

PEDAGOGICKÁ

orientace

2/2000



Obsah

K filozofii výchovy a vzdělání	3
KUBÍČKOVÁ, M.: Vzdělávání pro umění být	3
KŘIVÁNEK, Z.: Kde hledat východiska antipedagogiky?	13
Výzkumná sdělení	20
LOKŠOVÁ, I.: Aktuálně problémy pedagogického výzkumu	20
BALHAROVÁ, J., KUKLA, L.: Co znamená ELSPAC?	25
Proměny učitele, žáka a školy	35
VAŠUTOVÁ, J.: Vysokoškolské učitelé v přípravném vzdělávání učitelů ..	35
DVOŘÁČEK, J.: Význam etických hledisek v procesu vyučování odborných ekonomických předmětů	44
VAŠÁTKOVÁ, D.: Stresové faktory v životě studentů učitelství 1. stupně ZŠ	53
MUSILOVÁ, M.: Výběrové šetření zaměřené na hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi	60
JÍLKOVÁ, O., VONDRYSOVÁ, M.: Inovace pregraduálního a koncepce postgraduálního studia psychologie pro učitele na PF JU v Českých Budějovicích	68
PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M.: Integrace profesní přípravy učitelů cizích jazyků	73
CHODĚRA, R.: Efektivnost ve výuce cizích jazyků (východiska řešení) ..	80
DOBROVOLSKÁ, M.: Utváření dovedností studentů v profesionálních praktikách	83
MANNIOVÁ, J.: K problémom realizácie obsahu vzdelávania a výchovy na 1. stupni ZŠ	86
Vzdělávání dospělých	91
JANDERKOVÁ, D.: Pedagogicko-psychologické zvláštnosti vzdělávání dospělých	91
VOMÁČKOVÁ, H.: Několik poznámek k problematice výuky Vysokoškolského managementu v České republice	97
Poradenství	103
CPINOVÁ, S.: Dvě kauzistiky	103
Zprávy	107
Možnosti pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů-inženýrů (<i>Irma Kopáčková</i>)	107
Činnost vysokoškolské psychologické poradny na PF JU (<i>Marie Vondrysová</i>)	109
Příprava učitelov pre 21. storočie (<i>Jolana Hroncová</i>)	111
Zpráva z mezinárodní konference Sociália '99 (<i>Lenka Hloušková</i>)	112
V roce 2001 Evropa slaví Evropský rok jazyků (<i>Informace MŠMT</i>)	113
Recenze	114
Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E., Bůžek, A. Obecná pedagogika II. (<i>Petr Koluch</i>)	114
Petrová, A. Tvořivost v teorii a praxi (<i>Břetislav Voženílek</i>)	114

Podgórecki, J. Jak se lépe dorozumíme. (<i>Vladimír Krejčí</i>)	116
Rheinwaldová, E. Novodobá péče o seniory (<i>Ivana Knausová</i>)	117
Balvín, J. a kol. Romové a zvláštní školy (<i>Marie Bednaříková</i>)	119
Střelec, S. a kol. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I (<i>Jiří Semrád</i>)	121
Dokumenty _____	123
Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu (<i>ASUD</i>)	123

K filozofii výchovy a vzdělání

Vzdělávání pro umění být

Miluše Kubíčková

Klíčová slova: krize lidské mysli, globalizace, sociální organismus, paradigma, trojčlenná lidská bytost tělesně-duševně-duchovní, holistický, participace, intuice, postmodernismus, New Age, hereitici, čtyři pilíře vzdělávání: žít pospolu, umět poznávat a jednat, umět být

Vzdělávání učitelů pro 21. století nelze izolovat z širších souvislostí společenských, ekologických ani politických. Při pozorném pohledu na orientaci vzdělávacích programů různých typů škol shledáváme, že většinou ještě fungují ve vyježděných kolejích, poznamenaných mechanistickým a materialistickým myšlenkovým východiskem, které je brzdou hlubší reflexe potřebné k řešení naléhavých otázek budoucnosti. Oprávněně se mluví o všeobsáhlé krizi týkající se nejenom problémů sociálních, politických a ekologických, ale především morálky a v neposlední řadě rovněž vzdělávání. Jde vlastně o krizi lidské mysli, poznání a hodnot.

V tomto duchu hovoří například vysokoškolský pedagog David Orr: „Mládež většinou stále vychováváme tak, jakoby se planeta Země nenacházela v kriticky naléhavé situaci . . . Ve školách se odděluje vědění od citů, objekt od subjektu . . . Věda, z níž vychází kurikulum, je odcizena lásce, a proto nevede k ocenění života . . . Situace ve světě se ještě zhorší, bude-li vzdělání zaměřeno pouze na podporu další industrializace Země.“ Tato slova mají obecnější význam, vyjadřují nejenom obavu z důsledků jednostranné ekonomické globalizace, ale především nespokojenost s dosud převažující mechanisticko-pragmatickou orientací vzdělávacích institucí. Paradoxem ovšem je, že za původce současné krize nelze považovat lidi nevzdělané, ale naopak jedince vysoce vzdělané. Ti, kdo dnes rozhodují o ekonomickém růstu, který je motorem elitářské globalizace, jsou právě lidé s vysokoškolským vzděláním i s vysokým životním standardem. Všichni však byli vychováváni k takovému myšlení a k takovým postojům a hodnotám, že se mohou domnívat,

že dominance člověka nad přírodou a dokonce i nad lidmi a přehlížení kosmických zákonů jsou jejich přirozeným právem.

V obdobném tónu ve vztahu ke školám promluvil na Fóru 2000, konaném v r. 1997 v Praze i Václav Havel: „Kolik let se o většině varovných faktů na školách přednáší a jak nepatrný vliv toto vědění má na lidské chování.“ Je opravdu s podivem, že i my pedagogové zůstáváme klidní a pokračujeme v diskutabilním trendu, jímž je materialistické myšlení podporující neustálý růst výroby a spotřeby. Všichni přitom víme o mnohých hrozbách, které jsou příčinou i důsledkem těchto jednostranností. Podobným způsobem jsou z různých stran předkládány argumenty, proč je záhodné důkladně se zamýšlet nad hlubšími příčinami této neradostné světové situace, aby pak úvahy o vzdělávání učitelů pro 21. století měly vůbec smysl.

Jedním z významných předpokladů k řešení ožehavých problémů dneška i zítřka je proto ideová reforma všech vzdělávacích institucí, především těch, které připravují budoucí učitele. Na prvním místě je třeba hledat cesty, jak překonat doposud převažující strnulý myšlenkový rámec ovlivňující nejen zaměření kurikula, ale i postupy vyučujících. Je nezbytné zvolit taková filozofická východiska, která by umožňovala přistupovat k člověku v jeho celistvosti a motivovat jej k odpovědnosti za veškerý život a za všechny životní hodnoty, ale která by mu rovněž usnadnila obracet pozornost i na vlastní vnitřní svět. *Pouze tato proměna myšlenkové orientace, kdy budou pedagogové schopni myslet celostně (holisticky) a v důsledku toho cítit participičně ve vztahu k vnějšmu i vnitřnímu světu a budou též ochotni jednat vědomě a vždy s úctou k individualitě svých svěřenců, učiní ze škol všech typů účinná zařízení chránící lidstvo před civilizačními hrozbami.*

Převládající jednostranná globalizace je důsledkem izolování ekonomiky a techniky z celku vývojových sil společenského vývoje, tedy vytržení jedné složky celistvého sociálního organismu a navíc její nadřazení složkám právně-politické a kulturně-duchovní, do níž patří právě vzdělávání. Jednostranná globalizace plodí zřejmě příčiny onoho nezvládnutelného samopohybu „vedoucího nás do pekel“, jak podotkl Havel. Fascinace ekonomickým rozumem způsobuje, že homo sociologicus se změnil v homo economicus (dle J. Kellera homo Wechsel). Kořeny společenského pohybu jsou totiž vždy ve sféře myšlení, mají svoje paradigmatické podhoubí, tedy výchozí i orientující filozofické nasměrování. Vzdělávání by se tedy nemělo jenom přizpůsobovat společenským změnám, jak k tomu vede materialistické pojetí vývoje společnosti, ale naopak tyto změny ovlivňovat v návaznosti na dosavadní lidskou zkušenost a nashromážděné poznatky. Proto nelze priority univerzitního vzdělávání učitelů redukovat především na zasvěcování do informatiky a výpočetní techniky, tím méně na mechanické předávání

neutříděných informací. Naopak bude třeba hledat cesty, jak pomoci studentům vytvořit si správný vztah k novým informacím i ke všem moderním vymoženostem, aby se pod nimi neztratil živý člověk, který jako trojčlenná, tělesně-duševně-duchovní bytost přesahuje pouhý intelekt.

Vůdčí pedagogickou otázkou bude proto stále filosofické tázání, ve jménu čeho vlastně vzděláváme. Zda ve jménu toho, co život a veškeré bytí podporuje a rozvíjí, anebo toho, co je ničí a deformuje. Přijmeme-li názor Jarmily Peškové, že v Čechách nebyla nikdy filosofická tradice příliš silná, neboť se filosofie rozvíjela vždy spíše v těsném spojení s jinými obory společenské reflexe, pak zřejmě nebude snadné založit koncepci univerzitního vzdělávání učitelů na novém filosofickém východisku, usnadňujícím lepší porozumění vztahu jednotlivce a světa, to je vztahu k druhým – v pedagogice vztahu učitele a žáka, dále k přírodě, ale i k sobě samému, jakož i k té instanci, která nás lidi přesahuje. Bude však přesto nezbytné se tvořivým způsobem vypořádat s touto tradiční českou pragmaticko-mechanistickou orientací a otevřít pedagogiku širším obzorům a hlubším vhledům. Univerzitní vzdělávání učitelů by tedy mělo daleko pružněji čerpat z nových přínosů filosofie, axiologie, hlubinné psychologie a psychosyntézy, z hlubinné ekologie neboli ekosofie, z kritické politologie, sociologie, jakož i z šířeji zaměřené teorie tělovýchovy. Významným zdrojem inspirace by mohla být rovněž duchovní věda založená pod názvem anthroposofie Rudolfem Steinerem a rozvíjená v četných, návazných disciplínách a činnostech, včetně vzdělávání. Pedagogika by se měla tvůrčím způsobem obohacovat impulsy nově se formujícího paradigmatu, jak je to již patrné v praxi různých dobře fungujících tzv. alternativních škol, např. škol fungujících podle učení již zmíněného R. Steinera, Jeana Gebsera, Marie Montessoriové, Marilyn Fergusonové, Philipa Ganga, Otmara Preusse i dalších, u nichž je často možné vystopovat vliv odkazu J. A. Komenského.

Procházíme-li světovou pedagogickou literaturu novátorsky laděnou a sledujeme-li tvořivé tendence v rozvoji vzdělávacích institucí, tu již opravdu pozorujeme zřetelné paradigmatické posuny. Zaznamenáváme proměny v základních názorech na svět v jeho celku i částech, včetně názorů na to, kdo je člověk jako tělesně-duševně-duchovní celistvost, jaké jsou jeho vývojové fáze a jaké je jeho místo v tomto světě, rovněž jaké jsou cesty k objevení jeho vnitřního světa i k péči o zdraví. Tyto proměny vlastně pomáhají řešit důsledky doposud převládajícího způsobu poznávání, který charakterizoval myslitel Gregory Bateson jako epistemologický omyl západní kultury. Tento omyl do značné míry ovlivnil a dodnes ovlivňuje náplň a zaměření kurikula, jakož i myšlení a metody práce velké části učitelů. V našich podmínkách je situace o to složitější, že překonáváme dvojí omyl. Osvobozením se od jedné materialistické ideologie jsme upadli do duchovního vakua v domnění, že se

bez výchozí životní filosofie vlastně obejdeme. Tím snáze se nyní vrháme do náruče opět materialistické, tentokrát mechanistické ideologie. Překonání těchto epistemologických omylů bude nadmíru tvrdým oríškem, zvláště pro tvůrce koncepcí univerzitního vzdělání učitelů, kteří budou následně ovlivňovat zaměření veškerého školství. Je třeba si uvědomit, že vstupem do nadnárodních společenství se ocitáme uprostřed dramatického procesu tzv. paradigmatických posunů od krajně racionalistického a mechanistického paradigmatu k paradigmatu holistickému a participačnímu, respektujícímu mravní a duchovní hodnoty.

(Pojem *paradigma* byl po prvé použit jako synonymum či náhrada za pojem světonázor Thomasem Kuhnem v r. 1962. Kuhn vypožoroval, že běžný výzkum vždy probíhá v rámci ustáleného a obecně uznávaného vzorce myšlení neboli paradigmatu, které určuje východiska i směr poznávacích a hodnotících procesů. Tento rámec poznávání, pronikající i do obsahů vzdělávacích programů a samozřejmě ovlivňující metody práce učitelů, může být buď katalyzátorem, nebo brzdou veškerého poznávání.)

Podle Henryka Skolimowského evropské myšlení prošlo několika velkými vývojovými cykly, vystřídaly se čtyři významnější vzorce myšlení. Paradigma počátků evropské historie lze obrazně nazvat Mythos, neboť antičtí lidé spatřovali ve svých životních příbězích přímý zásah bohů. Pozdější paradigma, typické pro řecké myšlení a nazvané Logos se vyznačovalo hledáním harmonického řádu v univerzu. Pro středověk pak bylo charakteristické paradigma Theos, kdy všechno myšlení a jednání bylo inspirováno a zasvěceno slávě Boží. S objevy Bacona, Galilea, Newtona, Descarta a jiných myslitelů počátků novověku nastupuje mocné paradigma představující se jako Mechanos. Svět je nahlížen jako reálná, stroji podobná skutečnost, řízená objektivními zákony. Pravdivé je pouze to, co se dá změřit, zvážit a spočítat. Se vším ostatním se ve vědě, a proto ani ve vzdělávání, nepočítá, přenechává se to umění, náboženství a pověrám. Tento výchozí pohled oddělil člověka od přírody, mysl odtrhl od těla, levou hemisféru mozku od pravé, rozum od citů, přírodu zbavil jejích vnitřních hybných sil a ekonomiku nadřadil nad kulturu i sociální sféru. Svět i člověk byli ochuzeni o kouzlo a hlubší reflexi. „V odkouzleném světě pak již nezbývá žádné místo pro velká a tajemná očekávání, která naplňovala smyslem žití předchozí generaci,“ podotýká Jan Keller. Ačkoliv v průběhu působnosti tohoto paradigmatu byl zaznamenán ohromný technický pokrok a započala se ekonomická globalizace, duchovní a mravní rozvoj stále více zaostává. Koncem 20. století se Mechanos stává již prokazatelně brzdou harmonické evoluce a lze v něm spatřovat hlavní příčiny současné všeobšáhle krize, která zasahuje samozřejmě výrazně i vzdělávání. Nejenom že se lidé odcizili přírodě, která je stále více devastována, ale vzdalují se sobě navzájem, a mnohý člověk ztrácí vztah k sobě samému, zvláště,

pak ke své duchovní složce, vlastnímu Já, a tím je samozřejmě oslabena potřeba kontaktu s transcendentální sférou. Jde skutečně o první ateistickou civilizaci, byť zároveň se jedná o první civilizaci obepínající celý svět, jak konstatoval na Fóru 2000 Václav Havel. Také Keller se oprávněně domnívá, že je to pokrok, co nám zbylo, když se rozplynula velká kosmická očekávání vyrůstající z náboženství. Očekávání už nemají nic společného s velkými nadějemi, při nichž se počítalo s intervencí kosmických sil.

Přes všechny tyto problémy, s nimiž se na konci století setkáváme, zůstává toto mechanistické paradigma i na vysokých školách dominujícím oficiálním poznávacím přístupem nejen ke světu jako celku, ale rovněž ve výchově a vzdělávání i v názorech, jak se mají v tomto světě lidé chovat, jak mají myslet, cítit a hodnotit.

Přestože Mechanos zůstává centrálním mýtem, přece již přibývá nově uvažujících vědců, lékařů, ekologů, psychologů a samozřejmě také pedagogů, kteří si uvědomují limity dosavadního paradigmatu. Ve všech vědních oborech i v praktických činnostech se proto již vynořují zřetelné projevy nového myšlení, které je *systemové, holistické, evoluční a participační, zdůrazňující dimenze ekologické a duchovní*. Lidstvo se prokazatelně vrací již na vyšší úrovni k vědomí, že je zákonitě vpředeno do velkého kosmického dramatu. Nové paradigma charakterizuje ve své filosofické vizi Ken Wilber jako komplexní paradigmatickou teorii, která postupně sjednotí vědu, filosofii, psychologii i náboženství, a tím konečně poskytne lidstvu možnost obecného náhledu.

Nástup nového paradigmatu lze vystopovat již ve všech vědních oborech i formách lidských činností. Průkopníky nového vzorce myšlení ve vědě byli především fyzikové (Albert Einstein, Fritjof Capra, David Bohm aj.), biologové (Rupert Sheldrake aj.) a ekologové (Arne Naess, James Lovelock aj.), dále psychologové (C. G. Jung, E. Frankl, R. Assagioli aj.), zároveň také nositelé alternativních způsobů léčení, biologického zemědělství, farmacie, a také filosofové a duchovně orientovaní vědci (Pierre Tielhard de Chardin, Rudolf Steiner, Jean Gebser, Ken Wilber, Matthew Fox aj.) Rovněž do slovníku pedagogiky se postupně dostávají nové nebo zapomenuté pojmy ožívované v novém pedagogickém paradigmatu: empatie, láska, soucítění, spolupráce, kultivace smyslového vnímání a celostního myšlení, porozumění vlastní mysli, napojení se na vnitřní duchovní jádro, vyšší Já prostřednictvím cvičení intuice a posílením motivace k hledání smyslu života, probuzení odpovědnosti za vlastní zdraví, využívání alternativních způsobů léčení, uznání kosmických souvislostí života, vyvinutí úcty k živé matce Zemi – Gaie díky hlubinné ekologii, pronikání do hlubin duše zásluhou hlubinné psychologie, jakož i probuzený zájem o transpersonální skutečnosti.

Selhání odlidšťujícího paradigmatu, jímž je Mechanos, zároveň vede k rozporuplným důsledkům v hodnocení života. Proto vedle projevů nového celostního paradigmatu, které klade důraz na etické hodnoty, se šíří jako reakce na ztrátu zaběhaných jistot různé formy relativismu a nihilismu, nazývaného souhrnně postmodernismem. Jde často o destruktivní odklon od jakékoliv kulturní tradice a základních lidských hodnot, což s sebou nese nebezpečí hlavně pro mladé lidi. Charakteristickým znakem této doby je především zvýšené očekávání lidstva. Ta jsou velmi nestálá, zřejmě proto, že nic z toho, co nabízí svět, ovládaný paradigmatem Mechanos, lidi trvale a plně neuspokojuje. „Nikdy lidé nepocítovali takové zklamání a takový zmar. To proto, že nikdy předtím neočekávali od světa o tolik více, než kolik jim může nabídnout,“ praví k tomu Jan Keller.

Stejně nebezpečným pro tvořivé myšlení je opak postmodernistického názorového proudu. Je to silící sklon k fundamentalismu, ke ztrnulému lpění na dogmatech životu vzdálených, což je spojeno s autoritářskými vztahy ve společnosti, ve vzdělávání i v náboženství, v nichž direktivními přístupy přehlížejí individualitu a nedoceňují vnitřní potenciality člověka.

Ve spojení s novým paradigmatem se též objevuje pojem New Age. K tomuto fenoménu je zaujímán obvykle rozporný vztah. Pravdě v jeho hodnocení se zřejmě blíží religionista Ivan Odilo Štampach, když nabádá, že by se toto hnutí nemělo demonizovat, ale chápat jako výzvu, že je nutné uvědomit si zvláštnost této doby i nástup něčeho nového. Především by se měla respektovat spirituální pluralita. Pro toto hnutí je typické, že na rozdíl od hierarchicky uspořádaných struktur dává přednost volnému, síťovému seskupování, tzv. networks. New Age ovšem není žádné jednolitě hnutí, ani nějaká ucelená doktrína. Je proto možné počítat i s případnými extrémami, kterým se lze vyhnout. Konečně v období hledání nových jistot, což je příznačné pro proces tvorby nového paradigmatu, je přirozené, že se objeví něco, co se může zdát kacířstvím, byť by i šlo o otevírání dveří do nových oblastí poznání. Cesty hledání jsou nejen spojeny s rizikem omylu, ale naopak mnohá odchýlení od zaběhaných názorů vedou dokonce k obohacení poznání. Jak říká O. Štampach: „Dá se říci, že heretici jsou přínosem pro hledání pravdy v církvi.“ To samozřejmě platí i o mimocírkevním společenství. Příkladem nositelů tvořivého odchýlení od běžných postupů ve školství jsou nejen učitelé alternativních škol a řada učitelů běžných škol, ale i členové různých občanských sdružení a iniciativ v pedagogické obci i mimo ni, např. NEMES, PAU, Zdravá škola, Zdravý životní styl apod.

Vliv nového myšlení je možno zaznamenat také ve zprávě Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století při UNESCO. Podrobně s touto zprávou seznamuje brožura s názvem „Učení je skryté bohatství“. Tento dokument

přináší pedagogům svěží inspirace, jak nové paradigma vnášet do vzdělávání. Je třeba uvítat, že dokument chce vzbudit zájem učitelů nejen o tradiční vzdělávání, ale také o jejich vnitřní cestu, aby mohli, chtěli a uměli využívat takových lidských kvalit, jako je empatie, trpělivost, tvořivost, pokora, a tak podpořili svou autoritu. Vždyť teprve obnovením vnitřního života lze objevit krásu univerza, pochopit smysl života a pak unést i jeho nároky. Tvůrci zprávy nabádají pedagogy k hlubšímu pohledu na sebe, především k objevení vlastního já jako duchovního jádra osobnosti, neboť si jsou vědomi, že úloha učitelstva bude v příštím století ještě významnější, nežli byla dosud. Začíná se takto naplňovat myšlenka J. A. Komenského, že „učitelé musí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojenství a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž není nic pod sluncem většího.“

Zpráva konstatuje, že vzhledem ke hlubokým změnám tradičního způsobu života vznikají nové požadavky, z nichž nejdůležitější je, abychom se naučili *žít pospolu*. Takto se dlouho opomíjená skutečnost, že jsme jedno lidstvo žijící na jedné planetě může stát prioritou i ve vzdělávání, aby se tak učinily první reálné kroky k překonání dosud jednostranné ekonomické a elitářské globalizace. Učení se globálnímu spoluzití je v dokumentu kladeno na první místo mezi tzv. čtyřmi pilíři vzdělávání pro 21. století. Je to již konkrétní aplikace základního rysu nového paradigmatu o celistvém charakteru světa, a proto i nezbytné vzájemnosti lidí mezi sebou, jakož i spojitosti s přírodou a celkem světa. Nabízí se možnost vytvořit podmínky k uskutečnění žádoucí participace, zúčastněného, tj. odpovědného a nikoliv dominantního pobývání na planetě Zemi tak jako v intencionálních komunitách. Například ve Findhornské nadaci ve Skotsku, se řídí myšlenkou Mysli globálně a jednej lokálně. Proto by se i ve škole měli žáci a studenti vést ke vzájemnému ohledu, skupinové spolupráci, k toleranci a k účastnému citění. Takto se může postupně překonat dosavadní soutěživost a do povědomí vejít hodnota všeobecné kosmické propojenosti. Heslo naučit se žít pospolu by tedy mělo zahrnovat i výzvu k uvědomělému a odpovědnému životu v přírodě a s přírodou, s celou planetou Zemí. Reálným zdrojem inspirací pro vzdělávací instituce mohou proto být právě tyto intencionální komunity. Jsou to společnosti založené na kolektivně sdílených činnostech, vytvářející podmínky nejen pro nový typ kooperace, ale rovněž otevírající prostor pro růst svobodných individualit. Tento komunitní způsob spoluzití a spolupráce se začíná uplatňovat již i v některých typech alternativních škol a výchovných institucí (Camphilské hnutí, Schumacher College, Small Schools atd.), v nichž se na společných činnostech potřebných k chodu daného zařízení podílejí jak učitelé, tak i žáci či studenti. Dokument považuje vizi učit se žít společně a pěstovat participační citění za velice významnou, „máme-li utéci z nebezpečného kruhu udržovaného cynismem či rezignací“. S myšlenkou na

tento první pilíř vzdělávání je třeba hledat a rozvíjet metody, jak posilnit v každém žákovi i studentovi vztahovou dimenzi, jak probouzet smysl pro já druhého člověka, a také jak se naučit vcítovat do situace také mimolidských bytostí, tj. zvířat a rostlin i celé přírody.

Jako další pilíř budoucího vzdělávání dokument zdůrazňuje potřebu *učit se poznávat*. Ta by měla být chápána především jako výzva, aby byla zaměstnávána v poznávacích procesech nejenom jedna část mozku, tj. dosud preferovaná levá hemisféra, ale také hemisféra pravá. „Nejzávažnější neschopnost, kterou jsme všichni získali, může být určitá slepota, tj. neschopnost vidět vztahy nebo zjišťovat smysl. Jenom pravý mozek vztahy vidí, zprostředkovává dále nové informace, slyší tóny, posuzuje harmonie a symetrie,“ dočítáme se u M. Fergusonové. Ukázalo se, že když si zvykneme užívat obě hemisféry, pak teprve uznáme i význam intuice. Táž autorka praví: „Bez intuice bychom byli stále v jeskyni. Každý krok kupředu v historii závisel na pravomozkových vhledech, schopnosti holistického mozku najít anomálie, vnímat vztahy. Jaký div, že náš přístup v pedagogice, která zdůrazňuje lineární, levomozkové pochody, nestačí držet krok s dobou.“ Pravá hemisféra je též nositelkou tvořivé umělecké činnosti realizované ať už malováním, řezbářstvím, tancem či jiným uměleckým pohybem, hudbou, zpěvem i básnictvím. K zásadním reformám učení tedy bude patřit i vypracování metod pro využívání celého mozku, a tím i pro pěstování intuice a umělecké činnosti, aby se pak mohlo mluvit o poznání v hlubším slova smyslu. Rovněž bude nezbytné věnovat se kultivaci pohybové inteligence a pohybové paměti, což zjednodušené pojetí člověka v pedagogice většinou přehlíží. S hlubším a rozšířeným poznáním souvisí i pěstování smyslového vnímání. Například v montessoriovské škole, podobně jako ve škole waldorfské, systém výuky zahrnuje příležitosti k neustálému zaměstnávání všech smyslů, především pohybového. Poznávání by mělo vždy začít smyslovým vnímáním a z rozpoznavání konkrétních předmětů, teprve potom by se mělo přejít k abstraktnímu myšlení.

V procesu poznání by se ovšem měl sledovat hlavní cíl: hledat pravdu. Přitom není důležité pravdu za každou cenu najít, ale jenom se jí neustále přibližovat tím, že se umíme tázat. Mládež, ale i starší děti by měly být vedeny k tomu, aby uměly klást otázky s hlubším smyslem. Například: Kdo jsem já člověk? Jak se starám o svoje zdraví? Kdo bude mít užitek z toho, co dělám? Jaké důsledky může mít moje jednání pro druhé, pro přírodu, pro příští generace, pro můj osobní růst, pro moje zdraví? Co je to láska, co svoboda? Odkud přicházím a kam jako člověk spěji? Atd.

Třetím pilířem budoucího vzdělávání je *učit se jednat*, což znamená udržovat spojení s praxí. To si vyžádá střídání studia s prací, činnosti v týmech, zpracování projektů a akčních výzkumů, využívání experimentů a hledání

cest jak reagovat ve výuce na veřejné potřeby. Ovšem i zde by se mělo uplatňovat heslo Jednej lokálně, myslí globálně – neboli jednej nejen se zřetelem na osobní i skupinové zájmy, ale i potřeby bližních lidských i mimolidských. Takto vést k úvahám o celospolečenských otázkách přesahujících i národní zájmy, např. proč je na světě bída a hlad, kde jsou skutečné kořeny válek, co je v pozadí národnostních, rasových a etnických rozbrojů. Zde je třeba mít odvalu uvidět skutečný podíl nadnárodních monopolů na světové krizi v důsledku sledování pouze sobeckých finančních zájmů.

Konečně čtvrtým pilířem vzdělávání pro 21. století, pilířem nejzávažnějším je výzva *učit se být, zvládat umění jak žít* plně a hodnotně jako celistvá lidská bytost. Znamená to vést učitele i studující k umění odpovědně se starat o svoje tělo, o tělesné, ale i duševní zdraví avšak také o kultivaci svého já, aby se otevřelo vyššímu duchovnímu zdroji. To znamená hledat formy, jak překročit zúžený pohled na lidskou bytost i na jeho vztahy ke světu viditelnému i neviditelnému, jak vést k umění klást hlubší otázky týkající se nejen poznání sebe sama, ale i rozpoznání a pochopení širších souvislostí a smyslu života. Zvláštní důraz by měl být kladen na výcvik soustředěnosti, a tím i schopnosti naslouchat, zvládat emoce, tříbit jasné, pohyblivé a zároveň pozitivní myšlení. V péči o zdraví vytvářet na všech stupních vzdělávání podmínky pro uvědomělý a krásný pohyb, pro plné prodýchávání celého těla, pro dodržování přirozených rytmů života, pro zdravou výživu, pro pozitivní a soustředěnou mysl a dobré vztahy se všemi úrovněmi světa. Je třeba do vzdělávacích programů zařazovat nejen informace o základních předpokladech zdravého života, ale především příležitosti k jejich praktické kultivaci. Takto je možné konečně uskutečnit nadčasovou výzvu J. A. Komenského, že je třeba učit ne mnoha věcem, ale podstatnému pro život.

Dodatek: K podpoře empatie, soucítění, umění obdarovávat i přijímat, tedy k rozvoji schopnosti participace a s tím spojeného citu vděčnosti, je možné provádět toto cvičení: Žáci utvoří kruh a dva a dva stojí čelem k sobě. Navzájem si říkají tato slova a zároveň pohybem paží naznačují, co si sdělují: Tobě dávám, od tebe přijímám, spolu se dělíme a z toho žijeme. Při první větě směřují paže od srdce vstříc k druhé osobě, při druhé větě se paže vrací zpět k srdci, pak se pažemi opíše přední kruh nad hlavou a nakonec obě paže vytvoří půlkruhy podél těla směrem dozadu a zpět. Potom se ruce spojí u místa srdce a dvojice se navzájem ukloní. Naznačí tím rozloučení a každý pak postoupí kupředu k dalšímu partnerovi. Takto se pochoduje za stálého opakování stejných vět až každý dojde k původnímu partnerovi. Zkušenost novátorských pedagogů již prokázala, že hlasitě opakovaná procitěná slova, spojená s ladným a vědomým pohybem paží mají mocný účinek na mysl zúčastněných. Pronášené myšlenky se jakoby vepisovaly do srdcí a tvárnily nové postoje vzájemnosti, účastenství i vědomé vzájemné vděčnosti a úcty.

Literatura

- CAPRA, F. Ekogramotnost. Projev na Fóru 2000. *Baraka* č. 3, 1997/98.
FERGUSONOVÁ, M. Nové způsoby učení. *Baraka* č. 3, 1997/98.
GANG, P. *Rethinking Education*. 1989.

- HAVEL, V. Úvodní projev na Fóru 2000 v r. 1997. *Nová přítomnost*, č. 10, 1997
- KELLER, J. *Dvanáct omylů sociologie*. 1995.
- KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolution*. 1962.
- KUBÍČKOVÁ, M. *Vůle ke zdravému životu*. 1996.
- MONTESORI, M. Objevování dítěte. *Baraka* č. 3, 1997/98.
- PEŠKOVÁ, J. Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In *Hledání učitele*, 1996.
- PREUSS, O. *Zum Bildungsauftrag der Schule heute und der daraus sich erhebenden Aufgaben der Lehrerbildung*. Universität Brehmen, 1998.
- PRING, R. The Role of Teachers. *Resurgence*, č. 160, 1993.
- ORR, D. Schools for the 21st Century. *Resurgence*, č. 160, 1993.
- SKOLIMOWSKI, H. *The Participatory Mind*. 1994.
- STEINER, R. *Neugestaltung des sozialen Organismus*. 1971.
- ŠTAMPACH, O. Heretici jsou přínosem. *Baraka* č. 3, 1997/98.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO, Vzdělávání pro 21. století. 1997.
- WILBER, K. *A Brief History of Everything*. 1996.

KUBÍČKOVÁ, M. Vzdělávání pro umění být. *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 3–12. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Miluše Kubíčková, CSc., Steinerova 602, 149 00 Praha 4

Kde hledat východiska antipedagogiky?

Zdeněk Křivánek

Velice mne zaujal článek „Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky“ Stanislavy Kučerové (Pedagogická orientace 2/1999, s. 100 až 105). Dovolil bych si připojit malou variantu k odpovědi na významnou otázku autorky článku: „Kde se berou v antipedagogice ty nenávidné inkektivy, očerňování výchovy...?“ (s. 103, 2. odstavec).

Domnívám se, že v případě antipedagogiky, černé pedagogiky a jim podobných pedagogických směrů jde o transformovanou tzv. „antiautoritativní“ pedagogiku, případně „neautoritativní“ pedagogiku, o které se u nás poměrně málo ví. Ještě méně se ví o velkých sporech, které o ní probíhaly v zahraničí.¹

Zdůrazňování volnosti ve výchově, názor, že by se dětem neměly vnučovat hodnotové postoje, že by si každé dítě mělo vytvářet svůj vlastní hodnotový systém, že do školy nepatří hodnocení výkonu apod., je při transformaci naší školy často považováno za to nejpřínosnější. Výchova k „svobodě“, k „humanitě“, k „demokratizaci“ jsou ideály, pro které se náš učitel snadno nadchne. Ovšem je třeba vidět i pedagogicko-politická východiska proklamovaných hesel.

V německých publikacích se používá termín „antiautoritární“ výchova (viz např. Schaller, 1978). Termín „antiautoritární“ sice programově naznačuje boj proti „zkostnatělým“, neživotným formám autority, avšak ve svých důsledcích (ve své vázanosti na frankfurtskou filozofickou školu) toto pedagogické zaměření jde vlastně proti jakékoliv autoritě, i proti autoritě, která má svou legitimnost.

Domnívám se, že v naší pedagogické veřejnosti nejsou známy pedagogicko-politické zdroje a východiska antiautoritativní pedagogiky. Co se však u nás rovněž neví, je to, že antiautoritativní pedagogika byla úzce spjata s pedagogikou nové levice. Pedagogiku nové levice však její stoupenci označovali jako „kritickou vědu o výchově“ (např. Wulf, 1978; Schaller, 1978.) „Kritická“ je tato věda proto, že vychází z „kritické teorie“ frankfurtské školy.

Otevřeně jsou vazby mezi levicovou pedagogikou a frankfurtskou „kritickou teorií“, která je nepochybně marxistickou filozofickou školou, vyjádřeny

¹Z mnoha polemických prací je zde možno uvést alespoň tři články: Heinrich Heise: Od antiautoritární výchovy k nově chápané autoritě. (Heise, 1978). Clemens Menze: Ke kritice komunikativní pedagogiky. (Menze, 1979.) Johannes Nosbüsch: Pedagogika bez norem? (Nosbüsch, 1978.)

řadou autorů (uvádím německé pedagogy: Wulf, Schaller, Klafki). Pedagogika nové levice považuje za zcela samozřejmé, že se ve výchovných cílech orientuje na kritickou teorii frankfurtské školy. V kritické teorii frankfurtské školy jsou cíle a metody vytvoření nového společenského systému formulovány politicky. Ve vědeckých pracích stoupců pedagogiky nové levice (či kritické vědy o výchově) je však již nemusíme najít v tak otevřené podobě. Frankfurtská škola odmítá kapitalismus, totalitární stalinistický komunismus i státní zřízení demokratických států se sociálně-tržním systémem (je to odmítaný tzv. „establishment“). Dělnická třída již ztratila své revoluční schopnosti. Integrovala se do kapitalismu. Revoluční síla je v mládeži. Mládež je ovšem nutno odtrhnout od hodnotového systému „staré společnosti“, „staré generace“. Je nutno zřídit tzv. „racionálně (rozumně) uspořádanou společnost“, v níž by bylo odstraněno veškeré panování, vykořisťování, znevolňování. Škola a oficiální výchova a její instituce těmto společensky záporným jevům pomáhají, protože pomáhají „konzervovat“ stávající společenský systém.

Co se týče vazeb pedagogiky nové levice k frankfurtské filozofické škole, lze se odvolat na knihu Klausa Schallera „Úvod do komunikativní pedagogiky“ (Schaller, 1978), ve které se jasně formuluje, že komunikativní pedagogika považuje za svou výchozí obecnou teorii kritickou teorii frankfurtské školy a že má vazby na antiautoritativní a neautoritativní pedagogiku.

Citujme K. Schallera: „Komunikativní pedagogika si činí nárok také pro sebe vedle jiných pedagogických směrů na titul ‚kritická věda o výchově‘ (Schaller, 1978). Jako kritickou se označuje věda o výchově, která se úzce opírá o tzv. ‚kritickou teorii‘ (frankfurtská škola – M. Horkheimer, Th. Adorno, J. Habermas). Jí vděčí pedagogika za důležité impulzy (K. Mollenhauer, H. Blankertz, W. Klafki, I. Dahmer, W. Lempert a P. M. Roeder). Klafki sám vyzdvihuje jako charakteristický rys tohoto směru *ideologicko-kritické kladení otázek a ideologicko-kritickou metodu a emancipační poznávací zájmy*.“ (Schaller, 1978, s. 21.)

Schaller (1978, s. 113–121) sice hovoří v citované knize o neautoritární výchově, ovšem konečné cíle nové levice v podobě odtržení mladé generace od hodnotového systému „staré společnosti“ vedou vlastně k odporu proti jakékoliv autoritě, která by byla spojena s odmítaným společenským vykořisťovatelským systémem. Tyto cíle jsou jasně formulovány v knize Ch. Wulfa „Teorie a koncepty vědy o výchově“ (1978, s. 157–190), zvláště v kapitolách „Kritika“ (1978, s. 168–173), „Společnost“ 173–182).

W. Klafki hovoří o historii norem, z nichž vychází komunikativní pedagogika. Mezi těmito normami se uvádí „emancipace“, „dospělost“, „sebeurčení“, „demokratizace“. Za zdroje považuje antické myšlení, osvícenství, Marxe a kritický neomarxismus. (Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver

Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976, s. 382; podle: Schaller, 1978, s. 21) Ch. Wulf v knize „Teorie a koncepty vědy o výchově“ (1978, s. 157–190) předkládá obdobný seznam výchovných cílů kritické vědy o výchově: prosazování osvícenství, emancipace, boj proti zvěcnění, uplatňování kritiky vůči autoritám jakéhokoliv druhu, boj proti buržoazní společnosti, boj proti „panování“.

W. Brezinka (z pozice kritika) považuje za výchovné cíle nové levice dospělost, rozumnost, schopnost kritizovat, emancipovanou osobnost, schopnost sebeurčení, připravenost k politickému boji, schopnost solidárního jednání, všeobecně vzdělanou osobnost. (W. Brezinka: *Výchova a kulturní revoluce*, München, Basel; Reinhardt 1974, s. 145–164.)

Pro charakteristiku pedagogiky nové levice nejsou důležité jen výchovné cíle, které přijímá, ale i výchovné hodnoty, které ignoruje. Ty uvádí W. Brezinka v knize „Výchova a kulturní revoluce“ (Brezinka, 1974). Mezi nežádoucími slovy, která jsou vylučována z řeči nové levice, jsou podle W. Brezinky (s odvoláním na Neuhausa, 1971, s. 158 a Brücknera, 1968, s. 100) například slova „odpovědnost“, „důvěra“, „zdvorilost“, „slušnost“, „úcta“, „vděčnost“, „skromnost“, „píle“, „věrnost“, „poslušnost“, „kázeň“, „výběr“, „sebekázeň“, „mravnost“, „autorita“, „péče“, „řád“ („pořádek“), „dobrosrdečnost“, „vlast“, „otčina“, „národ“, „připravenost k obraně vlasti“ atd.

Kritika pedagogiky vlastně splývá s kritikou tamější školy a politické (socialistické) zaměření této kritiky je zřejmé i z řady publikací stoupců levicové pedagogiky. Lze například uvést knihu F. Nyssena „Kritika školy jako kritika kapitalismu“. (Nyssen, 1971).

Když se v Německu (SRN) k moci dostala CDU a levicová pedagogika ztratila své dřívější politické zaštitění v podobě vládnoucí sociální demokracie, pedagogové zřejmě vzali v úvahu změněnou politickou situaci, ale také vývoj v zemích „reálného socialismu“ a přestali otevřeně hovořit o levicové pedagogice. Objevily se nové, zřejmě politicky „nezatížené“ termíny (jako „antipedagogika“, „černá pedagogika“ apod.).

Kontinuitu mezi pedagogikou nové levice a pozdější „antipedagogikou“ a „černou pedagogikou“ bychom mohli doložit výběrem frekventovaných slov (např. „panování“, „zotročování“, „podrobování“ či „porobení“, „znevolňování“ apod.). Jisté by se tato kontinuita našla i podle jmen autorů, případně i na základě odkazů na odbornou literaturu.

Abych naznačený postup uvažování uzavřel: Prostě existuje emocionální náboj z boje proti „nespravedlivé třídní společnosti“, proti „establishmentu“, proti „panování“, „utlačování“ atd., vůbec proti „zlořádům třídní společnosti“, který se promítá i do vztahů mezi dětmi a dospělými, hlavně do vztahů mezi dětmi na jedné straně a rodiči a učiteli na straně druhé.

A tento emocionální náboj se nyní přesunul do „antipedagogiky“ a „černé pedagogiky“ a podobných směrů. Nemyslím, že odtržení mladé generace od hodnotového systému staré generace, což byl program pedagogiky nové levice (a vlastně v něm pokračuje „antipedagogika“ a „černá pedagogika“), by bylo žádoucí cestou ke zlepšení lidské společnosti. Při zdůrazňování práv dětí proti rodičům a dospělým vůbec – to odpovídá výchovným ideálům nové levice – by se nemělo zapomínat ani na povinnosti a zodpovědnost.

Uvedenou charakteristiku je možno podrobněji doložit řadou publikací, které jsou psány z pozic pedagogiky nové levice (či kritické vědy o výchově) nebo z pozic kritiků tohoto pedagogického směru. Pokusím se o to na základě dvou knih, které pohlížejí na německou levicovou pedagogiku 60. a 70. let z různého úhlu pohledu. Zatímco Wolfgang Brezinka v knize „Výchova a kulturní revoluce“ (1974) mapuje oblast německé levicové pedagogiky (tzn. z oblasti původní SRN před spojením s východními spolkovými zeměmi, a v určité míře jde i o konfrontaci s pedagogikou bývalé NDR) z pozice kritika, Christoph Wulf (1978) píše o tomtéž tématu z pozice sympatizanta. Zatímco Brezinka používá přímo označení „Pedagogika nové levice“ již v podtitulu ke své knize „Výchova a kulturní revoluce“, Wulf píše o tomto pedagogickém hnutí jako o „kritické vědě o výchově“. Z formulace výchovných cílů i podrobného zpracování hlavních pojmů kritické teorie (frankfurtské filozofické školy reprezentované jmény Adorno, Dahrendorf, Habermas, Horkheimer, Marcuse) je zřejmé, že jde o totéž pedagogické hnutí, o kterém píše i Brezinka.

Uvedené knihy (Brezinka, 1974; Wulf, 1978) dávají hlouběji nahlédnout do filozofického a politického pozadí západní pedagogiky. V posledních deseti letech se v oblasti pedagogického myšlení i praxe leccos ze zahraničí přivází, hlavně „technologie“, ale i některé myšlenky (např. odmítání „výkonu“ ve škole). Avšak východiska a historie pedagogického myšlení v 60. a 70. letech, v zahraničí, která nás dnes svým vlivem zasahují, zůstávají nepovšimnuty.

Kniha „Výchova a kulturní revoluce“ (Brezinka, 1974) seznamuje se dvěma směry v pedagogice nové levice, s jejím liberálně-utopickým křídlem (které má silné individualisticko-anarchistické tendence) a s levicově-radikálním křídlem (které má blíž k politickému hnutí západoevropských komunistických stran). Uvedená kniha hodnotí pedagogiku nové levice z pozice pedagogiky, které jde o to, aby výchova zajišťovala kontinuitu kulturního života společnosti a kontinuitu společnosti na určité civilizační úrovni vůbec. Je samozřejmé, že si Brezinka uvědomuje nedostatky současné demokratické společnosti s tržním systémem. Chápe, že je nutné mnohé měnit ve společnosti i ve školství. Ovšem odtržení mladé generace od tradičních mravních hodnot představuje podle Brezinky vážné společenské nebezpečí,

kteřé ohrožuje nejen stabilitu společnosti, ale i bezpečnost života ve společnosti. Ostatně aktuální stesky na řadu negativních společenských jevů i u nás, jejichž příčiny by se zřejmě našly právě v odtržení mladé generace od tradičních mravních hodnot, jsou zcela zdůvodněné.

Na první pohled by se mohlo zdát, že Brezinka v knize „Výchova a kulturní revoluce“ hovoří o něčem, co je z dnešního hlediska neaktuální. Avšak mnohé myšlenky, které z pedagogiky „nové levice“ šedesátých let vycházejí, jsou ve výchovné práci naší současné školy velmi aktuální. Mám na mysli například typ výchovy, kterou bychom mohli označit jako antiautoritativní nebo neautoritativní (jde o odmítání výkonu a hodnocení, prosazování svobodného hodnotového vývoje dětí s odmítáním „vnučování hodnotového systému dospělých“ dětem apod.). Pokud někdo tyto pedagogické myšlenky přejímá a prosazuje, je to pochopitelně v rámci pluralistického myšlení ve svobodném demokratickém státě možné. Ovšem volba určitého pedagogického postoje je nepřímou i určitým rozhodnutím o společensko-politické orientaci se všemi důsledky pro vývoj vlastního státu.

Nové levice a pedagogice nové levice šlo o likvidaci státu nejen v podobě kapitalistického zřízení, ale i o likvidaci státu se sociálně-tržní ekonomikou, aby bylo možno vytvořit tzv. „rozumně uspořádanou společnost“. Brezinka poukazuje na to, že nešlo o nic jiného, než o socialistickou utopii.

Nejde o to, že bychom různé pedagogické myšlenky předem zamítali z toho důvodu, že jsou spojeny s ideologií, filozofií a pedagogikou hnutí, které si kladlo za cíl odstranit kapitalistickou společnost. Je možno o různých výchovných cílech diskutovat, uvažovat, co v nich může být nezávislé na politických záměrech původních autorů. Ovšem pro dnešní pedagogické diskuse u nás je důležité uvědomit si, že jde o rozhodování mezi propagováním naprosté (ničím neomezené) svobody dítěte a požadavkem spojení svobody a demokracie s kázní a se smyslem pro povinnost. Naprostá svoboda individua ve smyslu výstřední filozofie Maxe Stirnera (1842, 1844) destruuje mezilidské vztahy a možnost tvořivé spolupráce. Je smutné, že tento typ svobody (aniž se někdo odvolává na Maxe Stirnera) má dnes u nás velké pole působnosti.

Z knihy „Výchova a kulturní revoluce“ vyplývá, že výchovu ke svobodě a demokracii lze chápat různým způsobem.

Uvolnění výchovné práce našich škol (či „rozvolnění“, jak se někdy říká) by nemělo být jen záležitostí nadšeného přijímání novot ve výchově, ale mělo by se k němu přistupovat i s důkladnou znalostí vývoje pedagogiky a výchovné praxe v západní Evropě v 60. a 70. letech, odkud k nám „rozvolnění“ přišlo. Leccos, co tehdy bylo pedagogickým „hitem“, se později začalo brát s kritikou rezervou.

Brezinka ve své knize upozorňuje na to, že pedagogika nové levice získala

v průběhu 60. a 70. let velký vliv na západoněmecké školství a různé výchovné instituce, že obsadila mnoho kateder pedagogiky. Z tohoto důvodu je také možné, že u nás může vznikat poněkud zkreslený dojem o tom, co je v současné zahraniční pedagogice perspektivní.

Zpětně se vracet ke studiu prací z oblasti pedagogiky nové levice a spisů polemických by pro naši současnost a současné dění v oblasti pedagogiky a školství nebylo aktuální, nebýt propagace některých idejí bez ujasnění jejich ideově politických zdrojů.

Neupírám nikomu právo na světový, filozofický, politický nebo pedagogický názor. Ovšem každý by si měl uvědomit, jaké jsou širší důsledky jeho názorů. Zda jimi chce přispět ke kontinuitě života společnosti (u nás v současné době jde o demokratickou společnost s tržním systémem nebo o možnost sociálně tržní orientace), anebo zda mu jde o odstranění „neracionálního systému s panováním“, se „znevůličováním“ a „porobováním“, „vykořisťováním“ a místo toho o vytvoření „racionální společnosti“, kterou se ovšem míní společnost de facto socialistická. Takové byly záměry tzv. emancipační, komunikativní, případě „socialistické“ pedagogiky SRN. Nemusí to jejich stoupenci výslovně uvádět. Stačí, když si prostudujeme „kritickou teorii“, kterou považují představitelé těchto směrů za své teoretické východisko.

Literatura

- BREZINKA, W. *Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken*. München, Basel: Reinhardt, 1974.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- BRÜCKNER, P. Die Transformation des demokratischen Bewutseins. In: AGNOLI, J. a BRÜCKNER, P. *Die Transformation der Demokratie*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1968, s. 89-194.
- HEISE, H. Von der antiautoritären Erziehung zu einer neuerstandenen Autorität. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 3, 1978, J. G. 54, s. 380.)
- MENZE, C. Zur Kritik der kommunikativen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für Pädagogik*. 1979, Heft 1., s. 1-23.
- LASSAHN, R. *Grundriss einer allgemeinen Pädagogik*. Heidelberg: Quelle and Meyer, 1977.
- NEUHAUS, R. J. Der vollkommene Revolutionär. In: BERGER, P. L. a NEUHAUS, R. J. *Protestbewegung und Revolution oder Die Verantwortung der Radikalen*. Radikalismus in Amerika. Frankfurt: Fischer, 1971, s. 93-256.
- NOBÜSCH, J. Pädagogik ohne Normen? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 1, J. G. 54, 1. Quartal 1978, Münster I. W. – Verlag Ferdinand Kamp, Bochum, s. 25.
- NYSSSEN, F. (Ed.) *Schulkritik als Kapitalismuskritik*. Göttingen, 1971.
- SCHALLER, K. *Einführung in die Kommunikative Pädagogik*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1978.

STIRNER, M. Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus (1842). In *Der Einzige und sein Eigentum und andere Schriften*. Herausg. von Hans G. HELMS. München: Hanser, 1968, s. 7–23.

STIRNER, M. *Der Einzige und sein Eigentum (1844)*. Stuttgart: Reclam, 1972.

WULF, CH. *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, 1978.

KŘIVÁNEK, Z. Kde hledat východiska antipedagogiky? *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 13–19. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Zdeněk Křivánek, Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Výzkumná sdělení

Aktuálne problémy pedagogického výskumu

Irena Lokšová

Abstrakt: Pedagogický výskum v súčasnej dobe sa orientuje na riešenie bazálnych problémov edukácie. Objektívna analýza problémov výskumu v pedagogike predpokladá zmapovanie jeho súčasného stavu. Výsledky získané porovnávacou analýzou dokumentujú stav a načrtávajú perspektívy pedagogického výskumu v Slovenskej a v Českej republike.

Kľúčové slová: Pedagogický výskum, edukačný proces, metodológia a orientácia pedagogického výskumu.

Ako hlavné trendy transformácie nášho školského systému v ostatných rokoch sa profilovali demokratizácia, humanizácia a decentralizácia, v intenciách humanisticky orientovaných prístupov k osobnosti človeka ako subjektu edukácie. Globálnym cieľom transformačného procesu sa stalo vytvorenie školského systému efektívne prispievajúceho k riešeniu sociálnych, ekonomických, politických, morálnych i etických problémov transformujúcej sa spoločnosti.

Je pozitívnym javom, že na tieto požiadavky spoločenskej praxe reaguje aj naša moderná pedagogická veda, ktorej teória a výskum sa orientuje na riešenie bazálnych problémov súčasnej edukácie, medzi ktoré patria predovšetkým:

- zásadná zmena v chápaní základnej funkcie školy – prestavba školského systému založená na humanistickom poňatí žiaka – predpokladá prechod od retroaktívnej koncepcie výchovy k proaktívnej výchove, akcentáciu rozvíjajúcej a výchovnej funkcie školy,
- dôsledná realizácia reformy učebných osnov s cieľom vytvorenia dynamického nástroja výchovy a vzdelávania,

- frontálna aplikácia moderných koncepcií vyučovania (tvorivé vyučovanie, rozvíjajúce vyučovanie, alternatívne vyučovanie apod.). Súčasné chápanie vyučovacieho procesu zdôrazňuje aktívnu úlohu žiaka pri vytváraní analytickej vedomostnej štruktúry, spracovávaní a využívaní poznatkov a tiež pri ich kritickom hodnotení,
- skvalitnenie odbornej vysokoškolskej prípravy učiteľov,
- zvýšenie významu a efektívnosti pedagogického výskumu.

Pedagogická veda, ako uvádza Průcha (1997), rovnako ako iné sociálne vedy, má dve zložky – pedagogickú teóriu a pedagogický výskum. Rozvoj modernej pedagogiky, v ktorej prevláda explanatívny teoretický prístup nie je možný bez kvalitatívne nového ponímania pedagogického výskumu, ktorého predmetom sú edukačné javy, procesy a efekty.

Objektívna analýza problémov výskumu v našej súčasnej pedagogike predpokladá zmapovanie jeho súčasného stavu. Za cenný prínos na tomto poli vedeckého bádania u nás možno považovať predovšetkým práce Maršálovej (1994) a Šveca (1994), ktoré sú významným príspevkom k budovaniu modernej koncepcie metodológie nášho pedagogického výskumu. Ostatné štúdie venované problematike pedagogického výskumu u nás predstavujú väčšinou praktické návody pre realizáciu výskumu, prípadne sú zamerané na deskripciu konkrétnych výskumných metód a techník.

Za tradičný problém pedagogického výskumu u nás možno považovať určité podceňovanie jeho metodologických aspektov. Švec (1994) upozornil na mimoriadne dôležitú skutočnosť, že aj keď metodologické otázky pedagogického výskumu boli u nás verbálne vždy zdôrazňované a oceňované, fakticky neboli nikdy dostatočne rozvíjané. Tento stav sa prejavuje aj v nedostatku štúdií a v absencii domácej učebnice metodológie pedagogiky. Ako dokumentuje výberová rešerš k metodológii pedagogických vied, z celkového počtu 35 prác venovaných tejto problematike iba 7 bolo publikovaných po roku 1989 (Švec, 1994).

Naše zistenia, vychádzajúce z analýzy literárnych prameňov publikovaných v rokoch 1995–1997 v pedagogických odborných časopisoch plne korešponujú s týmto názorom. Výsledky porovnávacej analýzy publikácií z oblasti pedagogiky ukázali, že zo všetkých analyzovaných príspevkov malo iba 26 % výskumný charakter na báze exploatacie metodológie exploračného a experimentálneho výskumu. U 74 % štúdií prevažovali teoreticko-analytické pozície rôznorodej povahy – napr. historické, filozoficko-etické, didaktické, kazuistické a podobné prístupy, využívajúce predovšetkým kvalitatívne metódy pedagogického výskumu. Z článkov publikovaných v rokoch 1995–1998 v časopise *Pedagogická revue* (Slovenská republika) malo

výskumný charakter 25,9 % článkov, v časopise Pedagogika 22,3 %, Pedagogická orientace 11,2 %, Slovenský jazyk a literatúra v škole 21,5 %.

Tento stav, dokumentujúci súčasnú metodologickú orientáciu pedagogického výskumu u nás, je v rozpore so svetovým trendom, rovnako ako s orientáciou prác publikovaných v našich psychologických odborných periodikách. Pre ilustráciu možno uviesť, že napríklad príspevky publikované v časopisoch American Educational Research, či Review of Educational Research majú iba v približne 38 % teoreticko-kvalitatívny charakter. V psychologickom odbornom periodiku Psychológia a patopsychológia dieťaťa predstavujú experimentálne štúdie, využívajúce kvantitatívnu metodológiu výskumu, až 88 % prípadov.

Našej súčasnej modernej pedagogike doposiaľ chýbala pôvodná monografia koncepčného charakteru venovaná metodológii pedagogiky. Staršie práce – napríklad monografia Skalkovej a kol. (1983) už nemôžu reagovať na súčasné zmeny v edukácii, odrážajúce proces demokratizácie a humanizácie školy, úzko spojené s rozvojom nových vyučovacích technológií a informatiky. Pritom je však zrejmé, že bez pochopenia základných kľúčových otázok samotnej podstaty pedagogického výskumu vo väzbe na nové poňatie predmetu pedagogiky, nie je možné preniknúť do podstaty a hĺbky edukačných procesov a javov. Skúsenosti ukázali, že samotné znalosti a prax v aplikácii výskumných techník a metód spracovania dát nie sú zárukou pochopenia a vysvetlenia komplexných výchovných javov a fenoménov modernej pedagogiky. Na potrebu riešiť túto situáciu reagovali Švec a kol. (1998), ktorých monografia predstavuje komplexnú metodológiu vied o výchove na báze analýzy a deskripcie kvantitatívno-scientických a kvalitatívno-humanitných prístupov v modernom edukačnom výskume.

Problémy pedagogického výskumu majú aj širší spoločenský rozmer, ktorý presahuje rámec pedagogickej vedy. Ucelená spoločenská koncepcia rozvoja školstva a vedy, ktorá by mala aj svoju aplikačnú rovinu, nebola u nás doteraz vypracovaná. Dôsledkom toho je aj nekoordinovanosť pedagogického výskumu, ktorému tak chýba systémovosť a cieľovosť z hľadiska realizácie strategických zámerov našej spoločnosti v oblasti výchovy a vzdelávania. Pedagogický výskum sa mnohokrát realizuje systémom ad hoc, podľa zamerania jednotlivých pedagogických fakúlt, katedier, či dokonca podľa záujmu osôb, ktoré sa uchádzajú napríklad o riešenie grantových úloh. O realizáciu niektorých zámerov v tejto oblasti sa usilujú Štátny pedagogický ústav a Ústav informácií a prognóz školstva. Ich činnosť však má skôr servisný charakter prác realizovaných na objednávku rezortných orgánov a inštitúcií štátnej správy a z pohľadu dlhodobých perspektív formovania stratégie pedagogického výskumu nepredstavuje signifikantný faktor rozvoja.

Z analýzy štúdií publikovaných v pedagogických časopisoch je zrejmé, že doposiaľ sa iba v malej miere realizujú výskumy orientované na spoločensky závažnú problematiku transformácie nášho školského systému. V dôsledku toho absentujú výskumy, ktoré by na báze experimentálnych a kvantitatívnych výskumných metód umožnili hodnotiť efektívnosť zavádzania nových didaktických metód a technológií vyučovania, alternatívnych foriem výchovy, atď. a ich dopad na formovanie osobnosti žiakov a študentov. Preto je obtiažne objektivizovať napríklad systém evaluácie výsledkov pedagogického procesu, či kritériálne verifikovať účinnosť zavádzania národných kurikúl, resp. sledovanie a vyhodnocovanie školských výkonových štandardov porovnateľných s medzinárodnými požiadavkami na absolventov škôl na jednotlivých stupňoch vzdelávania.

Deficity a zaostávanie v oblasti rozvíjania koncepcie a praxe pedagogického výskumu sa premietajú aj v pomalšom rozvoji našej pedagogickej teórie. Tento jav sa zviditeľňuje napríklad v skutočnosti, že niektoré vo svete (ale aj u našich susedov v Česku, Poľsku, alebo v Maďarsku) rozvinuté špeciálne pedagogické disciplíny – ako sú napr. pedagogická diagnostika, prognostika, sociálna pedagogika, metapedagogika, či globálna pedagogika – sa u nás rozpracovávajú iba sporadicky a nesystémovo.

Slovenský pedagogický výskum trpí aj na deficitný systém jeho financovania. Jeho finančné zdroje nemožno porovnávať so štátnymi zdrojmi vynakladanými na financovanie výskumu v technických, prírodných a medicínskych vedách. Výskum v spoločenských, ale najmä v pedagogických vedách možno hodnotiť ako finančne nedocenený a poddimenzovaný z hľadiska reálnych spoločenských potrieb. Jeho rozvoju dostatočne nenapomáha ani súčasný grantový systém, preferujúci nesystémovú formu výberu problémov, ktoré sú skôr praktického než experimentálneho vedeckovýskumného charakteru. Preto granty vo svojej súčasnej podobe nepredstavujú východisko, a to predovšetkým z hľadiska rozvoja najviac absentujúceho základného pedagogického výskumu. Deficitné financovanie výskumu sa prejavuje aj v relatívne nízkom zapojení našich odborníkov do medzinárodných projektov a do práce v zahraničných výskumných a vzdelávacích inštitúciách. Tento stav sa odráža aj v nízkej publikačnej činnosti našich odborníkov v zahraničných časopisoch, čoho dôsledkom je aj relatívne malá informovanosť o výsledkoch nášho pedagogického výskumu v zahraničí. V nadväznosti na prudký rozvoj informatiky sa javí nevyhnutným aj dobudovanie komplexného informačného systému pre potreby pedagogického výskumu.

Jedným z principiálnych riešení načrtnutých problémov pedagogického výskumu môže byť začlenenie predmetov orientovaných na metodológiu pedagogického výskumu do plánov štúdia na učiteľských fakultách tak, by tvorili integrálnu súčasť prípravy budúceho učiteľa. Skúsenosti ukazujú, že

deficit vo vysokoškolskej príprave učiteľa v tejto oblasti je veľmi obtiažne nahraďiť neskôr, v systéme jeho celoživotného vzdelávania (cestou metodických centier, postgraduálneho vzdelávania, sebazvdelávania atď.). Výsledky výskumu agentúry Pedagóg napríklad ukázali, že 63 % učiteľov základných a stredných škôl nečítalo v roku 1994 odborné pedagogické časopisy, málo sa využívali aj nové moderné metódy vyučovania. Dôsledkom nedostatočnej prípravy učiteľov v oblasti metodológie pedagogického výskumu je napríklad aj deficit mladých vedeckých pracovníkov v oblasti pedagogických vied. Nie je zriedkavý názor, najmä u učiteľov pedagogických fakúlt, že vysokoškolský učiteľ nemusí robiť výskumnú a publikačnú činnosť, stačí ak je dobrým pedagógom a znalcom teórie predmetu, ktorý prednáša. Tieto javy sa negatívne premietajú i v skutočnosti, že v porovnaní s inými vedami u nás, v pedagogike, pôsobí relatívne nízky počet docentov a profesorov, čo sekundárne nepriaznivo ovplyvňuje rozvoj pedagogického výskumu, budovanie systému doktorandského štúdia v pedagogických vedách atď.

Napriek existujúcim problémom, vývoj slovenského pedagogického výskumu v ostatných rokoch charakterizujú aj viaceré pozitívne zmeny, prejavujúce sa v predovšetkým v jeho obsahovej diverzifikácii, ako aj vo vytváraní nových pracovísk pedagogickej vedy v rôznych regiónoch Slovenska. Nové perspektívy rozvoja pedagogického výskumu sa črtajú predovšetkým v slobode bádania, na ktorej je založená moderná pedagogika.

Literatúra

- MARŠÁLOVÁ, L. Experiment v pedagogickom výskume. *Pedagogická revue*, XLVI, 1994, 9–10, s. 416–427.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- ŠVEC, Š. Konceptie metodologie vied o výchove. *Pedagogická revue*, XLVI, 1994, 9–10, s. 403–415.
- ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998.

LOKŠOVÁ, I. Aktuálne problémy pedagogického výskumu. *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 20–24. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. Dr. Irena Lokšová, CSc., Prírodovedecká fakulta UPJŠ v Košiciach, Katedra filozofie, pedagogiky a psychológie, Máne-sova 23, 040 01 Košice, Slovenská republika

Co znamená ELSPAC?

Jana Balharová, Lubomír Kukla

Klíčová slova: dítě, těhotenství, rodina, výzkum, prospektivní longitudinální studie, ELSPAC

European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood – Evropská dlouhodobá studie těhotenství a dětství (ELSPAC) je prospektivní dlouhodobou studií, která probíhá v několika evropských zemích a sleduje vybrané soubory dětí a jejich rodiny od období těhotenství matky přes porod, šestinedělí, kojenecké období až do nejméně 15 let věku dítěte.

Iniciátorem studie je Světová zdravotnická organizace (WHO), resp. její Evropská úřadovna v Kodani. Výzkum byl schválen a uveden v život na setkání spolupracovníků v Moskvě (1985), v Bristolu (1985), v Oslu (1986) a v Aténách (1988). Hlavní koordinátorkou týmu je prof. Jean Goldingová z Institute of Child Health University of Bristol, Velká Británie. Úkol je řešen jednotnou metodikou s kontrolou výboru Coordinating and Executive Committee (CEC). Ten pravidelně kontroluje činnost jednotlivých center a koordinuje jejich vzájemnou spolupráci. Participující země se účastní na každoročním jednání. Mezi zúčastněné země patří Velká Británie a Ostrov Man, Česká republika, Slovensko, Rusko a Ukrajina. Dříve ještě participovaly Řecko, Estonsko, Švédsko, Španělsko a Chorvatsko.

Za Českou republikou studii řeší naše pracoviště – Výzkumný ústav zdraví dítěte, oddělení preventivní a sociální pediatrie. Odpovědným řešitelem projektu a koordinátorem pro ČR je MUDr. Lubomír Kukla, CSc.

Důvody vzniku projektu

Růst a vývoj dětí v dnešní době si právem zasluhuje pozornost. Existuje celá řada studií, jež se zaměřovaly na tuto problematiku. Šlo o výzkumy sice erudované, ale mnohdy dílčí, postihující jen určitou část života a vývoje dětí. Výjimečné jsou komplexní studie, případně srovnávací situaci v různých státech. Proto na podnět Světové zdravotnické organizace vznikl tento mezinárodní projekt, jednotný pro zúčastněné země.

Dalším důvodem jeho vzniku je zhoršující se zdravotní stav dětské evropské populace. I když v zemích Evropy je úmrtnost dětí nízká, nemocnost se zvyšuje. Dochází k nárůstu chronických onemocnění, alergických chorob, zvyšuje se náchylnost dětí k infekčním chorobám v důsledku snížené imunity, vzrůstá počet dětí nějakým způsobem handicapovaných. Předpokládáme, že

příčiny této situace spočívají převážně ve změněném životním stylu evropské populace, v kvalitě životního prostředí, v působení stresujících faktorů, v proměnách vztahů lidí ke zdraví, přírodě, ke společnosti a k tradičním hodnotám, mezi něž patří i rodinný režim a prostředí, ve kterém dnešní děti vyrůstají. Pro mnohé rodiče rodina již není prioritou. Stoupá počet rodin neúplných, chybí role stálého otce, daleko čtenější je podíl nesezdaných partnerských vztahů. Zrychluje se tempo našeho života, volný čas dětí je významně ovlivňován mediálními prostředky atd.

Souhrn těchto příčin ovlivňuje biologickou, psychickou a sociální složku lidského zdraví. Záměr rozšířit prevenci tam, kde jsou možnosti léčby omezené, a vyzkoumat nové nemedicínské činitele vedl Světovou zdravotnickou organizaci k zařazení této studie do evropské části projektu Zdraví pro všechny do roku 2000.

ELSPAC je zaměřen na výzkum těhotenství a dětství. Jeho cílem je proto postihnout určité biologické, psychologické, psychosociální, sociální faktory i faktory životního prostředí včetně souvislostí, které ovlivňují zdraví a vývoj dětí již od období vývoje plodu.

Jedinečnost studie

1. *Mezinárodní charakter*

Studie je iniciována Světovou zdravotnickou organizací, probíhá v několika evropských zemích. Díky sjednocené, standardní metodologii i shromažďování dat zúčastněných zemí je možné zcela výjimečné porovnání v různých zemích Evropy.

2. *Různorodost jednotlivých zemí*

Výzkum zahrnuje jednak rozvinuté kapitalistické země, jednak země bývalého východního bloku. To umožňuje porovnat velikost rizik jednotlivých systémů a zjistit, do jaké míry má společenský systém a životní styl dopad na vývoj dětí.

3. *Časový začátek výzkumu*

Výzkum v ČR vzhledem k jeho začátku v roce 1988 odráží změny společenského systému po roce 1989, a tím i pozvolnou změnu životního stylu našich rodin.

4. *Velikost souboru*

Mezinárodním charakterem je dána i velikost celkového souboru; ten obsahuje výzkumy v několika státech. Celkový soubor zahrnuje kolem 40 000, náš původní v Brně 5 500 a v okrese Znojmo 1 800, tj. celkem něco přes 7 000 rodin.

5. *Longitudinalita*

Jedinečnost studie spočívá v tom, že zkoumá již těhotnou ženu a vývoj plodu, období porodu, novorozenecké, kojenecké, batolecí atd. Většina

studií nezohledňovala vlivy v těhotenství a nesledovala děti v tak dlouhém časovém rozmezí.

6. *Prospektivnost studie*

Údaje, které jsou získávány postupně v čase, jsou aktuální, tedy maximálně přesné. Prospektivita výzkumu tak zabraňuje zkreslování a ztrátě informací.

7. *Zachycení celého rodinného prostředí včetně otce*

Sledují se údaje týkající se nejen bezprostředně dítěte, ale i matky a otce. Zvláště významná je role otce, která se v jiných výzkumech reflektuje jen zřídka. (Otec dítěte participuje na vyplňování dotazníků.)

8. *Vícegeneračnost studie*

Sbírána jsou i data týkající se dětství dnešních rodičů a informace o jejich rodičích a dalších příbuzných.

9. *Mnohostrannost studie*

Zahrnuje nejen vlivy zdravotní, ale i sociální a psychické, psychosociální, environmentální apod. Tím, že se nezaměřuje pouze na určitou dílčí problémovou oblast, ale na komplexnost sledovaných parametrů, zajišťuje i větší objektivnost odpovědí respondentů a vylučuje záměrné zkreslování odpovědí.

10. *Získávání informací z více zdrojů*

Údaje jsou získávány nejen od rodin, ale i ze zdravotnických zařízení. V osmi letech věku dětí jsme vstoupili do kontaktu s dalším důležitým životním prostředím dítěte – školou. Tato vícezdrojovost zajišťuje i podíl na primární validizaci dat.

Cíle studie ELSPAC

Cílem projektu je především zjistit,

- které faktory jsou spojeny s přežitím a zdravím plodu, kojence a dítěte v dalším věkovém období,
- zda stejné vlivy působí v podobném rozsahu v každé ze zúčastněných zemí.

Takto se mohou odhalit biopsychosociální determinanty vývoje dítěte, vliv rodiny, osobnosti matky a otce. Dále je cílem upřesnit působení těchto činitelů na vznik a vývoj zdravotních poruch u plodu, novorozence a dítěte.

Uvádíme některé ze studovaných oblastí:

a) *Zdraví*

Dítě je sledováno od doby těhotenství matky, kdy je posuzován dopad různých faktorů na prenatální i postnatální vývoj dítěte. Je zaznamenán celkový zdravotní stav dítěte zahrnující i chronické onemocnění a vrozené vady. Zvláštní pozornost je věnována matce, zvláště jejímu zdravotnímu

stavu v těhotenství a během porodu. Zdraví matky a dítěte je hodnoceno nejen subjektivně matkou, ale i objektivně ošetřujícími gynekology, pediatry a jinými odbornými lékaři.

b) *Růst*

Průběžně se sledovaly antropometrické údaje, takže lze posoudit různé růstové parametry dnešních dětí (hmotnost, výška, obvod hlavy atd.).

c) *Vývoj*

U dětí jsou zaznamenány vývojové mezníky, vývoj psychomotorické koordinace, intelektuální schopnosti dětí, příp. poruchové stavy. V rámci psychologického vyšetřování jsou u dětí vyšetřeny složky inteligence. Máme popsány jejich schopnosti a dovednosti.

d) *Chování*

Sledujeme temperament dítěte, sociální přizpůsobivost (vztahy dítěte k ostatním dětem, zapojení do kolektivního zařízení), příp. deviantní chování. Máme popsány záliby dítěte (typy her), denní rytmus dítěte.

e) *Biologie*

Registrujeme vrozené vývojové vady, defekty, genetickou zátěž, případně vybrané biochemické parametry.

f) *Morbidita*

Máme zahrnuty všechny údaje o potížích a nemocech včetně diagnózy i příznaků, které se u dítěte vyskytly. Je popsán způsob léčby a druhy léků. Jsou uvedeny operace, které dítě prodělalo. Údaje jsou od rodičů i ze všech zdravotnických zařízení, kterými dítě prošlo.

g) *Nehody*

Sledujeme výskyt větších i menších zranění, které dítě prodělalo. Je popsána nejen příčina a místo nehody, ale též rozsah poranění, způsob ošetření a případné následky po těchto úrazech.

h) *Smyslové poruchy, poruchy řeči*

Máme zaznamenán vývoj poruch zraku, sluchu, řeči. V rámci vyšetřování provádíme u dětí vyšetření sluchu a zraku včetně barvocitu.

i) *Mortalita*

Naštěstí je výskyt úmrtí v dětském věku nízký. Registrujeme úmrtí i příčiny smrti.

Studie zkoumá velikost působení různých faktorů, v nichž se formuje biologická, psychologická i sociální komponenta zdraví mladé generace. Mezi ovlivňující činitele patří:

1. *Fyzikální prostředí*: typ čtvrti, druh bydlení, vybavení domácnosti, nevhodné fyzikální a chemické vlivy (teplota, vlhkost, chemikálie, kouření, elektromagnetické pole aj.), zvířata v blízkosti dítěte.

2. *Zdravotní charakteristiky rodiny*: věk rodičů, antropometrické údaje rodičů, zdravotnická anamnéza členů rodiny, výskyt dědičných a chronických onemocnění v rodině, minulá porodnická anamnéza.
3. *Sociální faktory*: velikost a funkčnost rodiny, sociální třída prarodičů a rodičů, vzdělání rodičů, finanční zajištění rodiny, změny spolubydlících a pečujících osob.
4. *Psychologické faktory*: osobnost rodičů, vlastní hodnocení a pocity, emocionální pohoda rodiny, aktivita a pasivita jednotlivých členů, důležité životní události rodičů a dítěte a jejich zapůsobení na členy rodiny, depresivní stavy členů rodiny.
5. *Psychosociální faktory*: vztah matky k partnerovi, její vazba k dítěti v době těhotenství i porodu, postoj matky ke zdravotnické péči. Sociální podpora rodiny, psychosociální stres, sourozenecké postoje, vztahy prarodičů k rodičům, společenské vztahy, hodnotová orientace rodiny, vztah k náboženství, vztah partnera k matce, ke zdravotnickým službám, k dítěti i výchově dítěte, účast partnera na chodu domácnosti.
6. *Životní styl rodiny*: volný čas rodičů a dětí, vztah k aktivnímu či pasivnímu odpočinku (televize, sport, hráčství aj.), denní režim a činnosti dítěte, typy péče o dítě, výchovné působení rodičů, nácvik návyků.
7. *Výživa rodiny*: výživa a stravování rodičů i dítěte, stravovací návyky a zvyklosti.
8. *Zdravotní péče*: prenatální péče, porodnická a postnatální péče, imunizace dítěte a preventivní opatření, pravidelné lékařské prohlídky, stomatologické kontroly.
9. *Prostředí plodu*: léky podávané matce v průběhu těhotenství, onemocnění matky, hypertenze, krvácení, hmotnost matky a její přírůstek, alkohol, kouření, kofein; psychické, fyzikální i sociální faktory působící v době těhotenství na matku, její životní styl v těhotenství.
10. *Změny prostředí během prvních roků života*: změny společenského, sociálního a finančního postavení rodiny, změny velikosti a životního stylu rodiny, odraz chronických zdravotních potíží členů rodiny, vývoj výchovného působení na dítě, postupné způsoby péče o dítě (mateřské školy aj.).

Metodika a realizace výzkumu

Studie probíhá v několika zemích a sleduje vybrané soubory dětí a jejich rodiny od těhotenství matky přes porod, šestinedělí a kojenecké období až do 15 let věku dítěte. Projekt čerpá z metodik a výsledků epidemiologických studií perinatální a dětské problematiky.

Do výzkumu v České republice byly vybrány děti matek s trvalým bydlištěm v městě Brně, které se narodily od 1. 3. 1991 do 30. 6. 1992, a v okrese Znojmo s datem narození od 1. 4. 1991 do 30. 6. 1992.

Výzkumné údaje jsou získávány prostřednictvím dotazníků, které vyplňují rodiče zkoumaných dětí ve stanovených termínech. Dalším zdrojem je zdravotnická dokumentace z porodnic, od dětských a všech odborných lékařů, se kterými děti přišly do styku.

Dotazníky jsou sestaveny tak, aby byly použitelné ve všech zúčastněných zemích, a jsou pro všechny země závazné. Obsahují jednak soubory otázek vypracované speciálně pro studii ELSPAC a jednak standardizované škály. Vyskytují se tak tyto typy otázek:

- a) kardinální
jednotné, povinné pro všechny zúčastněné země;
- b) optionální
nepovinné, kdy se každá země může rozhodnout, zda je použije;
- c) národně specifické
musí být součástí dotazníku, ale jsou přizpůsobeny podmínkám jednotlivých zemí (např. systém vzdělávání, zdravotní péče, zaměstnání apod.);
- d) národní vlastní otázky
může si každá země přidat, nejsou tedy mezinárodně srovnatelné.

Mezinárodní verze dotazníků jsou vždy vypracovány na podkladě jednání v anglickém jazyce. Poté jsou pořízeny překlady do jazyka daných zemí jedním překladatelem. Jiný překladatel provádí zpětné překlady do angličtiny.

Údaje jsou shromažďovány jako síťový soubor údajů, jsou nakódovány, vneseny do počítače. Dále jsou počítačově zpracovávány a analyzovány.

Vlastníkem každé národní databáze je národ. Zodpovědnost za uchování a přístupnost národních databází má především odpovědný řešitel (MUDr. L. Kukla, CSc.) a Mezinárodní koordinační a výkonný výbor projektu ELSPAC, jehož je odpovědný řešitel členem.

Nejdůležitější místo v této studii má důvěrnost. Údaje jsou shromažďovány pod číslem, kterým je v této studii každá rodina označena. Všechny informace jsou vysoce důvěrné a nikdy nejsou sdělovány ani jednotlivci, ani žádným institucím. Jsou publikovány tak, aby jednotlivci a jejich rodiny nemohli být identifikováni.

Časové získávání údajů:

<i>rodiče:</i> v 18.–20. týdnu těhotenství	ve 3 letech
v 6 týdnech po porodu	v 5 letech
v 6 měsících	v 7 letech
v 18 měsících	

zdravotnická zařízení: porodnice (ev. nemocniční zařízení při přeložení novorozence): průběh těhotenství, porodu, stav novorozence
dětská lékařská střediska: 8 měsíců, 18 měsíců, 3 roky, 5 let, 7 let

hospitalizační zprávy: průběžně

zprávy odborné ambulantní: průběžně

naše pediatrické, antropometrické, psychologické vyšetření: 8 let

hodnocení školou: 8 let

Většina údajů se shromažďuje přímo od matek a otců. Oba vypovídají o své rodině, dítěti, o sobě, o svém zdravotním i psychickém stavu, o domácnosti a zaměstnání atd.

Dotazníky jsou rozesílány tak, aby byly vyplněny co nejlíže data dosažení patřičného věku dítěte. Jsou čtyři, jeden pro matku, jeden pro otce a dva o dítěti, který vyplňuje osoba, která o dítě nejvíce pečuje, nejčastěji matka. Jeden z dotazníků o dítěti se týká jeho zdraví, druhý prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Souběžně je vyplňován pediatrem dotazník zdravotního stavu, který zahrnuje informace o výsledku provedených preventivních prohlídek a o všech prodělaných onemocněních dítěte a terapii za určité období.

Dotazníky jsou získávány od rodičů poštou, ze zdravotnických středisek vyplněním buď jejich dětským lékařem, nebo našimi lékaři. Propouštěcí zprávy hospitalizovaných dětí nám poskytují jednotlivé nemocnice.

Naší snahou je získat informace o co největším počtu dětí. Pokud dotazníky nejsou ani po opakovaných urgencích rodinou poslány, náš terénní pracovník rodinu navštíví a připomene nutnost odeslání.

Ocenění spolupracujících rodin

Pro spolupracující rodiny jsme připravili jako motivaci i odměnu v podobě určité výhody a účast v soutěžích. Při získávání dotazníků ve třech letech života dítěte to byla soutěž o nejzajímavější fotografii dítěte ELSPAC, v době pětiletého šetření soutěž v dětské kresbě s názvem Svět kolem nás a v sedmi letech dětí opět soutěž v dětské kresbě s názvem Moje nejmilejší pohádka.

Všechny tyto soutěže se setkaly s velkým zájmem rodičů a dětí, takže jsme dostali mnoho krásných fotografií a dětských výtvorů. Ty nejhezčí byly vybrány nezávislou komisí a odměněny cenami.

Kromě toho spolupracující rodiny obdržely průkazku na slevy zboží ve vybraných prodejnách. Rodičům byly poskytovány písemné informace o výsledcích některých výzkumů.

V 8 letech věku dětí bylo rodičům nabídnuto pediatrické a psychologické

vyšetření. Hodně rodičů o tato vyšetření projevilo zájem. Pediatrické vyšetření je rozsáhlejší (např. doplněno ještě testem výkonnosti), je bezplatné.

V týmu pracují dětská lékaři, psycholog, sociolog, programátor, statistik.

V případě zdravotních problémů mají rodiče možnost zdravotnické konzultace v naší ambulanci, v případě nutnosti následuje vyšetření na našem lůžkovém oddělení klinické části VÚZD. Pokud dítě potřebuje psychologickou a sociální pomoc (týrání dětí, šikana dětí), naše pracoviště poskytuje odbornou pomoc. Při psychologických problémech (problémy dítěte s výchovou, učením, rozvody rodičů) je k dispozici náš psycholog s možností specializovaného psychologického vyšetření.

Zkoumané tematické okruhy

Z velkého množství získaných údajů je možno analyzovat celou řadu problémů. Ze zatím zpracovávaných dat uvádíme:

a) *Mladistvé matky*

Zaměřili jsme se na mladistvé matky, příčiny časného mateřství ve východích rodinách těchto dívek, vzdělanostní úroveň rodičů, úplnost rodiny, chování rodičů atd. Sledovali jsme měnící se postoje mladistvých žen k očekávanému dítěti. Zajímá nás zdravotní stav těchto žen, průběh těhotenství, výsledek porodu – stav novorozenců. Významná byla úloha partnerů dívek, stabilita partnerského svazku. Po třech letech bylo sledováno postavení mladistvých rodin, zdravotní stav a vývoj dětí, vzdělanostní dráha a finanční zajištění matek.

b) *Úrazovost v dětství*

Úrazy jsou hlavní příčinou smrti u dětí. Zkoumali jsme úrazovost rodičů v dětství, nejčastější druhy úrazů v různých věkových obdobích, vztah ke stresu v dětství apod.

c) *Sledování rodin s poruchou metabolismu lipidů*

Byly kontaktovány rodiny s výskytem možné poruchy metabolismu tuků (infarkty myokardu, cévní mozkové příhody). V naší laboratoři máme jako jediní na Moravě možnost genetické analýzy familiární hypercholesterolemie, tj. analýzy DNA, proto u těchto rodin bylo provedeno vyšetření tukového metabolismu s možností odhalení jeho poruch.

d) *Vývoj citové vazby u dětí*

Objektem zájmu byla citová vazba matky k dítěti, jak se vyvíjí, na čem je závislá.

Zjistili jsme vliv rodiny, zvláště matčiny matky a partnera na utváření mateřského pouta.

e) *Sexuální zneužívání v dětství*

Byl sledován průběh dětství matek, výskyt sexuálního zneužívání.

f) *Kouření a alkohol v těhotenství*

Byla popsána velikost a omezování kouření v době těhotenství, jeho vliv na vývoj plodu a stav novorozence, na stres, výživu a celou řadu dalších faktorů.

g) *Vliv životního stylu matek v těhotenství*

Hodnotili jsme životní styl těhotných žen, jeho význam pro průběh těhotenství a stav novorozence.

h) *Zdravotní stav novorozenců*

Studii byla podrobena porodní hmotnost a délka novorozenců a faktory v těhotenství, které na uvedené ukazatele působí.

i) *Charakteristika rizikových těhotenství v souboru ELSPAC*

Analyzovali jsme rizika matek v těhotenství (vysoký krevní tlak, krvácení, pozitivní anamnéza aj.) a jejich souvislost s rizikovým stavem novorozenců (příliš malá či velká porodní hmotnost, předčasně narozené dítě, kříšené dítě, protrahovaný porod, úmrtí novorozence).

j) *Rizikovost těhotenství starších matek*

Bylo sledováno těhotenství starších matek, přičemž nebyl zanedbán vliv počtu předchozích těhotenství a porodů.

k) *Psychosociální stresory v mladých brněnských rodinách*

Byly zkoumány životní události zjišťované u budoucích rodičů za první polovinu gravidity matky, srovnávána velikost jejich zapůsobení.

Tato studie ELSPAC stále pokračuje a nabízí celou řadu témat, kterými se spolu s odborníky různých oblastí můžeme zabývat.

Výsledky byly a jsou prezentovány na nejrůznějších úrovních (mezinárodní konference, kongresy, publikace v domácích a zahraničních časopisech, mezinárodní publikace vydaná v Bristolu), v informacích pro rodiče, v televizi a rozhlasu.

Financování projektu

Prostředky na financování projektu ELSPAC jsou v každé zemi získávány odlišně. U nás byl řešen projekt s podporou grantů IGA MZ ČR. Vzhledem k rozpracovanosti a charakteru studie musíme hledat nové způsoby získávání finančních prostředků. Díky několika sponzorům (Telecom, Fontana, firma Haeven) jsme dostali finanční pomoc na vyhodnocování soutěží atd. Všem jim patří náš dík.

Tento výzkum je umožněn především díky podpoře grantu IGA MZ ČR 0208-9 ELSPAC.

Literatura

- BALHAROVÁ, J. Komplikace v těhotenství se zřetelem na rizikovost těhotenství starších matek. *Prakt. gyn.* roč. 3., č. 2., 1999, s. 4–10.
- European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood (ELSPAC) Research protocol. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 1989, 3, s. 460–469.

- KUHROVÁ, L., FREIBERGER, T., KOZÁK, L., STEJSKAL, J., BALHAROVÁ, J. DNA polymorfismus a přímá detekce mutací v LDL receptorovém genu u dětí s familiárními hyperlipidémiemi. Závěrečná zpráva o řešení grantu IGA MZ ČR 2691/3, Brno, 1997.
- KUKLA, L., BOUCHALOVÁ, M., STEJSKAL, J., ŠAMŠULA, I., ČOUPEK, P. Epidemiologická studie celoživotní úrazovosti v populaci produktivního věku. Závěrečná zpráva o řešení grantu IGA MZ ČR E/2492, Brno, 1995.
- KUKLA, L., BALHAROVÁ, J. Úrazovost dětského věku. II. český pediatrický kongres s mezinárodní účastí. Plzeň 25.–28. 9. 1996. *Čs. Pediatrie*, roč. 51, 1996. příl. 1, s. 30.
- KUKLA, L., HRUBÁ, D., TYRLÍK, M. Změny kuřáckého chování žen v těhotenství. *Praktický lékař* 79, 1999, č. 9. s. 517–520.
- WINKLER, J., BALHAROVÁ, J., HRDINOVÁ, J. Vliv životního stylu rodin adolescentních matek na riziková těhotenství. Celostátní pediatrický kongres s mezinárodní účastí. Praha 21.–24. 9. 1994. *Čs. pediatrie*, 1994, příl. 2, s. 36.
- WINKLER, J., HRDINOVÁ, J., BALHAROVÁ, J., ŠAMŠULA, I. Těhotenství adolescentních matek. Případová studie. Závěrečná zpráva o řešení grantu IGA MZ ČR E/2493. Brno, 1995.
- WINKLER, J., HRDINOVÁ, J., KUKLA, L., ŠAMŠULA, I. Vliv životního stylu rodiny na průběh a výsledek těhotenství. Závěrečná zpráva o řešení grantu IGA MZ ČR č. 26976/3, 1997.

BALHAROVÁ, J., KUKLA, L. Co znamená ELSPAC? *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 25–34. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: MUDr. Lubomír Kukla, CSc., MUDr. J. Balharová, Výzkumný ústav zdraví dítěte, oddělení preventivní a sociální pediatrie, Cejl 91, 602 00 Brno

Proměny učitele, žáka a školy

Vysokoškolští učitelé v přípravném vzdělávání učitelů

Jaroslava Vašutová

Abstrakt: Mnoho současných výzkumných projektů je věnováno profesi učitele a zkvalitňování profesní přípravy učitelů. Na druhé straně nemáme žádné poznatky o vysokoškolských učitelích, kteří vzdělávají budoucí učitele, přestože představují hlavní záruky zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů. Ukazuje se jako potřebné rozvinout výzkum v této oblasti, který by jednak odhalil specifika vzdělavatelů učitelů v rámci akademické profese a v tomto směru podpořil jejich profesionální rozvoj, jednak by mohl prospět k posílení identity učitelských fakult jako skutečně profesních. Pilotní šetření provedené jako součást řešení vývojového projektu FRVŠ Profesionální rozvoj vzdělavatelů učitelů poskytuje zajímavé výsledky.

Klíčová slova: vzdělavatelé učitelů, akademická profese, profese učitele, studenti učitelství, profesní příprava učitelů, učitelská fakulta, kvalitativní výzkum VŠ učitelů

Úvodem

Nelze si nepovšimnout, že problematika profese učitele a vzdělávání učitelů patří u nás v posledních letech mezi priority grantových agentur, a také institucionálních i individuálních výzkumných záměrů v oblasti vzdělávání. Požadované výstupy převážně směřují k nové a vyšší kvalitě profesní přípravy učitelů a rozvoji učitelstva pro současnou a budoucí školu. Úsilí o zakomponování výsledků výzkumných a vývojových projektů do reálné situace se však často stává pouhou proklamací nebo jednorázovým experimentálním ověřením, které končí oponenturou projektu. Nejsou totiž vždy vytvořeny podmínky pro uvedení zmíněných výsledků v život či dokonce existují nepřekonatelné bariéry, a to nejen finanční.

Klademe si otázku, zda instituce vzdělávající budoucí učitele jsou připraveny na požadované změny v koncepci profesní přípravy učitelů, ať již

jde o diverzifikované modely, vzdělávací obsah, organizaci studia, vysokoškolskou výuku nebo vzdělávací standardy. Vzdělávací instituce, to nejsou jen finanční toky, budovy a vybavení nebo studijní programy, ale jsou to hlavně učitelé a studenti, kteří vstupují do interakcí, aby naplnili své role. Do jaké míry jsou však schopni reflektovat posuny v požadavcích na vzdělávání a učitelskou profesi a ochotni provést a přijmout změny na vlastní vysoké škole? To se zdá být kardinální otázkou pro skutečné zkvalitnění přípravného vzdělávání učitelů a pro rozvoj učitelských fakult jako skutečně profesních.

Obecně lze říci, že kvalita akademických sborů na vysokých školách je základním předpokladem pro kvalitu výstupů ze studia, tj. absolventů. O tom jistě není pochyb. Co však je posuzováno jako „kvalita“? Na to mohou dát odpověď například výsledky akreditací, kde významným kritériem pro posuzování úrovně studijního oboru jsou akademické hodnosti učitelů, jako výsledek jejich postupu v akademické kariéře. To však je jen jedna stránka kvality. Druhou lze vidět ve vlastním profesionálním výkonu, badatelském a pedagogickém (Elton, 1987, 1999). Určitý úhel pohledu v tomto směru poskytují studentská hodnocení. V 90. letech se významně rozvíjela na našich vysokých školách (Kučera a kol., 1994). Měla však pouze místní využitelnost a navíc jejich problematičnost je známa.

Získat alespoň kontury obrazu dnešních vysokoškolských učitelů a akademické profese by mělo být záležitostí komplexnějšího šetření, než jakým je pouhé zpracování statistických dat. Kvalitativní výzkumy vysokoškolských učitelů nejsou u nás příliš frekventované. Mají totiž mnohá úskalí. Ta vyplývají z diverzifikujícího se systému terciárního vzdělávání, z autonomie vysokých škol a autonomie akademické profese samotné i z oborových odlišností. Vzdělávací cíle jednotlivých fakult a vysokých škol se také významně promítají do pojetí kvality vysokoškolských učitelů. Bariérou může být i neochota jednotlivců sdělovat informace, zvláště když jejich pracovní a finanční podmínky jsou neuspokojivé.

Vraťme se však na fakulty vzdělávající učitele a obraťme konkrétní pozornost k příslušníkům jejich akademickým sborů. Jestliže bylo řečeno, že kvalita absolventů je odrazem kvality jejich učitelů, pak tím spíše to platí na učitelských fakultách, kde je tato podmíněnost přímo spjata s institucionální zodpovědností za budoucí učitele a kvalitu školního vzdělávání, a tudíž je závazkem společnosti. My můžeme odvodit určité charakteristiky vysokoškolských vzdělávacích učitelů ze zkušeností a očekávání, avšak v současné době nevíme, jakými skutečnými profesionálními kvalitami se vyznačují a v čem spočívá jejich specifická práve vzhledem k funkci učitelských fakult.

Učitelské fakulty patří mezi typicky profesní fakulty a jako takové by

měly rozvíjet svoji identitu v rámci univerzit. Na profesních fakultách tvoří akademické sbory převážně reprezentanti dané profese. Uvedme lékařskou fakultu, kde působí převážně lékaři nebo specialisté pro medicínské obory nebo právnickou, kde profesní obory a disciplíny vyučují renomovaní právníci. Zatímco na učitelských fakultách je zastoupeno s původní učitelskou profesí podstatně méně vysokoškolských učitelů. Dokonce to v existujícím integrovaném modelu učitelské přípravy ani není možné nebo i žádoucí. Co však lze vnímat jako problém učitelských fakult a jejich učitelů, je znalost profese, na níž připravují své studenty, znalost jejího vzdělávacího kontextu, postoj k této profesi a konečnou identifikaci s fakultou a stavovská soudržnost. Tyto hypotetické zárodky je třeba empiricky prokazovat (Vašutová, 1999).

Pilotní šetření vysokoškolských vzdělavatelů učitelů

V rámci projektu FRVŠ nazvaného *Profesionální rozvoj vzdělavatelů učitelů*, který byl ukončen oponenturou v únoru 2000, byla šetřena základní charakteristika skupiny vysokoškolských učitelů, kteří působí na pedagogických fakultách a dalších fakultách nebo vysokoškolských pracovištích vzdělávajících učitele. Záměrem šetření bylo zjistit:

- jak posuzují vysokoškolští vzdělavatelé učitelů svoji profesi,
- jak se s ní identifikují (respektive s učitelskou fakultou),
- jak vnímají své studenty učitelství,
- co soudí o profesi učitele, na níž své studenty připravují,
- jak hodnotí profesní přípravu budoucích učitelů a co by v ní změnili,
- které inovativní prvky zavedli do své vysokoškolské výuky.

Za východiska pro zkoumání vysokoškolských vzdělavatelů učitelů byla vzata

- teorie akademické profese (Altbach, 1991),
- přístupy k posuzování a charakteristika akademické profese v podmínkách českého vysokého školství (Vašutová, 1998),
- specifika vzdělavatelů učitelů (Vašutová, 1999) vyplývající z charakteru učitelské profese a profesní přípravy učitelů (Švecová a Vašutová, 1997; Vašutová, 1998/99).

Skupinu respondentů tvořili účastníci studijního programu *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*, který byl jedním z výstupů zmiňovaného projektu. Program sestával ze dvou výukových soustředění a byl určen začínajícím učitelům, doktorandům a dalším zájemcům, kteří působí na vysoké škole v učitelském vzdělávání. Z hlediska záměru šetření je důležité uvést, že první část programu byla zaměřena na tematiku vzdělávacího systému, profese učitele, studentů učitelství, akademické profese a vysokoškolské legislativy, druhá směřovala ke konkrétním otázkám výuky a studia na vysoké

škole se zvláštním zřetelem k profesní přípravě učitelů. Nové poznatky nebo jejich systematické uspořádání do souvislostí, které respondenti v prvním soustředění získali, určitým způsobem již ovlivnily jejich výpovědi.

Šetření bylo provedeno jako pilotní na základě dotazníkové metody. Dotazník byl zadán 35 účastníkům druhého soustředění, návratnost byla 26 vyplněných dotazníků. Z 26 respondentů bylo 10 mužů a 16 žen. Ve věkové struktuře respondentů byla nejvíce zastoupena věková kategorie do 30 let (12), 8 respondentů bylo ve věku 41–50 let, 6 respondentů 31–40 let. Zjišťována byla také délka praxe na vysoké škole. Polovina respondentů měla praxi do 3 let, ostatní nad 3 roky. Jako nejdelší praxe bylo zaznamenáno 13 let, 1 respondent neměl žádnou praxi.

Jedním z identifikačních údajů byl druh praxe před vstupem na vysokou školu do akademické profese. Vysokoškolskými učiteli hned po absolvování vysoké školy se stalo 10 respondentů, 12 bylo v odborné praxi (většinou jako učitelé ZŠ a SŠ, jak vyplynulo z jedné z položek dotazníku), 2 přišli z oblasti výzkumu a vývoje.

Z 26 respondentů jich 22 působí na pedagogické fakultě, 1 na jiné fakultě připravující učitele, 3 pak na jiných než učitelských fakultách (strojní, stavební, teologická). Nejvíce respondentů vyučovalo cizí jazyk (11), 4 vyučovali matematiku a přírodovědné disciplíny, 2 působili v uměleckých oborech, 3 vyučovali pedagogické a psychologické disciplíny, 1 mateřský jazyk, 2 společenskovědní disciplíny, 1 teologické disciplíny a 1 respondent jako interní doktorand nevyučoval, v technických oborech působil 1 respondent.

Dotazník obsahoval 25 položek. S výběrem odpovědi bylo 20 položek, přičemž u některých byla možná jen jedna volba, u některých se vyznačovaly všechny správné odpovědi. Komplexní charakter měly 2 položky a skládaly se z několika dílčích otázek. Dotazník dále zahrnoval 5 otevřených položek, z nichž jedna byla zaměřena na zkvalitnění tohoto dotazníku a na případná další sdělení. Ne všichni respondenti odpověděli vždy na všechny položky.

Dotazník byl vyhodnocován na základě frekvenční analýzy výpovědí a lze jej považovat za pilotně ověřovaný nástroj, který bude dále zdokonalován. Rovněž zjištěné výsledky mají orientační charakter a poslouží jako východisko k dalšímu zkoumání.

Nyní se dostáváme k interpretaci jednotlivých částí dotazníku, které jsme pro přehlednost rozdělili do 4 bloků: *Vztah k vlastní profesi, Názory na studenty učitelství, Vztah vzdělavatelů učitelů k učitelské profesi a přípravěmu vzdělávání, Kvalita výuky.*

1. Vztah k vlastní profesi

Vztah k akademické profesi a profesi vzdělavatele učitelů byl šetřen ve 12 položkách. Z analýzy výpovědí vyplynulo následující zjištění:

Respondenti sdělili, že za **hlavní přednost profesí vysokoškolského učitele** považují *spojení vědecké/umělecké práce s výukou* (23 odpovědí), významná je *vysoká míra autonomie* (14 odpovědí). *Průběžné prokazování legitimity jako akademického pracovníka* uvedlo jako přednost 5 respondentů. Někteří respondenti toto uváděli naopak jako nevýhodu akademické profese.

Respondenty v jejich akademické profesi **nejvíce uspokojuje** to, že se mohou intelektuálně *rozvíjet* (10), že mají možnost *bádat a přenášet výsledky do výuky* (12). Mnozí zdůraznili *akademickou svobodu* (5). Někteří zvláště uspokojuje *práce s mladými lidmi* (8), *spolupráce a kontakty s odborníky* (4). Naopak je v jejich profesi velice **neuspokojuje** *finanční ohodnocení* (11), ale také *vnitřní problémy kateder a fakult*. Mezi ně patří špatná spolupráce, špatná organizace výuky, nezájem o kvalitu výuky. Nejvíce však vadí *vysoké úvahy a málo času na seberozvoj*.

Ukázalo se, že téměř polovina respondentů má pocit relativně nízké **akademické prestiže** jako vzdělavatelů učitelů na své univerzitě nebo fakultě, 6 se domnívá, že je jejich akademická prestiž dost vysoká. Zde se pravděpodobně odlišují pozice učitelských fakult na tradičních univerzitách a regionálních univerzitách. Avšak tato hypotéza nebyla prokazována.

Součástí šetření v této oblasti bylo také zkoumat **vztah respondentů k vědecké práci, k pedagogické práci, k učitelské fakultě**. Zde bylo zřejmé, že skupina respondentů, ačkoliv mnoho z nich působí v oborové přípravě, zamýšlela stát se po absolvování vysoké školy učitelem základní nebo střední školy (12) a/nebo vysokoškolským učitelem (10). Pouze 3 si přáli být vědeckým pracovníkem a 6 chtělo být profesionálem v oboru, ale mimo školství.

Zajímavé je, že většina (16) se dostala na učitelskou fakultu pouze shodou okolností, 8 šlo za cílem vyučovat na učitelské fakultě, pouze 2 respondenti považují své působení na učitelské fakultě za určité náhradní řešení.

V posuzování *poměru vědecké/umělecké a pedagogické práce* v profesí vysokoškolského učitele byla dána přednost poměru 1 : 1 (11), poměr 2 : 1 a 1 : 2 vyhovuje celkem 11 respondentům, výskyt poměru 3 : 1 a 1 : 3 je ojedinělý. Většina dotazovaných se podílí na řešení výzkumných úkolů v oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické, 11 také v jiných vědních oborech, pouze 3 nedělají žádný výzkum. Také účast na vědeckých konferencích o problematice výchovy, vzdělávání a učitelské profesi je hojná. Tato příznivá zjištění jsou zřejmě v návaznosti na skutečnost, že 15 dotazovaných bylo dříve nebo stále ještě zůstává učiteli na nižších úrovních škol.

Pokud jde o *vztah k učitelské fakultě*, pak 17 respondentů vyjádřilo své uspokojení, že mohou být příslušníky akademických sborů pedagogických fakult, pouze 2 necítili vazby na tyto fakulty, ostatní o tom nepřemýšleli

nebo neodpověděli. Na dotaz, zda by měnili místo na jinou než učitelskou fakultu, 9 odpovědělo, že ano, 10 by neměnilo v žádném případě.

Respondenti měli také sdělit svůj názor na to, na jaké instituci mají být připravováni budoucí učitelé. Z výpovědí jednoznačně vyplynulo, že učitelské vzdělávání musí být univerzitní (13) a své příznivce má model zahrnující přípravu všech kategorií učitelů na pedagogických fakultách a současně umožňující přípravu učitelů středních škol také na jiných univerzitních fakultách (10).

2. *Názory na studenty učitelství*

V této oblasti bylo zadáno 8 dílčích otázek zaměřujících se na **motivaci studentů, jejich postoje k učitelskému oboru a fakultě, zodpovědnost, studijní předpoklady a studijní úspěšnost.**

Respondenti usuzují, že motivace ke studiu učitelství je převážně průměrná (17), někteří ji vidí jako nízkou (5) a někteří naopak jako vysokou (4). Pravděpodobně bude záležet na aprobačním oboru, který studenti studují, ale také na konkrétní katedře či fakultě.

Dle převažujícího mínění respondentů (17) mají studenti učitelství nevyhraněné postoje k této profesi, spíše se teprve hledají. Naopak 4 se domnívají, že studenti studují učitelství, protože chtějí být učiteli, 3 tvrdí, že nechťejí být učiteli. Opět je tu domněnka, že aprobační obory budou mít vliv na tato mínění a pozitivní nebo negativní zkušenosti.

Na učitelské obory přicházejí podle respondentů úspěšní studenti střední školy (10), ale také ti, kteří jsou průměrní a chtějí se stát učiteli (4), dokonce i méně úspěšní bez jasného cíle stát se učitelem (6). Někteří respondenti (6) nedovedli odpovědět. *Úroveň studijních předpokladů* by se pravděpodobně měla promítnout do *studijních výsledků*. Avšak ukazuje se, že zodpovědnost ve studiu je pouze taková, aby studenti v průměru vyhověli stanoveným požadavkům (18), studijní úsilí je převážně průměrné s průměrnými výsledky (16).

Na druhé straně *vztah studentů k oboru a fakultě* je vnímán spíše jako pozitivní (13). Toto zjištění je však v nesouladu s další výpovědí o postojích studentů ke studiu učitelství, neboť dle názoru respondentů studují učitelství jako snazší obor (5) nebo z nouze (3) nebo jim nezáleží na tom, co a kde studují (4). Pouze 8 respondentů se domnívá, že studenty těší studovat učitelské obory, často ale s dodatkem, že jde o studenty určitých oborů, pravděpodobně těch, o které je zájem na trhu práce mimo školství, nebo které získaly vyšší akademickou prestiž na konkrétní fakultě. Tato hypotéza nebyla prokazována. Odpověď k této položce nedalo 6 respondentů.

3. Vztah vzdělavatelů učitelů k učitelské profesi a přípravnému vzdělávání

Tato oblast formulovaná v položce „Co si myslíte o profesi, pro kterou připravujete své studenty?“ zahrnovala 4 dílčí otázky: **prestiž učitelů, odbornost učitelské profese, připravenost absolventů, nedostatky ve studijních programech učitelství.**

Prestiž učitelské profese vidí většina respondentů (17) jako nedostatečnou vzhledem ke společenské důležitosti této profese, 6 se domnívá, že učitelé mají značné společenské uznání, pouze 1 má za to, že je nadnesená, 2 nemají žádnou představu.

Odbornost učitelské profese spočívá ve vyváženosti oborové a pedagogické kompetence (19). Pro některé dotazované je podstatná hluboká znalost oboru (2) a ovládnutí efektivních způsobů výuky (2). Odbornost ve schopnosti řešit výchovné situace vidí 3 respondenti.

Nikdo neměl pochybnosti o *vzdělávacím úkolu učitelské fakulty* jako instituce, která poskytuje teoretické a praktické základy pro vstup absolventů do profese s tím, že se mladý učitel musí dále rozvíjet. Alternativu, že výstupem ze studia učitelství je hotový učitel, nepřijal nikdo.

Učitelské kurikulum bylo podrobena kritice. Jako příliš akademicky zaměřené je hodnotí 12 respondentů, avšak 11 je názoru, že je vyvážené ve všech jeho složkách, tj. oborové a profesně-pedagogické.

V další položce bylo zjišťováno, jaká je v tomto ohledu situace na konkrétních fakultách. Z výpovědi vyplynulo, že *příprava v aprobačních oborech* prakticky na všech fakultách se jeví jako uspokojivá. Největší výhrady měli respondenti k nedostatečné *oborově didaktické přípravě a pedagogické přípravě* (10 + 9) a nevyhovuje ani rozsah *pedagogické praxe* (8), je považován za nízký. Někteří upozorňovali, že chybí koordinace jednotlivých složek učitelské přípravy.

Důležitou položkou byla představa vzdělavatelů učitelů o tom, *jak má být vybaven „čerstvý“ absolvent učitelského oboru* pro svůj vstup do školní praxe. Respondenti vybírali z nabídky 8 možností vždy trojici kvalit. Nejčastěji byla vyznačována *trojice komunikativní dovednosti – flexibilita a tvořivost – schopnost sebereflexe*. Preference jednotlivých kvalit byla sumarizována s následujícím výsledkem: komunikativní dovednosti 19, flexibilita a tvořivost 18, schopnost sebereflexe 16, schopnost aplikace teorií do praktické činnosti 10, láska k dětem 7, kolegiálnost a kooperativnost 3, soustavná znalost teorií 2 a nikdo nevolil alternativu vystupování jako reprezentant profese. Otázkou je, zda v přípravném vzdělávání učitelů je dostatek prostoru na rozvíjení těchto dovedností u studentů. Pravděpodobně nikoli, prokázání by mělo být předmětem dalších šetření.

4. Kvalita výuky

Dvě položky s dichotomickou odpovědí ano–ne se dotazovaly na **integraci badatelských a tvořivých prvků do vlastní výuky a na zohledňování praktických zkušeností studentů** vztahujících se k učitelské profesi ve výuce. V obou položkách bylo dosaženo vyššího počtu kladných odpovědí. V první 23, ve druhé 19 (+ ve dvou případech to neumožňuje charakter vyučovaného předmětu).

Jedna z otevřených položek zjišťovala, jaké **inovace obsahové a metodické** zavedli respondenti do své výuky. Zde byly prezentovány rozmanité prvky a koncepce odpovídající charakteru jednotlivých oborů. Zvláště potěšující bylo, že již na základě I. soustředění studijního programu Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky mnozí vyzkoušeli některé z předvedených netradičních metod vysokoškolské výuky a nástrojů studentského hodnocení. Někteří respondenti v poslední době usilovali o inovace své přednáškové výuky a výuky v jazykových cvičeních. Ve výčtu inovací se objevily problémové metody a metody kritického myšlení, dále zapojení studentů do projektování výuky a využití didaktických technologií včetně Internetu. Šest respondentů nedalo odpověď nebo napsalo, že nezavádějí žádné inovace.

Na otázku, kterou **zásadní změnu** by realizovali ve **vzdělávání učitelů**, nejčastěji uváděli (s různým akcentem) změnu koncepce studijního programu. Ta by se projevovала v oborových a předmětových návaznostech, v posílení profesionalizační složky s větším rozsahem pedagogické praxe, ve snížení hodinové dotace povinné výuky a preferování samostudia, ve vyšší míře volitelnosti a specializovanosti. Zmíněn byl i požadavek povinných studijních pobytů u nás a v zahraničí. Rovněž samotné pojetí jednotlivých studijních disciplín vzhledem k potřebám budoucí profese studentů by mělo být revidováno, jak sdělili respondenti. Objevil se i požadavek předchozího působení na ZŠ nebo SŠ jako učitel před vstupem do profese vysokoškolského učitele vzdělávajícího budoucí učitele.

Nakonec se respondenti vyjadřovali k otázce, zda vidí jako potřebné pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů pro zdokonalení vysokoškolské výuky. Jedna odpověď byla „jen výjimečně“, všechny ostatní „určitě ano“. Nikdo se nedomníval, že „určitě ne“.

Shrnutí

Výsledky, které dotazník přinesl, mají svoji vypovídací hodnotu, avšak budou dále detailněji vyhodnocovány a využity při tvorbě dotazníku pro obsáhlejší výzkum vysokoškolských vzdělavatelů učitelů. Rozhodně již naznačily určité poznatky, které mohou v dalších šetřeních vystupovat jako jádra hypotézy:

- VŠ učitelé na učitelských fakultách by byli ochotni přispět ke změnám přípravného vzdělávání učitelů a inovovat vysokoškolskou výuku budoucích učitelů vzhledem k potřebám jejich profese.
- Pozitivní postoj vysokoškolských učitelů k jejich učitelské fakultě, učitelské profesi a studentům učitelství je spjat s vlastním výkonem profese učitele před vstupem do akademické profese nebo souběžně s působením na vysoké škole.
- Studenti učitelství se jeví jako nevyhranění ve vztahu k profesi učitele, což může učitelská fakulta významně ovlivňovat v přípravném vzdělávání.
- Studenti učitelství se vyznačují spíše průměrnými studijními předpoklady a studijními výsledky a to je nutné brát v úvahu při koncipování kurikula, výuky a studijních požadavků.

Literatura

- ALTBACH, F. G. Academic Profession. In ALTBACH, F. G. (ed.) *International Higher Education. An Encyclopedia*. Vol. 1, New York and London: Garland Publishing, 1991, s. 23–46.
- ELTON, L. *Teaching in Higher Education. Appraisal and Training*. London: Kogan Page, 1987.
- ELTON, L. Research and Teaching. What are the real relationships? (submitted to Higher Education, 30. 9. 1999).
- KUČERA, M. a kol. *Pedagogická fakulta očima studentů*. Výzkumná zpráva. Praha: PedF UK, 1994.
- ŠVECŮVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha, PedF UK, 1997, 130 s.
- University Teaching and the Training of Teachers. Proceedings of UNESCO-CEPES. Bucharest, 1987.
- VAŠUTOVÁ, J. The Academic Profession and Scholarship: The Case of Czech Higher Education. *Higher Education in Europe*, CEPES, vol. 23, 1998/4, s. 473–480.
- VAŠUTOVÁ, J. Změna profesních požadavků na učitele. *Učitelské listy* 5, 1998/99, s. 3–6.
- VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů. *Aula*, roč. 7, 1999/1, s. 68–77.

Adresa autorky: PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph. D., Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

Význam etických hledisek v procesu vyučování odborných ekonomických předmětů

Jiří Dvořáček

Pozornost věnovaná etice v ekonomickém vzdělávání je trvale aktuální. Každodenní zkušenost přináší příklady selhání pracovníků v řídicí sféře. Nedostatků v hospodářské činnosti nejsou zaviněny pouze odborně chybným rozhodováním. Příčinou mohou být i rozhodnutí morálně nedostatečná, svědčící o nezralosti v morálním vývoji ekonomických odborníků. Tato nedostatečná morální vyspělost se přirozeně netýká jen osob s ekonomickým vzděláním. Avšak s ohledem na jejich možné postavení v řídicí sféře je stupeň úrovně jejich morálního usuzování významným faktorem kvality jejich odborného rozhodování.

Naznačené nedostatky v hospodářské činnosti souvisejí i s obecnými problémy sociálního chování, k němuž dává zaměstnání podnět. Mnohé výzkumy i běžná zkušenost naznačují, že morální deficit vede k mentalitě „tvrdých loktů“. Projevuje se narůstajícím egoismem, který bližního instrumentalizuje a chápe ho jako prostředek k dosažení vlastních výhod. Tvzení, které občas slyšíme, že tento jev je přirozeným projevem mezilidských vztahů v tržní ekonomice a odpovídá liberálním principům demokratické společnosti, je zjevně spekulativní a vyjadřuje spíše názor extrémního individualismu. Jak jinak vysvětlit existenci propracovaných zákonných opatření ve vyspělých zemích, která míru tohoto lidského egoismu regulují na únosnou mez tak, aby byly v potřebné míře zajištěny společenské zájmy.

Uvedený problém je aktuální především v zemích, které teprve v nedávné době přikročily k transformaci ekonomiky a uplatňují zásady liberalizace ve smyslu decentralizace, deregulace a tržní ekonomiky. Avšak i hospodářsky vyspělé země se musejí s touto problematikou vyrovnávat. (Jak bude ještě dále uvedeno, zajímavou výzkumnou studii „Rozvoj morálního usuzování v základním obchodním vzdělání“ vypracoval například kolektiv autorů Gerharda Mineameiera z Gutenbergovy Univerzity v Meinzu v SRN v roce 1996.) Z dosud řečeného je patrné, že objektivně existuje praktický zájem o otázku, zda a jakým způsobem je možno ovlivnit morálku subjektů, rozhodujících v oblastech hospodářství. Její zodpovězení předpokládá nejprve objasnění procesu vzniku a vývoje morálního myšlení jakožto usuzování, čímž je ovšem zmíněn jen jeden z velké skupiny vnitřních psychických faktorů ovlivňujících interní proces geneze chování. Zdá se pravděpodobné, že

osobnost učitele ekonomických předmětů může určitým způsobem morálku budoucích hospodářských pracovníků ovlivnit.

Morální usuzování úzce souvisí s poznávacími procesy, proto se vedle úrovně inteligenčního vývoje uplatňuje nejvíce osobní zkušenost a výchovné vlivy. Rozvoji morálního usuzování se experimentálně věnoval americký psycholog Lawrence Kohlberg, který vypracoval v návaznosti na Jeana Piageta v 70. letech teorii, dnes celosvětově rozšířenou, v níž stanovil tři základní stádia vývoje morálního usuzování:

a) *Stadium prekonvenční* (egocentrická rovina) – je stadium výchozí, charakterizované subjektivním rozlišováním dobra a zla, orientací na poslušnost. Lze v něm rozlišit nižší stupeň, který je příznačný pro předškolní věk (3–5 let), kdy zejména na počátku dítě posuzuje vše egocentricky, z pohledu vlastní perspektivy. Například ostatní děti vnímá jako hračky, s kterými si může hrát, nikoliv jako partnery se stejnými právy ve hře. Teprve později dochází k decentraci subjektu, k pochopení, že druhý může věci vidět jinak. Zejména citově blízké dospělé vnímá dítě jako všemocnou autoritu a začíná se s nimi ztotožňovat. Postupně rozlišuje a respektuje správnost odměny a trestu, ale rozdíl mezi správným a nesprávným si vykládá ve smyslu tělesných nebo hedonistických důsledků své činnosti. Za „oprávněné“ je z perspektivy předškolního dítěte považováno to, co působí radost a zabraňuje bolesti, co přináší odměnu a odvrací trest.

Po nějaké době ale dítě pozná, že druzí mají rovněž potřeby, a že soužití s nimi, například ve škole, lze učinit snesitelným jen pokud respektuje rovněž jejich zájmy – nyní již vnímané jako legitimní. „Oprávněné“ se na tomto vyšším stupni jeví to, na čem se lze s ostatními do jisté míry dohodnout („jak ty mě, tak já tobě“). *(Autoři zmiňovaného výzkumu upozorňují, že toto strategicky instrumentální zaměření morálního usuzování je také vlastní hospodářským směnným vztahům trhu a zrcadlí se v legislativních ustanoveních smluvního práva: „Smlouvy, které jsou uzavírány v oblasti hospodářství, se uskutečňují za tichého i otevřeného souhlasu s tím, že smí každý účastník usilovat o co největší výhodu, pokud dbá platných pravidel a úmluv. Pro odbornou obchodní výchovu hraje tato forma tvorby morálního usuzování zřejmě zvláště centrální úlohu...“)*

b) *Stadium konvenční* (sociocentrická rovina) se vynořuje v důsledku rozšiřující se sociální zkušenosti jedince, vlivem vzrůstajícího počtu mezilidských vztahů. Také zde lze rozlišit nižší stupeň, kdy kritériem morálního usuzování již není na rozdíl od předchozí fáze dosažení libosti, ale bez ohledu na důsledky jednání je jím splnění očekávání osob z nejbližšího sociálního okolí (rodičů, přátel). Vyšší stupeň tohoto druhého stadia je charakterizován rozšířením pohledu na sociální celek, konkrétní společnost, v níž jedinec žije. Morálním vzorem již nejsou jen předepsané role nejbližšího okolí. Morálním

kritériem se stává abstraktní očekávání společnosti, s níž se jedinec identifikuje. Morální usuzování je určováno dodržováním vnitřního řádu a plněním povinností, které formální autority společnosti stanoví. Odtud i název „konvenční stádium“ – pro úroveň vývoje morálního myšlení je příznačná konformita a loajalita s existujícími morálními normami. Vzhledem k dominantní roli, kterou v této fázi zaujímá sociální prostředí, Kohlberg toto stádium označuje jako rovinu sociocentrické orientace.

c) *Stádium postkonvenční* (univerzalistická rovina) lze považovat za vyvrcholení vývoje morálního usuzování, kterého lze dosáhnout až v adolescenci, spíše však v dospělosti (a to jen u některých jedinců, mnozí zůstávají na konvenční úrovni). V průběhu života může dokonce pod vlivem okolností docházet i k regresi, ústupu do vývojově nižšího stádia. Opět lze rozlišit nižší stupeň, kdy jedinec se teprve učí zaujmout postoj charakterizující jeho životní filozofii. Zákony, nařízení atd. již nejsou chápány jako nekritizovatelné záměry, jedinec je schopen se ptát, zda jsou spravedlivé. Rozlišování mezi legalitou (zákonností) a legitimitou (oprávněností) nabývá pro reflektující subjekt na tomto stupni morálního vývoje rozhodujícího významu. Obsahově jsou pro tuto orientaci rozhodující lidská práva a další zevšeobecnitelné argumenty, které by bylo možno uplatnit při zdůvodnění zákonodárného požadavku.

Dosažením vyššího stupně konečně nabývá předchozí orientace radikální univerzalizace na lidstvo vůbec. Tedy v tom smyslu, že jsou jako oprávněná akceptována jen taková zdůvodnění jednání, s nimiž by každý člověk při svobodném a rozumném rozhodování musel projevit souhlas. Zatímco ještě v předchozím stupni by se úvahy mohly řídit základní myšlenkou utilitaristické etiky, tento vrchol ve vývoji morálního usuzování se projevuje orientací na „univerzální etický princip“, který je povýšen nad legalizované způsoby chování. Je zde uplatněno usuzování orientované na „vyšší mravní princip“, na spravedlnost vyššího řádu, „kategorický imperativ v člověku“.¹ Klasický je příklad v Kohlbergově příběhu o manželovi, který ukradne pro umírající manželku lék, jenž mu lékárník odepřel. U dětí by za příznak rozvoje morálního usuzování na této úrovni mohla být pokládána schopnost rozlišit větší závažnost úmyslu než skutečné škody. Obecně lze říci, že toto morální stanovisko předpokládá schopnost zevšeobecnujícího myšlení, jehož podmínkou je rovněž dosažení odpovídající intelektuální úrovně.

Kohlbergova teorie přes svoji propracovanost nevyovídá o stavu morálního vývoje vše. Byla kritizována, že se omezuje pouze na oblast morálního

¹I. Kant k tomu říká: „...mohl by všeobecný imperativ povinností znít též takto: jednej tak, jako by zásada tvých činů měla se tvou vůlí státi všeobecným zákonem přírody“ (1910) – na této formulaci lze konstituovat základní etické principy, jako ideu spravedlnosti, zodpovědnosti, pravdivosti aj.

úsudku a ten nemusí být vždy v souladu s morálním jednáním. Dále je namítáno, že se tato teorie nezaměřuje na otázku, zda se u jedinců (žáků) v průběhu obchodního vzdělání nevytváří svébytná profesní morálka, jakási „segmentovaná morálka“, která působí nezávisle a odděleně od schopnosti morálního usuzování, rozvinuté již v jiných oblastech života. Zda jedna a táž osoba se nemůže cítit povinována různým morálním principům a pod vlivem určitých životních souvislostí „poklesnout“ na již překonané stupně.

Citovaný výzkum provedený na Univerzitě v Mainzu se zaměřil na ověřování této hypotézy. Zkoumal průběh základního ekonomického vzdělání, jehož se dostává osobám, které dosud žily hlavně v prostředí rodiny a přátel a nyní vstupují do světa práce, kde jsou vzdělávány jednak v prostředí podniku a jednak v prostředí odborné školy. Výzkum se snažil zjistit, zda se vlivy těchto dvou životních prostředí liší vzhledem k dosavadnímu morálnímu vývoji žáků a zda eventuálně nevedou k „segmentovanému úsudku“ specifickému pro dané oblasti. Výzkumu se zúčastnilo 64 nastávajících pojišťovacích agentů (necelá polovina žen, věk 17–24 let, délka studia 1–2,5 roku, menší část již dříve pracovala, 46 již mělo maturitu na odborné škole). Metodou dotazníku byly na modelových situacích prezentovány morální problémy, které měli respondenti řešit, a z navrhovaných řešení byla zjišťována úroveň morálního usuzování probandů.

Výzkum přinesl zajímavé poznatky. Zatímco úroveň usuzování v oblasti rodinných a přátelských vztahů (v mimoprofesionální oblasti) dosahovala převážně vyššího stupně, v konfliktu vnějších a zvláště vnitřních podnikových vztahů převládalo konkrétní individualistické usuzování odpovídající nižší úrovni morálního vývoje (zhruba dvě třetiny probandů se rozhodovaly v pracovní sféře podle egocentrických, v soukromé sféře podle sociocentrických hledisek). Výsledky potvrdily platnost již předchozích výzkumů, že velká část mladých lidí podmiňuje své úsudky situačním kontextem. Často shledáváme takovéto lidi nesympatickými a říkáme o nich „kam vítr, tam pláště“. Z hlediska Kohlbergovy teorie lze vyjádřit přání, aby mladí lidé dosáhli na cestě k dospělosti nejen vyšší stupeň morální kompetence, ale projevovali i homogenitu úsudku, tj. nečinili zásadní rozdíly v morálním usuzování. Homogenita úsudku jako osobní identita přetrvává v životních proměnách a utváří „charakter“ člověka.

V odborném ekonomickém vzdělání však toto přání „homogenity“ působí značné problémy. Zmiňovaní autoři výzkumu upozorňují: „Profesionální jednání v oblasti hospodářství se vyznačuje tlakem konkurence tržní ekonomiky, ať je to ve vztahu k pracovišti, ke kariéře nebo odbytu a zisku. Kdo v této oblasti ztratí aspekt konkurence ze zřetele, ten je nemilosrdně vytlačen z trhu bez ohledu na to, zda se jeho jednání zakládá na morálních či méně morálních motivech.“ Přes tyto skutečnosti je třeba pokládat za žádoucí, aby se

i člověk s touto instrumentálně strategickou orientací (přechod z 1. do 2. stádia morálního usuzování) řídil vyššími morálními principy, např. v partnerských vztazích, v prostředí rodiny, ale i v politických záležitostech. Tím ovšem povyšujeme morální segmentování na výchovný cíl a vzdáváme se žádoucí myšlenky vývoje morálně homogenní osobnosti. „Homogenita,“ říkají autoři výzkumu, „by byla v případě obchodní výchovy možná jen v egocentrické rovině, tedy do jisté míry na úkor výšestupňové morální orientace v soukromých a veřejných vztazích. Pokud bychom usilovali o homogenitu na vyšších stupních . . . riskovali bychom tím současně profesní diskvalifikaci žáka, protože by si již podstatné podnikové úkoly nemohl osvojit ani akceptovat.“

Odborná obchodní výchova se tak nachází v určitém konfliktu cílů:

- přizpůsobivosti „směrem dolů“ – k egocentrismu, na úkor sociální morálky,
- přizpůsobivosti „směrem nahoru“ – na úkor odborné zdatnosti a
- segmentování – na úkor konzistentní celkové osobnosti (homogenity úsudku).

Tím se dostává obchodní výchova do kvalifikační pasti, protože každý pokus stimulovat vývoj morálního usuzování musí vést k problematickým výsledkům.

Co tedy v této situaci odborné výchově zbývá? Citovaný výzkum upozornil na zásadní problém, jak se vyrovnat v odborné výuce se skutečností, že žáci obchodních škol neusuzují vcelku homogenně. Učitelé ve svém pedagogickém působení se odvolávají (mnohdy i implicitně) na morální standardy. Je třeba mít na paměti, že všechny odborné aktivity ovlivňují morální usuzování žáků. Pravdivé je tvrzení, že: „Interakce mezi lidmi prosta morálky neexistuje: **nelze nepůsobit výchovně.**“ Proto je třeba, aby důsledky této záměrné výchovy byly jednak didakticky reflektovány, jednak profesně kontrolovány a nesena za ně odpovědnost.

Z morálního segmentování lze vytěžit i pozitivní stránky. Vzhledem k tomu, že život v moderní společnosti je charakterizován množstvím separátních rolí, které nás přivádějí do nejrůznějších sociálních kontextů, by bylo možno vyslovit hypotézu, že segmentování nás činí pružnými a jeví se jako výhoda přizpůsobivosti současným životním poměrům. S trochou odvahy ke zevšeobecnování by se dalo říci, že tři hlavní úrovně Kohlbergovy teorie reprezentují morální orientace, které pro různé typy společenských problémů vykazují vždy specifickou funkčnost: egocentrická rovina k řešení problémů nedostatku, sociocentrická rovina k řešení koordinačních problémů, univerzalistická rovina k řešení strukturních problémů. Segmentování morálního

úsudku by byl při tomto pohledu přímo sociofunkční požadavek. („*Obdivujeme sice nekompromisní osobnosti jako Martin Luther King nebo Matka Tereza,*“ říkají autoři citovaného výzkumu, „*ale vždy s vnitřní výhradou, že svět nemohou ‚vyvést z míry‘ morální rigoróznosti takových bezpochyby obdivuhodných charakterů. Současně je však možné se domnívat, že existuje všeobecný základní konsensus o etickém minimu, pro který není akceptovatelná dvojí morálka daňového poradce, napomáhajícího daňovým únikům, nebo diskrétnost bandity chráničeho kamaráda.*“)

Tím se vyhocuje problém v otázku, „kolik“ segmentování lze tolerovat nebo nakolik je žádoucí. K tomu nám však zatím chybí míra k vyjádření této tolerance. Je zřejmé, že se žáci mají učit sami reflektovat pro vlastní identitu kritická nebezpečí, která jsou spojena s morální segmentací jejich osobnosti. Vývoj k vyšším stupňům morálního usuzování by je měl dovést ke schopnosti chápat segmentování svého usuzování podle specifických rolí jako morální problém. Až na vyšších stupních je možno vnímat vlastní segmentování jako morální otázku zodpovědnosti vůči ostatním a před sebou samým. Z praktického hlediska je třeba si přitom uvědomit, že běžné zaměstnání ekonomů se postihuje jen neúplně v pojmech „hospodářství“ (trh, soutěž, konkurence). Mnoho činností všedního dne vnímají aktéři spíše v dimenzích sociální interakce (hodnocení, kooperace, komunikace aj.). V této části profesního jednání se neusiluje o „úspěch“ vždy pragmatickým uvažováním, ale i respektováním partnerských a skupinám sloužících vzorů a norem. Proto se musíme vystříhat jasného dělení světů osob podle příliš hrubých kategorií na „profesní“ a „soukromý“. Na druhé straně je však třeba mít na paměti, že i ve skupině, kde vládne ta nejlepší lidská kolegiálnost, mohou být sledovány hospodářské cíle, jevící se z morálních hledisek jako problematické.

Jaký by bylo možno učinit závěr o pedagogických možnostech ovlivnění úrovně morálního vývoje budoucích ekonomů?

Rozvoj morálního usuzování se zdá být podporován nebo brzděn určitými externími faktory. Podle Kohlberga (1976) jsou zvláště významné následující dva předpoklady:

- příležitost k zaujímání rolí, které jedinci poskytují perspektivy, rozšiřují jeho obzor a dávají mu šanci vidět více stanovisek, vztahy a souvislosti mezi nimi a umožňují komplexnější posouzení situace;
- konfrontace se sociálně-morálními konflikty. Ta je významná v tom, že může „reflektující reorganizací“ struktury usuzování urychlit vývoj k nejbližšímu vyššímu stupni, i když dosavadní usuzování z hlediska jednotlivce vhodné řešení problému nedovolí.

Uvedené externí faktory poskytují rovněž příležitost nejen k rozvoji morálního usuzování, ale i k realizaci morálního jednání. Sebereflexe vlastního

chování v konkrétní společenské situaci je zdrojem zkušeností potřebných v procesu morálního zrání osobnosti. K dalším stimulujícím faktorům vývoje morálního usuzování je třeba přičíst tzv. sociobiografické podmínky, tedy každodenní životní okolnosti, životní prostředí žáků. Tyto podmínky zahrnují mj. emocionální náklonnost, možnost účasti v komunikaci, spoluúčast na kooperativních rozhodnutích, převzetí odpovědnosti aj. Pokud mají tyto podmínky podpůrnou podobu, je přechod na vyšší úroveň morálního usuzování pravděpodobnější. Naznačené faktory jsou i v souladu s poznatky zákonitostí socializačního procesu a jejich vliv je vcelku nezpochybnitelný. Zvláštní roli zde zaujímají vlivy záměrné, intencionální, charakteristické pro všechny činnosti, které zahrnujeme pod pojem výchova.

Jaké jsou tedy možnosti rozvoje morálního usuzování v odborné výchově ekonomů? Ze složitosti výše naznačených morálních problémů vyplývá, že lze vyslovit spíše obecná doporučení:

1. Je žádoucí u žáků usilovat o postupné dosahování vyšších stupňů morální kompetence vedoucích k morální zodpovědnosti jak vůči sobě, tak vůči ostatním lidem.
2. Ti, kteří „segmentují“, by měli být pro své profesní rozhodování vybaveni bezpečnými znalostmi zákonů a pravidel, které by mohly usměrnit jejich počínání když ne univerzálně platnými důvody, tedy přece jen právně konformními podněty tak, aby jejich jednání bylo eticky přijatelné.
3. U těch, kteří dosáhnou na vyšších morálních stupních homogenity usuzování, přesahující společenské role, by bylo třeba přispět k jejich emocionální stabilitě, aby mohli vydržet konflikty, se kterými je bude utilitaristicky organizované profesní prostředí konfrontovat.
4. Konečně ti, kteří ve všech svých životních vztazích uvažují na nízkých morálních stupních a nejsou schopni tyto stupně překonat ani s pedagogickou pomocí, by měli stejně jako segmentující žáci dostat vhodné znalosti pravidel a motivaci k tomu, aby se těmito pravidly řídili.

Předkládaná stať si klade za cíl přispět k posouzení významu etiky v ekonomickém chování. Jsme přesvědčeni, že současná transformující se ekonomika v České republice pociťuje více než nutně potřebu zahrnout tuto problematiku mezi prioritní témata. Přesvědčuje nás o tom již téměř každodenní zkušenost s důsledky morálního selhání mnohých managementů firem, bank, pojišťoven, a dalších hospodářských společností, tedy morální deficit v činnosti některých ekonomických pracovníků. Přestože je v České republice dlouhá tradice odborného ekonomického vzdělávání, práci učitelů podle našeho názoru v současnosti ztěžuje několik faktorů:

- a) Změna cíle a s ním souvisejícího odborného obsahu ekonomického vzdělání: v učebních osnovách většiny odborných ekonomických předmětů

došlo k výrazným změnám; příčinou je uplatňování ekonomických teorií, které jsou svým obsahem nové, nebo jejichž kontinuální vývoj byl v poválečných letech přerušen. Tyto změny nejsou ještě zcela zažitě, plně pochopené, mnohdy jsou subjektivně interpretované. Obtížně se s nimi vyrovnávají nejen žáci, ale mnohdy i sami učitelé. V našich podmínkách chybí dostatek pozitivních příkladů a dobře fungujících vzorů, na nichž by bylo možno žádoucím způsobem spojovat ekonomickou teorii s hospodářskou praxí.

- b) Změna cíle ekonomického vzdělávání z etického hlediska: s dramatickou změnou společenských vztahů a životní filosofie jednotlivců i celé společnosti jsou teprve hledány či znovu objeovány morální normy s univerzální a nadčasovou platností. Zde snad více než v předchozím bodu dochází k zrelativizování a subjektivnímu výkladu morálního kontextu obsahu, nedostatek pozitivních vzorů se jeví ještě naléhavěji. Mladí lidé často postrádají potřebnou morální podporu jak v rodinném prostředí, tak i ve skupinách svých vrstevníků.
- c) V důsledku pronikavé společenské změny se nově konstituuje úroveň veřejného mínění. Společnost si záměrně a občané spontánně strukturují nový systém hodnot, jehož hierarchie neodpovídá zcela standardu vyspělých evropských zemí (příkladem mohou být obtíže spojené s úsilím vstupu České republiky do mezinárodních společenství). Zjednodušený výklad principů tržní ekonomiky a demokracie je podporován i utilitárně motivovanými vystoupeními některých veřejných činitelů.
- d) Nedostatečná legislativa projevující se v chybějících či nedokonale formulovaných zákonech, násobená nedostatky v prosazování a dodržování zákonů již přijatých, je další příčinou obtíží, s nimiž se setkává práce pedagogů usilujících o zvyšování úrovně morálního usuzování žáků.

Jistě by bylo možné uvést další objektivně existující faktory, které ztěžují proces vývoje morálního uvědomění mladého člověka. I uvedené čtyři faktory však naznačují složitost situace, v níž se nachází osobnost učitele odborných ekonomických předmětů. Jsou na něho kladeny mimořádně vysoké odborné i morální nároky a má-li je splnit, je třeba se velmi zodpovědně zabývat i etickým hlediskem odborného ekonomického vzdělávání.

Literatura

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: SPN, 1990.
- KANT, I. *Základy k metafyzice mravů*. Praha, 1910.
- KOHLBERG, L. *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*. New York: Rinehart Winston, 1976, s. 31–53.
- LEMPERT, W. Moralische Sozialisation im Beruf. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 86, s. 3–22, 1990.
- MINNAMEIER, G., LÜDECKE-PLÜMER, S. Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996.

MOLITOR, B. *Etika hospodářství*. Praha: Česká křesťanská akademie, 1998.

VANĚK, J. *Základy sociální a ekonomické etiky*. Praha: VŠE, 1992.

Adresa autora: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc., Vysoká škola ekonomická v Praze, fakulta financí a účetnictví, Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3-Žižkov

Stresové faktory v životě studentů učitelství 1. stupně ZŠ

Danuše Vašátková

Ústav pedagogiky a psychologie pro primární vzdělávání Pedagogické fakulty VŠP v Hradci Králové koordinuje a zajišťuje vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. V posledních letech, zvláště v souvislosti s přípravou a zavedením kreditního systému, jsme se znovu intenzivně zamýšleli nad tím, jak studium optimalizovat, jak zkvalitnit naše působení na studenty.

Uvědomujeme si, že studenti, přicházející na pedagogickou fakultu, jsou ovlivněni vlastními zkušenostmi v roli žáka a studenta. Mají relativně zformulovanou (často živelně a neuvědoměle) individuální představu o roli učitele, o cílech vyučování, přístupu k žákovi, metodách práce, způsobech hodnocení a vědomě či nevědomě tendují k určitému způsobu vyučování. K dalším poznatkům a zkušenostem v průběhu studia pak často přistupují výběrově, akceptují především to, co s jejich představou koresponduje a naopak. V každém případě prošli většinou zcela jinou školou, než na jakou je chceme připravit. Někdy je tedy zapotřebí předcházející zkušenosti negovat, některé tendence ovlivňovat.

Aby z naší fakulty odcházeli pro praxi co nejlépe připravení absolventi, je třeba zkoordinovat představy vyučujících i jejich žáků. Vedení snahou poznat názory, postoje, přání a podmínky ke studiu našich studentů jsme vypracovali projekt, který má zmapovat situaci současných studentů a v další etapě nám poskytnout informaci o počátcích jejich profesního působení.

Jedním z několika úkolů projektu bylo zjištění zátěžových situací současných studentů. Záměrem šetření bylo zjištění zátěžových situací v životě vysokoškolských studentů 1. stupně ZŠ, stanovení subjektivně pocíťované intenzity této zátěže a porovnání se situací před deseti lety, kdy proběhlo podobné šetření.

Prostředkem průzkumu byl dotazník sestavený Liborem Míčkem s názvem Co Vás stojí nejvíce energie – stres ve Vašem životě. Nutno zdůraznit, že cílem průzkumu nebylo zjišťování objektivních příčin stresu, jako například míry hluchosti, prašnosti atd., ale šlo o to, zjistit poměrnou subjektivní závažnost (stresovost) jednotlivých faktorů v životě vysokoškolských studentů. Zjišťovaly se tedy subjektivní pocity pokusných osob z oněch situací, které na ně každodenně působí a větší či menší měrou je zatěžují. Pro možnost srovnání jsme zvolili stejný dotazník jako před deseti lety.

Jsmo si vědomi určitých nedostatků spojených s použitím této techniky,

nicméně na seminářích jsme se studenty následně na toto téma diskutovali a diskuse vyústily v závěry souhlasné s výsledky dotazníku. Dotazník navíc zaručuje stabilitu technického nástroje šetření i kompatibilitu výsledků.

Dotazník obsahuje celkem 60 položek a je rozdělen do pěti částí.

První část se týká stresových faktorů ve vnějším prostředí, ve kterém student žije. Obsahuje celkem 9 položek: obtěžující hluk, nedostatek světla, nedostatek teplé vody, málo prostoru v pokoji, nutnost dojíždění, prašnost, vlhký byt, nedostatky v kolejním řádu.

Druhá část je věnována stresorům ve vlastní životosprávě; je v ní obsaženo 8 položek: nedostatek spánku, spěch, nepořádek, příliš mnoho úkolů, nepravidelné stravování, tělesné bolesti, nemoc, lékařské zákroky.

Třetí část je zaměřena na náročnost studentovy práce. Má deset bodů: nahromadění více zkoušek, náročnost zkoušek, potíže se sháněním materiálu ke zkouškám, aktivní práce v seminářích, účast na přednáškách, domácí studium, fakt, že semináře jsou povinné, účast na seminářích, mimoškolní práce, práce v domácnosti.

Ve čtvrté části se zjišťuje náročnost mezilidských vztahů. Je zde uvedeno 13 položek: erotické vztahy, vztah ke spolužačkám, vztah ke spolubydlícím, vztah k otci, vztah k matce, vztahy k nadřízeným, vztahy ke spolužákům, k sourozencům, k příbuzným, absence některého z rodičů, nedostatek sociálních vztahů, manželské vztahy, vztah k vlastním dětem.

Pátá část dotazníku zjišťuje stresové faktory ve vlastním duševním životě vysokoškoláků. Je to nejobsáhlejší oddíl, neboť obsahuje 19 položek: připouštění si starostí, potíže se soustředováním, uvědomování si vlastních chyb a nedostatků, stavy beznaděje, strachy a úzkosti, obtížné rozhodování, vnitřní nekázeň, obavy z budoucnosti, potíže při realizaci rozhodnutého, lítostivost, vyčerpání duševními bolestmi, zlost, názorová nejistota, neschopnost se uvolnit, charakterové vlastnosti, nesprávné životní návyky, které vyčerpávají, pocity závislosti, relativizace hodnot, existenční nejistota.

Celý dotazník je uveden stručným vysvětlením: V následujících řádcích najdete seznam stresových, tj. energeticky náročných faktorů, zařazených do pěti skupin. Ohodnoťte jejich náročnost ve svém vlastním životě. K jednotlivým faktorům přiřipšte 0–10 bodů, podle toho, za jak náročné je považujete pro sebe. (Čím náročnější faktor, resp. čím namáhavější – více stresující – tím více bodů.)

Současný průzkum proběhl v roce 1999. Zahrnul 82 respondentů 2. ročníku studia učitelství 1. stupně ZŠ. Průměrný věk studentů byl 20,3 let, počet mužů 11, počet žen 71.

V roce 1989 se průzkumného šetření zúčastnilo 80 studentů rovněž 2. ročníku studia učitelství 1. stupně ZŠ, z toho 20 mužů a 60 žen. Průměrný věk studentů byl 20,2 let.

V našem sdělení se soustředíme pouze na změny v subjektivním vnímání situací studentů. Nebereme v úvahu ani individuální odlišnosti v odolnosti vůči stresu, ani náchylnost ke stresu a další individuální rozdílnosti.

Nejprve vyhodnotíme jednotlivé části dotazníku. Levá část každé tabulky zachycuje výsledky šetření z roku 1999, v závorce pak z roku 1989 (tab. 1).

Tab. 1: *Stresovost vnějšího prostředí*

Charakter stresoru	Počet osob v %		Průměrná závažnost stresoru u respondentů, kteří ho uvedli	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
1. Obtěžující hluk	100 (95)	99 (98)	4,9 (5,4)	5,2 (5,0)
2. Nedostatek tepla	82 (75)	92 (81)	4,8 (2,9)	4,8 (4,1)
3. Nedostatek světla	100 (65)	90 (71)	5,8 (2,3)	5,0 (4,3)
4. Nedostatek teplé vody	82 (50)	80 (61)	4,8 (2,6)	4,9 (3,8)
5. Málo prostoru	91 (60)	89 (66)	5,4 (4,0)	3,7 (6,6)
6. Nutnost dojíždění	73 (80)	92 (73)	5,9 (4,7)	5,2 (3,7)
7. Prašnost	82 (85)	94 (80)	5,9 (3,4)	4,4 (3,9)
8. Vlhký byt	55 (25)	80 (80)	7,2 (3,4)	4,1 (3,9)
9. Nedostatky v kolej. řádu	45 (60)	44 (63)	3,2 (4,5)	4,7 (3,5)

Nejčastěji uváděným zatěžujícím faktorem vnějšího prostředí je hluk. Subjektivní vnímání tohoto stresoru udává přibližně stejné hodnoty jako před deseti lety.

Výrazným faktorem, jehož náročnost je pociťována stále naléhavěji, je dojíždění. Zaznamenává nárůst zvláště u žen.

Zajímavým zjištěním je fakt, že před deseti lety stresovaly podněty z vnějšího prostředí více ženy, nyní je tomu (kromě hluku) u všech významných faktorů – světlo, nedostatek prostoru, dojíždění, prašnost – naopak.

Nedostatek spánku a nedostatek času se projevuje u překvapivě vysokého počtu studentů před deseti lety a stejně tak i dnes. Čím se liší, to je intenzivnější pocit zátěže těchto faktorů dnes v porovnání s výsledky prvního šetření. Spánek: z 5,6 na 7,3 u mužů a z 5,7 na 6,6 u žen. Nedostatek času, spěch: z 5,3 na 7,1 u mužů a z 5,9 na 6 u žen.

Poměrně vysokou zátěž přinášejí i všechny ostatní faktory.

Téměř u všech studentů je pociťováno nahromadění zkoušek jako jeden z nejvíce zatěžujících stresorů. Jeho intenzita se u mužů mírně zvýšila (ze 7,0 na 7,5), u žen je stejná (7,2). Podobně je to i s nárůstem pocitů větší zátěže u faktoru náročnosti zkoušek (muži z 5,9 na 6,6; ženy z 6,2 na 6,6). Jako značně zatěžující oproti prvnímu šetření se téměř u všech studentů projevil

Tab. 2: *Stresující faktory ve vlastní životosprávě*

Charakter stresoru	Počet osob v %		Průměrná závažnost stresoru u respondentů, kteří ho uvedli	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
1. Nedostatek spánku	91 (100)	99 (91)	7,3 (5,6)	6,6 (5,7)
2. Spěch	100 (95)	100 (91)	7,1 (5,3)	6,0 (5,9)
3. Nepořádek	91 (85)	94 (91)	4,8 (3,5)	4,8 (5,5)
4. Příliš mnoho úkolů	100 (95)	100 (88)	6,2 (5,3)	5,1 (4,8)
5. Nepravidelnost stravy	100 (75)	99 (78)	6,0 (3,7)	5,9 (4,6)
6. Tělesné bolesti	91 (85)	97 (91)	5,9 (5,5)	5,2 (5,2)
7. Nemoc	91 (85)	90 (78)	5,9 (6,1)	5,8 (5,2)
8. Lékařské zákroky	73 (95)	90 (90)	5,3 (6,4)	6,0 (5,8)

Tab. 3: *Náročnost studentovy práce*

Charakter stresoru	Počet osob v %		Průměrná závažnost stresoru u respondentů, kteří ho uvedli	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
1. Nahromadění zkoušek	100 (100)	100 (95)	7,5 (7,0)	7,2 (7,2)
2. Náročnost zkoušek	100 (100)	100 (95)	6,6 (5,9)	6,6 (6,2)
3. Potíže s materiálem	100 (95)	100 (93)	7,3 (5,3)	6,5 (5,9)
4. Aktivní práce	91 (100)	86 (73)	3,6 (3,3)	3,1 (3,6)
5. Účast na přednáškách	82 (100)	80 (65)	4,0 (3,4)	2,8 (3,3)
6. Domácí studium	100 (85)	92 (76)	4,4 (3,0)	4,1 (3,0)
7. Povinné přednášky	91 (95)	89 (65)	6,0 (5,1)	4,3 (4,2)
8. Účast na seminářích	91 (80)	82 (56)	3,5 (3,6)	3,2 (2,8)
9. Mimoškolní práce	100 (80)	86 (63)	4,6 (3,0)	3,7 (3,3)

faktor potíže s materiálem ke zkouškám (u mužů z 5,3 na 7,3 a u žen z 5,9 na 6,5).

Poměrně často udávanými stresory jsou vztahy ke spolužačkám a spolužákům, obtížnost jejich prožívání však není nijak vysoká. Často udávaným stresorem v této oblasti jsou i vztahy k nadřízeným, ale jejich závažnost také nedosahuje vysokých hodnot (4,6 a 4,3 u mužů, 3,1 a 3,4 u žen). Mírný nárůst zaznamenal nedostatek sociálních vztahů, mírně stoupla jeho intenzita u žen (ze 4,5 na 5,1). Výrazně se snížila u žen prožívaná zátěž z erotických vztahů (z 4,6 na 2,7).

Tab. 4: Náročnost mezilidských vztahů ve studentském prostředí

Charakter stresoru	Počet osob v %		Průměrná závažnost stresoru u respondentů, kteří ho uvedli	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
1. Erotické vztahy	82 (55)	68 (60)	4,8 (5,2)	2,7 (4,6)
2. Vztah ke spolužačkám	100 (60)	75 (60)	4,3 (2,3)	2,7 (2,8)
3. Vztah k matce	91 (60)	61 (41)	4,7 (3,5)	2,9 (3,3)
4. Vztah ke spolubydlícím	64 (65)	49 (51)	5,0 (3,4)	2,6 (2,4)
5. Vztah k otci	73 (75)	63 (75)	3,4 (3,8)	2,9 (2,5)
6. Vztahy k nadřízeným	82 (95)	77 (76)	4,3 (4,6)	3,4 (3,1)
7. Vztah ke spolužákům	100 (80)	75 (48)	4,3 (2,1)	2,7 (2,2)
8. Vztah k sourozencům	82 (50)	61 (43)	3,7 (3,6)	2,2 (2,2)
9. Vztah k příbuzným	82 (60)	62 (43)	3,9 (2,2)	2,7 (2,4)
10. Chybění rodičů	36 (30)	42 (18)	4,5 (6,3)	5,8 (6,5)
11. Nedostatek soc. vztahů	82 (60)	68 (56)	5,4 (5,4)	5,1 (4,5)
12. Manželské vztahy	18 (10)	20 (6)	5,0 (4,0)	3,8 (6,7)
13. Vztah k vlastním dětem	18 -	11 (1)	5,0 -	4,6 (8,0)

Subjekt se může stát stresorem sám sobě. Vlastní starosti, potíže se soustředěním, uvědomování si vlastních chyb, stavy beznaděje, strachu a úzkosti uvádí přibližně stejný počet (poměrně vysoký – okolo 90 %) respondentů před deseti lety i dnes. Co se změnilo, je subjektivní prožívání zátěže, tady u většiny položek zaznamenáváme nárůst zejména u mužů. Subjektivně obtížnější je pociťována existenční nejistota (nárůst opět větší u mužů) i obavy z budoucnosti.

Co tedy vyplývá z výsledků šetření v jednotlivých oblastech života studentů.

- *Stresovost faktorů vnějšího prostředí*, tedy bydlení a dojíždění, patří k nejčastěji uváděným, jeho intenzita patří spíše k mírně nadprůměrným (bereme-li rozpětí 0–10), u mužů je prožívána naléhavěji. Patří k poměrně špatně ovlivnitelným, výrazný obrat v řešení by měl nastat, neboť VŠP v současné době získala do svého vlastnictví část vysokoškolských kolejí v Palachově ulici.
- *Náročnost mezilidských vztahů ve studentském prostředí*. V posledních deseti letech se věnovala velká pozornost v rámci výuky pedagogicko-psychologických disciplín kultivaci sociálních vztahů. Můžeme se domnívat, že se v nich studenti lépe orientují a dokáží je i lépe zvládat. Zátěž v této oblasti je obecně pod průměrem, studentům, kteří potřebují pomoc se jí dostává v poradně pro vysokoškoláky (značná část klientely).

Následující tři oblasti patří k nejvíce zatěžujícím:

Tab. 5: *Stresové faktory ve vlastním duševním životě studentů*

Charakter stresoru	Počet osob v %		Průměrná závažnost stresoru u respondentů, kteří ho uvedli	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy
1. Vlastní starosti	91 (100)	97 (95)	7,8 (6,0)	6,0 (5,5)
2. Potíže se soustředováním	82 (95)	97 (86)	6,6 (5,5)	4,7 (4,4)
3. Uvědomování chyb	91 (95)	97 (96)	5,6 (5,1)	5,2 (5,3)
4. Stav beznaděje	91 (90)	93 (81)	6,1 (4,9)	5,2 (6,4)
5. Strachy a úzkosti	73 (95)	90 (88)	5,6 (4,8)	5,5 (5,8)
6. Obtíže s rozhodováním	91 (95)	97 (90)	4,9 (4,9)	5,4 (5,6)
7. Vnitřní nekázeň	91 (95)	80 (83)	3,6 (3,7)	3,9 (4,6)
8. Obavy z budoucnosti	91 (85)	96 (85)	5,0 (4,5)	5,3 (4,9)
9. Potíže při realizaci	91 (80)	97 (81)	3,7 (4,9)	3,9 (4,3)
10. Lítostivost	73 (95)	90 (88)	6,1 (3,6)	4,2 (5,4)
11. Vyčerpání duševní bolesti	82 (80)	90 (75)	5,1 (5,6)	4,8 (4,8)
12. Zlost	82 (95)	92 (91)	5,2 (5,0)	4,1 (4,0)
13. Názorová nejistota	73 (90)	90 (81)	4,3 (4,1)	3,7 (3,5)
14. Neschopnost uvolnění	64 (95)	93 (75)	6,7 (3,3)	3,9 (3,6)
15. Charakterové vlastnosti	91 (90)	89 (86)	3,8 (3,4)	3,5 (4,0)
16. Nesprávné osob. návyky	91 (90)	86 (80)	3,3 (3,7)	3,7 (3,5)
17. Pocity závislosti	91 (100)	92 (75)	5,4 (4,5)	4,3 (4,8)
18. Relativizace hodnot	82 (85)	86 (63)	3,6 (3,4)	3,9 (3,5)
19. Existenční nejistota	82 (95)	93 (71)	5,3 (3,7)	4,8 (4,2)

- *Stresující faktory ve vlastní životosprávě.* Tato oblast patří mezi nejvíce stresující. Položky v ní uváděné zatěžují vysoké procento studentů a vykazují i vysoké skóre. Je to oblast, která si zaslouží naši pozornost. V každém případě se budeme muset zabývat otázkami životosprávy a snažit se, aby si studenti uvědomili její důležitost pro práci, pro život, pro zdraví nejen u svých budoucích žáků, ale i u sebe. Nabízí se otázka, nakolik je vždy v možnostech studentů organizovat si vlastní čas (s ohledem na počet hodin, časový rozvrh, dojíždění). Nicméně v této oblasti je výrazná rezerva na cestě ke zlepšení. (Nejzávažnějšími stresory jsou nedostatek spánku a spěch.)
- *Náročnost studentovy práce.* Všichni studenti bez rozdílu uvádějí jako vůbec nejvíce zatěžující nahromadění zkoušek, jejich náročnost a potíže se sháněním materiálů. Tyto výsledky nejsou překvapující, studium musí klást na studenty vysoké nároky. Je jen otázkou, musí-li být natolik stresující obstarávání materiálů. Ve včasné vzájemně dobře fungující komunikaci by se tento problém rozhodně mohl vyřešit. Odbourat vysoký

stres z nahromadění zkoušek by mohl pomoci nově zaváděný kreditní systém. Studenti by si mohli lépe rozplánovat studium, využít předtermínů apod. Bude potřebné vést je k převzetí větší odpovědnosti za své studium. (Nejzávažnější stresory: nahromadění zkoušek, náročnost zkoušek, potíže se sháněním materiálu.)

- *Stresory ve vlastním duševním životě studentů.* Faktory z této oblasti jsou vnímány v pořadí jako třetí nejvíce zatěžující. Jsou to zejména vlastní starosti, potíže se soustředěním, uvědomování si vlastních chyb, stavy beznaděje, strachy a úzkosti, obtíže s rozhodováním, neschopnost uvolnění. S těmito potížemi přichází do poradny nejvíce klientů. V této oblasti vidíme velkou rezervu pro nápravu. Výrazně se ukazuje potřeba dalšího rozvoje sebepoznávání studentů, práce na vlastní osobnosti, její kultivace, osvojování si technik duševní práce, dovednosti relaxace.

Naše práce jednoznačně potvrdila, že je stále nedostatečně postaráno o osobnostní rozvoj studentů. Nadále ještě převažuje působení školy po stránce vědomostní, zlepšilo se působení po stránce osvojování dovedností (zejména rozšířením praxí do celého průběhu studia), velký pokrok se udělal v integrativním působení zejména pedagogicko-psychologických disciplín a praxe. Naše srovnání s výsledky šetření před deseti lety ukazuje jedno – nejzávažnější stresory zůstaly v podstatě dodnes, jen jejich intenzita se zvýšila. V kontextu společenské situace dnes ještě více vystupuje význam personalizační funkce vzdělávání v učitelské přípravě jako nalézání vztahu člověka k sobě samému a svému vlastnímu rozvoji. Tímto směrem by se měly do budoucna upírat naše snahy a tomu by se měly podřizovat záměry našeho působení.

Výběrové šetření zaměřené na hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi

Marcela Musilová

Klíčová slova: hodnocení učitele ředitelem, řídicí aktivity, kritéria a aspekty hodnocení, postupy hodnocení

Specifikace výzkumného záměru

Výzkumný záměr, který je vyvolán potřebou bližšího poznání současného pojetí hodnocení učitele jako základního procesu personální činnosti v souboru řídicích funkcí ředitele školy, určujeme blíže následujícími okruhy, z nichž jsme vycházeli při formulaci projektu výběrového šetření:

- získání vhledu do aktuálního stavu řídicích aktivit v oblasti personalistiky, vztahující se k hodnocení práce učitelů ředitelem školy,
- zjištění kritérií a aspektů hodnocení uplatňovaných v současném procesu hodnocení ředitelem školy,
- poznání stanovisek, zásad a prostředků, příp. metodiky hodnocení, které jsou při hodnocení učitele v současném pojetí personální práce ředitelem školy zohledňovány a uplatňovány.

Stav současných determinant projektu

Zkoumání personalistického úkonu, raději personalistického procesu, jakým je hodnocení učitelů, naráží v současné době na řadu vnějších i vnitřních problémů, omezení a tardativních vlivů.

K vnějším patří:

1. Převažující stereotypy a rezidua školské organizační struktury – změny, vytvářející větší prostor autonomnosti školních ústavů, zákonitě probíhají pozvolna, mnohde jde při zavádění principů a metod personalistiky pouze o jejich proklamaci nebo formalistní, povýtce formální klišé.
2. Dynamika školského systému a její determinanty – ztrnulost, svázanost, neurčitost, nedostatek předpisů a čekání na ně, světonázorová a hodnotová nevyhraněnost, postrádání vhodných osobností, postrádání dobré vůle. To vše reflektivně souvisí s dynamikou řízení na úrovni státu (změny personální, koncepční a organizační).
3. Přetrvávání dřívějšího stereotypu v postojích veřejnosti vůči školství a škole, režimem donedávna preferovaného ideologického či politického

ovlivňování a indoktrinace vedoucí k nedůvěře, zdrženlivosti a odtazičnosti. Je to patrné nejen u rodičů, nýbrž také u ostatních složek společnosti, především v oblasti intelektuální a kulturní.

4. Nepříznivá ekonomická situace školství a potažmo tudíž i školy vedoucí ke stagnaci vývoje mezd a finančních prostředků nezbytných při motivující stimulaci pedagogů a rovněž nezbytných pro udržování, inovaci a modernizaci materiální základny.

K tomu se přidružují vnitřní problémy řízení škol:

5. Přetrvávající stereotypy světonázorové indoktrinovanosti u části pedagogů, které jsou nepochybně důsledkem dřívější průpravy a společenské praxe.
6. Nepřípravenost na kvalifikovanou řídicí práci týkající se „lidských zdrojů“, tedy i souboru personálních činností včetně hodnocení. Ani dřívější, ani dnešní ředitelé škol, v jejichž složitě strukturované roli má řízení a personalistika důležité místo, nebyli v tomto směru náležitě edukováni. Průprava v personalistice byla dříve překryta a ztotožněna s přípravou politickou (VUML, IPV), uplatňující stranické parametry. Byla povinná pro všechny učitele bez ohledu na politickou příslušnost.

Potud charakteristika současných podmínek. Ty nás přiměly k rozhodnutí zabývat se bližším poznáním současného stavu hodnocení učitelů řediteli ZŠ.

Racionálie výběrového šetření

Šetřený vzorek

Šetřený vzorek tvoří 91 ředitelů škol (dále respondenti – z toho 48 žen a 43 mužů), frekventantů specializačního studia zaměřeného na zvýšení kvalifikace v oboru řízení školy. Průměrný věk respondentů je 41,7 let. Věkové rozpětí je v mezích od 28 do 56 let. Doba praxe našich respondentů ve funkci ředitele základní školy činí průměrně 3,6 let v rozpětí od 2 měsíců (1. rok) do 12 let.

Vcelku příznivá je informace o složení našeho výběrového souboru podle demografického znaku pohlaví. Zatímco pedagogickou obec v ČR o celkovém počtu 69 579 učitelů v r. 1997 tvořilo 58 576 žen-učitelek, tj. 84 % a 11 002 učitelů, tj. 16 %, pak v námi šetřeném souboru se poměr žen a mužů vyrovnává – 47 % mužů a 53 % žen – v pozitivním směru k ideálu žádoucího a školství více prospívajícího stavu, ve kterém by z psychologických důvodů měli převažovat muži (údaje převzaty ze Statistické ročenky ČR, 1997, s. 539). Šetřený vzorek jsme rozdělili do čtyř podsouborů (n_1 , n_2 , n_3 , n_4) podle okresů, ze kterých respondenti pocházejí.

Metody šetření

Vzhledem k výzkumnému záměru šetření byly administrovány: 1. metoda tematického zadání a 2. metoda analýzy dokumentů. V případě potřeby jsme doplnili a zpřesnili odpovědi respondentů metodou individuálního řízeného rozhovoru.

Tematická zadání (TZ) zprostředkovala osobitý přístup respondentů k jejich reálné hodnotící praxi. V prvním zadání jsme záměrně neuvedli pojem hodnocení. Vytvořili jsme tak respondentům prostor k vlastnímu vyjádření, které by neovlivněně informovalo o jejich činnostech, prováděných v rámci personálních aktivit řídicí práce ředitele školy.

TZ-1: Napište přehled aktivit, které vykonáváte ve své řídicí práci. Stanovte jejich pořadí podle významu, který jim přisuzujete na základě vlastní zkušenosti.

TZ-2: Napište kritéria a aspekty hodnocení podřízených pedagogů, které rutinně užíváte ve své práci. Snažte se o co nejúplnější výčet těchto kritérií a aspektů.

TZ-3: Popište blíže vlastní postup při hodnocení podřízených, který se Vám osvědčil. Pokuste se stručně zdůvodnit, proč postupujete právě tímto způsobem.

Studium dokumentů

Dokumentem v souladu se záměrem našeho šetření rozumíme reálný pracovní posudek – pracovní hodnocení podřízeného.

Přehled dat a diskuse nálezů získaných šetřením

Analýza tematického zadání (TZ-1) zkoumající četnost a pořadí aktivit respondentů v rámci řízení školy.

Četnost aktivit, uspořádaných sestupně podle četnosti výskytu v odpovědích respondentů, sestává při celkem 37 druzích činnosti z 845 jednotlivých záznamů (tabulka 1). Pouze tři aktivity jsou přitom výslovně zaměřeny na pozitivní „spolupráci s podřízenými pedagogy“ a uvádí je celkem 41 respondentů. Jsou to položky: „jednání se žáky a učiteli“, „odborné vedení pedagogické práce“ a „metodická pomoc začínajícím učitelům“. Jedna aktivita, zmiňovaná patnácti respondenty, se týká řešení problémových otázek při práci s pracovníky školy („řešení problémů s pracovníky“). Jedna aktivita, zmiňovaná 38 respondenty, se týká „spolupráce s rodiči“.

Celkově tedy 56 respondentů uvádí čtyři aktivity ze souboru činností prováděných v rámci vlastního řízení škol, které jsou – v blíže nespécifikované míře – zaměřeny na nejdůležitější oblast školského managementu, na práci s pedagogy a žáky. Percentuální přepočítání zvýrazňuje nedostačivost

Tab. 1: Četnost (n) a pořadí (P) aktivit respondentů v rámci řízení školy

Aktivita	n	P	n_1	n_2	n_3	n_4
spolupráce s úřady	57	1	7	10	17	23
kontrolní činnost	53	2	11	8	14	20
hospitační činnost	48	3	11	8	10	19
sledování financí	47	4	13	6	11	17
úvazky, funkce	41	5,5	3	8	22	8
řídící a organizační činnost	41	5,5	7	4	15	15
údržba, provoz	40	7	7	6	9	18
spolupráce s rodiči	38	8	3	4	16	15
učební pomůcky	34	9,5	3	4	11	16
plány (sestavování)	34	9,5	4	8	12	10
výuka	31	11	8	7	8	8
akce pro veřejnost	29	12	6	5	7	11
porady (příprava a vedení)	27	13	6	6	5	10
administrativa	23	14	5	4	5	9
mimoškolní činnost	22	15	2	4	4	12
studium úředních předpisů	20	16	2	6	4	8
koncepce, program školy	19	18	2	2	8	7
stanovení finančního ohodnocení a odměn	19	18	4	3	5	7
jednání se žáky a učiteli	19	18	1	2	5	11
zpracování mezd	18	20	3	1	4	10
školení pracovníků PO, BOZP	16	21	2	4	1	9
řešení problémů s pracovníky	15	22,5	1	7	3	4
odborné vedení pedagogické práce	15	22,5	3	1	2	9
zajištění zastupování	14	25	5	3	4	2
spolupráce se školskými institucemi	14	25	1	5	2	6
příprava a organizace vzdělávacích akcí	14	25	2	3	5	4
rozvrh	13	27	2	1	6	4
pošta	12	28,5	3	6	2	1
hledání sponzorů	12	28,5	2	1	5	4
výstavba, rekonstrukce školy	10	30	1	2	3	4
spolupráce s veřejností	9	31,5	2	1	2	4
zvelebování školy	9	31,5	3	1	1	4
práce s MS, PK	8	33	1	1	4	2
zápis do 1. třídy	7	34,5	2	2	2	1
metodická pomoc začínajícím učitelům	7	34,5	1	1	2	3
inventarizace	6	36	2	1	1	2
vedení školního časopisu	4	37	1	1	1	1
	845		142	147	238	318

Poznámka: n_1, n_2, n_3, n_4 - podsoubory.

této činnostní kategorie a její nízký výskyt v souboru reálných řídicích aktivit ($n = 845$, četnost aktivit personální práce = 56 = 6,6 %).

Tabulka 2 obsahuje 36 kritérií a aspektů užívaných respondenty při hodnocení učitelů. Údaje byly získány z odpovědí respondentů na základě administrace druhého tematického zadání (TZ-2).

Nízké zastoupení respondenty uváděných kritérií a aspektů na pólu nejnižších četností (dochvilnost, udržení kázně, autorita, radostná atmosféra ve třídě) lze vyložit v tom smyslu, že jde o nejobtížnější hodnotitelná kritéria a aspekty hodnocení. Přitom nízké četnostní zastoupení rozhodně neodpovídá jejich skutečnému významu. Respondenti tak nezastíraně doznávají nedostatek způsobilosti či připravenosti k objektivnímu vyjádření těchto významných a pro ně těžko změřitelných kritérií a aspektů hodnocení.

V tabulce 3 jsou prezentovány formy hodnocení učitelů uváděné respondenty podle 3. tematického zadání (TZ-3). Jedná se o 19 forem hodnocení o celkovém součtu četností 262.

Nejvyššími četnostmi jsou charakterizovány poměrně jednoduché formy hodnocení, vycházející z běžných vnějších postupů, které lze označit za administrativní, mechanické způsoby odosobněného hodnocení. Naopak nejnižší četnosti nacházíme u náročných globálnějších psychologicky strukturovaných a déledobějších hodnotících činností, jejichž provádění vyžaduje vyšší stupeň průpravy.

Souhrn informací získaných obsahovou analýzou reálných dokumentů (písemné hodnocení učitelů ředitelem) podává obraz hodnotících praktik, přístupů, postupů a stanovisek užitých respondenty v rámci aktu či procesu hodnocení podřízených. Získali jsme tak vzhled do koncepce hodnocení jednotlivých respondentů, obdrželi jsme informaci o jejich pojetí a vybavenosti k významnému úkonu hodnocení prováděného v rámci personálního řízení. I když respondenti užívají hodnotící zřetel v různém stupni obecnosti, s různým významem a obsahem zvolených pojmů, bylo možné určit obsahové jednotky (J) a po jejich rozřídění stanovit deskriptory K2. Na základě jejich logického uspořádání jsme nakonec formulovali obecné kategorie K1 obsahu předložených hodnocení:

1. Personálie
2. Osobnost posuzovaného
3. Sociální vztahy
4. Pracovní začlenění
5. Úroveň profesní způsobilosti
6. Pracovní motivace
7. Obecná stanoviska ředitele

Analýza jednotlivých hodnocení umožnila zařadit rovněž údaj o četnosti

Tab. 2: *Kritéria a aspekty hodnocení učitelů ředitelem na základě tematického zadání (TZ-2)*

Kritéria, aspekty a trsy	n	P	n ₁	n ₂	n ₃	n ₄
vzdělávání se	58	1	10	9	23	16
vztah k dětem	57	2	11	7	21	18
výsledky práce (znanost žáků)	54	3	10	6	19	19
zapojení do mimoškolní činnosti	48	4	11	7	13	17
spolupráce s rodiči, vztah k rodičům	33	5	6	3	14	10
samostatnost, aktivita, kreativita, iniciativa	32	6	7	4	11	10
přípravenost na výuku	28	8	10	3	5	10
(včasné) plnění úkolů	28	8	6	4	9	9
nové metody práce	28	8	5	5	11	7
prezentace školy, veřejně prospěšné práce	27	10,5	8	4	9	6
spolupráce mezi učiteli, vzájemná pomoc	27	10,5	4	5	9	9
plnění mimořádných úkolů	24	12	3	4	9	8
odbornost učitele	20	13,5	2	1	10	7
vedení kabinetu, knihovny	20	13,5	5	2	7	6
pedagogické schopnosti (schopnost naučit)	17	15	5	3	3	6
činnost metodických sdružení	16	16	3	1	6	6
individuální přístup	15	18,5	3	2	2	8
třídnictví a vedení třídní dokumentace	15	18,5	3	4	4	4
spolehlivost	15	18,5	5	2	3	5
rozvrhy, soutěže, olympiády, doučování	15	18,5	1	2	3	9
osobnost učitele, morální charakter	14	21,5	3	4	2	5
plnění učebních plánů a cílů	14	21,5	4	1	7	2
výroba a používání pomůcek	13	23	3	1	5	4
metody a formy práce	12	24	5	2	3	2
svědomitost, důslednost, odpovědnost	11	25	4	3	1	3
správné rozvržení hodiny	8	26,5	5		1	2
estetická stránka školy, třídy	8	26,5	1		2	5
náročný předmět (JČ, Ma) nebo učitel 1. tř.	6	28		1	4	1
úroveň projevu	4	30	1	2		1
výchovná práce se žáky	4	30		1		3
dochvilnost	4	30		1		3
udržení kázně	3	32,5	1	1		1
autorita	3	32,5		1	1	1
radostná atmosféra ve třídě	2	34	1			1
publikační a referenční činnost	1	35,5	1			
klasifikace	1	35,5				1

Poznámka: Terminologie doslovně převzata ze sdělení respondentů.

Tab. 3: *Formy hodnocení učitelů ředitelem školy na základě tematického zadání (TZ-3)*

Formy hodnocení	<i>n</i>	<i>P</i>	<i>n</i> ₁	<i>n</i> ₂	<i>n</i> ₃	<i>n</i> ₄
neformální individuální pohovor	44	1	7	5	16	16
hospitační rozbor	33	2	6	8	11	8
osobní ohodnocení (finanční)	32	3	8	3	9	12
slovní hodnocení na pracovní poradě	27	4	4	7	7	9
stanovení kritérií (body, tab.) jako podklad pro finanční hodnocení	26	5	5	6	4	11
kontrola vzdělávacích výsledků – testy, čtvrtletní prověrky, výsledky přijímacího řízení	21	6	3	4	8	6
komplexní pozorování	12	7		2	5	5
poděkování za dobrou práci, pochvala, uznání	11	8,5	2	2	2	5
mimořádná jednorázová finanční odměna	11	8,5	3	2	1	5
zveřejňování dobrých výsledků před rodiči a veřejností	9	10	3	1	5	
neformální rozhovory v kolektivu učitelů	6	11,5		3	3	
kontrola dokumentace	6	11,5		1	3	2
ohlasy žákům a rodičům (spokojenost)	5	13,5			2	3
kontrola plnění povinností	5	13,5	1	1	2	1
pravidelné půlroční hodnocení (Ř–U rozhovor)	4	15			3	1
poznávání učitele při postoji k problému (ochota, aktivita)	3	17		1		2
učitelé sepiší vlastní seznam činností a „zásluh“ – společný rozbor	3	17	2			1
aktivizace a povzbuzení	3	17	1		2	
podpora dalšího vzdělávání – akce	1	19	1			•

Poznámka: Terminologie doslovně převzata ze sdělení respondentů.

Formu chápeme jako způsob nebo postup prováděné činnosti.

K2. Učinili jsme tak v souhrnu u jednotlivých respondentů (v rozsahu od 22 K2 u respondenta č. 1 až po pouhé 3 K2 u respondenta č. 30) a také při posouzení četnosti volby jednotlivých K2, tedy jejich výskyt v jednotlivých pracovních hodnoceních v rámci celého analyzovaného vzorku dokumentů. Nejvyšší četnosti dosáhla K2 „vztah k žákům“ nacházející se ve 24 hodnoceních a K2 „kázeňské opatření s učitelem“ bylo pouze v jednom hodnocení.

Vlastní šetření popsalo současný neutěšený stav pojetí řídicí činnosti u výběrového souboru ředitelů základních škol. Rozbor přinesl zjištění, že pojem

hodnocení se v kontextu řídicích činností nevyskytuje. Příčinou je nedostatečná připravenost ředitelů. Schází průprava k personální řídicí práci, ředitelé nejsou metodicky vybaveni dostatečnými vědomostmi, profesními schopnostmi a dovednostmi. Rovněž není k dispozici měřítko v podobě profesiografického popisu práce učitelů ve vztahu k jejich profesní kariéře.

Výběrové šetření zaměřené na stav hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi, v mezích zobecnitelnosti našeho nálezu, prokazuje setrvalost administrativního stereotypu při personálním řízení ve škole.

Literatura

MUSILOVÁ, M. Hodnocení učitelem ředitelem školy. Disertační práce. Olomouc: PdF UP, 1998.

Adresa autorky: PaedDr. Marcela Musilová, PdF UP, katedra pedagogiky, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc

Inovace pregraduálního a koncepce postgraduálního studia psychologie pro učitele na PF JU v Českých Budějovicích

Olga Jílková, Marie Vondrysová

K myšlence zabývat se vytvořením projektu postgraduálního psychologického studia pro učitele jsme byli motivováni zájmem učitelů o další vzdělávání v psychologických disciplínách. Z neformálních diskusí s učiteli, zejména našimi bývalými absolventy, vyplynulo několik základních poznatků:

- v průběhu pregraduálního studia nejsou studenti dostatečně motivováni ke snaze osvojit si dlouhodobě psychologické vědomosti a porozumět jim. Za prioritní považují obor, který studují, a význam studia psychologie doceňují až v praxi,
- úroveň výuky psychologie před listopadem 1989 byla často závislá na osobní odvaze vyučujících a tudíž mnohdy jednostranná a některá témata nebyla přednášena vůbec,
- vzhledem k tomu, že u učitelské populace není dostatečně uspokojována potřeba sociálního ocenění a finančního ohodnocení, projevuje se u některých výrazněji potřeba dalšího osobního a profesního rozvoje,
- v souvislosti se společenskými změnami se objevují nové pedagogicko-psychologické problémy (citová deprivace, nízká výkonová motivace, ztráta identity, drogové závislosti, narůstající agresivitu a násilí, změny hodnotového systému, devastace jazykové kultury, trauma vyplývající ze zpochybnění základních vazeb apod.), pro jejichž řešení nejsou učitelé dostatečně připraveni.

Naším cílem bylo vytvořit takovou koncepci postgraduálního studia, která by plně uspokojovala zájmy učitelů a přispěla by k překonání tradičních forem a metod vyučování, byla by výzvou učitelské profesi vychovávat z dítěte osobnost a „pomoci mu najít jistotu, že v tomto světě se cítí doma“ (prof. Helus).

Náš projekt vychází z výzkumu, který jsme provedli v září a říjnu v r. 1997.

Cíl výzkumu

Na základě osobních rozhovorů s učiteli a řediteli škol jsme sestavili témata, která by mohla tvořit obsahovou základnu postgraduálního studia. Výzkum

měl ověřit postoje učitelské populace k uvedeným tématům a určit jejich preference.

Hypotézy

1. Navržené tématické okruhy budou přijaty většinou zkoumaného vzorku učitelů jako potřebná součást rozvoje jejich profesní kvalifikace.
2. Preference témat bude závislá na demografických charakteristikách respondentů (věk, počet let praxe, typ školy atd.).

Metody výzkumu

Pro ověření platnosti hypotéz byla zvolena dotazníková metoda. Dotazník, který jsme sestavili, obsahoval tři části:

1. Vybrané demografické údaje
2. Dotazy hodnotící spokojenost s profesí a spokojenost mimo školu
3. Navržené tématické okruhy z psychologie (20 položek).

Výběr témat byl ovlivněn také výsledky výzkumu začínajících učitelů, který byl proveden na PF v r. 1996.

Dvě třetiny okruhů mají charakter informativní (teoretický), jedna třetina prožitkový (tréninky, výcvik dovedností). Míra hodnocení závažnosti tématu byla vyjádřena pětistupňovou posuzovací škálou.

Charakteristika zkoumaného souboru

Výzkum byl anonymní, realizovaný na 28 školách jihočeského regionu.

Ze 450 zaslanych dotazníků jich bylo vráceno 398 vyplněných (tj. 88,44 %).

Podle pohlaví převažují ženy 77,1 %, muži 21,4 %, neuvedeno 1,5 %.

Věk učitelů pokrýval celou časovou osu profesní kariéry: do 30 let 9,3 %, do 40 let 29,1 %, do 50 let 29,9 %, více let 31,7 %, neuvedeno 0 %.

Jejich učitelská praxe se pohybovala na stupních: do 5 let 9,1 %, do 10 let 13,7 %, do 15 let 15,4 %, do 20 let 13,9 %, více let 47,8 %, neuvedeno 0,8 %.

Podle typu školy na 1. stupni působí 36,2 %, na II. stupni pak 36,5 %, na středních školách 27,3 % učitelů, neuvedeno 0,8 %.

Spokojenost s profesí je velká u 25,4 %, průměrná u 79,6 %, nízká u 10,9 % respondentů, neuvedeno 2,4 %.

Osobní spokojenost v životě mimo školu je velká u 25,4 %, průměrná u 71,5 %, nízká u 3,1 % dotazovaných, neuvedeno 2,4 %.

Analýza výsledků současného stavu výzkumného šetření

Prozatím je komplexně zpracována deskriptivní statistická charakteristika získaných dat a jejich korelační analýza. Dosavadní výsledky nám umožňují alespoň částečné ověření vyslovených hypotéz. Jejich úplné ověření

a další specifikace budou možné až po dokončených statistických analýzách (test nezávislosti χ^2). Statistické zpracování získaných údajů provedla doc. Mgr. I. Stuchlíková, CSc., z PF České Budějovice.

Na základě výsledků statistických operací (Deskriptive Statistics) lze dojít k názoru, že většina respondentů považuje uváděné okruhy postgraduálního studia „za potřebnou součást rozvoje jejich profesní kvalifikace“. Pracovní hypotéza 1 byla tedy výzkumem potvrzena.

Největší míra souhlasu s navrženými tématy se projevila u položek:

rozvoj tvořivého myšlení žáků	– 79,8 %
předcházení stresům učitelů i žáků	– 77,2 %
motivace žáků pro školní práci	– 76,2 %
prevence a řešení výchovných problémů (poruchy chování)	– 75,3 %

Tato témata pokládají více jak tři čtvrtiny respondentů za velmi potřebné (tj. hodnotí je 5 nebo 4 body).

Výrazný souhlas se projevils také u položek:

- individuální přístup k žákům nadaným a talentovaným a
- přístup k žákům prospěchově problémovým, kde více jak dvě třetiny respondentů (tj. 69,7 % a 68,4 %) zaškrtnly hodnocení 4 a 5. Za málo potřebné jsou považovány položky poradenství při volbě povolání (25,1 %)
- posuzování významu některých osobnostních charakteristik žáků (23,1 %)
- psychologický význam hodnotové orientace pro utváření osobnosti (19,9 %), kde se přes celkově souhlasné přijetí tématu vyskytuje pětina až čtvrtina hodnocení na stupních 1 a 2 (vůbec ne, málo potřebné)

U zbylých položek zjišťujeme průměrné hodnoty, které se pohybují mezi 3,9 a 3,2, tj. v pásmu mírného nadprůměru dané škály a blíží se neutrálnímu postoj.

Nejžádanějšími tématy jsou tedy:

- rozvoj tvořivého myšlení žáků
- předcházení stresům učitelů i žáků
- motivace žáků pro školní práci
- prevence a řešení výchovných problémů (poruchy chování)

Právě v těchto položkách lze spatřovat důkaz, že učitelská populace reflektuje jednak moderní trendy v pedagogickém procesu, tj. otázky kreativity a motivace ve školní práci, zároveň si uvědomuje ty nejpálčivější problémy existující v současné škole – jak se vyrovnat se stresem žáků i učitelů a jak řešit stále čtenější problémy v chování žáků v životě školním i mimoškolním.

Sympatický je značně převažující zájem učitelů o problematiku individualizace ve vyučovacím procesu, který se projevils tak zřetelně (dvoutřetinovou

většinou) v souhlase s tématy „individuální přístup k žákům nadaným a talentovaným a přístup k žákům prospěchově problémovým“.

Relativně nejmenší souhlas respondentů se projevil v položce – poradenství při volbě povolání, posuzování významu některých osobnostních charakteristik žáků, psychologický význam hodnotové orientace při utváření osobnosti. Zdá se, že se v těchto odpovědích odráží určitý prakticismus části sledované populace, která zřejmě vidí v navržených tématech záležitosti přehánějící každodenní práci ve třídě.

Pořadí podle preferencí uvedených témat

1. předcházení stresům učitelů i žáků
2. rozvoj tvořivého myšlení žáků
3. motivace žáků pro školní práci
4. prevence a řešení výchovných problémů (poruchy chování)
5. individuální přístup k žákům nadaným a talentovaným
6. přístup k žákům prospěchově problémovým
7. možnosti prevence zneužití návykových látek
8. řešení specifických poruch učení ve škole
9. efektivní komunikace se žáky a jejich rodiči
10. nácvik asertivity
11. nácvik relaxačních a regeneračních technik
12. práce se žáky různé rozumové úrovně
13. výcvik v komunikačních technikách
14. trénink tvořivosti učitelů
15. sociálně psychologický výcvik pro učitele
16. sebereflexe osobnosti učitele
17. podpora potenciálu žáka
18. psychologický význam hodnotové orientace pro utváření osobnosti
19. poradenství při volbě povolání
20. posuzování některých osobnostních charakteristik žáků

Závěr

Ukončená první část výzkumu potvrdila platnost první hypotézy – učitelé považují nabídnuté tématické okruhy za potřebné pro zvyšování jejich profesní kvalifikace.

Druhá hypotéza – diferenciacie a preference tématických okruhů v závislosti na demografických charakteristikách nebyla v této fázi statistického zpracování dostatečně průkazná. Lze očekávat, že následné statistické operace povedou k dalším postižením vzájemných vztahů sledovaných v hypotéze.

Předkládaná zpráva zahrnuje výsledky jedné fáze projektu. Získané informace můžeme považovat za dostatečně solidní východisko pro koncipování

tématických plánů a otevření postgraduálního psychologického studia pro učitele.

Současně je možné výsledky výzkumu využít i při inovaci pregraduálního studia na PF.

Integrace profesní přípravy učitelů cizích jazyků

Michaela Pířová, Monika Āerná

Klíčová slova: model učitele jako reflektivního praktika, učitelovo pojetí výuky, integrace, kooperace a reflexe v přípravném vzdělávání učitelů, konstruktivní pojetí vysokoškolské výuky, integrovaný modul profesní přípravy, didaktický blok, reflektivní strategie a techniky

Diskutujeme-li v současné době o programovém dokumentu „Bílá kniha“, vycházíme přitom nejen z podnětů zahraničních (k zásadním patří např. materiály OECD, UNESCO, Evropské komise), z našich tradic, ze současného stavu teoretického poznání a z reflexe potřeb praxe. Transformace našeho vzdělávacího systému je proces dynamický a kontinuální, v němž důležitou roli hrají i dílčí inovační projekty; odborná literatura se shoduje v tom, že skutečná reforma vzdělávacího systému není uskutečnitelná bez vytvoření podmínek pro realizaci inovačních projektů samotnými vzdělávacími institucemi. Cílem tohoto příspěvku je jeden takovýto projekt stručně představit.

V souladu s Kotáskem a Švecovou (2000) považujeme za vůdčího aktéra proměny školy učitele a za *conditio sine qua non* pro výsledky reformy našeho vzdělávacího systému zkvalitnění a zefektivnění jejich přípravného i dalšího vzdělávání. Při hledání nových strategií a koncepcí přípravy učitelů lze uplatňovat různá východiska. V zásadě však, jak poukazují závěry mezinárodní vědecké konference o problematice vzdělávání učitelů, kterou pořádala v roce 1998 Pedagogická fakulta v Praze u příležitosti oslav založení Karlovy university, lze identifikovat tři **hlavní zdroje změn**: reflexi užšího vzdělávacího kontextu (tj. měnící se školy), vzdělávací teorie založené na výzkumech a aktuální empirické zkušenosti z oblasti vzdělávání a vyučování a koncept profese učitele v daných podmínkách a perspektivách určité společnosti (Vařutová, 1999).

O určité spojení těchto východisek jsme se pokusili v projektu, který je v současné době implementován na Ústavu jazyků a humanitních studií Univerzity Pardubice v rámci studia učitelství anglického jazyka pro základní školy. Odpovědi na otázku, jaké změny mohou přispět k lepší připravenosti našich absolventů na kritické období nástupu do praxe, jsme hledali pomocí poměrně rozsáhlého **empirického výzkumu** (podrobně Pířová, 1999), který kombinací kvalitativních i kvantitativních metod zjiřoval subjektivní percepce nejnaléhavějších problémů začínajících učitelů v konkrétních vzdělávacích institucích. **Teoretickým východiskem šetření**

byla z hlediska pojetí učitelské profese pozice humanisticko-hermeneutická. Jedná se o výrazný posun od „modelu minimálních kompetencí“ k „modelu otevřené / široké profesionality“, který představuje zásadní proměnu v chápání učitelských rolí: učitel jako facilitátor procesů učení a vývoje žáků, jako diagnostik jejich individuálních i skupinových potřeb, jako manažer procesů vzdělávání. Z analýzy těchto rolí a vzdělávacích hodnot je odvozen centrální pojem „modelu otevřené profesionality“, pojem profesionální kompetence. Je vnímána jako koncept dynamický, v němž teoretické vědomosti a praktické dovednosti jsou nezbytným předpokladem, akcent je však na metakognitivních aspektech, zejména na specifice rozhodovacích procesů v pedagogických situacích. V souladu s Schönovým pojetím reflektivní praxe (reflection-in-action, 1983) chápeme profesionální pedagogickou kompetenci, která je manifestována v rozhodnutích o činnosti učitele v konkrétní situaci, jako holistický koncept, spojení internalizovaných vědomostí, reflektované zkušenosti, sebepoznání (profesionální „já“) a profesní hodnotové orientace. Jedná-li se o individualizované a flexibilní konstrukty kontextového charakteru, je pro její rozvoj nezbytná sebereflexe (reflection-on-action, *ibid.*), zvědomování a regulace své pedagogické činnosti v konfrontaci s pedagogickou teorií i zkušenostmi jiných praktiků. Na podporu tohoto pojetí učitelské profese lze uvést výsledky studie OECD, CERI „Kvalita učitele“ (Švecová, Vašutová, 1997), která definuje kvalitu učitele jako „celistvý (holistický) koncept, tj. jako gestalt kvalit spíše než odděleného souboru měřitelného chování, který by měl být rozvinut nezávisle jeden na druhém“.

Výsledky našeho šetření ukazují, že tradiční model pregraduálního vzdělávání učitelů se čtyřmi komponentami (odborné oborové předměty, předměty širšího vědního základu (např. filosofie, další cizí jazyk apod., pedagogicko-psychologické vědy, učitelská praxe – viz dokumenty Akreditační komise vlády ČR), který je označován za integrovaný, je ve skutečnosti integrován pouze z hlediska časového rozložení těchto komponent. V situaci, kdy za jednotlivé složky odpovídají samostatné katedry, často dochází k atomizaci poznatků místo požadované syntézy. Jednotlivá témata a problémy jsou pak vnímány izolovaně z pohledu jednotlivých vědních disciplín. Minimální pozornost je věnována prekonceptům, tj. individuálním názorům, postojům a očekáváním, s nimiž budoucí učitelé ke studiu nastupují a které působí jako specifický filtr v přípravném učitelském vzdělávání („personal theories“, v české odborné literatuře se nejčastěji používá termínu studentovo / učitelovo pojetí výuky, např. Mareš a kol.; 1996, Švec, 1998). Ke konkrétním nejdůležitějším problémům respondentů v našem šetření patřila nedostatečná osobnostní kompetence, zejména nízká úroveň sebepoznání, deficity v sociálních dovednostech, nedostatek sebedůvěry, výrazné deficity

v procesech sebeřízení (hospodaření s časem, strategie vyrovnávání se stresem). Za velmi důležité považujeme zjištění, že v řadě případů byl nutný externí impuls k profesionální sebereflexi: dostatečně též nebyly osvojeny sebereflektivní strategie a techniky. Začínající učitelé v našem šetření nebyli připraveni na sociální roli učitele „ve sborovně“, často se obtížně vyrovnávali s klimatem dané vzdělávací instituce. Tyto faktory se nezbytně promítaly do dalších složek profesionální kompetence, do subjektivní percepce výchovné a vzdělávací činnosti „ve třídě“. Dále byla v šetření prokázána nedostatečná internalizace a nízká aplikační úroveň odborných poznatků, chybějící dovednost efektivní přípravy na vyučování z hlediska střednědobého a dlouhodobého plánování, nedostatečné diagnostické a evaluační dovednosti, problémy ve sféře řízení procesů učení/vyučování.

Tato zjištění významnou měrou přispěla k určení směru **konceptních změn v modelu vzdělávání učitelů cizích jazyků** na naší univerzitě. Naznačila, že klíčovými slovy nové koncepce jsou *reflexe, integrace a kooperace*. Nejvyššího stupně realizace těchto změn se podařilo dosáhnout v modulu profesní přípravy (tradičně pedagogicko-psychologický modul). Akcent je kladen též na konvergentní směřování ostatních modulů učiteléské přípravy. Příkladem může být aplikace projektové metody v kurzu Kulturních studií (podrobně Černá, Zderadičková, 1998, 1999), která staví na kooperativní týmové práci studentů i učitelů při přípravě projektů. Výstup, tj. prezentace projektů, rozvíjí komunikativní prezentační dovednosti autorů projektu a evaluační dovednosti ostatních studentů. Za potřebné považujeme rovněž změnit interakci tradičně spíše akademicky orientovaných lingvistických a literárních kurzů a modulu profesní přípravy. Účelnou se jeví týmová spolupráce oborového didaktika a oborového specialisty na bázi projektové metody, kterou v současné době připravujeme k implementaci.

Modul profesní přípravy si klade za cíl postavit vědomostní bázi profesní kompetence, rozvíjet didaktické dovednosti relevantní konkrétní pedagogické situaci, zejména však zvědomovat mentální operace determinující činnost učitele v této situaci včetně postojů a profesionálního hodnotového systému, dále je hodnotit a korigovat. Hovoříme tedy o metakognici, jejích technikách a strategiích, o základně pro další profesionální rozvoj učitele po nástupu do praxe. Formálně je modul profesní přípravy rozčleněn na blok pedagogický, psychologický a didaktický (Poláčková, 1998). Vedle toho je nabízena řada profesně orientovaných volitelných kurzů, které doplňují či dále rozšiřují výstupy povinného modulu: *Multimédia ve výuce cizího jazyka, Psychodidaktika, Sociální dovednosti učitele, Školský management, Začínající učitel, Dramatický seminár*: připravovány jsou též *kurzy speciální, případně inkluzivní pedagogiky*.

Blok pedagogický se účastní na tomto cíli především vedením studentů

k vnímání a porozumění základním problémům z oblasti výchovy a vzdělávání, jejich souvislostem a vazbám z hlediska jedince a společnosti; uplatňována jsou hlediska vývojová, komparativní, sociální i správní a řídicí. Blok psychologický má nezastupitelnou roli v rozvoji osobnostní složky profesionální kompetence (sebepoznání, kultivace sociálních dovedností, sebeaktualizace), dále se zaměřuje na vývoj a zrání osobnosti žáka mladšího a školního věku. Psychologie vyučování a výchovy je věnována determinovanosti učení žáků ve škole, problematice motivace (vztahy mezi motivačními charakteristikami žáků a jejich učebními výsledky, vlivy specifických druhů motivace). Blok didaktický je realizován jako plně integrovaný kurz, ve kterém na teoretická obecně didaktická východiska přímo tematicky navazuje reflektivní seminář. Otevřený dialog facilitovaný učitelem umožňuje v poloze lingvodidaktické konfrontaci vlastní zkušenosti (prekoncepce, studentovo pojetí výuky a strukturovaná reflexe pedagogické praxe), názorů ostatních studentů a poznatků ze samostatného studia odborné literatury. Vycházíme zde z předpokladu individuálního charakteru profesionální kompetence, dále pak z předpokladu, že studenti se liší v míře stability, vyhraněnosti a originalnosti pojetí výuky (Švec, 1998). Pozornost je proto věnována zvláště sebereflexi vstupní (diagnostické) a průběžné (vztahující se k prováděné činnosti) prostřednictvím základních metakognitivních strategií (strategie sebedotazovací, sebehodnotící, sebekorekční, *ibid.*). Tomuto pojetí modulu odpovídá i výstup, tj. závěrečná atestace, syntetická zkouška učitelské způsobilosti.

Pro ilustraci uvádíme sylabus prvního semestru integrovaného kurzu (třetí semestr studia učitelství anglického jazyka):

- | | | |
|--------|---|--|
| 1. | Úvod | (Introduction) |
| 2. | Učitel | (Teacher) |
| 3. | Žák | (Learner) |
| 4. | Sebereflexe, principy cíleného pozorování | (Self-reflection, Observation principles) |
| 5. | Kategorie cíle | (Aims and objectives) |
| 6.–7. | Obsah | (Content focus) |
| 8. | Řízení vyučování | (Class management) |
| 9.–10. | Organizace procesů učení a vyučování | (Organisation of teaching/ learning processes) |
| 11. | Hodnocení | (Evaluation—monitoring students' progress) |
| 12. | Materiální didaktické prostředky | (Aids supporting learning) |
| 13. | Typy aktivit | (Learning tasks) |
| 14. | Hodnocení kurzu | (Feedback session) |

Z hlediska obsahu je zřejmé, že jde o integraci témat v kontextu našeho pojmového aparátu edukačních věd vnímaných jako obecně pedagogická (2–4) a didaktická (5–13). Primárním důvodem tohoto uspořádání je výše definované pojetí učitelské profese s centrálními pojmy individuální pojetí výuky, humanistická koncepce výchovy a vzdělávání se zaměřením na celistvý rozvoj jedince v rámci kultury dané společnosti – tedy jak studentů učitelství samotných, tak jejich budoucích žáků.

Výuka je vedena převážně v anglickém jazyce se vstupy mateřského jazyka tehdy, když narážíme na pojmové a terminologické rozdíly v evropském kontinentálním a anglosaském myšlení (Skalková, 1999). Vedle rozvoje cizojazyčné kompetence v obecné rovině si tak studenti osvojují dostatečnou terminologickou základnu pro přesné formulování vlastních názorů v odborné oblasti, což je vzhledem ke komunikativnímu pojetí sebereflexe nezbytné, dále pak dovednost konstruktivně diskutovat, kriticky a analyticky přistupovat k odborné literatuře.

Každý z tematických okruhů vychází z diagnostiky prekonceptí. Diagnostických nástrojů a postupů již dnes nabízí odborná literatura celou řadu (např. in Mareš a kol.; 1994, Švec, 1998). Jako příklad uvádíme první tematický okruh *učitel*: v první fázi studenti obdrží dotazník s otevřenými otázkami (volná modifikace, 1. kapitola, Richards a Lockhart, 1994). Na individuální písemné odpovědi navazuje jako druhá fáze skupinová práce v semináři. Studenti ve skupinách porovnávají své odpovědi s názory ostatních členů skupiny, v diskusi formulují závěry reprezentující názor skupiny. Se souhlasem studentů je pořízena audionahrávka diskuse, která je analyzována a porovnána s písemnou formulací závěrů. Každá skupina obdrží pro srovnání kopie výstupů ostatních skupin. Doplňujícím sebediagnostickým nástrojem je psychologický dotazník (soubor dotazníků byl pro tento účel zvláště navržen a je v současné době pilotován). V následujícím semináři jsou studenti seznámeni s obsahovou analýzou všech materiálů, jejíž výsledky se stávají vodítkem pro další postup v rámci daného tematického okruhu.

Podrobnější komentář je třeba uvést ke třetímu tematickému okruhu *sebereflexe, principy cíleného pozorování*. Je představen model učitele jako reflektivního praktika, který teoreticky zakotvuje zkušenosti z činnosti a poznávacích procesů v předcházejících dvou okruzích. Současně jsou podrobně diskutovány principy jedné konkrétní reflektivní techniky, cíleného pozorování, a zásady práce s pozorovacími archy (observation sheets). Studenti zároveň obdrží sadu strukturovaných archů cílených na sylabem vymezené tematické okruhy, které jsou základním materiálem pro první pedagogickou praxi (tzv. náslechy, 10 vyučovacích hodin). Další techniky, tj. vedení reflektivního deníku, zprávy z hodin (lesson reports), akční výzkum (action

research), interaktivní video/audiotrénink apod., budou postupně uváděny v dalších semestrech vždy v návaznosti na souvislou pedagogickou praxi (tzv. výstupy). Postup v dalších týdnech je obdobný, z výše uvedeného zřejmý. Závěrečný seminář je pak věnován hodnocení, zpětná vazba je vyhodnocena a závěry využity k modifikaci programu.

V této fázi projektu samozřejmě nelze celkově hodnotit koncepční změny modelu pregraduálního vzdělávání učitelů cizích jazyků. Zdá se však, že konvergence či co možná nejvyšší integrace odborných, axiologických a praxeologických komponent vytváří – použijeme-li Štechovy terminologie (1999) – podmínky pro model vysokoškolské výuky jako „konstruktivní“ poznávací činnosti, kterou autor považuje za nezbytnou pro formování profesionálního habitu. Požadavek tzv. „dovednosti číst“, tj. přemýšlet o myšlení jiných, je akcentován v samostatné práci s odbornou literaturou a v kooperativních formách činnosti studentů; zejména zde se nevyhneme určitým – řečeno opět Štechovými slovy – „gratuitním hrám“, tedy abstrakci či hledání struktur, paradigmat, univerzální závaznosti poznání. Překonání situačního, utilitárního myšlení je však nezbytným předpokladem rozvoje učitelovy profesionální sebereflexe. Operacionalizace myšlení, tedy další požadavek „dovednosti poznatek vytvářet“, je systematicky rozvíjena v reflektivních technikách. Je však, stejně jako požadavek „produkce díla“ (v našem případě pedagogického díla) objektivně částečně limitována rozsahem pedagogické praxe v rámci programu pregraduálního vzdělávání. Nabízí se tedy úvaha, zda v diskusi k „Bílé knize“ zvážit zavedení tzv. klinického roku jako integrální součásti přípravy učitelů.

Odpověď na otázku, zda tato cesta k vzdělávání učitelů pro 21. století je cestou správnou, bude možno formulovat až po nástupu absolventů do praxe, případně při sledování jejich životních a profesních drah.

Literatura

- ČERNÁ, M., ZDERADIČKOVÁ, O. *Využití projektové metody ve výuce kulturních studií*. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Série C, Ústav jazyků a humanitních studií, 4, 1998.
- ČERNÁ, M., ZDERADIČKOVÁ, O. The „Pardubice Model“ of Raising Cultural Awareness. *Perspectives*, 9, 1999.
- KOTÁSEK, J., ŠVEC, J. *Učitel – vůdčí aktér proměny školy*. Bílá kniha – výzva pro 10 milionů, podkladová studie, www.msmt.cz, leden 2000.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Centrum pro další vzdělávání učitelů MU, 1996.
- PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice, Série C, Ústav jazyků a humanitních studií, Supplementum 1, 1999.
- POLÁČKOVÁ, V. Učitelská způsobilost a didaktiky cizích jazyků. In *Učitel a jeho vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Praha: PedF UK, 1998.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, CH. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, Praha: ISV, 1999.
- ŠTECH, S. Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: PedF UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Problémy učitelské profese ve světě*. Phare: Access to Documents. Praha: PedF UK, 1997.
- VAŠUTOVÁ, J. Ohlédnutí za konferencí o učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 2/99.

Adresa autorek: Michaela Píšová, M. A., Ph. D., PaedDr. Monika Černá,
Univerzita Pardubice, Ústav jazyků a humanitních studií, Studentská 84,
532 10 Pardubice,
e-mail Michaela.Pisova@upce.cz, Monika.Cerna@upce.cz

Efektivnost ve výuce cizích jazyků (východiska řešení)

Radomír Choděra

Efektivnost je v podstatě ekonomický pojem, který pro oblast výchovy, vyučování, vzdělávání definuje ekonomika vzdělání¹. Podle Baráka a kol. (1979) je efektivnost vztahem mezi náklady a dosahovanými vzdělávacími výsledky. Je to čistý ekonomický a zároveň pedagogický vztah².

V pedagogické literatuře je efektivnost interpretována různě a většinou jinak.

Blinov (1976) chápe efektivnost jako míru korespondence dosahovaných a projektovaných výsledků.

Zde však nejde o efektivnost v ekonomicko-pedagogickém smyslu, ale o míru úspěšnosti formulace cílů a prostředků výchovně vzdělávacího procesu.

Podobně uvažuje Průcha (1990). Podle něho je efektivnost poměrem mezi účinky vzdělání a reálnými potřebami. Zde rovněž nejde o efektivnost v ekonomicko-pedagogickém smyslu. Podle tohoto pojetí se totiž zjišťuje vztah mezi realitou a desideraty.

Kolesnikov a Turčenko (1991) pojmají efektivnost jako problém optimalizace, jakéhosi ekonomického minimaxu, když ji označují za míru přiblížení k maximálnímu nebo optimálnímu výsledku při minimu negativních následků nebo nákladů.

Pomineme-li kategorie jakýchsi „negativních následků“, pak rozpětí maxima a minima nepatří efektivnosti vůbec, ale efektivnosti optimální. Efektivnost hledáme, ta je taková či onaká, i když nejvíc žádoucí je ovšem efektivnost optimální. Ale o ni v definici jít nemůžeme.

Nejbližší k Barákovu pojetí má Kulič (1980), který efektivnost chápe jako základní vztah mezi výsledkem činnosti a náklady na jeho dosažení.

Toto pojetí sdílíme v podstatě i my.

Soudíme tedy, že efektivnost jako míra produktivity pedagogické práce (sic!) záleží ve vztahu vloženého úsilí a jeho reálného přínosu. Tento přístup umožňuje porovnávat výhodnost jednotlivých metod

¹Ekonomika vzdělání se zabývá v podstatě dvěma okruhy otázek: výdaji a prognózováním. Nás se týká první případ.

²Mohli bychom také říci, že pojem efektivnosti je blízký pojmu optimalizace, kterou lze definovat jako zjednáání optimální efektivnosti (o optimalizaci se podrobně rozepisuje J. I. Babanskij, Optimizacija processa obučeniya. Moskva 1977), a pojmu produktivita (zejména v ekonomii).

a metodických obrátů vyučování/učení cizím jazykům při řešení určitých metodických úloh³.

Vycházíme z jednoduchého vzorce⁴

$$E = \frac{N}{V}$$

Do složky N se zahrnují věcné a časové náklady (ty se nakonec na věcné převádějí) v hodnotových ukazatelích⁵.

Do složky V se zahrnují výstupní znalosti edukandů, spočívající – v našem případě – např. ve zvládnutí určitého počtu jazykových jednotek (učiva) na požadovanou úroveň, při čemž jednotlivé typy jazykových jednotek mohou mít různé koeficienty důležitosti (různé váhy – slova mají jinou váhu než gramatické konstrukce, slova gramatická jiný koeficient důležitosti než slova autosémantická).

Otázka nákladů nebo, chcete-li, vynakládaného úsilí, je pro didaktiku cizích jazyků neobyčejně důležitá, zejména v současné době stále akcelerující invaze moderní technologie, která je sice vysoce účinná, ale zároveň i neobyčejně nákladná. Máme na mysli zejména hypertext, multimediální výukové systémy opřené o počítače.

Náklady jsou spojeny především s angažováním se ve výchovně vzdělávacím procesu různých subjektů. Jde o

1. žáky, edukandy, učící se,
2. učitele, edukanty, vyučující,
3. technický personál jazykových laboratoří.

Dále jde o

4. autory osnov (kurikulí, standardů,)
5. tvůrce učebních pomůcek a programů (software),
6. lektory speciálních kvalifikačních kurzů pro učitele, kteří mají tyto pomůcky a programy využívat,
7. projektanty, výrobce a dodavatele uvedených pomůcek a programů.

V minulosti, jak dokládá bohatá literatura, byly prováděny experimenty, které měly prokázat výhodnost těch či oněch postupů, metod a metodických obrátů, v porovnání s jinými. Nekladla se však zpravidla otázka, za jakou cenu. To byla hlavní slabina těchto výzkumů. Efektivnost je relativistická,

³Metodickou úlohou může být např. dovedení určitého počtu učiva na určitou úroveň ovládnutí (vědomostí, primárních dovedností, návyků, sekundárních dovedností – zejména nich, protože vyučování/učení v praktickém jazykovém předmětu konečně směřuje právě k nim). O efektivnosti při řešení metodických úloh viz naše publikace (spolu s L. Riesem) *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostravská univerzita 1999.

⁴Tuto formalizační část jsme konzultovali s prof. ing. Iļjou Novákem, DrSc.

⁵Hodnotové ukazatele se myslí v ekonomickém významu.

nikoli absolutistická kategorie. Je proto třeba překonat dosud v didaktice cizích jazyků panující úzce zaměřené uvažování, co přináší větší „produkt“, tj. širší a hlubší znalosti atd., ale usilovat o poznání, zda tento produkt je vyvážen, odůvodněn, ospravedlněn adekvátním úsilím o jeho dosažení.

Tato úvaha vychází z předpokladu, že suma časových a věcných prostředků, tj. fond času a věcných zdrojů, kterými disponujeme, je omezen, a proto je třeba zvážit způsoby jeho racionálního využívání.

To je axióm, ze kterého vycházíme bez váhání.

Domníváme se, že toto je bezpečná cesta k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu v cizích jazycích, kterou nelze jen proklamovat.

Kategorie efektivity byla doposud v pojednáních o výuce cizích jazyků připomínána sporadicky. J. Hendrich a kol. (*Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN 1988) se o ní zmiňují letmo podobně jako H. H. Stern (*Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press 1994).

My naopak pokládáme efektivity za ohniskový střed didaktiky cizích jazyků, v němž se lámou cíle i prostředky, obsah i formy, struktury i funkce didaktiky cizích jazyků jako kritérium její objektivní platnosti, praxeologické významnosti (*Výuka cizích jazyků*, str. 102).

Zkoumání efektivity jednotlivých metodických postupů v uvedeném pojetí však nebude zvládnutelné jedinci, ale celými týmy; nebude také technicky jednoduché. Zjišťování nákladů u jednotlivých účastníků výchovně vzdělávacího procesu a jejich převádění na společného jmenovatele bude nepochybně náročné.

Nicméně jsme přesvědčeni, že jiná cesta k dalšímu zkvalitnění cizojazyčného vyučování/učení nevede.

Literatura

BARÁK, L. a kol. *Vzdělání a ekonomika*. Praha: Svoboda, 1979.

BLINOV, V. M. *Effektivnost' obučeniya*. Moskva: Pedagogika, 1976.

KOLESNIKOV, L. F., TURČENKO, V. N. *Effektivnost' obrazovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1991.

KULIČ, V. Některá kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování. *Pedagogika*, 6, 1980.

PRŮCHA, J. Efektivnost' vzdělávacího procesu: teorie a měření. *Pedagogika*, 1, 1990.

Adresa autora: Doc. Radomír Choděra, Plickova 564, 149 00 Praha 4-Háje

Utváření dovedností studentů v profesionálních praktikách

Marie Dobrovolská

Vytváření dovedností potřebných ke zvládnání učitelské profese je velice náročná a složitá záležitost. Začíná už v momentě, kdy se nad celým problémem komplexně zamýšlíme. Vyjdeme-li ze známého faktu, že pouze dobrý didaktik může studenty dobře připravit na didaktiky předmětů, pohybujeme se v jedné rovině. Do jiné roviny se pak dostáváme v okamžiku, kdy si klademe otázku, jak připravit studenty na zvládnání neposlušného, neukázněného nebo nepozorného žáka. Takové dítě lze jen velmi obtížně učit, natož pak naučit. Problémů, na které narážíme, když uvažujeme o vytváření potřebných dovedností pro vykonávání pedagogické práce, je celá řada.

Je to komplikovaná činnost, při níž se chceme snažit krok za krokem vést děti k cíli. Vedle didaktických dovedností musí učitel disponovat řadou dalších dovedností pedagogických a také psychologických. Měl by rozumět jednotlivým žákům a vědět si rady jak po odborné stránce (co se týče orientace v učivu), tak ve směru zacházení s jednotlivci, ale i třídou jako celkem.

Základní linií vedení vyučování tvoří komunikace. Proto se na ni zaměřujeme v předmětu profesionální pedagogické praktikum, abychom studentům oboru učitelství 1. stupně základní školy ukázali její polohy (jednotlivé vrstvy) a fungování.

- Musí být utříděna po obsahové stránce (věcnost, srozumitelnost, logika sdělovaného). Aby si studenti uvědomili náročnost tohoto požadavku, nacvičují si svůj slovní projev v rámci seminářů prostřednictvím popisu konkrétního předmětu nebo vysvětlování. Vede je to k tomu, že si uvědomují, co přesně chtějí říct, aby sdělení bylo výstižné, aby jasně vyplynuly souvislosti, aby užívali správné pojmy a celkově se přesně vyjadřovali. Posluchači se pak sami osobně i navzájem hodnotí a vidí, že co se jevílo jako banální, není tak snadné, jak se původně zdálo. V přípravě na mikrovýstupy studentů ve vyučování klademe důraz na věcnost a pojmovou správnost v návaznosti na konkrétní látku (předmět a stanovené učivo).
- Záleží na prostředcích, které ke komunikaci zvolíme a použijeme (verbální i neverbální), protože na nich je do značné míry závislý celý komunikační proces. Je nutné dodržovat především jazykovou správnost. Děti potřebují slyšet správnou řeč, neboť jediné tak mají šanci osvojit si ji. Jak pracovat s hlasem a ostatními mimoslovními prostředky jsou další úkoly, které se studenti učí zvládat. V seminářích si zkoušejí na

předem připravených textech (pohádka, příběh) svůj přednes a opět se vzájemně hodnotí. Sami vidí, že připravenost přednesu usnadňuje poslech textu a vnímání jeho obsahu. Při komunikačním procesu má svůj význam rovněž přiměřená gestikulace a mimika.

- Během komunikace se vytvářejí mezi učitelem a jeho žáky vazby. Jsou-li pozitivní, podílejí se významně na fungování celého výchovně-vzdělávacího procesu. V opačném případě mohou vznikat bariéry, které se pak mnohdy velmi komplikovaně odstraňují. Totéž platí také při kontaktu pedagoga s rodiči. Proto i těmto otázkám věnujeme v seminářích pozornost.

Domníváme se, že koncepce pedagogického praktika umožní kvalitativní posun v myšlení studentů, neboť mají možnost teoretické i praktické poznatky ověřit v praxi. Vlastní příprava mikrovýstupů je organizována jako spolupráce ve dvojicích. Může být užší nebo volnější podle toho, chtějí-li na sebe v průběhu vyučovací hodiny navázat, nebo učit současně. Pak musejí mít vypracovaný velmi přesný scénář, aby například nechtěli říct oba totéž současně a neskákali si do řeči. Z většiny výstupů je pořízen záznam na video. Studenti mají svobodnou možnost volby nechat se filmovat. Ti, kteří ji nevyužijí, vesměs litují. Tento způsob konfrontace má příznivou odezvu, jejímž důkazem je i to, že si všichni ze svých výstupů vyžádali kopie videozáznamu.

Všichni studenti měli své výstupy velmi pečlivě a promyšleně připraveny. Pomocí kamery se podchytí situace, které následně při promítání může celá skupina posuzovat. Ačkoliv se všichni snažili postupovat podle předchozích instrukcí, našly se v určitých momentech drobné nedostatky, pro začátečníky jistě omluvitelné. Hodnocení proběhlo ve dvou fázích. Nejprve se sdělovaly bezprostřední dojmy ihned po každé odučené hodině ve škole, pak následovaly podrobné rozborů při promítání v seminářích. Bylo zajímavé a pro studenty poučné, když se někdy názory některých aktérů na jejich vlastní vystoupení měnily. Jako příklad uvedme rozhovor skupiny s aktérem: „Tvoje gesta byla příliš rozevlátá, působilo to trochu rušivě.“ „Já jsem taková, to je můj projev, patří to ke mně. Jinak bych se přetvařovala a já chci být před dětmi taková, jaká jsem.“ Daná konverzace proběhla před promítáním. Při něm pak byla tato reakce aktérky: „Prosím vás, zastavte to! Na to se nedá dívat! Tohle opravdu dělám? To se budu muset hodně nad sebou zamyslet!“ Je tedy zřejmé, že zpětná vazba (kamera) umožní zhodnotit danou situaci, vidět a uvědomit si své chyby a vyvarovat se jich. Byly i opačné případy, kdy se někteří nejdříve podceňovali, ale když je kolektiv pochválil a uvedl konkrétní klady, a potom sledovali záznam, sami uznali svůj výkon a nabyli sebedůvěry.

Jak už bylo konstatováno, problematika utváření učitelských dovedností je velmi složitý a náročný proces. Studentům se podařilo uspět na malém políčku velkého lánu pedagogické práce. Dokázali děti zaujmout i zvládnout. Poznali, že ví-li učitel přesně, čeho chce dosáhnout a dobře si připraví hodinu, žáci jsou spokojeni a rádi pracují. Domnívám se, že to pro začátek není tak málo. Doufejme, že na své dlouhé a namáhavé cestě k pedagogické dokonalosti vytrvají, neztratí elán ani směr.

K problémem realizácie obsahu vzdelávania a výchovy na 1. stupni ZŠ

Jolana Manniová

Kľúčové slová: aktívna vyučovacia činnosť, obsah vzdelávania a výchovy, učenie, rozvoj poznávacích kompetencií, princíp aktívneho učenia, absencia výchov potreba zmeny.

Pre súčasnú školskú politiku je charakteristické usilovné hľadanie ciest k zintenzívnieniu procesualnej i obsahovej stránky výučby so zameraním už na žiaka mladšieho školského veku v duchu humanistických koncepcií.

Transmisívnosť – odovzdávanie učiva v tradičnom vyučovaní, kde prevláda informatívno-receptívny výklad učiva pre relatívne stále zloženie skupín žiakov v triednohodinovom systéme s vedúcou úlohou učiteľa, ktorý riadi výchovu a vzdelávanie žiakov, nevyhovuje požiadavkám súčasnosti a už vôbec nie požiadavkám budúcnosti.

Učebný rozsah jednotlivých vyučovacích predmetov na 1. stupni ZŠ má imanentne obsiahnutý dynamický potenciál miery vzdelávacích a výchovných informácií. Ich osvojenie žiakmi je podmienené aktívnou vyučovacou činnosťou učiteľa a učebnou činnosťou žiaka.

Základným didaktickým problémom na 1. stupni ZŠ je otázka, ktoré poznatky z intenzívne narastajúceho bohatstva kultúry, vedy a techniky vbrať a začleniť do programu školskej výučby. Ako realizovať taký obsah vzdelávania, ktorý by umožnil žiakom:

- základnú orientáciu v zložitom spoločenskom dianí,
- získať informácie o súčasnom stave a snažení ľudstva,
- podporiť záujem o vzdelávanie.

Ako základný problém modernizácie obsahu výučby označujú učitelia 1. stupňa ZŠ požiadavku primeraného výberu najvhodnejšieho učiva, s ktorým sa majú žiaci oboznámiť na jednotlivých vyučovacích predmetoch, alebo v blokoch, pretože si uvedomujú fakt, že rozhodujúcim kritériom správnosti výberu nemôže byť len súčasnosť, ale tiež otázka požiadavky, čo budú žiaci vo svojom živote k optimálnemu spoločenskému uplatneniu potrebovať.

Preto základným kritériom výberu vzdelávacieho obsahu na 1. stupni ZŠ sa musí stať systémová novosť v cieľoch výchovy a vzdelávania, definovanie

priorít vo výchove, obsah vyučovania, jeho rozsah a štruktúra, postupy, metódy a formy používané vo vyučovaní ako nosné, postavenie žiaka v škole, postavenie učiteľa v škole, jeho právomoci, prípadne iný vzťah medzi učiteľom a žiakom, organizácia vyučovania, prípadne tiež iné postavenie rodičov vo vzťahu ku škole.

- V systéme vzťahov, ktoré pôsobia vo vyučovaní, hrá významnú úlohu jeho obsah a učivo, v ktorom je dôležitý jeho výber, ktorý by mal byť podľa učiteľov v súčasnosti na 1. stupni konkretizovaný o základné učivo, v ktorom minimálny rozsah zabezpečí širšie dimenzie vzdelávacích úloh a informácií. V týchto súvislostiach sa musí zachovať dodržiavanie didaktických aspektov spracovania učiva, ako aj ich členenie, ktoré treba ujednotiť, čo bude ako:
- základné učivo, ktoré tvorí základy súčasnej vedy, techniky a technológie;
- učivo, bez ktorého sa nedá postupovať vo vzdelávaní;
- učivo, ktoré spája podmienku primeranosti obsahu;
- učivo, ktoré má základný formatívny význam pre rozvíjanie osobnosti žiaka a jeho postojov.

V učebnom procese vstupujú do zložitých vzťahov učiteľ – učebný obsah – žiak, kde aktuálnou úlohou práve na 1. stupni ZŠ sa stáva rozvoj poznávacích, sociálnych a osobných kompetencií žiakov. I keď pretrváva orientácia učiteľov na pamäťové učenie bez porozumenia, ako aj urýchľovanie prechodu od konkrétneho myslenia k abstraktnému vyučovaniu, kritici súčasných humanisticky orientovaných pedagógov tento stav považujú za akceptovateľný (Švec, 1993, 1994; Kosová, 1996; Zelina, 1993/94; Held a Pupala, 1993).

Učenie má prostredníctvom modernizácie obsahu a vhodne zvolených didaktických stratégií na 1. stupni smerovať k rozvoju poznávacích procesov – vnímania, predstavivosti, fantázie, pamäti žiakov. Učiteľ musí kultivovať procesy kategorizácie, zovšeobecňovania, triedenia, ako aj odhaľovania príčin vzťahu k rozvoju schopností riešiť problémy. V teoretickej rovine naznačené postupy sú učiteľom viac-menej jasné, ale až citlivou pedagogickou transformáciou didaktického obsahu, ktorá akceptuje vývinové osobitosti detí, dokážu akceptovať ich vlastný svet a pomáhať im vytvárať ich vlastné koncepcie vyučovania.

Jeden z dôležitých princípov, ktorý v súčasnom vyučovaní na 1. stupni ZŠ treba výraznejšie uplatňovať, je princíp aktívneho učenia sa žiakov na vyučovaní. Z metodického hľadiska sa uplatňuje ako princíp činnosti a princíp motivácie žiakov. Uplatňovanie princípu činnosti žiakov vytvára podmienky, aby podiel vlastnej činnosti žiaka pri získavaní a osvojovaní si poznatkov na vyučovaní bol výraznejší.

Vo fáze prijímania informácií je zaťažená pamäť žiaka. Sprístupňovanie

učiva metódou výkladu učiteľa je príkladom zmyslového učenia, ktoré nie vždy uspokojuje žiaka. Preto dôsledne využívame všetky zmysly žiaka pri vnímaní a výklad dopĺňame konkrétnymi faktami, údajmi, situáciami blízky mi poznaniu žiaka tohto veku.

Vo fáze sprístupňovania učiva musíme vybrať len toľko konkrétnosti, aby to postačovalo na zovšeobecňujúce závery. Aby žiaci porozumeli vzťahom v učive, potrebné je prerušovať výklad otázkami typu: prečo?, načo?, načo je to dobré?, čo sa stane, ak?, čo by sa stalo? Výklad musí byť krátky a treba v ňom obmedziť pasívne odovzdávanie nepodstatných informácií.

Po tejto časti nasleduje proces osvojovania – zvnútorňovanie učiva. Tento proces je možný iba prostredníctvom vlastnej činnosti žiaka. Zmyslom tejto činnosti je vnútorné usporiadanie poznatkov, spracovanie informácií, pri ktorých žiakom poskytneme značnú mieru samostatnosti a slobody pri rozhodovaní o zameraní úloh, organizácii a spôsobe vykonania. Zdôrazňujeme ich aktivitu, kreativitu, spontaneitu a slobodu, rozvoj ich individuality a potenciálnych síl v smere vlastnej sebarealizácie, ktorá je v tomto veku jedinečná a neopakovateľná.

Učiteľ vytvorí žiakom priestor pre prezentáciu vlastných skúseností o veciach a javoch, pozorovaných objektoch, využívaním rôznych aktivít na sebaujadrenie vlastných prekonceptov (kreslenie, tvorivá dramatika, rozprávanie, nedokončené vety). Orientácia vyučovania na žiaka ako detskú osobnosť zdôrazňuje antropologické z významňovanie utvárania osobnostných skúseností a dovoľujú im spoznať kým sú, akým môžu byť. Učenie má smerovať k rozvoju kritického myslenia ako procesu získavania informácií, ich zmysluplného spracovania a ich hodnotenia.

Portík (s. 301) hovorí, že základným problémom pri sledovaní rozvoja poznávacích procesov a funkcií u žiakov 1. stupňa ZŠ je pozorovať, ako súčasná škola rozvíja pomocou otázok, úloh a cvičení jednotlivé poznávacie procesy, kde edukačná náročnosť je značne vysoká. Preto uplatnenie princípu činnosti na vyučovaní predpokladá tiež dodržiavať požiadavku primeranosti učebných úloh. Primeranosť je z hľadiska postupu pri učení možné vymedziť ako vhodnú mieru rozdielu medzi doterajším a novým poznaním u žiaka.

V súčasnosti modernizáciu obsahu chápu mnohí pedagógovia ako číru aktualizáciu, t. j. obohacovanie o nové obsahy, pričom vypúšťajú staré poznatky, ktoré viedli k pochopeniu nových vzťahov a objavov. Selektívne tendencie učiteľov idú mnohokrát na úkor osvojovania základného učiva. Na druhej strane aj predimenzovanie obsahu vzdelávania vytvára určité deformácie na tomto stupni.

K hlavným znakom základného učiva na 1. stupni ZŠ patrí jeho všestranná výchovná hodnota a zásadný význam pre ďalšie vzdelávanie i pre praktický život. Škola, hlavne na 1. stupni ZŠ nielen učí, ale aj vychováva.

Žiaľ, nie vždy v dostatočnej miere. I Zelina (1994, s. 22) hovorí, že nielen u nás, ale i v celom svete bola podcenená výchova. Žiaci hodne vedia, ale sú nevychovaní. Sú vojny, stúpa narkománia, vyostrujú sa globálne problémy, rastie agresia a kriminalita, stúpa počet psychických ochorení, i rodina stráca svoju výchovnú funkciu. Preto už na tomto stupni musí učiteľ zabezpečiť nielen kognitívne, ale i emocionálne motivačné stránky osobnostného rozvoja detí a tak zabezpečiť jednotu fyzických i psychických síl rozvoja detskej osobnosti, kde môže vhodne využiť myšlienky C. Rogersa, A. Maslowa, A. Gombsa, L. Raktsa, N. Flandersa, z našich M. Zelinu, B. Kosovú, M. Račkovú, Š. Šveca a ďalších. Z bežnej praxe vieme, že absentuje v našich školách konkrétne citová výchova, motivačná výchova, výchova k prosocionalnosti, k mravným hodnotám. Absenciu týchto výchov cítime každý deň, nielen v škole, ale všade a v každom priestore. Keďže ide o budúcnosť národa, musia štát a školské riadiace orgány už teraz, v súčasnej zložitej, rozporuplnej situácii, prostredníctvom škôl zabezpečiť a posilniť výchovu k demokracii a humanite, pretože môže prísť k morálnemu kolapsu spoločnosti.

Je žiadúce, aby každé dieťa, žiak bez ohľadu na vek, v škole, či spoločnosti, bol uznávaný ako jedinečná a plnohodnotná osobnosť. Rozmanitosť osobnostných charakteristík má byť vo výchovnom procese vítaná a rešpektovaná, pretože každý jedinec je vo svojej podstate tvorivý, má jedinečné fyzické, emocionálne, intelektuálne i duševné potreby a schopnosti.

Nová koncepcia výchovy požaduje i dôkladné prehodnotenie klasifikácie tradičného školského hodnotenia úspešnosti žiaka, hlavne jeho štandardizovaného spôsobu skúšania. Výchovný proces v podmienkach školskej výchovy by mal vychádzať zo širokých poznatkov o štýloch učenia, o rôznych druhoch inteligencie, mali by sa rešpektovať psychologické základy učenia.

Protirečenia vo vzájomných vzťahoch cieľa s ďalšími úlohami vzdelávania a výchovy signalizujú naliehavú potrebu zmeny. Preto je nutné určiť zameranie, obsah i celkovú perspektívu 1. stupňa ZŠ, kde by sa malo považovať o základnom školstve pre 1.–5. ročník, o výbere a organizovaní učiva v jednotlivých predmetoch, o vyučovacích stratégiách a skúsenostiach, ktoré vedú k učeniu a rešpektujú mentálny vývin žiakov mladšieho školského veku, ako aj o stanovení postupov systematického vyhodnocovania práce žiakov v oblasti vzdelávania a výchovy, kde by boli definované aspekty, ktoré budú prioritné, a aspekty, od ktorých očakávame vplyv na celkovú úroveň výchovy a vzdelávania na tomto stupni, podľa Manniovej (1993, s. 4).

Dovolíme si tvrdiť, že oproti minulosti sa funkcia školy zmenila, zmenilo sa i detstvo, a preto treba školu zmeniť tak, aby sa stala miestom života detí, v ktorom sa využívajú nové pedagogické postupy. Inovovaním chápeme rozvíjanie a praktické zavádzanie nových prvkov do výchovno-vzdelávacieho

systému. Cieľom inovácie je skvalitňovanie tohto systému v kontexte spoločenského záujmu už na 1. stupni ZŠ.

To predpokladá analýzu východiskovej situácie, určenie cieľov zmien, použiteľných prostriedkov a metód, hodnotenie očakávaných kladov i záporov, pretože vnútorná premena školy musí zabezpečiť komplexný systém zložitých vzťahov pedagogického procesu práve na tomto stupni škôl, v ktorom sa budú uplatňovať inovačné postupy učiteľa, ktorý zabezpečí rozvoj celkovej osobnosti každého žiaka vzhľadom k jeho individuálnym možnostiam a schopnostiam.

Literatúra

- HELUS, Z. Dítě jako východisko školské reformy. *Nezávislá revue pro výchovu vzdělání*, 1, 1990–91, č. 6, s. 117–120.
- HELD, M., PUPALA, B. Kritický pohľad na teoretické zdroje pedagogickej koncepcie súčasnej školy. *Pedagogická revue*, 45, 1993, č. 1–2, s. 27–37.
- HENTIG, H. Humanierung – eine verschäumte Ruckkehr zur Pädagogik? *Reader zur Pädagogik*, 1990, s. 77–87.
- KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica, 1996.
- MANNIOVÁ, J. K problematike ďalšieho vzdelávania učiteľov na Slovensku. In *Pripravujeme učiteľa pre 21. storočie a vstup do Európy?* Olomouc, 1998, s. 190–193.
- MANNIOVÁ, J. Inovujme prácu, ale neublížme deťom. *UN*, 43, 1993, č. 31, s. 4.
- OBDRŽÁLEK, Z. Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia. In *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia*. Bratislava: PdF UK, 1997.
- PORTÍK, M. Rozvíjanie poznania žiakov 1. stupňa ZŠ. *Pedagogická revue* 1998, s. 303–309.
- ROSA, V. Trendy v ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov na Slovensku. In *K problematike ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov*. Bratislava: MC, 1997.
- ŠVEC, Š. Humanistická orientácia v učiteľskom vzdelávaní. (Rukopis pre Alma mater) 1993.
- ŠVEC, Š. Humanizácia všeobecného vzdelania. *Pedagogická revue*, 43, 1991, č. 5, s. 342 až 348.
- TUMA, M. Edukačné nelinearity. *Technológia vzdelávania*, 1999, č. 6.
- ZELINA, M. O potrebe učiteľskej profesionality. *Pedagogické rozhľady*, 1993/94, s. 22.

Vzdělávání dospělých

Pedagogicko-psychologické zvláštnosti vzdělávání dospělých

Dita Janderková

Dnešní svět se pro nás stává stále více složitým a nepřehledným. Musíme čelit novým informacím a orientovat se v nich. Ukazuje se, že podmínkou úspěchu je umět včas a správně najít potřebné údaje a umět je použít. Je jisté, že dnes už člověk nevystačí po celý život se znalostmi a dovednostmi, které získal během školní docházky. Stále naléhavější se stává otázka celoživotního učení. Musíme změnit tradiční pohled na vzdělávání, které bylo doménou především dětství a mládí. Dnes je třeba se učit takřka po celý život.

Celoživotním vzděláváním nemáme na mysli pouze rozšíření stávajícího vzdělávacího systému o oblast dalšího vzdělávání, jde nám o zásadně nové pojetí procesu vzdělávání. Veškeré možnosti, jak získávat nové informace, nové poznatky (v tradičních institucích, ale i v nově vznikajících) musíme vidět jako propojený celek, ve kterém existují různé přechody mezi vzděláváním a získáváním kvalifikace nejrůznějšími cestami a zaměstnáním. Přístup k novým informacím musí být umožněn kdykoli během života. Za těchto podmínek bude mít každý člověk příležitost najít pro sebe tu nejvhodnější vzdělávací cestu, která mu poskytne co nejlepší využití jeho schopností, dispozic. Vždyť není výjimkou, že žák, který opouští například základní školu, nemá ve svém věku ještě potřebu pokračovat ve studiu. Tato potřeba mnohdy přijde až později, kdy se více zorientuje na trhu práce, kdy si uvědomí, že získané vědomosti a dovednosti jsou pro něho kapitálem, který mu otvírá cestu k lepšímu pracovnímu zařazení, a co není zanedbatelné, i k lepšímu ohodnocení.

O nutnosti zabývat se problematikou celoživotního vzdělávání svědčí například i jednání Výboru pro vzdělávání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) na úrovni ministrů, které proběhlo v Paříži ve dnech 16. až 17. ledna 1996. Přestože od té doby už uplynulo dlouhé období, pokládáme za důležité a zajímavé se o něm zmínit, protože

se jednalo o první jednání na úrovni ministrů, kterého se Česká republika zúčastnila jako nový člen OECD, kterým je od prosince 1995.

Dospělost je jednou z fází života, do které člověk vstupuje po období dětství a dospívání. Říčan (1990) upozorňuje, že řada autorů dělí dospělost na další období, ale značně nejednotně. Mluví se o mladé dospělosti (mezi 20. až 30. rokem života), střední dospělosti (mezi 30. až 45. rokem života), zralé dospělosti, která trvá od 45 let do 60 let věku, dále už nastupuje období stáří (vymezené věkem nad 60 let). Mezi jednotlivými vývojovými fázemi nenajdeme ostré hranice, předěly a nenajdeme je ani v procesu vzdělávání. V dětství a mládí je mnohé určeno společenskou dohodou, konvencí (povinná školní docházka, maturitní zkouška a podobně). V dospělosti už se většinou s něčím takovým nesetkáváme.

Osobnost jedince vyzrává postupně a v procesu vzdělávání musíme brát zřetel na stupeň vývoje, ve kterém se právě nachází a podle něj volit vhodné metody, formy vzdělávání.

Ve vzdělávání dospělých musíme respektovat určité zvláštnosti, specifické podmínky. Je nutné počítat s tím, že například v rekvalifikačním kurzu se sejdou lidé se značně rozdílnou zkušeností, rozdílnou inteligencí. Tito jedinci vytvoří značně nehomogenní skupinu.

Lektor musí v této situaci přizpůsobit tempo práce buď nejslabším účastníkům, nebo těm, kteří mají znalosti na střední úrovni. Rozhoduje se podle toho, kterých je více. Jinak hrozí nebezpečí, že někteří nebudou stačit nebo naopak jiní se budou nudit.

Mnoho dospělých lidí má zafixované špatné návyky v učení, ke kterým musí lektor přihlížet. Dospělý člověk už prošel dlouhou vzdělávací cestu, na které si nesprávné návyky vytvářel, proto není jednoduché je odbourat, dospělý na nich doslova lpí.

Dospělý člověk se kriticky staví k pouhému teoretizování ze strany přednášejícího, má rád užší návaznost na praxi a očekává, že co se naučí, může ihned využít ve své profesi. Pokud tomu tak není, klesá jeho motivace a snižuje se pozornost. Také nemá rád příliš rigorózní zkoušení. Nejlépe je volit metody rozhovoru, metody samostatných projektů a podobně.

Pro dospělého účastníka kurzu hraje důležitou roli bezchybné organizační zajištění kurzu. Rozladí ho například nemožnost dát si kávu, vykouřit si svoji cigaretu nebo nekvalitní stravování či ubytování. Přestože se jedná o podmínky zdánlivě nesouvisející se samotným průběhem kurzu, jsou velmi důležité a nikdo, kdo se zabývá vzděláváním dospělých, by je neměl opomenout.

Zaměstnaný jedinec, který přichází do kurzu, má neustále málo času, je většinou pracovním vytížen, proto se těžko odpoutává od svých pracovních problémů a to musí lektor také respektovat.

Z pohledu motivace si připomeňme, že jedinec, který je do kurzu vyslán svým zaměstnavatelem a kurz si sám nehradí, bývá většinou méně motivován ke zdárnému ukončení ve srovnání s jedincem, který si kurz sám hradí. (Nechceme tím v žádném případě říci, že je tomu tak vždy a za všech okolností.)

Lektor by se měl na začátku kurzu vyvarovat toho, že svým posluchačům zadá seznam literatury ke studiu. Lidé, kteří do kurzu přišli, očekávají, že vše potřebné se naučí během tohoto kurzu, nechťejí to studovat pouze z literatury. Proto pozor, abychom neodradili účastníky hned na počátku kurzu.

Vzdělávání člověka musí respektovat stupeň rozvoje osobnosti. Termín **osobnost** člověka používáme většinou pro označení dvou vzájemně spjatých charakteristik:

1. „souhrn, ucelenost a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů v určitém člověku,
2. odlišnost jedince od ostatních lidí, jedinečnost jeho psychických znaků“ (Čáp, 1993, s. 75).

Osobnost chápeme jako celek duševních procesů a vlastností, které jsou vlastní určitému jedinci. Každý člověk je osobností, protože vedle vlastností, které má podobné s ostatními lidmi, má i takové, které charakterizují jen jeho samotného.

Psychologické poznatky o osobnosti se obvykle dělí do dvou velkých skupin. Jedna se zabývá strukturou osobnosti (jejími částmi a jejich vzájemným uspořádáním) a druhá se věnuje vývoji a formování osobnosti. Pro vzdělávání dospělých jsou důležité poznatky z obou skupin. Nás budou v této chvíli zajímat především jednotlivé části osobnosti jako jsou schopnosti a motivace.

Schopností budeme rozumět psychickou vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat (Čáp, 1993).

Už jsme zmínili, že mezi dospělými jedinci jsou poměrně velké rozdíly v rozumových schopnostech. Jsou to rozdíly výraznější, než s jakými se setkáváme u dětí a mládeže. Je to dáno tím, že každý z nás má jiný biologický základ osobnosti, ale velký vliv mají také sociální vlivy, které na jedince působí v průběhu života. Jedná se o předchozí vzdělání, nejrůznější aktivity. U dospělých se setkáme s rozdílnou úrovní všeobecné rozumové schopnosti (inteligence), ale mnozí z nich jsou vybaveni i speciálními schopnostmi, které získali v profesi, v zájmové činnosti.

Uvedme pro zajímavost, že při řešení inteligenčních testů lze již ve věku 30–35 let zaznamenat stabilizaci a poté pokles performančních schopností,

který už je ve 40 letech zřetelný. Slovně logické schopnosti ale vykazují vzestup i po 40. roce věku (Kuric, 1986).

Schopnost se netýká pouze kognitivní stránky osobnosti, ale souvisí s ní i citová stránka. Právě volní a citové charakteristiky osobnosti náleží ve vzdělávání dospělých významná role. Víle vede člověka k překonávání vlastních nedostatků a vnějších překážek. Cit podporuje jeho vzdělávací činnost tím, že ji kladně prožívá. Pokud někdo prožívá účast na vzdělávání záporně, může to vést až k vytvoření negativního postoje ke vzdělání.

Dospělý jedinec, který přichází například do některého ze vzdělávacích kurzů, si s sebou přináší určitou **motivaci**. Motivaci budeme chápat jako souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem jsou takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal (Čáp, 1993).

Každá činnost je podmíněna určitou motivační strukturou a to samozřejmě platí i pro proces vzdělávání dospělých. Motivaci poznávacích činností, mezi které patří i vzdělávání se, se zabýval například i známý americký psycholog A. H. Maslow. Dnes na základě provedených experimentů je zřejmé, že u člověka existuje vrozená potřeba orientace, která je biologicky účelná a která se v průběhu jeho individuálního vývoje rozvíjí v potřebu orientace ve světě společenských vztahů.

Potřeba poznávání je výrazným, ale ne jediným motivem vzdělávání. Dospělého může ke studiu silně motivovat také prestiž, zisk, kterého dosáhne, když bude mít určité požadované vzdělání. Proto znovu připomínáme, že kognitivní motiv (potřeba vzdělávání) je pouze jedním z mnoha motivů vzdělávání.

Motivace je podněcující proces, ale také proces, který činnost udržuje a případně ukončuje. Pro proces vzdělávání dospělých je právě toto zmíněné udržování motivace mnohdy důležitější, než navození počáteční motivace. Víme ze zkušeností, že například jazykové kurzy bývají nejvíce zaplněné tak dva měsíce po té, kdy se rozběhnou. Pak zájem účastníků opadá a do konce vytrvá už jen část z nich. Lektor ve vzdělávání dospělých musí mít neustále na paměti, že nestačí jen navodit vhodnou motivaci, ale také ji udržovat. Nakonečný (1973) připomíná, že toto udržování vhodné motivace je obvykle funkcí učitele, kdy záleží na obsahu a metodách, které zvolí pro svoji práci.

V procesu vzdělávání dospělých musíme respektovat fyziologické zákonitosti jako jsou **změny kvality smyslových orgánů**, ke kterým v průběhu života dochází u každého jedince. Zhoršuje se **zrak** a sluch. Ostrost zraku je u člověka nejlepší ke konci druhého desetiletí života a pak dochází k jejímu zhoršování. Dospělý bude potřebovat delší dobu například na to, aby si přepsal poznámky z tabule do sešitu. Jen pro úplnost dodejme, že je nutné

dbát na hygienické požadavky jako je správné osvětlení, vzdálenost tabule, kvalita didaktické techniky, která využívá zraku (meotar, video).

S postupujícím věkem se zhoršuje také **sluch**. Bystrost sluchu do deseti let věku stále stoupá. Sluchová slabost se začíná projevovat všeobecně mezi 50. a 60. rokem (Löwe, 1977). Je známo, že se zhoršuje především schopnost vnímat vysoké tóny. Lektor musí také pamatovat na to, že se prodlužuje čas, který je potřebný k proniknutí slova do vědomí člověka. Proto prodleva mezi otázkou a odpovědí u posluchačů nemusí být zapříčiněna nezalostí, ale právě touto okolností.

Na kvalitě procesu učení se nezanedbatelnou měrou podílí také **paměť**, která představuje soubor psychických procesů a vlastnost umožňující osvojení zkušeností, jejich zapamatování, uchování a vybavení (Čáp, 1993). Zapamatování se uskutečňuje v podstatě během každé činnosti, aniž by si člověk kladl za cíl něco si pamatovat. Mnohé se vstípi nezáměrně, bez účasti naší vůle. Pokud si člověk chce něco zapamatovat, musí pro to něco udělat. Pak už mluvíme o úmyslném, záměrném zapamatování, kdy se uplatní volní procesy. Ovšem ani ty samy o sobě nerozhodují o efektivitě učení a zapamatování si uloženého materiálu. Podle výzkumů se ukazuje, že mimovolní zapamatování může být dokonce efektivnější než volní. Důvod je prostý. Mimovolní zapamatování doprovází silnější emocionální náboj, který probouzí zájem studujícího o nové informace. Z toho, co jsme uvedli je patrné, že pro studující bude výhodné, pokud přednášející zvolí i takové činnosti, při kterých dochází k mimovolnímu osvojení si látky (besedy, diskuse).

Na druhé straně není možné se učit bez pevně stanoveného cíle a cesty, po které k němu chceme dojít. Je vhodné seznámit posluchače s významem předmětu, kurzu, s jeho strukturou. Říci jim, co od něho mohou očekávat a co sami musí pro úspěšné absolvování vykonat.

Na závěr našeho příspěvku připojujeme **několik zajímavých poznatků z výzkumů**, které se týkaly učení a vzdělávání dospělých a mohou být, podle našeho názoru, užitečné pro ty, kteří budou pracovat v oblasti vzdělávání dospělých.

- Bylo zjištěno, že dospělý člověk dokonale vnímá 20 % z toho, co slyší, 30 až 50 % z toho, co vidí, 50 až 70 % z toho, co slyší a vidí, 70 % z toho, co říká a 90 % z toho, co říká a dělá.
- Dospělí ve věku 21–35 roků se mohou učit právě tak jako mládež ve věku 15–20 roků.
- Mechanické učení se s rostoucím věkem dospělého jedince zhoršuje. Podle V. Příhody se člověk nejnáze učí průměrně ve věku 22 roků. Tento stav se dále zhoršuje asi o jedno procento ročně.
- Menší výkon v učení u starších osob není ani tak podmíněný schopností

učit se, jako spíše časovým faktorem. Učí se pomaleji, ale při reprodukci naučeného se někdy dopouštějí méně chyb jako mladší, kteří studují rychleji. Výzkumy jasně ukazují, že s věkem vzrůstá reakční čas, klesá rychlost vnímání a zpomaluje se řešení úloh. Ale na druhé straně se s věkem zvyšuje přesnost, důkladnost a zodpovědnost v práci.

- Logické učení se až do 60 let mění jen velmi málo. Dospělý v porovnání s dětmi a mládeží mají lepší schopnost osvojovat si učivo v jeho logické struktuře a systémovém začlenění, mají lepší předpoklady pro logické učení. Vyhýbají se memorování faktů, chtějí věcem a jevům porozumět v jejich souvislostech a vztazích (Cirbes, 1989).

Literatura

CIRBES, M. *Didaktika dospělých*. Bratislava: Obzor, 1989.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.

Jednání výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů, Paříž 16.–17. ledna 1996.

Školství v Evropě, roč. 1996, č. 6.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.

LÖWE, H. *Úvod do psychologie učení*. Praha: SPN, 1977.

NAKONEČNÝ, M. Motivace v mimoškolním vzdělávání dospělých. In *Vedeckotechnická revolúcia a mimoškolské vzdelávanie dospelých*. Bratislava: Obzor, 1973, s. 117–124.

ŘEHOŘKOVÁ, M. *Pedagogika dospělých*. Brno: Rektorát UJEP, 1986.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990.

Adresa autorky: Mgr. Dita Janderková, Ústav pedagogických věd FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno

Několik poznámek k problematice výuky Vysokoškolského managementu v České republice

Helena Vomáčková

Dne 15. 9. 1997 získalo CSVŠ v Praze akreditaci na vzdělávání vysokoškolské pedagogiky pro inženýry podle evropských standardů. V současné době se jedná o jediné pracoviště v ČR, které uskutečňuje toto vzdělávání pro pedagogy vysokých škol. Ostatní pracoviště realizují sice vzdělávání vysokoškolské pedagogiky pro inženýry, ale pouze pro učitele III. stupně, tj. pro učitele středních škol.

CSVŠ získalo pro realizaci tohoto vzdělávání tým vysokoškolských pedagogů z celé republiky. Jsou mezi nimi zastoupeni učitelé Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Českého vysokého učení technického v Praze, Univerzity Palackého v Olomouci, Univerzity Karlovy v Praze, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Vysoké školy pozemního vojska ve Vyškově, Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové. Představitelé těchto škol zabezpečují podle evropských standardů výuku následujících předmětů: Inženýrská pedagogika, Inženýrsko-pedagogické praktikum, Laboratorní didaktika, Didaktická technika, Tvorba srozumitelných textů, Rétorika, Komunikace, Psychologie, Sociologie, Biologie a Vysokoškolský management.

Tento tým od zahájení své spolupráce a získání akreditace ověřil pilotní projekt na dvou kursech na Technické univerzitě v Ostravě a jednom na Vojenské vysoké škole ve Vyškově. Byl realizován ve čtyřech týdenních soustředěních během dvou semestrů.

Jak vyplývá z uvedené náplně kursu, je jeho součástí také výuka vysokoškolského managementu. Tento předmět není sice v daném studiu profilový, ale není nevýznamný. Je to dáno jeho cílem, obsahem a metodikou. Nabízí k tvůrčímu uchopení aktuální poznatky a vytváří tím předpoklady dobrého profesního působení v roli univerzitního pedagoga:

- orientaci v základním **právním rámci**, který vymezuje svými mantinely na univerzitách prostor pro konání (zejména Zákon č. 111/1998 Sb. a navazující vnitřní normy VŠ, zejména Statut),
- orientaci v **pravidlech řízení a organizace** formálně vyplývajících z právního rámce, ale i neformálně fungujících v rámci tzv. „nepísaných zákonů“ na univerzitě;
- přehled základní **problematiky financování** univerzit, která může

sloužit jako ekonomický nástroj motivace z různých, tj. věcných, ale i osobních podnětů.

Hlavním cílem tohoto předmětu je předat základní poznatky z právní, řídicí a finanční problematiky univerzit v České republice a vybídnout profesně zaměřené učitele – inženýry k přemýšlení a pochybování o tom, zda univerzitní současnost, kterou sami prožívají, konverguje v nastolených otázkách k optimu (Jaspers, 1993). Dává jim základní nástroje, které mohou ve své praxi rozvíjet a aktivně působit. Cílem předmětu je rovněž přispět k posílení vědomí sounáležitosti v rámci kateder, fakult a univerzit, neboť ideje univerzit je založena na obracení se k jednomu – „et uni vertere“ (Neubauer, 1993).

Jak ukázala praxe uplynulých let, je právě tato problematika na českých vysokých školách všeobecně podceňována. Autorka se domnívá, že daný stav má několik příčin:

- právní opora, která by vysokoškolské pedagogy zavazovala výkonem tohoto povolání k absolvování jakéhosi „pedagogického minima“, chybí (neexistuje právní motivace);
- vzhledem k úrovni platů vysokoškolských pedagogů v ČR (Vomáčková, 1998a) má většina z nich další zdroje příjmů (jeden i více) a seznamování s danou problematikou považuje za ztrátu času (neexistuje finanční motivace);
- znalost dané problematiky pomáhá vytvářet řád na základě stanovených priorit, pravidel a principů bez uplatnění výjimek; tomu se někteří pedagogové neradi podřizují (neexistuje profesní motivace);
- jiné pojetí vysokoškolského managementu než „prvního mezi rovnými“ je zpravidla deformováno jeho osobními zájmy na úkor zájmů školy (existuje mocenská motivace).

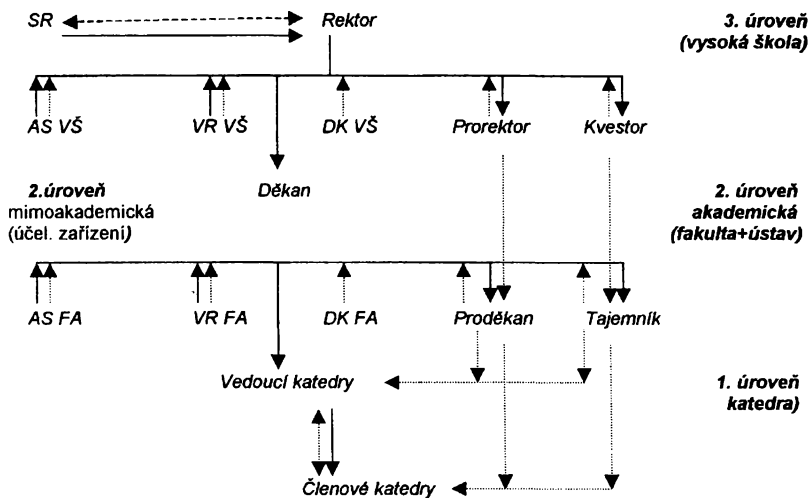
Bez ohledu na výše uvedené příčiny, které snižují zájem o tento druh studia v České republice, se poznatky, které přináší, jeví jako významné pro praktickou orientaci pedagoga na vysoké škole. V předmětu „Vysokoškolský management“ mu dávají základní představu o organizační a řídicí hierarchii školy, o pravomocech a odpovědnostech na jednotlivých úrovních této hierarchie. Je to významné nejen pro odborníky, kteří přicházejí učit na vysokou školu z praxe, ale i mladé začínající pedagogy, kterých je ale v ČR nedostatek.

Významnost předmětu Vysokoškolský management v kursu vysokoškolské pedagogiky pro inženýry je možné – s ohledem na nově přijatý zákon o českých vysokých školách – dokladovat na řadě příkladů. Bez znalosti základních právních norem se jen obtížně hledá pravda, vytváří řád a prosazuje pořádek – a to i na takové instituci, jakou univerzity jsou. Zneužití

moci není automaticky vyloučeno ani zde (Čermák, 1999, s. 6–7). Zavedení předmětu Vysokoškolský management pomáhá vytvářet demokratické akademické prostředí.

Pro ilustraci jsou dále uvedeny dva příklady z obsahu předmětu Vysokoškolský management:

1. Vazební souvislosti v řídicí hierarchii znázorňuje schéma 1 (plné čáry znázorňují vztahy přímé nadřízenosti a podřízenosti, přerušované čáry znázorňují vztahy koordinační a poradní).



SR = správní rada
 AS = akademický senát
 VR = vědecká rada
 DK = disciplinární komise

Obrázek 1: Řídicí struktura veřejných vysokých škol v ČR

2. Ve vysokoškolské praxi je rovněž důležitá znalost časových omezení pro jednotlivé volené a jmenované funkce. Maximální lhůty dále uvedených funkcí zachycuje tabulka 1.

Výše uvedené příklady jsou jen hrubou sondou do široké organizačně právní problematiky působení vysokoškolského managementu podle vysokoškolského zákona a z něho vyplývajících klíčových právních norem nižšího řádu. Nejenom jejich znalost, ale zejména praktická dovednost jejich aplikace v praxi, vytváří prostřednictvím výuky Vysokoškolského managementu předpoklad budoucího tvořivého přístupu k řešení problémových či kolizních situací.

Tab. 1: *Mazimální lhůty funkčních období na jednotlivých řídicích úrovních*

Časové omezení	Maximální lhůty funkčních období	
	dané zákonem č. 111/98	dané vnitřním předpisem
Manažerský post		
Rektor vysoké školy ● volený post	3 roky (s možností volby max. ve dvou po sobě jdoucích obdobích)	neupravuje (statut vysoké školy)
Prorektor ● jmenovaný post	bez omezení – rozhoduje rektor	může upravovat shodně s funkčním obdobím rektora
Kvestor ● jmenovaný post	bez omezení – rozhoduje rektor	neupravuje
Děkan fakulty ● volený post	3 roky (s možností volby max. ve dvou po sobě jdoucích obdobích)	neupravuje (statut fakulty)
Ředitel ústavu ● jmenovaný post	bez omezení – rozhoduje rektor	neupravuje
Proděkan ● jmenovaný post	bez omezení – rozhoduje děkan	může upravovat shodně s funkčním obdobím děkana
Tajemník fakulty ● jmenovaný post	bez omezení – rozhoduje děkan	neupravuje
Vedoucí katedry ● jmenovaný post	neupravuje	může upravovat (organizační řád fakulty)
Členové správních rad ● jmenovaný post	6 let s obměnou 1/3 po 2 letech, 1/3 po 4 letech a 1/3 po 6 letech	neupravuje
Členové vědeckých rad ● jmenovaný post	neupravuje	rozhoduje rektor (jednací řád vědecké rady)
Členové akad. senátů ● volený post	max. 3 roky	neupravuje (jednací a volební řád AS)
Členové discip. komisí ● jmenovaný post	max. 2 roky	neupravuje

Spolu s řadou těchto otázek pomáhá daný kurs jeho frekventantům hledat odpovědi i na otázky spojené s tou nejožehavější problematikou – problematikou financování. Omezenost veřejných financí (Vomáčková, 1998b), z nichž jsou vysoké školy jako institucionální součást terciární úrovně vzdělávání převážně zajišťovány, vyvolává zpravidla nejistotu. Akademická obec na školách by měla proto mít jakýsi pevný bod v podobě představy o systému konstrukce vnitřních pravidel prerozdělování těchto prostředků, o možnostech jejich ovlivňování, stejně tak jako o alternativních zdrojích financování, podmínkách jejich získávání, příp. danění ap.

I z této oblasti je možné uvést jeden z celé řady nosných příkladů, uvedených ve Vysokoškolském managementu. Přejít od institucionálního financování k programovému znamená zásadní změnu ve filosofii i v praktické

konstrukci pravidel přerozdělování finančních zdrojů, a to jak na úrovni celostátní, tak oborové, ale zejména na samotných vysokých školách. Zatímco institucionální způsob financování spočívá ve financování vysokých škol jako institucí, programové financování jde po linii studijních programů (relativně bez ohledu na vysokou školu jako takovou).

Dosavadní diferenciací vysokých škol podle výkonu, tj. počtu studujících na příslušné fakultě dané instituce, by se tak měla s jubilejním rokem 2000 změnit na diferenciaci studijního výkonu (resp. jeho kvality) v jednotlivých studijních programech. S tím souvisí i změna tzv. normativů, jejichž vývoj do roku 1998 uvádí tabulka 2.

Tab. 2: *Vývoj normativů neinvestičních výdajů (NIV) pro skupiny fakult*

	Skupiny fakult (oborů)	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
1	filosofické, právnické, teologické, ekonomické	16 921	25 391	24 623	23 300	25 824	24 034	24 704
2	pedagogické	21 151	28 769	27 898	27 960	30 989	28 841	29 645
3	technické	27 920	37 463	36 319	38 445	42 609	39 656	40 762
4	zemědělské	32 150						
5	přírodovědecké*		49 356	47 867	52 425	58 104	54 077	55 584
	lékařské	43 149						
	chemicko-technologické, MFF, FJFI**	60 505	58 677		65 240	72 307	67 295	69 171
6	veterinární	50 763	69 008	66 925				
7	umělecké	59 224	81 474	79 015	81 550	90 383	84 119	86 171
	podíl normativních výdajů na vzdělávací činnosti z celkových NIV v %	72,3	78,0	74,0	63,6	62,9	61,4	62,5

* Od roku 1993 byly obory přírodovědecké, zemědělské a architektury řazeny do jedné skupiny s identickou výší normativu.

** Od roku 1995 byly obory lékařské, chemické a matematicko-fyzikální shrnuty do jedné skupiny s identickou výší normativu (obdobně tomu bylo i s obory uměleckými a veterinárními).

Pramen: Rozpočet resortu školství 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998

Výše uvedené normativy jsou dány absolutní částkou na studenta podle nastavených koeficientů ekonomické náročnosti studia. Tato náročnost¹ bere v úvahu všechny neinvestiční výdaje (tj. provozní i mzdové) rozčleněné do sedmi (později šesti) skupin fakult podle příbuznosti.

Návrh financování veřejných vysokých škol podle studijních programů naopak sleduje normativy podle:

¹S koeficientem 1,00 pro první, 1,20 pro druhou, 1,65 pro třetí, 2,25 pro čtvrtou, 2,80 pro pátou a 3,50 pro šestou skupinu – rok 1998.

- studijních programů bakalářských,
- studijních programů magisterských,
- studijních programů doktorských: externích, interních.

Z daného je rovněž patrné, jak důležité je průběžné vzdělávání o problematice financování v rámci Vysokoškolského managementu. Za posledních 10 let jde již v pořadí o třetí metodickou změnu financování, která se jistě i v tomto případě promítne do změn metodik vnitřního přerozdělování na školách. Pokud nejsou členové senátu současně členy RVŠ², mají v tomto směru značně omezenou informovanost a tím i rozhodovací schopnost.

Ve všech případech je však nutno v rámci daného předmětu – a v jeho ekonomické části zvlášť – pracovat na vytváření lidsky a pracovní příznivé atmosféry a zakládat – v přeneseném slova smyslu – křehké stavby etických rozměrů. Jinak ekonomické propočty ztrácejí svůj základní smysl a začínají působit proti svému původnímu duchu. Stanovení priorit, jednotných principů a pořádek jsou pro to základními předpoklady, které předmět Vysokoškolský management aktuálně nabízí.

Bez ohledu na časový odstup i na něj lze vztáhnout slova čínského filosofa Chuang-c ze 3. století před našim letopočtem:

Myslíš-li na rok, sij. Myslíš-li na desetiletí, zasaď strom. Myslíš-li na celý život, pečuj o vzdělání.

Ve dnech 31. 8.–5. 9. 1999 se uskutečnil v Lipsku 24. ročník mezinárodní konference ATEE (Vereinigung für Lehrerbildung in Europa), kterého se zúčastnila rovněž autorka příspěvku.

Tento projekt byl realizován za finančního přispění Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v rámci podpory projektů výzkumu a vývoje (PG 99049). Autorka touto cestou děkuje ministerstvu za zprostředkování odborného setkání s učiteli prakticky z celého světa. Jejich vystoupení byla rozdělena do 21 sekcí. V rámci čtvrté sekce vystoupila též autorka příspěvku.

Literatura

- ČERMÁK, V. Problémy a rozvojové možnosti českého vysokého školství. Výzva pro deset milionů k přípravě Národního programu rozvoje vzdělávání, č. 3/1999.
- JASPERS, K. Obnova univerzity. In *Obnova ideje univerzity*. Praha: Universitas Carolinua, 1993, s. 31–56.
- NEUBAUER, Z. Univerzita a idea vzdělanosti. In *Obnova ideje univerzity*. Praha: Universitas Carolinua, 1993, s. 118–168.
- VOMÁČKOVÁ, H. České vysoké školy a veřejné finance. *Studia Oeconomica V.*, Ústí nad Labem, 1998a. 109 s.
- VOMÁČKOVÁ, H. K vybraným otázkám veřejných výdajů ve školství. *Acta oeconomica Pragensia*, 1998b, roč. 6, č. 1, s. 375–380.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Adresa autorky: Doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc., Fakulta sociálně ekonomická UJEP, Moskevská 54, 400 01 Ústí nad Labem

²Rady vysokých škol, předsednictva či sněmu.

Poradenství

Dvě kazuistiky

Soňa Cpinová

Charakteristika

Sedmnáctiletá dívka Zuzana, odmítá respektovat rodiče, útěky z domova, podezření na požívání drog, drobné krádeže

Rodinná anamnéza

Vyrůstala v úplné rodině, má dva starší sourozence. Dle sdělení rodičů trpěla maladaptivními potížemi již v raném dětství. Citově byla více vázaná na matku, která je však v rodině submisivní, nevýrazná, podřízená rozhodnutí otce, který je naopak dominantní až despotický, emocionálně chladný se sklony k agresivitě. V období dospívání Zuzana zaujímá opoziční až negativistický postoj ve vztahu k rodičům a potažmo k dospělým vůbec. Výchovné problémy nastupují teprve po dokončení povinné školní docházky.

Školní anamnéza

Po ukončení základní školy nastoupila do SOU obor zemědělské podnikání – chovatel koní, jezdec. Tam vydržela pouze měsíc. Přestoupila na obor cukrářka-pekařka, který nezládla.

Na základní škole se výraznější problémy nevyskytovaly s výjimkou jednoho případu, kdy nepřiměřeně napadla spolužačku.

Rodiče navštívili oddělení péče o dítě, které nabídlo řešit situaci umístěním Zuzany do střediska výchovné péče.

Po návratu domů opět začaly problémy. Zuzana se toulala, nerespektovala rodiče, stýkala se s partou fetujících kamarádů, sama má zkušenosti s toluenem a pertivinem.

Na základě těchto skutečností byla umístěna v diagnostickém ústavu pro mládež.

* * * * *

Na oddělení přišla viditelně pod vlivem drogy.

Dívka byla nedůvěřivá, negativistická, odmítala spolupracovat. Byla spíše extrovertní, reagovala bezprostředně bez předchozího kritického úsudku,

zvláště tehdy, jednalo-li se o kritiku či tlak na její osobu. Na sebe i na své okolí byla tvrdá (jak byla zvyklá z rodiny) – nepodléhala emocím. Projevovala nezájem o pomoc jiných, která pramenila z její nedůvěry v altruismus jiných – hlavně dospělých.

V interpersonálních vztazích byla spíše zdrženlivá, opět zejména k dospělým až negativistická. Mezi vrstevníky neměla zábrany, chovala se suverénně až bezohledně, její soudy o jiných byly pohotové, ale povrchní.

Na základě svých zkušeností z rodiny, kde vládla neosobní direktivní atmosféra, kde se neprojevovaly emoce, vytvořila si kolem sebe ochrannou bariéru proti emocím vůbec. Její nedůvěra vůči dospělým se projevovала až agresivními reakcemi na jakýkoliv podnět dospělého. Svou situaci chtěla vyřešit bez pomoci dospělého četnými úniky z prostředí, které ji ohrožovalo. Zuzana byla frustrovaná, proto její spontánní rozvaha klesala na nízkou úroveň; což způsobovalo výbušnost až agresivitu, nedisciplinovanost, impulsivnost, prudké reakce na nepříjemné situace, konfliktnost.

Z ústavního prostředí pětkrát utekla, vždy po několika dnech pobytu. Vzhledem k její možné drogové kariéře jsme chtěli zabránit dalším útěkům ze zařízení. Na základě anamnestických údajů a vstupního psychologického vyšetření jsme se rozhodli stanovit individuální program rozvoje osobnosti, který by Zuzaně nabídl možnost adekvátní seberealizace.

Za nejdůležitější jsme považovali navázat vztah a získat důvěru Zuzany vůči dospělým. Pokoušeli jsme se navázat kontakt prostřednictvím splnění nějakého požadavku, o kterém se domnívala, že jí nikdy nemůže být splněn. Její požadavek byl pečovat o koně a pokusit se o domluvu a vyjasnění vztahů s rodiči. Po neustálých útěcích si přála odjet domů sama a vyjasnit si své postavení v rodině.

Vytvořili jsme modelovou situaci, kdy jsme Zuzanu vyslali do rodiny s dopisem pro rodiče, ve kterém byl naznačený další program Zuzany v zařízení s tím, že když se v pořádku vrátí, pojedje s ní do rodiny psycholog a vztahy v rodině pomůže Zuzaně dořešit. Zuzana se vrátila v naprostém pořádku.

Psycholog zařízení se domluvil s rodiči na dalším programu Zuzany v ústavu.

Vyslali jsme ji na několikadenní pobyt do prostředí, kde mohla jezdit a pečovat o koně, o které měla nesmírný zájem. I pobyt v tomto prostředí absolvovala bez nejmenších problémů. Po návratu do ústavu jsme jí sjednali možnost vypomáhat ve stájích, kde pečuje o koně. Po ukončení pobytu v diagnostickém ústavu jsme navrhli stejný program v místě bydliště a spolupráci v terapeutickém protidrogovém programu.

Po vytvoření individuálního programu, se kterým Zuzana souhlasila, se výrazně změnil vztah dívky k dospělým, výrazně změnila svou image. Dává najevo svou touhu po něžném harmonickém vztahu.

Záleží jí na kladném hodnocení, spolupracuje a má zájem o získání vzdělání. Pobyty v rodině jsou bez selhání.

* * * * *

Charakteristika

Šestnáctiletá dívka Jana, absence ve škole, úteký z domova, podezření na užívání drog.

Rodinná a osobní anamnéza

Rodiče rozvedeni záhy po uzavření sňatku a narození Jany, ve dvou letech byla svěřena do péče prarodičů. S otcem se Jana nestýká vůbec, s matkou ano. Matčin zájem o Janu je povrchní, občas si ji bere domů. Prarodiče zajišťují základní potřeby, jejich výchova se jeví jako nepodnětná. Oba prarodiče jsou již v důchodu.

První problémy výchovného rázu se objevily na základní škole, a to s absencí, následovaly úteký z domova, toulání. Objevují se drogy.

Školní anamnéza

Po ukončení povinné školní docházky nastoupila do učebního oboru prodavačka, kde pobyla tři týdny.

Vzhledem k neustále se opakujícím výchovným problémům požádali prarodiče o pomoc oddělení péče o dítě, které Janu umístilo do diagnostického ústavu na základě předběžného rozhodnutí soudu.

Jana nastoupila do ústavu v dobrém fyzickém i psychickém stavu. Uváděla užívání pervitinu intravenózně a heroinu.

Na své chování a závislost verbálně měla náhled, stejně tak na slabou vůli jim odolat. Přála si abstinovat a zlepšit své chování, ale protože neměla před sebou žádný cíl, žádný stimul, „nevěděla, jak to s ní dopadne“.

Jana byla výrazně egocentrická osobnost s rysy nezdrženlivosti a nedostatků volných vlastností. Byla impulzivní, emocionálně nestabilní se zvýšenou afektivitou. Ráda na sebe upozorňovala, chtěla slyšet pozitivní hodnocení, na kritiku byla citlivá. Droga byla pro ni nejlepší zábava, i když nebezpečná. Byla nerozhodná, ráda se nechala vést a rozhodnutí nechávala na druhých. Ráda vyhledávala společnost, ve které chtěla být kladně hodnocena, a tak zmírnila své potíže při vpravování se do sociálních podmínek, protože byla zvýšeně nedůvěřivá k ostatním. Diagnostický závěr, ze kterého jsme vycházeli při stanovení individuálního programu rozvoje osobnosti zněl: dívka citově deprimovaná, emocionálně oploštěna a nestabilní s výraznými sklony k egocentrismu a návykovosti.

V první fázi bylo nutné pracovat s abstinenciími příznaky, které se dostavily po krátké době pobytu. Abstinencií příznaky doprovázely depresivní a explozivní nálady.

V tomto období byla nutná intenzivní individuální péče psychologa a speciálního pedagoga-etopeda.

Po odeznění těchto příznaků bylo nutné navázat vztah, získat důvěru Jany a nabídnout jí adekvátní způsob seberealizace.

Jana v podmínkách diagnostického ústavu objevila možnosti pozitivně se projevat a být za ně oceněna. Prostřednictvím skupinové a individuální psychoterapie jsme jí nabídli cíl – vyniknout v činnostech, které jsou společensky přijatelné. Rozhodla se pro abstinenci a přijala možnost dalšího vzdělávání v ústavních podmínkách.

* * * * *

Dvě kazuistiky, které jsem Vám představila, podporují naši zkušenost při reedukaci mladistvých s výchovnými problémy, že jakákoliv změna je možná pouze v případě individuálního přístupu k těmto mladistvým. Naši koncepci reedukace jsme postavili na znalosti určitých společných charakteristik problémových mladistvých a z nich vyplývajících terapeutických přístupů. Jedna z charakteristik těchto mladistvých je nedůvěra k dospělým. Překonat nedůvěru je prvním předpokladem ke změně v chování nám svěřených mladistvých.

Zprávy

Možnosti pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů-inženýrů

Mnoho oblastí lidské činnosti vyžaduje neustálé vzdělávání a sledování novodobých trendů. Mezi jednu z těchto oblastí patří i vysoké školství. Jedním z nejdůležitějších činitelů v oblasti vysokého školství je lidský faktor v podobě vysokoškolských učitelů. V profesi, nebo lépe řečeno v „poslání“ vysokoškolských učitelů platí, že získáním vysokoškolského titulu vše nekončí, ale naopak začíná. Ano, opravdu začíná další vzdělávání v rámci „celoživotního vzdělávání“. Učitelé na vysokých školách by měli být nejen odborníky, ale také pedagogy.

Ve svém příspěvku se zaměřím na jeden z možných způsobů pedagogického vzdělávání VŠ učitelů-inženýrů v rámci dalšího vzdělávání. Výchozím momentem jsou inženýři, kteří se rozhodli pro profesi vysokoškolských učitelů a neprošli během svého inženýrského studia žádnou formou pedagogického vzdělávání. Jejich další vzdělávání by mělo zahrnovat:

- pedagogické vzdělávání (základní),
- jazykové vzdělávání,
- další odborné vzdělávání (i v příbuzných oborech),
- konfrontaci s praxí,
- doktorandské studium (i v příbuzných oborech),
- pedagogické vzdělávání (rozšiřující),
- docenturu (habilitace),
- profesuru (jmenování).

Pedagogické vzdělání vysokoškolským učitelům-inženýrům mohou poskytnout v České republice například:

1. Pedagogické fakulty.
2. Centrum pro studium vysokého školství.
3. Národní centrum distančního vzdělávání.
4. Ostatní vysoké školy.
5. Další vzdělávací instituce (státní i nestátní).

kteří jsou buď akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, nebo mají zahraniční, mezinárodně platnou akreditaci.

Ve svém příspěvku Vás seznámím s jednou z možností získání pedagogické kvalifikace pro VŠ učitele inženýry v rámci projektu „Vysokoškolská pedagogika

pro učitele inženýry podle evropských standardů“. Základním organizátorem a garantem uvedeného studia je Centrum pro studium vysokého školství Praha, které má mezinárodní akreditaci. Studium je koncipováno tak, že odpovídá požadavkům mezinárodní společnosti IGIP (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik), která celosvětově sdružuje organizace, vzdělávající inženýry.

Jedná se o základní studium pro přípravu a zdokonalování členů pedagogického sboru na vysokých školách v České republice. Studium probíhá podle akreditovaného kurikula, které odpovídá evropskému standardu vyžadovaného IGIP.

Evropský model inženýrsko-pedagogického učebního plánu podle IGIP	
Inženýrská pedagogika	36 hodin
Inženýrsko-pedagogické praktikum	36 hodin
Didaktická technika	12 hodin
Laboratorní didaktika	12 hodin
Tvorba srozumitelných textů	16 hodin
Rétorika	12 hodin
Komunikace	32 hodin
Vybrané kapitoly z psychologie	16 hodin
Vybrané kapitoly ze sociologie	8 hodin
Biologické základy vývoje	8 hodin
Školský management	16 hodin
CELKEM	204 hodin

Studium probíhá zpravidla ve čtyřech týdnech výuky. Pro každý týden je stanoveno 51 vyučovacích hodin. Jednotlivé týdny jsou rozděleny do dvou semestrů. Vyučování vedou zkušení vysokoškolští učitelé z různých vysokých škol České republiky. Pro další samostatné studium a práci mají studenti k dispozici skriptá a pracovní sešity. Tím je zde vytvořen prostor i pro distanční formu vzdělávání.

Pedagogickou způsobilost získají studenti, kteří:

- absolvují alespoň 60 % výuky (122 hodiny),
- získají předepsané zápočty,
- složí stanovené zkoušky,
- odevzdají v požadované kvalitě samostatné práce,
- složí závěrečnou zkoušku, která má formu pedagogického výstupu před kamerou

Studenti před kamerou prokazují získané dovednosti a jsou hodnoceni vyučujícími i auditorem. Na závěr studia, při slavnostní příležitosti obdrží úspěšní absolventi osvědčení o pedagogické způsobilosti.

Absolventi mohou žádat o mezinárodně uznávaný titul „**ING.-PAED IGIP**“. Titul uděluje Evropská monitorovací komise (EMC IGIP) na základě předchozího

návrhu Národní monitorovací komise (NMC IGIP). Pro přiznání titulu je nutné splnit následující podmínky:

INŽENÝRSKÁ KVALIFIKACE
+
INŽENÝRSKO-PEDAGOGICKÉ STUDIUM
+
INŽENÝRSKO-PEDAGOGICKÁ PRAXE
+
JAZYKOVÉ ZNALOSTI

Po udělení titulu jsou VŠ učitelé zapsáni do mezinárodního registru „**EVROPSKÝ UČITEL – inženýr ING.-PAED IGIP**“. Registrovaní učitelé poté mají možnost v rámci transevropské mobility v oblasti vysokého školství být zváni k přednáškové činnosti na vysoké školy a univerzity v zahraničí.

Cílem mého příspěvku je seznámit vysokoškolské učitele-inženýry s jednou z možností získání pedagogické kvalifikace.

Irma Kopáčková

Činnost vysokoškolské psychologické poradny na PF JU

Nedílnou součástí přípravy učitelů na pedagogických fakultách je psychologické a profesní poradenství, které poskytují vysokoškolské psychologické poradny na většině univerzit.

Aktivita vysokoškolské psychologické poradny na Pedagogické fakultě JU je zaměřena jednak na individuální poradenskou i psychoterapeutickou činnost, ale i na skupinovou práci se studenty.

Pro sledování psychosociálních charakteristik studentů (klientů) byl vytvořen záznamový arch studenta, perspektivně bude zavedena počítačová databáze.

Dvě pracovnice poradny se zúčastnily studijních cest na podobná zařízení v Dánsku a Anglii (v rámci programu Tempus Phare) a získané poznatky využily pro rozšíření činnosti poradny. Poradna se snaží zajistit především poradenství psychologické, ale i studijní a profesní.

Další perspektivy vývoje vysokoškolské poradny zůstávají otevřeny.

V rámci činnosti psychologické poradny bylo provedeno šetření v oblasti užívání drog studenty Jihočeské univerzity. Anonymní dotazník, který odevzdalo vyplněných 147 studentů a studentek I. a II. ročníku se zaměřil na následující položky:

- opakované užití drogy
- druh užívané drogy
- motivace užívání drog
- dostupnost drogy (kde)
- věk prvního užití drogy
- vzdělání rodičů
- informovanost o nebezpečí drogy

Některé výsledky šetření:

Z celkového množství respondentů užilo drogu 33,9% z toho opakovaně 63,9% studentů (což je o 12,1% nárůst oproti roku 1994, kdy prováděla výzkum drogové závislosti HES v Českých Budějovicích).

Nejčastěji užívané drogy:

marihuana	47,7%
barbituráty	29,0%
LSD	9,6%

Nejvíce uváděnou motivací je:

únik před problémy	71,0%
protest proti společnosti	49,6%
zvědavost	49,0%
solidárnost s partou	42,7%
touha po prožitcích	39,3%

Pořadí míst, kde je droga dostupná:

rockový klub	45,7%
večírek	28,3%
diskotéka	24,6%
škola	12,1%

Z celkového počtu uvádí 81,7% respondentů, že drogu užilo poprvé po dovršení šestnáctého roku.

Téměř polovina respondentů, kteří užili drogu, pochází z prostředí vysokoškolsky vzdělaných rodičů (47,3%), středoškolsky vzdělané rodiče má 31,7%, a vyučení rodiče tvoří 29%.

Dále šetření prokázalo, že studenti nejsou dostatečně informováni ve školách o nebezpečí návyku a negativních účincích drogy.

Shrnutí

Poradna hledá různé cesty, jak informovat studenty o činnosti poradny, která jim může pomoci řešit jejich osobní a interpersonální problémy. Z finančních prostředků grantu byly zakoupeny kazety a CD s relaxační hudbou a cvičeními, která jsou využívána při nácviku relaxačních technik a muzikoterapii (v zimním semestru 1997 se účastnilo nácviku 89 studentů). Dále byla zakoupena literatura vztahující se k psychologii osobnosti, sebepoznávání, osobnímu rozvoji, stresu a jeho překonávání, zlepšení koncentrace a tvořivosti atd.

Od letního semestru je plánovaná výpůjční služba kazet a doplňkové psychologické literatury za pomoci studentské služby, přednášky odborníků pro práci s drogami, sociálně psychologický skupinový výcvik a další aktivity.

Marie Vondrysová

Príprava učiteľov pre 21. storočie

V dňoch 14.–15. októbra 1999 zorganizovala Katedra pedagogiky a sociálnej práce Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici 2. ročník slovensko-česko-poľsko-maďarského sympózia pod názvom „Príprava učiteľov pre 21. storočie“. Sympóziu sa uskutočnilo v Ľubietovej a nadväzovalo na 1. ročník, ktorý sa uskutočnil v roku 1998 na Ostravskej univerzite v Ostrave. Sympóziá sa uskutočňujú na základe zmluvnej spolupráce medzi nasledovnými vysokými školami: Ostravská univerzita, Univerzita v Opole, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a Vysoká škola pedagogická v Egri. Úlohou sympózií je informovať o aktuálnych otázkach pedagogiky, výchovy a vzdelávania v krajinách „visegrádskej štvorky“. Kým 1. ročník sympózia v Ostrave v roku 1998 bol zameraný polytematicky, 2. ročník bol zameraný pedeutologicky na problémy prípravy učiteľov v transformačnom období a pre potreby ďalšieho storočia. S otváracím prejavom na tému „45 rokov učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici“ vystúpil dekan Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici prof. PhDr. Ľudovít Višňovský, CSc. Vo svojom vystúpení priblížil historický vývin i súčasné problémy fakulty s osobitným zreteľom na ciele, obsah a metódy vzdelávania budúcich učiteľov.

Medzi ďalšie referáty v pléne patrili vystúpenia vedúcich zahraničných delegácií.

Ďalej prebiehalo rokovanie sympózia v dvoch sekciách: v sekcii č. 1 „Vývinové tendencie prípravy učiteľov“ vystúpilo spolu 19 účastníkov, ktorí prezentovali súčasné problémy i vývinové tendencie prípravy učiteľov v podmienkach politicko-ekonomickej transformácie participujúcich krajín.

Sekcia č. 2 bola zameraná na tému „Učiteľ a didakticko-výchovné problémy“. Vystúpilo v nej tiež 19 referujúcich.

Na jednotlivé vystúpenia v sekciách nadväzovala diskusia, ktorá obohatila vzájomnú informovanosť o problémoch učiteľskej profesie v medzinárodných súvislostiach.

Záverý sympózia

Transformačné procesy v postkomunistických krajinách na konci 20. storočia zvýšili náročnosť učiteľskej profesie a kladú nové požiadavky na pregraduálnu i postgraduálnu prípravu učiteľov. V súčasnosti sa ukazuje nevyhnutné – v súvislosti s rastom sociálno-patologických javov u detí a mládeže – posilňovať kompetencie učiteľa aj školy v oblasti výchovnej, kompenzačnej, poradenskej, zdravotnej a iných, pri reedukácii výchovných a vzdelávacích ťažkostí u žiakov. Nevyhnutné je tiež posilniť psychologickú intervenciu na zvyšovanie psychickej odolnosti budúcich učiteľov.

Kompetencie učiteľa 21. storočia bude nevyhnutné rozšíriť tiež o kompetencie informačné (z oblasti mediálnej pedagogiky), integračné (z hľadiska integrácie do Európy) a zdravotné (zdravotná pedagogika).

Účastníci doporujú organizátorom tohto sympózia, v spolupráci s vedúcimi partnerských delegácií z Čiech, Poľska a Maďarska, vypracovať projekt medzinárodnej spolupráce v oblasti výskumu učiteľskej profesie a jeho výsledky poskytnúť

riadiacím školským orgánom vo svojich krajinách s návrhmi opatrení na zvýšenie spoločenskej prestíže profesie učiteľa. Výskum by mal byť zameraný na tieto problémy:

1. orientácia na učiteľskú profesiu,
2. zameranie učiteľských kompetencií,
3. program prípravy učiteľov a ich ďalšie vzdelávanie,
4. spoločenské ocenenie a prestíž učiteľskej profesie,
5. súčasné problémy učiteľskej profesie,
6. uplatnenie absolventov učiteľských prípraviek v praxi.

Vďaka podpore MŠ SR vyšiel z uvedeného sympózia aj zborník (editori: doc. PhDr. J. Hroncová, CSc., PaedDr. P. Bartík, Ph. D., výkonná redaktorka: S. Cisáriková) v decembri 1999 pod názvom „Príprava učiteľov pre 21. storočie“, Banská Bystrica: PF UMB, 1999, 275 s.

Jolana Hroncová

Zpráva z mezinárodní konference Sociália '99

Myšlenka uspořádat setkání odborníků z oborů sociální pedagogiky, speciální pedagogiky a sociální práce se zrodila před dvěma lety na Ústavě sociálních studií Pedagogické fakulty Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové. První ročník uspořádaný jako jednodenní seminář v roce 1997 s podtitulem „Pomoc potřebným“ byl tematicky široký, ale hlavní stati i odborná sdělení se dotýkala zejména problematiky agresivity, predelikvence, závislosti a zdravotně postižených dětí a mládeže.

V roce 1998 se seminář rozrostl na konferenci. Její účastníci diskutovali na téma současné rodiny. Třetí ročník konaný ve dnech 12.–13. října 1999 zastřešený tématem „Mládež v postmoderní době“ vytvořil prostor pro setkání zainteresovaných odborníků nejen z ČR ale i ze Slovenska a Polska. V plenárním jednání zazněly stati doc. PhDr. Blahoslava Krause, CSc., Mládež v postmoderní době, doc. PhDr. Petra Ondrejkové, CSc., Mládež v měnícím se světě, PhDr. Petra Saka, CSc., Hodnotový systém současné mládeže, ing. Zory Dvořákové Zásady školské politiky k mládeži a konferenci uzavřel prof. dr. Edward Hajduk Přípravenost mládeže na život v tržních podmínkách.

Zatímco B. Kraus a P. Sak otevřeli ve svých příspěvcích problémy mládeže vzhledem k ideálnímu modelu socializace jedince, P. Ondrejková nahlédla tyto problémy ze strany anomické společnosti. Počáteční lehkou skepsi, kterou vyvolaly tyto úvodní příspěvky vystřídal živá diskuse v jednotlivých odborných sekcích „Mládež a hodnoty“, „Mládež a rodina“, „Životní styl současné mládeže“ a „Subkultury mládeže“.

Konferenci uzavřela Zora Dvořáková, která nás seznámila s koncepcí školské politiky ČR do roku 2000, spolu s prof. Hajdukem, který analyzoval strategie participace mládeže v tržní ekonomice. Konference nebyla uzavřeným setkáním

graduovaných odborníků, ale svou účastí a diskusí obohacovaly jednání i studenti sociální práce a sociální pedagogiky hostícího ústavu. Na závěr konference byla vyhodnoceno a věcně oceněno několik studentských vědeckých prací. Příjemné setkání spojené s poznáním postmoderní reality mládeže (převážně prostřednictvím empirického výzkumu) vyústilo v naději ve vlastní životodárnou sílu diferenciací názorů, postojů a hodnot mládeže živenou pluralistickou výchovou.

Lenka Hloušková

V roce 2001 Evropa slaví Evropský rok jazyků

Rada Evropy vyhlásila rok 2001 Evropským rokem jazyků (ERJ 2001). Evropský rok jazyků bude organizován ve spolupráci s Evropskou unií. Jazykové dovednosti jsou důležité pro vzájemné pochopení, demokratickou stabilitu, zaměstnanost a mobilitu.

Cíle

- Oslavit a podpořit jazykové dědictví Evropy.
- Motivovat občany Evropy k dosažení komunikativních dovedností v celé řadě jazyků, včetně méně rozšířených.
- Podpořit celoživotní studium jazyků odpovídající ekonomickým, společenským a kulturním změnám v Evropě.

Očekávané výsledky

Evropský rok jazyků zdůrazní hodnotu jazykové rozmanitosti, podtrhne, jak je důležité, aby občané měli možnost učit se více jazyků. Větší pozornost k této oblasti se odrazí ve vzdělávacích programech, iniciativách a rostoucí podpoře jazykového vzdělávání.

Evropský rok jazyků je pro každého

ERJ 2001 je orientován na širokou veřejnost. Je koncipován jako otevřená výzva adresovaná všem bez rozdílu věku.

Informace MŠMT

Recenze

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E., Bůžek, A. Obecná pedagogika II.

Olomouc: Hanex, 1998, 192 s.

Po roce od vydání publikace *Obecná pedagogika I.* se setkáváme s druhým dílem, jehož záměr a celkovou koncepci této edice (zatím jsou plánovány 3 díly) již autoři naznačili v prvním díle. Opět je možno konstatovat, že jde o učební text na velmi dobré úrovni, určený pro řadu učitelských i neučitelských oborů, studovaných na pedagogických fakultách. Ovšem i studenti z jiných fakult a odborníci z praxe zde najdou erudované a logicky utříděné poučení.

Autoři se zabývají především výchovnými institucemi a výchovným procesem, v nich realizovaným. Hlavní pozornost je věnována škole, ale i rodině a zařízením pro volný čas dětí a mládeže, což bývá v učebnicích pedagogiky často opomíjeno.

Kniha je rozdělena do 7 kapitol: Rodina a rodinná výchova, Škola a školní klima, Stručný vývoj české základní a střední školy, Vývoj vzdělávání učitelů základních a středních škol, Snahy o reformu školy v 1. polovině 20. století, Alternativní školy. Poslední kapitola je věnována institucím pro volnočasové aktivity. Další, již specializovanější tématické okruhy, budou obsahem připravované *Obecné pedagogiky III.*

Autoři použili osvědčených metodických postupů jako v I. díle. Na začátku každé kapitoly vymezují její cíl a klíčová slova. Úkoly jsou formulovány tak, aby čtenáře aktivizovaly a přispěly k pochopení a zapamatování podstaty učiva. Zájemci o hlubší prostudování některého problému mohou využít seznamů doporučené literatury, uvedených u každé kapitoly.

Obecná pedagogika II. autorů z olomoucké Pedagogické fakulty představuje opět v oblasti současné pedagogické učebnicové literatury nesporný přínos.

Petr Koluch

Petrová, A. Tvořivost v teorii a praxi

Praha: Nakladatelství Vodnář, 1999, 169 s.

V pedagogické teorii není obvyklé recenzovat učební text, který byl zpracován zejména pro učitele odborných předmětů středních odborných škol, středních odborných učilišť, pro mistry a vychovatele, kteří si doplňují pedagogicko-psychologickou kvalifikaci. Za toto úsilí patří autorce poděkovat.

Autorka, která působí jako odborná asistentka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, se rozhodla při koncipování učebního textu využít názory renomovaných autorů, kteří se tvořivostí z hlediska teorie a praxe zabývali nebo zabývají.

Při prvním čtení zajímavého, netradičně zpracovaného, učebního textu může mít čtenář dojem, že autorka upřednostňuje výroky jiných autorů před vlastním vyjádřením svých představ a názorů na tvořivost. Při dalším čtení učebního textu čtenář tyto obavy již nemusí mít. Čtenáři učebních textů proto nabízíme charakteristiku jednotlivých kapitol v užších a širších souvislostech.

V kapitolách „Jak a v čem se projevuje tvořivý člověk“, „Rozumíme pojmům tvořivost, tvůrčí činnost, tvorba...?“ jsou vymezeny základní pojmy tvořivosti, tvůrčího myšlení, tvůrčí činnosti, tvorby, tvůrčí práce, tvůrčího potencialu, tvůrčí zkušenost, zářící myšlení. Čtenář má možnost uvedené pojmy porovnávat jak z teoretických, tak praktických hledisek.

V kapitolách „Význam tvořivosti pro společnost a jednotlivce“, „Charakteristiky tvůrčí osobnosti“ autorka přistupuje k analýze psychologických pojmů – poznávací procesy, osobnostní vlastnosti, dynamika osobnosti, duševní stavy a prožívání. Čtenáři je umožněno porovnat výše uvedené pojmy z hlediska teorie obecné psychologie.

Nejrozsáhlejší kapitolu „Vybrané oblasti profesní tvořivosti“ rozdělila autorka do třech, pro čtenáře zajímavých, na sebe navazujících podkapitol – pedagogická tvořivost, manažerská tvořivost, technická tvořivost. V podkapitole „Pedagogická tvořivost“ se čtenář seznamuje s analýzou názorů na vývoj osobnosti učitele a jeho vztahu k žákům ve vyučování z hlediska tvořivých, aktivizujících a motivujících metod vyučování. V podkapitole „Manažerská tvořivost“ má čtenář možnost porovnávat pojmy z obecného a školského managementu s názory autorky. V některých částech se vymezení pojmů liší od pojetí funkcí klasického managementu. Z hlediska potřeb pro čtenáře učebních textů můžeme akceptovat názory autorky na projevy tvořivosti řídicího pracovníka, na řešení konfliktů, na uplatnění kritiky, na delegování pravomocí. Obsahové zaměření podkapitoly „Technická tvořivost“ je autorkou chápáno z hlediska zvláštnosti technického tvůrčího produktu. Také v této části vstupuje autorka do popisu psychických procesů – fantazie, představivost, dovednost. Čtenář opět může porovnávat názory z obecné psychologie s pojetím výše uvedených psychických procesů.

Kapitola „Metody rozvíjení tvořivosti“ uzavírá učební text a tvoří ucelený obraz o důležitých metodách řešení problémů. Popisované jednotlivé kroky jsou pro čtenáře inspirující. Lze ocenit pozornost autorky, kterou věnuje tvůrčím aspektům řešení problémů jak z hledisek teoretických, tak praktických.

Významnou součástí každé kapitoly jsou cvičení, která nabízí čtenáři ověřit si získané teoretické znalosti v pedagogické praxi. Pozitivně je možno hodnotit příklady a poznámky, které vhodně doplňují učební text a obohacují čtenáře o nové vědomosti a dovednosti.

Přínosem pro hlubší orientaci v učebním textu je přehled literatury, který uzavírá jednotlivé kapitoly. Čtenář má možnost ocenit fundovaný přístup autorky

k výběru a zařazení citací k jednotlivým částem učebního textu. Pro objektivní posouzení učebního textu musíme také ocenit ilustrace, které připravil Karel Saudek (ne Jan Saudek, jak je nesprávně uvedeno v tiráži učebního textu).

Je škoda, že se učební text nemůže opírat o lektorský posudek renomovaného odborníka z vědního oboru pedagogika nebo pedagogické psychologie. Přesto můžeme kladně hodnotit rozhodnutí autorky k nekonvenčnímu zpracování učebního textu. Lze si přát, aby učební text byl využíván jak pedagogickými pracovníky, tak dalšími zájemci o problematiku tvořivosti v teorii a praxi.

Břetislav Voženílek

Podgórecki, J. Jak se lépe dorozumíme.

Ostrava: Amosium servis, 1999, 191 s.

Autorem je polský profesor Opolské univerzity, který úspěšně spolupracuje s Ostravskou univerzitou, hlavně její pedagogickou fakultou. Jeho příspěvky podněcují významné kontakty mezi polskou, českou a slovenskou komunitou. Jeho publikace poskytují významné informace ze sociální psychologie, sociologie i pedagogiky umožňujících formativní rozvoj chování a jednání člověka. Ve vydané práci objasňuje význam a roli komunikace mezi lidmi, aby se stávala nástrojem sebezdokonalování a sebevýchovy každého jedince, ale i skupiny a celé společnosti.

Název publikace je podobný J. Křivohlavému: *Jak si vzájemně lépe porozumíme* (1988), kterou také autor uvádí v seznamu literatury.

Publikace shrnuje dosavadní poznatky odborné literatury 20. století a pojednává o teoreticky a metodologicky odlišných názorech na sociální i pedagogickou komunikaci. Struktura práce je zaměřena na zvyšování autonomie jedince ve výchovných a vzdělávacích situacích a procesech působících na zkvalitňování komunikačních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků, ale i manažerských pracovníků v institucích a v podnikové sféře. Autor předpokládá, že zájemce, který si knihu pozorně přečte, si bude umět odpovědět na otázky: proč si mluví stejného jazyka nerozumějí a proč si lidé rozumějí, i když mluví různými jazyky? Otázky a jejich odpovědi mohou tak vést k pochopení a předvídání vlastního chování, což může znamenat zvýšení kvality vlastního života i těch, se kterými žije a pracuje.

Obsahem knihy je vedle Úvodu sedm kapitol. V první kapitole je pojednáno o humanistických atribucích komunikace. Správná komunikace vytváří předpoklady dobrých mezilidských vztahů, vzájemné úctě, prospívají větší samostatnosti a odpovědnosti v chování a jednání. Druhá kapitola má název *Determinanty sociální komunikace* (s. 18–35). Autor srovnává různá hlediska, např. K. Deauxe (1978), L. S. Wrightmanna (1984), R. B. Adlera a G. Rodmana (1985), C. Cheryho (1978). Dospívá k několika rysům komunikace: regulační funkci vědomí, poznávací rovnováze, k procesům asimilace a kontrastu a postojům, jako struktury vědomí. Opírá se o poznatky své i dalších autorů polských i autorů zahraničních, které shrnul ve své publikaci *Vzdělávání osobnosti* (*Kształowanie postaw*, 1989).

Třetí kapitola je věnována přehledu komunikačních teorií. Jsou tříděny podle

hlediska předávání informací, zdůrazňuje jejich pragmatickou funkci (Stornet), sociálně psychologické hledisko (Matusewicz), technicko-kybernetické hledisko (C. E. Shannon a Ekela). Za nejvýznamnější považuje autor psychologickou teorii A. Rossona, jejíž základ tvoří teorie ztrát a zisků, podle níž lidé zahajují interakci s jinou osobou, skupinou nebo institucí, jestliže zisk převyšuje náklady. Lze zde pozorovat vliv ekonomismu, který je příznačný pro současné situace společenské. V rukou učitele by však tento přístup nebyl nejšťastnější, neboť by blokoval v komunikaci se žáky trpělivost, která mění ztráty v zisk, to je výchovný efekt. Výzkumně autor probídal systémovou teorii Rauschovu, o níž podává zevrubnou zprávu. Výsledky pak shrnuje v subkapitole: Utváření postojů, kde komunikaci vztahuje k pedagogickým jevům: tresty a odměny, napodobování, identifikace, sugestibilita, irradie citů, plnění úloh, utváření mínění atd.

Ve čtvrté kapitole jsou vysvětlovány Jazykové vlastnosti komunikace (s. 62–79). Jsou zde použity interdisciplinární přístupy, hlavně sociologické, psychologické a gnozeologicko-logické. Nejobsáhlejší kapitolu tvoří pátá kapitola: Osobnostní a situační mezníky komunikace (s. 80–136). Čtenář zde získá velmi hluboký pohled na složitosti komunikace v praxi, zvláště praxi pedagogické a didaktické. Např. problémy, jaké vznikají extravertům, intravertům či různým typům osobnosti s odlišnou úrovní empatie. Je zde také demonstrován holistický model, nebo na hierarchické struktuře v interpretaci Kalliopustkové (1987).

Šestá kapitola Typy komunikace (s. 137–170) podává přehled a rozbor komunikace verbální, nonverbální, interpersonální a animační.

Poslední kapitola Komunikační kompetence je shrnutím smyslu celé práce – nejen postihnout podstatné stránky a problémy komunikativních schopností, ale naučit se správně komunikovat ve všech oblastech lidského jednání, zvláště pak v profesionální oblasti pedagogické, neboť v ní má nejvýraznější dopady. Z tohoto pohledu je závažným úkolem zajistit v učitelské přípravě teoretickou i praktickou složku utváření komunikačních kompetencí.

Nelze zakrývat, že Podgóreckého publikace vyžaduje soustředěnost a vytrvalost, ale přináší užitek v podobě jasných představ o tom, jak správná komunikace může změnit život školy, učitele i žáka.

Doporučujeme publikaci všem, kteří chtějí být lepšími, než jsou nyní.

Vydáním této publikace se vydavatelství Amosium servis přihlásilo ke své zakladatelské ideji Dědictví Komenského – šířit mezi pedagogickou i občanskou veřejností hodnotná díla našich i zahraničních autorů. Patří mu za to dík.

Vladimír Krejčí

Rheinwaldová, E. Novodobá péče o seniory

Praha: Grada, 1999

Rok 1999, tedy Mezinárodní rok seniorů skončil. Právě v tomto roce, vyšla autorce Evě Rheinwaldové kniha věnovaná starým lidem. Kniha věnovaná vůbec všemu, co se starých spoluobčanů týká.

Tato kniha, která se dá zařadit i mezi učebnice (najdeme zde definice všech základních pojmů), je příjemným překvapením. Přestože se obsah knihy týká problematiky dá se říci ne příliš veselé, tedy stárnutí a stáří, je napsaná velice svěže, čtivě a laskavě.

V žádném případě nepatří tato útlá publikace do rukou pouze studentům, či pracovníkům domovů důchodců, případně těm, kteří o seniory pečují v domácích podmínkách – i když je pro ně určena především. Je totiž určena i pedagogům, sociologům, je určena široké veřejnosti. Co je nejdůležitější – tato kniha je určena samotným seniorům, kterým může přinést povzbuzení k aktivnějšímu způsobu života, a tím ke spokojenějšímu stárnutí. Přináší totiž inspiraci a cenné rady a tolik potřebný optimismus.

Publikace je rozdělena do 12 kapitol. Po přečtení úvodní kapitoly, nazvané „Stáří není nemoc“ dá čtenář autorce za pravdu, že mýtus, o tom, že je stáří nemoc, která se mimo jiné vyznačuje zpomalením pohybu a myšlení, je již překonan. Je zjištěno, že tělo i mysl se dají vytrénovat aby fungovaly lépe a zdravěji i v pozdějším věku.

Následuje rozsáhlá kapitola, jejíž název je totožný s názvem knihy, tedy „Novodobá péče o seniory“. U všech kulturních národů po staletí patřila péče o občany, kteří se z jakéhokoli důvodu nemohou o sebe starat, k morálním povinnostem těch, kteří jsou produktivní a zdraví. Starším lidem byla prokazována úcta k jejich stáří a moudrosti. I v naší zemi býval systém výměnků, kde dožívala starší generace, podporována svými potomky. I u nás se staří lidé těšili vážností a úctě. Změny životního stylu však tyto staré zvyklosti změnily.

A tedy podkapitola „Ostrovy“ pojednává o domovech důchodců či podobných zařízeních, kde lidé, ať už v jakémkoliv věku, kteří z nějakého důvodu ztratili soběstačnost, nacházejí nový bezpečný domov, kde mohou spokojeně žít. Tento nový domov by měl poskytovat nejen důstojné bydlení a nutnou zdravotní péči, ale také moderní prevenci patologického chátrání, a to jak fyzického, tak duševního. Tuto problematiku – nejen v této části knihy – nalezneme.

Názvy dalších jednotlivých podkapitol říkají vše – ať již „Aktivitou ke zdravému stáří“, či „Vitalita nezávisí na věku“. Ano, je zjištěno, že sešlost a různé problémy, které se ve stáří objevují, jsou často výsledkem jiných faktorů než samotného stáří. V závěru této části nalezneme zmínku o prevenci patologického stárnutí, ať už je to nebránění se ničemu novému či nespokojování se s málem. Po přečtení této velké kapitoly a menších podkapitol pochopíme rozdíl mezi zdravým a patologickým stárnutím.

Třetí velkou kapitolu této publikace lze považovat za stěžejní část, neboť pojednává o vytváření zábavně terapeutických programů pro seniory v pobytových zařízeních. V úvodu je pojednáno o tom, kdo vede programy včetně zásad chování geriatrických pracovníků. Jsou zde uvedeny zásady při vytváření programů i vyjmenovány kategorie programů. Náměty k programům a činnostem, ať už jde o zábavné programy – oslavy, plesy, pantomima, přísloví, hudební programy, zájmové kroužky, tématické měsíce, jsou zde popsány podrobně, stejně tak různé

druhy terapií. Není samozřejmě zapomenuto ani na programy pro nemocné obyvatele s instrukcemi pro pracovníky pracujícími s nimi.

Krátce se zmíním o kapitole, jejímž obsahem je validace, tedy metoda sociální pracovnice paní Feilové žijící v USA, založená na zkušenostech z celoživotní práce s geriatrickou populací, zejména s dezorientovanými lidmi. Validovat znamená hodnotit, vzít na vědomí city druhých jako pravdivé, jejich city nepopírat, a porozumět i tomu, co se zdá nelogické nebo nerealistické. Jsou přiloženy i ukázky validačních technik s obyvateli, které mají pomoci seniorům vyrovnat se s minulostí a vrátit jim pocit vlastní hodnoty tak, aby se cítili spokojenější.

Tuto publikaci uzavírá popis syndromu vyhoření pracovníků se seniory a návod, jak se vypořádat se stresem.

Cílem knihy je rozšířit do povědomí pracovníků domovů důchodců i široké veřejnosti myšlenku o tom, že staří lze prožít aktivně a smysluplně, a to dokonce i v zařízeních pečujících o staré občany. Autorka přináší řadu námětů, jak posilovat fyzickou kondici, paměť, myšlení, tvořivost a další schopnosti, ať už cílevědomou činností nebo nejrůznější zábavnou formou.

Publikace či učebnice tohoto druhu zde dosud chyběla. Autorka Eva Rheinwaldová tuto mezeru zaplnila na výbornou.

Ivana Knausová

Balvín, J. a kol. Romové a zvláštní školy

Ústí nad Labem: Občanské sdružení Hnutí R, 1997, 189 s.

Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě 16.–17. ledna 1998 obsahuje teoretické postoje a praktické zkušenosti z působení zvláštních škol na žáka romského etnika. Velké množství příspěvků svědčí o potřebnosti a zájmu pedagogických pracovníků, veřejných činitelů i různých společenských institucí o vzdělávání romských dětí. Spatřuji v něm dlouhodobý a náročný úkol, který je nezbytný k vyrovnávání rozdílů mezi různými skupinami v naší multikulturní společnosti.

V úsilí o zlepšování našeho vzdělávacího systému se stále více prosazuje respektování práva každého dítěte na vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem. Učitelé zvláštních škol díky využívání speciálních pedagogických metod dosahují vesměs oceňovaných výsledků v oblasti výchovy a vzdělávání mentálně retardovaných a vždy se snažili a snaží pomáhat dětem, které z jakýchkoli důvodů nezvládnou požadavky kladené na žáky základních škol. Stručná recenze se může dotknout jen některých myšlenek, které na konferenci zazněly, ale snad navodí zájem o problematiku diskutovanou na zmíněném setkání u učitelů zvláštních a základních škol.

Předpokladem k optimální pedagogické činnosti mezi romskými dětmi je chápání rodinného zázemí těchto dětí, pronikání do specifík romského vnitřně strukturovaného etnika. Tak se vyjadřuje řada příspěvků.

Se snahou definovat romské etnikum se setkáváme u mnoha autorů. Eva Davidová v příspěvku „Jinakost – to není negativní vlastnost“ uvádí, že vlastními

specifiky Romů na celém světě, stejně tak i v Čechách, na Moravě a na Slovensku, jsou *etnické charakteristiky* – „v průběhu vývoje vytvořený soubor pravidel, vnitřních zákonů a norem, hodnotového systému a normativního chování, z něhož vyrůstá i tradiční způsob života a kultura... *subjektivním předpokladem* formování etnické identity je *vědomí* společného romského původu.“

Dalším významným etnickým specifikem je romský jazyk – „romaňi čhib“ – jímž se o základních věcech domluví Romové kterékoli země.

Pro učitele je důležité si uvědomovat, že romské dítě přichází do školy ze světa odlišné, jiné kultury, často s nedostatečnou znalostí nejen českého, ale i romského jazyka. Děti mluví zvláštním „romským etnolektem češtiny“. Vpravení se do vyjadřování v romštině i v češtině je velkým úskalím malých Romů v době jejich vstupu do školy. Na zvláštních školách se osvědčuje trpělivé používání speciální pedagogické metody reedukace, nechat uhasínat nepřesné vyjadřování a podporovat a upevňovat správné používání českého jazyka.

Pozornost několika příspěvků se soustřeďuje na význam přípravných tříd pro budoucí prvňáčky, na první zkušenosti s jejich zaváděním a úvahy o vhodnosti přidělení těchto tříd k základním či ke zvláštním školám.

K nejpálčivějším problémům patří dosavadní neprostopupnost mezi oběma typy škol a hlavně nemožnost zařadit absolventy zvláštních škol do některých učebních oborů, v nichž by se mohli zručností vyrovnat svým vrstevníkům, kteří prošli základní školou. Důležité také je, aby podněty z Metodického pokynu MŠMT ČR z roku 1995 k doplnění vzdělání poskytovaného základní školou pro absolventy zvláštních škol byly skutečně realizovány.

V diskusi se promítla řada koncepčních návrhů. Vyzvednout je třeba jejich shodu v pohledu na nutnost multikulturní výchovy a dialogu o tom, jak postupovat proti segregační zátěži, jak neuzavřít kterémukoli dítěti cestu k dalšímu vzdělávání podle jeho schopností.

Ocenění si zaslouží pořadatelé sborníku za zařazení několika dokumentů na stranách 153–173. Urychlí pedagogům orientaci v závažných usneseních, pomohou v pedagogické praxi a podnítlí zájem v získávání dalších informací k problematice romských dětí.

Hnutí R vzniklo v roce 1995 jako občanské sdružení zaměřené na další vzdělávání učitelů v oblasti působení na žáky romského etnika, vytváří prostor pro výměnu zkušeností, dosahuje zapojení odborníků na otázky multikulturních vztahů a snaží se postihovat momentální situaci v integraci romského etnika do celé společnosti.

Je přínosné, že se zasedání této instituce v roce 1998 konalo v Ostravě, v místě s velkou koncentrací romského etnika a zdůraznilo, že za vytváření spravedlivé multikulturní společnosti nesou zodpovědnost jak majority tak i minority a úspěchu mohou dosáhnout jen společným snažením.

Marie Bednaříková

Střelec, S. a kol. Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I

Brno: Paido, 1998, 191 s.

V souvislosti se společenskými změnami nastolenými koncem osmdesátých let v naší zemi došlo v pedagogických vědách jednak k extenzivnímu rozmachu a jednak k přehodnocování dosavadního pojetí teorie. Pochopitelné odmítání ideologické zátěže minulosti vedlo však často k neprozřetelnému odmítání i celých vědních disciplín a jejich nahrazování disciplínami, které jistě mají své oprávnění samy o sobě, nemohou však univerzálně pokrýt problematiku, jež jim zjevně nepřísluší.

Toto se stalo i v případě tzv. teorie výchovy. Na řadě pedagogických pracovišť byl tento předmět vysokoškolské přípravy učitelů substituován předmětem sociální pedagogika, ač bylo zřejmé, že problematika utváření vlastností osobnosti, jejího charakteru aj. aspektů, včetně odpovídajících forem jednání a chování, tento předmět nevyřeší.

Budiž proto po zásluze oceněno, že ne všechna teoretická pracoviště přistupovala k řešení tohoto problému s předsudky, ale naopak se snažila tvořivě se s daným problémem vypořádat. Mezi tato pracoviště patří i Katedra pedagogiky PF MU v Brně. Společně s pracovníky jiných kateder a fakult v Brně a Hradci Králové se pokusila nově podívat na obor teorie výchovy. Pod vedením doc. dr. Stanislava Střelce, CSc., zpracovala téměř dvoustránkovou publikaci, jejímž cílem je zpřístupnit tuto vědní disciplínu studentům učitelství a dalším posluchačům v doplňkovém pedagogickém studiu.

Autoři ke koncipování práce přistoupili na základě erudovaného přesvědčení, že mezi profesními kompetencemi učitele mají nezastupitelné místo základy k výchovnému působení. Konkrétním činem tak pádně odpověděli i na často kladenou otázku, zda škola má pouze vzdělávat nebo také vychovávat.

Východiskem pro koncipování publikace jim bylo takové pojetí teorie výchovy, které za předmět považuje utváření vlastností osobnosti, jejího charakteru, přesvědčení, postojů, motivů, citů, potřeb a zájmů a tomu odpovídajících forem chování a jednání. I když toto pojetí respektují ve vlastní struktuře studie, zároveň je inovují a zasazují do širšího kontextu problémů výchovy v konci 20. století. Proto se obsahově zaměřují i na takové otázky jako jsou globální výchova, pedagogické aspekty koncepce trvale udržitelného rozvoje, možnosti alternativní výchovy, či poslání učitele v 21. století. Tím si vlastně vytvořili podmínky pro překročení tradičního rámce teorie výchovy zaměřeného na rozbor výchovných problémů na základě vymezení tzv. složek výchovy. Kládou sice důraz na otázky mravní výchovy, estetické výchovy, zdravotní výchovy aj., ale mnohé obsahové okruhy nově formulují, např. profesně pracovní způsobilost člověka a její edukativní utváření, kázeň a ukázněnost jako společenské a pedagogické jevy, výchova ke zdravému životnímu stylu a zdravá škola apod. Netradiční uchopení problémů umožňuje obsahové okruhy nejen nově nazvat, ale i zpracovat. Charakteristickým rysem tohoto přístupu je, že propojuje obsahovou a procesuální stránku a tím i tradičně staticky prezentovanou problematiku dynamizuje. Zároveň výběrem problémů oprávněně,

i když to není apriori řečeno, nastoluje otázku dalšího propracování předmětu teorie výchovy jako vědního oboru.

Metodologicky nosným je i přístup k výsledkům výchovného procesu. Autoři chápou výchovu jako systém adjustace dítěte na život ve společnosti prismatem jeho personalizace, socializace a akulturace. To jim umožňuje vytvářet předpoklady nejen k vývojovému podněcování, ale i k vytváření příležitostí k optimálnímu rozvoji, včetně tvořivé dimenze.

Předností recenzované práce je i skutečnost, že umožňuje studentům nejen osvojení teoretických základů vychovatelských přístupů, postojů a dovedností, ale poskytuje i určitý prostor pro řešení konkrétních i modelových situací, případových studií a realizaci dalších aktivit, směřujících k praktické vybavenosti učitele. Stejně tak je třeba hodnotit snahu autorů psát text problémově, aby jej bylo možno využít na seminářích a při cvičeních a podněcovat studenty k vedení vnitřního dialogu, ke kritickému zamýšlení se nad výchovnými problémy i nad stanovisky vyučujících. Kvalitu v tomto smyslu nesnižuje ani skutečnost, že v některých kapitolách se toto úsilí naplnilo s větším zdarem, v některých méně. Je evidentní, že většího úspěchu bylo dosaženo tam, kde kapitola není produktem pouhé zkušenosti s výukou dané problematiky, ale vyrůstá ze systematické vědeckovýzkumné činnosti autora (např. Horká, Kučerová, Jůva, Spousta, Střelec).

Závěrem je třeba konstatovat, že studenti i širší pedagogická veřejnost mají k dispozici kvalitní dílo, o které je možné se opřít nejen v přípravě na zkoušky, ale i při teoretickém rozvíjení problematiky a v praktické výchově. Lze jen s napětím očekávat zda se autorům podaří pokračovat ve slibně nastartovaném začátku a připravit druhý, případně další díly. Zdá se, že autory nastoupená cesta by mohla alespoň do určité míry nahradit to, co se nepodařilo neúspěšnou aplikací Bloomovy taxonomie, systematizovat problematiku, dát jí pevnější kontury a postavit ji na pevnějších základech.

Jiří Semrád

Dokumenty

Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu

Je známo, že „již staří Římané“ považovali znalost historie za nezbytnou pro každého jedince i stát, méně známo je, že se již od 6. stol. př. n. l. v čase největšího nebezpečí nebo ohrožení senát usnášel na nařízení, které do dějin vešlo svou formulí „*Videant consules, ne quid res publica detrimenti capiat*“ – Konzulové hleďte, aby republika neutrpěla škodu. Nemáme konzuly a bohužel ani obdobné nařízení, ale ministerské úředníky, na něž se již deset let bezvýsledně obracíme s naléhavými žádostmi a prosbami o zajištění příznivých podmínek pro dějepisné vyučování; a máme poslance a senátory, které naléhavě o pomoc žádáme nyní.

Zejména po seznámení s posledními úpravami, které vyvrcholily nezařazením dějepisu do státních maturit (mezi třináct navržených volitelných předmětů), jsme si s hořkostí znovu uvědomili, jak se historie ve škole systematicky dostává na okraj pozornosti, a že snad již jedinou možností, která nám zbývá, je ozvat se veřejně, informovat a zainteresovat širokou veřejnost, neboť za několik let již může být na nápravu pozdě.

Zatímco mezinárodní organizace pod záštitou Rady Evropy oceňují význam historického vědomí pro národy i sjednocenou Evropu a podporují aktivity, směřující k jeho rozvíjení, my se připravujeme na tolik diskutovaný vstup do Evropy historickou negramotností.

Zatímco ostatní evropské národy – malé i velké – usilují o posílení lidského sebevědomí i národní hrdosti mimo jiné za pomoci historie, u nás je tomu naopak. Protože důsledky nynějších rozhodnutí nejsou patrné ihned, ale budou zřejmé až za delší čas, obáváme se, že si většina rodičů i ostatních občanů neuvědomuje jejich dopad a v běžných starostech a při sledování bezpočtu „afér“ jim nevěnuje pozornost.

Nemyslíme, že je možné trpně čekat, až začneme ztrácet své jistoty, kořeny posilující každý národ, a rozplývat se v multikulturní Evropě. Základy pro poznání hodnot vytvořených našimi předky, pro seznámení s velkými osobnostmi a jejich myšlenkami, stejně jako s kulturními statky, se kladou ve škole. U nás jsou díky nepříznivým podmínkám v těchto letech nadmíru

chatrné. Uvádíme některé z nejdůležitějších informací, které charakterizují tento stav:

Zařazení dějepisu do soustavy vzdělávání

- *Za deset let se u nás na žádné odborné úrovni nediskutovalo o tom, jaké poslání, obsah a cíle má mít dějepis v současné škole, v současné Evropě. Pojetí zůstává na úrovni minulých desetiletí.*
- *Osnovy pro dějepis jsou připravovány ve velmi úzkém okruhu autorů za krátkou dobu (v roce 1990 například osnovy pro jeden ročník za jeden den). Na rozdíl od zahraničních osnov, promyšlených a zpracovávaných početnými týmy autorů několika oborů s důrazem na cíle výuky, ty naše jsou jen chronologickým seznamem témat, nikoliv – jak se mnozí domnívají – souborem základního učiva, kde to či ono chybí. Tzv. standardy jsou výběrem z osnov s několika frázemi o úkolech dějepisu v úvodu. Obsah školních předmětů je izolován.*
- *První setkání dětí s dějinami se odehrává ve vlastivědě ve 4. a 5. třídě. Do hlav devíti až desetiletých žáků je nacpána celá česká historie od lovců mamutů po vznik ČR, aby deformované představy o minulých dějích již nikdy zcela nevyzimely z paměti a nebyly nahrazeny plnohodnotným a nezkresleným obrazem. Tentýž postup s povrchním vylíčením historického vývoje u nás a v Evropě (v omezené míře i ve světě) se pak opakuje v 6.–9. třídě a znovu na vyšším gymnáziu.*

Časová dotace

- *Dějepis má na základní i střední škole nejmenší časový prostor v celé Evropě – na základní škole průměrně jednu a půl vyučovací hodiny týdně. Ve dvou ze čtyř ročníků má tedy pouze jednu vyučovací hodinu (45 min.), což nutí k užívání v evropské moderní škole již déle opuštěných metod pasivního výkladu a memorování a k takové redukci učiva, že výuka téměř ztrácí cenu. Pro porovnání – v Evropě, kde je minimální časová dotace dvě hodiny dějepisu v každém ročníku, jsou běžně užívány „badatelské“ metody, úvahy, polemiky, diskuse.*
- *Na osmiletých gymnáziích byl v letech 1995–99 dějepis v učebních plánech jen do sexty; od r. 1999 byl zařazen i do septimy, avšak zato vyřazen ze 4. ročníku čtyřletých gymnázií na úroveň totalitního období. Časová tíseň vede i ve vyšších třídách gymnázií spíše k užívání metod výkladu s pasivitou studentů, než k jejich aktivnímu poznávání (to jednoznačně prokázalo i naše poslední místo v evropském projektu „Mládež a historie“ realizovaném v 29 státech s téměř 30 tisíci respondenty). Na ostatních našich středních školách (SOŠ a SOU) je dějepis většinou pouze rok nebo vůbec. Soudě z přehledu projektu Rady Evropy z roku 1999, v evropských zemích jsou i na tomto*

stupni minimem dvě hodiny dějepisu týdně, někdy i tři nebo čtyři. Důraz je kladen na samostatnost, tvořivost a schopnost komunikace.

• Odrážem vztahu společnosti k historii je její začlenění do školy. To odráží přehled v průběhu dějin ČSR–ČSSR–ČR: 1918–38: celkem ve všech třídách do maturity 19 h, 1945: 19 h, 1948: 15 h, 1953–57: 19 h, 1959: 18 h, 1960 až 66: 13–16 h, 1969: 16 h, 1972: 14 h, 1976: 16 h, později 14 h. Dnes je na základních školách a gymnáziích počet hodin dějepisu nejnižší: 6 + 6 = celkem 12 hodin.

Historická obec – obsah výuky a kvalita pomůcek

• Všechny podněty historiků, členů Historického klubu, dnes Sdružení historiků ČR, kteří od roku 1990 několikrát úředníkům ministerstva nabízekli svou pomoc při koncipování výuky a garantování kvality pomůcek nabízených školám, byly odmítnuty. I poslední iniciativa vedení Sdružení historiků ČR na vytvoření odborné skupiny z února 1999 byla po slibných náznamech a sepsání návrhu dohody náměstkem ministra koncem roku odmítnuta.

Zajištění a podmínky výuky na školách

• Díky jednodinovým dotacím a zdánlivě malé náročnosti na přípravu učí dějepis stále více učitelů bez odborného vzdělání (aprobace), kteří ho dostávají k doplnění úvazku. (Zpráva České školní inspekce z r. 1998 uvádí 23 % neaprobovaných učitelů dějepisu. Stav se dále zhoršuje.) I to přispívá k výsledkům, s nimiž nemůžeme být spokojeni.

• Dějepisná výuka, zejména soudobých dějin, není zajištěna potřebnými kvalitními moderními pomůckami, některé druhy (dokumenty psané i názorné) zcela chybějí. Soukromé firmy nemají zájem vydávat pomůcky nebo metodické příručky apod. neskytající jistý zisk.

• Ve Středoškolské odborné činnosti je historie shodně s totalitním obdobím zařazena na samý konec seznamu jako šestnáctý obor pod názvem: Historie a ostatní humanitní a společenskovědní obory. V možnostech postupu do dalších kol jsou účastníci 16. skupiny s širokým záběrem oborů značně diskriminováni.

• V dějepise oproti ostatním naukovým předmětům nemají studenti našich středních škol příležitost k žádné soutěži typu olympiád běžných u jiných předmětů a vyhlašovaných MŠMT.

Pomoc učitelům

• Dějepis nemá žádný metodicky zaměřený časopis – obdobu těch, které jsou samozřejmé u jiných předmětů a v jiných zemích.

• Po zrušení sítě okresních pedagogických středisek v roce 1992 je další vzdělávání učitelů, pro dějepis nezbytné, realizováno „trhem“, což vede k tomu, že někde neexistuje vůbec žádná nabídka; kvalita je velmi rozdílná a není

kontrolována, státní peníze jsou vynakládány bez systému a bez přehledu o jejich efektivním využití.

• Česká školní inspekce zjistila v roce 1998, že jen 43 % ZŠ ukončilo výuku podle osnov (vznikem ČR); ostatní končí výuku rokem r. 1945 (asi 20 %), příp. 1968. Dějiny valné části 20. století zůstávají pro další generace tajemstvím. Závěry k reálné nápravě nebyly přijaty.

Vzdělávání učitelů

• Vysokoškolská příprava budoucích učitelů pro jejich praktickou činnost na školách je nedostatečná, důraz je kladen na vědeckou odbornost; díky omezeným finančním prostředkům byla praxe studentů na školách na většině fakult zredukována. I to kontrastuje s výukou didaktiky a řízenou praxí, jak je známe ze západních univerzit. Nevyšla žádná publikace, která by poskytla učitelům zkušenosti z moderní výuky dějepisu ze zahraničí i u nás.

Ocenění odkazu historie a její role v životě člověka vedením MŠMT

• Časově posledním projevem vztahu ministerstva k historii je to, že komise pro přípravu státní maturity, vedená náměstkem ministra, ke třinácti výběrovým předmětům státní maturity zpracovaným v l. 1999–2000 dějepis nezařadila.

Nemáme konzuly, máme však poslance a senátory a také soudné občany, které chceme tímto dopisem informovat o tom, jaké jsou podmínky pro historii ve škole. Ať kdykoliv později při zjištění neznalostí a lhostejného vztahu mladých lidí k hodnotám a odkazu minulosti nejsou opět za jediné viníky označováni učitelé. Přitom si ovšem zdaleka nemyslíme, že podíl na nekvalitní výuce nemají také samotné školy, ať učitelé nebo vedení škol.

Naprostý neúspěch jednání učitelů i historiků s ministerskými úředníky po jejich posledním výše uvedeném projevu pohrdání historií naší země, Evropy a světa a také nedávné neuspokojivé výsledky našich studentů například v projektu Mládež a historie nás vyburcovaly k tomu, abychom napsali tento dopis. Opravdu nechceme nic vědět o minulosti a nebude vadit, když se český národ rozplyne mezi ostatními Evropany, kteří usilovně hájí svou národní identitu? Když naši potomci budou snadno manipulovatelnými obyvateli jakéhosi území, nikoliv občany země, na jejíž vklad do historie můžeme být hrdí?

Jsme i nadále přesvědčeni, že dějepis není soupisem událostí a dat, ale že může každého mladého člověka vybavit nepřeborným bohatstvím myšlenek, podnětů a zkušeností lidstva pro jeho osobní život. Současně je i pramenem pro utváření jeho dovedností, hodnotového systému, mravnosti a vlastností

nezbytných pro člověka, který se bude spolupodílet na utváření demokratické společnosti. Na základě vlastních zkušeností i poznatků, které jsme v posledních letech získali v zahraničí, musíme uzavřít, že je nám velmi líto, že tyto úkoly zatím náš dějepis neplní (údaje můžeme doložit dokumenty).

Pro nejbližší období považujeme za potřebné změnit nejprve to, co je nejnaléhavější a většinou nevyžaduje mimořádný čas ani velké přípravy: *upravit hodinové dotace pro dějepis na minimálně dvě hodiny týdně v každém ročníku základních škol i gymnázií (a minimálně ve dvou ročnících SOŠ); doplnit a upravit podmínky pro udělování tzv. doložek učebnicím dějepisu; ustavit odbornou komisi pro dějepisnou výuku a pomůcky a zařadit dějepis mezi volitelné předměty státní maturity již v 1. etapě příprav.* V dalším období pak řešit i ostatní problémy. Věříme v příznivý ohlas u našich volených zástupců i u ostatních občanů. Uvážíte-li, že se můžete a chcete k tomuto problému vyjádřit nebo něčím přispět, prosíme, neváhejte.

Výbor Sdružení historiků ČR

Výbor Asociace učitelů dějepisu ČR

Praha, březen 2000

Kontakty na Sdružení historiků ČR:

PhDr. Jiří Kocián, tajemník SHČR,

Ústav pro soudobé dějiny ČAV,

Vlašská 9, Praha 1, 118 40

tel: 02/57 53 11 22; 02/57 53 30 36;

fax: 02/57 53 11 21;

e-mail: kocian@usd.cas.cz

Kontakty na ASUD ČR:

PaedDr. Helena Mandelová,

předsedkyně ASUD,

Bozděchova 7, Praha 5, 150 00

tel + fax: 02/53 55 84,

e-mail: mandel@tnet.cz

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č.,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2000 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 2000, č. 2 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPds

Redakční rada: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., (ved. redaktorka)
doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., (Brno)
doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., (Brno)
doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc., (Ostrava)
PhDr. Dana Tomanová, CSc., (Olomouc)

Adresa redakce: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., Teyschlova 36,
635 00 Brno, tel. (05) 46 21 43 70

Administrace a sekretariát: PaedDr. M. Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno
tel. (zázn.), fax: (05) 43 23 27 22,
e-mail: wcpds@ped.muni.cz

Internet: www.ped.muni.cz/wcpds

Podávání novinových zásilek povoleno Oblastní správou pošt v Brně
čj. P/2-3275/94 ze dne 27. 9. 1994

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

ISSN 1211-4669