

Pedagogická komunikace

Design vzdělávacího procesu
Obecná a oborová didaktika

Obsahem

Pedagogická komunikace, komunikační dovednosti učitele

- komunikace vzdělávajícího s cílovou skupinou
- význam otázek a práce s nimi
- specifika komunikace ve výuce
- verbální a neverbální komunikace
- dialogické vyučování
- tacitní znalosti

Rozdíly mezi žáky

Velmi proměnlivé faktory práce učitele (rozdíl oproti jiným profesím)

Proměnné ukazující rozdíly žáků - viz dále:

- zájem žáka o učení
- sebedůvěra
- ...co dalšího byste uvedli?

Rozdíly mezi žáky

1. Zájem o učení

- od chronických vyhýbačů k nutkavě odhodlaným k nejlepšímu možnému výsledku
- význam podpory motivace u obou skupin

1. Sebedůvěra

- jak si žák věří, to ovlivňuje jeho ochotu pracovat s chybou, pouštět se do učebních situací
- nedostatek sebedůvěry ve svoje schopnosti - žák přestává pracovat na úloze, když začnou být nejistí, kdy začíná úloha obsahovat nejasnosti, řešení problémů, odhalování vztahů, analýzu obsahu (kognitivní úkoly vyžadující propracovat se matoucími, komplikovanými okamžiky)

Rozdíly mezi žáky

3. Vnímání toho, co je důležité

- rozmanité názory žáků na toto věc
- radost rodičům, líbivost fyzické stránky, nezávislost na názorech okolí, hmotná odměna za úsilí ...
- neopakovatelná kombinace motivů

4. Postoj vůči učiteli (široká škála)

5. Rozumové schopnosti (široké rozpětí u jednotlivců na všech stupních škol)

6. Předchozí výsledky

- předchozí probírání učiva není zárukou toho, že ho všichni žáci ovládají, každý má ale jiné nedostatky
- **velké rozdíly v dorozumívacích schopnostech žáků** reprodukovat, interpretovat, přijímat sdělení - čtením a poslechem, předávat sdělení - řečí a psaním.

Rozdíly mezi žáky

6. Zkušenosti, na nichž může učitel stavět

- prostředí žáků, z něhož přicházejí do školy, a jeho vliv

7. Rodinný a společenský život (velké rozdíly)

- každé dítě je jedinečná osobnost (neaplikovat klišé)
- žije-li žák v deformujícím prostředí, neznamená to, že není schopen regulovat své chování, ani to, že na něho má být kladen menší nárok na vzdělávání

8. Užívání návykových látek

9. Specifické potřeby (různé, včetně IVP, s velkým vlivem na klima)

Komunikace učitele se žáky

Učitel - důležité oblasti pedagogické komunikace

1. Naučit se **používat popisný jazyk** (vyhnout se posuzování, označování, “nálepkování”)
2. Porozumět tomu, jak mám **pečlivě volit, co a kdy řeknu**, jak použít **řeč těla**, jak **naslouchat** a reagovat podporujícím způsobem (žáci dávají pozor)
3. **Vyhnut se předávání nechtěných sdělení** (zastírají informace o tom, jaké očekávám chování)
4. Vést žáky k tomu, že každý z nich je sám **zodpovědný** za své chování
5. Vyrovnané **sumativní a formativní hodnocení** (význam pro rodiče)
6. **Profesionalita**, s níž hovořím se žáky o nich samých, ovlivňuje jejich důvěru vůči mé osobě
7. Naučit se komunikovat **asertivně**

Jazyk **POPISNÝ** versus jazyk **POSUZUJÍCÍ**

Popisný jazyk - vyučující (mluvčí) vykresluje situaci, chování, dosažený úspěch nebo pocit

Posuzující jazyk - vyučující (mluvčí) klasifikuje (zařazuje, označuje) chování, dosažený úspěch, osobu

Proč používat popisný jazyk

- a) označování kvalitativními přívlastky u žáků vytváří obranné reakce vůči spolupráci na učebních činnostech
- b) učitel si získá důvěru žáků - chápou, že spoluprací s učitelem a účastí na připravených učebních úlohách neriskují zprátu své vlastní hodnoty
- c) učitel se vyhne vzbuzování hořkosti, bojům o moc způsobeným trapnými situacemi, do nichž se žáci dostávají při používání posuzujícího jazyka učitelem

Příklady 2.15, 4.1

Př. 2.15
(Cangelosi)

Učitelka Jarolímková vrací jednomu ze svých žáků velmi dobře napsaný písemný test z přírodopisu a poznamená: „Viléme, je vidět, že jsi velice dobrý přírodovědec. Musím tě pochválit za to, že jsi takový výborný student!“ Vilém je hrdý na to, že byl pochválen před svými spolužáky. Když Jana slyší poznámku učitelky, myslí si: „Protože jsem nedělala test tak dobře, určitě jsem špatná studentka a nemohu se věnovat přírodovědě.“

Později Vilém začne být nervózní, protože má strach, že další test z přírodopisu se mu nepovede tak dobře, aby dostal ocenění učitelky Jarolímkové. Když potom pro něho začne být přírodopis obtížnější, je v pokušení buďto se vůbec nesnažit, aby nevyšlo najevo, že nedostal svému přívlastku, nebo při testech podvádět, aby si alespoň před spolužáky udržel své postavení.

Př. 4.1
(Cangelosi)

Paní Jarolímková, učitelka páté třídy, má sklony posuzovat své žáky a sdělovat jim své názory na ně. Například jednou, když žákům vysvětlovala, co mají dělat, si všimla, že Adéla si povídá se sousedkou, místo aby dávala pozor. Paní Jarolímková jí říká: „Adélo, ty vždycky mluvíš, když nemáš! Proč jsi stále taková neukázněná?“ Adéla se začne v přítomnosti paní Jarolímkové cítit nesvá, protože je nyní přesvědčena, že si jí učitelka moc neváží. Paní Jarolímková nadále reaguje na rušivé chování Adély posuzujícím jazykem. Po čase si Adéla navykne vyrušovat a tím vlastně naplňuje to, co podle ní paní Jarolímková očekává.

Na rodičovském sdružení paní Jarolímková říká otci Leoše: „Leoš je docela chytrý, ale má sklony k lenosti.“

Profesionální důvěra a práva žáků

Vadí vám něco na chování učitelů v příkladech níže?

Př. 1: Dva učitelé, pan Barák a paní Sádková, spolu rozmlouvají ve sborovně. Pan Barák: “Tak jak to jde?” Paní Sádková: “Dneska snad musí být úplněk! Děcka jsou jak praštěná. Můžete jen doufat, že nikdy nebudete učit Andreu Novákovou. Není schopná sledovat vyučování, tak se baví tím, že mě otravuje. Proč zrovna já musím dostat všechny retardované?”

Př. 2: Učitelka Mandelová na třídní schůzce s rodiči říká otci Petra Matáska: “Petr si vede velmi dobře. Přála bych si, aby všichni moji žáci byli jako on. Kdyby se mi podařilo přimět Evžena Tomaštíka, aby spolupracoval jako Petr, skákala bych radostí!”

Profesionální důvěra a práva žáků

Důvěra mezi učitelem a žákem - důležitá složka vytváření klimatu podporujícího spolupráci, spolupracující chování žáků, zapojení do učebních činností

- “drby” učitelů ve sborovně o žácích
- vynášení informací o žácích mimo školní prostředí

Nálepkování, poruchy učení a klima třídy

Prožitky žáků s SPUCH, které se vztahují k problematice sociálních vztahů ve třídě podmíněných jejich problémy v učení:

„Nikdy jsem nebyl problematické dítě. Všechno začalo, když jsem přišel do školy. Zjistil jsem totiž, že čím jsem se učil mnohem pomaleji než moji spolužáci. Začal jsem se proto vyhýbat knížkám. Rukopis jsem měl děsný, ať jsem se snažil sebevíc. Opisování z tabule mi trvalo celou věčnost a nikdy jsem to nezvládnul bez chyby. A pravopis? To byla a je moje noční můra. Ve školní tašce jsem měl vždycky hrozný nepořádek. A než jsem něco našel, no to byla doba! Ve třídě mě šikanovali. Možná proto, že jsem nebyl dost dobrý. Pokynům učitele jsem ale často nerozuměl a styděl jsem se zeptat, abych zase nebyl hloupější než ostatní. Rychle jsem ztrácel pozornost a školu jsem nesnášel. Někteří učitelé se „štourali“ v maličkostech a dávali mě za příklad lenocha a pitomce.“

Školní kazuistika a teorie

Svémi projevy každý žák ovlivňuje to, jak se na něho pedagogové a spolužáci dívají, což vede i k tomu, jaký status mu přisuzují. V případě žáků s poruchami chování bývá takový status reprezentován i označením (etiketou, nálepkou) „problémový žák“, „třídní provokatér“ apod. Metodická nejistota pedagogů ústí v jejich rezignaci na snahy podpořit žáka v jeho procesu učení, což je patrnější na výkonnostně orientovaných školách s pevně stanovenými pravidly hodnocení žáků.

Vnější úroveň procesu utváření identity jedince s poruchami chování ilustruje příklad, který nabízí Vágnerová, když popisuje situaci, při které učitel přisoudí žákovi roli problémového dítěte, přičemž se toto hodnocení a postoj vůči dítěti časem zafixuje. Následně dochází k vytvoření rigidního stereotypu, který bývá předáván i dalším učitelským autoritám. Tím může označení nabýt povahy stigma, které může v důsledku ovlivnit žákovy budoucí výsledky. V důsledku je vytvořen negativní model, „do něhož může být dítě učitelskými postoji manipulováno“. (Vágnerová 1997). Symbolické označení „problémové dítě“ ve svém důsledku, jak upozorňuje Červenka (in Vítková, M., Havel, J. 2010), může vést ke zcela hmatatelným a problematicky vnímaným projevům dítěte.

Nálepkování, poruchy učení a klima třídy

Prožitky žáků s SPUCH , které se vztahují k problematice sociálních vztahů ve třídě podmíněných jejich problémy v učení

- **Syndrom neúspěšné osobnosti žáka** (Helus, Z. 2004)
- **Sociální úzkost**

Připravenost pedagoga pro vnímání rizik spojených s rozdílností ve školním výkonu žáků

Připravenost používat metod a forem práce, které přispějí k eliminaci negativních postojů podmíněných rozdílným výkonem ve škole u žáků vůči sobě navzájem (Pavlovská, M., Röderová, P. 2010).

Zdroje - výběr:

Helus, Z. 2004. Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče. Praha: Portál
PAVLOVSKÁ, M., RÖDEROVÁ, P. 2010. *Analýza aktuálního stavu práce pedagogů s odlišností v současné škole*. In: Vítková, M., Havel, J *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. MU Brno, Paido. ISBN978-80-7315-199-7

Čí řeč poskytuje žákům více informací?

Pan učitel Alexa se s žáky své třídy právě vrátil do učebny ze školního dvora, kde prováděli pokus na erozi. Pan Alexa žákům říká: “Trvalo nám pouze čtyři minuty, než jsme po dokončení pokusu sklidili náčiní a vrátili se na svá místa v učebně. Během toho jsme neruší žáky v jiných učebnách. Zítra půjdeme ven znovu a provedeme další pokus s vodou.”

Paní učitelka Marešová a její druháci se právě vrátili do učebny ze školního dvora, kde prováděli experiment, týkající se eroze. Učitelka žákům říká: “Vy jste takoví dobří, chlapci a děvčata! Jsem na vás hrdá! Příště uděláme něco podobného, vím, že budete spolupracovat stejně dobře jako dnes.”

Destruktivní tresty

(Př. 1): Pan učitel Fabián říká ve třídě Viktorovi: “Přečti prosím svou odpověď na příklad číslo šest.” Viktor: “Já jsem se nedostal k tomu, abych udělal domácí úkol.” Pan učitel: “Ty ses nedostal k domácímu úkolu! Proč ne?” Viktor: “No, my jsme včera večer měli zápas v košíkové a...” Pan učitel: “Aha! No to je výborné. Ty jsi ten horký basketbalový favorit. Jsi moc důležitý na to, abys dělal domácí úkoly! Ty si myslíš, že tě ta košíková snad uživí?...”

(Př. 2): Paní učitelka Jungerová se všimne, že Vojtěch si místo čtení textu, který právě zadala, hraje s provázkem. Přejde zezadu k Vojtěchovi a klouby ruky mu přejeđe po hlavě. Vojtěch sebou škubne bolesí. Vypadá to, že se začal věnovat čtení, ale hlava ho stále ještě bolí.

Známky jako forma komunikace

Formativní X Sumativní hodnocení

Nesprávné jednání učitelů - používají známkování k jiným účelům

Lumír: “Paní profesorko, jsem překvapený, že jsem ze sociologie dostal jen trojku. Testy jsem přece neměl tak špatné.” Paní profesorka: “Víš, musela jsem vzít v úvahu tvou účast na hodinách. Měl jsi hodně absencí a mnoho témat ti zcela uniklo.”

Pravidla chování ve třídě

Zavádění **nezbytných** pravidel chování má za účel:

1. Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování rušivé
2. Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí
3. Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě
4. Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy

Posilování motivace

Jaké výroky žáků vyjadřují **absenci jejich motivace**? Uvedte příklady.

Posilování motivace

Vnitřní motivace - žák si uvědomuje, že účastí na učební činnosti uspokojuje nějakou svou potřebu, přinese mu to užitek

Příklad: Šárka je přesvědčena, že by lidi neměli lovit a zabíjet divokou zvěř. Když učitelka češtiny v její třídě dělá výklad o tvořivém psaní, Šárka pozorně naslouchá, protože se chce naučit dobře psát, aby mohla ostatní lidi přesvědčit, že lovit zvěř není správné.

Posilování motivace

Vnější motivace

- žáci ji mají tehdy, když chtějí získat nějakou odměnu, která byla uměle spojena s provedenou činností (zkušenost)
- žáci se chtějí vyhnout nepříznivým následkům, které byly učitelem záměrně stanoveny za nespolupracující chování

Příklad: Čeněk pozorně naslouchá výkladu učitelky o tvůrčím psaní. Má totiž strach, aže kdyby nedával pozor, dostal by se do trapné situace, až by ho učitelka před celou třídou vyvolala a on by neznal odpověď'.

Posilování motivace

Jak vnímáte níže uvedené skutečnosti ze školního prostředí v kontextu motivace žáků zapojit se do učebních činností?

- tabulka nejúspěšnějších žáků školy
- prospěchové stipendium
- školní soutěže
- odměny za výjimečně dobrý průměr v prospěchu

Uvedli byste některé další skutečnosti (ze své předchozí školní docházky nebo volnočasových aktivit?)

Posilování motivace – problémové učení

Problém = nerozřešená, sporná otázka, kterou je třeba řešit

Existence problémů = silný motivační prvek pro lidskou snahu (proč umět číst, proč umět zatlouci hřebík apod.)

Potřeba zapojit žáky do učebních činností, když se tyto činnosti zaměřují na problémy které žáci pociťují jako vhodné či nutné řešit.

Problémové učení = snazší získat žáky pro spolupráci

Paní Oldřichová, učitelka soukromé školy, již svých 23 žáků šesté třídy zná dost dlouho, aby věděla, co je zajímavá. Rozhodla se využít při přípravě hodiny matematiky o zlomcích zájmu některých žáků o fotbal, o třídní večírek, na který budou péci koláče, a o tělocvik, při němž běhají na čas různě dlouhé tratě.

Výuku začne tím, že žáky rozdělí do skupin s různým zaměřením: šest do skupiny fotbalistů, devět do skupiny chystající večírek a osm do atletické skupiny. Zatímco zbývajících 18 žáků pracuje na zadáních, učitelka si povídá se skupinou fotbalistů.

PANÍ OLDŘICHOVÁ: Jak myslíte, že si letos vede naše fotbalové mužstvo?

TONDA: Vedeme si výborně. Dnes porazíme školu v Palackého. Uvidíte!

PANÍ OLDŘICHOVÁ: To tedy uvidím. Jaké máme skóre?

MARUŠKA: Vyhráli jsme tři zápasy.

KÁJA: Ano, a dva jsme prohráli.

TONDA: Jenže nebýt rozhodčího, tak jsme je vyhráli.

PANÍ OLDŘICHOVÁ: Kterému mužstvu v lize fandíš, Aleši?

ALEŠ: Baník. Já fandím Baníku!

TONDA: To já mám radši Spartu.

PANÍ OLDŘICHOVÁ: A ty tedy máš rád Baník, nebo Sparta?

Učitelovy pokyny ve výuce

Příklad:

Během problémového vyučování se učitelka Stárková snaží pomoci Juditě, jedné z žákyň 6. třídy, odhalit fyzikální zákony, které letadlům umožňují létat. V jednu chvíli se Judita zeptá: “Co by se stalo, kdyby měla křídla letadla spodní stěnu tvarovanou stejně jako horní?” Učitelka: “Hm, to je zajímavé. Zamysleme se nad tím. Co by se v tom případě stalo: pohyboval by se vzduch kolem horního povrchu rychleji, nebo pomaleji než kolem spodního povrchu?” Judita: “Myslím, že...”

- Nejasná a nepřímá komunikace v pokynech
- Kdy je ve výuce vhodná?

Učitelovy pokyny ve výuce

Vydává-li učitel **pokyny pro nejbližší učební činnost, je třeba, aby hovořil srozumitelně, konkrétně a přímo k věci**

Pokyny nejčastěji během **přechodových časů**, těsně před začátkem učební činnosti - viz 6.9-12 (Cangelosi)

Učitel českého jazyka pan Bavorský chce se svými žáky rozebrat a vyložit báseň ze středověké české poezie. Po dokončení krátkého výkladu o středověké lyrice rozdává každému žákovi list s písní Svatý Václave. „Teď si tuto nádhernou báseň přečtete a připravte se na diskusi o ní. Až všichni dokončí čtení, pustíme se do diskuse.“ Někteří žáci začínají číst báseň, ale pan Bavorský stále ještě udílí instrukce. Pan Bavorský: „Počkejte moment, nezačínejte ještě – Tondo, dávej pozor! Chtěl jsem vám říci ještě toto: když v básni narazíte na slovo, které neznáte, запиšte si ho, společně si pak neznámá slova vysvětlíme.“ Denisa: „Kam si je máme zapsat?“ Pan Bavorský: „Na jakýkoli prázdný papír... anebo ne, mám lepší nápad. Napište si je na zadní stranu papíru, na němž máte báseň. Až potom budeme o básni hovořit, budete mít báseň i slova pohromadě. Ještě nějaké otázky? Žádné? Takže se do toho můžete pustit.“

Dialogické vyučování

- Přístup usilující o aktivizaci žáků, stimulaci jejich myšlení a intenzifikaci učení prostřednictvím jejich zapojení do výukové komunikace
- Účelem komunikace je navození vyšších kognitivních operací
- Znalosti jsou ko-konstruovány
- Žáci jsou aktivní

- Vygotskij (1978) - Vztah mezi řečí a myšlením; internalizace mentálních funkcí; zóna nejbližšího vývoje
- Sfard (2008) Commognition – Učení jako participace
- Lefstein & Snell (2014) - Žáci se učí nejlépe skrze **participaci na bohaté a stimulativní výukové komunikaci**

Indikátory dialogického vyučování

a) Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti

- Učitelka: Tak, Ondro, řekni prosím tě, **proč myslíš, že** je Aragorn hrdina?
- Žák: Mně připadá, že nejdřív měl strach, ale překonal ho a vedl vojsko do bitvy, do vítězné bitvy a prostě rozhodl se vzít na sebe to břemeno a tím vlastně všem pomohl k úspěchu.

b) Otevřená diskuse

- Učitel: **Proč je podle vás** to chování Dona Quijota nesmyslné?
- Žák 1: Že někdo tam staví půl roku mlýn, aby mohl namlít mouku a on tam přijde ňákej rytíř a začne, začne jim tam ničit ten mlýn. Tak dává to smysl?
- Žák 2: Já si myslím, že každá činnost nebo každé chování člověka má nějaký smysl.
- Žák 1: Kvůli tomu, že si někdo myslí, že to co dělá je smysluplné, neznamená, že je to ve skutečnosti smysluplné.

Podmínky pro dialogické vyučování

- Je možné změnit komunikační chování učitelů
- Skrze tuto změnu nastává i změna v komunikačním chování žáků
- Není možné zavést jeden izolovaný prvek
- Dialogické vyučování tvoří provázaný systém

- Více viz výzkum R. Švaříček, K. Šedřová (ÚPV FF MU)



Tacitní znalosti učitelů

- metaforicky řečeno – most mezi teorií a praxí
- pojem tacitní znalosti u nás není dosud v pedagogické literatuře příliš frekventován

Tacitní znalosti jsou **osobní, individuální** znalosti, které vznikají na základě zkušeností subjektu

Jedná se o **schopnost, kterou prokazatelně ovládáme, ale nemůžeme ji jednoduše popsat tak, aby se ji zprostředkovaně dokázali „naučit“ druzí.**

Vyznačují se těmito rysy:

- jsou procedurální, ale obtížně navenek vyjádřitelné,
- jsou relevantní pro dosahování cílů, které subjekt považuje za důležité,
- vznikají jen s malou pomocí druhých nebo zcela bez této pomoci,
- jsou vázány na kontext

(Poznámka mimo pedagogiku: Na **tacitních** znalostech jsou založeny **téměř všechny praktické činnosti**, například jízda na kole či bruslích, vaření, obsluhování strojů a zařízení, čtení rentgenových snímků, léčení lidí, řízení či vedení podřízených)

Tacitní znalosti v pregraduální přípravě studentů

V pedagogické přípravě si student učitelství osvojuje tacitní znalosti **řešením praktických situací**

Rozvoj a tedy i zdokonalování tacitních znalostí studentů předpokládá, že jsou tyto znalosti **zexplicitněny**. Nástrojem zexplicitnění je **sebereflexe**, avšak ta sama o sobě nestačí k tomu, aby si student uvědomil, jak jeho činnost vypadá a jak ji lze zlepšit.

- K tomuto cíli lze dospět **sdílením zkušeností a tacitních znalostí studentů s kolegy a vzdělavatelem učitelů** (cvičným učitelem na škole, oborovým didaktikem apod., tradičně názorné učení mezi mistrem a žákem).
- **Více k tématu viz**

Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-387>

Znalosti a jejich konverze (změna/proměna)

Čtyři základní způsoby konverzí znalostí:

1. Socializace – vytváření nové tacitní znalosti ze staré tacitní znalosti

- Vytváření a přenos těchto znalostí se nazývá sdílení.
- Jako příklad může sloužit tzv. učňovství.

2. Externalizace – ze staré tacitní znalosti vzniká nová **explicitní znalost**

- Vlastník původní tacitní znalosti ji nedokáže formulovat, a tak ji musí zprostředkovat někdo jiný pomocí metafor a příběhů.

3. Kombinace – tvorba nové explicitní znalosti ze staré explicitní znalosti

- Dochází ke spojování původně samostatných explicitních znalostí.

4. Internalizace – vytváření nové tacitní znalosti ze staré explicitní znalosti

- Děje se na individuální úrovni formou učení se při činnosti.

Kurátorský výběr zdrojů

- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- PAVLOVSKÁ, M., RÖDEROVÁ, P. 2010. *Analýza aktuálního stavu práce pedagogů s odlišností v současné škole*. In: Vítková, M., Havel, J *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. MU Brno, Paido. ISBN978-80-7315-199-7.
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), 387–403. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-3-387>