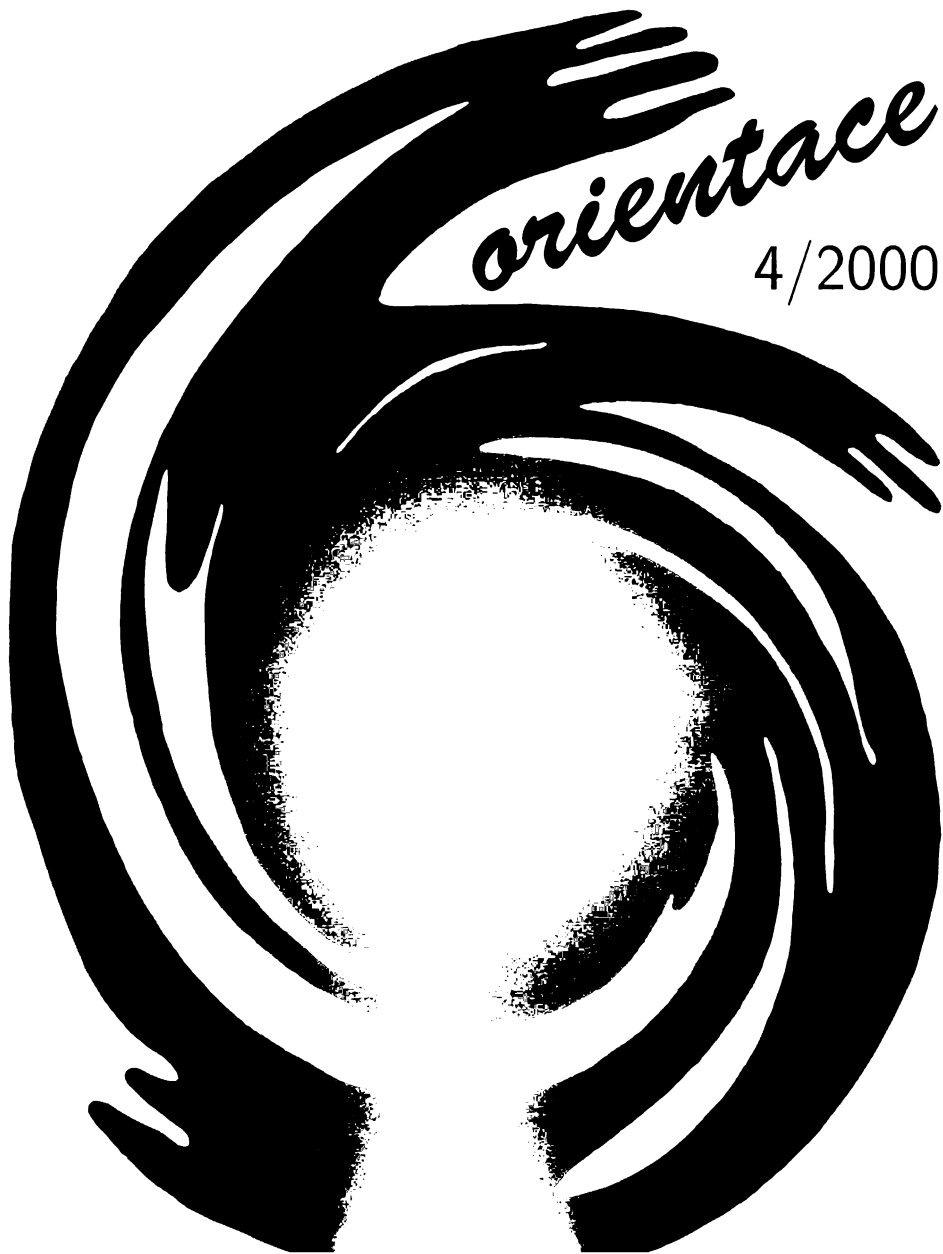


# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

4/2000



# Obsah

<b>K filozofii výchovy</b> _____	<b>2</b>
VOMÁČKA, J.: Saldovský přístup k problematice soužití	2
<b>Proměny školy, učitele a žáka</b> _____	<b>9</b>
PRÁŠILOVÁ, M.: Program rozvoje školy a jeho tvorba . . . . .	9
FILIPOVÁ, M.: Srovnání některých aspektů učitelské profese v České republice a v Anglii . . . . .	14
DUCHÁČ, V.: K otázkám koncipování výuky systematické zoologie v přípravě budoucích učitelů biologie . . . . .	42
JANÁKOVÁ, M.: Poskytování informačních zdrojů na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné . . . . .	51
JANÍK, T.: Studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v úvahách studentů	58
KAPICA-CURZYTEK, J.: Profesní spokojenost učitelů cizích jazyků na prvním stupni vzdělávání . . . . .	63
ŠUPŠÁKOVÁ, B.: Dětský výtvarný projev – prostriedok poznávania a komunikácie . . . . .	69
SOLÁROVÁ, M.: Analýza žákovy práce s textem . . . . .	76
ZÁVODNÍKOVÁ, K., MIKOLÁŠ, Š.: Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí . . . . .	81
HRONCOVÁ, J.: Analýza vývinových tendencií a súčasného stavu delikvencie mladistvých v Slovenskej republike a Banskobystrickom kraji s osobitným zreteľom na rodinné prostredie . . . . .	93
<b>Vzdělávání dospělých</b> _____	<b>100</b>
POSPÍŠIL, O.: Sebevzdělávání v životní edukaci . . . . .	100
<b>Historické okénko</b> _____	<b>111</b>
POLÁŠEK, L.: 125. výročí vzniku Učitelského ústavu v Příboře . . . . .	111
<b>Zprávy</b> _____	<b>116</b>
Výročí profesora Vladimíra Jůvy ( <i>Stanislav Střelec</i> ) . . . . .	116
Návrh projektu výzkumu funkčnosti vysokoškolské přípravy učitelů ( <i>Bohumír Blížkovský</i> ) . . . . .	118
<b>Recenze</b> _____	<b>120</b>
Bernard Frankel, Rachel Kranzová: O sebevraždách. ( <i>Dita Janderková</i> ) .	120
Průcha, J. Přehled pedagogiky. Úvod do studia. ( <i>Milena Kurelová</i> ) . . .	122
Úvod do pedagogiky – poněkud jinak ( <i>Vladimír Jůva</i> ) . . . . .	124
Sak, P. Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů ( <i>Jan Průcha</i> ) . . . . .	126
Šotolová, E. Vzdělávání Romů ( <i>Marie Havlíková</i> ) . . . . .	128
Pidkasiťij, P. I., Portnov, M. L. Iskusstvo prepodavanija. ( <i>Václav Klapal</i> )	129
Aktuálne o Rómoch a pedagogike ( <i>Anna Klimeková</i> ) . . . . .	130

# K filozofii výchovy

---

---

## Šaldovský přístup k problematice soužití (s minoritami i státy Evropy)

Jiří Vomáčka

### 1. Prolog

Všichni v sobě nosíme „Dědictví věků“, zabudované do našeho mozku a mysli. Překrývá ho silný obal nejvyššího stupně života – lidskosti, morálky a kultury (Krupička, 1994). S jeho pomocí přemáháme toto naše společné dědictví, ve kterém hraje významnou úlohu sobeckost (která je považována za významné měřítko v našem lidském vývoji). S ohledem na tyto skutečnosti došel americký publicista Robert Wright (1994, s. 399) k zdánlivě paradoxnímu konstatování: „Když se nakonec zabýváte dostatečně dlouho naprostou bezohledností evoluce, může se vám zdát, že naše morálka, i taková, jaká je, nemá daleko k zázraku.“

Příkláním se jako pedagog k tomuto mínění, protože nemohu nepřihlížet k složitým vlivům biologickým. Nelze totiž přeceňovat význam společenského působení na člověka včetně nadšení z demokracie a s ní spojené plurality názorů, chování a životních stylů. Jistě znějí příjemně našemu sluchu slova politiků (i pedagogů), že čím větší je různost mezi lidmi a jejich jedinečnými schopnostmi, tím je společnost duchovně bohatší, pružnější, kulturně zajímavější. Umočňuje je i mínění ekonomů, že tím roste i ekonomická výkonnost v soutěži s ostatními národy. A výrok humanistů, že taková společnost je i schopnější chápat druhé kultury a žít s nimi v míru, zní v tomto kontextu jako finále nádherně zkomponované skladby.

Pedagog však nemůže ztrácet smysl pro realitu. Optimismus v složitých otázkách soužití je na místě zejména v takovém společenském prostředí, kde jsou dobrá vůle, tolerance („já se mohu mýlit a ty můžeš mít pravdu“) a slušnost, zajištěné právním řádem. Ten je zaměřen jak na ochranu individuálních práv, tak i na ochranu celých skupin – v našem případě menšin.

V této dvojakosti je však i další riziko – riziko morálních i právních konfliktů, které lze vystopovat i v problémech soužití minority a majority

v praxi naší soudobé české společnosti. Nikdo nepochybuje o tom, že žijeme vždy jako více či méně odpovědní jedinci i v určité sociální skupině. Příslušnost k ní je spojena jak se silným emocionálním nábojem, tak i schémata, která přispívají k upřednostňování určitých řešení společenských situací. Tak se stáváme na konci 20. století – tohoto zamýšleného „století dítěte“ – spoluaktéry v řešení dějinného rozporu mezi skutečným světem a často pokřiveným obrazem o něm (a jeho výkladem) v myslích nás, lidí končícího milénia. Proto považují z pedagogického hlediska za potřebné se v námi sledované problematice zabývat nejprve obecnějšími otázkami, které tvoří její širší rámec.

## 2. Společný základní étos lidské společnosti

V každé společnosti existují soubory uznávaných hodnot, názorů a životních stylů, které jsou výrazem její kultury. Sám pojem kultury je však chápán mnohoznačně. Sociologové rozlišují například městskou, vesnickou, předměstskou, feministickou, podsvětí atd. Snaží se tak vyjádřit odlišnosti, které mohou ústít až do „babylonských zmatků“, stejně jako do sektářských povýšenosti jedněch vůči druhým. Proto například současný prezident ČR Václav Havel prosazuje zásadu (která platí obecně i pro velké odlišné kultury), že je třeba se navzájem respektovat, ctít jinakost a snažit se rozvíjet shody.

Existence těchto shod je patrná z dokumentů, které se postupně objevily v historii lidstva. Připomeňme z nich například egyptské právní záznamy na papyrusech, Chammurapiho babylonský zákoník, bibli, spisy starých čínských legalistů, Justinianův kodex, islámskou šari'a, Code Napoléon, ale dokonce i trestní zákon nacistického Německa či bývalého SSSR. – V každém z nich nacházíme podobné formulace obecně platných lidských norem, které vyjadřují shodu – i přes propast vzdáleností a času.

Ještě názorněji odkazuje na shodu například ono známe *zlaté pravidlo lidskosti*, se kterým se setkáváme ve všech velkých náboženstvích. Autor knihy o Světovém étosu v politice a hospodářství, Hans Küng (2000, s. 128 a násl.), ho například připomíná výroky Konfucia (asi 551–489 př. n. l.): „Co nechceš, aby ti jiní činili, nečiň ty jim.“ Cituje i Ježíše z Nazaretu: „Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi.“ V buddhismu je podobně kladena věřícímu otázka: „Stav, který není příjemný a radostný pro mě, by neměl být ani pro něj; a stav, který není příjemný a radostný pro mě, jak bych jej mohl zamýšlet pro jiného?“ A konečně výstižně připomíná svým 650 milionům vyznavačů hinduismus: „Neměli bychom se vůči jiným chovat způsobem, který je pro nás samé nepříjemný; v tom je podstata mravnosti.“

Je patrné, že všechny tyto velké tradice lidstva – žel, až příliš často po-

šlapávané – vycházejí z možnosti shody. Nás, občany České republiky, může naplňovat hrdostí, že to byl i velký moravský rodák, J. Á. Komenský, který na přesvědčení o přínosu shody koncipoval i své celoživotní dílo „Obecná porada o nápravě věcí lidských“. Uvádí v něm například: „... kolik prospěchu může každému člověku vzejít z ušlechtilého styku s lidmi, dovede-li totiž využívat toho, čím si můžeme být vzájemně prospěšni.“ (Komenský, 1992, s. 267)

Není bez zajímavosti, že v roce Komenského smrti vydal anonymně amsterodamský rodák židovského původu (a přes všechnu svou skromnost i jeden z nejnenáviděnějších lidí té doby), učený Baruch (Benedictus) Spinoza, svůj slavný Traktatus Theologico-Politicus (Drtina, 1948, s. 215), ve kterém konstatuje: „Postavit stát na institucích tak rozumných, aby každý člověk... dával přednost obecnému prospěchu před vlastním; toto je úkolem a zároveň zkouškou.“

S tímto úkolem a současně i zkouškou naší lidské vyspělosti se vypořádáváme se střídavými úspěchy i na sklonku milénia. Po těžkých zkouškách dvou světových válek v tomto století se však názorně ukazuje, že lidská společnost může přežít jen tehdy, bude-li se opírat alespoň o minimum spojujících hodnot, vnitřních postojů a závazných měřítek.

### 3. Tvořivé rozšiřování češtví

Již čtyři roky po vzniku ČSR kriticky vystoupil náš liberecký rodák, literární a kulturní historik F. X. Šalda, proti nacionalismu básníka Viktora Dyka (Šalda, 1936, s. 388, 448) přesvědčivou argumentací: „... neznám nic horšího než *penězokazectví hodnot*; učit vidět v něčem hrdinství a sílu, co jest slaboštví a v nejlepším případě jen křeč a její nemohoucnost.

Český nacionalismus měl a musil mít sympatie a úctu každého čestného ducha v době naší politické a státní závislosti a poroby. To byl nacionalismus našich dědů a otců, nacionalismus i naší generace za rakouské monarchie. Odboj, ale ne odboj proti právu, nýbrž odboj *pro právo*, vyšší, pravdivější. – Nacionalismus *holý a prostý, pure et vert*, jest něco, co dožilo s Rakouskem... Logika věcí, dráhy růstu příštího jsou dnes zcela jiné.“

Jako příklad uvedl Šalda názorový vývoj Františka Palackého, osobnosti, zakořeněné podle něho do žulové půdy práva a spravedlnosti. – „To, čemu říkal Palacký *světová centralisace*, jest dnes na postupu a díky Bohu, že jest na postupu. Sdružování národů i lidí, hustší síť životných svazků a přediv a tkání mezi nimi, srůst jejich i vrůst jejich ve vyšší lidskou jednotu! Palacký, když postřehl tento veliký všelidský zákon organizační, byl jím tak ohromen a udiven, vzplál láskou k němu tak vášnivou, že odsunul do pozadí svůj nacionalismus a žádal pak výslovně, aby byl uveden v soulad s tímto vyšším zákonem obecně lidským... Lidská a charakterná velikost duše Palackého se

zde projevila tak ryze a jasně, že se nebude možno nezachvět láskou k němu ani po staletích!“

Palacký rovněž nezapomínal, že formy života veřejného, hospodářského a národního nemohou být považovány za konečné, neboť by tak „nebylo většího hříchu proti věčnosti života“. A proto i Šalda došel k potřebě „přetvořit češství“. Naléhavě zdůrazňoval: „Svůj život ve střední Evropě prožijeme jen tenkrát důstojně a velce, budeme-li moci střední Evropě něco dát . . . Jde nyní o to – mluveno výrazem Dostojevského – abychom řekli Evropě *své slovo, nové, posud neslýchané*. A toto nové slovo může vyjít jen z nového pojetí národnosti, z nového pojetí *češství* – z ryze kladného a tvořivého. Staré pojmání národnosti není než stupňované sobectví a tím jest právě záporné. Miluji sebe a touž sebeláskou, zesilněnou jen ještě, miluji svůj národ, svou vlast . . . Vystupuji ze svého já a jeho obmezení, a přelévám se do osob jiných, mně posud cizích, do věci, do kosmu . . . Nuže, v tomto smyslu musí být nové češství tvořivé. Musí obejmout v lásce co nejvíce světa, předstatnit se v něj, ztotožnit se s ním.“

Toto nové češství je Šaldovi výsledkem tradic. Na základě rozboru literatury proto rozlišil několik typů češství (1937, s. 125–161). Jejich charakter mu přesvědčivě vyplynul z děl jeho čelných představitelů. Zamýšlel se nad češtvím barokním (například u Balbína), osvícenským (Dobrovský), romantickým (Hanka a Jungmann), liberalistickým (Neruda, Palacký), realistickým (Masaryk, Rádl) až po integrální český nacionalismus V. Dyka. Na základě analýzy těchto typů pak konstatoval, že český nacionalismus nebyl nikdy společensky útočný, ale naopak společensky opravný.

Proto se Šalda proti mnohým jiným neobával o osud češství, protože byl přesvědčen, že bude nástrojem tvorby společensky obrodné, která by neuzavírala člověka v zděděné čtyři stěny sobectví a nedůvěry, nýbrž „vedla jej na výšiny ducha a srdce“.

#### **4. Stále respektovat mravní a duchovní poslání lidské a národní existence**

Jeden z našich největších filosofů z období 1. ČSR, Šaldou připomínaný Emanuel Rádl, byl jedním z těch, kteří si uvědomovali neudržitelnost dobové představy o ní jako homogenně národním státu. Proto požadoval na naší moderní výchově „soustavně a uvědoměle pěstovat snášenlivost a bratrství mezi národnostmi“ (Rádl, 1993; s. 197). Považoval za ponížení výchovného ideálu, „činí-li se škola předmětem politického a národního boje“. Zdůrazňoval, že „škola má rozšiřovat rozhled dětský a ne jej vlastenecky zužovat“. – Uvažujeme-li o těchto jeho požadavcích v dobovém kontextu pojetí „obraných jednot“ (Ústřední matice školské, Národní jednoty severočeské, Národní jednoty pošumavské atd.) a širších sporů národnostních

menšin, uvědomíme si nejen jeho duchovní velikost, ale i proč byl převážně vnímán jako kontroverzní osobnost.

Prof. Dr. E. Rádlovi, od jehož úmrtí uplynulo letos 52 let, byla „národnostní otázka moderní světovou otázkou“. V úvodu svého dobově velice diskutovaného spisu *Válka Čechů s Němci* (1928) konstatoval, že rozbor otázky národnostní „je pro dnešní Evropu tak otázkou otázek, jakou byla reformace otázkou na život a „na smrt pro Evropu XVI. a XVII. století“.

Sám k ní přistoupil z pozic konkrétního rozboru vztahů Čechů a Němců. Svůj záměr i optimismus a osobitost pojetí vyjádřil v předmluvě své knihy slovy: „Můj spis podává filosofii míru mezi těmito dvěma starými sousedy a často přáteli.“

V tomto filosofickém duchu nahlížel na otázku menšin jako na významný životní problém všech středoevropských států. – Menšiny (národnostní) jsou i dnes obecně považovány za relativně menší národnostní skupiny v rámci určitého státu, které mohou být buď kompaktní, nebo rozptýlené. Mohou jimi však být i celé národy nebo národnosti. Jejich vznik je výsledkem odlišného národnostního a státního vývoje, včetně vzájemného prolínání. – V době 1. ČSR se podle Rádlů menšinou rozuměla „za jistých okolností, zákonem vymezených, národnost jiná než česká a slovenská, jež v oblasti, vymezené takovým způsobem, aby jejich příslušníků bylo co nejméně, měla aspoň 20 % obyvatelstva, zjištěného při posledním sčítání lidu“. – Právě toto vysoké procento bylo u nás spolupříčinou dobového zla. To spočívalo ve snahách prosazovat moc silnějšího (majority) v místech se smíšeným obyvatelstvem, místo aby byly menšiny jako takové chápány jako „instrument všelidské kultury“.

Na složitost otázek soužití poukazyval i prezident T. G. Masaryk. Upozorňoval na často i dnes přehlíženou skutečnost, že „každá minoritní otázka je otázkou pro sebe a liší se od minoritních otázek ostatních“ (Masaryk, 1925, s. 524, 529, 531). Z hlediska humanistického i politického bylo pro něho samozřejmým, že „minority mají právo žádat svobodu národní a přiměřenou spoluúčasť ve vládě státu“. Výslovně zdůrazňoval, že „nacionalismus šovinistický nemá nikde oprávnění, a nejméně u nás“. Vždyť „lásky ke svému národu nevyžaduje nelásky k národu jinému“.

Je svědectvím rostoucí demokratičnosti 1. ČSR, že menšinám nabídla kromě samozřejmé možnosti vzdělávání se na školách v mateřském jazyku (dokonce jsme měli na Slovensku i školu „cikánskou“) i řadu vlastních institucí. V složitě situaci se přes všechny těžkosti dařilo postupně naplňovat Masarykovu nadčasovou myšlenku, že budeme tím národnější, čím budeme lidštější a naopak.

## 5. Závěr

Naše vědomí souvislostí ve vztahu mezi minoritami a majoritou je vedeno známou myšlenkou M. T. Cicero (velkého humanisty z 1. poloviny 1. stol. př. n. l.) – „Historia magistra vitae.“ Přispívá totiž k hlubšímu pochopení jevů přítomnosti i dějinnému vidění skutečnosti, jak jsme jako lidé vždy ovlivňováni zvyky, příklady, míněními atd.

Současně nás pohled do historie poučuje, že pro Evropu příznačné zakořenění v racionalitě ale neznamená, že racionalita, pokud se týká vztahu k pravdě a vedení života, je rozložena pravidelně. Právě v tomto posledním století 2. milénia jsme svědky paradoxního růstu iracionality, spojené s kvazi biologickými pudy prosazováním dominance a uplatňování moci domnělých „silnějších nad slabšími“. Ty se projevují osobitým způsobem i v praktických vztazích majority k minoritám v různých částech naší vlasti. Domnívám se, že tato situace nás všechny – lidi dobré vůle – vybízí k zamyšlení, jak ve složitých poměrech naší současnosti uplatňovat připomínaný Šaldův promyšlený a nadčasový požadavek *důstojného rozšiřování češství*.

V našich současných společenských podmínkách bychom měli všichni – minority i majorita – usilovat o vidění věcí národních i národnostních v zorném úhlu lidskosti a zbavovat se v dobré vůli bariér a předsudků. Je to i pedagogický úkol pro nás – učitele, ať působíme na kterémkoli stupni školské soustavy, ale i naše žáky. – Jako vysokoškolský pedagog vidím jedno z účinných východisek takového pojetí výchovného působení v přístupu, který můj nezapomenutelný učitel a přítel, prof. Dr. Václav Příhoda, v dobové diskusi k provokujícímu spisu E. Rádl „Revize pokrokových ideálů na škole národní“, označil jako *zduchovnění pedagogie* (Příhoda, 1929, s. 85 až 97). – Vidět totiž působení na děti a mládež (i jejich okolí) v uvědomělém překonávání sobecké malosti a dalších rozporů, které jsou v nás (například Erich Fromm – 1996, s. 174 a násl. – je označoval jako protiklad „anděl vs. zvíře“). V posilování odvahy, spojené se svobodným rozhodnutím k volbě alternativních cest, směřujících k lidskému dobru, přátelskému pohledu na druhé osoby a lidské skupiny. Na druhé straně ale i v odvaze si připustit, že jsme se mohli ocitnout na nesprávné cestě, spojené s pocity nadřazenosti a nadvlády nad druhými lidmi i schopnosti poučit se z faktu její špatnosti a lidské tragičnosti.

Charakteristickým rysem naší české současnosti je snaha po plném začlenění do evropských struktur. My, v Libereckém kraji, ležícím na pomezí tří středoevropských států, se tomuto procesu snažíme napomoci dlouhodobě promyšlenou a prováděnou výchovou k evropanství. Její předpoklady spatřujeme především (řeceno pro mnohé asi poněkud nadneseně) ve vnitřním míru uvnitř nás samých i našeho státu, v respektování svobody každého



občana a demokratizaci života jako jejich garance. Současně se ale bráním představě našeho „rozplynutí se“ v evropanství.

Ověřili jsme si, že překonávání nacionálních monologů a narcismů, vyžaduje od každého z nás i vyšší dialogickou kvalifikaci a potřebu umět být mnohostranně kooperativním. Tyto aktuálně významné požadavky (a řadu dalších) chápeme v našem Euroregionu NISA i na naší Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci jako dynamický proces naplňování nadčasové morální výzvy našeho rodáka a vzoru, F. X. Šaldy, k rozšiřování našeho česství dovnitř i navenek. V tomto náročném, dvojediném procesu, směřujícím k životnímu obohacování všech, spatřujeme konkrétní příspěvek jak ke spravedlivému a plodnému soužití s minoritami uvnitř ČR, tak i navenek – ke vzájemnému obohacování se v sjednocující se Evropě.

## Literatura

- DRTINA, F. *Úvod do filosofie (Myšlenkový vývoj evropského lidstva. Svazek 2.* Praha: Laichter, 1948.
- FROMM, E. *Lidské srdce.* Praha: Český klub, 1996. ISBN 80-85637-28-6.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Obecná porada o nápravě věcí lidských (De rerum humanarum Emendatio).* I.–III. díl. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0225-4.
- KRUPÍČKA, J. *Renesance rozumu.* Praha: Český spisovatel, 1994. ISBN 80-202-0511-X.
- KÜNG, H. *Světový étos pro politiku a hospodářství.* Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-327-2.
- MASARYK, T. G. *Světová revoluce.* Praha: Čin, 1925.
- PŘÍHODA, V. *Zduchovnění pedagogie.* In HENDRICH, J. (red.) *Revise pokrokových ideálů v národní škole.* Praha: Dědictví Komenského, 1929.
- RÁDL, E. *Válka Čechů s Němci.* Praha: Melantrich, 1993. ISBN 80-7023-147-5.
- ŠALDA, F. X. *Časové i nadčasové.* Praha: Melantrich, 1936.
- ŠALDA, F. X. *O smyslu literárních dějin českých (Několik drobných poznámek k velikému námětu).* In *Studie literárně historické a kritické.* Praha: Melantrich, 1937.
- WRIGHT, R. *Morální zvíře (Proč jsme to, co jsme).* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1994. ISBN 80-7106-127-1.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc., katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta pedagogická, Technická univerzita v Liberci

# Proměny školy, učitele a žáka

---

---

## Program rozvoje školy a jeho tvorba

(Zkušenosti z výuky specializačního studia školského managementu na PdF UP)

Michaela Prášilová

Strategické plánování patří mezi důležité činnosti vrcholového managementu, neboť jde o tu část řídicího procesu, která určuje základní dlouhodobé cíle podniku, a nezbytné činnosti a zdroje pro jejich dosažení. Je východiskem a základem soustavy střednědobého a krátkodobého plánování. Do roku 1989 byl v ČR v podnicích, ale i ve školství uplatňován „centrální systém direktivních plánů“. Managementy škol zabezpečovaly pouze operativní chod školy. Po roce 1989 v návaznosti na změnu klimatu ve společnosti a pod tlakem vnějších vlivů (demografický vývoj, normativní financování škol, optimalizace sítě škol, legislativní změny atd.) se radikálně změnila požadavky na řídicí činnost manažerů škol. Pro rozvoj škol přestalo stačit jen rozhodování zaměřené na operativní řízení a vznikla potřeba provádět i strategické plánování, jehož produktem je „podnikatelská strategie“ školy. Pro tyto činnosti nebyli manažeri škol nikdy připravováni, není tedy divu, že často neumí převést své představy a vize do reality školy. Někdy nejsou manažeri škol strategickému plánování nakloněni. Námítky, které uvádějí v diskusích, jsou následující:

1. V turbulentním prostředí nemá strategické plánování cenu, než se něco naplánuje, zase se změní situace.
2. Plánování není k ničemu užitečné, je to jenom papírování potřebné pro ČŠI.
3. K čemu plánovat, když managementu je přece jasné, co má se školou dělat.
4. Proč plánovat v horizontu více let, když jsou ředitelé na svá místa jmenováni pouze na 4 roky.
5. Na strategické plánování není čas, musí se přednostně řešit „operativa“.

V rámci specializačního studia školského managementu jsme se snažili od účastníků zjistit, co je skutečnou příčinou jejich neochoty přijmout za své myšlenku strategického plánování. K těmto příčinám, podle našich závěrů, patří:

1. Nedostatečné znalosti manažerů o podmínkách konkurenceschopnosti školy, o významu strategického plánování a nedostatečné zkušenosti v této oblasti.
2. Neschopnost překročit bariéru operativního řízení.
3. Setrvačnost a malá flexibilita myšlení, odtrženost od ekonomické reality.
4. Přeceňování vlastních schopností.
5. Chybějící dovednost projektovat (stanovit vizi, rozpracovat strategický plán do střednědobého, pak převést do cílů a činností ročního plánu atd.).
6. Neschopnost stanovit měřitelné cíle.
7. Neznalost principu analýzy SWOT.
8. Neochota pohlížet na školu jako na službu a vnímat vzdělávání tržně.
9. Chybějící dovednost provést analýzu potřeb zákazníka.
10. Nedostatečné znalosti o řízení výkonu pracovníků.

Pokud se týká strategického plánování v práci škol, ověřili jsme si ale i jedno podstatné a velmi pozitivní zjištění. Ředitelé se opravdu cítí odpovědní za budoucnost svých škol a mají potřebu vytvořit něco jako „program rozvoje školy“. Tento program je, v různé kvalitě, zpracován na většině středních škol.

V rámci výukového modulu „Organizační management“ (který je jedním ze 4 modulů specializačního studia školského managementu vyučovaného na PdF UP) se proto snažíme dát ředitelům škol teoretický i dovednostní základ ke strategickému plánování.

Výuku jsme zaměřili k dosažení následujících výukových cílů:

*1. výukový cíl: účastníci studia budou schopni zpracovat analýzu SWOT pro svou školu a zapojit do jejího provedení ostatní pracovníky školy. Budou umět zformulovat závěry analýzy. Budou umět provést benchmarking konkurenčních škol.*

Kromě nácviku analýzy SWOT zdůrazňujeme, že škola, aby byla konkurenceschopná, musí být v nějaké oblasti špičková, jedinečná a nabídnout svým „zákazníkům“ něco, co ji výrazně odlišuje. Měla by to být „hodnota“, která má pro „zákazníky“ trvalý nebo dlouhodobý význam a které si tedy vysoce cení. Pro udržení konkurenceschopnosti školy je zapotřebí se neustále poměřovat s ostatními školami (benchmarking) a hledat klíčové kompetence školy. Zjišťovat, které potenciální výhody má „naše“ služba pro zákazníky a pro které zákazníci.

*2. výukový cíl: účastníci studia budou schopni na základě analýzy SWOT a analýzy konkurenčního prostředí stanovit vizi, která by zaručovala konkurenceschopnost školy.*

Každá škola by měla mít postavenou vizi budoucnosti, pokud chce mít jasno, kam směřuje a kam se chce dostat. Pokud management očekává od pracovníků aktivní přístup k formování budoucnosti školy, je sjednocovací a vyjasňující vize obzvláště podstatná.

Pro potřebu vize argumentujeme účastníkům studia těmito důvody:

1. Vize spojuje a integruje. Ukazuje cílový bod a pomáhá se k němu dostat z bodu výchozího.
2. Vize připomíná, čeho chce škola dosáhnout. Nedovolí zapomenout.
3. Vize inspiruje, poněvadž ukazuje účel – smysl práce. Srozumitelná vize dává smysl veškerým činnostem školy.
4. Vize působí jako kontrolní bariéra. Pokud se ve škole začneme zabývat něčím, co s vizí nesouvisí, usměrní nás.
5. Vize osvobozuje od stereotypu a předsudků. Podporuje tvořivost zaměstnanců školy.

Vize má přejímat to nejlepší z minulosti školy a transformovat to do ideální, ale reálně dosažitelné představy o budoucnosti. Formulace vize by nemělo být prohlášení ani dlouhé, ani krátké, ani příliš stručné, ani příliš detailní. Měla by být vyvážená tak, aby si ji lidé mohli zapamatovat, ale přitom aby pro ně byla pravdivá a přesvědčivá.

Pro ověření toho, že vize školy není pouhou iluzí, používáme při výuce následující tvrzení. Ředitelé mohou posoudit, zda náhodou na jejich škole neplatí, že:

1. Vize je osamocena. Nenavazuje na ni ani strategie ani nějaká jiná forma plánování ve škole.
2. Pracovníci školy nedokáží říct, jaká je vize školy a jak jejich denní práce souvisí s naplněním vize.
3. Sestavení vize považoval management školy pouze za projekt, od kterého teď přechází k dalšímu.
4. Pracovníci školy považují vizi jen za slohové cvičení bez praktického významu pro školu.
5. Obsah vize popírá management školy v realitě každodenního řízení.

Při tvorbě vize je pro účastníky studia velmi obtížné stanovit oblast konkurenceschopnosti školy. Mohou využít následující rady pro konkurenceschopnost školy (aplikováno na školu podle M. Portera):

1. Stejně aktivy, jako dělají druzí, je zapotřebí vykonávat lépe a efektivněji. To však situaci neřeší, neboť benchmarking vede k tomu, že se školy sobě začínají čím dál víc podobat.

2. Pro lepší konkurenceschopnost je zapotřebí „závodit ve zcela jiné disciplíně“, než ostatní školy, a to v té, ve které dokáže být škola nejlepší. O tom pojednává strategie jako účelný, cílově orientovaný proces.

Jaké jsou možnosti managementu školy při vytyčení vize? Vize může být zaměřena na zdokonalení:

1. Produktu (služby), který musí mít takové kvalitativní a další vlastnosti, které jsou schopné zaujmout zákazníka v průměru jiné podobné nabídky. Je zapotřebí uvažovat o inovacích v poměrně krátkých cyklech a o kvalitě.
2. Realizačních procesů, které musí být velmi produktivní, a musí rovněž respektovat stávající normy (hygienické, bezpečnostní, kvality, společenské atd.).
3. Dodavatelských vztahů, například u SOU je to otázka zabezpečení kvality praktické výuky.
4. Marketingu a nabídky na profesionální úrovni, kdy požadavky zákazníků jsou perfektně uspokojovány a dbá se o udržení zákazníků (setrvání žáků na ZŠ i na 2. stupni, docházka mladšího sourozence žáka).
5. Oblasti personální práce, kdy je potřebné preferovat zásadu, že rozhodující konkurenční výhodou je schopnost pracovníků školy „učit se“ rychleji než ostatní. (Cíle: vytvářet vyšší kulturu školy, využívat synergie intelektového kapitálu školy, vyhledávat a podporovat iniciativní jedince, promíjet chyby, nepromíjet negaci žádoucích změn, motivovat týmovou práci, podporovat růst kvalifikace a multifunkčnost lidí, dávat příležitost mladým, podporovat bezbariérovost, omezit příkazové řízení, posilovat sebeřízení a motivaci lidí odměňováním v závislosti na dosažených výsledcích. Rozlišovat disciplínu v plnění úkolů a norem od angažovanosti v neustálém zlepšování).
6. Finančního a věcného řízení podniku.
7. Zvládání informačních technologií a jejich využívání v řízení školy i ve výuce.

*3. výukový cíl: účastníci studia budou schopni aplikovat algoritmus projektování při tvorbě projektu rozvoje své školy.*

Po provedení analýzy SWOT a na základě jejího shrnutí je definována vize. Ve druhém kroku se na základě této vize rozpracovává strategie. Pak se definují procesy nutné pro realizaci strategie. Jako závěrečný krok se popisují nároky na jednotlivá pracoviště a jednotlivce tak, aby mohly být procesy správně prováděny. V algoritmu se sleduje postup od vize ke stále konkrétnějším definicím.

*4. výukový cíl: účastníci studia budou schopni vysvětlit, jak budou řídit transformaci školy (změnu), tedy implementovat zvolenou strategii.*

Jako pomůcku pro účastníky studia využíváme následujících osm kroků úspěšné transformace podniku podle Johna P. Kottera, tzv. kritické činitele úspěchu programu změn:

1. Vyvolat vědomí potřeby změn.
2. Vytvořit odpovědný „výbor“ a poskytnout mu potřebné kompetence (zapojit spolupracovníky).
3. Stanovit silnou vizi a strategii. Vize pomáhá usměrnit úsilí o změny a strategie je nástrojem realizace těchto změn.
4. Vizí sdělovat všem zúčastněným, aby byli získáni pro změny.
5. Řadu rozhodnutí svěřit nižším úrovním řízení, tzn. delegovat odpovědnost a pravomoci.
6. Zabezpečit dílčí úspěchy a hned je šířit.
7. Výsledků dílčích změn využívat pro podporu dalších změn. Vytvářet důvěru v program.
8. Nové prvky (změny) zakotvit v kultuře podniku (školy). Do popředí stavět orientaci na zákazníky a na výkon.

Modul „Organizační management“ je poslední ze čtyř absolvovaných modulů v rámci specializačního studia školského managementu. Řízení změny je ještě detailněji probíráno nad rámec projektování v další samostatné studijní lekci. Informace o vedení lidí s ohledem na řízení změny získávají účastníci studia v jednom z předcházejících modulů nazvaném „Personální management“. Na základě takto komplexně probrané tematiky vypracovávají účastníci studia tzv. projekt rozvoje školy, který je napřed odborně oponentován a potom účastníkem studia veřejně obhajován před studijní skupinou.

## Literatura

Návrat Michaela Portera ke strategii. *Moderní řízení*, 1999, roč. 34, č. 4, s. 18–19.

**Adresa autorky:** Mgr. Michaela Prášilová, katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, e-mail: prasilov@pdfnw.upol.cz

# Srovnání některých aspektů učitelské profese v České republice a v Anglii

(Interpretace empirické části diplomové práce)

Marie Filipová

Ve své diplomové práci jsem se zabývala učitelskou profesí, zvláště pak jejími aspekty, jež jsou v literatuře, z níž jsem čerpala, uváděny jako nejdůležitější. Těmito aspekty jsou:

- soubor profesních vědomostí a dovedností učitelů
- kontrola nad licenčními standardy a nad požadavky ke vstupu do profese
- autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti
- prestiž a ekonomický status
- profesní organizace.

Pomocí dotazníku jsem provedla šetření mezi celkem 129 učiteli v českých a anglických základních školách 2. stupně (63 respondentů v ČR, 67 respondentů v Anglii). Cílem tohoto šetření bylo zjistit názory učitelů na uvedené aspekty jejich profese a porovnat je.

V úvodní kapitole teoretické části práce jsem podrobně rozebrala pojmy „profese“, „profesionalismus“ a „profesionalizace“. Využila jsem nejen slovníkové definice těchto pojmů (Velký sociologický slovník, 1996), ale i další prameny (Průcha, 1997; Englund, 1996; Ornstein a Levine, 1989). Výkladem těchto pojmů a také pojmu „prestiž“ jsem ukázala, jak jsou nahlíženy a interpretovány. S uvedenými pojmy jsem dále pracovala v další, stěžejní kapitole práce, kde jsem detailně rozebrala učitelství ve vztahu k nim.

Ukázala jsem, jak je učitelská profese vnímána odbornou i laickou veřejností, pokud jde o její prestiž. Značný prostor jsem věnovala důvodům, proč učitelství někdy není považováno za úplnou profesi, konfrontovala jsem názory našich i zahraničních odborníků (Průcha, 1997; Štech, 1994; Machonin a Tuček, 1996; Gobyová, 1994; Šimoník, 1994; Leclerq, 1996; Wilson, 1993; Archer a Peck, 1993; Harris, 1994 aj.).

V jednotlivých podkapitolách jsem dále podrobně diskutovala výše uvedené aspekty učitelské profese, opět s využitím našich i zahraničních pramenů. Názory odborníků jsem uvedla do souvislostí. Dále jsem se zabývala učitelstvím ve vztahu k profesionalismu a profesionalizaci. Uvedla jsem rozlišení konceptů učitelského profesionalismu (Hargreaves a Goodson, 1996).

V empirické části diplomové práce jsem předložila a interpretovala výsledky svého šetření. Uvedla jsem konkrétní informace z České republiky a z Anglie, týkající se zkoumaných aspektů učitelské profese. Porovнала

jsem názory českých a anglických učitelů na uvedené aspekty jejich profese. Rozložení odpovědí na otázky je zde z úsporných důvodů vyjádřeno pouze číselně, nikoli graficky.

## INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

### 1. Hodnocení prestiže dvaceti vybraných povolání

Jak učitelé hodnotí společenskou prestiž svého povolání, zjišťovala první otázka dotazníku:

---

*1. Ze sociologických výzkumů víme, jak veřejnost hodnotí různá povolání z hlediska jejich prestiže. Jak je hodnotíte Vy sama/Vy sám? K následujícím povoláním, prosím, přiřaďte počet bodů od 1 do 99 tak, že nejvíc bodů přiřadíte tomu povolání, kterého si nejvíce vážíte.*

---

Dvacet vybraných povolání jsme převzali z výzkumu prestiže povolání, který provedl IVVM v letech 1996 a 1997. Učitelé v ČR i v Anglii hodnotili stejná povolání. Výsledky uvádíme v tabulce 1.

Tabulka přehledně ukazuje, jakou prestiž učitelé připisují jednotlivým povoláním. Učitelé v Anglii celkově připsali jednotlivým povoláním méně bodů, avšak pořadí povolání na prvních šesti místech se podle učitelů v ČR a Anglii téměř neliší.

Učitelé v České republice umístili své povolání na páté místo (71,1 bodů), učitelé v Anglii na místo čtvrté (66,9). Je tedy evidentní, že všichni dotázaní učitelé považují své povolání za vysoce prestižní. Důvody jsou zřejmé: učitelé z vlastní zkušenosti vědí, jak náročné je jejich povolání a uvědomují si zodpovědnost za výsledky své práce.

Pokud porovnáme hodnocení prestiže povolání, které provedli učitelé, s veřejným hodnocením, zjistíme, že podle výzkumu prestiže povolání, který provedl IVVM v roce 1997 staví česká veřejnost učitelství také na páté místo (68,1 bodů). Respondenti v našem výzkumu hodnotili stejná povolání jako respondenti výzkumu IVVM. Na obsáhlejší škále prestiže povolání u nás v roce 1992, kterou zkonstruovali Tuček a Machonin (1993), se povolání učitele na základní škole umístilo na sedmém místě (66,3 bodů) z 39 hodnocených povolání. Z tohoto srovnání vyplývá, že veřejnost si uvědomuje, jak důležitá, náročná a zodpovědná je práce učitelů. O míře složitosti jejich práce ostatně vypovídá také pozice profese učitele na základní škole v kategorizaci profesí podle složitosti práce – Machonin a Tuček (1996) ji zařadili do sedmé kategorie z devíti možných, práce učitele na základní škole je zde tedy považována za práci vysoce složitou a kvalifikovanou, s omezenou samostatností.



Tab. 1: Učitelé: hodnocení prestiže povolání

Česká republika			Anglie		
poř.	povolání	body	poř.	povolání	body
1.	lékař na poliklinice	82,8	1.	soukromý praktický lékař	76,0
2.	docent, profesor na VŠ	81,8	2.	lékař na poliklinice	75,1
3.	soukromý praktický lékař	77,7	3.	docent, profesor na VŠ	69,3
4.	vědecký pracovník	76,4	4.	učitel na ZŠ	66,9
5.	učitel na ZŠ	71,1	5.	vědecký pracovník	66,4
6.	konstruktér, projektant	69,5	6.	konstruktér, projektant	64,1
7.	programátor	67,8	7.	policista	61,3
8.	ministr	66,1	8.	soukromý zemědělec	56,9
9.	strojvedoucí	61,9	9.	ministr	55,1
10.	novinář	59,4	10.	programátor	53,6
11.	policista	56,5	11.	profesionální sportovec	49,2
12.	bankovní úředník	55,1	12.	voják z povolání	48,0
13.	profesionální sportovec	54,4	13.	novinář	46,1
14.	soukromý zemědělec	53,6	14.	seřizovač, nástrojař	45,5
15.	mistr v továrně	52,7	15.	strojvedoucí	42,7
16.	majitel malého obchodu	49,1	16.	bankovní úředník	42,3
17.	voják z povolání	47,5	17.	mistr v továrně	41,5
18.	seřizovač, nástrojař	47,2	18.	majitel malého obchodu	40,0
19.	opravář televizorů	43,1	19.	opravář televizorů	35,6
20.	uklízečka	35,3	20.	uklízečka	32,1

Pro srovnání uvádíme, do jakých kategorií je profese učitele zařazována v Anglii. Podle informací, které jsme získali z Národního statistického úřadu v Anglii (National Statistical Office), se zde pro vytváření statistiky v oblasti trhu pracovních sil pracuje s klasifikací povolání SOC (Standard Occupational Classification). V ní jsou učitelé základních a středních škol zařazeni do druhé hlavní skupiny – profesionální povolání, což je odrazem vysoké úrovně vzdělání a dovedností učitelů. Používá se také kombinace klasifikace SOC a informací o zaměstnaneckém statusu jednotlivých povolání. Tato kombinace obsahuje následující kategorie:

- I. Profesionální povolání.
- II. Manažerská a technická povolání.
- III. Specializovaná povolání (manuální, nemanuální).
- IV. Částečně specializovaná povolání.

## V. Nеспециализованá povolání.

Učitelé základních škol jsou zde zařazeni do kategorie II (manažerská a technická povolání). Připravuje se nahrazení této klasifikace novou socio-ekonomickou klasifikací pro národní statistiku (National Statistics Socio-Economic Classification). V ní budou učitelé základních škol zařazeni do kategorie 1 – vyšší manažerská a technická povolání. Tato kategorie má dva stupně, učitelé jsou zařazeni do podkategorie 1.2 – vyšší profesionální povolání.

Národní statistický úřad v Anglii nemá informace o podobném výzkumu prestiže povolání mezi veřejností, jaký u nás provedl IVVM. Je možné, že takový výzkum provedla některá ze soukromých agentur pro výzkum veřejného mínění v Anglii, avšak podle vyjádření profesora Erica Hoyle z University of Bristol nebyl žádný podobný výzkum v Anglii proveden v posledních dvaceti letech.

Nemůžeme tedy srovnat žebříčky prestiže povolání sestavené podle názoru veřejnosti v České republice a v Anglii.

Z výše uvedených zařazení učitelů v kategorizacích profesí podle složitosti práce je však zřejmé, že postavení učitelů v nich se v České republice a v Anglii neliší – jsou zařazováni do nejvyšších kategorií.

Také na Triemanově mezinárodní škále prestiže povolání ISCO se profese učitele umístila na nejvyšších místech – v porovnání s Tučkovou a Machoninovou škálou prestiže povolání z roku 1992 je učitelé profese v mezinárodním měřítku na místě dvanáctém až šestnáctém ze sedmdesáti hodnocených povolání. Podle výsledků všech uvedených výzkumů nelze než konstatovat, že učitelé profese má v očích veřejnosti vysokou prestiž.<sup>1</sup>

## 2. Finanční ohodnocení práce učitelů

Prestiž povolání a ekonomický status toho, kdo dané povolání vykonává spolu úzce souvisí a patří mezi ukazatele sociálního postavení. V diskusi o možných příčinách vysoké feminizace školství jsme také poukázali na fakt, že ekonomický status učitelů není příliš vysoký. Zde narážíme na paradox v tom, že ačkoli výše učitelé platů neroste stejným tempem a o stejné částky jako je tomu u jiných profesí, prestiž učitelé povolání se zvyšuje. Je zde tedy jistá disproporce mezi ekonomickým statutem učitelů a společenskou prestiží jejich povolání. Situaci, jaká je v tomto ohledu v USA, popisují Ornstein Levine (1989, s. 48): „... zatímco postavení učitelů se [za posledních šedesát let] zlepšilo, jejich příjem a prestiž jsou stále daleko za ostatními profesemi. Pokud jde o ekonomické postavení a prestiž povolání,

<sup>1</sup> Ekonomický status učitelů tomu moc neodpovídá, což lze považovat za nepřímý důkaz toho, že učitelství je samotnými učitelé stejně jako veřejností nahlíženo spíše jako poslání než povolání.

učitelství stále není úplnou profesí.“ V tomto ohledu se situace neliší u nás ani v Anglii.<sup>2</sup>

### *2.1. Platové ohodnocení práce učitelů v České republice*

Průměrné platy ve školství se u nás dlouhodobě pohybují na úrovni 95 % z průměrné mzdy dosažené v České republice. Jak vyplývá z analýzy výše učitelských platů v relaci k jiným profesím u nás a v zahraničí, finanční ohodnocení práce učitelů je u nás na nižší úrovni než ve většině vyspělých zemí. Nadto nejsou českým učitelům poskytovány vedle platu žádné další kompenzace (např. příspěvek na životní náklady nebo pojistné). V jejich platech nejsou zohledněny rozdílné životní náklady v různých místech země. Čeští učitelé také nemají (na rozdíl od řady jiných zemí) v mnoha ohledech výhodný statut státního zaměstnance.

Největšími problémy v odměňování učitelů jsou: úroveň nástupních platů, pomalý platový postup, který je výhradně závislý na věku a počtu odučených let, a nedostatečná možnost oceňovat kvalitní práci učitele. Tu lze podle současných předpisů odměňovat pouze pomocí osobních příplatků a odměn, na které však z objemu mzdových prostředků lze vyčlenit jen malou část, takže výše osobních příplatků a odměn nemůže dostatečně plnit diferenciativní a motivační funkci.

### *2.2. Platové ohodnocení práce učitelů v Anglii*

Podle údajů Bargaining Support Group, které jsem získala prostřednictvím Internetu, je v Anglii výše průměrných platů učitelů na druhém stupni základních škol zhruba o 20 % vyšší než průměrná výše platů všech zaměstnání v Anglii. V porovnání s výší platů například ve sféře administrativy, managementu, bankovníctví a některých služeb, jsou však platy učitelů o 20 až 25 % nižší.

V porovnání s Českou republikou je v Anglii mnohem diferencovanější systém platových tříd a stupňů podle dosaženého vzdělání, účasti na dalším vzdělávání, postavení v hierarchii postavení učitele ve škole (vedoucí předmetové komise, třídní učitel, metodik předmětu, suplující učitel, zástupce ředitele atd.). I přesto nejsou učitelé s finančním ohodnocením své práce příliš spokojeni.

---

<sup>2</sup>Ornstien a Levine poukazují na fakt, že učitelé si mohou přivydělat doučováním žáků, vedením zájmových kroužků a jiných mimoškolních aktivit. Navíc učitelé mají dva měsíce volna, které mohou využít pracovně, navíc mají zajištěnou výši penze a zaměstnavatel za ně platí zdravotní pojištění, učitelé tedy mají jisté zaměstnanecké výhody. (To se zatím netýká učitelů v České republice.) Na druhé straně zmíněných možností učitelů vylepšit si plat stojí neopomenutelný a závažný fakt tzv. efektu vyhořívání (burn-out efekt), a otázka, kolik energie učitel má na to, aby si tímto způsobem přivydělal.

Bylo řečeno, že práce učitelů není dostatečně finančně ohodnocena, což má vliv na prestiž učitelké profese a na míru její feminizace. Jinými slovy lze tedy říci, že platy učitelů by měly být vyšší, to by přispělo k vyšší prestiži učitelského povolání a přitáhlo by to do škol více mužů. To si také myslí respondenti našeho výzkumu, v němž se tři otázky (č. 2, 3 a 4) týkaly výše učitelských platů.

---

2. *Domníváte se, že Vaše práce ve škole je adekvátně finančně ohodnocena?*

---

Naprostá většina respondentů v České republice i v Anglii, odpověděla negativně, tedy nemyslí si, že jejich práce je adekvátně finančně ohodnocena. Učitelé v Anglii jsou o trochu spokojenější se svými platy než učitelé v České republice, přestože naprostá většina z nich si nemyslí, že jejich práce je adekvátně finančně ohodnocena. Vyjadřují to však mírněji než učitelé v České republice. Konkrétně v České republice si 61,3 % učitelů myslí, že jejich práce *rozhodně* není adekvátně finančně ohodnocena, v Anglii je to „pouze“ 40,3 % učitelů. Mírnější odpověď (*spíše ne*) na položenou otázku dalo v České republice 30,6 % respondentů, v Anglii 52,2 %. Nicméně je z těchto výsledků jasná nespokojenost s finančním oceněním práce učitelů.

Další otázka (č. 3) zjišťovala, do jaké míry učitelé souhlasí s názorem, že vyšší platy by zvýšily prestiž jejich profese.

---

3. *Myslíte si, že vyšší platové ohodnocení učitelů by mohlo výrazně přispět k vyšší prestiži učitelského povolání?*

---

Učitelé v České republice i v Anglii odpovídali většinou kladně. Také zde vidíme rozhodnější odpovědi českých učitelů, tentokrát směrem ke kladné odpovědi na položenou otázku: 67,7 % z nich si myslí, že vyšší platové ohodnocení práce učitelů by *rozhodně* mohlo přispět k vyšší prestiži učitelského povolání, mírnější odpověď (*spíše ano*) dalo 27,4 % učitelů. V Anglii odpovědělo *rozhodně ano* 31,3 % učitelů, *spíše ano* 56,7 %. Naprostá většina našich respondentů v obou zemích si tedy myslí, že vyšší platy by mohly přispět k vyšší prestiži učitelského povolání.

Přitáhly by vyšší platy do škol více mužů?

---

4. *Do jaké míry souhlasíte s názorem, že vyšší platy učitelů by do škol přilákaly více mužů?*

---

V České republice s uvedeným názorem souhlasí 82 % respondentů, 10 % je nerozhodných a 8 % s ním nesouhlasí. V Anglii 73 % respondentů souhlasí, 21 % je nerozhodných a 6 % nesouhlasí.

Vidíme tedy, že čeští učitelé častěji považují nízké platy za hlavní důvod velmi nízkého počtu učitelů-mužů ve školách. Angličtí učitelé pravděpodobně vidí příčiny tohoto stavu i jinde – vždyť téměř čtvrtina z nich odpověděla na položenou otázku nerozhodně, můžeme tedy dedukovat, že s uvedeným názorem sice souhlasí, ale nízké platy neberou jako jedinou příčinu nízkého počtu učitelů-mužů ve školách. To je možná proto, že ačkoli i anglické školství je feminizováno, situace tam je v tomto ohledu o něco lepší než u nás: v České republice tvoří ženy 75,4 % učitelů na druhém stupni základních škol. To se projevilo také ve struktuře našeho vzorku respondentů: v České republice bylo ze 62 oslovených učitelů 53 žen (85,5 %) a jen 9 mužů (14,5 %). V Anglii bylo ze 67 dotázaných 41 žen (61,2 %) a 26 mužů (38,8 %).

### 3. Příprava budoucích učitelů

Pro profese, které mají jasně vymezený soubor vědomostí a dovedností nutných pro výkon daného povolání, je také jasně určeno to, co se musí jejich adepti naučit ve škole. Pro budoucí učitele je situace v tomto ohledu trochu nejasná: fakt, že není jasně vymezen soubor vědomostí a dovedností, které by měl učitel mít, ovlivňuje přípravu budoucích učitelů, a to hlavně v tom smyslu, že není tak docela jasné poměrné zastoupení jednotlivých předmětů a praxe v kurikulu učitelské přípravy.

V Západní Evropě a v Americe se v posledních zhruba dvou desetiletích učitelské přípravě věnuje velká pozornost v důsledku toho, že si tamní společnosti uvědomují rozhodující podíl učitelů na tom, jak jsou mladí lidé připravováni na neustále se vyvíjející a měnící společenskou situaci. V zemích střední a východní Evropy, kde od začátku devadesátých let probíhají radikální reformy ve všech oblastech života společnosti, je také silně pocíťován význam učitelské přípravy a jsme svědky snah o její reformu. Není však jednoduché naplnit očekávání týkající se učitelské přípravy, jak říká Leclercq (1996, s. 95), protože „ta může být obviněna z povrchnosti, když chce obsáhnout širší rejstřík, a z krátkozraké účinnosti, když zdůrazňuje pouze dovednosti“. Podívejme se, jak konkrétně vypadá pregraduální příprava učitelů v České republice a v Anglii. Pak si na výsledcích našeho výzkumu ukážeme, co soudí sami učitelé o kvalitě učitelské přípravy.

#### 3.1 Pregraduální příprava učitelů v České republice

Příprava na učitelské povolání je u nás svěřena převážně pedagogickým, ale i dalším fakultám při univerzitách. Jde o magisterské studium, které trvá čtyři nebo pět let (podle stupně školy, na kterou se student připravuje). Vysokoškolské studium učitelství je doplněno různě dlouhou pedagogickou praxí na školách, je zakončeno obhajobou diplomové práce a státní zkouškou. Na jejím základě získávají absolventi vysvědčení o pedagogické

způsobivosti a akademický titul. Učitelé odborných předmětů na středních odborných školách a učilištích se připravují v magisterském studiu na specializovaných vysokých školách technického, ekonomického, zemědělského a uměleckého zaměření, studium si doplňují o pedagogickou složku. Kvalifikace pro výkon učitelského povolání je možné dosáhnout i po ukončení vysoké školy, a to obvykle dvouletým doplňujícím pedagogickým studiem.

Nedostatek učitelů jazyků přivedl v poslední době některé fakulty k zavedení jednooborového tříletého studia, které je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou. Absolvent získává titul bakalář.

Po roce 1989 se jednotlivým fakultám otevřela možnost samostatně vymezit obsah a způsob učitelské přípravy, a přestala platit ustanovení ministerstva o obsahové struktuře studia a o závěrečných zkouškách kvalifikujících pro výkon učitelského povolání. Na většině vysokých škol (kromě PedF UK v Praze) byla zavedena diferenciací v délce studia podle toho, pro který stupeň školy se student připravuje. Studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ bylo zkráceno z pěti na čtyři roky. Studium pro vyšší stupně základních škol a pro střední školy je nadále pětileté. „Uvedený vývoj je součástí sílícího tlaku některých univerzitních fakult na deprofesionalizaci učitelského vzdělávání, omezení jeho teoretické i praktické pedagogické složky a vytváření dvou zřetelně i prestižně oddělených kategorií učitelstva.“ (OECD, 1996, s. 53)<sup>3</sup>

Široce diskutovanou je otázka pedagogické praxe studentů učitelství, která byla dosud zaměřena převážně didakticky. Doposud se věnuje málo pozornosti výchovné práci se žákem – otázkám diagnostiky, komunikace, hodnocení. Široce je také diskutována otázka délky a uspořádání pedagogické praxe a v té souvislosti se mluví buď o příliš teoreticky zaměřené učitelské přípravě (v modelu, kde je praktická složka zastoupena málo), nebo naopak o přílišném praktikismu (v modelu, který klade na praktickou přípravu učitelů větší důraz).

V této souvislosti si připomeňme projekt tzv. klinického semestru, který se rozvíjí na PedF UK v Praze, a jehož smyslem je úzké propojení teorie a praxe. Je uspořádán do bloků, ve kterých se střídá týden činnosti ve škole s týdnem teoretického studia na fakultě. Student by měl lézt osobní smysl tohoto semestru, k čemuž lze dojít v komunikaci s druhými. Student se má stát spoluautorem klinického semestru – má diskutovat o problémech nejen se svými učiteli na půdě univerzity, ale také s učiteli, kteří vedou jeho praxi ve škole, a také se svými spolužáky. Student si má všimnout praktických problémů ve škole a pak na ně hledat odpověď při vlastním studiu teorie

<sup>3</sup>Před deprofesionalizací a degradací učitelské přípravy varuje Spilková (1996) v článku *Hrozí degradace učitelského vzdělání?*

a v dialogu se všemi zúčastněnými stranami. Osvojenou teorii má zpětně aplikovat při praktické činnosti ve škole, kde si má také osvojovat základní pedagogické dovednosti (Solfronk, 1993).

Podle fakultních šetření, prováděných katedrou školní pedagogiky PedF UK v Praze, je samotná zkušenost s praktickou částí klinického semestru hodnocena studenty převážně pozitivně: 82 % studentů ocenilo užitečnost této zkušenosti pro přípravu budoucích učitelů. Naopak „fakultní učitelé“ (tj. učitelé ze škol, kam studenti docházeli během klinického semestru) měli pocit, že studenti nedostatečně využili čas, který měli k dispozici, a že tedy takto pojatá praxe nesplnila to, co splnit měla. Klusák (1994, s. 394) podotýká, že učitelé plně nepochopili badatelskou práci studentů a požadovali doplnění klinického semestru o „zaměření na *metodično*“.

Z výzkumů zabývajících se vědomostmi a dovednostmi učitelů vyplynulo, že praktické dovednosti je třeba podložit teoretickými znalostmi. Výsledky výzkumu mezi začínajícími učiteli, který u nás provedl Šimoník (1994), ukazují, co učitelům v pregraduální přípravě chybělo. Tyto informace, spolu se zkušenostmi ze zahraničí i od nás (např. právě z klinického semestru) by se mohly a měly stát jedním z východisek pro reformu učiteléské přípravy.

### *3.2. Pregraduální příprava učitelů v Anglii*

V učiteléské přípravě v Anglii nastaly změny po zavedení tzv. národního kurikula (National Curriculum), které vstoupilo v platnost schválením reformního školského zákona v roce 1988. Přijetím zákona přešlo anglické školství po letech naprosté volnosti ve výuce na základních školách k zavádění celostátně platného a závazného kurikula, jehož plnění je kontrolováno na konci každého klíčového období žáků (tj. 7, 11 a 14 let), kdy se hodnotí dosažení stanovené úrovně vědomostí a dovedností. Výuka se navrácí k tradičním metodám, běžným v zemích střední Evropy. To přirozeně klade velké nároky na práci učitelů.

Přijetím zákona tedy došlo také ke změnám v pregraduální učiteléské přípravě. Všichni učitelé zaměstnaní ve státem financovaných školách musí mít postavení kvalifikovaného učitele (QTS – Qualified Teacher Status). Tuto licenci je v současné době možno získat v sedmi různých modelech odborné přípravy. Je udělována ministrem školství těm učitelům, kteří splnili požadavky studia na akreditovaných institucích učiteléské přípravy. Poradním orgánem pro udělování akreditací institucím, které připravují budoucí učitele, je Úřad pro vzdělávání učitelů (Teacher Training Agency), který vznikl přijetím Zákona o vzdělávání v roce 1994 (The Education Act 1994). Dva tradiční způsoby učiteléské přípravy jsou model souběžný a model následný. Kurzy učiteléské přípravy zahrnují předmětová studia, plánování a hodnocení, vyučovací strategie a další profesionální rozvoj.

Souběžný model obvykle zahrnuje 4 roky odborné přípravy učitelů, zakončené získáním většinou bakalářské pedagogické hodnosti (Bachelor of Education). Tento typ přípravy lze absolvovat na vysokoškolských institucích na úrovni univerzity. Příprava zahrnuje studium různých předmětů, teoretickou výchovu a praxi na škole, která trvá nejméně 32 týdnů.

Následný model odborné přípravy obvykle zahrnuje 3 nebo 4 roky studia specializovaného předmětu/předmětů, které je zakončeno získáním první bakalářské hodnosti. Pak následuje jeden rok odborné profesní přípravy, zakončený získáním postgraduálního osvědčení v pedagogice (Postgraduate Certificate in Education). Toto studium je zaměřeno na pedagogickou teorii a dovednosti v oblasti praktické výuky. Praxe na školách musí trvat nejméně 18 týdnů pro učitele primárních škol a 32 týdnů pro učitele sekundárních škol.

Alternativní cesty k získání postavení kvalifikovaného učitele (QTS) zahrnují různé programy včetně speciální odborné přípravy pro učitele, kteří absolvovali studium mimo Evropskou unii a počáteční odborné přípravy učitelů na školách (tzv. school-centred training, který je pouze pro učitele vyšších stupňů základní školy).

Reformy učitelské přípravy probíhají takřikajíc „za chodu“, což je přirozené a není možné očekávat či požadovat něco jiného. Jaká je však zpětná vazba? Zlepšila se v poslední době učitelská příprava nebo je stále stejná, nebo se snad zhoršila? Co si o tom myslí učitelé a co by v učitelské přípravě změnili? Zeptali jsme se na to našich respondentů (otázky č. 5 a 6).

---

5. *Myslíte si, že příprava učitelů se v posledních letech*

1. *spíše zlepšila*      2. *je stále stejná*  
3. *spíše zhoršila*      4. *nedokážu posoudit.*
- 

Téměř dvojnásobný počet anglických učitelů (40,3 % respondentů oproti 22,6 % českých učitelů) si myslí, že učitelská příprava se v jejich zemi spíše zlepšila, naproti tomu poloviční počet (14,9 % oproti 29 %) se domnívá, že je stále stejná. Trochu překvapuje celkem vysoké procento těch anglických učitelů, kteří považují kvalitu učitelské přípravy za horší než bývala (22,4 %). Z českých učitelů si toto myslí jen 11,3 % našich respondentů. Situaci nedokáže posoudit 35,5 % českých a 22,4 % anglických učitelů.

Jak vysvětlit celkem vysoké procento těch anglických učitelů, kteří se domnívají, že se učitelská příprava v Anglii zhoršila? Domníváme se, že tento názor vyplývá z nesouhlasu s modelem přípravy učitelů, která se odehrává převážně na školách (tzv. school-centered training). V tomto modelu přípravy stráví studenti převážnou část školního roku přímo ve školách a nezbyvá mnoho času na studium teorie na univerzitě nebo jiné instituci uči-



telské přípravy. Vzniká tak dojem, že budoucí učitelé se na své povolání připravují jen velmi málo.<sup>4</sup>

Šestou otázkou našeho dotazníku jsme zjišťovali, co by učitelé v pregraduální přípravě změnili.

#### 6. Co by se podle Vás mělo v učitelské přípravě změnit?

Učitelé v České republice i v Anglii požadují klást větší důraz na praxi v pregraduální přípravě: *rozhodně* se takto vyjádřilo 67,7 %, resp. 56,7 % respondentů; odpověď *spíše ano* vybralo 24,2 % resp. 29,9 % respondentů.

Čeští učitelé by velmi přivítali větší důraz na psychologickou přípravu, pro níž se *rozhodně* vyjádřilo 40,3 %, a *spíše* 41,9 % respondentů. V Anglii to bylo pouze 6 %, resp. 35,8 %, zde se také poměrně vysoké procento učitelů (32,8 %) domnívá, že není příliš třeba více psychologie v pregraduální přípravě učitelů.

Učitelé v obou zemích by dále v učitelské přípravě přivítali více metodologie: v České republice odpovědělo *rozhodně ano* 29 % učitelů, *spíše ano* 37,1 % učitelů, v Anglii 25,4 %, resp. 50,7 %.

Pro více didaktiky předmětu se u nás *rozhodně* vyslovilo 25,8 %, *spíše ano* uvedlo 40,3 % respondentů, v Anglii 10,4 %, resp. 50,7 %.

Pokud jde o teorii vyučování, je poměr učitelů, kteří jsou pro to, aby se na ni v učitelské přípravě kladl větší důraz, a těch, kteří jsou proti, poměrně vyrovnaný. V České republice se pro vyjádřilo celkem 46,8 % respondentů (*rozhodně ano* 9,7 %, *spíše ano* 37,1 %), proti bylo celkem 43,6 % (*spíše ne* 32,3 %, *ne* 11,3 %). V Anglii bylo pro více teorie vyučování celkem 40,3 % (*rozhodně ano* 7,5 %, *spíše ano* 32,8 %), proti bylo celkem 50,8 % (*spíše ne* 43,3 %, *ne* 7,5 %).

Z výsledků je patrné, že učitelé mají celkem jasnou představu o tom, co v pregraduální přípravě chybí, a jak moc to chybí. Tyto názory učitelů z praxe by jistě také mohly a měly být východiskem při sestavování kurikula na institucích připravujících budoucí učitele. Porovnáme-li naše výsledky s těmi, ke kterým dospěl Šimoník (1994) u začínajících učitelů, vidíme některé shody: začínající učitelé nebyli podle vlastních slov dostatečně připraveni například pro práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, neuměli adekvátně reagovat na nečekaný vývoj vyučování, neuměli jednat s rodiči. Je velmi pravděpodobné, že více informací a praktických zkušeností z oblasti psychologie, didaktiky a metodologie – tedy

<sup>4</sup>Tento model učitelské přípravy mimo jiné kritizují Greaves a O'Brien (1996) v pojednání *Recent Changes in the UK System of Teacher-Education with particular reference to their potential effects on participation in ERASMUS-type actions*. Považují jej za signál degradace a deprofesionalizace učitelské přípravy (srov. Spilková, 1996).

těch, na které učitelé z praxe doporučovali klást větší důraz – by snížilo počet začínajících učitelů, kteří by se cítili na výše uvedené činnosti málo (či dokonce vůbec) připraveni.

Pokud naši respondenti v České republice a v Anglii na danou otázku odpovídali přibližně stejně, lze dedukovat, že výsledky podobného výzkumu pouze mezi začínajícími učiteli (jaký u nás provedl Šimoník, 1994), by v Anglii byly také přibližně stejné.

#### 4. Další vzdělávání učitelů

Tomuto tématu jsme v našem výzkumu věnovali největší pozornost, protože se domníváme, že právě prostřednictvím něj mohou učitelé velmi přispět k profesionalizaci svého povolání, ke zvýšení jeho prestiže a také ke zvýšení ekonomického statusu učitelské profese.

##### 4.1. Další vzdělávání učitelů v České republice

Systém dalšího vzdělávání učitelů byl u nás do roku 1989 značně formální a z hlediska profesního rozvoje málo funkční. Po roce 1991 byl zrušen (s výhradami ze strany učitelů) a dosud nebyl plnohodnotně nahrazen. Velmi chybí jeho ucelená koncepce, vyhláška ministerstva o dalším vzdělávání učitelů, provázanost kvalifikačního růstu na platový řád<sup>5</sup>, chybí také síť pracovišť a odborníků, kteří by další vzdělávání zajišťovali.

Koncepce dalšího vzdělávání, kterou připravuje ministerstvo školství, předpokládá širokou strukturu zařízení, jejímž jádrem by se měla stát pedagogická centra, která budou zaměřena na vzdělávání všech kategorií pracovníků ve školství a pracovníků působících v oblasti dalšího vzdělávání jako metodici. Další součástí systému budou okresní pedagogická centra, jejichž zřizovatelem jsou a budou školské úřady a která budou zaměřena hlavně na vzdělávání učitelů základních a mateřských škol. Vysoké školy jako nedílná součást systému mají zabezpečovat hlavně rozšiřující a doplňující pedagogické studium a tvorbu koncepcí a vzdělávacích programů v oblasti dalšího vzdělávání. V systému budou působit i vzdělávací zařízení jiných resortů, a také soukromé instituce. Škola sama a její ředitel mají být základní jednotkou systému dalšího vzdělávání učitelů.

Současná podoba dalšího vzdělávání učitelů je platná od 1. 2. 1996. Podle pokynu vydaného ministerstvem školství je další vzdělávání hrazeno z prostředků státního rozpočtu, které budou součástí rozpočtu školy, která tuto

<sup>5</sup> V současné době probíhá diskuse k materiálu MŠMT *Odborný růst pedagogického pracovníka*, ve kterém je zahrnuta provázanost kvalifikačního růstu učitelů na platový řád. Müllner (1999) tomuto materiálu vytýká například velké posílení postavení ředitele školy v hodnocení jednotlivých učitelů, neúměrný akcent na kariéerní růst řídicích pracovníků, nedostatečné řešení mechanismu uvolňování učitelů na aktivity spojené s dalším vzděláváním, neprůhlednost činnosti kontrolních a akreditačních mechanismů.

částku může vydat jen na účely dalšího vzdělávání učitelů, a to jen u institucí, které mají k této činnosti akreditační oprávnění ministerstva školství. V této souvislosti byla na ministerstvu zřízena akreditační komise. Té musí instituce, která chce nabízet a organizovat kurzy dalšího vzdělávání učitelů, poskytnout projekt se všemi předepsanými náležitostmi. Akreditační osvědčení má platnost dva roky, po této době musí instituce požádat o novou akreditaci (musí předložit nový projekt).

Pokud jde o financování, je každý kalendářní rok stanovena pilotní částka jako základ pro rozpočet, který slouží škole na další vzdělávání učitelů. Tato částka je určena jako jistý objem peněz na jednoho žáka školy (v roce 1996 to bylo 70 Kč na žáka, v dalších dvou letech již jen 56 Kč na žáka). Pokud má tedy škola 100 žáků, má v rozpočtu částku 5 600 Kč na další vzdělávání učitelů. Ředitel tyto prostředky může a nemusí použít na další vzdělávání, a může také použít prostředků z jiných zdrojů (např. od sponzorů). Z těchto prostředků může být hrazeno kurzovné, cestovné, ubytování, ale také odměna za suplování za chybějícího učitele, jenž se dále vzdělává, a také nákup odborné literatury pro učitele. Za těchto podmínek je celkem zřejmé, že učitelé si část nebo celé další vzdělávání hradí sami. Určitá část (20 %) z rozpočtu na další vzdělávání musí být vydána na jazykové vzdělávání učitelů (to souvisí se zavedením výuky světového jazyka již do 4. třídy základní školy v situaci, kdy není dostatek učitelů jazyků, které mnohdy škola získá z vlastních zdrojů díky rekvalifikačním jazykovým kurzům).

Současný systém dalšího vzdělávání učitelů vytváří v této oblasti konkurenční prostředí. Systém má tuto strukturu:

1. Pedagogická centra, která existují v Praze, Plzni, Českých Budějovicích, Hradci Králové a v Ústí nad Labem. V Brně takové centrum není, ale jako součást Masarykovy Univerzity zde existuje Centrum pro další vzdělávání učitelů. V Ostravě žádné takové centrum není.
2. Při okresních školských úřadech existují vzdělávací střediska, která svými aktivitami pokrývají potřeby převážně učitelů základních škol ve svém okrese, přičemž střediska spolupracují.
3. Další instituce, které mohou nabízet kurzy dalšího vzdělávání pro učitele jsou vysoké školy, které mohou organizovat přednášky. Tyto jejich aktivity většinou zastřešuje nějaké pracoviště dalšího vzdělávání učitelů (pedagogické centrum nebo vzdělávací středisko). Kurzy pro učitele mohou pořádat i jednotlivé katedry vysokých škol, také specializované střední školy, centra volného času a soukromé vzdělávací instituce. Všichni však k tomu musí mít platné akreditační osvědčení. Ministerstvo neuděluje akreditační fyzicky podnikajícím osobám a standardně zaměřeným školám.

#### 4.2. Další vzdělávání učitelů v Anglii

Koncepce dalšího vzdělávání učitelů (in-service training – INSET) v Anglii má jasné cíle:

- umožnit učitelům reflektovat a rozvíjet jejich vyučovací praxi v průběhu celého profesního života;
- podporovat učitele v přípravě a zavádění plánů rozvoje v jejich školách;
- podporovat učitele při zavádění kurikulárních a jiných reforem v oblasti vzdělávání;
- připravovat učitele na přijetí dalších povinností, které souvisí s určitými funkcemi ve škole, o které se učitelé mohou ucházet (např. zástupce ředitele, ředitel).

V Anglii neexistuje úřad, který by se jako jediný staral o další vzdělávání učitelů. Tato činnost je rozdělena mezi vládu (ministerstvo školství), místní školské úřady (local education authorities – LEA), školní rady, ředitele a samotné učitele. Ministerstvo školství financuje další vzdělávání prostřednictvím grantového programu „Grants for Education Support and Training“ (GEST). Finanční prostředky jsou převáděny školským úřadům, které je však často předávají dál školám samotným a ty s nimi pak hospodaří. Tyto granty jsou určeny na podporu dalšího vzdělávání v těchto oblastech:

- školní management (včetně školení pro ředitele a zástupce);
- zavádění národního kurikula a s ním spojeného systému hodnocení;
- obohacování vědomostí učitelů primárních škol;
- užívání informačních technologií;
- oblasti speciální pedagogiky;
- kvalifikace pro učitele odborně vzdělávacích předmětů;
- práce s mládeží a v komunitě.

V rámci těchto oblastí se školy a školské úřady rozhodují o detailech dalšího vzdělávání. Podle aktuálních priorit ve vzdělávání se seznam oblastí může doplňovat či aktualizovat. Ministerstvo školství poskytuje 60 % z potřebné částky na většinu těchto programů, které trvají od jednoho roku do tří let. Část výdajů na své další vzdělávání si hradí učitelé sami, někdy může jít o úplné pokrytí ceny z vlastních učitelových zdrojů.

Samostatně hospodařící školy (grant-maintained schools) dostávají finanční prostředky na další vzdělávání prostřednictvím grantu „Special Purpose Grant (Development)“. Je to částka ve výši £ 42,50 na žáka, ze které minimálně polovina musí být použita na účely dalšího vzdělávání. Od těchto škol se očekává, že v rámci dalšího vzdělávání budou zohledňovat výše uvedené oblasti, jinak mají volnost v určování si vlastních priorit.

Povinností všech učitelů je přispívat k profesnímu rozvoji svému a svých kolegů. Účast na dalším vzdělávání je jednou z profesních povinností učitelů.

Pracovně smluvní podmínky poskytují všem učitelům v každém školním roce 5 dní, ve kterých nemusí vyučovat žáky. Ministerstvo školství očekává, že alespoň tři z těchto pěti dní budou učitelé věnovat svému dalšímu vzdělávání.

Přístup k dalšímu vzdělávání záleží na povaze daných aktivit: všichni učitelé se účastní dalšího vzdělávání, které je součástí rozvoje celého učitelského sboru, ale pouze učitelé specifických předmětů se účastní vzdělávání v jejich rámci. Učitelé, kteří se hlásí do kurzů vedoucích k získání vyššího vzdělání nebo akademického diplomu, procházejí výběrovým řízením instituce, která takový kurz nabízí. Pokud jde o vzdělávání vedoucí k získání vyšší funkce v hierarchii školy, zohledňuje se také praxe uchazeče.

Suplování za učitele, kteří se účastní dalšího vzdělávání zajišťují buď jeho kolegové, nebo kvalifikovaní suplující učitelé (supply teachers).

Další vzdělávání učitelů pokrývá celý rozsah profesního rozvoje od krátkodobých po dlouhodobé kurzy vedoucí k dosažení vyššího vzdělání. Účast na dalším vzdělávání může vést a je podmínkou k získání atestací, a také je zohledňována, pokud se učitel uchází o vyšší funkce ve škole.

Neexistuje žádné formální spojení mezi pregraduální přípravou a dalším vzděláváním učitelů.

Hodnocení kurzů dalšího vzdělávání provádí učitelé samotní, školské úřady či školy; neexistuje oficiální úřad pro hodnocení jejich kvality. Je v zájmu institucí, které nabízí další vzdělávání, získávat od účastníků zpětnou vazbu.

Další vzdělávání může probíhat ve školách, v centrech učitelů při místních školských úřadech, na univerzitách, v institucích dalšího vzdělávání, nebo v nezávislých vzdělávacích či konferenčních centrech v Anglii nebo v zámoří.

Zkušenosti učitelé ve školách poskytují svým méně zkušeným kolegům profesní podporu, která začíná s příchodem nového učitele (absolventa) na školu a trvá podle potřeby. Zkušební praxe začínajících učitelů byla v Anglii zrušena.

Forma dalšího vzdělávání není jednotně určena. Účast jednotlivých učitelů je různá, záleží na jejich zájmech a možnostech a na požadavcích, které na ně klade jejich postavení ve škole. Každá škola si určuje vlastní potřeby v dalším vzdělávání učitelů – od krátkodobých kurzů pro jednotlivé učitele, přes skupinové kurzy rozvoje celého učitelského sboru.

Další vzdělávání může vést k povýšení nebo posílení pozice ve škole, vždy vede ke zvýšení platu.

Podívejme se nyní, jak učitelé hodnotí potřebu dalšího vzdělávání obecně a možnosti svého dalšího vzdělávání. Nejprve jsme se zeptali, považují-li učitelé další vzdělávání za nezbytné.

---

*7. Další vzdělávání učitelů je naprosto nezbytné. Souhlasíte s tímto výrokem?*

---

Naprostá většina učitelů s uvedeným názorem souhlasí. Celkem souhlas vyjádřilo 74,1 % českých a 80,5 % anglických učitelů. Z čísel vyplývá, že angličtí učitelé jsou zde rozhodněji. Lze říci, že učitelé si uvědomují nezbytnost svého dalšího vzdělávání pro zvýšení profesionalizace a posílení prestiže svého povolání. Jak často se ho však sami účastní?

---

*8. Zúčastnil/a jste se Vy sám/Vy sama dalšího vzdělávání učitelů v tomto školním roce?*

---



---

*9. Pokud ano, zkuste, prosím, odhadnout, kolik to bylo hodin, popřípadě dní.*

---

Častěji se dalšího vzdělávání účastní učitelé v Anglii (91 %) než u nás (67,7 %). Pokud se však podíváme na časové vyjádření účasti učitelů na dalším vzdělávání, jsou na tom lépe učitelé u nás, kteří nejčastěji uváděli 1–5 dní, oproti učitelům v Anglii – 2–3 dny. Nesmíme zapomenout ani na to, že další vzdělávání učitelů v Anglii je povinné a jeho předepsaná minimální délka je právě tři dny. Mohli bychom se tedy domnívat, že učitelé v Anglii se častěji účastní dalšího vzdělávání, protože musí, a proto je také jejich počet vyšší než u nás. Pro to ale nemáme žádné důkazy.

Zjišťovali jsme dále (otázka č. 10), za jakých podmínek se učitelé dalšího vzdělávání účastní.

---

*10. Za jakých podmínek se účastníte dalšího vzdělávání? Můžete zakroužkovat i více možností:*

- 1. vždy, když se téma týká mého předmětu*
  - 2. vždy, když mě téma zaujme, i když se přímo netýká mého předmětu*
  - 3. pouze když mám čas*
  - 4. pouze pokud to není finančně nákladné*
  - 5. pouze pokud mě na přednášku/kurz vyšle škola*
  - 6. pouze pokud mi přednášku/kurz zaplatí škola*
  - 7. jiná odpověď...*
- 

Zjištěná fakta jsou v některých položkách přinejmenším zajímavá. Mnohem více učitelů v České republice uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní, když se téma týká jejich předmětu (33,9 % oproti 23,9 % anglických učitelů),

a také když je pro ně téma zajímavé, i když se jejich předmětu přímo netýká (54,8 % oproti pouze 22,4 % anglických učitelů).

Na druhé straně překvapivě vysoké procento anglických učitelů velmi zohledňovalo finanční stránku dalšího vzdělávání: téměř polovina (46,3 %) respondentů uvedla, že se dalšího vzdělávání účastní pouze pokud to není finančně nákladné a téměř dvě třetiny (40,3 %) anglických respondentů se účastní dalšího vzdělávání pouze pokud přednášku či kurz zaplatí škola. V České republice se v tomto ohledu učitelé více spoléhají na své prostředky (je pravda, že často jinou možnost nemají): pouze 17,7 % českých učitelů uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní pouze pokud ho hraje škola, a jen 12,9 % pouze pokud to není finančně nákladné. Musíme konstatovat, že čeští učitelé překvapili, a to v dobrém slova smyslu: jsou aktivnější a zdá se, že jsou ochotnější více investovat do svého dalšího vzdělávání.

Větší aktivitu českých učitelů také naznačuje zjištěná skutečnost, že pouze 12,9 % z nich uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní tehdy pokud je vyše škola, oproti 14,9 % anglických učitelů.

Pokud jde o čas na další vzdělávání, zdá se, že čeští učitelé ho mají více – pouze 19,4 % z nich uvedlo, že se dalšího vzdělávání účastní pouze pokud mají čas, oproti 26,7 % učitelů anglických.

Jak učitelé využívají poznatku ze svého dalšího vzdělávání ve vyučování, zjišťovala další naše otázka.

---

*12. Aplikujete to, co se dozvíte v rámci dalšího vzdělávání učitelů, ve svých hodinách?*

---

Většina učitelů odpověděla kladně, tedy aplikují. Odpovědi českých učitelů zde byly rozhodnější: 43,5 % z nich odpovědělo rozhodně ano, 27,4 % spíše ano. Pokud jde o anglické učitele, byl poměr odpovědí spíše opačný – 11,9 % rozhodně ano, 43,3 % spíše ano. Také u této položky trochu překvapuje zjištění, že pouze 22,6 % českých učitelů aplikuje své nové poznatky jen někdy, oproti 37,3 % anglických učitelů.

Jak si vysvětlit tyto výsledky? Je možné, že českým učitelům se v rámci dalšího vzdělávání dostávají poznatky a informace, které jsou pro ně opravdu nové – může jít o poznatky z oblasti psychologie, komunikace, práce s informačními technologiemi, jazykové znalosti apod., tedy z oblastí a věd, se kterými se zvláště starší učitelé nesetkali ve své pregraduální přípravě a které u nás ještě donedávna nebyly velmi populární. Učitelé teď možná mnohé dohání právě prostřednictvím dalšího vzdělávání. Navíc se do kurikula české základní školy dostávají předměty, které jsou pro naše prostředí úplně nové – nejnámější z nich je zřejmě rodinná výchova, dále můžeme uvést například dramatickou výchovu, a ve výuce jazyků pak jde zejména

o nové a netradiční metody jejich výuky. Na nové předměty se musí učitelé připravovat od úplného začátku – musí nastudovat jejich obsah a metodologii. Lze tedy usuzovat, že vše, co vyučují a způsob, jakým to dělají, jsou nové, s největší pravděpodobností osvojené právě v kurzech dalšího vzdělávání, a tedy učitelé rozhodně aplikují to, co se dozví v rámci svého dalšího vzdělávání.

Analogicky potom můžeme vysvětlit celkem vysoké procento těch anglických učitelů, kteří poznatky získané v kurzech dalšího vzdělávání aplikují pouze někdy (37,3 %). To zřejmě není proto, že by se nic nového nedozvěděli, ale proto, že nevyučují úplně nové předměty, a pokud ano, lze předpokládat, že o nich již něco ví a neučí se sami vše od začátku. (Také struktura kurikula anglické ZŠ je jiná – předměty se vyučují po skupinách, tedy pokud je něco nového, není to celý nový předmět, ale poznatky se zařadí do některého již zavedeného.)

V jakých oblastech by se učitelé rádi dál vzdělávali vyplývá z odpovědi na další otázku (č. 14).

---

*14. Pokud jde o Vaše další vzdělávání, uvítal/a byste možnost dále se vzdělávat v těchto oblastech?*

---

Z tabulky 2 vyplývá, že učitelé mají největší zájem o předměty praktické, o obecné teorie nejeví příliš velký zájem. Odpovědi jsou celkem jasné a není třeba je široce interpretovat. Vzpomeneme-li na výsledky Šimoníkova výzkumu mezi začínajícími učiteli, vidíme paralely, o nichž jsme se již zmínili.

## **5. Požadavky na vstup do profese**

Situace v České republice je taková, že absolventi pedagogické fakulty nemusí absolvovat žádnou zkušební praxi. V Anglii tuto povinnost měli – zkušební doba trvala jeden rok, ale byla zrušena. Proto se naše otázky učitelům lišily: českých respondentů jsme se zeptali, zda by přivítali systém zkušebních praxí a udělování licencí. Respondenti v Anglii odpovídali na otázku, jsou-li spokojeni s požadavky na vstup do profese a co by na nich změnili. Nejprve se podívejme na odpovědi respondentů v ČR.

---

*15. Některé profese se vyznačují přísnými pravidly a požadavky, které musí uchazeči o jejich výkon splnit. Pokud jde o učitelství, například v Německu musí učitel úspěšně projít jednoletou zkušební dobou v praxi, teprve potom je mu udělena licence pro výkon povolání. Přivítali byste podobný systém u nás?*

---



Tab. 2: *Procentuální vyjádření zájmu učitelů o další vzdělávání v uvedených oblastech*

Oblast zájmu dalšího vzdělávání	Česká republika	Anglie
Obecná pedagogika	5	21
Speciální pedagogika	38	31
Obecná psychologie	29	19
Psychologie dítěte	62	37
Obecná metodologie	7	15
Metodologie mého předmětu	69	49
Obecná didaktika	10	7
Didaktika mého předmětu	66	21
Teorie komunikace	38	25
Komunikace s rodiči	52	23
Komunikace se žáky	64	19
Metody týmové práce	25	28
Řízení vyučovací hodiny	32	21
Metody práce s problémovými žáky	76	69
Metody individuální práce se žáky	55	19
Vedení pedagogické dokumentace	19	6
Práce s počítačem	73	63

Je příjemné vidět, že většina učitelů by systém zkušebních praxí a udělování licencí přivítala, celkem 67,8 % učitelů. Devět respondentů, tj. 14,5 % by ho spíše nevítili, jeden (1,6 %) rozhodně ne, a osm (12,9 %) to nedokáže posoudit. Jak učitelé odpovědi zdůvodňují? Domnívají se, že taková praxe by ukázala jednak to, jak je uchazeč na učitelství připraven a má-li k němu vůbec předpoklady.

Pokud jde o anglické učitele, položili jsme jim v souvislosti s požadavky na vstup do učitelské profese dvě otázky.

---

*13. Jste spokojen/a s požadavky na vstup do učitelské profese v Anglii a Walesu?*

---



---

*14. Kdyby jste měl/a možnost něco na těchto požadavcích změnit, co by to bylo?*

---

Většina učitelů je s požadavky spíše spokojena (53,7 %), pouze tři respondenti (4,5 %) jsou rozhodně spokojeni. Téměř třetina (31,3 %) spokojena spíše není, jeden respondent (1,5 %) s nimi rozhodně není spokojen a pět respondentů (7,5 %) nedokáže věc posoudit.

A co by učitelé změnili? Často požadují opětné zavedení zkušební doby, prodloužení doby pregraduální přípravy, širší kulturní a obecné znalosti, vykonání praxe alespoň ve dvou různých školách (např. po semestrech), zpřísnění výběrových kritérií pro uchazeče o studium učitelství.

## 6. Účast učitelů na rozhodování

Bylo řečeno, že jednou z charakteristik profese je autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti. V teoretické části práce jsme se touto problematikou zabývali podrobně a konstatovali jsme, že rozhodovací pravomoce učitelů jsou mnohdy velmi malé. V našem šetření jsme se na účast učitelů na rozhodování ve škole tázali pouze anglických učitelů, data z českého prostředí jsme převzali z výzkumu, který provedli Pol a Rabušicová (1997). Z jejich dotazníku jsme převzali jednu otázku, kterou jsme použili v našem dotazníku pro anglické učitele.

Zjišťovali jsme jednak to, kolik učitelů se podílí na rozhodování ve vybraných oblastech života školy, a jednak kolik učitelů má zájem se tohoto rozhodování účastnit.

Oblasti školního rozhodování jsme stejně jako Pol a Rabušicová (1997) rozdělili do čtyř celků: pedagogický proces, personální záležitosti, strategie rozvoje školy jako celku, vnější vztahy školy. Toto jsou jejich indikátory:

### 1. Pedagogický proces:

- výběr učebnic a učebních textů
- výběr vhodných vyučovacích metod a postupů
- řešení studijních problémů jednotlivých žáků
- zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků

### 2. Personální záležitosti

- přijímání nových členů pedagogického sboru
- rozdělování úkolů jednotlivým učitelům
- řešení stížností jednotlivých učitelů
- určování osobních platů jednotlivých učitelů
- postupy při neplnění povinností jednotlivých učitelů

### 3. Strategie rozvoje školy jako celku

- stanovování výchovné a vzdělávací strategie školy
- vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách
- plánování školního rozpočtu
- plánování nového materiálního a prostorového vybavení školy

### 4. Vnější vztahy školy

- stanovování zásad komunikace s rodiči
- vztahy s dalšími vnějšími partnery školy
- reprezentace školy navenek
- zajišťování programů pro mimoškolní činnost.

Tabulka 3 shrnuje odpovědi učitelů na dvě otázky:

1. ve kterých konkrétních oblastech se učitelé zúčastňují rozhodování ve své škole;
2. ve kterých konkrétních oblastech mají učitelé zájem se účastnit rozhodování ve své škole.

Z tabulky je patrné, že zájem učitelů v České republice podílet se na rozhodování převyšuje ve všech oblastech jejich faktickou účast. Pokud jde o anglické prostředí, musíme bohužel konstatovat, že velmi malé procento respondentů označilo odpovědi týkající se jejich zájmu o účast na rozhodování v uvedených oblastech. Můžeme tedy srovnat pouze faktickou účast českých a anglických učitelů na rozhodování ve školách.

Tab. 3: *Odpovědi učitelů*

Oblast	Účast v %		Zájem v %	
	ČR	Ang.	ČR	Ang.
<b>1. Pedagogický proces</b>				
- výběr učebnic a učebních textů	89	84	93	(16)
- výběr vhodných vyuč. metod a postupů	89	84	91	(19)
- řešení studijních problémů jednotlivých žáků	92	82	94	(18)
- zajišťování spec. vých. a vzd. potřeb žáků	59	67	73	(12)
<b>2. Personální záležitosti</b>				
- přijímání nových členů ped. sboru	13	37	35	(19)
- rozdělování úkolů jednotlivým učitelům	18	36	39	(9)
- řešení stížností jednotlivých učitelů	14	34	37	(8)
- určování osobních platů jednotlivých učitelů	4	6	19	(6)
- postupy při neplnění povinností jednotlivých učitelů	7	15	19	(9)
<b>3. Strategie rozvoje školy jako celku</b>				
- stanovování výchovné a vzdělávací strategie školy	61	34	83	(25)
- vymezování zásad disciplíny žáků ve třídách	82	88	96	(18)
- plánování školního rozpočtu	5	15	38	(13)
- plánování nového mater. a prostor. vybavení školy	48	48	85	(18)
<b>4. Vnější vztahy školy</b>				
- stanovování zásad komunikace s rodiči	58	30	80	(12)
- vztahy s dalšími vnějšími partnery školy	13	37	29	(12)
- reprezentace školy navenek	73	48	80	(10)
- zajišťování programů pro mimoškolní činnost	46	30	55	(27)

Dále je patrné, že učitelé v Anglii se častěji účastní rozhodování o všech indikátorech v oblasti personálních záležitostí. V dalších oblastech se rozhodování více účastní čeští učitelé kromě zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků (pedagogický proces), vymezování zásad

disciplíny žáků ve třídách (strategie rozvoje školy jako celku) rozhodování o vztazích s dalšími vnějšími partnery školy (vnější vztahy školy).

Pokud jde o zájem účastnit se rozhodování, nemůžeme provést srovnání, protože jsme nezískali úplná data od anglických respondentů (proto jsou data získaná uvedena v závorce).

## 7. Učitelské organizace

Poslední okruh otázek našeho dotazníku se týkal členství a práce učitelů v učitelských organizacích. Ačkoli existence profesní organizace není uvedena mezi nejdůležitějšími charakteristikami úplné profese (Ornstein a Levine, 1989), zařadili jsme do našeho šetření několik otázek na toto téma, protože profesní organizace mají a mohou svým členům pomáhat dosahovat jejich požadavků směrem k vládě a společnosti. Učitelské profesní organizace mají poskytovat učitelům morální podporu, podílet se na jejich profesionálním růstu, přitáhnout do školství kvalifikované lidi a poskytovat „legitimní rovnováhu proti vládním orgánům a úředníkům a jejich omezenému chápání problémů ve třídách“ (Husén, 1985, vol. 9, str. 5069)

### 7.1 Učitelské organizace v České republice

V České republice existuje pouze jedna odborová organizace, a to Českomoravská komora odborových svazů pracovníků ve školství (známá pod zkratkou ČMOS). Dále zde pracuje asi třicet různých asociací. Nejznámějšími z nich jsou PAU (Přátelé angažovaného učení) a NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve školství).

Mnoho učitelů z odborů v poslední době vystupuje, protože nemají pocit, že pro ně organizace dostatečně efektivně pracuje. Na druhé straně stojí fakt, že to, čeho odbory dosáhnou ve vyjednávání s vládou (v poslední době jde hlavně o výši platů), se vztahuje jak na členy, tak na nečleny odborové organizace. Učitelé získávají pocit, že členství v odborech jim nepřináší žádné velké výhody.

### 7.2 Učitelské organizace v Anglii

V Anglii existuje několik odborových organizací, nejznámější z nich je NUT (National Union of Teachers), v níž je sdružena většina učitelů. Existují zde také samostatné organizace ředitelů základních a středních škol, a navíc několik různých asociací. Je tak zajištěno konkurenční prostředí.

Navíc se pracuje na ustavení nové nezávislé profesní organizace The General Teaching Council (GTC), která má začít pracovat v září roku 2000. GTC se bude zabývat otázkami spojenými se zajištěním dostatečného počtu učitelů, pregraduální učitelskou přípravou a uváděním nových učitelů do praxe, dalším vzděláváním učitelů a otázkami zdraví učitelů. Bude mít možnost odebrat nekvalitním učitelům licenci kvalifikovaného učitele.

---

*16. Některé profese se vyznačují mimo jiné tím, že se jejich členové mohou sdružovat v nezávislých profesních organizacích (pokud jde o učitelské organizace, jsou to u nás např. PAU, NEMES). Jste Vy sama/Vy sám členem některé profesní organizace?*

---

Otázka pro anglické učitele zněla takto:

---

*16. Jste členem některé profesní organizace učitelů?*

---

Další otázka byla pro všechny dotazované stejná:

---

*17. Účastníte se aktivně na práci organizace, jíž jste členem?*

---

Učitelé v Anglii jsou mnohem častěji členy profesních organizací (95,5 % oproti 9,7 % českých učitelů), převážně jde o odborové organizace. Na práci své organizace se aktivně podílí 6,5 % českých a 23 % anglických učitelů.

Naše šetření mělo rovněž ukázat, do jaké míry by učitelé byli ochotni věnovat svůj čas a úsilí, pokud by šlo o založení nové profesní organizace.

---

*18. Pokud by Vás někdo požádal, abyste pomohl/a ustavit novou profesní organizaci učitelů a Vy jste byl/a přesvědčen/a o smysluplnosti takového projektu, angažoval/a byste se v něm, přestože by to vyžadovalo mnoho Vašeho času a úsilí?*

---

Čeští učitelé by se častěji účastnili na ustavení nové profesní organizace, celkem odpovědělo kladně 51,6 % respondentů, tedy těsná nadpoloviční většina. To je zřejmě důsledek současné situace, kdy mnoho učitelů není spokojených s tím, jak odborová organizace pracuje.

Angličtí učitelé by se takového projektu spíše neúčastnili, na položenou otázku odpověděli většinou záporně (68,7 %). To je dle mého názoru dáno tím, že v Anglii je několik odborových organizací, nejznámější z nich jsou NUT a NASUWT. Je zde vytvořeno konkurenční prostředí a učitelé pravděpodobně nemají zájem ani potřebu ustavovat další organizace.

## **Závěr**

Učitelství je v poslední době často předmětem diskuzí v souvislosti se změnami ve společnosti a z toho vyplývající potřebou redefinice učitelského povolání. Aktuálním tématem je prestiž a postavení učitelů ve společnosti.

Některá zamyšlení se dostávají k jádru věci v tom smyslu, že hledají odpověď na otázku, je-li učitelství úplnou profesí, setkáváme se s pojetím učitelství jako vyvíjející se profese. S novým vymezováním role učitele a s novými požadavky na rozsah jeho vědomostí a dovedností se mluví o učitelském profesionalismu a profesionalizaci učitelství. Uvedli jsme spektrum názorů na danou problematiku, z nichž vyplynula a potvrdila se komplexnost a složitost otázek týkajících se učitelské profese.

Ukázali jsme, že učitelství je hodnoceno jako profese s vysokou složitostí práce, jako profese, která vyžaduje vysokou úroveň vzdělání a široký rozsah dovedností. Z uvedených výzkumů a z jejich srovnání zřetelně vyplynulo vysoké postavení učitelů ve společnosti, a to přesto, že se učitelé a jejich profese potýkají s mnoha problémy pokud jde o pregraduální přípravu, další vzdělávání a možnosti kariérního růstu, požadavky pro vstup do profese, rozhodování v některých oblastech pracovní činnosti, finanční ohodnocení práce. Srovnali jsme názory samotných učitelů na tuto problematiku.

Diskuse týkající se pregraduální přípravy učitelů se zabýváví jednak délkou studia a tím, co by učitel měl znát a umět (tedy otázkami jeho vědomostí a dovedností), a jednak podobou studia učitelství, hlavně pak poměrem mezi studiem teorie a délkou praxe ve školách. Pokud jde o délku studia učitelství, poukázali jsme na tendence ji zkracovat, což je v rozporu s postupy, které mají směřovat k profesionalizaci a posílení prestiže profese. V této souvislosti se u nás i v Anglii varuje před degradací přípravy učitelů a z toho vyplývající deprofesionalizací učitelské profese. V otázce vědomostí a dovedností učitelů je zásadním problémem nejasné vymezení jejich souboru. Jasně se však ukazuje potřeba rozšířit teoretickou přípravu o disciplíny jako psychologie a komunikace, ale také dát větší prostor studiu didaktiky a metodologie předmětů. Studentu učitelství by se také mělo v rámci studia dostat více praktických zkušeností přímo ze škol. Zde se setkáváme se dvěma protikladnými názory: jeden se zasazuje o zdůraznění studia teorie, druhý spíše o posílení praktické části učitelské přípravy. Z našeho výzkumu vyplynulo, že samotní učitelé z praxe by do pregraduální přípravy zahrnuli více psychologie, didaktiky a metodologie předmětů, a hlavně více praxe na školách. Přitom není zanedbatelné, že učitelé z praxe by do pregraduální přípravy zahrnuli právě ty disciplíny, které v ní chyběly i začínajícím učitelům. Stejná je situace v otázce délky praxe studentů učitelství. To jen potvrzuje potřebu restrukturovat podobu učitelské přípravy, v níž by se měly odrazit názory učitelů.

V této souvislosti se setkáváme s nevyjasněnými požadavky na vstup do profese, především na existenci zkušební praxe ve škole po ukončení studia. V naší práci docházíme k závěru, že učitelé u nás by takovou praxi ve velké většině uvítali. V Anglii, kde byla povinnost tuto praxi vykonat zrušena, by

mnoho učitelů přivítalo její opětné zavedení, přestože jsou se současnými požadavky ve velké většině spokojeni.

Potřeba dalšího vzdělávání učitelů je také naprosto zřetelná a samotní učitelé u nás i v Anglii je považují za naprosto nezbytné. Mají zcela jasnou představu o tom, v jakých oblastech by se rádi dále vzdělávali: jsou to hlavně praktické vědomosti z oblasti psychologie, komunikace, speciální pedagogiky, práce s problémovými žáky, práce s počítačem.

V souvislosti s dalším vzděláváním by měla být samozřejmostí jeho provázanost s možnostmi kariérního postupu učitelů a s platovým řádem pro ohodnocení jejich práce. Tento systém je lépe propracován v Anglii, kde je další vzdělávání podmínkou postupu v hierarchii postavení, jakého může učitel ve škole dosáhnout. Účast na dalším vzdělávání zde však není o mnoho vyšší než u nás, dokonce u nás jsou učitelé ochotnější do něj investovat čas i finanční prostředky.

Učitelé nejsou spokojeni s finančním ohodnocením své práce. Jsou přesvědčeni, že vyšší platy by do škol přilákaly více mužů a posílily by prestiž učitelské profese. Pokud jde o výši platů, jsou na tom učitelé v Anglii lépe než u nás. (Jejich platy přesahují cca o 20 % výši průměrného platu. V České republice dosahují platy učitelů 95 % výše průměrného platu.) V Anglii je také odměňování učitelů jasně provázáno s účastí na dalším vzdělávání, jak již bylo řečeno. Ekonomický status učitelů nicméně v České republice ani v Anglii neodpovídá postavení učitele na žebříčcích prestiže povolání, což si lze vysvětlit tím, že učitelství je často považováno spíše za poslání než povolání.

Pokud jde o rozhodování o sférách vlastní pracovní činnosti, učitelé často nemají možnost účastnit se ho na politické a zákonodárné úrovni a rozhodovat o tak zásadních otázkách, jako je kurikulum škol či podoba pregraduální přípravy učitelů a požadavky na vstup do profese. Pokud jde o rozhodování přímo ve školách, učitelé mají možnost se ho aktivně účastnit. Jejich zájem je však mnohdy vyšší než jejich faktická účast, což se prokázalo u českých učitelů.

Zájmy učitelů mají hájit jejich profesní organizace. V České republice existuje pouze jedna (ČMOS), z níž učitelé v poslední době spíše vystupují, protože nemají pocit, že pro ně dostatečně dobře pracuje. To je pravděpodobně důvodem toho, proč učitelé u nás vyjádřili mnohem větší ochotu účastnit se práce na ustavování nové profesní organizace než jejich kolegové v Anglii. Tam existuje několik profesních organizací a je tak vytvořeno konkurenční prostředí. Navíc se připravuje ustavení nové nezávislé organizace (The General Teaching Council).

Ukázali jsme nejdiskutovanější problémy učitelské profese a podrobili zkoumání názory učitelů na ně. Z výzkumu vyplynulo, že názory učitelů

v České republice a v Anglii se velmi často shodují a že učitelé v obou zemích se potýkají s podobnými problémy (vymezení souboru vědomostí a dovedností, charakter učitelského vzdělávání, finanční ohodnocení práce). Učitelé se snaží přispět k profesionalizaci svého povolání tam, kde jim to systém umožňuje.

Tato práce chce být příspěvkem ke snahám řešit problémy učitelství. Prameny, ze kterých jsme čerpali, pocházejí většinou ze zahraničí. To je důsledkem faktu, že aspekty učitelské profese, jimiž jsme se zde zabývali, nejsou u nás komplexně zpracovány. Snažili jsme se přispět k rozšíření povědomí o tom, jak jsou výše uvedené problémy nahlíženy jinde. Došli jsme k závěru, že odborná veřejnost ve světě i samotní učitelé v České republice a v Anglii do značné míry shodně identifikují problémy profese a možnosti jejich řešení.

## Literatura

- ARCHER, E. G., PECK, B. T. *The Teaching Profession in Europe*. Jordanhill College of Education 1993.
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. PeF UK, Praha 1998.
- ENGLUND, T. Are Professional Teachers a Good Thing? In GOODSON, I. F., HARGREAVES, A. *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, 1996.
- ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. The Falmer Press, 1994.
- FISCHER, W. A., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy. Do budoucnosti s novou kulturou řízení*. Brno: Paido, 1997.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno, 1996.
- GOBYOVÁ, J. *Feminizace ve školství*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
- GOODSON, I. F., HARGREAVES, A. (ed.) *Teachers' Professional Lives*. The Falmer Press, 1996.
- GREAVES, A. E., O'BRIEN, J. Recent Changes in the UK System of Teacher-education with particular reference to their potential effects on participation in ERASMUS-type actions. In SANDERS, T., BUCHBERGER, F., GREAVES, A. E., KALLÓS, D. (ed.) *Teacher Education in Europe: Evaluation and Perspectives*. Onasbruck, 1996.
- GUTEK, G. L. *Education and Schooling in America*. Loyola University of Chicago, 1988.
- HARRIS, K. *Teachers: Constructing the Future*. The Falmer Press, 1994.
- HÁJEK, V. *Platové předpisy 1998*. Úplné znění s výkladem. Díl I, II. Třinec: RESK, 1998.
- HAVLÍK, R. Prestiž učitelského povolání. In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí n. L.: ČAPV a Pedagogická fakulta UJEP, 1994, s. 210–216.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, č. 2, 1995.
- HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T. N. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol. 7, 9. Pergamon Press. 1985. In *Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries*. Eurydice European Unit, 1995.
- JELÍNKOVÁ, V. *Zavádění celostátně závazných učebních osnov ve Velké Británii*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993.
- JESENSKÁ, Z. Hledání smyslu klinického semestru. In SOLFRONK, J. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: UK, 1993.



- KLUSÁK, M. Klinický semestr a teoretická inspirace od učitelů z praxe. *Pedagogika*, č. 4, 1994.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994.
- KREJČÍ, J. Evropský učitel. A kdo to je? *Pedagogika*, č. 5, 1992.
- LECLERCQ, J.-M. Učitelé v podmínkách společenských změn. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.
- LORENTZEN, S. Univerzity jako instituce připravující budoucí učitele – nové požadavky a nová řešení. Referát přednesený na mezinárodní konferenci Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí, Praha 23.–25. září 1998.
- MACHONIN, P., TUČEK, M. a kol. *Česká společnost v transformaci*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996.
- MARŠ, J. a kol. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika*, č. 3, 1991.
- MUKAŘOVSKÁ, H. Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *Pedagogika*, č. 4, 1992.
- MÜLLNER, J. Připomínky k materiálu MŠMT Odborný růst pedagogického pracovníka. *Učiteléské noviny*, č. 10/1999.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. Srovnávací studie. *Pedagogika*, č. 1, 1995.
- OECD: Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.
- ORNSTEIN, A. C., LEVINE, D. U. *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1989 (4th edition).
- PALEČKOVÁ, J. Jaké jsou platy učitelů? *Školství u nás*, č. 8, 1996.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. (ed.) *Správa a řízení škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno, 1996.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M. Učitelé a rozhodovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace*, č. 4, 1997.
- PRŮCHA, J. Výzkum učiteléské profese. *Alfa revue*, č. 2, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha, 1996.
- RŮŽIČKA, R. Sociální výchova a její nositelé. Základní výzkumná zpráva grantového úkolu Univerzity Karlovy č. 248/1994 „Sociální pedagogika v komplexní společenské změně: vzdělávání pro sebeodpovědnost, participaci a demokracii“. Rukopis 1997.
- SOLFROK, J. Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů. *Pedagogika*, č. 4, 1991.
- SOLFROK, J. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: UK, 1996.
- SOLFROK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, č. 3, 1996a.
- SPILKOVÁ, V. Hrozí degradace učiteléského vzdělávání? *Pedagogika*, č. 1, 1996.
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, č. 2, 1996a.
- Statistická ročenka České republiky 96. Scientia, Praha, 1996.
- Statistická ročenka České republiky 98. Scientia, Praha, 1998.
- Statistická ročenka školství 1996/97. Výkonové ukazatele. ÚIV, Praha, 1997.
- Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg, 1995.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, č. 4, 1994.
- ŠVEGOVÁ, J. *Problémy učiteléské profese ve světě*. Praha: PeF UK, 1997.
- TAYLOR, W., DRAPER, J. Kariéra a zaměstnání učitele – učitelé absolventi a nesouvislé

zaměstnání. Referát přednesený na mezinárodní konferenci Učitelé a jejich univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí, Praha 23.–25. září 1998.

TUČEK, M., MACHONIN, P. Prestiž povolání v České republice v roce 1992. *Sociologický časopis*, č. 3, 1993.

*Velký sociologický slovník*. Sociologický ústav AV ČR. Praha: UK, Vydavatelství Karolinum, 1996.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

WILSON, J. *Reflection and Practice. Teacher Education and the Teaching Profession*. The Althouse Press 1993. Zpráva z výzkumu IVVM: Kterých povolání si vážíme? Praha, 1996 a 1997.

FILIPOVÁ, M. Srovnání některých aspektů učitelské profese v České republice a v Anglii. *Pedagogická orientace* 2000, č. 4, s. 14–41. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Marie Filipová, e-mail [mfilipova@hotmail.com](mailto:mfilipova@hotmail.com)

# K otázkám koncipování výuky systematické zoologie v přípravě budoucích učitelů biologie

Václav Ducháč

## Úvod

Není pochyb o tom, že profese učitele nabývá na významu pro společnost, neboť vzdělávání je považováno za rozhodující nástroj řešení globálních problémů (Vašutová a Švecová, 1999). Proto také v centru pozornosti, a to na národní i mezinárodní úrovni, je vzdělávání budoucích učitelů. Jejich pregraduální příprava by měla podle dokumentu *Recommendation Concerning the Status of Teachers* zahrnovat několik oblastí, z nichž jednou ze základních je samozřejmě studium oborových (aprobačních) disciplín.

Protože profese učitele, její problémy a perspektivy jsou v neustálém vývoji a mění se i postavení a společenská role učitele, podléhá nutně změnám i koncepce jeho pregraduální přípravy, a to koncepce celková i koncepce výuky jednotlivým oborovým disciplínám.

Koncipování výchovně-vzdělávacího procesu na všech stupních škol, tedy i na škole vysoké, předpokládá v první řadě vymezení a formulování jeho cílů a úkolů a v návaznosti na to cílů a úkolů konkrétního vyučovacího předmětu. Teprve na základě stanovených cílů a úkolů je možné tvořit obsah jednotlivých vyučovacích předmětů, řešit otázky diferenciacce učební látky, transformace poznatků vědy do vysokoškolské výuky a požadavky na kvalitní realizaci výuky ve všech jejích organizačních formách. V předkládaném příspěvku se zamýšlíme nad východisky koncipování vysokoškolské přípravy budoucích učitelů biologie v konkrétním oboru, v systematické zoologii. Spolu s výukou botaniky, tělovědy a obecné biologie tvoří výuka systematické zoologie (vedle zoologie obecné) základní páteř oborového studia učitelství biologie. Systematická zoologie jako vědní obor i jako vysokoškolský vyučovací předmět je však obsahově velice rozsáhlá a studijně neobyčejně náročná; přiměřené zvládnutí i základního, povinného kurzu představuje pro studenty často obtížně překonatelnou překážku.

Proto pokus o vymezení a formulování výchozích premis koncepce výuky systematické zoologie, tj. cílů a úkolů, považujeme v souhlase s výše uvedenými skutečnostmi za nutnou a nezbytnou podmínku její úspěšnosti (Ducháč, 2000).

## Cíle výuky systematické zoologie v učitelské přípravě

### *Vymezení cílů*

Výchovně-vzdělávací (výukové) cíle pedagogického procesu vyjadřují sociální požadavek společnosti na přípravu mladé generace. Jejich vymezení je zároveň nezbytným předpokladem účinného řízení výuky a procesu učení. Je všeobecně známo, že výukový cíl je zamýšleným a očekávaným výsledkem, k němuž učitel v součinnosti se studenty směřuje. Tento výsledek je potom vyjádřen změnami ve znalostech, vědomostech a intelektových dovednostech studentů (kognitivní cíl), v manuálních dovednostech (psychomotorický cíl) a v utváření jejich postojů, názorů a hodnotové orientace (afektivní cíl) (viz např. Horník, 1981 a nověji Škorpík, 1994).

Požadavek stanovení výchovně-vzdělávacího cíle daného vyučovacího předmětu a dílčích cílů jednotlivých výukových celků platí nejen pro výuku na základní a střední škole, ale také pro výuku vysokoškolskou.

Při pokusu o formulaci základního, obecného cíle výuky systematické zoologie v pregraduální výuce budoucích učitelů biologie je nezbytné vycházet z uvědomění si cíle a programových záměrů výchovně-vzdělávacího procesu na pedagogických fakultách (a na ostatních fakultách vzdělávajících budoucí učitele).

Na pedagogických fakultách nejsou primárně připravováni vědečtí pracovníci daného vědního oboru, v našem případě biologové či přímo zoologové, nýbrž učitelé. Což ovšem neznamená, že absolvent pedagogické fakulty se nemůže stát během své postgraduální kariéry vědeckým a odborným pracovníkem ve svém aprobačním oboru. Cíl pedagogických fakult v poslední době formulovala například Vašutová a kol. (1999) a podle ní jím je „příprava učitelů na jejich profesi tak, aby absolventi byli vybaveni nezbytnými znalostmi v aprobačních oborech a základní strukturou profesních kompetencí“.

Podobně, avšak konkrétněji, je formulován v § 19 dokumentu *Recommendation Concerning the Status of Teachers* programový záměr učitelské přípravy (citováno podle Vašutové a Švecové, 1999): „. . . rozvoj každého studenta v jeho všeobecném vzdělání a osobní kultuře, ve schopnosti vyučovat a vzdělávat druhé, v uvědomění si principů, které podporují dobré lidské vztahy . . . , ve smyslu odpovědnosti, aby vyučování přispělo k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému pokroku“. Na základě těchto obecných cílových požadavků se pokusíme formulovat cíl výuky systematické zoologie v kurikulu přípravy budoucích učitelů biologie následovně:

*Vybatit studenty učitelství biologie poznatky a dovednostmi ze systematické zoologie v takové kvalitě a takové kvantitě, aby se mohly stát solidními základy, na nichž by absolventi byli schopni na profesionální úrovni provést*

*didaktickou analýzu zoologických poznatků, transformovat vědní systém zoologie jako vědy do didaktického systému biologie jako vyučovacího předmětu a úspěšně realizovat výchovně-vzdělávací proces výuky zoologických tématických celků na školách příslušného stupně.*

Takto koncipovaný obecný cíl vyjadřuje náročnost učitelské přípravy v systematické zoologii i její specifčnost oproti přípravě zoologů-neučitelů.

Náročnost cíle je dána tím, že zahrnuje několik požadavků či dílčích cílů. V první řadě požadavek toho, aby studenti pronikli do poznatkové struktury systematické zoologie jako vědy, osvojili si alespoň elementární „zoologické myšlení“, nabyli dobrou znalost charakteristik jednotlivých živočišných skupin a vybraných druhů a v neposlední řadě i správnou znalost názvosloví. Dále si studenti musí osvojit základní metody a techniky zoologického výzkumu a laboratorní i terénní práce zoologa a musí být vedeni k tomu, aby přijali za svůj pozitivní eticko-estetický vztah k živočišné říši a k přírodě vůbec.

### *Specifčnost cílů*

Je jisté, že obdobné, ne-li totožné dílčí cíle je nutné stanovit i při vzdělávání odborných zoologů; ti musí do zoologie jako vědy proniknout ještě hlouběji než studenti učitelství. Avšak pro ně je studium zoologie a vědecká práce v ní již cílem jako takovým, kdežto pro studenty učitelství je poznání zoologie jako vědy teprve prostředkem pro dosažení vlastního cíle vzdělání učitele biologie.

Studenti učitelství by totiž měli být již v oborové výuce vedeni navíc k didaktickému pohledu na studovaný aprobační předmět. Je sice pravdou, že dovednosti didaktické analýzy učiva a didaktické transformace poznatků zoologie jako vědy do biologie jako vyučovacího předmětu si studenti osvojují až při výuce didaktiky biologie, ale ta nutně vychází z oborových disciplín. Pokud by tomu tak nebylo, stala by se z oborové didaktiky v nejlepším případě didaktika obecná. A proto také koncepce výuky oborových disciplín, tedy i systematické zoologie, by měla tento vztah anticipovat a na pozdější výuku didaktiky biologie předem reagovat.

To znamená, že již výuka oborových disciplín, systematickou zoologii v to počítaje, musí vést studenty k tomu, aby se na studovaný předmět postupně začali dívat očima učitele, aby se učili vnímat konkrétní komunikativní obtíže zoologie, vyskytující se při vysvětlování její problematiky laikům, tj. žákům. Nejde o nic jiného, než učit studenty didaktické komunikaci (Fajkus, 1989; Fajkus, 1990) v systematické zoologii již při její oborové výuce.

Sice zcela souhlasíme s názorem Ušákové (1998), že vyvrcholením profesionální přípravy budoucího učitele biologie je didaktická příprava, a s názorem Švece (1992), že oborové didaktiky by měly proměňovat budoucí učitele

v jejich postojích a přispívat k rozvíjení jejich profesionálních dovedností, že cílem výuky oborové didaktiky je proměna studentského postoje v profesionální postoj učitelský, avšak domníváme se, že tento proces metamorfózy studenta v učitele by měl být zahájen již při výuce oborových disciplín. To je, podle našeho názoru nutno postulovat jako neoddelitelnou složku všech tří dílčích cílů výuky systematické zoologie v učitelském kurikulu. Právě v tomto ohledu spatřujeme základní rozdíl, specifickou, a také v jistém smyslu vyšší náročnost výuky systematické zoologie v přípravě budoucích učitelů oproti výuce v přípravě odborných zoologů neučitelů.

### **Úkoly výuky systematické zoologie v učitelské přípravě**

Stanovený obecný cíl vyjadřuje ideál, jehož dosažení výuka systematické zoologie v pregraduální přípravě budoucích učitelů sleduje. Tomuto ideálu se během výukového procesu učitel spolu se studenty přibližuje, a to tak, že plní konkrétní úkoly výukového procesu, které představují určité stupně nutné k dosažení daného cíle. Úkoly výuky systematické zoologie proto musí být formulovány v souladu s obecným a dílčími cíli, ba přímo z nich vycházet.

Úkoly, které podle našeho názoru jsou ve výuce systematické zoologie v učitelské přípravě základní, se pokusíme vymezit a zformulovat v následujících odstavcích.

*Naučit studenty znát nejdůležitější zoologické taxony a charakteristiky živočišných skupin, které taxony tvoří*

Plnění tohoto úkolu především znamená učit studenty analyticko-komparativnímu přístupu k zoologickým poznatkům a jevům, neboť při charakterizování jednotlivých živočišných skupin je nutné na základě srovnávání analyzovat jejich vzájemné shody a rozdíly ve všech podstatných morfologických, fyziologických i ekologických znacích.

*Naučit studenty orientovat se v současných názorech na vzájemné vývojové vztahy živočišných skupin a znát zoologický systém*

Zkoumat a diskutovat vzájemné vývojové vztahy živočišných skupin a pochopit zoologický systém se také neobejde bez komparace, avšak základním přístupem je přístup komparačně-syntetický. Je nutné studenty učit srovnávat živočišné skupiny a na základě syntézy poznatků o nich pochopit současné názory na jejich vývojové, tzn. evoluční a fylogenetické vztahy, a na stávající zoologický systém, jehož klasifikace má vývojové vztahy živočichů odrážet.

Vzhledem k začátečnické obtížnosti proniknout do obsáhlých základů systematické zoologie se domníváme, že je didakticky vhodnější vyžadovat od

studentů základního kurzu znalost jednoho zoologického systému, pochopitelně s poznámkami o diskutabilním a mezi zoology diskutovaném postavení některých vyšších taxonů (kmenů, podkmenů, tříd). Je totiž známo, že téměř v každé učebnici, příručce a monografii je použit více či méně odlišný zoologický systém, a to podle současného stavu poznání, názoru autora a jeho interpretace vývojových vztahů živočichů. Vyžadovat od studentů začátečníků paralelní aktivní znalost dvou či více různých zoologických systémů by bylo nejen neúnosné, ale také zbytečné. Je však nutné vést studenty k poznání, že ani zoologický systém, kterému se učili během svého pregraduálního studia, není trvalým dogmatem a že musí být připraveni svoje představy o systematickém zařazení té či oné živočišné skupiny v budoucnu korigovat či úplně změnit.

### *Naučit studenty znát reprezentativní zástupce živočišné říše*

Dovednost znát živočichy patří k intelektuálním dovednostem, jejichž vytváření učitelem a exaktní osvojení studentem je jedním ze základních úkolů přípravy budoucích učitelů biologie. Vždyť přece učitel biologie, podobně jako musí „znát kytky“, musí také „znát zvířata“.

Domníváme se, že má-li být dovednost znát živočicha exaktní, nemůže se omezit na pouhý akt „nějak“ živočicha poznat a bez rozmyslu ho pojmenovat. Takto ze strany studentů často pojaté poznávání živočichů nemá daleko k hádání budoucnosti z ruky. Bohužel, uvedený návyk přístupu k poznávání živočichů si přinášejí studenti už ze střední školy. Na středních školách se problematice znalosti přírodnin nevěnuje v posledních letech náležitá pozornost a úroveň dovednosti poznat konkrétního živočicha je u maturantů, včetně uchazečů o vysokoškolské studium biologie, velice nízká (Radostová a kol., 1990; Franc, 1998; Martinec a Ducháč, 1999). Je proto potom nezbytné začínat ve vysokoškolské výuce při osvojování této dovednosti od elementárních základů.

Didaktická problematika exaktního osvojení dovednosti znát živočicha je podrobněji rozebrána na jiných místech (Ducháč, 2000a, 2000b). Biologie je také znalost a používání nezkomolených vědeckých jmen vybraných živočichů a vyšších taxonů se základní znalostí jejich etymologie.

### *Naučit studenty základním technikám sběru a fixace živočišného materiálu a základním dovednostem nezbytným pro výzkumnou zoologickou práci laboratorní i terénní*

Je jisté, že uvedeným technikám a dovednostem učí v rámci učitelské přípravy i jiné vyučovací předměty.

Výuka systematické zoologie ve svých organizačních terénních formách musí naučit studenty nejzákladnějším metodám pozorování živočichů v pří-

rodě a sběru živočišného materiálu pro účely výukové i výzkumné (viz např. Matěnová, 1998). Studenti musí být dále schopni základního laboratorního ohledání živočichů, jako je studium jejich morfologie a anatomie a determinace pomocí odborné určovací literatury.

Výuka systematické zoologie musí také studenty seznámit se způsoby vyhodnocování získaných dat a se způsobem zpracování výsledků do konečné podoby písemného výstupu. V oboru systematické zoologie přicházejí v úvahu alespoň dva typy písemných výstupů, a to vědecké práce faunistického a taxonomicko-systematického zaměření, s jejichž charakterem a koncipováním by se měli seznámit všichni studenti učitelství biologie bez ohledu na to, z kterého oboru později vypracují svoji diplomovou práci.

*Naučit studenty vnímat a aktivně vyhledávat ty obtíže zoologické učební látky, které mohou vést k mylnému výkladu a chybné interpretaci zoologických faktů a jevů při výuce na základní a střední škole*

Tento úkol má plnit onu část výukového cíle, kterou jsme výše postulovali jako požadavek zahájení metamorfózy studenta v učitele již při výuce oborové disciplíny. Domníváme se, že k plnění úkolu přispívá již exaktní vyjadřování vysokoškolského učitele, vyvarování se profesní hantýrky, přesný jeho výklad zoologické problematiky při všech organizačních formách výuky. To má základní význam nejen pro výuku zoologie jako takové, ale i výchovný význam pro studenty, kteří si berou, ať již vědomě či podvědomě vzor pro své profesní návyky z vystoupení a působení svých učitelů. Právě tak má zásadní význam pro plnění uvedeného úkolu bezchybný proces pojmotvorný realizovaný vysokoškolským učitelem při výuce a záměrně jím pojatý i jako formální vzor pro budoucí učitele.

Vysokoškolský učitel by také při výuce systematické zoologie měl studentům ukázat, alespoň na základních a nosných pojmech, jak daleko může jít didaktické zjednodušení definice pojmu ve výuce na základní a střední škole, aby toto zjednodušení bylo ještě odborně únosné, aby didaktická definice pojmu nebyla v zásadním rozporu s definicí přísně vědeckou. Vysokoškolský učitel, podle našeho názoru, musí studentům ukázat konkrétní úskalí didaktického zjednodušování procesu pojmotvorného a didaktického zjednodušení výsledné definice zoologického pojmu ve vyučovací praxi základní a střední školy z pohledu odborného zoologa.

S tím souvisí další typ potenciálního komunikačního šumu v didaktické komunikaci, vedoucí až ke zcestně interpretovaným zoologickým poznatkům ve výuce na základní a střední škole a zcela nesprávně vytvořeným žákovským představám, na který by měli být studenti učitelství již při výuce systematické zoologie upozorňováni. Podle našich zkušeností se jedná o jev ve výuce na základní a střední škole daleko častější, než by se na první po-



hled mohlo zdát, a je jednou z příčin vzniku a šíření zoologických mystifikací mezi žáky a ve veřejnosti vůbec. Jedná se o případy nepřiměřené generalizace, o interpretaci získaných poznatků překročením jejich domény platnosti (Štech, 1999).

Studenty učitelství je nutné vést k tomu, aby si doménu platnosti každého zoologického poznatku výslovně uvědomovali, a také ve své budoucí pedagogické praxi k témuž vedli své žáky.

Uvedené nebezpečí hrozí zvláště v případě, kdy ve výuce na základní a střední škole je k demonstraci použito málo srovnávacího výukového materiálu, především tehdy, je-li použito pouze tzv. didaktického typu (viz např. Papáček, 1985). Potom zvláštní a jedinečné znaky didaktického typu jsou často zobecněny, i když ne výslovně učitelem a mnohdy jen žákovským podvědomím (Šula a Polášek, 1965), a stávají se v představách žáků obecnými znaky charakterizujícími celou živočišnou skupinu, jejímž modelem didaktický typ je.

*Formovat kladné morální, především eticko-estetické postoje studentů k živočišné říši*

U uchazečů o studium učitelství biologie lze předpokládat, že určité kladné eticko-estetické postoje k přírodě a k jejímu poznávání mají již zformované. Vysokoškolská výuka by měla tyto jejich postoje posilovat a vytvářet pro ně hlubší emocionální i racionální zázemí.

U některých studentů je však nutné, podle našich zkušeností, počítat se dvěma možnostmi začátečnických přístupů ke studiu zoologie, u nichž hrozí nebezpečí vyústit až do postojů extrémních. Jednak to je přístup sentimentálně-bolestínský, kdy studenti (většinou studentky) odmítají usmrtit pro studijní účely třeba i jen mouchu, jednak přístup člověka štitícího se „odporných“ a „ošklivých“ živočichů (pavouků, brouků, hadů).

Je samozřejmé, že v obou případech musí vysokoškolský učitel působit na studenty velmi citlivě a ohleduplně. Na druhé straně však musí důsledně a nekompromisně vyžadovat od studentů změnu podobných postojů a jejich vlastní cíleně uvědomělou snahu postupně podobné předsudky odbourávat. Jsme si vědomi toho, že to rozhodně není proces jednoduchý, ale je nezbytný. Vždyť student biologie a zároveň příští její učitel by neměl být podobnými předsudky zatížen.

### **Závěr a shrnutí**

Práce se zamýšlí nad cíli a úkoly vysokoškolské výuky systematické zoologie v pregraduální přípravě budoucích učitelů biologie.

Formuluje obecný a dílčí cíle a vymezuje jejich specifčnost oproti cílům výuky systematické zoologie v přípravě odborných zoologů neučitelů.

Specifičnost cílů učitelské přípravy, podle našeho názoru, spočívá v tom, že oborová didaktická příprava je sice jejím vyvrcholením, ale požadovaná profesní proměna studenta učitelství v učitele by neměla na didaktickou přípravu čekat, měla by začínat již v přípravě oborové, tj. předmětové aprobační. Výuka aprobačních oborů, tedy i systematické zoologie, musí postupně učit studenty dívat se na odborné problémy oboru očima budoucího učitele. Tím výuka systematické zoologie nesupluje pozdější výuku didaktiky biologie, ale předjíhá a doplňuje ji, a především vytváří zázemí konkrétních příkladů případných didakticky komunikačních obtíží pro nácvik dovednosti didaktické analýzy a transformace učiva při vlastní didaktické přípravě. V práci jsou také formulovány konkrétní úkoly výuky systematické zoologie v pregraduální přípravě učitelů biologie. Je zformulováno šest úkolů, které se sice vzájemně prolínají, ale přesto se každý vyznačuje relativní samostatností. Jejich plněním ve vysokoškolském výchovně-vzdělávacím procesu mají studenti získat:

- znalost zoologických taxonů,
- znalost zoologického systému,
- znalost živočichů,
- dovednost sběru a vyhodnocování zoologického materiálu a zoologických dat,
- znalost problematiky didaktické komunikace v systematické zoologii,
- žádoucí morální postoje.

Je jisté, že při jejich detailnější analýze by bylo možné členit je na úkoly dílčí a postupné, ale i tak snad námi postulované úkoly zahrnují a vyjadřují všechny důležité požadavky, které jsou výukovými cíli na přípravu budoucích učitelů biologie kladeny.

### Citovaná literatura

- DUCHÁČ, V. Cíle a úkoly výuky systematické zoologie v pregraduální přípravě učitelů biologie. Závěrečná práce kurzu „Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky“, ms. depon. Praha: UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, 2000.
- DUCHÁČ, V. K exaktnosti žákovských znalostí živočichů. *Biologie - chemie - zeměpis*, roč. 9, 2000, s. 227–229.
- FAJKUS, B. Integrovaně komunikační pojetí didaktik a didaktická transformace vědeckých poznatků. *Přírodní vědy ve škole*, roč. 40, 1989, s. 242–244.
- FAJKUS, B. Integrovaně komunikační pojetí oborových didaktik. In MRHAČ, J. (ed.) *Sborník konference k významu obecné didaktiky a didaktik předmětů v přípravě budoucích učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1990, s. 42–51.
- FRANC, V. Postavenie zoológie vo vyučovaní prírodovedných predmetov na základných a stredných školách. *Zbor. ref. z medzinár. ved. konf. „Biol. dni“*, Nitra 2.–4. sept. 1998, s. 103–104.
- HORNÍK, F. Taxonomie cílových struktur všeobecného biologického vzdělání. *Přírodní vědy ve škole*, roč. 33, 1981, s. 42–45.

- MARTINEC, Z., DUCHÁČ, V. Kde začíná ekologická výchova? *Biologie – chemie – zeměpis*, roč. 8, 1999, s. 211–213.
- MATĚNOVÁ, V. Formy a metody terénní práce ve výuce zoologie obratlovců na pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. *Zbor. ref. z medzinár. ved. konf. „Biol. dni“*, Nitra 2.–4. sept. 1998, s. 239–240.
- PAPÁČEK, M. K problematice základního didaktického modelu hmyzu. *Přírodní vědy ve škole*, roč. 35, 1985, s. 127–130.
- RADOSTOVÁ, E. a kol. K úrovni latentních znalostí živočichů. *Přírodní vědy ve škole*, roč. 41, 1990, s. 205–209.
- ŠKORPÍK, J. K zajištění požadavku přiměřenosti výukových cílů na vysoké škole. *Alma mater*, roč. 4, 1994, s. 29–35.
- ŠTECH, S. Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In VAŠUTOVÁ, J. a kol.: *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999, s. 157–166.
- ŠULA, J., POLÁŠEK, A. O významu srovnávání pro vytváření elementárních biologických pojmů. *Přírodní vědy ve škole*, roč. 15, 1965, s. 534–552.
- ŠVEC, V. Jak koncipovat oborové didaktiky, aby pomáhaly učitelům? *Pedagogika*, roč. 42, 1992, s. 371–373.
- UŠÁKOVÁ, K. Konceptia prípravy budúcich učiteľov biológie na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave. In ŠULCOVÁ, R. (ed.) *Nové trendy vzdelávání učitelů přírodovědných oborů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 69–73.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. Charakteristika studia učitelství v České republice. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999, s. 123–140.
- VAŠUTOVÁ, J. A ŠVECOVÁ, J. Profese učitele, její problémy a perspektivy. In VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999, s. 48–77.

# Poskytování informačních zdrojů na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné

Milena Janáková

**Klíčová slova:** informační technologie, Internet, informace, WWW, informační potřeby, digitalizace, multimediální zdroje, informační služby.

## Úvod

Záměrem článku je snaha podpořit kreativitu pedagogů při zavádění a propagaci Internetu na všech typech škol. Článek vychází z vlastních zkušeností při realizaci projektů se zaměřením na poskytování informačních zdrojů a využití WWW prostředí na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné. Tak jako v západních zemích i u nás vzrůstá potřeba užívání Internetu v běžné činnosti. Zásady znalostí Internetu je třeba dát studentům a žákům již na školách. Problematika využívání Internetu na školách je stále diskutabilní, a proto kvalifikovaná diskuse o těchto otázkách by mohla být pro pedagogy přínosem.

Současnost je charakterizována nebývalým rozvojem informačních technologií a telekomunikací. Tento rozvoj vede k přechodu od mezinárodní síťové společnosti k mezinárodní informační společnosti. Internet, intranety, extranety a další komunikační technologie jsou stále více důležitou součástí našeho života. Internet představuje největší síť sítí a vyvíjí se do podoby informační dálnice. Intranety zajišťují snadný přístup interních uživatelů k multimediálním informacím ve vnitřních WWW sítích. Extranety jsou sítě, které spojují některé intranetové zdroje instituce s jinými organizacemi a osobami, umožní externím klientům přístup k vybraným WWW informacím a ostatním databázím.

Nová komunikační média změnila podobu ukládání informací a způsoby vyhledávání. Informace jsou dostupné komukoliv bez omezení prostřednictvím sítí. Prosazují se určité směry vývoje, které mají nezanedbatelný vliv na tvorbu informačních systémů. Mezi ně například patří:

- využívání databázového systému, např. Oracle, Informix;
- architektura SQL;
- architektura klient/server;
- grafické rozhraní pro uživatele v podobě WWW prohlížečů;

- multimediální charakter;
- možnost odkazů na jiné HTML dokumenty (obrázek, zvuk, WWW stránky apod.).

Informace jsou požadovány v komplexním pojetí a z různých zdrojů -- katalog knih, databáze CD-ROM, katalogy OPAC (On-line Public Access Catalog), rešeršní služba, e-mail, ftp, WWW apod. S informační explozí souvisí problém informačního přetížení. Informační gramotnost je především pro pedagogy vysokých škol důležitým faktorem. Proto je třeba se zaměřit na informační potřeby, naučit se vyhodnocovat rozmanité informace, zvyšovat jejich kvalitu a efektivně je využívat. Už samotná formulace dotazu do databází informací závisí na konkrétním softwarovém prostředí. Tyto prostředky se vyvíjí v závislosti na rozvoji informačních technologií, zvláště pak hardware.

Databáze plných textů jsou častým a využívaným zdrojem informací. Tyto systémy lze rozdělit do několika kategorií podle způsobu vyhledávání:

- systémy 1. generace (jednoduché vyhledávání slov, bez možnosti kombinace s booleovskými a proximitními operátory);
- systémy 2. generace (vyhledávání slov a slovních spojení pomocí booleovských a proximitních operátorů);
- systémy 3. generace (nový přístup k vyhledávání dokumentů, který je založen na rozkladu pojmu na podpojmy, vážení jednotlivých podpojmů a fuzzy vyhodnocování dotazů).

Úroveň poskytovaných služeb závisí na využívaných informačních systémech a jejich zabezpečení výpočetní technikou. Studenti, pedagogičtí a vědečtí pracovníci by měli mít k dispozici účinné a spolehlivé technické zázemí a potřebné informační technologie, které umožní přístupy k širokému spektru informačních zdrojů. Tito uživatelé musí mít srovnatelné možnosti při využívání informačních zdrojů, jako mají uživatelé velkých a renomovaných organizací. Pokud by se nepodařilo takové možnosti zajistit, byli by v nevýhodě. Není důležité mít nejrůznější informační nosiče a prameny informací, ale je nutné zabezpečit otevřený přístup k těmto informacím. V doporučení dalšího vývoje je třeba zohlednit použití moderních informačních technologií, akceptovatelnou míru spolehlivosti, pozici dodavatele těchto technologií na trhu, dostupnost a podporu servisu. Informační systémy budou s velkou pravděpodobností podporovat například Java technologie, obsahové a fuzzy hledání, vyhledávání v přirozeném jazyce, hypertextovou informační navigaci atd. Také nesmíme zapomínat na dodržování standardů jako:

- Z39.2 (MARC formát);
- Z39.50 (dovoluje propojení různorodých systémů);
- TCP/IP (komunikační protokoly pro propojení do Internetu);

- EDIFACT (elektronická směna dat pro akvizici a správu seriálů);  
UNICODE (standardní znaková sada, která pokrývá většinu světových jazyků).

### **WWW stránky Obchodně podnikatelské fakulty**

Školství je jednou z oblastí, kde se využívání Internetu stává běžnou záležitostí. Platí to pro základní, střední i vysoké školy. Také na naší fakultě je využíván Internet pro získávání informací potřebných pro studium, výuku a vědeckovýzkumnou činnost. Internet se stal důležitým informačním a komunikačním kanálem, kde pomocí fakultních WWW stránek se poskytují potřebné informace pro interní uživatele (adresa stránek: [home.opf.slu.cz](http://home.opf.slu.cz)), jiné školy a také širokou veřejnost (adresa stránek: [www.opf.slu.cz](http://www.opf.slu.cz)), které zájemci najdou v jednotlivých odkazech.

Na těchto WWW stránkách najdeme:

- a) informace, které zajišťují vnitřní informační služby, jako např.
  - informace o studiu ekonomických předmětů;
  - záležitosti skript a učebních textů;
  - informace o provozu v počítačových učebnách;
  - katalog Fakultní odborné knihovny;
  - aktivity Ústavu malého a středního podnikání;
  - rady, tipy, jízdní řády, počasí;
  - vyhledávací služby, odkazy, možnosti nákupu na Internetu apod.;
- b) informace pro veřejnost, jako např.
  - obecná charakteristika fakulty;
  - stručná historie a struktura fakulty;
  - informace o nabízených studijních programech;
  - informace o katedrách a útvarech, kontakty na pracovníky;
  - odkazy na aktuální informace vztahující se například k vědeckým konferencím a mezinárodním seminářům.

Internet, podobné sítě jako intranety a extranety, představuje nyní hlavní informační technologii mnoha organizací. Takové sítě umožní uživatelům, pracovním týmům a skupinám, aby si elektronicky vyměňovali data a informace s ostatními uživateli kdekoli ve světě. V dnešním moderním světě mohou tedy pracovní skupiny spolupracovat více tvůrčím způsobem, řídit své operace a zdroje efektivněji a úspěšněji.

Uplatnění obecných zákonitostí vývoje informačních technologií na Obchodně podnikatelské fakultě slouží ke:

- zkvalitnění a zatraktivnění WWW informačních služeb;
- zvýšení adresnosti služeb a informací pro cílové skupiny;
- zajištění pružných služeb klientům;
- zabezpečení rychlých a správných reakcí na dotazy a potřeby;

- pomoci klientům při řešení problémů nebo v orientaci pro danou oblast.

### **Poskytování informačních zdrojů Fakultní odbornou knihovnou (FOK)**

Současné elektronické knihovny ve světě i u nás jsou charakterizovány pružností, otevřeností svých knihovních systémů, oboustranným připojením na Internet, tvorbou a využíváním databází a elektronických dokumentů, uplatňováním nosičů CD-ROM. Přesněji můžeme říci, že knihovny:

- vytváří elektronický katalog; proces katalogizace lze charakterizovat pojmy jako sdílená katalogizace, propojení knihoven do sítí a přebírání katalogizačních záznamů;
- zpřístupňují katalog v Internetu (tzv. logické otevírání fondů), včetně přístupu i ze vzdálených míst;
- prezentují vlastní WWW stránky;
- zajišťují volný výběr svých informačních zdrojů spolu s elektronickou ochranou fondů (tzv. fyzické otevírání fondů);
- automatizují proces objednávání publikací;
- provozují automatické výpůjční služby;
- zpřístupňují informační zdroje pomocí standardních WWW prohlížečů;
- zřizují samoobslužný proces získání informací.

Proto je nutné organizovat elektronické informační zdroje tak, aby se uživatelský přístup zjednodušil a zkvalitnil. Blízkou budoucností jsou digitální knihovny, které poskytují sekundární a primární informační zdroje v digitalizované podobě (vlastní digitální multimediální sbírky, přístup na externí informační zdroje) s jednotným uživatelským rozhraním. WWW prostředí dovoluje integrovat odlišné typy informačních zdrojů.

Aby knihovna udržela krok s trendem vývoje informačních technologií, přechází na plnou automatizaci provozu a nahrazuje tradiční služby různými elektronickými zdroji. V souladu s těmito obecnými trendy Fakultní odborná knihovna směřuje k vytvoření podmínek pro zajištění otevřeného přístupu ke knihovním fondům:

- vytváří elektronický katalog v síťové aplikaci T-Series (TINLIB);
- zpřístupňuje katalog lokálním uživatelům pomocí klientů T-Series a pomocí TinWebu lokálním uživatelům a uživatelům Internetu;
- provozuje vlastní WWW stránky, na kterých poskytuje další informační služby a zajišťuje svou prezentaci;
- umožňuje uživatelům fondu volný výběr požadované informace;
- vytváří podmínky pro začlenění katalogů knihovny do distribuovaných virtuálních katalogů ostatních knihoven na WWW stránkách Internetu.

Koncem roku 1995 byl na Obchodně podnikatelské fakultě instalován knihovnický systém TINLIB (resp. T-Series), který dle rozvojových východisek

umožnil integraci knihoven Slezské univerzity v Karviné a Opavě, ale i dalších vysokoškolských knihoven v ČR i zahraničí prostřednictvím sítě Internet. Systém T-Series a produkty firmy EOSi představují světový standard. Počet instalací T-Series ve světě je kolem 3000 (Evropa, Amerika, Asie, Afrika). Systém používá hypertextovou strukturu pro navigaci, je kompatibilní s nejdůležitějšími knihovnickými standardy. Pod operačním systémem Unix a v architektuře klient/server poskytuje informace efektivně a přesně.

Dalším krokem k využívání WWW služeb se Fakultní odborná knihovna soustředí na progresivní vývoj digitálních a informačních služeb. Záměrem je zajistit přístup k obtížně dostupným částem fondů pomocí digitalizace nejširšímu počtu uživatelů. Tyto fondy pokrývají následující druhy materiálů:

- doktorské, magisterské a bakalářské práce;
- finančně náročné tituly;
- jiné vybrané tituly odborné literatury;
- excerpci z vybraných periodik aj.

Součástí této služby bude okamžitá aktualizace studijních materiálů, skript a učebnic. Jde o proces digitalizace zdrojových textů, které se budou vystavovat v WWW prostředí pro lokální a vybrané externí uživatele. V letošním roce se již realizují potřebné postupy zajišťující tyto služby.

V této souvislosti diskutovanou problematikou je otázka autorských honorářů za práce uveřejňované na Internetu. Způsob vystavení díla záleží na úvaze autora. Může vystavit příspěvek pro všechny uživatele Internetu nebo si nadefinovat přístupová práva ke svému dílu pro vybrané klienty.

Součástí těchto úvah jsou i dlouhodobé finanční úspory v oblasti zajištění a poskytování výše zmíněných informačních zdrojů:

- tiskové výstupy;
- požadavky na vybavení knihovny;
- požadavky na další skladové prostory apod.

Dosavadní vývoj ukazuje, že knihovnický systém se stane součástí Internetu se širokým spektrem působnosti. Zde je vhodné se zmínit o propojení systému T-Series se známým systémem ERL (Electronic Reference Library) firmy Silver Platter pomocí rozhraní WebSpirs, který představuje WWW bránu s cílem umožnit prohledávání pomocí standardního WWW klienta.

### **Informační zdroje pro Ústav malého a středního podnikání**

Poskytování informačních zdrojů směřuje k soustavnému vytváření nezbytného informačního zázemí a prostředí vzdělávacích, výzkumných a veřejných programů fakulty a zajišťování ucelené informační služby studentů, pedagogů a ostatních odborných pracovníků. Při zajištění přístupu obtížně



dostupných částí fondů pomocí digitalizace a multimediálních zdrojů a jejich poskytování ve WWW prostředí úzce spolupracují FOK a Informační středisko malého a středního podnikání (IS MSP). Za tímto účelem se plánuje zakoupení řady informačních zdrojů v rámci projektu „Informační zdroje pro výzkum a vývoj (LI)“. Tento projekt řeší rozvoj IS MSP do roku 2003 a od roku 2004 je počítáno s financováním získaných informačních zdrojů z prostředků fakulty, případně ze sponzorských darů. Zájem a podporu tohoto projektu projevily organizace našeho regionu, jako např. ViP, spol. s r. o., Ostrava nebo Institut rozvoje podnikání, spol. s r. o., Ostrava.

Realizací projektu vznikne na Obchodně podnikatelské fakultě Karviná informační středisko, které bude podporovat výzkum v oblasti malého a středního podnikání. Výzkumu se tak dostane nezanedbatelných možností využívání finančně náročných informačních zdrojů. Informační zdroje z projektu budou poskytovány klientům prostřednictvím lokální sítě a Internetu nebo ve formě primárních dokumentů.

Předpokládané nabízené informační zdroje po dobu řešení projektu:

**Albertina – Internet ČR**, Web, soubor databází služeb Albertina – Firmní Monitor. Obsahuje oficiální registrační data ČSÚ, které se pravidelně doplňují. (Albertina data Praha)

**Albertina – Internet SR**, Web, soubor databází služeb Albertina – Firmní Monitor. Obsahuje oficiální registrační data ŠÚSR. (Albertina data Praha)

**Economist**, CD-ROM, reportáže, komentáře a analýzy světové politiky, obchodu, finančnictví, vědy, technologie a umění. The Economist je nezávislý týdeník s mezinárodním záběrem. Aktualizace každé čtvrtletí. (Albertina icome Praha)

**Econlit 1969+** (4× ročně), CD-ROM, přední světová databáze obsahuje kompletní a detailní informace z oblasti bankovníctví, financí, práva, managementu, marketingu, mezinárodních vztahů apod. (Albertina icome Praha)

**FINDEX/Market Research Locator 1985+**, CD-ROM, databáze obsahující více než 14 000 marketingových reportů z oblastí výroby obchodu a služeb. Slouží pro manažery, marketingové specialisty a obchodníky. (Albertina icome Praha)

**LEGSYS**, CD-ROM, velmi spolehlivý systém Akademie věd ČR s největším rozsahem zachycených předpisů. Velká část právních předpisů je uvedena v celém rozsahu. (Ústav státu a práva Praha)

**World development Indicators**, CD-ROM, více než 600 indikátorů v 83 tabulkách organizovaných v 6 sekcích (svět, lidé, ekonomie, státy a obchody, včetně globálních odkazů, apod.). Tabulky obsahují informace

z více než 148 národních ekonomik a 14 sdružení. (USIS, NIS prodejna Praha).

## Literatura

- American Society of Information Science, New England Chapter, 1997.
- BARTOŠEK, M. Automatizace knihoven MU – ohlédnutí po pěti letech, zdroj:  
<http://www.ics.muni.cz/bulletin/issues/vol108num05/bartosek/bartosek.html>, 1998.
- BROŽEK, A. Šest dnů v londýnských knihovnách, zdroj:  
[http://alpha.svkol.cz/obzory/991\\_03.htm](http://alpha.svkol.cz/obzory/991_03.htm), 1999.
- CRAWFORD, W., GORMAN, M. Future libraries: dreams, madness & reality, aLA, 1995.
- GRIFFITHS, C. *Computer in libraries*, 1996.
- Information today, Medford, NJ, květen 1999; měsíčník pro uživatele a producenty elektronických informačních služeb.
- Jak si rozumí naše knihovny s informačními technologiemi? Průzkum Národní knihovny ČR, zdroj:  
<http://ikaros.ff.cuni.cz/ikaros/1998/c09/stat.htm>, 1998.
- JANDOŠ, J. *Technické prostředky informačních systémů II*. Praha: VŠE, 1997.
- Knihovnické revue*. Národní knihovna, ročník 10, 1999.
- Managing information*. Londýn, květen 1999; měsíčník pro informační manažery.
- MEDEIROS, N. Webové OPACy a expanzivní role katalogizátora, zdroj:  
[http://alpha.svkol.cz/obzory/991\\_06.htm](http://alpha.svkol.cz/obzory/991_06.htm). Překlad z *Issues in Science and Technology Librarianship*, Springs, 1998.
- SOSNA, K. Parlamentní knihovna ČR, elektronizace informačních služeb, zdroj:  
<http://www.psp.cz/kps/knih/clanek.htm>, Parlamentní zpravodaj, č. 14/15, roč. IV 1998.
- Strategie Městské knihovny Praha do roku 2005, zdroj:  
<http://www.mlp.cz/cz/strateg.htm>, 1998.
- VLASÁK, R. Profesionální informační služby v nastupující informační společnosti, zdroj:  
<http://ewb.cvut.cz/cp1250/cc/ics/NII/papers/vlasak.html>, 1997.

JANÁKOVÁ, M. Poskytování informačních zdrojů na Obchodně podnikatelské fakultě Slezské univerzity v Karviné. *Pedagogická orientace* 2000, č. 4, s. 51–57. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Milena Janáková, OPF SLU Karviná

# Studium oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v úvahách studentů

Tomáš Janík

## I. Problematika studia tohoto oboru jako celku

### 1. Úvod do problematiky

V době, kdy se na PdF MU Brno etabluje kreditní systém studia a s ním související dílčí změny v pojetí studijních programů, předkládám několik studentských úvah k problematice studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Cílem příspěvku je poskytnout zpětnou vazbu využitelnou v procesu hledání adekvátní tváře tohoto oboru.

Východiskem těchto úvah jsou diskuse o profilu absolventa oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, který je vymezen souborem vědomostí, dovedností, osobnostních kvalit a dalších požadavků na něj kladených. Domnívám se, že nástroji, které studenta formují, z velké části disponuje fakulta (skladba a časová dotace jednotlivých předmětů, osobnostní vklad jednotlivých vysokoškolských učitelů, zprostředkování styku s praxí atd.).

Do toho všeho však vstupují představy studenta o sobě samém a jeho vlastní vize učitelské role. Nutně zde dochází ke konfrontacím toho, co chce fakulta, a toho, co chce student. Výstupem takových konfrontací je i tato práce.

### 2. Obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ – otazníky

Polemika k tomuto tématu se vyznačuje mnoha otazníky, z nichž by každý vydal na samostatné, jistě velice obsáhlé téma. Pro stručnost a přehlednost jsem práci postihl v následujících otázkách:

- lze snížit počet hodin povinné výuky a vytvořit nabídku volitelných předmětů,
- lze některé disciplíny nabídnout ve více úrovních náročnosti,
- lze zamezit dublování poznatků v jednotlivých disciplínách,
- lze pečlivěji zformulovat obsahy jednotlivých předmětů,
- lze lépe vymezit jádrové učivo jednotlivých předmětů,
- lze výuku v jednotlivých disciplínách podpořit vznikem a nabídkou *aktuálních* písemných materiálů,
- lze integrovat předměty podobného charakteru,
- lze při praktickém výcviku studentů funkčněji propojovat teorie s praxí,

- **Lze lépe vymežit úkoly fakultních cvičných učitelů ve vztahu ke studentům.**

### *3. Obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ – komentáře*

Z anketního šetření vyplynulo, že studenti mají zájem spolupodílet se na vlastní profilaci, což je možné pouze tehdy, jestliže existuje **nabídka volitelných předmětů**. Dosud minimální možnost volby, kdy všichni absolují prakticky totéž ve stejném rozsahu, je fakultou řešena takřka jíc za pochodu v souvislosti se zaváděním kreditního systému. Ten svojí podstatou tuto možnost garantuje. Požadavek **snížení počtu hodin povinné výuky** se paradoxně řeší sám následkem nepříznivé finanční situace, v níž se naše fakulta nachází.

Na fakultu přicházejí studenti s rozdílnou úrovní vstupních znalostí (dovedností) v jednotlivých disciplínách. Aby mohlo dojít k výkonnostní a cílové diferenciaci, bylo by **vhodné nabídnout některé disciplíny ve více úrovních náročnosti** (např. obsluha počítače pro začátečníky a obsluha počítače pro pokročilé atd.). Proč se tak v řadě případů neděje, zůstává předmětem diskusí.

**Dublování poznatků** jako by dávalo signál o přílišné uzavřenosti a zřetelné ohraničenosti jednotlivých disciplín na fakultě. Nemohu se bohužel ubránit dojmu, že mnohé katedry mezi sebou spíše mlčí, místo toho, aby spolupracovaly a koordinovaly obsahy jednotlivých disciplín. Otázkou zůstává, zda má být studentům látka předávána v různých úhlech pohledu (tatáž problematika jednou z pohledu pedagoga, podruhé z pohledu psychologa atd.), či zda jde o spirálové pojetí učiva, nebo snad ještě o něco jiného.

**Pečlivě zformulované obsahy jednotlivých předmětů a vymezení jádrového učiva** jsou nutným předpokladem pro smysluplnost vzdělávací činnosti. Některé předměty působí dojmem volnomyšlenkářské rozevlátosti v tom smyslu, že se v minimální časové dotaci snaží předat nepřiměřeně mnoho (zpravidla informací). Na uvedení věcí do souvislostí a budování systému poznatků potom přirozeně není čas. Takové předměty lze přirovnat k nezarámovaným obrazům s rozostřeným středem.

**Lze výuku v jednotlivých disciplínách podpořit vznikem a nabídkou aktuálních písemných materiálů?** Tento otazník je apelem na publikační činnost vysokoškolských učitelů, která je mimo jiné jejich vizitkou. Požadavek vzniku aktuální literatury k jednotlivým disciplínám je zcela opodstatněný.

**Integrace předmětů podobného charakteru**, jako jsou např. prvouka, přírodověda, vlastivěda, by jistě přispěla k řešení problému dublování poznatků a navíc by pomohla propojit to, co patří dohromady.

Při výuce na fakultě zadávat studentům takové úkoly, které v praxi skutečně využijí, řešit s nimi konkrétní situace po návratu z praxe, naznačovat možnosti a způsoby jednání v jednotlivých, zpravidla problémových situacích – to mám na mysli, když hovořím o **funkčním propojení teorie s praxí**. Možnosti učitelů z fakulty jsou přirozeně limitované tím, že se studentům na praxi mohou věnovat pouze v omezené míře. Právě o to pečlivěji by měly být **vymezeny úkoly fakultních cvičných učitelů**. Nedošlo by tak ke kuriózním situacím, kdy ze stovek cvičných učitelů téměř žádný nepodá studentům konstruktivní zpětnou vazbu jejich praxe aj.

#### 4. Závěr

Z těchto otázek a úvah se zvyrazňuje otázka zásadní: je výuka na fakultě dostatečně „otevřená“ k tomu, aby její obsah a pojetí mohlo být přiměřeně korigováno a usměrňováno dle přání studentů, nebo je natolik nepružná, že je to jen těžko možné?

Jsem přesvědčen o smyslu této polemiky a rád bych podotkl, že se mi nejedná o žádnou reformu studia, nýbrž pouze o uplatnění některých organizačních úkonů (vytvořit nabídku volitelných předmětů atd. viz výše) a provedení několika inovací v obsahu některých disciplín.

Navzdory drobným nedostatkům, které komentuje tato práce, je můj celkový dojem ze studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PdF MU Brno více než příznivý a rád bych za to poděkoval.

## II. Problematika didaktik (obecné a oborových)

### 1. Úvod do problematiky

Vysokoškolský učitel oborové didaktiky si nutně musí připadat jako alchymista, který se při „míchání svého oboru“ snaží nalézt tu správnou míru všech přísad, protože jinak dojde k výbuchu. Dá-li málo přísady **dovednosti**, mají mu studenti za zlé, že jim nechce prozradit učitelské „know-how“, jestliže to naopak přežene s přísadou **dovednosti**, vytkne mu poučená veřejnost, že jeho vinou devalvuje pedagogická, fakulta na jakousi řemeslnou dílnu. Nedostatek přísady **vědomosti** je pro ostudu, pro smích, pro pláč, a navíc to bude mít v praxi negativní vliv na schopnost učitelů didakticky ztvárnit učivo, nadbytek přísady **vědomosti** asi není na škodu, bohužel sklenici oborové didaktiky lze naplnit jen po okraj. . .

*Tomáš Janík*

Téma didaktik je tak obsáhlé a závažné, že by vydalo na samostatný článek. Řada zde uvedených skutečností má hlubší souvislosti se závěry vyslovenými v prvním dílu tohoto článku.

## 2. Problematika didaktik – obecné a oborových – otazníky

Na tomto místě přináším opět výčet nejdůležitějších otázek, které visí téměř nad každou diskusí k tomuto tématu. Jde o následující problémy:

- **Lze dosáhnout užšího propojení obsahu obecné didaktiky a oborových didaktik,**
- **lze do didaktik zařadit výcvik pedagogických dovedností ve větší míře než doposud,**
- **lze v didaktikách důsledněji uplatňovat využití mezipředmětových vztahů,**
- **lze věnovat větší prostor rozboru vlastní vyučovací činnosti studentů.**

## 3. Problematika didaktik – obecné a oborových – komentáře

Užší **propojení obsahu obecné didaktiky a oborových didaktik** je opět spjato s propojením jednotlivých kateder, s jejich ochotou vzájemně spolupracovat. Jsem přesvědčen o tom, že kvalitnější spolupráce mezi katedrami by přinesla *přinejmenším* lepší koordinovanost obsahu didaktiky obecné s didaktikami oborovými.

Mnozí studenti se cítí nedostatečně vycvičení v základních pedagogických dovednostech (hlavně **psychopedagogických, komunikativních a diagnostických**). Na základě toho se domnívám, že by bylo vhodné zařadit do výuky v didaktikách výcvik těchto dovedností ve větší míře, než je tomu doposud. Rovněž výcvik sebereflexe by měl být intenzivnější.

Směrování k větší propustnosti jednotlivých předmětů a k integrovanému pojetí výuky, jakož i mezipředmětové vztahy nám patrně stále poněkud unikají. Každá disciplína předkládá „svůj“ soubor poznatků a o souvislostech s poznatky jiných disciplín se zpravidla nediskutuje. Přitom právě oborové didaktiky ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsou, dle mého názoru, ideálním prostorem pro hledání souvislostí a propojování poznatků.

Rozbory vlastní vyučovací činnosti studentů souvisejí spíše s vykonáváním praxe a významnou roli zde tedy hrají cviční učitelé jako poskytovatelé zpětné vazby studentům a zkušenější kolegové, kteří mohou být nápomocni radou nebo povzbuzením. Vidím zde opět souvislost s požadavkem vymezení úkolů cvičných učitelů ve vztahu ke studentům.

## 4. Závěr

V případě oborových didaktik může dojít někdy až k situaci, kdy didaktika není didaktikou. V takovém případě se jedná spíše o jakési opakování teoretických znalostí získaných dříve. Diskusi k tématu *jak vyučovat* taková „didaktika“ zpravidla nepřináší. Vyučující jako by tiše uznali, že své stu-

denty nedostatečně dobře naučili teorii, a tudíž je nutné s nimi celou látku zopakovat.

Domnívám se, že oborové didaktiky by měly sledovat směr, kterým se ubírá pedagogické myšlení jejich oboru, a v souladu s ním by také měla být koncipována výuka. Otázkou je, zda vysokoškolští učitelé mají neustále čekat na jakési podněty a požadavky „odněkud“, nebo zda mají daleko pružněji a dřív vyvinout vlastní aktivitu v daném směru a například zařadit aktuální téma do výuky v seminářích.

Cílem tohoto příspěvku bylo poskytnout zpětnou vazbu využitelnou v procesu hledání adekvátní tváře oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Východiskem pro nalezení této tváře je zejména tvořivý přístup a ochota měnit něco k lepšímu.

### Literatura

- ŠVEC, V., HAVEL, D., KNOTOVÁ, D. Jak studenti učitelství hodnotí podmínky pro podněcování jejich aktivity, samostatnosti a tvořivosti? In *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997, s. 107–113.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

# Profesní spokojenost učitelů cizích jazyků na prvním stupni vzdělávání

Joanna Kapica-Curzytek

## Úvod

Kvalita cizojazyčného vzdělávání záleží na kvalifikaci, úrovni profesní přípravy a vlastnostech učitele. Týká se to především osob působících na primárním stupni vzdělávání. Kromě dovedností nezbytných pro práci s dětmi musí učitel umět vytvořit u nich pozitivní motivaci k učení se cizímu jazyku a současně plnit roli „průvodce“ ve světě odlišných kultur a systémů hodnot. Také jeho uspokojení z vykonané práce není bezvýznamné.

Profesní spokojenost je třeba posuzovat jako podstatný prvek obrazu učitele působícího v určené realitě. S ohledem na komunikační charakter pedagogických činností nabývá tato otázka důležitého společenského významu.

Stalo se to tím aktuálnější, poněvadž v posledním školním roce vzrostl v Polsku desateronásobně počet žáků v počátečních třídách, kteří se učí cizímu jazyku, třebaže stále není povinným předmětem. Tento dynamický růst procentuálního ukazatele všeobecnosti cizojazyčného vzdělávání je výsledkem neutuchajících iniciativ zdola od rodičů, pedagogických rad a místních samospráv, a to jak v městském, tak ve vesnickém prostředí.

Profesní spokojenost, která je výsledkem osobní reflexe jedince, se popisuje obecněji jako psychický stav, jenž vyjadřuje rovnováhu mezi jeho potřebami a očekáváními ve vztahu k vykonávané práci a stupněm jejich uspokojení. Odráží to náš subjektivní pohled na vlastní úspěchy a podmínky, v jakých jsme nuceni působit. Zároveň je stimulujícím faktorem profesního rozvoje, je silným motivem dynamizujícím a intenzifikujícím činnost a je považována za zdroj profesního úspěchu. Dobré sebevědomí vyplývající z profesní satisfakce má proto úzký vztah ke kvalitě vykonávané práce. Psychický komfort vzbuzuje totiž inovační postoj, zanícení, důkladnost a odpovědnost. Negativní pocity vyplývající z chybějícího uspokojení mohou vyvolávat nechuť, pasivitu a dokonce záporný vztah k povolání.

Profesní spokojenost značně ovlivňuje celkové fungování jedince, a to nejen ve vybraném povolání, ale i v osobním, mimopracovním životě.

Vztahy jedince, jak je prožívá k vykonávanému povolání – pozitivního nebo negativního zabarvení – determinují jak předmětové, tak mimopředmětové faktory, takže je mnohdy obtížné stanovit, které z nich hrají důležitější roli (Sarapata, 1977; Krześniak 1985; Paulik, 1996, 1999; Chmielewska, 1997).



Informace týkající se profesní spokojenosti učitelů, provádějících cizojazyčné vyučování na prvním stupni vzdělávání, jsme shromáždili v rámci komparativních bádání o procesu zpřítomnění cizích jazyků v primárním vzdělávání v Polsku a České republice, provedených v letech 1999–2000. Zúčastnilo se jich 39 polských a 32 českých učitelů působících v městském a vesnickém prostředí. Dominovaly ženy (ekvivalentně 89,7% a 87,5%). Právě polovinu tvořily osoby mladé ve věku 20–30 let s přibližně desetiletou praxí. Ne všichni ale měli odpovídající pedagogickou a jazykovou kvalifikaci.

Zkoumaní učitelé určili faktory, které mají pozitivní vliv na uspokojení z práce s dětmi a na příčiny znechucení a nedostatku uspokojení.

Základní výzkumnou metodou byla diagnostická sondáž, v jejímž rámci byly použity odpovídající techniky: dotazník pro učitele a rozhovor s nimi.

### **Učitelé o svém profesním uspokojení**

Již při shromažďování empirického materiálu jsme zjistili, že jedním z faktorů majících vliv na stupeň uspokojení, který můžeme pozorovat už na začátku profesní kariéry, jsou podněty, jimiž se jedinec řídil při výběru své profese.

Z analýzy údajů vyplývá, že hlavním motivem pro volbu povolání jak u polských, tak u českých učitelů, kromě zájmu o zvolený cizí jazyk, byla láska k práci s dětmi. Proto se úplně vědomě ujímají výuky v počátečních třídách. V jejich výpovědích čteme:

*„Zrezygnovalam z pracy w liceum ogólnokształcącym na rzecz szkoły podstawowej“. („Rezignovala jsem na práci na střední všeobecně vzdělávací škole ve prospěch školy základní“).*

*„Raději učím v primárních třídách než na 2. stupni základní školy“.*

Respondenti se orientovali v rozdílnostech dětské psychiky a ve vyplývajících z toho pedagogických konsekvencích. Nezvykle výstižně se na toto téma vyjádřila jedna z mladých učitelek: *„Děti není možno učit tak jako dospělé.“*

I když ne všichni učitelé byli od počátku zainteresováni na práci s mladšími žáky, přesto jim po určité době přinášela stále větší uspokojení (porovnej údaje v tabulce 1a a 1b).

Tyto výsledky je možno uznat za uspokojivé, neboť ukazují, že cizím jazykům učí osoby, které mají rády svoji práci, vidí v ní smysl a je pro ně zdrojem profesního úspěchu.

Výsledky týkající se polských učitelů se neliší od těch, které prezentovaly Chmielewska (1995), Parafiniuk-Soińska (2000) a Woynarowska (1999). Například Parafiniuk-Soińska konstatovala, že přes různé nevýhody 66,0 % učitelů počátečních tříd ve městech a 78 % na vesnicích označilo své sebevědomí za dobré a volbu povolání za správnou, přinášející jim uspokojení.

Tab. 1: *Profesní uspokojení**a) polských učitelů*

P. č.	Kategorie odpovědi	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	Kladné	15	71,4	15	83,3	30	76,9
2.	Záporné	1	4,8	–	–	1	2,6
3.	Ambivalentní	5	23,8	3	16,7	8	20,5
	Celkem	21	100,0	18	100,0	39	100,0

*b) českých učitelů*

P. č.	Kategorie odpovědi	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	Kladné	22	100,0	10	100,0	32	100,0
2.	Záporné	–	–	–	–	–	–
	Celkem	22	100,0	10	100,0	32	100,0

Pramen: Vlastní výpočet na základě ankety českých a polských učitelů

V tabulce 2a a 2b jsme sestavili údaje na téma faktorů, které mají pozitivní vliv na profesní uspokojení zkoumaných učitelů cizích jazyků.

Největší uspokojení přinášejí učitelům zřejmě výsledky práce, radost z toho, že se žáci rychle učí písním a básním, dovedou odpovídat na otázky a rozumí vyjádřením, která jsou jim určena. Výuka mladších žáků je určitě obtížnější než starších věkových skupin – proto také profesní uspokojení je u mladších žáků mnohem větší. Učitelka s dvacetiletou praxí napsala:

*„Z jedné strany práce v počátečních třídách dává určitě více uspokojení, ale je neporovnatelně těžší než práce se žáky vyšších tříd“.*

Učitelé těší také zanícení a chuť dětí k vyučování, jejich aktivita. Dává jim to pocit, že jsou pro ně potřební, že je učí něco důležitého a nezbytného.

*„Děti raději zpívají, představují scénky, hrají a baví se, nestydí se ještě za svoji spontánnost, je možné navazovat s nimi skvělý kontakt, využívat více různorodých technik, experimentovat. Kromě toho ráda připravuji pomůcky, obrazové tabule pro děti, sestavuji cvičení.“* (žena, 26 let, 3 roky praxe).

*„Nejvíce mne potěší užitečně strávená hodina“* – tato výpověď svědčí o tom, že vložená námaha na přípravu lekce a její provedení může být pro učitele největší odměnou.

Zbývá jedině vyslovit přání, aby se do počátečních tříd dostávali výlučně učitelé právě s takovým postojem k povolání.

Mnoho zkoumaných zdůrazňovalo, že velkou radost jim působí pobyt s dětmi, jejich způsob prožívání světa, což ve velké míře přispívá k obohacení jejich vlastní učitelské osobnosti (viz též Parafiniuk-Soińska, 2000).

Tab. 2: *Dominující faktory s pozitivním vlivem na profesní uspokojení**a) polští učitelé*

P. č.	Kategorie odpovědí*)	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	Měřitelné efekty práce	11	52,4	11	61,1	22	56,4
2.	Zanícení a aktivita dětí	5	23,8	5	27,8	10	25,6
3.	Kontakty s rodiči	1	4,8	–	–	1	2,6
4.	Radost z kontaktů s dětmi	–	–	3	16,7	3	7,7

*b) čeští učitelé*

P. č.	Kategorie odpovědí*)	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	Měřitelné efekty práce	16	72,7	4	40,0	20	50,0
2.	Zanícení a aktivita dětí	8	36,4	6	60,0	14	43,8
3.	Kontakty s rodiči	–	–	–	–	–	–
4.	Radost z kontaktů s dětmi	4	18,2	2	20,0	6	18,8

Pramen: viz tab. 1.

Vysvětlivky: \*) – učitelé podávali více než jednu odpověď

Ve svých výpovědích uvedli respondenti také řadu faktorů, které jim odnímají chuť k výuce v nižších třídách, a dokonce k povolání. I když většina zkoumaných byla spokojena se svou prací, přesto současně prožívali negativní pocity snižující úroveň jejich profesního uspokojení (tabulka 3a a 3b).

Tab. 3: *Faktory znechucující práci s dětmi**a) polští učitelé*

P. č.	Kategorie odpovědí*)	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	Podmínky mimopředmětové	9	42,9	8	44,4	17	43,6
2.	Osobnostní vlastnosti dětí	6	28,6	4	22,2	10	25,6
3.	Podmínky předmětové	2	9,5	1	5,6	3	7,7

*b) čeští učitelé*

P. č.	Kategorie odpovědí*)	Kvalifikovaní		Nekvalifikovaní		Celkem	
		Počet	%	Počet	%	Počet	%
1.	Podmínky mimopředmětové	6	27,3	2	20,0	8	25,0
2.	Osobnostní vlastnosti dětí	1	4,6	4	40,0	20	62,5
3.	Podmínky předmětové	2	9,1	–	–	2	6,3

Pramen a vysvětlivky: jako v tabulce 2

Mezi mimopředmětovými (vnějšími) podmínkami uváděli respondenti takové faktory jako nedostatek odpovídajících didaktických prostředků, příliš početné skupiny, potíže s udržováním kázně. To jsou příčiny, které nejvíce znechucují práci polských učitelů (43,5 %). Právě o polovinu menší bylo procento českých učitelů, kteří poukazovali na tento druh podmínek (25,0 %). Vystupující rozdíly vyplývají pravděpodobně z odlišnosti statutu cizího jazyka. Ten je v české škole předmětem povinným, proto je vybavení didaktickými prostředky, učebnicemi atd. lepší a učitelé mají méně starostí s udržováním kázně, když výuka probíhá více formálním způsobem.

Do této skupiny podmínek započítali respondenti také příliš nízký plat a snižující se prestiž učitelského povolání.

Mnohem početnější skupina českých než polských učitelů (ekvivalentně 62,5 % a 25,6 %) poukázala na osobnostní vlastnosti dětí jako na příčinu snižování jejich profesního uspokojení. Uváděli: nedostatek zájmu o výuku jazyka, potíže v soustředování pozornosti, nízkou úroveň motivace a chybějící aktivitu ve vyučovacích hodinách. Pravděpodobně účast ve vyučování povinného charakteru a nutnost častějšího provádění kontrol a hodnocení nutí žáky k negativnímu chování, a to nezávisle na úrovni tohoto vyučování a na úrovni osob, které je provádějí.

Polští učitelé mezi znechucující faktory uváděli mimoto: neefektivnost práce vzhledem k tomu, že děti rychle zapomínají jazykovou látku, lenost a také přemrštné ambice a aspirace rodičů (srovnej Woynarowska, 1999).

Polští učitelé obraceli také pozornost ještě na jeden aspekt své práce, spojený s organizačními nedostatky v procesu cizojazyčného vzdělávání na školách. Negativním jevem v polské realitě je totiž nedostatek návaznosti ve výuce vybraného jazyka, což komentuje jedna z respondentek:

*„Znepokojuje mně to, že moje námaha možná vyjde na prázdno, když nedojde k pokračování výuky jazyka ve IV. třídě.“* (učitelka, 41 let).

Znamená to, že výuka vybraného jazyka v počátečních třídách často nepokračuje ve IV. třídě jako povinná. Žáci se tedy začínají učit úplně jinému jazyku.

Konstatovali jsme, že zkoumaní učitelé nejméně často uváděli předmětové podmínčnosti jako zdroj svého profesního neuspokojení (pouze 5 osob). Byly to: chybějící trpělivost s dětmi, nejistota ve výběru obsahu, metod a organizačních forem, vědomí nízké úrovně kompetence pro práci v počátečních třídách.

### **Závěrečné poznámky**

Role učitele vyučujícího cizímu jazyku je specifická a neopakovatelná, neboť pracuje s dětmi, jejichž osobnost je mimořádně plastická a poddajná veškerému výchovnému úsilí. Zkrátka je účasten v procesu utváření osobnosti.

Prostřednictvím nového jazyka je dítě uváděno do jiné skutečnosti, odlišné od té, která je mu nejbližší.

Zasvěcuje ho totiž do světa jiných kultur, zvyků, obyčejů, jiných hodnot a učí je přitom oceňovat je, tolerovat a akceptovat. Utváří jazykové kompetence a současně stimuluje harmonický rozvoj jeho osobnosti. Není proto lhostejné, jestli učitel působící v počátečních třídách je osobou, která se realizuje v profesi, sklízí úspěchy a je tedy spokojena s dosaženými výsledky, nebo také pociťuje neuspokojení z vykonávané práce.

Výsledky našeho zkoumání lze považovat za zcela optimistické, protože rozhodující většina respondentů prožívá denně pozitivní pocity spojené se svou profesní prací. Čerpají radost ze styku s dětmi a neohlížejí se na četné potíže a překážky. Zjistili jsme, že u mnoha z nich se profesní uspokojení nerozlučně pojí s vědomím důležitosti role, jakou v edukační a životní kariéře každého dítěte plní učitel na primárním stupni vzdělávání.

Zde je výpověď jedné z českých učitelek cizího jazyka (46 let), do níž zahrnula krásu, radost a neopakovatelnou atmosféru, která ji doprovází při práci s dětmi:

*„Vím, že každý člověk je na svém počátku nepopsanou tabulí, čistou a nádhernou, a já pociťuji velkou touhu na ni psát tím nejkrásnějším a nejprémějším písmem“.*

Zkoumání učitelé dávali na srozuměnou, že ačkoliv práce na primárním stupni vzdělávání je vděčná a přináší mnoho radosti a uspokojení, přece patří k nejtěžším a nejodpovědnějším činnostem.

## Literatura

- BRUMFIT, CH. Young Learners: Young Language. In KENNEDY, C., JARVIS, J. (ed.) *Ideas and Issues in Primary English Language Teaching*. Nelson and Sons, Ltd., 1991.
- BRZEZIŃSKI, J. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa, WSiP, 1987.
- CHMIELEWSKA, J. Samopoczucie zawodowe nauczycieli. In KWIATKOWSKA, H., LEWOWICKI, T. (ed.) *Źródła inspiracji współczesnej edukacji*. Warszawa: WSP ZNP, PTP, 1997.
- KRZEŚNIAK, D. Uroki i cienie mojej pracy. *Życie Szkoły*, č. 12, 1985.
- PARAFINIUK-SOIŃSKA, J. Opinie nauczycieli o sobie i swojej pracy zawodowej. In JASIŃSKI, Z., LEWOWICKI, T. (ed.) *Problemy pedeutologii na przelomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2000.
- PAULIK, K. Profesionalní satisfakce učitelů. In *Pedagogická diagnostika '95*. Ostrava: PdF OU, 1996.
- PAULIK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2000.
- SARAPATA, A. *O zadowoleniu i niezadowoleniu z pracy*. Warszawa, 1977.
- WOYNAROWSKA, M. Samopoczucie nauczycieli języka francuskiego w szkole oraz ich potrzeby i propozycje w zakresie kształcenia do zawodu. *Języki Obce w Szkole*, č. 2, 1999.

# Detský výtvarný prejav – prostriedok poznávania a komunikácie

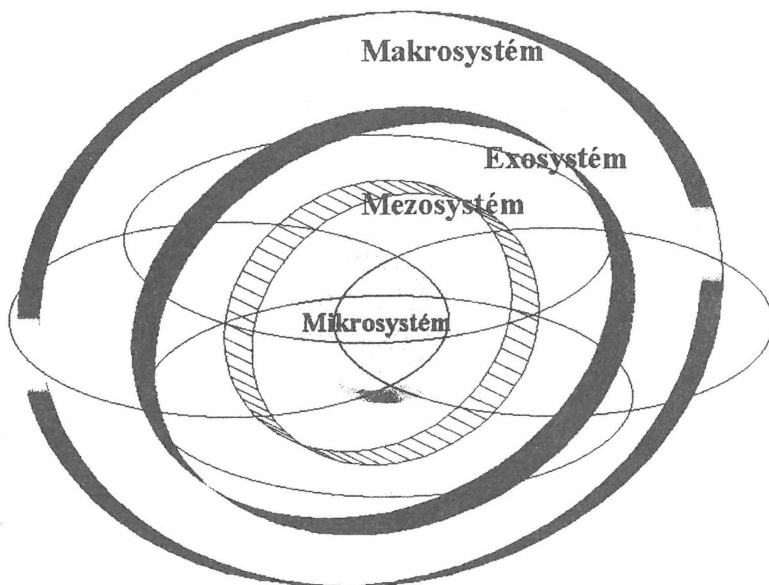
Božena Šupšáková

Detské výtvarné obrazy sa stavajú prostriedkom poznávania a komunikácie medzi deťmi všetkých kultúr, spájajú deti celého sveta. Každý jedinec pozoruje svet (objekt) vlastnými očami a vyjadruje ho vlastnými výtvarnými (znakovými) prostriedkami. V princípe detská výtvarná tvorba:

- a) zahŕňa kreatívne objavovanie a vlastnú reflexiu. Deti sa učia nastoľovať a postupne rozširovať vnímanie na nové javy a nové procesy, a to prostredníctvom diferenciacie obrazových znakov a ich novým pomenovaním. Každý jedinec pozoruje svet (objekt) vlastnými očami a vyjadruje ho vlastnými výtvarnými (znakovými) prostriedkami. Tie dnes vytvárajú priestor na označovanie novej kvality, vytvárajú nové obrazy a doslova učia – vidieť ináč,
- b) formuje správne návyky, pretože kresba, ale i ostatné expresívne výtvarné aktivity zahŕňajú v sebe koncentráciu a formovanie sebadisciplíny,
- c) pomáha dospelým, aby sa dozvedeli o ontogenéze dieťaťa, o intelektuálnom i emocionálnom potenciáli omnoho viac,
- d) pomáha pochopiť vlastné i cudzie kultúry,
- e) vytvára priestor pre aktívnu, zábavnú a zmysluplnú prácu.

## Detský výtvarný prejav a vplyv prostredia

Dlhodobejší výskum, ktorý sme uskutočnili v posledných rokoch, nás oprávňuje konštatovať, že akákoľvek tvorivá výtvarná aktivita detí, detský výtvarný prejav je ovplyvňovaný prostredím, regiónom, v ktorom dieťa žije (obr. 1). Na najnižšej úrovni – v mikrosystéme – je to predovšetkým rodina, spolužiaci a škola, pričom každý z týchto činiteľov pôsobí na dieťa jednotlivo a ovplyvňuje ho. Ďalšou hierarchickou úrovňou je mezosystém. Predstavuje systém vzájomných vzťahov a väzieb rodiny, školy a spolužiakov, ich synergické (progresívne i regresívne) pôsobenie na detskú individualitu a zároveň jeho tvorbu. Nad touto vrstvou je exosystém, ktorý ovplyvňuje dieťa nepriamo, sprostredkované, a to prostredníctvom nových vizuálnych médií, existujúcich ekonomických podmienok a politického systému v spoločnosti. Vonkajšou vrstvou, ktorá obklopuje a sprostredkované formuje dieťa, je makrosystém. Odráža všeobecné kultúrne postoje a vieru dieťaťa, teda hodnoty, zákony, kultúru, všeobecné kultúrne postoje a tradície.



Obr. 1: Vplyv prostredia na detský výtvarný prejav

V tomto príspevku sústredím pozornosť čitateľa predovšetkým na tretiu vrstvu – exosystém – ktorá predovšetkým vďaka novým sociálno-kultúrnym vzťahom a komunikačným fenoménom (nové vizuálne médiá – televízia, počítače, multimédiá, najnovšie internet) v posledných dvadsiatich–tridsiatich rokoch azda najvýraznejšie ovplyvňuje kognitívny a emocionálny vývoj dieťaťa. Ovpľyňuje (pozitívne i negatívne) naše myslenie, mení dlhodobou ustálené návyky získavania informácií, schopností, zručností, komunikáciu a z nášho uhla pohľadu aj výtvarné vyjadrovanie detí.

### **Médiá a detská obrazotvornosť**

Dnes je veľmi dôležitá skúmať proces obrazovej tvorby a obrazového vnímania v civilizačnej epoche, kedy sa obrazy stávajú prostriedkom poznávania a komunikácie, a to najintenzívnejšie zo všetkých doterajších epoch. Objavujú sa nové znaky a symboly, výtvarné (znakové) prostriedky, ktoré dávajú možnosť označovať nové kvality, deti vytvárajú nové obrazy a doslova učia – vidieť ináč. Mení sa i rebríček hodnôt detí, ich spôsob nazerania na svet. Konštatujeme to na základe výsledkov výskumu zo zahraničia o vplyve médií, ale i vlastného výskumu na Slovensku, keď sme skúmali, ako sa súčasné životné hodnoty detí odrážajú v detskom výtvarnom prejave a či sa tieto hodnoty menia vo vzťahu k regiónu, kde dieťa žije.

Väčšina odborníkov sa zhoduje v tom, že súčasná doba je predimenzovaná obrazovými informáciami, vplyvom televízie, ktorá najviac ovplyvňuje deti a mládež. Niektoré publikované výsledky z USA a západnej Európy hovoria, že predškolační už od svojich dvoch rokov začínajú vnímať televízny obraz. Od 3 do 5 rokov, keď v mozgu nastáva kritické obdobie pre kognitívny a jazykový vývoj dieťaťa, priemerné dieťa trávi pred televíznym obrazom až 28 hodín do týždňa. Priemerné dieťa v americkej základnej škole vizuálne vníma televízny obraz 25 hodín a stredoškolač až 28 hodín týždenne, čo je 6krát viac ako je čas venovaný domácim úlohám (Healy, 1999). Môžeme konštatovať, že deti v priemere viac hodín zo svojho voľného času venujú pasívnemu prijímaniu informácií, televíznym obrazom a počítačovým znakom než iným zmysluplným aktivitám, s výnimkou spánku. Je evidentné, že mnohé z nich sa tak krutým spôsobom oberajú o čas, ktorý by mohli venovať významnejším aktivitám, aktívnemu prijímaniu informácií.

### **Detský výtvarný prejav v prostredí nových vizuálnych médií**

V rámci výskumu na Slovensku sme v jednotlivých regiónoch skúmali, ako sa tieto skutočnosti odrážajú v grafickom prejave detí predškolského veku. Za všetky vyberáme aspoň dva príklady: „Priesvitné“ steny nás upozorňujú na hru, hranie sa v dome, ktorú približne 16 % detí poňalo a zobrazilo ako postavy v izbe, ktoré pasívne vnímajú televízny obraz alebo sa hrajú s hracou konzolou. Symbolické znázornenie počítača, videorekordéra prepojeného s televíznym prijímačom, zvyčajne lineárne, v podobe obdĺžnikov, prípadne štvorcov modrou, čiernou alebo zelenou farbou, považujeme za nový fenomén v detskej kresbe, zvlášť u chlapcov.

Naopak, v kresbách šesť a sedemročných detí sa okrem tradičných znakov a symbolov objavujú nové, ktoré zobrazujú novú kvalitu videnia a zároveň spôsob komunikácie. Prevládajú hranaté tvary a jednotlivé časti interiéru sú zobrazené už plošne, aj keď použitá línia je v podstate kontúrou. Práce sú veľmi tvorivé, farebné bohaté, dynamické, plné života, radosti, kde každý člen rodiny má svoje miesto a pracovné zaradenie (obr. 2, 3).

V detskom grafickom prejave nezvyčajne často chýba postava človeka, čo by mohlo napovedať, že ide o neosobné vyjadrenie. Slovný komentár dieťaťa objasňuje obsah istej kresby: „U babky mám počítač, tlačiareň, klávesnicu, myš. Hrám hru na počítači“. Kresba sa stáva iba akousi výzvou sadnúť si za „nakreslený“ stôl a hrať sa. Ide o subjektívne grafické vyjadrenie, keď deti nepovažujú za dôležité zobraziť ani seba. Ich autorstvo (meno) bolo o to viac zdôraznené tlačeným písmom.

Treba konštatovať, že časť detí rado zobrazuje hlavné postavy, inšpirujúc sa slovenskými rozprávkami. Mnohé deti však už dnes uprednostňujú modernejšie rozprávky, či televízne seriály a filmy, často spracované na vi-



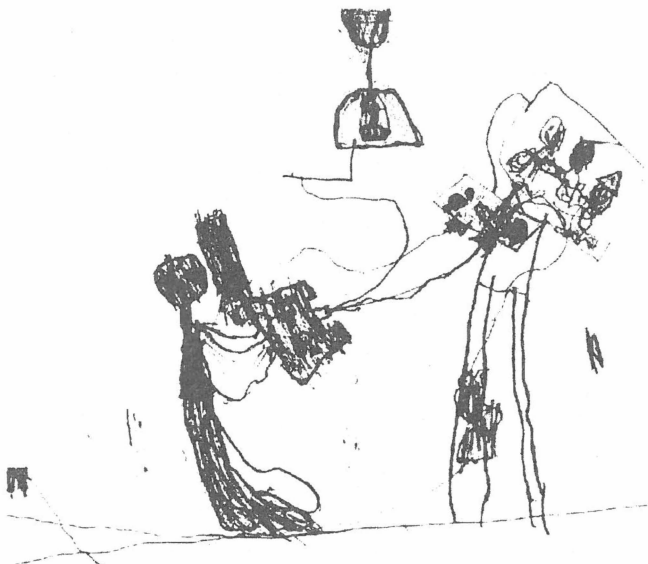


Obr. 2: Renko, 4 roky. Hra. Zobrazenie novej kvality videnia a zároveň spôsobu komunikácie.

deokazetách: Televízny film *Sám doma, II. časť, Stratený v New Yorku* sa stáva námetom detských kresieb, zobrazujúcich Kevina ako hlavnú postavu.

Za najoriginálnejší spôsob znázorňovania obľúbeného kamaráta z rozprávky považujeme kresbu dieťaťa, na ktorej je v strede umiestnený obdĺžnik, symbolizujúci celú televíznu obrazovku. Pod ním je nakreslený užší obdĺžnik so symbolom kruhu a tvarmi písmen S, E – ovládacími gombíkmi na videoprijímači. Výber symbolov znázorňuje zariadenie obývacej izby. Najdôležitejším v celej kresbe je dokonale zvládnutý nápis na televíznej obrazovke MRASIK. „Začína sa Mrázik, máme ho nahraného na videu“, dodáva chlapec. Ako dokumentuje samotná detská kresba, písmo preberá dominantné postavenie, je nositeľom hlavnej myšlienky. Ostatné symboly iba rozvíjajú a dopĺňajú hlavnú myšlienku. Táto práca nám dostatočne dokumentuje, ako prostredie a štýl života ovplyvňujú detské výtvarné myslenie a zároveň ako dieťa postupne vstupuje do symbolického radu kultúry.

Z nášho pozorovania vyplýva, že televízia, moderné rozprávkové príbehy, filmy a vizuálne médiá ovplyvňujú dieťa natoľko, že preberá obrazové symboly a hrdinov z obrazovky do svojho života, stotožňuje sa s nimi a vyjadruje ich v kresbách ako svoje dominantné hodnoty. Dokonca okolo 50 % 9 až 11ročných detí uvádza, že denne sleduje televízne programy, včítane reklamy. Uprednostňujú vizuálne vnímanie pred sluchovým či emocionálnym. Chlapci už neprejavujú tak veľký záujem o klasické hračky z dreva, plastu (zvieratká, autá, lietadlá, hrdina-vojak), ale o video, počítač, hrdinov z televízneho seriálu. Rozdielne výsledky zaznamenávame vo výtvarnom prejave



Obr. 3: Nikola, 6 rokov. Hra. Zobrazenie novej kvality videnia a zároveň spôsobu komunikácie.

podľa jednotlivých regiónov. U detí, ktoré žijú v priemyselne a kultúrne najrozvinutejších oblastiach, v centrách a bližšie k veľkomestu, ako je Bratislava, Žilina, Košice, sa častejšie v kresbách objavujú motívy a námety, ktoré sú inšpirované vizuálnymi médiami, animovaným filmom, či komiksom.

### **Vizuálne umenie – súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby**

V tomto príspevku sme uviedli iba niekoľko faktov. Detský výtvarný prejav, proces tvorby a výtvarný produkt, ako i ďalšie naše empirické poznatky nám ukazujú, že detská tvorba už dnes nie je len predstavením toho, čo vedia alebo vidia ich autori vo svojom okolí (Šupšáková, 2000). Na ontogenetickom princípe lineárne poňatá koncepcia vývoja obrazovej tvorby zdá sa už dnes nedostačujúca. Zjednodušene povedané, súčasný proces tvorby detských obrazov treba vnímať ako odraz dnešnej civilizovanej spoločnosti, ktorý je ovplyvňovaný v sociálno-kultúrnom kontexte, viacerými vizuálnymi médiami, ale i multidisciplinárne. Preto sa zdá dnes prijateľnejšie poňatie detského výtvarného prejavu ako poňatie o „otvorenej štruktúre“, pretože deti súčasne rozvíjajú rôzne možnosti výrazu, ale zároveň i rôzne vizuálne jazyky. Dospievame k poznaniu, že:

- Detský výtvarný prejav je viazaný na systém symbolov. Tak ako je

dnes ovplyvňovaný prostredím a na rôznych úrovniach, tak je rôznorodý a mnohoaspektový. Deti doslova objavujú a vytvárajú rôzny(é) systém(y) symbolov, ktorý im zároveň umožňuje vytvoriť vlastné videnie zobrazovaného sveta. Vplyv nových médií sa nedá eliminovať. Ostáva na rodine a škole, aby pomáhali deťom vyberať také detské televízne programy, a teda obrazy, ktoré majú pre nich buď pozitívne informatívnu, alebo umeleckú či estetickú hodnotu. Tak ako je ovplyvňovaný prostredím a na rôznych úrovniach, tak je rôznorodý a mnohostranný. V detskej tvorbe prevláda vlastná grafická logika a deti už v rannom veku nadobúdajú schopnosť používať grafický jazyk. Súčasne rozvíjajú rôzne možnosti výrazu a zároveň rôzny vizuálny jazyk.

- Predovšetkým aktívne vnímanie vizuálnych obrazov, spoznávanie národnej i regionálnej kultúry a tradícií pozitívne prispievajú k rozvíjaniu videnia a vizuálnej percepcie. Prinajmenšom taký spôsob vedenia (výchovy) podnecuje proces skúmania, spätnej väzby a hľadania odpovedí, ktoré sú východiskom pre poznávanie výtvarného umenia a výtvarnej kultúry tak globálne ako i regionálne. Umožňuje deťom uvažovať, porovnávať, vlastnou úvahou dotvárať. Rozsah možných interpretácií výtvarného prejavu, viažúcich sa na ďalšie výtvarné diela, umelecké predmety a informácie s nimi súvisiace, rozhodne pôsobia na organizáciu mysle každého vnímateľa. Konštruktívne a aktívne pracovať na sebe, na zvyšovaní ich vlastného poznania – vnímaním adekvátnych stimulov cez proces reflexie ich vlastného vnímania a poznávania – postupne dosiahnuť cieľ a dostať odpoveď na otázky: Čo konkrétne výtvarné dielo reprezentuje? Ako bolo vytvorené? Kým? Kedy? Kde (aj v našom regióne)? Pre koho? Prečo? atď. Teda vizuálne umenie ako súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby.
- Minulosť možno chápať ako inšpiratívne pozadie pre novú tvorbu. História nám ponúka cenné poznatky ako vtedy umelci tvorili, čím sa inšpirovali, a s čím zápasili, aké výrazové prostriedky používali. Avšak dynamická súčasnosť a blízka budúcnosť v znamení informačnej spoločnosti, nám dáva nové výzvy, nové námety, nové vzťahy, ktoré nie je možné vyčerpávajúco zobraziť klasickými umeleckými prostriedkami. Je potrebné stimulovať deti k výtvarnej výpovedi a k vlastnej výtvarnej tvorbe, a to aj prostredníctvom nových vizuálnych médií, ako sú počítače a internet. Tvorivý prístup a využitie týchto možností postupne rúca doteraz, takmer presne vymedzený spôsob vyjadrovania a aktívne vŕha do dieťa do oblastí, ktoré predchádzajúce generácie považovali za nedostupnú bez špeciálneho školenia.

V tvorivom procese a prostredníctvom aktivít, kde ide o vážnu a výtvarne užitočnú hru, riešia sa tak výtvarné problémy a hľadajú sa výtvarné odpovede. Tvorca sa miestami hrá, miestami výtvarne pracuje, premýšľa, domýšľa si, hľadá výtvarné možnosti riešenia, myšlienkové súvislosti, vytvára si vlastný výtvarný jazyk. Snaží sa odchyľovať od neobvyklých schém myslenia a nechápať nič ako pevné, nemenlivé, zostať pri vlastných názoroch, zmýšľaní a pokiaľ sa to vyplatí, nachádzať niečo nové, čo predstavuje obohatenie kultúry a spoločnosti – to je nakoniec i podstatou tvorivosti. Tvorivosti, ktorá je zároveň cieľovou kategóriou výtvarnej výchovy, na rozvíjaní ktorej sa podieľa i také médium, ako je počítač. Charakteristickým znakom tvorivosti je originalita, originalita spoločensky hodnotná (nie originalita za každú cenu). Ďalej originálna fantázia, usmerňovaná určitými spoločensky hodnotnými cieľmi, teda tvorivá fantázia. Takto chápaná tvorivosť, ktorá je spoločensky žiadúca nielen v umeleckej a vedeckej tvorbe, ale i v bežných životných situáciách, sa pokladá za najcennejšiu vlastnosť osobnosti, pretože vytvára priestor pre autonómiu a sebarealizáciu každého jedinca. Z tohto hľadiska prvoradou úlohou školy a edukácie vôbec nie je technika zapájania elektronických médií do edukácie, ale problém uvádzania detí do sveta duchovných hodnôt prostredníctvom už existujúcich antropologických hodnôt detstva a ľudstva všetkými primeranými prostriedkami súčasnosti.

## Literatúra

- ARNHEIM, R. *Art and Visual Perception*. 3. dop. a uprav. vyd. Berkley – Los Angeles, 1974.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, spol. s r. o., 1997. 348 s.
- HEALY, J. M. *Endangered Minds*. New York, 1999.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. Vzťah človek a výtvarný svet – významový horizont výtvarnej výchovy. *Naša škola*, II, 1998/99, č. 3.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Gradient, 1999.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. Vizuálne vnímanie a komunikácia. *Naša škola*, III. 1999/2000, č. 7.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav*. Bratislava: Digit, 2000 (rukopis pripravený do tlače).

ŠUPŠÁKOVÁ, B. Detský výtvarný prejav – prostriedok poznávania a komunikácie. *Pedagogická orientace* 2000, č. 4, s. 69–75. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. Dr. Božena Šupšáková, CSc., Pedagogická fakulta UK, Račianska 59, 813 34 Bratislava, e-mail: [presspro@internet.sk](mailto:presspro@internet.sk)

# Analýza žákovy práce s textem

Marie Solárová

## I. Úvod

Práce žáků s textem se dostává stále častěji do popředí vědeckých výzkumů. Pozornost se věnuje pedagogickému textu především jako základnímu prostředku pedagogické komunikace. Ta vyžaduje v první řadě orientaci žáka v předloženém textu, ochotu s textem pracovat a žákovu snahu dosáhnout řešení (Helus, 1970). Mnohými autory bylo prokázáno (Gavora, 1988; Petřková, 1985; Solárová, 1998), že žáci většinou s textem pracovat neumějí. Jedním z důvodů je bezesporu jejich nízká dovednostní úroveň. Ta je způsobena především nedostatkem zkušeností žáků s textem pracovat, učebnicemi neposkytujícími dostatek prostoru na samostatnou práci s textem, přetíženost žáků, neochotou (nebo spíše nedostatkem časového prostoru) učitelů učit žáky s textem pracovat.

## II. Analýza žákovy práce s textem

### a) Charakteristika výzkumného vzorku

To, jak žáci vnímají práci s textem, co o ní soudí, proč se učí (nebo neučí) s textem pracovat, bylo cílem zjistit anketou, která byla předložena žákům gymnázia. Anketa byla předkládána studentům 2. ročníků.

Ankety se zúčastnilo 67 studentů (z toho 34 chlapců) 2. ročníku Gymnázia Mikuláše Koperníka v Bílovci. Jednalo se o žáky tří tříd:

5. A – sedmileté studium, všeobecné zaměření
2. B – čtyřleté studium, všeobecné zaměření
2. C – čtyřleté studium, matematické zaměření

### b) Chemický text

Žákům byl předložen chemický text, jehož část uvádím:

#### **Prvky II. A skupiny periodické soustavy**

*Mezi prvky II. A skupiny periodické soustavy patří: beryllium, hořčík, vápník, stroncium, baryum a radium. Vápník, stroncium, baryum a radium se nazývají kovy alkalických zemin. Tento název je odvozen od oxidů příslušných kovů, které se dříve nazývaly „zeminy“. Beryllium není typickým kovem této skupiny – svými vlastnostmi spíše připomíná hliník, který je ve III. A skupině periodické soustavy prvků. Hořčík se svými vlastnostmi staví mezi beryllium a vápník. Poněkud zvláštní postavení ve skupině má radium,*

ne však pro chemické vlastnosti (těmi se přesně přiřazuje k prvkům alkalických zemín), ale svou radioaktivitou.

Vápník a hořčík jsou biogenní prvky, hořčík je vázán v chlorofylu (zelené barvivo rostlin), ionty vápníku jsou např. v krvi. Ostatní prvky se vyskytují méně často, velmi vzácné je radium – vyskytuje se v uranových rudách, např. ve smolinci. Prvky s<sup>2</sup> se vyrábějí především elektrolýzou tavenin příslušných chloridů, přičemž se alkalický kov vylučuje na katodě.

Text byl nestrukturovaný, bezprostředně navazoval na učivo o alkalických kovech. Jednalo se o učivo, které žáci již v hodinách chemie probírali. Text však obsahoval i nové informace, se kterými se žáci doposud nesetkali.

### c) Projekční metoda

Žáci dostali za úkol text pozorně přečíst a odpovědět na otázky, týkající se způsobu zpracování chemického textu, jejich názorů na možnost a ochotu učit se pomocí textu, názorů na klady a zápory takového způsobu učení. Otázky byly pokládány projekční metodou – doplňováním neúplných vět. Princip této metody spočívá v tom, že žáci doplňují věty, které jsou ukončeny slůvkem „protože“. Žáci dostali za úkol větu (bez většího přemýšlení) doplnit. Na základě jejich odpovědí byla provedena kvalitativní a kvantitativní analýza.

K práci a učení se z textu se bezprostředně vztahovaly následující neúplné věty:

1. Předložený text pro mne byl (nebyl) snadný, protože...
2. Tato forma učení je pro mne výhodnější (nevýhodnější) než výklad učitele, protože...
3. Myslím si, že kdybych pracoval(a) s chemickým textem častěji...

### d) Citace žákovských odpovědí

Pro ilustraci uvádím některé typické odpovědi žáků. Poznámka: V závorkách jsou uvedeny četnosti odpovědí žáků v procentech.

#### 1 a) Předložený text pro mne byl snadný, protože...

- byl srozumitelný (13 %)
- byl názorný, přehledný (10,5 %)
- jsem informace z textu už znal, učili jsme se to (7 %)
- byl stručný (5 %)
- dal se pochopit (2,5 %)
- jsem zvyklý učit se z textu (1,5 %)
- baví mě to (1,5 %)

#### 1 b) Předložený text pro mne nebyl snadný, protože...

- byl v něm mnoho pojmů, informací, cizích slov (10 %)

- text byl nudný, monotónní (6,5 %)
- nebyly v něm obrázky a grafy (3 %)
- byl dlouhý (3 %)
- byl strohý (1,5 %)
- nedokázal jsem se soustředit (1,5 %)
- ničemu jsem nerozuměl (1,5 %)
- potřeboval(a) bych k jeho pochopení více času (1,5 %), výklad učitele (3 %)
- nerad čtu (1,5 %)

Z obou typů odpovědí je zřejmý subjektivní pohled na text. Zatímco žáci, kteří mají určité vědomosti z této problematiky, považují text za srozumitelný, jasný. Vyžadují více podrobností, text se jim zdá strohý. Naopak žáci, kteří dostatečné vědomosti k textu nemají nebo je chemie nezajímá, považují stejný text za zbytečně podrobný a dlouhý.

**2 a) Tato forma výuky je pro mě lepší než výklad učitele, protože . . .**

- si něco lépe zapamatuji, když to čtu (3 %)

následující odpovědi uvedl vždy jen jeden žák:

- protože si mohu sám vybrat, co je pro mě důležité
- když učivo čtu, lépe si ho uvědomuji
- protože si mohu kdykoliv přečíst, čemu nerozumím
- z výkladu si nezapamatuji všechno a nemusím všechno pochopit
- mám více času si promyslet souvislosti
- záleží jenom na mě, jak se to naučím
- učitel odříká učivo jenom monotónním tónem, nezajímavě
- text je stručnější a přehlednější než výklad učitele
- nejlepší je kombinovat učení z textu s výkladem učitele

Z odpovědí žáků, které se stavěly k učení z textu pozitivně (16,5 %) je patrná výhoda učení se z textu pro ty žáky, kteří se učí samostatně, promýšlí souvislosti a učivo zpracovávají do hloubky.

**2 b) Tato forma výuky je pro mě horší než výklad učitele, protože . . .**

- učitele se mohu zeptat na to, čemu nerozumím (25 %)
- text je, na rozdíl od učitele, nudný (15 %)
- učitel učivo lépe vysvětlí (15 %), dá učivo do souvislostí (3 %)
- učivo potřebuji slyšet (9 %)
- učitel řekne více souvislostí (4,5 %)
- z textu nezjistím, co je důležité, je nepřehledný (4,5 %)
- text neobjasňuje otázky, které vyvolává (1,5 %)
- v textu je víc informací, než vyžaduje učitel (1,5 %)

- každý autor textu vyžaduje něco jiného (1,5 %)
- některé věty z textu jsem nepochopil (1,5 %)
- při čtení textu se nesoustředím (1,5 %)
- dělám si z výkladu učitele výpisky a z těch se mi dobře učí (1,5 %)

Negativní verzi odpovědi na tuto otázku zvolilo 84 % (!) žáků. Z přehledu jasně vyplývá preference učitelova výkladu, a to jak z pohledu hloubkového učení („vysvětlí, pochopím...“), tak povrchového učení („je jasně řečeno, co je důležité, na text se nesoustředím“...).

#### **4. *Myslím si, že kdybych pracoval(a) s chemickým textem častěji...***

##### **a) *pozitivní odpovědi***

- nic by se nezměnilo, s textem pracuji pořád (14 %)
- chemii bych lépe rozuměla (7 %), uměla bych ji lépe (11,5 %)
- více bych se text naučil chápat (7 %), zpracovávat (9 %)
- znal(a) bych více podrobností (5 %)
- byla bych zvyklý(á) a uměl(a) bych pružněji reagovat (4,5 %)
- měla bych lepší známku z chemie (4,5 %)
- byla by to změna (1,5 %)
- text by byl pro mne snazší (3 %)

##### **b) *negativní odpovědi***

- nebavilo by mne to (4,5 %)
- všechno by se mi popletlo (1,5 %), všechno bych zapomněla (4,5 %)
- zbláznil(a) bych se (4,5 %), bylo by to zlé (4,5 %)
- chápal bych chemii ještě míň než dosud (4,5 %)
- nikam by to nevedlo (15 %), nešlo by to (1,5 %)
- nic by mi to nedalo, neumím se soustředit (1,5 %)
- byl by to pro mne ztracený čas, protože chemie není k ničemu (1,5 %)
- nemám na to čas (1,5 %)
- byla by to pro mne jen informace (1,5 %)

Z předcházejících odpovědí vyplývá, že žáci v naprosté většině (67 %) uznávají, že by s textem pracovat měli. Prioritní je v tomto případě zájem o předmět. Ukazuje se, že žáci, kteří mají pozitivní vztah k chemii, chápou práci s chemickým textem jako přirozený doplněk učitelova výkladu („nic by se nezměnilo, s textem pracuji pořád“). Naopak, žáci, které chemie nebaví, se práci s textem záměrně vyhýbají („nikam by to nevedlo, byl by to ztracený čas, bavilo by mne to ještě méně“). Z analýzy odpovědí rovněž vyplývá, že žáci si uvědomují pozitiva práce s textem („více bych chemii chápal(a), rozuměl(a) bych ji“), že však s textem nepracují („naučil bych se text zpracovávat“).



### III. Závěr

Komunikace žáků s textem má své nezastupitelné místo v učení žáků. Pokud žáky text zaujme, potom:

- motivuje je k hloubkovějšímu stylu učení
- učí je samostatnosti
- učí je hledat vztahy a souvislosti mezi pojmy
- žáci se učí soustředěně pracovat, mohou věnovat textu čas, který k učení potřebují.

Práce žáků s textem má význam i v dnešní době, v době zavádění počítačových výukových programů. Vždyť i text na monitoru počítače zůstává textem, i když jeho forma a způsob práce s ním je poněkud odlišnější.

### IV. Použitá literatura

- HELUS, Z. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1970, s. 230–242.
- GAVORA, P. Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. Praha: *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, str. 661–670.
- PETŘKOVÁ, A. K teoretickým problémům učebního textu. Praha: *Jednotná škola*, 1985, č. 4, s. 328–340.
- SOLÁROVÁ, M. Styl učení žáka při práci s chemickým textem. *Sborník přednášek z mezinárodní konference didaktiků chemie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997.
- SOLÁROVÁ, M. Styl učení z textu u žáků gymnázií. In *Universitas Ostraviensis, Acta Facultatis Rerum Naturalium. Physica – Chemia*, 6, 173/1998. s. 189–198.
- ŠVEC, V. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. Brno: *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4.

## Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí

Klára Závodníková, Štěpán Mikoláš

### Úvod

V poslední době dochází k rychlým změnám ve všech oblastech lidského dění. Tyto změny neprobíhají izolovaně, ale ve vzájemných souvislostech. Změny demografické, politické a hlavně ekonomické spolu velmi těsně souvisejí.

Tyto změny předznamenaly rozsáhlé úpravy, které pronikly do základních škol. Posílila se autonomie škol, zvýšila se samostatnost učitele, změnil se i obsah vyučování.

I školní družina zaznamenala mírné změny. Děti ve školní družině neustále přibývá (tab. 1, 2). Na vychovatele jsou kladeny nové požadavky na organizaci činnosti a výchovně vzdělávací postupy.

Z charakteru výchovy mimo vyučování vyplývají další specifické požadavky (Hájek, 2000, s. 22–23).

- požadavek pedagogického ovlivňování volného času
- požadavek jednoty a specifčnosti vyučování a výchovy mimo vyučování
- požadavek dobrovolnosti
- požadavek aktivity
- požadavek seberealizace
- požadavek pestrosti, přitažlivosti, zajímavosti
- požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření
- požadavek zájmového měření
- požadavek citlivosti a citovosti

I přes neustálé ekonomické problémy, které celým školstvím otrásají, školní družina funguje dál.

Ale vyhovuje dnešní školní družina náročným požadavkům na konci tisíciletí?

Plní školní družina významné výchovně vzdělávací cíle nebo slouží pouze jako úschovna dětí pro zaměstnané rodiče?

Mají vůbec rodiče jiné možnosti umístění dítěte mimo školní družinu?

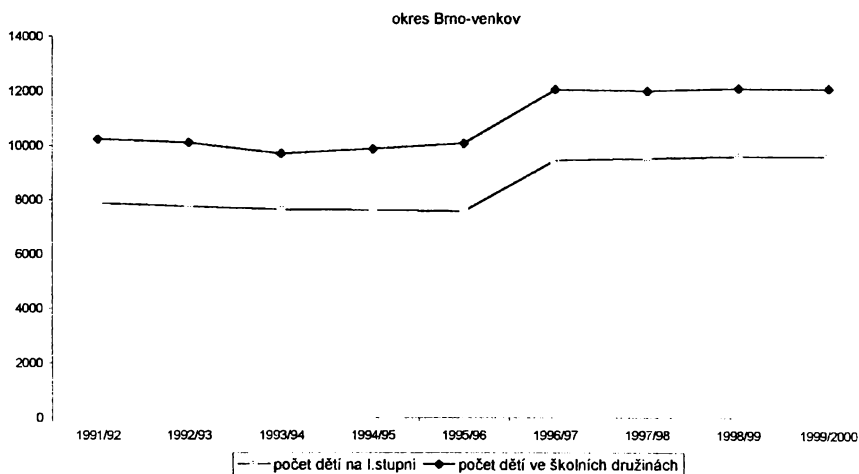
Jsou rozdíly mezi velkoměstem a venkovem?

Jsou děti s činností ve školní družině spokojeny?

Na tuto problematiku jsme se pokusili odpovědět v našem výzkumu.

Tab. 1: ZŠ – žáci v okrese Brno-venkov

školní rok	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00
počet dětí na I. stupni	7 863	7 725	7 622	7 600	7 551	9 426	9 481	9 582	9 585
počet dětí ve školních družinách	2 360	2 352	2 054	2 247	2 493	2 596	2 483	2 489	2 480
počet školních družin	62	62	65	72	74	74	74	76	77
počet oddělení školních družin	101	98	90	95	100	108	107	108	110



Obr. 1: ZŠ – žáci v okrese Brno-venkov

## Cíl výzkumu

Náš výzkum by chtěl:

- identifikovat problémy v současné školní družině
- přispět k inovaci koncepce osnov tohoto zařízení vyhovujícím dnešním potřebám.

## Hypotézy

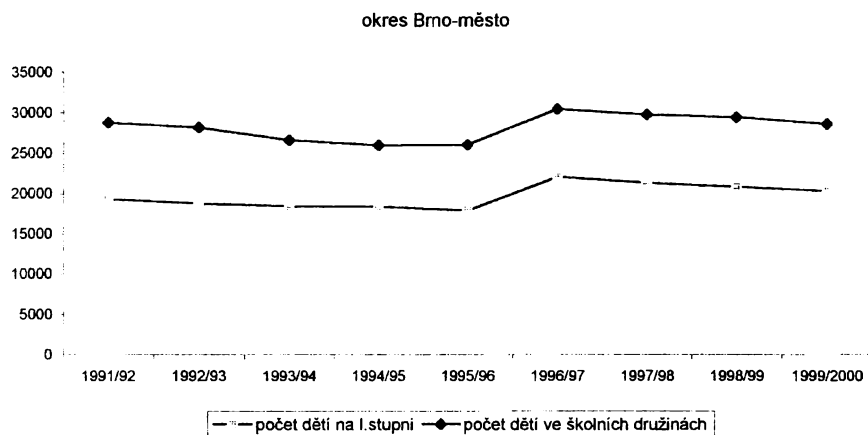
Po vyjasnění cílů jsme si zvolili tři hypotézy:

$H_1$  Navrhovaná činnost dětí v ŠD je závislá na věku dětí.

$H_2$  Rodiče ve městě mají větší možnosti umístění dětí jinde než je školní družina oproti rodičům z Brna-venkova.

Tab. 2: ZŠ – žáci v okrese Brno-město

školní rok	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00
počet dětí na I. stupni	19 349	18 802	18 472	18 423	17 929	22 102	21 409	20 912	20 384
počet dětí ve školních družinách	9 427	9 413	8 140	7 587	8 151	8 411	8 428	8 603	8 288
počet školních družin	69	72	74	74	74	73	73	74	75
počet oddělení školních družin	382	365	308	289	307	328	341	344	337



Obr. 2: ZŠ – žáci v okrese Brno-město

$H_3$  Vychovatelé v Brně-městě uvádí problémy omezených prostorů ŠD významně častěji než vychovatelé na venkově.

## Použitá výzkumná metoda a sběr dat

### I. fáze

Ve školním roce 1998/99 jsme provedli předvýzkum na dvou základních školách. Nejprve jsme hospitací v ŠD monitorovali činnosti, které během dne probíhaly. Rozhovorem s vychovateli jsme sledovali, jaké jsou současné problémy ve školních družinách, a pohovorem s dětmi jsme probírali zájmové činnosti, které dětem nejvíce vyhovovaly.

### II. fáze

K zjištění názorů a postojů na dnešní školní družinu jsme koncipovali tři druhy dotazníků:

- pro **rodiče** dětí, které navštěvují ŠD,
- pro **děti**, které do ŠD chodí,
- pro **vychovatelky**, které v ŠD pracují.

Výzkum prováděný ve školním roce 1999/2000 byl anonymní, realizovaný na 8 základních školách v okrese **Brně-město** a 8 základních školách v okrese **Brno-venkov**.

Celkem bylo rozdáno 1 000 dotazníků, z toho jich bylo 838 vráceno vyplněných (tj. 83,8 %)

Dotazníkem bylo osloveno 314 rodičů, 458 dětí a 66 vychovatelek.

Po důkladném zvážení jsme se rozhodli pro testování hypotéz použít dvou statistických metod, které byly pro náš výzkum vhodné.

Statistické zpracování údajů bylo provedeno v březnu 2000 na PřF MU v Brně. Pro hypotézu  $H_1$  byl nejlepší testovací metodou  $\chi^2$  test. Testovali jsme nulovou hypotézu o nezávislosti obou proměnných proti alternativní hypotéze, že obě proměnné jsou závislé. Systém SPSS vypočítá  $p$ -hodnotu, která je měřítkem pravdivosti testované hypotézy.

Vyjde-li  $p$ -hodnota menší než 0,05, zamítáme nulovou hypotézu.

Na ostatní hypotézy jsme použili test shody podílu úspěchů ve dvou nezávislých souborech, který byl zpracován v programu MATLAB (Lamoš a Potocký, 1989).

## Výsledky šetření a jejich interpretace

### *Rodiče*

Dotazník pro rodiče tvoří 15 otázek zaměřených na zjištění míry spokojenosti se současným stavem ŠD, co rodiče od ŠD očekávají, jaké jsou jiné možnosti umístění dětí mimo ŠD, otázky týkající se rozšíření ŠD pro II. stupeň, demografické údaje, sociální status rodiny.

Dotazník vyplnilo celkem 314 rodičů, z toho 211 rodičů z Brna-města a 103 rodičů z Brna-venkova. Většinou dotazník vyplňovaly matky dětí – v 70,4 %.

Pohlaví dítěte, ke kterému se rodiče vyjadřovali, bylo takřka rovnoměrné, 45,2 % chlapců, 54,8 % dívek.

Děti pocházely v Brně v 80,1 % z úplných rodin, na venkově bylo procento úplných rodin vyšší – 90,3 %

Věk matek se v 56,7 % pohyboval mezi 30–40 lety, do 30 let odpovědělo 32,8 % žen a nad 40 let pouze 10,5 %. Věk otců byl do 30 let v 15,2 %, 30–40 let 64,2 % a nad 40 let 20,6 %.

Vzdělání matek brněnských i venkovských převažuje středoškolské – Brno 51,7 %, venkov 44,7 %, základní vzdělání mělo 7,6 %, střední bez maturity 25,2 % a vysokoškolské 17,8 % odpovídajících žen.

Vzdělání otců je rozděleno rovnoměrněji – 9,4 % má vzdělání základní, 33,2 % vzdělání střední bez maturity, 27,7 % střední s maturitou a 29,7 % vysokoškolské.

### *Děti*

Dotazník pro děti sestává z 6 otázek, vztahujících se k oblíbeným a postrádaným činnostem v ŠD a jejich návrhů na další činnost.

Tento dotazník byl záměrně krátký, ale výstižný. Šlo nám o to, aby se mohly dobře vyjádřit i děti, které chodí do první třídy a neumí ještě dobře psát a číst. Některým dětem pomáhaly s psaním odpovědí paní vychovatelky.

Snažili jsme se oslovit všechny děti na I. stupni, které ŠD navštěvují.

V tabulce 3 vidíme věkové rozložení oslovených dětí.

Tab. 3: *Třída*

	Brno-město		Brno-venkov		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
1. třída	83	25,1	42	33,1	125	27,3
2. třída	82	24,8	39	30,7	121	26,4
3. třída	101	30,5	21	16,5	122	26,6
4. třída	55	16,6	17	13,4	72	15,7
vyšší třída	10	3,0	8	6,3	18	3,9

Velká většina dětí – 94,8 % – odpověděla, že do školní družiny chodí rádo, školní družinu nemá rádo pouze 24 oslovených dětí, tj. 5,2 %.

### *Vychovatelé*

Dotazník pro vychovatele obsahuje 10 otázek vztahujících se na současné problémy ŠD, návrhy na zlepšení situace, spokojenost s přístupem školy k ŠD, charakteristiku osobnosti.

Celkem bylo osloveno 66 vychovatelů, z toho z Brna-města 39, z Brna-venkova 27.

Oslovit takový počet vychovatelů bylo velmi náročné, protože na venkovských školách většinou pracuje při školní družině pouze jedna vychovatelka. Proto jsme do výzkumného vzorku zařadili i dálkově studující studenty naší fakulty, kteří pracují ve školní družině v Jihomoravském kraji. Vzorek obsahoval 100 % žen.

Ve vzdělání vychovatelek jasně převažuje střední pedagogické v 66,7 %. Nepedagogické vzdělání mělo 25,8 % vychovatelek a vysokoškolským vzděláním disponuje 7,6 % dotázaných.

Délku praxe vychovatelek uvádí v tab. 4.

Tab. 4: *Délka praxe vychovatelů*

	Brno-město		Brno-venkov		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
0-1 rok	3	7,7	2	7,4	5	7,6
1-3 roky	1	2,6	6	22,2	7	10,6
3-5 let	8	20,5	4	14,8	12	18,2
5-10 let	4	10,3	6	22,2	10	15,2
Nad 10 let	23	59,0	9	33,3	32	48,5

Zcela spokojeni s přístupem školy jsou vychovatelé z Brna v 79,5 % a z Brna-venkova v 37 %. Částečně spokojeni jsou vychovatelé z Brna v 20,5 % a z Brna-venkova v 51,9 %. Nespokojeni byli pouze 3 vychovatelé z Brna-venkova.

Pětadvacet dětí v oddělení mělo 71,8 % vychovatelů z Brna, ale jen 37 % vychovatelů z Brna-venkova. Vychovatelé z Brna-venkova měli v oddělení v 37 % více jak 25 dětí, ale vychovatelé z Brna měli nad 25 dětí jen v 7,8 % případech.

Počet oddělení na škole bylo u vychovatelů z Brna v 64,1 % víc jak 5, ale u vychovatelů z Brna-venkova převažovalo pouze 1 oddělení na škole.

### **$H_1$ . Navrhovaná činnost dětí v ŠD je závislá na věku dětí**

Tab. 5: *Navrhovaná činnost ve ŠD*

	Brno-město		Brno-venkov		celkem	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Vycházky, sporty	97	29,3	19	15,0	116	25,3
Hraní si	12	3,6	4	3,1	16	3,5
Společenské hry	15	4,5	1	0,8	16	3,5
Kreslení, modelování	17	5,1	3	2,4	20	4,4
Výroba předmětů	26	7,9	3	2,4	29	6,3
Počítače	10	3,0	14	11,0	24	5,2
Lego, puzzle ,kostky	3	0,9	9	7,1	12	2,6
TV, video, audio	9	2,7	7	5,5	16	3,5
Zpěv, hudba, tanec	6	1,8	3	2,4	9	2,0
Čtení	3	0,9	2	1,6	5	1,1
Autodráha	2	0,6	5	3,9	7	1,5
Ostatní	26	7,9	7	5,5	33	7,2
Nic	105	31,7	50	39,4	155	33,8

Pro výpočet  $\chi^2$  testu jsme museli pro malý počet odpovědí některé kategorie spojit a vytvořili jsme 5 základních kategorií (tab. 6).

1. kategorie obsahuje veškeré pohybové aktivity – vycházky, sporty, hudba, tanec, zpěv.
2. kategorie obsahuje všechny hrové aktivity – společenské hry, hraní si, autodráha, lego, puzzle, kostky
3. kategorie obsahuje počítače, TV, audio, video
4. kategorie sdružuje kreslení, modelování, výroba předmětů, čtení
5. kategorie je samostatná – odpověď „nic“

Tab. 6: Základní kategorie

	Vycházky, sport	Hry	Počítače, TV, video	ostatní	nic	absol. četnost rel. četnost %
1. třída	21 4,6	19 4,1	15 3,3	23 5,0	47 10,3	125 27,3
2. třída	29 6,3	12 2,6	7 1,5	23 5,0	50 10,9	121 26,4
3. třída	33 7,2	12 2,6	14 3,1	26 5,7	37 8,1	122 26,6
4. třída	25 5,5	6 1,3	3 0,7	19 4,1	19 4,1	72 15,7
Vyšší třída	7 1,5	2 0,4	1 0,2	5 1,1	3 0,7	18 3,9
abs. četnost	115	51	40	96	156	458
rel. četnost %	25,1	11,1	8,7	21,0	34,1	100,0

$p$ -hodnota  $\chi^2$  testu = 0,0936

Pearsonův kontingenční koeficient  $C = 0,22233$

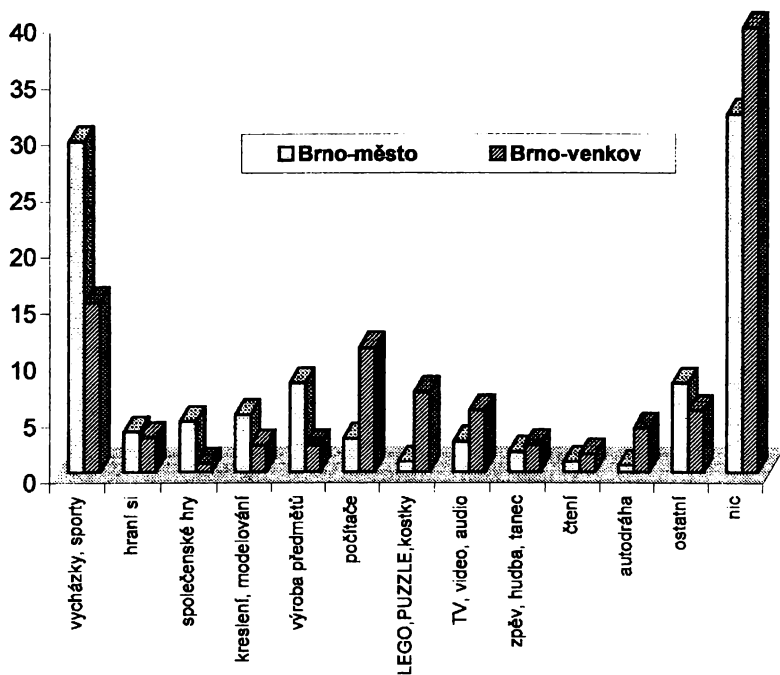
$p$ -hodnota  $\chi^2$  testu = 0,0936. Nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti navrhované činnosti a věku dítěte. Zkoumaná hypotéza  $H_1$  se tedy nepotvrdila.

Při výběru této hypotézy jsme vycházeli z četných psychologických publikací, kde autoři shodně uvádějí, že oblíbená činnost dětí souvisí s jejich věkem. Věk dětí roste a jejich zájmy se mění, vyvíjejí.

Nepotvrzení tohoto faktu v našem výzkumu může mít několik opodstatnění.

- děti jsou ve školní družině jako jedna skupina, která dělá všechny činnosti společně, mladší děti jsou ovlivňovány staršími a naopak
- přes 63 % dětí chodí do první nebo druhé třídy, dětí z vyšší než 4 třídy chodí do ŠD řídce, jen v necelých 4 %





Obr. 3: Navrhovaná činnost

## H<sub>2</sub>. Rodiče ve městě mají větší možnosti umístění dětí jinde, než je školní družina oproti rodičům z Brna-venkova

Tab. 7: Možnost umístění dítěte mimo ŠD

	Brno-město		Brno-venkov		celkem	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
LŠU	4	1,9	2	1,9	6	1,9
TV	5	2,4	2	1,9	7	2,2
Zájmové kroužky	19	9,0	11	10,7	30	9,6
Jiné	9	4,3	-	-	9	2,9
Není	174	82,5	88	85,4	262	83,4

Na základě vypočtené  $p$ -hodnoty můžeme zamítnout hypotézu, že rodiče z Brna-města mají větší možnost umístit děti jinde, než je ŠD oproti rodičům z venkova.

Zkoumaná hypotéza se tedy nepotvrdila.

Tab. 8: Možnost umístění dítěte mimo ŠD

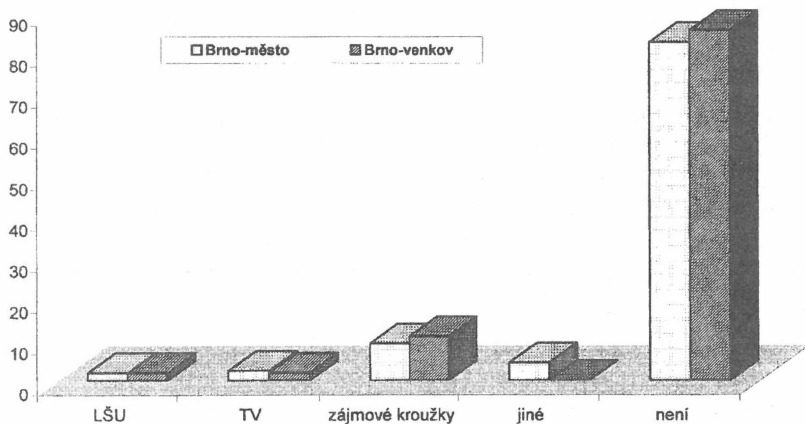
	$p$ -hodnota $H_0$ proti oboustr. alternativě	$p$ -hodnota $H_0$ proti pravostr. alternativě	pravostr. alternativa $H_1$	$k$
Jiná možnost	0,5059			0

Brno je druhé největší město v republice a má spoustu zájmových činností pro děti, např. Dům dětí a mládeže, stanice zájmových činností, základní umělecké školy, lidové školy umění, tělovýchovné a sportovní organizace, Junák, Skaut a další.

Předpokládali jsme, že rodiče z Brna budou mít mnohem větší možnosti umístit dítě jinde, než je školní družina oproti rodičům z venkova, kde takový výběr není.

Nepotvrzení naší hypotézy může mít důvodů několik:

- rodiče požadují, aby o jejich dítě bylo postaráno i během oběda a v průběhu celého odpoledne, což jiná zařízení neposkytují
- rodiče nemají dostatečné informace o zařízeních, které se pro děti ve volném čase nabízejí
- zařízení pro děti nejsou v přímé blízkosti bydliště
- školní družina je stále v mnohých čtvrtích města Brna zadarmo či za malý poplatek. Ostatní zájmové kroužky mimo školu se musí platit a pro rodiny z nižšími příjmy by tyto výdaje chyběly v rodinném rozpočtu.



Obr. 4: Možnost umístění dítěte mimo ŠD

### **$H_3$ . Vychovatelé v Brně-městě uvádějí problémy omezených prostorů ŠD významně častěji, než vychovatelé na venkově**

Tab. 9: *Problémy vychovatelů*

	Brno-město		Brno-venkov		celkem	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
ekonomické problémy	15	38,5	13	48,1	28	42,4
přezíravý postoj učitelů	1	2,6	2	7,4	3	4,5
nedocení od nadřiz. orgánů	3	7,7	3	11,1	6	9,1
omezené prostory ŠD	1	38,5	6	22,2	21	31,8
rušení příchody a odchody dětí	–	–	3	11,1	3	4,5
malá vybavenost	11	28,2	6	22,2	17	25,8
ŠD jako čekárna	2	5,1	4	14,8	6	9,1
jiné problémy	1	2,6	5	18,5	6	9,1
žádné problémy	11	28,2	5	18,5	16	24,2

Tab. 10: *Problémy v práci ŠD*

	$p$ -hodnota $H_0$ proti oboustr. alternativě	$p$ -hodnota $H_0$ proti pravostr. alternativě	pravostr. alternativa $H_1$	$k$
omezené prostory	0,0733	0,0366	$p_B > p_V$	0

Ve všech případech byla testována nulová hypotéza o shodě podílu odpovědí vychovatelů z Brna města a Brna-venkova proti oboustranné alternativě.

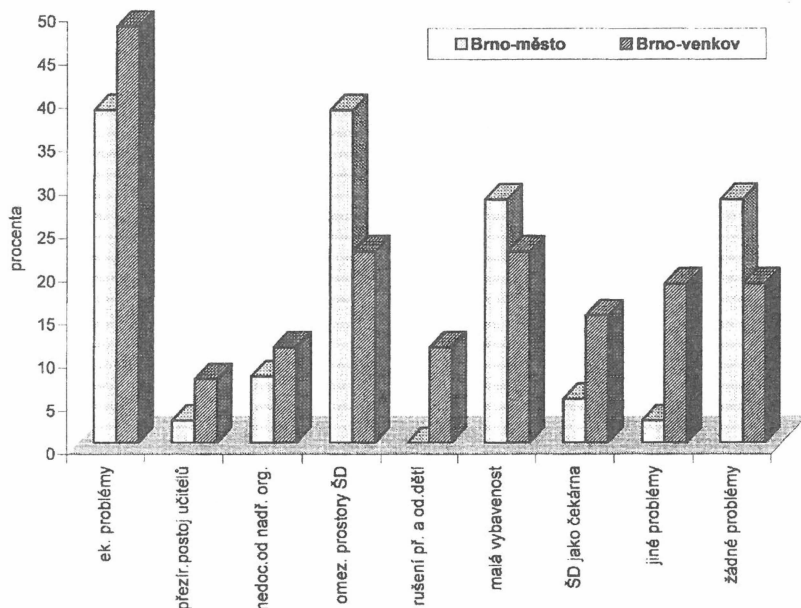
Pouze v případě omezených prostorů se potvrdila pravostranná alternativa. Můžeme tedy říci, že omezené prostory jsou statisticky významně větším problémem vychovatelů v Brně-městě než na Brně-venkově.

Můžeme tedy potvrdit hypotézu, že vychovatelé z Brna-města uvádí problémy s omezenými prostory více, než vychovatelé z Brna-venkova.

Příčiny, proč se vychovatelé v Brně potýkají s problémem omezených prostorů mohou být:

- počet oddělení na škole bylo u vychovatelů z Brna v 64 % víc jak 5, ale u vychovatelů z Brna-venkova převažovalo pouze 1 oddělení na škole. Pro jedno oddělení je jednodušší vybudovat speciální hernu než pro pět oddělení,
- děti z Brna využívají pro školní družinu především třídy, ve které se normálně přes den učí, speciální herna je na většině brněnských škol jen jedna,

- vychovatelé na venkově mají v oddělení více než povolených 25 dětí v jednom oddělení – v 37 %, a proto potřebují větší prostor, který jim musí být k dispozici.



Obr. 5: Problémy vychovatelů

## Závěr

O proměnách, kterými prochází školní družina, víme z literatury dosti málo. Naše sonda měla poukázat na některé problémy, se kterými se školní družina potýká, a její identifikaci přispět k inovaci koncepce osnov, tak aby vyhovovala dnešním požadavkům.

Shrňme si nejdůležitější zjištění, ke kterým jsme šetřením dospěli:

- většina dětí je ve školní družině naprosto spokojena
- nejčastěji navrhovanou činností se u dětí z města i u dětí z venkova staly pohybové aktivity
- žádná z navrhovaných činností nebyla závislá na věku dětí
- rodiče ve městě nemají větší možnosti umístit své dítě do jiného zařízení, než je školní družina, oproti rodičům z venkova
- největší problémy, které pálí vychovatele jak z města, tak z venkova, jsou problémy ekonomické

- omezené prostory jsou významnějším problémem vychovatelů městských než venkovských

### **Literatura**

HÁJEK, B. Školní družiny pod drobnohledem. *Informatorium* 3/2000.

LAMOŠ, F., POTOCKÝ, R. *Pravdepodobnosť a matematická štatistika, štatistické analýzy*. Bratislava: Alfa, 1989.

**Adresa autorů:** Mgr. Klára Závodníková, katedra pedagogiky PdF MU Brno; RNDr. Štěpán Mikoláš, katedra aplikované matematiky PřF MU Brno

# Analýza vývinových tendencií a súčasného stavu delikvencie mladistvých v Slovenskej republike a Banskobystrickom kraji s osobitným zreteľom na rodinné prostredie

Jolana Hroncová

**Abstrakt:** V príspevku je analyzovaný súčasný stav a vývinové tendencie delikvencie detí a mladistvých v Slovenskej republike a Banskobystrickom kraji, s osobitným zreteľom na rodinné prostredie.

**Kľúčové slová:** delikvencia, kriminalita, deviácia, sociálno-patologické javy, trestný čin, maloletý, mladistvý, rodina

## 1. Charakteristika delikvencie a kriminality

Delikventné správanie je agresívnym prejavom asociálneho správania. Pojem **delikvencia** je odvodený z latinského „delinquens“, čo znamená porušovateľ práva, zákona. V záujme realizovania svojich potrieb si delikvent vyberá prostriedky, ktoré spoločnosť nielenže neuznáva, ale aj sankcionuje ako porušovanie právnych noriem. Delikvent právne normy neuznáva, má k nim záporný vzťah a svojvoľne ich porušuje. Podľa Faltina „delikvent je jedinec spoločensky neprispôsobivý, alebo prispôsobivý inakšie, ako to žiada spoločenský poriadok“ (Faltin, 1972, s. 12). Ako synonymum pojmu delikvencia sa používa často pojem **kriminalita**. Kriminalita mládeže (z lat. crimon – previnenie, zločin) zahŕňa také protispoločenské činy mládeže, ktoré Trestný zákon považuje za trestné činy; ktorých skutková podstata je v ňom vymedzená. Ich posudzovanie prislúcha súdnym orgánom. „Kriminalita je teda taká forma deviantného správania, ktorá je v rozpore s normami, uvedenými v trestnom zákone“ (Ondrejko, 1999). O kriminalite možno hovoriť vtedy, keď je človek trestnoprávne zodpovedný, teda ak jeho skutky môžu byť sankcionované z hľadiska Trestného zákona, u nás je to od 15 roku života. To znamená, že u maloletých detí do 15 rokov a tiež u osôb, ktoré spáchajú závažnú protispoločenskú činnosť v dôsledku duševných chorôb a nie sú trestnoprávne zodpovedné, je ich zaradenie medzi trestné činy nie adekvátne, a preto bývajú zaraďované do oblasti delikvencie. Podľa Čiča (1985, s. 8) je delikvencia chápaná širšie ako kriminalita. Popri kriminalite sa do delikvencie zahrňujú aj činy inak trestné (keby ich spáchali trestnoprávne zodpovední jedinci), ktoré spáchali osoby maloleté a osoby trestnoprávne nezodpovedné pre nepríčetnosť. Do pojmu delikvencia sa zahrňujú

aj činy, ktoré ohrozujú a porušujú základné spoločenské vzťahy, ktorých stupeň však nedosahuje úroveň spoločensky nebezpečných trestných činov. Z hľadiska kriminológie sa však do kriminality mládeže zvyčajne zahŕňa:

1. tzv. detská kriminalita (do 15 rokov),
2. kriminalita mladistvých (15–18 rokov),
3. kriminalita mladých dospelých (18–24 rokov).

Podobne v rámci štatistických údajov orgánov činných v trestnom konaní je uvádzaný pojem „kriminalita detí“ a „kriminalita mladistvých“. V odbornej literatúre nie je v tomto smere presné vymedzenie týchto pojmov.

Delikvencia a kriminalita patria medzi závažné sociálno-patologické javy a deviantné formy správania („deviácia“ – odchýlka od spoločensky želateľného správania), ktoré zaznamenali po roku 1989 v našej spoločnosti prudký nárast, popri toxikománii, prostitúcii a iných nežiadúcich javoch.

## **2. Vývinové tendencie a súčasný stav delikvencie detí a mladistvých v SR**

Prelomové spoločenské obdobia a revolučné udalosti osobitne, prinášajú so sebou popri pozitívnych zmenách aj nárast sociálno-patologických javov. Francúzsky sociológ E. Durkheim (Heretik, 1994, s. 45) ich vysvetľoval poklesom sociálnej solidarity v spoločnosti a anómiou, čiže rozkladom existujúcich noriem správania. (Staré normy prestávajú platiť a nové ešte neplatia, resp. nie sú dostatočne zafixované.) Nárast sociálno-patologických javov u nás po roku 1989 bol typický aj pre našu spoločnosť. Prudko sa zvýšila kriminalita, obrovské rozmery naberá organizovaný zločin, rastie toxikománia, rôzne formy sociálneho parazitizmu, nezamestnanosť, bezdomovstvo a iné javy, ktoré sme predtým prakticky nepoznali.

Z výchovného hľadiska je alarmujúca skutočnosť, že stúpila nielen kriminalita dospelých, ale aj delikvencia mladistvých a maloletých detí. V tlači sa denne stretávame so závažnými trestnými činmi, ktoré neraz spáchali deti pod 15 rokov, ako sú lúpeže, vraždy, podpaľačstvo, vydieranie a iné skutky. Podľa dostupných štatistik, podiel mládeže na objasnenej kriminalite sa dlhodobo pohybuje nad 20 %. Napríklad v roku 1995 činil 26,7 %, pričom vysoký bol najmä jej podiel na objasnenej majetkovej kriminalite (48,3 %) a mravnostnej kriminalite (32,4 %). Pri násilnej trestnej činnosti dosiahol podiel mládeže 14,3 % a na ekonomickej trestnej činnosti 2,1 %. (Záverečná správa . . . , 1996, s. 31). Vývinové tendencie rastu kriminality mládeže v Slovenskej republike znázorňuje tab. 1 (Štatistické materiály . . . , 1999).

Z údajov v tab. 1 vyplýva rýchly nárast trestných činov detí a mládeže po roku 1989, ktorý kulminoval v roku 1993, kedy činil až 99 %. Možno to dať do súvislosti najmä so spoločenskými transformačnými zmenami a ich ne-

Tab. 1: *Nárast kriminality detí a mládeže v SR*

Rok	Vek 6–15 rokov	Vek 15–18 rokov	Spolu	Nárast oproti roku 1989	Nárast oproti r. 1989 v %
1989	2 824	5 542	6 876		
1990	3 606	5 542	9 148	2 272	33,0
1991	4 413	6 841	11 254	4 378	63,7
1992	4 026	7 451	11 477	4 601	66,9
1993	4 585	9 099	13 684	6 808	99,0
1994	4 620	8 791	13 411	6 535	95,0
1995	4 210	8 923	13 133	6 257	91,0
1996	4 596	7 859	12 455	5 579	81,1
1997	4 987	7 362	12 349	5 473	79,6
1998	5 022	6 849	11 871	4 992	72,6
<b>Priemer</b>	4 451,1	7 635,2	12 086,2	5 210,6	75,8

gatívnymi dôsledkami (uvoľnenie mravných a právnych noriem, nedokonalá legislatíva, pomýlené chápanie demokracie, rýchle osvojovanie konzumného štýlu života, pokles životnej úrovne a pod.), no tiež aj oslabením primárnej prevencie sociálno-patologických javov zo strany primárnych výchovných činiteľov a celkovou „krízou rodiny“ v postkomunistických krajinách. Mnohé rodiny v postkomunistických krajinách sa ocitli na pokraji biedy a nedokážu v primeranej miere zabezpečiť základné funkcie voči svojim členom. V súvislosti s delikventným správaním detí a mladistvých boli v minulom období, ale aj v súčasnosti hľadané príčinné súvislosti najmä v dysfunkčnom prostredí rodiny.

### 3. Špecifická rodinného prostredia mladistvých delikventov

Rodinné prostredie mladistvých delikventov v SR sa dlhodobo vyznačuje špecifickými charakteristikami, ktoré vystihujú typ tzv. „kriminálnej rodiny“ (Faltin, 1972; Hroncová 1996, ...). Ide zväčša o rodiny s nízkym spoločenským statusom, v ktorých sa nachádza kombinácia viacerých negatívnych činiteľov, ktoré môžu viesť k porušovaniu spoločenských noriem správania. Dominantným typom rodinného prostredia mladistvých delikventov je nízkokvalifikovaná robotnícka rodina (resp. v súčasnosti nezamestnaní rodičia s robotníckou kvalifikáciou) s nízkym vzdelaním rodičov, so zvýšeným výskytom alkoholizmu a trestanosti v rodine, s následným rozkladom vnútorodinných vzťahov, nedostatkami vo výchove a pod. (Hroncová, 1996). Ide väčšinou o mnohodetné rodiny. V minulom období, pred rokom 1990, bola v rodinách mladistvých delikventov príznačná aj neúplnosť rodiny. Napri-



klad Faltin (1992, s. 75) uvádza nasledovné negatívne faktory v rodinnom prostredí delikventov:

- rodinné prostredie demoralizované alkoholizmom a nemravným životom rodičov,
- povahové rozdiely rodičov a z nich vyplývajúce časté nedorozumenia,
- zlá, nevyhovujúca a nedôsledná výchova,
- chýbajúca matka alebo otec v rodine, najmä pre rozvod,
- neexistujúce rodinné prostredie,
- hospodárske ťažkosti,
- mnohohodnosť spojená s alkoholizmom alebo nemorálnym životom rodičov,
- vážne telesné alebo duševné choroby rodičov.

V súvislosti s rodinným prostredím mladistvých delikventov Faltin (1972) tvrdil, že „existuje istá kauzálnosť medzi nepriaznivým sociálnym prostredím a delikvenciou detí a mladistvých a že neúplná a disociálna rodina je jedným z hlavných zdrojov delikvencie“. Aj keď v žiadnom prípade nemožno faktor neúplnosti rodiny považovať za dostatočný kriminogénny činiteľ, skutočne bola úplná rodina v minulom období menej zastúpená nielen u nás, ale aj v iných krajinách. Ako uvádza Matoušek (1996, s. 18), v roku 1988 bol v USA uskutočnený rozsiahly výskum ( $N = 60\,000$  detí), realizátori ktorého dospeli k nasledovným záverom: v porovnaní s deťmi žijúcimi s oboma biologickými rodičmi, bola u detí z neúplných rodín dvojnásobná pravdepodobnosť, že budú vylúčení alebo podmienčne vylúčení zo školy, že budú mať citové problémy, problémy v správaní a s rovesníkmi. Taktiež ďaleko pravdepodobnejšie sa zapájali do protispoločenskej činnosti.

U nás sa situácia v štruktúre rodiny mladistvých delikventov po roku 1990 zmenila v prospech úplných rodín. Podľa Matouška a kol. (1996) je najprekvapivejším súčasným trendom nárast kriminality u detí a mladistvých, ktorí žijú v úplnej a stabilnej rodine. Doterajšie výskumy túto skutočnosť nedokázali zatiaľ presvedčivo vysvetliť. Existujú dve hypotézy: prvá predpokladá „skrytú patológiu“ rodiny, ktorú sociologické šetrenie nie je schopné zachytiť, a druhá hypotéza je daná predpokladom, že vplyv rodiny na dospievajúce deti klesá, deti sú stále viac odkázané na výchovu v inštitúciách, pasívne sledovanie masmédií a vplyv rovesníckych skupín na ulici. Nezanedbateľná je neprirodzenosť „panelákového“ životného štýlu a nedostatočná intervencia rodiny, ale aj školy do oblasti trávenia voľného času. Sociálnou anamnézou rodín mladistvých páchatelov podľa údajov Ministerstva spravodlivosti SR z rokov 1995–1996 bolo zistené, že 59 % páchatelov pochádza z úplnej rodiny, 31 % z rodiny, kde sa o mladistvého stará len matka, 4,5 % z rodiny, kde sa o osobu stará len otec, a 4,5 % z rodín, kde sa o mladistvého

starajú starí rodičia (Záverečná správa..., 1996, s. 31). Z poznatkov pracovníkov oddelenie výkonu trestu Zboru väzenskej a justičnej stráže SR vyplýva, že rozsiahlejšiu trestnú činnosť, avšak spoločensky menej nebezpečnú, páchajú mladiství pochádzajúci z neúplných rodín. Jednotlivci, pochádzajúci z úplných a sociálne lepšie situovaných rodín, páchajú trestnú činnosť závažnejšiu, ale v menšom rozsahu (Matoušek, 1996). Výchovné prostredie mladistvých delikventov v Banskobystrickom kraji uvádza tab. 2.

Tab. 2: *Výchovné prostredie a povolanie rodičov delikventných detí a mladistvých v roku 1998 v Banskobystrickom kraji (Štatistické materiály..., 1999)*

Povolanie, prostredie	Deti	Mladiství	<i>n</i>	%
Robotnícke	538	678	1216	89,5
Roľnícke	1	7	8	0,6
Inteligencia	7	10	8	1,2
Podnikateľské	4	4	8	0,6
Mimo rodinu	4	1	5	0,4
V ústave	8	3	11	0,8
Cudzinec	20	0	20	1,5
Nezistené	39	34	73	5,4
<b>Spolu</b>	<b>621</b>	<b>737</b>	<b>1358</b>	<b>100,0</b>

Z údajov v tab. 2 vyplýva jednoznačná prevaha robotníckych povolanií rodičov. Z celkového počtu mladistvých delikventov ( $N = 1358$ ) bola zistená trestanosť rodičov u 18,5 % ( $n = 251$ ) a trestanosť súrodencov u 12,7 % ( $n = 173$ ). Údaje o výskyte alkoholizmu neboli dostatočne spracované. Evidovaná mnohodetnosť rodín bola prítomná takmer u 60 % (59,4 %) delikventov. Pravidelná konzumácia alkoholu bola zaznamenaná iba u 13,2 % delikventov ( $n = 179$ ), 45,4 % delikventov uvádzalo nealkoholické prostredie rodiny a u 41,4 % neboli zistené žiadne skutočnosti v tomto smere.

#### 4. Zameranie trestnej činnosti detí a mládeže v Banskobystrickom kraji

Analýza dlhodobého vývoja trestnej činnosti mladistvých v Slovenskej republike poukazuje na dominanciu majetkovej trestnej činnosti (Ondrejkovič, 1999). Napr. v rokoch 1987–1996 predstavovala v rámci všeobecnej kriminality mladistvých majetková trestná činnosť v priemere 69 %, násilná 15 %, ostatná 11 % a mravnostná 5 % (Hroncová, 1998). Zameranie trestnej činnosti detí a mládeže v Banskobystrickom kraji v roku 1998 uvádza tab. 3.

Druhy trestnej činnosti mládeže uvedené v tab. 3 sa zahrňujú do tzv. všeobecnej kriminality. Ekonomická kriminalita u dospelých je vykazovaná

Tab. 3: Zameranie trestnej činnosti mládeže v roku 1998 v Banskobystrickom kraji (Štatistické materiály..., 1999)

Druh trestnej činnosti	Deti do 15 rokov		Mladiství 15–18 rokov		Celkom	
	n	%	n	%	n	%
Násilná TČ	132	25,5	135	13,2	267	17,2
Mravnostná TČ	15	2,9	23	2,2	38	2,5
Majetková TČ	349	66,8	807	78,7	1156	74,7
Ostatná TČ	14	2,7	41	4,0	55	3,6
Zostávajúca TČ	11	2,1	14	1,4	25	1,6
Ekonomická TČ	1	0,2	5	0,5	6	0,4
<b>Spolu</b>	<b>522</b>	<b>33,8</b>	<b>1025</b>	<b>66,2</b>	<b>1547</b>	<b>100,0</b>

samostatne a je rozsiahlejšia než u mladistvých, ktorí sú nie väčšinou ekonomicky aktívni, a preto je ich zastúpenie v ekonomickej kriminalite nízke.

Do majetkovej trestnej činnosti (ďalej TČ) patria krádeže vlámaním do rôznych objektov, ostatné krádeže, najmä krádeže motorových vozidiel a iných vecí. V násilnej TČ sú zahrnuté vraždy, lúpeže, úmyselné ublíženie na zdraví, trestné činy proti výkonu právomoci verejného činiteľa a pod. Mravnostná TČ zahŕňa znásilnenie a pohlavné zneužívanie a iné sexuálne delikty. Pod ostatnou TČ sú evidované výtržníctvo, nedovolená výroba a držanie omamných a psychotropných látok a jedov, šírenie toxikománie, zakladanie požiarov a výbuchy (t. j. trestný čin všeobecného ohrozenia). V zostávajúcej TČ sú zaradené šírenie poplašnej správy (napr. na školách), hanobenie národa, rasy a presvedčenia, podnecovanie k rasovej a národnostnej nenávisti. Do ekonomickej TČ patria trestné činy podvodu a sprenevery. Z tab. 3 vyplýva prevaha majetkovej trestnej činnosti v Banskobystrickom kraji jednak u maloletých (66,8 %) a tiež i u mladistvých (78,7 %) páchatelov. U detí prevládali krádeže vlámaním do rekreačných chát, bytov, obchodov a výkladných skriň, ďalej to boli krádeže vecí a súčiastok z áut, vlámania do reštaurácií a stánkov a pomerne malý záujem bol o krádeže motorových vozidiel, čo je vzhľadom k veku pochopiteľné, pretože nevlastnia vodičský preukaz. Mladiství od 15–18 rokov sa v najväčšom rozsahu dopúšťali krádeží vecí a súčiastok z áut, nasledovali krádeže áut, vlámania do reštaurácií a stánkov, vlámania do bytov, obchodov, výkladných skriň a rekreačných chát. Závažný je podiel detí na násilnej trestnej činnosti, ktorý je vyšší (25,3 %) než u mladistvých (13,2 %). Išlo pritom aj o veľmi závažné trestné činy – lúpeže, ublíženia na zdraví a vraždy! V 66 prípadoch lúpeží z celkovej násilnej kriminality sa dopustili deti do 15 rokov, kým mladiství

sa za rovnaké obdobie dopustili „len“ 27 prípadov lúpeží. Veková hranica závažných trestných činností sa čím ďalej, tým viac znižuje.

Z vyššie uvedenej analýzy vývoja delikvencie mladistvých a špecifik rodinného prostredia mladistvých delikventov vyplýva, že dominantný typ rodiny predstavuje aj v súčasnosti robotnícka rodina, s presunom ťažiska na rodinu úplnú. V porovnaní s minulosťou sa vo vyššej miere objavuje aj rodina z prostredia inteligencie, podnikateľskej sféry a iných sociálnych skupín, aj keď ich podiel v porovnaní s robotníckou rodinou je zanedbateľný. Dominantnú formu trestnej činnosti v dlhodobom priemere u mladistvých i maloletých predstavuje majetková trestná činnosť. U mladistvých delikventov Banskobystrického kraja je aj v súčasnosti vysoký podiel záškoláctva (42,2 %) a prepadávajúcich žiakov (36,9 %) s negatívnym vzťahom ku škole.

Záverom možno konštatovať, že dysfunkčná rodina ostáva aj v súčasnosti jedným z dominantných kriminogénnych činiteľov, čo vyvoláva potrebu zvýšenia preventívnych a kompenzačných aktivít zo strany školy a tiež celej spoločnosti smerom k ohrozeným rodinám, pretože „prevýchova je omnoho ťažšia ako výchova“, ako to neraz zdôrazňoval J. Á. Komenský.

## Literatúra

- ČÍČ, M. a kol. *Špeciálna prevencia delikvencie a kriminality v spoločnosti*. Bratislava: SPN, 1985.
- FALTIN, M. *Delikvencia detí a mladistvých*. Bratislava: SPN, 1972.
- HERETIK, A. *Základy forenznej psychológie*. Bratislava: SPN, 1994.
- HRONCOVÁ, J. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica, 1996.
- HRONCOVÁ, J. Vplyv rodinného prostredia na vznik delikvencie mladistvých. *Mládež a spoločnosť*, roč. 2, 1996, č. 4.
- HRONCOVÁ, J. Špecifiká alkoholovej delikvencie mladistvých v rokoch 1987–1996. *Mládež a spoločnosť*, roč. 4, 1998, č. 1.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Práce s rizikovou mládežou*. Praha: Portál 1996.
- ONDREJKOVIČ, P. *Sociálna patológia*. Bratislava: PF UK, 1999.
- Štatistické materiály vývinu delikvencie detí a mladistvých. Centrálna evidencia pohybu obyvateľstva MV SR v B. Bystrici a KR PZ SR v B. Bystrici. Banská Bystrica, 1999.
- Záverečná správa pracovnej skupiny expertnej komisie. Bratislava: MV SR, september 1996, s. 31.

# Vzdělávání dospělých

---

---

## Sebevzdělávání v životní edukaci

Oldřich Pospíšil

Sebevzdělávání je základem různých edukačních aktivit u všech účastníků. V různých podobách se stává organickou součástí vzájemně odlišných edukačních systémů. Začíná motivací, resp. stimulací vlivem aktivit (iniciativ) školského systému v podání učitele v základní škole a končí kultivací, resp. sebevýchovou osobností účastníka ve stáří.

Sebevzdělávací aktivity jsou vyjádřeny obtížně přehlednou kvantitou užitých skladebných prvků, jako jsou formální vztahy (závislosti) na sociálních systémech, vývojové tendence civilizačních komponent, aktuální potřeby člověk nebo řízení společnosti. Nemalý význam má dosavadní stupeň (úroveň) vzdělanosti, která je s to absorbovat či vetovat signály nebo výsledky rozvoje věd. Navíc se ukazuje, že sama sestava věd o výchově nezahrnuje potřebnou hloubku poznání důležitých struktur a proměn sebevzdělávání, jeho stabilní postavení ve zmíněné sestavě věd. Problematika sebevzdělávání je kumulativním, integrovaným jevem (předmětem) věd, v nichž se kupř. klasifikace zrání osobnosti subjektu – objektu sebevzdělávání zahrnuje do těchto věd pouze v jednotlivých rozměrech zvolených přístupů. Vznikají pochybnosti, zda je tento přístup kompetentní ke stanovení obrazu sebevzdělávání v edukaci.

### 1. „Subjekt-objekt“ sebevzdělávacích aktivit

Jde o problematiku individua, hledajícího své místo ve společnosti, své poradi hodnot i materiální prostředí, jakož i vztahy a cesty ke zdrojům poznání a ke vzdělávacím systémům. Aktivity individua v naznačeném směru počínají v době školní docházky a vrcholí v dospělosti hledáním způsobů k dosažení vhodných změn v probíhající tvorbě životního slohu. Iniciativy a aktivity vzdělávacího se jedince se odehrávají v souběžných či následných cyklech, jsou provázány změnami sociálních pozic a rolí a snahou posilovat vzdělanostní úroveň i ekonomickou samostatnost.

Takové individuum je současně subjektem aktivit i jejich objektem. Obě dvě úrovně v jeho psychice splývají, resp. figurují střídavě jako příčina a dů-

sledek studijních aktivit, zakládající souběžně jejich cílově programovou rovinu. Učení takto se rozvíjející se vyznačuje specifickou tvárností intenzity, způsobů trvání (intervalů) a výsledků.

Subjekt-objekt sebevzdělávání může být střídavě v postavení osoby řízené i osoby řídící. V souvislosti s plněním úkolů v daném postavení může zastávat i úkoly organizační (administrativní), servisní (podpůrné) apod., pokud se jeho základní sebevzdělávací aktivity spojují s některým z edukačních systémů.

## **2. Sebevzdělávání podle způsobů řízení**

Tradiční představa o sebevzdělávání je historicky spojena s představou sebevýchovy. Také tím se chápala a dosud se tak chápe jeho vícerozměrná činnost subjektu-objektu celoživotních formativních aktivit. Individuum tyto aktivity (procesy) řídí jakožto komplex kreativního myšlení, volí jeho cíle, obsahy, formy a prostředky jejich realizace.

Podle svých sociálních i materiálních podmínek se rozhoduje o jeho trvání a intervalech. Nicméně dobové nároky, opírající se zejména o rozvoj věd a vzestup vzdělanosti přinášejí nové, v našem případě formální stimuly i do sebevzdělávacích procesů. Jde tu o nástup řízení sebevzdělávacích procesů nejen subjektem-objektem, ale i subjekty diferencovaně uspořádanými. Jsou to například subjekty profesionální, skupinové či institucionální. S jejich nástupem přicházejí i limity volných přístupů subjektu-objektu sebevzdělávání.

### **A) Autonomní (příležitostné, spontánní) sebevzdělávání**

je již tradiční. Nejednou splývá se sebevýchovou. Individuum si v průběhu své životní dráhy postupně buduje různé postoje k objektivnímu sociálnímu i materiálnímu okolí, o němž si vytváří svá mínění a vztahy k němu. Individuum, mnohdy vzdálené nabídkám edukačních systémů, mnohdy vstupující do složitých, ba neřešitelných situací, mobilizuje svou psychiku čistě účelově. Přichází do kontaktů s informačními zdroji, sociálními náladami, nepoznanými jevy. Hledá řešení živelně. Rozptyluje své pochybnosti o světě, aby nastolilo nové. Řídí své sebevzdělávání direktivními vazbami k realitě.

### **B) Řízené sebevzdělávání**

je dobovým znakem profesionálního řízení subjektu-objektu sebevzdělávání jednotlivcem. Mezi oběma póly této dvojce vznikají mezilidské vztahy, vyvolané edukačním působením. Řízené sebevzdělávání je prostředkem školské, ale zvláště profesní přípravy subjektu-objektu sebevzdělávání. Uplatňuje se všude tam, kde vzniká požadovaná unifikace, resp. paralelní edukační báze v cílově programové rovině.

Od přelomu 70.–80. let se u nás řízené sebevzdělávání vyskytovalo v plošném rozptýlení zvláště k potřebám rozšíření a zkvalitnění pracovních čin-

ností vedoucích pracovníků. Mělo své systémy, z nichž některé dosud neztratily svou platnost. Řízené sebevzdělávání ve školství bylo nejednou vázáno didakticky na domácí práce (cvičení) řízených účastníků i bez unifikovaných systémů. Tento typ sebevzdělávání do jisté míry omezuje volní procesy subjektu-objektu a centralizovaně modeluje způsoby učení se, resp. způsoby změn osobnosti.

### **C) Distanční (institucionální) vzdělávání**

Ve světovém měřítku se utvářelo paralelně již s rozvojem průmyslu. Též podle celospolečenské potřeby, ovšem nerovnoměrně v jednotlivých státech. Soudobé charakteristiky distančního vzdělávání se shodují v tom, že akcentují vzájemné oddělení řídicích a řízených osob. Studijní servis jeví vzestupnou úroveň řízení sebevzdělávajících se. Subjektem řízení se stává instituce a její týmy specialistů s adresně zpracovávanými pomůckami. Specifickým rysem distančního vzdělávání je právě stimulace a realizace sebevzdělávání všemi dosažitelnými mediálními prostředky. Řízení umožňuje účast všech intelektuálně zralých osob a soustředění studia v nejrůznějších úrovních.

### **3. Sebevzdělávání didakticky**

Se zřetelem k tomu, co již bylo naznačeno, lze uvažovat o charakteru sebevzdělávání a jeho úrovni zejména ve světle předpokládaných a historicky ověřených kritérií. Jde tu o kritéria, opírající se o představy účelu, obsahu, prostředků jeho realizace a pro ni užitečné organizace. Kritéria tohoto typu byla opakovaně vyvolána do života v poslední době. Stalo se tak v souvislosti s rozvojem systému, živě odrážejícího soudobé potřeby edukace – systému distančního vzdělávání. Sebevzdělávání, které k němu řadíme jako jeho organickou součást, podléhá iniciativám uplatňovaným v tomto systému.

Lze soudit, že tak, jako se rozvíjejí v rámci celoživotní edukace iniciativy distančního sebevzdělávání, rozvíjejí se i formy a úrovně sebevzdělávání vůbec. Hana Bartošíková (Videokonference Olomouc–Brno, 1998) v těchto souvislostech upozorňuje na okolnost, že distanční vzdělávání lze chápat jako organizační formu, jako způsob výuky i jako metodu vzdělávání. Podle tohoto východiska lze usuzovat i na povahu sebevzdělávání.

### **A) Sebevzdělávání s akcentem na cílově programovou rovinu**

je příznačné jako paralelní aktivita k rozmanitým záměrům individua. Ty jsou dány nejen jeho zálibami, ale i životními potřebami, reálnými závazky a dalšími stimuly (motivy). Jeho široký horizont naznačuje, že tuto cílově programovou rovinu formuje účast individua v jiných inspirujících systémech aktivit. Mohou jimi být profesní průprava, účast v jiném edukačním systému, intelektuální závislost na sociálním ideálu apod. Tento typ sebevzdělávání mívá operativní, individualizovaný charakter.

### **B) Sebevzdělávání s akcentem na metody edukace**

vyjadřuje vazbu individuálních aktivit na aktivity skupinové, vedoucí kupř. k dobově založeným cílům. Jejich plnění může být s ohledem na praktické (profesní) využití srovnatelné. Týká se to taxativně vymezených edukačních obsahů, paralelně využívaných zdrojů platných pro celou skupinu, případně i unifikovaných metod samých (instrukční pomůcky). Tento typ sebevzdělávání se váže na řízené sebevzdělávání, fungující jako mezistupeň mezi individualizovaným sebevzděláváním a distančním vzděláváním.

### **C) Sebevzdělávání s akcentem na edukační formy**

Tento typ sebevzdělávání je koncipován zvláště s ohledem na širší (hromadné) uplatnění. Předpokládá se, že jeho programy budou nabízeny pro delší (i několikasestrové) použití, pro větší množství účastníků, resp. s ohledem na nutnost přípravy většího počtu jednotlivých pomůcek. Základnou takových edukačních forem je distanční vzdělávání, jehož nositelem je již instituce. Pro toto distanční vzdělávání je příznačný rozvinutý studijní servis a příslušní specialisté pro jednotlivé fáze sebevzdělávacího procesu. Ten může být z části uspořádán i ve formách prezenčních, což spolu vytváří formy kombinované (například profesní příprava manažerů).

### **D) Sebevzdělávání s akcentem na organizaci učení se**

Tento typ sebevzdělávání je limitován předem danými organizačními podmínkami, které vyplývají ze stupně druhu specializace institucionálního subjektu jejího zaměření na profil absolventů, z návaznosti na charakter realizace a další činitele. Jeho realizace do jisté míry omezuje iniciativu řízených účastníků, vázané jednoúčelovým zaměřením tohoto typu studia (kupř. studia nově zaváděné legislativou aj.). Sebevzdělávání uvedeného typu se vyznačuje též stabilizací rozsahu studijních aktivit.

## **4. Rozložení sebevzdělávacích aktivit ve složkách celoživotní edukace**

Celoživotní edukace je množinou edukačních systémů i jejich subsystémů na různém stupni uspořádání. Jsou plošně rozloženy sociálně-politicky, geopoliticky, státoprávně, v různých generačních subkulturách a řadě dalších komponent. Lze je pokládat za vzájemně nenávazné. Subjekty sebevzdělávání se zde objevují jako individuální, skupinové, institucionální, jako operativní, přechodné i trvalé. Nicméně je možno užívat sestavu kritérií jejich prevalence, umožňující alespoň částečnou stabilizace obrazu celoživotní edukace. Její všeobecné empirické členění se může opírat jednak o kritérium obsahu, jednak o kritérium organizace. Ve složkách takto formalizovaných lze usuzovat na postavení (distribuci) aktivit sebevzdělávání, resp. jeho rozložení i na některé funkční charakteristiky.



### A) Složky celoživotní edukace podle organizace aktivit

se zpravidla prezentují jako edukace formální, neformální a informální. Sebevzdělávání se v nich uplatňuje jako základní aktivita k různým účelům.

Ve *formálním vzdělávání* slouží sebevzdělávání zvláště k vytváření příznivých podmínek osvojování, hlavně k metodice učení se. Formální edukace s registrovanou účastí se často vyznačuje prioritou prezenčního studia a individuálního sebevzdělávání jako jeho doplňku, pokud je obsahová náplň předem vytvářena s ohledem na zvolenou úroveň (stupeň). Řízeným účastníkům se předkládá sebevzdělávání jako instruktivní nástroj k zvládnutí prezenčně exponovaného edukačního působení.

V *neformální edukaci* bez registrace účasti je již sebevzdělávání ponecháno co do intenzity, způsobu a trvání převážně účastníkům samým. Z nabídky vzdělávacích příležitostí si účastníci smí volí tematické okruhy i prostředky k jejich osvojování. Vede je k tomu jejich zájem i potřeba. Stimulace sebevzdělávání se během studia mění. Účast v příslušných organizačních formách může být podle okolností přerušena.

*Informální edukace*, založená příležitostným kontaktem s mediálními zdroji, event. podněty sociálního (materiálního) prostředí, je bez systémových impulsů. Zde se vyvolávají četné sebevzdělávací iniciativy. Mívají dominantní, byť i krátkodobé vstupy do reality. Sebevzdělávání v rámci informálních aktivit může samo o sobě stimulovat vstup do formální i neformální edukace.

### B) Složky celoživotní edukace podle obsahu aktivit

mohou být chápány jako cílově programové roviny školské, profesní nebo volnočasové. Volíme-li kritérium aktivit podle jejich obsahu, zjišťujeme někdy i značné rozdíly v postavení sebevzdělávání uvnitř těchto složek. Sebevzdělávací aktivity zde bývají vázány jednotlivými stupni školské soustavy.

Tak v *základní škole* vidíme výrazný návodný charakter nejrozličnějších zadání úkolů z výuky k dokončení v domácím nebo klubovém prostředí. Ve vyšších stupních opět nacházíme návody metod a technik intelektuálních dovedností atp. Důsledně prosazované instrukce ovšem přinášejí riziko taxativních výměrů s omezenou tvůrčí účinností. Vysokoškolské sebevzdělávání však nachází výrazné, dominantní postavení v nově konstruovaných formách studia. Typickým příkladem může být distanční vzdělávání s oddělenou funkcí řídicích a řízených osob, resp. s jejich oddělenou prezencí.

*Profesní sebevzdělávání* není – podobně jako školské – unifikovaný charakter. Firemní požadavky vyžadují provozně technickou, ekonomickou či administrativní složku profesí. Příznačná pro tento typ je krátkodobá či střednědobá prezenční edukace se samozřejmou sebevzdělávací aktivitou mimo edukační centrum a pracoviště. Společně s tím stoupá důležitost typizova-

ných pomůcek pro jednotlivá témata. Zadávané úkoly mají často povahu problémů, předkládaných k řešení. Profesní sebevzdělávání se tak vzdaluje někdejší humanistické koncepci kultivace osobnosti jako osy studia.

*Volnočasové sebevzdělávání* je zřejmě nejčastější sebevzdělávání širokého rozptylu s bohatou diferenciací. Odvíjí se ze široké palety zájmů a potřeb jedince, umožňuje bez limitů seberealizaci subjektů-objektů studijních aktivit s návazností na společenský vzestup. Nevyhýbá se ani skupinové účasti, ani netradičním formám (soutěže). Kvantita sebevzdělávacích aktivit tohoto typu existuje bez centralizovaných stimulů, kvalita však je poplatná sociálním vlivům (aktuální dění, móda, technický rozvoj aj.).

## **5. Sebevzdělávání jako předmět věd o výchově**

Akcent na edukaci dospělých, její dynamiku a prezentaci v různých fázích vývoje společnosti vede k utváření věd o výchově. Specifikum těchto věd je založeno profilem osobnosti dospělého člověka a celospolečenskou potřebu i stupněm poznání světa. Jedna ze zmíněných věd byla však natolik spoutána s pedagogikou mládeže, že se jen obtížně vyrovnávala s nárůstem potřeb společnosti. Problematika sebevzdělávání nejednou zůstávala stranou jako dílčí otázka socializace člověka. Pedagogika sama absorbovala jen obtížně novou realitu edukace, ponechávajíc ji dobově orientované osvětě.

### **A) Celoživotní edukace**

chápaná evropskými vědami od poloviny 20. století, fenomén UNESCO a jeho organizací ponechávala domácí pedagogiku, později pedagogiku dospělých bez výraznější odezvy. Její kompetence zůstávala i nadále v dosavadních dimenzích, byť s příležitostnými doplňky. Teprve na přelomu 60. a 70. let se společenskovední báze počala obohacovat výzkumem edukace dospělých, instalací příslušných oborů na univerzitních katedrách a rozvojem vysokoškolské pedagogiky. Pedagogika dospělých však tehdy nevyužila své tradiční zázemí a neinstalovala v plném rozsahu školské institucionální systémy do celoživotní edukace. Předmět sám – edukace dospělých – je v pedagogice dospělých rozpracován zatím neúplně. Jedním z dokladů pro toto tvrzení je absence problematiky základů sebevzdělávání, jehož některé formy jsou s to po náležitém dopracování zaujmout výrazné postavení ve vědách o výchově. Předmět pedagogiky dospělých zůstává často nerozpracován všude tam, kde se iniciativy chápe nestátní subjekt, což má dosud vliv i na problematiku sebevzdělávání. Dokládají to nejen edukační centra soukromá, ale i korporativní a ekonomicky činná na vyšším stupni firemního řízení.

## **B) Andragogika**

se nachází – díky daným sociálně-politickým podmínkám a své iniciativě – před řadou úkolů v edukaci dospělých, zvláště v edukaci celoživotní. Nemá na různých ustláno – školství nabízí edukační praxi zatím málo andragogů. Rozvíjení vzájemných vztahů s pedagogikou dospělých nic nebrzdí, snad jen nedostatek pracovních kapacit. Rodí se ovšem rozdílné teoretické koncepce obou disciplín, týkající se např. vymezení předmětu, místa ve vědách o výchově a jistě také sebevzdělávání. Andragogika svým operativním nástupcem po r. 1989 počala rozpracovávat aktuální problémy profesní průpravy až k jednotlivým způsobům, uchopila se neformálního vzdělávání a všeobecné edukace dospělých v některých praktických aplikacích (práce s počítači, praktické finance) aj. Andragogika má své velké šance – pracovat diferencované výukové procesy – právě v diferencovaných formách, jež sleduje včetně sebevzdělávání. Není vázána legislativou, sítí institucí, ani tradiční dělbou práce. Kde je na obzoru společenská objednávka, zájem či potřeba dospělého, nastupuje andragogika s operativním řešením programů i problematiky mimo ně, s pohotovým využitím zahraničních zdrojů, koncepční podporou některých praktických inovací.

Andragogika analyzuje autonomní edukaci, reprezentuje reflexi celospolečenského vývoje a vyjadřuje ji okamžitým kontaktem veřejně dostupných forem. Tím stimuluje sebevzdělávací aktivity, ač řešení jejich základních problémů oborové povahy zůstává ledačos dlužna. Dospělý se dnes sice může naučit řídit motorové vozidlo, avšak sotva už metody a techniky sebevzdělávání právě na tom, co ho samo zajímá.

## **C) Didaktika v celoživotní edukaci**

proniká do řady edukačních aktivit. Rozšiřuje svou kompetenci i do oblasti šíření informací přímým i mediálním způsobem. Aby byla didaktikou, opírá se o strukturaci cílově programových rovin a jejich realizace. Může uchopit i kontrolu uplatňování výsledků edukace v praxi, kde lze. Zasahuje i do sebevzdělávání. V těchto úlohách však není typizována srovnatelně s didaktikou skupin (školskou). Její předmět se též – již tradičně – vyznačuje tvorbou pravidel průběžného vytváření vědomostí a dovedností a doplňováním již osvojených poznatkových soustav. Tato iniciativa umožňuje trvalý rozvoj osobnosti pomocí uplatňování adaptační funkce celoživotní edukace. Ta je též výrazem vhodných společenských podmínek, pěstování intelektuálních způsobů a kultivace osobnosti účastníků. Stěžejním akčním polem didaktiky v celoživotní edukaci je školská soustava, členěná podle stupňů vzdělávání. Podle mezinárodní klasifikace ISCED se užívá též označení „úroveň“ vzdělávání. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání zahrnuje šest úrovní, přičemž nultou úrovní je preprimární vzdělávání. Šestou úrovní je

druhý stupeň terciárního vzdělávání, směřující přímo k vědecké kvalifikaci. Ve vyšších úrovních lze koncipovat i realizovat v přeměřených strukturách již existující komponenty sebevzdělávacích aktivit.

Didaktika v celoživotní edukaci spoluvytváří dominantní postavení těch komponent, které ovlivňují účinnost edukačního působení. Jejím protipólem je stupeň rozvoje osobnosti. Didaktické vlivy na uspořádání cílové programové roviny edukace jsou tím výraznější, čím více se vzdaluje profil osobnosti účastníka objektivním požadavkům na kvalitu, kvantitu i frekvence edukačních aktivit. Zde lze předpokládat osu problematiky vztahů didaktiky a sebevzdělávání. Didaktika se jeví tím potřebnější, její impulsy edukaci tím důležitější, jakmile vstupuje do forem, metod a technik sebevzdělávání. Zatím bylo sebevzdělávání chápáno spíše jednostranně, účelově – buď jako nástroj kultivace osobnosti z její volby, nebo jako nástroj nejrozličnějších způsobů pro praxi. Nyní se ukazuje, že didaktika nevyužívá možnosti plynulých změn požadavků edukace na svou vlastní restrukturuaci, inovaci a technologickou kompetenci. Jako soubor pravidel tradiční skupinové výuky vysvětluje jen některé vzdělávací procesy, odehrávající se v celoživotní edukaci. Se zřetelem k tomu, co bylo řečeno, se rýsují pro didaktiku kvalitativně nové úkoly. Jedním z nich je rozšíření jejích kompetencí na informační složku edukace, jiným opět metody a techniky intelektuálních dovedností. Do horizontu celoživotní edukace vstupuje samostatná didaktická koncepce výcviku v proměnlivých kombinacích obsahových soustav, procesních zvláštností, materiálního zabezpečení i kontrolních vstupů. Tyto úkoly nezůstanou bez vlivu na další rozvoj metod a technik sebevzdělávání a jeho efektivity. Intelektuální složka edukace může být chápána jako stimulační a využita jako složka sebevzdělávání. Avšak výcvik, operující s aktivitami senzomotorickými, mnohdy spočívá pouze v dosavadní praxi skupinové edukace. Dovoluje-li to povaha věci, redukuje se sebevzdělávání na individuální procvičování, autokontrolu nebo další složky.

*Řízené sebevzdělávání* se může stát velmi potřebné a trvalé při projektování i realizaci kombinovaného edukačního procesu. Jeho organizace bývá – s ohledem na daný program – jednodušší než propracovaný systém distančního sebevzdělávání. Pokud se chápe individuální sebevzdělávání jako příležitostný soubor aktivit, vázaný vztahem individua k jednotlivým problémům, může to mít vliv i na didaktické pojetí řízeného sebevzdělávání. Může být vznesena otázka, zda lze tuto představu spojovat s pedagogikou dospělých, nikoliv tedy s andragogikou. Otázkou lze zodpovědět odkazem na postavení dospělého v příslušném edukačním systému. Jakmile totiž dospělý, který dosud nedosáhl požadovaného stupně (úrovně) vzdělávání a nastoupí zpět do kompetencí školské soustavy, stává se jeho edukace předmětem pedagogiky dospělých. Obdobně lze přistupovat u k vysokoškolské pedagogice,

mezní hranici spoluvytváření cíle a obsahu edukace. Tím je orientováno také užívání sebevzdělávacích prostředků. Nacházejí zde své trvalé uplatnění v praxi i jako předmět věd o výchově.

## 6. Vztahy mezi vědami o výchově

Vzájemné vztahy mezi andragogikou, pedagogikou dospělých a didaktikou nevyjadřují systémový charakter, vyplývající z obecných filozofických, pedagogických či jiných vědeckých podnětů. Vyplývají spíše z pozorovaných jevů či procesů nebo účelových záměrů. Jádrem problematiky vzájemných vztahů se ukazuje spíše sledovaný předmět zájmu uvedených oborů, chápání se zvláště v úrovni aplikací, platných pro edukační aktivity k výběru a zpracování metod, k formulaci kompetencí v obou případech.

Soudobá edukace dospělých není natolik závislá na náboženských, politických či jiných formách světonázorových koncepcí, aby jim byla poplatná při tvorbě svých programů. Spíše naopak – podle potřeby se tyto světonázorové koncepce samy mohou stát objektivně rozpracovanou cílově programovou rovinou a být tak předkládány k osvojení.

*Závislost* vzájemných vztahů se odvíjí spíše od modernizace a efektivity edukace dospělých, od pohotovosti a operativnosti zpracování výsledků informační exploze do podoby didaktických programů než od historických, resp. v současnosti dominujících ideologií. Vzájemné vztahy andragogiky a pedagogiky dospělých se v současném období nepolarizují proto, že by každá z nich byla sycena odlišným, snad politickým světovým názorem, ale proto, že každá tato disciplína jinak reaguje – svým způsobem a ve své kompetenci – na požadavky rozvoje společnosti. Didaktika, pedagogická psychologie, sociologie výchovy další vědy nejsou uvedeným kritériem přímo vázány. Skutečnost, že zformalizovaný komunismus nepřál andragogice a že preferoval pedagogiku, ještě neznamená, že by jedna jmenovaná disciplína byla cennější než ta druhá. Znamená to však, že kurs užitečnosti jedné vědy na rozdíl od jiné lépe vyhovoval někdejší vládě jedné strany. Obě dvě vědy se však – měřeno horizontem celoživotní edukace – jen v menších rozměrech zabývají základy sebevzdělávání, které zatím ještě nebylo plně doceněno.

## 7. Sebevzdělávání v perspektivě

Celoživotní edukace je proces kultivace osobnosti, která tento proces stimuluje. Jeho jednotlivé dobové fáze a jejich proměny, jeho problematika a sociální vazba postupně vedly ke vzniku představy věd o edukaci. V současnosti se jako nejvýraznější jeví andragogika, pedagogika a didaktika, neboť jsou přímo vázány k cílům, prostředkům a organizaci edukace. Samy ovšem podléhají průběžné rekonstrukci, vyvolávající diskuse o jejich poslání

v aplikacích. Teorie sem vstupuje četnými impulsy z oblasti věd formálních, sociálních, přírodních i technických.

Celoživotní edukaci možno sledovat zvláště dvojí optikou pomocí dvou nikoliv totožných vědních disciplín – andragogiky a pedagogiky dospělých.

- Tradiční pedagogické přístupy vedou k realizaci vybraných cílů a obsahů pomocí vzdělávacího procesu, založeného dílčími fázemi. Andragogické přístupy sice rovněž využívají zmíněný osvědčený způsob, vedle toho však uplatňují také procesy informační a různé varianty materiálního zabezpečení a varianty sebevzdělávání.
- Předmět zkoumání se v obou vědních disciplínách rozlišuje v dimenzích „osobnost účastníka – obsah edukace – prostředí“. Tak například pedagogika dospělých vede k soustředování účastníků do učeben a jejich skupinám předkládá obsahy podle stupňů či úrovní vzdělávání, kdežto andragogika vytváří své kontakty častěji tam, kde účastníci žijí a pracují. Pedagogika dospělých preferuje zájem o procesy, založené platnou sestavou vyučovacích oborů, přičemž mnohdy opomíjí vazbu na současnost či odhlíží od ní. Má své těžiště ve výuce a v plánu. Andragogika opět neřeší edukaci dospělých podle stupňů (úrovní) vzdělání, nepracuje s výcvikem, všímá si pestrých organizačních forem, místo předmětů poukazuje na formulaci menších tématických celků a často i tyto celky buduje účelově.

Předmětem úvah o věci jsou nyní signály inovací, které lze pozorovat ve vědách o edukaci. Uznáváme-li edukaci jako civilizační prioritu, vidíme zřetelněji perspektivy věd o edukaci včetně sebevzdělávání, ač sebevzdělávání může fungovat autonomně. Postupně se redukuje analytika chápání člověka a jeho zajetí ideologiemi a nastupuje pojetí subkultur, resp. životního slohu. Andragogika vyznává samozřejmý fakt, že dospělost je hlavní životní etapou. Vyvíjí však tlaky na přípravu dospělosti edukační cestou i na přípravu a život ve stáří podle sociálních měřítek.

Pedagogika chápe tyto problémy paralelně, ovšem se zřetelem připravěným úrovním (stupňům) vzdělávání, do nichž může vstoupit kdokoliv, kdo má k tomu předpoklady. Didaktika jeví posílení kvality i kvantity instrumentálních konstrukcí, zahrnovaných do edukačních procesů ostatními vědami k jejich prospěchu. Je připravena k využití svého věcného potenciálu pro andragogiku i pedagogiku, právě tak jako například psychologie či informatika.

Zdá se, že dosavadní trendy výstavby institucí či sekundárně vyvolaných správních problémů a jejich diktát tvářnosti edukačních aktivit již ztrácí své někdejší dominanty moci. Prosazuje se pravý opak – preference celoživotní edukace a její edukační příležitosti s následnou operativní kapacitou tuto

pluralitu v potřebných intervalech zavádět do života. Podněty lze nalézt v distančním vzdělávání se zřetelnou podporou sebevzdělávání.

## Literatura

- DOLEŽAL, J. a kol. *Hygiena duševního života*. Praha: Orbis, 1961.
- GRÁC, J. *Psychológia samoučenia*. Bratislava: Obzor, 1978.
- HYHLÍK, F., ŠKODA, K. *Umíte studovat?* Praha: NPL, 1964.
- KLEGA, V. Sebevýchova a sebevzdělávání pracovníků v organizacích. In *Acta Universitatis Palackinae*. Praha: SPN, 1977.
- KUBÁLEK, J. *Sebevzdělávání – jak začít a jak je racionálně řídit*. Praha: Práce, 1984.
- LIVEČKA, E. *Kvalifikační sebevzdělávání pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 1984.
- MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN, 1976.
- PRŮCHA, J., MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách. Průvodce studujících a zájemců o studium*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství – Národní centrum distančního vzdělávání, 1999.
- SMITHMANS, H. *Študoval – ale ako?* Bratislava: Smena, 1977.
- ZIELKE, W. *Jak racionálně studovat*. Praha: Svoboda, 1977.
- ZLÁMALOVÁ, H. *Úvod do distančního vzdělávání pro akademické a administrativní pracovníky vysokých škol*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1999.

# Historické okénko

---

---

## 125. výročí vzniku Učitelského ústavu v Příboře

Ladislav Polášek

V roce 1875 byl otevřen po brněnském druhý český Učitelský ústav v Příboře. U příležitosti 125. výročí této významné události si oživíme několik vzpomínek, které nám přiblíží historii školy. Už od vydání Všeobecného školního řádu ze dne 6. 12. 1774 nároky na školu a vzdělání stále stoupají. Zavedení šestileté povinné školní docházky (od 6 do 12 let) vede k zakládání nových škol. Současně se zvyšují nároky na práci a vzdělání učitelů. Zejména tříměsíční kurzy učitelů (preparandy) při hlavních školách jsou stále prodlužovány na šestiměsíční v r. 1832, na jednoleté v r. 1841 a dvouleté v roce 1849, aby co nejlépe uspokojovaly nároky na požadovanou práci učitelů a vzdělání mládeže. Vydatným pomocníkem učitelům byla Felbigerova „Kniha metodní“ (Metodenbuch), která byla základní učebnicí a metodickou pomůckou pro učitele.

To už se blížila doba na další zvyšování požadavků na vzdělání žáků, na vyšší nároky na práci učitelů. Proto školní orgány přistoupily k vydání školského zákona ze 14. 5. 1869, který zavedl čtyřleté učitelské ústavy ke vzdělávání učitelů a zároveň prodloužil povinnou školní docházku na 8 let. Zároveň Zemská školní rada v Brně povolila 2. 8. 1872 otevření druhého českého UÚ na Moravě. O zřízení školy se ucházela řada moravských měst, a to: Hranice, Lipník, Olomouc, Prostějov, Přerov, Příbor a Valašské Meziříčí. Mimořádnou iniciativu vyvíjela Městská rada v Příboře zásluhou pokrokového a vlasteneckého starosty Františka Peřiny. Ten svolal zasedání Městské rady na 17. 9. 1874, kde podal i návrh, aby se město ucházelo o získání školy. Činitelé města pak vyvinuli mimořádnou iniciativu, aby školu získali. Zejména nabídka piaristické koleje, kterou město zakoupilo a pro umístění školy nabídlo, rozhodlo ve prospěch města a Zemská školní rada umístění školy do Příbora i její otevření k 1. říjnu 1875 schválila.

O studium na nově zřízené škole byl veliký zájem. K prvním přijímacím zkouškám se přihlásilo 215 uchazečů. Po vykonaných zkouškách ve dnech 14. a 15. září 1875 bylo přijato do I.–III. ročníku 175 studentů a otevřeny



4 ročníky (dva první, po jednom druhý a třetí). Všichni uchazeči byli české národnosti, 168 pocházelo z Moravy, 1 z Čech, 4 ze Slezska, 2 ze Slovenska a ve věku 16 až 31 let.

Slavnostní zahájení se konalo 4. 10. 1875 za účasti místodržitelského rady Dr. G. Winterhollera a zemského inspektora Dr. A. Nowaka. Občanská veřejnost připravila hostům vřelé uvítání. Po účasti na bohoslužbách v kostele sv. Valentina a slavnostním shromáždění studentů, profesorů a hostů v refektáři (hudební síni) ústavu bylo vyučování zahájeno ve třídách.

Učitelský ústav přinesl slávu městu, obohatil jeho kulturní život a zároveň byl pro něj i hospodářským přínosem. Ústav trval až do 10. 10. 1938, kdy po okupaci města německou fašistickou armádou byl s okamžitou platností zrušen. Studenti nižších ročníků pak dokončovali studium na různých školách v Protektorátě Čechy a Morava.

Za dobu svého trvání vychoval 3591 učitelů a učitelek, z tohoto počtu bylo 546 žen, z nich interně studovalo 220, externě 326. Učitelský ústav byl na počátku mužský, později koedukační. Prvních 12 žen maturovalo externě v r. 1912, v denním studiu maturovalo prvních 5 žen v r. 1920. První maturity probíhaly v r. 1877, při kterých úspěšně vykonalo 36 chovanců a 8 externistů zkoušku dospělosti (samí muži).

V r. 1886 byl vydán Ministerstvem kultu a vyučování nový Organizační řád a nové předpisy o maturitních zkouškách učitelské způsobilosti pro obecné a měšťanské školy. Podle těchto nových směrnic byly zřizovány při UÚ zkušební komise. Jejich předsedy byli zpravidla jmenováni ředitelé ústavů. Při UÚ v Příboře byla Ministerstvem kultu a vyučování zřízena první taková komise dne 25. 9. 1886, čís. 18 882 ve složení: Josef Lošťák, ředitel UÚ a předseda komise, prof. Josef Vitásek, náměstek předsedy, prof. Ed. Stoklas, cviční učitelé František Tutovič a Leopold Červenka, prof. středních škol a OŠI v Přerově František Očadlík a Josef Šikola, dále ředitel měšťanské školy v Přerově František Slaměnik, významný komeniolog. Členy komise byli též zástupci jednotlivých náboženských vyznání (například pro katolické náboženství příborský děkan František Holeček, pro evangelické náboženství Adolf Fux a další). První zkoušky učitelské způsobilosti probíhaly v listopadu 1886. Ze 30 přihlášených bylo úspěšných 24 učitelů pro obecné školy, pro měšťanské školy uspěli všichni 4 přihlášení. V květnu 1887 bylo z 56 učitelů úspěšných jen 38 pro obecné školy, pro měšťanské školy z osmi přihlášených neuspěl nikdo. To svědčí o stoupajících nárocích na znalosti učitelů. V této době byl zemským školním inspektorem moravským Václav Royt, do funkce jmenován 17. 1. 1887.

Na škole působilo mnoho významných profesorů, kteří vychovali stovky vynikajících učitelů, z nichž mnozí překročili svou činností rámec základní školy a stali se významnými činiteli v kulturním a společenském životě a šířili

slávu školy. Učitelství ústav vstoupil do kulturní historie města a regionu a má v dějinách města a severní Moravy nezastupitelné místo.

Připomeneme na závěr několik významných absolventů učitelství ústavu v Příboře, kteří výrazněji zasáhli do kultury a vzdělávání mládeže a dospělých. K významným osobnostem patřili:

*Teodor Čejka*, absolvent z r. 1898, učitel, významný esperantista. Napsal učebnici esperanta, je autorem česko-esperantského a esperantsko-českého slovníku. V roce 1908 začal vydávat esperantský časopis „Internacia pedagogiae revuo“. Esperantský kroužek při Klubu pracujících v Příboře mu postavil v r. 1964 pomník v Jubilejním sadu v Příboře (park u Katolického domu) z podnětu příbořského učitele esperantisty Antonína Satka. Teodor Čejka je vynikajícím československým esperantistou a má v esperantském hnutí trvalé místo.

*Felix Dobiáš*, absolvent z roku 1938, učitel, ředitel, OŠI v Novém Jičíně, KŠI na odboru školství severomoravského KNV v Ostravě. Veřejnosti je znám jako aktivní učitel TV. Připravoval nácvič na 3 spartakiády a sám se jich zúčastnil v místě, okrese i v Praze. F. Dobiáš byl organizátorem hudebních souborů na školách, které sám vedl jako dirigent. Byl odchovancem „Jistebnických zpěváčků“ vedených prof. Dr. Františkem Lýskem. Kromě školních souborů vedl též pěvecké soubory mládeže v Lonce a Tatře v Příboře a v určitém období též smíšený pěvecký soubor Novojičínských učitelů v Novém Jičíně.

Kulturním a vzdělávacím působením má v kulturní historii regionu trvalé místo *JUDr. Václav Kresta*, absolvent z r. 1907, učitel, odborný učitel, legionářský poručík z 1. světové války, absolvent Právnické fakulty UK v Praze, pak pracovník Ministerstva zahraničních věcí v diplomatických službách v zemích Latinské Ameriky, posleďně jako československý vyslanec v Limě v Peru až do odchodu do důchodu v r. 1948.

*František Horečka*, učitel, spisovatel. Absolvent z r. 1913, vynikající učitel, odborný učitel na obecných a měšťanských školách v kraji, nejdéle ve Frenštátě pod Radhoštěm. Byl významným kulturním a osvětovým pracovníkem, vynikajícím řečníkem. Jeho literární díla (básně, povídky, romány, studie) obohatila československou literaturu. Významně se zasloužil o založení gymnázia ve Frenštátě v r. 1938.

*Jan Harabiš*, vzorný učitel, zasloužilý školský pracovník. Absolvent z r. 1936, učitel, odborný učitel II. odboru, OŠI v N. Jičíně, KŠI a později vedoucí pedagog oddělení severomoravského KNV v Ostravě. Je průkopníkem spolupráce školy se zemědělskými družstvy. Získané zkušenosti zpracoval v Pedagogických čteních, která byla čtena v Praze (1. cena) a v Uherském Brodě (2. cena). Pak nejlepší práce byla vydána v SSSR a v Bulharsku.

*Prof. PhDr. Vilém Chmelař, DrSc.*, absolvent z r. 1912, učitel, profe-

sor, psycholog, vedoucí katedry pedagogiky a psychologie Filosofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, vedoucí psychologického ústavu tamtéž. Je významným psychologem u nás i ve světě. Hodně publikoval v odborných časopisech, vydal řadu publikací z oboru.

*Květoslav Kadlčík*, absolvent z r. 1926, učitel, odborný učitel, ředitel školy, OŠI v Bílovci, později v Novém Jičíně. Je významným publicistou ve vlastivědě a dějinách dělnického hnutí.

V kulturní historii regionu má trvalé místo *Jan Kranich*, absolvent z r. 1891, učitel, profesor, významný přírodovědec. Založil časopis *Příroda a škola*, ve kterém hodně publikoval z oboru. Po dalších studiích se stal ředitelem UÚ ve Slezské Ostravě.

*Alois Myška*, učitel, odborný učitel, ředitel školy. Absolvent UÚ z r. 1924. Působil jako tajemník OŠI Viléma Hynečka v Bílovci, zmocněnec Ministerstva školství pro obnovu českého školství na Bílovecku po r. 1945. Byl významným kulturním pracovníkem, zakladatelem pěveckých a hudebních souborů a významným vlastivědným pracovníkem.

V kulturních dějinách má trvalé místo *PhDr. Ladislav Polášek, CSc.*, absolvent z r. 1937, učitel, odborný učitel, ředitel, středoškolský profesor, vysokoškolský pedagog na Pedagogické fakultě nynější Ostravské univerzity v Ostravě. Pedagogiku a psychologii vystudoval na Palackého univerzitě v Olomouci, doktorát filozofie (PhDr.) a kandidáta věd (CSc.) získal na vysokých školách v Brně. Vydal několik publikací, publikuje v odborných a vlastivědných časopisech.

*František Rozehnal*, absolvent z r. 1922, učitel, odborný učitel, ředitel školy, okresní školní inspektor v Novém Jičíně, předseda ONV v okrese Nový Jičín v letech 1946–1948. Byl významným činitelem v kulturně politickém životě okresu a města a má v kulturní historii regionu trvalé místo.

*Prof. PhDr. Ludvík Tošenovský, CSc.*, absolvent z r. 1937, učitel, odborný učitel, středoškolský profesor, vysokoškolský pedagog v oboru filozofie na Masarykově univerzitě v Brně, děkan Filozofické fakulty tamtéž. Hodně publikoval v oboru filozofie doma i v zahraničí a je významným filozofem u nás i v cizině.

*Alois Zbavitel*, rodák z Frenštátu, absolvent z r. 1908, učitel, okresní školní inspektor, profesor na učitelských ústavech v Brně (1918), v Modré na Slovensku (1919–1923), v Košicích (1923–1927), okresním školním inspektorem ve Spišskej Novej Vsi (1927–1933), pak opět profesorem učitelského ústavu v Opavě (1933–1938) a posléze na učitelském ústavu ve Valašském Meziříčí od roku 1939 až do důchodu. Je významným průkopníkem československé vzájemnosti. I po odchodu ze Slovenska zůstal v srdcích slovenského lidu a pedagogů, což bylo vyjádřeno v publikaci „Alois Zbavitel, vodca učitelstva a pastier slovenského ľudu“ ve Spišskej Novej Vsi z roku 1934.

O těchto absolventech můžeme říci, že obohatili národní kulturu a že přispěli významně k rozvoji naší vzdělanosti. Za to jim patří dnes náš dík.

### Literatura

- Památník na oslavu šedesátého výročí učitelského ústavu v Příboře (1875–1935)*. Příbor, 1936.
- Budování školství ostravského kraje*. Sborník KNV v Ostravě, 1949.
- POLÁŠEK, L. Školský zákon z r. 1869 a učitelský ústav v Příboře. *Vlastivědný sborník okresu N. Jičín*, č. 13, 1973, s. 45–48.
- POLÁŠEK, L. 100 let učitelského ústavu v Příboře. *Vlastivědný sborník okresu N. Jičín*, č. 13, 1973, s. 18–22.
- Od hory Kotouče: O slavnostním otevření učitelského ústavu v Příboře. *Učitelské listy*, roč. IX, č. 42 z 20. 11. 1875, s. 649.
- VALÍČEK, J., SASÍN, V. Nebylo v kronice (studentská stávka). *Dokumenty z výstavy 100 let učitelského ústavu v Příboře*, červenec–srpen 1975.
- Portréty významných učitelů okresu Nový Jičín*. I. díl. Nový Jičín: Odbor školství ONV a Okresní výbor odborového svazu pracovníků školství a vědy v N. Jičíně, 1998.
- Portréty významných učitelů okresu Nový Jičín*. II. díl. Nový Jičín: Odbor školství ONV a Okresní výbor odborového svazu pracovníků školství a vědy v N. Jičíně, 1999.

# Zprávy

---

---

## Výročí profesora Vladimíra Jůvy

Prof. PhDr. Vladimír Jůva, DrSc., se narodil 14. prosince 1925 v Brně v rodině vysokoškolského učitele, profesora Vysoké školy zemědělské. Na další životní a odbornou dráhu prof. Jůvy měly vliv, kromě příznivých okolností rodinného prostředí, především jeho mimořádné nadání, píle a cílevědomost. Po absolvování gymnázia studoval v letech 1945–50 na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity filozofii, historii, muzikologii, psychologii a pedagogiku. Učitelské studium zakončil V. Jůva státními zkouškami z filozofie a historie a zároveň uzavřel v roce 1950 odborné studium pedagogiky a psychologie doktorátem z těchto oborů. Mnohstranný talent a výjimečnost osobnosti prof. Jůvy prokazují další fakta. Například skutečnost, že získal také odbornou hudební kvalifikaci ve dvou oborech na brněnské konzervatoři. Státní zkoušku ze hry na housle složil v roce 1951 a státní zkoušku v sólovém zpěvu absolvoval v roce 1955.

Jako vědec se začíná V. Jůva výrazně profilovat v letech 1956–61. V tomto období byl externím aspirantem oboru pedagogika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. S naší nejstarší univerzitou jsou spjata i další stupně vědecké dráhy V. Jůvy. Kandidaturu pedagogických věd zde získal v roce 1962 (jeho školitelem byl prof. akad. malíř B. S. Urban) a doktorát pedagogických věd obhájil v roce 1979.

Své učitelské působení zahájil V. Jůva v roce 1950 jako středoškolský profesor na Pedagogickém gymnáziu v Kroměříži. Odtud odchází do nově zřízeného, Výzkumného ústavu pedagogického v Brně, ve kterém pracoval v letech 1954–57 jako odborný pracovník. Jeho další 33 let trávající pedagogická a vědecká práce je spjata s Filozofickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně. Zde působil V. Jůva v letech 1957–63 jako odborný asistent, od roku 1963 jako docent a 1. listopadu 1968 byl jmenován profesorem. V letech 1963–1989 byl vedoucím katedry pedagogiky a od roku 1962 do roku 1966 vykonával na Filozofické fakultě funkci proděkana pro výuku.

Vědecky se orientuje prof. Jůva několika směry. Hlavním předmětem jeho badatelského zájmu je obecná pedagogika, těsně spjatá s dějinami pedagogiky a s pedagogikou srovnávací. Pro tyto obory pedagogiky publikoval výsledky své práce především v monografiích Pedagogika jako věda (1977), Úvod do srovnávací pedagogiky (spolu s Č. Liškařem, 1982), Vývoj pedagogického myšlení (1987). Spolu se svým synem připravil Úvod do pedagogiky (1995, 1999) a Stručné dějiny pedagogiky (1995, 1997). Tyto publikace v současnosti slouží středoškolským a především vysokoškolským studentům po celé České republice.

Další významnou oblastí vědeckého zájmu prof. Jůvy je teorie výchovy, zvláště výchovy estetické. V tomto oboru prováděl po léta individuální i kolektivní výzkumy a výsledky publikoval v mnoha studiích, například *Die ästhetische Erziehung der Jugend* (2 díly, 1967 a 1969), *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti* (1987), *Úvod do teorie výchovy* (1983), *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy* (1995).

Aktuální společenská potřeba směřovala vědeckou práci prof. Jůvy také do oblasti relativně méně rozpracované, a to na půdu pedagogiky dospělých a pedagogiky vysokoškolské. Výsledek byl zúročen ve dvou monografiích, které byly publikovány pod názvy *Vysoká škola a výchova* (1981) a *Mimoškolská výchova dospělých* (1984).

Univerzitní profesor PhDr. V. Jůva, DrSc., zatím uveřejnil přes 300 publikací, z toho 12 knižních monografií, 150 zásadních studií v odborných časopisech a sbornících a na padesát vysokoškolských skript. Výsledky své práce předložil ke kritickému posouzení na více než 100 odborných konferencích a vědeckých symposiích u nás i v zahraničí.

Zvláštní pozornost si zaslouží soustavná péče prof. Jůvy o výchovu vědeckých aspirantů v oboru pedagogika. Od roku 1972 byl předsedou komise pro kandidátské obhajoby v oboru pedagogika v Brně a současně členem komisí pro kandidátské a doktorské obhajoby na Univerzitě Karlově v Praze. Pro badatelskou dráhu připravil jako školitel přes 30 aspirantů, mnoho péče věnoval uchazečům o vědeckou graduovanost také na jiných vysokých školách. Prof. Jůva zpracoval na 150 posudků kandidátských, habilitačních a doktorských disertací a odborných knižních publikací. Vedle Filozofické fakulty MU přednášel po mnoho let pedagogiku i na dalších brněnských vysokých školách (VUT, VŠZ, JAMU), přednášel i v zahraničí, nejčastěji na univerzitách v Kyjevě, Sofii, Greifswaldu, Vratislavi, Kluzi.

Ve své práci navazuje na pokrokové tradice české pedagogiky vycházející z myšlenek Komenského, Lindnera, Kádnera a Chlupa. Vždy hájil komplexní pojetí výchovy osobnosti proti jednostrannosti a utilitarismu. Prof. Jůva prosazuje ve svých monografiích ideu permanentní výchovy jako jednoty heteroedukace a sebevýchovy, staví se za partnerské vztahy výchovných subjektů, zdůrazňuje rozvoj iniciativy, samostatnosti a tvořivosti. Nejvyšší principy výchovy vidí v pedagogickém optimismu, humanismu a v kulturnosti pedagogické práce. V tomto smyslu se snažil působit na své žáky a v tomto směru mnozí z nich v jeho díle pokračují.

Co zbývá ještě dodat? Například to, že každý z jeho studentů nalezl u prof. Jůvy vždy pochopení, radu a upřímné povzbuzení. Jevil se studentům téměř nedostizný svojí zvláštní noblesou a mimořádnou schopností empatie. Byl a je považován za skvělého řečníka, jehož projev se vyznačuje kromě myšlenkového bohatství také kultivovanou elokvencí a vybroušenou dikcí. Také z těchto důvodů byla a jsou setkání s ním zdrojem inspirace a životního optimismu.

Mimořádný odborný, badatelský a lidský potenciál prof. Jůvy nachází prostor pro své uplatnění také v současnosti. Prof. Jůva stále rád a s úspěchem učí. Přednáší studentům muzeologie na FF Masarykovy univerzity, působí v různých formách vzdělávání dospělých, píše posudky na vědecké práce, jeho aktivní jazykové

schopnosti jsou využívány při vedení a obhajobách rigorózních a disertačních prací zahraničních doktorandů. Neocenitelného pomocníka, rádce a experta má v prof. Jůvovi také nakladatelství Paido. Jeho odborné a jazykové úpravy textů, překlady a další redakční i ediční činnosti prospívají nejen této instituci, ale přípravě vysokoškolsky vzdělaných pedagogů vůbec.

Prof. PhDr. Vladimír Jůva, DrSc., oslaví na sklonku letošního roku významné životní jubileum. Při této příležitosti mu z celého srdce přejeme pevné zdraví a dobrou životní pohodu.

*Stanislav Střelec*

## **Návrh projektu výzkumu funkčnosti vysokoškolské přípravy učitelů**

Má-li mít vysokoškolské vzdělávání učitelů smysl, musí být spolehlivěji i závazněji vymezeno, co má být. To nejdůležitější, nezbytná způsobilost učitelů nastupujících do praxe 21. století, je však dosud vymezována nejednotně i nedostatečně. V centru pozornosti převažujícího soudobého učitelského vzdělávání u nás není pedagogické umění učit lidi dobře se učit, které je stále potřebnější, ani nevhodnější lidské umění kultivovat lidské osobnosti, ale pouhý konglomerát více méně styčných vědních disciplín.

Funkční komplexní reforma učitelského vzdělávání je proto klíčovou prioritou školských priorit, je prvním nezbytným předpokladem nastolení společnosti založené na vzdělanosti, odbornosti a mravnosti. Žádoucí kvalitativní obrat usnadňují výsledky mezinárodní komparativní profesiografie učitelů České, Slovenské a Polské republiky, realizované v letech 1995–2000. Uvedený unikátní akční výzkum uskutečněný s více než tisícem dobrovolně spolupracujících učitelů základních škol tří států střední Evropy prokázal, že dosavadní příprava učitelů pro konkurenční učící se společnost 21. století je jednostranná, neracionální, nedostatečná i disfunkční, silně zaostává zejména v ČR. Největší deficity vykazuje praktické vzdělávání budoucích učitelů a kultivace jejich hodnotových orientací i dalších osobnostních předpokladů pro umění vychovávat. Zatímco příprava budoucích lékařů vrcholí jejich několikaletou cvičnou klinickou praxí ve fakultních nemocnicích, odborný profesní výcvik budoucích učitelů nedosahuje někdy za 5 let studia na předních univerzitách ani týdenní vyučovací úvazek učitele v praxi. Vidíme proto nutnost ve výzkumu i nadále pokračovat.

Projekt budoucího výzkumu chce navázat na výsledky dosažené v letech 1995 až 2000 (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000). Soustředí se na konkrétní vymezení pedagogických standardů vysokoškolské přípravy učitelů základních a středních škol, a tak poskytne spolehlivější odpovědi na otázky, co má nastupující učitel minimálně prakticky umět a jaký má být. Postupná realizace projektu v letech 2000–2005 předpokládá spoluřešitele z vysokých škol i z pedagogické praxe. Přihlášky a náměty zájemců o spolupráci uvítáme. Lze je zasílat na adresu:

---

Prof. PhDr. B. Blížkovský  
Prof. PhDr. S. Kučerová  
Milénova 12  
638 00 Brno

### **Základní literatura**

*Bílá kniha*. Praha, 2000.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Závěry akčního srovnávacího výzkumu. Brno: Konvoj, 2000. 252 s.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Kapitoly z filosofie výchovy. Prešov: Mana-Con, 1996. 232 s.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Celostvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy. Druhé upravené a doplněné vydání. Ostrava: Amosium, 1997. 315 s.

*Bohumír Blížkovský*

---

### **Omluva**

V čísle 3/2000 *Pedagogické orientace* v článku Jiřího Němce byly vloženy obrázky, které po zpracování průtiskovou technologií výrazně ztratily na kvalitě. Tímto se omlouváme autorovi i všem čtenářům. Zároveň prosíme, aby autoři koncipovali případné ilustrace jako pérovky, které jsou vzhledem k použité technologii zpracování optimální.

*Technická redakce*



# Recenze

---

---

## **Bernard Frankel, Rachel Kranzová: O sebevraždách.**

**Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998. 151 s.**

Sebevraždy jsou námětem mnohých románů, povídek v literatuře, ale jsou také velkým společenským problémem, o kterém je nutno vědět a nezavírat před ním oči.

Kniha, která se nám dostává do rukou, vychází v edici pod odbornou záštitou České asociace pracovníků linek důvěry a snaží se o ucelenější pohled na tak komplikovanou oblast, jakou představují sebevraždy a sebevražedné jednání. Autoři se věnují především sebevraždám dospívajících.

Kniha je rozdělena do šesti kapitol.

**První kapitolu** autoři nazvali Epidemie se šíří.

Mohlo by se zdát, že sebevraždy jsou velmi výjimečnou událostí, ale není tomu tak. Autoři uvádějí (musíme mít na paměti, že čerpají převážně ze statistických údajů uváděných ve Spojených státech amerických a některá data se mohou odlišovat od našich statistických údajů), že sebevražda je po úrazech a vraždách třetí nejčastější příčinou smrti dospívajících. Obecně lze ale říci, že mezi mladými lidmi se vyskytují sebevraždy velmi zřídka. Počet sebevražd stoupá s věkem a výrazně narůstá až u lidí ve věku nad 60 let.

Zajímavá je otázka, jakým způsobem ovlivňuje sebevražda rozhodování ostatních lidí nebo jak ovlivňuje rozhodování lidí způsob, jakým je o sebevraždách informována veřejnost. Jaký vliv má například rocková hudba, film na ochotu žít nebo zemřít? Tato otázka se dostala znovu na přetřes v souvislosti s tím, kdy rockoví hudebníci, jako například Ozzy Osbourne, byli obviňováni z podněcování sebevražd mezi svými posluchači. Kritici na jedné straně tvrdili, že taková hudba může ovlivnit citlivé adolescenty, jejich odpůrci říkali, že nikdo nespáchá sebevraždu kvůli nějaké písničce.

S předešlou otázkou souvisí i tak zvané hromadné sebevraždy, sebevraždy inspirované a kumulované.

Za velmi důležitou pokládám kapitolu zaměřenou na mýty a fakta o sebevraždách. Sebevraždy jsou obklopeny mnoha mýty a někomu se zdá nejlepší o sebevraždách vůbec nemluvit, a tak vlastně popřít jejich existenci. Těm ale tato kniha není určena. Dovolím si velmi stručně zmínit jednotlivé mýty i fakta, která uvádějí autoři:

- Lidé, kteří o sebevraždě mluví, ji nikdy nespáchají – mýtus. Každému, kdo o sebevraždě mluví, je třeba naslouchat, a to zvláště pečlivě, pokud se jedná

o člověka v depresi anebo o někoho, kdo zažil v nedávné době nějakou ztrátu, zklamání.

- Když mluvíte o sebevraždě s někým, kdo je v depresi, můžete ho tím k sebevraždě podnítit – mýtus. Je lepší s lidmi, u kterých máte podezření na sebevraždu, otevřeně mluvit. Takový rozhovor může posloužit jako pojistný ventil, a tak jedinci ulevit a pomoci.
- Když se někdo po dlouhodobé depresi zdá být veselejší, je to často špatné znamení – fakt. Člověk totiž po dlouhém období deprese dosáhl klidu a může pociťovat uvolnění. Konečně se totiž rozhodl, že spáchá sebevraždu. A toto rozhodnutí je pro něho určitou úlevou.
- Sebevražda je obvykle náhlé, impulzivní rozhodnutí – mýtus. Člověk, který si sáhne na život, to obvykle udělá až po dlouhém období příprav.
- V dubnu bývá nejvíce sebevražd – fakt.
- Lidé jsou náchylnější k sebevraždě za špatného, deštivého počasí než za jasného a slunečného dne – mýtus.
- Většina sebevrahů jsou blázni – mýtus.
- Když někdo přežije pokus o sebevraždu, už se obvykle znovu o sebevraždu nepokusí – omyl.
- Normální lidé se o sebevraždu nepokoušejí. Sebevraždu páchá jen určitý typ lidí – mýtus. Sebevraždy se objevují ve všech společenských třídách, bez ohledu na rasu či pohlaví. Je ale pravda, že v rámci jedné společnosti existují určité statistické rozdíly. Například u žen bývá pravděpodobnost pokusu o sebevraždu vyšší než u mužů, u mužů je vyšší pravděpodobnost „úspěšnosti“ takového pokusu.
- Jestliže je někdo skutečně rozhodnut spáchat sebevraždu, pak už se mu v tom nedá zabránit – mýtus.

### **Druhá kapitola** má ve svém názvu otázku Proč to lidé dělají?

Sebevraždy dospívajících může vyvolat podle odborníků určitá konkrétní příhoda, takzvaná spouštěcí událost, kterou může být například nějaká ztráta nebo neúspěch. Podobně může působit i nahromadění stresu. Spouštěcí mechanismus může představovat i hluboká deprese. Autoři se zmiňují také o maskované depresi, která se může projevovat neklidem, rvačkami, vztekem, hazardním chováním a podobně.

Stručné a užitečné rady, jak zvládat stres a depresi, nalezne čtenář na dalších stranách.

Další složkou sebevražedných myšlenek a rozhodnutí mohou být také mylná přesvědčení a představy, které mohou mít mladí lidé o smrti a o tom, co sebevražda znamená. Jistě je důležité vědět, že dítě je schopno pochopit, že smrt je konečná a trvalá nejdříve tak v deseti letech věku.

**Třetí kapitola** pátrá po hlubších příčinách. Zde autoři rozebírají pokusy a dokonané sebevraždy. Pozornost se dále soustřeďuje na důvody, proč se někdo k sebevraždě rozhodne. Může to být fyzické týrání, pohlavní zneužívání, citové zneužívání.

**Čtvrtá kapitola** nese název Prolomení kruhu: hledání pomoci. Není dobré setrávat v izolaci, protože pak pocity osamocení a smutku jediné sílí. Čtenáři v této kapitole naleznou jednotlivé druhy pomoci, jako jsou například formy terapie, linky důvěry, krizová centra, pedagogicko-psychologické poradny, poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, protialkoholní a protidrogové poradny, psychoterapeutická centra a psychoterapeutická pracoviště.

**Pátá kapitola** se pokouší odpovídat na otázku Jak přistupovat k sebevražedným úvahám druhých? Autoři upozorňují, že sebevražda se téměř nikdy nestane „z ničeho nic“. Většinou dává člověk najevo varovné signály, které naznačují, co má v úmyslu. Mezi varovné signály může patřit rozdávání majetku, negativní poznámky o budoucnosti, poznámky o budoucnosti beze mne, zájem o smrt, o umírání a o to, co bude po smrti a podobně. Pokud máme podezření, že někdo plánuje sebevraždu, je nutné s ním o tom mluvit. Tak mu můžeme pomoci. Dále tato kapitola přináší rady, jak zacházet s depresí, a také rady, jak se vyrovnat se sebevraždou milovaného člověka.

Poslední – **šestá kapitola** je přehledem jednotlivých zařízení, kam se může obrátit člověk v životní krizi se svými problémy. Najdeme zde adresy a telefonní spojení na linky důvěry, krizová centra a podobně, která fungují v naší republice.

Kniha je určena především dospívajícím, ale poučení v ní jistě najdou i psychologové, pedagogové i rodiče. Je psána přístupnou, čtivou formou a je doplněna konkrétními případy lidí, kteří se rozhodli pro sebevražedné jednání.

*Dita Janderková*

## **Průcha, J. Přehled pedagogiky. Úvod do studia.**

**Praha: Portál, 2000, 272 s., ISBN 80-7178-399-4**

Průchův Přehled pedagogiky je účelově zaměřená práce, která podává základní informace o pedagogických disciplínách a tématech, teoriích, výzkumných problémech a vysvětluje mezinárodní odborné termíny. Po každé kapitole autor uvádí studijní literaturu s poznámkami o její vhodnosti k dalšímu, hlubšímu studiu, proto se kniha hodí především jako úvod do studia pedagogiky pro studenty, ale také pro pedagogy, kteří si osvojili starší pohled na pedagogiku jako normativní vědu s uzavřeným systémem.

V současné době se rozšiřuje aplikační sféra pedagogiky, pedagogika se rychle vyvíjí a studium této vědy je důležité nejen v oblastech její tradiční aplikace, jako je školní a mimoškolní vzdělávání, ale také při koncipování sociální politiky a krátkodobých i dlouhodobých cílů společenského vývoje.

Autor ukazuje pedagogiku jako otevřený vyvíjející se systém, navazující jak na bohatou domácí tradici, tak na nové směry ve světové pedagogice.

Jako každá věda vychází pedagogika z teorie, má vypracovanou metodologii, informační základnu a organizační infrastrukturu. Přínosem pro studenty je seznámení s novými pojmy „edukace“ a „edukační realita“, užívanými v novém pojetí pedagogiky jako explorativní a explanační vědy, tj. založené na výzkumu

a objasňování edukační reality místo klasických pojmů výchova a vzdělávání, užívaných ve starším pojetí.

Pedagogika není jednotně pojímanou vědou, má různé varianty a je obtížné se v nich orientovat. Jako vodítko pro orientaci uvádí autor klasifikaci hlavních směrů v pedagogice a navazuje tu na svou práci *Moderní pedagogika* z r. 1997.

Podle studovaných problémů se pedagogika diferencuje na řadu autonomních disciplín. Úroveň jejich konstituovanosti je dána několika základními znaky: mají své časopisy, vědecké společnosti a jsou studovány jako obory na vysoké škole. Některé disciplíny jsou pomezí, jiné se teprve postupně vytvářejí na základě výzkumu a studia nových pedagogických témat. Autor seznamuje se všemi konstituovanými pedagogickými disciplínami a pro orientaci uvádí charakteristiku problémů, jimiž se zabývají, diference v přístupu k jejich zpracování a stav jejich úrovně v ČR i ve světě.

Kapitola o dějinách pedagogiky a školství je zaměřena na vznik a vývoj edukace, ale také na historii přípravy učitelů pro jejich profesi. Autor seznamuje s pojmem indikátor vzdělávání (v kapitole o srovnávací pedagogice) jako kvantitativním ukazatelem stavu, fungování a produktu vzdělávacího systému.

Pro klasifikaci vzdělávání je vypracována mezinárodní norma ISCED (v r. 1997, český překlad v r. 1999), která je závazná i pro ČR. Už v r. 1995 byly v ČR vypracovány standardy vzdělávání, a to pro základní školu, pro čtyřletá gymnázia a pro středoškolské odborné vzdělávání. Tyto standardy byly základem pro konkrétní školní vzdělávací programy. Do výčtu a charakteristik pedagogických disciplín zařadil autor kromě klasických disciplín i novější, např. pedagogickou antropologii, ekonomii vzdělávání, pedagogickou evaluaci, diagnostiku a prognostiku, pedeutologii jako teorii učitelské profese a další.

Kromě už konstituovaných pedagogických disciplín seznamuje autor i s tématy, která stojí v popředí zájmu současné pedagogiky, např. otázky funkční gramotnosti, multikulturní výchovy, vztahů rodičů, veřejnosti a školy, alternativního vzdělávání, evropské dimenze ve vzdělávání aj. Z naznačené šířky problematiky, kterou pedagogika zpracovává, může si čtenář vytvořit obraz o tomto vědeckém oboru a jeho významu pro praxi.

Průchův *Přehled pedagogiky* obsahuje také informace o pedagogickém výzkumu a v něm aplikovaných metodách, přehledně seznamuje se zdroji pedagogických informací, uvádí kromě českých a slovenských i mezinárodní pedagogické časopisy a je doplněn seznamem pedagogických knihoven, bibliografií i věcným a jmenným rejstříkem.

*Přehled pedagogiky* není jen úvodem do studia oboru (jak zní podtitul), ale základem pro orientaci v nové koncepci pedagogiky.

*Milena Kurelová*

## Úvod do pedagogiky – poněkud jinak

V německy psané pedagogické literatuře najdeme mnoho úvodů do pedagogiky. Odráží to bezpochyby význam, který se v dané oblasti pedagogice jako oboru přikládá, i tradici, kterou tento obor na vysokých školách v německy mluvících oblastech (tj. především ve Spolkové republice Německo, v Rakousku a ve Švýcarsku) trvale požívá. Tyto úvody do pedagogiky bývají různě koncipované, většinou buďto metodologicko-systematicky, anebo historicko-komparativně.

Poněkud odlišně postupuje Dieter Lenzen ve své knize „Erziehungswissenschaft, was sie kann, was sie will“ („Věda o výchově, co může a co chce“. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 1999. 224 s. ISBN 3-499-55605-7). Autor této příručky, univerzitní profesor Dr. phil. Dieter Lenzen (nar. 1947 v Münsteru) působí od roku 1977 jako profesor filozofie výchovy na Svobodné univerzitě v Berlíně, v letech 1994–1998 byl předsedou Německé pedagogické společnosti a je zakladatelem časopisu „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“.

Studium pedagogiky je – jako každé jiné studium – přípravou pro profesi. Z této skutečnosti Lenzen vychází a proto – na rozdíl od jiných úvodů do pedagogiky – začíná klasifikací pedagogických oborů a jim odpovídajících pedagogických profesí. Při krajní redukci rozlišuje šest takových základních oborů a profesí. Tento soubor podle něho tvoří:

- pedagogika obecná a systematická;
- pedagogika dospělých;
- srovnávací pedagogika;
- školní pedagogika;
- sociální pedagogika;
- pedagogika podniková a ekonomická.

V této klasifikaci stojí za pozornost zvláště zdůraznění pedagogiky sociální, pedagogiky dospělých a podnikové pedagogiky i zařazení školní pedagogiky pouze jako jedné ze součástí celého systému. Úvod do pedagogiky tak není koncipován především jako úvod do školní pedagogiky, jak tomu obvykle bývá, kdy ostatní oblasti výchovy jsou zmíněny spíše okrajově. Lenzen tak zdůrazňuje uplatnění pedagogiky v celém životě společnosti, a nikoliv jenom ve škole. Jde o přístup, který nabývá na prahu 21. století nepochybně na významu.

Dalším problémem, na který autor soustřeďuje pozornost čtenářů na prahu studia pedagogiky, jsou základní pedagogické koncepce. Podle typické tendence každé z koncepcí ve vztahu k pedagogické realitě rozlišuje Lenzen sedmero možných přístupů a jim odpovídajících pedagogik:

1. pochopit výchovu – duchovněná pedagogika;
2. vysvětlit výchovu – empirická pedagogika;
3. normovat výchovu – principiální pedagogika;
4. kritizovat výchovu – kritická pedagogika;
5. strukturovat výchovu – strukturalistická a poststrukturalistická pedagogika;
6. konstruovat výchovu – systémová a konstruktivistická pedagogika;
7. reflektovat výchovu – reflexivní pedagogika.

Jde o krajně zjednodušený pohled, který však autorovi umožňuje vyzvednout typické tendence v přístupu různých pedagogických koncepcí k výchovné realitě, jak to pak dále naznačuje při analýze základních pedagogických kategorií.

Třetí významný okruh problémů, kterými se Lenzen obírá, tvoří „základní pedagogické postupy“, mezi které zařazuje výchovu, vzdělávání, socializaci, vyučování, pomoc, radu atd. Jako filozof výchovy a současně jako autor usilující o nedogmatický a liberální přístup k výchovným jevům nepodává vlastní formulace daných kategorií, ale srovnává přístup k nim z hlediska jednotlivých pedagogických koncepcí, jak je v předchozí části sám klasifikoval.

Tak například pojem výchova z pozice principiální pedagogiky znamená celkovou pomoc při humanizaci mládeže až po její dospělost. Z pozice duchovnědné pedagogiky jde o plánovitou činnost dospělých, kteří utvářejí duchovní život dorůstajících. Empirická pedagogika chápe výchovu jako sociální činnost, při které se lidé snaží psychickými a sociálně-kulturními prostředky zlepšit, zachovat, případně změnit strukturu psychických dispozic druhých. Kritická pedagogika naopak vidí výchovu jako represi, která musí být kritizována, pokud není nezbytná, anebo je nepřiměřená. Strukturalistická pedagogika chápe výchovu jako strukturální činnost, kterou lidé transformují světové struktury tím, že usilují učením se o optimální rozvoj svých kognitivních struktur. Systémová pedagogika pak zdůrazňuje, že výchova je systémová intencionální činnost, která má svůj cíl a je založena především na komunikaci a autoregulaci. Integrace uvedených aspektů výchovy je pak předmětem pedagogiky reflexivní.

Vedle pojmu výchova (Erziehung) je podle Lenzena druhým klíčovým pojmem pedagogiky pojem „Bildung“ (do češtiny obvykle překládaný slovy vzdělání a vzdělávání). „Ve své významové struktuře“, píše Lenzen, „se vyskytuje pouze v němčině a dá se ztěžít přeložit do jiných jazyků“ (s. 177). Jeho obsah pramení jak z řecko-helenistické tradice, tak z tradice křesťanské, přehodnocené osvícenstvím. „Bilden“ znamená tvořit, rozvíjet k určitému obrazu (Bild). „V představě Bildung není pouze myšlenka, že je někdo vzděláván, ale spíše idea, že se člověk sám utváří. Být vzdělán je tedy výsledek vzdělávajícího se jedince, a nikoliv vzdělávacích institucí“ (tamtéž). Bildung v německém jazyce má podle Lenzena několik dimenzí: vzdělání jako individuální stav, vzdělání jako individuální vlastnictví, vzdělání jako proces, vzdělání jako aktivita vzdělávacích institucí, avšak i vzdělání jako další rozvoj lidské společnosti.

Pojmům výchova a vzdělání stojí od počátku 20. století nablízku třetí základní pojem – socializace. Socializací jedince rozumíme rozvoj osobnosti v interakci se sociálním a materiálním prostředím, které ji obklopuje. Socializační procesy probíhají v rodině, ve skupinách vrstevníků, ve výchovných zařízeních, ale i na pracovištích a v závodech. Od výchovy a vzdělání se socializace liší stupněm intencionality, na utváření osobnosti se však spolu s nimi neustále podílí.

Závěr spisu přináší krátkou úvahu o vývoji výchovy a pedagogiky a o jejich perspektivách. Celý život společnosti prochází dnes obrovskými proměnami vědeckotechnickými, sociálními i kulturními. Globalizace, informační exploze, potřeba celoživotního vzdělávání – to vše staví před pedagogiku nové úkoly z hlediska kon-

cepe výchovy a její realizace i z hlediska dalšího rozvoje pedagogiky jako vědy, která má řešit nové celospolečenské poslání výchovy i adekvátní přípravu jedinců, kteří ji v celospolečenském měřítku zajistí. Chce to – jak ukazuje Dieter Lenzen – více o výchově vědět, správně tyto vědomosti aplikovat a především být si na každém kroku vědom své vysoké společenské odpovědnosti.

*Vladimír Jůva*

## **Sak, P. Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů**

**Praha: Nakl. Petrklíč, 2000. 291 s.**

Všichni pedagogové u nás – teoretici, učitelé, školští manažeři – se střetávají s nedostatkem systematických a věrohodných poznatků o současné mládeži. Je to zajisté paradox, jestliže v pedagogice chybějí informace o té části populace, která je hlavním subjektem vzdělávání a ovlivňuje tak významně vývoj celé společnosti. V zahraničí je výzkum mládeže již po řadu let součástí řádného vědeckého zkoumání, je konstituován jako rozvinutá vědecká disciplína, realizovaná ve speciálních výzkumných centrech, s příslušnými odbornými časopisy, vědeckými asociacemi atd. V České republice bohužel neexistuje specializované pracoviště pro výzkum mládeže (ačkoliv existovalo před rokem 1989 na půdě Karlovy univerzity – jakožto Ústav sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství). V důsledku toho u nás výzkum mládeže stagnuje a o současných charakteristikách této složky populace máme jen ojedinělé a vzájemně izolované poznatky.

Je proto velmi užitečným přínosem, že sociolog Petr Sak, jenž patří k několika málo českým odborníkům věnujícím se systematicky teorii a výzkumu mládeže, vydal knihu *Proměny české mládeže*. Kniha je o to víc významnější, že objasňuje charakteristiky mládeže právě v období dramatických změn v české společnosti po roce 1989. Dozvídáme se tak vlastně poprvé v ucelenější podobě, jaká vlastně ta naše současná mládež je, jak se vyvíjí a co na její vývoj působí, jak se změnila ve srovnání s předchozími generacemi aj. Co konkrétně Sakova kniha objasňuje?

První tři kapitoly knihy jsou zaměřeny teoreticky. Jsou vysvětlovány pojmy a koncepce, které se vztahují k mládeži jakožto sociálnímu subjektu: sociální pole, sociální časoprostor aj. Pro pedagogy je tu patrně nejzajímavější kapitola o „sociálním zrání“, definovaném jako proces vývojových změn jedince, vedoucí k postupné přeměně objektu společenské péče ve společenský subjekt. V souvislosti s tím autor diskutuje problematiku světového názoru a hodnot mládeže, společenských postojů a v další kapitole pak problematiku sociální kompetence, vzorců chování, životního stylu atd.

Po těchto teoreticky pojatých úvodních kapitolách je už většina knihy věnována podrobnému výkladu založenému na výzkumných nálezech. Výklad pokrývá tematické okruhy spjaté s problematikou mládeže, jež mají pro pedagogy prvořadou závažnost: Kapitola 4 objasňuje hodnoty mládeže, strukturu jejich hodnot a hodnotové preference; dále se vysvětluje vývoj hodnot v závislosti na věku a hod-

notové orientace ve specifických skupinách mládeže, včetně hodnotových orientací stoupců náboženských a ideových směrů apod. Kapitola 5 se zabývá duchovním a náboženským životem mládeže, jejími postoji k církvím aj. Čtenář se zde setkává se vskutku překvapivými nálezy, například s tím, že pokud jde o význam osobnosti pro lidstvo a jeho duchovní vývoj, pro českou mládež je nejvýznamnější osobností Jan Hus a až po něm Ježíš a další.

Také další kapitoly přináší spoustu důležitých poznatků o současné české mládeži: Především o tom, jak mládež tráví volný čas (kapitola 6), kde autor prezentuje i empirická zjištění o sexuálním životě mládeže a o tom, jak mládež získává první sexuální zkušenosti v současném „přeseexualizovaném světě“. Věk prvního sexuálního styku se trvale snižuje a vytvářejí se nové normy sexuálního života.

Důležitou součástí knihy představuje kapitola 7 zabývající se vlivem médií na současnou mládež. Přestože o působení médií na děti a mládež bylo již publikováno mnoho teoretických prací i určité výzkumné poznatky, Sakova zjištění podávají na tuto problematiku komplexní pohled, s některými závěry potvrzujícími neutěšené zkušenosti pedagogů v praxi. Tak především se prokazuje, že sledování televize je nejrozšířenější mediální aktivitou mládeže ve srovnání například s četbou beletrie nebo četbou deníků a časopisů. Avšak v souboru podrobných dat o různých aspektech mediálních aktivit zřejmě nejvíce pedagogy zaujme hodnocení vlivu televizního vysílání na mládež.

Autor porovnává, jak negativní jevy ve vysílání televizních stanic hodnotí jednak experti, jednak vzorek populace diváků. Ukazuje se, že v obou případech je stanice Nova hodnocena jako nejvyšší nositel negativních jevů – například samoučelné zobrazování násilí, vulgární zobrazování sexu a lidského těla snižující lidskou důstojnost, a hlavně prezentace špatných příkladů pro děti a mladistvé ohrožující jejich psychický, morální a sociální vývoj. K této problematice se autor vrací ještě v kapitole 8, objasňující deviantní jevy u mládeže. Autor se zabývá zejména příčinami deviantního zranění a pokud jde o vliv televize, konstatuje: „Tvůrci komerční televize opakovaně tvrdí, že negativní důsledek násilí na obrazovce nebyl prokázán. Tento výzkum (tj. realizovaný autorem a v jeho knize popsáný) vliv televizního násilí na deviací velice průkazně potvrzuje. Při analýze oblíbenosti sledovaných televizních pořadů a deviace zjišťujeme velice silnou přímou závislost mezi deviací a pořady: akční filmy (0,334), americké filmy (0,306), erotické pořady (0,376). Závislost mezi těmito pořady a deviací je signifikantní...“ (s. 243).

Sakova kniha je nasycena spoustou výsledků z empirických výzkumů mládeže, realizovaných v průběhu 90. let – poslední výzkumy byly prováděny v roce 1998, takže přináší vskutku čerstvé poznatky o mládeži. Ovšem situace se v některých oblastech změnila a jak sám autor upozorňuje, data o konzumaci drog z roku 1996 již nejsou plně reprezentativní, neboť realita se v posledních letech ještě zhoršila.

Sakovu knihu plně doporučuji ke studiu všem pedagogům a studentům učitelství. Dozví se důležité informace nejen o „normální“ populaci mládeže, ale i o mládeži sociálně deviantní – v souborech subjektů zkoumaných autorem jsou například i mladiství delikventi z věznic, narkomani a prostitutky. Je obdivuhodné,



že takovou spoustu výzkumů a s tak odlišnými a rozsáhlými skupinami mládeže provedl, zpracoval a interpretoval jediný autor.

Sakova kniha je inspirující pro pracovníky v pedagogických oborech ještě po jedné stránce: Je psána srozumitelně, s metodologickou precizností (včetně popisů jednotlivých výzkumů), s bohatým dokladovým materiálem. Autor se nevyhýbá prezentaci vlastních názorů a stanovisek, kniha není typem akademicky chladné publikace, nýbrž obsahuje četné soudy a závěry odrážející autorovy postoje k výzkumným nálezům, jež nastavují zrcadlo naší současné společnosti.

*Jan Průcha*

## **Šotolová, E. Vzdělávání Romů**

**Praha: Grada Publishing, 2000, 96 s.**

Z pera E. Šotolové vyšla užitečná a potřebná publikace „Vzdělávání Romů“, kterým se autorka zabývá již dlouhodobě. Nejen odbornou čtenářskou obec seznamuje se stavem této problematiky, podává základní historické informace o romském etniku, a to i na základě studia historie snah o jeho asimilaci i integraci. Podává tak údaje, které jsou důležité jak pro pochopení romské kultury, tak i životního stylu tohoto etnika.

Publikace se nejen zabývá problematikou romského jazyka a komunikace, ale především se zaměřuje na oblast vzdělávání (jak v ČR, tak i v zahraničí) jako nejdůležitějšího předpokladu pro začlenění Romů do společnosti sjednocené Evropy, jež bylo v minulém období tak zanedbáváno.

Autorka zachycuje období od druhé světové války, na které navazují snahy o asimilaci v letech 1945–1989.

Je třeba připomenout, že v publikaci, která je členěna do pěti kapitol, čtenář najde i základní přístupy k Romům od jejich příchodu do Evropy. Nelze opominout, že obzvláště cenným faktem je, že se autorka zaměřuje na odstranění nevědomosti, předsudků a negativních stereotypů, jež se během staletí vytvořily v chování a reakci okolí k tomuto etniku. A právě tato dimenze je nesmírně důležitá, v tom vidí autorka základní předpoklad pochopení a kulturního porozumění.

Poslední kapitola se věnuje již zmíněným základním přístupům k Romům od jejich příchodu do Evropy. S ní se ústrojně spojuje závěrečná fotodokumentace.

Závěrem lze říci, že publikace je přínosem, který podnítl čtenáře k zamyšlení nad tím, že hlubší změny v našem myšlení i cítění jsou dlouhodobým procesem. Zároveň pomůže orientovat se v problematice integrace Romů v hlubších souvislostech a v kontextu s realizací multikulturní výchovy. Proto by neměla chybět v rukou žádného pedagoga ani studenta pedagogické fakulty.

*Marie Havlíková*

## **Pidkasistyj, P. I., Portnov, M. L. Iskusstvo prepodavanjaia.**

**Moskva: nakladatelství Pedagogické společnosti Ruska, 1999. 2. vydání, 212 s. ISBN 5-93134-035-1**

Kniha se objevila v letošním roce na pultech specializovaných knihkupectví s velmi sebevědomým podtitulem: První kniha učitele.

V úvodu je napsáno, že hlavním úkolem knihy je přiblížit učitelům vědecké metody vzdělávání a výchovy, protože dobrým učitelem se stane jen ten, kdo k tomu má vrozené předpoklady, dále má talent, má rád děti a zároveň je ochoten a schopen učit se pedagogickému mistrovství. Profese učitele je zde srovnávána s uměleckou profesí hudebníka. Ten musí mít též hodně talentu, předpoklady duševní i fyzické, ale hodně se učí, trénuje, experimentuje, prostě pracuje na sobě. Pak se může stát dobrým, popř. vynikajícím. Toto srovnání platí pro všechny učitele bez rozdílu – ať učí na kterémkoliv typu škol.

Kniha je rozdělena do tří kapitol.

První a nejdelší (132 s.) nese název Učení jako nedílná součást výchovně-vzdělávacího procesu. Autoři v ní zdůrazňují, že k tomu, aby bylo dosaženo dobrých výsledků v tomto procesu, je nutno, aby dobře pracovali učitel i žák. (Chci tuto větu zdůraznit, neboť mnozí lidé u nás – především z řad rodičů – se domnívají, že pracovat ve škole musí jen učitel.)

Dále jsou popsány důsledky působení zákonů vyšší nervové soustavy, především v procesu učení. Zákon vzájemné indukce – je-li jedna část mozku v činnosti, ostatní jsou v útlumu. Proto podle N. I. Pirogova (uznávaný psycholog) je největším mistrovstvím učitele právě ovládnání pozornosti žáků. Zákonem dynamického stereotypu (při často opakovaných podrážděních jedné části mozku a útlumu ostatních dojde k trvalému rozdělení na buňky pracující a utlumené) vysvětlují autoři jednostranné zaměření žáků například na matematiku (pak je třeba slabší v ruském jazyce). Následují ponaučení o vytváření představ, o procvičování paměti atd.

Autoři srovnávají učební metody Skatkina a Lernerera, předkládají i jakýsi podobný svůj model rozdělení učebních metod s poznámkou, že v praxi lze jen velmi těžko hovořit o jedné čisté metodě – obvykle používáme kombinaci minimálně dvou metod. Dokládají to praktickými ukázkami z vyučovacího procesu ve škole.

Kapitola druhá se věnuje výchově jako řízenému procesu. Poukazuje se na jeho složitost, kdy se v podstatě jedním způsobem, jedním příkladem působí na množství jedinců, z nichž každý je individuum sui generis – osobnost. Nejvíce autoři hovoří o pedagogickém taktu, na příkladech dokládají, co všechno už způsobila jeho absence při výchově. Stačí, aby učiteli neúmyslně uklouzlo slovo, které se studenta či žáka dotkne, přičemž pro ostatní není nijak urážlivé, a máme tu celou škálu pocitů „dotčeného“ – od mírného rozzlobení se až po nenávisť na celý život. (I když v tomto případě se domnívám, že nenávisť je přehnaně silné slovo.) Pasáže o stresu, individuálním přístupu k vychovávaným aj. odpovídají současným psychologickým a pedagogickým poznatkům a jsou spíše zjednodušující oproti našemu pojetí. Za nejzajímavější část této kapitoly považují příklady problémo-

vých dětí, rozbory jejich chování a přestupků, hledání příčin a návrhy na jejich odstranění nebo zmírnění. Domnívám se, že toto je správný přístup – neřeší se jen následek, pátrá se po příčině, která ho způsobila a zkouší se odstranit. Mnozí pedagogové u nás zůstanou jen u řešení projevů. Je to jednodušší, ale mnohdy to nestačí a čin se, třeba v modifikaci, opakuje. Ovšem na druhou stranu je nutno uznat složitost komplexního přístupu vzhledem k ochraně soukromí rodiny, rodičů i žáka samotného, na což jsme u nás rozhodně citlivější než v Rusku.

Třetí kapitola je věnována tzv. pedagogickému mistrovství. Je velmi složité určit, kdo jím vládne a kdo ne – rozhodují o tom na základě subjektivních zkušeností vedoucí pracovníci. N. T. Kuzmina provedla rozsáhlá šetření, ze kterých (především na základě vyšetření psychologických kvalit učitelů) konstatuje, že 12 % všech učitelů má předpoklady pro výkon svého povolání na úrovni pedagogického mistrovství, 67 % učitelů si osvojilo dobré metody práce a dosahují s nimi dobrých, přijatelných výsledků. Ostatní, týká se to tedy asi 21 % učitelů, jsou učiteli jen podle titulu a pro práci s dětmi se nehodí, nemají žádoucí výsledky.

Na závěr přinášejí autoři jakési zobecnění pro základ pedagogického mistrovství. Učitelé první skupiny si povětšinou vedou pro každý jednotlivý předmět 5 složek, které stále doplňují.

Kniha je typickou příručkou především pro učitele ruských středních škol. Domnívám se, že pro naše učitele je prospěšné seznámit se s ní proto, že po boomu anglosaské literatury nám umožní sledovat i jiný, trochu odlišný přístup k vyučování a výchově. Za cenné pokládám především rozbor konkrétních případů projevů neprospěchu a nekázně ve škole, hledání možných příčin těchto nedostatků.

Pro učitele vysokých škol s učitelským zaměřením by mohla být užitečná svým úhlem pohledu na řadu problémů a faktem, že ruská pedagogika už není uzavřená sama do sebe, ale otvírá se též především na západ s tím, že už přiznává přebírání některých myšlenek. Zároveň však sleduje svou, pragmaticky orientovanou cestu. Podle mého názoru tato kniha dokazuje, že ruskou pedagogiku nelze nekriticky odmítat, nebo se tvářit jako by neexistovala. Jsou v ní zajímavé myšlenky, ze kterých můžeme buď čerpat, nebo o nich třeba jen přemýšlet.

*Václav Klapal*

## **Aktuálně o Rómoch a pedagogike**

**Balvín, J. a kol. Romové a pedagogika. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.–25. března 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 144 s.**

Meno Jaroslava Balvína nie je potrebné vari pedagogickému svetu ani predstavovať. Je spoluautorom publikácie Romové a pedagogika, ktorá vyšla roku 2000 (konkrétne v nej participuje piatimi štúdiami). Táto, ale i ďalšie publikácie vznikli z pravidelných stretnutí Hnutí R spolupracujúcich škôl R, slúžia k výmene teoretických i praktických skúseností učiteľov a ďalších odborníkov, ktorí sa zaoberajú multikultúrnou výchovou so zameraním na rómskeho žiaka.

Publikácia (bola vydaná vďaka finančnej podpore Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) je hlbokým ponorom do problematiky pedagogického procesu rómskych žiakov s akcentom na postmodernú spoločnosť. Tento proces sa môže realizovať, rozvíjať a formovať iba na báze *zaväzujúceho éthosu*, ktorý nie je možné chápať (pre porozumenie) ako akúsi reťaz, ktorá obmedzuje, či silné putá, ktoré nedovoľujú sa rozvíjať rómskej minorite, ale práve naopak, iba ako pomoc a podporu, aby každý človek (akejkoľvek farby pleti, vyznania, viery, telesných a duševných schopností etc.) mohol nachádzať a uskutočňovať dobrý duchovný smer, postoje a hodnoty. Jedná sa teda o *éthos oslobodzujúci*. Vyjadruje súčasne základné ľudské presvedčenie, že z ľudskej pospolitosti nie je možné nikoho ani vyradovať, či zavrhať. Je preto *éthosom tolerantným*, kde tolerancia vyjadruje akceptovanie názoru a postoja každého človeka.

Vo veľkej miere obsahuje v sebe *ľudský, humánny imperatív*. Vedie nás k tomu, aby sme i našu – tak krehkú demokraciu dokázali chápať morálne – eticky, ako duchovnú spoločenskú zmluvu, spravodlivosť voči všetkým a založenú na „*presumpcii dobrej vôle*“.

Táto téza sa prelína takmer všetkými príspevkami publikácie Romové a pedagogika v počte 24 príspevkov i zahraničných poznatok z Holandska, Portugalska, Maďarska, Veľkej Británie a USA.

Zaujímavým spôsobom je riešená problematika tak humanizmu ako filozoficko-pedagogického východiska systémového prístupu k výchove a vzdelávaniu Rómov a o potrebe filozofie výchovy a systémov pedagogiky, ktorú pekne nastolil a riešil v publikácii Jaroslav Balvín, ktorý jednoznačne konštatuje, že „... podobne ako v mnohých filozoficko-pedagogických problémoch, rovnako tak i pri riešení otázok multikultúrnej výchovy so zameraním na rómskeho žiaka, sa odborníci môžu s dôverou obrátiť na filozoficko-pedagogické idey Jána Ámosa Komenského“ (s. 9).

Otázka znie: prečo? Pretože myšlienky J. Á. Komenského sú plné humanizmu a o škole plnej ľudskosti.

Rozhodne každý pedagóg pri svojom štúdiu pedagogiky a následne pri jej praktickom využití v učiteľskej profesii poznal, že pedagogiku nie je v zásade možné vyčerpáť iba akýmsi súhrnom metód a návodov (pokiaľ možno čo najstručnejších), ktoré budú použiteľné pre výchovu a vzdelávanie žiakov. Na túto skutočnosť je potrebné upozorniť i začínajúcich pedagógov, aby sa nedopustili zásadných omylov, čo by mohlo v edukatívnom procese negatívne pôsobiť a vyvolávať u žiakov pesimizmus.

Čo povedať na záver. Moje konštatovanie je jednoznačné – publikáciu odporúčame všetkým pedagógom, ktorí sa o danú problematiku zaujímajú. Rozhodne nájdú v nej všetko to, čo už dávno hľadajú.

Anna Klímeková

# Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ....,  
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2001 a žádám(e)  
o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

Datum:

Podpis: .....

---

## Pedagogická orientace, Brno 2000, č. 4 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

*Redakční rada:* Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc., (ved. redaktorka)  
PhDr. Dana Knotová, Ph. D.  
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:* PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Poříčí 31,  
603 00 Brno, tel. (05) 43 12 93 61

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

*Internet:* [www.ped.muni.cz/wcpds](http://www.ped.muni.cz/wcpds)

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

ISSN 1211-4669