PEDAGOGICKÁ



4/2003

XII. konference

České asociace pedagogického výzkumu



Profese učitele a současná společnost

ÚSTÍ NAD LABEM

15.-16. září 2004



Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta

si Vás dovoluje pozvat na

XII. konferenci ČAPV s mezinárodní účastí

ústředním tématem konference je

Profese učitele a současná společnost

Jednání konference budou probíhat v těchto dílčích sekcích:

1. **Sekce obecně-didaktická**
2. **Sekce oborově-didaktická**
3. **Sekce sociálně-pedagogická**
4. **Sekce speciálně-pedagogická**
5. **Sekce pedagogické psychologie**
6. **Sekce vzdělávací politiky a evropské dimenze**

Témata plenárních přednášek v rámci konference:

1. Strukturování učitelského studia – možná řešení
   Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
2. Učitelé a vzdělávací politika
   Prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc.
3. Proměny profese učitele v současnosti
   PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

DŮLEŽITÉ INFORMACE:

☞ XII. konference ČAPV probíhá ve středu a ve čtvrtek dne 15. a 16. září 2004 na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, budova Hoření 13.

☞ Přihlášení na konferenci se provádí elektronickou formou vyplněním formuláře umístěného na webové adrese:

http://pf1.ujep.cz/KPG_cinnost.asp

☞ Výstupem konference bude:

- elektronický sborník příspěvků na CD-ROM
- tištěný sborník abstrakt

☞ Předpokládaná délka přednášeného příspěvku je 10 minut.

☞ **V jednotlivých sekcích jsou očekávány příspěvky, které mají povahu výzkumných sdělení.**

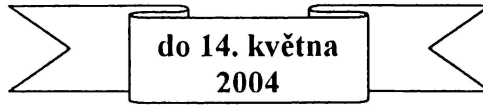
☞ Připomínáme, že v rámci konference proběhne i členská schůze ČAPV.

☞ **Věnujte prosím pozornost důležitým termínům!**

Organizační výbor XII. konference ČAPV

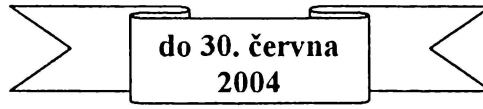
Doc. PhDr. Lenka Hajer-Müllerová, PhD.
PaedDr. Ivana Brtnová-Čepičková
PaedDr. Pavel Doulík
PaedDr. Eva Mrázová
Mgr. Zdeněk Svoboda
PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.
PaedDr. Miroslava Štréblová, CSc.
PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

DŮLEŽITÉ TERMÍNY:



☞ Vyplňte prosím elektronickou přihlášku na konferenci.

☞ Zašlete prosím název svého příspěvku spolu s abstraktem na e-mailovou adresu: BERTLOVA@PF.UJEP.CZ



☞ Zašlete prosím své příspěvky v rozsahu maximálně 15 stran v textovém editoru MS Word na e-mailovou adresu: BERTLOVA@PF.UJEP.CZ

☞ Na účet č. 10006-1133411/0710
variabilní symbol: 3201410001
Banka: ČNB, Klášterní 3301/11, 401 22 Ústí nad Labem
zašlete prosím příslušnou platbu. Celková částka obnáší jednak konferenční poplatek ve výši:
450,- Kč pro členy ČAPV
750,- Kč pro nečleny ČAPV
a dále 350,- Kč za společenský večer, pokud se chcete této akce zúčastnit.

→ **Potvrzení o zaplacení poplatků předložte prosím při prezentaci.**

(Náklady na ubytování ve výši 170,- až 500,- Kč za noc a náklady za stravné uhradí každý účastník sám na místě konání konference.)

Těšíme se na Vaši účast.

Pozvánka na přednášku: Základní pedagogické problémy spjaté s realizací Rámcového vzdělávacího programu

Vydáno dne 06. 04. 2004 (23 přečtení)

Přednášet bude prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc. z Pedagogické fakulty UK v Praze

Ústav pedagogických věd FF MU

Vás srdečně zve na přednášku

prof. PhDr. Jarmily Skalkové, DrSc.
na téma
„Základní pedagogické problémy spjaté s realizací Rámcového vzdělávacího programu"

Přednáška se uskuteční dne 6. května 2004 od 10,00 hod. v posluchárně č. 49 na FF MU v Brně, A. Nováka 1.

http://www.ped.muni.cz/wedu/didaktiky/

Dovolujeme si Vás pozvat na celostátní konferenci
s mezinárodní účastí,

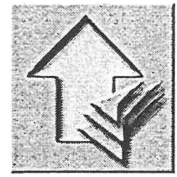
pořádanou při příležitosti životního jubilea **prof. PhDr. Josefa Maňáka, CSc.**

Garanti konference

doc. PaedDr. Vladislav Mužík, CSc., děkan PdF MU

doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., vedoucí katedry pedagogiky PdF MU

Téma konference :



Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu

Konference se bude konat ve dnech **13. - 14. září 2004** v prostorách PdF MU.

Cíl konference

PedF MU chce uspořádáním této pracovní konference podpořit rozvoj oborových didaktik na fakultách, které mají učitelské studijní programy. Těžiště jednání bude především v sekcích podle jednotlivých (nebo příbuzných) oborů. Očekáváme mj. vystoupení orientovaná na hodnocení současného stavu jednotlivých oborových didaktik, případně vytvoření pracovních komisí, které by koordinovaly spolupráci kateder a oddělení s didaktickým zaměřením. Přijaté závěry a doporučení budou postoupeny všem fakultám s učitelskými studijními programy a Akreditační komisi.

Garanční pracoviště

Katedra pedagogiky PdF MU

Centrum pedagogického výzkumu PdF MU

PŘEDPOKLÁDANÝ PROGRAM KONFERENCE:

pondělí 13. září

9,00 - 10,00 hod. - prezence

10,00 - 12,00 hod. - jednání v plénu

12,00 - 13,30 hod. - poledni přestávka

13,00 - 14,45 hod. - jednání v plénu

15,00 - 17,00 hod. - jednání v plénu

úterý 14. září

9,00 - 10,30 hod. - jednání v sekcích

10,45 - 12,00 hod. - jednání v sekcích

12,00 - 13,30 hod. - poledni přestávka

13,00 - 14,30 hod. - jednání v plénu, závěry a doporučení

Účastnický poplatek : 400,- Kč.

Termín zaslání přihlášky: do 25. května 2004

Odeslání příspěvku v el. podobě : do 30. června 2004
Z konference bude vydán sborník ve formě CD-ROM; účastníkům bude předán při presenci.

Stačí přihlášku vyplnit a ihned odeslat jako přílohu na adresu:

konf_didakt@ped.muni.cz

případně vytisknout a poslat tamtéž.

Obsah

Pedeutologická problematika 3
SPOUSTA, V.: Syntetická povaha osobnosti učitele 3
NEZVALOVÁ, D.: Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele 11
SOLÁROVÁ, M.: Představa a realita učitelského povolání 20
ŠRÁMEK, R.: Nejsnadnější a nejoblíbenější pedagogické činnosti podle mínění středoškolských učitelů 26
ČERNOTOVÁ, M.: Potrebujeme nové povolanie pre pedagógov? 31
LAZAROVÁ, B.: Krizově-intervenční kompetence učitelů 41

Sociální pedagogika 44
MÜHLPACHR, P.: Sociální determinanty výchovy v postmoderní společnosti 44
BORECKA-BIERNAT, D.: Modelující vliv rodičů na utváření únikové strategie jednání u dospívajících dětí 52
LOUKOTOVÁ, V.: Sociální práce s rodinou a vymezení sociální pedagogiky v Německu 62
SPOUSTA, V.: Vizualizace jako sociologický jev 68
EMMEROVÁ, I.: Primárna prevencia a programy prevencie drogových závislostí v podmienkach ZŠ v Slovenskej republike 73

Didaktika 83
CHODĚRA, R.: Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků) 83
JANÍKOVÁ, V.: Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka 89

Náměty k diskusi 103
EDELSBERGER, L.: Dva náměty k diskusi 103

Zprávy 109
Odešel profesor Miroslav Cipro (*Vladimír Jůva sen.*) 109
Znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce (*Pavel Mühlpachr*) 110
Konference OFEB 2003 (*Tomáš Janík*) 113
Pedagogická diagnostika (*Ladislav Langr*) 115

Recenze 117
Krejčová, V., Karcerová, J. Vzdělávací program Začít spolu. (*Karel Rýdl*) 117
Prášilová, M. Vybrané kapitoly ze školského managamentu pro učitele. (*Jana Vašťatková*) 119
Stellner, F., Poláček, J., a kol. Internet nejen pro historiky. Jak hledat a najít. (*Martin Skutil*) 120
Malach, J. Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů. (*Zuzana Sikorová*) 121

Obdržálek, Z. a kol. Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy. (*Jolana Manniová*) 123
Nelešovská, A., Spáčilová, H. Didaktika III. (*Jana Bednářová*) 126
Maňák, J., Švec, V. Výukové metody. (*Štefan Chudý*) 127

Pedeutologická problematika

Syntetická povaha osobnosti učitele

Vladimír Spousta

Abstrakt: Kvalita osobnosti učitele je klíčovým problémem všech školských reforem. Úroveň socioprofesní připravenosti učitele a jeho osobnostních kvalit se stávají determinujícími nejen pro efektivitu práce školy, ale i celkovou vzdělanostní úroveň společnosti. Osobnost učitele představuje složitý, polydimenzální jev, který se externě projevuje jako integrovaný soubor biofyzických a psychických osobnostních dispozic, jimiž je osobnost profilována axiologicky, gnozeologicky a praxeologicky. Imaginativní, fantazijní, intuitivní a improvizační schopnosti tvoří základ tvořivosti pedagogické, v níž lze spatřovat syntetizující složku učitelovy osobnosti.

Klíčová slova: osobnost učitele, syntetická povaha osobnosti, osobnostní dispozice, pedagogické role, sociální role, pedagogická tvořivost, kreativita učitele

V souvislosti se společenskými změnami v důsledku zániku totalitního režimu dochází i ke změně vztahu učitele a žáka. Akcentována je především jejich oboustranná aktivita a vzájemná interakce. Nároky na učitelskou profesi (a tím i na osobnost učitele) se zvyšují. V návaznosti na zkušenosti, jež získaly ekonomicky vyspělé země se svými školskými reformami, proklamuje UNESCO řadu doporučení (např. Rassekh a Vaidenau, 1987; Hummel, 1988), mezi nimiž dominuje hlas zdůrazňující **klíčový význam učitele pro efektivitu každého vzdělávacího systému.** Doporučuje proto, aby byli do profesní přípravy učitelů přijímáni nejschopnější jedinci, kteří prokazují nejen pozitivní vztah k výchově a dětem, ale jsou i morálně vyspělí a celkově pozitivně orientováni ve sféře hodnotové.

Stále naléhavěji se ozývají hlasy, které upozorňují, že současná škola připravuje žáky o víru ve vlastní schopnosti a zbavuje je osobní důstojnosti. Jedno z možných východisek naznačuje A. Sygfrid. Pod ideovým návěštím *Škola pro dítě* usiluje o to, aby škola byla především systémově koncipovaným projektem utvářejícím emocionálně stimulující prostředí, v němž by

bylo možno pestalozziovsky orientovaný výchovný program rozvíjet komplexně.

Tradicí zažité vnímání učitele jako neomylné autority, jejímž úkolem je transponovat základní poznatky vědních oborů, se v důsledku názorových proměn ve společnosti mění. Tradiční generační hierarchizace lidské společnosti je pociťována (především mladou generací) jako reziduum minulosti, jež brzdí společenský vývoj. Reagovat na tento stav můžeme v intencích Freinetovy koncepce *„moderní školy"* a využít potence současné pospolitosti, která „... humanizuje a harmonizuje napjaté vztahy mezi oběma stranami" (Wichmann, 1992, s. 14). Žák dnes od učitele očekává, že bude respektovat jeho zájmy a rozvíjet jeho schopnosti a že ho místo informování, poučování a zkoušení ho bude **stimulovat a motivovat, koordinovat jeho práci, radit mu a pomáhat** zvládat obtíže při učení.

Úsilí pedeutologů podat ucelený a výstižný profil učitelovy osobnosti ztěžují některé skutečnosti. Osobnost učitele

1. je neobyčejně různorodá, polydimenzální a variabilní;
2. je ovlivňována mnoha faktory biologickými, fyziologickými, psychickými, společenskými, ekonomickými atd.;
3. je utvářena jako jedinečná bytost, vykazující nejrozmanitější kombinace mnoha individuálních biofyzických a psychických vlastností;
4. je možno zkoumat z nejrůznějších aspektů a její nesčetné signifikace klasifikovat podle různých hledisek.

Připojené **schéma osobnostní struktury učitele** zachycuje ve zjednodušené podobě všechny proměnné, které teprve v souhrnu všech uvedených komponent utvářejí celistvou osobnost učitele.

Tab. 1: *Schéma osobnostní struktury učitele*

fyziologie	temperament	povaha
schopnosti	**osobnost učitele**	zkušenosti
potřeby	názory a postoje	zájmy

Výstavbu učitelovy osobnosti lze podle Stonese ve zkratce charakterizovat **triádou:**

1. znát,
2. aplikovat v reálných situacích (nebo v situacích simulovaných v učitelském programu),
3. užít v praktickém vyučování.

Toto pojetí by mělo přispívat k požadavku „overlearning", tj. utvrzování takových přístupů, které nepodlehnou rychle konzervativnosti a rutině

školní praxe. To ovšem předpokládá, že zbavíme učitelské vzdělávání falešné akademičnosti, přemíry pojmů a metod, které vedou k inertnímu vědění. Pokud ovšem mají učitelé inovace používat, musí je v roli budoucích učitelů zažít; a pokud se mají stát v učení a v životě nezávislými, musí tuto nezávislost prožít již během své profesní přípravy.

K osobnosti učitele jako pedeutologickému problému je možno přistupovat v podstatě dvěma způsoby: normativním a empirickým. Při **empirickém** (kazuistickém) **přístupu** vyhledáváme a analyzujeme vlastnosti, jimiž konkrétní učitel disponuje, a zjišťujeme reálný stav, tedy **to, co jest.** Naše úsilí obvykle ústí ve snahu osobnost učitele modelovat a podle určitých společných vlastností vymezovat svérázné typy učitelů, a vytvářet tak různé typologie učitelských osobností. **Normativní** (deduktivní) **způsob** „mapování" osobnosti učitele určuje obecná schémata, normy a paradigmata, tedy **to, co býti má.** Snaží se odpovědět na otázku, jakými schopnostmi má učitel disponovat, jaké má mít vlastnosti a na čem by měl být založen jeho vztah k žákovi, přičemž vzory pro tyto modely hledá často u skutečných, mimořádně výrazných učitelských osobností – reprezentantů pedagogického Olympu.

Při veškeré rozmanitosti a jedinečnosti jednotlivých individualit existují skupiny učitelů, jejichž členové se vyznačují relativně shodnými vlastnostmi, kterými se liší od skupin jiných. Skupina vyznačující se určitým společným souborem znaků vytváří **typ,** který reprezentuje relativně stálou podobu svého druhu. Abychom mohli rozlišit a roztřídit nepřehledné množství kvalitativně rozrůzněných učitelských individualit, je nezbytné určit nejen identitu jednotlivých individuí, ale též korelační vztah odlišující je od sebe navzájem.

Každý učitel jako jedinečná, neopakovatelná individualita svým specifickým způsobem a v návaznosti na svůj temperament, své schopnosti a nadání modifikuje a konkretizuje obecně formulované požadavky, principy a obsah výchovy. Pro každý typ je příznačná právě ona míra a styl modifikace a konkretizace obecného ve zvláštní. Typologická metoda se stala jednou z významných metod sloužících k dokonalému poznání učitelových činností a učitelovy osobnosti.

Osobnostní dispozice učitele

Ačkoli pedeutologie dosud nedisponuje objektivními metodami výběru (a nemá ani vhodná prognostická kritéria, pomocí nichž by bylo možno stanovit charakteristické znaky učitelů, které by zaručovaly jejich pozdější profesionální úspěšnost), přece jen k určité shodě dochází ve chvíli, kdy se začne vytvářet **ideální obraz učitele.** I když shromážděná empirická fakta prokázala, že tento ideální předobraz učitele je prakticky nerealizovatelný,

pedeutologové jej využívají jako základ pro vytvoření **modelu učitelovy osobnosti.**

Je zřejmé, že kvalita osobnosti učitele je mimo jiné odvislá i od jeho osobních dispozic, jež můžeme registrovat ve dvou vrstvách, a to jako předpoklady biofyzické a psychické. Ve schematickém rozvržení jsou zpracovány v následující tabulce:

Tab. 2: *Osobnostní dispozice učitele*

Předpoklady	**biofyzické**	**psychické**		
		hodnotové	**vědomostní**	**činnostní**
Stránka osobnosti	somatická	emoční	intelektuální	volní
Formativní složky	fyzická zdatnost	– temperament – vlohy – schopnosti – nadání – charakter	teoretické vzdělání: všeobecné odborné	praktické dovednosti: komunikační operační diagnostické aj.
Získávány jsou	cvičením	výchovou	vzděláváním	výcvikem
Navenek se projevují jako	tělesná konstituce	povaha	vzdělání	chování
Profilují osobnost	**osobnostně**		**vzdělanostně**	**dovednostně**
Vypovídají o učiteli	jaký je, o co usiluje		co ví	co umí

V biofyzických (somatických, konstitučních a fyziologických) předpokladech jsou zahrnuty jak tělesné zdraví a fyzická zdatnost a odolnost, tak pohotovost a vytříbenost smyslových receptorů. Psychické dispozice rozvrhujeme v souladu s emoční, intelektuální a volní stránkou osobnosti na dispozice podmiňující utváření:

1. **hodnotové orientace učitele** a jeho povahy (tedy vlohy, schopnosti, nadání a vlastnosti), které v sobě zahrnují široce pojatou angažovanost pro nejvyšší, všelidské ideály dobra, pravdy, krásy – profilují učitele z hlediska axiologického;
2. **vzdělanostní základny** učitelovy osobnosti – profilace gnozeologická;
3. **praktických dovedností** a chování – profilace praxeologická.

I když kvalita učitelovy osobnosti je odvislá od rovnoměrného rozložení dispozic uvedených ve všech třech vrstvách, **v globální profilaci mají rozhodující a integrující roli psychické vlastnosti temperamentové a charakterové.** Není náhodou, že tento osobnostní potenciál získává učitel nejobtížněji a nejzdlouhavěji.

Osobnost učitele reprezentuje neobyčejně složitý komplex nespočetných dílčích komponentů, které jsou vzájemně propojeny nejrozmanitějšími vztahy. Zvláště komplikovanou strukturou se vyznačují psychické vlastnosti, které vyrůstají na bázi dispozic vrozených i získaných a utvářeny jsou aktivizací vztahů učitele k sociální realitě. Jsou to reálné dispozice a interpsychické tendence osobnosti reagovat určitým způsobem na podnětové situace. Psychické vlastnosti tak odrážejí i kvalitu duševního života učitele. Jednotlivé vlastnosti – a stejně tak i soubor určitých vlastností – se pod vlivem nejrůznějších vnějších i vnitřních činitelů a osobních zkušeností učitele v průběhu společenské koexistence mění. V prvé řadě závisí na **schopnostech,** které vyrůstají z hereditárně daného nukleárního systému nervové soustavy, tzv. **vloh**, stejně tak i na **nadání** jako souboru vloh nutných pro rozvoj schopností k určité činnosti a **talentu** jako souboru vynikajících schopností.

Při vymezování žádoucích psychických vlastností učitele jsou rozhodujícími kritérii intenzita osobnostních dispozic a kvalita celkové připravenosti. Vedle souboru temperamentových a povahových vlastností stávají se trvalými a nejcennějšími komponenty osobnostního profilu učitele **vlastnosti charakterové.** Odrážejí kvalitu učitelova vztahu k dětem a ke společnosti a jsou základem jeho axiologické dimenze. Projevují se v jeho chování, jednání a vystupování a jsou morálně hodnotitelné. Tvoří důležitou součást psychického podloží osobnosti učitele. Jádro jeho osobnosti tvoří **temperament učitele**, který má nukleární potenci, a to se všemi konotacemi plynoucími z významu toho slova. Rozumíme jím soubor základních vrozených, trvale se projevujících emočních kvalit. Temperamentové vlastnosti jsou sice determinovány z valné části biologicky (hereditárně), podléhají však i stimulačním vlivům výchovy.

Pedagogické a sociální role učitele

Učitel nevystupuje ve škole pouze jako reprezentant určitého vědního oboru, ale jako *vychovatel* se podílí na utváření hodnotového systému žáků, ovlivňuje jejich zájmy, a rozvíjí tak jejich osobnost globálně. V rámci svého profesního působení vybavuje žáka potřebnými:

1. **vědomostmi**, teoretickými základy určitého vědního oboru a zajišťuje ho po stránce gnozeologické – s určitou licencí lze hovořit o *„kultivaci hlavy“*;
2. **psychomotorickými dovednostmi**, rozvíjí a rozmnožuje jeho potenci činností a obohacuje ho praxeologicky – jedná se tedy o *„kultivaci ruky“*;
3. **názory, postoji, sociálními návyky a zvyky**, rozvíjí jeho schopnosti, utváří jeho vlastnosti, profiluje ho po stránce osobnostní, a završuje tak formativní proces axiologicky – obrazně hovoříme o *„kultivaci srdce“*.

Paralelně s těmito procesy orientovanými na personalizaci řídí učitel též proces socializační. V jeho intencích vystupuje v několika pedagogických a sociálních rolích:

1. V roli **tlumočníka (transformátora)** – poznatkového systému a teorií určitého vědního oboru v učivo se uplatňuje vždy, když předstupuje před žáky jako učitel „svého" vyučovacího předmětu.
2. Role **stimulátora a animátora** je považována z hlediska efektivity výchovné práce za nejdůležitější. Upřednostní-li učitel metody, které jsou založeny na spontánnosti, aktivitě a iniciativě, na samostatnosti a kreativitě, přináší role stimulátora výrazné a kvalitní výsledky (nejen vyučovací). Podněcovány jsou nejrozmanitější žákovy vlohy, schopnosti a nadání, jeho touha po sebevzdělávání a seberealizaci, a to jak v oblasti kognitivní a senzomotorické, tak ve sféře emotivní a snahové.
3. Jako **organizátor a konzultant** pomáhá radou a činem při různých soutěžích a přehlídkách výsledků zájmové činnosti, jako jsou sportovní soutěže, výstavy žákovských prací, hudební akademie.
4. Učitel **koordinátor** garantuje fungování veškerého dění ve třídě, odpovídá za program, přípravu a realizaci všech aktivit svých žáků i za hodnotné uplatnění výchovného projektu.
5. Jako **satisfaktor** zajišťuje podmínky, aby žáci mohli prožít radost z úspěšně dokončené práce a uspokojení z překonaných těžkostí a námahy. Následné sebeuspokojení má silný stimulační účinek a dokáže vyprovokovat touhu formulovat nové problémy a hledat jejich řešení.
6. Protože se učitel nemůže při své výchovné činnosti obejít bez znalostí potřeb, zájmů a možností svých žáků, ocitá se též v roli **diagnostika**. Zjišťuje, analyzuje, klasifikuje a hodnotí aktuální úroveň znalostí a dovedností žáků i jejich individuální zvláštnosti povahové.

Vzhledem k vysoké variabilitě osobnostní struktury učitelů je třeba kalkulovat s tím, že úroveň a efektivita jejich aktivit realizovaných v rámci určité role budou odlišné tak, jak odlišné jsou konkrétní učitelské osobnosti.

Kreativita učitele jako integrující komponent jeho osobnosti

Osvícenský model výchovy, který spočíval na poznatkovém encyklopedismu a na pouhém předávání hotových informací a na žáka pohlížel pouze jako na objekt výchovy, již ztratil šanci probudit v něm touhu po poznání. Žák navštěvující školu třetího tisíciletí je ochoten akceptovat pouze takového učitele, který je schopen rozvíjet jeho zájmy, který je připraven pomáhat mu poznávat svět a orientovat se v něm. Žák současné školy žádá, aby ho učitel *učil žít*. Uspokojit tuto touhu však bude moci jen žák s rozvinutými tvořivými schopnostmi.

A protože vychovat tvořivého žáka je schopen jen tvořivý učitel, orientujeme profesní přípravu učitele **na vše, co jeho tvořivost podmiňuje a rozvíjí.** Především:

1. na kultivaci jeho *schopností imaginativních*, jeho *fantazie, představivosti a obrazotvornosti*,
2. na využívání jak jeho osobní připravenosti, analogií a *zkušeností*, tak i náhod a *inspirací*,
3. na zvládání pracovních postupů založených racionálně, ale na druhé straně se nesmí bát *intuice* (učitel musí racionální a intuitivní přístup vnímat jako rovnocenné partnery),
4. na *vědomí významu originality* na cestě k lidskému poznání (včetně jejích rizik),
5. na (roz)poznání oblastí vymezených *konvenci* a na zvládání umění vnímat je jako všednodenního partnera sváteční *originality*,
6. na rozvíjení *divergentního myšlení* a na samostatné řešení problémů.

Jen tehdy bude učitel s to přivést svého žáka k aktivní účasti ve výuce a pouze tak bude moci dosáhnout **konverze žáka jako objektu výchovy v její subjekt.**

Společensky nejvýznamnější složkou tvořivosti učitele je jeho **tvořivost pedagogická,** projevující se:

1. v tvořivém přístupu k systému poznatků svého oboru a k didaktickému výběru poznatků se zřetelem k mentální úrovni žáka;
2. v tvořivém promýšlení výchovné a vzdělávací činnosti;
3. v tvořivé inovaci, generalizaci a aplikaci pedagogické teorie a pedagogických zkušeností minulých generací učitelů;
4. v tvůrčím hledání a promýšlení vlastních (nových) didaktických a metodických postupů.

Základní formou je tvořivá výchovná a vzdělávací činnost učitele; všechny jeho ostatní aktivity z ní vycházejí a zpětně ji zdokonalují. Pedagogická tvořivost se tak stává prostředkem rozvíjení všech druhů lidské tvořivosti. Kultivace tvořivých schopností učitele patří mezi nejnáročnější, ale i nejzásluž-nější úkoly profesní přípravy učitele. **Nejhodnotnější integrující složkou učitelského vzdělání i učitelovy osobnosti je** kultivovaná a uvědomělá **pedagogická tvořivost.**

Není náhodou, že učitelé, kteří žijí mnohostranným kulturním životem, bývají nejčastěji těmi nejlepšími učiteli. Z profesí, které jsou svými bipolárními vztahy srovnatelné s profesním vztahem učitel–žák (např. lékař–pacient), učitel svého žáka „poznamenává" nejzřetelněji a najednou pro celý jeho život. Učitelova osobnost vtiskuje žákovi své image bezprostředně. Učitelství je jedním z nejnáročnějších oborů lidské činnosti, protože **„výchova**

je největší a nejtěžší problém, který může být člověku uložen" (Immanuel Kant). Má-li být dobře vykonáváno, nesmí být pouhým zaměstnáním, ale musí se v pravém slova smyslu stát posláním.

Literatura

BLÍŽKOVSKÝ, B. Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. *Pedagogika,* roč. 40, 1990, č. 5, s. 503–519.

HUMMEL, C. *Education Today for the World of Tomorrow.* Paris: UNESCO, 1988.

KRAJEVSKIJ, V. V. Povyšenie kvalifikacii pedagogičeskich kadrov. *Pedagogika,* 1992, č. 7/8, s. 55–58.

RASSEKH, S., VAIDENAU, G. *The Contens of Education.* Paris: UNESCO, 1987.

SPOUSTA, V. Chcete se stát dobrým učitelem? K diskusi o socioprofesní přípravě učitelů na přelomu tisíciletí. *Universitas,* 1992, č. 2, s. 34–40.

SPOUSTA, V. Osobnost pedagoga volného času. In SPOUSTA, V., a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase.* 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 128–136.

SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele.* 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

WICHMANN, J. *Célestin Freinet – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik, 1992.

ZELINA, M. Osobnosť učiteľa. *Pedagogická revue,* roč. 43, 1990, č. 3, s. 197–208.

SPOUSTA, V. Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 3–10. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vladimír Spousta, Pedagogická fakulta MU v Brně, katedra sociální pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno

Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele

Danuše Nezvalová

Úvod

Učitelé mají nezastupitelnou roli v rozvoji celého školského systému. Jejich přípravné a další vzdělávání i profesionální působení na školách jsou považovány za aktuální témata vzdělávací politiky v mnoha zemích. Pregraduální vzdělávání učitelů je samo o sobě rozsáhlou aktivitou. Na nejobecnější úrovni je možné rozlišit velmi podobný obsah přípravného vzdělávání učitelů: aprobační předměty, pedagogicko-psychologické disciplíny a pedagogická praxe. Na druhé straně na mikroúrovni je situace velmi diverzifikovaná. Lze soudit, že existuje tolik vzdělávacích programů pro přípravu učitelů, kolik existuje institucí. Každý program má svá vlastní východiska, v nichž výrazným je národní kontext. Vzdělávací politika každého státu se snaží podporovat kvalitu učitelů a vymezit podmínky, za nichž přípravné vzdělávání učitelů může dosahovat požadované kvality.

Kvalita učitele zpravidla zahrnuje pět následujících oblastí:

- vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu;
- pedagogické dovednosti;
- schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele;
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim;
- řídicí dovednosti, protože u učitelů se předpokládá škála manažérských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni.

Uvedené oblasti kvality učitele v jeho přípravném vzdělávání by neměly být chápány v úzkém smyslu kompetencí, ale ve smyslu dispozic. Kvalita učitele by měla být považována spíše za holistický koncept, tj. jako vnitřně propojený soubor kvalit, než za soubor oddělených a měřitelných dovedností učitele, které byly rozvíjeny nezávisle na sobě. Integrace kompetencí napříč těmito dimenzemi kvality učitele má napomoci identifikovat základní vzdělávací potřeby v přípravných programech učitelského vzdělávání.

Pregraduální vzdělávání učitelů je založeno na širokém a důkladném všeobecném vzdělání. Poskytuje budoucím učitelům intelektuální základ, nezbytný pro jejich budoucí práci ve škole, přijímání nových výzev a otevřenosti ke změnám a k výběru podstatných vědomostí, které jsou dostupné v množství současných informací. Dle Helsinské deklarace (Hellawel, 1987) by měl být v pregraduálním vzdělávání učitelů kladen důraz na:

- vytváření personálních a sociálních dovedností (např. komunikace, adaptabilita, kreativita, sebepojetí, empatie) nezbytných pro třídní management, týmovou práci a spolupráci s rodiči;
- pedagogickou praxi a poznatky o školském systému a jeho funkci;
- zvládnutí předmětů své aprobace a schopnosti předávat poznatky z těchto předmětů žákům (oborové didaktiky);
- reflexi hodnot pluralistické společnosti a jejich předávání mladé generaci.

Na pregraduální vzdělávání učitelů by mělo být pohlíženo jako na integrovaný celek, formu permanentního vzdělávání.

Pedagogické kompetence

Pojem pedagogická kompetence má v poslední době důležitou roli v teorii pregraduální přípravy učitelů. Tento pojem není v zahraniční a naší literatuře pojmem novým. Náleží k pojmům v současné době hodně diskutovaným, a to zejména u nás v souvislosti s připravovanou reformou přípravného vzdělávání (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Klasickou studií v zahraniční literatuře v oblasti kompetence je práce Erauta (1994). V české pedagogické literatuře se touto problematikou zabývají Slavík a Siňor (1993) a Švec (1999), Vašutová (2001), Spilková (1997, 2001).

Vašutová (2001) se přiklání k vymezení pojmu kompetence jako receptivního pojmu, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou tedy rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy, včetně etapy přípravného vzdělávání. Na kompetencích je pak založený profesní standard, který by měl být normou stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. ty kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon učitelů.

Spilková (2001) považuje za vhodný holistický přístup, který vychází z komplexní práce učitele a v němž hraje důležitou roli provázanost jednotlivých komponent. Profesní kompetenci chápe jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní charakteristiky.

Ve vztahu k pregraduální přípravě učitele lze pedagogickou kompetenci chápat jako cílové a komplexní oblasti rozvoje budoucího učitele, které vytvoří předpoklady pro jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání.

Dalším krokem je snaha o klasifikaci pedagogických kompetencí budoucího učitele. V literatuře lze najít různé přístupy ke klasifikaci. V poslední době jsou nejčastějším východiskem pro klasifikování pedagogických kompetencí požadavky, které na budoucí učitele bude klást změněná funkce školy. K poměrně účelným klasifikacím náleží klasifikace holandských autorů (Ko-

etsier, Wubbels a Korthagen, 1996), kteří rozlišují tři základní skupiny kompetencí:

- Spouštěcí kompetence, zahrnující především pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku.
- Růstová kompetence, umožňující samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti, opírající se o jeho sebereflexi, tj. zejména schopnost analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat.
- Výzkumná kompetence, umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval.

V české literatuře lze nalézt třídění kompetencí v pracích Spilkové (1997), Švece (1999) a Heluse (MŠMT 1999). Spilková (2001) rozlišuje dvě základní oblasti kompetencí:

1. oblast oborově předmětových kompetencí;
2. oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí.

Dle Spilkové (2001) se těžiště profesionálních kompetencí přesouvá ke kompetencím pedagogicko-psychologickým a psychodidaktickým, které dále třídí na dovednosti komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultační a sebereflexivní.

Vzhledem k potřebám koncepce vzdělávání učitelů pro druhý stupeň základních škol navrhujeme následující klasifikaci kompetencí budoucího učitele:

- kompetence řídicí,
- kompetence sebeřídicí,
- kompetence odborné.

Rozpracování těchto kompetencí uvádí následující tabulky. Nejsou rozpracovány kompetence odborné, které zahrnují požadavky dané jednotlivými aprobačními předměty.

Standardy učitelské kvalifikace

Přípravné vzdělávání učitelů základních a středních škol v ČR prošlo v poslední dekádě zásadními změnami. Zároveň obsah studia a výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou velice variabilní. Situaci lze upravit vypracováním a přijetím standardu učitelské kvalifikace. Tyto standardy (Nezvalová, 2001) lze pojímat jako cílové požadavky pro státní závěrečné zkoušky, poskytující odbornou a pedagogickou způsobilost pro jednotlivé jasně vymezené kategorie učitelství. Standardy vycházejí z kompetencí učitelské profese. Tyto standardy pak napomáhají řízení kvality učitelské přípravy. Dle některých autorů jsou standardy učitelského vzdělávání v podstatě kompetencemi či víceméně s nimi korespondují (Hayes, 1999).

Tab. 1: *Kompetence řídicí (Řídit výuku)*

Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
1. Plánovat výuku:	1.1 Vymezit cíle předmětu v souladu s cíli školy; 1.2 Vymezovat cíle vyučovacích hodin; 1.3 Provést didaktickou analýzu učiva; 1.4 Volit vhodné metody výuky; 1.5 Vybrat vhodné materiální prostředky; 1.6 Identifikovat potřeby žáků.
2. Realizovat úspěšně výuku:	2.1 Efektivně řídit výuku; 2.2 Efektivně komunikovat s žáky; 2.3 Zadávat vhodné úlohy; 2.4 Vytvářet pozitivní výukové klima; 2.5 Reagovat na potřeby žáků; 2.6 Využívat moderních výukových technologií; 2.7 Respektovat mezipředmětové vztahy; 2.8 Strukturovat učební látku; 2.9 Motivovat žáky; 2.10 Využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka;
3. Monitorovat a hodnotit výuku:	3.1 Zajistit efektivní práci celé třídy; 3.2 Monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů; 3.3 Zajišťovat odpovídající disciplínu a včas intervenovat; 3.4 Zajistit prostředí podporující učení žáků, včas intervenovat; 3.5 Efektivně se dotazovat; 3.6 Věnovat pozornost chybám žáků; 3.7 Pozorně naslouchat žákům a analyzovat jejich odpovědi; 3.8 Dobře rozhodovat a dokázat změnit strategii na základě zpětné vazby; 3.9 Monitorovat průběžně svou činnost; 3.10 Poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení; 3.11 Poskytovat informace rodičům.

Východiskem pro vytvoření standardů (Nezvalová, 2001) byly kompetence řídicí a sebeřídicí. Lze je označit za standardy pedagogicko-psychologické složky, zahrnující další relevantní disciplíny, včetně pedagogické praxe. Tyto snandardy znovu uvádí Příloha 1. Logicky se tak vytváří model KOMPETENCE–STANDARD–KVALITA. Mezi těmito komponentami existují vazby, vzájemně se ovlivňují. Tato triáda ovlivňuje nejen kvalitu výstupů pregraduální přípravy učitelů, ale může být i východiskem pro hodnocení kvality učitelů, kvality učitelských sborů a stejně tak východiskem pro sebehodnocení učitelů. Výsledkem je pak kompetentní, profesionální a kvalitní učitel.

Tab. 2: *Kompetence sebeřídicí (Řídit svůj profesionální rozvoj)*

Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
4. Rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce:	4.1 Orientovat se v nových poznatcích z oblasti pedagogiky a psychologie; 4.2 Sledovat odbornou literaturu; 4.3 Rozvíjet svou pedagogickou způsobilost; 4.4 Zúčastňovat se dalšího vzdělávání; 4.5 Pečovat o svůj profesionální růst; 4.6 Provádět své pravidelné sebehodnocení; 4.7 Reflektovat své aktivity.
5. Podílet se na týmové práci:	5.1 Podílet se na implementaci změn ve škole; 5.2 Efektivně pracovat ve svém týmu; 5.3 Spolupracovat s ostatními učiteli; 5.4 Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu.

Tab. 3: *Kompetence odborné*

Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
1. Ovládat předměty své aprobace:	1.1 Pochopit základní pojmy, zákony a teorie; 1.2 Dovést aplikovat odborné poznatky při řešení standardních problémů; 1.3 Dovést řešit problémy; 1.4 Umět vyhledávat potřebné informace v literatuře a s využitím IT.
2. Disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru:	2.1 Rozvíjet všechny typy dovedností, včetně intelektuálních.
3. Vytvořit hodnotový systém:	3.1 Uplatnit v hodnotovém systému poznatky studované vědní disciplíny; 3.2 Schopnost integrovat poznatky; 3.3 Schopnost využívat interdisciplinárních vztahů.

Závěr

V poslední době bylo publikováno velké množství příspěvků, jejichž záměrem byly nové návrhy pro učitelské vzdělávání v 21. století. Je zcela evidentní, že tyto diskuse také demonstrovaly důležitost přípravného učitelského vzdělávání a požadavky na jeho transformaci. Zdá se, že se prosazuje model vycházející z profesionálních kompetencí, na jejichž základě jsou definovány standardy učitelského vzdělávání. Klíčovým faktorem se pak stává kontrola kvality pregraduálního učitelského vzdělávání, a to na základě vnitřní či vnější evaluace. V současnosti je zdůrazňována vnitřní kontrola kvality, kdy jsou efektivněji nacházeny cesty k inovacím, ke změnám v pregraduální přípravě učitelů. Důležitá v tomto kontextu je součinnost vnější i vnitřní kontroly kvality, což může vést k vysokému stupni

konsensu při koncipování pregraduální přípravy učitelů mezi všemi partnery, podílejícími se na této koncepci.

Literatura

ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence.* London: Falmer Press, 1994.

HELLAWELL, D. Education under Attack – The Response of European Politicians. *European Journal of Teacher Education*, 1987, roč. 10, č. 3, s. 255–258.

KOETSIER, C. P., WUBBELS, T., KORTHAGEN, F. *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes.* Paper presented at the ATEE conference in Glasgow, 1996.

Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Praha: MŠMT, 1999.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. verze. [online]. Praha: MŠMT, 2000. [cit. 09. 11. 2000]. http://www.msmt.cz.

NEZVALOVÁ, D. Některé trendy pregraduální přípravy učitelů. Olomouc: UP, 2001.

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.

SPILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha: Univerzita Karlova, 1997.

SPILKOVÁ, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s.89–95.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999.

Učitel – vůdčí aktér proměny školy. In *Výzva pro deset miliónů.* [online]. Praha: MŠMT 1999. [cit. 03. 10. 2000]. http://www.10milionu.cz/studie/7_studie.html.

VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, s. 23–27.

Příloha 1 – Standardy učitelské kvalifikace

Přípravné vzdělávání učitelů základních a středních škol v ČR prošlo v poslední dekádě zásadními změnami. Došlo k zásadnímu a závaznému rozhodnutí, že vzdělávání učitelů obou stupňů základní školy má mít úroveň magisterského studia (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. Verze. Praha: MŠMT 2000), stejně tak jako vzdělávání učitelů středních škol. Zároveň obsah studia a výstupní požadavky při státních závěrečných zkouškách jsou velice variabilní. Situaci lze upravit vypracováním a přijetím standardu učitelské kvalifikace. Tyto standardy lze pojímat jako cílové požadavky pro státní závěrečné zkoušky, poskytující odbornou a pedagogickou způsobilost pro jednotlivé jasně vymezené kategorie (subprofese) učitelství. Standardy vycházejí z kompetencí učitelské profese.

V následném se zaměříme pouze na formulování standardů učitelské kvalifikace pro učitele 2. stupně základních škol. Východiskem budou kompetence řídicí a sebeřídicí. Lze je označit za standardy pedagogicko-psychologické složky, zahrnující další relevantní disciplíny, včetně pedagogické praxe. Odborné kompetence nebudou v tomto textu rozpracovány do podoby standardů odborně předmětového, neboť vyžadují specifický pohled odborníků daného předmětu učitelské aprobace.

Navrhované standardy nejsou dokonalé. Jde o první pokus tohoto návrhu. Vychází ze zkušeností standardů prezentovaných Agenturou pro učitelské vzdělávání v Anglii (TTA, 1998). V počátečním učitelském vzdělávání v Anglii jsou tyto standardy velmi důležitým dokumentem, na jejichž základě jsou konstruovány záměry, cíle, obsah i výstupy studijních programů. Lze říci, že v zemích Evropské unie patří k nejdůkladněji zpracovaným. Analogie těchto standardů existuje i v ostatních edukačně vyspělých zemích nejen EU, ale také v USA (Standards NCATE, 1990).

Navrhované standardy mohou být východiskem pouze pro koncipování obsahu vzdělávání učitelů druhého stupně základní školy. Lze je chápat jako cílové standardy, jejichž dosažení je ověřováno státní závěrečnou zkouškou učitelské způsobilosti.

Tyto standardy lze členit do následujících oblastí:

- vědomosti;
- výuka – plánování a realizace;
- monitorování a hodnocení výuky;
- jiné profesionální požadavky.

A. Vědomosti

Student učitelství demonstruje, že:

(a) má dostatečné vědomosti a dovednosti v předmětech své aprobace, které mu umožní vyučovat těmto předmětům v 6.–9. ročníku ZŠ;
(b) má dostačující vědomosti o vzdělávacích programech, které se využívají na ZŠ;
(c) má specifické dovednosti, které umožňují vyučovat předmětům své aprobace;
(d) dovede formovat ty dovednosti, které jsou v současné době nezbytné pro kvalifikaci a jsou relevantní specifikám předmětu a věku žáků a přispívají k rozvoji žáků;
(e) dovede řešit odborné otázky a problémy, které se vyskytnou při vyučování;
(f) zná základní speciálně předmětové prekoncepty a chybně pojaté pojmy;
(g) zná, jak probíhá žákovo učení v daném předmětu a jeho ovlivnění fyzickým, intelektuálním, emociálním vývojem;
(h) dovede ve svém vyučovacím předmětu využívat informační technologie;
(i) dovede zpracovat základní údaje pro sledování rozvoje žáků prostřednictvím informačních technologií;
(j) dovede využívat akčního výzkumu pro zjišťování rozvoje žáků v daném předmětu a ke zlepšení své práce v daném předmětu;
(k) má příslušné vědomosti o bezpečnosti práce ve svém předmětu a podmínkách pro zdravý rozvoj žáka;
(l) má vědomosti o školském systému, jeho cílech, funkci a řízení, včetně základních legislativních norem.

B. Výuka – plánování a realizace

Student učitelství demonstruje, že:

(a) dokáže plánovat výuku s ohledem na rozvoj žákova učení prostřednictvím:
  - identifikace a jasné formulace výukových cílů a obsahu, odpovídající vyučované látce a specifickým cílům a způsobům hodnocení;
  - konstrukce úloh pro celou třídu, skupinovou a individuální práci žáků, včetně domácích úloh a úloh, které rozvíjejí žáka a zvyšují jeho zájem o předmět;
  - stanovení jasných cílů pro žáky, které zajišťují proces učení, a žák ví, co je vyžadováno;
  - motivování žákova učení a prezentace jeho práce;
  - identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně specifických poruch učení;

- identifikace nadaných a schopných žáků;
- poskytování záměrné a cílené pomoci žákům.

(b) dokáže vhodně strukturovat vyučovací hodinu, vhodně sestavovat jednotlivé sekvence výuky z hlediska krátkodobých i dlouhodobých cílů i z hlediska časového, umožní postup tempem, jež vyhovuje všem žákům;
(c) efektivně používá informací o postupu žákova učení a zpětné vazby pro plánování a přípravu dalších vyučovacích hodin a jejich návaznosti;
(d) plánuje příležitosti přispívající k rozvoji žákova osobního, morálního, intelektuálního, sociálního a kulturního rozvoje;
(e) plánováním zajišťuje naplnění vzdělávacího programu školy;
(f) dokáže vybrat metody výuky, které zajistí efektivní výuku celé třídy, stejně tak jako práci skupin či individuální práci žáka; tyto metody volí na základě cílů výuky, obsahu učiva a schopností žáků, dokáže jejich výběr zdůvodnit a reflektovat; disponuje širokým výběrem metod výuky, včetně participativních metod výuky;
(g) dokáže monitorovat a intervenovat, když výuka nezajišťuje odpovídající učení žáků a disciplínu;
(h) dokáže vytvořit odpovídající klima třídy, pozitivní vztahy s žáky a mezi žáky, má důvěru ve své žáky;
(i) dovede stimulovat žáky, komunikovat s nimi, motivovat je a podporovat jejich učení, prokazuje enthusiasmus pro výuku svého předmětu;
(j) dovede dobře strukturovat prezentované informace, jasně a stručně formulovat hlavní myšlenky s využitím odpovídajícího předmětově specifického jazyka, dokáže vybrat odpovídající příklady a demonstrace;
(k) dovede vybrat vhodné učebnice, učební pomůcky, didaktickou techniku a výpočetní techniku;
(l) využívá efektivně zpětné vazby nejen k zefektivnění výukových strategií, ale také k zlepšení pochopení obsahu výuky;
(m) dovede konstruovat učební úlohy a úlohy pro domácí přípravu;
(n) dovede hodnotit a reflektovat kriticky svou výuku a zlepšovat její kvalitu;
(o) dovede uplatňovat hygienické zásady, platné hygienické předpisy při výuce;
(p) chápe proces realizace výuky z pohledu psychologického.

C. Monitorování a hodnocení výuky

Student učitelství demonstruje, že:

(a) dokáže hodnotit dosažení výukových cílů a využít tohoto hodnocení ke zkvalitnění výuky;
(b) umí monitorovat a klasifikovat práci žáků ve třídě a jejich domácí přípravu využíváním odpovídajících metod hodnocení žáků, včetně alternativních, ústních a písemných forem zkoušky, normativních a formativních forem hodnocení žáků, dokáže využívat klasifikačního řádu;
(c) umí dokumentovat systematicky výsledky hodnocení žáků;
(d) dovede vést ústní zkoušku a připravit písemnou zkoušku;
(e) dokáže konstruovat a vyhodnotit didaktický test;
(f) dovede zpracovat, analyzovat a srovnávat získaná data;
(g) dovede pracovat s neúspěšnými žáky;
(h) dodržuje psychologické a hygienické zásady při hodnocení žáků, dovede monitorovat zdravý rozvoj žáka;
(ch) dovede provádět akční výzkum v oblasti hodnocení a adekvátně jej využívat;
(h) dovede efektivně využívat zpětné vazby ke zlepšení práce své i svých žáků.

D. Jiné profesionální požadavky

Student učitelství demonstruje, že:

(a) dokáže aplikovat základní právní normy ve své práci (zákon o základních a středních školách, správa a samospráva ve školství, zákon o ČŠI, práva a povinnosti učitele, práva dítěte, bezpečnost práce ve škole a při mimoškolních aktivitách);
(b) je mu známa povinnost dále se sebevzdělávat a mít vědomosti v souladu se současným stavem rozvoje;
(c) chápe své profesionální odpovědnosti vzhledem ke svým žákům, jejich rodičům a sociálním partnerům;
(d) chápe roli učitele ve školním i společenském kontextu.

NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Danuše Nezvalová, CSc., Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Představa a realita učitelského povolání

Marie Solárová

1. Úvod

Studenti učitelství přicházejí na VŠ s určitými ideálními představami, které se týkají jejich budoucích žáků: *Jací budou? Jak se k nim mám chovat? Jak se budou oni chovat ke mně? Budu mít před nimi autoritu? Zvládnu to vůbec? Hodím se na učitele?* Protože se s takovými otázkami setkávám v hodinách didaktiky chemie velmi často, rozhodla jsem se vytvořit dotazník sebereflektivních otázek, které by představy mých studentů konkretizovaly. Jejich odpovědi mě zaujaly. Protože jsem učitel „ z praxe" (19 let učitelka gymnázia), odpovědi mých studentů jsem konfrontovala s odpověďmi svými – tj. s odpověďmi učitele s dlouholetou pedagogickou praxí. Udivilo mě, že mé odpovědi se poněkud liší od odpovědí mých studentů. Toto mě přivedlo na myšlenku předložit dotazník většímu počtu respondentů. Oslovila jsem didaktiky kateder chemie sedmi vysokých škol (OU Ostrava, UP Olomouc, UK Bratislava, TU Liberec, JU České Budějovice, ZU Plzeň a KU Praha), kteří mi velmi ochotně vyšli vstříc a realizovali dotazník v rámci svého předmětu Didaktika chemie. Dotazník obsahoval celkem 10 položek, z nichž každá dávala prostor k hlubší analýze. K výše uvedené problematice se však vztahovala položka jedna (viz níže).

Na základě pilotní analýzy vyplněného dotazníku jsem si vytvořila následující hypotézu: *Studenti budou u svých budoucích žáků jednak preferovat ty vlastnosti, které jim usnadní vstup na „pedagogickou půdu" (disciplinovanost, ochotu spolupracovat, ukázněnost), a také dobrou odbornou připravenost svých budoucích žáků. Naopak učitelé budou preferovat odbornou a vztahovou úroveň svých žáků.*

2. Organizace výzkumu

a) Vzorek respondentů

Výzkumu se zúčastnilo celkem 203 respondentů, z toho 163 studentů 4. a 5. ročníku učitelství chemie a 40 učitelů převážně středních škol (72 %) s rozdílnou dobou pedagogické praxe (průměr 12 let pedagogické praxe).

b) Sebereflektivní dotazník

Dotazník obsahoval 11 položek, byl sestaven převážně projekční metodou, tj. doplňováním neúplných vět. K výše uvedené problematice se vztahuje položka č. 11:

Seřaďte podle vlastního uvážení pořadí šesti vlastností, které byste nejraději viděli u svých žáků (začněte vlastností, kterou preferujete nejvíce):

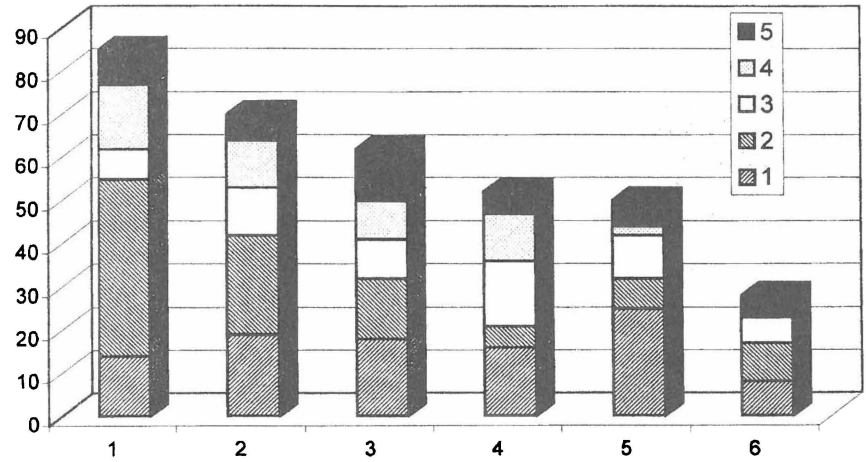
3. Analýza získaných odpovědí

Studenti

Tab. 1: *Frekventovanost – studenti*

Poř.	Pojem	1	2	3	4	5	6	suma
1	pracovitost	14	19	18	16	25	8	160
2	zájem, zvídavost	41	23	14	5	7	9	99
3	spolupráce	7	11	9	15	10	6	58
4	kázeň	15	11	9	11	2	0	48
5	aktivita	8	6	12	5	6	5	42
6	otevřenost, upřímnost	9	6	6	4	5	3	33
7	inteligence	6	7	3	3	3	6	28
8	tolerance, takt	1	6	5	7	2	4	25
9	slušnost	4	4	8	4	4	0	24
10	respekt k učiteli	5	3	3	5	5	3	24
11	soustředění	8	5	2	4	1	2	21
12	přemýšlivost	8	4	1	5	2	0	20
13	férovost, čestnost	3	4	3	5	2	3	20
14	komunikativnost	4	3	6	3	1	2	19
15	trpělivost	2	1	3	6	3	2	17
16	smysl pro humor	0	0	1	3	9	3	16

Poznámka: *Další vlastnosti (samostatnost, pečlivost, sebedůvěra) měly četnost 10–15, ostatní nižší. Ojediněle se vyskytoval požadavek na lidskost, odvahu, hravost, pohotovost a dobrosrdečnost.*



Graf 1: Míra preference – studenti

Z tabulky 1 vyplývá, že nejfrekventovanější požadavek budoucích učitelů

je na žákovu pracovitost. Kázeň se objevuje až na 4. místě v pořadí, slušnost na 9. místě. Hypotéza se potvrdila v tom, že budoucí učitelé nevyžadují znalosti – obsahovou stránku zanedbávají.

Míra preference

Pokud budeme sledovat nejfrekventovanější pojmy po vodorovných řádcích, můžeme usuzovat na důležitost (míru), kterou těm kterým pojmům studenti přisuzují.

Pro názornost je prvních vlastností zpracováno graficky.

Z grafu 1 je patrné, že pracovitost, která se vyznačuje největší četností, je posunuta do oblasti méně důležitých (stejně jako vzájemná pomoc), zatímco zájem žáků o předmět kladou studenti v žebříčku na přední pozici. Kázeň je umístěna kolem středu.

Učitelé

Tab. 2: *Frekventovanost – učitelé*

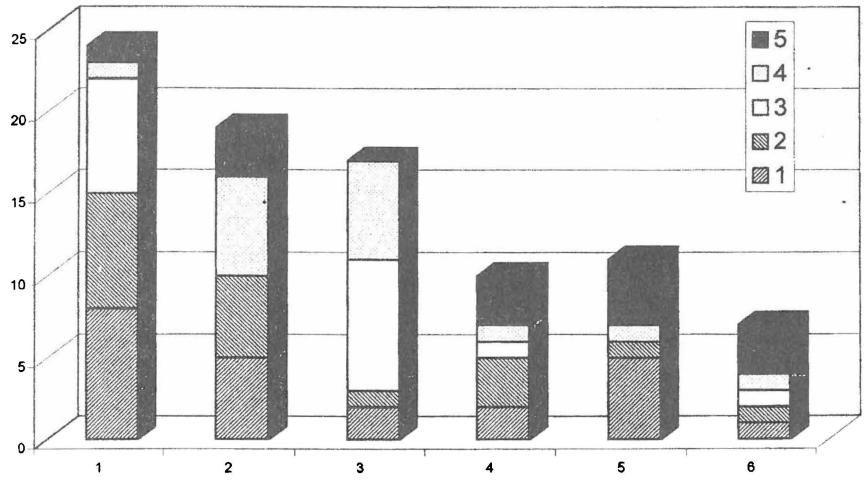
Poř.	Pojem	1	2	3	4	5	6	suma
1	férovost, čestnost	8	5	2	2	5	1	23
2	pracovitost	7	5	1	3	1	1	18
3	slušnost	7	0	8	1	0	1	17
4	aktivita	1	6	6	1	1	1	16
5	spolupráce, vstřícnost	1	3	0	3	4	3	14
6	zájem, zvídavost	2	5	4	1	1	0	13
7	samostatnost	1	4	1	5	2	0	13
8	inteligence	0	3	4	0	1	0	8
9	komunikativnost	1	2	4	0	0	0	7
10	zodpovědnost	3	2	1	1	0	0	7
11	kreativita	1	5	1	0	1	0	7

Poznámky:

Další vlastnosti (otevřenost, upřímnost, kázeň) měly četnost do 5. Ojediněle se vyskytoval požadavek na toleranci, pečlivost, smysl pro humor a schopnost se soustředit.

U učitelů se objevují vlastnosti, které studenti vůbec neuváděli, např. potřeba se vzdělávat, vytrvalost, ctižádost, důslednost, empatie, smysl pro pořádek, ohleduplnost, schopnost radovat se z úspěchu, velkorysost, nadhled. Na první pohled je zřejmé, že se jedná o vlastnosti, které se v současné době jeví jako „nedostatkové" – které učitelé z praxe postrádají.

Z tabulky vyplývá, že nejfrekventovanější požadavek učitelů z praxe je vztah – tj. čestnost a férovost. Pracovitost, která se u studentů objevuje silně v popředí, je žádoucí vlastností také pro učitele. Učitelé ovšem rovněž preferují slušnost, vstřícnost – tedy vlastnosti, které podporují dobré vztahy



Graf 2: Míra preference – učitelé

mezi učitelem a žákem. Nároky učitelů z praxe na vlastnosti svých žáků jsou vyrovnanější.

Míra preference

Pokud budeme sledovat nejfrekventovanější pojmy učitelů po vodorovných řádcích (míra preference), můžeme usuzovat na důležitost, kterou těm kterým pojmům učitelé přisuzují.

Pro názornost uvádíme opět (stejně jako v případě studentů) prvních pět vlastností graficky.

Z grafu 2 je patrné, že férovost a čestnost má průměrně stejnou preferovanost (míra posunuta k 1 a 5), zatímco pracovitost je výrazněji preferována jako důležitá vlastnost. Podobně je rozvrstvena i aktivita, která s pracovitostí úzce souvisí. Velmi výrazně je preferována slušnost. Toto rozvrstvení názorně ukazuje, kterou vlastnost by si učitelé přáli (a přejí si proto, že ve školách pravděpodobně chybí).

Srovnání preferencí učitelů a studentů učitelství

Srovnáním odpovědí studentů učitelství a učitelů z praxe je možné dojít k následujícím závěrům, které lze zahrnout do tabulky.

Z tabulky 2 je patrné, že:

- Některé vlastnosti preferují dosti výrazně jak studenti učitelství, tak učitelé z praxe – pracovitost – 1,2; aktivita – 5,4; inteligence – 7,8; komunikativnost – 14,9.

Tab. 3: *Shrnutí odpovědí*

Vlastnost	Pořadí – studenti	Pořadí – učitelé
férovost, čestnost	13	1
pracovitost	1	2
slušnost	9	3
aktivita	5	4
spolupráce,vstřícnost	3	5
zájem	2	6
samostatnost	0	7
komunikativnost	14	9
zodpovědnost	0	10
kreativita	0	11
kázeň	4	0
otevřenost, upřímnost	6	0
inteligence	7	8
tolerance	8	0
respekt k učiteli	10	0
soustředění	11	0
přemýšlivost	12	0
komunikativnost	14	9
trpělivost	15	0
smysl pro humor	16	0

- Některé vlastnosti preferují jen studenti (učitelé buď vůbec, nebo jen velmi malou četností) – kázeň, upřímnost, toleranci, respekt k učiteli, soustředění, přemýšlivost. Z těchto vyjmenovaných vlastností je zřejmé, že studenti preferují ty, které jim usnadní vlastní pedagogickou praxi. Lapidárně řečeno – chtějí hodné studenty, kteří budou pracovat přesně podle jejich „příkazů".
- Některé vlastnosti preferují jen učitelé – zodpovědnost, kreativita, samostatnost. Jsou to takové vlastnosti, které sice učitelům z praxe usnadní vlastní vyučovací proces, ale způsobem, kterým dokáže vyučovat spíše učitel z praxe (kreativita žáků vyžaduje velkou zkušenost učitele, aby mohl na určitý problém žáka okamžitě reagovat. Zodpovědnost – učitel ví, že pokud je žák zodpovědný, bude sám studovat, sám plnit požadavky učitele se zájmem - tedy bez přinucení. Samostatnost – pokud žák studuje samostatně, je schopen využívat hloubkového stylu učení, což je ve výuce chemie velmi žádoucí).

4. Závěr

Předložená analýza ukázala, že preference vlastností žáků se mění s rostoucí pedagogickou praxí učitele. Podle mého názoru závisí také na typu

školy, klimatu (popř. atmosféře) třídy, ve které učitel vyučuje, a na jeho vlastnostech, které ho předurčují k určitému učitelskému typu.

Jistě by stálo za pozornost výše zmíněné aspekty sledovat, stejně jako aspekt země, ve které výuka probíhá. Podle mého názoru se v preferencích vlastností mohou lišit studenti škol západních zemí, škol zemí východních (jiná tradice školství, jiná představa o výchovně-vzdělávacím procesu apod.).

SOLÁROVÁ, M. Představa a realita učitelského povolání. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 20–25. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. RNDr. Marie Solárová, Ph. D., Přírodovědecká fakulta OU v Ostravě, katedra chemie, marie.solarova@ou.cz

Nejsnadnější a nejoblíbenější pedagogické činnosti podle mínění středoškolských učitelů

Rudolf Šrámek

Úvod

Předběžné sdělení předkládá výsledky dílčího průzkumu mínění středoškolských učitelů o snadnosti a obtížnosti jejich pedagogických činností. Souvisí s podobným sdělením, které se týká mistrů odborné výchovy.

V návaznosti na naše dřívější aktivity v oblasti přípravného vzdělávání učitelů odborných předmětů[1] byl proveden průzkum míry obtížnosti pedagogických činností středoškolských učitelů. Uskutečnil se v roce 2000 ve čtrnácti okresech (Blansko, Brno, Brno-venkov, Bruntál, Břeclav, České Budějovice, Český Krumlov, Havlíčkův Brod, Jeseník, Jihlava, Kroměříž, Přerov, Vsetín a Znojmo). Bylo do něj zapojeno 34 škol, 58 učitelů všeobecných předmětů a 231 učitelů odborných předmětů. Charakteristiku respondentů uvádí tabulka 1. Rozdělení respondentů konkretizuje tabulka 2. Výsledky průzkumu míry obtížnosti pedagogických činností podle názorů samotných středoškolských učitelů prezentuje tabulka 4. Průzkum souvisí s řešením výzkumného záměru PEF MZLU v Brně (MSM 43110007, 1999–2003).[2]

Tyto naše průzkumy mají v první řadě návaznosti na předešlá publikovaná šetření (Šimoník, 1995, s. 102; Bendl, 1997, s. 54–64) Pak, v širších souvislostech, na později vydanou Bílou knihu (Národní program ..., 2001).

Seznam posuzovaných pedagogických činností

V individuálních dotaznících měli respondenti možnost posuzovat činnosti podle následujícího výčtu. Pořadí, v jakém jsou činnosti uváděny, nemá jiný než orientační význam.

1. Formulování výchovných cílů vyučovací jednotky.
2. Používání výchovných metod k výchově žáka.
3. Používání výchovných metod k výchově skupiny žáků.
4. Udržování kázně žáků při vyučování.
5. Řešení kázeňských přestupků žáků ve škole.

[1] Vystoupení autora na konferencích Profesní růst učitele (Brno, listopad 2001), Poslání učitele v učící se společnosti (Praha, září 2000), Proměny školy, učitele a žáka (Brno, srpen 2000), Výzkum zaměřený na učitele (Liberec, červen 2000) a Medzinárodné vedecké dni (Nitra, květen 2000).

[2] Podílel se na něm autor sdělení se svými externími spolupracovníky, např. s D. Bálkovou, D. Borčovou, E. Bouškovou, F. Děrdou, M. Dohnalovou, J. Dřevojanovou, Z. Hánečkovou, B. Kadlecovou, I. Klímovou a E. Němcovou.

6. Uplatňování individuálního přístupu k žákům ve vyučovací jednotce.
7. Přizpůsobování vyučování věku žáků.
8. Formulování vzdělávacích cílů vyučovací jednotky.
9. Provedení didaktické analýzy učiva.
10. Rozvržení učiva na celý školní rok.
11. Stanovení učiva pro vyučovací jednotku.
12. Rozvržení sledu vyučovací jednotky.
13. Provedení nejzákladnější pedagogické (biopsychosociální) diagnostiky žáka.
14. Aktivizování žáka v průběhu vyučovací jednotky.
15. Udržování pozornosti žáků v průběhu vyučovací jednotky.
16. Komunikování se žáky v podobě slovní i mimoslovní.
17. Součinnost s nadprůměrnými žáky ve vyučovací jednotce.
18. Součinnost s průměrnými žáky ve vyučovací jednotce.
19. Součinnost s podprůměrnými žáky ve vyučovací jednotce.
20. Motivování žáků ve vyučovací jednotce.
21. Vysvětlování učiva ve vyučovací jednotce.
22. Zodpovídání dotazů žáků ve vyučovací jednotce.
23. Opakování a procvičování učiva ve vyučovací jednotce.
24. Hodnocení a klasifikování žáků ve vyučovací jednotce.
25. Formulování učebních otázek a úloh ve vyučovací jednotce.
26. Sestavování polostandardního didaktického testu a jeho používání ve vyučovací jednotce.
27. Organizování samostatné práce žáků ve vyučovací jednotce.
28. Používání vnitřně diferencovaného vyučování.
29. Používání problémového vyučování.
30. Používání adekvátních učebních pomůcek k názornému vyučování.
31. Reagování přiměřeným způsobem na neočekávaný vývoj vychovávání a vzdělávání ve vyučovací jednotce.
32. Stanovení pozice žáků ve skupině, ve třídě a v ročníku.
33. Stanovení sociálního klimatu skupiny, třídy a ročníku.
34. Součinnost se spolupracovníky (ostatními pedagogy) při plnění úkolů školy.
35. Posuzování sebe sama analýzou magnetofonového (videomagnetofonového) záznamu vyučovací jednotky.

Charakteristika respondentů

Tab. 1a: *Charakteristika respondentů – učitelé všeobecných předmětů*

Znaky respondentů	Muži	Ženy	Celkem
Rozsah věku v letech	21–55	20–63	20–63
Průměr věku v letech	39,00	41,53	40,97
Nejčastější délka věku v letech	3×42 let	3×40 let	4×42 let
Rozsah délky praxe vůbec v letech	1–32	1–42	1–42
Průměr délky praxe vůbec v letech	15,69	18,08	17,55
Nejčastější délka praxe vůbec v letech	2×18 let	5×20 let	4×1 rok
Rozsah délky pedagogické praxe v letech	1–30	1– 42	1–42
Průměr délky pedagogické praxe v letech	13,00	16,04	15,36
Nejčastější délka pedagogické praxe v letech	3×1 rok	4×16 let	5×20 let

Tab. 1b: *Charakteristika respondentů – učitelé odborných předmětů*

Znaky respondentů	Muži	Ženy	Celkem
Rozsah věku v letech	27–68	21–57	21–68
Průměr věku v letech	45,70	40,80	43,52
Nejčastější délka věku v letech	7×59 let	8×42 let	12×42 let
Rozsah délky praxe vůbec v letech	2–48	1–35	1–48
Průměr délky praxe vůbec v letech	22,21	17,75	20,22
Nejčastější délka praxe vůbec v letech	9×15 let	12×10 let	16×15 let
Rozsah délky pedagogické praxe v letech	1–41	1 –34	1–41
Průměr délky pedagogické praxe v letech	15,38	13,58	14,56
Nejčastější délka pedagogické praxe v letech	10×10 let	8×6 let	17×5 let

Rozdělení respondentů

Tab. 2a: *Rozdělení respondentů – učitelé všeobecných předmětů*

Délka pedagogické praxe v letech (průměrná délka = 15,36 let)	Muži	Ženy	Celkem
1. skupina – do 15 let pedagogické praxe	7	18	25 *43,10 %*
2. skupina – nad 15 let pedagogické praxe	6	27	33 *56,90 %*
	13 *22,41 %*	45 *77,59 %*	58 *100,00 %*

Tab. 2b: *Rozdělení respondentů – učitelé odborných předmětů*

Délka pedagogické praxe v letech (průměrná délka = 15,36 let)	**Muži**	**Ženy**	**Celkem**
1. skupina – do 15 let pedagogické praxe	51	48	99 *42,86 %*
2. skupina – nad 15 let pedagogické praxe	77	55	132 *57,14 %*
	128 *55,41 %*	103 *44,59 %*	231 *100,00 %*

Výsledky průzkumu

Tab. 3a: *Výsledky výzkumu – učitelé všeobecných předmětů*

Respondenti	**Nejsnadnější pedagogická činnost**	**Nejobtížnější pedagogická činnost**
1. skupina (muži a ženy)	5×č. 21	4×č. 15
2. skupina (muži a ženy)	6×č. 11	4×č. 35
Muži 1. a 2. skupina	4×č. 16	2×č. 15 2×č. 32 2×č. 33
Ženy 1. a 2. skupina	10×č. 11	5×č. 31
Respondenti celkem	10×č. 11 10×č. 21	5×č. 26 5×č. 31 5×č. 35

Tab. 3b: *Výsledky výzkumu – učitelé odborných předmětů*

Respondenti	**Nejsnadnější pedagogická činnost**	**Nejobtížnější pedagogická činnost**
1. skupina (muži a ženy)	11×č. 1 11× č. 10	9×č. 19 9×č. 29
2. skupina (muži a ženy)	22×č. 10	16×č. 29 16×č. 35
Muži 1. a 2. skupina	19×č. 10	15×č. 29 15×č. 35
Ženy 1. a 2. skupina	14×č. 10	12×č. 19
Respondenti celkem	33×č. 10	25×č. 29

Průzkum prokázal, že nejsnadnější pedagogickou činností (dovedností) podle názorů (mínění) respondentů je v případě učitelů všeobecných předmětů stanovení učiva pro vyučovací jednotku a také použití monologické

metody vysvětlování. V případě učitelů odborných předmětů je tou nejsnadnější činností rozvržení učiva na celý školní rok.

Zjistilo se, že největší obtíže učitelům všeobecných předmětů činí tvorba a využití standardizovaného didaktického testu, dále reagování přiměřeným způsobem na neočekávaný vývoj výchovně-vzdělávacího procesu ve vyučovací jednotce a autodiagnostika na základě magnetofonového nebo videomagnetofonového záznamu vyučovací jednotky. Učitelům odborných předmětů dělá největší problémy používání aktivizujících problémových metod.[3]

Náš souběžný obdobný průzkum míry obtížnosti pedagogických činností mistrů odborné výchovy[4] vyzněl tak, že jednoznačně nejsnadnější pedagogickou činností je formulování výchovných cílů vyučovací jednotky (učebního dne). Za nejobtížnější pedagogickou činnost je považována autodiagnostika z auditivního nebo audiovizuálního záznamu vyučovací jednotky, respektive části učebního dne.

Literatura

BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. 1. vyd. Praha: MŠMT ČR a ÚVI, 2001. 98 s.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel.* Brno: Paido, 1995.

ŠRÁMEK, R. K pedagogické způsobilosti učitelů odborných předmětů středních škol. In: VESELÁ, Z., ŠVEC, V. (ed.) *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí.* Brno: Konvoj, 2001.

ŠRÁMEK, R. Jak dál v přípravném vzdělávání učitelů odborných předmětů. *Pedagogická orientace*, roč. 2002, č. 4, s. 110–111.

Adresa autora: PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc., Provozně ekonomická fakulta MZLU, Ústav humanitních věd, Zemědělská 1, 613 00 Brno

[3]Podle obou součástí tabulky 3 lze samozřejmě vyjmenovat další nejsnadnější a nejobtížnější činnosti 1. a 2. skupin mužů a žen. V tomto sdělení to nepokládáme za nutné. Nepokládáme zde rovněž za potřebné předkládat úvahy o vazbách našich zjištění na obsah přípravného a dalšího vzdělávání středoškolských učitelů či učitelů vůbec.

[4]Uskutečnil se v 15 okresech České republiky, bylo do něj zapojeno 32 učilišť a 283 mistrů odborné výchovy (157 mužů a 126 žen). Proveden byl rovněž v roce 2000 (pilotáž se uskutečnila o rok dříve).

Potrebujeme nové povolanie pre pedagógov?

Marta Černotová

V nadväznosti na hlavnú myšlienku 11. konferencie ČAPV, ktorá sa konala v septembri 2003 na PdF MU v Brne, a to: *Sociálne a kultúrne súvislosti výchovy a vzdelávania,* chceme v článku uvažovať v súvislostiach: *vzdelávacia politika štátu, niektoré vypuklé problémy škôl v ostatnom desaťročí, poradenstvo na školách, uplatnenie sa absolventov odboru pedagogika - pracovné miesta pre pedagógov.*

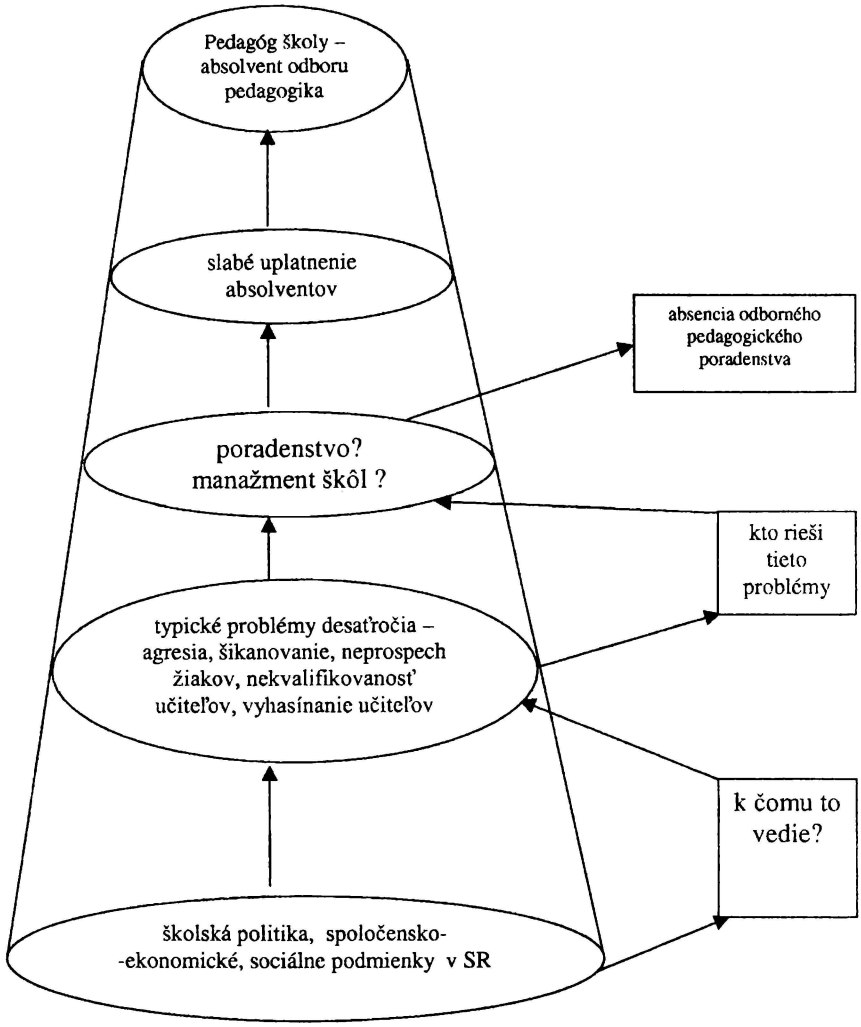
Domnievame sa, že pre našu úvahu vybrané a pomenované súvislosti sú aktuálne v Českej republike i na Slovensku, napriek tomu, že dnes je už rozdielnosť školských systémov výraznejšia, než pred rokom 1989.

K úvahám a k výskumnému overovaniu naznačených súvislostí nás primäli okolnosti práce na Katedre pedagogiky FF PU v Prešove. Pri zostavovaní študijného programu práce sa podstatnou javí i otázka zamestnanosti a uplatnenia sa absolventov odboru pedagogika. Preto sme zamerali projekt úvah a niekoľkých výskumných sond – tak, aby sme zvážili viaceré kontexty, v ktorých sa nachádzajú terajší študenti odboru pedagogika. Projekt nás priviedol k návrhu tém diplomových prác, ktoré mali svoju prepojenosť a nadväznosť. V konečnej fáze syntézy práce konzultantky a diplomantov sme dospeli k charakterizovaniu rovín špirály v tvare kužeľa (viz obrázok), na špičke ktorého je **návrh na uplatnenie sa absolventov odboru pedagogika**.

I. Sociálno-politicko-ekonomický kontext

V ňom sme sa snažili spoznať a pomenovať typické znaky desaťročia, v ktorom pripravujeme našich absolventov. Analýza dokumentov, štatistík, výskumných správ a analýz zo Slovenskej republiky dokladuje predovšetkým to, že je to desaťročie, v ktorom sú výchova a vzdelávanie politicky, ekonomicky i vedecky na periférii. (Bugeľová, 2003; Beňo, 2001)

Ekonomické podmienky a vzdelávacia politika na Slovensku sa v stručnosti dajú vyjadriť nízkym percentom dotácií na školstvo z celoštátneho rozpočtu, ale aj rastúcim počtom nových súkromných, či cirkevných škôl, zakladaním nových vysokých škôl (je otázne, či premyslene?), pokusmi o alternatívne školstvo, ako i krízovým plnením záverov z Národného programu vzdelávania – Milénia, atď. V školstve je zaznamenaný určitý pohyb, ale i stagnácia, prevažujú ekonomické nedostatky.



Obrázok 1: Roviny špirály

II. Kontext problémov

V aktuálnom politicko-ekonomickom a spoločenskom kontexte sú na stránkach odbornej i dennej tlače pertraktované vypuklé problémy škôl. Ako uvedieme nižšie, viaceré sme identifikovali aj v našich výskumných sondách. Niektoré z nich korešpondujú napr. s prognostickým posúdením smerovania ľudskej spoločnosti Smékala (2001), v zozname ktorého sa nachádzajú i javy

spojené so školou, vzdelávaním, rodinou a ďalšími sociálnymi vzťahmi. Ide napr. o tieto javy, problémy, súvislosti:

- pokles súdržnosti rodiny a hodnoty dieťaťa pre existenciu rodiny
- zmeny názorov na výchovné ciele a postoje v rodine a škole
- zmena ideálov a cieľov vzdelania, požiadavka celoživotného vzdelávania
- zmeny v identite seba – uvedomení človeka, otázky ľudskej dôstojnosti
- násilie v spoločnosti
- toxikománia (drogy, alkohol, fajčenie)

Výskumnou aktivitou – *metódou obsahovej analýzy školských dokumentov* (v SR: Milénium, Duch školy, Konštantín), štatistických ročeniek a iných zdrojov, *metódami dotazníkov a rozhovorov s učiteľmi*, sme pomenovali výchovné javy, ktoré sa vyskytujú medzi školopovinnou mládežou, medzi učiteľmi, na školách i mimo školy (druhá rovina kužeľa). Môžeme konštatovať, že nižšie popísané problémy a ich výskyt sú typické už pre celé Slovensko, nevyskytujú sa iba v hlavnom meste (Bratislava = Petržalka = drogy, násilie).

V diplomových prácach i výskumne orientovaných rigoróznych prácach z pedagogiky sa empiricky potvrdilo, že v ostatných rokoch je evidentný nárast agresivity, zloby, šikanovania, drogových závislostí, detských narkomanov, vrahov, detských alkoholikov, fajčiarov, detí prepožičiavajúcich sa prostitúcii, pedofilným fotografom, atď. Výsledky z viacerých diplomových prác kvantifikovateľne potvrdzujú nemalý výskyt týchto javov i v regióne východného Slovenska. Napr. závery diplomovej práce Jurčovej (2002) konštatujú výskyt šikanovania medzi žiakmi, ale i šikanovanie učiteľov žiakmi, a nie je ojedinelý ani v typicky kľudných mestečkách Giraltovce a Stropkov. Diplomantka odhalila i *vzťahový rámec týchto javov, a to, že učitelia na základných a stredných školách nie sú fakultami ani ďalším vzdelávaním učiteľov vedomostne pripravení riešiť situácie žiackej agresie, šikanovania a pod.* Učiteľom chýbajú základné informácie o týchto javoch, čo je už napr. otázkou vysokoškolského kurikula.

V kontexte pojmu *pedagogické spôsobilosti učiteľov* je pozoruhodné, že *učitelia sami priznávajú svoju osobnostnú nepripravenosť* riešiť tieto náročné životné situácie. Zaujímavé je poznanie diplomantky Senayovej (2002), ktorá jav šikanovania odhaľovala a zvláštnosti jeho výskytu porovnávala na školách štátnych a cirkevných. Ich výskyt potvrdila na obidvoch typoch škôl zaujímavým faktami. Narastajú prípady, keď rodičia presunú dieťa s problémovým správaním na cirkevnú školu v nádeji, že jej špecifické prostredie problém eliminuje. Je to často len „zbožné" prianie rodičov. Správy o častom výskyte agresivity a šikanovania i na cirkevných školách dokazujú, že riešenie nie je také jednoduché.

Vypuklým problémom ostatných rokov na Slovensku je aj: *pokles vedomostí žiakov základných škôl* i *abiturientov uchádzajúcich sa o vysokoškolské štúdium*. Tento jav býva „odhalený" hlavne po prijímacích skúškach na stredné a vysoké školy. Je to pravdepodobne už dôsledok faktu, že na Slovensku učí hlavne na ZŠ školách 30 % nekvalifikovaných učiteľov. (V školskom roku 2003–2004 sa vyskytnú okresy s 50 % nekvalifikovanou výučbou. Údaj je z rozhlasového vysielania Slovenského rozhlasu z 6. 9. 2003.) Je chronicky „známe" že pre nedostatočné finančné hodnotenie nahrádzajú kvalifikovaných učiteľov maturanti. Nízky plat všetkých učiteľov odrádza od práce navyše, od doučovania, od práce v krúžkoch, od starostlivosti o problémové prípady žiakov a pod.

Sociálno-ekonomický kontext, ním ovplyvnený už spomenutý nárast nekvalifikovanej výučby sa často viaže s *javom profesionálneho vyhorenia kvalifikovaných učiteľov*. Pýtame sa: prečo k nemu dochádza? Nepotrebujú aj učitelia niekedy, v tom krízovom momente „ byť, či nebyť učiteľom" poradenstvo, povzbudenie, porozumenie od niekoho? Mareš (2002, 2003) tvrdí, že učiteľ i žiak potrebujú sociálnu oporu! Pre ňu Mareš, Křivohlavý i Svatoš (2002) navrhujú funkciu tzv. *mentora* – nositeľa sociálnej pomoci. Autori sa domnievajú, že sú jedinci – a medzi nich patria žiaci i učitelia, ktorí v situácii záťaže potrebujú sociálnu oporu a určujú jej funkcie – napr. emocionálnu, inštrumentálnu, informačnú a iné. Čo s týmto javom robia doterajšie „manažmenty škôl"?

III. Kontext riadenia, organizácie a manažmentu škôl

Preto sme ďalej zvažovali *kontext riadenia, organizácie, manažmentu škôl* a kvalitu ich práce. Išlo predovšetkým o výchovné poradenstvo na školách, úlohu školských psychológov, pomoc žiakom a učiteľom, riaditeľom škôl. V tretej rovine, v nadväznosti na prvé dve vystupuje do popredia kontext kvality služieb. Aká je kvalita a kultúra organizácie práce na školách najmä v prípadoch vyskytnuvších sa napr. problémových, neprospievajúcich žiakov? Kto sa nimi zaoberá, kto ich zavčasu identifikuje, kto na ne upozorňuje, posúva k riešeniu? Obyčajne, ak je už situácia veľmi vyhranená, rieši ju – neraz na neskorú výzvu – psychológ, detský lekár, psychiater, ba už i polícia, či právnici. Závery z diplomovej práce, skúmajúcej stav v menších mestách východného Slovenska hovoria, že na školách mnohí učitelia ani nevedia, že môžu požiadať o „servis" psychológa z poradne, že niektorí „živého" psychológa na škole ešte nevideli.

Rieši tieto problémy dnes inštitucionalizovaný výchovný poradca? Výsledky prieskumov z viacerých diplomových prác hovoria – **nie**. (O problematike v tejto oblasti neraz píšu aj české Učitelské noviny.) Zo sondy diplomantky do práce výchovných poradcov z okresu Levoča vyplýva, že

výchovní poradcovia hodnotiaci vlastnú prácu v školskom roku 2002/2003 tvrdia, že na školách riešia hlavne profesijnú orientáciu žiakov. Iba traja v okrese sa venujú aj problémovým žiakom. Oslovení výchovní poradcovia sa na škále hodnotenia svojich kompetencií vyjadrili , že najkompetentnejší sa cítia v práci profesijného poradenstva, ale už *nízko kompetentní v riešení výchovných ťažkostí žiakov* – a rovnako – *málo kompetentní v problémoch učenia sa žiakov.* Podotýkame, že išlo o vyškolených výchovných poradcov.

IV. Kontext uplatnenia sa absolventov odboru pedagogika

V projekte úvah sme zvažovali i *kontext uplatnenia sa absolventov odboru pedagogika.* Cielenou výskumnou sondou formou diplomových prác sme preto hľadali predovšetkým empirické dôkazy o možnostiach *uplatňovania sa absolventov v predmete pedagogika.* Zameranie absolventa odboru pedagogika na FF PU v Prešove je učiteľská aprobácia: pedagogika s iným predmetom. Štátna skúška z výchovného poradenstva obohacuje profil učiteľa pedagogiky o možnosť vykonávať funkciu výchovného poradcu na škole, kde sa absolvent umiestni. Čo hovorí prax o napĺňaní týchto zámerov katedry a fakulty?[1]

Zamestnanosť absolventov je vzhľadom na učiteľskú aprobáciu vysoká, a to 99 %, v súčte denných i diaľkových študentov. Iný obraz vzniká pri hodnotení uplatnenia sa predmetom pedagogika. *Nikto z respondentov – absolventov denného štúdia – pedagogiku nevyučuje. Iba piati respondenti z nich uviedli, že sa uplatnili ako výchovní poradcovia,* jeden ako zástupca výchovného poradcu. Možnosť pracovať ako výchovný poradca sa objavila iba po r. 1992, keď katedra pedagogiky rozšírila profiláciu smerom k výchovnému poradenstvu. Početnosť učiteľov predmetu pedagogika je relatívne vysoká, ale **iba u absolventiek štúdia popri zamestnaní – 18 absolventiek.** Tvoria ho hlavne učiteľky **zo stredných zdravotníckych škôl,** na ktorých je tento predmet spolu s psychológiou vyučovaný. Štúdium pedagogiky bolo pre ne, na základe požiadavky Ministerstva zdravotníctva SR, špeciálne organizované. Neuplatnení absolventi vidia dôvod svojho nepôsobenia v roliach učiteľov pedagogiky v malom počte škôl, kde sa pedagogika vyučuje, i v nedostatočných iných príležitostiach na trhu práce.

Závery výskumných sond z niekoľkých diplomových prác študentov, v ktorých boli využité metódy dotazníkov, rozhovorov, kazuistík a metóda obsahovej analýzy dokumentov, nás v syntéze naviedli k **návrhu „novej**

[1] Výskum absolventov za r. 1986–2002 uskutočnila diplomantka Z. Kalafová. Oslovených bolo 94 % absolventov – teda 66 konkrétnych študentov denného štúdia, z ktorých reagovalo na dotazník 45 %. Reálne to predstavuje 30 absolventov. Ďalej bolo oslovených 80 % absolventov z formy popri zamestnaní. Reagovalo 45 %, čo predstavuje 45 respondentov.

profesie", možnosti uplatnenia sa absolventov odboru pedagogika. Ide o funkciu, ktorú sme pracovne nazvali

pedagóg školy.

Teda v predpokladanej špičke „kužeľa" vzťahov je *potreba uplatnenia sa našich absolventov-odborníkov v pedagogických javoch* vo funkciách *pedagógov školy.*

Táto funkcia nie je neznáma, existuje napr. v Poľsku, v Chorvátsku, v Anglicku. Jej hypotetické zavedenie a predpokladaný obsah práce riešil diplomant Soták (2003). Tvorivo navrhol okruhy práce, povinnosti tzv. *pedagóga školy* a overoval predpoklad zavedenia tejto funkcie u riaditeľov škôl v Humenskom okrese. Z jeho diplomovej práce sú okrem iného zaujímavé najmä výroky riaditeľov, ktoré zaznamenal ako reakciu na návrh zavedenia funkcie pedagóga školy.

„Môže prevziať prácu nešťastne pomenovaného výchovného poradcu, bude mimo vyučovania predmetov a môže sa venovať aj výchove".

„... Nestíham riešiť množstvo problémov, každé ráno máme x prípadov krádeží, obťažovania dievčat Rómmi, zástupca rozdeľuje hodiny, je vysoká maródka učiteľov, zišiel by sa – najmä chlap".

„... Konečne by tu bol koordinátor mimo vyučovania, myslím tým záujmovú činnosť."

„... Každá profesia takéhoto významu by sa nám zišla. Uľahčila by prácu nám všetkým a učitelia sa môžu viac venovať svojim predmetom v súvislosti s ich profesionálnym rastom".

Boli však aj negatívne reakcie:

„... Náhodou nebude supľovať neschopných učiteľov?!"

„... Pravdepodobne sa učitelia vyjadria tak, že nech to robí ‚pedagóg školy', ja budem len učiť".

„... Ja to kvitujem, ale nepochopia to mnohí učitelia, ktorí sa skostnatelo držia starých metód práce..."

„... Bude sa prelínať s výchovným poradcom, treba to právne ošetriť."

Vieme, koľko rokov a námahy stálo slovenskú psychologickú obec, kým sa konštituovala funkcia školského psychológa. Ich skúsenosti i podpora by mohli byť pedagogickej obci nápomocné k tomu, aby sa *výskumne, ekonomicky, legislatívne i odborne zvážila potreba pedagogicky odborného článku manažmentu školy s názvom pedagóg školy. Podľa nášho názoru by sa mala ustanoviť funkcia, v ktorej by sa mohli uplatňovať najmä absolventi odboru pedagogika.*

Vychádzajúc z teórie poľskej autorky – odborníčky v poradenstve Olgy Czerniawskej, ale i z podnetných úvah profesora Mareša (2002, 2003) a jeho

tímu, by sme odporúčali chápať prácu *pedagóga školy ako poradenstvo s prvkami sociálnej opory, ktoré bude mať na škole charakter procesuálny, charakter individuálneho i kolektívneho poradenstva (žiakom, učiteľom, vedeniu školy, rodičom) v špecifických otázkach, problémoch.*

Práca pedagóga školy by mala mať *funkciu preventívnu, korektívnu i kompenzujúcu pre tie prípady a subjekty, ktoré hľadajú oporu v situáciách, pre ktoré nie sú pripravené a nevedia, ako sa zachovať najmä v javoch, ktoré sa vyskytujú v škole a vo vzťahu so školou.* Pedagóg školy by mal sám vyhľadávať situácie kedy a kde je potrebné poradiť. Jeho práca a vplyv by sa mali opierať okrem vzdelania, špeciálnej prípravy i o dar prirodzenej autority, dávajúcej istotu tým, čo pomoc potrebujú. Svatoš – odporúča túto stránku osobnosti rozvíjať u každého budúceho učiteľa! (In Mareš, 2002) Všetci by mali vedieť a cítiť, že na škole je denne človek, ktorý môže pomôcť, ktorý poradí, zmení či zmierni pracovnú, študijnú záťaž a pod.

Práca *pedagóga školy* by mala byť:

a) *plánovaná* – napr. v pomocnej hospitačnej činnosti riaditeľovi v triedach, pre účel poznania typológie učiteľov, žiakov, štýlov výchovy a pod., ale aj
b) *príležitostná* - napr. pri odhaľovaní náhle objavivších sa problémov žiakov (drogy, alkohol), problémov učiteľov, spolupráce rodiny a školy a pod.

Práca pedagóga školy by sa mala (mohla) rozvíjať:

vertikálne, t. j. zasahovať do rôznych oblastí spoločenského života. Prelínala by sa s právom, rodinou, voľným časom, cirkvou, výchovou mimo školy, umením – i podľa ďalšej špecializácie pedagóga.
- *horizontálne* – čo by znamenalo rôznosť „intenzity" zásahu, pomoci (teraz je na Slovensku aktuálne napríklad vysvetlenie práva žiaka na voľbu predmetu náboženskej a etickej výchovy – niekedy doslovný „duel"), odporúčanie typu ďalšieho vzdelávania pre konkrétneho učiteľa a pod.

Ako odporúča poľská autorka O. Czierniawska, práca poradcu – a my dodávame – *práca pedagóga školy* môže mať rozmer: *makroštruktúrnych i mikroštruktúrnych aktivít.*

Makroštruktúrna aktivita môže mať formu poradenstva i sociálnej pomoci pre učiteľov, napr. poradenstvo o najnovších pedagogických publikáciách, cez prípravu sledovania rozhlasových, televíznych programov vhodných pre školu, až po prácu s rodičmi detí.

Mikroštruktúrna aktivita spočíva v poradenstve, v práci s jednotlivcom – so žiakom pri jeho osobných problémoch v učení, v konflikte s konkrétnym učiteľom, spolužiakom a pod.

Formy práce môžu mať rôznu podobu: napr. tvárou v tvár, internetový

kontakt, listový, telefonický, či iný. Závisí od možností školy, jednotlivcov, ktorí *pedagóga školy* potrebujú (spracované podľa: Zawadzki, 2002, s. 154).

Pedagóg školy v našich predstavách nemá a ani nemôže nahrádzať školského psychológa. *Pedagóg školy* by mal môcť, bude musieť s ním spolupracovať tak, ako by mal spolupracovať s ďalšími pomocnými profesiami.

Náš návrh je iba prvotnou „víziou" profesie, ktorá vyplynula hlavne z problémových javov typických pre ostatné roky nášho života. Vyplýva i z poznania, že výchovní poradcovia na školách ani s občasnou pomocou školských psychológov nestačia a neraz i nevedia riešiť všetky *pedagogické problémy,* ktoré život žiakov a učiteľov prináša.

Využívajúc niektoré názory a terminológiu Mareša a Křivohlavého (2002), ktorí popisujú rolu i funkcie pomocnej profesie mentora-kurátora dodávame: V našom chápaní *by pedagóg školy* v rámci informačnej opory poskytoval rady, odporúčania, oporu posúdením, zhodnotením, ponaučením o riešení problému žiaka. Podľa nášho názoru by tzv. pedagóg školy mohol veľmi intenzívne pomáhať riaditeľovi školy, učiteľom. Cez pomocnú (nie kontrolnú), hospitačnú činnosť by pedagóg školy ďalším učiteľom poskytol možnosť porozprávať sa, „popovídat si" o svojich pocitoch z vyučovania, pomohol by im bez obáv ventilovať svoje starosti, trápenia, vyjadriť svoje sympatie, antipatie ku žiakom, rodičom. Teoreticky uvažovaný prínos takejto opory je v posune, či zmene jedincovho hodnotenia miery svojho ohrozenia určitými udalosťami v triede, s rodičmi detí. Pedagóg školy môže pomôcť zvýšiť sebahodnotenie učiteľa, môže redukovať strach, úzkosť začínajúceho učiteľa, depresiu vyhárajúceho učiteľa a pod. Samozrejme, že sám musí byť osobnostne zrelý, rozumieť vyučovaciemu procesu, psychológii osobnosti, byť schopný reflexie, empatie, komunikácie a pod.

Podobne, emocionálna opora pedagógom školy môže mať význam pre žiaka, ktorý pociťuje určité ohrozenie – či už v škole, alebo doma. Ohrozenie pociťujúci žiak i učiteľ vníma, vie, že *pedagóg školy* mu poskytne útechu, postará sa o neho, čo je pre neho znamením, že niekomu na ňom záleží.

Z hľadiska *inštrumentálnej opory môže pedagóg školy* poskytovať rady učiteľom v ich ďalšom vzdelávaní, pri práci s rodičmi, môže im dať kognitívne poučenie, ako reagovať v mnohých krízových javoch škôl. Ak dnes riaditelia škôl riešia problémy s elektrinou, teplom, nemajú čas a trpezlivosť na hodnotné, pedagogicky orientované hospitovanie, nemajú čas na odborne pripravené pedagogické porady. Psychológ školy – ak ho vôbec škola má, alebo ak vôbec niekedy na školu príde, tieto ich starosti i povinnosti nepreberá. Častokrát (aj to vo väčších mestách) na škole iba „hosťuje", svoju pozornosť i prácu zameriava na žiakov. Nech mi je prepáčené, niekedy „elitný" prístup školských psychológov nesmeruje ku žiakom, problém ktorých ešte nie „je zrelý" pre psychológa. Problém to ale už môže byť.

Náš návrh nachádza zdôvodnenie aj v potrebe rozšírenia tzv. „novej koncepcie poradenstva", ktorú zdôrazňuje dokument *Memorandum o celoživotnom učení,* ku ktorému sa prihlásili SR i ČR. V Memorande vystupuje táto požiadavka ako tzv. „piate posolstvo" (2001). Nemali by sme tiež zabúdať, že v sociálnych a kultúrnych kontextoch doby v ktorej žijeme, by *pedagóg školy* napomáhal upevňovať piliere výchovy a vzdelávania 21. storočia, ktoré sú spájané s menom *J. Delorsa: Teda, aby pedagóg školy mal plné právo pomáhať pri: Učení sa poznávať, pri učení sa konať, učení sa žiť spoločne, i pri učení sa byť!*

Poznámka: Tento text bol stručne prezentovaný na 11. konferencii ČAPV. Keďže na konferencii nebol priestor na časovo náročnú diskusiu a spätnú väzbu, autorka prosí čitateľov Pedagogickej orientácie o vyjadrenie názoru na zavedenie funkcie pedagóga školy do škôl. Názory adresujte autorke.

Literatúra

BLAHUTOVÁ, V. *Problémoví žiaci.* Diplomová práca. Prešov: FF PU, 2003

BÚGELOVÁ, T. Status a prestíž učiteľského povolania. In *Biodromálne premeny učiteľa - zborník z vedeckého kolokvia.* Prešov: FF PU a PMC (v tlači).

BEŇO, M., a kol. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti.* Bratislava: ÚIPŠ, 2001. ISBN 80-7098-305-1.

DELORS, J., a kol. *Učení je skryté bohatství.* Zpráva mezinárodní komise UNESCO: „Vzdělávání pro 21. století". Praha: URVŠ, 1997.

JURČOVÁ, T. *Poruchy v správaní žiakov* (Agresivita žiakov a šikanovanie medzi žiakmi) Diplomová práca. Prešov: FF PU, 2002.

KALAFOVÁ, Z. *Uplatnenie absolventov FF PU (UPJŠ) študijného odboru pedagogika v praxi.* Diplomová práca. Prešov: FF PU, 2003.

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. Pracovný materiál Európskej komisie. *Vzdelávanie dospelých,* 2001, č. 2. s. 7–40.

MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II.* Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-25-9.

MAREŠ, J. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. In *Studia paedagogica. Pozitivní témama a nálezy v pedagogice a pedagogickém výzkumu.* Sborník prací FF Brněnské univerzity. Řada pedagogická U8, str. 41–54. Brno: FF MU, 2003. ISBN 80-210-3120-4.

OPEKAROVÁ, O., VOKOUNOVÁ-SVATOŠOVÁ, B. Uplatnění absolventů oborového studia pedagogiky v praxi. *Pedagogická orientace,* 2001, č. 1. str. 66–87.

POPOVCOVÁ, A. *Sociálne prostredie a jeho vplyv na poruchové správanie žiakov.* Rigorózna práca. Prešov: FF PU, 2002.

SENAJOVÁ, A. *Násilie v škole.* Diplomová práca. Prešov: FF PU, 2003.

SMÉKAL, V. 2001. Nové výzvy doby a očekávání adresovaná psychologii. In *Inteligencia a osobnosť.* Bratislava: ÚEPs. SAV, 2001, s. 6–11.

SOTÁK, R. *Pedagóg školy - sci-fi, alebo možná realita?* Diplomová práca. Prešov: FF PU, 2003.

SVATOŠ, T., MAREŠ, J. 2002. Prvky sociální opory v přípravě budoucích učitelů. In MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II.* Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-25-9

ŠTECH, S. Školní psychologie v Evropě (vybrané země) - problémy a klíčová témata. In *Psychológia v škole - Zborník príspevkov* Košice: UPJŠ, 2002, s. 21–31. ISBN 80-7097-497-4.

TARATUTOVÁ, A. *Rozbor najčastejších problémov žiakov a ich riešenie výchovným poradcom.* Diplomová práca. Prešov: FF PU, 2003.

ZAWADZKI, K. Poradnictwo v teoretycznych rozważaniach Olgi Czerniawskiej. In JURAS-KRAWCZYK, B., SLIWERSKI, B. *Pedagogiczne drogowskazy.* Krakow: Impuls, 2000. ISBN 83-88030-73-6.

ČERNOTOVÁ, M. Potrebujeme nové povolanie pre pedagógov? *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 31–40. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., Filozofická fakulta PU, katedra pedagogiky, ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, Slovensko, cernot@unipo.sk

Krizově-intervenční kompetence učitelů

Bohumila Lazarová

Učitelství není typickou pomáhající profesí. Hlavním posláním učitele je vzdělávání a výchova. Naplňovat tyto cíle není možné vždy jen formou pomoci, přesto se učitel dostává do role pomáhajícího poměrně často. Jeho pozice je v tomto ohledu ztížená skutečností, že vystupuje v mnohých situacích jako autorita a jako ten, který uplatňuje svou moc, přebírá odpovědnost a jasně rozhoduje o tom, co se bude dít. Kontrolovat, rozhodovat, řídit, dávat pokyny na straně jedné a poskytovat pomoc a sociální oporu na straně druhé není rozhodně jednoduché. Školní prostředí a zacházení s dětským kolektivem a jednotlivci vyžadují oba zmíněné způsoby práce. Toto sdělení pojednává o jedné z možností **přípravy budoucích učitelů v oblasti poskytování podpory a pomoci dětem zejména v krizových situacích.**

Snad každý učitel se v průběhu své pracovní kariéry nejednou ocitá v situaci, kdy se snaží žákovi nebo rodičům pomoci v nesnadné chvíli nebo kdy je požádán o **pomoc při řešení krize.** I když se zdá, že školní prostředí a dospělí v něm nebudí v očích dětí příliš mnoho důvěry, žáci se s žádostí o pomoc (podporu) na mnohé učitele, a zvláště na třídní učitele obracejí (Lazarová a Emmerová, 2002). Vyžaduje-li případ rychlou intervenci a není-li po ruce psycholog, musí si učitel poradit sám a především „nic nepokazit". Pokud učitel v roli pomáhajícího selže, může tak žáka (rodiče) odradit od hledání další pomoci či podpory (Mareš, 2002).

Významnou se tedy stává problematika přípravy učitelů a studentů učitelství v oblasti poskytování pomoci a sociální opory (srov. také Mareš a Svatoš, 2002). Věříme, že pro poskytnutí „první pomoci v krizi" není (stejně jako u sociální opory) třeba speciálního vzdělání v psychoterapii, poradenství či teoriích osobnosti jako předpokladu pro porozumění fungování osobnosti. Zdá se však užitečné zaměřit přípravu učitelů i na některé dílčí **sociální dovednosti**, které jsou nutnou podmínkou pro poskytnutí „první psychologické pomoci" nebo „podpory", resp. „sociální opory" (srov. Skorunka, 2002).

Vzdělávání v teorii pro práci s klientem a trénink sociálních dovedností nutných pro poskytování základní pomoci (opory) nebývá běžnou součástí pregraduální přípravy učitelů. Přitom studenti učitelství obvykle projevují o taková témata zájem. Na nově vzniklé brněnské Fakultě sportovních studií připravujeme učitele tělesné výchovy a trenéry, a proto i jim chceme nabídnout možnost věnovat se alespoň okrajově tématu pomáhání a krizovým intervencím ve školním prostředí. V rámci projektu FRVŠ Krizově-

-intervenční kompetence učitelů[1] jsme zpracovali obsahovou i metodickou náplň semináře *Školní poradenství a krizová intervence* a chceme jej nabídnout studentům učitelství celé Masarykovy univerzity ve volitelné podobě.

Cílem seminářů je připravit studenty tak, aby dokázali v krizových situacích **adekvátně (profesionálně) reagovat** a dosáhnout následujícího minima: *intervencí žákovi (klientovi) v krizi neuškodit, žáka (klienta) „stabilizovat" a neztratit jeho důvěru.* Naší snahou je podporovat studenty tak, aby:

- zlepšili svou orientaci v otázkách poskytování pomoci a sociální opory, v problematice pedagogicko-psychologického poradenství a krizové intervence,
- získali dovednost pracovat s žákem (klientem), vést rozhovor,
- dokázali lépe využívat vlastních zdrojů a zkušeností, reflektovat svou praxi, odhadovat vlastní možnosti,
- lépe rozuměli práci psychologů a jiných odborníků, dokázali s nimi spolupracovat a adekvátně využívat jejich služeb.

Semináře mají teoretickou i praktickou část. Kratší teoretická část je věnována těmto základním tématům:

- vyjasnění některých pojmů (pomoc, sociální kontrola, krizová intervence, typy profesionální práce, psychologické poradenství apod.),
- hlavní zásady pro práci s klientem,
- hlavní zásady v krizové intervenci (spíše čeho se vyvarovat),
- etické otázky práce s klientem – žákem, rodičem,
- základní právní orientace při krizové intervenci,
- některé hlavní instituce poskytující pomoc dětem v nouzi, jejich poslání apod.

Praktická část seminářů spočívá převážně v práci ve dvojicích a v menších skupinách. Studenti si nacvičují základní dovednosti typu:

- otevírání rozhovoru, zajištění bezpečí pro klienta i pro sebe,
- naslouchání objednávce,
- vedení rozhovoru, některé techniky dotazování, dohoda s klientem na dalším postupu apod.,
- uzavírání rozhovoru.

Práce na seminářích je doplněna krátkým rozborem některých konkrétních případů (kasuistik) ze školské praxe. Pro rozbor případů volíme metodologii, která vede studenty k systémovému, resp. systemickému myšlení[2]

[1] Projekt FRVŠ 2003, č. TO: B, g, 697: Krizově-intervenční kompetence učitelů.

[2] Myšlení vycházející z teorie systémů a konstruktivismu tak, jak je využíváno v systemickém poradenství a psychoterapii (srov. Ludewig, 1994; Schlippe a Schweitzer, 2001; Úlehla, 1996).

(např. *Kdo přichází s problémem? Koho se ten problém může týkat? Na co je třeba se klienta ještě zeptat? Jaká může být objednávka klienta? S jakou objednávkou jsme – jako učitelé – schopni pracovat? Jakou formou můžeme klienta podpořit? Jaké otázky použijeme pro podporu klienta, resp. jaké otázky podporují poznání a využívání vlastních zdrojů klientem? Co jiného můžeme klientovi nabídnout? Existuje něco, co omezuje či určuje naše zacházení s klientem? Jsou nějaká rizika? Co bychom rozhodně neměli dělat?)*

Seminář plánujeme jako blokovou výuku (3–4×4 hodiny za semestr) a pracujeme se skupinou asi 12 studentů. V době, která přeje plným aulám anonymních tváří, nemají podobné snahy charakter uceleného koncepčního řešení a jsou jen drobným, ale věříme, že užitečným zpestřením studia učitelství pro hrstku „vyvolených". Bez grantové podpory a ochoty vysokoškolských učitelů nabízet alespoň v malých dávkách něco „navíc", nemají podobné aktivity příliš mnoho šancí a v programech pregraduální přípravy učitelů budou zřejmě jen s obtížemi nacházet své stabilní místo.

Literatura

LAZAROVÁ, B., EMMEROVÁ, K. Kde děti hledají pomoc. In *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Lingua – Informační a vzdělávací centrum, 2002, s. 71–78. ISBN 80-238-8161-2.

LUDEWIG, K. *Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe*. Praha: Palata, 1994. ISBN 80-901710-0-1.

MAREŠ, J. Záměrné nevyhledávání pomoci u žáků nacházejících se v tísni. In MAREŠ, J., a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002, s. 69 až 77. ISBN 80-86225-25-9.

SKORUNKA, D. Východiska sociální opory poskytované rodinám a dospívajícím. In MAREŠ, J., a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002, s. 136–144. ISBN 80-86225-25-9.

SCHLIPPE, A., SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství* Brno: Cesta, 2001. ISBN 80-7295-013-4.

SVATOŠ, T., MAREŠ, J. Prvky sociální opory v přípravě budoucích učitelů. In MAREŠ, J., a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002, s. 165 až 177. ISBN 80-86225-25-9.

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat*. Písek: Renesance, 1996. (ISBN neuvedeno).

LAZAROVÁ, B. Krizově-intervenční kompetence učitelů. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 41–43. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph. D., Fakulta sportovních studií MU v Brně, katedra společenských věd, Sladkého 13, 617 00 Brno, lazarova@fsps.muni.cz

Sociální pedagogika

Sociální determinanty výchovy v postmoderní společnosti

Pavel Mühlpachr

Situace člověka na počátku 21. století je označována jako postmoderní. Pojem postmodernismus označuje teoreticky více či méně propracované názory na současný stav procesu modernizace, zejména pak na důsledky tohoto procesu. Proces modernizace ve svých důsledcích nepřináší jen pokrok, pozitiva, ale též hrozby, rizika, ale i proměny člověka, které nejsou jen humanizující, obohacující hodnotu lidství, ba právě naopak. Jako paradigma vyhlašuje postmodernismus pluralitu postojů, názorů, přístupů, zvažování, pluralitu racionálního zpracování společenské reality v jejím vývoji a proměnách.

Postmoderní filozofie ukazuje jiný přístup člověka k současnému stavu světa – vyžaduje posun našeho způsobu uvažování a hodnotové orientace od kvantitativního, lineárního a jednodimensionálního ke kvalitativnímu a multidimensionálnímu (Jirásková, 1997).

Postmoderní myslitelé vymezují postmoderní společnost jako společnost, která je:

- permisivní, tzn. společnost, která dovoluje více než dovolovaly tradiční společnosti (viz. problém drog, homosexuality, detabuizace sexu, různé formy párového soužití, různost vzdělávacích institucí),
- ludická, tzn. „společnost, která si ráda hraje" a která práci nepovažuje za základní hodnotu života, pracovní činnost a výkon profese nejsou vnímány jako významná oblast seberealizace a prvky „hravosti" jsou přenášeny i do oblasti práce, mladí lidé setrvávají v práci dokud je baví, pokud se vyskytnou potíže, práce ztrácí zábavnost, hravost a je důvod ji opustit a najít si novou práci (netrápit se potížemi, neboť život se musí žít a užívat),
- sekularizovaná, tj. společnost, kdy je většina aktivit nenáboženského charakteru, a pokud má náboženský charakter, pak nikoli ve smyslu

tradičního křesťanství (sekty, různá nová náboženská hnutí apod.), duchovní hodnotová složka individuálního života je sycena z různých pramenů, vztahuje se na život jedince a není už tak silný dosah na vztah člověka k lidskému společenství, na vnímání lidské společnosti jako celku, jehož je součástí,

- postmoralistní, tzn. společnost, ve které se morálka „přežila" a morální hodnoty jsou vnímány spíše jako luxus,
- postheroická, tzn. společnost, ve které nevychovávají hrdinové, ale transformovaní hrdinové (mutanti, virtuální idoly apod.),
- alibistická, tzn. společnost, ve které není pro nikoho žádným problémem zdůvodnit a ospravedlnit cokoli,
- postedukační, tzn. že výchova se „přežila", neboť k čemu vychovávat, když „život nás nejlépe naučí...",
- společnost globalizace, neboť dnes je trvání existence každé společnosti závislé na schopnosti a míře zapojení celosvětového společenství do řešení globálních problémů.

Zůstává otázkou, zda máme adekvátní prostředky, kterými lze dosáhnout usměrnění globalizačních procesů ve směru pozitiv.

Problémem postmodernismu je právě zvládnutí plurality heterogenity a jinakosti životních způsobů, hodnot, zkušeností, specializací vědních oborů a celospolečenských vývojových trendů tak, aby to přispívalo k důstojnému životu člověka v lidské společnosti.

Je to otevřená živá a celoživotní diskuse o možnostech, limitech jedince a o existenci lidského světa a přístupu k němu prostřednictvím porozumění a nalézání místa pro seberealizaci, včetně různých rizik a potřeby se s nimi vyrovnávat. Odborníci v oblasti společenskovědní, obzvláště ti, kteří mají v profesním působení na starost výchovu mladé generace, si uvědomují zvyšující se náročnost výchovných úkolů, naléhavost výchovy v konfrontaci s výchovnými problémy žáků, studentů, klientů, chovanců, dospívající generace.

Před člověkem se otevírá široké spektrum modalit chování, životních způsobů a jejich výběr bude ovlivňován kvalitou, bohatstvím socializačního procesu, ve kterém výchova sehrává významnou roli. Z tohoto hlediska nelze rezignovat na výchovu a její poslání, spíše naopak. Je třeba v širokém sociálním kontextu celosvětových společenských procesů nově tematizovat horizonty cílů výchovy, vzdělávání, prostředky k jejich dosahování, aplikovat individualizované přístupy, inovovat připravenost pedagogů pomoci dorůstající generaci řešit sociální problémy (pedagogickým působením je uschopňovat k řešení životních problémů).

Koncept postmoderny a jeho důsledky pro výchovu mladé generace se

promítá i do pojetí výchovných institucí, do pojetí výchovy v rodině, ale svůj odraz nachází též v politice státu vzhledem k mladé generaci (Kolektiv, 1999).

Společenské změny, které koncem minulého století nastaly, jsou součástí celosvětového kontextu vývojových změn ekonomických, politických, sociálních a kulturních. Na jejich dosah a význam musí být nahlíženo ve směru do budoucnosti a v těchto širších souvislostech.

Máme-li na tomto místě zmínit sociální aspekty, resp. determinanty výchovného působení, je nutné uvažovat o těchto následujících aspektech proměn společnosti:

1. Svoboda projevu, velké možnosti cestování, větší tok informací, někdy i velmi protichůdných, trh pestré nabídky zboží, útočnost a podbízivost reklam, které podněcují spotřebu jedince a také nabízejí, jak lehce, snadno, bez námahy se člověk stane bohatým, úspěšným, jak může nakupovat, dopřát si podle svých přání a svých snů i bez peněz. Tímto se u mnohých mladých lidí vytváří představa, že demokracie je život bez námahy, bez povinností, kde konečně mohou uplatnit své individuální právo na bezmezné štěstí, radost, zábavu, zdraví, spokojenost. Informační exploze současné doby zprostředkovávaná masmédii se podílí na vytváření všudypřítomnosti nereálných, zjednodušených představ o životě. Vstup mladých lidí do reálných podmínek života je pak často v přímém rozporu s představami vytvořenými na tomto základě. Na tuto problematičnost idealizované představy sociální reality upozorňují již rodiče, učitelé ještě ve školních lavicích, ale mladí lidé to neakceptují.
2. Prioritní orientace společnosti na ekonomickou prosperitu, kdy regulace dosahování této ekonomické prosperity je především v rovině právní (a to trestnosti či netrestnosti) bez dostatečného uplatňování aspektů etických a sociálních. Potom je v tomto kontextu oceněno to, co přináší zisky. Chytrý a prozíravý člověk je ten, kdo umí vydělat peníze, ví jak na to a naopak – hloupý člověk je ten, který vydělat peníze neumí, není už důležité, zda poctivě. Orientace na úspěch a na výkon podněcuje potřebu neustále soutěžit s druhým, snahu být v konkurenci stále lepší. Každý prostředek, který vede k tomuto cíli, zdá se být hodnotou v pojetí „účel světí prostředky". Doprovodným jevem orientace na úspěch je potřeba zvětšování majetku, znaků majetnosti (auto určité značky, dovolená určité úrovně atd.) a úzkostný zničující spěch, vyvolávající duševní napětí. Mnohdy se sahá pro řešení této situace vylaďováním si výkonnostní kondice drogami. Nabídka profesionální seberealizace je proměnlivá a různá v důsledku hospodářské restrukturalizace. Problém nezaměstnanosti je nejen pro mladé, ale i pro lidi s rodičovskou rolí nemalým problémem

ekonomickým, ale i sociálně-psychologickým, který ani sociální podpora v nezaměstnanosti nezmírňuje. Sociálně-psychologickou tíživost nezaměstnanosti výrazněji pociťují muži než ženy, které nacházejí oblast seberealizace častěji ve výchově dětí, zabezpečení chodu domácnosti. Vedle výše uvedeného je nutno si uvědomit, že platí fakt větší profesionální mobility, větší možnosti profesionální seberealizace, a to především ve sféře podnikatelské a například sociálních služeb. Jsou nabízena zaměstnání ekonomicky výrazně lukrativní, ale s náročnou pracovní dobou a vysokým pracovním nasazením. Zájem se soustřeďuje na pracovníky věkově mladší, často věk limitován do 35 roků, kdy se očekává větší adaptabilita, zájem o efektivní a intenzivní další sebevzdělávání, ale kdy tito lidé už mají rodičovské povinnosti. Častým jevem je přebírání výchovné role převážně jedním z rodičů nebo delegování výchovné role na prarodiče. Ti nemohou zcela dostatečně naplnit výchovnou roli po celé linii vývoje dospívajícího jedince. Tento úkol je pro prarodiče (i přesto, že se ho ochotně ujímají) často nad jejich možnosti. Při výchovných nezdarech jsou prarodiče obviňováni nebo dochází k přehazování odpovědnosti za nezdar právě na ně.

3. V důsledku zvýšené pracovní zatíženosti se zákonitě dostavuje únava až vyčerpání rodičů, byť i po čase. Díky tomu dochází k zúžení rodičovské péče, která se omezí na zabezpečení materiálních požadavků, na organizační chod rodiny a jeho kontrolu. Děti jsou kontrolovány pouze v plnění svých školních povinností. Časová tíseň nastoluje požadavek řešit vzniklé problémy věcně, rychle, často bez náležité trpělivosti. Nepitvat se v úzkosti, obavách, nezdarech, neboť je třeba jít dál. Uspěchanost vede rodiče k soustředění se na řešení a nápravu vzniklého problému, ale je opomíjeno hledání příčin. Dětem není v rodině často poskytován čitelný způsob překonávání obtíží samotnými rodiči, cesty hledání a nabývání rovnováhy, cesty pozitivního vyvažování nepohody, způsoby získávání rovnováhy a obnovování síly pro řešení neúspěchu, porážky nebo zklamání. I v rodinách ubývá možností individualizovaných projevů emocí, schopností je sdílet, komunikovat, ale také ochoty a potřeby je sdílet s druhými. S tím je spojen problém identifikace s hodnotou, která se odehrává v oblasti niterné emocionality. Není-li v rodině dostatek příležitostí k niterné emocionalitě, nejsou-li prožitky k niterné emocionalitě podněcovány (přiměřeně jejich vývojové úrovni), důsledkem je pak chudost hodnotového systému nebo jeho nekonzistentnost. Bez existence hodnot nelze pochopit specificky lidské citové stavy, jako jsou stud, povinnost, čest, pýcha, hrdost, úcta k hodnotě, k člověku (Rollo, 1993). Z rodin se vytrácí schopnost otevřené komunikace, vzájemné naslouchání, společné sdílení informací, zážitků, hodnotových obsahů pozitivních i negativních,

zdarů i nezdarů, hledání východisek a vzájemná podpora při jejich hledání, což ovlivňuje sounáležitost rodiny, jejich formativní vlivy na členy rodiny, promítající se do jejich osobního vyzrávání. Uspěchaný, netrpělivý způsob rodinného života neposkytuje dostatečný prostor emocionálního bezpečí, podpory pro identifikaci sama sebe v reálnosti. Nedostatek emocionální podpory dítěte a nedostatečná emocionální akceptace dítěte rodiči takového jaké je, vyvolává citovou deprivaci. Citová chudost interpersonálních vztahů v rodině snižuje účinnost a aktivizaci jedince v plnění a dodržování byť i racionálních a oprávněných požadavků rodičů.

4. Rozvoj intelektualizace psychických procesů v posledním období, zvyšující se důraz na racionalitu člověka a její uplatňování v adaptaci na prostředí dosáhl už takového stupně, že se setkáváme s důsledky těchto procesů – dochází k atrofii emocionality, k represi emocí ve prospěch požadované výkonnosti (Pollmann, 1993). Emotivní zchudlost zvláštním způsobem ohrožuje ty radosti a utrpení, které nezbytně provázejí naše sociální vztahy k partnerům, dětem, rodičům, příbuzným, přátelům, spolupracovníkům, etnickým skupinám atd. Pak jsou přátelství, láska, vděčnost, zármutek, odpovědnost, vzdělanost a celé kulturní a historické bohatství pojmy často chudě obsažné a bez motivující, aktivizující síly. Zmenšuje se rozsah valorizace životních dějů, aktivit po celé časové křivce života jedince i celého lidstva. Život člověka se zužuje a egocentricky ohraničuje. Mluví se o krizi hodnot a normativních systémů v lidské společnosti, o odcizení se člověka člověku a podlomení víry v život a jeho hodnoty. K emotivní zchudlosti přispívá proměnlivost a tříšť událostí a rychlost jejich proměn, které nás obklopují. Člověk je nestačí vnitřně zpracovat. Obzvláště je to citelné tam, kde není ještě vytvořen určitý třídicí klíč k jejich uspořádání vzhledem k věku jedince nebo jeho vyzrálosti, úrovni zázemí. Prosadí se jen ty události, které jsou tak silné, že je nelze nevnímat, a odtud plyne potřeba stále silnějších, šokujících zážitků a přivykání si na stále silnější podnětové situace na jedné straně a na druhé straně opovržení každodenností běžného života, který není nasycen takto nepřirozeně vydrážděnou dramatičností událostí. Přivykáním na silné podněty dochází ke zvyšování prahu vnímavosti podnětů a rozšiřuje se neschopnost vnímat jemné podněty. Nenasytná touha člověka po silnějších podnětech, projevujících se jako neustálé hledání něčeho nového, jiného, burcujícího, šokujícího, je vítána výrobci, komercionalizovanou kulturní tvorbou a institucionalizovanou, neméně komercionalizovanou zábavou, kde často dochází k nabídce nehodnot místo hodnot (např. akční filmy americké produkce, romány typu „Harlekýn", jihoevropské a jihoamerické telenovely, jejichž pokračování budou sledovat

ještě naši vnuci...). Honbě po senzaci podléhají i masmédia (Rollo, 1993).

5. Zvýšila se značně ekonomická náročnost rodinného rozpočtu, ta vyvolává tlak na zaměstnanost rodičů a ovlivňuje časové a finanční možnosti, které mohou být věnovány na zájmové aktivity a jejich společné trávení. Volnočasové aktivity jsou v rodinách pěstovány i nadále, pokud to rozpočet alespoň částečně dovoluje a kde jsou tyto aktivity tradovány jako hodnota. V souvislosti s volnočasovými a zájmovými aktivitami je nutno konstatovat, že ubyly ty zájmové aktivity, o které se staraly školy nebo jiná školská zařízení (např. sportovního či uměleckého zaměření), které byly bezplatné nebo za symbolický poplatek. Zde měli možnost získat vlastní zkušenosti se zájmovou činností i ti jedinci, kde v rodinách nebylo příliš pamatováno finančně, časově ani hodnotově na tyto oblasti. Naproti tomu se rozrostly zájmové činnosti a vzdělávací kurzy, jež jsou spojeny s finanční náročností, která je výrazným výběrovým kritériem. Současná síť zájmových aktivit podchycuje ty děti a mladistvé, jejichž rodiče jsou schopni plnit finanční požadavky spojené s pěstováním zájmové činnosti a podněcují děti ve výkonnosti a vytrvalosti v zájmové činnosti. Síť zájmových aktivit je velmi nerovnoměrně rozložena v jednotlivých územních celcích a stává se nedostupná pro některé jedince, byť se o činnost zajímají. Tato dostupnost se zmenšuje v důsledku úsporných opatření v oblasti spojů hromadné dopravy a zvyšujících se finančních nákladů na její používání. Bariéry v zapojování do zájmové činnosti jsou pro jedince z rodin ekonomicky slabých nebo z rodin, které o tuto oblast nikdy nepečovaly, velmi vysoké.
6. Vytváření nového pojetí rodinného soužití a způsobu výchovy dětí v rodině, uvolňování rodinných vztahů, orientace rodičů na uplatnění vlastního životního způsobu (prosazení své profesní kariéry, zájmů, nároků na odpočinek...) ovlivňuje funkčnost rodiny a jistoty rodinného zázemí ve vztahu k výchově dětí. Vysoká rozvodovost, výchova dětí v neúplných rodinách, kde dochází k obměnám rodičovských rolí, to vše vytváří zvláštní výchovnou situaci, pro kterou je příznačná roztříštěnost výchovného způsobu, stejně jako cílů a hodnot výchovného působení. Mnohdy jsou děti ponechány na pospas samy sobě v důsledku partnerských konfliktů, které prioritně zaměstnávají rodiče, a to v rodině úplné i neúplné nebo doplněné. Poruchy socializačního výchovného působení v rodině zůstávají dlouhou dobu skryty, manifestují se zprostředkovaně, a to takovými symptomy, které se mohou vázat i k jiným problémům. Je to obtížné rozlišit a i sami rodiče nebo osoby, kterým bylo dítě do výchovné péče svěřeno, si zřídka včas uvědomí a připouští pochybení či bezradnost svého výchovného působení a vyhledávají odbornou pomoc.

Díky tomu se stává, že problém dítěte a jeho sociálně deviantní vývoj nabývá na závažnosti a i přes snahy odborných institucí se problém řeší až ve vygradované podobě, kdy už není pochyb o existenci jeho následků. V současné době existuje velká pluralita výchovných rodičovských stylů, které nejdou vždy v intencích výchovných úkolů vývoje, jež má dítě v určitých věkových etapách naplňovat. Lékaři, výchovní pracovníci, učitelé ve školách na tyto problémy poukazují, ale jejich podněty nebývají rodiči akceptovány.

7. Škola a pojetí výchovně-vzdělávacího procesu zaznamenávají také proměny v důsledku sociálních změn. Změny lze velmi stručně postihnout následně:
   - výchovný proces ve školách je pojat jako dolaďování výchovy rodinné. Toto dolaďování výchovy rodinné má různé kvalitativní roviny a v určitých případech se už nejedná o dolaďování toho, co mělo být v dobrém tónu započato, ale musí být učiněny korektivní výchovné postupy vzhledem k sociální deviaci vychovávaného mladistvého (Kapr a Linhart, 1994). Zatím není vypracován systém přístupů k okrajovým deviantním jevům ve společnosti a od toho se odvíjí absence fungujícího systému výchovného zvládnutí sociální deviace jedince. V současné době zaznamenáváme nárůst institucí, které se těmito problémy zabývají, jejich počet je rozšiřován o instituce nestátní, o dobrovolná charitativní, společenská sdružení, ale zatím nevytvářejí systém, který by poskytoval pomoc jedinci od momentu problému – konfliktu – až po integraci do společnosti. Z hlediska jedince se jedná o podněcování procesu dospívání a převzetí odpovědnosti dospívajících za svůj vývoj, za jednání při hledání a objevování adekvátních podmínek pro seberealizaci ve společnosti. V tomto kontextu uvažování je nezbytným a reálným úkolem výchovy seznamovat a připravovat mladé lidi i na obtížnosti a překážky v lidském životě, včetně hledání a osvojování si způsobů jejich překonávání.
   - Je patrná výrazná orientace škol na efektivnost vzdělávacího procesu, na výkonnost žáka, studenta, projevující se v podobě zvládnutého rozsahu poznatků. Nárůst požadavků na rozsah učiva je velký v závěrečných třídách základní školy a zvláště na středních školách. Pedagogové vedeni snahou co nejlépe připravit žáky a studenty na další studium a ve snaze naplnit požadavek náročnosti dostávají se do rozporu s přiměřeností učiva, nerespektujíce plně profilování jedince ve vztahu k jednotlivým předmětům. Výsledkem tohoto jevu je, že mnozí žáci či studenti jsou frustrováni v potřebě být úspěšný, zvládnout požadavky. Navozuje se negativní vztah k učivu, ke škole

a ke vzdělávání jako hodnotě vůbec. Někteří studenti, aby zvýšenému požadavku na zvládnutí učiva dostáli, redukují nebo opouštějí mnohé zájmové aktivity (umělecké, sportovní, rekreativní), které fungovaly jako zdroj pozitivních stimulů vyvažování psychické rovnováhy. Neúspěšnost a studijní problémy mají svůj odraz v rodině, často mají dohru v podobě konfliktů s rodiči. Přiměřeně nesaturovaná potřeba úspěšnosti ovlivňuje negativně hodnotu sama sebe, míru důvěry v sebe, ve své schopnosti, že se uplatním, zážitek smyslu činnosti, smyslu života. Jedinec pak hledá náhradní zdroje. Tímto náhradním zdrojem se může stát sebehorší parta například kriminálních jedinců, jen když v ní nalezne ocenění – hodnotu sebe sama, byť i ne prosociální, byť i právě opačnou z hlediska společenských požadavků. V tomto momentu se i droga může stát významně žádoucí, stejně jako trestný čin.

Je třeba zabývat se analýzou změn ve výchovném klimatu sociálního prostředí (nejen primárního) v důsledku celospolečenských změn a procesů charakterizujících postmoderní společnost. V těchto souvislostech je pak patrná složitost situace mladého člověka, zvyšující se nároky na něho kladené, vzrůstající obtížnost integrovat se do společnosti, nalézat individualizovaný prostor pro seberealizaci s prosociálním zaměřením.

Literatura

ČERNÍKOVÁ, V. *Prekriminalita dětí a kriminalita mladistvých, kterým byla uložena ochranná opatření.* Praha: Policejní Akademie ČR, 2002, s. 5–15.

DOROTÍKOVÁ, S. *K evropským myšlenkovým tradicím.* Praha: Karlova univerzita, 2000, s. 126–129. ISBN 80-7290-015-3.

HUBÍK, S. *Sociologie vědění.* Praha: Slon, 1999. ISBN 80-85850-58-3.

JIRÁSKOVÁ, V. Vzdělávání v postmoderní době. In *Hodnoty a vzdělání.* Praha: Univerzita Karlova, 1997, s. 72–83. ISBN 80-86039-18-8.

KAPR, J., LINHART, J. *Sociologické pojmosloví, sv. 1.* Praha: Slon, 1994, s. 53.

LORENZ, K. *8 smrtelných hříchů.* Praha: Panorama, 1990, s. 32–42.

POLLMAN, CH. Represe emocí ve prospěch rozvoje kapitalismu. *Éthum. Bulletin pro sociální pedagogiku,* 1993, č. 3, s. 37–41.

ROLLO, V. *Emocionalita a racionalita.* Praha: Slon, 1993, s. 176–186.

SKALKOVÁ, J. Problémy mládeže v kontextu postmoderního myšlení. In *Mládež a sociálně negativní jevy.* Praha: Policejní akademie ČR, 1996.

MÜHLPACHR, P. Sociální determinanty výchovy v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 44–51. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph. D., Pedagogická fakulta MU v Brně, katedra speciální pedagogiky Poříčí 7–9, 603 00 Brno

Modelující vliv rodičů na utváření únikové strategie jednání u dospívajících dětí

Danuta Borecka-Biernat

Teoretický úvod

V jazyce psychologie existuje mnoho blízkých termínů, které se používají k označení obtížných situací, např. stres, problém, konflikt, ohrožení nebo frustrace. Pojem „obtížná situace" těsně souvisí s činnostmi, které jednotlivec vykonává v rámci regulace svého vztahu s okolím. Člověk musí regulovat svoje vztahy s fyzickým a společenským okolím a na výsledcích takovéto regulace pak závisí pocit sebevědomí jednotlivce, jeho správné fungování a rozvoj. Konfrontace člověka s prostředím může být zdrojem problémů, obtíží, které mohou vyplývat z nepřizpůsobení nebo rozdílností mezi nároky prostředí a osobním vybavením jednotlivce. V případě narušení rovnováhy mezi možnostmi subjektu a nároky okolí se obvykle mluví o obtížné situaci nebo o stresu. (Tomaszewski, 1984; Heszen-Niejodek, 2000; Lazarus a Folkman, 1984; Tyszkowa, 1986). V takových situacích naráží jednání jednotlivce na překážky, je omezováno a někdy je dosažení plánovaného cíle zmařeno. Uspokojení potřeb a realizace subjektivních záměrů jsou tedy ohroženy.

Obtížné situace nejsou situace jednolitého charakteru, ale je to skupina velmi rozličných situací. Z mnoha pokusů o jejich rozdělení, jak je nacházíme v literatuře, je známý návrh Tyszkowé (1979). Vzhledem k roli obtížné situace v genezi poruch chování jednotlivce rozlišuje situace společenské interakce, ve kterých – podle autorky „jsou hodnoty a záměry jednotlivce ohroženy nebo mařeny jinými lidmi proto, že jsou přítomni, nebo proto, že působí proti nebo ne ve shodě s vlastním záměrem jednotlivce". Mezi situacemi tohoto druhu Tyszkowa rozlišuje:

- *situace společenské expozice*, ve kterých je jednotlivec vystaven pohledu veřejnosti, hodnocen, kritizován jinými a je ohrožen jeho pocit vlastní hodnoty;
- *situace společenského konfliktu*, ve kterých záměry a cíle jednotlivce nejsou ve shodě nebo jsou v rozporu se záměry jiných lidí a jsou ohroženy jeho vlastní zájmy;
- *situace společenského nátlaku*, ve kterých jiní lidé vyvíjejí na jednotlivce nátlak s cílem změnit směr nebo cíl jeho vlastního úsilí a je ohroženo dosažení jeho cíle (riziko porážky).

Situace společenské interakce, které probíhají během společenské expozice a hodnocení, společenského konfliktu a nátlaku nabývá za jistých okol-

ností a při jistých vlastnostech jednotlivce charakteru situace ohrožení, ve které – jak píše Tomaszewski (1984, s. 142) – „je ohrožen systém hodnot člověka nebo nějaká jednotlivá hodnota, která je součástí tohoto systému [...] Určité faktory působí proti něčemu, na čem člověku záleží, situace je z nějakého důvodu pro člověka nebezpečná." Jedinec vnímá jako ohrožení všechny signály a informace, které vypovídají o blížícím se nebezpečí, například pro jeho dobré sebevědomí, společenské postavení nebo které vypovídají o možném snížení jeho sebehodnocení, např. ostrá kritika, výsměch, signály o neúspěchu. V takových případech mluvíme o ohrožení vlastního „já" („ego").

Děti ve středním školním věku – jak během vyučování ve škole, tak v mimoškolním a zvláště v rodinném životě – se setkávají s mnoha obtížnými situacemi, se kterými si nedokážou poradit. Jejich nástroje psychické regualce nejsou totiž ještě plně vyzrálé. Ve výzkumu, který provedl Lohman a Jarvis (2000), Krzyško (1999), Pufal-Struzik (1997) a Montemayor (1983) uváděly dospívající děti jako zdroj největšího ohrožení nejčastěji školu. Mezi typické stresové faktory, které děti uváděly, patřilo zkoušení, písemné práce, vyptávání, zvláště před třídou, zkoušky a jiné situace společenské expozice. Na dalších místech se pak objevuje rodina a kontakty s vrstevníky. Nedostatek loajality v kontaktech s vrstevníky označilo za nejzávažnější zdroj stresu jen několik procent dotazovaných osob. S postupujícím dospíváním se závažným zdrojem napětí stávají konflikty s rodiči. Mnoho z těchto konfliktů se týká každodenních situací, rozdílů v názorech, ve vkusu, například v otázkách týkajících se trávení volného času. Dochází zde ke střetu mezi narůstající potřebou samostatnosti mladého člověka a normami, které určují rodiče, příkazy a zákazy a tendencemi kontrolovat, dohlížet na život a jednání dětí na prahu dospělosti.

V obtížných situacích, které člověka ohrožují a které ztěžují uspokojování jeho potřeb nebo dosažení naplánovaného cíle, vyvíjí jedinec zpravidla činnosti, které mají umožnit tuto situaci překonat nebo zlepšit. Model myšlení, nejčastěji používaný v literatuře týkající se uvedeného problému, předpokládá následující sekvenci: stresující situace nebo událost konání typu → „zvládnutí" – coping (Kosińska-Dec, 1992). Člověk, který hodnotí obtížnou situaci jako ohrožení, což u něho vyvolá negativní emoce, používá v kontaktu s problémem strategie do značné míry nerealistické. Jsou to aktivity typicky obranné, které člověku umožňují pouze snižovat emocionální napětí. Avšak cíl, který si zpočátku kladl, je nahrazen jiným – dosáhnout dobrého sebevědomí. Toho dociluje tím, že se například obtížné situaci vyhne a odvrací od ní pozornost (vyvolá hravou náladu, podceňuje nebezpečí, zlehčuje cíl nebo případnou porážku). Použití strategie tohoto druhu přináší pocit bezradnosti a ztráty kontroly, dezorganizaci a zároveň omezuje tvůrčí akti-

vitu a rozvoj (Maruszewski, 1976). Úniková strategie, směřující k eliminaci nebo zmenšení předvídaného nebezpečí, je jednou z často užívaných forem chování v nebezpečí a vede ke stažení se z ohrožující situace. Tato strategie jednání je používána za určitých situačně-společenských podmínek. Výzkumy, které prováděli Folkman, Lazarus a další (1986), dokládají, že když lidé cítí, že je ohroženo jejich sebehodnocení, používají častěji chování typu útěk (vyhýbání se), než když jejich sebehodnocení ohroženo není. Łosiak (1992) vychází ze zjištěné souvislosti mezi hodnocením situace a způsobem chování a také konstatuje, že chování typu útěk (vyhýbání se), které se projevuje jako fantazírování nebo útěk do snění, se vyskytuje nejčastěji tehdy, když zkoumané osoby považovaly šanci na dosažení nejdůležitějšího cíle konání za nízkou a zároveň pro ně událost nebyla velmi důležitá. Jedinec se navíc odvrací od problému a vyhýbá se přemýšlení o něm častěji v situacích, které hodnotí jako méně důležité, nejde-li v nich o zdraví a bezpečnost jeho blízkých. Také výzkumy, které provedl Terry (1994 podle Goszczyńské, 1998) ukázaly, že když je stresová situace považována za ohrožení, lze často očekávat použití únikové strategie.

Volba způsobu chování v obtížné situaci závisí na tom, jaká je typická, naučená reakce na obtížnou situaci. Tyto reakce se získávají během socializačních zkušeností. V procesu socializace jednotlivce mu jeho okolí dodává řadu vzorců chování. Rodinné prostředí je jen jedním ze zdrojů vzorců chování. Jinými jsou škola, skupina přátel, autority. Vliv těchto prostředí na jednotlivce závisí do značné míry na tom, jak dalece rodina uspokojuje jeho základní psychologické potřeby. Jedním z mechanismů přejímání těchto vzorců je modelování, kdy se jedinec naučí některému chování skrze pozorování jiného člověka. Podle Bronnfenbrenera (1970, s. 9) je modelování „provedení činnosti symbolicky nebo konkrétně podobné té, kterou předtím provedl model", to jest osoba demonstrující určité formy chování. Mnoho experimentů ukázalo, že některé modely jsou následovány ochotněji, jsou účinnější než jiné (srov. Aronson, Wilson a Akert, 1997). Vlastnosti, charakteristické pro model, které zvyšují jeho následovatelnost, mají rodiče. Jsou to lidé nejbližší, a to zároveň fyzicky i psychicky. Dítě se s nimi stýká každý den, uspokojují jeho potřeby a mají kontrolu nad jeho důležitými cíli. Rodiče tedy hrají roli prvních modelů (vzorců) chování, nejčastěji působících nevědomě a ne vždy výhodně a vhodně. Na poli rodinné výchovy, které je dítě vystaveno od narození, je efekt působení mechanismů sociálního učení viditelný. Děti se učí pozorováním, napodobují chování rodičů k sobě navzájem a k jiným lidem. Mechanismus modelování sice působí na děti nejvíce v období dětství, ale zanechává trvalou a viditelnou stopu ve fungování jednotlivce po celý život.

Výsledkem společenského učebního procesu a napodobování rodičů jsou

formy reagování na obtížné situace, které se zaměřují na ústup z obtížné situace a rezignaci na záměr pod vlivem překážek. Je doloženo, že „tendence k vyhýbání se společenské interakci a k neúspěchu ve vlastní účasti v těchto interakcích", označovaná někdy jako nesmělost, je často typická pro děti, které své rodiče vnímají také jako nesmělé. I pouhé běžné pozorování potvrzuje výsledky výzkumu, že „nesmělé děti mají často nesmělé rodiče". Na roli modelování v utváření chování nesmělého jednotlivce upozorňuje Zimbardo (1994) a zdůrazňuje, že z 90 nesmělých dětí v období dospívání má kolem 70 % nesmělé rodiče, a děti je také takto hodnotí. Dítě pozorující rodiče, kteří mají potíže s navazováním a udržováním společenských kontaktů a také během těchto kontaktů – což je jeden z charakteristických symptomů nesmělosti – si je začíná brát za vzor a začíná napodobovat jejich chování. Tendence, podle níž má značná část nesmělých dospívajících rodiče s touž vlastností, se shoduje s výsledky, k jakým došla Harwas-Napierała (1987). Tato autorka uvedla, že ze 40 nesmělých dospívajících žáků mělo až 75 % jednoho z rodičů nesmělého. Rodiče, zvláště matky nesmělých dětí jsou nejen nesmělí, ale jako takové je vnímají i jejich děti. A tak je „tendence k vyhýbání se společenské interakci a k neúspěchu ve vlastní účasti v těchto interakcích" u dětí do značné míry sociálně determinována a jedním z jejích zdrojů je působení rodičů jako modelů, kteří se také vyhýbají situacím společenské interakce.

K přenosu únikového chování, společensky podmíněného, dochází tehdy, když dítě přijímá od okolí tyto formy chování a považuje je za účinný způsob řešení problémů, dosahování cílů a vyrovnání se s obtížnou situací.

Proměnné a zkoumaný problém

Provedený výzkum pracoval s nezávislou proměnnou – únikovou strategií rodičů při řešení obtížných situací, jak ji hodnotí dospívající děti, a proměnnou závislou – únikovou strategii řešení obtížných situací ve společenském kontaktu u dospívajících dětí.

Epistemologická oblast, v níž je provedena analýza průzkumu, zahrnuje klíčový pojem této problematiky – strategie (způsoby) jednání, řešení stresové situace. Souvisejí spíše s danou situací, ne s osobními vlastnostmi. Jsou definovány jako soubor poznávacích nebo behaviorálních odpovědí (reakcí) na stresovou situaci, jejichž účelem je ovládnout, odstranit nebo redukovat stresující okolnosti a které jsou použity v případě, že automatické, rutinní reakce nepostačují (srov. Vercruysse a Chandle, 1992). Takto chápané strategie řešení stresujících situací lze omezit na jisté kategorie chování, které jsou odpovědí jednotlivce na stresující událost. Jedinci, pro které je typický vyhýbavý, únikový způsob řešení obtížné situace ve společenské interakci, nevyvíjejí žádnou aktivitu směřující k řešení problému, rezignují na snahy

o řešení a orientují se především na zmenšení, redukci nepříjemného emocionálního napětí spojeného se stresovou situací. Tato strategie se projevuje tak, že se jedinec z obtížné situace „vyvlíkne", vyhýbá se kontaktu s takovou situací i přemýšlení o ní a prožívání takové situace, a věnuje se zástupným činnostem (myslí na příjemné věci, sní, poslouchá hudbu, spí, jde na procházku), navazuje kontakty s jinými lidmi, problém zlehčuje nebo ignoruje (Wrześniewski, 1996; Plopa, 1996).

Základním cílem výzkumu bylo určit, zda se úniková strategie v řešení obtížných situací u dospívajících dětí vyskytuje spolu s únikovou strategií u jednoho nebo obou rodičů. Dále je cílem určit příčiny tohoto společného výskytu, pokud bude potvrzen, a zvláště pak roli, jakou v dané otázce hraje modelování.

Výzkum směroval k odpovědím na následující otázky:

1. Existuje souvislost mezi únikovou strategií matky nebo otce v obtížných situacích a únikovou strategií jejich dospívajících dětí?
2. Dochází k interakci mezi únikovou strategií matky nebo otce v obtížných situacích a únikovou strategií jejich dospívajících dětí?

Metoda

Měření. K výzkumu bylo použito autorského dotazníku pro výzkum strategií řešení obtížných situací společenského kontaktu u rodičů (SRSTpR) a autorského dotazníku pro výzkum strategií řešení obtížných situací společenského kontaktu dospívajících dětí (SRST) (srov. Borecka-Biernat, 2003).

Dotazník SRSTpR slouží k měření strategií rodičů v obtížných situacích tak, jak je vnímají jejich dcery a synové. Tento nástroj, který je dílem autorky této studie, obsahuje 36 vět pro verzi *Moje matka* a pro verzi *Můj otec*. Skládá se ze tří stupnic, každá obsahuje 12 vět a popisuje tři způsoby chování vyjadřující způsob vyrovnání se s obtížnými situacemi. Jsou to: agresivní (A), únikové (U) a racionální (R). Každé ze tří možných odpovědí je přiřazena číselná hodnota od 0 do 2. Součtem je číselný index, který určuje stupeň intenzity každé ze tří strategií. Čím větší číselná hodnota indexu, tím vyšší stupeň této strategie pozoruje dítě u rodiče.

Dotazník RSST je určen k výzkumu strategie řešení obtížné situace při společenském kontaku, jakou používá mládež středního školního věku. Skládá se z popisu 30 obtížných situací, ke každé jsou uvedeny tři způsoby chování, vyjadřující řešení této obtížné situace – první agresivní, druhý únikový a třetí racionální. Úkolem účastníka výzkumu bylo připomenout si situaci podobnou popisované, ve které se někdy ocitl, nebo přestavit si, že se v popisované situaci ocitá, a potom vybrat jeden ze tří způsobů chování, které by v dalé situaci použil. Výsledky se získávají z každé stupnice zvlášť součtem označených způsobů chování ve 30 situacích dané stupnice. Protože stupnice se skládají ze 30 stupňů, účastníci výzkumu mohou v každé z nich získat od 0 do 30 bodů. Po převedení výsledků lze určit strategii, kterou jednotlivec použije v obtížné společenské situaci.

Vzorek zkoumaných osob. Výzkumu se účastnilo 222 dívek a 261 chlapců ve věku 13–15 let. Jednalo se o žáky prvních a druhých tříd gymnázií ve

Wrocławi a v okolních obcích. Výzkum byl skupinový a probíhal na půdě škol.

Analýza výsledku průzkumu

Těsnost vztahu mezi únikovou strategií rodičů – matek a otců – (SRSTpR) a únikovou strategií jejich dospívajících dětí – dcer a synů – (SRST) vyjadřují Pearsonovy kolerační koeificienty *r*. Získané výsledky ukazuje tabulka 1.

Tab. 1: *Pearsonův koeficient r korelace mezi výsledky ve stupnicích dotazníku SRSTpR a výsledky z dotazníku SRST pro celou skupinu (N=483), pro dívky (N=222) a pro chlapce (N=261)*

Stupnice SRSTpR / Stupnice SRST		Matka						Otec					
		Strategie agrese		Strategie úniku		Strategie racionální		Strategie agrese		Strategie úniku		Strategie racionální	
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Strategie úniku	Celkem	0,06	n. i.	0,08	n. i.	−0,14	0,002	0,13	0,02	0,06	n. i.	−0,14	0,002
	Dívky	0,07	n. i.	0,5	n. i.	−0,14	0,04	0,11	n. i.	0,07	n. i.	−0,17	0,01
	Chlapci	0,06	n. i.	0,10	n. i.	−0,13	0,03	0,10	n. i.	0,05	n. i.	−0,12	0,05

Provedená statistická analýza ukázala, že souvislost mezi strategiemi matek, jak je vnímají děti, a úrovní jejich únikové strategie není vysoká, ačkoliv pokud jde o racionální strategie u matky, je výsledek statisticky velmi významný ($p<0{,}002$). Racionální strategie u matky dosáhla záporného koeficientu v celé skupině ($r=-0{,}14$) a ve skupině dívek ($r=-0{,}14$) a chlapců ($r=-0{,}13$). Lze tedy konstatovat, že podmínkou, která působí příznivě na rozvoj únikových strategií u dětí, je neschopnost matky poradit si s řešením problémů.

Navíc na základě koeficientů korelace *r* získaných ve skupině dětí, které používají únikové strategie, zjišťujeme, že otcové nezaujímají při řešení obtížných situací věcný postoj, jsou málo aktivní při hlednání řešení problému, častěji odsouvají problém a věnují se zástupným činnostem, například práci. Použití racionální strategie u otců získalo negativní index jak ve skupině ($r=-0{,}14$), tak u dívek ($r=-0{,}17$) i chlapců ($r=-0{,}12$). Ve zkoumané skupině dětí měla pro utváření únikové startegie značný význam nízká koncentrace otce na problém, distancování se od problému.

Dosavadní určení podrobných souvislostí mezi únikových chováním dospívajících dětí v obtížných situacích a způsobem, jakým se se stresem vyrovnávají rodiče, jak v celé výzkumné skupině, tak i v podskupinách podle pohlaví, bylo potvrzeno. Je třeba provést analýzy pro závislou proměnnou – únikovou strategii řešení obtížných situací u dospívajích dětí – vzhledem

k nezávislým proměnným – únikovým strategiím řešení obtížných situací u matky a otce v percepci dospívajících dětí, aby bylo zjištěno, zda únikové strategie otce a matky v percepci jejich dětí determinují únikové strategie dospívajících. Byla provedena dvoufaktorová analýza variancí s rozdělením medianu na hodnoty vysoké a nízké.

Tabulka 2 ukazuje analýzu dvoufaktorové variance týkající se hodnocení závislosti používání únikové strategie u dívek na únikové strategii užívané matkou a únikové strategii otce.

Tab. 2: *Dvoufaktorová analýza interakce mezi únikovou strategií jednání matky (U M) a unikovou strategií jednání otce (U O) pro únikovou strategii jednání dívek (U D)*

Úniková strategie jednání v obtížných situacích u rodičů (U)		Otec (O)		STATISTIKA Úniková strategie jednání v obtížných situacích (U)	
		me≤	me>	Matka (M)	Otec (O)
Matka (M)	me≤	6,54 n=106	6,81 n=72	F=1,81 p=0,18	**F=3,22 p=0,07**
	me>	6,58 n=26	8,44 n=18	Interakce mezi U M, U O a U D F=1,99; p=0,16	
Všechny skupiny		6,78 n=222			

Získané výsledky pro únikovou strategii dívek na základě dvoufaktorové analýzy variance ukazují, že nedochází k interakci pro proměnné: úniková strategie matky a úniková strategie otce. Výsledky u dívek, které v obtížných situacích používají únikovou formu jednání, ukazují, že na úroveň jejich únikového chování při řešení problému má vliv zvýrazněná tendence k únikové strategii jednání, kterou používají otcové v obtížných situacích, a v menší míře úroveň používání únikové strategie u matek. Nejvyšší průměrné hodnoty pro únikové strategie u dívek lze pozorovat při vysoké úrovni průměrných hodnot nezávislých proměnných. Vysoká úroveň únikové strategie jednání u otce – není důležité, zda matky používají únikovou strategii – přispívá ke zvýšení hodnoty únikové strategie u dívek. Analýza získaných výsledků odhaluje tendenci vlivu únikové strategie jednání u otců na únikový způsob jednání v obtížných situacích u dívek.

Další analýza výsledků se týkala hodnocení souvislosti mezi použitím únikové strategie u chlapců a použitím únikové strategie u matky a otce. Výsledky jsou v tabulce 3.

Dvoufaktorová analýza pro únikovou strategii u chlapců vzhledem k úrovni únikové strategie u matky a únikové strategie u otce neukazuje statisticky významnou souvislost mezi proměnnými tak, že vysoká hodnota

Tab. 3: *Dvoufaktorová analýza interakce mezi únikovou strategií jednání matky (U M) a únikovou strategií otce (U O) a únikovou strategií jednání chlapců (U Ch)*

Úniková strategie jednání v obtížných situacích u rodičů (U)		Otec (O)		STATISTIKA Úniková strategie jednání v obtížných situacích (U)	
		me≤	me>	Matka (M)	Otec (O)
Matka (M)	me≤	6,70 n=121	6,69 n=29	**F=3,66 p=0,06**	F=0,46 p=0,50
	me>	7,38 n=92	8,10 n=29	Interakce mezi U M, U O a U D F=0,43; p=0,52	
Všechny skupiny		7,07 n=261			

únikové strategie matky a vysoká hodnota únikové strategie otce má za následek zvýšení únikové strategie jednání u chlapců. Zároveň je zde výrazná tendence k souvislosti únikové strategie chlapců s únikovou strategií matky. Avšak samotná hodnota únikové strategie otce přímo neovlivňuje úroveň únikové strategie chlapců. Na základě analýzy získaných výsledků se ukázala tendence vlivu únikové strategie jednání matek na úroveň únikové strategie jednání jejich synů v obtížných situacích.

Shrnutí

Výsledky provedeného výzkumu vedou k následujícím závěrům:

1. Vyšel nízký a záporný, přesto statisticky nezanedbatelný ($p<0,05$) koeficient korelace mezi racionální strategií jednání v obtížných situacích u matky a otce a použitím únikové strategie jednání v obtížných situacích u dospívající mládeže. Ve zkoumané skupině adolescentů (a to jak dívek, tak chlapců) má na utváření únikové strategie jednání vliv neschopnost otce a matky řešit problémy a jejich malá aktivita při hledání řešení problémů a zároveň odsouvání problémů, tím, že se věnují zástupným činnostem (spánek, jídlo, televize) nebo vyhledávají kontakty s jinými lidmi (setkání s přáteli, rozhovor s blízkým člověkem).
2. Nedochází k podstatné interakci mezi únikovou strategií matky a únikovou strategií otce a únikovou strategií dívek. Pro úroveň únikové strategie dívek je důležitá úniková strategie otců. Průměrné hodnoty pro únikovou strategii dívek mají nejvyšší hodnotu, když je vysoká úroveň únikové strategie matky a otce. Samotná hodnota únikové strategie matky neovlivňuje úroveň únikové strategie dívek. Výsledky získané analýzou opravňují k tvrzení, že vysoká úroveň únikové strategie otců – bez ohledu na to, zda matky používají únikovou strategii nebo ne – působí nárůst hodnoty únikové strategie u dospívajících dívek.

3. Výsledky týkající se únikové strategie chlapců nedokazují existenci interakce proměnných – únikový způsob chování při řešení problému u matky a úniková strategie řešení obtížných situací u otce. Vysoká hodnota únikové strategie u matky a vysoká hodnota únikové strategie u otce působí nárůst únikové strategie u dospívajících chlapců. Zároveň je zřetelná tendence mezi únikovou strategií chlapců a únikovou strategií matek. Samotná hodnota únikové strategie otců nemá bezprostřední vliv na úroveň únikové strategie chlapců. Výsledek analýzy dovoluje konstatovat, že vysoká úroveň únikové strategie matek – bez ohledu na to, zda otcové používají únikovou strategii nebo ne – je příznivá pro zvýšení hodnoty únikové strategie u chlapců.
4. Pozornost si rovněž zaslouží skutečnost, že v podmínkách modelování v přirozené situaci hrají důležitou roli osobní vlastnosti toho z rodičů, s nímž se dítě identifikuje, a ne stejné pohlaví modelu a identifikujícího se jedince. Takové vysvětlení naznačuje sociokulturní teorie identifikace s pohlavím autorů Rychlaka a Legarského (1967). Z údajů v literatuře vyplývá, že dítě napodobuje toho z rodičů, který je srdečnější a zároveň je v rodině dominantní, nemusí to být nutně jedinec stejného pohlaví jako dítě (srov. Aronson, Wilson a Akert, 1997).

Závěr

Výzkum ukázal, že únikový způsob jednání dospívajících dětí v obtížných situacích je do značné míry společensky determinován. Jedním z jeho zdrojů je působení rodičů (modelů), pro které je rovněž charakteristická obranná strategie jednání. Lze tedy předpokládat, že proces modelování může hrát významnou roli v genezi únikového způsobu jednání v obtížných situacích, jaké se dítě učí mj. prostřednictvím pozorování a častého kontaktu s rodiči, kteří v obtížných situacích takovýmto způsobem jednají, tedy sociálním učením. Není pochyb o tom, že v už v dětství se rozvíjejí způsoby řešení obtížných situací, které pak používáme v období dospělosti, a tak může mít poznání raného podmínění těchto způsobů značný vliv na obecné poznání těchto procesů.

Literatura

ARONSON, E., WILSON, T., AKERT R. *Psychologia społeczna. Serce i umysł.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

BORECKA-BIERNAT, D. Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. *Przeglad Psychologiczny*, 2003, 1.

BRONFENBRENNER, U. Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 1970, 1.

FOLKMAN, S., LAZARUS, R., GRUEN, R., DE LONGIS, A. Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50 (3).

Goszczyńska, M. Style i strategie radzenia sobie przez bezrobotnych ze stresem. In *Ratajczak, Z.* (ed.) *Psychologia. Badania i Aplikacje* (t. 2). Katowice: Wyd. Uniwersytet Śląski, 1998.

Harwas-Napierała, B. *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży.* Poznań: Wyd. UAM, 1987.

Heszen-Niejodek, I. Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. In Strelau, J. (ed.) *Psychologia.* Podręcznik akademicki (t. 3). Gdańsk: GWP, 2000.

Kosińska-Dec, K. Wybrane teoretyczne i metodologiczne problemy nad stresem, radzeniem sobie i zdrowiem. *Nowiny Psychologiczne*, 1992, 4.

Krzyśko, M. Styl atrybucyjny a sposoby radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. In Kojs, W., Mrózek, R., Studenski, R. (ed.) *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych.* Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 1999.

Lazarus, R., Folkman S. *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer, 1984.

Lohman, B., Jarvis, P. Adolescent stressors, coping strategies and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 2000, 29.

Losiak, W. Procesy radzenia sobie, ocena sytuacji i zaangażowane wartości. *Przegląd Psychologiczny*, 1992, 4.

Maruszewski T. Mechanizmy radzenia sobie ze stresem a samoocena i poziom lęku. *Przegląd Psychologiczny*, 1976, 3.

Montemayor, R. Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 1983, 3.

Plopa, M. *Stres w izolacji morskiej. Psychospołeczne uwarunkowania.* Gdańsk: Wyd. Uniwersytet Gdański, 1996.

Pufal-Struzik, I. Percepcja zagrożeń i poziom stresu a możliwości młodzieży w zakresie twórczego radzenia sobie z problemami. *Zdrowie Psychiczne*, 1997, 3–4.

Rychlak, J., Legarski, A. A sociocultural theory of appropriate sexual role identification and level of personal adjustment. *Journal of Personality*, 1967, 1.

Tomaszewski, T. *Ślady i wzorce.* Warszawa: WSiP, 1984.

Tyszkowa, M. *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych.* Warszawa: PWN, 1986.

Tyszkowa, M. Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, 1979, 6.

Vercruysse, N., Chandler, L. Coping strategies used by adolescents in dealing with family relocation overseas. *Journal of Adolescence*, 1992, 15.

Wrześniewski, K. Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. In Heszen-Niejodek, I., Ratajczak, Z. (ed.) *Człowiek w sytuacji stresu.* Katowice: Wyd. Uniwersytet Śląski, 1996.

Zimbardo, P. *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Warszawa: PWN, 1994.

Borecka-Biernat, D. Modelující vliv rodičů na utváření únikové strategie jednání u dospívajících dětí. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 52–61. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Dr. Danuta Borecka-Biernat, Univerzita Wrocław, katedra psychologie, dbb@dawid.uni.wroc.pl

Sociální práce s rodinou a vymezení sociální pedagogiky v Německu

Vladimíra Loukotová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá sociální prací s rodinou a vymezením sociální pedagogiky ve Spolkové republice Německo, konkrétně vymezením Dr. Winfrieda Noacka, profesora pro sociální práci, sociální pedagogiku (Socialwesen) a pro aplikovanou teologii na „Theologisches Hochschule Friedensau" (Teologická univerzita Friedensau).

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální práce, rodina

Pojem sociální pedagogika zahrnuje podle Winfrieda Noacka zejména pomoc a výchovu. (Zde zcela odlišné od našeho pojetí, kdy stručně řečeno vymezujeme sociální pedagogiku jako nauku, jejímž předmětem je prostředí). Mezi metody sociální pedagogiky Noack zahrnuje:

1. *Adaptační model.* Jde v postatě o adaptaci člověka na okolní měnící se svět, ve kterém se objevují problémy a překážky. Dochází k individuálnímu vývoji jedince, sociálně-pedagogická práce zde má za cíl zvýšit adaptační potenciál osobnosti, ale zároveň také působit na prostředí tak, aby docházelo k co nejlepšímu přizpůsobení.
2. *Koncepce životního prostoru (Lebensweltkonzept).* Životní prostor vymezuje jako sumu všech vztahů, komunikací, interakcí jedné osoby k jejím životním segmentům, které pro ni mají význam, jako jsou rodina, sousedství, přátelství, zaměstnání, volný čas, kultura, stát, společnost, církev. Pomoc zde znamená podporu ve všech těchto vztazích.
3. *Síťová koncepce (Netzwerkkonception).* Tato bazíruje na analýze vztahových struktur, které mohou mít individuální, ale také institucionální základ. Pro sociálního pedagoga a poradenství to znamená, že musí vidět osobu i s její sítí vztahů a pomoci tam, kde jsou tyto vztahy porušeny.
4. *Zplnomocňující idea (Empowermentgedanke).* Je spojena s psychosociální praxí. Důležitá je podpora člověka, objevení jeho síly a rozvoj této síly, aby měl pocit sebeurčení a životní autonomie (v hranicích společenských norem).
5. *Systémová teorie.* Pojímá společnost jako (měnící se) systém vztahů, komunikací, jednání, procesů atd. Člověk žije uvnitř tohoto systému a má možnost (v mezích norem) kreativně ovlivňovat okolí (sociální systém) podle nutnosti a potřeby.

6. *Mezosociální analýza.* Zaměřuje se na zkoumání každodenního životního prostoru jedince, který je součástí jeho celkového životního prostoru. Tato mezosociální analýza leží mezi makro a mikrosociálním podrobným sledováním společnosti.
7. *Integrativní analýza.* Tato metoda v podstatě integruje více výše jmenovaných metod.

Sociální práce je zde chápána jako součást sociální pedagogiky (ne-li ztotožnění). Jako základní formy sociálně-pedagogické práce jsou zde proto uvedeny následující:

1. sociální práce případová,
2. skupinová sociální práce,
3. komunitní sociální práce.

V rámci sociální práce případové vymezuje Noack její základní principy, metody, znaky a fáze. Zmíněn je také sociální management a kompetence sociálního managera. V rámci skupinové sociální práce jsou vymezeny struktury a procesy ve skupině, soudržnost skupiny, komunikace ve skupině, působení skupiny na jedince, vedení skupiny a další. A konečně v rámci komunitní sociální práce je to vymezení zásad, forem, působení společenských změn na komunity atd.

Základní pole působnosti (témata) sociální pedagogiky vidí pak Noack následovně:

1. volný čas a pedagogika zážitku,
2. sociokulturní práce,
3. práce s mládeží,
4. práce s rodinou,
5. práce se starými lidmi,
6. další oblasti zájmu sociálně-pedagogická práce:
   a) chudoba,
   b) sociální práce s nezaměstnanými,
   c) poradenství v oblasti zadlužení,
   d) práce s bezdomovci a společensky nepřizpůsobivými,
   e) pomoc závislým osobám,
   f) sociální soudní pomoc uvězněným, podezřelým z trestného činu a propuštěným z výkonu trestu odnětí svobody,
7. ústavní výchova a jiná ústavní péče v ústavních zařízeních,
8. práce se zdravotně postiženými a rehabilitační pedagogika,
9. školní sociální pedagogika,
10. sociální pedagogika ve správě.

Sociální práce s rodinou

Pole působnosti pomoci rodině je dle Noacka široké, můžeme sem zahrnout pomoc v oblasti právní, daňové politiky, bytové politiky, v podstatě ve všech oblastech života rodiny, sociálně-pedagogické aktivity, jako je rodinné a manželské poradenství, pomoc či poradenství při výchově, otázky pěstounské péče, adopci, instituce zaměřující se na pomoc rodině a dětem atd. Důležité je zdůraznit, že sociální práce s rodinou zaujímá klíčovou pozici v sociální práci.

V úvodu pak Noack rozděluje rodinu na tyto typy:

a) manželé bez dětí (zahrnuje rodiny, které dítě ještě nemají nebo které je z různých důvodů mít nemohou nebo nechtějí, nebo rodiny starších manželů, kdy již děti odešly z domu),
b) manželé s dětmi,
c) neúplné rodiny (z toho tvoří 85 % osamělé matky s dětmi),
d) samostatně žijící osoby (jedná se o osoby starší 21 let, které žijí samostatně a samostatně také hospodaří; asi 64 % z toho jsou ženy; největší skupinu osaměle žijících tvoří osoby starší 65 let, a to asi 47 %).

Vymezení a definice rodiny není v současnosti zcela jednoznačná, zejména ze sociologického hlediska bychom mohli váhat, zda i samostatně žijící osoby budeme považovat za formu rodiny. Jak vidíme z výše uvedeného, Noack vymezuje rodinu velmi široce, avšak svou konkrétní definici zde neuvádí. Uvádí zde však změny, které podle něj německá rodina doznala v posledních 30 letech, a to:

- sňatek v pozdějším věku (vliv profesní orientace, vzdělávání),
- rodičovská fáze se zkracuje (děti v pozdějším věku),
- prodlužování doby po odchodu dítěte z rodiny (dítě odchází brzy; manželé zůstávají sami),
- osamělý život se stává jednou z fází života člověka.

Rodina je podle něj sociálním systémem, který je autonomní. Má vlastní kulturu, vlastní organizaci, hodnoty, atd. Tak si také sama uspořádává svůj volný čas, organizaci domácnosti, druhy a formy zaopatření, ubytování, styl, kulturu apod. Zároveň je však vázána na společenský systém, tedy na vzdělávání, bydlení, práci, spotřební možnosti atd. Autonomie je tedy relativní. Rodina jako systém vykazuje následujících pět elementů:

- cirkulaci (vzájemné vztahy a působení, interakce, komunikace, výměnné procesy atd.),
- strukturní flexibilitu (musí existovat rovnováha mezi stabilitou a flexibilitou uvnitř rodiny; flexibilita je nutná pro reagování na stále se měnící podmínky ve společnosti; také pokud se jedná o definování rolí, dělbu

rolí, hodnotový systém atd. uvnitř rodiny je flexibilita potřebná, například s věkem dětí se mění náplň jejich role a role rodičů),
- metakomunikaci (má funkci dorozumění se mezi jednotlivými členy rodiny; sdělování potřeb, přání, výměna názorů – snaha o jejich pochopení a integrování perspektivy druhého do vlastní perspektivy),
- transparentnost systému (navazuje na metakomunikaci a znamená, že členové rodiny vědí o přáních, potřebách, frustracích a konfliktech ostatních – berou je na vědomí a zohledňují je; dále znamená, že jsou transparentní i vztahy moci, které v rodině vznikají),
- otevřenost vůči okolnímu světu.

Rodina je také systémem sociálních rolí, které jsou tvořeny komunikací a interakcí, výměnou informací, vzájemným reagováním a jednáním. Každá role spočívá ve vzájemném působní a komplementaritě na druhé roli. Mateřská role není myslitelná bez dítěte, roli manželky nelze vymezit bez existence manžela atd. Každý zastává svou roli zcela individuálně, existují také konflikty rolí a možnost distancování se od role. Role jsou spojeny s různými funkcemi, právy a povinnostmi. Od jedince se očekává, že se bude chovat určitým způsobem, který vyplývá z jeho pozice v rodině.

Rodina, chápaná jako systém, má také svůj vývoj, neboli cyklus. Zde Noack uvádí celkem sedm rodinných fází (vychází ze Schellera), a to:

1. Hledání partnera a svatba – přípravná fáze.
2. První roky manželství – začátek expanzivní fáze.
3. Rodina s malými dětmi – fáze primární socializace.
4. Rodina s dětmi chodícími do školy.
5. Rodina s mladistvým v procesu odloučení.
6. Rodina bez závislých dětí – kontrakční fáze.
7. Rodina ve stáří.

Ne každá rodina však projde všemi fázemi. Každá tato fáze má svá specifika, která Noack konkretizuje ve své učebnici sociální práce.

Rodiny nežijí izolovaně, ale přizpůsobují se sociálnímu prostředí a sociálním vrstvám, ke kterým patří. Pro sociální práci s rodinou je důležité také z tohoto vycházet a uvědomovat si, jak toto rodinu ovlivňuje. Je rozdíl mezi rodinou žijící ve městě a rodinou žijící na vesnici, rodinou vysokoškolsky vzdělaných rodičů a rodinou rodičů se základním vzděláním. Poznání sociálního prostředí a sociální vrstvy, do níž rodina patří, má eminentní důležitost, pokud chce sociální pracovník provést kompetentní intervenci.

Při vymezení rodiny jako síťě rozlišuje Noack následující typy:

a) širší rodina („Haushaltfamilie") – zahrnuje příbuzné, kteří mají k rodině vztah,

b) bytová domácnost („Hausfamilie") – členové širší rodiny, kteří žijí „pod jednou střechou",
c) jádrová, základní rodina („Kernfamilie") – rodiče a děti.

Doposud bylo pojednáno spíše o teorii rodiny, která je však nutná pro provedení kompetentní a kvalitní intervence. Intervence jsou pak různé a odehrávají se na různých polích působnosti. Jako nejdůležitější vidí Noack tyto:

1. *Rodinná terapie.* Poradenství se vztahuje vždy na celou rodinu, i když se jedná třeba o problémové dítě. Rodina je zde nahlížena jako ekologický systém, kdy je nápadnost (problémovost) jednoho člena brána jako problém celé rodiny (projekce, přidělení role). Cílem je obnovení vědomí hodnoty každého člena, obnovení efektivní komunikace, stanovení pravidel, která budou pro všechny závazná atd.
2. *Psychosociální rodinné poradenství.* Zahrnuje rodinné poradenství, poradenství v oblasti výchovy, manželské poradenství, poradenství v období těhotenství, poradenství v oblasti vzdělávání atd. Poradenství spočívá také v právní pomoci.
3. *Sociálně-pedagogická pomoc rodině.* Zahrnuje řešení problémových situací rodiny ve všech oblastech jejího života, například když se objevují tři typy krizí:
   a) jednotlivé krize, které nenarušují rodinu a jen ojedinělé situace jako nemoc, ztráta partnera, invalidita atd. potřebují poradenství,
   b) strukturní krize (většinou dlouhodobě neřešené problémy jako partnerské problémy, problémy zdravotní, násilí v rodině, nedostatek financí, dlouhodobá nezaměstnanost),
   c) chronické strukturní krize, které postihují rodiny, kde jsou většinou rodiče disocializovaní a málo vzdělaní.

   Cílem sociálně-pedagogické pomoci rodině je poradit, pomoci, motivovat, informovat, podporovat rozhodnutí, zlepšit situaci v rodině, zorganizovat zabezpečení, stabilizovat rodinu a další. V konkrétní podobě to může být nákup potravin, návod k přípravě jídla, upozornění na tělesnou hygienu, iniciování návštěvy lékaře, zajištění přijmutí dítěte do školky, zadávání „domácích úkolů", vedení dětí k četbě, řešení vztahových problémů, nacvičení zacházení s penězi, rada, jak postupovat při žádostech na úřadech a další.
4. *Sociální práce v životním prostoru rodiny* (terénní práce). Zahrnuje skupinovou práci se členy rodiny a sousedskou pomoc. Vychází z toho, že postižená rodina mnohdy ztratí kontakty s okolím, nebo je naopak někdy přehlížena, či dokonce vylučována sousedy. Cílem je zprostředkovat kontakty problémové rodiny s okolními skupinami – tvorba, aktivace sítí vztahů.

Rodina je základní strukturální jednotkou společnosti, je důležité se její problematikou zabývat podrobně, neboť podle mne významně ovlivňuje všechny oblasti života jedince. Nutné je „léčit nemoci" rodiny, a vytvářet tak v podstatě zdravou základnu pro život jednotlivce. Teorie je stejně důležitá jako následná praxe. I Noack vychází z teoretického ukotvení, které je nutné pro konkrétní práci s rodinou, pro, jak již bylo zmíněno, kvalitní intervenci.

Literatura

NOACK, W. *Sozialpädagogik. Ein Lehrbuch.* Freiburg im Breslau: Lambertus, 2001. ISBN 3-7841-1335-4.

LOUKOTOVÁ, V. Sociální práce s rodinou a vymezení sociální pedagogiky v Německu. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 62–67. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Vladimíra Loukotová, doktorandka, Pedagogická fakulta UP v Olomouci, katedra pedagogiky s celoškolskou působností, vladimiral@seznam.cz

Vizualizace jako sociologický jev

Vladimír Spousta

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na společensky velmi aktuální téma – reaguje na prudký rozvoj informačních zdrojů, v nichž se stále intenzivněji uplatňují obrazové informace. Proces socializace osobnosti probíhá ve virtuálním prostoru modelovaném audiovizuálními komunikačními technologiemi. Vizuália se uplatňují v řadě funkcí, a stávají se tak důležitým signifikantním ukazatelem společenského dění.

Klíčová slova: informační společnost, sociální komunikace, socializace osobnosti, sociologické aspekty vizualizace, sociologické funkce vizuálií

Současná společnost a sociální komunikace

Pro současné dění ve společnosti je příznačné, že se v reakci na morální, ekologickou a estetickou devalvaci života zvyšuje zájem o problematiku související s těmito jevy a že se začínají hledat (i v rovině teoretické) nástroje umožňující ovlivňovat a usměrňovat chování a jednání člověka. Zvlášť naléhavě je v této souvislosti hledána odpověď na otázku, jak rozvíjet schopnost rozpoznávat pravé hodnoty a odlišit je od hodnot nepravých (falešných) – od pseudohodnot.

Většina lidí – a to ani v ekonomicky a politicky vyspělých zemích – nežije svůj život v pohodě a harmonii. Hodnotová orientace současné západoevropské společnosti, která preferuje utilitární, vyhraněně racionální a technokratický přístup k životu, vede k tomu, že lidé, kteří se prvořadě nezaměřují na výkon (nebo nepodávají očekávaný výkon), se společensky a ekonomicky jen obtížně uplatní. Takto zaměřený člověk nenachází v uspěchané hektické době ani dostatek času k odreagování a uvolnění psychického napětí kumulovaného každodenním shonem, ani dostatečný prostor k emocionálnímu uspokojení. Těmito problémy by se bezpochyby měla zabývat nejen psychologie, ale i ostatní vědy o člověku, zvláště považují-li **proces socializace osobnosti** za základní instrumentální činitel vývoje a rozvoje člověka. Socializační proces však bývá tradičně vymezován převážně v rovině sociálního učení jako přejímání *„... hodnot a norem obsažených ve společenství, jehož je člověk členem“* (Helus, 1973, s. 5). Budou-li však sociální vědy setrvávat v tomto pojetí, těžko mohou dospět ke konstruktivnímu řešení.

Podobně jako byly předcházející etapy vývoje industriální společnosti nazývány dobou parního stroje, elektřiny či automobilu, můžeme současnou společnost, která je doslova zahlcena informacemi, charakterizovat atributem **informační** (informatická) nebo **komunikující.** Stejně výstižné by

však byly i přívlastky **virtuální**, resp. **kybernetická**, protože její základ představuje výpočetní technika v univerzálním smyslu slova, tzn. s jejím polyfunkčním vybavením a uplatněním na všech úrovních lidské existence a interakce.

Přestože sociální komunikace představuje arénu, ve které se odehrává nikdy nekončící zápas o vzájemné porozumění a dorozumění, jeho zákonitosti nebyly dosud dostatečně exaktně prozkoumány a pravidla nebyla jasně formulována. Zcela jednoznačně víme pouze to, že se bez sociálního komunikování neobejdeme a že nás ovlivňuje v míře, jejíž důsledky jen obtížně dohlédneme. Jeden ze sloganů vystihující charakteristické vlastnosti komunikující společnosti zní: *Není možno nekomunikovat, nepředávat si informace a nějak se nechovat.*

Sociologické aspekty vizualizace

Moderní člověk žije ve světě nejrůznějších znaků, symbolů, kódů a piktogramů, které mu přinášejí informace, zprávy, údaje atd. ve velmi zjednodušené a zhuštěné podobě, a to pohotově a rychle, což mu plně vyhovuje, protože je to v souladu s jeho životním stylem. Vyhovět těmto požadavkům se snaží i ti, kdo se pokoušejí vytvořit celosvětově srozumitelné písmo, kterým by bylo možné dorozumět se bez respektování jakýchkoli hranic (připomeňme v této souvislosti například Jeana Effela).

Vizuália jsou důležitým signifikantním ukazatelem společenského dění a aktuálního stavu společnosti. V přírodním, sociálním a pedagogicky modifikovaném prostředí představují velmi významný faktor ovlivňující osobnost dospívajícího jedince. Napomáhají jeho socializaci, utvářejí způsob i formu jeho existence ve společnosti a charakter jeho interakce s vrstevníky a ostatními členy společnosti. Z hlediska sociologického bývají zkoumány převážně jen v souvislosti s rozmachem informačních technologií a masových komunikačních prostředků a s jejich vlivem na rozvoj osobnosti člověka. Vizuália plní několik funkcí (viz tabulka).

1. Jejich nejdůležitější funkcí je nepochybně **funkce komunikativní**, která se aktivuje především reálnými objekty přírodního a společenského prostředí, v němž žijeme, obrazy zprostředkovávanými tradičními cestami (knižní ilustrace, film), ale především – a stále masivněji – i obrazy esteticky a umělecky modifikovanými moderními technickými prostředky: televizí, videorekordérem, Internetem, CD atd. Takto přenášené informace zkvalitňují a *optimalizují vzájemnou interakci.* Potencionální vliv vizuálií v celém rozsahu jejich možností a forem je obrovský, a to i přesto, že vždy a bezprostředně závisí na kvalitě jejich obsahu a formy, ale též na věku, zkušenostech, zájmech a celkové mentální a kulturní zralosti adresáta.

2. S komunikativní funkcí úzce souvisí **funkce orientační**. Díky ní mohou

Tab. 1: *Sociologické funkce vizuálií*

Funkce vizuálií		Způsob uplatnění
1.	kumunikativní	zprostředkovávají kontakt člověka se světem, optimalizují vztah mezi aktéry komunikace
2.	orientační	umožňují orientaci v neznámém prostředí
3.	regulační	usměrňují chování uživatelů vizuálií
4.	humanizační	rozvíjejí pozitivní lidské vlastnosti a společenské hodnoty
5.	civilizační	zpříjemňují lidem existenci a kultivují estetické vnímání
6.	selektivní	usnadňují výběr předmětů denní potřeby
7.	expresivní	vyjadřují životní styl společnosti
8.	identifikační	určují totožnost konkrétního objektu
9.	hodnotící (distinkční)	vypovídají o kvalitě svého nositele
10.	propagační (reklamní)	podněcují zájem o výrobek či služby
11.	deklarativní	usilují o změnu sociálně žádoucího jevu

různé vizuální prostředky – symboly a ikony avizující například určitý typ kulturní nebo historicky cenné pamětihodnosti (chráněný přírodní útvar, hrad, sakrální architekturu) – *orientovat zájemce i ve zcela neznámém prostředí*, a to bez nároku na jeho jazykové vybavení.

3. Způsobem svého uplatnění je orientační funkci velmi blízká **funkce regulační**. Pomocí obrazů, symbolů a znaků ustálených konvencí (především dopravních a turistických značek) vizuália usměrňují chování uživatelů komunikační sítě, tzn. že určitou činnost (nebo uvedení do stavu) *zakazují, přikazují* nebo před určitou skutečností, která by mohla nastat, *varují* (např. značkou zobrazující padající kameny nebo symbolem avizujícím nebezpečí radioaktivního záření).

4. Reálné předměty, modely a dvojrozměrná vizuália (bankovky, poštovní známky, plakáty, tiskoviny všeho druhu) **ve funkci humanizační** by měly svou úpravností a čistotou *vyvolávat pozitivní pocity* (radost, optimismus, pocit morální jistoty a bezpečí), a pomáhat tak probouzet a *rozvíjet vědomí názorové tolerance*, ohleduplnost, empatické schopnosti – tedy kvality, které jsou pro zdárný vývoj každé společnosti nezbytné.

5. **Civilizační funkce** vizuálií se uplatňuje jako činitel usnadňující a *zpříjemňující lidem existenci.* Tvar a vnější vzhled interiéru bytu, pracoviště, dopravního prostředku, pracovního nástroje atd. *kultivují vizuální vnímání* a estetický vkus.

6. Vizuália **ve funkci selektivní usnadňují výběr předmětů každodenní potřeby** z hlediska druhu a typu a umožňují též preferovat při výběru své osobní zájmy a záliby.

7. **Expresivní funkce** vizuálií je spojena s jejich potencí *vyjádřit vzhledem* (designem) spotřebního zboží, průmyslových produktů (např. dopravních prostředků), uplatňováním určitého architektonického stylu, způsobu řešení urbanistických problémů, prezentací určitého uměleckého pojetí *životní styl společnosti* a ducha doby. Jednotlivci pak pomáhá vyjádřit úpravou svého zevnějšku a volbou stylu oblečení (např. určité barevné kombinace) svoji osobnost a osobitost svého nazírání a postoje ke společnosti.

8. S vizuáliemi v **identifikační funkci** se setkáváme při vyhledávání konkrétní instituce, organizace či podniku, kdy *určujeme* jejich *totožnost* pomocí firemních, spolkových, výrobních označení (např. firemním logem).

9. Ve striktně organizovaných a řízených pospolitostech, v nichž jsou vzájemné vztahy mezi jejich příslušníky určovány a regulovány na základě vyhovění předem stanoveným kritériím, jako je tomu v armádě, u policie, hasičů nebo v církvích společenstvích, plní vizuální prostředky kromě funkce identifikační i **funkci hodnoticí (distinkční)**. Určitá dohodnutá označení vojenských či církevních hodností jednak identifikují příslušnost svého nositele, současně však také hodnotí jeho pracovní kvality a *vypovídají o jeho služebním a společenském postavení* a zařazení v hierarchii příslušné society.

Nejrozličnějšími symboly a značkami lze ovšem stejně tak identifikovat, klasifikovat a hodnotit i reálné předměty, produkty lidské činnosti. Například výrobce takto osvědčuje dohodnutými symboly a znaky (design, logo, určitá barva obalu aj.) daný typ výrobku nebo stupeň jeho kvality či modernosti.

10. Vizuália ve**funkci propagační (reklamní)** mohou mít podobu symbolů, modelů, ale i reálných (nebo zobrazených) předmětů (např. atrapy). Příznačné pro ně je, že jsou svými strůjci *využívány jen k podnícení zájmu spotřebitelů* o propagovaný výrobek se zcela jednoznačným a dominantním záměrem zvýšit jeho odbyt na trhu. A právě v tom se liší propagační funkce od funkce následující – deklarativní.

11. Vizuália (obvykle symboly) v **deklarativní funkci** často sledují také propagaci určitého sociálně žádoucího jevu nebo záměru a podnícení zájmu o něj, avšak dominantní pro ně je *dosažení pozitivní změny* v názorech, postojích a chování členů společnosti (včetně decizních orgánů) vůči deklarované skutečnosti, k níž společnost jako celek zaujímá jednoznačně pozitivní a vyhraněný postoj (např. ochrana a zkvalitňování životního prostředí, odsouzení teroristických akcí, rasová snášenlivost, protidrogová kampaň apod.).

Vzhledem k tomu, že tento strohý výčet jednotlivých funkcí je výsledkem abstrakce a teoretické separace od živé reality, je přirozené, že působení některých z uvedených funkcí směřuje do oblastí velmi si blízkých, a v důsledku toho se vzájemně dotýkajících nebo prostupujících. Prezento-

vaný přehled chápeme jako otevřený systém, který je možno kdykoli rozšířit o další sociologicky identifikovatelné funkce.

I když jsou vizuália významným činitelem ovlivňujícím kulturní a estetické kvality přírodního a sociálního prostředí, jsou pouze jedním z mnoha činných faktorů. Díky masovosti svého působení a širokému spektru svých druhů se však mohou stát citlivým ukazatelem celkové kulturní úrovně společnosti.

Literatura

HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

LEDVINKA, F. *Homo spectator. Dívat se a vidět.* Praha: Horizont, 1988.

SPOUSTA, V. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? *Pedagogická orientace,* 2001, č. 3, s. 86 až 93.

TARASOV, L. *Slovo a obraz. Dvě hranice modrého paradoxu.* Sborník. Praha: Čs. televize, 1966, s. 13–20.

ZINČENKO, V. P., VERGILES, N. JU. *Utváření vizuálního obrazu.* Praha: Academia, 1975.

SPOUSTA, V. Vizualizace jako sociologický jev. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 68–72. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vladimír Spousta, Pedagogická fakulta MU v Brně, katedra sociální pedagogiky, 603 00 Brno, Poříčí 31

Primárna prevencia a programy prevencie drogových závislostí v podmienkach ZŠ v Slovenskej republike

Ingrid Emmerová

Kľúčové slová: drogy, toxikománia, prevencia, koordinátor prevencie, programy prevencie drogových závislostí

Deti, žiaci základných škôl predstavujú veľmi rizikovú skupinu vo vzťahu k drogám. Sú ovplyvniteľné svojimi rovesníkmi, ale aj dílermi, ktorí v nich vidia ľahký zárobok a najmä perspektívnu klientelu. Počet mladých ľudí, a žiaľ aj detí, závislých na drogách z roka na rok stúpa. Podľa odborníkov (Šinka a kol., 2002) môžeme očakávať pokles veku konzumentov pri prvom kontakte s drogou či pri prvej konzumácii drogy, bude sa zvyšovať užívanie syntetických drog v rámci mládežníckych zábav. Tým narastá potreba účinnej prevencie (čiže predchádzania drogovým závislostiam) a najmä primárnej prevencie, ktorá kladie dôraz na tie skupiny detí a mládeže, ktoré ešte neprišli do kontaktu s drogami. Jej realizátormi sú škola, rodina, mimoškolské zariadenia a masmédiá. Pre spoločnosť je najefektívnejšia primárna prevencia, ktorá má prebiehať už od útleho veku dieťaťa.

Národný program boja proti drogám do roku 2003 s výhľadom do roku 2008 (MV SR, 2000) vymedzuje tieto ciele v oblasti výchovy a primárnej prevencie:

- systematicky podporovať vo výchovno-vzdelávacom procese zdravý spôsob života a duševné zdravie;
- pokračovať resp. iniciovať nové cielené preventívne programy v školách a v zariadeniach pre voľnočasové aktivity a umožniť deťom a mládeži zmysluplné využívanie voľného času;
- využívať okrem tradičných spôsobov preventívnej práce typu prednášok, náučných filmov, brožúr či letákov aj moderné spôsoby vyjadrenia, médiá a techniku, ktoré oslovia a zaujmú deti a mládež;
- pre zvyšovanie prosociálnej orientácie mladých ľudí viac využívať pozitívny vplyv rovesníckych programov;
- zamerať sa predovšetkým do oblasti a prostredia inštitucionálnej výchovy s cieľom zvyšovať humanizáciu školského prostredia i výchovných zariadení a podporovať vznik záujmovo-vzdelávacích, poradenských a špeciálne výchovných školských zariadení pre deti a mládež experimentujúcu s drogami.

V oblasti masmediálnej politiky je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť novým komunikačným médiám (napr. Internetu, multimediálnym nosičom dát), ktoré sa môžu stať nosičmi práve tak pozitívnych, ako aj negatívnych informácií zasahujúcich najmä mládež.

Osobitné miesto na našich základných školách patrí koordinátorom prevencie – učiteľom, ktorí fundovane zastrešujú, koordinujú a usmerňujú aktivity v rámci prevencie. Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány verejnej správy v školstve na školský rok 2003/2004 odporúčajú stanoviť v školách funkciu koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov, ktorého úlohou bude v spolupráci s vedením školy iniciovať preventívne aktivity a koordináciu prevencie ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu.

Koordinátor prevencie má vymedzené tieto úlohy (Slovíková a kol., 2000, s. 17):

- Plní úlohu školského poradenstva v otázkach prevencie drogových a iných závislostí.
- Osobitnú pozornosť venuje žiakom zo znevýhodneného sociálneho prostredia (ohrozeného sociálnou patológiou), u ktorých je zvýšené riziko vývinu sociálno-negatívnych javov, vrátane drogových závislostí.
- Zabezpečuje koordináciu prevencie ako integrálnej súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu. V rámci aktivít školy poskytuje preventívno-výchovné konzultácie žiakom a ich zákonným zástupcom.
- Sprostredkúva prepojenie školy s preventívnymi, poradenskými a inými odbornými zariadeniami a mimovládnymi organizáciami zaoberajúcimi sa prevenciou.
- Koordinuje a metodicky usmerňuje preventívnu protidrogovo-výchovnú a informačnú činnosť pedagogických pracovníkov v škole pri dlhodobom systematickom sledovaní a hodnotení vývinu žiakov ohrozených drogovou závislosťou a inou sociálnou patológiou.
- Informuje žiakov, ich rodičov (prípadne zákonných zástupcov) o činnosti preventívnych poradenských a iných odborných zariadení, o možnostiach prevencie drogových a iných závislostí.
- V rámci svojej preventívnej činnosti úzko spolupracuje s výchovným poradcom v škole a s príslušným centrom výchovnej a psychologickej prevencie a PPP, ktoré poskytujú metodickú pomoc.

V podmienkach základných škôl sa v Slovenskej republike realizujú viaceré programy prevenčnej práce, k najzaujímavejším patria: peer programy, „Škola bez alkoholu, drog a cigariet", Kým nie je príliš neskoro, „P. A. N. D. A.", S. Shapiro – Zdravý životný štýl, „Školy podporujúce zdravie" a preventívny projekt „Prečo som na svete rád/rada".

Peer programy

V oblasti práce s deťmi a mládežou sa podľa osvedčených skúseností zo zahraničia uplatňujú peer programy. Ide o tzv. rovesnícky program. Peer je slovo prebrané z angličtiny a znamená seberovný. Princípom peer programu je zapojenie vopred pripravených rovesníkov.

Peer program sa definuje ako: „Program s aktívnou účasťou rovesníkov. Patrí medzi najúčinnejšie formy prevencie, je vhodný nielen pre mladých ľudí, študentov a žiakov, ale i niektoré profesie. Absolventi kurzov peer programov aktívne pôsobia medzi rovesníkmi" (Ondrejkovič a Poliaková, 1999, s. 348). Peer programy sú považované za najúčinnejšie programy prevenčnej práce.

Výhoda peer programu spočíva v tom, že mladí ľudia medzi 13. a 18. rokom sa obracajú na svojich rovesníkov kvôli podpore i radám oveľa častejšie, ako k rodičom alebo ďalším významným dospelým osobám. M. Kolenčík (1997, s. 132) uvádza, že program, v ktorom sú študenti cvičení ako „peer helpers" sa po obsahovej stránke zameriava na tieto činnosti:

- nácvik komunikačných schopností a zručností,
- cvičenia empatie, asertivity a rozhodovania,
- nácvik zručností a schopností počúvať iných,
- posilňovanie správneho sebahodnotenia,
  informácie z oblasti drogových závislostí a ich prevencie,
- informácie z oblasti kriminality a prostitúcie,
- informácie z oblasti sexuality človeka, výchovy k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu,
- informácie z oblasti pandémie HIV/AIDS.

Mladí ľudia, ktorí absolvujú peeringový program, mali by pôsobiť medzi svojimi rovesníkmi ako sprostredkovatelia informácií, mali by vedieť usmerniť svojich priateľov a blízkych v problémových situáciách. Prípravu koordinátorov zabezpečujú Centrá poradensko-psychologických služieb, Metodické centrá, Psychologicko pedagogické poradne. Výcvikový program študentov stredných škôl vyzerá podľa Bindasovej (cit. podľa Ondrejkovič a Poliaková, 1999, s. 222–223) takto:

Učiteľ – koordinátor prevencie ponúkne žiakom či študentom vstup do desaťmesačného výcviku. Podmienkami sú súhlas rodiča aj triedneho učiteľa a prijatie štyroch deklarácií:

1. byť drogovo čistý a neposkytovať drogu iným,
2. diskrétnosť – zachovávanie mlčanlivosti o obsahu rozhovorov, nie o programe skupinovej práce,
3. nenásilie, verbálne aj neverbálne, tolerovať iný názor, aj keď s ním nesúhlasím,

4. presnosť, dodržiavanie času.

Skupina si vytvára svoje normy a platí „ja" forma (každý hovorí len za seba).

Štruktúra programu výcvikových stretnutí vychádza zo základnej schémy:

1. Infoblok: o typoch drogových závislostí, komunikácii verbálnej i neverbálnej, zhubných sektách a kultoch a iné.
2. Postoje: budovanie alebo ich zmena.
3. Sociálne zručnosti: aktívne počúvanie, zvládanie stresu, asertivita, nácvik odmietania, ako sa brániť reklame a iné.

Stretávanie skupiny je pravidelné – dva dni za mesiac, víkendové sústredenie počas štvrťroka, päťdňové letné sústredenie v teréne. Optimálny počet frekventantov je 15, polovica prechádza do výcviku lektorských zručností. Táto skupina potom pod supervíziou prezentuje prevenciu v triedach mladších spolužiakov.

Program „Škola bez alkoholu, drog a cigariet"

Základy programu Škola bez alkoholu, drog a cigariet (Program ADC) uvádzajú Novotný a Ondrejkovič (podľa Ondrejkovič a Poliaková, 1999, s. 179 až 197). Nádejou zostáva vytvoriť malé ostrovčeky zdravia zo škôl, a to s deťmi, ktoré ešte nemajú vlastné skúsenosti s drogami. Realizátori projektu majú jediný cieľ: zavedenie protidrogovej klímy v uzavretej komunite školy.

Vo výchove dieťaťa učiteľom a rodičom je rozdiel. Učiteľ má väčšie predpoklady byť nezaujatý. Vie profesionálne definovať výchovný cieľ a kráčať za týmto cieľom bez zakolísania. Škola je tým schopná splniť základný zámer programu: vytvoriť alternatívnu klímu, ktorá ponúka premeny rizikových vzorov správania sa na správanie ochranné.

Program je rozvrhnutý na štyri časovo neohraničené obdobia, ktoré sa odlišujú cieľmi – krokmi. Pre program sa môže rozhodnúť učiteľ sám alebo aj celá škola naraz. Platí zásada, že každý môže kedykoľvek do programu vstúpiť a ľubovoľne z neho aj vystúpiť.

1. krok – Naučiť sa žiť v drogovom prostredí.

Oboznámiť učiteľov s protidrogovou problematikou, motivovať ich k realizácii programu. Presvedčiť všetkých, že toxikoman nie je náš nepriateľ, ale chorý, ktorý potrebuje našu pomoc. Naučiť žiakov prijať narkomanov ako nevyhnutnosť, s ktorou sa treba zmieriť.

2. krok – Pochopiť, kto som, kam chcem ísť a za koho som zodpovedný.

Vybrať vhodných žiakov (s vyhraneným odmietavým postojom k drogám, s dobrým študijným prospechom, pohybovo zdatných, vnútorne vyrovnaných, nekonfliktných) a založiť skupinu Zóny M. Minimálny počet štyria

žiaci, maximálny osem žiakov. Je dôležité naučiť ich samostatnému protidrogovému správaniu a rozhodovaniu.

3. krok - Mŕtve deti už našu pomoc potrebovať nebudú.

Naučiť skupinu Zóny M pomáhať rovesníkom, ktorí potrebujú radu a pomoc. Zapájať do programu aj ostatných učiteľov. Spolu s deťmi sprostredkovať rodičom informáciu o drogách. Vytvoriť protidrogovú atmosféru na škole.

4. krok - Prijatie ochranného správania. Nová alternatíva.

Každá škola si musí určiť vlastné prístupy a nové tradície. Tradície dajú primerané sebavedomie absolventovi školy.

Program „Kým nie je príliš neskoro"

Autorom projektu Kým nie je príliš neskoro je belgický preventista Ernst Servais. Pri realizácii tohto projektu sa vychádza z toho, že prevencia musí zasiahnuť rôzne sféry života, a to školu, rodinu, voľný čas.

Servais (1994, s. 48) uvádza ciele prevencie závislostí v materských školách a na základných školách:

- spoznať príslušnú životnú situáciu a preskúmať ju;
- prispôsobiť pedagogickú koncepciu;
- hľadať spolupracovníkov, školiť aktérov;
- vypracovať didaktický materiál;
- preskúmať účinnosť.

Prevenčná aktivita sa má vzhľadom na vek zamerať na určité časti a žiak si má osvojiť veku primerané postoje a schopnosti.

12 až 13 rokov - postoje k nikotínu:

- kriticky spoznať dôvody, ktoré vedú ľudí k fajčeniu;
  vedieť odolať tlaku skupiny, čo zahŕňa:
- vedieť povedať nie;
- mať protiargumenty;
- vedieť ich sformulovať a vyjadriť;
- vedieť nájsť a uskutočniť alternatívy;
- vedieť obhájiť svoje vlastné pozitívne chápanie zdravia.

13 až 14 rokov - postoje k alkoholu; nikotín a reklama; nikotín a emancipácia; postoj k určitým liekom:

- byť odolný voči reklame;
- vedieť rozlíšiť medzi reklamou a vlastnými potrebami;
- vedieť odhaliť skutočné dôvody, keď chcú mladé dievčatá fajčiť;
- vedieť zaujať osobné stanoviská k tabakovej reklame a k reklame všeobecne;

- vedieť zaujať osobné stanoviská v osobnom živote;
- vedieť kriticky spoznať zmysel širokej verejnej reklamy farmaceutického priemyslu a vedieť prehliadnuť mechanizmy tejto reklamy;
- umocniť, že každý je zodpovedný za svoje zdravie;
- vedieť zniesť malé frustrácie.

14 až 15 rokov.– závislosť; postoje k ilegálnym drogám:

- žiak by mal byť schopný rozoznať či už konzumuje zákonom povolené drogy, aby si vyriešil problém;
- mal by vedieť rozlíšiť, pri akej príležitosti sa chce skupine prispôsobiť a kedy sa chce od nej dištancovať;
- vedieť urobiť malé osobné rozhodnutia;
- pri problémoch by mal vedieť nájsť iné riešenie než drogu.

15 až 16 rokov:

- zaujať kritický postoj k priateľom, ktorí ponúkajú drogy;
- vedieť sa vyhnúť prostrediu, v ktorom mládež berie drogy;
- vedieť aktívne prežiť voľný čas;
- vedieť riešiť osobné konflikty bez drogy.

16 až 18 rokov:

- platí to, čo sme skonštatovali pri ostatných vekových skupinách;
- vedieť sa zaktivizovať namiesto uzavretia sa do seba;
- vážiť si skutočné hodnoty;
- mať a zastupovať vlastné stanovisko;
- naučiť sa riešiť konflikty.

Servais tiež poukazuje na včlenenie prevencie do bežného vyučovania, napr. do predmetov materinský jazyk, cudzí jazyk, biológia, dejepis, a zdôrazňuje, že primárna prevencia sa v žiadnom prípade nesmie stať vyučovacím predmetom. Tým by sa naň vzťahovali podmienky ako skúšanie a hodnotenie, žiakom by sa znížila možnosť výberu učiteľa-dôverníka. Pri takomto včlenení sa učebná látka zaktualizuje a takto chápaná prevencia si nevyžaduje priveľa času, ale skôr iný štýl výučby.

Prevenčná akcia nesmie zostať izolovaná. Sprievodné akcie musia prebiehať v tej istej obci, u rodičov, v mládežníckych kluboch, v podnikoch atď. Mládež potom lepšie pochopí, že drogy sú spoločenským problémom a že podmieňujú stálu zodpovednosť každého jednotlivca.

Servais (1994, s. 25–27) zdôrazňuje dodržiavanie desiatich zásad:

1. Zasiahnuť 3 faktory: druh požitej drogy, konzument a prostredie.
2. Zamerať sa na všetky drogy, nielen ilegálne.
3. Nielen informovať, ale zasiahnuť celého človeka.

4. Pôsobiť celospoločensky.
5. Ohraničiť pole pôsobnosti.
6. Preventívnu prácu majú vykonávať ľudia nielen z centra, ale aj osoby z rôznych sfér.
7. Všetky osoby zapojené do prevenčnej akcie musia byť vyškolené.
8. Pracovať v skupinách je výhodnejšie, umožňuje výmenu názorov a vzájomnú podporu.
9. Poznanie aktuálnej situácie je nevyhnutné.
10. Preskúmať účinnosť – kontrola práce v každej fáze.

Program „P. A. N. D. A."

Americký program „Prevent and Neutralize Drug and Alcohol Abuse" preložili a upravili D. Kopčanová a G. Kopčan. Program P. A. N. D. A. (Prevencia a odstránenie drogovej a alkoholovej závislosti) uvádzajú aj Orosová a Schnitzerová (2000, s. 53–57). Ide o dvojfázový výchovný program drogovej prevencie pre žiakov šiesteho až ôsmeho ročníka. Prvá fáza pozostáva z účasti žiakov v trojdňovom tábore, v druhej fáze žiaci v skupinkách PANDA môžu rozvíjať (po absolvovaní tábora) svoju aktivitu v drogovej prevencii. Žiaci počas pobytu v trojdňovom tábore získajú základné faktické a teoretické informácie a tiež alternatívy k užívaniu drog.

Cieľom školských skupiniek PANDA je používať pozitívny nátlak seberovných a posilňovať rozhodnutie svojich priateľov zostať bez drog. Ide o poskytnutie presných informácií o alkohole a iných drogách, rozvíjanie a podporovanie zdravého spôsobu života a podporovanie alternatív nahradzujúcich užívanie drogy. Tento program tiež pomáha mladým ľuďom zistiť, či sa už drogy stali pre nich problémom.

Program P. A. N. D. A. akcentuje podporu ako formu pomoci.

Program S. Shapiro – Zdravý životný štýl

Program S. Shapiro – Zdravý životný štýl sa presadil v príprave učiteľov ZŠ v najmasovejšom meradle. Program ponúka učiteľom pomôcku pri uvádzaní zdravotnej výchovy v škole pre žiakov vo veku od 10 do 14 rokov. Osnova programu pozostáva z piatich častí:

- správna výživa,
- alkohol a drogy,
- tabak,
- sexuálny život,
- AIDS.

V každej z nich sú spracované východiská pre učiteľov, práca s rodičmi, plány a postupy, práca s verejnosťou. Osnova tejto metodiky je spracovaná tak, aby ju učiteľ mohol uplatniť pri výučbe rôznych predmetov (napr.

v etickej, náboženskej, občianskej výchove, biológii), ako aj v mimoškolskej prevenčnej práci.

Program „Školy podporujúce zdravie"

Program „Školy podporujúce zdravie" je príkladom komplexného prístupu. Do programu je zapojených viac ako 988 škôl (Slovíková a kol., 2000, s. 5).

Koncepcia vychádza zo zdravotno-výchovného programu, ktorý prebieha na dvoch úrovniach:

1. všeobecného pozitívneho postoja k podpore zdravia,
2. špecifického súhlasu učiť sa o otázkach zdravia.

Preventívny projekt „Prečo som na svete rád/rada"

Od školského roku 1994/95 sa realizuje preventívny projekt Prečo som na svete rád/rada. Autorkou, hlavným garantom a realizátorom projektu je I. Hupková z Národného osvetového centra v Bratislave.

Projekt sa realizuje v dvoch rovinách – ako celoštátna tematická výtvarná súťaž a ako putovná celoštátna výstava najlepších výtvarných prác projektu.

Súťaž je určená pre dievčatá a chlapcov vo veku 14–18 rokov, kde vyjadrujú svoj postoj k drogám, užívaniu a závislosti. Do projektu sa zapojili aj študenti z Fínska, Talianska a Uzbekistanu.

Ciele projektu sú:

- zdôrazniť význam primárnej prevencie drogových závislostí;
- prostredníctvom ponuky alternatív prispieť k posilňovaniu zdravého životného štýlu bez drog;
- posilňovať hodnotový systém a orientáciu mladých ľudí v smere prosociálneho správania na princípe rovesníckeho správania;
- pôsobiť na vytváranie aktívneho protidrogového postoja;
- putovným celoslovenským charakterom výstavy iniciovať iné aktivity, orientované na zdravý životný štýl bez drog;
- rozvíjať spoluprácu so zahraničím formou participácie na projekte.

Z hľadiska ďalšieho smerovania projektu uvádza jeho autorka Hupková (2002), že aj v budúcnosti sa zaradí medzi neformálne celoročné aktivity, zacielené na primárnu, univerzálnu prevenciu závislostí detí a mládeže.

Iné programy a projekty prevencie

Vhodným doplnkom prevenčnej práce na základnej škole je kniha Claire Raynerovej „Nenič svoje múdre telo". Adekvátnym spôsobom vysvetľuje, aké škody môže narobiť droga.

Pre žiakov druhého stupňa je určený preventívny poradenský program „Cesta k emocionálnej zrelosti", ktorý je zameraný na prevenciu formou posilňovania osobnosti a pomoci pri emocionálnom dozrievaní pomocou cvičení a modelových situácií.

Učitelia druhého stupňa majú tiež k dispozícii doplnkové učebné texty „Ako poznám sám seba".

Učiteľov základných škôl oslovil aj preventívny program „FIT IN", ktorý vznikol v roku 1990. Pod vedením primára K. Nešpora ponúka preventívne aktivity špecifickým cieľovým skupinám, najmä deťom a dospievajúcim, rodičom, pedagógom. Tento program vychádza zo skutočnosti, že spolupráca medzi ľuďmi, ktorí žijú zdravo a sú vekom blízki tým, pre ktorých je prevencia určená, je účinná. O málo mladší spolužiaci budú veriť svojim starším spolužiakom viac, než ľuďom starším o jednu alebo dve generácie. Práve títo sa dokážu viac vcítiť do ich situácie a myslenia.

Program FIT IN je rozčlenený do 10 modulov: o motivácii a brainstormingu; o návykových látkach; lepšie možnosti; čo poradiť, keď má niekto problémy; sociálne zručnosti, zručnosti sebapresadenia a zručnosti odmietania; reklama a ako sa jej brániť; ako prežiť v doprave; prevencia násilia a zvládanie konfliktov; umenie počúvať, umenie hovoriť, umenie presvedčiť; spoločnosť to sme i my.

Začať s profylaxiou by sa malo už u detí predškolského veku. Východiskovým programom môže byť projekt *Sladkosti závislosťou.* Neobmedzená konzumácia sladkostí môže posilňovať riziko neskoršieho ochorenia – závislosti. Cieľom tohto projektu je naučiť deti prekonávať drobné i väčšie frustrácie zdravie nepoškodzujúcimi spôsobmi.

Záver

Toxikománia v súčasnosti predstavuje jeden z najzávažnejších sociálno-patologických javov detí a mládeže. Prevencia drogových závislostí musí prebiehať sústavne a za spolupráce všetkých zainteresovaných činiteľov, ktorým problém drogovej závislosti nie je ľahostajný, hlavne rodičov a pedagógov, ale aj občianskych združení, zamestnávateľov a iných subjektov za koordinačného pôsobenia odborníkov z centier výchovnej a psychologickej prevencie. Mimoriadne aktuálna je požiadavka permanentného vzdelávania pedagogických pracovníkov v oblasti prevencie drogových závislostí a tiež zvýšenie výchovnej funkcie školy, najmä smerom ku žiakom pochádzajúcim z rizikových rodín.

Literatúra

HUPKOVÁ, I. Preventívny projekt Prečo som na svete rád/rada. In *Kultúra a primárna prevencia drogových závislostí.* Mimoriadna príloha č. 2. Bratislava: NOC, 2002, s. 19–20.

KAŠPAROVÁ, Z., HOUŠKA, T., UHEREKOVÁ, M. *Ako poznám sám seba?* Metodická príručka k učebnému textu pre žiakov 5.–9. ročníka základných a 1.–4. ročníka gymnázií s osemročným štúdiom. Bratislava, 1998, 55 s. ISBN 80-968002-1-3.

KOLENČÍK, M. Vytváranie a pôsobenie peer skupín mládeže v rámci výchovy k prosociálnosti. In *Quo vadis výchova?* Bratislava: Iuventa, 1997, s. 130–136. ISBN 80-88893-15-1.

Národný program boja proti drogám do roku 2003 s výhľadom do roku 2008. Bratislava: Tlačiareň MV SR, 2000.

NEŠPOR, K., FISCHEROVÁ, D., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H. *FIT IN 2001 PLUS.* Praha: Sportpropag a Besip, 1996, 119 s.

ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. *Protidrogová výchova.* Bratislava: Veda, 1999, 356 s. ISBN 80-224-0553-1.

OROSOVÁ, O., SCHNITZEROVÁ, E. *Prevencia drogových závislostí.* Košice: UPJŠ, 2000, 236 s. ISBN 80-7097-395-1.

Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy a školské zariadenia a orgány verejnej správy v školstve na školský rok 2003/2204. Bratislava: MŠ SR, 2003, 48 s.

SERVAIS, E. *Kým nie je príliš neskoro.* Bratislava, 1994, 296 s.

SLOVÍKOVÁ, M., PÉTIOVÁ, M., LANČARIČ, A., GÜRTHOVÁ, A. *Prevencia drogových závislostí v rezorte školstva.* Bratislava: ÚIPŠ, 2000, 52 s. ISBN 80-7098-237-3.

ŠINKA, F., a kol. *Aktuálne informácie z prevencie kriminality.* Bratislava, 2002. http://www.minv.sk/prevencia

EMMEROVÁ, I. Primárna prevencia a programy prevencie drogových závislostí v podmienkach ZŠ v Slovenskej republike. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 73–82. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Ingrid Emmerová, Pedagogická fakulta UMB, katedra pedagogiky a sociálnej práce, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, iemmerova@pdf.umb.sk

Didaktika

Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků)

Radomír Choděra

Klíčová slova: předmět vědy, objekt vědy, didaktika cizích jazyků, didaktika, pedagogika, výchova, vzdělávání, vzdělání, vyučování, výuka, edukace, řízení, ovlivňování, učení, kurikulum, doména, konceptuální rámec[1]

1. „Předmětem vědy je to, co zkoumá v objektu." (Zimňaja, 1991, s. 8) Jinak řečeno, zatímco objekt vědy je nestrukturovaná entita, doména, oblast působení, problémová oblast, jsou jejím předmětem jeho určité znaky. Každá věda má svou specifickou optiku, svůj konceptuální rámec (Tondl, 2003). Z toho vyplývá, že jednomu a témuž objektu může odpovídat bezpočet předmětů. Dokonce lze říci, že objekty mohou být v nekonečnu vyplněny nekonečným počtem předmětů.

2. Východiskem naší úvahy je didaktika cizích jazyků (DCJ). Začneme exkurzem do literatury.

Beneš a kol. (1970,s. 5) svou publikaci charakterizují jako pokus o obecnou metodiku vyučování cizím jazykům. Komkov (1979, s. 8) soudí, že objektem metodiky je proces vyučování cizím jazykům, předmětem – metoda vyučování této disciplíně. Hendrich a kol. (1988, s. 20) didaktikou cizích jazyků rozumějí disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům. Podle Mitrofanovové (1990, s. 9) je předmětem metodiky vyučování druhému jazyku. Stern (1994, s. 1) soudí, že aplikovaná lingvistika se zabývá vyučováním a učením druhému a cizímu jazyku. Bausch a kol. (1995, s. 1) definují didaktiku cizích jazyků jako vědu o vyučování a učení cizím jazykům. Podle Johnsona a Johnsonové (1998, s. 10) je předmětem („scope")

[1]Tato stať vznikla z podnětů obsažených v myšlenkově bohatém elaborátu prof. F. Malíře, který zatím nebyl uveřejněn. Autorovo pojetí se však od našeho liší, zejména tím, že nevychází z didaktiky cizích jazyků, ale směřuje přímo k pedagogice. Kromě toho Malířův záběr předmětu a objektu pedagogiky je širší.

aplikované lingvistiky vyučování cizím jazykům. Jak je zřejmé, jediný, kdo rozlišuje předmět a objekt DCJ, je Bělorus Komkov. Všem definicím je ale společné jedno – termín „vyučování". Pomineme-li jeho cizojazyčné ekvivalenty, trpí jedním, zato podstatným nedostatkem – je víceznačný. V našem pojetí – *definitio ne sit abundans* – je předmětem DCJ řízení cizojazyčného učení (učení cizím jazykům), objektem jeho ovlivňování (ať se znaménkem + nebo –), v němž atribut řízenosti je irelevantní. Například učí-li se někdo cizímu jazyku jen poslechem cizího rozhlasu nebo pouhým pobytem v cizím jazykovém prostředí, jde o ovlivňování bez řídícího agentu. Takovým ovlivňováním cizojazyčného učení se DCJ nezabývá.

Vycházíme tedy z teorie řízení (Khol, 1978). Tuto svou vůdčí metodologickou myšlenku jsme zveřejnili už v r. 1982. Máme totiž za to, že všechny pedagogické disciplíny jsou – z jistého úhlu pohledu – zvláštními případy teorie řízení. Její výchozí složkou je, jak známo, řídící rozhodování, tj. hledání a volba optimální varianty prostředků vzhledem k určitému cíli. Rozhodování sice spočívá v poznávání svých podmínek, v explanaci, v deskripci, ale vyúsťuje v řídící jednání, v praktikující preskripci. Početná literatura také potvrzuje, že DCJ se v podstatě zabývá tím, jak cizímu jazyku co nejlépe naučit. V tomto „mětí" (termín Weinbergerův, 1960) záleží její vlastní raison d'être.

Nesdílíme proto názor Prachy (2002, s. 25), že pedagogika – pro nás *mutatis mutandis* i DCJ – musí být věda (autor myslí explanační – R. Ch.), nikoli hlavně preskriptivní metodika[2] pro manipulaci člověka pomocí prostředků edukace. Pomineme-li nešetrně pejorativní „manipulaci" („edukace" má vždy pozitivní konotace, je vždy myšlena jako nástroj humanizace, zatímco „manipulace" se vyznačuje jejím nedostatkem; lze proto říci, že „manipulace" v „edukaci" vyznívá – z pedagogicko-morálního hlediska – jako *contradictio in adiecto*, pak Průcha odsouvá *via facti desiderata* na nižší úroveň, než je věda, např. do kurikulí, což je z metodologického hlediska nekorektní, protože ta neobsahují dokazování, a tudíž nemají status vědy. Podle autorova metodologického východiska by pak například etika nebyla vůbec vědou, ačkoli se o jistá „mětí" – stejně jako disciplíny pedagogické – zajímá (vzpomeňme např. teorii univerzálního preskriptivismu).

Řízení cizojazyčného učení zahrnuje i sebeřízení, které mívá obvykle podobu tzv. autonomního učení, nebo dokonce učení (vzdělávání) celoživotního. Autodidakt sám určuje, jakému jazyku se bude učit, kdy, kde a jak. Ovšem cizojazyčné sebeřízení ve smyslu absolutní nezávislosti na autoritách samo neexistuje, protože „učitel" je přítomen vždy, i když jen skrytě, napří-

[2]Vědecké poznání se ale odehrává i v disciplínách vyjadřujících pravidla, návody, normy, doporučení, jak se zmiňuje Tondl (1994, s. 75).

klad jako autor učebnice, pro kterou se „žák" rozhodne a jíž se, chtě nechtě, ve svém učení řídí. Lze zároveň říci, že sebeřízení je jakýmsi přechodem mezi ovlivňováním – promiňte prosím tautologii – „řízeným" a „neřízeným". Je tedy sice tématem DCJ, ale pouze na jejím okraji.

Do „zájmové sféry" DCJ spadá především školní výuka, a to v podstatě svou stimulační, iniciační součástí – řízením. Učení cizímu jazyku naproti tomu je – *stricto sensu* – předmětem jiné vědní disciplíny, tzv. – s mírnou licencí tautologie – cizojazyčné psycholingvistiky, i když DCJ je přítomna (angažována) rovněž.

Učení – a to platí, podle našeho mínění, všeobecně – je primárně psychologická kategorie a sekundárně kategorie pedagogická. Tento rozdíl je pro nás zásadní. Místem, kde se rozhoduje o úspěšnosti učení, a tedy i celé výuky, je „hlava žáka". Konečně není sporu o tom, že teorie učení je součást psychologie.

Řízení cizojazyčného učení ve školní výuce probíhá na třech úrovních (platí to i pro všechny předmětové didaktiky):

I. Nejnižší je řízení učitelem – je obligatorní;
II. Střední je řízení školskými institucemi a jejich orgány – je také obligatorní, a to jako
   a) školská politika,
   b) tvorba a certifikace (homologace):
      1. „kurikulí" (osnov, učebních plánů, vzdělávacích programů),
      2. učebních pomůcek;
III. Nejvyšší je řízení vědou – je pouze fakultativní. Objekt a předmět DCJ se liší i tím, že mají odlišná okolí. Okolí objektu je neurčité, okolí předmětu určité, představované pomocnými (bázovými, styčnými, hraničními) vědami, které tvoří tři etáže:
   1. filozofie;
   2. obecný jazykozpyt, obecná psychologie a obecná didaktika;
   3. vědní disciplíny uplatňující se prostřednictvím věd ad 2.: oborová lingvistika (např. germanistika), pragmalingvistika, textová lingvistika, kvantitativní lingvistika, komputační lingvistika, sociolingvistika, stylistika, psycholingvistika, neurofyziologie a neuropsychologie, teorie kultury, teorie umění, teorie literatury, kybernetika, teorie informace, teorie komunikace, teorie systémů, politická ekonomie, ekonomika vzdělání, obecná pedagogika, andragogika aj. (Choděra 2001, s. 22)

3. Na vyšší úrovni hierarchie (klasifikace) než DCJ je didaktika (D). Je mezičlánkem mezi DCJ a pedagogikou, ke které konec konců ve své úvaze směřujeme. Uvedeme několik příkladů jejích definic.

Vinšálek (1982, s. 5) chápe didaktiku jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá otázkami vzdělání a vyučování . Podle Šimoníka (1987, s. 6) lze didaktiku charakterizovat jako vědu o vzdělávání, jako teorií vzdělání. Mojžíšek (1988, s. 4) soudí, že didaktika řeší podstatu vzdělávání a vyučování, zabývá se aspekty teorie cílů vyučování, obsahu, metod, organizace, všímá si osobnosti pedagoga i žáka. Podle Rotha aj. (1991, s. 674) se pod didaktikou všeobecně rozumí teorie vyučování. Nelešovská a kol. (1999, s. 7) se domnívají, že předmětem didaktiky jako teorie vyučování a vzdělávání je zkoumáním jednotlivých didaktických kategorií a jejich uplatnění ve vyučovacím procesu, stejně jako další formy vzdělávání i proces sebevzdělávání.

Jak je zřejmé, rozdíl mezi předmětem a objektem didaktiky nebyl pro autory důležitý. V uvedených definicích nejvíc frekventuje termín „vzdělávání", resp. „vzdělání" vedle „vyučování". Také ono bývá interpretováno nejednotně. O jeho vágnosti svědčí známý, leč diskutabilní výrok Váni (1962, s. 297), že termínu vzdělání by se mělo použít pro celkové označení výsledků výchovy .

Ze všech těchto sémantických kolizí vyvozujeme jeden závěr – definiční model, který jsme použili u DCJ, lze použít i zde. Je-li předmětem DCJ řízení cizojazyčného učení a objektem DCJ jeho ovlivňování, je předmětem didaktiky řízení učení a objektem didaktiky jeho ovlivňování (ať se znaménkem + nebo −).

4. Dospíváme k pedagogice (P). Uvedeme její definice v pojetí některých autorů.

„Pokud jde o vymezení předmětu pedagogiky jako vědy ... , lze uvést, že se pedagogika zabývá zkoumáním cíle a obsahu a vzděláním a prostředku k jeho dosažení." (Dostál, 1978, s. 124) Podle Šimoníka (1987, s. 6) je pedagogika věda o výchově . „Úkolem obecné pedagogiky je systematicky zkoumat základní struktury pedagogického myšlení a jednání." (Roth, 1991, s. 5) I Maňák (1994, s. 26) se domnívá, že vědecké poznání v pedagogice je procesem objevování nových poznatků o pedagogické skutečnosti. Kučerová (1994, s. 14) soudí, že pedagogika se zabývá člověkem v situaci výchovy. Podle Pařízka (1996, s. 17) je předmětem obecné pedagogiky výchova ve všech formách a obsazích i vztazích. I Průcha (2002, s. 33) definuje pedagogiku takto: „Předmětem pedagogiky jakožto vědy je edukační realita (že by ohlas Malířovy didaktické reality z r. 1971? R. Ch.), její procesy a konstrukty ... pedagogika se zabývá vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují, výsledky a efekty těchto procesů."

Stejně jako v D nebývá rozdíl mezi předmětem a objektem P reflektován. Někdy jde spíše o objekt vědy než její předmět.

Jak je z příkladů zřejmé, nejčastěji frekventuje termín „výchova“[3], který je, podobně jako už zmíněné vyučování, víceznačný. Proto definiční model, který jsme použili u DCJ a D, použijeme i zde. Je-li předmětem D řízení učení a objektem D jeho ovlivňování, je předmětem P řízení celostního rozvoje osobnosti člověka, jejím objektem jeho ovlivňování (ať se znaménkem + nebo −). Ovlivňování je celoživotním údělem člověka, je kontinuální a permanentní. V této definici jsou odděleny a zároveň spojeny, podobně jako v DCJ a D, binární agenty procesů – řídící a řízené, edukanti a edukandi[4]. V definici je zároveň obsažena jak funkce deskriptivní, tak preskriptivní. Konečně i pro J. Á. Komenského byly „leitmotivem“ vztahy cílů a prostředků. Ohniskem a „jevištěm“ celospolečenské implementace P je, stejně jako D, školství.

Rozlišování předmětu a objektu P má své důvody. Zřetelně odděluje konceptuální rámec od domény, umožňuje přesně vymezit úkoly P tak, aby nebyly nadbytečně mnohoslovné a aby byly kontrolovatelné. Tím také P nejúčinněji splní své společenské poslání.

Literatura

Barák, V. *Pedagogika obecná.* Olomouc: OU, 1989.

Dostál, A. M. *Pedagogika.* Praha: SPN, 1978.

Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Felix Meisner Verlag, 1999.

Hare, R. M. Universal preskriptivism. In Singer, P. (ed.) *A Companion to Ethics.* Oxford: Basil Blackwell, 1991.

Choděra, R. Cudzojazyčné vyučovanie-učenie jako proces riadenia a rozhodovania. *Jednotná škola,* 1982, č. 3.

Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí.* Rudná: Editpres, 2001.

[3] Vedle termínu „výchova“ se v poslední době objevil módní termín „edukace“, snad kvůli dalším významům, které se snadno přisuzují neologismům, např. vzdělávání, snad pro vstřícnost ke všeobecné evropeizaci oproti pouze domácímu termínu, vlastně netermínu „výchova“. Tento sémantický přesah je však diskutabilní, a to z lingvistického hlediska. „Edukace“ etymologicky vzhlíží totiž k latinskému „educatio“ = výchova (Pražák a kol., 1940). Přesah lze proto kvalifikovat jen jako autorskou licenci, kterou můžeme, ale nemusíme přijmout, i když má „morální“ nebo, šit venia verbo, „mocenskou“ podporu anglického, rovněž polysémního „education“. Konečně i česká „výchova“ má pro některé autory význam s přesahem obdobným tomuto anglickému protějšku – mluví se o výchově v širším smyslu.

Sémantická skepse, kterou jsme vyjádřili, však pouze znamená, že termíny „výchova“, „vzdělávání“, „vzdělání“ a také „edukace“ se musejí podrobit určitému „režimu“, autorského výkladu jejich žádoucí interpretace. Terminologická „velkorysost“ je vedle nadbytečné, někdy až beletrizující, mnohomluvnosti jednou z příčin, proč pedagogika a její pěstovatelé nepožívají v očích kolegů z jiných vědních oborů, zejména přírodovědních a technických, takové vážnosti, jakou bychom si přáli.

[4] „Edukant“ je z latinského aktivního participia „educans“ = vychovávající, např. učitel; „edukand“ je z latinského pasivního participia „educandus“ = ten, který je nebo má být vychováván, např. žák. Záměna generis verbi obou termínů, které se dopouštějí někteří domácí autoři, je z lingvistického hlediska trapné faux pas.

KHOL, I. *Řídící činnost.* Praha: SPN, 1978.
KOLÁŘ, P., SVOBODA, V. *Logika a etika.* Praha: Filosofia, 1997.
KUČEROVÁ, S. Filozoficko-historický přístup k otázkám výchovy. In MAŇÁK, J., a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky.* Brno: MU, 1994.
MALÍŘ, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory.* Praha: ČSAV, 1971.
MALÍŘ, F. *Předmět a objekt pedagogiky.* 2003 (rukopis).
MAŇÁK, J., a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky.* Brno: MU, 1994.
MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika.* Praha: SPN, 1988.
NELEŠOVSKÁ, A., a kol. *Didaktika I.* Olomouc: UP, 1999.
PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: PF UK, 1996.
PRAŽÁK, J. M., a kol. *Latinsko-český slovník.* Praha: Grafická unie, 1940.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002.
ROTH, L. (ed.) *Pädagogik.* Münchenn: Ehrenwirth, 1991.
SINGER, P. (ed.) *A Companion to Ethics.* Oxford: Basil Blackwell, 1991.
ŠIMONÍK, O. *Didaktika.* Praha: SPN, 1987.
TONDL, L. *Sémiotické funkce konceptuálního rámce.* Praha: Filozofický ústav, 2003.
TONDL, L. *Věda, technika a společnost.* Praha: Filosofia, 1994.
VÁŇA, J. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika,* 1962, č. 3.
VINŠÁLEK, A. *Didaktika.* Praha: SPN, 1982.
WEINBERGER, O. *Studie k logice normativních vět.* Praha: ČSAV, 1960.
ZIMŇAJA, I. A. *Psichologija obučenia inostrannym jazykam v škole.* Moskva: Prosveščenije, 1991.

CHODĚRA, R. Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků). *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 83–88. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. Dr. Radomír Choděra, CSc., Plickova 564, 149 00 Praha 4

Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka

Věra Janíková

Abstrakt: O autonomním učení hovoříme tehdy, jestliže učící se jedinec sám rozhoduje o vlastním procesu učení. Tento fakt implikuje výraznou koncentraci na individuální schopnosti a předpoklady jedince, neznamená však, že ve vyučovacím procesu přechází veškerá zodpovědnost z učitele na žáka. Role učitele se však mění. Jedna z nejdůležitějších změn úzce spojených s rozvojem autonomie žáka je ta, že se učitel stává pomocníkem k rozvoji žákovy samostatnosti při získávání nových poznatků a rozvoje dovedností žáků; nácvik učebních strategií chápe jako integrální součást a jeden z obsahů vyučovacího procesu a uplatňuje takové formy výuky, které žákovu samostatnost podporují. Tento cíl si klade také moderně pojatá cizojazyčná výuka.

Úvod: K cílům moderní cizojazyčné výuky

Začátek 21. století se vyznačuje výraznou změnou v pojetí osvojování cizích jazyků, a to jak z hlediska pedagogických a psychologických východisek procesu vyučování–učení (zde je to zejména zdůraznění principů autonomního učení), tak také z hlediska metodických a lingvodidaktických koncepcí. V současné době nabývá na důležitosti v přístupu k učení se cizím jazykům koncepce vícejazyčnosti, tj. plurilingvismu nebo multilingvismu. Sémantika obou pojmů (plurilingvismus, multilingvismus) je velmi blízká, proto se zde setkáváme nejčastěji pouze s jedním českým ekvivalentem: vícejazyčnost. Při bližším osvětlení se však můžeme setkat s určitými významovými odstíny, které nacházejí odraz ve filozofii učení se jazykům, od níž se odvíjí celý komplex otázek vedoucích k diverzifikovanějšímu a aktuálnějšímu stanovení cílů moderní cizojazyčné výuky.

Multilingvismus znamená znalosti většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému či povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, dále také snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci.

Koncepce *plurilingvismu* překračuje tento rámec. Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si

je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). (srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002).

Koncovka -ismus v sobě nese značnou dávku dokonalosti a s tím se u běžného žáka vzhledem ke znalostem cizích jazyků v průběhu povinné školní docházky nedá počítat. Lze hovořit spíše o seznámení se s více jazyky, přičemž jeden, maximálně dva jsou osvojeny na komunikativní úrovni. Proto je přesnější užívat pojmu plurilingvismus, který lze chápat také jako pasivní nebo aktivní simultánní prezenci různého počtu lexikálních jednotek různých jazyků a jazykových variant mluvčího (srov. Kemmeter, 1999, s. 53). Plurilingvismus znamená zjednodušeně řečeno současnou existenci jazyků. Protože jazyky vedle sebe existují tak jako tak, je pojem vícejazyčnosti smysluplný tehdy, jestliže je omezen na konkrétní prostor (region). Tak se dá definice upřesnit následujícím způsobem: „Vícejazyčnost je prostorově ohraničená simultánní prezence většího počtu jazyků."

Vícejazyčnost je možné chápat jako fenomén

- individuální (jazykové bohatství jedince a jeho uvědomování),
- společenský (jazykové bohatství společensko-politického seskupení). Klasickými regiony, kde je vícejazyčnost již dlouho praktikována, jsou například Švýcarsko, Kanada, Belgie nebo jižní části USA. Právě tyto oblasti nabízejí řadu zkušeností, empirických výzkumů, sociolingvistických studií k dané problematice.

Individuální vícejazyčnost je předpokladem pro to, aby se země nebo region staly vícejazyčnými.

V užším slova smyslu můžeme za prostor pro vícejazyčnost označit i školní třídu, a to v dvojím pojetí. Jednak se v ní můžeme setkat s žáky, jejichž mateřštinou není jen oficiální jazyk dané země (což se v posledních letech výrazněji projevuje i v české škole), jednak ve smyslu pluralitní a zvýšené nabídky cizích jazyků v rámci učebních osnov.

V současné době patří k základním kompetencím jedince kompetence jazyková, tedy ovládání několika cizích jazyků. Její dosažení patří k nejobtížnějším a zároveň k celoživotním úkolům občana moderní společnosti. A zejména v tomto kontextu nabývá autonomní učení v procesu osvojování cizích jazyků zásadního významu.

1. Autonomní učení a cizojazyčná výuka

Jako jeden z aktuálních pedagogických cílů současného vyučovacího procesu lze definovat cílenou přípravu žáků k samostatnému (autonomnímu) učení a zároveň poskytování potřebné pomoci. Tu nabízí zejména osvojování učebních strategií. I když je problematika autonomního učení úzce spojena s otázkou učebních strategií, musíme si na druhé straně uvědomit, že samo

zprostředkování učebních strategií nevede automaticky k rozvoji schopnosti samostatného učení.

Z hlediska pedagogických východisek vyžaduje realizace principů autonomního učení ve vyučovacím procesu zásadní změnu v učitelově přístupu a chápání jeho role v tomto procesu. Není již tím faktorem, který jako jediný určuje obsahy a metody, naopak podporuje samostatnost a vlastní zodpovědnost žáků, při vyučování mnohem častěji přejímá roli moderátora, iniciátora učebních situací, pomocníka a partnera. Uskutečňování principů autonomního učení je velmi komplexní problematikou. Zasahuje celou řadu dílčích součástí vyučovacího procesu. Konkretizujeme-li některé z nich na příkladu cizojazyčné výuky, můžeme hovořit o následujících oblastech, které podléhají zvýšené reflexi při prosazování principů autonomního učení:

- Do jaké míry ovlivní principy autonomního učení práci s cizojazyčnou učebnicí?
- Jak lze uvědoměle do výuky zařadit tematiku učebních stylů a strategií? (např. strategie při osvojování slovní zásoby)
- Jakým způsobem, jakými metodami lze žákovi tuto problematiku přiblížit a zprostředkovat mu ji zajímavě a přitažlivě?
- Jaké změny přináší autonomní učení ve vztahu k roli učitele a žáka? Atd. (srov. Bimmel a Rampillon, 2000, s. 34)

Výsledky empirických výzkumů i poznatky pedagogických a psychologických věd ukazují, že autonomní učení a učební strategie mohou výrazně zefektivnit vlastní proces učení tím, že ukáží žákům:

- že si lépe osvojí znalosti a dovednosti v případě, pokud se sami aktivně na jejich osvojování podílí,
- že učení je spojeno s vynaložením úsilí,
- že nové poznatky jsou zapomínány, ale také vyvolávány z paměti,
- že efektivní učení se může uskutečnit jedině tehdy, jestliže se sám žák učit chce (např. uvědomění si významu znalostí cizích jazyků pro osobní i profesní růst),
- že proto, abychom si něco osvojili, je potřeba neustálého opakování a procvičování (např. využívání široké palety aktivit, cvičení a úloh k procvičování gramatického učiva),
- že učení může přinášet i radost, pokud probíhá v přátelské atmosféře, s vhodnou pomocí a s dosažením určitého úspěchu (např. s didaktickým záměrem více uplatňovat princip tolerance chyby),
- že ne každý jedinec má stejné problémy při osvojování učiva (např. v cizojazyčné výuce si jeden žák lépe pamatuje gramatické učivo, jiný slovní zásobu),

- že chyba je přirozenou a neoddělitelnou součástí procesu učení, že „není ostudou, ale šancí" (srov. Nodari, 1994, s. 41),
- že každý žák by si měl najít svůj individuální učební styl (např. jak se učit nová slovíčka).

2. Autonomní učení a formy výuky

Vedle uvědomělého zprostředkovávání učebních strategií napomáhá rozvoji autonomního učení také zavádění takových forem výuky, které jej výrazně podporují. Patří mezi ně zejména různé formy známé z konceptu tzv. otevřeného vyučování (srov. Weskamp, 1999, s. 12). K nejosvědčenějším patří:

a) Cizojazyčná pracovní dílna

Taková dílna může být chápána jako zvláštní jazyková učebna, ale i část školní třídy, která obsahuje potřebné vybavení. K tomu v obou případech patří cizojazyčné učebnice, časopisy, slovníky, gramatické tabulky, literární texty, audio a videokazety, diapozitivy; dále také materiál, který slouží pro sestavování vlastních produktů. Pracovní dílnu můžeme charakterizovat jako místo, na kterém se uskutečňuje jak individuální, tak tvůrčí a samostatné učení.

b) Učení na stanovištích

Činnost žáků organizovaná formou práce na stanovištích je sice více řízená učitelem než práce v dílně, nicméně i zde je prvek samostatnosti výrazně posílen. I když je tato forma výuky úzce spjata zejména s reformní pedagogikou, je jí využíváno i v současných pedagogických konceptech a také v cizojazyčné výuce může sehrát velmi pozitivní úlohu. Následující příklad přináší jednu z možností realizace učení na stanovištích v cizojazyčné výuce.

Téma vyučovací hodiny: Oslava narozenin

Postup:

Učitel připraví pět „stanic", na kterých žáci postupně ve dvojicích nebo malých skupinkách plní následující úkoly:

1. *Sestavte asociogram k tématu: Plánujeme oslavu.*
2. *Sestavte seznam věcí, které je třeba nakoupit.*
3. *Napište pozvánku.*
4. *Sehrajte s partnerem telefonický rozhovor, ve kterém jej zvete na oslavu narozenin.*
5. *Sestavte (s pomocí slovníku) seznam jídel a nápojů pro oslavu.*

Žáci si splněné úkoly zaznamenávají na své pracovní listy a poté následuje krátká evaluace v plénu.

c) Projektové vyučování

Z hlediska strategií učení je to forma výuky, v níž se navzájem velmi úzce a zároveň komplexně prolíná osvojování jak přímých, tak nepřímých strategií.

3. Učební strategie a cizojazyčná výuka

Učební strategie (learning strategies, Lernstrategien) nejsou tak pevně spojeny s osobností žáka. Jedná se spíše o faktické aktivity, které jednotliví učící se při učení vykonávají nebo nevykonávají. Pojem učební strategie není nový, v poslední době je mu však věnována v procesu vyučování a učení stále větší pozornost. Velmi úzkou spojitost má tento fakt s emancipačním konceptem učení, jehož nejzřetelnějším příkladem je učení autonomní. Vychází z přesvědčení, že škola má nejen zprostředkovávat vědomosti a dovednosti, ale také způsoby (techniky, strategie), jak si je osvojit, a tím podpořit princip celoživotního učení. Žák má být ve výuce veden k tomu, aby byl schopen si sám plánovat, připravovat a evaluovat vlastní učení. Strategií je v daném kontextu myšlen konkrétní mentální plán, který je třeba k dosažení určitého cíle. To znamená například v souvislosti se slovní zásobou uvědomělý rozvoj schopnosti odhadu významu neznámých slov z textu. Žák si tedy uvědomuje nejen to, „čemu se má (chce) naučit, ale také způsob, jak má při tom nejlépe postupovat. A to způsob takový, který nejlépe odpovídá jeho schopnostem a možnostem a který vede úspěšně k cíli, jehož má (chce) dosáhnout" (srov. Bimmel, 1997, s. 7). Rozvoj učebních strategií významnou měrou přispívá k individualizaci procesu učení, podporuje individuální učební styly a zvyšuje motivaci a úspěch při aktivizaci žáků. (srov. Janíková a Michels McGovern, 2001, s. 20).

V kognitivní psychologii učení zaujímá pojem učební strategie centrální místo. Aby mohl jedinec nové informace přijmout, rekonstruovat dosavadní znalosti a poté je automatizovat, potřebuje k tomu strategie vztahující se k přijímání a zpracování informací. Mezi základní cíle cizojazyčné výuky patří zprostředkování strategií, aby se žáci naučili si svůj vlastní proces osvojování jazyka pokud možno individuálně řídit. Odborná literatura (např. Rampillon, 1989; Oxford, 1990; O'Malley a Chamot, 1990) nejčastěji definují strategii jako mentální plán k dosažení určitého cíle. Strategie učení jsou tedy mentální plány, jejichž cílem je rozvíjení schopnosti samostatně se učit. Tato definice je výstižná zejména z následujících důvodů: Strategie jsou v ní chápány jako plány (ne jako aktivity) – plány jsou uvědomělou činností. Jestliže se strategie stávají obsahem výuky, jedná se o uvědomělé – kognitivní obsahy. Dále se v této definici hovoří o tom, že strategie jsou vždy spojeny s určitým cílem. To znamená, že žákům se zprostředkovávají také proto, aby si uvědomili, k čemu jaká strategie slouží (srov. Bimmel, 1993, s. 6). Jiné strategie potřebujeme, jestliže se chceme naučit efektivně pracovat s cizojazyčným slovníkem, jiné pro ústní komunikaci.

Tato definice neobsahuje kritérium efektivity, což odpovídá i realitě. Ne-

existují totiž jen efektivní, ale i méně efektivní strategie. Hovořit můžeme spíše o subjektivních kritériích.

Vzrůstající zájem didaktiky cizích jazyků o učební strategie je způsoben řadou faktorů. K nejdůležitějším lze zařadit přinejmenším dva z nich: V souvislosti se změnou paradigmat v metodicko-didaktické koncepci cizojazyčné výuky v 60. letech minulého století, v níž dochází k odklonu od behaviorálního učení a je prosazováno učení kognitivní, se do popředí zájmu dostávají činnostní a autoregulační procesy učícího se jedince výrazně do popředí. S tím pak souvisí akcentuace mentálních postupů a plánů, ke kterým lze zařadit oblast učebních strategií. Druhým zásadních faktorem je pak stále více na závažnosti nabývající koncept učení orientovaného na žáka. V současné době je otázka učebních strategií obsahem všech pro výuku cizích jazyků relevantních kognitivně orientovaných vědních oborů, zdůraznit je třeba zejména kognitivní psychologii (např. Sternberg, 2002) a kognitivní lingvistiku (např. Börner a Vogel, 1994). Pro didaktiku cizích jazyků, která využívá poznatků těchto disciplín a přizpůsobuje je konkrétním požadavkům, se otázka rozvoje učebních strategií stává jedním z klíčových témat.

Vzhledem k osvojování si cizího jazyka hovoříme o strategiích učení se jazyku a strategiích při jeho užívání. Jakým strategiím je vhodné se naučit pro efektivní osvojování cizího jazyka, se stává aktuálním tématem lingvodidaktiků již po několik desetiletí. První pokusy o sestavení katalogu potřebných učebních strategií při osvojování cizího jazyka sahají do sedmdesátých let minulého století. Rubin (1975) popisuje úspěšného uživatele cizího jazyka následujícím způsobem:

- je ochoten odhadovat významy cizojazyčných výrazů;
- je vždy připraven a ochoten komunikovat;
- je extrovertem;
- je připraven respektovat jazykovou normu;
- hodně cvičí;
- reflektuje svůj jazykový projev i projev jiných partnerů;
- soustředí se na odhad významu z kontextu.

O složitosti procesu osvojování cizího jazyka svědčí následující přehled dílčích kompetencí, které by uživatelé jazyka a ti, kteří se jazyku učí, měli získat, jichž nabyli a nabývají zásluhou svých předchozích zkušeností a které mohou zaktivizovat tak, aby mohli provádět učební úlohy a aktivity v komunikativních situacích, v nichž se nacházejí. V procesu osvojování jazyka lze odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku, a lingvistické kompetence, které jsou přesněji specificky vymezeny.

a) Obecné kompetence

1. *Deklarativní znalosti:*
   - znalosti okolního světa,
   - sociokulturní znalosti,
   - interkulturální způsobilost.
2. *Dovednosti a praktické znalosti:*
   - praktické dovednosti a praktické znalosti (např. schopnost chovat se podle určitých konvencí dané kultury),
   - interkulturální dovednosti a praktické znalosti (např. schopnost vypořádat se se stereotypy).
3. *Existenciální kompetence* (např. schopnost relativizovat své vlastní kulturní názory a žebříček hodnot své vlastní kultury).
4. *Schopnost učit se*
   V nejobecnějším slova smyslu je schopnost učit se možné charakterizovat jako schopnost nazírání na nové zkušenosti a podílení se na nich a schopnost začlenění nových znalostí do systému existujících znalostí, které mohou být, je-li třeba, pozměněny. Schopnosti učit se jazyku se rozvíjejí v průběhu procesu nabývání zkušeností s učením. Umožňují, aby učící se jedinec byl schopen efektivněji a samostatněji se vypořádat s novými jazykově náročnými učebními úkoly, aby byl schopen rozpoznat existující možnosti a lépe využívat daných příležitostí.

b) Komunikativní jazykové kompetence

Komunikativní kompetence v užším slova smyslu obsahuje následující komponenty:

- lingvistická kompetence,
- sociolingvistická kompetence,
- pragmatická kompetence.

Již tento stručný nástin je sám o sobě jedním z argumentů pro udělování zvýšené pozornosti nácviku učebních strategií v cizojazyčné výuce, jež mohou významnou měrou přispět k efektivnímu osvojení cizího jazyka.

3.1 Kategorizace učebních strategií se zřetelem k cizojazyčné výuce

V souvislosti s osvojováním cizího jazyka rozčleňuje Oxford (1990) tyto strategie do třech základních skupin:

a) *Kognitivní strategie.* Takové strategie se vztahují k práci s jazykovým materiálem. Je k nim možné zařadit opakování určitého jazykového výrazu, seskupování slov podle určitých hledisek s cílem lepšího zapamatování, odvozování gramatických pravidel na základě příkladu, užití gra-

matického pravidla v příkladech, využívání mateřského nebo jiného cizího jazyka při odhadování významu slov, používání mnemotechnik aj.

b) *Sociální a afektivní strategie.* Sociální strategie jsou zaměřeny na rozvoj schopnosti interakce, a tím i spolupráce. S pomocí afektivních strategií je možné rozvíjet schopnost uvědomělého zacházení s vlastními pocity při učení se jazyku. Afektivní strategie vychází z předpokladu, že emocionální rovina hraje velmi důležitou roli v učebním procesu (např. zařazení relaxačních cvičení jak ze strany učitele, tak také samotným žákem, když se sám učí).

c) *Metakognitivní strategie.* Tyto strategie vedou k samostatnému plánování vlastního učení, k rozvíjení schopnosti určit problémy a změnit postupy aj. (srov. také Bimmel, 1993, s. 9)

Podrobnější členění učebních strategií vzhledem k osvojování jazyka, opírající se o výše uvedený hrubý nástin, podávají Bimmel a Rampillon (2000, s. 64–66) a Oxford (1990). Tyto strategie dělí na:

1. **přímé (kognitivní),** které se zaměřují přímo na osvojovanou látku (informace). Jde zde o strukturování a zpracování informací, jejich uložení do paměti tak, aby byly vhodně uloženy a snadno vybavovány. Lze je dále členit na:
   a) *strategie paměti*
   - strategie potřebné k vytváření mentálních vztahů (např. pomocí asociací spojovat nové informace s již osvojenými),
   - strategie posilující typy paměti,
     strategie zaměřené na efektivní opakování aj.
   b) *strategie vedoucí k efektivnímu zpracování (jazykových i mimojazykových) informací*
   - strategie posilující schopnost strukturovat učební látku (např. označování klíčových slov v textu, členění textu, shrnutí informací z textu),
   - strategie posilující schopnost analýzy a aplikace pravidel (např. provádění srovnávací analýzy, schopnost odhalování pravidel, schopnost lexikální analýzy),
   - strategie vedoucí k efektivnímu procvičování či nácviku látky (např. ke komunikativnímu užívání jazyka),
   - strategie posilující používání pomůcek (např. strategie při práci se slovníkem).
2. **nepřímé**, které jsou zaměřeny na způsob osvojování látky (informací – kdy?, kde?, jak?, co?). K nim lze zařadit:
   a) *strategie regulující vlastní proces učení*

- strategie posilující koncentraci k učení (např. vyloučení rušivých faktorů),
- strategie plánování vlastního učení (např. určení konkrétních cílů, volba způsobu učení),
- strategie posilující kontrolu vlastního učení (např. kontrola konkrétních dílčích cílů),

b) *afektivní strategie*
- strategie posilující schopnost vnímat a vyjadřovat pocity (např. registrace signálů těla, diskutování o pocitech),
- strategie k odbourávání stresu (např. uvolňovací strategie pomocí hudby),
- strategie posilující zdravé sebevědomí.

c) *sociální strategie*
- strategie posilující schopnost zeptat se na nejasnou informaci (např. kladení otázek),
- strategie posilující spolupráci v kolektivu (např. společné učení se spolužáky),
- strategie k posílení empatie (např. posilování schopnosti uvědomit si a respektovat pocity a názory jiných).

d) *komunikativní strategie*
- strategie při užívání jazyka.

Jestliže se pro nás jedním z nejdůležitějších pedagogických cílů cizojazyčné výuky stane žák, jež se naučí autonomně osvojovat a používat cizí jazyk, musíme mnohem více dbát na zařazování témat, postupů a technik, které jsou mnohem více zaměřeny na **reflexi** jak daného jazyka a jeho fungování v komunikaci, tak vlastního procesu učení.

Rampillon (1997b, s. 175–178) v souvislosti s učebními strategiemi při osvojování cizího jazyka hovoří o tzv. *language awareness* ve smyslu metakognitivních reflexí o učení se cizímu jazyku. Vychází přitom původně z diskusí k dané problematice v rámci didaktiky angličtiny jako mateřského jazyka, jejíž výsledky se odrazily i v didaktice cizích jazyků. Dělí je na:

1. **oblast lingvistickou (reflexe deklarativních znalostí)**
   Na tomto místě je osloveno osvojování jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika, výslovnost) a řečových dovedností (poslech a čtení s porozuměním, mluvený a psaný projev). Je třeba, aby se při osvojování výše uvedených dovedností kladl větší důraz na vytváření takových výukových situací, v nichž by si žáci ve větší míře mohli vytvářet hypotézy o mechanismech cílového jazyka, tyto pak ověřovat, kontrolovat, modifikovat a upřesňovat, což přispívá k jazykové flexibilitě a cizojazyčné autonomii.

2. **oblast komunikativní (reflexe exekutivních znalostí)**
   Exekutivní vědomosti a dovednosti se vztahují k užívání cizího jazyka v komunikativních situacích. Lze k nim zařadit komunikační strategie, strategie řeči těla, strategie jazykové promluvy a tzv. strategie dominance (vztahující se k otázce manipulace a diskriminace pomocí verbálního projevu). Všechny tyto strategie napomáhají uvědomění si procesů, které probíhají při užívání jazyka.
3. **oblast vlastního procesu učení (procedurální znalostí)**
   Rampillon ke strategiím tohoto typu řadí dále:
   - podpůrné (nepřímé) strategie, jež mají především motivační a aktivizující funkci v souvislosti s individuálními předpoklady žáků. Pro to je nezbytné seznámit žáky se základními informacemi (např. o jejich učebních stylech, o časovém rozvrhu přípravy, o funkci a struktuře používaných učebních materiálů aj.),
   - primární strategie při osvojování cizího jazyka, které výraznou měrou přispívají k tomu, že jsou jazykové vědomosti a dovednosti reaktivovány, vybavovány a transferovány,
   - instrukční strategie, které pomáhají otázku uvědomování si učebních strategií řešit tím, že je žákům umožněna sebereflexe a reflexe jednotlivých kroků při osvojování si určitého učiva (např. pomocí komentáře k jednotlivým krokům při induktivním osvojování gramatického či lexikálního učiva).

3.2 Komunikativní jazykové činnosti a strategie

Hlavním cílem moderní komunikativně orientované jazykové výuky je dosažení komunikativní kompetence v jazyce. Proto je problematice komunikativní jazykové činnosti a komunikativním strategiím věnována zvláštní pozornost.

Uživatelé jazyka se musí zapojovat do komunikativních jazykových činností a ovládat komunikativní strategie, aby mohli vykonávat komunikativní úlohy. Strategie používá uživatel jazyka jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji podle svého záměru. Komunikativní strategie by neměly být zjednodušeně chápány jako kompenzování jazykových nedostatků nebo nedorozumění v komunikaci.

Užívání komunikativních strategií je možno chápat jako uplatňování metakognitivních principů: plánovitá příprava, provedení, monitorování a pokus o vhodnější formulaci během různých typů komunikativních činností, tj. recepce, interakce, produkce a zprostředkování – mediace (srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 58). Na tomto místě

můžeme pod pojmem strategie rozumět přijetí určitého způsobu jednání, aby se maximálně zvýšila účinnost. Pod pojmem komunikativní strategie lze chápat:

1. **Strategie produkce**
   Strategie produkce zahrnují schopnost mobilizovat vnitřní zdroje a přitom udržet v rovnováze různé kompetence v tom smyslu, že se využijí silné stránky a potlačí ty slabší tak, aby dostupný potenciál odpovídal danému charakteru úlohy. Aktivují se vnitřní zdroje, které zřejmě zahrnují vědomou *přípravu*, zvažují účinek různých stylů, *ohled na publikum* a v případě zjištěného nedostatku něco si vyhledat nebo požádat o pomoc. Při aplikaci strategií úspěchu se uživatel jazyka staví pozitivně k prostředkům, kterými disponuje: pomocí jednoduchého jazyka se vyjadřuje přibližně a obecně, užívá parafrází nebo popisuje to, co chce říct, z různých stran – užívá tzv. kompenzační strategie. K strategiím produkce je třeba zařadit také uvědomělé monitorování úspěšnosti vzhledem k působení promluvy na partnera i vzhledem k vědomé autokorekci chyb.
2. **Strategie recepce**
   Mezi strategie recepce patří rozpoznávání kontextu a znalostí okolního světa, které jsou pro něj důležité, a souběžná aktivizace příslušných schémat. Tato schémata vyvolávají očekávání, že to, co bude následovat, bude mít určitou skladbu a obsah. Postupně se tak vytváří představa o významu, jenž je právě vyjadřován, a vytváří se hypotéza o komunikativním záměru promluvy. Během procesu postupného přibližování se zaplňují možné mezery ve sdělení, aby se zpřesnila představa o významu a smyslu sdělení. Mezery vyplňované pomocí deduktivních technik mohou být způsobeny jazykovými nedostatky, špatnou kvalitou příjmu, nedostatečnou aktivizací asociovaných vědomostí aj. Prostřednictvím klíčových signálů přicházejících z vlastního textu i z kontextu se prověřuje účinnost vznikajícího modelu, aby se zjistilo, zda zapadá do aktivovaného schématu.
3. **Interaktivní činnosti a strategie**
   V průběhu *ústní interakce* jsou soustavně využívány strategie spojení s recepcí a produkcí jazyka. Uplatňují se zde také skupiny kognitivních a kolaborativních strategií (strategie jazykové promluvy – discourse strategies), které se vztahují ke zvládnutí kooperace a interakce. Jde o střídání partnerů v promluvě, předávání slova, zformulování problému a stanovení přístupu, navržení a zhodnocení řešení, zopakování a shrnutí toho, k čemu se dospělo.
   Interakce prostřednictvím psaného jazyka zahrnuje například následující

činnosti: předávání a výměnu poznámek, zápisů; korespondence; jednání o textech dohod, smluv; účast na konferencích pomocí Internetu.

4. **Mediační strategie**
   Pojmem mediační činnosti se rozumí zprostředkovací role mezi partnery komunikace, kteří nejsou schopni si porozumět. Patří k nim ústní tlumočení, písemný překlad, shrnování a parafrázování textů v daném jazyce. *Mediační strategie* odrážejí různé způsoby, jak se vypořádat s využíváním omezených zdrojů pro zpracování informací a pro nalezení odpovídajícího významu. Tento proces může zahrnovat určitou míru předběžného plánování, aby si zprostředkovatel zorganizoval a co nejvíce rozšířil své možnosti (např. rozvíjení vlastních znalostí v dané oblasti), zaznamenávání možností překladu, překlenování mezer, kultivování jazykového projevu pomocí slovníků, konzultace s odborníky aj.
5. **Strategie neverbální komunikace**
   Strategie neverbální komunikace jsou spojeny:
   a) s *praktickými úkony* doprovázejícími jazykové činnosti (např. ukazování rukou, pohledem, přikývnutím; zjevně pozorovatelné úkony, o kterých lze předpokládat, že jsou v rámci promluvy jasné; těchto úkonů se užívá spolu s deiktickými výrazy k označování předmětů, lidí atd.),
   b) s *paralingvistikou* (řečí těla), která se liší od praktických úkonů doprovázených jazykem tím, že je spojena s konvenčními významy, které se mohou v jednotlivých kulturách výrazně lišit. Jedná se o používání gest, mimiky, držení těla, očního kontaktu s partnery, tělesného kontaktu a proxémiky,
   c) s *extralingvistickými zvuky řeči*, které jsou nositeli významu (např. vyžadování ticha, vyjádření znechucení, nespokojenosti atd.),
   d) s *prozodickými vlastnostmi*, které vystupují v promluvě v roli konvenčního významu (např. kvalita a výška hlasu, melodie, přízvuk apod.).

Závěr

Empirické výzkumy v oblasti cíleného využívání učebních strategií ve vyučovacím procesu a jejich podílu na zvyšování efektivity učení ukazují v mnohých případech nejednoznačné výsledky. Nicméně lze závěrem uvést nejméně tři důvody, proč je problematika učebních strategií pro proces vyučování i učení důležitá:

1. Žáci, kteří si neosvojí žádné nebo neefektivní strategie učení zůstávají závislými na učiteli. Jsou odkázáni na to, jaká cvičení a úlohy jim učitel doporučí, aby si osvojili cizí jazyk. Nemají možnost volby individuálního přístupu k výběru úloh a jejich řešení, neboť se to nikdy nenaučili. Tato

závislost na učiteli je v přímém protikladu k pedagogickým principům, jako jsou „samostatnost", „emancipace", „autonomní učení".

2. Učíme se pro život a po celý život. V moderní společnosti je tento známý výrok velmi úzce spjat právě s osvojováním cizích jazyků, ať je to z důvodů osobních nebo profesních. A při osvojování každého nového jazyka je znalost vhodných a efektivních učebních strategií významnou pomocí. To znamená, že strategie se vyznačují vysokou mírou transferu (srov. Larkin, 1989, s. 297). To například znamená, že osvojí-li si žák efektivní strategie odhadu významu neznámého výrazu s pomocí kontextu při učení se němčině, může této strategie využít i při učení se angličtině.
3. Stejně tak je důležité, aby si žáci uvědomili fakt, jaké strategie jsou pro ně nejen efektivní, ale i méně efektivní. V procesu učení se „jak se učit" je dále nezbytné, aby si žáci uvědomili:
   - čemu se právě učí,
   - proč je to pro ně důležité,
   - co musí udělat, aby se tomu naučili,
   - jaké učební materiály mají k dispozici,
   - kolik času k tomu mají (srov. Bimmel, 1995, s. 17).

Literatura

Bimmel, P. Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 1993, 1, s. 4–11.

Bimmel, P. Rampillon, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien.* Fernstudieneinheit. München: Goethe-Institut, 2000.

Bimmel, P. Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen. *Fremdsprache Deutsch.* Sondernummer, 1995, s. 16–21.

Börner, W., Vogel, K. *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerverb.* Tübingen, 1994.

Janíková, V., Michels-McGovern, M. *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick.* Brno, 2001.

Kemmeter, L. *Multilingual gestütztes Vokabellernen im Gymnasialen Englischunterricht.* Frankfurt am Main, 1999.

Larkin, J. H. What Kind of Knowledge Transfers? In Resnick, L. B. (ed.) *Knowing, Learning and Instruction.* Hilsdale, 1989, s. 283–305.

Lukeš, D. K využití některých diagnostických metod v jazykovém vyučování. *Cizí jazyky*, 2002/2003, roč. 46, č. 1, 20–21.

Mareš, J. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 1998.

Nodari, C. Autonomfördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 10/1994 „Aufgaben und Übungsgeshehen", s. 39–43.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. *Learning Strategie in Second Language Acqusition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Rampillon, U. Lerntechniken. In Bausch, K. R., a kol. (ed.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke-Verlag, 1997a, s. 215–218.

Rampillon, U. Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In Rampillon, U., Zimmermann, G. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* Hueber: Ismaning, 1997b, 173–185.

ROTH, G. Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In SCHMIDT, S. (ed.) *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus.* Frankfurt am M.: Shurkamp, 1987, s. 229–255.

RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us. In *TESOL Quarterly*, 9/1975, 41–51.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Překlad: Ivanová, J., Lenochová, A., Linková, J., Šimáčková, Š. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál, 2002.

WESKAMP, R. Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In EDELHOFF, CH., WESKAMP, R. Autonomes Fremdsprachenlernen. München: Ismaning, 1999, s. 8–19.

JANÍKOVÁ, V. Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 89–102. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Věra Janíková, Ph. D., Pedagogická fakulta MU v Brně, katedra německého jazyka a literatury, Poříčí 7–9, 603 00 Brno

Náměty k diskusi

Dva náměty k diskusi

Ludvík Edelsberger

Nedá mi, abych se jako jeden z nejstarších dosud žijících členů (77 let) České (původně Československé) pedagogické společnosti neozval alespoň se dvěma náměty k naší činnosti. A to tím spíše, že v roce 2004 vzpomeneme 40. výročí založení Československé pedagogické společnosti při ČSAV (v roce 1964), takže tu bude nepochybně příležitost bilancovat a hodnotit její vývoj (předlistopadový i polistopadový). Jistě by stálo za to, věnovat tomuto vývoji historickou monografii, která by mohla zmapovat přínos naší vědecké společnosti k rozvoji pedagogické teorie a praxe u nás.

(1) Již ve zprávě o činnosti České pedagogické společnosti při ČSAV za rok 1991 se konstatovalo, že vedle osmi regionálních poboček má ČPdS devět odborných sekcí, přičemž za hlavní přínos naší Společnosti - vedle expertizní činnosti - se tu považovalo obnovení činnosti právě těchto odborných sekcí. Jmenovitě šlo o sekci obecné pedagogiky (včetně axiologie a filozofie výchovy), dějin pedagogiky, srovnávací pedagogiky, pedagogické psychologie, školní pedagogiky (včetně školních reforem), didaktiky obecné a oborových didaktik, sociální pedagogiky (včetně výchovy k hodnotám a pedagogiky volného času), pedeutologie (spolu s teorií školské správy) a speciální pedagogiky. První přehlídka výsledků práce alespoň některých z těchto sekcí se pak konala v listopadu roku 1992 na řádném sjezdu České pedagogické společnosti v Ústí nad Labem.

Stejně tak ve stanovách ČPdS, schválených na tomto sjezdu, se předpokládá – vedle poboček (a klubů) podle územního hlediska – též existence sekcí (a zájmových skupin) podle odborného zaměření jejich členů. Jmenování garantů (či gestorů) odborných sekcí bylo svěřeno nově ustavené Radě pedagogických věd.

Rovněž v závěrech sjezdu ČPdS v září roku 1994 v Hradci Králové bylo uloženo „prvořadou pozornost věnovat průběžnému zkvalitňování odborných aktivit poboček, sekcí (!) a tvůrčích týmů i klubů ČPdS". Vedle deseti

celostátních odborných sekcí (k původním devíti přibyla ještě sekce pedagogického měření a metodologie pedagogického výzkumu) bylo uvedeno též deset klubů při pobočkách (od klubu teorie výchovy a vzdělávání žáků mladšího školního věku přes kluby teorie výchovy a vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech až po klub řízení výchovy a vzdělávání). Ty však – až snad na sporadické případy – vůbec nevznikly. Pokud jde o celostátní sekce, tak snad jedině pedeutologická sekce se podepsala pod konferenci k 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů v Brně v roce 1995.

Ještě v témže roce se objevuje (v PO čís. 16–17/95) opakovaná výzva (pod titulkem: Nezapomínáme, k čemu jsme se zavázali?) z usnesení sjezdu ČPdS v roce 1994 v Hradci Králové k aktivizaci též celostátních sekcí (nejenom regionálních poboček) naší Společnosti. Ale již v nových Stanovách České pedagogické společnosti, schválených na jejím sjezdu v září roku 1996 ve Šlapanicích u Brna, se nemluví o sekcích, ale šířeji o zájmových sdruženích (sekce se dostávají toliko do závorky až *za* kluby, unie atd.), která mohou být přičleněna ke Společnosti a která jsou zřizována podle odborného zaměření svých členů bez ohledu na územní hledisko. Garanta zájmového sdružení již nejmenuje Rada pedagogických věd, ale volí si ho zájmové sdružení samo. Má právo zúčastnit se jednání výboru Společnosti toliko s hlasem poradním, na rozdíl od předsedy pobočky, který je řádným členem výboru Společnosti. V podstatě stejně je tomu – pokud jde o sekce (rozuměj: zájmová sdružení) s celostátní působností – rovněž ve Stanovách České pedagogické společnosti, schválených sjezdem naší Společnosti 25. ledna roku 2001. Zato ve Zprávě o činnosti České pedagogické společnosti za období let 1998–2000 (srv. v PO čís. 1/2001) už není o sekcích Společnosti ani zmínka.

Jak je z našeho malého historického ohlédnutí patrno, celostátní sekce ustupují a pozvolna se vytrácejí, a to nejenom ve sjezdových dokumentech či materiálech, ale především v životě naší České pedagogické společnosti. Stačí se podívat, co nakonec zbylo z oněch deseti kdysi uváděných sekcí Společnosti, které měly rozvíjet svoji specializovanou odbornou činnost v celostátním měřítku.

Naproti tomu byl učiněn pokus se založením Senior klubu při ČPdS s celostátní působností. (Ve Zprávě o činnosti ČPdS za období 1996–98 označen též jako Sekce seniorů.) Návrh na jeho ustavení byl schválen na sjezdu ČPdS 12. září 1996 v Brně. Ovšem program tohoto Klubu seniorů, tak jak byl publikován (v PO čís. 3/97), nepřesvědčuje příliš o opodstatnění takového „spolku". Využívat setkávání seniorů na všech akcích „v rámci ČPdS" můžeme i bez klubu. A pokud jde o „lepší generační propojení v pedagogické komunitě" (jak se praví v závěrech sjezdu ČPdS v září roku 1998 v Brně), zdá se mi být takové posilování mezigenerační komunikace tím, že Senior

klub bude spolupracovat s nově navrhovaným Junior klubem (!), spíše kontraproduktivní.

Daleko přirozenější a efektivnější by bylo, podle mého soudu, vrátit se k onomu sjezdovému doporučení z roku 1994 o „zkvalitňování odborných aktivit" ČPdS a pokusit se obnovit celostátní sekce naší Společnosti podle odborného zaměření jejich členů (bez rozdílu věku) – od pedagogiky obecné až po pedagogiku speciální. Bylo by to též v souladu s požadavkem „akcentovat vědeckou orientaci České pedagogické společnosti", jak jej formuloval brněnský sjezd ČPdS v roce 1998. Jako člen naší Společnosti od jejího založení v roce 1964, jemuž bylo svěřeno předsednictví celostátní (tehdy československé sekce speciální pedagogiky) od poloviny sedmdesátých do začátku devadesátých let minulého století, vím z vlastní zkušenosti, co užitečné práce se dalo vykonat, a to navzdory ideologickému útlaku v neblahém období normalizačních deformací. Dovoluji si proto přijít v současných demokratických poměrech s podnětem na znovuustavení této odborné sekce (jakož i všech ostatních) s působností v rámci celé České republiky.

(2) Chloubou České pedagogické společnosti může být nepochybně její časopis Pedagogická orientace. A to jak celá jeho polistopadová řada všech jednadvaceti čísel „redaktorů-zakladatelů", stejně jako regulérní čtvrtletník s novou vnější podobou od prvního čísla ročníku 1997. Ocenit je třeba zejména tu skutečnost, že se z původního zpravodaje ČPdS při ČSAV v roce 1991 podařilo postupně vyprofilovat svébytný odborný časopis. Bývá v této souvislosti zpravidla deklarováno, že svým zaměřením Pedagogická orientace nechce konkurovat jiným odborným časopisům, zejména ne časopisu Pedagogika, ale že chce jenom jejich obsah „vhodně doplňovat a aktualizovat".

Stojí tu za zevrubnější povšimnutí především struktura časopisu (její rubriky stálé, ev. příležitostné), která si však – i podle mínění redakce – svoji podobu teprve hledá. Je pochopitelné, že v procesu přeměny zpravodajského občasníku ČPdS na odborný čtvrtletník v oboru pedagogiky se měnily především názvy jednotlivých rubrik ve snaze časopis lépe strukturovat a dát mu vhodnější členění.

Tomu se zpravidla vymykají všechna monotematická čísla časopisu, věnovaná jednomu tématu nebo přinášející sjezdové materiály z tak či onak zaměřených konferencí; ta pak reflektují obsahovou strukturu těchto konferencí. V této souvislosti je pozoruhodné, že jedině monotematická čísla 6/92 až dvojčíslo 8–9/94 Pedagogické orientace, v nichž byly publikovány přednášky a výsledky z druhé polistopadové konference ČPdS v Ústí n. L. v roce 1992 na hlavní téma Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa, respektují alespoň zčásti názvy sekcí

naší Společnosti, jak tehdy ještě fungovaly a snad i prosperovaly (viz výše). A tak se tu můžeme setkat s rubrikami jako Filozofie výchovy a obecná pedagogika, Dějiny pedagogiky a školství, Školní pedagogika, Pedagogická psychologie, Didaktika obecná a oborová, Sociální pedagogika, Pedeutologie, Speciální pedagogika, Školská správa v teorii a praxi.

Naproti tomu jako atypické názvy rubrik lze uvést tyto: Problém výchovy je problém člověka a jeho hodnot, Pedagogika v období společenského převratu, Za rekonstrukci a rehabilitaci pedagogiky, Za nové paradigma pedagogiky, Za školu „dobře spořádanou", Za novou podobu školy a školství, K transformaci školy a školství, K vnitřní reformě naší školy, Sondy ve světě teorie a praxe, Orientace pedagogiky a další.

Od čísla 21/96 se objevuje rubrika s všeobecným označením Stati (v jednom specifickém případě též Přehledové studie), v níž se ocitají závažnější a zpravidla delší příspěvky na nejrůznější témata. Vedle toho se však vyčleňuje historická problematika dějin pedagogiky v oddíle nejprve jako Historia – magistra vitae, později pak jako Historická sdělení, Historie a dnešek, Historické promluvy a nejnověji jako Historické okénko (až do současnosti). Stejně jako sociální pedagogika i výchova k hodnotám a pedagogika volného času se od názvu samostatné rubriky Sociální pedagogika přes označení K otázkám sociální pedagogiky a Sociální aspekty výchovy vrátila k původnímu označení této disciplíny. Andragogická problematika se řeší též samostatně, a to pod hlavičkou Vzdělávání dospělých.

Poměrně stálé a početné zastoupení má rubrika Výzkumné studie (od čísla 11/94) nebo později, skromněji, Výzkumná sdělení. Z více či méně „okrajových" časopiseckých rubrik lze uvést především Školskou praxi, Zkušenosti z praxe, Zkušenosti ze škol či Z praxe škol nebo příležitostně uveřejňovanou Poradenskou službu či Poradenství, stejně jako Zkušenosti ze světa či prostě Ze zahraničí. Specifické poslání měla rubrika Na pomoc studujícím, příp. Na pomoc autorům. Příspěvky po výtce diskutabilní povahy byly zařazovány (od čís. 21/96) do rubriky Diskuse. Mnoho cenného materiálu bylo prezentováno v rubrice Přílohy, projekty, dokumenty. Z původně pouhé informativní rubriky Novinky na knižním trhu, Knižní novinky, Anotace knih či Zajímavé tituly pedagogické literatury se postupně vyvinuly regulérní a fundované Recenze této literatury (od čís. 1/97). Jednou jedinkrát se objevila rubrika Jubilea, resp. Výročí, jelikož jinak se jubilejní záležitosti „vyřizovaly" zpravidla ve Zprávách. Hojně frekventovaná rubrika Zprávy a spolu s ní zejména Zprávy (z) ČPdS či Ze života ČPdS plnily onu neodmyslitelnou zpravodajskou funkci původního Zpravodaje České pedagogické společnosti.

Pokud jde o speciální pedagogiku, na kterou bych nyní rád obrátil pozornost, měla svoji samostatnou rubriku pouze ve dvou číslech Pedagogické

orientace, a to v čísle 7/93 (se dvěma příspěvky) a v čísle 4/01 (s jedním příspěvkem). Ve věcném rejstříku PO 1990–1996 jsou pod heslem „pedagogika speciální" toliko čtyři položky. To ovšem neznamená, že tu bylo otištěno právě jen tolik speciálně pedagogických příspěvků. Bylo jich víc, jenže byly „poschovávány" – bůhví proč – v jiných oddílech časopisu. Například v indiferentní rubrice Problémy mládeže se ocitlo pojednání o závadách a poruchách chování dětí a mládeže, stejně jako o ochranné výchově u mladistvých pachatelů trestních činů. V rubrice Proměny školy, učitele a žáka najdeme analýzu vývojových tendencí a současného stavu delikvence mladistvých. Do obecné rubriky Školy a jejich problémy se dostal příspěvek o složité problematice integrace handicapovaných dětí. V Poradenské službě se můžeme dozvědět, jak se žije dyslektikům, a na jiném místě v Poradenství se můžeme seznámit se dvěma kazuistikami ilustrujícími reedukaci mladistvých s výchovnými problémy, jak ji provádí speciální pedagog-etoped.

Zvláště pozoruhodné je „zasouvání" speciálně pedagogické problematiky do rubrik sociálně pedagogických. Například práce o patologické závislosti u dětí a mladistvých je zařazena mezi Sociální aspekty výchovy; historický exkurs do speciální pedagogiky se podniká pod titulem Sociální otázka v našich školách; úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupin se objeví v rubrice Sociální pedagogika, kam se dostane dokonce i stať zabývající se speciální otázkou ve výchově vícenásobně postižených jedinců (jinak též s tzv. kombinovanými vadami – psychickými a somatickými).

Vypadá to tak, jako by se speciálně pedagogická problematika „vtahovala" či přetahovala do sociálně pedagogického kontextu. V souvislosti s analýzou a prevencí sociálně patologických jevů u dětí a mládeže se sice uznává jistá návaznost na moderní speciální pedagogiku, nicméně o sociální patologii dětí a mládeže jako nové nebo staronové specializaci se soudí, že má „blízko" k moderní koncepci sociální pedagogiky.

Pozornost, kterou věnuje Pedagogická orientace sociální pedagogice, resp. sociálním otázkám výchovy, je jistě zasloužená. Pokud jde o vztah sociální pedagogiky a speciální pedagogiky – a vlastně jen její etopedické specializace tak se zpravidla jenom konstatuje, že zatím „ není plně vyjasněn". Nelze ovšem řešit tento vztah bez patřičné znalosti všech historických a věcných souvislostí. Jednou se etopedie považuje za součást speciální pedagogiky, jindy za součást sociální pedagogiky. Na několika místech se nekriticky přejímá (z časopisu Éthum) nesprávné tvrzení o tom, že etopedie vznikla u nás v šedesátých letech 20. století tak, že prý převzala, ač vědomě (!) či nevědomě (!), prvky sociologické pedagogiky I. A. Bláhy a že byla násilně (!) včleněna do speciální pedagogiky; jako taková prý už dnes nemá žádné oprávnění, jelikož předmět jejího zájmu se kryje jak se sociální prací, tak se sociální pedagogikou.

A tak se tu můžeme setkat s konstrukcí „nápravné sociální pedagogiky", sociálně pedagogické terapie, sociálně výchovného „zacházení", s léčebně-terapeutickými (!) aspekty ochranné výchovy a ochranného léčení mladistvých pachatelů trestních činů apod. Mohl bych takto uvádět další příklady, až bych se dostal přes „závady a poruchy chování" dětí a mládeže k podivnému tvrzení, že leváctví je „závada laterality"(!). Avšak to není úkolem mého dnešního příspěvku. Na výše zatím jenom naznačené problémy se pokusím polemicky reagovat na jiném místě (v každoročně vydávaném sborníku Česká logopedie).

Závěr ze všeho toho, co tu bylo napsáno – v části (1) i v části (2) – je dvojí: přimlouvám se za obnovení činnosti odborných sekcí s celostátní působností v rámci České pedagogické společnosti; těm by pak mohly odpovídat hlavní (pokud možno stálé) rubriky jejího odborného časopisu Pedagogická orientace.

Adresa autora: Dr. Ludvík Edelsberger, CSc., Matunákova 379/6, 967 01 Kremnica

Zprávy

Odešel profesor Miroslav Cipro

Dne 7. října 2003 utrpěla česká pedagogika bolestnou ztrátu úmrtím jednoho z čelných představitelů oboru – univerzitního profesora PhDr. Miroslava Cipra, DrSc., autora nesčetných publikací z různých pedagogických disciplín a významného reprezentanta české pedagogické vědy na foru domácím i mezinárodním.

Profesor Cipro se narodil 13. prosince 1918 v Plzni. Po absolvování zdejšího učitelského ústavu a složení doplňovací maturity na reálném gymnáziu studoval na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze filozofii a ruštinu. V roce 1951 získal doktorát filozofie, v roce 1958 pak hodnost kandidáta věd a v roce 1967 doktora pedagogických věd. V roce 1963 se habilitoval na Univerzitě Karlově z oboru pedagogika a v roce 1971 byl jmenován řádným profesorem. Činnost profesora Cipra byla velmi bohatá a mnohotvárná a střídaly se v ní fáze učitelské s badatelskými a organizátorskymi. Od roku 1950 byla jeho činnost těsně spjata s Výzkumným ústavem pedagogickým. Zde organizoval rozsáhlý výzkum faktorů kázně a morálky, jehož výsledky byly publikovány pro širší pedagogickou veřejnost (O mravní výchově mládeže, 1957).

Od roku 1964 řídil profesor Cipro Výzkumný ústav pedagogický a podílel se na koncepci vzdělávacího obsahu (Diferenciace základního vzdělání, 1966; Modernizace základního vzdělání, 1968). V letech 1971–1975 byl odborným náměstkem ministra školství s cílem uskutečnit reformu základní a střední školy. Dlouhodobé zahraniční pobyty mu umožnily přiblížit naší veřejnosti některé aktuální aspekty západního školství a pedagogiky (Pohled na americkou školu, 1970; Pohled na japonskou školu, 1973).

Významnou etapou v činnosti profesora Cipra byl jeho čtyřletý pobyt v Paříži. V letech 1976–1980 působil jako vedoucí pracovník na Sekretariátu UNESCO v Paříži, kde vedl výzkum alfabetizace v rozvojových zemích. Hlubší poznání francouzské pedagogiky pak přinesl na základě autentických materiálů jeho spis Vývoj a problémy francouzského školství a pedagogiky (1985). Díky svým širokým mezinárodním vědeckým kontaktům úspěšně

organizoval v roce 1989 desátý kongres Světové organizace pedagogických věd.

Přes zdánlivě široký záběr činností a zájmů směřoval profesor Cipro k jeho ústřednímu záměru – zpracovat pro českou pedagogiku krajně potřebný a dosud chybějící slovník pedagogů. K tomu vedly všechny monografie obsažené v rozsáhlém spise Průvodce dějinami výchovy (1885) a v pěti svazcích Pramenů výchovy (1991–1995). K prvnímu vydání Slovníku pedagogů došlo v roce 2001, bylo to však pouze východisko další práce v tomto směru, jejíchž výsledků se však autor již nedočkal.

Hodnotíme-li vcelku činnost a dílo profesora Cipra, musíme konstatovat jedno – je to výslednice nesporného talentu, velké píle i momořádných životních příležitostí, kterých se mu dostalo. Je to zdroj inspirace v několika směrech. Za pozornost stále stojí stati o modernizaci a diferenciaci, analýzy zahraničních pedagogických systémů a především smělý pokus o slovník pedagogů. V tomto směru bychom měli pokračovat, a tak docenit odkaz, který nám profesor Cipro zanechal.

Vladimír Jůva sen.

Znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce

Měsíc září je každoročně ve znamení celé řady konferencí, které se prezentují na akademických půdách před vlastním zahájením akademického roku. Ani Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity nezůstala v pozadí a uspořádala hned několik významných akcí mezinárodního charakteru.

K těmto aktivitám se již dlouho řadí i Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, která každoročně realizuje významné mezinárodní setkání speciálních pedagogů, a to na různá témata svých specializací. V letošním roce uspořádala mezinárodní konferenci pořádanou k Evropskému roku zdravotně postižených osob, která se na Pedagogické fakultě v Brně konala ve dnech 4. až 6. září 2003.

Mezinárodní konference na téma *Znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce* se konala pod záštitou děkana Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně doc. PaedDr. Vladislava Mužíka, CSc., a ve spolupráci s Evropskou iniciativou EQUAL.

Jednání konference bylo zahájeno plenárním zasedáním, poté následovalo jednání v několika sekcích. V úvodu plenárního zasedání přivítala prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., účastníky a hosty konference, vysvětlila cíl iniciativy EQUAL, kterým je podpořit rovný přístup k zaměstnanosti, vyvíjet a ověřovat postupy potlačující diskriminaci a nerovnosti na trhu práce.

Cílem projektu z České republiky, který řeší Katedra speciální pedagogiky PdF MU v Brně na téma *Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce* bylo vytvořit monitorovací skupinu na principu rozvojových partnerství, která by dosáhla cíle propojení poradenských institucí z oblasti školství, zdravotnictví a sociálních věcí na bázi podpory zaměstnávání osob se zdravotním znevýhodněním na otevřeném trhu v rámci města Brna.

Cílem mezinárodní konference bylo analyzovat problémy fáze přechodu žáků a studentů ze speciálních škol do zaměstnání v našich podmínkách, ale i v mezinárodním kontextu z pohledu státních i nestátních organizací, které se podílejí na řešení problematiky společenského a pracovního uplatnění absolventů speciálních škol.

V první části plenárního zasedání vystoupili tito referující: doc. PaedDr. Vladislav Mužík, CSc., děkan Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Dr. Miloslav Šifalda, vedoucí školského odboru Jihomoravského kraje, Dr. Dalibor Lasovský, vedoucí školského odboru města Brna, Ing. Eva Bosáková, vedoucí Národní kanceláře EQUAL, a s odborným referátem vystoupil JUDr. Štefan Čulík z odboru posudkové služby MPSV Praha. Ve svém sdělení informoval o současných právních předpisech o zaměstnanosti a pracovní rehabilitaci občanů se ZPS v ČR, charakterizoval okruh občanů se ZPS, referoval o průběhu řízení přiznání ZPS, podal statistický přehled o nezaměstnanosti občanů se ZPS k 31. 12. 2002, uvedl hlavní příčiny znevýhodnění občanů se ZPS na trhu práce (zdravotní postižení a z toho vyplývající omezení, nízká úroveň dosaženého vzdělání, nízká kvalifikace, absence systému ucelené rehabilitace, nedostatek vhodných rekvalifikačních programů, kumulace obecných rizikových faktorů – věk, pohlaví, dlouhodobost nezaměstnanosti), dále věnoval pozornost uvedení prostředků na aktivní politiku zaměstnanosti na rok 2002 a v závěru prezentoval přehled o struktuře plnění povinného podílu podniků za rok 2002. Na závěr prvního bloku vystoupily děti a mládež ze speciálních škol v Brně.

V přestávce plenárního jednání se konala tisková konference za účasti děkana Pedagogické fakulty MU prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc., vedoucí katedry speciální pedagogiky, a hostů jak ze zahraničí, tak z Brna, Jihomoravského kraje a z celé ČR. Tiskovou konferenci moderoval doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph. D. Přítomna byla Česká televize, rozhovor byl poskytnut ČTK a přímý vstup byl zakomponován do vysílání Radiožurnálu Českého rozhlasu Brno.

Ve druhé části plenárního zasedání vystoupili tři zahraniční hosté. Prvním referujícím byl univerzitní profesor Dr. Reiner Trost z Univerzity v Reutlingenu (Německo) s referátem *Přechod škola – povolání u osob s mentálním postižením.* Referát byl prezentován jak v teoretické rovině, tak v empirické.

Z prezentovaného výzkumu bylo patrné, že přednášející klade důraz na sociální způsobilost postižených a výsledky výzkumu ukázaly na spontánní reakci široké veřejnosti, kterou profesor shrnul v tezi *„To bychom si nebyli mysleli"*. Dále kladl ve svém vystoupení důraz na fakt, aby mentálně postižení měli možnost pracovat v regulérních podmínkách, nikoliv v uměle navozených. Pro účastníky konference bylo zajímavé i konstatování, že integrace znamená především změnu myšlení pracovníků-profesionálů.

Druhé vystoupení bylo v režii asistenta Univerzity Salzburg (Rakousko) Dr. Gottfrieda Wetzela. Ten se ve svém vystoupení s názvem *Podpora mládeže se speciálně vzdělávacími potřebami na přechodu mezi školou a profesním životem – Rakousko v mezinárodním srovnání* zaměřil na komparativní přístup ve vybraných zemích Evropy k problematice péče o postižené právě v kontextu přechodu mezi školou a praxí. Jeho vystoupení kladlo důraz i na problematiku andragogickou v souvislosti s přípravou profesionálů pracujících s postiženými.

Filozofickou a axiologickou dimenzi bylo možné nalézt ve vystoupení Dr. Toma Schmida z Vídně (Rakousko) – *Kritické otázky o možnostech a hranicích školní a sociální integrace*. Mimo jiné se referující zaměřil i na problematiku vyloučení postižených ze společnosti a zabýval se otázkami sociální práce, a to jak v teoretické, tak praktické rovině.

Odpolední jednání prvního dne konference bylo věnováno jednání v sekcích, kterých bylo celkem šest. Tlumočnický servis byl zajištěn po celou dobu konání konference. V sekcích vystoupily téměř tři desítky referujících a moderátory byl vždy jeden odborník pro danou problematiku přímo z katedry speciální pedagogiky spolu se zahraničním partnerem z Německa, Rakouska či Holandska.

Na programu druhého dne konference byla exkurze do vybraných škol a školských zařízení s následnou diskusí zahraničních partnerů s vedením příslušných škol a zařízení, mezi něž patřily tyto školy: Speciální školy a SPC pro tělesně postižené, Brno-Kociánka, Střední školy pro tělesně postižené, Brno-Kociánka, Ústav sociální péče pro tělesně postiženou mládež, Brno-Kociánka, Střední škola pro sluchově postižené, Kellnerova 1, Brno-Jundrov, Zvláštní škola a SPC, Sekaninova, Brno, Střední odborné učiliště a odborné učiliště pro žáky s lehkou mentální retardací, Lomená 44, Brno, Sdružení pro pomoc mentálně postiženým, Brno a Chráněné dílny META, Brno.

Téhož dne odpoledne se konalo setkání zahraničních partnerů se členy rozvojového partnerství ČR a se zástupci vedení navštívených škol a zařízení na Pedagogické fakultě MU v Brně. Na programu bylo představení českého školského systému a panelová diskuse týkající se dopolední návštěvy škol. V rámci diskuse byly zodpovězeny otázky o procesu integrace, který probíhá

ve školství ČR od roku 1991, o postavení rodičů postižených dětí a jejich možnosti při volbě školy, otázky o změně struktury speciálních škol v současné době – místo žáků integrovaných do běžných škol sem nastupují žáci s těžkým postižením a s více vadami, otázka bariér ve školách, integrovaný systém pedagogicko-psychologického poradenství: na školách výchovný poradce, na některých školách školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence, pedagogicko-psychologické poradny PPP, speciálně pedagogická centra SPC, střediska výchovné péče SVP. Dále byl podrobně diskutován přechod mezi školou a povoláním a školou střední, včetně učilišť a chráněných dílen. Otázky se dotkly i pregraduální a postgraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů ve smyslu probíhajících integrativních trendů.

Poslední den konference byl zasvěcen jednání TSW – Transition from school to Work, které probíhalo podle předem připraveného plánu. Na programu bylo jednání v sekcích, v plénu pak probíhala rekapitulace dosažených výsledků a stanovení dalšího postupu.

Představitelé TCA vysoce hodnotili připravenost všech částí setkání, vysokou odbornou úroveň mezinárodní konference, a to jak vystoupení v plénu, tak ve workshopech, včetně prezentovaných pracovních materiálů (CD, sborníky v českém a německém jazyce), reprezentativní zastoupení představitelů na různých úrovních na tiskové konferenci, možnost nahlédnout do práce vybraných speciálních škol, speciálně pedagogických center, řešení předprofesní a profesní přípravy ve středních školách a v dalších organizacích, jako je ÚSP pro tělesně postiženou mládež v Brně, Kociánka (aktivizační centra), Sdružení pro pomoc mentálně postiženým, Brno (návštěva chráněné dílny META, Brno) a otevřenou diskusi o otázkách týkajících se přechodu škola–povolání handicapovaných, ale i věcné jednání na zasedání TCA, úroveň dosavadních výstupů v jednotlivých pracovních skupinách a předložený plán na pokračování činnosti TCA.

Materiály konference jsou publikovány ve stejnojmenném sborníku, a to jak v tištěné podobě, tak na nosičích CD. V současnosti se připravuje vydání dvojjazyčné monografie k této aktuální problematice. Na samotný závěr snad jen dodat, že všem organizátorům i účastníkům patří poděkování.

Pavel Mühlpachr

Konference OFEB 2003

Otázka „profesionalizace v pedagogických povoláních" se stala ústředním tématem 3. konference Rakouské společnosti pro výzkum a vývoj ve školství (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Enwicklung im Bildungswesen), která se konala ve dnech 6.–8. 11. 2003 ve Vídni. OFEB je

společností, která má kolem 150 členů, jež jsou sdruženi do šesti sekcí (empirický pedagogický výzkum; vzdělávání učitelů a jeho výzkum; pedagogika médií; výzkum a rozvoj školy; sociální pedagogika; vzdělávání dospělých). Více informací na http://www.oefeb.at

Slavnostního zahájení konference na vídeňské univerzitě se ve čtvrtek 6. 11. 2003 ujal prorektor A. Mettinger, který při této příležitosti informoval o reorganizačních záměrech univerzity v oblasti vzdělávání učitelů. Cílem vedení univerzity je zřídit fakultu pro vědy o výchově, která by zajišťovala „profesně-vědeckou" přípravu budoucích učitelů. Za tímto účelem mají být zakládána oborově didaktická centra, která mají garantovat vzdělávání učitelů v oblasti oborových didaktik, rovněž má být výrazněji posílena praktická složka učitelské přípravy. Univerzita přitom reflektuje své výsadní postavení – je místem, kde se dělá věda a výzkum – a těchto aktivit se účastní i studenti. Nastíněný koncept pedagogicko-vědeckého vzdělávání učitelů hodlá vídeňská univerzita realizovat ve spolupráci s dalšími institucemi, které se v Rakousku na učitelském vzdělávání podílejí (je jich více než padesát). Jaké kompetence budou mít tyto instituce, je zatím otevřenou a současně velmi delikátní otázkou, velmi vážně se dotýkající zejména budoucnosti pedagogických akademií, které vzdělávají učitele pro primární a nižší sekundární stupeň, ale neudělují jim akademický titul.

Pro autora této zprávy bylo velmi zajímavé reflektovat záměr vídeňské univerzity směřující k proměně pojetí učitelské přípravy, která zde byla dosud orientována spíše akademicky než s ohledem na potřeby učitelské profese. Nicméně i pedagogické akademie procházejí proměnou – zdůrazňuje se na nich potřeba posílení teoretické složky učitelské přípravy a účasti na výzkumu. Mohu-li v rámci této zprávy formulovat osobní komentář k popisované situaci, pak by zněl asi takto: Zdá se, že „boj o to, kdo a jak bude v Rakousku připravovat učitele", v jehož pozadí jsou zajisté motivy finanční, přispívá ke zvyšování kvality učitelského vzdělávání jak na univerzitách, tak na pedagogických akademiích.

Praktické řešení koncepčních otázek učitelského vzdělávání má být průběžně korigováno odbornou diskusí na různých úrovních a fórech. Otázky profesionalizace v pedagogických povoláních byly tematizovány v hlavním referátu konference OFEB, který přednesl A. Combe z univerzity v Hamburku. Hlavní myšlenka jeho vystoupení spočívala v kritice současných přístupů k profesionalizaci v pedagogických povoláních, které se vyznačují tím, že do svého středu kladou zpravidla školu. Pedagogická povolání však směřují i do jiných akčních polí (sociální práce, vzdělávání dospělých aj.), a proto je zapotřebí usilovat o pohled na jejich strukturální umístění v rámci vzdělávacího systému jako celku.

Na zbývající dva dny se konference přesunula z vídeňské univerzity na

Pedagogickou akademii vídeňské diecéze. Páteční dopoledne bylo věnováno jednotlivým sekcím OFEB, které prezentovaly svoji činnost za uplynulý rok, přičemž bylo zřejmé, že nejaktivnějšími byly sekce *empirický pedagogický výzkum* (J. Thonhauser představoval výsledky výzkumu diagnostické kompetence učitelů s ohledem na standardy výkonu) a sekce *vzdělávání učitelů a jeho výzkum* (H. G. Neuweg seznamoval účastníky konference s diskursem úvah o profesionalizaci učitele, kdy se uplatňuje pohled v dimenzi procesuální – jednání, v dimenzi strukturální – vědění a v dimenzi rozvoje – učení).

Odpoledne byly na programu workshopy jednotlivých sekcí, kde zazněly příspěvky některých jejích členů. Osobně jsem vyhledal sekci *empirický pedagogický výzkum*, kde A. Gastagerová a J.-L. Patry prezentovali příspěvek nazvaný „Rozporná paradigmata v subjektivních teoriích praktiků". Ve výzkumech, které tito autoři realizovali, se ukázalo, že v subjektivních teoriích učitelů mohou vedle sebe existovat navzájem si odporující paradigmata (např. tradiční vedle konstruktivistického). Pro (další) vzdělávání učitelů z toho vyplývá, že je zapotřebí v subjektivních teoriích rozvíjet ty koncepty nebo ta paradigmata, která se jeví jako žádoucí.

Poslední den konference byl vyhrazen pro příspěvky účastníků. Česká republika byla na konferenci OFEB 2003 zastoupena příspěvkem autora této zprávy vztahujícím se k problematice pedagogických znalostí studentů učitelství na PdF MU v Brně.

Celkový dojem z konference je velmi pozitivní. Účast na ní v mnoha aspektech vybízela ke srovnání OFEB s ČAPV. Jako přínosné se jeví vnitřní členění společnosti do sekcí, resp. zájmových skupin (podobně jako je tomu např. v EARLI), které během roku pracují na tématech společného zájmu a na „hlavní" konferenci potom prezentují výsledky své práce.

Další konference, jejímž spoluorganizátorem je OFEB, se bude konat 21. až 24. 3. 2004 v Curychu.

Tomáš Janík

Pedagogická diagnostika

Každým druhým rokem (a letos už pošesté) se koná na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity mezinárodní konference Pedagogická diagnostika. Setkali se zde učitelé vysokých škol a dalších pedagogických pracovišť ze Slovenska, Polska a České republiky, aby ve formální i neformální části konference diskutovali o otázkách pedagogické diagnostiky, postavení učitelů a vychovatelů a o dalších problémech školství v uvedených zemích. Je potřeba poznamenat, že není mnoho rozdílů mezi námi a našimi východními sousedy.

Letošní konference se od předcházejících pěti částečně lišila svým zaměřením. V minulých letech jsme mimo jiné pracovali v různě zaměřených sekcích, tentokrát byly oba dva dny (17.–18. 9.) věnovány jen jednomu tématu, kterým jsou výchovně zanedbané děti. Je známo, a mnohá vystoupení to znovu potvrzovala, že tyto děti přinášejí učitelům a vychovatelům mnoho potíží na jedné straně a na straně druhé právě ony jsou těmi nejpotřebnějšími, těmi, kterým by se mělo dostávat té nejvýraznější pomoci.

V úvodu jednání vystoupil rektor Ostravské univerzity doc. Ing. Petr Pánek, CSc., a pak následovala dlouhá řada sdělení, která byla zaměřena jak obecněji, např. k diagnostice a práci s těmito dětmi ve škole i jinde (M. Kurelová, L. Langr, P. Kompolt, Z. Mlčák), tak také specificky, např. k práci ústavů, šikaně a k různým terapeutickým postupům (J. Sekera, M. Kisiel, J. Šimíčková-Čížková, A. Zawada). Protože před zahájením jednání obdrželi účastníci sborník se všemi referáty, zbylo dost času na prodiskutování mnoha témat.

Všech šest minulých konferencí k pedagogické diagnostice nás zavazuje v této tradici pokračovat. Přejí si to i naši vroclavští, opolští, katovičtí i bratislavští hosté a rovněž tak kolegové od nás. Doufáme tedy, že v roce 2005 se znovu setkáme, tentokráte nad úkoly školské diagnostiky.

Ladislav Langr

Recenze

Krejčová, V., Karcerová, J. Vzdělávací program Začít spolu.

Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy. 1. vyd., Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.

Nová publikace pedagogického nakladatelství Portál představuje v přiměřeném rozsahu nejlepší zkušenosti z dosavadního rozvíjení vzdělávacího modelu, který je v českém prostředí známý pod názvem Začít spolu, a to od roku 1994 v oblasti předškolní výchovy a od roku 1996 na úrovni primárního vzdělávání ve vybraných základních školách.

Autorský rukopis a redakční práce obou autorek, které jsou veřejnosti i přes své mládí známé jako skvělé lektorky a koordinátorky modelu Začít spolu, umožnily vytvořit z velkého množství praktického materiálu především didaktické povahy velmi čtivou knihu, jejíž obsah a především forma musí potěšit každého pedagoga a příznivce efektivního a produktivního způsobu školního vzdělávání. V devíti kapitolách nás autorky provázejí jednotlivými problémy, se kterými se učitelé během své práce setkávají, které musí řešit a vyrovnávat se s nimi. Jednotlivé kapitoly jsou řazeny v logickém pořadí tak, že nás autorky nejprve motivují velmi stručnou sugestivní charakteristikou modelu Začít spolu, jehož pedagogická koncepce vychází z pedagogického myšlení respektujícího nikoliv nadřazenost učitele, ale osobnost dítěte. Další kapitoly pojednávají o smyslu a utváření podnětného prostředí okolo dítěte, o plánování a organizaci práce učitele, o průběžném a finálním hodnocení a jeho významu pro rozvoj osobnosti dítěte, o spolupráci školy s rodinou, o principu inkluzivního vzdělávání a jeho problémech a celá kniha končí kapitolami o procesech celkové evaluace modelu Začít spolu v prostředí školy a podmínkami pro zavádění modelu Začít spolu do vlastní třídy či celé školy.

Všechny kapitoly, ať již více teoreticky či aplikačně zaměřené, vykazují stejnou strukturu, které je obsah přizpůsoben tak, aby byl přehledný, srozumitelný a přístupný. To činí z knihy nejen informační studnu, ale i praktickou příručku, kterou lze používat v každodenní vlastní praxi. Každá kapitola je uvedena stručně zpracovanou teorií sledovaného problému v podobě základního textu, který obsahuje východiska, návrh metodických postupů

a popis dosavadních zkušeností. Následují ukázky z autentického prostředí konkrétních tříd a škol, které slouží nikoliv jen jako ilustrace problému, ale především jako praktické důkazy úspěšného využívání možností daného pedagogického modelu se silným inspiračním důrazem. Výše uvedené části kapitol jsou potom komentovány odpověďmi autentických učitelů (spolupracující kolektiv čítal téměř 30 učitelů z 10 základních škol), čímž text získává dimenzi komentáře praktiků k „teoretickému" uvození problematiky. Každá kapitola je uzavřena odkazy a citacemi na příslušná místa ze standardů programu a standardů učitele Začít spolu, které jsou základními východiskovými mantinely celého pedagogického modelu.

Nemá valný smysl popisovat obsah jednotlivých kapitol, protože bychom opakovali skvěle didakticky a metodicky upravený text knihy. Důležité je, že se autorky spolu s učiteli bez jakýchkoliv povrchních odsuzování tradičního modelu školního vyučování soustřeďují na objasnění efektivity a smysluplnosti pedagogické práce postavené na důvěře v dítě, v jeho vnitřní schopnosti respektovat daný řád a jeho hranice, které jsou dítěti přátelské a umožňují mu aktivně se zapojit do vlastního rozvoje, což je teoreticky opřeno o konstruktivistické přístupy psychologické, pedagogické a sociologické. Autorky velmi citlivě využívají svoji znalost myšlenkového a didaktického odkazu reformně pedagogického hnutí a různých alternativně působících škol ve prospěch velké syntézy dosud efektivních metodických a didaktických zkušeností. Na své si přijdou jistě i příznivci Montessori a waldorfských škol v České republice, pro které může být text jednotlivých kapitol přínosný a použitelný v jejich pedagogické praxi.

Zkušenosti z dosavadního využívání možností modelu Začít spolu ukazují, že celá koncepce velmi dobře odpovídá nejen cílovému zaměření, ale i procesuálním požadavkům navrhované nové celostátní kurikulární koncepce, vyjádřené tzv. Rámcovým vzdělávacím programem jakožto východiskem pro zpracovávání vzdělávacích programů jednotlivých škol. Zájemci zde nenajdou hotové recepty například pro řešení problémů s kázní dětí nebo s prosazováním nefunkční vnější motivace, ale pouze inspirační podněty pro vlastní práci. Jak známo, zkušenosti jsou mechanicky nepřenosné, ale inspirativně a motivačně využitelné, a o to autorkám šlo především. Knihu lze doporučit jako výbornou praktickou pedagogickou četbu všem učitelům, studentům učitelství, rodičům a dětem, ale i teoretikům. Jde o jednu z nejlepších pedagogicky orientovaných knih nakladatelství Portál v jeho dosavadní produkci.

Karel Rýdl

Prášilová, M. Vybrané kapitoly ze školského managamentu pro učitele.

Univerzita Palackého: Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

Tato rozsahem útlá, ale obsahem rozsáhlá a aktuální publikace je ideální pro samostudium, je tedy vhodná pro studenty zejména distanční formy, kteří s její pomocí získají přehled o problematice školského managementu, a mohou se tak lépe připravit na své budoucí učitelské povolání. Inspiraci zde mohou nalézt ale i učitelé současní, ředitelé škol či řídící pracovníci, kterým jsou systematicky předloženy všechny informace potřebné k procesu změn vedoucích k rozvoji jejich škol.

Kniha je zpracována tak, že umožňuje čtenářům aktivně studovat její obsah. Na začátku každé kapitoly jsou formulovány výukové cíle, následuje vysvětlující text doplněný úlohami k zamyšlení a případovými studiemi. Teoretické pasáže textu velmi oživují případové studie a čtenáře z pasivity vytrhují otázky k zamyšlení spolu s kontrolními úkoly, jejichž správná řešení jsou uvedena v závěru každé kapitoly. V knize nalezneme četné pasáže nazvané „Rozšiřující text", které přinášejí podrobnější informace o dané problematice. Za každou z jedenácti kapitol jsou uvedeny nejen zdroje, ze kterých autorka čerpala, ale také rozšiřující literatura, ve které čtenáři mohou, v případě zájmu, nalézt podrobnější informace o daném tématu.

Autorka představuje čtenářům text zaměřený na problematiku školského managementu a zdůrazňuje důležitost jeho znalosti v přípravě i praxi učitele. V úvodních kapitolách stručně vysvětluje základní pojmy školského managementu (škola, vzdělávací systém, řízení ve školství aj.), včetně pojmů regulace a řízení a jejich aplikace ve školní praxi. Fenoménu škola je věnována i samostatná kapitola, která nabízí systematicky ucelené informace o vnitřní složitosti tohoto systému, což školu odlišuje od běžné organizace. Druhá polovina knihy začíná problematikou řídícího procesu (rozhodování, plánování, organizování, řízení, kontrola) a autorka zde opět zdůrazňuje význam teoretických znalostí v praktickém životě manažerů, učitelů. Neopomíjí ani oblast personalistiky, vedení lidí a poukazuje na důležitost motivace pro pracovníky. Při objasňování kontroly jako manažerské funkce se čtenáři dozví nejen o evaluaci – vnější kontrole školy, ale i o autoevaluaci – vnitřní kontrole školy. Provádění evaluace a autoevaluace spolu s pedagogickou diagnostikou jednotlivých žáků je nezbytným předpokladem pro kvalitní fungování škol. Závěr knihy je věnován vysvětlení pojmů kultura a klima školy. Publikaci bych vřele doporučila všem (zejména díky svým systematickým a aktuálním informacím), kteří se jakýmkoli způsobem zabývají problematikou školského managementu.

Jana Vašťatková

Stellner, F., Poláček, J., a kol. Internet nejen pro historiky. Jak hledat a najít.

Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0338-6.

Nakladatelství Grada publishing se již dlouhou dobu věnuje vydávání rozličných titulů s právní, ekonomickou, psychologickou nebo například počítačovou tematikou. Knižní nabídku také pravidelně doplňuje populárně-naučná literatura. Počátkem roku 2003 vyšla v tomto nakladatelství další z edice publikací *Internet nejen pro...* tentokrát zaměřená na historickou tematiku.

Rozsahem nevelká příručka (112 stran) nabízí řadu užitečných odkazů, které mohou využít převážně historici a učitelé historie ve své výuce. Jak autoři píší, „po zvládnutí příručky budete schopni nejen vyhledávat informace o různých epochách či problémech, ale i používat Internet jako pomůcku při studiu dějin". Kniha je rozdělena celkem do pěti kapitol.

V první kapitole je, myslím si zdařile a přehledně, vytvořen seznam nejznámějších, ale také nejlepších internetových vyhledávačů, který ocení zejména uživatelé, kteří nejsou v práci s Internetem příliš zběhlí. Autoři zde objektivně popisují jednotlivé vyhledávače, poukazují na jejich klady i zápory, a dávají tím tak uživateli možnost vybrat si vyhledávač podle vlastního uvážení.

Kapitola druhá je zaměřena na instituce. Institucemi autoři rozumí knihovny, časopisy, vydavatelství, encyklopedie, univerzity nebo muzea a galerie. U jednotlivých institucí je uvedeno vždy několik anotovaných internetových adres. Občasná strohost textu, která je však pro publikaci tohoto typu a rozsahu nutná, není na závadu, čtenáři navíc ocení, že u každé internetové adresy je uvedeno, stejně jako v celé publikaci, v jakém jazyce jsou informace na Internetu dostupné.

Stěžejní částí *Internetu nejen pro historiky* je kapitola třetí, ve které najdeme odkazy na internetové stránky zabývající jednotlivými epochami historie. Odkazy jsou zde řazeny chronologicky. Nejprve tedy najdeme odkazy na stránky o pravěku, poté o starověku, středověku, novověku a nejnovějších dějinách, což čtenáři značně usnadňuje orientaci. Na druhou stranu je orientace, a to v celé příručce, ztížena málo výrazným oddělováním názvů kapitol od jednotlivých odkazů. Přehlednosti nepřispívá ani občasné promíchání českých a cizojazyčných odkazů, o jejichž rozdělení, jak se zdá, se autoři snažili. Přesto můžeme v této kapitole najít řadu zajímavých a užitečných adres. Na své si přijdou milovníci archeologie, vojenství, architektury i módy.

Internetové adresy, kde se může čtenář seznámit s jednotlivými pomocnými vědami historickými, jsou uvedeny v kapitole čtvrté. Oproti předcho-

zím kapitolám je zřejmé, že této oblasti není na Internetu věnována tak velká pozornost (což ovšem není chyba autorů příručky). Přesto zde čtenáři najdou odkazy na internetové stránky zabývající se všemi základními pomocnými vědami historickými, počínaje genealogií a heraldikou a konče například numismatikou nebo sfragistikou.

Závěrečná, pátá kapitola, kterou ocení především studenti (v mnohých případech však i učitelé), je věnována pomoci při studiu a lze zde nalézt odkazy na jednotlivé stránky, kde je možné vyhledat například seminární práce nebo referáty. Celkově lze publikaci Internet nejen pro historiky hodnotit pozitivně. Cíl autorů, aby kniha „usnadnila první orientaci v pestré nabídce stránek, které se zabývají dějinami všeho druhu", se zdá být naplněn, neboť příručka může napomoci jednak odborníkům, učitelům, ale i studentům a jejich efektivnímu využívání Internetu ve škole.

Martin Skutil

Malach, J. Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů.

(Studijní opora pro distanční studium) Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002, 247 s. ISBN 80-7042-235-1.

Nebývá častým zvykem publikovat recenze na studijní opory k distančnímu vzdělávání. Domnívám se však, že na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity vznikl text, který stojí za povšimnutí.

Rozmach distančního vzdělávání jako formy terciárního vzdělávání je myslím v našem školství patrný. Mnoho vysokých škol se pokouší realizovat tuto formu studia, jejímž nezbytným předpokladem a jádrem je vytvoření studijních textů (studijních opor) pro jednotlivé kurzy. Ať už v tištěné podobě nebo v elektronické formě, vždy jde o text, který musí splňovat vedle odborných kvalit především určité didaktické požadavky. Význam didaktických vlastností distančních studijních textů je nasnadě. Výuka, která probíhá s minimální bezprostřední interakcí učitel (tutor) – studující, potřebuje nutně texty, které mají vysokou úroveň především komunikačních a motivačních vlastností. Na Ostravské univerzitě vzniklo (a stále vzniká) v současné době množství studijních textů pro distanční nebo kombinované studium. Domnívám se, že úroveň jejich didaktického zpracování je různá a že stojí za to upozornit na text, který je podle mého názoru zpracován velmi kvalitně.

Není samozřejmě náhodou, že autorem textu je zkušený vysokoškolský učitel obecné didaktiky PhDr. Josef Malach, CSc. Jde o materiál poměrně rozsáhlý vzhledem k obvyklému rozsahu distančních studijních opor, v tiš-

těné podobě má 247 stran. Přesto se určitě musel autor potýkat s problémem, která témata z širokého záběru obecné didaktiky vybrat. Bylo by samozřejmě věcí odborné diskuse, zda zvolená témata reprezentují jádro obecné didaktiky. Lze konstatovat, že autor se soustředil zejména na proces vyučování – učení a že i problematika vzdělávacích obsahů je nahlížena z hlediska obsahu procesů vyučování – učení, rozvíjení žáků v těchto procesech. Text je rozdělen do deseti relativně uzavřených a komplexních kapitol, věnovaných pojetí procesu vyučování – učení, jeho zásadám, cílům, obsahu, metodám, organizaci, výsledkům a materiálně-didaktickým prostředkům. Samostatné kapitoly se zabývají učitelem a žákem ve výuce.

Celý studijní text má logickou a přehlednou strukturu. Kapitoly jsou zpracovány podle jednotného vzorce. Strukturní prvky jednotlivých kapitol zahrnují nezbytné náležitosti distančních textů, tj. cíle tématu, nové pojmy, shrnutí, odkazy na další studijní opory (videonahrávka a test). Syntetizační funkci textu velmi dobře plní další tři strukturní prvky kapitol – doplňující texty „Z názorů klasiků, z historie", „Ze světa" a „Z praxe škol". Zařazení těchto prvků je velkým přínosem pro celý text. Jsou nejen zdrojem poznatků pro studující, ale také uvádějí konkrétní problém do historického, srovnávacího a praktického kontextu, mají motivační hodnotu a jsou také autorem často využívány jako východisko k otázkám a úkolům.

Zvláštní pozornost si zaslouží myšlenkové mapy, které nejsou v naší učebnicové literatuře často využívány, přestože jde o velmi dobrý způsob strukturování učiva, znázornění uvažování o klíčových problémech tématu a zvláště pro potřeby studujících v distančním vzdělávání je považuji za velmi přínosné.

Vlastní teoretická stať v jednotlivých kapitolách je poměrně rozsáhlá. Autor v ní využívá různých způsobů strukturování textu, a to především pomocí grafických prostředků (odrážek, odstavců, rámečků, typů písma atd.), takže se mu do značné míry daří vyhnout se lineárnímu textu, který je obtížnější k osvojení. Výkladový text je proložen objasňováním, zdůvodňováním, řečnickými otázkami, upozorněními na praktické důsledky, podněty k úvahám, vlastními názory a dalšími prostředky motivace studujícího a komunikativnosti textu.

Autor věnoval velkou pozornost práci s cíli jednotlivých kapitol. Jsou jednoznačně, a tudíž kontrolovatelně vyjádřené. Cenné je, že cíle (logicky naprosto převažují kognitivní) nezůstávají na úrovni reprodukce poznatků, ale velmi často je znalost a porozumění předpokladem aplikace osvojeného. Objevují se také cíle na úrovni dalších, vyšších intelektuálních dovedností.

Za nejhodnotnější součást studijního textu považuji úkoly, cvičení a příklady, které jsou průběžně včleňovány do textu. Každá kapitola je proložena 4–10 úkoly a cvičeními. Je třeba zdůraznit, že učební úlohy využívají celou

škálu poznávacích činností studujícího (od úloh na reprodukci poznatků až po úlohy vyžadující sdělení poznatků a tvořivé myšlení). Učební úlohy jsou nápadité a pestré. Jejich typologie je skutečně velmi bohatá:

- opírají se o uvedené příklady z praxe, historické reminiscence nebo o prezentované jevy současné praxe ve výchově a vzdělávání v zahraničí,
- vyžadují aplikaci znalostí a vlastních zkušeností se žáky,
- propojují poznatky z psychologie, speciální pedagogiky nebo dějin výchovy s didaktickými problémy,
- vedou k využití prezentované teorie k reflexím vlastní vyučovací činnosti,
- vyžadují aplikaci prezentované teorie na konkrétní příklad,
- vedou k úvahám založeným na vlastní zkušenosti i nově osvojených poznatcích z didaktické teorie,
- vyžadují analýzu pedagogických dokumentů,
- podněcují přímo produktivní, tvořivou činnost studujících.

Součástí textu jsou řešení úkolů a cvičení; v případech, kdy je řešení nejednoznačné nebo je založené na zkušenostech a tvořivé činnosti studujícího, je způsob řešení naznačen nebo je uveden příklad. Z grafického hlediska je studijní text na vysoké úrovni, autor využívá grafů, diagramů, schémat, obrázků, symbolů, grafického členění textu a jiných prostředků obrazové komunikace.

Domnívám se, že vznikl text, který lze doporučit ke studiu nejen studentům učitelství odborných předmětů. Přestože je učební text primárně zamýšlený pro studující, kteří už mají určitou praktickou zkušenost s vyučováním, lze jej úspěšně využít i při studiu didaktiky v prezenční formě.

Zuzana Sikorová

Obdržálek, Z. a kol. Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy.

Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 2003, s. 180. ISBN 80-223-1772-1.

Významné miesto v príprave budúcich učiteľov, zabezpečujúcich výchovu a vzdelávame zohráva didaktická teória, ktorá v súčasnosti prehodnocuje a hľadá účinnejšie metódy a formy výchovno-vzdelávacej práce.

Ucelené monografické dielo sa ťažiskovo zaoberá základnými postulátmi koncipovania didaktickej teórie. Aktuálnosť problematiky je hlboko umocnená spoločenskou realitou. Východiskovú pozíciu koncipujú autori na základe poznania historicko-vývojových súvislostí, tradícií, teoretického po-

znania, vlastných dlhoročných skúseností a využitia vedeckého bádania, ako aj dlhoročnej pedagogickej praxe v univerzitnom vzdelávaní.

Výrazným znakom práce je premyslená, logická štruktúra a náležitá obsahová gradácia. Text je rozvrhnutý do jednotlivých kapitol, ktoré sú obsahovo koncipované výstižne. Systém poznatkov je jasne a logicky usporiadaný, čo vytvára dobré východisko pre štúdium.

V úvode publikácie sa autori zamerali na charakterizovanie didaktiky ako vednej disciplíny a zdôvodnili jej potreby. Vystihujúcimi charakteristikami viacerých renomovaných autorov v tejto problematike, ako aj uvedením jednotlivých štruktúrnych úrovní didaktiky, ponúkli komplexný pohľad na didaktiku ako dynamickú a vnútorne sa rozvíjajúcu vedu.

Obsah vzdelávania a s ním súvisiace otázky sa stali predmetom sústredenej pozornosti autorov, pretože poznatkov v súčasnosti neustále pribúda a nastáva problém výberu podstatných a rozširujúcich poznatkov. Zdôrazňujú, že vzdelávanie je proces, v ktorom sa nadobúdajú a osvojujú poznatky a činnosti, vytvárajú vedomosti a zručnosti, rozvíjajú schopnosti a záujmy. Konštatujú, že v zmysle humanistického prístupu vzdelávanie musí zabezpečovať, resp. plniť aj ďalšie funkcie, tak zo spoločenského, ale i pedagogického hľadiska, pričom podali základné informácie o informatívnej, formatívnej, personalizačnej, kvalifikačnej, akulturačnej, diferenciačnej, selektívnej, socializačnej a humanizačnej funkcii. Autori sem zaradili aj súčasné jednotlivé koncepcie vzdelávania, ktoré vychádzajú z behaviorálneho prístupu k učeniu.

Ďalšie kapitoly sú zamerané na charakterizovanie základných didaktických javov a zákonitostí. Sú obohatené o viaceré modernizačné trendy, ktoré v kontexte s hlavnými didaktickými princípmi zabezpečia lepšie osvojovanie učiva, hlbšie pochopenie, trvalejšie zapamätanie a zvýšený záujem o vyučovanie.

Vyučovacie ciele, ciele výučby, sú kľúčovými didaktickými kategóriami, ktoré určujú účel a zámer výučby, v ktorom je dôležitý výstup a výsledok. Autori precízne rozpracovali pozitíva a negatíva konkretizácie cieľov z hľadiska učebnej činnosti žiakov a uviedli jednotlivé taxonómie, ktoré majú motivovať žiakov k stanoveniu a dosahovaniu vytýčených cieľov v jednotlivých obsahoch vzdelávania.

Základné informácie o správnom výbere obsahu vzdelávania z viacerých hľadísk vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach autori veľmi vhodne doplnili o jednotlivé učebné plány a varianty v prehľadných tabuľkách. Obsah vzdelávania odporúčajú skúmať v jeho komplexnom a systémovom usporiadaní a fungovaní, tak v projekčnej, procesuálnej ako aj hodnotiacej rovine.

Primeraný priestor je venovaný vyučovaciemu procesu, jeho jednotlivým fázam, pedagogickej interakcii a komunikácii v cykle vyučovacieho procesu

z hľadiska jednotlivých sekvencií, a osnovaniu podľa časovo-tematických plánov a konkrétnej prípravy na vyučovaciu hodinu. Zvýšená pozornosť diagnóze výkonov učiteľov na základe pozorovania práce jednotlivých úsekov pedagogickej činnosti, štúdia školských dokumentov, rozhovorov a pod. Kapitola o vyučovacích metódach, ich klasifikácii, charakteristike z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov a z hľadiska rôznych didaktických aspektov poukazuje na ich jasné a logické usporiadanie. Jednotlivé charakteristiky, hlavne aktivizujúcich metód, kooperatívneho vyučovania, projektovej metódy, situačnej a inscenačnej metódy, hranie rolí, simulácie, metódy objavovania a pod., autori veľmi jasne vysvetlili, ako aj ozrejmili ich výber. Ten odporúčajú chápať ako systémový prvok vyučovacieho procesu, ktorý je dynamicky prepojený so všetkými prvkami vyučovania.

V predposlednej kapitole autori zhrnuli základné definície o materiálnych didaktických prostriedkoch, ktoré majú za úlohu zefektívniť priebeh vyučovacieho procesu. Správne poukázali na ich dôležitú didaktickú funkciu, ktorá napomáha k dosiahnutiu cieľov vyučovania. Prínosom je, že sa môžu účinne využívať vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. Jasne a prehľadne spracovaná kapitola takto ponúka čitateľovi aktuálny prehľad a spôsob využitia učebných pomôcok v pedagogickej praxi.

Záverečná kapitola poskytuje dostatok priestoru na charakterizovanie organizačných foriem vyučovania, ich klasifikáciu podľa rôznych hľadísk. Zámerom autorov bolo vydefinovať požiadavky na vyučovaciu hodinu, poukázať na dôležitosť a význam vychádzok, exkurzií a výletov, na význam domácej prípravy žiakov na vyučovanie, na formy domácich úloh, skupinové vyučovanie a pod., pričom konkrétne pedagogické situácie majú čitateľom ponúknuť zakomponovanie predkladaných návodov do osobného štýlu vyučovania.

Autori publikácie osobitne zdôrazňujú, že pedagogickú činnosť učiteľa chápu ako cieľavedomú a riadenú činnosť, ktorá si vyžaduje okrem špecifickej profesionálnej kvalifikácie aj zručnosti plánovania a projektovania a diferencovaný a individualizovaný prístup k výučbe.

V knihe Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy sa venovala pozornosť kľúčovým otázkam didaktiky, ktorá podáva ucelený pohľad a dostatok vysvetlení o tom, čo je výchovno-vzdelávací proces a v čom spočíva jeho zložitosť a náročnosť. Poskytuje dostatok námetov k tomu, aby prispela k úspešnému riadeniu výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci súčasných humanizačných trendov.

Autori v úvode publikácie odporúčajú do pozornosti text pre študentov učiteľstva pre základné školy. V závere môžeme konštatovať, že táto publikácia naozaj umožňuje čitateľovi vytvoriť si kvalitný systém poznatkov v oblasti teoretických základov didaktiky, na základe ktorého si každý môže

uvedomiť, no najmä v praxi uplatniť tvorivý prístup a humánny vzťah k žiakom. Preto možno knihu vrelo odporučiť a využiť ako základnú študijnú literatúru pre všetkých študentov pedagogických a filozofických fakúlt a pre dištančné formy štúdia v učiteľskom i neučiteľskom štúdiu, pretože spĺňa nároky na rámcovú orientáciu v súčasnom didaktickom myslení a stáva sa účinným metodologickým nástrojom, ktorý je nevyhnutný pre prácu moderného učiteľa.

Jolana Manniová

Nelešovská, A., Spáčilová, H. Didaktika III.

Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 53 s.

Ve třetím díle Didaktiky se autorky zabývají základními didaktickými kategoriemi, ke kterým patří vyučovací metody, zásady a organizační formy. Studijní text navazuje na předchozí dva díly a je systémovou součástí šířeji zamýšleného pojednání o didaktice.

Řazení jednotlivých podkapitol nevybočuje z obvyklých postupů, tedy od osvětlení pojmů přes klasifikaci k charakteristice. A přece je útlá brožura na první pohled ojedinělá, a to hned v několika aspektech. Především na pouhých 53 stranách naprosto srozumitelně uvádí čtenáře do problematiky pedagogických disciplín. V úvodu každé kapitoly je jednoznačně stanoveno téma, ke kterému je podán historizující pohled s uvedením názorů význačných osobností. Bez násilných časových zlomů sledujeme problém až do současnosti, a to v širších souvislostech evropského regionu. Text je proložen citacemi, které se vztahují k úzkému paralelně diskutovanému tématu. Právě tento rys studijní literatury je sympatický. Předkládá celou plejádu názorů, ale nehodnotí, nezobecňuje a nechává na čtenáři, aby si utvořil vlastní úsudek.

Učební text je charakteristický také uvedením nejnovějších poznatků a vývojových tendencí. Jsou předkládány s ohledem na rozvoj současného školství a transformační snahy. Autorky v závěru konstatují, že v textu podávají základní informace, které budou doplňovány dalšími odbornými prameny, prezentacemi a diskusemi o nejnovějších trendech počátečního vyučování.

V oddíle Nové přístupy ke kategorii organizačních forem vyučování se dočteme o důležitém požadavku na vzdělávání pro 21. století, totiž o aktivitě, samostatnosti a tvořivosti:

„Člověk by měl být schopen samostatně si osvojovat nové vědomosti, dovednosti i způsoby jednání. Měl by dokázat získané poznatky a osvojené činnosti tvořivě uplatňovat v praktickém životě. Ve vyučování se proto musí více projevovat vlastní aktivita žáka. Tomu musí být přizpůsobena i orga-

nizační stránka vyučování využitím takových organizačních forem, v nichž by se aktivita, samostatnost a tvořivost žáků mohly uplatnit a dále rozvíjet. A právě takové organizační formy vyučování, jako je například vyučování skupinové či diferencované, jsou výsledkem snahy sladit celý obsah vzdělávání s novými formami vyučování z hlediska aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků."

Didaktika III autorek Aleny Nelešovské a Hany Spáčilové je odborným studijním textem, který ocení nejen studenti pedagogických fakult, ale i odborná veřejnost. Evidentní zájem o tuto práci si vyžádalo druhé vydání. Za zmínku stojí i vysoká jazyková úroveň publikace.

Jana Bednářová

Maňák, J., Švec, V. Výukové metody.

Brno: Paido, 2003, 219 s.

Potreby súčasnej školy si vyžadujú stále novšie spôsoby výuky. Pojatie metód – ako ciest na dosiahnutie cieľa – sleduje línie modernej pedagogiky. Pri rešpektovaní aktivity a samostatnosti žiaka, ako tendencie na sebarozvoj človeka sa výuka nezaobíde bez vhodných metód práce. O ich prehľad sa úspešne pokúsili autori tejto knihy.

Publikácia obsahuje úvod, štyri samostatné kapitoly (Teoretické východiská výukových metód, Klasické výukové metódy, Aktivizujúce výukové metódy, Komplexné výukové metódy), zaujímavo koncipovaný záver, prehľad schémat a tabuliek, menný a vecný register a odporúčanú literatúru.

Osvedčený autorský tandem J. Maňák – V. Švec odpovedá na potreby súčasnej školy tejto doby. Postrehol nutnosť inovácie osvedčenej tradície reflektujúc život v spoločnosti a škole. Monografia je inšpiráciou pre prácu a dobrým sprievodcom pri hľadaní štýlu učenia a k vlastnej kreativite pri zavádzaní inovácií v danej oblasti.

Nehodnotí, nemoralizuje. Stručne načrtáva súčasný stav klasických a komplexných metód výuky. Doplnená je množstvom schémat, ktoré robia z tejto knihy modernú a prehľadnú učebnicu, ktorú si prax priam pýta.

V závere autori uvádzajú: „Snažili jsme se, aby text nebyl příliš teoretický, ale ani prakticistický, aby poskytoval hodně užitečných informací, ale hlavně aby inspiroval k vlastnímu tvořivému hledání a zkvalitňování praxe." Po prečítaní knihy môže čitateľ plne súhlasiť s vyjadrením autorov a verím, že kniha bude prínosom pre prax, k ďalšej tvorivej diskusii a pomôckou pri riešení problémov školskej teórie a praxe.

Štefan Chudý

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. .....,

objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2004 a žádám(e) o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

Datum: ..... Podpis: .....

Pedagogická orientace, Brno 2003, č. 4

Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Redakční rada

Předseda: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno)
e-mail: predseda@cpds.cz

Ved. redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (Brno)
PhDr. Dana Knotová, Ph. D. (Brno)
PhDr. Jana Kohnová (Praha)
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)
PhDr. Dana Tomanová, CSc. (Olomouc)
Mgr. et Mgr. Jana Doležalová (Hradec Králové)

Adresa redakce: PhDr. Dana Knotová, Ph. D.
Ústav pedagogických věd
FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno
e-mail: redakce@cpds.cz

Administrace a sekretariát: PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno
tel. (zázn.), fax: 543 23 27 22,
e-mail: sekretar@cpds.cz

Internet: www.cpds.cz

Vydala: Česká pedagogická společnost
v nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22,
612 00 Brno, e-mail: konvoj@konvoj.cz

ISSN 1211-4669