

SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ MODERNÍ DIDAKTICKÉ TECHNIKY, PŘÍNOSY A LIMITY JEJÍHO VYUŽITÍ V KOGNITIVNÍCH STRUKTURÁCH STUDENTŮ UČITELSTVÍ NA PDF UP V OLOMOUCI

ČIHÁNKOVÁ Hana – GREGAR Jan – NEUMEISTER Pavel – SITTOVÁ Barbora, CZ

Resumé

Vzdělávání učitelů je jedním z klíčových problémů současných věd o výchově. Obecně převládá přesvědčení, že kvalita především počátečního (initial teacher training) vzdělávání učitelů výrazně ovlivňuje kvalitu vzdělávání na školách, kde učitelé působí. Zásadní změna pojetí vzdělávání učitelů po roce 1989 spočívající v implementaci přístupů založených na výkonu (performance-based) přinesla do českého školství novou obecnou kategorii kompetence – hovoří se o kompetencích žáků, o kompetencích učitelů. Ústřední myšlenkou této změny je přechod od hodnocení výstupů vzdělávání prostřednictvím míry osvojení předepsaných obsahů k hodnocení prostřednictvím profesních kompetencí - konkrétních kritérií chování, konkrétních výkonů (Janík, 2005). Nejednotné definování profesních kompetencí učitele zahrnující výčty způsobilostí, vlastností učitelů, dovedností atd. sumarizuje T. Janík ve smyslu komplexní potenciality k úspěšnému „efektivnímu“ vykonávání učitelské profese. (Janík, 2005). Jednou z klíčových rovin či komponent spoluvytvářejících profesní kompetence učitele jsou také subjektivní teorie učitele (učitelovy implicitní teorie, učitelovo myšlení) (Clark, Peterson 1986) či učitelovo přesvědčení (teacher beliefs). Právě utváření vztahu učitele k výchově a vzdělávání v procesu pregraduální přípravy učitelů jako součást obecnějšího procesu budování a proměn jeho subjektivních teorií jsou klíčovými problémy tohoto článku.

Klíčová slova: didaktická technika, poznání, prekoncepty

SUBJECTIVE PERCEPTION OF MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES, BENEFITS AND LIMITS OF THEIR EMPLOYMENT IN COGNITIVE STRUCTURES OF STUDENTS IN TEACHER TRAINING AT FACULTY OF EDUCATION, PALACKY UNIVERSITY OLOMOUC

Abstract

Teacher training is one of crucial issues of contemporary educational science. The general conviction is that mainly the quality of initial teacher training significantly influences the quality of teaching at schools at which teachers work. The paradigm shift in terms of concept of teacher training after 1989 (which was based in the implementation of performance-based approaches) brought a new general category – a competence – into the Czech education (we speak about pupils' and teachers' competences). The central thought of this change is the transition from the evaluation of results of education via the measure of acquisition of prescribed content to the evaluation via professional competences – concrete criteria of behavior, concrete performances (cf. Janík, 2005). A divided definition of teacher's professional competences which include lists of qualifications, attributes and skills, etc. is summarized by T. Janík in a sense of a complex potentiality to “effective” performance of teacher's profession (Janík, 2005). One of crucial levels (or components) which co-create teacher's professional competences are also teacher's implicit theories (or teacher's thinking – Clark, Peterson, 1986) or teacher beliefs. It is the very creation of the teacher's relationship with the education in the process of pre-gradual teacher training as a component of a more general process of building and changing of their subjective theories that is the crucial issue of the present article.

Key words: educational technology, cognition, preconcepts

Úvod

Technika a technologie jsou nedílnou součástí našeho světa a ovlivňují náš život každý den. Škola je *ipso facto* součástí veřejného prostoru a tedy technika (a technologie) působí i na ni. Při použití moderní, digitální techniky (a to nejen ve škole) je však třeba brát v potaz skutečnost, že nám na jednu stranu práci ulehčuje, na druhou stranu může (při nadužívání) způsobit nárůst demence. Kniha *Digitální demence* od M. Spitzera (Spitzer, 2014), jejíž cílem je vyvrátit určité předsudky ohledně moci digitální techniky ve vzdělávání (a nejen v něm), stála za vznikem tohoto článku. V této knize Spitzer popisuje, jak digitální technika a digitální média mění náš život ne právě nezbytně k lepšímu. Výzkumným předpokladem našeho článku je teze, že učitel používá moderní didaktickou techniku ne kvůli tomu, že je efektivnější než vyučovací metody, které ji nevyužívají, ale na základě toho, jaké je jeho přesvědčení a vztah k moderní didaktické technice.

1 Teoretické ukotvení tématu

Na úvod našeho článku je nutné oddělit pojmy *technika* a *technologie*. V českém pojetí je pojem *technika* vnímán buď jako „[souhrnné] označení různých zařízení a opatření, která slouží k tomu, aby poznatky přírodních věd prakticky sloužily k prospěchu člověka“ (Daneš, nedat.), čili jistě *prostředky lidské činnosti* (Kropáč, nedat.), jejímž prostřednictvím člověk dosahuje jistých cílů (z čehož pramení jedna ze zákonitostí techniky – její determinovanost, určenost¹). Avšak je možné vnímat tento termín jako jistý „způsob, postup, provádění určité činnosti vůbec, a to i v oblasti nevýrobní, umění, sportu apod.“ (Vlková, nedat.)² – např. výtvarná, malířská technika, aj.

V tomto článku nalézáme i část, která se věnuje právě nejasné hranici mezi výše zmíněnými termíny, která pramení i z vlivu angličtiny, jelikož se termín *technika* (AJ: *technics*) prakticky nepoužívá – v anglickém jazyce se pro výše uvedené významy slova *technika* používá termín *technology* a pro výraz poslední je používaným termínem výraz *technique*. Pokud přeložíme termín *technology* zpět do češtiny bez znalosti kontextu, dostaneme se k termínu *technologie* i pro oblasti, pro které by byl vhodnější termín *technika*.

Pro účely zjednodušení jsme se rozhodli v tomto článku používat termín *technika* (přičemž tímto označujeme pouze předměty, zařízení, ale i nástroje), ač jsme si vědomi, že se možného zjednodušení dopouštíme (z výše zmíněných důvodů).

Termínem *didaktická technika* (v AJ *educational³ technology*) rozumíme „[t]echnické přístroje a zařízení užívané pro výukové účely.“ (Palán, 2002); v této definici z internetového andragogického slovníku můžeme vyčíst i možné zástupce didaktické techniky: „...promítací přístroje, zvukové přístroje, přístroje a zařízení, umožňující záznam a reprodukci zvuku nebo obrazu (event. obojího současně), zpětné projektory, jazykové laboratoře, vyučovací stroje, trenážery, simulátory, počítače, počítačové sítě, zařízení pro snímání a zvětšování obrázků

¹ Dalšími jsou *jednota přírodních a společenských momentů v technice, komplexní charakter techniky a mnohost technických řešení* (viz Kropáč, nedat.).

² Tento článek obsahuje i další možné výklady pojmu *technika*; vzhledem k tomu, že toto není předmětem článku, ponecháme studium tohoto článku na čtenáři.

³ Tento překlad pramení z nedostatečné známosti termínu *didaktika* v anglicky mluvících zemích. Termín *didactics* sice existuje, ale spíše v *kontinentální angličtině* (viz Průcha, 2005) a při překladu bývá zaměňován s termínem *methodology*, jehož zpětný překlad opět může způsobit problém vzhledem k existenci *metodologie* (viz Gregar, 2015).

a předmětů, zařízení pro sledování mikroskopických objektů na televizoru apod.“ (Palán, 2002). Nosková (2011) pak didaktickou techniku obecně dělí na *zobrazovací plochy, projekční techniku, auditivní techniku, televizní techniku a informační techniku*.

Koncept *moderní* (didaktické) techniky je velmi nejasný a hranice mezi *moderní* (didaktickou) technikou a (didaktickou) technikou *klasickou* je nejasná. Pro potřeby tohoto článku však budeme *moderní* didaktickou techniku (dále jako MDT) chápat jako didaktickou techniku založenou na technice výpočetní, na využití mikroprocesorů, integrovaných obvodů. V této rovině můžeme MDT rozdělit na techniku počítačovou (a dále například tedy i na prostředky hardwarového charakteru – např. samotný počítač a jeho periferie – a softwarového charakteru – operační systémy, specializované programy, apod.) a dále moderní didaktickou techniku, k jejímuž využití osobní počítač přímo nepotřebujeme (některé reprografické přístroje, televize, e-booky, atd.). Nyní můžeme přistoupit k další části textu, která se již věnuje osobnosti učitele, která determinuje náhled učitele na použití MDT ve výuce a její samotné použití.

Tak jako se v životě každý jedinec staví odlišným způsobem k nejrůznějším tématům a otázkám ať už jde o ty banální doprovázející obyčejné každodenní činnosti nebo o ty, které ho v životě někam směřují a posouvají, stejně tak si učitel (i ten budoucí, který se na výkon povolání teprve připravuje studiem na pedagogických fakultách), klade otázku, jak se on sám rozhodne přistupovat ve svých hodinách k výchově a vzdělávání, potažmo i k tomu, jak přistupuje a bude přistupovat k MDT ve svých hodinách. Na to mají bezesporu vliv nabyté znalosti během studia, jeho vědomosti, pedagogické dovednosti, způsoby chování a osobní vlastnosti. Takovýto výčet se dá zkráceně pojmenovat jako osobnost učitele.

Vyvstává nám tedy otázka, co determinuje učitelovu osobnost a také co (a možná i kdo) stojí za tím, jaké stanovisko a postoj učitel zaujme k MDT. Záleží to především na jeho subjektivním vnímání dané problematiky, které vlastně vychází také z jeho osobnosti. Jak uvádí Čáp (1993, s. 83) existuje určitá vnitřní struktura osobnosti, na základě které se učitel rozhoduje a zároveň ho můžeme po zodpovězení na základní otázky spojené s vnitřní strukturou osobnosti psychologicky charakterizovat.

První z těchto otázek je orientovaná na motivaci. Proč člověk dělá to, co dělá, co ho k tomu pobízí? Druhá otázka směřuje ke schopnostem – jak dobře je člověk schopen vykonávat činnost. Dále je to otázka temperamentu – vykonává člověk činnost se vzrušením, vytrvale a při překážkách činnosti zanechává? A poslední: Jak člověk pracuje? Zodpovědně, svědomitě a s jakým vztahem k práci a lidem / dětem? To směřuje k poznání jeho charakteru.

V literatuře je také pevně zakotven pojem osobnost učitele, který se váže s nespočtem definic. Mikšík sleduje osobnost učitele v reálném prostředí a jako významné hodnotí tyto komponenty (podle Dytrtová & Krhutová, 2009):

- psychická odolnost,
- adaptabilita (schopnost alternativního řešení situací),
- adjustabilita (psychická flexibilita),
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie,
- komunikativnost.

Bylo provedeno mnoho nejrůznějších výzkumů, jaký by měl učitel být. Například D. Fontana (1997, s. 364) představuje výzkum provedený Ryansem v USA roku 1960, kdy „úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený“. Podle Průchy (2002a, s. 189–192) je třeba ale myslet na to, že „...vlastně neexistuje žádná univerzální definice dobrého či efektivního učitele.“

Vašutová (2001) spojuje s osobností učitele také klíčové kompetence. Jako jednu z kompetencí přímo uvádí, že učitel dovede využívat ICT (Informační a komunikační technologie, angl. Information and Communication Technology) pro podporu učení žáků. Aby učitelé mohli využívání MDT efektivně praktikovat, potřebují nejdříve vědět, jak na to, proto se musejí vzdělávat. Bohužel ale učitelé nestačí naučit se (moderní) didaktickou techniku jen ovládat – je třeba, aby se dál vzdělával tak, aby byl schopný využívat MDT přímo ve své vzdělávací oblasti. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR za tímto účelem připravilo „školení“, tedy volitelné moduly, kde učitelé mohou rozšiřovat svou kvalifikaci. Avšak do doby, kdy učitelé a budoucí učitelé budou ke školením a předmětům ve škole týkajících se MDT přistupovat jako k mechanickému se naučení používání „věci“ a ne jako k vhodnému didaktickému prostředku, který má žákovi ulehčit nově předložené informace snadněji pochopit, nebudou ani v kompetencích učitele dobře „zakotveny“.

Dalo by se předpokládat, že nynější budoucí učitelé mají dobrou základnu pro to, aby se MDT naučili velmi dobře používat, neboť je tyto prostředky doprovázejí ve vzdělání už od útlého věku, ale mají i dobrý základ pro to, aby je uměli dobře využívat pro výukové účely? A mají možnost se objektivně dovídat, zda je opravdu využívat nebo do jaké míry, zda jsou efektivní nebo vyučování spíše brzdí? Spitzer tvrdí, že neexistuje dostatečný důkaz pro tvrzení, že moderní didaktická technika výuku zlepšuje. A také že existuje mnoho výzkumů, které se tímto zabývaly, avšak jedním dechem dodává, že zadavateli takovýchto výzkumů byli ti, kteří prostředky MDT sami uvedli na trh. (Spitzer, 2014).

Proces modernizace, který je spojen se zaváděním moderní didaktické techniky do vyučování se všeobecně velmi často pojí se zvyšováním efektivity výchovně vzdělávacího procesu, myslíme však na to, že stále existuje velký prostor pro zdokonalování existujících forem a metod výuky a rozhodujícím činitelem stále zůstává učitel – jeho osobnost a kvalifikace.

Učitelovo pedagogické myšlení je jeden ze zásadních faktorů, které určují to, jak se učitel bude ve třídě chovat, jakým způsobem se bude rozhodovat a jaké metody a formy výuky zvolí (Pajares, 1992). Pedagogický slovník (2003) poukazuje na rozpolcenost v samotném termínu *učitelovo pedagogické myšlení*⁴, ze které plyne určitá obtížnost najít obecně platnou definici pro tento pojem. Pedagogický slovník následně definuje učitelovo pedagogické myšlení jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukčního procesu“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 261). Williams a Burden (1997) navíc tvrdí, že myšlení, nebo přesvědčení se u člověka formuje již v počátcích jeho života a je spojené s kulturou, ve které je daný budoucí učitel vychováván a není snadné konkrétní způsob myšlení přetvořit. Dále se shodují na tom, že přesvědčení o tom, jak by mělo vyučování a výuka probíhat se objevuje již v době, kdy budoucí učitel nastupuje na univerzitu, ale tato přesvědčení jsou spojena spíše jen s tím, co si studenti myslí, že ví. Podle William a Burden (1997) učitelovo pedagogické myšlení a přesvědčení ovlivní vše, co a jak v hodině dělá.

⁴ V anglické literatuře tento název označuje např.: teacher belief, teacher thinking, teacher cognition,...

Rozličná osobní pedagogická přesvědčení jednotlivých učitelů a budoucích učitelů se odráží i v přístupu k informační technice a jejího využití ve výuce. Ertmer (2005, s. 26) se dokonce domnívá, že učitelovo přesvědčení o přínosu, nebo naopak nevhodnosti informační techniky ve výuce je klíčové pro jeho skutečné využití. Pokud bude učitel přesvědčen o tom, že technika nijak neobohacuje výuku a je ke škodě, používat jí nebude. Výzkum v této oblasti dokázal, že styl a vedení výuky se může u jednotlivých učitelů lišit na základě jejich pedagogických představ i přes to, že jejich znalosti a dovednosti jsou podobné (Pajares, 1992). Další výzkum z roku 2011 (Hammond, Reynolds a Ingram) mezi budoucími učiteli tyto výsledky potvrzuje a ukazuje, že ochota používat informační techniku v budoucí praxi studentů je značně ovlivněna tím, jaký mají studenti přístup k technologiím jako takovým. Pajares (1992) dokonce tvrdí, že učitelovy pedagogické představy jsou považovány za více významné, než samotné znalosti z oboru.

I přes to, že se prokázala vzájemná souvislost mezi učitelovým pedagogickým přesvědčením a jeho používáním techniky ve výuce, další výzkumy poukazují na nekonzistentnost mezi tím, co učitel uvádí jako svoje pedagogické představy o technice ve výuce a jejím skutečným použitím ve výuce (Judson, 2006). Ertmer (2005) to vysvětluje kombinací externích faktorů jako je kurikulum, další členové učitelského sboru a v neposlední řadě očekávání rodičů a vedení školy na vedení výuku, které značnou měrou přispívají k učitelovu rozhodnutí nepoužít v hodinách techniku, i přes svá přesvědčení o jeho kladech. Tento rozpor mezi učitelovým přesvědčením o technice a její implementaci ve výuce potvrdil i výzkum Chena (2008), který jako další faktor ovlivňující učitelovo rozhodnutí viděl i jeho limitovanou znalost v oblasti konstruktivistické výuky.

Učitelovo pedagogické myšlení a přesvědčení, nejen na využití techniky ve výuce, je nedílnou součástí učitelovi osobnosti a ovlivňuje jeho přístup k výuce, přičemž je náročné je změnit, neboť jsou ovlivněny prostředím, ve kterém učitel žije a jsou v něm zakotveny již na začátku jeho studia pedagogického oboru.

2 Empirická část

Druhá část našeho článku popisuje empirické šetření, které momentálně probíhá mezi studenty Pedagogické fakulty UP (dále jako PdF UP) pomocí nástroje Google Forms (tedy elektronickou formou⁵). Bylo rozesláno na univerzitní emailové adresy a sdíleno pomocí sociální sítě Facebook mezi tyto studenty. Cílem dotazníku je na tomto výzkumném vzorku zjistit, jaké povědomí o MDT studenti PdF UP mají (co si pod tímto termínem představí), jaké mají s použitím MDT zkušenosti a jaký k ní mají vztah.

Zaměříme-li se na strukturu, dotazník samotný je rozdělen na položky obecného a odborného charakteru. Obecných položek je sedm a jejich cílem je definovat a vymezit výzkumný vzorek. Mezi tyto položky patří věk a pohlaví respondenta, dosavadní vzdělání respondenta (ve formě názvu střední školy), aktuální studijní program (bakalářský, magisterský či navazující magisterský), ročník studia a obor studia.

Položek odborného charakteru je devět a jejich cílem je odhalit a popsat vztah a povědomí studentů učitelství o MDT. První dvě položky dotazníku jsou směřovány na zjištění, co podle studentů je MDT a co pro ně znamená, využita byla technika nedokončených vět.

⁵ Přímý odkaz zde: <https://goo.gl/forms/U653X8uQJvhkRNPH3>

V případě první položky („Moderní didaktická technika je:“) budou odpovědi analyzovány následovně – nejprve budou vyčleněny odpovědi, ve kterých se respondenti vyjádří, že neví, co to MDT je. Následně bude výzkumný vzorek rozdělen na respondenty, kteří v první položce vyjádřili svůj určitý vztah k MDT (např. že je užitečná, apod.), druhou skupinu pak budou tvořit respondenti, kteří se pokusí o definici pomocí explicitního udání příkladu MDT.

Druhá položka („Moderní didaktická technika pro mě znamená“) bude hodnocena obdobně. Opět očekáváme výskyt respondentů, kteří vyjádří svou nevědomost, nedostatečný vhled do problematiky či neochotu spolupracovat (odpovědi „nevím“, „hodně“, atp.). Dále však v této otázce budeme moci respondenty rozdělit do skupin, které vnímají MDT jako pozitivum, ale též jako negativum (těchto respondentů však očekáváme méně).

Třetí položka dotazníku se studentů dotazuje, jaké zástupce didaktické techniky měli studenti k dispozici ke vzdělávacím účelům na střední škole. Otázka byla koncipována jako uzavřená a respondenti budou moci vybrat více než jednu odpověď. Zástupce MDT v dotazníku vzešli jako výsledek diskuze mezi studenty 1. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – mezi zmíněné zástupce MDT patří např. osobní počítače, televize, grafické programy, elektronický mikroskop, či interaktivní tabule. Čtvrtá položka dotazníku potom navazuje na předchozí položku. Považujeme za důležité ptát se respondentů nejen na to, co měli na střední škole k dispozici, ale které ze zástupců MDT skutečně pro vzdělávací účely používali. Tyto dvě položky se jeví vhodné komparovat.

Následují dotazy na roli MDT v současném životě respondentů, tedy na vysoké škole. Stejně tak, jako se dotazujeme v předchozích bodech, se dotazujeme i v bodě číslo 5 a 6. Tedy, které ze zástupců MDT mají na VŠ k dispozici a které opravdu pro vzdělávací účely používají – zástupci MDT jsou v těchto otázkách stejné jako v položkách 3 a 4. I tady se jeví jako vhodná komparace.

Sedmá položka dotazníku se respondentů ptá, zda by měli zájem o kurz či předmět (v rámci své pregraduální přípravy), který by se zaměřoval na využití MDT ve výuce. Tato otázka byla vybrána i kvůli tématu dizertační práce jednoho z autorů.

Poslední položka dotazníku (jeho odborné části) byla založena na škálování, ve kterém byli respondenti požádáni o to, aby vyjádřili míru svého souhlasu (či nesouhlasu) na stupnici od „zcela souhlasím“ po „zcela nesouhlasím“, přičemž tato část šetření si kladla za cíl ověřit přítomnost jednotlivých kritérií a indikátorů znalostí. Postojů účastníků vzdělávání byl strukturován do 24 výroků, u nichž jednotliví respondenti přiřazovali své hodnocení na základě míry souhlasu s těmito výroky dle hodnotící škály.

Ke každému hodnotícímu výroku ve škále byly přiřazovány bodové hodnoty, které vyjadřují konkrétní míru shody s jednotlivými výroky a tím také míru osobních znalostí a postojů k MDT. Tato míra kvality se pohybuje v intervalech známka 1 („silně souhlasím“, jako maximum, až známka 5 („silně nesouhlasím“) jako minimum. Míra kvality je vypočítávána jako aritmetický průměr celkového počtu dosažených bodů v dané oblasti dělený počtem respondentů, kteří celkem odpověděli na danou otázku. Výjimkou jsou hodnoty dosažené v rámci otázek 3 („Dovednosti mých žáků v oblasti počítače, internetu a mobilních telefonů značně převyšuje mé dovednosti“), otázek 10 („Bojím se používat netestované, neověřené programy“), 11 („Obsluha nových programů je pro mě těžká“) a 12 („Obsluha nového technického zařízení v mé škole je pro mě těžká“). Zde byl

aritmetický průměr vypočítán vzhledem k charakteru výroku vypočítán opačně – tedy známka 5 („silně souhlasím“), jako maximum, až známka 1 („silně nesouhlasím“), jako minimum.

Užitá metodika zpracování získaných empirických dat prostřednictvím přiřazených bodů umožňuje snadné zpracování výsledků a jejich porovnání na souborech s odlišným počtem respondentů. Z tohoto důvodu byly výsledky empirického měření (absolutní a relativní četnosti) převedeny na tzv. bodové hodnocení – známku, která vyjadřuje index hodnocení.

Index hodnocení kvality byl vypočítán na základě přiřazení konkrétní známky konkrétnímu hodnotícímu soudu v dané oblasti hodnocení. Jednotlivé absolutní četnosti hodnotících soudů v konkrétních kategoriích byly násobeny počtem bodů, sečteny a děleny počtem respondentů, kteří danou kategorii hodnotili. Tím bylo dosaženo srovnatelných indikátorů kvality, které nejsou závislé na počtu osob a odpovědí v jednotlivých skupinách respondentů.

Měřené hodnoty je možné interpretovat podle přiřazení ke konkrétnímu kritickému intervalu.

Tabulka 1 – Celkové hodnocení poslední položky dotazníku

Interval	Hodnocení
Známka 1 – 1,50	Vysoce pozitivní hodnocení, vyjadřování absolutního souhlasu respondentů s hodnocením, (rozhodně souhlasím)
Známka 1,51 – 2,50	Středně pozitivní hodnocení, vyjadřování relativního souhlasu respondentů s hodnocením (souhlasím)
Známka 2,51 – 3,50	Nerozhodné hodnocení, vyjadřování neschopnosti se rozhodnout či neznalosti. (ani souhlasím, ani nesouhlasím)
Známka 3,51 – 4,50	Negativní hodnocení, vyjadřování relativního nesouhlasu respondentů (nesouhlasím)
Známka 4,51 a více	Vysoká míra nesouhlasu, vyjadřující neznalost neznalosti, (rozhodně nesouhlasím)

3 Závěr

Jak již bylo zmíněno, toto dotazníkové šetření zatím stále probíhá. Jeho výsledky budeme prezentovat v dalších článcích, přičemž dotazník samotný již přeložen do anglického a německého jazyka. Šetření tedy paralelně probíhá i v dalších zemích – jmenovitě v Indonésii a probíhají jednání s Rakouskem, Německem a Čínou, kde by mělo taktéž proběhnout dílčí šetření s následnou komparací výsledků s výsledky z českého prostředí.

Literatura

- Clark, C.M., Peterson, P. L. (1986) *Teachers thought processes*. In: Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. London: MacMillan.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
- Daneš, F. (n.d.). Technologie versus technika. Dostupné z: <http://casopis.vesmir.cz/clanek/technologie-versus-technika>
- Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál
- Gregar, J. (2015). Terminologické poznámky k překladu publikace „Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy“. *Olympiáda techniky Plzeň 2015*.
- Hammond, M., Reynolds, L., & Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 191-203
- Chen, C. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Judson, E. (2006). How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection? *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 581-597.
- Kropáč, J. (n.d.). Odlišnosti a analogie mezi pedagogikou a technickými vědami z hlediska oborové didaktiky technických předmětů. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek06.htm>
- Lenzen, D. (1998) General Theory of Education; A Subdiscipline or the Central Discipline of Educational Studies? *Education* 56,2,pp.77;98.
- Nosková, L. (2011). *Využívání moderní didaktické techniky ve výuce odborných předmětů na SOŠ*. Brno: MU.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62(3), 307-332.
- Palán, Z. (2002). Didaktické prostředky - didaktická technika. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/didakticke-prostredky-didakticka-technika>
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: ARSCI.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání, Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.
- Sages, R. Jakobsdottir, Y.E. (2001) *A Phenomenological Approach to Work Values and Organisational Behavior*. Mimeograph Report. Department of Psychology, Lund University.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host.
- Vašutová, J. (2011). *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů (Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém)*. Praha: PedF UK
- Vlková, V. (nedat.). Technika, či technologie? - Časopis Světlo - Odborné časopisy. Dostupné z: <http://www.odbornecasopisy.cz/svetlo/casopis/tema/technika-ci-technologie--16691>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructive approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Poděkování:

Príspevek vznikl v rámci projektu IGA_PdF_2017_029 „Významné pedagogické kategorie, fenomény a prostředky v procesu utváření profesního přesvědčení budoucích učitelů.“

Acknowledgements:

The article was created with a financial support of the project of Grant fund of the Dean of the Faculty of Education, Palacký University Olomouc, 2017 in the framework of the project “The Significant Educational Categories, Phenomena and Means in the Process of Shaping of Professional Teacher Beliefs” (IGA_PdF_2017_029)

Kontaktní adresa:

Hana Čihánková, Mgr.

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, ČR, tel.: +420 585 635 963, e-mail: hana.cihankova@gmail.com

Jan Gregar, Mgr.

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, ČR, tel.: +420 585 635 963, e-mail: honza.grenge@gmail.com

Pavel Neumeister, Mgr., Ph. D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, ČR, tel.: +420 585 635 154, e-mail: pavel.neumeister@upol.cz

Barbora Sittová, Mgr.

Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, ČR, tel.: +420 585 635 174, e-mail: barborasittova@seznam.cz