vyučovacího procesu, naopak žák se učí, je tedy objektem výchovy.

V pedagogické praxi posledních desetiletí se střetávaly tři základní koncepce vyučování. Počátky *tradičního vyučování* spadají již do 19. století. Žákovi má zprostředkovat výsledky lidského vědění v systému vyučovacích předmětů. Používá

metodu předvádění a slovo. Je velmi produktivní, ale neumožňuje rozvoj aktivity a samostatnosti žáků.

Reformní pedagogika (John Dewey) rozvíjí přirozenou aktivitu žáků a jejich spontánnost. Podněcuje je k činnosti, podceňuje však význam teoretických poznatků. Tento tzv. pedocentrismus vedl k podstatnému poklesu účinnosti školní práce.

Současně s myšlenkami vědeckotechnické revoluce vznikala i myšlenka *moderního vyučování*. Pozornost se soustředí k obsahu vyučování i k jeho organizačním formám. Důležitá je výchova myšlení žáka, aby porozuměl skutečnosti a uměl ji přetvářet. Učitel má žákovy a činnosti podněcovat a usměřňovat je.

V souvislosti s rychlým rozvojem věd vyvstává otázka, co vlastně učit. Vzniklo několik teorií. Moravský pedagog Otokar Chlup propagoval osvojení základního učiva všestranné hodnoty.

Dle teorie Brunerovy mají žáci pochopit strukturu učiva tak, aby s ním mohl spojovat mnoho jiných věcí.

Naproti tomu Jiří Pelikán se při hledání východisek dotazuje na samotnou podstatu člověka, zdůrazňuje potřebu pochopit individualitu člověka a jeho spontánní utváření. Klíčovou sjednocující podstatou celého pedagogického procesu je podle něj sebevýchova. Výchova je tedy cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek, umožňujících optimální rozvoj v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou a socializovanou osobností.

Výchovné poradenství

Výchovné poradenství sice není uváděno jako edukační věda, ale připomínáme si jí v tomto textu proto, že má úzkou souvislost se školstvím. Je většinou provozována skupinami expertů ve speciálních zařízeních nebo poradci na různých stupních škol. Má svůj časopis, ale zejména se setkává s velkým zájmem u pedagogických pracovníků.

V její praktické podobě jde o pedagogicko – psychologické odborné poradenské služby, které jsou určeny dětem, žákům, studentům, ale i pro potřebu

učitelů, rodičů a jiných edukátorů, kteří zabezpečují úsek určitého zařízení pro děti a mládež.

Tyto služby jsou zpravidla orientovány na :

- pomoc při rozvíjení osobnosti dětí, žáků, studentů
- řešení problémů, které vznikají v edukačním procesu
- volbu povolání a studijní orientace
- porady v interpersonálních vztazích.

Tyto služby jsou prováděny buď přímo na školách prostřednictvím výchovných poradců nebo v pedagogicko-psychologických poradnách, popřípadě ve vysokoškolských poradenských centrech.

Vzdělávací politika

Je začleněna do celoevropských priorit. Je určována hodnotící analýzou současného a předchozího stavu vzdělání, prognózou dalšího vývoje společnosti v zemi a konečně existujícím stavem (reálně uskutečněnými přeměnami vzdělávacích institucí a vzdělávacího proces.

Významná témata současné pedagogiky

Jde o tato témata:

- 1) Funkční gramotnost (negramotnost)**
- 2) Multikulturní výchova**
- 3) Rodiče a škola**
- 4) Alternativní školy**
- 5) Evropská dimenze ve vzdělávání.**

Co mohu posluchačům doporučit ke studiu problematiky... ?

Skvělým návodem pro inženýry, jak poutavě a kvalitně učit, aniž by k tomu bylo nutno vystudovat celou řadu pedagogických disciplín, podal nepochybně profesor Adolf Melezinek, ve svých skriptech Inženýrská pedagogika.

Mimořádně zdařilou, moderní a snad v současné době zatím jedinou publikací vysvětlující oborovou didaktiku nejen pro zemědělské inženýry a učitele středních

odborných zemědělských škol, ale která je i širěji aplikovatelná, napsal Stanislav Ouroda, pod názvem Oborová didaktika. Studenti, kteří budou chtít podrobněji poznat jednotlivé edukační vědy v moderním pojetí, si mohou prostudovat zajímavý Přehled pedagogiky od profesora Jana Průchy.

4. Pedagogická zkušenost

Tuto problematiku můžeme vysvětlit na základě klíčových pojmů, jako jsou:

- požadavek pragmatického pedagoga J. Deweye z roku 1919,
- školský systém upřednostňující kontrolu a řízení
- pojem pedagogická zkušenost
- etapy na cestě ke zobecňování zkušeností.

S požadavkem samostatného, myslícího učitele, který tvořivě řeší různé problémy školní praxe, se setkáváme již v roce 1916 u amerického pragmatického pedagoga, kterým byl John Dewey. K realizaci tohoto pedagogického požadavku přispívají např. výrazná společenská hodnota vzdělání, vysoká prestiž školy a učitele, oceňování pedagogické práce společností, odpovídající prostorové uspořádání a vybavení škol, ochota všech společenských subjektů spolupracovat se školou a pomáhat jí, dostatečně volný rámec pro netradiční formy a metody práce učitele.

Dosavadní společenský a tím i školský systém upřednostňoval kontrolu a řízení práce učitelů prostřednictvím vedení školy a školní inspekce. K sebereflexi, k sebehodnocení, ke kritickému posuzování vlastní práce a k samostatnému hledání alternativních cest nebávalo většinou nikdy dostatek odvahy. Je proto žádoucí pěstovat už u budoucích učitelů schopnost analyzovat vlastní práci, hodnotit její výsledky, vyvozovat z tohoto hodnocení vlastní závěry a tak se postupně zdokonalovat a nečekat v tom na svého nadřízeného v praxi, která nastane po absolvování školy .

Od okamžiku, kdy učitel začíná svou praktickou pedagogickou činnost, začíná zároveň shromažďovat své pedagogické zkušenosti. Pod pojem **pedagogická zkušenost** lze zahrnout poznatky, dovednosti, návyky, ale i postoje, které byly získány při praktické pedagogické činnosti.

První etapu na cestě k zobecňování zkušeností představuje (systematické) shromažďování faktů, dokumentujících podrobně činnost učitele i žáků. Je vhodné uchovávat plány, přípravy, konspekty, zápisy, obrázky, sešity, videonahrávky, záznamy výpovědí žáků, rodičů a další konkrétní materiál, charakterizující danou

zkušenost. Abychom mohli z faktů vyvodit správné závěry, je třeba fakta shromažďovat podle určitého, byť jen rámcového programu. (Používáme-li experimentu, pak v souhlase s hypotézou.)

Zjištěná fakta je třeba **systematizovat, utřídit**. Při studiu zkušeností je třeba vybrat fakta typická, nejcharakterističtější, umožňující posuzovat a poznat skutečný stav věcí a směr, kterým se studovaný jev vyvíjí.

Teprve potom lze přistoupit k **analýze**, tj. myšlenkovému rozčlenění předmětu nebo jevu, stanovení jednotlivých částí, stránek, znaků, vlastností a k srovnávání, umožňujících nám stanovení souvislostí. Za vnější stránkou jevů se snažíme vidět jejich vnitřní podstatu, snažíme se odhalit zákonité vztahy jevů.

Analýza a zobecňování jsou v pedagogice velmi obtížné. Je to dáno tím, že souvislosti mezi výchovnými jevy jsou neobyčejně složité. Jakékoliv jednání dítěte (žáka), jakýkoliv projev jeho osobnosti se dotýká mnoha stránek a je následkem řady příčin jak blízkých, tak vzdálenějších. Zjistit celý řetěz souvislostí a najít mezi nimi nejdůležitější a rozhodující se nemusí vždy podařit.

To, že máme určitý CD a program, nás nesmí vést k předpojatosti. Pozorování a popsání faktů musí být objektivní, nelze vidět to, co si přejeme vidět, ale to, co skutečně vidět je. Nemůžeme zcela objektivně hodnotit účinnost nějaké metody, byla-li vyzkoušena jen jednou. Vždy je třeba popsat a zachytit i zdánlivě nepodstatné maličkosti, Jejichž změna může přinést zcela jiné výsledky.

Chce-li učitel posoudit své vlastní zkušenosti, pokouší se je **srovnávat** se zkušenostmi jiných učitelů. Takový učitel se zpravidla snaží poznat práci zkušenějších a schopnějších kolegů. V prvním období svého profesionálního vývoje učitel shromažďuje a studuje zkušenosti pro sebe, pro uspokojení z vlastní práce. Postupně může dosahovat dalších pedagogických úspěchů a cítí, že jeho zkušenosti by mohly být poučné i pro ostatní učitele. Jen část učitelů má tendenci se prezentovat, většinou je k tomu třeba učitele podnítit.

Se zkušenostmi jiných učitelů je třeba pracovat citlivě, nelze je mechanicky kopírovat. Nabízí se především **tvořivé využití základní myšlenky**, dílčích metodických postupů, vždy však s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám práce.

Studovat a zobecňovat vlastní zkušenosti by měl především sám učitel. Učitel, který analyzuje metody své práce a srovnává je s dosaženými výsledky, může zdokonalovat svou pedagogickou práci. odstraňovat postupně nedostatky, výrazně zvyšovat svou kvalifikaci. Zkušenosti dobrých učitelů by měli studovat ředitelé, inspektoři, předmětové komise. učitelé učitelských fakult i vědeckovýzkumní pracovníci. Je to důležité pro pedagogickou vědu, aby mohla být užitečná pro praxi.

Co mohu posluchačům doporučit ke studiu problematiky... ?

Zajímavé ukázky z použití výzkumných metod, vhodných ke zpracování pedagogických zkušeností, najdeme například v knize Kerlinger, N.F. Úvod do pedagogického výzkumu. Praha: Academia, 1972, která i po několika desetiletích může přinést mnohou inspiraci ke kvalitnímu zpracování bakalářské práce.

5. Pedagogické vědecko-výzkumné metody. Metody empirické a teoretické

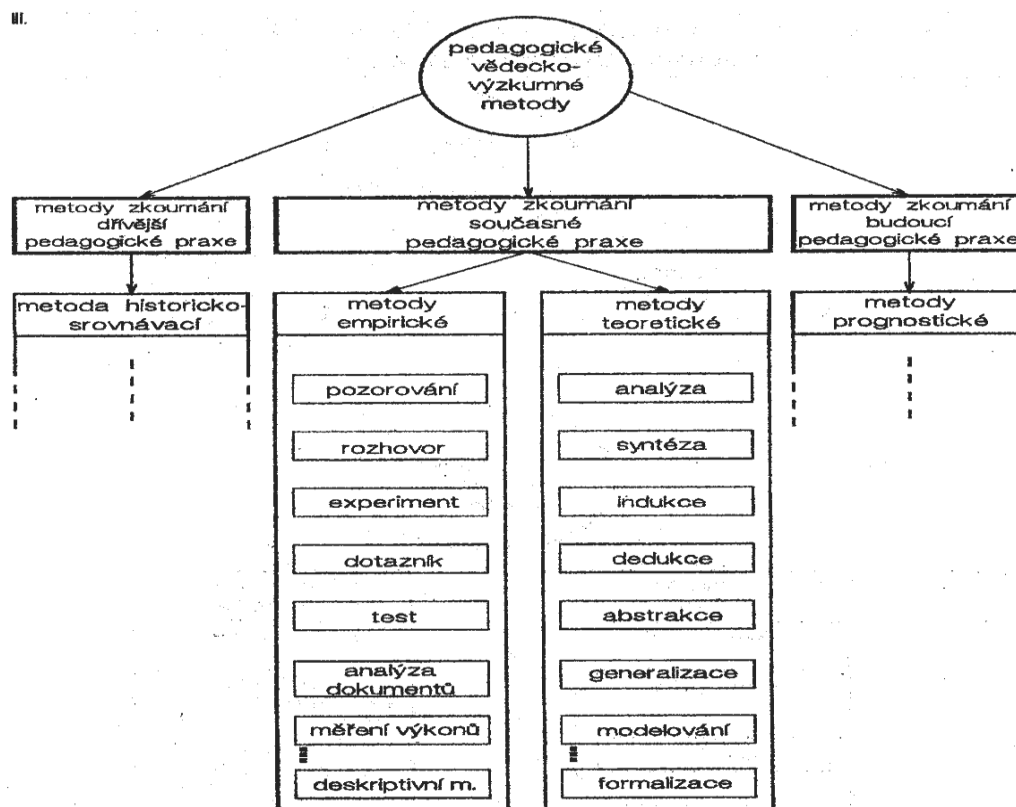
Tyto metody používáme pro získávání dat a dále ke zpracování a interpretaci výsledků.

Zásadní otázka $\left\{ \begin{array}{l} \text{kvalitativní} \\ \text{Kvantitativní} \end{array} \right\}$ vyhodnocení podle použité výzkumné metody a charakteru údajů

Často pořadí: 1. kvalitativní rozbor, utřídění výsledků
2. kvantitativní rozbor.

Při kvalitativním rozboru vyvozujeme závěry o relevantních a irelevantních údajích vzhledem ke zkoumanému jevu a zaznamenaným údajům → třídíme
Z dílčích relevantních poznatků indukci vyvozujeme obecnější teze a formulace pravidel, ale i opačně – dedukcí z obecně uznávaných pravidel soudíme o jednotlivých příkladech.

Pokud jde o rozdělení a bližší vysvětlení jednotlivých metod, byly probírány v prvním ročníku v obecné pedagogice. Uvedeme si proto alespoň tabulku s přehledem těchto metod podle doc. M. Stojana:



Pojem „metoda“ používaný v pedagogice

6. Statistické metody v edukačních vědách

Předmětem statistického zkoumání jsou **hromadné jevy**, kterými rozumíme existenci určitých vlastností a velkého počtu prvků (statistických jednotek).

Statistické jednotky mohou být:

- osoby (např. učitelé určité školy, studenti),
- organizace (jako např. školy nebo firmy),
- události (např. počet dopravních nehod),
- věci, zvířata aj.

Vlastnosti statistických jednotek jsou vyjádřeny prostřednictvím **statistických znaků**. Jestliže za statistickou jednotku zvolíme určitý počet učitelů některé školy, můžeme je charakterizovat statistickými znaky (mzda, stáří, kvalifikace, pohlaví aj.).

Statistické znaky dělíme na kvantitativní a kvalitativní.

Kvantitativní znaky vyjadřují úroveň hodnoty statistického znaku u statistické jednotky číselně. Kvantitativní znak může být buď **spojitý**, jestliže hodnoty znaku u statistických jednotek nabývají některé hodnoty z určitého intervalu (např. hmotnost nebo výška jedinců), nebo **nespojitý** (diskrétní), jestliže hodnoty znaku u statistických jednotek jsou vyjádřeny celočíselně (např. počet učitelů ve zkoumaných školách, věk učitele aj.).

Pokud je zkoumaný znak u statistických jednotek určen slovním vyjádřením, jde o **znak kvalitativní**. K vyjádření kvalitativních znaků používáme nominální nebo ordinální stupnici.

Nominální stupnice je tvořena dvěma, nebo více vzájemně se vylučujícími kategoriemi. Jedná-li se o dvě kategorie (žák - žákyně), nazývá se stupnice alternativní (dichotomická). V řadě případů má stupnice více kategorií. Např. rodinný stav mužů lze vyjádřit čtyřmi kategoriemi (svobodný, vdaný, rozvedený, vdovec).

Ordinální stupnice vyjadřuje kvalitativní znaky, které lze z nějakého hlediska uspořádat. Např. spokojenost žáků s výukou ve škole můžete ve své bakalářské práci vyjádřit například těmito pěti kategoriemi: velmi spokojen, spokojen, mírně nespokojen, nespokojen, velmi nespokojen. Klasifikaci žáků lze vyjádřit slovně nebo číselně: výborně (1), velmi dobře (2), dobře (3), dostatečně (4) a nedostatečně (5).

Čísla však vyjadřují pořadí kategorií, nikoliv vzdálenost mezi kategoriemi.

Množinu všech statistických jednotek, u nichž zkoumáme statistické znaky, nazýváme **statistickým souborem**. Je-li předmětem zkoumání jeden znak, získáme jednorozměrný statistický soubor, zjišťujeme-li u každé statistické jednotky dva nebo více znaků, dvou rozměrný, resp. vícerozměrný statistický soubor.

Vlastnosti, které jsou podkladem pro zařazení statistických jednotek do souboru, jsou všem statistickým jednotkám společné a nazýváme je **znaky konstantní**. Znaky, v nichž se statistické jednotky v souboru navzájem liší, nazýváme **znaky variabilní**.

O tom, zda bude statistická jednotka zařazena do statistického souboru, rozhoduje její vymezení z hlediska věcného, prostorového a časového. Nejobtížnější je **vymezení věcné**, neboť na základě přesné definice nelze vždy jednoznačně rozhodovat o zařazení jednotky do statistického souboru. V řadě případů se rozhodnutí o zařazení statistické jednotky do statistického souboru řídí podrobným vysvětlením, kterým je definice doplněna, resp. subjektivním rozhodnutím odborníka na statistiku, nebo vědeckého pracovníka, popřípadě studenta, který výzkum provádí.

Při **prostorovém vymezení** statistického souboru je nezbytné určit území, na které se zkoumání bude vztahovat. Problém může nastat tehdy, jestliže se ve zkoumaném období velikost administrativní jednotky (např. okres), která prostorově vymezuje soubor, změnila.

Z **hlediska časového** rozlišujeme statistické znaky okamžikové a úsekové (intervalové).

U okamžikových statistických znaků musí být stanoven rozhodný okamžik (např. počet studentů k 31.12.2004), u úsekových znaků rozhodná doba (např. hrubý domácí produkt za roku 2003).

Statistický soubor, který obsahuje všechny statistické jednotky, které jsou předmětem statistického zkoumání, se nazývá **základní soubor**. Počet prvků v základním souboru může být konečný (označujeme jej symbolem **N**) nebo nekonečný. Obvykle je však velmi rozsáhlý. Je proto z úsporných i časových důvodů výhodné metodami náhodného (pravděpodobnostního) výběru, nebo metodami záměrného výběru, získat ze základního souboru **výběrový soubor** a z hodnot

znaku prvků výběrového souboru se snažíme odvodit závěry pro základní soubor (populaci).

Obecně platí, že pro označování charakteristik výběrového souboru používáme písmena latinské abecedy a pro parametry základního souboru písmena řecké abecedy.

Zobecnění poznatků u výběrového souboru na základní soubor nazýváme induktivním způsobem usuzování (indukcí).

Induktivní statistika (zobecňující) se zabývá metodami, které umožňují poznatky získané ze statistických prvků výběrového souboru (náhodného výběru) zobecnit na celé soubory, ze kterých byl náhodný výběr pořízen a vytvářet obecné závěry s vyjádřením stupně jejich spolehlivosti.

Charakteristiky základního souboru (parametry) získáme na základě pokusu, nebo na základě statistického šetření. V pokusu plánovitě měníme úroveň zkoumaných faktorů a posuzujeme, jak tyto změny ovlivní úroveň zkoumaného znaku.

K hlavním oblastem induktivní statistiky patří teorie odhadu a teorie testování hypotéz.

Deskriptivní statistika (popisná) je vlastně souborem metod, které mohou například studenti pedagogiky používat pro popis souboru dat, které zkoumají. Tak například bakalářské práce by měly obsahovat, jako výsledek takového popisu metody třídění, tabulkového a grafického zobrazování dat, ale i výpočty statistických charakteristik, jako jsou aritmetický průměr a rozptyl.

Stručný přehled metod deskriptivní statistiky:

- tabulka rozdělení četností
- intervalové rozdělení četností
- polygon (mnohoúhelník) četností
- histogram četností
- sektorový graf
- střední hodnota (aritmetický průměr)
- variační rozpětí („range“)
- standardní odchylka
- rozptyl (variance, standardní odchylka).

Regresní a korelační analýza

Úkolem statistiky je určit sílu a druh sledovaných závislostí. Sílu závislosti zkoumá relační analýza, zatímco úkolem regresní analýzy je nalézt regresní funkci, prostřednictvím které zkoumanou závislost lze vyjádřit a určit konkrétní regresní rovnice.

Korelační a regresní analýza se zabývá hledáním, zkoumáním a hodnocením souvislostí (závislostí).

Přitom je charakteristický pro pevnou závislost vztah, kdy každé hodnotě jedné proměnné odpovídá jedna hodnota u jiné proměnné. Volnou závislostí pak rozumíme vztah, kdy hodnotám jedné proměnné odpovídají různé hodnoty jiné proměnné, přičemž je zřejmá jakási "obecná tendence", která se projevuje při změnách těchto proměnných.

Označíme-li jednu proměnnou jako x a druhou proměnnou jako y , pak můžeme při volné závislosti mezi x a y očekávat tendenci směru hodnot y při změnách hodnot x a naopak. Z matematického hlediska nelze určit, zda proměnná x ovlivňuje proměnnou y nebo naopak.

Pokud se volná závislost týká kvantitativních znaků, pak tuto závislost označujeme jako statistickou.

Regresní analýza

Slovo regrese (regres) se používá v řadě vědních disciplín: v biologii, geologii, psychologii, právu a především ve statistice. Znamená "krok nazpět", zpětný vývoj.

V současné době regresní analýzou rozumíme soubor metod, které se používají k výběru regresorů (tzn. statistických znaků - proměnných, které vysvětlují hodnoty závisle proměnné), k určení typu regresní funkce, k odhadu jejich parametrů k testování významnosti jednotlivých parametrů (resp. celé regresní funkce) a k odhalení podílu "rušivých" vlivů, které mohou odhad regresní funkce ovlivnit.

Volba regresní funkce

Volba vhodného typu funkce patří mezi nejdůležitější a nejobtížnější úkoly regresní analýzy. Základem při rozhodování o typu regresní funkce je věcná znalost

dané problematiky. Užitečné je rovněž využít zkušeností, které v dané oblasti zkoumání byly dosaženy již v minulosti. Současné možnosti výpočetní techniky svádí k tomu, že použijeme velký počet různých typů regresních funkcí a po dosažení výsledků vybereme ty funkce, který námi zkoumanou závislost vyjadřuje nejpřesněji. Tento přístup nelze obecně doporučit. Vyšší míra těsnosti závislosti (vyjádřená korelačním koeficientem, nebo indexem korelace) může být v daném případě náhodná a závěry nemusí být obecně platné. Závislost mezi dvěma proměnnými je vhodné znázornit graficky (např. bodovým diagramem) a na základě grafu určit vhodný typ regresní funkce.

Korelační analýza

Pro posouzení intenzity (těsnosti, síly) závislosti zjištěné regresní funkcí se používají:

- a) korelační koeficient r , resp. koeficient determinace,
- b) index korelace I , resp. index determinace,
- c) korelační poměr, resp. poměr determinace.

Korelační analýza se snaží kvantifikovat:

- a) sílu (intenzitu) závislostí mezi zkoumanými proměnnými. V našem případě mezi závisle proměnnou Y a nezávisle proměnnou X (jednoduchá korelace); obecně mezi závisle proměnnou Y a nezávisle proměnnými X (X_1, X_2, \dots, X_p)
- b) jak zvolená regresní funkce (přímková, parabolická, polynomická, hyperbolická aj.) zkoumanou závislost vyjadřuje.

Pomocí empirických (skutečně zjištěných) a teoretických (regresní funkcí vyrovnaných) hodnot můžeme určit tři rozptyly:

1. Rozptyl empirických hodnot y ,
2. Rozptyl teoretických hodnot (regresní funkcí vyrovnaných) y ,
3. Rozptyl empirických a teoretických hodnot ($y - \hat{y}$), neboli tzv. reziduální (regresní funkcí nevysvětlený) rozptyl:

Celkový rozptyl empirických hodnot lze tedy rozložit na rozptyl teoretických

hodnot a rozptyl reziduálních hodnot.

Pro zjištění intenzity lineární závislosti mezi dvěma náhodnými proměnnými můžeme rovněž použít tzv. "Pearsonův" výběrový korelační koeficient r_{yx} :

Zatímco index korelace můžeme použít pro vyjádření libovolné regresní funkce, jejíž parametry jsme odhadli metodou nejmenších čtverců, můžeme výběrový korelační koeficient r použít pouze pro přímkovou regresní funkci. Index korelace je tedy obecnější míra závislosti než korelační koeficient.

U rozsáhlejších výběrových souborů můžeme hodnoty znaků x a y uspořádat do tabulky dvourozměrného rozdělení četností (korelační tabulky), vypočítat podmíněné intervalové (skupinové) průměry a určit korelační poměr, který rovněž vyjadřuje, jaký podíl z rozptylu závisle proměnné Y lze vysvětlit vlivem nezávisle proměnné X . Při výpočtu není využita žádná konkrétní regresní funkce.

Korelační poměr je obecnější míra závislosti než index korelace. Hodnota korelačního poměru je vyšší (resp. stejná) jako hodnota korelačního indexu.

Využití statistiky při zpracování a interpretaci výsledků

Použití matematických metod:

K dobrému poznání kvantitativní stránky zkoumaných jevů je nutno při jejich rozboru uplatnit metody matematické statistiky.

Zpracovávané údaje: $\left\{ \begin{array}{l} \text{objektivní (počet žáků,...)} \\ \text{Subjektivní (postoj k....)} \end{array} \right.$

Nutnou podmínkou statistického zpracování je kvantifikace zkoumaných jevů.

Zpracovávají se $\left\{ \begin{array}{l} \text{Všechna shromážděná data, soubor} \\ \text{Vybraná data nebo údaje} \end{array} \right.$

Výběr je proveden tak, aby celý soubor reprezentoval.

Náhodný výběr je základem takové reprezentace (např. losováním, podle tabulky náhodných čísel,...)

Stratifikovaný výběr

- soustředovací tabulka
- frekvenční tabulka z opakujících se údajů

střední hodnota - aritmetický průměr

medián – prostřední člen řady

modus – nejčastější hodnota = hodnota s nejvyšší frekvencí výskytu

variabilita = míra rozptylu: (rozdíl nejvyšší a nejnižší naměřené hodnoty)

Korelace

Je vztahem mezi dvěma řadami kvantitativních údajů, např. vztah mezi údaji, které byly získány u týchž osob dvěma různými testy

korelační koeficient od +1 do – 1

0 = vztah neexistuje

0 až 0,2 = není souvislost

0,2 až 0,4 = nízká souvislost

0,4 až 0,7 = značná souvislost

0,7 až 1 = vysoká souvislost

} kladná korelace, obdobně při znaménku – je
záporná korelace

Kritické zhodnocení výsledků a jejich interpretace

Výsledek potvrzuje nebo vyvrací hypotézu.

Vyhodnocení:

Stanovení podmínek, za nichž hypotéza platí, resp. s jakým omezením

- zhodnocení vhodnosti použitých metod
- porovnání výsledků výzkumu s údaji v literatuře
- upozornění na nedořešené problémy, příp. nově objevené problémy

Interpretaci je možno provést slovem nebo diagramem. Výsledky hlubokých teoretických sond se publikují v monografiích.

7. Etické principy odborné a vědecké práce

Docent Vladimír Spousta, o jehož myšlenky se následující kapitola opírá, vymezuje tyto etické principy, které je potřeba zachovávat při zpracování odborné a vědecké práce :

- objektivnost a pravdivost
- osobní poctivost a čestnost
- originalita – původnost
- zásadovost a nekompromisnost
- sebekritičnost a názorová tolerantnost
- skromnost.

V dalším textu je uvedeno jejich podrobnější vysvětlení. Můžeme říci, že společnost i vyspělí vědečtí pracovníci kladou na odbornou a vědeckou práci, jako na jednu z nejkvalifikovanějších a nejnáročnějších duševních činností, ty nejvyšší nároky. Jestliže se tato práce má vyznačovat vysokou úrovní a spolehlivostí zjištěných poznatků, pak se od odborného a vědeckého pracovníka se právem očekává, že prokáže i vysokou úroveň morální, a to jak při získávání vědeckých poznatků během výzkumu, tak při jejich interpretaci a formulaci závěrů ve zprávě.

1. Princip objektivnosti a pravdivosti

Tento princip vychází z axiómu - nedokazatelného pravidla, z obecně uznávaného tvrzení, jehož správnost byla ověřena zkušeností -, že za objektivní a pravdivé považujeme pouze ty poznatky, které se shodují se zkoumanou skutečností (neodporují dané realitě). Nezpronevěřit se tomuto principu může vědecký pracovník jen tehdy, předloží-li ve své práci *všechna fakta a všechna zjištění*, k nimž dospěl, a nic nezamlčí. Ale nejen to: na druhé straně také nic nepřidá a nebude nic zkrášlovat (a tím zkreslovat). K milosrdnému "uhlazování" skutečnosti stejně jako k překrucování faktů provokovanému emocemi se žádný seriózní vědecký pracovník nesníží. Na nutnost striktní separace vědeckého myšlení a poznání od vlivu emocí a víry upozorňoval anglický filozof Francis BACON již před 380 lety -v době, kdy usiloval o reformu veškerého vědění (*Novum organum scientiarum*). Akcent na pravdivost a objektivnost poznání je pro vědu jev signifikantní a typický. Je-li cílem specifické

lidské činnosti zvané věda nové poznání, pak je zřejmé, že hodnotu má jen poznání pravdivé.

Součástí tohoto etického principu je i požadavek, aby autor před vlastním řešením zvoleného tématu důkladně a důvěrně poznal díla jiných autorů - svých předchůdců, kteří se „jeho“ problematikou zabývali, aby mohl podat hodnotící (a kritický) přehled o všem, co bylo před ním v dané oblasti vykonáno, a zřetelně formulovat, v čem je možno spatřovat jejich vědecký přínos.

2. Princip osobní poctivosti a čestnosti

S uvedeným principem maximální objektivnosti a pravdivosti vědeckého zkoumání a poznání velmi úzce souvisí zásada osobní vědecké poctivosti a čestnosti. Je vyjádřením nejobecnějšího etického požadavku, aby autor prezentoval ve své práci jen ta fakta, která jsou výsledkem jeho vlastního vědeckého usilování, a nesnížil se k podvodům. Nejprůkaznějším dokladem jeho čestnosti je poctivé nakládání s literárním, archivním, historickým, archeologickým, statistickým aj. materiálem. Jako eticky nepřijatelné a nečestné je odbornou a vědeckou veřejností velmi citlivě vnímáno např.:

1. zamlčí-li autor pramenný materiál, který ve své práci použil, aniž by ho uvedl v seznamu použitých pramenů ("chlubí-li se cizím peřím");
2. jestliže záměrně "opomene" uvést pramenný materiál, který není v souladu s jeho vlastními názory, nepodporuje je nebo svědčí *proti* tvrzení a závěrům, k nimž dospěl sám;
3. uvádí-li literární prameny, s nimiž se skutečně neseznámil nebo které ve své práci nepoužil, ať již tak činí z prestižních důvodů -ve snaze po zvýšení dojmu o své informovanosti a odborném rozhledu - nebo z falešné představy, že větší počet použitých literárních pramenů je zárukou vyšší vědecké kvality práce;
4. použije-li určitého materiálu k doložení něčeho (skutečnosti, názoru, informace), co z něj spolehlivě a jednoznačně nevyplývá;
5. jestliže v seznamu literatury uvádí i ty své práce, které nemají přímý vztah k problematice, o níž píše (např. proto, aby čtenáře souhrnně informoval o svých publikačních aktivitách a oslnil ho počtem uváděných titulů);
6. jestliže se autor snaží rozmnožit počet citovaných prací tím, že uvádí v seznamu

literatury *práce nepublikované* (např. rukopisy, disertační práce, referáty pro kongresové jednání apod.), přičemž z bibliografického popisu není tato skutečnost zřejmá;

7. zvyšuje-li počet svých prací tím, že např. při vykazování své publikační činnosti uvádí v soupisu publikovaných prací i ty své práce, které byly teprve do tisku zadány, *ale publikovány dosud nebyly*, nebo vykazuje tutéž práci vícekrát (v soupisu jako samostatnou, novou položku) jen proto, že příslušný titul byl (obsahově nezměněn) transponován do jiného jazyka nebo byl vydán v jiném nakladatelství;

8. použití cizí myšlenky, aniž by byl citován její autor a uvedeny přesné bibliografické údaje literárního pramene;

9. *předstírání projevů názorové shody* jiných autorů (dokumentů) tím, že autor cituje neexistující vyjádření, a navíc se snaží zastříti svůj podvod např. odkazem na určitý (existující) literární pramen;

10. jestliže autor nepřesně a nezodpovědně interpretuje zjištěné údaje nebo vědomě přecení vědecký význam výzkumných závěrů, např. tím, že závěry zobecní na základě výpovědí nedostatečného (nízkého) počtu respondentů.

3. Princip originality a původnosti

V těsné vazbě na zásadu vědecké poctivosti vnímá veřejnost požadavek originality vědecké práce. Jde o nekompromisně prosazovaný požadavek, který jasně a zřetelně stanoví, že každá seriózní vědecká práce musí přinášet nějaký nový, byť třeba jen dílčí, ale *původní a do té doby nepublikovaný poznatek*, a to při striktním dodržení zásady, že autor nesmí za žádných okolností vydávat cizí myšlenky za svoje vlastní nebo poznatky získané jiným autorem za výsledky vlastního výzkumného šetření. Jestliže autor neodkáže na pramen, z něhož čerpal, a převzaté myšlenky zřetelně neoznačí a neuvede jméno jejich autora, pak čtenář předpokládá (a právem), že jsou plodem autora spisu. Takové vědomé přivlastňování cizích poznatků a výsledků duševní práce jiných autorů se označuje slovem plagiát, což v doslovném překladu znamená krádež, loupež (z latinského slovesa *plagiare* = krást, loupit, a to z řeckého *plagion* = úskok). Takové přisvojení výsledků vědecké práce jiného autora je považováno za hrubé porušení nejen etických principů, ale i za porušení autorských

práv se všemi důsledky z toho plynoucími. V podstatě jde o literární krádež a soud na plagiát také tak pohlíží. Nejčastěji se vyskytující formou plagiátu je tzv. formální plagiát (materiální), který vzniká tak, že si autor "vypůjčí" část díla jiného autora (tzn. doslovně nebo s určitými úpravami text opíše), aniž by však uvedl bibliografická data literárního zdroje a jméno původce převzatého textu. Méně častý, ale stejně odsouzeníhodný je jiný způsob přivlastnění si cizí myšlenky tzv. parafrázováním (z řec. *para* = vedle + *frasis* = věta), tj. *volným opisem cizí myšlenky* (jejím přeformulováním), tzn. vyjádřením jejího obsahu jinými (vlastními) slovy, aniž by byl čtenář informován o původním pramenu a jeho autorovi.

Od plagiátu je nutno odlišit jiný druh nepůvodních literárních prací, tzv. kompilace (z lat. *com* + *pilare* = vykrádat), které -obdobně jako plagiát -nejdou pro vědecké poznání žádným přínosem.

S otázkou původnosti odborné a vědecké práce těsně souvisí také otázka práva autora na auto citaci svých vlastních prací (nebo jejich částí), které již byly publikovány dříve. Z hlediska etického lze považovat citace vlastních prací za nezávadné a principiálně možné. I tak by autor měl použít citace funkčně a co do rozsahu úsporně, protože jinak se vystavuje riziku, že vzbudí u čtenáře dojem, že nová práce ve srovnání s dříve publikovaným dílem nepřináší mnoho nového, čímž je oslabována i její původnost. Nemělo by se tedy jednat o prosté mechanické přetažení ("přesazení") textu do jiného myšlenkového "porostu" nebo samoučelné "přetavování" vlastních myšlenek; to by pravděpodobně eticky citící čtenář nevnímal pozitivně, nehledě k tomu, že časté odkazy na vlastní práce nesvědčí o přílišné autorově skromnosti.

S nárokem na originalitu, původnost prezentovaných výsledků souvisí otázka práva autora na opětovnou publikaci, čili na znovuuveřejnění jeho vlastní dřívější práce (celé, ve zkráceném znění nebo některých jejích částí). Zásadně (z etického aspektu) je jí možno připustit za předpokladu, že autor má pro republikaci dostatečné důvody a že jí nebudou dotčeny závazky vyplývající z autorských práv.

4. Princip zásadovosti a nekompromisnosti

Zásadovost a nekompromisnost vědeckého pracovníka spolu s odvahou neověřují pouze mezní situace, ale verifikovány jsou i v každodenní všední vědecké

práci. Odvahu projevuje autor např. i tehdy, kdy se problémům nevyhýbá, ale naopak je vyhledává a usiluje o jejich řešení, kdy nepřizpůsobuje (nepřikrašluje) výsledky výzkumu výchozím hypotézám nebo očekávání (přání) předpokládaných adresátů a uživatelů výzkumných výsledků.

5. Princip sebekritičnosti a názorové tolerantnosti

Sebekritičnost a názorová tolerantnost by měly autora provázet ve všech fázích jeho osobního vývoje i při všech úkonech souvisejících s jeho odbornou a vědeckou prací. V jeho etické výbavě by měla být názorová tolerantnost zastoupena v maximální míře. Svoji etickou úroveň projeví zvláště zřetelně např. v situacích, kdy po mnohaleté práci je pod tlakem neovlivnitelných okolností a objektivních příčin nucen korigovat názor, který sám dlouhá léta vyznával a o jehož prosazení po mnoho let usiloval, ale přesto se rozhodne akceptovat a respektovat argumenty a oprávněnou kritiku svých kolegů. Jen ten, kdo je schopen sebekriticky uznat nesprávnost svých závěrů a veřejně přiznat svůj omyl, prokazuje odvahu (a skromnost zároveň) a jen tehdy získává ve vědecké komunitě opravdový respekt, úctu a může se stát *skutečnou vědeckou autoritou*.

6. Princip skromnosti

Skromnost autora odborné a vědecké práce představuje onu příslovecnou "třešničku na dortu". Zásadovost a nekompromisnost spolu se sebekritičností a názorovou tolerantností jsou hodny obdivu a úcty jen tehdy, jsou-li provázeny vědeckou skromností. Jen tehdy také zazáří v plné své kráse a v plném lesku. Jestliže se autor vědeckého díla snaží prosadit svůj projekt a vyslovuje odvážnou hypotézu, odborná veřejnost od něho současně očekává, že svůj názor nebude považovat za jedině správný a možný, že bude ochoten připustit možnost jiného nazírání a že bude výsledky své práce hodnotit se skromností. Vědecká svéhlavost, neústupnost, názorová intolerantnost a neochota přijímat kritiku svědčí nejen o nerozvinuté autoreflexivní schopnosti autora a jeho malé sebekritičnosti, ale též o jeho neskromnosti, která obvykle vyrůstá z podloží nepoctivosti. Ve svých důsledcích se

tyto vlastnosti mohou stát jen zdrojem pochybné (a zpochybňované) originality a falešného sebevědomí autora. Vědecká poctivost, čestnost a úcta k pravdě stejně jako odvaha, skromnost a sebevědomí musí vždy a za všech okolností respektovat objektivitu a sloužit jí jako nejvyššímu principu každé skutečně vědecké práce.

Co mohu posluchačům doporučit ke studiu problematiky... ?

Posluchači, které tato problematika zaujala, by se zcela nepochybně měli seznámit s publikací docenta Vladimíra Spousty „Vádemékum autora odborné a vědecké práce“. V ní najdou podrobně vysvětlená užitečná doporučení, která přinášejí studentovi mimořádně cenné zkušenosti, s jejichž využitím je možno být úspěšný při vytváření a obhajobě odborné práce.

8.Prameny a literární zdroje pro vědeckou práci

V přehledu můžeme tuto tematiku roztrždit následujícím způsobem:

- zdroje informací
- bibliografie
- recenze
- rešerše
- referátové časopisy
- edukační thesaurus
- naučné slovníky a encyklopedie
- příručky
- učební texty
- odborné a vědecké studie
- články v odborných časopisech
- pedagogické časopisy vydávané v češtině
- některé cizojazyčné pedagogické časopisy
- monografie
- vědeckovýzkumné zprávy
- periodika
- rigorózní, disertační a habilitační práce
- antologie a čítanky
- nepublikované materiály.

9. Informace na internetu a informační zázemí

Při studiu problematiky informačního zázemí bychom si měli povšimnout zvláště těchto možností:

- odborné knihovny
- knihovní katalogy
- elektronické informační zdroje
- informace na internetu
- některé knihovnicko – informační zdroje na internetu.

Odborníci se domnívají, že využívání internetu jako zdroje informací je poměrně problematické. Na jedné straně jde o zdroj rychlý, aktuální, obsahově bohatý, na straně druhé nepříliš přehledný. Proto bychom se měli snažit vždy pozorně identifikovat, z jakého zdroje pochází konkrétní informace a kdo ji tam prezentuje. Vyskytuje se několik typů vyhledávacích nástrojů.

V poslední době jsou v odborných časopisech testovány a doporučovány jako vyhledávací služby servery Vivísimo, Google apod. První ze jmenovaných umožňuje například přehledné roztřídění databází, ze kterých bylo čerpáno. Odborníci v podstatě zdůrazňují, že při vyhledávání „jde vždy k jádru věci“. Druhý jmenovaný vyhledávač pracuje i v češtině a má schopnost vyhledávat, mimo jiné, i obrázky.

Obě služby si můžete vyzkoušet. Najdete je na adresách:

<http://vivisimo.com/>

<http://www.google.com/>

Některé zásady při vyhledávání informací na internetu .

Doporučuje se zejména :

- při formulaci dotazu používat synonyma, příbuzné výrazy i různé pravopisné tvary slov,
- pečlivě kontrolovat správnost pravopisu použitých klíčových slov i správnost formulace dotazu
- nepoužívat slov, která jsou při indexování databáze ignorována, tj. členy,

- spojky, předložky. Každá z vyhledávacích služeb má seznam těchto slov,
- dávat pozor na standardní nastavení vyhledávacích služeb,
 - používat pokročilých metod vyhledávání (nabídky pod názvy advanced, expert, power, super, custom aj.),
 - nespokojovat se jen s jediným hledáním,
 - seznámit se dobře s několika nejvýznamnějšími vyhledávači a ty používat,
 - opatrně posuzovat nalezené informace.

Adresy webových stránek některých důležitých knihoven

České knihovny

Národní knihovna, Praha (<http://www.nkp.cz>)

Státní technická knihovna, Praha (<http://www.stk.cz/>)

Národní pedagogická knihovna Komenského (<http://www.npkk.cz/index.html>)

Moravská zemská knihovna, Brno (<http://www.mzk.cz>)

Ústřední knihovna PdF MU, Brno (<http://www.ped.muni.cz/wlib/>)

Souborný katalog Univerzity Karlovy (<http://www.cuni.cz/UK-309.html>)

Virtuální knihovna Masarykovy Univerzity (<http://www.muni.cz/library>)

Souborný katalog knihoven ústavů AV ČR

(http://www.lib.cas.cz/www/cz/frame_souborny_katalog.HTML)

SVK České Budějovice (<http://www.cbvk.cz>)

SVK Hradec Králové (<http://www.svkhk.cz>)

SVK Plzeň (<http://www.svkpl.cz>)

SVK Ústí nad Labem (<http://www.svkul.cz>)

SVK Liberec (<http://www.svkli.cz>)

Městská knihovna, Praha (<http://www.mlp.cz>)

Knihovna J. Mahena, Brno (<http://www.kjm.cz>)

Zahraniční knihovny:

Library of Congress -Kongresová knihovna USA (<http://lcweb.loc.gov>)

British Library (Britská národní knihovna) (<http://www.bl.uk>)

Webcats (katalogy světových knihoven) (<http://www.lights.com/webcats>)

Databázová centra, producenti a distributoři CD-ROM: Albertina Icome Praha

(<http://www.aip.cz>)

OCLC -Online Computer Library Center (<http://www.oclc.org>)

Poznámka: Čas od času se stává, že dojde ke změně názvu některé knihovny nebo k přesměrování na jinou webovou adresu. Proto je vhodné při neúspěchu ve vyhledávání aplikovat nejen webovou adresu, ale vyzkoušet ještě možnost zadání názvu knihovny do vyhledávače. V každém případě je dobré si příslušnou změnu ve svých poznámkách poznačit.

10. Práce s odbornou literaturou

Tato problematika spočívá v následujících postupech:

- technika vědeckého čtení
- excerpta
- kartotéka
- konspekt
- grafické zvýraznění textu.

Literární zpracování

Ve snaze o kvalitní vytvoření bakalářské práce je třeba brát v úvahu následující momenty:

- základní etapy zpracování odborné a vědecké práce
- tvorba textu
- revize definitivního znění práce
- uvádění literatury.

Co mohu posluchačům doporučit ke studiu problematiky... ?

Opět je možno doporučit studium knihy docenta Vladimíra Spousty „Vádemékum autora odborné a vědecké práce“, kde se může student dozvědět bližší podrobnosti. Ti, kteří hledají další možnosti, jak dobře napsat výzkumnou práci, by jistě měli sáhnout i po publikacích:

Gavora, P. Výzkumné metody v pedagogice. Brno: Paido, 1996.

Chráška, M. Metody pedagogické diagnostiky, Olomouc: 1988.

Kerlinger, N.F. Úvod do pedagogického výzkumu. Praha: Academia, 1972

Maňák, J. a kol. Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno: MU, 1994

Skalková, J. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: SPN, 1983.

12. Struktura odborné (bakalářské) práce zaměřené na výzkum

Na další stránce je uveden metodický list, který v přehledu objasňuje strukturu bakalářské práce orientované na výzkum.

Možnost struktury Bakalářské práce, zaměřené na průzkum

Obsah	
	strana
Titulní list (1s.)	
Zadávací list (1s.)	
Prohlášení (1s.)	
Úvodem (1s.).....	4
1. Východiska řešení zadaného tématu (cca 15 s.).....	5
1.1. Studium literatury.....	
1.1.1.	
1.1.2.	
1.1.3. Výsledky studia literatury.....	
1.2. Poznávání prostředí.....	
1.2.1.	
1.2.2.	
1.2.3. Výsledky poznávání prostředí.....	
1.3. Závěry ze studia literatury a poznávání prostředí.....	
1.3.1. Formulace hypotéz	
1.3.2. Cíle průzkumu (projektu).....	
1.3.3. Metody průzkumu (projektu).....	
2. Výsledky řešení zadaného tématu (cca 15 s.).....	
2.1. Interpretace výsledků průzkumu.....	
2.1.1.	
2.1.2.	
2.1.3.	
2.2. Diskuse výsledků průzkumu.....	
2.2.1.	
2.2.2.	
2.2.3.	
2.3. Shrnutí výsledků průzkumu.....	
2.3.1.	
2.3.2.	
2.3.3.	
Závěrem (1s.)	
Seznam literatury (1s.)	
Seznam příloh (1 s.)	
Příloha 1.	
Příloha 2.	
Příloha 3.	

Co mohu posluchačům doporučit ke studiu problematiky... ?

Především to jsou hodnotné publikace didaktiků a dalších odborníků na jednotlivých fakultách nebo v knihovnických centrech vysokých škol, které spolu s inovativním přístupem přinášejí různé pohledy na tvorbu odborné studentské práce. Patří k nim například příručky:

- Nekuda,J.-Slaný,A. Jak (ne)napsat závěrečnou práci. Brno: MU, 1993.
- Pokorný,J. Diplomová práce, příležitost k seberealizaci. Brno: CERM, 1994.
- Šifner,F. Jak psát odbornou práci a diplomovou práci zvláště. Praha: UK, 2004.

Posluchači by však také neměli zapomínat na možnost vypůjčit si alespoň prezenčně některé **obhájené práce** jejich předcházejících kolegů, studentů, které jsou k dispozici zpravidla v knihovnách vysokoškolských kateder či ústavů. Tyto práce by však měly sloužit buď pro zběžnou orientaci anebo i pro možné pokračování v zajímavém výzkumu. Nikdy by se neměly stát vzorem k napodobení, protože student nemůže vědět, s jakým úspěchem proběhlo obhajování právě konkrétní odborné práce, která se mu zamlouvá.

11. Fáze vědeckého (pedagogického) výzkumu

Pojem výzkum se někdy nesprávně zaměňuje s pojmem věda. Je však nutno zdůraznit, že nejde o synonyma. Podle definice F.N.Kerlingera (1972): „**Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy**“.

Výzkum bývá rozdělován na dvě oblasti:

- a) základní výzkum
- b) aplikovaný (resortní) výzkum.

Rozdíl mezi základním a aplikovaným výzkumem je odvozován ze společenské dělby práce v rámci vědeckovýzkumné činnosti.

Základní výzkum se tedy zabývá zkoumáním obecných teoretických zákonitostí přírody a společnosti a jejich konkrétního působení. Aplikovaný výzkum bývá chápán jako následná fáze, ve které, po provedení základního výzkumu, dochází ke zkoumání cest a prostředků, jak tyto poznatky použít a jak je převést do takové podoby, aby byly použitelné v praxi. Proto se také aplikovaný výzkum může symbolicky považovat za „most“ mezi základním vědeckým poznáním a společenskou praxí.

13. Bibliografické práce

Odkazy na literaturu v textu práce (dle ČSN ISO 690)

Ke konci bakalářské (i jiné odborné práce) uvádíme přehled použité literatury, který souvisí s tzv. bibliografickými citacemi. U každé citace musí být uveden autor a dílo. Tato identifikace bývá často popisována v nejrůznějších příručkách týkajících se bibliografických prací. Lze například najít vysvětlení identifikace (kterého by měli studenti využít k procvičování správných formulací) následujícími způsoby:

Setříděný seznam literatury na konci bakalářské práce

Příklad 1.

Pokud práce obsahuje setříděný seznam použité literatury, je možno citovat buď pouze číslem, označujícím zatřídění knihy v seznamu literatury v závorce, nebo číslem a stránkou, na které citovaná pasáž začíná:

Holografie je definována jako metoda zobrazování a hologramy, výsledky této metody, jako prostředky skladování informací prostřednictvím sítě vzorců interference. (22) Definici holografie podává Nekonečný (136, s. 136)

8. BURCHARD, J. How humanitis use a library. In Intrex: report of a planing conference on information transfer experiments, Sept. 3, 1965. Cambrige, Mass: M.I.T. Press, 1965, p. 219.

13. NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. 2. vyd. Praha : Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

Doslovná citace

Příklad 2.

Doslovnou citaci označíme uvozovkami. Můžeme pak použít citaci uvedenou v příkladu 1, nebo způsob použitý dále, uvedený pod čarou

“... silová hnutí ” ¹

Jiný způsob doslovné citace

Příklad 3.

Jiný způsob doslovné citace v uvozovkách je uveden v tomto příkladu

“... silová hnutí ...” (Rambousek, V. aj, 1998, s. 37)

Jméno autora v předcházející citaci

Příklad 4.

Je-li jméno autora uvedeno v našem textu předcházející citací, v bibliografickém odkazu ho již neuvádíme

K efektivitě projekce V. Rambousek uvádí “Kvalita zrakového vjemu.. .” (1998, s. 37)

Doporučení: Nepřesahuje-li citace tři řádky, vložíme ji v uvozovkách přímo do textu.

Je-li citace delší, uvedeme ji jako samostatný odstavec s hustým řádkováním, případně menším hustším písmem.

Poznámky v textu práce

Na poznámku v textu odkazujeme arabskou číslicí nad textem. Z několika možností, kam umístit poznámku, doporučujeme zařazovat ji pod čaru na konec příslušné strany textu. Poznámku píšeme menším písmem.

Uvádění pod čarou

Příklad 5.

Pracovním adresářem¹ je vždy jen jeden adresář.....

Na konci stránky je potom uvedeno pod čarou jiným typem písma:

¹ Pozor, jméno pracovního adresáře nemusí odpovídat okamžitému nastavení.

Odkazy na literaturu v seznamu použité literatury (dle ČSN ISO 690)

(Pozn.: Převzato z publikace Spousta, V. et al. Vádemékum autora odborné a vědecké práce. 1. vyd. Brno : PdF MU, 2000. 158 s. ISBN 80-210-2387-2. s. 61 – 64.)

Citace monografické publikace (knihy)

a) **Základní citace** obsahuje tyto prvky:

- příjmení a iniciály osobního (křestního) jména autora (autorů)
- název publikace
- pořadí vydání
- místo vydání
- název nakladatelství
- rok vydání
- rozsah publikace (počet stran určuje číslo poslední stránky)
- standardní číslo

Příklad 1:

MAŇÁK, J. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.

b) **Zkrácená citace** – v ní některé prvky základní citace chybí (v následujícím příkladu jsou uvedeny v hranatých závorkách); jsou to:

- jméno překladatele
- rozsah publikace
- název edice
- číslo svazku
- poznámky

Příklad 2:

ECO, U. Jak napsat diplomovou práci. [Přel. Seidl, I.] 1. vyd. Olomouc. Votobia, 1997.

[271 s.] ISBN 80-7198-173-7.

Pokud jsou původci díla dva autoři, uvádějí se v tom pořadí, jak jsou v citovaném pramenu jejich jména vytištěna.

Příklad 3:

JELÍNEK, J., STYBLÍK, V. Čtení o českém jazyku. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

Pokud je publikace dílem více autorů, uvádíme jména nejvýše tří autorů, je však možno citovat jméno pouze jednoho autora – a sice toho, který je v pořadí první (obvykle proto, že ji redigoval nebo je z uvedených autorů nejvýznamnější), a za ně se připojí zkratka aj. (a jiní) nebo et al. (z lat. et alii = a jiní) nebo zkratka a kol. (a kolektiv).

Příklad 4:

STŘELEK, S., et al. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.

Citace seriálové publikace (časopisu, novin) obsahuje tyto prvky:

- název publikace
- název odpovědné instituce
- údaje o vydávání (data nebo čísla)
- místo vydání
- název nakladatelství
- standardní číslo

Příklad 5:

Zpravodaj Ministerstva životního prostředí. Ministerstvo životního prostředí České republiky. 1991- .Praha: PRESS-KO a Retrans. ISSN 0862-9005.

Citace části monografické publikace obsahuje:

- příjmení a iniciály osobního (křestního) jména autora (autorů) monografie
- název monografie
- pořadí vydání

- místo vydání
- název nakladatelství
- rok vydání
- lokace zdrojového dokumentu: číslo kapitoly, název a rozsah části vymezený číslem první a poslední strany, na níž je uveřejněna

Příklad 6:

SPOUSTA, V. Krása, umění a výchova. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
Kapitola 5, Kýč jako paumění, jeho variabilita a symptomy, s. 71-79.

Citace příspěvku do monografické publikace (sborníku) obsahuje:

- příjmení a iniciály osobního (křestního) jména autora (autorů) stati, příspěvku
- název stati
- latinskou předložku in (= v)
- jméno autora (autorů) nebo editora (editorů) zdrojového dokumentu (např. sborníku)
- název zdrojového dokumentu
- pořadí vydání
- místo vydání
- název nakladatelství
- rok vydání
- lokace zdrojového dokumentu (rozsah stati je vymezen číslem první a poslední strany, na níž je stať uveřejněna)

Příklad 7:

ŠVEC, V. Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů. In MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T. , ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 59-73.

Citace článku v seriálových publikacích obsahuje:

- příjmení a osobní (křestní) jméno autora (autorů) článku
- název článku
- název zdrojového dokumentu (časopisu, periodické publikace)
- lokace zdrojového dokumentu: rok vydání, číslo svazku, rozsah článku vymezený číslem první a poslední strany, na niž je uveřejněn

Příklad 8:

PALOUŠ, Radim. Filosofie jakožto výchova. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 106-112.

Údaje v citaci elektronických dokumentů:

- druh média (nosiče) v hranatých závorkách za názvem citovaného dokumentu: [online], [CD-ROM], [magnetická páska], [disk]
- vydání – například verze programu
- datum aktualizace/revize - uveden společně s datem zveřejnění
- datum citování – uvádí se v hranatých závorkách v jazyce originálu zdroje, zkratka "cit." se uvádí před datem citování [cit. 31. října 2003]
- údaj o dostupnosti "Přístupný z", "Dostupný na", "Available from" včetně přístupového protokolu (Dostupný z WWW:), URL mezi symboly < > - povinný údaj pro on-line dokumenty, volitelný pro ostatní .

Citace elektronické monografie, www stránky

Povinné údaje v citaci:

PŘÍJMENÍ, Jméno autora. Název monografie nebo www stránky (tag "title") : Podnázev [druh média]. Vydání. Místo vydání : Vydavatel, datum publikování, datum poslední revize [citováno dne]. <dostupnost - URL adresa>. Standardní číslo

Příklad:

Národní knihovna ČR [online]. c2000, poslední revize 2.10.2003 [cit. 2. února 2003]. Dostupný z WWW: <<http://www.nkp.cz/>>.

JANÍK, Tomáš. Akční výzkum pro učitele : Příručka pro teorii a praxi [online]. 1. vyd. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Katedra sociální pedagogiky, 2003 [cit. 6. září 2003].

Dostupný z WWW:

<http://www.ped.muni.cz/wsocedu/virtual/pdf/TJ_akcni_vyzkum.pdf>

Citace částí elektronické monografie

Povinné údaje v citaci:

PŘÍJMENÍ, Jméno autora. Název zdrojového dokumentu [druh média]. Vydání. Místo vydání : Vydavatel, datum publikování, datum poslední revize [citováno dne].

Označení části nebo kapitoly. Název části nebo kapitoly. <dostupnost -URL adresa>.

Standardní číslo

Příklad:

RHEINGOLD, Howard. The Virtual Community [online]. c1998 [cit. 12. května 2003].

Chap. 5. Multi-User Dungeons and Alternate Identities. Dostupný z WWW:

<<http://www.rheingold.com/vc/book/5.html>> ISBN 0-521-33697-X.

Citace příspěvku v elektronické monografii (např. stat' z elektronického sborníku)

Povinné údaje v citaci:

PŘÍJMENÍ, Jméno autora příspěvku. Název příspěvku [druh média]. In Název zdrojového dokumentu. Vydání. Místo vydání : Vydavatel, datum publikování, datum poslední revize [citováno dne]. <dostupnost -URL adresa>. Standardní číslo.

Příklad:

BAILEY, Joseph P.; MCKNIGHT, Lee W. Internet Economics : What Happens When Constituencies Collide. In Workshop on Internet economics, March 9-10, 1995 [online]. Cambridge (MA) : Center for Technology, Policy and Industrial Development, Massachusetts Institute of Technology, 1995 [cit. 10. ledna 2001].

Dostupný z WWW: <<http://www.isoc.org/HMP/PAPER/123/html/paper.html>> .

Citace elektronického seriálu

Povinné údaje v citaci:

Název seriálu [druh média]. Vydání. Místo vydání : Vydavatel, datum vydání [datum citace]. <dostupnost -URL adresa>. Standardní číslo.

Příklad:

Ikaros : elektronický časopis o informační společnosti [online]. 1997- . [cit. 23.března 2003]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/>>. ISSN 1212-5075.

Citace článku v elektronickém seriálu

Povinné údaje v citaci:

PŘÍJMENÍ, Jméno autora. Název článku. Název seriálu [druh média]. Datum vydání, ročník, číslo, datum poslední revize [citováno dne]. Přístup ke zdroji. <dostupnost - URL adresa> Standardní číslo.

Příklad:

KUBROVÁ, Barbora. WWW prezentace jako nástroj online marketingu. Ikaros [online]. 1998, č. 6 [cit. 6. dubna 1999].

Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/Clanek.asp?ID=200203072>>. ISSN 1212-5075

Elektronické konference

Povinné údaje v citaci:

Název konference nebo fóra [druh média]. Místo vydání : Vydavatel, datum vydání [citováno dne]. <dostupnost -URL adresa>

Příklad:

Web4Lib Electronic Discussion : An electronic discussion for library-based World-Wide Web managers [online]. Berkeley : University of California Berkeley Library, April 1994- [cit. 5. dubna 2003]. Dostupný z Internetu:

<listserv@library.berkeley.edu> .

Přístup také z WWW: <<http://sunsite.berkeley.edu/Web4Lib/>>.

Je samozřejmé, že ne všech výše uvedených postupů studenti ve svých bakalářských a jiných pracích využijí, avšak bylo by vhodné si všechny uvedené možnosti procvičit, aby jejich principy byly aplikovány správně.

14. Rešerše

Pokud nemáme při psaní bakalářské práce k dispozici zpracovanou bibliografii, recenze knih apod., měli bychom si vytvořit nebo pořídit z odborné knihovny od příslušného pracovníka tzv. rešerše. Rešerše je druhem výběrové bibliografie.

Měli bychom využívat zvláště tzv. anotovaných rešerší, které obsahují anotované záznamy literárních dokumentů. Anotace se zde rozumí poznámek, kterými se provádí stručná charakteristika obsahu literárního dokumentu. Ta je přidána k základním bibliografickým údajům.

15. Postup obhajoby bakalářské práce

Při přípravě zdařilé prezentace před zkušební komisí by se měl student zamýšlet alespoň nad těmito klíčovými momenty:

- popis výzkumného postupu, hypotéz a proměnných
- informace o zpracování pedagogických údajů
- informace o měření pedagogických jevů
- ukázka tabulace shromážděných údajů.

Samozřejmou součástí by mělo být zpracování těchto součástí do několika dokumentujících snímků prostřednictvím programu, jako je PowerPoint, nebo alespoň jako dokumentace, připravené na průsvitných fóliích a promítnutých na zpětném projektoru.

Použitá literatura:

- Gavora, P. Výzkumné metody v pedagogice. Brno: Paido, 1996.
- Chalupný, E. Logika věd. Praha: Jan Pohořelý, 1945.
- Chrástka, M. Metody pedagogické diagnostiky, Olomouc: 1988.
- Kalhous, Z.- Obst, O. Školní didaktika. Sekundární škola. Olomouc: UP, 2001
- Kerlinger, N.F. Úvod do pedagogického výzkumu. Praha: Academia, 1972
- Maňák, J. a kol. Kapitoly z metodologie pedagogiky. Brno: MU, 1994
- Nekuda, J.-Slaný, A. Jak (ne)napsat závěrečnou práci. Brno: MU, 1993.
- Pokorný, J. Diplomová práce, příležitost k seberealizaci. Brno: CERM, 1994.
- Proslovy pro každou příležitost. Praha: Vaše kniha, 2000.
- Skalková, J. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: SPN, 1983.
- Strejc, V. Jak přednášet odborná pojednání. Praha: ČSVTS, 1986.
- Svoboda, S. Výzkum barevného vidění dětského. Praha: SNŠ, 1930
- Šifner, F. Jak psát odbornou práci a diplomovou práci zvláště. Praha: UK, 2004.
- Tondl, L. Člověk a věda. Praha: Academia, 1969.
- Travers, M.W. Úvod do pedagogického výzkumu. Praha: SPN, 1969.
- Tvořivost v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996.
- Tvořivostí učitele k tvořivosti žáka. Brno: Paido, 1997.

Přílohy

Připravovaná témata bakalářských prací (2006-7)

Analýza současného stavu přípravy učitele odborného výcviku na vyučování
 Analýza systémů přípravy učitelů ZŠ nebo SŠ k výuce dopravní výchovy u nás a v zahraničí
 Diagnostika vyučovacího procesu v odborném výcviku a v odborných předmětech
 Didaktická analýza pomůcek a programů pro dopravní výchovu na ZŠ
 Dopravní výchova na ZŠ jako specifický pedagogicko-psychologický problém
 Ekologická výchova v SOU a SOŠ
 Estetická a etická výchova v oborech obchodu a služeb
 Evaluace klimatu třídy v sekundárním školství
 Evaluační zřetele v profesní připravenosti
 Hodnocení v odborném výcviku
 Hospitace a její funkce
 Inovace výuky mikroekonomiky na SŠ
 Inovace výuky odborného výcviku a praxe
 Integrace mládeže s mentálním postižením ve volném čase
 Jazykové vzdělání na SŠ a evropská dimenze ve vzdělání
 Komparativní průzkum učitelů odborného výcviku a odborných předmětů
 Komunikace na střední odborné škole
 Leonardo Da-Vinci. (*apod.*) Mezinárodní spolupráce, výměnné stáže.
 Marketingový výzkum – teoretické aspekty a praktické využití u nevýrobních organizací
 Metodická a odborná příprava závěrečné nebo maturitní zkoušky
 Metodika používání digitálních médií v pedagogické praxi
 Moderní vyučovací technologie vhodné pro výuku teoretických nebo praktických předmětů
 Motivace volby povolání
 Možnosti a specifika dopravní výchovy na ISS, SOŠ nebo SOU
 Možnosti e-learningu na SOŠ
 Možnosti implementace učiva dopravní výchovy do školního vzdělávacího programu
 Multikulturní výchova k toleranci a proti rasizmu na SŠ
 Multimediální CD-ROM ve výuce praxe
 Multimediální učebny
 Multimediální výukové programy v teoretické a praktické výuce na SOU a SOŠ
 Návrh modulového systému výuky zvoleného oboru
 Návrh souboru výukových prací a jejich zařazení do tematických plánů
 Nezaměstnanost v České republice, vývoj u absolventů škol
 Nezaměstnanost s uplatnění absolventů SŠ v *daném* regionu
 Nezaměstnanost v České republice, vývoj u absolventů škol
 Pedagogická diagnostika v práci učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů
 Pedagogicko-psychologické aspekty řešení výchovných problémů
 Pilotní rámcový vzdělávací program, jeho příprava a výsledky
 Počítače a didaktická technika na středních odborných školách

Poruchy chování žáků v prostředí odborných učilišť
 Praktické uplatnění mladistvých s mentální retardací
 Prevence negativních jevů pomocí zájmové činnosti
 Problematika drog a návykových látek na SOU
 Problematika řízení praktického vyučování v SOU
 Problematika řízení technického úseku školy
 Problematika řízení úseku praktického nebo teoretického vyučování
 Problematika základního a rozšiřujícího učiva, zpracování standardů pro zvolený obor
 Problémoví žáci SOU
 Projekt pomůcky nebo programu pro individuální nebo frontální prezentaci při
 dopravní výchově
 Projekt učebny a použití učebních pomůcek
 Projekt vybavení výukové dílny, laboratoře, instruktážní dílny nebo odborné učebny
 technickými a didaktickými prostředky
 Projekt výuky odborného výcviku a hlavních odborných předmětů zvoleného
 učebního nebo studijního oboru
 Projekty „Zdravá škola“, „Bezpečná škola“, „Bezpečná cesta do školy“ atd. jako
 prevence úrazů žáků v souvislosti s dopravou
 Průzkum nabídek k vhodnému využívání volného času v podmínkách SOŠ
 Průzkum postojů žáků SOŠ ke svým učitelům
 Průzkumy k problematice dopravní výchovy ve školách
 Příčiny vzniku poruch chování u dospívající mládeže
 Příprava na volbu povolání
 Příprava učitele odborného vyučování
 Rekvalifikace v dalším vzdělávání dospělých, úloha SOU a SOŠ
 Rozpracování vhodných vyučovacích forem a metod pro odborný výcvik nebo
 odborné předměty
 Rozpracování vhodných vyučovacích forem a metod pro praktické vyučování
 Rozvíjení estetického cítění ve výuce odborného výcviku
 Řešení mezipředmětových vztahů *zvoleného oboru*
 Sociálně psychologické aspekty práce učitele odborného výcviku praxe
 Sociální a ekonomické podmínky učitelů SOŠ
 Současné postavení a perspektivy malých a středních podniků, příprava pracovníků
 pro tuto oblast
 Srovnání výuky odborného vyučování v ČR a ve *vybrané zemi*
 Šikana a její prevence
 Školní vzdělávací program
 TTnet a jeho chápání učitelkou veřejností
 Uplatnění dětí z SOS dětských vesniček na odborných školách a učilištích
 Vliv letních dětských táborů na zařazení dětí do společnosti
 Vliv rodiny na školní úspěšnost žáka
 Vliv učitele praktického vyučování na rozvíjení pozitivního vztahu k práci
 Vybavení dílny OV - autotronik
 Vybavení elektrolaboratoře
 Výchovné poradenství
 Výchovné problémy ve zvláštních OU
 Vytváření školního vzdělávacího programu
 Vyučovací formy a metody používané v odborných předmětech

Výukový text pro žáky SOŠ *zvoleného zaměření*
Výukový text z *oblasti potravinářské chemie*
Využití a výroba učebních pomůcek
Využití didaktických prostředků ve výuce odborného výcviku *daného oboru*
Využití didaktických technologií a učebních pomůcek při výuce elektrooborů
Využití mikrokontrolerů při praktické výuce elektroniky
Využití odměn a trestů při výchově žáků SŠ
Využití počítače ve vyučování
Využití tvořivosti v učňovské praxi
Využití výpočetní techniky při rozvoji motoriky u dětí s více vadami
Vývoj *dané* SOŠ v kontextu se současností a historií oborů
Význam a uplatnění pedagogického studia pro učitele autoškoly
Význam motivace žáka v odborném výcviku na SOU
Význam studia specializace „Systémy dopravy a dopravní výchovy“ pro zřizovatele autoškol a pracovníky dopravně – správních agend
Zařazení moderních technických prostředků do vyučování odborného výcviku pro *daný obor*
Zařazení moderních výukových technologií do vyučování odborného výcviku
Zásada názornosti ve výuce na SOŠ
Záškoláctví
Zkušenosti z aplikace inženýrské pedagogiky v podmínkách střední školy
Zpracování projektu dopravní výchovy pro vybraný typ školy
Žák s výchovnými problémy v SOU
Žák se specifickými poruchami učení