

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ

Pedagogická fakulta
Katedra pedagogické a školní psychologie

Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

**AKTUÁLNÍ OTÁZKY PEDAGOGIKY, PSYCHOLOGIE
A VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ IX.**

Jitka Šimíčková-Čížková, Pavel Škobrtal (ed)



UNIVERSITAS
OSTRAVIENSIS

OSTRAVA 2014

Recenzoval: prof. PhDr. Jiří Bláha, CSc.
 Redaktoři: doc. PhDr. Jitka Šimíčková-Čížková, CSc.
 PhDr. Pavel Škobrtal, Ph.D.
 Technický redaktor: PhDr. Radim Badošek, Ph.D.

Za obsahovou a jazykovou stránku odpovídají autoři příspěvků.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

ISBN 978-80-7464-540-2

OBSAH

I. Žáci a učitelé

Úvod.....	7
Edukace nadaných žáků <i>Veronika Homolková, Irena Plevová</i>	9
Kreatywny nauczyciel znaczy kreatywny uczeń <i>Danuta Ulewicz-Adamczyk</i>	15
Aktivizácia žiakov vo vyučovacom procese prostredníctvom pracovných listov <i>Zuzana Babicová</i>	23
Výchova žiakov k hodnotám v školách a školských zariadeniach <i>Patricia Zólyomiová</i>	30
Rizika užívání sociálních sítí u dětí na základní škole <i>Alena Petrová, Irena Plevová, Pavel Dařílek</i>	35
Nauczyciele szkół integracyjnych – ich cele i zadania w dobie wyzwań współczesności w polsce <i>Barbara Janina Grzyb</i>	42
Specifický logopedický nález u dětí v riziku specifických poruch učení a chování <i>Eva Dousková, Lenka Kořínková</i>	58
Analýza vzdelávací oblasti jazyk a jazyková komunikace v kurikulárních dokumentech, upravujících vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením <i>Eva Zezulková</i>	68
Interkulturní aspekty ve vzdělávání žáků základních škol s důrazem na romské etnikum <i>Martin Kaleja</i>	78
Vzdělávání dětí cizinců v norskú a v rakousku: bližší pohled na podporu jazykového vzdělávání <i>Lucie Hájková, Adriana Sychrová</i>	85
Hodnotenie žiakov strednej školy v súčasnej škole <i>Janka Lajčiaková, Marta Valihorová</i>	93
Výkonová motivace středoškolských studentů <i>Ivan Pavlas</i>	103

Osobnosť učiteľa z pohľadu žiakov stredných škôl <i>Simona Sámelová</i>	112
Analýza působení výchovných poradců na středních školách v kraji vysočina <i>Marcela Ehlová, Jaroslav Myslivec</i>	122
II. Učitelé a studenti	
Jaké vzdělání pedagožkám v předškolním vzdělávání? <i>Radmila Burkovičová</i>	132
Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov <i>Lenka Rovňanová</i>	138
Propojení teoretických a praktických poznatků v oblasti psychologie u studentů pedagogiky <i>Michaela Pugnerová</i>	150
Aktivizující metody vo vyučování psychologie na vysoké škole <i>Lubomíra Stanková</i>	160
Inovácie vo vyučovaní výchovy k manželstvu a rodičovstvu v príprave učiteľov a učiteliek na vysokých školách <i>Livia Nemcová</i>	169
Locus of control and the level of knowledge and perception of complementary medicine for nursing students <i>Beata Ogórek-Tęcza</i>	177
K výuce společenskovedních předmětů na technické univerzitě <i>Jaroslav Lindr</i>	187
Vedení žáků a studentů k podnikání jako aktuální úkol výchovného poradenství <i>Josef Malach</i>	195
Vzťah tvorivosti a psychickej variabilnosti osobnosti u vysokoškolákov <i>Zlata Vašašová</i>	204
Vplyv vybraných osobnostných charakteristík na obavy z úloh dospelosti u vysokoškolákov <i>Lýdia Miškolciová</i>	215
Hodnocení faktorů kvality života studenty učitelství <i>Jitka Šimíčková-Čížková, Bohumil Vašina</i>	224
Specifická pracovní zátěž a kvalita života učitelů <i>Bohumil Vašina</i>	232
Prevence syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků <i>Tereza Ponížilová</i>	239

III. Varia

Posudzovanie faktorov sociálnej inteligencie učiteľmi <i>Zuzana Birknerová, Miroslav Frankovský</i>	247
Účinek motivačního kurzu z hlediska úspěšnosti nezaměstnaných osob vstupujících na trh práce v msk <i>Milan Chmura</i>	257
Adaptačné mechanizmy pri zvládaní následkov násilia na pracovisku <i>Petra Koppová</i>	268

Závěr

Učební proces spočívá v rukou studujícího. Měl by být zainteresován na tom, aby se na náročné pedagogické situace v prostředí třídy, školy co nejdříve připravil. Nenacházet výmluvy, proč na pedagogickou praxi nemůže, proč ji případně musí zkrátit, apod. nebo dokonce, proč vůbec na vysoké škole musí praxi realizovat – „je to přece vysoká škola, co studuji, ne učiliště“. Měl by být otevřený myšlence, že v učitelování budou přicházet stále nové a nové situace, v nichž bude čelit opět nové pedagogické situaci, a tedy i novým pedagogickým výzvám.

Je odpovědné studující seznámit s tím, že je fakulta nemůže připravit na všechny pedagogické situace, které se v pedagogickém terénu vyskytnou jednoduše proto, jak jsme již uvedli, že se pedagogické situace v četnostech a šíři svých charakteristik neopakují. To, co bychom tedy měli u studujících nastartovat, je potřeba a procesy dalšího sebevzdělávání. Zakotvit učitelské vzdělávání v kontextu pedagogické praxe, ale zabránit, aby studující tzv. školský terén „neseml“ a po nástupu do učitelské profese nepřetvořil k obrazu svému.

Seznam literatury:

- JANÍK, Tomáš, Petr NAJVAR a Jan SLAVÍK. Předmluva k českému vydání. In KORTHAGEN, Fred, Jos KESSELS, Bob KOSTER, Bram LAFERWERF & Theo WUBBLES. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KORTHAGEN, Fred, Jos KESSELS, Bob KOSTER, Bram LAFERWERF & Theo WUBBLES. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOVAŘÍČEK, Václav. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělání učitelů mateřských škol*. Olomouc: PedF UP, 1978.
- MATURANA, Humberto R. a Francisco J. VARELA. *Der Baum Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Menschlichen Erkennens*. München: Goldmann, 1991. ISBN 3-442-11460-8.
- SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

Kontaktní údaje:

Doc. PaedDr. Radmila Burkovíčová, Ph.D.
Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
Mlýnská 5
Ostrava 1
PSČ: 701 03
E-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

*Návaznost na grant: Mezinárodní projekt APVV-0026-07 Profesie „učitel“ preprimárnej edukácie a učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí

INTEGRÁCIA TEÓRIE A PRAXE VO VYSOKOŠKOLSKÉJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

INTEGRATION OF THEORY AND PRACTICE IN UNIVERSITY PREPARATION OF TEACHERS

Lenka ROVNÁNOVÁ

Abstrakt

Príspevok prezentuje čiastočné výsledky výskumu cieľovo orientovaného na identifikáciu príčinných súvislostí ovplyvňujúcich úroveň integrácie teoretickej a praktickej prípravy v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov¹ vybraných učiteľských fakúlt na Slovensku s akcentom na hodnotenie časového harmonogramu praxi a úrovne prepojenia teoretickej časti prípravy na prax počas štúdia.

Kľúčové slová: učiteľská profesia, pregraduálna príprava, teória, prax, integrácia, spokojnosť, hodnotenie

Abstract

This paper presents partial results of goal-oriented research to identify causation affecting the level of integration of theoretical and practical training in undergraduate training of future teachers in selected teaching faculties in Slovakia with emphasis on evaluation practice schedule and interconnection level of theoretical preparation for practice during the study.

Key words: teaching profession, undergraduate training, theory, practice, integration, satisfaction, evaluation

Úvod

V pedagogickej teórii i v edukačnej praxi sa dlhoročne stretávame s konštatovaním *nevyváženosti až odtrhnutosti teórie od praxe* v učiteľskom vzdelávaní, s kritikou výrazných rozdielov v ich rozsahu, organizácii a obsahovom zameraní medzi učiteľskými fakultami, ich nevyváženej nadväznosti na pedagogické a psychologické disciplíny ako aj na didaktiky odborných predmetov. Kritika je namierená nielen na transmisívnosť výučby, ale aj na všeobecné ignorovanie teórií učenia a procesov učenia sa, učebných štýlov študentov, na neúčinnosť metód výučby, na prílišnú hierarchizáciu vzťahov medzi učiteľmi a študentmi a na fakt, že budúcich učiteľov často vyučujú pedagogické a didaktické disciplíny učelia bez akýchkoľvek vlastných pedagogických skúseností a poznania praxe.

¹ Vzhľadom k zaužívanému používaniu pojmov žiak, študent a učiteľ v mužskom rode aj pre označenie žien – učiteľiek. Žiak, študent aj pre označenie žiačok a študentiek, nepoužívame v texte rodovo citlivý jazyk

V našom príspevku prezentujeme krátku teoretickú analýzu problematiky a niektoré výskumné zistenia z vlastného výskumu v uvedenej problematike.

Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov v kontexte výskumných zistení

V. Švec (2005) prirovnáva vzťah teórie a praxe vo vzdelávaní študentov učiteľstva ku kyvadlu hýbajúcemu sa medzi dvoma polohami – od teórie k praxi a naopak, pričom tento nepretržitý pohyb sa na určitú dobu ustáli – v rozdielnych polohách na rôznych inštitúciách: v niektorých prevláda posun k pedagogickej teórii, v iných zasa k pedagogickej praxi. Za ideálnu polohu spolu s autorom považujeme ich *vzájomnú integráciu*.

Podľa B. Kosovej (2009, s. 8) sa ukazuje, že miesto praxe v pregraduálnej príprave možno odôvodniť len ak „... sa v obsahu štúdia realizuje jej skutočné prepojenie s teóriou, ak študent získa schopnosť teoretizácie praktického diania.“ Súhlasíme s autorkou v tom, že analýza vzťahu pedagogickej teórie a učiteľskej praxe vyžaduje pochopenie postavenia najmä *didaktiky a psychodidaktiky* (schopnosť učiteľa psychodidakticky myslieť a konať = psychodidaktická citlivosť) v profesionalite učiteľa, jej charakteru a zodpovedajúcich profesijných poznatkov. Podstatu učiteľskej profesionality vnímame zhodne ako didaktickú, predstavujúcu integráciu pedagogiky a psychológie v „psychodidaktike a v odborových psychodidaktikách“, pričom ide o špecifickú integráciu teórie a praxe v procese vyučovania a učenia sa. Napriek tomuto konštatovaniu prichádzajú ďalšie, vychádzajúce zo skutočnosti, že budúci učelia sa túto dôležitú skutočnosť často počas svojho štúdia nedozvedia kvôli komplikovanému vzťahu všeobecnej a odborových didaktík. Tie autorka vyzýva k uskutočneniu zásadného vedecko – metodologického kroku k samostatnému vedeckému statusu. Zhodujeme sa v tom, že napriek určujúcemu postaveniu v profesionalite nie sú vnímané ako rozhodujúce; nevytvárajú nadväzujúci celok a svojím obsahom často „... ani teoreticky nevysvetľujú ani prakticky nerealizujú skutočnú integráciu teórie a praxe, ktorá je základom procesu didaktizácie (čohokoľvek)“ a nakoniec, transmisivnosť ich vyučovania je v rozpore s požadovanými profesijnými kompetenciami učiteľa.

V uvedenom kontexte sa preto prikláňame k *procesuálne orientovanému charakteru didaktiky*, presadzujúcemu sa v poslednom období pod vplyvom humanistického a konštruktivistického modelu absolventa – *učiteľa ako reflexívneho praktika*. Tento model, na rozdiel od obsahovo orientovaného, podľa B. Kosovej (2009, s. 9) vychádza z presvedčenia, že „kľúčom k riešeniu je ovplyvňovanie učiteľa prostredníctvom poznania procesov prebiehajúcich v hlavách žiakov, v hlave učiteľa a v klíme triedy pri vyučovaní.“

Skúsenosti z našej dlhoročnej pedagogickej praxe potvrdzujú myšlienku M. Zelinu (2010, s. 95) o tom, že najlepšou teóriou je dobrá prax a najpraktickejšou vecou dobrá teória. Podobne aj slová E. Višňovského (1994, s. 5–7), že teória pre prax a prax pre teóriu má obrovský význam, lebo obe existujú vo vzájomnej jednote a podmienenosti. Teória vychádza z praxe a prax overuje teóriu. Zvlášť by sme sa mali usilovať o to, aby prax bola „teoretická“ a teória „praktická.“

V hľadaní optimálneho vzťahu medzi teoretickou a praktickou zložkou prípravy je dôležité uplatňovať princípy jednoty teórie a praxe a komplexnosti. Dobré nastavený a fungujúci systém do 80. rokov minulého storočia sa prestal dôsledne uplatňovať, až sa celkom rozpadol. Pregraduálna príprava nadobudla *silné predmetové zameranie s prevahou teoretickej zložky nad praktickou* napriek faktu, že samotní študenti učiteľstva uprednostňujú pedagogickú prax pred teóriou a zároveň ju považujú za najprínosnejšiu časť ich štúdia. Tento stav viac – menej pretrváva dodnes. Priebežne a dlhodobo sa na našich vysokých školách rieši problematika *vyváženosti teoretickej a praktickej prípravy učiteľov* (odborná pedagogicko – psychologická, metodická a praktická príprava) a hľadá sa *efektívny model ich vzájomnej*

integrácie. Samotní študenti učiteľstva preferujú odborové štúdium, podceňujú dôležitosť pedagogických, psychologických disciplín a odborových didaktík, dokonca často pochybujú o ich vedeckom statuse. Za komplikáciu v tomto smere považujeme aj *štruktúrovanie učiteľského štúdia*. Súčasné trojročné bakalárske štúdium sa zameriava na odbornú – predmetovú prípravu a učiteľská príprava sa presúva až do dvojročného magisterského štúdia.

V tejto súvislosti súhlasíme s O. Šimonikom (2005, 2008), ktorý poukázal na fakt, že aj súčasná teoretická pedagogicko-psychologická príprava má svoje vnútorné obsahové aj procesuálne rezervy. Všeobecné predmety sú málokedy vysvetľované v „školskej“ rovine, ktorá je praxi oveľa bližšia. Často je sprostredkovaná teória príliš všeobecná a tým pre študenta ťažko aplikovateľná.

Pri štúdiu rôznych zdrojov sme objavili príspevok A. M. Dostála (1975/1976), v ktorom uviedol podnetné myšlienky o vzťahu teórie a praxe vo vzdelávaní budúcich učiteľov. Predložil *triádu* vysokoškolskej prípravy: 1. štúdium teórie, 2. rozvíjanie spôsobilosti jej aplikácie vo všeobecnej rovine a 3. rozvíjanie spôsobilosti jej aplikácie v konkrétnej situácii.

Bohužiaľ, dodnes sa vhodným spôsobom pri tvorbe učiteľských študijných programov tento prístup neuplatňuje. Neexistuje jednotný štátny model. Praktickú prípravu učiteľov pre podmienky regionálneho školstva považujeme za nedostatočnú najmä v dôsledku jej nízkeho rozsahu. V súčasnom modeli sú študenti často len informovaní alebo poučovaní o možnostiach realizácie pedagogických činností na konkrétnom type školy, bez priameho kontaktu so žiakmi, bez možnosti diskusie o možnostiach práce (G. Petrová – J. Duchovičová, 2013).

V rámci vlastného výskumu (L. Rovňanová, 2013) zameraného na identifikáciu príčinných súvislostí ovplyvňujúcich úroveň integrácie teoretickej a praktickej prípravy počas vysokoškolského štúdia budúcich učiteľov sme zisťovali: akú mieru dôležitosti pripisujú študenti porovnávaných fakúlt možnosti konfrontovať teóriu v praxi už počas štúdia prostredníctvom rôznych druhov praxi; ako študenti porovnávaných učiteľských fakúlt hodnotia súčasný časový harmonogram rôznych druhov praxí počas štúdia; mieru spokojnosti študentov porovnávaných učiteľských fakúlt s úrovňou prepojenia teórie na prax počas štúdia.

Výskumný súbor a metóda

Výskumný súbor tvorilo 456 respondentov – študentov učiteľstva magisterského štúdia z ôsmich učiteľských fakúlt na Slovensku (244 Mgr1 a 212 Mgr2). Výskumný súbor (N=456) nebol reprezentatívnym výberom, preto získané výsledky nie je možné zovšeobecňovať na základný súbor a uvedené zohľadňujeme pri analýze a interpretácii získaných údajov. Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie. Prehľadnú štruktúru výskumného súboru aj so skratkami porovnávaných fakúlt uvádzame v T1.

Vzhľadom k nízkemu počtu mužov vo výskumnom súbore (22,4 %) výsledky neanalyzujeme podľa pohlavia. Aj náš výskumný súbor reprezentuje pretrvávajúci trend výraznej feminizácie slovenského školstva, v ktorom chýbajú učelia muži. V rámci medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 realizovaného aj na Slovensku (J. Koršňáková – P. Kováčová, 2010) sa zistilo, že zo zapojených 3157 učiteľov 2. stupňa základných škôl ženy predstavovali až 82 %, pričom ich priemerné zastúpenie v ostatných krajinách (22 už bez SR) predstavuje takmer 70%. Vekový profil učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku charakterizuje významný podiel 50 ročných a starších učiteľov (35%). Najmenej je učiteľov do 30 rokov a ich počet klesá. Zistenie má vzťah aj k zmene veku odchodu do dôchodku.

T1 Výskumný súbor podľa fakúlt

Študenti vybraných učiteľských fakúlt	N	%
Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica (PF UMB BB)	58	12,7
Fakulta humanitných vied UMB Banská Bystrica (FHV UMB BB)	57	12,5
Fakulta prírodných vied UMB Banská Bystrica (FPV UMB BB)	56	12,3
Pedagogická fakulta UKF Nitra (PF UKF NR)	57	12,5
Pedagogická fakulta KU Ružomberok (PF KU RK)	52	11,3
Pedagogická fakulta TU Trnava (PF TU TT)	60	13,2
Pedagogická UK Bratislava (PF UK BA)	56	12,3
Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov (FHaPV PU PO)	60	13,2
Spolu	456	100,00

Výskumné zistenia

Pri interpretácii výskumných zistení sme spracované dáta rozdelili do jednotlivých častí a štruktúrujeme ich do troch samostatných podkapitol. Štatistické spracovanie a interpretáciu údajov prezentujeme najskôr vo všeobecnej rovine prostredníctvom deskriptívnej štatistiky a doplníme výsledkami neparametrického testovania. Vzhľadom ku štruktúre výskumného súboru sme zvolili hladinu významnosti $\alpha=0,1$.

Dôležitosť prepojenia teórie a praxe

Prepojenie teórie a praxe počas vysokoškolského štúdia považujeme za základný predpoklad rozvíjania špecifických profesijných kompetencií budúcich učiteľov. Pedagogickú prax v učiteľskom vzdelávaní považujeme za zdroj rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, za inšpiráciu pre teóriu a za prostriedok spätnej väzby o fungovaní teórie.

Zisťovali sme preto, akú mieru dôležitosti tomuto faktoru pripisujú respondenti. Predpokladali sme, že v hodnotení možnosti konfrontovať teóriu v praxi cez vlastnú skúsenosť na rôznych druhoch praxí prevláda u respondentov vysoká dôležitosť nad nízkou dôležitosťou. Výsledky sme v T2 zoradili zostupne, podľa najvyššej miery priemernej voľby škálovanej odpovede (priemer), pričom 1–vôbec to nie je dôležité, všetko sa naučíme až v praxi, 2–je to málo dôležité, 3–je to dôležité len čiastočne, 4–je to dosť dôležité a 5–je to mimoriadne dôležité, uľahčuje to štart do učiteľskej profesie. Túto hodnotu interpretujeme nasledovne: čím vyššia hodnota, tým vyššia dôležitosť. T2 obsahuje aj výsledky popisnej štatistiky.

Na základe hodnôt mediánov – vo väčšine fakúlt prevláda hodnota 4, modusov – je to presne na polovicu medzi 4 a 5 a frekvencií odpovedí konštatujeme, že až 326 opýtaných respondentov považuje konfrontáciu teórie v praxi cez vlastnú skúsenosť už cez rôzne druhy praxí počas vysokoškolského štúdia za dosť až mimoriadne dôležité – 71,49%. Ďalších 80 opýtaných respondentov – 17,55% sa skôr prikláňa k názoru, že je to dôležité len čiastočne. Zostávajúcich 50 respondentov – 10,96% to za dôležité nepovažuje a prikláňa sa skôr k názoru, že to podstatne potrebné pre výkon profesie sa naučia až v praxi. Pozitívne hodnotíme

výsledok, pretože až 88,82% opýtaných respondentov si uvedomuje potrebu prepájania teórie na prax už počas štúdia prostredníctvom rôznych druhov praxí. Zároveň výsledok testovania štatistickej významnosti rozdielov názorov respondentov podľa fakúlt poukazuje na ich existenciu na vysokej hladine štatistickej významnosti (hodnota $p=0,000<0,1$). Najvyššiu mieru dôležitosti vyjadrili študenti PF a FPV UMB v Banskej Bystrici. FHV UMB zase najmenšiu. Môžeme zovšeobecniť na základný súbor – všetkých študentov porovnávaných fakúlt fakt, že je pre nich dôležité primerane teoretickú výučbu prepájať na prax. Náš predpoklad sa potvrdil.

T2 Miera dôležitosti integrácie teórie a praxe – popisná štatistika

Fakulta	mean rank	priemer	st.dev.	medián	modus	n modus	min	max
PF UMB	284,55	4,40	0,815	5,00	5	34	2	5
FPV UMB	242,70	4,09	0,900	4,00	4	26	2	5
PF UKF NR	231,60	3,93	1,163	4,00	5	24	1	5
FHaPV PU PO	262,94	3,92	0,836	4,00	5	28	2	5
PF UK BA	222,57	3,79	1,317	4,00	4	22	1	5
PF KU RK	200,04	3,73	1,031	4,00	4	32	1	5
PF TU TT	195,94	3,65	1,260	4,00	4	20	1	5
FHV UMB	184,23	3,53	1,197	4,00	5	16	1	5
Spolu	228,07	3,92	1,110	4,00	5	165	1	5

Uvedené zistenie je v súlade so zisteniami odborníkov v skúmanej oblasti. O. Šimoník (2008) uvádza, že dôležitosť integrovanej prípravy neakcentujú len študenti, ale často kritizujú praktickú prípravu aj školskí inšpektori, vedenia škôl, starší i začínajúci učelia. Nepoužívajú spojenie, že "*absolventi niečo nevedia*", ale skôr, že "*nedokážu preukázateľným spôsobom robiť*". Anketa pre učiteľov základných škôl v Čechách o úrovni prípravy budúcich učiteľov na pedagogických fakultách v roku 1998 (N=5350 učiteľov) priniesla nasledujúce zistenia: 53,7% respondentov považovalo pregraduálnu prípravu v prepojení na prax za nedostatočnú, z toho až 63,4% mladších učiteľov s pedagogickou praxou do 10 rokov. Za najväčší nedostatok považovali málo praxe (62,2%) a málo pozornosti venovanej didaktike (87,8%). Škoda, že si kompetentní nedostatočne uvedomujú fakt, že jadro učiteľskej profesie je skutočne didaktické! Návrhy na zlepšenie smerovali práve do oblastí pedagogických praxí a ich zaraďovania do výučby už od prvého ročníka bakalárskeho štúdia, zvýšenia ich počtu, predĺženia dĺžky jednotlivých praxí, zavedenie nových druhov praxí, sprísnenie výberu cvičných učiteľov a zvýšenie ich finančného ohodnotenia. Situácia je podobná aj dnes a navyše ju komplikuje štruktúrované učiteľské štúdium!

Hodnotenie úrovne prepojenia teórie na prax

Nadväzujúc na identifikovanú vysokú mieru dôležitosti porovnávaných učiteľských fakúlt sme chceli zistiť, aká je spokojnosť respondentov s úrovňou prepojenia teoretickej a praktickej prípravy počas ich vysokoškolského štúdia. Predpokladali sme, že v hodnotení úrovne prepojenia teórie na prax počas štúdia prevláda u študentov porovnávaných fakúlt nespokojnosť nad spokojnosťou. Výsledky uvádzame v T3 zostupne podľa najvyššieho priemeru volenej škálovanej odpovede. Respondenti vyjadrovali mieru spokojnosti na škále od 1 do 5, pričom 1–veľká nespokojnosť (veľmi nízka úroveň prepojenia), 2–nespokojnosť (nízka úroveň prepojenia), 3–čiastočná spokojnosť (primeraná úroveň prepojenia), 4–spokojnosť (vysoká úroveň prepojenia) a 5–vysoká miera spokojnosti (veľmi vysoká úroveň prepojenia). Nespokojnosť poukazuje na nízku mieru prepojenia teórie a praxe a vysoká miera spokojnosti zase na vysokú úroveň prepojenia.

T3 Miera spokojnosti s prepojením teórie a praxe – popisná štatistika

Fakulta	mean rank	priemer	st.dev.	medián	modus	n modus	min	max
FPV UMB	271,88	2,84	0,781	3,00	2	22	2	4
FHaPV PU PO	280,00	2,83	0,587	3,00	3	38	2	4
PF UKF NR	250,06	2,67	0,831	3,00	3	24	1	4
PF UK BA	226,14	2,50	0,763	3,00	3	25	1	4
PF UMB	213,24	2,40	0,815	2,50	3	26	1	4
FHV UMB	207,55	2,37	0,672	2,00	3	27	1	3
PF KU RK	197,87	2,29	0,750	2,00	3	24	1	3
PF TU TT	179,43	2,23	0,722	2,00	2	35	1	4
Spolu	228,27	2,52	0,770	3,00	3	200	1	4

Najspokojnejší s úrovňou prepojenia teórie a praxe sú spomedzi opýtaných respondentov študenti FPV UMB v Banskej Bystrici a študenti FHaPV PU v Prešove. Najmenej spokojní sú respondenti pedagogických fakúlt v Trnave a Ružomberku. Veľké rozdiely v organizácii, časovom harmonograme praxí a ich zabezpečení ovplyvňujú rozdielnosť v spokojnosti študentov porovnávaných fakúlt. Nízka hodnota mediánov i modusov vo všetkých porovnávaných skupinách poukazuje na vysokú nespokojnosť, prípadne len čiastočnú spokojnosť s úrovňou prepojenia teórie a praxe. Len 38 respondentov – 8,33% vyjadrilo spokojnosť a vysokú úroveň prepojenia teórie na prax (voľba 4) a žiadny respondent sa nepriklonil k voľbe najvyššej hodnoty (5) na škále, ktorá vyjadruje veľkú spokojnosť s vysokou mierou prepojenia teórie na prax! Náš predpoklad sa potvrdil. Aj tento výsledok potvrdzuje to, na čo poukazujú odborníci – štruktúrované štúdium neposkytuje dostatok priestoru na systematické rozpracovanie praxí s vysokou úrovňou integrácie teoretickej a praktickej prípravy. Tá je v našom akademickom prostredí veľmi diverzifikovaná (Kruskalov–Wallisov test, hodnota $p=0,000<0,001$).

Hodnotenie harmonogramu praxí

V nadväznosti na poznanie a analýzu rôznych druhov pedagogických praxí v štruktúrovanom učiteľskom štúdiu sme zisťovali, ako respondenti hodnotia ich súčasný časový harmonogram a ako by vyzeral jeho ideálny návrh pre štart jednotlivých druhov praxí. Vieme, že sa vzájomne odlišujú v nástupe, rozsahu aj zabezpečení (spolupráca s tzv. cvičnými školami a odmeňovanie cvičných učiteľov). Predpokladali sme, že súčasný harmonogram praxí považujú študenti z rôznych učiteľských fakúlt viac za nevyhovujúci ako vyhovujúci. Pýtali sme sa respondentov, ako im vyhovuje súčasný časový harmonogram pedagogických praxí škálovanou položkou a výsledky frekvenčnej analýzy odpovedí respondentov podľa jednotlivých porovnávaných fakúlt uvádzame v T4.

T4 Hodnotenie časového harmonogramu praxí podľa fakúlt

Fakulty	a		b		c		d - iné		N	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
PF UMB	31	53,4	22	37,9	3	5,2	2	3,4	58	100,0
FHV UMB	39	68,4	14	24,6	4	7,0	0	0,0	57	100,0
FPV UMB	32	57,1	21	37,5	3	5,4	0	0,0	56	100,0
PF UKF NR	30	52,6	20	35,1	7	12,3	0	0,0	57	100,0
PF KU RK	22	42,3	30	57,7	0	0,0	0	0,0	52	100,0
PF TU TT	21	35,0	36	60,0	3	5,0	0	0,0	60	100,0
PF UK BA	36	64,3	13	23,2	7	12,5	0	0,0	56	100,0
FHaPV PU PO	26	43,3	27	45,0	7	11,7	0	0,0	60	100,0
Spolu N	237	51,9	183	40,1	34	7,5	2	0,5	456	100,0
Poradie	1.		2.		3.		4.			

Legenda: a – nevyhovujúci, vyžaduje radikálnu zmenu v celom svojom systéme v prospech posilnenia praxí, b – čiastočne vyhovujúci, vyžaduje malé úpravy, c – vyhovujúci, nepovažujem za potrebné v ňom nič meniť, d – iné

V inom sa dvaja respondenti nevyjadrovali priamo k harmonogramu praxí. Jeden si myslí, že náčuvov je príliš veľa a druhý kritizuje byrokratický prístup a množstvo papierov s praxou súvisiacich. Obidvaja respondenti boli z PF UMB v Banskej Bystrici.

Pre komplexný pohľad sme spracovali výsledky aj popisnou štatistikou a zoradili sme ich podľa hodnoty priemeru v T5 vzostupne. Čím menšia hodnota priemeru, tým vyššie hodnotenie časového harmonogramu praxí ako nevyhovujúci.

Zároveň výsledok Kruskalovho–Wallisovho testu (p -hodnota = 0,028<0,1) poukazuje na existenciu štatisticky významných rozdielov medzi porovnávanými fakultami, čo potvrdzuje veľké rozdiely v ich organizácii na porovnávaných fakultách. Spoločným znakom

je prevládajúce zaradenie praxí do magisterského štúdia, počas ktorého je málo času na rozvoj profesijných kompetencií učiteľa. Náš predpoklad sa potvrdil.

T5 Hodnotenie časového harmonogramu praxí – popisná štatistika

Fakulta	mean rank	priemer	st.dev.	medián	modus	n modus	min	max
FHV UMB	192,93	1,39	0,620	1,00	1	39	1	3
PF UK BA	207,56	1,48	0,713	1,00	1	36	1	3
FPV UMB	214,81	1,48	0,603	1,00	1	32	1	3
PF KU RK	240,15	1,58	0,499	2,00	2	30	1	3
PF UMB	218,56	1,59	0,750	1,00	1	31	1	4
PF UKF NR	231,80	1,60	0,704	2,00	1	30	1	3
FHaPV PU PO	250,66	1,68	0,676	2,00	2	27	1	3
PF TU TT	260,93	1,70	0,561	2,00	2	36	1	3
Spolu	227,18	1,56	0,650	1,00	1	237	1	4

T7 Overovanie poradia praxí - Wilcoxonov znamienkový test

Wilcoxonov znamienkový test					
Poradie praxí		q16b - q16a	q16c - q16b	q16d - q16c	
Z		-17,525a	-18,586a	-18,211a	
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.	,000	,000	,000	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000	,000
	Sig.		,000	,000	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000	,000	,000
		Upper Bound	,000	,000	,000
	Sig.		,000	,000	,000

Respondenti mali možnosť navrhnúť nástup na jednotlivé druhy praxí a výsledkom by mal byť akýsi ideálny návrh. V dotazníkovej položke sme uviedli okrem zaužívaných druhov praxí aj so stručnými charakteristikami v hierarchickej následnosti od hospitačnej (b), cez priebežnú (c) a súvislej praxe (d) aj tzv. *motivačnú* (orientačnú klinickú) prax(a), ktorá sa realizuje napríklad na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe.

V návrhu reštrukturalizácie systému praxí na UMB v Banskej Bystrici s podobným druhom praxe počíta aj K. László (In B. Kosová, 2012) v podobe individuálnej konzultačno-hospitačnej praxe, ktorú navrhuje zaradiť do 2. semestra v 1. ročníku neštruktúrovaného učiteľského štúdia v rozsahu 1 hodiny týždenne, počas ktorej by študent individuálne sledoval prácu cvičného učiteľa a pozoroval výchovné a vzdelávacie javy, procesy v predmetoch svojej študijnej aprobácie.

Respondenti v dotazníkovej položke vyznačovali v tabuľke semester nástupu jednotlivých druhov praxí. Pri štatistickom spracovaní sme porovnávali po dvojiciach, ktorú prax respondenti uprednostňujú. Odpovede *nevím* sme vyradili (n=10). Použili sme Wilcoxonov znamienkový test, ktorého výsledky v *p*-hodnote potvrdili, že uvedené praxe nasledujú za sebou (T7). Znamená to, že potvrdil východiskovú teóriu o následnosti uvedených praxí.

Ďalej sme odhadli nástup jednotlivých praxí: motivačnú klinickú od 2. semestra, hospitačnú od 3. semestra a vyššie, priebežnú od 5. semestra a vyššie, súvislú od 8. semestra a vyššie. Ten sme následne overovali po dvojiciach Binomickým testom, výsledky ktorého uvádzame v T8.

T8 Overovanie poradia praxí - Binomický test

Binomický test						
Druhy pedagogických praxí		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
klinická motivačná	Group 1	1,00	355	,80	,50	,000
	Group 2	,00	91	,20		
	Total		446	1,00		
hospitačná	Group 1	1,00	395	,89	,50	,000
	Group 2	,00	51	,11		
	Total		446	1,00		
priebežná	Group 1	1,00	388	,87	,50	,000
	Group 2	,00	58	,13		
	Total		446	1,00		
súvislá	Group 1	,00	152	,34	,50	,000
	Group 2	1,00	294	,66		
	Total		446	1,00		

Finálny návrh ideálneho modelu je zobrazený v T9 v hodnote modusov, ktoré predstavujú najčastejšie volenú možnosť pre nástup konkrétneho druhu pedagogickej praxe.

T9 Ideálny model nástupu na jednotlivé druhy praxí

Ideálny model praxí - výsledok					
Druhy praxí		a	b	c	d
N	Valid	446	446	446	446
	Missing	10	10	10	10
Priemer		2,43	3,88	5,76	7,78
Medián		2,00	4,00	6,00	8,00
Modus		2	4	6	8
Legenda: a – klinická, b – hospitačná, c – priebežná, d – súvislá prax.					

Podľa respondentov, a to nielen opýtaných, ale všetkých študentov porovnávaných fakúlt v magisterskom štúdiu, by sa na prvú prax malo nastúpiť už v 1. ročníku štúdia, na hospitačnú vo 4. semestri, na priebežnú v 6. semestri a na súvislú v 8. semestri. V komentároch k otázke uvádzali potrebu zmeniť štruktúrované štúdium učiteľstva na neštruktúrované alebo celé štúdium organizovať ako nadväzujúce, aby sa tie praxe dali rozložiť do celého štúdia. Výsledky korelujú s prevládajúcimi názormi respondentov na hodnotenie časového harmonogramu pedagogických praxí, ktorý zhodne považujú za nevyhovujúci a v prípade možnosti by privítali nástup na jednotlivé druhy praxí v ich navrhnutom ideálnom modeli.

V súčasnosti sa odborníci zhodujú v názore (S. Bendl et al, 2011; J. Wemerová, 2011; B. Kosová et al, 2012; P. Brebera, 2006; K. László, 2010), že štruktúrácia štúdia učiteľstva vedie ku skráteniu a kumulácii profesijnej učiteľskej prípravy, k násilnej izolácii odborovej a pedagogickej zložky. Koncipovanie praktickej prípravy učiteľov je ovplyvňované vonkajšími a vnútornými podmienkami, pedagogická prax predstavuje štruktúru vzájomne previazaných a súvisiacich foriem, integrujúcu disciplínu, nachádzame v nej priamu či nepriamu nadväznosť na rad teoretických predmetov, opiera sa o prepracovanú štruktúru školského terénu. Tento stav je predpokladom ucelenej koncepcie pedagogickej praxe, zabezpečenie ktorej štruktúrácia štúdia podľa Bolonského procesu zásadne ovplyvňuje. Učiteľstvo považujeme za špecifickú profesiu, pre ktorú štruktúrované štúdium nie je vhodné.

Na základe uvedených zistení odporúčame:

1. Vrátiť sa k modelu uceleného magisterského štúdia 1. a 2. stupňa VŠ vzdelávania tak, aby umožňovalo realizáciu súbežného holistického modelu integrovanej teoretickej odborovej, pedagogicko-psychologickej, odborovo-didaktickej a profesijno-praktickej prípravy podľa fáz utvárania učiteľskej profesionality.
2. Vytvoriť spoločný systém pedagogických praxí pre učiteľské fakulty, vychádzajúci zo stupňovitého utvárania učiteľskej profesionality.
3. Zvýšiť počet praxí, zaviesť nové druhy praxí, rovnomerne ich rozdeliť do celého štúdia a zvýšiť ich časovú dotáciu.

4. Časový harmonogram pedagogických praxí v jednotlivých semestroch posunúť minimálne o jeden semester skôr. Optimálny by bol kontakt študentov s pedagogickou praxou najneskôr od 2. ročníka štúdia.

Záver

Podľa nášho názoru nie je rozhodujúce, koľko študentov ročne ukončí učiteľské štúdium, ale či sú absolventi kvalitne pripravení a ochotní pôsobiť v učiteľskej profesii, či je ich vnútorná motivácia dostatočne silná na to, aby prekonávali rôzne prekážky s ňou súvisiace. V tomto procese zohráva dôležitú úlohu premyslený systém integrovanej teoreticko-praktickej učiteľskej prípravy. Vyjadrujeme názor, že súčasná koncepcia je v porovnaní s koncepciou z konca 50. a začiatku 60. rokov minulého storočia horšia a nie je integrálnou súčasťou súčasnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Zároveň poukazujeme na nevyhnutnosť priebežného kontaktu a aktívnej spolupráce učiteľských fakúlt so skúsenými a ochotnými učiteľmi z praxe, s ktorými by mali jednotlivé katedry aktívne spolupracovať a spolu s nimi upresňovať teoretické vedomosti a praktické predpoklady zodpovedajúce aktuálnym potrebám súčasnej školy. Bolo by to vzájomne veľmi užitočné.

Náprava nedostatkov praktickej prípravy nespočíva len v oblasti pedagogických praxí. Mala by tvoriť ucelený systém, v ktorom sa teória prelína s činnosťami a na postupne narastajúce pedagogické skúsenosti študentov by mala nadväzovať ich teoretickú reflexiu. Súhlasíme s V. Švecom (2004) v tom, že pedagogickú prax v učiteľskom vzdelávaní môžeme považovať za zdroj rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, za inšpiráciu pre teóriu a za prostriedok spätnej väzby o fungovaní teórie.

Bolo by naivné myslieť si, že len premyslenou organizáciou pregraduálnej a postgraduálnej prípravy vytvoríme dokonalých učiteľov. Akokoľvek by sme sa snažili dokonale pripravovať absolventov, konečnú podobu "dotvárania – premeny na učiteľa" má vo svojej moci až skutočná prax a učiteľ sám!

Literatúra

- BENDL, S. et al. 2011. *Klinická škola: miesto pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2011. 554 s. ISBN 978-80-7290-517-1.
- BREBERA, P. 2006. Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2006, roč. LVI, č. 3, s. 258-265.
- DOSTÁL, A. M. 1976. Vztah teorie a praxe ve vzdělávání a pedagogické činnosti učitelů. In *Socialistická škola*. 1975-76, č. 5, s. 225-230.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. – KOVÁČOVÁ, J. (eds). 2010. *Prax učitelů slovenských škól na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. 1. vyd. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. 158 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
- KOSOVÁ, B. 2009. Vzťah pedagogickej teórie a učiteľskej praxe v univerzitnom učiteľskom štúdiu. In DOUŠKOVÁ, A. – LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. : *Pedagogická prax v príprave učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978- 80-8083-867-6, s. 8-13.
- KOSOVÁ, B. et al. 2012. Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.
- LÁSZLÓ, K. et al. 2010. *Prostředky rozvíjení schopností učitele*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 157 s. ISBN 978-80-557-0107-3.

- PETROVÁ, G. – DUCHOVIČOVÁ, J. 2013. Vysokoškolská příprava učitelů v kontexte transformačních procesů. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. ISSN 1804–526X, 2013, roč. 3, č. 1. 8–37.
- ROVNANOVÁ, L. 2013. *Integrácia teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave učiteľov*. Dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB, 2013. Nepublikované.
- ŠIMONÍK, O. 2005. *Pedagogická praxe*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. 128 s. ISBN 80–86633–30–6.
- ŠIMONÍK, O. 2008. Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů – teorie a praxe v pregraduálním učitelství. In HAVEL, J. – ŠIMONÍK, O. – ŠTÁVA, J. (Eds.). *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník z mezinárodního semináře*. 1. vyd. Brno: PF MU, 2008. ISBN 978–80–7392–052–4. s. 19–25.
- ŠVEC, V. 2004. Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. In *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. ISSN 0862–1632, 1994, č. 12/13, s. 26–32.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele : teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing, 2005. 136 s. ISBN 80–7357–072–6.
- VIŠŇOVSKÝ, L. 1994. Vztah teorie a praxe v přípravě učitelů všeobecnovzdělávacích předmětů. In *Acta universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 1. Zborník vedeckovýskumných prác*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 1994. 94 s. ISBN 80–8055–020–4, s. 5–16.
- WERNEROVÁ, J. 2011. *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství*. Dizertačná práca. Praha: PF Univerzita Karlova, 2011.
- ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 2. vyd. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2010. 232 s. ISBN 978–80–10–01884.

Autorka:

PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
mail: lenka.rovnanova@umb.sk

PROPOJENÍ TEORETICKÝCH A PRAKTICKÝCH POZNATKŮ V OBLASTI PSYCHOLOGIE U STUDENTŮ PEDAGOGIKY (Zpětná vazba studentů z návštěvy Pedagogicko-psychologické poradny)

THEORETICAL AND PRACTICAL INTERCONNECTION OF PSYCHOLOGICAL INFORMATION BY STUDENTS AT FACULTY OF EDUCATION

Michaela PUGNEROVÁ

Abstrakt

Předložený článek si klade za cíl seznámit s výsledkem návštěvy Pedagogicko-psychologické poradny v Prostějově v rámci výuky patopsychologie při Katedře psychologie a patopsychologie PdF UP v Olomouci.

Klíčová slova: pedagogicko-psychologická poradna, workshop, diagnostika poruch učení, zpětná vazba

Abstract

The article deals with conclusion about special visit at the Centre of Pedagogy and Psychology in Prostějov. This workshop has been realised during lesson of Patopsychology at Palacky University.

Key words: The Centre of Pedagogy and Psychology, Workshop, Fault diagnosis, Observer feedback

Úvod

Předložený příspěvek seznamuje s výsledky (s reakcí studentů) na prožitkovou návštěvu (exkurzi) Pedagogicko-psychologické poradny v Prostějově (dále jen PPP).

Studenti zaměřeni na různé aprobační pedagogických studií jsou v průběhu studia vystavováni tzv. průběžným pedagogickým praxím i souvislým pedagogickým praxím. Seznamují se tak s náplní pedagoga nejprve formou následků a následně mají nemálo příležitostí vyzkoušet si v praxi (přímo v pedagogickém procesu) roli pedagoga a zúčastnit tak teoreticky získané znalosti.

Za celou dobu studia mají však málo příležitostí seznámit se zblízka s prací psychologa či speciálního pedagoga v kontextu pedagogicko-psychologického poradenství. Poradenství je však nedílnou součástí pedagogického procesu, neboť po ukončení studií a následně nastoupené praxi přichází nově vystudovaný učitel zjistit, že nejen ve specializovaných třídách, ale i v běžných třídách základních škol se vyskytují žáci, kteří mají výukové či výchovné problémy. Pokud tyto problémy přesahují rámec běžných výchovných či didaktických postupů, nastupuje právě poradenství, kde v kooperaci s učiteli by měl nastat reedukační či terapeutický proces, přičemž učitel je jeho významnou součástí. A právě učitel

Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

AKTUÁLNÍ OTÁZKY PEDAGOGIKY, PSYCHOLOGIE

A VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ IX.

Vydala: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Redakce: doc. PhDr. Jitka Šimíčková-Čížková, CSc.

PhDr. Pavel Škobrtal, Ph.D.

PhDr. Radim Badošek, Ph.D.

Jazyková úprava: autoři jednotlivých příspěvků

Tisk: Kleinwächter

Vydání: první

Rok: 2014

Náklad: 100 kusů

ISBN 978-80-7464-540-2