

Simonová, M. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti.*

Praha: Sociologické nakladatelství & Sociologický ústav AV ČR.

Čeští pedagogové – až na ojedinělé výjimky – se příliš nezajímají o sociologická zkoumání vzdělávání a školství. Recenzovaná kniha dokládá, že je to škoda, neboť „sociologie vzdělání“ (jak svůj obor nazývá autorka publikace) je pro pedagogické poznání velice užitečná a inspirativní. A to jak v oblasti teorie – pro objasňování faktorů působících na vzdělávací trendy ve společnosti, tak v oblasti výzkumných nálezů – pro doklady o konkrétních fenoménech edukační reality, jako je například volba vzdělávací dráhy v populaci mládeže.

Právě vzdělanostní nerovnosti patří k intenzivně zkoumaným oblastem současné sociologie vzdělání u nás. V návaznosti na rozsáhlé výzkumné projekty, jež v posledních letech publikovali P. Matějů, T. Katrňák, A. Veselý aj. o nerovných šancích ve vzdělávání, socioložka Simonová vypracovala monografii, jež je pozoruhodná v několika směrech.

Především podává v 1. kapitole přehled zahraničních teoretických koncepcí vysvětlujících vznik a reprodukci vzdělanostních nerovností. Je to například koncepce alokace vzdělání, multinominální tranzitivní model a další, jejichž společnou charakteristikou je to, že se pokoušejí zpřesňovat nástroje empirické analýzy pro měření vzdělanostních nerovností. Děje se to různými způsoby, například podle tzv. modernizační teorie tak, že se soustřeďují pohledy sociologů na to, do jaké míry celkový vývoj společnosti s postupující modernizací způsobuje zeslabování vlivu sociálního původu na stupeň dosaženého vzdělání potomků.

Druhá kapitola shrnuje současné diskuse v soudobé metodologii výzkumu vzdělanostních nerovností. Další kapitoly už jsou založeny na konkrétních teoretických a výzkumných analýzách autorky odvíjejících se od takto vymezeného cíle práce (s. 14): Cílem této práce je odpovědět na otázku, jak se v průběhu 20. století proměňoval vliv sociálního statusu rodičů na dosažené vzdělání dětí, a také to, k jaké změně došlo v tomto ohledu po roce 1989.

Z tohoto vymezení je patrné, že autorka jednak sleduje proměny tzv. vzdělanostní mobility v širším historickém vývoji v průběhu 20. století, jednak se zaměřuje na profil vzdělanostní struktury české společnosti po roce 1989.

V obou aspektech jsou výsledky práce Simonové velice zajímavé pro pedagogy. O jaké přínosy konkrétně jde?

V historickém aspektu autorka detailně popisuje, jak se v minulosti vytvářely vzdělanostní nerovnosti, a zvláštní pozornost věnuje období socialismu (které zatím není v pedagogické vědě objektivně zanalyzováno). Objasňuje dvě protichůdné tendence: V socialismu se vliv sociálního původu na dosažené vzdělání jednotlivců sice snížil, a to zejména na úrovni středoškolského vzdělávání a také vyrovnáváním vzdělávacích příležitostí mezi muži a ženami, avšak dlouhodobého snížení hladiny nerovností v přístupu k vzdělání nebylo dosaženo. To dokládá řada sociologických studií, které zjišťují, že vzdělanostní nerovnosti se za socialismu projevovaly hlavně v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání.

Simonová se velmi podrobně zabývá problematikou vzdělanostní reprodukce, jež je v sociologii nazývána mobilitní analýza. Jde jednoduše řečeno o objasnění toho, jak vzdělání rodičů, zvláště vzdělání otců, ovlivňuje vzdělání jejich dětí. Vzdělanostní nerovnosti vznikají vlastně z toho, že děti pocházející z rodin s nižší úrovní vzdělání mají snížené šance na dosahování vyšší úrovně vzdělání než jejich rodiče (tj. vzestupná vzdělanostní mobilita). Tato závislost je sice v sociologii známa již dlouho (např. u nás ze skvělé práce T. Katrňáka o dětech dělnických rodičů ve srovnání s dětmi vysokoškoláků), ale Simonová to doplňuje novými zjištěními mobilitních pohybů v historické perspektivě let 1906–2003.

Jak autorka konstatuje, během celého 20. století trvale narůstal podíl osob dosahujících vyššího vzdělání, než jakého dosáhli jejich rodiče. Bylo to způsobeno zejména v důsledku kvantitativního nárůstu vzdělávacích příležitostí – což autorka označuje výrazem expanze vzdělávacího systému, jež nastávala po druhé světové válce v mnoha vyspělých zemích. Podle empirických údajů byly rozšiřující se vzdělávací příležitosti prospěšné zvláště ženám, a to v úrovni úplného středního vzdělání.

Pro pedagogy a andragogy je zvláště zajímavá 5. kapitola monografie s názvem *Exkurs do funkční gramotnosti české dospělé populace*. Je založena na datech mezinárodního komparativního výzkumu funkční gramotnosti SIALS z roku 1998 (výsledky novější, právě probíhající evaluace funkční gramotnosti v různých zemích nejsou dosud publikovány). Simonová se zaměřuje na výsledky české dospělé populace v numerické, dokumentové a literární gramotnosti, a to ve srovnání s výsledky v jiných zemích. V tomto rámci se zabývá jedním

vztahem, jenž je pozoruhodný z hlediska srovnávací pedagogiky: Je to vztah mezi (a) dosahovanou úrovní funkční gramotnosti dospělých v jednotlivých zemích a (b) typem vzdělávacího systému:

Jednotlivé země je možno seskupit do tří typů podle toho, zda je jejich vzdělávací systém diferencovaný (tj. uplatňující selekci dětí v raném věku do různých vzdělávacích proudů jako v ČR či v Německu) nebo nediferencovaný (s pozdní selekcí dětí do vzdělávacích proudů jako ve většině jiných zemí) nebo nevyhraněný systém. Když se pak srovnávají jednotlivé národní vzdělávací systémy s celkovými průměry funkční gramotnosti, ukazuje se, že nejlepších výsledků dosahují země s nediferencovaným systémem (tj. s jednotným základním vzděláváním mládeže do věku 15–16 let). Jsou to Norsko, Švédsko, Finsko a Dánsko. Také na základě dalších výpočtů autorka konstatuje, že země s nediferencovaným vzdělávacím systémem dosahují nejlepších výsledků, a to ve všech typech testů funkční gramotnosti.

Ovšem to je pouze trend opřený o statistické komparace a z něho vybočují určité výjimky. Právě česká populace dospělých – i když jde v současnosti o zemi s diferencovaným vzdělávacím systémem – dosáhla poměrně vysokých skóre, dokonce lepších než některé země s nediferencovaným systémem (např. USA, Kanada, Irsko). Simonová pak provádí podrobnou analýzu výkonů české populace v jednotlivých testech funkční gramotnosti a dokládá, že nejvyšší devízou produkovanou českým vzdělávacím systémem je gramotnost numerická. Úroveň této gramotnosti dosahuje nejlepšího výsledku v kontextu všech zemí, které se výzkumu SIALS zúčastnily (čímž Česká republika předstihla i takové státy jako je Norsko a Finsko; s. 104).¹

Tento příklad ukazuje, jak užitečné by bylo spojovat sociologické a pedagogické přístupy k explanaci určitých fenoménů komplexní povahy. Samotné sociologické uvažování, byť opřené o velmi exaktní analýzy, nemůže samo o sobě postihnout všechny faktory, které působí na vzdělávací systémy a jejich produkty. V celkově výborné monografii Simonové nenajdeme žádný odkaz na pedagogické publikace, ať české, či zahraniční. Jediným citovaným auto-

¹ V této záležitosti Simonová dosti zjednodušuje, jestliže považuje funkční gramotnost dospělých za přímý produkt vzdělávacího systému – viz k tomu diskusi v práci Rabušicové (*Gramotnost: staré téma v novém pohledu*, 2002), kterou ale Simonová nezmiňuje. I kdyby zde však silnější korelace existovala, muselo by se brát na zřetel, že většina české populace dospělých vyšetřovaných v projektu SIALS byli lidé, kteří se vzdělávali ještě za socialismu, tedy v nediferencovaném vzdělávacím systému, nikoli v diferencovaném systému, jenž nastoupil až po roce 1989.

rem z okruhu české pedagogiky je J. Vojtěch z Národního ústavu odborného vzdělávání (analýzy o absolventech středních škol). Jak je vidět, tok informací mezi sociologií a pedagogikou není ani z jedné ze stran uspokojivý, a bylo by potřeba jej zintenzivnit větším zájmem pedagogů o sociologické poznatky a sociologů o pedagogické poznatky, pokud je předmět jejich zkoumání společný, jako je to v případě vzdělanostních nerovností.

Celkově monografie N. Simonové musí vzbuzovat respekt jak svým obsahem, tak svým exaktním přístupem, jasným a čtivým stylem. Doporučuji ji ke studiu zejména mladým pracovníkům pedagogické vědy a doktorandům.

*Jan Průcha
nezávislý expert*

Literatura

- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown.

Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*.

Praha: Wolters Kluwer ČR.

Využití informačních a komunikačních technologií (ICT) ve vzdělávání je dynamicky rozvíjející se oblastí. Nejen s rozšiřováním kombinovaných forem studia na vysokých školách se navíc zvyšuje tlak na pedagogy, aby ICT ve své výuce (více) využívali. Na českém trhu však není příliš mnoho monografií, které by se touto problematikou zabývaly z pedagogického hlediska a zároveň kriticky, proto recenzovanou publikaci vítám jako významný příspěvek do odborné diskuse.

Hlavním autorem je Jiří Zounek, který již v roce 2009 vydal publikaci k problematice e-learningu (Zounek, 2009) a který patří mezi přední české autory zabývající se problematikou využívání ICT ve vzdělávání. Recenzovanou monografii vydává s přizváním dalších autorů v renomovaném nakladatelství. Recenzovaná monografie ze Zounekovy předchozí knihy (2009) vychází,

doplňuje ji o aktuální poznatky a rozšiřuje o další kapitoly. Publikace je rozčleněna do sedmi hlavních kapitol.

První kapitola pojednává o učení v životě člověka a v návaznosti na to charakterizuje pro publikaci ústřední pojem e-learning, který „zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces..., v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě“ (s. 9). Autoři dále uvádějí, že konkrétní využívání technologií je podřízeno především pedagogickému hledisku, tedy závisí zejména na cílech a obsazích vzdělávání a potřebách aktérů vzdělávacího procesu. Oceňuji, že toto pojetí je důsledně dodrženo v celé knize – v některých případech jsme svědky opačného přístupu, kdy je pořizováno (často nákladné) hardwarové či softwarové vybavení, aniž by bylo předem vyjasněno jeho (smysluplné) využití ve výuce.

Ve druhé kapitole autoři zpracovávají problematiku aktérů e-learningu. Konkrétně diskutují o studentovi a v návaznosti na to o vnitřní a vnější regulaci jeho učení. Podle autorů v kontextu e-learningu nedochází pouze ke změnám rolí učících se, ale také vyučujících, jejichž kompetence nestačí rozvíjet školením zaměřeným na používání počítače. Autoři v této kapitole mj. uvádějí Mishrovo a Koehlerovo rozšíření Shulmanova konceptu didaktické znalosti obsahu o tzv. technologicko-didaktickou znalost obsahu. Lze se jen ztotožnit s tvrzením, že „vědět, jak ovládat technologie, není totéž jako vědět, jak s pomocí těchto technologií učit“ (s. 34).

Z výše uvedeného je patrné, že se nejedná o „metodickou příručku“, ale o pedagogicky a didakticky ukotvené pojednání o problematice e-learningu. To potvrzuje další kapitola, která se zabývá teoriemi vzdělávání. Autoři rozebírají tři vzdělávací teorie: (neo)behaviorismus, konstruktivismus a konektivismus. V (neo)behaviorismu (autoři jej nazývají také tradičním paradigmatem) je na učení nahlíženo jako na změnu chování jedince (s. 40). Naproti tomu v konstruktivismu (autory také označován jako soudobé či moderní paradigma) je učení chápáno širěji a zohledňuje vnitřní předpoklady studenta pro učení a zdůrazňuje důležitost jeho interakce s prostředím (s. 44). Třetí rozebíranou teorií je konektivismus, v rámci něhož je podstata učení „zaměřena na propojování různých informačních zdrojů“ (s. 53). U každé z těchto teorií autoři uvádějí její pedagogické charakteristiky, poté ji dávají do souvislosti s technologiemi a uvádějí i kritiku dané teorie.

Domnívám se, že snaha autorů o přehledný a pochopitelný výklad měla za následek přílišné zjednodušení. Dle mého názoru dvě hlavní uvedené teorie – (neo)behaviorismus a konstruktivismus – plně nepostihují problematiku učení se pomocí multimédií, kdy je základním předpokladem výstavba mentální reprezentace na základě slov (mluvených, psaných) a obrazů (ilustrací, fotografií, animací nebo videa), která je zakotvena v kognitivních teoriích (Mayer, 2005). Tato východiska v knize postrádám, přitom např. učení se na základě videa (např. YouTube) či prezentace doplněné o mluvený komentář (např. podcast, screencast) jsou na nich do značné míry založeny.

Ve čtvrté kapitole, v návaznosti na předchozí spíše obecné pojednání o e-learningu a jeho aktérech, autoři předkládají typologii online technologií založenou na jejich didaktickém využití. Čtenář se tak dozví o online nástrojích, online systémech pro podporu vzdělávání, prostředcích nesoucích učební obsah a nástrojích mobilních technologií. Jako pozitivum vnímám to, že u každé skupiny je uvedena alespoň jedna konkrétní technologie, její charakteristika, možné využití ve vzdělávání a potenciální nevýhody. Jsou diskutovány online technologie jako např. e-portfolia, sociální sítě, hry či koncept m-learningu. Dobře strukturovaná analýza u každé z technologií podněcuje čtenáře k vlastnímu kritickému zvážení vhodnosti jejího využití ve vlastní výuce.

Jako poněkud překvapivé vnímám zařazení citačních a bibliografických databází (EBSCO, Web of Science) do kapitoly věnující se e-knihám. Pokud je monografie určena zejména učitelům vysokých škol a studentům učitelských oborů, pak by stálo za zvážení zmínit a případně podrobněji diskutovat tyto databáze samostatně jako podkapitulu k akademickým elektronickým zdrojům a zohlednit v ní práci s citacemi pomocí citačních manažerů (např. Zotero).

Název páté kapitoly – *Být, či nebýt online: výhody a nevýhody online vzdělávání* – vystihuje její obsah. Přínosy a úskalí e-learningu jsou diskutovány z hlediska učících se, vyučujících a poskytovatelů vzdělávání (institucí). V kontextu dnešní doby, kdy na některých institucích dochází k někdy až masovému rozšiřování dostupnosti studia, autoři vyvracejí mýtus, že „zavedením online podpory studia lze automaticky ‚zvládnout‘ několikrát více studentů při stejném počtu učitelů a při stejné kvalitě výuky“ (s. 142).

Šestá kapitola se věnuje didaktickým otázkám přípravy kurzu s podporou online technologií. Je v ní pojednáno o projektování kurzu samotným uči-

telem i ve spolupráci se studenty, což považují za inovativní. Konkrétně je diskutována problematika stanovení cílů výuky, časového rozvržení kurzu, realizace kurzu a hodnocení studentů. Autoři zde správně poukazují na to, že při výuce (spolu)řízené studenty i učitelem je důležitá role komunity, jejíž členové spolu komunikují prostřednictvím online technologií. Proto doporučují nejprve studenty seznámit s ovládním vybraného programu (s. 166). V této souvislosti by bylo možné dodat, že kromě ovládní programu je vhodné také studenty seznámit se specifiky online komunikace, kromě toho hraje důležitou roli i fáze socializace v online skupinách. Tyto procesy a s nimi související výukové strategie jsou přehledně zmapovány např. v modelu online výuky Salmonové (2004).

Poslední kapitola knihy je pojata jako prezentace čtyř názorných příkladů využití online technologií ve výuce. Čtenář se seznámí s realizací e-learningového kurzu na platformě Moodle, s použitím wiki a Wikipedie, s uplatněním elektronického portfolia Mahara a s využitím Webů Google pro vytvoření webové výukové prezentace. Zvláště u wiki a elektronického portfolia bych rád vyzdvihl sociální rozměr takové výuky – studenti neprodukují seminární práci, kterou má číst pouze učitel, ale tvoří produkt určený pro ostatní studenty (nejen) v kurzu, čímž je proces učení se mnohem smysluplnější, zvláště pokud je doplněn o vzájemné hodnocení. V návaznosti na to vyvstává otázka podvádění studentů při e-learningu obecně. Zmínky o plagiátorství se v knize průběžně objevují. S plagiátorstvím souvisí i problematika autorských práv, kterou autoři v knize také často zmiňují v souvislosti s vytvářením vlastních výukových materiálů a používáním obsahů odjinud. V praxi se často setkávám s tím, že sami vyučující si nejsou zcela vědomi (ne)legálnosti a možných důsledků svého úsilí zprostředkovat materiály studentům.

V širší souvislosti s informačními a komunikačními technologiemi ve vzdělávání je třeba zmínit, že celkově terminologie není příliš ujednocená, např. v aktuálním vydání *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009) „nové technologie“ jako heslo nefigurují², zatímco starší verze (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008) tento termín obsahuje, zato však nereflektuje termín „informační a komunikační technologie ve vzdělávání“. Přitom například *Pedagogická encyklopedie* „nové technologie ve vzdělávání“ reflektuje a definuje je především jako technologie na bázi multimédií (Svatoš, 2009). Toto svědčí o dynamičnosti vývoje v oblasti, kterou recenzovaná kniha tematizuje.

² Přitom např. na s. 160 (2009) nalezneme na „nové technologie ve vzdělávání“ odkaz.

V názvu knihy figuruje pojem „online technologie“, které autoři definují jako „širokou škálu nástrojů, aplikací, systémů a služeb, které byly navrženy, vyvinuty a jsou provozovány primárně v prostředí digitálních sítí (internetu)“ (s. xiv). V knize se však kromě toho setkáváme s termíny „moderní technologie“, „nové technologie“, „digitální technologie“ a „e-learningové technologie“, které autoři patrně používají synonymicky.

Celkově vzato autoři předkládají precizně strukturovaný výklad, který svou analytičností a nezaujatostí vyzývá čtenáře k vlastní reflexi. Text je čtivý, doplněný výstižnými zprávami o zjištěních z realizovaných tuzemských i zahraničních výzkumů a odkazy na doporučenou literaturu po každé kapitole. Porozumění usnadňují i na začátku každé kapitoly stručně a jasně formulované nástiny jejího obsahu stejně jako shrnutí na konci. V závěru knihy autoři uvádějí, že tuto část knihy vnímají jako „otevřený konec“.

Jedním z důvodů konstatování „otevřeného konce“ je patrně i to, že kniha je doplněna online podporou, v rámci které čtenář najde ke každé kapitole shrnutí, seznam zdrojů a v tuto chvíli také několik rozšiřujících a doplňujících zdrojů. K typologii online technologií předkládané v knize jsou v online podpoře k dispozici odkazy na všechny uvedené služby a stručný výklad. Kromě toho je zde diskusní fórum, kde jsou čtenáři vybízeni k diskutování otázek využívání ICT v učení (se) a případně k zaslání názorů a komentářů ke knize. Lze očekávat, že v rámci online podpory bude kniha doplňována, což společně s platformou diskusního fóra považují za inovativní, ale zároveň i pro autory zavazující.

Není pochyb o tom, že kniha přispívá k poznání v oblasti e-learningu. K výbornému dojmu, kromě výše uvedeného, přispívá i fakt, že je dostupná i v elektronické podobě jako e-book. Všem, kteří se zajímají o e-learning, zejména akademickým pracovníkům a studentům s příslušným zaměřením, mohu recenzovanou knihu jedině doporučit.

František Tůma
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání

Literatura

- Mayer, R. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vyd.). Praha: Portál.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (2. vyd.). Oxon: Routledge.
- Svatoš, T. (2009). Nové technologie ve vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 271–276). Praha: Portál.
- Zounek, J. (2009). *E-learning-jedna z podob učení v moderní společnosti*. Masarykova univerzita.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*.

Praha: Portál.

Publikace *Jaký jsem učitel* vznikla jako jeden z několika výstupů širšího týmu pedagogů a psychologů pod výzkumným záměrem podporovaným MŠMT ČR s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Cílem týmu je objasnit, čím je a čím by mělo být učitelství v dnešní době.

Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc. působila do roku 1993 v Pedagogickém ústavu J.A.Komenského ČSAV, od roku 1998 na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ve své práci se věnuje především tématu motivace ve škole a perspektivní orientace. Doc. PhDr. Vladimír Hrabal, CSc. působil do roku 1988 v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV. Od roku 1989 působí v Německu na Lékařské fakultě na univerzitě v Ulmu a zároveň jako praktikující psychoterapeut.

Autoři publikací navazují na analýzu profese učitele v měnících se požadavcích na vzdělávání, kterou provedli Zdeněk Helus (2007, 2009) a Vladimíra Spilková (2004, 2008). Tito autoři porovnávají vliv společenských změn na systém vzdělávání. S rostoucími požadavky na kvalitu vzdělávání pak samozřejmě rostou i požadavky na kvalitu učitelů. Jako jeden z důležitých aspektů kvalitního učitele je pak jeho schopnost sebereflexe, která mu má pomoci hledat specifika jeho pedagogického působení a odhalovat neadekvátní přístupy k žákům i možnosti nápravy. Sebereflexe se prolíná publikací jako ústřední téma, teoretické ukotvení proto balancuje na pomezí pedagogiky a psychologie. Autor sám definuje sebereflexi jako „způsob poznávání a hodnocení

vlastní pedagogické činnosti a jejích výsledků z různých hledisek“. Metodami pro zkoumání učitelova pojetí výuky jsou rozhovory (s žáky, rodiči, kolegy), pozorování při výuce nezávislými kolegy, obsahová analýza dokumentace, zpětná vazba žáků, pozorování sebe sama ve výuce (pokládání otázek, pokynů, pohybu) nebo pomocí videozáznamu. Učitel si pak může ověřit účinnost vlastního pedagogického působení z výkonu žáků, ovšem musí brát v potaz, že výkon žáka ovlivňuje i řada vnějších a vnitřních faktorů, rozbořením klasifikace a hodnocení či srovnáním klasifikace s klasifikací jiného učitele vyučujícího stejný předmět ve třídě s žáky podobné úrovně. Cílem sebereflexe učitele je, aby si dokázal uvědomit svoje nedokonalosti v učení a na základě toho pozměnil, upravil své postupy a působení na žáky. Učitel by měl vhodně využívat své silné stránky, posilovat ty slabší, měl by být schopen využívat veškerého svého potenciálu pro pedagogickou činnost.

Východiskem knihy je podle autorů skutečnost, že si žáci i učitelé vytvářejí představy o oblíbenosti, důležitosti i zvládnutelnosti předmětu. Autoři navrhuje učitelům způsob, jak získat informace o tom, zda se představy žáků a učitelů shodují, nebo rozcházejí, jak jsou si blízké, a na konkrétních příkladech ukazují, jak se učitel může dobrat řešení. Snahou autorů není jen, jak by název napovídal, zjistit, jaký jsem učitel, zda dobrý, nebo špatný, ale snaží se ukázat možnosti sebereflexe z hlediska způsobu, jak učitelskou profesi vykonávat. Ukazují tedy učitelům metody, které mu umožní zjistit, jak žáci vnímají jeho vyučování, jak učitel jednotlivé žáky zná, kteří žáci jsou v jeho hodinách úspěšní. Publikace obsahuje také doporučení, jakými způsoby je možné výsledky získané při sebereflektivních analýzách využít v praxi. Z tohoto hlediska se autoři věnují nejvíce problematice motivace a školnímu hodnocení, jakožto oblastem, které působí v praxi největší starosti.

Publikace je rozdělena do tří částí – první část nazvaná *Jak vnímají žáci můj předmět?* se věnuje teoriím výuky předmětu z hlediska důležitosti a zvládnutelnosti pro žáky. Druhá část s názvem *Jaká je má představa úspěšného žáka?* se zabývá pojetími úspěšného žáka z různých úhlů a konečně třetí část publikace nesoucí název *Vím, proč se žáci (ne)učí?*, ve které je hlavní důraz kladen na motivaci žáků ke studiu.

Tématem první kapitoly jsou učitelovy teorie „dobré“ výuky. Musíme brát v povědomí, že neexistuje jediná správná teorie výuky – každý učitel je originál, má celou řadu individuálních způsobů, jak jedná s žáky, jak je rozvíjí, má svoji představu o pojetí „dobré“ výuky, využívá specifické metody výuky.

Učitel má tedy relativně volnou ruku v tom, jakým způsobem vyučovací látku podá, měl by ale vědět, proč a s jakým cílem to dělá. Učitel by se měl zamýšlet nad vztahem popularity předmětu s jeho obtížností a důležitostí, nejen jak to vnímá on sám, ale především tak, jak ho vnímají žáci. Důležité je také hledisko, jak je tentýž předmět vnímán, pokud ho vyučují jiní učitelé. Vedle návrhu diagnostických postupů dostává učitel i možnost zamyslet se nad změnami vyučování.

Druhá kapitola se zabývá subjektivní představou učitele o tom, jak vypadá úspěšný žák, přičemž v potaz bere žakovu píli, nadání, jeho výkon i známky. Po provedení sebereflexe může učitel omezit některé tendence, jako např. příliš mírné hodnocení žáka ve srovnání s jeho výkonem, přeceňování některých silných stránek žáka apod.

Ústředním pojmem třetí a poslední kapitoly je motivace. Čím lépe učitel své žáky zná, tím efektivnější může jeho výuka být. Učitel by měl motivovat žáky k práci různými způsoby, čím lépe je zná, tím lépe může využít žákovy individuální zájmy. Čím menší je motivace žáků ke studiu, tím méně oblíbeným se předmět stává a tím horší výkony v něm žák podává. Při sebereflexi se tedy učitel zamýšlí nad tím, proč se v jeho předmětu žáci snaží nebo nesnaží. V seznamu použitých zdrojů můžeme najít nejen četné odkazy na českou literaturu, ale také na literaturu a zdroje anglické a německé. Významnou část publikace tvoří přílohy, kam autoři zařadili např. dotazníky postojů ke školním předmětům, dotazníky výkonové motivace, postoje žáků k předmětům – obliba předmětu, obtížnost, význam atd., a to jak na základních školách, tak na gymnáziích, a další.

Autoři předdesílají, že „publikace chce učitelům pomoci, aby si jasněji uvědomovali možné alternativy práce se žáky a na základě hlubšího sebepoznání pak lépe nalézali optimální způsob rozvoje a skloubení těchto potencialit“. Kniha není určena k prostudování od začátku do konce. Učitel má možnost vybrat si nejprve tu sebereflektivní oblast, která jej nejvíce zajímá, a poznatky z ní pak použít ve svých třídách. Každá kapitola je uvedena několika příklady ze školní praxe, získanými v rámci projektu, na něž navazuje teoretické ukotvení, možnosti použití v praxi a v přílohách pak přiložené referenční normy jak pro základní školy, tak pro gymnázia. Publikace má učitelům pomoci při hledání takové učitelské role, která je jim vzhledem k jejich osobnosti nejbližší a nejefektivnější. Velmi pozitivně lze hodnotit fakt, že se v publikaci objevuje množství pečlivě popsanych příkladů z pedagogické praxe, ze kterých autoři vychází v teorii.

Jak už bylo řečeno, publikace se velkou částí opírá o vědecké poznání, není ale striktně založena na empirickém základu. Jak už také bylo výše několikrát naznačeno, velmi příkladné je, jakým způsobem jsou v publikaci využity detailně popsané příklady ze školní praxe a konkrétní ukázky. Autoři ji nesměřují jen akademické veřejnosti, je určena učitelům, kteří touží být lepší, uvědomují si, že mohou být lepšími, než v současné chvíli jsou. Je určena jak učitelům s dlouholetou praxí, tak i studentům učitelství, kteří se na profesi učitele teprve připravují. Zda v sobě jednotliví učitelé najdou dostatečné množství cílevědomosti a dokážou si zorganizovat čas tak, aby byli schopni sebereflexi provádět, to už je na jednotlivých učitelích, návod jak na to tato publikace podává. A sporný je i fakt, zda jsou učitelé reálně schopni vzhledem ke své vytíženosti a náročnosti práce náměty zrealizovat. Tato otázka možná zůstává námětem pro další výzkum.

Pavla Nádvorníková
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Literatura

- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii.*

Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

Publikace slovenských autorek nazvaná *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii* je zpracovaná jako vysokoškolská učebnice. Jak autorky samy uvádějí, jejich práce vychází v období mimořádné rezonance tématu zvyšování profesního statusu v přípravě učitelů. Učebnice je určena studentům a učitelům primárního vzdělávání v kontinuálním vzdělávání, ale také studentům a učitelům preprimárního

vzdělávání. Může sloužit také jako kvalitní východisko pro psaní závěrečných prací, protože nabízí množství odkazů na cenná a dostupná díla anglosaské a německé literatury.

Celá publikace je rozdělena do pěti hlavních kapitol. Přestože kapitoly mají převážně teoretický obsah, autorky jej vhodně přibližují čtenářům uváděním ukázek konkrétních aplikací. Kapitola 1. *Teoretické východiská pedagogickej diagnostiky* je zaměřena na pojetí, vývoj, význam a modely pedagogické diagnostiky a na významnost jejího studia. V kapitole 2. *Pedagogické diagnostikovanie* se autorky zaměřují na samotný proces diagnostikování, na jeho druhy, zásady a pravidla. Zabývají se dítětem jako předmětem pedagogického diagnostikování a také chybami diagnostikování a hodnocení. Zajímavá a pro pedagogickou praxi přínosná je kapitola 3. *Oblasti diagnostikovania v práci učiteľa elementárneho vzdelávania*, která čtenáře seznamuje s problematikou školní zralosti a připravenosti, s problematikou diagnostikování osobnosti žáka, s diagnostikováním jeho gramotnosti v oblasti čtení, psaní a matematického rozvoje. Velice oceňuji zařazení subkapitoly 3.4 *Diagnostikovanie nadaných detí*. Zařazení subkapitoly 3.7 *Autodiagnostika učiteľa a reflexívna výučba* působí neotřele a svěže. Čtvrtou kapitolou jsou *Stratégie a metódy pedagogickej diagnostiky*. Studenti i učitelé v praxi, kteří jsou specifickou cílovou skupinou autorek recenzovaného díla, se v ní mohou srozumitelně a velmi přehledně seznámit s pedagogickými, observačními, retrospektivními a projektivními diagnostickými metodami. Jsou zde zařazeny kapitoly o studiu pedagogických dokumentů, o metodách hodnocení a klasifikace a také subkapitola 4.7 *Sociometrické metódy*. Publikaci uzavírá kapitola 5. *Kompetencie učiteľa a pedagogické diagnostikovanie*, ve které jsou akcentovány diagnostické kompetence učitele a pedagogické diagnostikování jako proces a činnost učitele. Přihlédneme-li ke vhodnému zařazení obrázků a schémat, je potřeba vyzdvihnout také názorné zpracování celého textu. Inovativnost učebnice se opírá o doporučení, která autorky učitelům poskytují v závěru každé subkapitoly. Vyjadřují očekávání, která by měl učitel, kompetentní v oblasti pedagogické diagnostiky, naplnit. Oproti stávajícím učebnicím se zde setkáváme se zajímavým prvkem, který bych označila jako „diagnostickou prevenci“. Spočívá v upozorňování na chyby, které může učitel při diagnostice v praxi dělat.

Charakter vysokoškolské učebnice *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii* je teoreticko-empirický. Opírá

se o výzkum v rámci projektu VEGA 1/0802/11 *Tvorba a overovanie depistážnych diagnostických, diagnostických a výskumných nástrojov pre učiteľov primárneho vzdelávania*.

Podporuji přání autorek, aby bylo jejich dílo užitečnou pomůckou a zdrojem profesního utváření učitelů. Domnívám se, že posuzovaná publikace může být přínosem také pro vysokoškolské odborníky, kteří se zapojují do vzdělávání studentů na univerzitách. V době, kdy do škol přichází generace žáků s odlišným přístupem k životu a k vlastnímu vzdělávání, než který byl obvyklý pro jejich současné učitele, je pedagogická diagnostika nedílnou součástí učitelského vzdělání. Každý učitel by měl aktuálně a bez potíží zvládnout například diagnostiku žáka či školní třídy s cílem pomoci si ve vlastní pedagogické a edukační činnosti. Studium této vysokoškolské učebnice potřebné návody nabízí. Uživatelům navíc srozumitelně přibližuje problematiku pedagogické diagnostiky v příjemném rozsahu, který není odrazující a zároveň organicky zachovává nosné informace. Autorky poskytují doporučení, kterými mohou studenti i učitelé v praxi pedagogickou diagnostiku realizovat. Celý text dokládá znalost terénu, pro který je určen.

Recenzovaná publikace je fundovaným dílem z oblasti pedagogické diagnostiky, ve kterém autorky cílovou skupinu čtenářů výrazně oslovují. Přesto bych autorkám doporučila zařadit více příkladů běžných edukačních situací, ve kterých je vhodné využít znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky a jejích metod, například formou otázek k zamyšlení typu: Jaké diagnostické metody zvolit pro efektivní řešení konkrétního příkladu z edukační praxe? Tyto otázky by pak mohly být interaktivně doplněny správnou odpovědí.

Textu knihy i přes jeho odbornost vládne srozumitelnost, kompaktnost a přehlednost sdělovaných informací. Podle mého názoru publikace svým zaměřením zaplňuje volné místo v této oblasti a je bezesporu také inspiračním základem pro odbornou diskusi, kterou mohou uvítat také odborníci z řad vědeckých pedagogických pracovníků, kteří se na vzdělávání budoucích učitelů podílejí.

*Jana Škrabánková
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a andragogiky*

Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol.*

Brno: Masarykova univerzita.

Monografie je výsledkem několikaletého autorova studia a výzkumu realizovaného v rámci výzkumného záměru *Škola a zdraví pro 21. století*, který byl v letech 2005–2011 řešen početným týmem vědecko-pedagogických pracovníků na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V jedné z jeho tematických oblastí se účastníci výzkumu věnovali studiu sociálního klimatu na školách a mezilidským vztahům aktérů školního dění. Zákonitě se tak vynořila i trojice fenoménů *násilí – mobbing – bossing*, která představuje potenciálního průvodce každé sociální interakce, a to na každém pracovišti a v každém pracovním kolektivu.

A protože doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D. na základě zkušeností získaných z výchovné praxe a studia adekvátní literatury poznal, že na pracovištích (nejen školních), kde se lidé s násilím a šikanou setkávají, není ochota se s těmito jevy vypořádat (většinou jsou tabuizovány), snažil se blíže poznat tento „bolavý“ sociální problém, pojmenovat jeho základní atributy a cestou vědeckého zkoumání hledat řešení a prostředky prevence. Detailní obraz daného fenoménu autor podává v prizmatu několika nejbližších příbuzných vědních disciplín. Takto monograficky zpracované téma posloužilo autorovi i jako základ jeho habilitační práce, čímž získal i cenné postřehy oponentů. I proto se mu podařilo odevzdat do tisku dílo zralé, nesoucí všechny znaky vědecké práce – a to i přesto, že se jedná o jeho první takto rozsáhlou monografii.

Struktura monografie svědčí nejen o detailním autorově poznání pojednávaných otázek, ale též o jeho schopnosti jednotlivým jejích segmentům vymezit zřetelné hranice. Díky tomu se mu daří strukturovat obsah bez rizika vzájemného překrývání či dublování dílčích problémů daného tématu. Obsah publikace je členěn v pět rozsáhlých celků:

1. Násilí na pracovišti – teoretická východiska
2. Fenomén mobbingu a bossingu jako forma násilí na pracovišti
3. Mobbing v prostředí základních škol
4. Učitel jako oběť mobbingu – analýza zkušeností
5. Obrana a prevence mobbingu

Každý z uvedených okruhů je účelně členěn na podkapitoly, a to vždy ve dvou úrovních podřízenosti, což umožňuje čtenáři snadnou orientaci v textu. Toto pozitivum členění je narušeno jen v kap. 1, kdy převažující část jejího pojednání (tj. podkapitoly 1.1–1.3) je primárně vztahována k násilí obecně, k jeho definicím a terminologii jeho jednotlivých podob, nikoli k úžeji vymezenému násilí na pracovišti, o kterém autor podrobně pojednává až v subkap. 1.4.

Ve druhé kapitole se T. Čech v širokém teritoriálním i časovém rozpětí zabývá ústředním jevem své monografie – *mobbingem*. Pojem objasňuje a terminologicky vymezuje jak ve vztahu k teorii a praxi běžné ve světě a v Česku, tak i v jeho aktuálním pojetí. V tabulovaném přehledu jsou v této souvislosti prezentována kromě mobbingu též celá řada pojmů obsahově příbuzných, jako jsou bullying, obtěžování, „obětní beránek“, pracovní trauma aj. Autor se přitom nespokojuje jen s pouhou jejich citací, ale vzájemně srovnává jednotlivé jejich definice a kriticky je hodnotí. Čtenář bude možná postrádat zřetelné vymezení obsahu a rozsahu pojmů šikana, násilí a agrese ve vztahu k mobbingu. Příležitost k tomu se autorovi nabízela např. v subkapitole *Formy, strategie a projevy šikany na pracovišti*. Pro toho, kdo se sám stal objektem mobbingu, má mimořádnou hodnotu podkapitola věnovaná etiologickému podloží mobbingu, v níž jsou odkryty primární příčiny jeho geneze. T. Čech se přitom opírá o řadu cizích autorů (povětšinou angloamerické provenience), jako jsou např. R. Baron, S. Einarsen, S. Kemp, D. Zapf, ale i badatelů českých, a ozřejmuje charakteristické vlastnosti aktérů mobbingu a typické příznaky jejich počínající agrese.

V následujících dvou kapitolách, které tvoří jádro celé monografie, autor těží z výsledků vlastního rozsáhlého několikaletého výzkumu. Přibližně na 60 % publikovaného textu podává plastický obraz ústředního jevu recenzovaného spisu. Kapitola třetí seznamuje výzkumně orientované zájemce s cíli výzkumu, s hypotézami a použitými metodami, ale i s charakteristikou souboru zkoumaných osob. U 1 103 respondentů byla sledována řada sociodemografických proměnných: pohlaví, věk, délka učitelské praxe, doba působení v současné škole, kraj, velikost školy, specifické funkce na škole a stupeň školy, na kterém vyučuje. Všechny tyto údaje jsou statisticky zpracovány a přehledně uspořádány. Výsledky výzkumu autor uložil do tabulek a grafů, a to v několika rovinách ve shodě s dílčími cíli svého výzkumu. Detailně jsou zpracována data o tom,

1. jaké je mezi učiteli povědomí a informovanost o mobbingu;
2. jak respondenti vnímají závažnost výskytu mobbingu v prostředí základních škol;
3. jakou mají zkušenost jako oběti mobbingu za dobu své praxe; a
4. za aktuální situace ve škole;
5. s jakou podobou mobbingu a bossingu se na základní škole setkali;
6. jak reagovali na mobbing a jakou volili strategii obrany;
7. kdo byli původci mobbingu a bossingu;
8. jak pohlíží na mobbing učitelé, kteří s ním nemají vlastní zkušenost;
9. jak kvalitní jsou sociální vztahy a klima ve škole.

Statistickými nástroji zaznamenané údaje vytvářejí rozsáhlou síť a díky autorově metodologické erudici i „obraz s velkým rozlišením“ a postižením i těch nejméně významných skutečností. Takto vytvořený „portrét“ mobbingu je pak obohacen induktivní analýzou výsledků, verifikací hypotéz a globální diskusí. Autorovi se tak podařilo přesvědčivě zmapovat, v jaké míře mobbing a bossing „zaplevelil“ pracovní prostředí českých základních škol.

Protože doc. Čech vycítil nutnost zabývat se mobbingem hlouběji, oslovil cca 20 respondentů kvantitativního výzkumu, kteří s ním měli osobní zkušenost a byli ochotni o něm vypovídat, a realizoval s jejich pomocí obsáhlý kvalitativní výzkum. Jeho výsledky s nebyvalou plasticitou vykreslily podobu mobbingu na českých základních školách.

Čtvrtou kapitolou věnovanou analýze zkušeností 13 učitelů, kteří se sami stali obětí mobbingu, autor dovršuje a kompletuje výsledky svého bádání. Po zformulování dílčích cílů výzkumu a výzkumných otázek informuje čtenáře o použitých výzkumných metodách a charakterizuje vlastnosti souboru informantů. Následujících 70 stran textu přináší jejich výpovědi. Autenticita sdělovaných zkušeností, zážitků a rozvah, v nichž učitelé hledali (někdy marně) příčiny svého pronásledování a racionálně podložené vysvětlení, proč se právě oni stali obětí agrese, podtrhuje jejich věrohodnost. Ta je zvýrazněna i důsledným zachováním rysů hovorového jazyka (i tím se staly čtenářsky nejpřitažlivější částí spisu). Některé záznamy jsou však (nechtěně) i svědectvím o nevalné úrovni vyjadřovacích schopností a jazykové kultury svých autorů.

Protože sdělované zkušenosti prokazovaly širokou variabilitu, byl doc. Čech nucen uvážlivě volit kritéria pro jejich utřídění, aby je mohl systemizovat, kódovat a následně interpretovat. Složitý a značně rozvětvený soubor výpovědí grupuje do šesti okruhů, v jejichž rámci se do obsahu sdělovaných zkušeností promítá některá z následujících hlavních kategorií:

1. příčiny šikany;
2. mobbing a bossing na škole;
3. kontext mobbingu a bossingu;
4. reakce okolí a odpovědných institucí;
5. strategie řešení šikany;
6. následky šikany.

Každá kategorie je uvedena diagramem, který čtenáře informuje o její obsahové různorodosti. Nejpodrobněji autor člení záznamy ve druhé, nejobsažnější kategorii, která zastřešuje oba centrální jevy monografie. Čtenář, který sám šikanován nikdy nebyl, může být šokován, protože některá popsaná jednání a chování agresorů jsou jen těžko uvěřitelná, zvláště uvědomí-li si, že byla páchána vysokoškolsky erudovanými lidmi. Hlavní příčinu rozmáhajícího se bossingu spatřuji (mnohdy ve shodě se závěry výzkumu) v účelově nastaveném a zpolitizovaném systému pro konkurzní výběr ředitelů škol, kdy se rozhodujícím kritériem pro funkci stává příslušnost uchazeče k aktuálně dominantní politické straně, která má obvykle i největší zastoupení v orgánu zřizovatele školy, a nikoli jeho profesní schopnosti a lidské vlastnosti. V důsledku tohoto systému, v němž si volení i volitelé snaží vzájemně vyjít vstříc, je prakticky nereálné, aby se oběť bossingu dovolala slyšení a řešení své situace.

Kapitolu autor uzavírá holistickou interpretací rozhovorů na podkladě axiálního a selektivního kódování, která mu umožňuje modelovat diagram paradigmatického modelu mobbingu a bossingu v základních školách. Logickým vyústěním autorova úsilí o zachycení komplexního obrazu mobbingu je problematika nad jiné významnější – obrana a prevence mobbingu. V této poslední kapitole T. Čech sleduje, jak řeší danou problematiku ve Skandinávii, Itálii, Francii a na Slovensku, a informuje také o tom, jakou oporu obětem mobbingu nabízí český právní systém. Závěrem se ve stručnosti věnu-

je i primární prevenci mobbingu, tedy otázkám, které by si po mém soudu zasloužily, aby byly pojednány obsírněji.

Za zmínku stojí též jazyková stránka spisu. Autor vypovídá o tématu práce výstižně a stručně, přičemž plně respektuje odbornou terminologii dané vědní disciplíny. Odchytky od takto přísně nastavených a v naprosté většině splněných požadavků se v textu vyskytují jen zcela ojediněle.

Monografie má všechny náležitosti, kterými má být vybavena každá práce ucházející se o atributy vědecká, seriózní, hodnotná apod. V bohatém seznamu literatury jsou však společně uvedeny všechny tituly, aniž by bylo dbáno o jejich formální odlišnost. Ocitají se tak vedle publikovaných (a tedy recenzovaných) knižních monografií nepublikované semestrální práce studentů. Čtenáři by patrně uvítali, kdyby byl seznam členěn se zřetelem k formální podobě jednotlivých položek, např. slovníky, knižní monografie, sborníkové studie, časopisecké články, odkazy na texty publikované na internetu, nezveřejněné práce apod., což by usnadnilo vyhledávání žádaného titulu. Literatura je citována důsledně ve shodě s ČSN pro citace literárních zdrojů. Ojediněle je možno setkat se s publikacemi, jejichž názvy jsou uváděny v anglickém jazyce, i když prvotně byly zveřejněny česky (mám na mysli autorovy studie ve sbornících *Škola a zdraví*); takové počínání považuji za zavádějící a jeho smysl mi uniká.

Spis je obohacen seznamem použitých vizuálních prostředků (tabulek, grafů, diagramů a schémat), jmenným a věcným rejstříkem a metodologicky cenným souborem příloh, dokumentujícím autorovo badatelské úsilí. Protože ve věcném rejstříku stránkové odkazy u jednotlivých hesel zaznamenávají bez formálního rozlišení pouze výskyt pojmu a neumožňují čtenářům vyhledat stranu, kde je pojednán nejobsírněji, předpokládám, že byl generován počítačem bez autorova zásahu.

Doc. Tomáš Čech vstupuje tímto dílem do světa vědy sice neokázale, ale o to přesvědčivěji; akademické obci se představuje jako erudovaný a vědecky zralý autor, od něhož lze právem očekávat, že bude schopen dalšími svými pracemi rozšiřovat poznání v disciplínách svého oboru. A recenzentovi nezbývá, než mu přát, aby se mu to vždy dařilo k plné spokojenosti čtenářů, recenzentů, ale i jeho vlastní.

Vladimír Spousta
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta