

PEDAGOGICKÁ

orientace

3/2002



Obsah

| | |
|---|------------|
| Metodologické problémy pedagogiky _____ | 3 |
| SKALKOVÁ, J.: Dialog pedagogiky se společností | 3 |
| EGER, L.: Diagnostika image školy | 12 |
| KOCUROVÁ, M.: Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky | 25 |
| ECLER, P.: Přírodně-historický park | 40 |
| KAŠPÁRKOVÁ, J.: Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí | 48 |
| Nové koncepce učení, obsahu a forem _____ | 55 |
| LOKŠOVÁ, I.: Koncepcia tvorivého vyučovania | 55 |
| HORKÁ, H.: Osobnostní a sociální výchova studentů učitelství 1. stupně základní školy | 71 |
| ADAMCOVÁ, L.: Žákovská samospráva aneb Nic nového pod sluncem | 76 |
| MĚŘINSKÁ, J.: Kontrola versus inspekce | 81 |
| Výzkumná sdělení _____ | 84 |
| KOŤÁTKOVÁ, S.: Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně a sociálně rozvinutého učitele | 84 |
| OSTRAVSKÝ, J.: Rozbor přijímací zkoušky z matematiky na FaME ve Zlíně | 95 |
| Diskuse _____ | 99 |
| KREJČÍ, V.: Vzdělávání učitelů a jejich uplatnění na trhu práce . | 99 |
| Historické okénko _____ | 102 |
| SPOUSTA, V.: K 60. výročí násilné smrti pedagoga Jana Uhra . . | 102 |
| CACH, J.: Zapomenuté výročí – P. Robin (1837–1912) | 110 |
| Zprávy a informace _____ | 112 |
| Cesta súčasnej školy ku škole tvorivej (<i>Mária Benešová</i>) | 112 |
| Univerzita Hradec Králové udělovala osvědčení školicímu pracovišti v sociální oblasti (<i>Karolina Krátká</i>) | 113 |
| Ze života společnosti _____ | 115 |
| Od Sjezdu učitelů k pedagogické komoře i za účasti České pedagogické společnosti (<i>Rudolf Šrámek</i>) | 115 |
| Potřebujeme nové stanovy (<i>Rudolf Šrámek</i>) | 116 |
| Recenze _____ | 118 |
| Petty, G.: Moderní vyučování (<i>Radomír Saliger</i>) | 118 |
| Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich (<i>Josef Cach</i>) | 119 |

| | |
|--|-----|
| Německo má ročenku pro bádání v dějinách pedagogiky (<i>Josef Cach</i>) | 120 |
| Walburga Henry: Sachunterrichtliches Lernen in der Montessori-Pädagogik. (<i>Karel Rýdl</i>) | 120 |
| Lokšová, I., Lokša, J.: Teória a prax tvorivého vyučovania (<i>Karel Paulík</i>) | 122 |
| Zamyšlení nad přínosnou publikací (<i>Jana Juřicová</i>) | 124 |
| Müllerová, L.: Změny ve výuce v souvislosti s proměnami společnosti (<i>Miroslava Bartoňová</i>) | 125 |
| Mühlpachr, P. (ed.): Speciální pedagogika na prahu třetího tisíciletí – vývoj, realita, perspektivy (<i>Zdeněk Svoboda</i>) | 126 |
| Lazarová, B.: Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi (<i>Tomáš Janík</i>) | 127 |
| Kees Both: Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. (<i>Karel Rýdl</i>) | 130 |

Metodologické problémy pedagogiky

Dialog pedagogiky se společností

K problematice prohlubování pedagogického a didaktického myšlení v soudobých kontextech

Jarmila Skalková

Úvod

Volba tématu¹, které jsem si zvolila, vyplývá z konkrétních životních situací, z toho, jak vnímám každodenní dění v oblasti svého zájmu, výchovy, vzdělávání a jejich teoretické reflexe. Nevyplývá tedy pouze z akademických úvah, ale ze životní praxe.

Souvisí s mým názorem, že *nazrála doba, kdy do popředí začíná vystupovat potřeba sebereflexe pedagogiky a didaktiky. Tato sebereflexe by měla analyticky a kriticky ukázat, jak naše disciplíny odpovídají na výzvy reality současné doby a jejich perspektiv a jak plní své funkce.*

I. Sociální kontext rozvíjení vědeckého poznávání

Věda se dnes chápe jako forma sociálně kulturní činnosti (T. S. Kuhn, S. Toulmin, I. Lakatos aj.). To metodologicky znamená, že se překonává koncept čisté vědy, který příkře odděluje poznávací a společenské aspekty vědecké činnosti, separuje vědecké aktivity od společenského rozvoje a vylučuje sociální aspekty z pozornosti vědy. Překonává se tedy jednostranně scientistní pozice, jež nebere dostatečně v úvahu lidské souvislosti vědecké produkce.

Pro analýzu rozvoje pedagogiky (didaktiky) i interpretaci pedagogických problémů to znamená, že je nutno rozumět novému sociálně ekonomickému kontextu, v němž probíhají reálné výchovné a vzdělávací procesy. Je nutno

¹ Základem stati je referát přednesený na semináři pražské pobočky České pedagogické společnosti dne 23. dubna 2002.

postihovat vnitřní vztahy mezi globálními ekonomickými změnami a změnami v sociálních, lidských, intelektuálních i hodnotových dimenzích, které je doprovázejí a spoluurčují.

Jaké důsledky má zřetel k tomuto sociálnímu kontextu?

1. Rozšiřování tematické orientace pedagogiky a prohlubování její poznávací funkce

Jaký je současný stav v této věci?

Nová situace v posledním desetiletí otevřela prostor pro nové tematické prvky, jimiž jsou četné *inovační iniciativy učitelů nebo skupin pedagogů, různé alternativní snahy*. Ty přinášejí cenné podněty, zvláště do praxe pedagogického působení.

Zároveň jsou ovšem patrný některé problémy. Celková situace inovativního úsilí spočívá v tom, že je nepochybně podnětné, různorodé, ale zároveň dílčí, rozptýlené, nezřídka vnitřně uzavřené, izolované od širších kontextů.

Tento kontext představuje mimo jiné i vztah k teorii. Je otázka, nakolik se představitelům těchto snah podařilo rozvinout plodnou a produktivní diskusi s pedagogickou teorií, ale i naopak, jak se podařilo pedagogické teorii rozvíjet plodné diskuse s tímto inovačním, případně alternativním proudem. Vztah k pedagogické teorii, zvláště na počátku, byl nezřídka spíše lhostejný nebo odmítavý (ve smyslu inovační postupy kontra tradiční vyučování), z různých hledisek absolutizující, místo analyticko-kritický. Analytický rozbor umožňuje odlišovat plodné od překonaného. Plodné nově rozvíjet, překonané odmítnout. Oprávněnost kritiky neznamená paušalizující negaci. Nebagatelizuje výsledky vědeckého poznání minulých generací. Změny předpokládají i zachování hodnot, které byly již dříve vytvořeny, nebo jejich uvedení do nových souvislostí. Jde o prolínání kontinuity a diskontinuity, jak na to upozorňuje například T. Kuhn, u nás Tondl (1996). Nové akcenty ve vědě neže ztotožňovat s apriorním podceňováním dříve dosaženého poznání.

V tomto smyslu podněcuje k zamyšlení následující citát Umberta Eca (200, s. 123), který píše: „V dějinách kultury tomu nikdy nebylo tak, že něco prostě zabilo něco jiného. Něco hluboce změnilo něco jiného.“

Byla nastolena i další témata, například problematika osmiletých gymnázií. Ta získala mnoho pozornosti a rozvinula diskuse hlavně v nepedagogickém, např. denním tisku. Sám fakt, že se určitá diskuse rozvinula, nutno hodnotit pozitivně. Nelze popřít, že mnohé hlasy, které pramenily z tradice, se opírají o dobrou pověst a vzpomínky na nepopiratelné hodnoty bývalých osmiletých gymnázií, na společenskou prestiž, která se v minulosti dlouhodobě utvářela ve vědomí určitých vrstev společnosti. Také výroky učitelů na soudobých osmiletých gymnáziích vycházejí z poctivého úsilí budovat je

na dobré úrovni a vyjadřují uspokojení z práce s vybranými žáky, vesměs z prostředí vstřícného snahám školy.

Ovšem zároveň nelze přehlédnout značnou absenci racionální odborné analýzy. Sama pedagogická teorie také nevyvíjela aktivní úsilí o odbornou diskusi, jak o tom svědčí například obsah teoretických časopisů. A tak se diskuse často nesla na silné emotivní vlně (typy novinových článků, kdy gymnazista píše ministrowi: „Nerušte nám naše školy.“) Emocím odpovídá i dikce některých novinových článků („zrušení gymnázií je naprostou šíleností“). Byla formulována řada nejrůznějších povrchních tvrzení jako „rovnost na příděl“. Rozličně se manipulovalo vágně užívanými pojmy, jako jsou elita, nadání, talent apod. Místo všestranné analýzy byly vyslovovány rady typu „Bílou knihu do šuplíku“ apod.²

V těchto souvislostech se především *zamýšlíme nad tím, zda pedagogika provedla dostatečnou reorientaci výzkumných tematických priorit*. Zda například v pochopitelném zájmu o dílčí metodické inovace (což samozřejmě neodmítáme) neušly z centra pozornosti problémy uzlové z hlediska školské soustavy nebo pedagogické teorie, potřebné pro řešení perspektivních problémů. Ptáme se, nakolik se pedagogice a didaktice podařilo samostatně formulovat a rozvinout ofenzivní odborná stanoviska a nové vidění problémů, odpovídající soudobým trendům v rozvinutých zemích. Otázka vzniku osmiletých gymnázií není otázka inovace, ale otázka restaurace, která zachází až do 30. let minulého století. Pedagogika si nechala vnutit v podstatě zástupný problém. *Vede se spor o víceletá gymnázia místo důkladného a mnohohodnotného rozvinutí problematiky vnitřní diferenciací v pojetí integrované (komprehenzivní) základní školy tak, aby optimálně plnila své funkce v kontextech přípravy mladé generace pro celoživotní vzdělávání. To předpokládá využití soudobý stav poznání sociologických, psychologických a pedagogických věd i znalosti soudobých trendů budování vzdělávacích soustav v rozvinutých zemích včetně věcné analýzy jejich vzdělávací politiky. Rozvíjet kvalitní diferencovaný přístup s širokou nabídkou vzdělávacích možností k individuálnímu optimu každého žáka.* (Skalková, 2002)

Podobných situací v tematické orientaci pedagogiky je ovšem více. Analogicky zástupné téma je například soustředění pozornosti *na úzce pojatou otázku maturit*. Řešení, které se nabízí, je drahé a špatné, řečeno slovy jednoho článku v Učitelských novinách, ale hlavní je, podle mého názoru, že prosazování úzce chápaných návrhů tzv. nové maturity představuje izolovanou stavbu od střechy, a to v linii minulosti *Problematiku středoškolské mládeže a její přípravy je nutno vidět v širokém rámci interdisciplinárního*

²Podrobnější věcný rozbor byl uveřejněn např. ve studii Skalková, J. Proč pokračovat v diskusích a vědeckých výzkumech (o problémech gymnázií a nižší sekundární školy)? Pedagogická orientace, 2001, č. 2, s. 2–15.

řešení vztahů vzdělávání a měnící se životní situace dětí a mládeže, pružného přechodu mládeže ze školy do aktivní životní činnosti a zpět v rámci perspektiv a různých forem celoživotního vzdělávání, jak ukazují soudobé sociálně ekonomické, sociologické, sociálně psychologické výzkumy i školsko-politické analýzy rozvinutých zemí. V tomto novém kontextu lze teprve řešit otázku maturit.³ (Skalková, 2002)

2. Uplatňování sociální funkce pedagogiky

Podceňování pedagogické teorie, a tím nedostatečné uplatňování poznávací funkce pedagogiky je zároveň spjato s oslabením její sociální funkce.

Pedagogice a didaktice se nedaří rozvíjet kontinuální účinný dialog se společenskou praxí. Tou chápu jak pedagogickou veřejnost, tak i širší veřejnost rodičovskou, ale i co nejširší veřejnost, jako jsou novináři, kulturní, ekonomičtí, političtí reprezentanti občanské společnosti. Věda totiž nepředkládá své výsledky pouze ve formě sdělení, např. monografie a studií. Je nutno rozvíjet také další odlišné formy prezentace jejích výsledků, které se liší z hlediska adresátů.

O absenci tohoto dialogu pedagogiky se společností svědčí mimo jiné například přijetí – nepřijetí Bílé knihy. Snažila jsem se již jinde ukázat, že její vnímání závisí nejenom na tom, co formulovali autoři, ale i na tom, jak ji čte široká veřejnost. Každý text je totiž vnímán a interpretován nejen na základě intence autorů, ale zároveň i na základě zkušeností čtenářů a posluchačů, tradice, jejich znalostí, rozhledu, postojů, které si dříve vytvořili, i aktuální informovanosti. Zde se právě uplatňuje výrazně neformalizovaná úroveň vědění, jímž se společnost a její různé občanské skupiny charakterizují. Společenská akceptovatelnost řešení vždy předpokládá určité informační vazby mezi iniciátory projektu a zainteresovanou veřejností (Tondl, 1997).

Tady se ukazují důsledky skutečnosti, že například nebyly v minulosti náležitě distribuovány prostřednictvím UIV publikace vydávané OECD, UNESCO apod., ač u nás byly – nezřídka i s oporou Phare – přeloženy a vydány. Jde například o takové práce jako *Učení je skryté bohatství* (Zpráva mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století), Praha 1997, *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*, Praha 1998, *Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost*, Praha 1997 a četné další. Jejich znalost, seznámení naší pedagogické i nepedagogické veřejnosti s hlavními vývojovými soudobými trendy v rozvinutých evropských zemích, by podpořily i kvalifikovanou recepci Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) a hlavně kvalifikovanou, třebaš i kritickou diskusi o ní.

³Podrobněji rozebírá tuto problematiku studie SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace*, 2002, č. 1, s. 18–30.

Domnívám se, že zdrojem malé ochoty interpretovat základní ideje, promýšlet (i kriticky), konkretizovat a zdůvodňovat jiné názory, mimo jiné i v souvislosti s Bílou knihou, je značné informační vakuum. To znamená:

- a) chybí přesnější znalosti o naší vlastní minulosti,
- b) není respektován přínos vědeckého poznání v oblasti sociologie výchovy, psychologie, pedagogické psychologie i pedagogiky z 2. poloviny 20. století,
- c) nejsou reflektovány ani trendy v oblasti školské politiky rozvinutých zemí posledního desetiletí, ač vyšla celá řada publikací na toto téma,
- d) v posledním desetiletí u nás byl fakticky utlumen základní i aplikovaný výzkum, který by nejenom vytvářel systematicky a dlouhodobě odborné zázemí pro reformní snahy bez ohledu na momentální politickou konstelaci, ale také pomocí popularizace vědeckého poznávání by kultivoval povědomí široké rodičovské a další veřejnosti v dané tematické oblasti.

Podporování dialogu vědy a společnosti slouží k rozšiřování informovanosti o soudobém stavu vědeckého poznání. Ovšem, jak se tohoto znalostního fondu využije v praxi, jak se poznatky uplatní v procesu rozhodování o jejich využití, je další otázka. To je obvykle podmiňováno hodnotovými orientacemi subjektů rozhodování. Někdy hodnotové orientace nemusí být v souladu s aktuální úrovní poznání. Může to být jiná hodnotová orientace subjektů nebo apriorní postoje, které jsou významnější než znalosti těchto subjektů. Tondl (1996, s.43) například píše: „Rozhodování o realizaci nebo odmítnutí aplikací vědeckých poznatků je vždy lidským rozhodováním, a je tedy motivováno celou řadou aspektů týkajících se subjektů rozhodování.“ Velice dobrým příkladem může být osud základní školy v Obříství, jejíž vedení a sbor se snažili postupovat inovačně projektovým způsobem v duchu programu Národní škola. Její historie, negativní postoj některých rodičů a obce, proběhla nedávno pedagogickým tiskem (např. Štefflová, 2002; Rýdl, 2002). Je možné, že vedení školy a učitelé mohli udělat více v dialogu s rodičovskou a širší veřejností. Ale na druhé straně si nutno uvědomit, že rodiče jsou ovlivňováni – i v dobré vůli – dalšími vlivy, například požadavky zkoušek, ne vždy progresivními, na jiný typ školy. Uplatňují své hodnotové postoje, i když nejsou v souladu s moderním poznáním.

II. Různé způsoby produkce vědění

Pro pedagogický a didaktický výzkum jsou v současnosti významné a velmi podnětné analýzy a poznatky teorie vědy, které hovoří o *novém způsobu produkce vědění*. (Provazník, 1996)

Nový způsob produkce vědění je organizován od počátku s ohledem na sociální prostředí, na praktický sociální cíl. Je spoluvytvářen logikou řešení

praktických problémů a je od počátku prolnut kulturními hodnotami a sociálními zájmy.

Na rozdíl od dosavadní formy vědění, které je charakterizováno jako disciplinární, akademické, homogenní, *stává se současná forma vědění kontextuální, transdisciplinární, heterogenní co do výzkumných zdrojů, dialogická co do způsobu vzniku.* Vědění se získává s ohledem na řešení budoucích problémů a na budoucí aplikace a inovace.

Akcentují se nové způsoby hodnocení jeho kvality – nejen intelektuální, ale také sociální. Tím se dosahuje nové rovnováhy mezi základním a aplikovaným výzkumem, mezi disciplinárními a transdisciplinárními, inovačními i tematickými výzkumnými programy.

1. Nové kontexty základního a aplikovaného výzkumu

Je nutno dnes hlasitě říci, že se v našich podmínkách nedostatečně intenzivně rozvíjí poznávací funkce pedagogiky, založená na systematické výzkumné činnosti. Je třeba s politováním konstatovat, že se nedaří rozvíjet dlouhodobě pojatý základní výzkum, málo se rozvíjí i aplikovaný výzkum.

Tradiční pojmy základní a aplikovaný výzkum se ovšem zároveň dostávají do nového kontextu. Pohledy na tento vědecký výzkum se obohacují o některé nové aspekty.

Význam příslušných pracovišť, kde by měla probíhat výzkumná činnost, je v současné době neúnosně podceňen. Je to v přímém rozporu se světovými trendy, kdy se podpora vědeckého výzkumu pokládá za zásadně významné, neboť plní důležité kulturní, civilizační funkce ve vzestupu vzdělanosti a kulturní úrovně národa, má nepřímý význam i pro podporu inovací.

Jako velmi aktuální příklad, dokládající podceňování základního i aplikovaného výzkumu, je možno připomenout uvádění v život vládního projektu „Internet do škol“. Není pochyb o tom, že se tímto krokem naše školství zařazuje mezi ty země, které si uvědomují, jakou významnou roli mají a zvláště budou mít informační a komunikační technologie v rozvoji vzdělávání a celoživotního učení v globalizující se informační společnosti. Všimněme si, jak se rozhořela diskuse o očekávaných miliardách investic. Ozvaly se především ekonomické zájmy. V tomto rámci diskuse o vybavování škol počítači nezazněly výraznější hlasy o tom, kolik se věnuje z příslušných finančních částek na psychologický, pedagogický, didaktický výzkum v oblasti dané problematiky a jak se bude podporovat.

Při tom má-li být využívání médií (nejen počítačů, ale i videa, televize aj.) smysluplné a z hlediska vzdělávání skutečně účinné, je nutno rozvíjet jejich začleňování do školského systému i do vyučování jako pedagogický problém. Nejde tedy o glorifikaci médií, o prestižní záležitost, o dobrý obchod. Proto je podle mého názoru nemístná soutěž škol ve smyslu „dobrá

škola je jen ta, která disponuje velkým počtem počítačů“. Honbu za počítači bez konkrétní pedagogické motivace nelze pokládat za pedagogicky zdůvodněnou. Skutečnost, že něco lze zavést, ještě není dostatečný důvod pro to, aby se to zavedlo, i když se to zdá být moderní a pozoruhodné. Je nutno důkladně rozebrat příslušné věcné souvislosti, vysvětlující a zdůvodňující dané opatření. Zatím do značné míry chybí soustavná, hluboká odborná reflexe o účinném využívání masmédií ve školské soustavě. Jak se uplatní počítače jako nástroj učení a komunikace a jaké důsledky to bude mít pro utváření určitého modelu české školy? Jak se školy přizpůsobí novému médiu, jak se budou rozvíjet multimediální systémy v našich školách? Málo zaznívají takové otázky, jako jaké podmínky předpokládá smysluplné začleňování počítačů do vyučování, jaké požadavky to klade na zpracování obsahu, programů, aby skutečně pomáhaly splnit vzdělávací a výchovné cíle atd. Jen velmi ojediněle se zatím objevují studie, které uvažují o měnící se funkci běžných tištěných učebnic a jejich roli v nových podmínkách a o problematice nově vznikajících elektronických učebnic (Sikorová, 2001). Jak bude věcně odborně a pedagogicko-psychologicky zajištěna příprava programů? Jak se bude projevovat oboustranný vztah: pojetí obsahu, metod a prostředků vyučování, do nichž se média začleňují, a naopak, jak masmédiá sama mohou významně ovlivňovat pojetí těchto pedagogických kategorií. Jak se bude měnit role učitele při systematickém využívání médií, v čem se jeho činnost usnadní, v kterých ohledech se stane náročnější? Co znamená tvrzení, že hlavním činitelem při změnách a reformách školy nejsou počítače, ale učitelé? Co znamená tvrzení, že role učitele v procesu vyučování, které sleduje ideje humanizace vzdělávání a výchovy, se nezmenšuje, ale mění, v čem bude spočívat příprava a další vzdělávání učitelů v tomto směru? Jaké jsou poznatky mediální didaktiky a pedagogiky v zahraničí a v čem se lze poučit, aby zavádění počítačů bylo skutečně produktivní. Proč se u nás věnuje tak málo pozornosti pedagogické psychologii, která se v zahraničí už delší dobu intenzivně rozvíjí a velmi se angažuje i v souvislosti s využíváním moderních médií aj.?

2. Pojmy věda a vědění

V současné době dochází k prohloubení pohledu na vnitřní rozvoj vědy tím, že se operuje s dvěma pojmy: věda a vědění (u nás Tondl, Provazník aj.). Vědění je širší pojem než věda. Vědu lze pokládat za jednu z kategorií možného vědění, představuje kodifikované, formalizované poznání.

Zdrojem vědění jsou zkušenosti každodenního života. Vzniká často cestou pokusů a omylů. Vědění spočívá na specifických zkušenostech, na porozumění sociálnímu kontextu, ve kterém vzniká. Lze se mu naučit zkušeností a imitací (Provazník, 1996). Tondl (1994) v tomto smyslu konstatuje, že

tam, kde chybí pojem vědění, kde je vědění ztotožňováno s vědou a definováno pouze prostřednictvím vědeckých výsledků, tam je věda degradována na jednostrannou scientistní ideologii. Nepotřebuje být prokazována reflektováním podmínek a hodnot poznávajícího subjektu. V pedagogice je to jako v medicíně. Lékař rozhoduje nejenom na základě systematického poznání, ale i na základě svých klinických zkušeností, empirických generalizací. Provozník uvádí: „Ale právě na tomto neformalizovaném vědění závisí úspěch celého poznávacího úsilí vědce a výzkumného pracovníka. Kodifikace vědění nemůže být nikdy kompletní, neboť neformalizované vědění je v každém vědění.“ (Provozník, 1996) Toto rozlišování je pro pedagogiku a didaktiku velmi plodné, zvláště z hlediska řešení soudobé inovační politiky. Jak uvedení autor tamtéž zdůrazňuje „...jedinou cestou transferu neformalizovatelného vědění je sociální komunikace mezi mistrem a učedníkem, učitelem a žákem, nemůže být prodáno nebo koupeno na anonymním trhu.“

Závěr

Naše dnešní společnost potřebuje znalosti o významu a funkci vzdělání i o soudobých trendech v rozvoji školských soustav, které se ve světě uplatňují, nikoliv jen ve smyslu kodifikované informace, ale také ve smyslu živých zkušeností, které se udržují kontinuální sebeobnovou, vnímáním nových informací, které se mohou čerpat z nejrůznějších zdrojů. Právě způsob, jak nové poznávání a zkušenosti pronikají do širokého povědomí veřejnosti, jak o nich veřejnost uvažuje, vytváří z dlouhodobého hlediska určité charakteristické rysy celkového rozhledu občanů. To usnadňuje i kriticky hodnotit a využívat relevantních informací pro podporování perspektivních trendů ve vývoji našeho vzdělávacího systému.

Literatura

- ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2000.
- PROVAZNÍK, S. Intelektuální, sociální a lidské souvislosti hodnocení vědy, technologie a inovace v procesu globalizace a jejich implementace v podmínkách ČR. *Věda, technika, společnost*, roč. IX, 2000, č. 2, s. 22.
- PROVAZNÍK, S. Sociální funkce vědy. In *Teorie vědy*, V (XVIII), 1–2, 1996, s. 59–154.
- RÝDL, K. Poučení z „krizového vývoje“ okolo ZŠ v Obřívství. *Učitelské listy*, 2001–2, č. 7, s. 3.
- SIKOROVÁ, Z. Obrana učebnic. *Pedagogická orientace*, 2001, č. 1, s. 29–35.
- SKALKOVÁ, J. Proč pokračovat v diskusích o vědeckých výzkumech (o problémech gymnázií a nižší sekundární školy)? *Pedagogická orientace*, 2001, č. 2, s. 2–15.
- SKALKOVÁ, J. Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciaci. *Pedagogika* LII, 2002a, č. 1, s. 4–15.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace*, 2002b, č. 1, s. 18–30.
- ŠTEFFLOVÁ, O. Víc než jen spor škola–obec? *Učitelské noviny*, 2002, roč. 105, ze dne 12. 2., s. 13.
- TONDL, L. *Věda, technika a společnost*. Praha: Filozofia, 1994, s. 54–61.

- TONDL, L. Změny v pojetí sociální funkce vědy (s. 33–57). Význam dialogu vědy se společností (s. 155–177). *Teorie vědy*, V (XVIII), 1996, č. 1–2.
- TONDL, L. *Dialog*. Praha: Filozofia, 1997.

SKALKOVÁ, J. Dialog pedagogiky se společností. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 3–11. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr Jarmila Skalková, DrSc., Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

Diagnostika image školy

Ludvík Eger

Abstrakt: Předložený příspěvek se vztahuje k našemu zaměření na komunikaci školy s veřejností. Využíváme poznatků a zkušeností z marketingu a managementu pro zkvalitnění řízení škol a podporu pedagogického procesu.

Důležitým úkolem této komunikace jsou Public Relations a péče o image organizace. Příspěvek prezentuje využití metody sémantického diferenciálu pro zjištění image školy.

Klíčová slova: marketingová komunikace, public relations, image školy, sémantický diferenciál

Abstract: Our paper is focused on communication between school and public. We use information and experience from marketing and management to improve school management and to support pedagogical process.

Important aims of this communication are public relations and image of school. There is presented how to use method of semantic differential for analysis of school image in our paper.

Key words: promotion, public relations, school image, semantic differential

Úvod

Vycházíme z toho, že cílem marketingové komunikace školy je informovat nebo přesvědčovat zákazníky či připomínat jim existenci produktu (služby = vzdělávací program) nebo vzdělávací instituce.

Úkolem marketingové komunikace školy je *komunikování s jednotlivými subjekty i s celým okolím školy*. Podstatou je schopnost školy sdělovat své cíle a svou nabídku, a tím vytvářet a podporovat svou pozici a svoji image. Stejně významná jako komunikace s okolím školy je cílená vnitřní komunikace. (Srov. Marhounová, 2000)

Komunikace školy je směřována k cílovým spotřebitelům i veškeré veřejnosti. Z praxe víme, že právě uvědomění si či vytvoření soupisu zákazníků, se kterými škola musí komunikovat, nejlépe ozřejmí šíři potřebné komunikace. Přitom zákaznky školy můžeme rozdělit na:

- vnitřní: učitelé, žáci, rada školy, ostatní personál
- vnější: rodiče, odbor školství obce, zastupitelstvo, zaměstnavatelé, další veřejné orgány, ČŠI, MŠMT, zástupci tisku, ostatní školy, sponzoři, nadace.

Pro řízení komunikace školy s veřejností se nám nabízí především využití poznatků z marketingové komunikace a nástroje, který se nazývá *public relations* (PR). Ten představuje plánovitou a systematickou činnost, jejímž cílem je vytváření a upevňování důvěry, porozumění a dobrých vztahů organizace s klíčovými důležitými skupinami veřejnosti. (Foret, 1997; podobně Němec, 1993 a 1996 aj.) Do češtiny se tento termín často překládá jako *vztahy s veřejností* nebo *styk s veřejností*.

Přítom veřejností v tomto případě rozumíme jak všechny zákazníky a partnery školy, tak i její pracovníky (Světlík, 1996). Schematicky je širší spolupráce s veřejností vhodně ukázána na příkladu vysoké školy (Payne, 1996).

Kindred, Bagin, Gallagher (1990, s. 15) uvedli specifickou definici takto: „Public relations ve školství je plánovaná systematická funkce managementu, která pomáhá ke zlepšení programů a služeb vzdělávací instituce. Je založena na oboustranné komunikaci, zahrnující vnitřní i vnější veřejnost, s cílem stimulovat a lépe pochopit role, cíle, výsledky a potřeby instituce.“

Mezi hlavní úkoly PR potom patří vytváření příznivých představ (image) o firmě (škole) na veřejnosti. Na první místo v PR pro školství staví image Payne (1996) i Světlík (1996), Jakubíková (1998), podobně Eger a Egerová (2001a, b).

Do náplně public relations řadí Hannagan (1996) hodnocení postojů skupin veřejnosti (vnější i vnitřní) a realizaci akcí a programů za účelem pochopení a podpory cílů organizace.

Neziskové organizace, které využívají marketing, proklamují péči o zákazníka a kladení lidí na první místo. Ve školství to znamená soustředění na žáka či studenta.

Pro velmi podrobné členění nástrojů Public Relations odkazujeme na Němce (1993).

Co chápeme pod pojmem image školy?

Pro vzdělávací subjekt používáme v našich kurzech školského managementu následující specifickou definici image: „*Je to souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s daným vzdělávacím subjektem, s učiteli nejen současnými, ale i s bývalými, se studenty nejenom současnými, ale i s absolventy a jejich předpokládanými znalostmi.*“ (Štefko, 1999 a, s. 31)

O „image“ se v odborné literatuře uvádí, že představuje souhrn představ o organizaci (škole), jež převládají v relevantní části veřejnosti. Nemusí jít jen o školu jako celek, ale u větších středních škol či vysokých škol může jít i o určitý vzdělávací program, určitý produkt školy. Naopak u základních škol půjde většinou v našich podmínkách o školu jako celek se vzdělávacím programem v celé komplexnosti. (Eger a Egerová, 2001b) Image je

výsledkem prezentace, respektive vnímání prezentace firmy či školy veřejností. *Image představuje určitou zkratku zhodnocení firmy či školy a skládá se z objektivních i subjektivních, správných, ale i nesprávných představ, postojů a zkušeností jednotlivce a skupiny lidí o určité firmě či škole nebo vzdělávacím programu. Prochází vývojem, je měřitelná a přes určitou stabilitu je i ovlivnitelná v rámci dlouhodobé koncepce.*

Image školy je utvářena její identitou, vnitřní kulturou a designem, které jsou šířeny jak směrem dovnitř, tak směrem ven pomocí komunikačních kanálů školy. (Jakubíková, 1998)

V nejnovější metodice pro vzdělávání ředitelů škol v Polsku (Dzierzowska, 2000) se v úvodu k tématu obraz firmy píše, že každá firma, každá instituce vědomě nebo nevědomě vytváří určitý obraz. Jestliže tomu tak je, potom je lepší provádět to cíleně a profesionálně. I takto může být stručně řečeno, proč je pro management škol důležité zabývat se image instituce.

Na závěr našeho stručného úvodu jen upozorníme na to, že problematika velmi úzce souvisí s pedagogickou evaluací (Průcha, 1996 a 2000), autoevaluací školy (Rýdl, 1998) či s novým pojetím řízení kvality ve škole (Nezvalová, Obst a Prášilová, 1999) a samozřejmě v oblasti zaměření na vnitřní veřejnost je propojena s pedagogickou komunikací (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Můžeme také uvést, že téma se již stručně objevuje v české literatuře, a to zejména v souvislosti s problematikou řízení škol (Solfronk, 1994; Obst, 1998). Více je rozpracováno z marketingového hlediska u Světlíka (1996) a Jakubíkové (1998). Teprve v posledních letech jsou prezentovány první odborné příspěvky, které s využitím metodologie skutečně popisují praxi a přinášejí důležité poznatky pro management škol a komunikaci školy s veřejností. Mezi první patří články Štefka (1999), naše studie a materiál na WWW (Eger a Egerová, 1999) a také příspěvek Prokopa (2001).

Metody měření

Autoři Světlík (1996), Štefko (1999) a Eger a Egerová (2001a) popisují základní možné metody měření image školy:

- měření známosti a příznivosti postojů k dané instituci,
- sémantický diferenciál – měření polohy image instituce na základě hlavních, tzv. relevantních dimenzí,
- vícefaktorová metoda,
- multidimenzionální analytická mapa.

Pro praktické použití pro řízení školy ovšem Štefko (1999), Eger a Egerová (1999 a 2001a, b) i Prokop (2001) používají metodu sémantického diferenciálu. V nejnovější verzi studijního materiálu na WWW (Eger, 2001) uvádí

i případovou studii s užitím metody měření známosti a příznivosti postojů k dané instituci.

Sémantický diferenciál

Tato metoda je vhodná pro podrobnější analýzu obsahu image škol, výsledky jsou vyjadřovány přehledně v grafické formě a máme s ní dobré praktické zkušenosti (Eger a Egerová, 2001). Je též doporučována Příbovou (1996) a Štefkem (1999b).

Metodu definujeme podle Příbové aj. (1996, s. 170):

„Osvědčenou a často používanou metodou měření image je *sémantický diferenciál* (polaritní profil). Ve vztahu ke zjišťovaným komponentům image je sestavena řada protikladných pojmových dvojic. Výběr bipolárních adjektiv je dán cílem šetření. Protikladné dvojice pojmů jsou uspořádány na sedmistupňové nebo pětistupňové škále.“

Metoda je řazena na hranici mezi přímé a nepřímé metody dotazování. Bártovej a Bárta (1991) uvádějí, že se jedná o baterii škál, pomocí kterých hodnotíme vlastnosti zkoumaného jevu. Výběr vlastností – obvykle 15, ale i více – se provádí podle účelu, ke kterému je jev zkoumán. V klasickém testu jsou uplatněny tři hlavní skupiny faktorů:

- *faktory hodnoticí* (dobrý – špatný, kvalitní – nekvalitní, hezký – škaredý, nápadný – nenápadný, pohodlný – nepohodlný),
- *faktory potenční* (prostorový – těsný, bezpečný – málo bezpečný, silný – slabý, ovladatelný – neovladatelný, velký – malý),
- *faktory aktivity* (rychlý – pomalý, ekonomický – neekonomický, výkonný – nevýkonný, vyvolávající závist – vyvolávající pohrdání, pohyblivý – nepohyblivý).

Metodou se pro využití v pedagogice též zabýval Chráška (1993), který stejně označuje faktory a uvádí: „Určíme-li u jistého pojmu uvedené tři faktory, je tím určen jeho význam.“ Toho potom autor využívá pro znázornění v trojdimenzionálním prostoru (viz i jeho studie z roku 1995). Výzkum je ovšem zaměřen na popis sémantického prostoru zkoumaných osob a zaměřením se liší od našeho účelu. Toto pojetí využil ve svém výzkumu „Moje škola“ Prokop (2001), kdy pomocí sémantického diferenciálu zjišťoval postoje a názory dětí (7 rozměrů a 5 kategorií).

Pro náš účel vycházíme z přístupu, který je předkládán ve výuce školského managementu v Anglii. Vycházíme také částečně z materiálů centra školského managementu z Univerzity v Manchesteru (1998–99). Zde se dokonce nevěnuje pozornost faktorům, ale důraz se klade na stanovení relevantních dimenzí. Nepoužíváme tedy stejný počet škál pro všechny faktory, i když chceme, aby byly zastoupeny (podobně Štefko, 1999). Rozdíl je také v tom, že nám jde o záznam od rozdílných skupin respondentů a hlavně srovnání

jejich vnímání „obrazu školy“ ve vybraných dimenzích. To je důležitý údaj pro vedení školy a její sbor.

Pro sestavení a vyhodnocení konkrétního sémantického diferenciálu je potřebné:

1. Vytvořit skupinu relevantních dimenzí

Výzkumem je potřebné určit, které dimenze lidé používají k popisu sledovaného objektu. Získáme je rozbořením otázek, které se týkají školy, které například hledáme při snaze o posouzení odlišností mezi školami.

2. Redukce získaných relevantních dimenzí

Vytváříme dotazník, kde například Příbová (1996) doporučuje uspořádat pojmy tak, že na levé straně jsou všechny pozitivní, na pravé straně pak pojmy negativní. Při výběru přihlídneme k výše uvedeným informacím o skupinách faktorů. Přikláníme se ovšem k tvrzení Světlíka (1996), že při této volbě pro naše účely někdy méně může znamenat více.

3. Zadání otázek skupině respondentů

Pro náš účel budou nejdůležitějšími skupinami: studenti (žáci), rodiče, učitelé školy. Mezi další důležité skupiny patří: představitelé obce (zastupitelé i úředníci), ČŠI, potenciální studenti, ostatní veřejnost aj.

4. Vyhodnocení výsledků

Odpovědi se v jednotlivých položkách u jednotlivých skupin respondentů zprůměrují a graficky zobrazí. Výsledná vertikální linie představuje sumarizovaný pohled na image instituce. Pokud jsme vyhodnocovali zvlášť jednotlivé skupiny respondentů, můžeme vyhodnocovat i rozdíl v hodnocení jednotlivých skupin. Jestliže byl dotazník použit i pro konkurenční školy, můžeme hodnotit image jednotlivých škol ve vybraných relevantních dimenzích.

5. Prověření variací image

Protože profil každé image je výsledkem zprůměrování hodnocení řady respondentů, doporučuje Štefko (1999b) někdy si určit odchylky, které by bylo potřebné v určité poloze brát v úvahu. Na základě velikosti odchylek můžeme stanovit, zda je image specifická (s malou odchylkou) nebo rozptýlená. „Instituce může, ale nemusí chtít specifickou image.“ Je potřebné také analyzovat, „zda rozptýlená image je skutečně výsledkem různých hodnotících podskupin, přičemž každá podskupina má o instituci vytvořenou jinou, ale vysoce specifickou image.“ (Štefko, 1999b)

To potvrzuje i příklad z naší studie image fakulty, kdy rozbor četností odpovědí v poloze srovnání fakulty s ostatními fakultami u absolventů studia ukázal, že celkový průměrný výsledek skrývá dvě stejné skupiny odpovědí, a to v kladné i záporné orientaci. To je samozřejmě významný výsledek pro management.

Proto pro rychlé orientační přehlednutí managementem škol bude vhodnější záznam četností v procentech u každé nebo vybrané protikladné dvojice pojmů (podobně Příbová, 1996). U malých škol a u malých souborů respondentů (učitelé) považujeme za vhodnější uvést přímo záznam četností odpovědí.

Výběr indikátorů image

Hledat indikátory image školy znamená identifikovat dimenze, kterými lidé obvykle popisují sledovaný objekt. Pro náš účel – měření image naší školy – je můžeme stanovit na základě odpovědí na základní otázky, které si vytváříme, když uvažujeme o hodnocení školy. Co vás napadne, když uvažujete o hodnocení školy? Co nejlépe charakterizuje školu? Např.:

- Jaký první dojem poskytne škola svým návštěvníkům?
- Jaký dojem vyvolává budova?
- Jak vypadá třída, kde se učí mé dítě?
- Jak kvalitní je třídní učitelka?
- Jaké informace škola o sobě poskytuje a jak kvalitně?
- Bude se dítě ve škole cítit bezpečně?
- Jakým způsobem mě škola informuje o mých dětech?

Každé vedení školy si může vytvořit (dotvořit) svůj vlastní seznam indikátorů image školy tak, aby zobrazené výsledky dávaly odpověď na položky, které vedení školy může i specificky zajímat.

Je ovšem vhodné využívat již připravených seznamů možných položek – komponent viz např. Světlík (1996) + další informace pro zájemce na WWW (Eger, 2001).

Odborníci jistě mohou oponovat, že vytvoření vhodného nástroje není jednoduchou záležitostí, ale na druhou stranu právě pro zvýšení zapojení především pedagogického sboru do procesu autoevaluace a řízení kvality ve škole doporučují tento postup například Evans (1995), Elsner (1999) a rovněž náš studijní text pro management škol (Eger a Egerová, 2001 a) s tím, že nabízíme dotazník, který prošel pilotáží, a možnost srovnání s případovými studii.

Naše dosavadní praxe ukazuje, že zájemci o moderní formy managementu školy aplikací této metody získali zajímavé výsledky a podklady pro diskusi ve sboru školy. Diagnóza image školy se tak stává součástí její autoevaluace a podkladem pro práci na plánu jejího udržení či zlepšení.

Na Ekonomické fakultě, pracoviště Cheb, využíváme metodu sémantického diferenciálu pro analýzu image školy jako součást bakalářských prací, které jsou zaměřeny na servis pro management škol v oblasti analýzy současného stavu, i s využitím provedení auditu a porovnáním výsledků s externím hodnocením například ČŠI apod. Práce jsou kladně hodnoceny ve

dením škol, podmínkou je ovšem spolupráce a umožnění této evaluace (viz též Nezvalová, Obst a Prášilová, 1999; Rýdl, 2000).

Na závěr našeho příspěvku uvedeme příklad z praxe.

Image obchodní akademie v okresním městě

Image této školy byla hodnocena podle námi představené metodiky v bakalářské práci Rybáře (2000), který ji zpracovával pod naším vedením a se souhlasem managementu školy jako ukázkou možného odborného servisu pracovišť školského managementu pro školy. Cílem práce je potom vytvoření plánu pro zvýšení image školy.¹

Práce přináší vedení školy výsledky výzkumu, nezávislé SWOT analýzy a návrh plánu studenta ekonomie orientovaného na problematiku, což je hlavním praktickým přínosem pro vedení školy.

Dále uvedeme stručně výsledky, které se týkají přímo výzkumu s užitím metody sémantického diferenciálu. Zájemce o doplnění pohledu na uvedenou školu odkazujeme na bakalářskou práci Rybáře (2000). Stručný výtah ze SWOT analýzy pro dokreslení pohledu na sledovanou školu je v naší práci uveden po výsledcích výzkumu.²

Vlastní dotazníkové šetření:

S výzkumem souhlasilo vedení školy a bylo informováno o metodice. Ředitel na poradě informoval vyučující. Stručnou instrukci obdrželi učitelé i žáci. Ti byli požádáni o informování rodičů.

Šetření probíhalo ve škole od 28. dubna 2000 do 2. května 2000. Dva dotazníky obdržel každý student na víkend domů. Jednalo se o 390 dotazníků. Jeden byl určen pro studenta a druhý pro jednoho z rodičů. Každý pedagog rovněž dostal jeden dotazník. Všechny pak byly shromažďovány v kanceláři školy.

Návratnost dotazníků byla 45 procent. Dotázáno bylo celkem 185 respondentů. Z toho bylo 104 studentů (tj. 53 % z těch, kteří dotazník obdrželi ve škole), 74 rodičů (tj. 19 %) a 7 pedagogů (tj. 35 % ze sboru).

Dále uvádíme naše vlastní grafické zpracování výsledků a záznam četností v procentech u souborů s větším počtem respondentů dle doporučení Příbové (1996).

¹To není zcela v souladu s naším doporučeným postupem, kdy plán musí sestavovat vedení školy s učiteli (lépe i se studenty). Rozlišujeme ovšem úkol pro bakaláře a úkol pro vedení školy.

²Dle naší metodiky je výchozí stav hodnocen na základě výsledků výzkumu, SWOT analýzy a výsledků z nezávislého hodnocení.

Vyhodnocení dotazníku pro zjišťování image školy

Uvedené rozlišení grafu na obr. 1 zobrazuje potřebný přehled položek a graficky průměr hodnocení skupinami respondentů. Hodnoty v této formě nelze graficky zobrazit s přesností na jednu desetinu, proto uvádíme přehled průměrů hodnocení podle skupin ještě v následující tabulce:

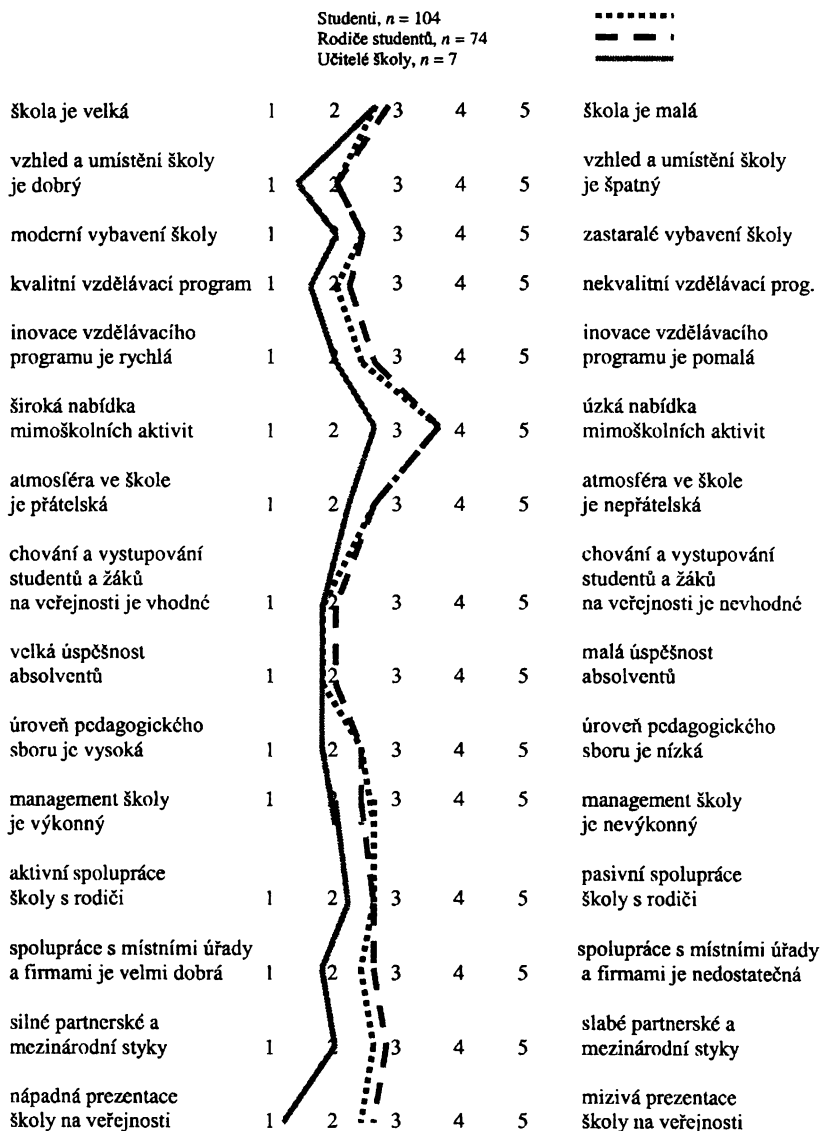
Tab. 1: Průměry hodnocení položek dotazníku podle jednotlivých skupin respondentů

| Položka č. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Respondent | | | | | | | | | | | | | | | |
| Studenti | 2,8 | 2,1 | 2,4 | 2,3 | 2,7 | 3,6 | 2,7 | 2,1 | 2,1 | 2,4 | 2,4 | 2,7 | 2,4 | 2,6 | 2,4 |
| Rodiče | 2,6 | 2,1 | 2,5 | 2,1 | 2,5 | 3,6 | 2,6 | 2,0 | 2,0 | 2,4 | 2,5 | 2,6 | 2,5 | 2,8 | 2,7 |
| Učitelé | 2,7 | 1,4 | 2,0 | 1,6 | 2,1 | 2,7 | 2,3 | 2,0 | 2,0 | 2,0 | 2,1 | 2,3 | 1,9 | 2,0 | 1,1 |

Tab. 2: Rozložení četností odpovědí studentů a rodičů v procentech (dopočítáno do 100 %)

| Hodnocení | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|--------------------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | Stud. | Rod. | Stud. | Rod. | Stud. | Rod. | Stud. | Rod. | Stud. | Rod. |
| Velikost školy | 9 | 14 | 33 | 32 | 37 | 38 | 17 | 15 | 4 | 1 |
| Vzhled a umístění školy | 21 | 31 | 51 | 38 | 21 | 23 | 6 | 7 | 1 | 1 |
| Vybavení školy | 17 | 15 | 34 | 40 | 38 | 35 | 11 | 8 | 0 | 2 |
| Vzdělávací program | 16 | 23 | 42 | 51 | 35 | 20 | 7 | 5 | 0 | 1 |
| Inovace vzdělávacího programu | 13 | 14 | 30 | 40 | 33 | 32 | 23 | 14 | 1 | 0 |
| Nabídka mimoškolních aktivit | 2 | 0 | 14 | 14 | 26 | 32 | 36 | 38 | 22 | 16 |
| Atmosféra ve škole | 17 | 14 | 29 | 34 | 30 | 34 | 18 | 11 | 6 | 7 |
| Úspěšnost absolventů | 24 | 27 | 47 | 49 | 23 | 23 | 5 | 1 | 1 | 0 |
| Chování studentů | 23 | 23 | 47 | 53 | 25 | 24 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| Úroveň pedagogů | 17 | 11 | 37 | 51 | 33 | 26 | 11 | 10 | 2 | 2 |
| Management školy | 18 | 16 | 30 | 35 | 46 | 39 | 4 | 5 | 2 | 5 |
| Spolupráce s rodiči | 23 | 24 | 19 | 21 | 30 | 34 | 19 | 16 | 9 | 5 |
| Spolupráce s úřady a firmami | 22 | 11 | 35 | 39 | 31 | 39 | 11 | 9 | 1 | 2 |
| Partnerské a mezinárodní styky | 14 | 11 | 34 | 28 | 26 | 35 | 22 | 19 | 2 | 7 |
| Prezentace školy na veřejnosti | 15 | 11 | 43 | 35 | 29 | 35 | 11 | 17 | 2 | 2 |

Rozložení četností odpovědí učitelů neuvádíme v procentech, protože $n = \text{jen } 7$.



Obrázek 1: Vyhodnocení dotazníku pro zjišťování image školy

Tab. 3: Záznam počtu četností v odpovědích u skupiny učitelé, $n = 7$

| Položka č. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|
| Hodnocení | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 5 | 1 | 3 | 1 | | | | | | 1 | | 2 | 1 | 6 |
| 2 | 1 | 1 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | | 2 | 5 | 2 | | | | | 2 | 1 | 1 | |
| 4 | 3 | | | | | | | | | | 1 | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | |

Poznámka: U prázdných položek neuvádíme 0, protože tabulka je tak přehlednější.

V tomto okamžiku vedení školy dostává přehledně zpracované výstupy z výzkumu image školy s použitím sémantického diferenciálu a námi sestaveného dotazníku. Jako podklad pro přípravu image doporučujeme ještě použít SWOT analýzu školy a výsledky nezávislého hodnocení ČŠI, statistiky úspěšnosti absolventů apod.

Stručně ze SWOT analýzy (Rybář, 2000)

- *Silné stránky:* tradice školy a její postavení ve městě a okolí i vzhledem k množství absolventů, kvalitní vybavenost, úspěšnost absolventů, výuka dvou cizích jazyků a spolupráce se školou z Německa.
- *Slabé stránky:* nízký zájem o den otevřených dveří, který souvisí s málo propracovanou koncepcí komunikace s veřejností.
- *Hrozby:* vliv demografického faktoru, převis nabídky vzdělávacích institucí pro potencionální zájemce, požadavek přijímacích zkoušek má i negativní dopad. Nasycenost trhu absolventy středních ekonomických škol. Náročnost výuky a očekávání a povědomí o něm u veřejnosti. Zabezpečení financování.
- *Příležitosti:* Ekonomické lyceum jako nový typ přípravy kvalitních pracovníků pro praxi s tímto stupněm vzdělání, příprava výuky probíhá.

Nezávislá hodnocení

Velmi dobrá hodnocení školy v žebříčku SET a úspěšné hodnocení v Sondě Maturant 99, úspěšné zapojení do soutěže studentských firem, příznivé hodnocení úspěšnosti v přijetí absolventů na vysoké školy aj. (Rybář 2000)

Nyní je náš pohled na školu a její image mnohem kompletnější, neboť máme k dispozici materiály, které vedení školy pomohou nejen při zhodnocení image školy a plánu komunikace školy, ale jsou i významnou součástí autoevaluace a podkladu pro komplexní plán školy.

Komentář k výsledkům výzkumu

Výsledek grafického zobrazení sémantického diferenciálu na první pohled jednoznačně ukazuje, že učitelé školy hodnotí image školy příznivěji ve všech

položkách než studenti a rodiče! To je důležitá informace pro vedení, která je pozitivní v hodnocení školy sborem učitelů, ale naznačuje nesoulad v hodnocení s ostatními skupinami, a to buď z důvodu faktického stavu, nebo nedostatečné komunikace.

Zde je důležité pro hodnocení použít ostatní a zejména nezávislé výsledky hodnocení.

Například kvalitní vzdělávací program a inovace vzdělávacího procesu vzhledem k výsledkům ve vzdělávací oblasti a připravené inovaci (Ekonomické lyceum) ukazují, že se spíše jedná o nedostatek v komunikaci. Podobně asi nejsou „prodány“ partnerské vztahy se školou z Německa a práce fiktivní firmy s jinými školami.

Velký rozdíl v chápání prezentace školy na veřejnosti a hlavně nabídky mimoškolních aktivit je rozhodně podnětem pro další rozbor vedením školy.

Škola má velmi dobré hodnocení v položkách vzhled školy, vzdělávací program, chování žáků a úspěšnost absolventů. To jsou i podle SWOT její silné stránky. Je potřebné dbát o udržení image a využití kladného hodnocení při propagaci a získávání studentů.

Vyjádření rozložení četností u skupiny studenti a rodiče podtrhuje výše uvedené závěry a skutečně za povšimnutí stojí položky úspěšnost absolventů a chování studentů. Zde je příležitost pro využití jednoznačně úspěšné silné stránky školy v komunikaci.

Skupina respondentů-učitelů (účast 35 % sboru) svým hodnocením vyjadřuje svoji spokojenost se vzhledem a umístěním školy, jejím vybavením a vzdělávacím programem. Opět vidíme vysoké hodnocení chování studentů a úspěšnosti absolventů. I ohodnocení sboru a vedení školy učiteli školy je velmi příznivé.

Diskuse s učiteli při přípravě plánu školy a plánu komunikace školy by se měla zaměřit na nabídky mimoškolních aktivit a prezentaci školy, kde je v současné době evidentní nesoulad s hodnocením studenty a rodiči.

Vyjádření vedení školy

Práce byla předána vedení školy, které bylo požádáno o vyjádření. Stanovisko napsal ředitel školy.

Příznivé je hodnocení práce a zejména to, že ředitel školy přijal studii jako „impuls k zamyšlení“ a hodlá využít i navrženého plánu na zlepšení image.

Je zde uveden dílčí rozpor v náhledu na Den otevřených dveří a přesvědčení ředitele o tom, že informovanost o škole v regionálním tisku je podle jeho zkušeností velmi dobrá.

Zde se chceme vrátit k teorii o image, v níž řada odborníků upozorňuje, že výsledná image (z výzkumu) se nemusí shodovat se skutečnou. Jde o výsle-

dek, který je nutné přijmout a podle toho stanovit plán komunikace školy. Domníváme se, že uvedený fakt to dokladuje jako jeden z příkladů z praxe.

To, že byla práce příznivě přijata a bude využívána vedením školy, je cílem našeho úsilí. Ukazuje to také na smysluplnost přípravy studijních materiálů a výuky školského managementu v oblasti aplikace marketingu pro zvýšení komunikace školy.

Literatura

- BÁRTOVÁ, H., BÁRTA, V. *Marketingový výzkum trhu*. Praha: Economia, 1991. ISBN 80-85378-09-4.
- BENNETT, N., CRAWFORD, M., RICHES, C. *Managing Change in Education*. London: Paul Chapman Publishing, 1992. ISBN 1-85396-211-2.
- ČIHOVSKÁ, V. aj. Marketing v činnosti neziskových organizací. *Marketing komunikace*, 1998, č. 3, s. 9–12. ISSN 1211-5622.
- DZIERGOVSKA, I. *Dyrektor w zreformowanej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 2000. ISBN 83-87958-14-X.
- EGER, L. *Image školy*. Inovovaný studijní materiál ve formě WWW stránek (14. 12. 2001) http://www.fek.zcu.cz/cz/ketedry/cecev/mes_mat/image/image.htm
- EGER, L., EGEROVÁ, D. *Image školy*. In EGER, L., JAKUBÍKOVÁ, D. *Školský management I*. Plzeň: ZČU v Plzni, 1999. ISBN 80-7082-587-1.
- EGER, L., EGEROVÁ, D. *Image školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001a. ISBN 80-7083-440-4.
- EGER, L., EGEROVÁ, D. *Image školy a její diagnostika*. In BRADA, J., SOLFRONK, J., TOMÁŠEK, F. *Vedení školy*. Praha: RAABE, 2001b. F 1.13, ISBN 80-902189-7-0.
- ELSNER, D. *Doskonalenie kierowania placówka oświatowa*. Chorzów: Mentor 1999. ISBN 83-905964-2-3.
- EVANS, I. *Marketing for Schools*. London: CASSEL Education, 1995. ISBN 0304332550.
- FORET, M. *Komunikace s veřejností*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-1034-7.
- HANNAGAN, T. J. *Marketing pro neziskový sektor*. Praha: Management Press, 1996. ISBN 80-85943-07-7.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1993. ISBN 80-7067-287-0.
- CHRÁSKA, M. Změny v sémantickém prostoru studentů pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 1 s. 71–76. ISSN 3330-3815.
- JAKUBÍKOVÁ, D. *Aplikace marketingu ve školství*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, s. 57. ISBN 80-7082-453-0.
- KINDRED, L. W., BAGIN, D. A GALLAGHER, D. R. *The School Community Relations*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. 1990. ISBN 0-13-792177-2.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita 1995, s. 156–158. ISBN 80-210-1070-3.
- MARHOUNOVÁ, M. Marketingová komunikace vysokých škol. *Marketing komunikace*, 2000, roč. 11, č. 2, s. 9–10. ISSN 1211-5622.
- Marketing and Customer Relations. Msc in Education Management*. The Manchester Metropolitan University, Didsbury School of Education, 1998–99.
- NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství Univerzity Karlovy v Praze, 1999, studijní modul (1. 4. 2001) <http://www.msmt.cz/cp1250/skupina2/moduly/moduly.htm>
- NĚMEC, P. *Public relations, zásady komunikace s veřejností*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-26-8.

- NĚMEC, P. *Public Relations*. Praha: Management Press, 1996. ISBN 80-85943-20-4.
- OBST, O. *Základy školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. ISBN 80-7067-941-7.
- PAYNE, A. *Marketing služeb*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-276-X.
- PROKOP, J. Sémantický diferenciál ve škole. In PROKEŠOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika 2001*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 2001, s. 99–107. ISBN 80-7042-184-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PŘIBOVÁ, M. aj. *Marketingový výzkum v praxi*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-299-9.
- RYBÁŘ, V. *Image Masarykovy obchodní akademie v Rakovníku*. Cheb: Ekonomická fakulta ZČU v Plzni, 2000. Bakalářská práce.
- RÝDL, K. aj. *Sebehodnocení školy*. Praha: Strom, 1998. ISBN 80-86106-01-7.
- RÝDL, K. Role a funkce sebehodnocení škol v systému evaluace. In MALACH, A. *Vzdělávání, brána k evropské integraci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000, s. 414 až 418. ISBN 80-210-2419-4.
- SOLFRONK, J. *Pedagogické řízení školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1994.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: EKKÁ 1996, s. 116–142. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠTEFKO, R. Teoretické východiská skumania determinantov image vzdelávacej organizácie. *Aula* 1999a, č. 1, s. 30–34. ISSN 1210-6658.
- ŠTEFKO, R. Testovanie trhovej pozície vzdelávacej organizácie a stupne jej citlivosti při reakcii na nositeľov dopytu. *Aula* 1999b, č. 2, s. 63–77, ISSN 1210-6658.

EGER, L. Diagnostika image školy. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 12 až 24. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Ludvík Eger, CSc., Katedra marketingu obchodu a služeb, Ekonomická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, Hradební 22, 350 11 Cheb

Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky

Marie Kocurová

Abstrakt: Příspěvek, vycházející ze vztahu paradigmat výchovy, pedagogiky a speciální pedagogiky, věnuje pozornost integraci a inkluzi žáků se speciálními potřebami. Průsečík problematiky pedagogické a speciálně pedagogické je shledán v požadavku individualizace výchovy a vzdělávání. Konkretizovány jsou tyto vztahy na příkladu a otázkách integrace žáků se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: paradigma, výchova, pedagogika, speciální pedagogika, speciální potřeby, rovnost vzdělávacích příležitostí, segregace, integrace, inkluze, individualizace, specifické poruchy učení

Přestože se autorka v příspěvku pokouší postihnout některé současné vztahy mezi pedagogikou a speciální pedagogikou a je si vědoma, že tyto vztahy jsou součástí celkového vývoje vědeckých disciplín, nedělá si ambice metavědecky tyto souvislosti vyššího řádu zpracovat.

Úvodem je třeba konstatovat, že poměr mezi pedagogikou a speciální pedagogikou byl vždy předmětem diskuse. Z historického pohledu je možno například zmínit názor prof. Sováka, který konstatoval, že speciální pedagogikou označujeme každý obor pedagogiky, který má specifické cíle a metody (např. speciální pedagogika předškolní, vysokoškolská, hudební atd.). Pro speciální pedagogiku zaměřenou na práci s postiženými navrhoval autor označení speciální pedagogika defektologická. Předpokládal, že to nemůže být disciplína pouze aplikovaná, ale vždy hraniční s výraznými vztahy k vědám přírodním i společenským. Tento fakt dokládá tvrzením, které v současnosti shledáváme stále opodstatněnějším: „*Jako antropolog se svými znalostmi nemůže léčit člověka nemocného, obdobně nestačí obecná pedagogika řešit problémy speciálně pedagogické (defektologické). Lze naopak říci, že ve vědeckovýzkumné oblasti je to spíše speciální pedagogika, která dává cenné poznatky pro pedagogiku obecnou.*“ (Sovák, 1972, s. 11)

Domnívám se, že k současnému sblížování cílů i metod obou disciplín přispívají jejich sblížující se **paradigmata**.

Pojem „paradigma“ se začal ve vědecké obci používat v souvislosti s analýzou a vysvětlením změn v jednotlivých vědních oborech. Tyto změny, často nazývané vědeckými revolucemi, představovaly změnu paradigmat.

Slovo samotné je odvozeno ze starořeckého *para*, což znamená vedle, a *deigma* neboli ukázáno. Doslovně tedy přeloženo „co je ukázáno vedle skutečné

věci“, tedy vzorec, model, znázornění objasňující strukturu, která je podkladem specifického jevu. Kuhn in Howard definuje: „*Paradigma je obecně uznané vědecké poznání, které na nějakou dobu vědecké obci poskytuje modelové problémy a řešení.*“ (Howard, 1994, s. 354)

Paradigmata jsou tedy konceptuální schémata, pod jejichž zorným úhlem vidíme, vykládáme nebo chápeme určitou část světa. Je to základní teoretický rámec, který umožňuje přijít s jistým vysvětlením určitého problému.

Jesenský přináší hned tři definice paradigmatu:

- *Nazírání na celkový zásadní charakter předmětu přístupu k jejímu zkoumání a interpretace.*
- *Nejširší shoda (konsenzus) mezi vědci určité oblasti, která odlišuje členy různých seskupení (komunit, škol), případně subkomunit. To znamená, že pro tytéž vědní obory, disciplíny, může existovat několik paradigmat.*
- *Vymezování co, jaké otázky a jak, jakým způsobem má být studováno, jak mají být kladeny otázky, dle jakých pravidel mají být interpretovány získané výsledky – poznatky.* (Jesenský, 2000, s. 108)

Nová paradigmata vědy transformují nejen cíle a prostředky výzkumu, ale i modely predikce budoucích jevů nebo událostí.

Někteří autoři, například Jesenský (2000), zdůrazňují v souvislosti s pojmem „paradigma“ potřebu odlišení jeho obsahu od pojmu „teoretický systém“. Systém je již ucelený, uzavřený, kdežto paradigma je předpoklad vzniku nového celku – systému.

Na obecné úrovni se těmito otázkám věnuje filozofie vědy, která většinou uvažuje o změnách paradigmat jednotlivých věd, ale na konci 20. století také přemýšlí o změnách paradigmat vědy jako celku, tj. v síti vnějších, převážně sociálně podmíněných vazeb vědy. Současnost totiž přináší prohlubující se rozpor mezi výsledky vědy a stavem společnosti. Základním problémem filozofie vědy je z tohoto pohledu funkce vědy.

Funkce vědy doznávala v dějinách výrazné změny. Pohybovala se od přirozené touhy po poznání a tvoření, k vědění jako nástroji k ovládnání a přetváření světa, tj. vědění jako moci. Funkci vědy takto formuloval F. Bacon.

Po euforickém období první poloviny 20. století, zvaném éra akcelerace, se v 70. a 80. letech dostavila vlna rozčarování vědou a technikou, které má podle zprávy OECD tyto důvody:

- pokračující zhoršování životního prostředí,
- snižující se transparentnost technologií pro běžného občana,
- pokračující proces „tvořivé destrukce“,
- rozčarování z nechtěných a neočekávaných dopadů vědy.

Při řešení těchto negativních souvislostí vědění se zdůrazňuje hlavně posílení interdisciplinární spolupráce, posílení akcentů na humanistické, kulturní

a etické dimenze. Nejmarkantnějším výsledkem těchto vlivů je překonávání vědeckého resortismu, tzn. ostrých hranic mezi jednotlivými obory. Resortismus je plodem druhé poloviny 19. stol., v současnosti však brání globalizaci pohledů, tj. novým paradigmatům.

Nové paradigma začíná s jednou nebo více hypotézami, které nejsou slučitelné s jistými fakty zaznamenanými ve starém paradigmatu. Selhání existujících pravidel je předeheurou k hledání pravidel nových. Jde o nutnost zásadní změny v myšlení. Lidé, které změna ovlivňuje, proto mají tendenci klást značný odpor. Z těchto důvodů nové paradigma většinou definují

- mladší lidé,
- nováčci v oboru, tzn. lidé, kteří nejsou svázáni s konvenčními postupy – starými paradigmaty.

Při úvahách o změnách paradigmat se nejedná o jejich úplné popření či odstranění. Problémem klasických paradigmat je, že se nemohou stát východiskem pouhého kumulativního růstu vědění, a proto je nezbytné vymezit nové horizonty, vytvářet globálnější přístupy, tedy nová paradigmata.

Sociální dimenze, která představuje jednu podstatnou část této globalizace bývá ztotožňována se zvýšenou akcentací lidských práv, práv člověka a občana, pluralismu občanské společnosti. Další akcent pak bývá položen na „práva přírody“.

Stále významnější místo v nových paradigmatěch nachází i tzv. vědní etika, která klade neodbytné otázky, například:

- Mají jednotlivé vědní oblasti vybudované i odpovídající, použitelné etické systémy?
- Jaký mají tyto dílčí profesní systémy vztah k obecným etickým principům?
- Jaká je míra a dosah odpovědnosti vědce?

Nové paradigma výchovy a pedagogiky

Pedagogika jako věda o výchově se svým vývojem nevymyká ze systému ostatních věd. Její těžiště tvoří pohled na výchovu a dítě. Dosavadní definice výchovy ji charakterizují jako „*soubor aktů, které nevycházejí pouze z intervence současné situace, ale jsou spoludeterminovány a legitimovány specifickým pohledem na budoucnost.*“ (Singule, 1992, s. 36) Singule cituje tuto definici J. Geurtze a upozorňuje, že toto pojetí vyplývá z chápání dětí jako „bytostí, kterými teprve budou (beings-yet-to-be), tedy bytostí nezralých, závislých, nekompetentních.“ Toto vymezení výchovy se však dostává do krizové situace, která souvisí, tak jako v případě krizí paradigmat i v ostatních oborech, se změněným pohledem na budoucnost, která skýtá obraz zhoršeného životního prostředí, sociální dezintegrace a individuální bezmocnosti změnit tuto situaci.

Tyto jevy ústí do úvah o celkové krizi výchovy, na kterou pedagogická teorie reaguje nejrůznějším způsobem, z nichž za krajní považujeme negativistické koncepce, jako jsou antipedagogika a černá pedagogika, zcela zavrhnutí záměrné působení na dítě.

Mezi těžko řešitelné problémy dosavadního výchovného paradigmatu patří i to, že evropská společnost, která se snaží pomoci sociálně znevýhodněným skupinám uplatnit jejich lidská práva, je nemůže aplikovat ve vztahu k dětem neboť jí to nedovoluje výše zmíněný pohled na dítě. Je proto nutné vytvořit nové paradigma, které oproti starému považuje děti za plně rozvinuté (full-ledged – zcela opeřené) lidské bytosti, a na základě toho jim poskytuje širší kompetence než dosavadní výchova.

Pedagogika také řeší problém, jakou roli může v úsilí o lepší postavení dítěte hrát pedagogický výzkum. Nové paradigma totiž nabývá na životaschopnosti právě podle toho, jak je schopno řešit problémy, které způsobily krizi paradigmatu starého.

Část pedagogických metodologů se přimlouvá spíše za kvalitativní, holistické výzkumné metody, které berou v úvahu každého člověka jako **jedinečný fenomén**.

Zdá se, že různí autoři pracují s pojmem paradigma různým způsobem, odlišnosti ještě přibývají s překlady z různých jazyků. V humanitních oborech tak podstatně častěji než v přírodovědných nacházíme paradigmat větší počet a můžeme je zřejmě i hierarchicky uspořádat.

Výše zmíněné paradigma související s novým pohledem na dítě se zdá být natolik obecné, že se s ním může ztotožnit celá pedagogika, při jeho užití ve výchově však vzniká potřeba budování paradigmat dílčích, nejčastěji spojených s jednotlivými pedagogickými směry.

Výrazný pokrok v sebepochopení disciplíny dnes znamenají diskuse odborníků, kteří dílí programy, názorové proudy zařazují do vyšších řádů – směrů a porovnávají jejich paradigmata. Při těchto komparacích se většinou podaří široké pedagogické spektrum zúžit na několik málo položek. V Německu se takové strukturaci pedagogické teorie věnoval například Wulf (1994). Diferencoval tři významná paradigmata zabývající se specifickými otázkami, které byly uchopeny odlišnými metodami, a které byly dále určeny specifickým vztahem k vzdělávací praxi. Byla tak odlišena tři základní konceptuální paradigmata:

- Humanistická teorie výchovy
- Empirická teorie výchovy
- Kritická teorie výchovy (spojená s frankfurtskou školou)

Wulf dochází při jejich porovnávání k názoru, že tato paradigmata jsou platná jen sama o sobě, žádné paradigma nemůže být nahrazeno jiným.

Paradigma speciální pedagogiky

Nové paradigma výchovy dáváme, jak bylo výše zmíněno, nejčastěji do souvislosti s nově formulovanými právy dítěte. Dítě považujeme za plnohodnotnou lidskou bytost, která se jako taková stává subjektem, nikoli objektem výchovy a vstupuje do rovnoprávného vztahu k vychovateli.

Zvláště akcentovaná je tato problematika v oblasti výchovy a vzdělávání handicapovaných jedinců, kteří jsou znerovnoprávnováni ještě z důvodu svého postižení.

V této souvislosti si uvědomujeme chybnost orientace výchovného snažení na postižení, tj. na negativa jedince. Tomuto pojetí pak může v krajním případě odpovídat i diagnostika – tzv. negativní, hledající nejslabší článek. Odpovídá tomu i celkové společenské zařazení, respektive vyřazení jedince. Tato koncentrace pozornosti na defekt je do určité míry přežitkem z období, které bývá v dějinách speciálně pedagogické péče nazýváno rehabilitačním. Lékaři tehdy sdružovali postižené podle druhu defektu do ústavů, kde se jim věnovali specialisté, využívající speciální metody. Ve své době byla jistě tato segregovaná péče přínosem, dnes je anachronismem. Neodpovídá totiž soudobému paradigmatu výchovy.

V západních zemích od 60. let a u nás zvláště v posledních letech se klade důraz na rozvoj individuálních možností handicapovaných, namísto zdůrazňování defektu. Tomu pak odpovídá i tzv. pozitivní diagnostika, zaměřená na možnosti rozvoje, nikoli na jeho omezení a odpovídá tomu i celkový model péče, který, na rozdíl od minulého tzv. segregáčního, nazýváme integrační. Hovoříme potom o integrované edukaci, bydlení, trávení volného času atd. Školní integrace bývá často chápána jako prostředek k dosažení sociální integrace.

Jak je patrné dospívá speciální pedagogika ke shodnému základnímu paradigmatu s pedagogikou obecnou. Dílčí paradigmatata však budou pochopitelně vycházet ze specifického předmětu zájmu speciální pedagogiky.

Jedním z mála autorů, který se na půdě speciální pedagogiky této problematice věnuje je Jesenský (2000, s. 116), který zdůrazňuje potřebu formulování paradigmat funkčního charakteru a sám identifikuje následující:

- paradigma sociálně pedagogicko-institucionální,
- paradigma somatopatologicko-zdravotní a etologické,
- paradigma všestranného rozvoje osobnosti a socializace,
- antropologicko (humánně) enkulturační a rehabilitační,
- paradigma integrační,
- paradigma legislativně podpůrné,
- paradigma technologicko-reedukační a kompenzační,
- paradigma specifík potřeb handicapu v dětství a dospívání,

- paradigma specifík potřeb handicapu v dospělosti a stáří.

I zde jsou patrné výrazné spojitosti s paradigmaty pedagogickými.

Jedním z článků spojujících speciálně pedagogické a pedagogické paradigma je integrace jedinců s postižením, vycházející z myšlenky lidských práv.

Integrace jako součást paradigmatu speciální pedagogiky

Pojem **integrace** bývá v běžném kontextu užíván ve smyslu zapojení, začlenění, zařazení. Je to pojem v současnosti hojně využívaný ve většině vědeckých disciplín v souvislosti s nastolováním nových paradigmat, zohledňujících potřebu globálního řešení problémů lidstva.

Integrace handicapovaných jedinců představuje přirozenou součást nových paradigmat pedagogiky, speciální pedagogiky i dalších disciplín. Právě ve speciální pedagogice je vztah k integraci signifikantní. Speciální pedagogika dlouhá desetiletí hledala nejvhodnější postupy ve výchově a vzdělávání postižených a budovala systém speciální péče, aby nyní své hlavní úsilí místo k segregaci směřovala k integraci.

Integrace bývá definována různým způsobem, např.:

1. V tradičním Sovákově pojetí je integrace vrcholný stupeň procesu socializace, představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti (Sovák, 1972).
2. Integraci lze definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti, vyjádřené slovy „jeden pro druhého“ (Jesenský, 1995, s. 12).
3. „Integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Lze ji chápat jako takové začlenění jedince (z nějakého důvodu odlišného) do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní identifikuje.“ (Vágnerová, 1995, s. 99)

Pedagogickou integraci Jesenský vymezuje jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“ (Jesenský, 1995, s. 15)

Opakem integrace je **segregace** – oddělení, odloučení (politologicky používaný pojem také jako označení projevu diskriminace) postižených od nepostižené populace. V historickém vývoji péče o jedince s postižením segregovaný systém péče většinou předchází a dnes doplňuje integrační přístupy.

Integraci je třeba chápat zároveň jako cíl i jako prostředek, který se týká osobnosti i její socializace. Nesmí se jednat o pasivní asimilaci, ale o situaci

zachovávající specifickou integrujícího se jedince i prostředí, do kterého se začleňuje.

Ze sociálního pohledu vytvářejí jedinci s postižením minoritní skupinu, která se z mnoha důvodů nachází v nevýhodném, až diskriminovaném postavení a je na ní vyvíjen velký asimilační tlak ze strany majoritní společnosti. Často se to projevuje snahou popírat vlastní handicap a vyhýbat se vztahům s ostatními postiženými.

Problematické postavení minority postižených vychází především z rozporu zdravotního postižení, které vytváří závažné sociální znevýhodnění, a hodnotové orientace současné společnosti, která je orientována převážně výkonově a konzumně. Postižení jsou proto často charakterizováni jako **znevýhodněná skupina**.

V teorii i praktických situacích tak můžeme rozlišit **dva základní směry integrace**:

a) **asimilační směr**, který je charakterizován ztotožněním minority postižených s majoritou intaktních, potlačující identitu postižených,

b) **adaptační směr**, který je společnou záležitostí postižených i zdravých a přináší novou kvalitu společného soužití při vzájemné akceptaci.

Určitý asimilační tlak bývá vyčítán i některým označením, která někdy zastupují pojem integrace. Je to například v anglosaském a skandinávském prostředí užívaný pojem „*mainstreaming*“, který může být přeložen jako splynutí s hlavním proudem, a pojem inkluze – úplné splynutí.

Nejnovější speciálně pedagogická teorie však pojem inkluze vnímá pozitivně a charakterizuje následující vztahy mezi pojmy integrace a inkluze ve školním prostředí:

| Integrace | Inkluze |
|--|--|
| zaměření na potřeby jedince s postižením | zaměření na potřeby všech vzdělávacích |
| expertýzy specialistů | expertýzy běžných učitelů |
| speciální intervence | dobrá výuka pro všechny |
| prospěch pro integrovaného studenta | prospěch pro všechny studenty |
| dílčí změna prostředí | celková změna školy |
| zaměření na vzdělávaného postiženého jedince | zaměření na skupinu a školu |
| speciální programy pro studenta s postižením | celková strategie učitele |
| hodnocení studenta expertem | hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory |

Integrace a inkluze nejsou autonomními protipóly, jejich přístupy se budou v péči o postižené zřejmě vždy prolínat.

Ze srovnání však vyplývá velký posun, který v souvislosti se speciálně pedagogickými principy prodělala pedagogika, respektive výchova. Změny, původně směřované na pomoc jedincům s postižením, představují impuls k celkové transformaci výchovně vzdělávacího systému. Vzpomeňme základní koncepční myšlenky „Bílé knihy“.

Z psychologického pohledu je integrace výsledkem procesu učení na kognitivní, emotivní i sociální úrovni. Významnou roli sehrává rovněž odpovídající úroveň motivace jedince, neboť se jedná vždy o výrazně zátěžovou životní situaci jeho i celé rodiny.

Při vzdělávání jedinců, kterým určitý handicap brání ve splnění požadavků běžného vzdělávacího procesu se někdy hovoří o tzv. **pedagogické normalitě**. V té souvislosti se pak upozorňuje na nutnost **zdůraznění speciálních edukačních potřeb** před defekty jedince (Novotná a Kremlíčková, 1997).

Speciální edukační potřebu definuje Čálek tak, že „*splnění určitého výchovně vzdělávacího cíle je pro dotyčného žáka možné jen s pomocí mimořádných postupů a opatření, která nejsou běžně nutná.*“ (Čálek in Průcha, 1992, s. 110) Ve výchovně vzdělávacím procesu se vychází z individuálních možností handicapovaného, zjišťovaných počáteční a průběžnou diagnostikou a směřuje se k naplnění jeho veškerých potencií.

Pojem **člověk se speciálními potřebami** měl nahradit některá přežitá označení jako například defektní nebo postižený člověk, neboť klade důraz na pojem člověk.

Při hlubším zamyšlení nad speciálními potřebami však shledáváme, že postižení lidé mají tytéž potřeby jako ostatní lidé (viz známá Maslowova hierarchie potřeb člověka), problémem však může být, vzhledem k postižení, jejich individuální realizace. Proto se nyní často hovoří v péči o znevýhodněné jedince o **zpřístupňování** (vzdělání, zaměstnání, kulturního využití) a o **vyrovnávání příležitostí** (seberealizace, společenského uplatnění), rovnosti vzdělávacích příležitostí. Tento trend soustřeďující pozornost nikoli na sociální skupinu se zvláštními potřebami, ale na vnímání práv lidí s postižením jako součásti občanských a politických práv pro všechny má svoji oporu i ve významných mezinárodních dokumentech (např. Revidovaná Evropská sociální charta – 1996).

Teoretickým otázkám integrace postižených jedinců je u nás i přes značné časové zaostávání věnováno dost místa. Snažíme se především čerpat ze zahraničních zkušeností a vyvarovat se cizích chyb. Existují u nás integrační idealisté, skeptici i realisté, upřesňuje se legislativní rámec, především školské integrace, a hodnotí se první výsledky praxe.

Integrační paradigma ovlivňuje speciální pedagogiku nejen jako vědní obor, ale i jako studijní obor. Tam, kde v profilu absolventa dominují kompe-

tence k integrování žáků se speciálními potřebami do běžných tříd, se začíná používat pojem **integrativní speciální pedagogika**. Současná vysokoškolská speciálně pedagogická pracoviště řeší zásadní otázky obsahu tohoto typu studia.

Pro naše prostředí jsou však často charakteristické spíše spory o přesnou terminologii než věcné řešení problematiky. Přesun diskusí do jazykové oblasti odčerpává mnoho sil, kterých by bylo zapotřebí například v oblasti legislativní.

Základní koncepční rámec řešení otázky integrace v našich podmínkách představuje *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*, schválený usnesením vlády ČR č. 256 ze dne 14. dubna 1998.

Při úvahách o pedagogické integraci jedinců s postižením se zaměřuje pozornost především na základní, případně střední úroveň školství. Základní vymezení v této oblasti přinesl *zákon ČNR č. 390/1991Sb., o předškolních a školských zařízeních*, který poskytuje velmi přesný legislativní rámec pro integraci postižených dětí do předškolních zařízení, avšak poněkud mlhavý rámec pro pedagogickou integraci u starších dětí.

Konkrétní realizační podmínky pro integraci vymezuje *Metodický pokyn k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* – MŠMT ČR: č. j. 16 138/98-24). Další dokument *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* byl v roce 2001 zveřejněn v podobě návrhu dokumentu.

Při srovnávání našich a evropských integračních norem (viz Michalík, 1999) je patrné, že v západní Evropě je na daleko vyšší úrovni řešeno zakotvení základních institutů školské integrace v normativně právních aktech. Na rozdíl od České republiky obsahují západoevropské právní normy základní principy, cíle a prostředky školské integrace.

Při srovnávání české a britské právní podpory integrace autorka konstatovala po svém studijním pobytu ve Velké Británii, že zatímco u nás je dítěti zařazenému do speciální školy za určitých podmínek umožněno navštěvovat školu běžnou, v Británii se v zájmu rovnosti vzdělávacích příležitostí vždy předpokládá jeho zařazení do školy běžné a pouze za výjimečných podmínek pak do školy speciální.

Individualizace jako prostředek integrace

V širším slova smyslu můžeme respektování speciálních potřeb a zajištění rovnosti šancí ve vzdělávání chápat jako požadavek individualizace výchovně vzdělávacího procesu. Psychologicky je potřeba individualizace zdůvodněna nutností respektování mnoha individuálních rysů osobnosti dítěte.

Individualizace pomáhá harmonicky rozvíjet osobnost dítěte ve složce intelektové, citové, kreativní, mravní a dalších. Vychází z toho, že každé dítě

má odlišné osobnostní vlastnosti, jiný typ temperamentu, jiné zájmy, styly učení, jinak uspořádané složky inteligence atd.

Jedním ze stěžejních prvků individualizace výchovně vzdělávacího procesu pro potřeby žáků s postižením je **zpracování individuálního vzdělávacího programu**. Je součástí podpůrných služeb a intervencí směřujících k optimálnímu vzdělávání v běžných třídách, které zmiňují i právní normy. Náročná příprava individuálního vzdělávacího programu musí vycházet:

- z kvalitní znalosti dítěte s postižením,
- ze znalosti problematiky daného druhu postižení,
- z důvěrné znalosti integrujícího prostředí,
- ze schopnosti týmové přístupu spolupracujících odborníků.

Pojem individualizace má různé významy v různých disciplínách. Nás budou zajímat interpretace psychologické a především pedagogické, z nich zvláště didaktické.

V psychologickém kontextu se individualizací nejčastěji rozumí proces formování jedinečné osobnosti v socializaci. Výsledkem tohoto procesu je základní kvalita osobnosti – **individualita člověka**, která vychází z genetické jedinečnosti a s věkem se pod vlivem jedinečných zkušeností zvětšuje. Charakteristikou individuality je kromě jiného i to, že člověk sám sebe chápe jako subjekt, což se projevuje tendencí odlišit se od ostatních. Psychologický slovník definuje individualizaci jako „*vyvázání se ze závislosti na druhých, na skupinové podpoře, u C. G. Junga proces uvědomování si své jedinečnosti.*“ (Hartl, 1993, s. 77)

Je zajímavé, že pedagogický slovník pro proces vývoje a zrání člověka v jedinečnou osobnost, probíhající v interakci vnitřních a vnějších faktorů používá pojem **individuace**.

Pojem individualizace (výchovy) se pak rezervuje pro způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků. V tomto duchu jsou pak vymezeny i pojmy související:

- **individualizované hodnocení:** „Hodnocení, které porovnává na rozdíl od normativního a kriteriálního hodnocení výkon jedince s jeho vlastním předchozím výkonem, tzn. zaměřuje se na to, zda došlo k zlepšení nebo zhoršení“;
- **individuální programy:** „Programy určené žákům se specifickými potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným)“;
- **individuální přístup:** „Postulát o tom, že učitelé mají respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální styl učení, tempo učení.“ (Průcha a kol., 1995, s. 84)

Z výše uvedeného vyplývá přímá vazba mezi individualizací a diferenciací a především diferencovanou výukou. Individualizace představuje jakousi „totální“ diferenciaci.

Skalková (1999, s. 212) na toto téma píše: „*Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě jeho možností. Neznamená to, že všichni zpracovávají tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou diferenciacie žáků. Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání.*“

Individualizace ve vyučování

Didaktická teorie se věnuje individualizovanému vyučování především jako organizační formě vyučování. Například Skalková (1999) vyčleňuje jako základní formy:

- frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferencované vyučování,
- systém forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- domácí učební práce žáků.

Autorka zdůrazňuje nutnost systémového pojetí organizačních forem vyučování. *Individualizované a kolektivní formy není správné chápat jako protiklady, ale je účelné uvažovat o jejich doplňování.*

Individualizace a vnitřní diferenciacie vyučování se v praxi realizují i v rámci frontálního vyučování prostřednictvím nejrůznějších metod jako například samostatná práce žáků, řešení problémových úloh, hry, praktické činnosti atd.

Individualizovaná výuka je známa jako významná součást celých systémů, nejčastěji spojených s reformními snahami. Kalhous (1995) tak identifikuje tři historické soustavy individualizované výuky:

1. *Soustava puebloská*
2. *Soustava daltonská*
3. *Soustava winnetská*, kterou realizoval ve 20. letech 20. století v americkém městě Winnetka C. W. Washburn.

Washburne vymezil čtyři hlavní zásady své soustavy:

- *Každé dítě má právo ovládat vědomosti a dovednosti, kterých bude pravděpodobně užívat v životě.*
- *Každé dítě má právo žít jako dítě přirozeně, šťastně a plně.*
- *Pokrok lidstva závisí na plném rozvoji kapacity každého jedince.*
- *Blaho lidské společnosti vyžaduje, aby se v každém jedinci vyvinulo mocné sociální citění a uvědomění.* (Kalhous, 1995, s. 84)

Skalková (1999) připomíná kromě daltonského plánu a winnetské soustavy i přínos projektové soustavy ze 30. let. Z posledních desetiletí pak připomíná americké **individuálně řízené projekty vyučování**, které se opírají o diagnostiku znalostí žáků, sledují proces jejich učení, využívají principu operacionalizace cílů vyučování, na základě diagnózy ukládají individualizované úkoly a poskytují individuální pomoc.

Za významnou teorii, zapracovávající princip individualizace, je považována i **psychodidaktická teorie „mastery learning“**, zpracovaná B.S. Bloomem. Za Bloomův velký přínos k problematice individualizace bývá považováno překonání jednostranné orientace na kognitivní aspekty individualizace jejich doplněním o aspekty afektivní.

Pojmy **individualizace a diferenciac**e ve vyučování jsou si dosti blízké. U některých autorů dokonce jejich významy splývají. Individualizovanou výuku můžeme chápat ve třech rovinách:

1. Individualizace výuky třídy (vnější diferenciac)e).
2. Individualizace výuky podskupin v rámci třídy (vnitřní diferenciac)e).
3. Individualizace práce s jedincem se speciálními potřebami (vnitřní diferenciac)e).

Změny důležité při přechodu k individualizovanému vyučování:

1. Ztotožnění se s nutností individualizace ve vyučování.
2. Úpravy obsahu a metod výuky tak, aby oslovovala děti jednotlivě.
3. Diagnostika vzdělávacích odlišností žáků jako základ individualizace přístupu.
4. Diagnostika a respektování osobnostních charakteristik žáků.
5. Poznání a respektování rodinných specifik žáka.

Takto pojatou individualizaci nacházíme například jako stěžejní pilíř programu **Začít spolu**, který je u nás realizován pod záštitou Open Society Fund.

Vzhledem k péči, jaká je v programu Začít spolu věnována individualizaci, nepřekvapuje, že se při jeho realizaci počítá s integrací žáků se speciálními potřebami.

Problematika individualizace je v tomto programu systémově rozpracována do několika hledisek:

- Individualizace z hlediska kultury rodiny;
- Individualizace z hlediska věkové a vývojové úrovně;
- Individualizace z hlediska pohlaví;
- Individualizace z hlediska schopností a potřeb;
- Individualizace z hlediska stylů učení;
- Individualizace z hlediska osobnosti a temperamentu;
- Individualizace z hlediska zájmů;

- Individualizace z hlediska „JÁ“.

Individualizace výuky žáka se specifickou poruchou učení

Konkrétní oblast, která přivedla autorku příspěvku k úvahám o vztahu speciální pedagogiky a pedagogiky jako oborů i konkrétních profesí, je **problematika specifických poruch učení**. Žáci s těmito poruchami jsou v našich školách nejčastěji integrovanými, a učitel je tedy právě u nich postaven před úkol individualizovat výuku. V určité situaci je dokonce individualizací povinován a musí ji prokazovat.

Historicky je identifikovatelná celá řada přístupů k poruchám učení, zpočátku převažovaly ty medicínské, dnes můžeme zaregistrovat pohled sledující tyto obtíže spíše z pedagogického a psychologického pohledu. Tímto směřováním je možno poněkud pominout poruchy jako následek poškozeného mozku, který nutně vyžaduje speciální terapii, a naopak nahlížet na ně jako na projev individuality jedince, která představuje určitou kontinuální část výkonového spektra, které se odborníci dohodli označovat za poruchu. Toto pojetí časově následuje za pohledem medicínským, který měl jistě svá pozitiva – vzbudil zájem o problematiku, navodil atmosféru pomoci nemocnému (postiženému), který jistě není svým problémem vinen. Postupně, nejdříve v západních zemích a dnes i u nás, si uvědomujeme negativa přístupu vycházejícího z diagnózy. Patří mezi ně, vedle možných nepřesností, a tím snížené výpovědní hodnoty, především stigmatizace dítěte.

Vzniká otázka, proč věnovat tak výrazné úsilí hledání příčin a stanovení diagnózy, když se vychází především z behaviorálních příznaků a do oblasti chování jsou nejčastěji směřována i nápravná opatření.

Zjednodušeně řečeno v medicínském pojetí je pomoc dítěti závislá na diagnóze, pokud není diagnóza přidělena, je pacient zdravý, terapie není třeba.

V druhém, pedagogicko-psychologickém případě jsou důvodem k poskytnutí pomoci příznaky, tzn. určité obtíže v učení. Jediným praktickým důvodem pro setrvávání u medicínsko-diagnostického přístupu je přehlednost práce poradenských pracovníků, kteří jsou často i legislativními opatřeními (dotace na integrovaného žáka se specifickou poruchou učení) nuceni k diagnóze typu specifická porucha: ano či ne.

Pro potřeby školství je prvotní, že žák má obtíže a pomoc je mu poskytována proto, že ji potřebuje, nikoli proto, že trpí konkrétní diagnózou. Přesná specifikace příčin a diferenciální diagnóza jsou až druhotné. Tento postoj ke specifickým poruchám učení i chování se postupně prosazuje v západních zemích a bude jistě časem dominovat i u nás.

Taková je, možná zjednodušeně řečeno, realita pedagogické praxe, jejíž

příčiny i důsledky můžeme hledat na úrovni paradigmat příslušných vědních disciplín.

Závěr ke vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky

Změny ve výchově vycházející z nového paradigmatu by měly respektovat nový pohled na dítě, na výchovnou situaci a celkově přispívat k humanizaci společnosti. Holistické pojetí výchovné problematiky nám při respektování těchto faktů nedovoluje oddělovat výchovu zdravých a handicapovaných jedinců. Ti se liší především svými speciálními edukačními potřebami, které by měly být naplněny při jejich integraci do běžných tříd.

Významným nástrojem integrovaného přístupu je individualizace – vnitřní diferenciací výuky. Výchova obecně i výchova speciální jsou prvky jednoho systému a jako takové je třeba je chápat.

Obdobně v systému musíme sledovat i oboustranné vztahy mezi pedagogikou a speciální pedagogikou. L. von Bertalanffy definuje **systém** jako komplex vzájemně na sebe působících částí. Tento pojem evokuje význam celostní organizace struktury, a je tak rovněž součástí nových přístupů. Systémové chápání vzájemných vztahů obou oborů nám pomůže vysvětlit výrazný trend interdisciplinarizace a pochopit stírání hranic mezi nimi.

Co se týče praxe, ve školské situaci skutečně shledáváme, jak některé metodické postupy, původně zpracované pro děti s určitým handicapem, (např. v metodice čtení) jsou úspěšně využívány jako efektivní postupy i pro žáky bez problému a naopak.

Speciální pedagogika svojí orientací na integraci (inkluzi) jedinců s postižením a respektováním nových paradigmat získává výrazně interdisciplinární (multidisciplinární) podobu. Pedagogické tendence respektující individualitu a realizující individualizaci, charakteristické zvláště pro některé pedagogické směry jdou tomuto trendu vstříc, takže stále více pociťujeme potřebu systémového vztahu těchto vědních disciplín, studijních oborů i jejich institucionální reality.

Literatura

- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993.
- HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál, 1994.
- JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 2000.
- KALHOUS, Z. *Základy školní didaktiky*. Olomouc: UP, 1995.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: UP, 1999.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1997.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- SAIFER, S. *Individualizovaná výuka ve vzdělávání dětí raného věku*. Praha: OSF, 1995.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry*. Praha: SPN, 1992.

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1972.
- TONDL, L. *Věda, technika a společnost*. Praha: Filosofia, 1994.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1995.
- VALENTA, M. Krátké zamyšlení nad nutností změny paradigmatu české speciální pedagogiky pro jednadvacáté století. *Speciální pedagogika*, 2001, č. 1, s. 1–3.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998.
- WULF, CH. *Paradigm of educational Theory*. Munster: 1994.

KOCUROVÁ, M. Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 25–39. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D., Katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni, Chodské nám. 1, 306 19 Plzeň

Přírodně-historický park

Pavel Ecler

Cílem úvah o zřízení přírodně-historického parku bylo umožnit široké veřejnosti seznámení s historickými, technologickými, společenskými a kulturními souvislostmi a okolnostmi života člověka v konkrétní oblasti. Cílem je objasnit důvody, proč si člověk vybral právě tuto krajinu, tuto lokalitu, jak ji využíval a měnil. Co jej vedlo ke stavbě sídel, hospodářských objektů a dalších staveb a co jej vedlo k jejich opuštění či ničení? Jak hospodařil s přírodními zdroji, jak je využíval a obnovoval nebo devastoval? Jak se sžíval se zvířaty a dělal z nich své domácí pomocníky a přátele, a jak jiná zvířata zaháněl a hubil? Jak jeho činnost zasahovala do přírody, jak se pak v důsledku toho příroda měnila a jak to zpětně působilo na člověka?

Nejprve se pokusím vysvětlit, co to je přírodně-historický park, neboť se jedná o model „zpřístupnění“ pohledu na historický vývoj člověka i přírody, který dosud nebyl nikde praktikován.

Přírodně-historický park

Jde o územní celek, jehož vývoj ovlivňovaly jednotné (stejně) podmínky přírodního i společenského rázu. Výrazným vodítkem pro **určení** alespoň přibližného **rozsahu** takového území jsou historické správní (samosprávné) celky – panství. Takové panství bylo zpravidla jednotkou do jisté míry samostatnou a soběstačnou v potravinových a surovinových zdrojích a do určité míry i samostatně obranyschopnou. Mělo vlastní správu, která se snažila o nalézání, využívání a zhodnocování potravinových i surovinových zdrojů, přirozených migračních cest zvěře, ptáků a ryb, přirozených dopravních cest výměny zboží a zachování a zlepšování obranyschopnosti. Tato správa využívala především přírodní podmínky a přírodní bohatství a potenciál kraje a zaváděla nové technologické postupy zemědělské a lesnické výroby, zpracování a uchování potravin a potravinových polotovarů, stavby sídel, obraných bodů, technologických, technických a dopravních staveb. Tyto snahy určovaly a jednotily vývoj a poměry na konkrétním panství. I když se vlastní rozloha jednotlivých panství průběžně mohla měnit s prodejem a nákupem jednotlivých vesnic, zůstával jednotný rámec vývoje určitého panství v konkrétních lokalitách zachován.

Přírodně-historický park je území, na němž jsou vytipovány **přírodní zdroje**, které vedly v historii člověka k tomu, že se v konkrétní lokalitě usadil, aby je využíval. Sleduje se historický vývoj, rozloha, kvalita a význam těchto zdrojů – především nerostných surovin, lesů, zemědělské půdy, vody a vodních zdrojů. Pozornost je věnována původním rostlinám, z nichž

některé byly pěstovány a šlechtěny, jiné z části vytlačovány hospodářskými plodinami a z části ničeny člověkem a jeho hospodářskými zvířaty. V úvahu se bere také zvěř, která na tomto území žila; druhy zvěře, ptáků a ryb místních i migrujících a jejich soužití s hospodářskými zvířaty. Tyto přírodní zdroje by měly být popsány jak na místě samém v terénu na informační tabuli, tak i v centrální expozici přírodně-historického parku, kterou popíši později. Na informační tabuli by byl popsán jejich vývoj a historie, a to bez ohledu na současný stav. Například i cedule popisující ještě v osmnáctém století hustý a rozsáhlý les plný zvěře s výčtem jejich jednotlivých druhů, stojící dnes na parkovišti benzinové pumpy, má svoji vysokou informační hodnotu pro člověka, který chce o zákonitostech vývoje soužití člověka s přírodou vědět důležité detaily. Tabule v terénu by popisovaly vývoj tak, aby jej bylo možno sledovat až do dnešního dne a aby si každý návštěvník mohl udělat vlastní názor na to, jestli historie srovnání s dnešním stavem důstojně snese, či nikoliv.

Přírodně-historický park je území, na němž jsou kromě přírodních zdrojů zachycena a přímo v terénu označena a popsána i **lidská díla**. Zejména sídla a sídelní celky, technologické, technické i dopravní stavby, zásahy do přírody vojenského a obranného charakteru, místa těžby a zpracování surovin. Obdobně by byly popsány i technologie zemědělské výroby a zpracování potravin, výroby náradí a předmětů běžné denní potřeby. Na informačních tabulích a popřípadě i v drobnějších expozicích, umístěných v historických objektech nebo v objektech stojících dnes na jejich místě, by byl popsán vznik a vývoj konkrétních staveb a lidských děl, významných pro rozvoj mikroregionu – historického panství. Řada staveb a zásahů do přírody měla rovněž pietní nebo duchovní charakter. Ani tyto stavby, hřbitovy, boží muka, smírčí kameny a další upomínky na historii místa nelze z informací o historii přírodně-historického parku vynechat. Mají hlubší rozměr a ukazují kvality lidí a jejich myšlení v minulosti z jejich dobré i špatné stránky. Tyto památky nám ukazují vývoj úrovně člověka – možná že někdy i příhodněji, než jen při srovnání technologické vyspělosti. Tato místa často nesou svědectví konkrétních příběhů a lidských osudů.

Přírodně-historický park je území, v němž je na vhodném místě či místech zřízena **centrální expozice** – místo, kde je možné seznámit se s vývojem jednotlivých oblastí lidského života a konání v oblasti a se stavem a vývojem přírody a přírodního bohatství komplexně. Vhodné místo pro centrální expozici je v historickém sídle bývalého správního centra panství, v místě, odkud se řídil život lokality politickými, správními i ekonomickými zásahy. Témata jednotlivých částí centrální expozice by měla jednak odpovídat expozicím v terénu a jednak by měla obsahovat informace, které v terénu nelze nikam umístit, a to především informace o organizaci života lidské

společnosti, o místní kultuře, vzdělanosti, ustanovení a výkonů spravedlnosti a podobně.

V úvahu připadají předběžně tyto okruhy expozic:

- zemská správa a organizace ve středověku,
- středověká justice a její vývoj,
- politika, její praktiky a osobnosti,
- obyvatelstvo a sídla,
- kultura a písemnictví, duchovní život,
- lesní bohatství,
- zemědělství,
- voda, vodní zdroje a vodní hospodářství,
- těžba nerostů, ruční a průmyslová výroba,
- doprava,
- vojenství.

Rozsah všech expozic v terénu i v centrální expozici by předpokládal spíše opakované návštěvy turistů a postupné skládání si jednotlivých prvků do mozaiky celkové představy o historii oblasti. Vycházíme přitom z přesvědčení, že vztah člověka k jeho okolí se buduje mimo jiné pocitem jeho sounáležitosti s ostatními lidmi, s přírodou a krajinou, což není bez znalostí historie a vývojových trendů a zvrátů dost dobře možné. Podstatnou součástí myšlenky přírodně-historického parku jsou doprovodné programy odborné, kulturní, národopisné, divadelní a další tak, aby expozice byly co nejživější a dokázaly oslovit všechny skupiny návštěvníků bez větších ohledů na jejich věk, vzdělání či jazyk.

Odkud se myšlenka přírodně-historického parku vzala?

Myšlenka přírodně-historického parku je kombinací a syntézou myšlenek ochrany a zpřístupnění přírodního, historického a kulturního bohatství určité oblasti z pohledu ochránců přírody, ochránců památek i muzejníků. Vycházeli jsme z tohoto stavu a těchto trendů:

Památková péče se u nás v poslední době (asi 5–10 let) odklání od prezentace upravených, „stylově čistých místností a reprezentativních interiérů“ a pomalu se přiklání k ukázkám „života“ na historických objektech. Místnosti jsou vybavovány nábytkem, který v nich skutečně byl – a ne takovým, který sice dobově a stylově odpovídá, ale byl na vybraný historický objekt svezzen z širokého okolí v několika etapách znárodnění a zabrání historických a kulturních objektů. Kromě ukázek panského života a rozmarů se postupně do prohlídkových tras dostávají i méně honosné a reprezentativní místnosti, které však k životu na hradě či zámku patří, jako jsou kuchyně, koupelny, toalety a pod. Návštěvník se tak místo ukázkově stylově čistých expozic stále častěji setkává s ukázkami rekonstruovaného života, často v dopro-

vodu dobově kostýmovaných průvodců a s ukázkami historické hudby, tance či šermu, a tu a tam se objevují i hrané scénky ze života či pověstí konkrétní památkové stavby. Nádvoří ožívají historickými jarmarky a rekonstrukcemi starobyklých zvyků a oslav.

Muzejní expozice, které mají u nás více než stoletou tradici a byly významnou součástí záchrany cenných sbírkových fondů a jejich prezentace veřejnosti, v této době rovněž procházejí významnými změnami. „Mrtvé a nudné“ expozice dnes ožívají doprovodnými programy pro děti i dospělé a čile se vyvíjí různé způsoby interaktivního zapojení návštěvníka muzea do vystavované problematiky. Jen několik desítek let stará mezioborová disciplína „muzeopedagogika“ se zabývá novými formami a metodami zpřístupnění sbírkových fondů a výchovy člověka ke schopnosti vnímat vystavované exponáty a ohodnotit jejich estetickou, technologickou a řemeslnou úroveň. V rámci zasvěcení návštěvníka do problematiky a zapojení do děje si muzeopedagogika vybuodovala za posledních deset let i u nás velmi slušné jméno v nabídce forem a metod interaktivních programů pro návštěvníky muzeí.

Ochrana přírody se od tendence uzavřít chráněná území přístupem lidí nebo jejich počet v chráněné oblasti minimalizovat postupně přiklání k jiným možnostem. Zejména v lokalitách s nižší ochranou se již nesnaží počty návštěvníků limitovat, ale má pouze snahu zabránit případným škodlivým vlivům jejich přítomnosti. Naopak se prosazuje tendence návštěvníky do těchto lokalit nalákat a přiměřeným, přírodě neškodícím způsobem je s chráněnou krajinou a jejími krásami a vzácnostmi seznamovat.

Aktivní a sportovně orientovaný životní styl je další inspirační rovinou. Vytvoření možnosti kombinovat různé sporty a naopak čisté sportování spojit s příjemnou procházkou či vyjíždkou do přírody a návštěvou historicky a kulturně významných míst spojuje tělesnou aktivitu člověka s jeho duševním rozvojem a znalostním rozhledem. V zamýšleném přírodně-historickém parku Panství Veverské by se nabízela možnost kombinovat pěší turistiku, cykloturistiku, vodní turistiku a projíždky na koni, které lze v některých zimních měsících nahradit turistikou na lyžích.

Přírodně-historický park Panství Veverské

Na nápad zmapování historie určitého mikroregionu a uspořádání expozic nás přivedl zachovalý stav hradu Veveří, dosud pro návštěvníky nepřístupného, a okolní krajiny. Snažili jsme se tedy jednak propracovat myšlenku přírodně-historického parku obecně (což bylo popsáno výše) a pochopitelně jsme se rovněž snažili propracovat ji konkrétněji pro oblast kolem hradu Veveří. Z připravovaného projektu si dovoluji uvést pár obecně laděných myšlenek.

Lidská společnost žije s krajinou a z krajiny, v níž se usadí a ke svému

obrazu a pro své potřeby tuto krajinu také zušlechťuje a mění. Bylo tomu tak od nepaměti, v organizované podobě pak od vzniku organizovaných států v organizovaných územních jednotkách – panstvích. Se změnou potřeb a možností lidské společnosti se mění i využití a vzhled krajiny. Někde je krajinný vzhled udržen, někde zveleben, jinde zdevastován. Za oblast, kde došlo k udržení soužití lidí s krajinou po několik tisíc let,¹ je jistě možno považovat oblast bývalého panství Veverského (odtud pracovní název přírodně-historického parku).

Pozdější panství, jako organizační, hospodářská a vojensko-politická jednotka života lidské společnosti, vzniklo v oblasti Veveří zhruba v době vzniku markrabství moravského². Krajina, z větší části lesnatá, kterou tu lidé osídlili, nebyla zdevastována průmyslovou zástavbou, ani rozsáhlou povrchovou těžbou, i když se těžba nerostů na ní v několika místech podepsala. Krajina nebyla výrazně přeměněna lidskou činností, s výjimkou vodní nádrže, dnes páteře sportovně-rekreačního přírodního areálu. V zachovalém, i když poněkud zanedbaném stavu je i historické správní a vojensko-politické středisko panství – hrad Veveří (včetně zachovalé románské části), jehož náplň využití se v současné době hledá. Stav, v jakém krajina byla, když se zde lidé usadili a začali ji vědomě přizpůsobovat svým potřebám, se příliš neliší od stavu dnešního³. Je proto určitou výzvou tento stav uchovat a velkou možností se zde poučit jako v živé učebnici, jak probíhal historický vývoj života lidí a jejich soužití s přírodou a krajinou v této oblasti.

Vytvoření přírodně-historického parku Panství Veverské by znamenalo zachování stavu krajiny lidmi obývané, ale nedevastované, zmapování a popsání historie soužití lidského společenství s konkrétní krajinou. V terénu by to znamenalo vytyčení a označení míst, budov a lokalit historicky významných pro vývoj soužití lidí s krajem a jejich spojení turistickými a cykloturistickými (i hypoturistickými a aquaturistickými) naučnými stezkami.

Unikátem je možnost ukázat vývoj života lidské společnosti (a jejího soužití s přírodou) od raného středověku dodnes na konkrétní (kdysi samosprávné) lokalitě. Zachovalost Veverského panství je srovnatelná jen s málo oblastmi (snad Valticko-Lednický areál) v tak ucelené podobě a zřejmě není na Moravě stejně zachovaná jiná oblast pod správou zeměpanskou. Snaha o podchycení historického vývoje v této konkrétní lokalitě a její prezentace

¹ V okolí hradu Veveří byly od roku 1872 několikrát nalezeny pozůstatky po pravěkém osídlení místa.

² Markrabství moravské vzniklo roku 1182; hrad Veveří již fungující jako správní středisko spolehlivě doložen roku 1213.

³ Dnešní Podkomorské lesy (dříve též Komorské) jsou zachovány přibližně ve stejném rozsahu jako v době, kdy byl hrad Veveří založen, právě kvůli správě výnosů z těchto lesů, podléhajících komořím (odtud jejich název).

veřejnosti je ojedinělou v tom, že se jedná o krajinu, jejíž charakter nebyl zásadním způsobem změněn (na rozdíl od Valticko-Lednického areálu, který vznikl vysušením rozsáhlých bažinatých oblastí) a charakteristické znaky vývoje jsou autentické (na rozdíl od skanzenů, kam jsou budovy přemístovány). Ve srovnání s již existujícími muzei v přírodě by se jednalo o ukázkou podstatně větší lokality a samosprávného celku (nejen vesnice nebo městečka, ale celého panství s několika vesnicemi a jedním městečkem). Projekt by svou unikátností nabyl významu nejen celostátního, ale i evropského.

Přírodně-historický park Panství Veverské – významné znaky projektu

Přírodně-historický park by byl nositelem těchto charakteristických znaků:

1. Propojení ochrany krajiny a přírody s ochranou památek.
2. Ukázka lokalit a objektů významných pro historický vývoj dané oblasti a jejich částí ve skutečné místní podobě – tedy v autentické lokalizaci objektů, lokalit a přírodních celků (lesy, pole, pastviny, vodní toky . . .). Je novou myšlenkou v prezentaci historie kulturní, politické i hospodářské (pouze historie vojenská se autentickou lokalizací bojišť řídí striktně).
3. Odlišné od předchozí praxe je i vymezení chráněného území parku. Zatímco u chráněných přírodních území je nejčastějším kritériem výskyt vzácné fauny či flóry (území je zvětšeno o ochranné nárazníkové pásmo), a zatímco výběr staveb do oblastí památkově chráněných se řídí zejména podle jejich aktuálního stavu zachovalosti, zamýšlený přírodně-historický park by pro určení své rozlohy bral v potaz hledisko administrativně-správní, tedy území spjatá podobnými vlivy právního, správního a politického charakteru. Do přírodně-historického parku by tak byly začleněny nejen přírodní a historicko-kulturní prvky zachovalé, ale i místa, kde k zachování z konkrétních důvodů nedošlo. Panství Veverské by bylo ukázkou území pod „státní“, nikoliv „soukromou“ správou.
4. Dochování a ukázka kontinuity vývoje. Přírodně-historický park rozsahu bývalého panství by prezentoval vývoj činnosti člověka na konkrétním místě v konkrétních historických souvislostech v přítomném čase. Byla by označena místa důležitá pro vývoj a rozvoj lidského bytí a lidské činnosti na konkrétním místě, kde by návštěvník mohl vidět jak současný stav, tak na informačním panelu i podobu historickou s popisem vývoje dané stavby či lokality. Nejednalo by se o soustředění zachovalých budov na jednom místě, jako je to v muzeích v přírodě, ale o upomínku na historii konkrétního místa (součástí informačních textů by byly i popisy tří zaniklých obcí, ukázky zaniklých dolů, zaniklé železniční tratě a pod.).

5. Výjimečný je rozsah plochy, na které by se přírodně-historický park nacházel. To by nabízelo možnost opakovaných návštěv, při čemž by vždy mohl návštěvník spatřit něco nového (jedná se o rozlohu přibližně 110 km²!).
6. Vybrané objekty a lokality by byly označeny informačními tabulemi o jejich historii a některé z nich by obsahovaly samostatné specializované expozice. Souhrnné expozice o historii a vývoji panství v určitých tematických okruzích (shodných s tematickými okruhy informačních tabulí) by byly (v ideálním případě) umístěny v bývalém správním centru panství – na hradě Veveří.
7. Rozloha, různorodost a historie panství umožňují organizovat v přírodně-historickém parku značné množství doprovodných programů. V úvahu přicházejí kulturní a společenské akce s náplní současnou i rekonstrukce slavností a svátků církevních, cechovních, loveckých a dalších. Tyto slavnosti by byly, pokud možno, rovněž situovány do míst svého původního vzniku.

Hlavní myšlenkou vzniku muzejních a uměleckých sbírek bylo sbírkové předměty objevit, prozkoumat, popsat a shromáždit. Další myšlenkou vzniku přírodních a památkových rezervací bylo tyto lokality zachránit před poškozením a zánikem. Neposlední myšlenkou toho, co jsem pracovně nazval přírodně-historický park, je seznámit širokou veřejnost s místně ohraničenou historií vývoje. Vycházím totiž z myšlenky, že záchrana cenných lokalit přírodních i historických se nemusí nutně ubírat jen tím směrem, že zatím nezničené lokality se opatří přísným režimem pohybu lidí a částečně se pro ně uzavrou. Naopak si myslím, že pokud lidé poznají historický vývoj bohatství a „chudoby“ lokality, budou schopni o to více o věci přemýšlet a zákonitosti soužití člověka s přírodou pochopit. Jako paradox může vypadat to, že nechceme ukazovat jen to, co se zachovalo, ale i to, co se nezachovalo. Takže nejen: „... podívejte, zde stojí vesnička, původně středověká“, ale i „... podívejte, tady, kde je teď přehradní jezero, bývala vesnička s kovárnou...“. To, co jsem uvedl v názvu jako přírodně-historický park a o čem přemýšlíme ve spojitosti s bývalým panstvím Veverským, není institucionální zásah do krajiny. Na rozdíl od národních parků a památkových zón, uvažujeme o přírodně-historickém parku jako o dohodě obcí a majitelů objektů a lokalit významných pro poodhalení roušky historie dané oblasti. Podstatné pro nás je, co bylo pro rozvoj oblasti důležité a jakou to hrálo roli. Dnešní stav chápeme jako jednu (zdaleka ne poslední) etapu historie a chceme ji ukázat návštěvníkům (ale i místním) tak, jak je. Ať je to dodnes zachovaná románská část hradu Veveří nebo dnes zatopené Moravské Kní-

nice, má to pro návštěvníka z hlediska vývoje oblasti stejné poselství: něco vzniká a trvá, něco vzniká a zaniká – uvědomme si to!

Literatura

- BENEŠ, J. Kritika muzejních výstav z hlediska muzeologického. In *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum, Hodonín: 1997.
- BENEŠ, J. Význam kulturního dědictví pro člověka, národy a lidstvo. In *Světové dědictví UNESCO*. Opava: OPTYS, 1997.
- BRÜNINGHAUS-KNUBEL, C. Děti, volný čas a muzea. In *Děti, mládež, ... a muzea?* Moravské zemské muzeum, Brno 1995.
- ČAČKA, O. Některé výchovné aspekty muzejně-prezentační komunikace. In *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum Hodonín, 1997.
- EICHLER, K. *Paměti panství Veverského*. Obecní úřad ve Vev. Bitýšce, 1995.
- FORETOVÁ, V. Výstava jako zdroj informací. In *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum Hodonín, 1997.
- FUCHS, P. Dotýkání povoleno aneb Jak vtáhnout diváka do hry pomocí hapestetických, audiovizuálních a jiných multimediálních prvků. In *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum Hodonín, 1997.
- HOFMANOVÁ, K. Co si myslí návštěvník muzejních výstav. In *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum Hodonín, 1997.
- JÚVA, V. *Vývoj německé muzeopedagogiky*. Brno, Paido, 1994.
- JÚVA, V. Spolupráce muzea a školy – impuls ke tvořivosti učitelů a žáků. In *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno, Paido 1996.
- LÍBAL, D. Autenticita památek a historických sídel. In *Regenerace historických budov, sídel a krajiny, ochrana památek*. Praha, ČVUT 1998.
- PAVLÍK, M. Rekonstrukce historických jader měst a staveb v období 1958–1995. In *Regenerace historických budov, sídel a krajiny, ochrana památek*. Praha, ČVUT 1998.
- PEIGROVÁ, J. Statistika návštěvníků. In *Muzea a návštěvníci, aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum Hodonín, 1997.
- PRAET, M. VAN Kulturně-výchovná činnost v muzeích. In *Děti, mládež, ... a muzea?* Moravské zemské muzeum, Brno 1995.
- SMOLÍK, L. Projekt práce s mládeží. In *Děti, mládež, ... a muzea?* Moravské zemské muzeum, Brno 1995.
- STRÁNSKÝ, Z. *Úvod do studia muzeologie*. Brno, Masarykova univerzita 2000.
- ŠENBERGER, T. Rekonstrukce výrobně-technických staveb k novým účelům. In *Regenerace historických budov, sídel a krajiny, ochrana památek*. Praha, ČVUT 1998.
- ŠLEZINGER, M. *Brněnská přehrada a lidé kolem ní*. VUT – FAST, Brno 1998.
- ŠTULC, J. Vývoj české památkové péče, její proměny a myšlenkové zápasy. In *Regenerace historických budov, sídel a krajiny, ochrana památek*. Praha, ČVUT 1998.
- ŠULEŘ, P. Jak mluví expozice aneb Vizír efekt. In *Muzea a návštěvníci aneb Je výstava zábava či otrava?* Masarykovo muzeum Hodonín, 1997.
- TLACHOVÁ, K. *Doporučení UNESCO o muzeích, kulturním a přírodním dědictví*. Čes. výbor ICOM, 1994.
- ŽALMAN, J. Krize výchovy a muzea. In *Děti, mládež, ... a muzea?* Moravské zemské muzeum, Brno 1995.

ECLER, P. Přírodně-historický park. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 40 až 47. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Pavel Ecler, Údolní 22, 602 00 Brno

Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí

Jana Kašpárková

Abstrakt: V příspěvku představujeme pojetí vyučovacího klimatu. Vymezuje pojem faktor. Za faktory považujeme vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperaci, podporu učení a koncentrace na učení. Zabýváme se projevy těchto faktorů vyučovacího klimatu.

Klíčová slova: vyučovací klima, faktor, vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperace, podpora učení, koncentrace na učení

Abstract: In the report we present the conception of study climate. We delimitate the concept of factor. We consider as factors mutual relationships among students in the class, preparedness for performance, cooperation, the support of learning, concentration to study. We deal with signs of these factors of the study climate.

Key words: study climate, factor, mutual relationships among students in the class, preparedness for performance, cooperation, the support of learning, concentration to study

1 Pojetí vyučovacího klimatu

Pod vedením PhDr. Heleny Grecmanové, Ph. D., jsem zpracovala diplomovou práci na téma „Problematika charakteristiky a tvorby vyučovacího klimatu“. V teoretické části jsem se zabývala pojetím vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. U vyučovacího klimatu jde o pochopení školního životního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Podle Grecmanové (2001) se vyučovací klima tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel–žák, učitel–skupiny žáků atd., to znamená, dá se vztáhnout na určitý předmět a na určitého učitele, avšak nejsou vzácné případy, kdy třída nebo skupina žáků ve třídě ovlivní klima hodiny více než učitel. Vyučovací klima se vztahuje na emoce, pocity, reakce a zátěže žáků a na vlastnosti třídy jako sociální skupiny a spojuje se obsahově se strukturou žákovské skupiny. Vyučovací klima může být také chápáno jako soubor požadavků na vyučování tak, jak je vnímají žáci. Vyučovací klima je ve srovnání se školním klimatem specifičtější jev, nejedná se tedy o synonyma (Grecmanová, 2001).

1.1 Faktory, které se podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu

Výraz faktor (z lat. *facere* – činit, dělat) znamená činitel, rys, rozhodující síla uplatňující se v nějakém procesu (Geist, 1992; Rejman, 1966; Durozoi, 1994; Klimeš, 1981; Pala, 2000). Tak, jak uvádí Grecmanová (2001), za faktory vyučovacího klimatu považujeme vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperaci, podporu učení a koncentrace na učení. Tyto faktory se týkají převážně práce a činnosti studentů ve vyučování a také vzájemných vztahů mezi studenty.

Vyučovací klima je tvořeno znaky, které se v následujícím textu pokusím u jednotlivých faktorů postihnout.

1.1.1 Vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě

Tradiční modely výchovy a vzdělávání přeceňovaly a přeceňují interakci dospělý–dítě, učitel–žák. Interakce dítě–dítě byla a je tlačena do prostředí mimo školu. Přitom právě tato interakce je podstatným prvkem v socializaci dítěte (Kasíková, 1997). Děti se v interakci s vrstevníky učí postojům, hodnotám, dovednostem a vědomostem, které nelze získat od dospělých. Učí se prosociálnímu chování (pomoc, péče), ale i chování antisociálnímu (kriminalita, drogy). Dítě si zvyká vidět situaci a problémy nejen ze svého úhlu pohledu, ale i z perspektivy jiných. Vztah s druhými dětmi má silný vliv na vývoj hodnot a na autonomii osobnosti. Podle Kasíkové (1997) děti, které jsou izolovány nebo odmítány svými vrstevníky, jsou často druhými manipulovány. Podřídí se skupinovému tlakům, i když vědí, že činnosti, ke kterým jsou nuceny, jsou nevhodné nebo nesprávné. Tyto vztahy poskytují formu přátelství, kde se sdílejí myšlenky a city, aspirace a naděje, sny a fantazie, smutek i bolest, je to ochrana před osaměním. Děti si uvědomují podobnosti a odlišnosti mezi sebou a ostatními, hledají svoji identitu. Vrstevníci mají velký vliv na produktivitu činnosti v pracovním i vyučovacím prostředí. Vliv zde hrají menší obavy z chyb, uvolněnější ovzduší vrstevnické skupiny přináší klidnou atmosféru a je oslabena přílišná kontrola dospělými (Kasíková, 1997).

Učitel by měl přispívat k vytváření pěkných vztahů mezi studenty ve třídě, navozovat atmosféru pohody a vzájemné důvěry. Jednodušší je to v případě, když se žáci dobře znají a studenti si mezi sebou rozumí. Ve třídě se uzavírají četná přátelství, která mohou trvat po celý zbytek života. Dobrý kolektiv je otevřený pro společnou zábavu i program po vyučování, např. v různých zájmových kroužcích a klubech. Právě setkávání mimo školu umožňuje studentům lépe se poznat a najít další kolektivní zájmy. V kvalitní skupině se samozřejmě stává vzájemná ochota pomáhat spolužákům s problémy a starostmi, a to nejen ve škole. Všichni studenti ve třídě se navzájem akceptují a tolerují. A jistě tu často uvidíme úsměv a vlídnou tvář.

Žáci by se měli učit vážit si pěkných mezilidských vztahů a v životě je dále rozvíjet.

1.1.2 Pohotovost k výkonu

„Bez aktivního zapojení do výuky se žáci nic nenaučí.“ (Kyriacou, 1996). Jde o to, jak aktivitu žáků v probíhající výuce zajistit. Činnosti, které žáci vykonávají, musí mít svůj smysl vzhledem k cílům výuky, které učitel formuloval. Na vytváření cílů může učitel někdy spolupracovat i se žáky. Nejde jen o to žáky zaměstnat, aby si učitel mohl na chvíli odpočinout. Pedagog má pro větší zapojení žáků do výuky různé prostředky, například metody výuky. V dnešní době jsou zdůrazňovány aktivizační nebo participativní metody výuky. Učitel by měl dobře znát algoritmy těchto metod a naučit se podle nich organizovat činnosti žáků (Kalhous a Obst, 1998).

Samotná aktivita a spolupráce žáků s učitelem je hlavně podmíněna tím, zda žáky učení a práce baví. Záleží na učiteli, jak své hodiny bude koncipovat. Aktivitu hodně podpoří práce ve dvojicích nebo skupinách. Žáci si mohou postup řešení sami zorganizovat, přijímají tím větší zodpovědnost za jeho splnění a měli by obdržet za svůj dobrý výkon pochvalu nebo uznání. Taková reakce učitele znamená mnohdy pro žáka víc než výborná známka. Je motivací k dalším pokrokům, student má větší zájem o předmět, je aktivnější.

Domnívám se, že dobrou náladu a ochotu spolupracovat může přinést rovněž střídání místa ve třídě. Pokud je k dispozici nábytek, který lze variovat, nebo koberec, nemusí žáci celou hodinu sedět v lavicích. Nebo je možné vytvořit různé pracovní kouty s knihami, kde si mohou žáci i o přestávkách v klidu číst nebo něco vytvořit. Tyto změny napomáhají tomu, aby se žáci na hodinu těšili, protože ví, že se nebude jednat o klasickou vyučovací jednotku. U učitele, který žáky probudil k zajímavým činnostem, jsou žáci schopni plnit i další zvláštní úkoly.

Studenti by v hodinách neměli být líní. V tom jim mohou zamezit učitelovy otázky, které jsou směřovány na všechny žáky ve třídě. Jsou nuceni být pozorní a sledovat průběh hodiny. Možná by nebylo špatné, kdyby žáci věděli, co je čeká, pokud ve výuce pozorní nebudou. Společně s učitelem by si alespoň malý systém norem mohli zhotovit. Určitě by se tím usnadnila spousta problémů s kázní. Každý učitel ale aktivitu a pozornost žáků udržet nedokáže. Důvodem může být nedostatečná autorita ve třídě, špatná koncepce výuky, nedokonalý styl vyučování, ale i osobní charakteristiky učitele (pasivita, nedůslednost, lhostejnost apod.).

1.1.3 Kooperace

Podle Mareš a Křivohlavého (1989) je kooperace podoba společné práce. Týká se tří a více účastníků. Všichni společně působí na objekt činnosti i na sebe navzájem. Protože všichni nemohou dělat všechno, vede kooperace k rozdělení činností, k jejich propojení a sladění. Individuální cíle by se měly podřídit společnému, skupinovému cíli. Kooperace si vynucuje odpovědnost jedince vůči dalším účastníkům společné činnosti i vůči skupině jako celku. Vytváří se tak vzájemná závislost účastníků. Vzájemný styk upravují pravidla, objevují se skupinové normy. Vztahy ve skupině mohou být jak osobní, tak neosobní, sociální role se diferencují.

Mareš a Křivohlavý (1989) uvádějí, že se rozšiřuje škála komunikačních rolí. Při kooperaci je nutný informátor i tazatel, instruktor i instruovaný. Komunikační role se doplňují a nemusejí být stálé. Komunikace nabývá nejčastěji dvou podob. *Doprovodná komunikace* slouží k dorozumívání lidí přímo při společné práci. *Rozvinutá komunikace* se může odehrávat mimo vlastní práci a slouží ke slovnímu řešení problémů, k vyjasnění vzájemných vztahů, k objasnění vzájemného působení.

Kooperace usnadňuje v mnoha případech činnost jednotlivce i skupiny. Sociální skupina může zvyšovat výkonovou motivaci svých členů. Jednotlivec je formován vzájemným působením kooperujících lidí, mezilidskými vztahy ve skupině i bohatší komunikací. S kooperací se můžeme setkat i ve škole. Mívá často podobu kooperace učitele se žáky, méně často jde o spolupráci žáků mezi sebou. Společná činnost učitele se žáky může probíhat nedokonale nebo úplně selhat, pokud je kooperace založena na extrémním pojetí mezilidských vztahů. Připomeňme neúspěchy některých začínajících učitelů, kteří se snaží postavit společnou práci jen na osobních vztazích a neudrží si autoritu. Špatný je i opačný přístup, který buduje společnou činnost výhradně na neosobním, chladném až tvrdém vztahu k žákům. Žáci se stávají objektem výchovy, „prostředkem“ k plnění osnov, k zajištění výchovných akcí. Jakmile vnější tlak mizí, vyvstává zřetelněji formální ráz dosahovaných výsledků (Mareš a Křivohlavý, 1989).

Učitel by měl ve škole žáky motivovat ke spolupráci, která je základem toho, aby byl naplněn záměr vyučování – předat žákům nové vědomosti a poznatky. Učitel pro podněcení aktivity může využít například různé metody a organizační formy výuky. Jednou z nich je skupinová práce, která kooperaci podporuje. Studenti pracují ve skupinách a měli by mít férově rozděleny dílčí úkoly. Každý pak za splnění úkolu nese zodpovědnost, protože jednotlivé úkoly vedou k vyřešení problému celé skupiny nebo třídy.

Je dobré, pokud se žáci mohou k problému, stylu práce i k úkolům vyjádřit. Jejich názor by si měl učitel vyslechnout, sdělit jim svoje mínění

a v hodině si najít pár minut ke vzájemné diskusi. Tím dává učitel najevo, že ho žáci opravdu zajímají. I žáci potom cítí, že je učitel bere vážně, a mají k němu větší důvěru. Studenti tak vědí, že se na učitele mohou obrátit s prosbou o pomoc. Takový pedagog také rozvíjí vzájemnou pomoc mezi žáky a dává pozor, aby žádný student nevyňikal na úkor jiného studenta. Učitel by se měl snažit vytvořit prostředí, kde vládne čestnost, spravedlnost a poctivost.

1.1.4 Podpora učení

Předpokladem získání nových vědomostí a dovedností v procesu učení je podle Kalhouse a Obsta (1998) především motivace a zájem žáků. Člověk musí chtít něčeho dosáhnout. Motivace patří k nejdůležitějším činitelům v učení. Proto by měl učitel umět vzbudit zájem žáků o učení a vhodnými prostředky je přimět ke kvalitní práci. V motivaci k učení se někdy rozlišuje vnější a vnitřní motivace. Vnitřní motivací se rozumí motivy spjaté s příslušným předmětem (např. radost z vykonávání činnosti). Vnější motivace zahrnuje zprostředkované motivy (např. odměna, pochvala, trest). Rozhodující je, jak žák vnější podněty zpracuje a zda se jimi nechá ovlivnit. Stejní autoři uvádí, že motivaci může pozitivně ovlivňovat novost situace nebo předmětu, úspěch v činnosti, žáková činnost a uspokojení z ní, sociální momenty (pozitivní hodnocení předmětu, úspěch žáka, společná činnost, soutěžení), souvislost nového předmětu (činnosti) s předchozími žákovými činnostmi, zkušenostmi a zájmy, souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami. Negativně mohou působit na vývoj motivace k učení rušivé vlivy prostředí, opakované neúspěchy, nedostatky v osobních vztazích i ve výchovném působení, nadměrné zabývání se jedním předmětem. Učitel by měl znát úroveň motivace svých žáků. Pomocí rozhovoru nebo pozorováním žáků může učitel diagnostikovat, zda jsou žáci ke školní práci motivováni (Kalhous, Obst, 1998). Učitel může žáky motivovat také tím, že jim zadává úkoly, které jsou schopni řešit a vyřešit. Žáci v sobě získávají jistotu, že něco dokázali a chtějí se dále zdokonalovat. Ve vyučování jsou více aktivní, plní domácí úkoly, snaží se pochopit probírané učivo. Zkušený učitel by měl před probíráním nové látky zjistit, zda žáci ovládají látku starou. Pedagog by si měl ověřit, zda studentí učivo pochopili a umí s novým materiálem pracovat. V případě nejasností by bylo vhodné obtížné úseky tématu znovu vysvětlit a procvičit na příkladech. Tímto způsobem si může učitel vytvořit pevný základ, ze kterého bude vycházet při předávání nových vědomostí žákům. Studenti pak mají pocit, že učiteli skutečně záleží na tom, zda se téma naučí a pochopí ho.

Zvláštní ohled je třeba brát na pomalejší studenty. Jejich snaha by neměla být přehlížena. Je dobré si pro ně předem připravit individuální úkoly. Pro

lepší porozumění výkladu slouží různé didaktické pomůcky. Učitel je většinou předvádí při výkladu a pak s nimi pracují sami studenti. V dnešní škole se dále pro názornost užívají počítače, audiovizuální technika, video. Dobrý učitel by se měl snažit žákům novou oblast co nejvíce přiblížit. Potom se může společně se žáky těšit z dobrých výsledků, chválit žáky a povzbuzovat je k další práci. Ve školství bohužel existuje i opačný typ učitelů, kterému je vlastní bezohledný přístup ke studentům, přehlížení studentů, lhostejnost k výsledkům jejich práce a neposkytnutí téměř žádné motivace pro další vzdělávání.

Odborná literatura (Steffens a Bargel, 1993) se zabývá efektivním stylem učení, který je založen na intenzivní práci a učebním prostředí, ve kterém učitel jasně vysvětluje učební látku a svým vystupováním žáky podněcuje, aby dávali při práci pozor. Úkoly zadávané žákům jsou jasné, učební látka je dobře strukturovaná do etap, jednotlivé etapy si žáci písemně zaznamenávají. Učitel se snaží učební látku vysvětlit do detailů, hodně se opakuje a pracuje s různými příklady. Aktivita je navozována formou otázek, které jsou adresovány celé třídě. Důležitým momentem je opakování a cvičení.

1.1.5 Koncentrace na učení

Pozornost (koncentrace) je podle Linharta (1967) pokládána za jednu z nejdůležitějších podmínek úspěšného učení i úspěšné pracovní činnosti vůbec. Učitel denně bojuje s nepozorností žáků a jen znalost příčin nepozornosti mu umožňuje tento boj vyhrát. Hlavní úlohu má motivace a činitelé, kteří ji podmiňují. Bez motivace nemá učení žádný výsledek. V motivaci má základní význam zadání úkolu tak, aby žáka co nejvíce zaujal a stal se cílem jeho činnosti. Žák by měl být občasně (intermitentně) v jednotlivých krocích posilován souhlasem, pochvalou (Linhart, 1967).

Učitel předpokládá a očekává, že studenti se na vyučování soustředí. Zájem o výuku může učitel vzbuzovat svým chováním. K tomu patří jasné vysvětlení tématu takovou formou, která odpovídá potřebám a úrovni žáků. V hodině by měl učitel klást otázky různého typu a rozmanité šíře a vyvolávat všechny žáky ve třídě. Ke koncentraci může dále přispívat užitečná zpětná vazba, aby byli žáci povzbuzeni k další práci.

Mohou se vyskytovat také typy učitelů, kteří se velice snadno nechají odpoutat od hlavního vyučovacího tématu. Takový pedagog bývá u většiny žáků oblíben, protože se nemusí učit, nedostávají domácí úkoly, hodina je oddechová a poklidná. Avšak ve vyučování se promarní mnoho času zbytečnými věcmi. Na druhé straně jsou ale ve třídě studenti, kteří chtějí získat nové znalosti, mají zájem a chuť se vzdělávat. Takového učitele potom nemají rádi, neváží si ho. Na spolužáky vyvolávající takové situace se zlobí. Ve třídě nemohou vznikat dobré vztahy mezi žáky, atmosféra je chladná a ne-

vlnídná. Dobré je, pokud si učitel najde čas na problémy třídy, ale po jejich vyřešení se ihned vrací k tématu hodiny. Žáci se potom opravdu koncentrují na vyučování tak, aby si odnesli z výuky nové informace. O to se nám přece v procesu učení jedná.

Závěr

V literatuře existují různá pojetí vyučovacího klimatu. Grecmanová (2001) uvádí, že podle Bessotha (1989b) je vyučovací klima sociální fenomén. Vyučovací klima můžeme posuzovat z hlediska faktorů prostředí. Tyto faktory se významnou měrou podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu a jejich znalost přispívá k jeho zkvalitnění a optimalizaci.

Literatura

- BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1989a.
- BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1989b.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filosofický slovník*. Praha: EWA Edition, 1994.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1992.
- GRECMANOVÁ, H. Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 1, s. 27–35.
- GRECMANOVÁ, H. Tvorba a charakteristika vyučovacího klimatu na gymnáziu. In *Pro-měny školy, učitele a žáka na přelomu století*. Brno: KONVOJ, spol. s r. o., 2001, s. 210–212.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX, 1998.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: PdF UP, 1998.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1981.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LINHART, J. *Psychologie učení*. Praha: SPN, 1967.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000.
- REJMAN, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1966.
- STEFFENS, U., BARGEL, T. *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Herman Luchterhand Verlag, 1993.

KAŠPÁRKOVÁ, J. Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 48–54. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Jana Kašpárková, Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Nové koncepcie učení, obsahu a forem

Koncepcia tvorivého vyučovania

Irena Lokšová

V modernej pedagogike nadobúda tvorivosť osobitný význam – najmä zo zorného uhla efektívnej realizácie komplexného rozvoja osobnosti žiakov v edukačnom procese. Tvorivé vyučovanie rozvíja predovšetkým ich schopnosti tvorivého myslenia, motiváciu k tvorivej činnosti a k učeniu, imaginačnú a fantáziu, záujmy o tvorivé aktivity, tvorivé zručnosti, a poskytuje im možnosť prežívania pocitov sebauspokojenia, sebarealizácie a sociálneho ocenenia vlastnej tvorivej produkcie.

V úvode tohto príspevku je potrebné zdôrazniť, že *koncepcia tvorivého vyučovania* predstavená v tejto skrátenej podobe je prezentovaná v podrobnej verzii (Lokšová a Lokša, 2001).

Koncepcia tvorivého vyučovania je zameraná na rozvíjanie tvorivého potenciálu žiakov. Predstavuje komplex teoretických a empirických poznatkov v oblasti cieľov, metód a nástrojov, ktoré smerujú k rozvíjaniu tvorivosti žiakov a k formovaniu tvorivej osobnosti vo vyučovaní. Vychádza najmä z nosných poznatkov súčasnej psychológie a pedagogiky o distribúcii tvorivosti v ľudskej populácii a o jej rozvíjateľnosti v procese edukácie.

Sústreďuje sa najmä na vytváranie a aplikáciu systému poznatkov o tvorivosti, o jej procesoch a produktoch v učebnej činnosti, o tvorivých situáciách, o tvorivých subjektoch a ich vzájomnej interakcii v podmienkach vyučovania a o didaktických prostriedkoch rozvíjania tvorivosti žiakov v edukačnom procese. Rieši základné koncepčné otázky taxonómie cieľov výchovy k tvorivosti a ich transformácie do konkrétnych didaktických prostriedkov, edukačných programov a stratégií aplikovateľných v praxi tvorivého vyučovania.

Základom tvorivého vyučovania je utváranie podmienok pre rozvoj tvorivosti žiakov a pre uplatnenie rôznych druhov tvorivých činností vo vyučovaní. To predpokladá uskutočniť didaktickú analýzu obsahu učiva z hľadiska

možností rozvíjania tvorivosti a metodické postupy orientovať tak, aby žiaci získavali poznatky vlastnými aktivitami a prostredníctvom tvorivých vyučovacích metód.

Tvorivosť predstavuje určitú zručnosť, ktorej sa môžu žiaci naučiť, resp. ktorú môžu vo vyučovaní prostredníctvom učebnej činnosti zdokonaľovať. K tomu však musia byť oboznámení s obsahom učiva a s tvorivým postupom riešenia učebných úloh. Tento postup sa musia naučiť aktívne používať (napr. pri tvorbe koláží vo výtvarnej výchove musí učiteľ najprv žiakov naučiť techniku koláže, až potom ich môže usmerniť pri tvorbe dobrej koláže, alebo v matematike treba najprv naučiť žiakov riešiť úlohy určitého typu, až potom môžu vytvárať nové riešenia daných úloh a pod.).

Ústredným činiteľom tvorivého vyučovania je učiteľ, ktorý pozná teóriu tvorivosti a didaktické prostriedky rozvíjania tvorivosti žiakov a uplatňuje ich v praxi tvorivého vyučovania.

Učiteľ môže rozvíjať tvorivosť žiakov predovšetkým cez obsah učiva jednotlivých predmetov. Z neho sa vyčleňujú problémy a odvíjajú rôzne metódy tvorivého vyučovania, najmä:

- problémové metódy – problémový výklad, metóda riešenia problémových úloh,
- dialogické problémové metódy – tvorivé dielne, tvorivé semináre,
- výskumná metóda, metóda autentického výskumu, metóda riadeného objavovania,
- metóda zmeny úloh netvorivého charakteru na úlohy divergentného typu,
- metóda voľby diferencovaných úloh,
- inšpiratívne metódy – čítanie životopisov vedcov, umelcov, atď.,
- demonštračné a laboratórne metódy (pokusy v škole),
- heuristické metódy – metóda heuristického rozhovoru, brainstorming a jeho varianty – (pingpongový brainstorming, brainwriting, questionstorming), hobo metóda, Gordonova metóda, metóda Philips 66,
- metóda 653, atď.,
- hry ako metóda, didaktické hry,
- akčné metódy (aktivizujúce metódy) – situačná metóda, inscenačná metóda, simulačná metóda, dramatizácia,
- projektové metódy,
- relaxačno-aktivačné metódy.

Do tvorivej výučby vstupujú aj nové formy a nová didaktická technika (počítače, multimédiá, internet).

Pri realizácii koncepcie tvorivého vyučovania v praxi školy možno v teore-

tickej roviny vychádzať z *konceptie premeny retroaktívnej výchovy* (typickej pre náš nedávny školský systém) *na výchovu proaktívnu*.

Retroaktívna výchova, pri ktorej pedagóg reaguje určitým spôsobom až na nejakú konkrétnu činnosť, konanie dieťaťa, s cieľom nejakým nešpecifickým spôsobom deti zamestnať, je vo svojej podstate výchovou proti tvorivosti.

Proaktívna výchova predstavuje opak predchádzajúcej konceptie – keď pedagóg neustále premýšľa, aké situácie, hry a úlohy pripraviť a aké metódy a postupy použiť, aby sa žiaci optimálne rozvíjali v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi. Ak chce výchova dosiahnuť kreatívizačný účinok, musí subjekty neustále uvádzať do nových, im neznámych situácií. Tým sa z vychovávaného stáva aktívny jedinec, ktorého činnosť vyžaduje samostatnosť a tvorivosť.

Realizátorom tvorivého vyučovania je učiteľ, ktorý je pri rozvíjaní tvorivosti žiakov nenahraditeľný; integrálnou súčasťou riešenia teoretických i praktických aspektov tejto problematiky je aj analýza jeho vlastností, postojov k tvorivým žiakom, k prejavom ich tvorivosti vo vzťahu k utváraní tvorivej atmosféry v triede tak, aby tvorivé vyučovanie bolo čo najefektívnejšie. Vzájomná interakcia učiteľa a žiakov ako svojráznych tvorivých osobností musí preto vyústiť do ich samostatnej tvorivej činnosti.

Tvorivosť podlieha vplyvom prostredia, predovšetkým cieľavedomým výchovným vplyvom, možno ju trénovať, rozvíjať. Pri rozvíjaní tvorivosti žiakov vo vyučovaní treba rešpektovať fakt, že rozvoj ich psychických procesov a vlastností, intelektuálnych a tvorivých schopností neprebíha rovnako a rovnakým tempom. Preto každý žiak potrebuje pre svoj tvorivý výkon špecifické podnety, ktoré môžu mobilizovať jeho tvorivú aktivitu a schopnosti.

Efektívne rozvíjať tvorivosť žiakov nemožno bez diferencovaného aplikovania všeobecných poznatkov o vývine psychiky jedinca vôbec a o vývine tvorivosti zvlášť.

Významnú rolu vo vývinových procesoch tvorivosti žiakov hrá vnútorná i vonkajšia motivácia. Pôsobí ako aktivizujúci činiteľ, podporujúci snahu a ochotu žiakov rozvíjať tvorivé schopnosti, čo vytvára predpoklady pre cieľavedomé výchovné pôsobenie. Z hľadiska správneho motivovania žiakov k tvorivej činnosti je dôležité rešpektovanie vývinových súvislostí motivácie a tvorivosti. Zatiaľ čo v prvých ročníkoch mladšieho školského veku prevláda vonkajšia motivácia (navodzovanie aktivít zvonku), neskôr je možné stále častejšie využívať vlastnú aktivitu žiakov pri výbere úloh a problémov vo vyučovaní, pri hodnotení riešení problémov a nápadov spolužiakov i vlastných. Tento prechod od vonkajšej motivácie k vnútornej prebieha v procese interiorizácie cieľových motivačných požiadaviek vyučovania žiakmi, v nad-

vážnosti na osvojovanie si poznatkov, zručností a rozvoj ich psychických funkcií v spojení s učebnými osnovami.

Základné princípy rozvíjania tvorivosti žiakov v tvorivom vyučovaní:

- tvorivosť je vlastná všetkým psychicky zdravým jednotlivcom,
- má procesuálny charakter,
- rozvíja sa činnosťou,
- od tvorivej činnosti žiaka netreba očakávať bezprostredný sociálny prínos, má však veľký význam pre rozvíjanie jeho poznávacích a rozumových schopností a mnohostranný vývin osobnosti,
- zmena úloh netvorivého typu na tvorivé a konvergentného typu na divergentné úlohy rozvíjajúce tvorivosť, je primárnou formou rozvoja tvorivosti žiakov,
- rozvíjanie tvorivosti vo vyučovaní musí vychádzať z učebných cieľov, obsahu učiva a prebiehať v interakcii s komplexom iných učebných činností žiakov.

S týmito princípmi korešpondujú zistenia našich výskumov zameraných na overenie efektívnosti metód na rozvíjanie tvorivosti bezprostredne vo vyučovacej praxi (Lokšová a Lokša, 1996, 1999). Na základe ich zovšeobecnenia a kvalitatívnej analýzy teoretických poznatkov o problematike rozvíjania tvorivosti žiakov v edukačnom procese možno formulovať **teoretické východiská tvorivého vyučovania**:

1. Každý psychicky zdravý jednotlivec (v tvorivom vyučovaní žiak aj učiteľ) disponuje určitou úrovňou tvorivosti uplatňujúcou sa v rôznych činnostiach, pričom rozdiel medzi jednotlivcami je v úrovni a zameraní tvorivosti.
2. Tvorivosť podlieha vplyvom prostredia, predovšetkým cieľavedomým výchovným vplyvom, je rozvíjateľná, možno ju rozvíjať. Tvorivý potenciál sa dá zámerným pôsobením ovplyvniť ako každá iná psychická funkcia, možno ho facilitovať a posilňovať.
3. Tvorivosť má procesuálny charakter a rozvíja sa prostredníctvom tvorivých činností. Vhodne volenými a zámerné navodzovanými činnosťami ju možno zvyšovať. Základnou činnosťou žiakov v škole je učiť sa. Ich tvorivosť sa preto môže najefektívnejšie rozvíjať práve vo vyučovacom procese, v riadenom učení pod vedením učiteľa.
4. Tvorivosť sa vo vyučovaní rozvíja predovšetkým zámerným navodzovaním tvorivej aktivity žiakov prostredníctvom tvorivých situácií, úloh tvorivého charakteru, riešenia problémov, atď. Koncepcia tvorivého vyučovania predstavuje ucelený komplex cieľov, vzťahov, metód, programov a postupov smerujúcich k vytváraniu predpokladov pre rozvoj prvkov

tvorivosti v ich činnostiach, k uplatňovaniu rôznych druhov tvorivých činností vo vyučovaní a v konečnom dôsledku k zvyšovaniu tvorivého myslenia a formovaniu tvorivej osobnosti žiakov.

5. Kritériom tvorivosti žiakov je subjektívna, psychologicky zvýraznená novosť, ktorá nemusí byť novosťou aj z hľadiska spoločenského. Chýba u nej spravidla aktuálny sociálny význam. Od tvorivej činnosti žiakov neočakávame bezprostredný sociálny prínos, sme však presvedčení o jej veľkom význame pre rozvíjanie rozumových a poznávacích schopností a mnohostranný vývin ich osobnosti.
6. Vhodne volená motivácia, nadväzujúca na obsah učiva posilňuje rozvoj tvorivosti žiakov.
7. Základnými metódami tvorivého vyučovania sú: riešenie problémov, tvorivé situácie, tvorivé úlohy (nahradenie časti netvorivých úloh úlohami divergentného charakteru), tvorivá komunikácia, programy rozvíjania tvorivosti žiakov.
8. Ústredným činiteľom tvorivého vyučovania je učiteľ, ktorý realizuje jeho ciele, obsah, a využíva tvorivé didaktické prostriedky vyučovania.
9. Najefektívnejšími diagnostickými nástrojmi identifikácie tvorivosti žiakov v škole sú konsenzuálne techniky zisťovania tvorivosti.
10. Očakávanie hodnotenia môže pôsobiť na rozvoj tvorivosti žiakov inhibítívne, môže znižovať ich tvorivosť. Pri hodnotení produktov učebnej činnosti žiakov v tvorivom vyučovaní je potrebné aplikovať demokratické a humanisticky orientované hodnotenie.
11. Relaxácia môže byť efektívnou zložkou didaktických postupov (programov, komplexov, rozvíjajúcich cvičení, tvorivých úloh a pod.) rozvíjania tvorivosti žiakov v tvorivom vyučovaní. Evokuje u žiakov zvýšenú emotívnosť, imaginatívnosť, vnímavosť a senzitivnosť na problém, navodzuje v triede netypickú atmosféru tvorivého prostredia.

Koncepcné a metodologické problémy tvorivého vyučovania sú reflektované v dvoch úrovniach poňatí:

1. *Užšie poňatie cieľov, obsahov a metodiky tvorivého vyučovania* ho redukuje iba na systém (jeho tvorbu, vývoj a uplatnenie) adekvátnych podmienok a didaktických prostriedkov pre rozvíjanie tvorivosti žiakov vo vyučovaní. V hraničnom pásme nachádzajúcim sa najbližšie k širšiemu poňatiu tvorivého vyučovania ide aj o kreativizáciu obsahu učiva jednotlivých predmetov, resp. metodických a organizačných štruktúr výučby.
2. *Širšie poňatie*, ku ktorému sa prikláňame, vychádza z procesov humanizácie a demokratizácie školy. Tvorivé vyučovanie poníma ako komplex vzájomných interakcií tvorivých činností učiteľa, žiaka a okolia školy (ro-

dičia, štátne, spoločenské inštitúcie a iné), realizovaných v procesnom systéme vyučovania na báze kreativizácie obsahu učiva vychádzajúceho z učebných cieľov jednotlivých predmetov, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov.

Charakteristiky modelu tvorivého vyučovania

1. Ciele

1a) *Ideál – tvorivý žiak*

Ideálnym, konečným cieľom tvorivého vyučovania je tvorivá osobnosť žiaka.

1b) *Inštitucionálne ciele*

Tieto ciele možno konkretizovať prostredníctvom tzv. profilu absolventa, ktorý predstavuje štruktúru požadovaných vedomostí, zručností, vlastností a charakteristík absolventa daného stupňa školy.

1c) *Predmetové ciele*

Sú formulované v učebných osnovách jednotlivých predmetov. Z nich sa odvíjajú ciele tematických celkov a na najnižšej úrovni ciele konkrétnych tvorivých vyučovacích hodín, alebo jednotiek. Z nich sa odvíjajú špecifické ciele.

1d) *Kognitívne výučbové ciele*

Do tejto oblasti tvorivého vyučovania patrí predovšetkým osvojovanie si vedomostí, poznatkov, faktov a intelektuálnych zručností (predovšetkým riešenie problémov a tvorivých úloh divergentného charakteru).

1e) *Afektívne výučbové ciele*

Zahŕňajú predovšetkým osvojovanie si motivačných, postojoyých, emocionálnych a hodnotových charakteristík v edukačnom procese realizovanom prostredníctvom tvorivého vyučovania.

1f) *Psychomotorické výučbové ciele*

V tejto oblasti tvorivého vyučovania ide o osvojovanie si rôznych psychomotorických zručností (napr. zručností pri kreslení, pri telesnom pohybe, pri manipulácii s predmetmi a nástrojmi, pri dramatinizácii) pri činnostiach, ktoré vyžadujú nácvik nervosvalovej koordinácie.

Napr. pri rozvíjaní tvorivosti žiakov vo vyučovaní výtvarnej výchovy sa žiak najprv musí naučiť poznatky o výtvarných technikách (kognitívne výučbové ciele), je potrebné uňho rozvíjať výtvarnoestetické a emocionálne čítanie (afektívne výučbové ciele), ale je nevyhnutné zároveň nacvičovať aj jeho kresliarsku, resp. maliarsku zručnosť (psychomotorické výučbové ciele).

2. Žiak

2a) *Vekové špecifiká*

Predstavujú veľmi dôležitý aspekt efektívnosti rozvíjania tvorivosti žiakov v tvorivom vyučovaní. Pri realizácii jeho cieľov učiteľ musí prihliadať na vekové špecifiká:

1. obdobia mladšieho školského veku,
2. obdobia staršieho školského veku,
3. obdobia veku adolescencie,
4. obdobia veku dospelosti.

2b) Kreativizácia

Takáto charakteristika tvorivého vyučovania vychádza z jeho základných princípov a teoretických východísk. Cieľom procesu kreativizácie žiaka v tvorivom vyučovaní je tvorivý žiak.

2c) Humanizácia

Humanistická orientácia tvorivého vyučovania vyjadruje, že tvorivosť ako prostriedok humanizácie predstavuje základný činnostný princíp socializácie, sebauvárania a formovania osobnosti žiaka v humanistickej orientovanej škole.

2d) Kognitívne charakteristiky

Jedná sa o rozvíjanie kognitívnych psychických procesov žiaka a to najmä:

1. vnímania,
2. pamäti – zapamätávania, podržania v pamäti a znovuvybvavenia, spomenutia si na fakty, informácie,
3. myslenia
 - a) konvergentné – možno ho charakterizovať ako logicko-deduktívne, uplatňujúce sa v úlohách s jedným riešením, alebo s ohraničeným počtom správnych odpovedí, ktoré logicky vyplývajú z daných operácií – zbiehavé myslenie (jednoduché konkrétne myšlienkové operácie, abstrakcia a syntéza, analogické myslenie a hodnotiace);
 - b) divergentné – pri ktorých sa myšlienkový proces rozbieha v najneočakávanejších smeroch s neobmedzeným počtom riešení. Zahŕňa proces reorganizácie a reštrukturalizácie vedomostí, vedie k originálnym produkciám, ktoré sú výsledkom skúseností a nových kombinácií vznikajúcich z toho, čo je už známe – myšlienkové operácie pri riešení úloh divergentného charakteru;
 - c) tvorivé – najvyššia forma tvorivého procesu učenia a najkomplexnejšia kognitívna funkcia – syntéza konvergentného a divergentného myslenia.

2e) Afektívne charakteristiky

Jedná sa predovšetkým o osvojovanie si adekvátnych postojov žiakov k tvorivému vyučovaniu, o rozvíjanie ich vnútornej motivácie na riešenie tvorivých úloh, o formovanie adekvátnych hodnotových orientácií žiakov (humánne, etické, estetické hodnoty) a o citovú výchovu realizovanú v procese tvorivého vyučovania (naučiť žiakov napr. tolerancii, rozvíjať ich sociálne vzťahy, kooperáciu a komunikáciu s učiteľmi, spolužiakmi a inými ľuďmi).

2f) Psychomotorické charakteristiky

Ide o nacvičovanie a výučbu praktických zručností, napr. ako pracovať so skúmkami, prístrojmi, kresliť, rysovať, písať a pod.

3. Učiteľ**3a) Tvorivá osobnosť**

Tvorivá osobnosť učiteľa je ústredným činiteľom tvorivého vyučovania. Učiteľ musí nielen poznať teóriu a metodológiu rozvíjania tvorivosti žiakov, ale musí byť sám tvorivým. Tvorivú osobnosť učiteľa charakterizujú základné znaky, a to predovšetkým – humanistická orientácia, inovačná výučba a tvorivé sebarefektívne a sociálno-komunikatívne zručnosti.

3b) Celoživotné vzdelávanie

Realizácia cieľov a obsahu tvorivého vyučovania zo strany učiteľa predpokladá neustále rozvíjanie jeho znalostí a schopností tvorivo učiť, predovšetkým ovládať

teóriu a metodiku tvorivého vyučovania. To môže zabezpečiť iba komplexný inštitucionálny systém celoživotného vzdelávania učiteľov.

3c) *Sebarealizácia*

Proces formovania tvorivej osobnosti učiteľa v systéme celoživotného vzdelávania vytvára predpoklady pre jeho úspešnú profesijnú sebarealizáciu. Vývoj profesnej dráhy učiteľa od bodu výberu učiteľskej profesie, cez prax začínajúceho a potom skúseného učiteľa by mal vyústiť nie do roly „vyhasínajúceho, konzervatívneho“ učiteľa, ale naopak učiteľa tvorivého a na vrchole svojej kariéry zúročujúceho ovocie celoživotnej práce v prospech formovania tvorivej osobnosti žiaka v tvorivom vyučovaní.

3d) *Vedomosti*

Predstavujú rozvíjanie a prehĺbovanie vedomostí a znalostí učiteľa z oblasti teórie a metodiky tvorivého vyučovania v systéme celoživotného vzdelávania učiteľa.

3e) *Aplikácia*

Aplikačná úroveň predpokladá realizáciu komplexu interakcií tvorivých činností učiteľa, žiaka, okolia školy na báze kreativizácie obsahu učiva v praxi tvorivého vyučovania. Je to implementácia a využitie osvojených si vedomostí z teórie a z metodológie tvorivého vyučovania v konkrétnej práci so žiakmi pri realizácii výučbových cieľov.

3f) *Hodnotenie*

Zahŕňa sebareflexiu a hodnotenie výsledkov svojej práce, ale aj tvorivej produkcie žiakov vo vyučovaní, na báze jeho humanistickej a demokratickej orientácie. Môže obsahovať prípadne aj hodnotenie inými osobami (školský inšpektor, riaditeľ školy, supervízor).

4. *Učebný obsah*

4a) *Učebné plány*

Vymedzujú rozsah vyučovacích hodín jednotlivých predmetov pre jednotlivé stupne škôl. Učebné plány pre 5.–9. ročník obsahujú tri varianty, ktoré umožňujú riaditeľovi školy prostredníctvom rozširujúcich hodín dotvárať učebný plán podľa podmienok školy a záujmu žiakov. Rozširujúce hodiny môžu byť využité na zavedenie voliteľných predmetov, ale aj na posilnenie hodinovej dotácie jednotlivých predmetov v učebnom pláne. V tvorivom vyučovaní možno využiť napr. učebné plány s rozšíreným vyučovaním výchovných predmetov, v ktorých môže učiteľ špecifickými tvorivými metódami rozvíjať tvorivosť žiakov.

4b) *Učebné osnovy*

Obsahujú ciele a obsah jednotlivých učebných predmetov. Obsah vyučovania je členený na základné a rozširujúce učivo. Základné učivo sa má povinne preberať najneskôr v ročníku, v ktorom je osnovami stanovené. Témy základného, ale najmä rozširujúceho učiva umožňujú učiteľom jednotlivých predmetov plne realizovať tvorivý prístup pri výbere učebných úloh, metód a foriem práce so žiakmi pri rozvíjaní ich tvorivosti vo vyučovaní, v súlade s učebnými cieľmi a požiadavkami teórie vyučovania jednotlivých predmetov.

4c) *Tematické plány*

Konkrétny obsah školskej edukácie vymedzuje skladba vyučovacích predmetov daná učebnými plánmi, osnovami a tematickými plánmi.

4d) *Fakty*

Ako jeden z troch základných prvkov obsahu učiva (fakty, pojmy, generalizácia) predstavujú určité výpovede o konkrétnych objektoch (o časových údajoch, udalostiach, ľuďoch, miestach, veciach a pod.) Učenie sa faktom predstavuje základný prvok pre zvládnutie daného súboru učiva. Štruktúra obsahu učiva predstavuje určitý súbor faktov a ich vzájomných vzťahov k učebnej látke. V tvorivom vyučovaní je potrebné predkladať žiakom fakty zaujímavým spôsobom a rozvíjať ich schopnosť začleniť nové fakty do existujúcej štruktúry informácií. Treba pritom pamätať na to, že k tvorbe nových originálnych riešení dochádza na báze procesu reštrukturalizácie starých faktov, poznatkov a skúseností do nového obsahu.

4e) *Pojmy*

Pojmy predstavujú určité kategórie, alebo triedy vecí (myšlienok), ktoré majú spoločné určité najdôležitejšie podstatné vlastnosti. Pojmy je možné rozlišovať na konkrétne a abstraktné. Pojmy predstavujú základné stavebné kamene obsahu učiva. V tvorivom vyučovaní je napr. veľmi užitočnou pomôckou pre priblíženie štruktúry učiva žiakom pojmová mapa. Tvorba pojmovej mapy predstavuje tvorivý myšlienkový proces, ktorého produktom je vizuálne zobrazenie súvislostí a vzťahov medzi poznatkami v danej oblasti učiva.

4f) *Generalizácia*

Zovšeobecnenie predstavuje výraz, ktorý vyjadruje vzťahy medzi dvoma alebo viacerými pojmi. Učenie sa generalizáciám predstavuje v tvorivom vyučovaní rozvíjanie najvyššej formy kognitívnych procesov myslenia, tj. tvorivého myslenia. Generalizácie vychádzajúce z faktov a pojmov si vyžadujú syntézu konvergentného a divergentného myslenia. Charakterizuje ich predovšetkým to, že nie sú absolútne a jednoznačné, že sa týkajú mnohých jednotlivých prípadov a k ich potvrdeniu je potrebných viacero experimentov a overení v praxi.

5. *Didaktické prostriedky***5a) *Princípy***

Princípy tvorivého vyučovania vyjadrujú základné všeobecné pravidlá pre aplikáciu tvorivého vyučovania v praxi.

5b) *Organizačné formy*

Organizačné formy tvorivého vyučovania predstavujú vonkajšie usporiadanie podmienok, pri ktorých sa realizuje jeho obsah. Pre tvorivé vyučovanie sú charakteristické predovšetkým tieto formy: individuálne vyučovanie, skupinové vyučovanie, tímové a kooperatívne, projektové a diferencované vyučovanie. Pri tvorivom vyučovaní je potrebné, aby učiteľ podľa obsahu učiva vybral najvhodnejšiu formu, pričom by mal vychádzať z princípov a základných teoretických východísk tvorivého vyučovania a zvolenú formu vyučovania prispôbiť konkrétnym cieľom vyučovacej hodiny.

5c) *Materiálne didaktické prostriedky*

Pomôckou učiteľa v tvorivom vyučovaní sú učebnice. Medzi materiálne didaktické prostriedky (MDP) patria učebné pomôcky, technické výučbové prostriedky (audiovizná, vizuálna, audiovizuálna technika, výučbové počítačové systémy) a ostatné MDP (organizačná a reprografická technika, výučbové priestory a ich vybavenie, vybavenie učiteľa a žiaka). Jednou z najdôležitejších pomôcok je učebnica.

Učebnica predstavuje základné médium vyučovania. Je zdrojom obsahu vzdelávania pre žiakov a zároveň predstavuje aj významný didaktický prostriedok pre

učiteľa. V tvorivom vyučovaní je dôležité, aby učebnica poskytovala žiakovi taký súbor informácií a spôsobov, ktorý rozvíja jeho tvorivosť, preto by väčšina úloh predkladaných v učebniciach mala byť divergentného charakteru a poznatky by mali byť podávané zaujímavým spôsobom, rozvíjajúcim vnútornú motiváciu žiakov k učeniu. Poznatková tj. obsahová a jazyková štruktúra, ale aj motivačné a komunikačné aspekty učebných textov pre tvorivé vyučovanie by mali vychádzať zo základných princípov a teoretických východísk koncepcie tvorivého vyučovania.

5d) *Problémové metódy*

Učenie sa riešením problémov predstavuje základnú metódu tvorivého vyučovania.

5e) *Heuristické metódy*

Podstata týchto metód spočíva v tom, že žiaci sa v procese tvorivého vyučovania aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov a riešení úloh, tj. na osvojovaní učiva. Pritom neriešia samostatne celé úlohy, ale postupujú podľa jednotlivých etáp – krokov riešenia.

5f) *Aktivizačné metódy*

Tieto metódy tvorivého vyučovania pôsobia stimulačne a facilitačne na rozvoj tvorivého myslenia žiakov na báze kreativizácie obsahu učebnej látky. Patria sem predovšetkým metóda situačná, inscenačná, simulačná a dramatizácia.

6. *Stratégia*

6a) *Riadenie triedy*

Základným cieľom riadenia triedy v tvorivom vyučovaní je vytvorenie priaznivého prostredia, stimulatívnej socioemočnej klímy a tvorivej atmosféry facilitujúcej rozvoj tvorivosti žiakov. Učiteľ v tvorivom vyučovaní pri riadení triedy vychádza z humanistických tradícií, pričom vystupuje skôr ako facilitátor tvorivosti a poradca vo vyučovaní, než ako predstaviteľ autority a prísnej disciplíny v triede.

6b) *Humanizácia*

Táto charakteristika tvorivého vyučovania znamená predovšetkým dôslednú humanistickú a demokratickú orientáciu inováčnej výučby na žiaka. Tejto problematike sme venovali osobitnú kapitolu.

6c) *Hodnotenie*

Hodnotenie v tvorivom vyučovaní je orientované na humánne postoje a vzťahy učiteľa k žiakovi ako k ľudskej osobnosti. Klasifikačný poriadok učiteľ tvorivo aplikuje na podmienky vyučovania, s dôrazom na humánnu stránku hodnotenia. Zdôrazňuje sa predovšetkým motivačná a nielen poznávacía funkcia hodnotenia. K tejto charakteristike patrí aj hodnotenie efektívnosti tvorivého vyučovania s dôrazom na posudzovanie faktorov novosti a užitočnosti v produkcii žiakov pri riešení učebných úloh. Pri hodnotení produktov a výsledkov učebnej činnosti žiakov v tvorivom vyučovaní je potrebné aplikovať demokratické a humanisticky orientované hodnotenie, pri ktorom prevláda slovné hodnotenie nad klasifikáciou. Učiteľ pritom musí mať na pamäti, že obavy z hodnotenia môžu na tvorivý výkon žiakov pôsobiť inhibíívne.

6d) *Tvorivé úlohy*

Nahradenie časti netvorivých učebných úloh úlohami divergentného charakteru patrí medzi základné metódy tvorivého vyučovania.

6e) *Tvorivé vyučovacie hodiny*

Obsah a štruktúra tvorivej hodiny patrí k základným stratégiám tvorivého vyučovania. Prostredníctvom tvorivých hodín sa realizujú jeho ciele a obsah. Tvorivé

hodiny ako stratégia tvorivého vyučovania môžu byť realizované prostredníctvom rozvíjania faktorov tvorivosti (fluencie, flexibility, originality, redefinovania, elaborácie, senzitivity, atď.), prostredníctvom aplikácie tvorivých metód (problémových, heuristických, aktivizačných, atď.), alebo môžu byť realizované ako celé bádateľské hodiny, prostredníctvom výskumnej metódy.

6f) *Tvorivé programy*

Programy tvorivého vyučovania predstavujú komplexný systém didaktických prostriedkov a spôsobov ich aplikácie v tvorivom vyučovaní, prostredníctvom ktorých učiteľ cielavedome rozvíja tvorivosť žiakov v konkrétnych učebných predmetoch. V praxi tvorivého vyučovania predstavujú významnú stratégiu, vychádzajúcu z učebných plánov a osnov daného predmetu.

7. Podmienky

7a) *Vzdelávacia politika*

Predstavuje edukačnú politiku spoločnosti (vlády, ministerstva školstva, škôl a iných spoločenských inštitúcií), a to vo všetkých článkoch školského systému – v jeho riadení, cieľoch, podmienkach, metódach, organizačných formách aj v materiálnych prostriedkoch investovaných do vzdelania. Jej charakter a realizácia v konkrétnych spoločenských podmienkach sa premieňa vo formovaní koncepcie, metodológie a v praxi tvorivého vyučovania.

7b) *Okolie školy*

Táto charakteristika predstavuje vzťahy medzi školou a rodinou, školou a okolitými inštitúciami. Sú to aj aktivity školy vo vzťahu k spoločnosti, akými sú napr. osvetová a iná vzdelávacia činnosť školy, alebo vplyvy okolitého prostredia na rozvoj tvorivého vyučovania v škole (napr. zabezpečenie učebnicami, materiálnym vybavením, intervenciami zo strany rodičov, alebo okolitých inštitúcií na podporu rozvoja tvorivosti v škole a pod.). Vplyvy systémového prostredia – okolia školy môžu pôsobiť na rozvoj tvorivosti školy facilitatívne, ale aj negatívne.

7c) *Manažment školy*

Táto charakteristika sa prejavuje v kvalite tvorivého vyučovania najmä tým, že vytvára adekvátne podmienky pre jeho zabezpečenie vo vnútri školy. Realizuje sa predovšetkým v troch hlavných oblastiach, a to: 1. v plánovaní pedagogického procesu a jeho materiálnom zabezpečení, 2. v organizácii vyučovacieho procesu v rámci školy, 3. v jeho kontrole a hodnotení. Efektívne tvorivé vyučovanie predpokladá riadenie školy ako samosprávnej inštitúcie s vysokou participáciou učiteľov, rodičov aj žiakov a priateľov školy v samospráve školy. Tým sa zvyšuje vzájomná kooperácia všetkých zúčastnených subjektov edukačného procesu na manažmente školy a vytvárajú sa podmienky pre slobodu a rozvoj tvorivosti školy. Základnými prvkami moderného manažmentu súčasnej školy sú demokratizácia, humanizácia a decentralizácia. Ústredným cieľom manažmentu školy orientovaného na rozvoj tvorivosti žiakov je vytváranie nevyhnutných organizačných, materiálnych a personálnych predpokladov pre tvorivé vyučovanie.

7d) *Organizácia*

Organizácia výučby, resp. práce žiakov v triede je dôležitým faktorom tvorivého vyučovania. Organizácia výučby v tvorivom vyučovaní zahŕňa problematiku organizácie práce so žiakmi v triede (neformálne, resp. formálne vedenie triedy), ako aj vytváranie organizačných podmienok pre prácu žiakov z aspektu využitia rôznych metód a foriem tvorivého vyučovania. Tu ide napr. o usporiadanie nábytku v triede pri skupinovom, projektovom, alebo individuálnom vyučovaní, o celkový

charakter výtvarného a estetického riešenia interiéru triedy (nástenky, učebné pomôcky a ich rozmiestnenie atď.) tak aby prostredie triedy pôsobilo inšpiratívne, motivujúco a facilitačne na rozvoj tvorivosti žiakov.

7e) *Vybavenie*

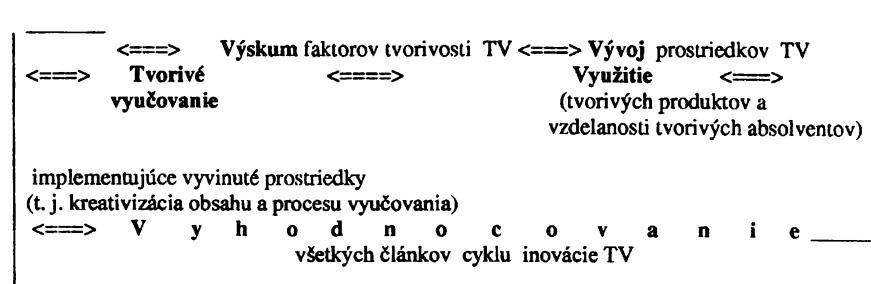
Vybavenie triedy (učebne) predstavuje účelové zariadenie na vyučovanie, ktoré má vytvoriť optimálne pracovné prostredie pre aktérov tvorivého vyučovania (učiteľa a žiakov) vyvážené po stránke zrakovej, akustickej, tepelno-vzdušnej, ergonomickej a materiálno-technickej. Pri vybavení učebne pre tvorivé vyučovanie treba prihliadať najmä na to, aby vytváralo podmienky pre samostatnú a tvorivú učebnú činnosť žiakov a umožňovalo dispozičnú variabilitu (napr. posúvateľné pracovné stoly pre žiakov, stoličky s viacerými pohybovými možnosťami a pod.) a poskytovalo možnosti pre využitie najmodernejších technických vyučovacích prostriedkov.

7f) *Technológia vzdelávania*

Tvorivé vyučovanie vyžaduje rozvíjanie aplikácií informačných technológií pre učiteľov (poznatky, prostriedky a metódy na vytváranie, ukladanie, šírenie a vyhľadávanie informácií o teórii a metodike tvorivého vyučovania), tvorbu a využitie didaktických programov (softwary na vyučovanie podporované počítačom, aplikáciu virtuálnej reality vo vyučovaní a pod.), rozvíjanie metód pedagogickej diagnostiky tvorivosti žiakov, technológiu uplatnenia technických vyučovacích prostriedkov v tvorivom vyučovaní, princípy projektovania programov tvorivého vyučovania a pod.

Koncepcia metodológie skúmania a inovácie tvorivého vyučovania vychádza z trojčlenného chápania metodológie vied o výchove ako metodológie výskumu, vývoja a vyhodnocovania, ktoré sa zakladá na modeli inovačného cyklu ako cyklu plánovitej vzdelávacej zmeny: Výskum – Vývoj – Produkcia hodnôt (vzdelanosti) – Užitie hodnôt (vzdelanosti v spoločenskej praxi i v osobnom živote) – Vyhodnocovanie každého subsystemu (článku inovačného cyklu) s priamymi a spätnými väzbami (Švec, 1998).

Na báze tohto poňatia metodológie vedy o výchove možno konceptuálny model metodológie skúmania a inovácie tvorivého vyučovania graficky znázorniť takto:



Obrázok 1: Model metodológie skúmania a inovácie tvorivého vyučovania (TV)

Vychádzajúc zo širšieho poňatia koncepcie tvorivého vyučovania ako komplexu interakcií tvorivých aktivít učiteľa, žiaka a okolia školy v procese edukácie, našej definície tvorivosti, modelov tvorivého vyučovania a metodológie tvorivého vyučovania formulovali sme **definíciu tvorivého vyučovania**:

Tvorivé vyučovanie predstavuje komplex interakcií tvorivých činností učiteľa, žiaka a okolia školy, realizovaných v edukačnom procese s cieľom kreatívizácie obsahu učiva, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých metodicko-organizačných foriem a stratégií výučby. Jeho tvorivým výstupom je vytváranie pre žiaka, alebo určitú skupinu (spolužiaci, učitelia, okolie školy) nových, užitočných riešení učebných úloh, resp. tvorivých produktov.

Humanistická orientácia tvorivého vyučovania

Súčasný svet a predovšetkým pozícia človeka v spoločnosti sa rapídne menia. Ukazuje sa, že ak človek nemá byť strojom zničenia seba samého, prípadne celej biosféry na zemeguli, musí nájsť a prijať za svoju novú víziu sveta, ktorá bude založená na zdôrazňovaní osobnej zodpovednosti, a to nielen za seba, ale aj za udržiavanie a rozvíjanie života na báze porozumenia a aplikácie základných princípov etiky a morálky. „Človek ako Homo sapiens musí siahnuť na dno svojej genetickej podstaty, aby sa sám nepererobil na netvora“ (Podhradský, 1999, s. 8).

Hľadanie možných riešení súčasnej globálnej krízy civilizácie nachádza svoj výraz nielen vo formovaní nových filozofických smerov, prístupov a otázok, ale aj v úvahách o cieľoch a perspektívach výchovno-vzdelávacieho systému v súčasnej spoločnosti. Moderné pedagogické teórie sa snažia nájsť nové odpovede na základné otázky, akými sú napr.:

Akú nosnú koncepciu a smerovanie si má vybrať súčasná edukácia pri naplňovaní jej úsilia o hľadanie vlastnej autenticity a validity? Aké sú skutočné možnosti pedagogiky a školského systému v komplexe javov globálnej spoločenskej krízy, ktorý je sprevádzaný nerovnovážnym stavom hodnôt – keď vzdelávacia funkcia školy dominuje nad rozvíjajúcou a nad humánnym výchovným pôsobením školy na mládež?

Jedným z hlavných východísk riešenia týchto otázok sa môže stať humanistická orientácia školy, a to nielen jej informatívno-vzdelávacieho pôsobenia, ale rovnakou mierou aj formatívno-rozvíjajúcej sféry.

Pojem humanizácie charakterizuje okrem teoretického aj metodicko-pedagogický, procesuálny aspekt rozširovania a upevňovania všeobecných ľudských hodnôt (ako je svet, ľudský život, ochrana prírody, dobro, krása a tvorba, sloboda osobnosti, priateľstvo, poznatky, absencia násilia, účasť občanov na kontrole sociálneho života, atď.) vo vedomí a správaní človeka.

Vyjadruje stupeň včlenenia poznatkov o človeku a o týchto hodnotách do vyučovacieho procesu.

Pre súčasný sociálny rozvoj vo vyspelých krajinách sú typické rýchle zmeny a rastúca internacionalizácia. Vzdelávací systém sa vyvíja smerom k flexibilnejšej štruktúre, ktorá vo väčšej miere zodpovedá zmenám prostredia. Jeho cieľom je individualizácia študijných programov a efektívnejšia spolupráca medzi rôznymi typmi vzdelávacích inštitúcií. Nový aspekt zásadných zmien v edukácii predstavuje masové zavádzanie nových informačných a počítačových technológií do vyučovania. V súvislosti s tým vystupujú do popredia nové otázky, napr.: Bude sa meniť funkcia učiteľa v triede, keď budú mať žiaci priamy prístup k bohatým informačným zdrojom cez internet? Mal by učiteľ priamo intervenovať v oblasti prevencie detí pred špecifickými druhmi informácií (pornografia, rasizmus, extrémne politické názory a pod.)? Budú si môcť školy dovoliť financovať vysoké výdavky na zavádzanie a prevádzku týchto systémov (napr. telefónne účty) a iné? (Turner, 1999).

Reálna cesta, ako v pedagogike realizovať nevyhnutné radikálne zmeny, sa črtá v reorientácii filozofie a globálnej koncepcie vzdelávania v intenciách humanisticky orientovaných prístupov k osobnosti človeka ako subjektu edukácie.

Realizácia prestavby edukačného procesu v duchu humanistickej orientácie školy v praxi predpokladá:

- A. *Dôslednú realizáciu reformy učebných osnov*, s cieľom vytvoriť dynamický a vyvíjajúci sa nástroj výchovy a vzdelávania (teda nie administratívny, alebo statický projekt). Pritom je dôležité proces tvorby učebných osnov neustále konfrontovať s diskusiou o hodnotách a hodnotovom základe školy. Osnovy by sa mali redukovať tak, aby sa vytvoril väčší priestor pre humánnejšiu interakciu medzi učiteľom a žiakom a pre rozvoj tvorivosti žiakov.
- B. *Zásadnú zmenu v chápaní základnej funkcie školy*.

V našom základnom školstve – aj napriek určitému posunu v ostatných rokoch – ešte stále neúmerne prevažuje vzdelávacia funkcia školy nad funkciou výchovnou a rozvíjajúcou. Učenie má prevažne pamäťový charakter, učebná látka a rozsah učiva sú v niektorých predmetoch predimenzované, obsah vyučovania a didaktické metódy sú často málo flexibilné.

Prestavba školského systému založená na humanistickom ponímaní žiaka znamená, že vzdelávanie a výučba má obsiahnuť nielen poznávaciu učebnú činnosť, ale aj ostatné špecificky ľudské činnosti – prosociálne konanie, morálne založené rozhodovanie, hodnotenie a pod. V demokra-

tickej spoločnosti človek preberá na seba zodpovednosť za svoju profesionálnu kariéru, za úspešnosť, či neúspech svojej životnej cesty.

To predpokladá prechod od retroaktívnej koncepcie výchovy k proaktívnej výchove, akcentáciu rozvíjajúcej a výchovnej funkcie školy tak, aby sa stali prinajmenej rovnocenné jej vzdelávacej funkcii.

V tejto súvislosti nadobúdajú pri určovaní teoretickej orientácie humanistickej didaktiky (a tvorivého vyučovania zvlášť) osobitný význam nové výchovné predmety, ktoré môžu významnou mierou prispieť k formovaniu demokratického charakteru modernej školy. Tieto cieľové zložky výchovy pre pracovný a mimopracovný verejný a osobný život (Švec, 1994), ktoré majú výrazne interdisciplinárny charakter, je potrebné v teoretickej rovine ponímať ako nové dimenzie výchovy, ktoré sú integrálnou súčasťou filozofie výchovy a vzdelávania v demokratickej, sociálne trhovno orientovanej spoločnosti. Možno ich hodnotiť skôr ako posun novým smerom v komplexnom systéme edukácie, než ako doplnkovú zložku existujúceho systému.

C. *Systémovú aplikáciu moderných koncepcií vyučovania.*

Súčasná chápanie vyučovacieho procesu zdôrazňuje aktívnu úlohu žiaka pri vytváraní analytickej vedomostnej štruktúry, spracovávaní a využívaní poznatkov a tiež pri ich kritickom hodnotení. Preto aktuálne trendy vývoja edukácie preferujú aplikácie moderných koncepcií vyučovania, ako sú tvorivé vyučovanie, rozvíjajúce vyučovanie, alternatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, výučba rozvíjajúca autoregulačné učenie u žiakov a pod.

D. *Skvalitnenie odbornej vysokoškolskej prípravy učiteľov.*

Ústredným činiteľom vo všetkých moderných humanisticky orientovaných koncepciách, zameraných na rozvíjanie tvorivej osobnosti žiaka je učiteľ, ako zdroj a hlavný realizátor zmien v školstve. Humanizácia školského systému a rozvoj tvorivého vyučovania musí nájsť primeraný odraz aj v príprave budúcich učiteľov.

Jedným z hlavných cieľov systému vysokoškolskej prípravy učiteľov sa stala individualizácia študijných programov na učiteľských fakultách. Celoživotné vzdelávanie učiteľov sa postupne čoraz viac profiluje ako základná podmienka skvalitňovania ich profesijnej prípravy. Príprava učiteľa najmä pre základné a stredné školstvo nemôže byť chápaná ako modifikácia edukácie učiteľov danej predmetovej aprobácie. Aj keď obsah vysokoškolského vzdelávania vychádza z vedných disciplín a oborových didaktík príslušných k vyučovacím predmetom základnej a strednej školy, rovnaký a nezastupiteľný význam má odborná pedagogicko-psychologická príprava, ktorá zohľadňuje všestrannosť učiteľovho pôsobenia na škole, ale i profesijná prax počas štúdia, nevyhnutná pre rozvoj

schopností a kompetencií budúceho učiteľa. Teoretickou bázou formovania koncepcie inštitucionálnej prípravy na učiteľskú profesiu sa tak stáva zvýšenie multidisciplinárneho obsahu štúdia s využitím interdisciplinárnych prístupov všetkých spoločenských vied, najmä však pedagogiky, psychológie a filozofie.

Literatúra

- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov, ManaCon 1996.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha, Portál 1999.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov, ManaCon 2001.
- PODHRADSKÝ, D. Prejav jeho magnificencie, pána rektora na vedeckej medzinárodnej interdisciplinárnej konferencii. In *Výchova a vzdelávanie na prelome tisícročí*. Košice – Herľany, UPJŠ 1999, s. 8.
- ŠVEC, Š. Poňatia kreativity a tvorivá škola. In *Tvorivá škola*. Brno, PdF MU 1998.
- ŠVEC, Š. Humanistická didaktika a školovanie. In KHUN, P. a kol. *Humanizácia výchovy a vzdelávania*. Bratislava, ŠPÚ 1994, s. 24–48.
- TURNER, D. Computers in Education. In *Výchova a vzdelávanie na prelome tisícročí*. Košice – Herľany, UPJŠ 1999, s. 19–26.

LOKŠOVÁ, I. Koncepcia tvorivého vyučovania. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 55–70. ISSN 1211-4669.

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

Osobnostní a sociální výchova studentů učitelství 1. stupně základní školy

Hana Horká

K čemu směřujeme v osobnostní a sociální výchově (OSV)?

Standard (osobnostní kompetence): autentická osobnost, schopná sebereflexe a seberegulace, otevřená, vstřícná, empatická, komunikativní, svobodná a odpovědná, hodnotově vyhraněná.

Cíle:

- orientovat se v sobě samém, porozumět sobě samému, svému chování, získat náhled na sebe,
- využívat osobnostních předpokladů v profesi,
- učit sociálním dovednostem¹ potřebným ke zvládnání profesní role a pedagogické situace,
- vybavovat studenty znalostmi, a tím se podílet na utváření postojů a hodnotové orientace pro zvládnání výchovně vzdělávacího procesu,
- napomáhat prevenci projevů, které znesnadňují výkon povolání či způsobují odchod učitelů z profese: bezradnost, zoufalství, tzv. vyhoření.

Jak realizujeme osobnostní a sociální výchovu (OSV)?

Začínáme *tréninkem sebepoznávání a seberegulace*, v němž se studenti seznamují se základy sebereflektivních technik a hlubším, analytickým pronikáním do svých mentálních procesů s cílem porozumět sám sobě. Volíme *reflexivní postupy*, které mohou přispět k prohloubení vztahu našich studentů k budoucí profesi, a výuku spojujeme s jejich *vlastními zkušenostmi a zážitky*.

Orientujeme se *na profesionální praktiku z psychologie*, v nichž bude rozvíjena sebereflektivní kompetence v rovinách: *já – student, student – skupina*, navážeme v profesionálním praktiku z pedagogiky² otevíráním se profesi

¹ *Cílem sociální výchovy: kultivace sociální kompetence* – sociálního citění, sociální inteligence, dovednosti rozumějící a srozumitelné komunikace, rozvoj altruistických projevů, empatie, kooperace, tolerance, vzájemné pomoci, partnerství apod. v profesionálním smyslu. Rozvoj *komunikativních dovedností* – pohotové orientace v sociálních vztazích, navázání kontaktu s druhým, jeho poznávání, porozumění, adekvátní reakce na něj apod. Oblast neverbální komunikace – mimika, gestikulace, haptika, proxemika. *Verbální komunikace* – technika řeči, kultura mluveného projevu, umění vést dialog, apod., umění mluvit a naslouchat. Význam tvořivé reakce studenta na odpovědi žáků při dialogu.

² *Cíle profesionálních praktik z pedagogiky:* a) rozvoj základů profesionálních kompetencí v oblastech projektování, realizace a hodnocení (sebehodnocení), b) rozvoj komunikace, metakomunikace a logiky mluveného projevu, a to v oblasti pedagogické komunikace

(profesionálním pedagogickým dovednostem) v rovině vztahů *student jako učitel a žák, student jako učitel a třída. Otevření se profesi* chápeme jako určité přijetí profesní role. Tento proces můžeme členit do následujících etap:

1. *Objevování atributů profese, hierarchie motivů*

Vycházíme z toho, že student něco prožívá, očekává, má určitou představu o tom, jaký chce být učitel, má vzpomínky na učitele, „něco“ jej přivedlo k povolání, má určité vědomosti, zkušenosti získané v průběhu vlastního vzdělávání i první zkušenosti pedagogické z hospitací a mikrovyučovacích pokusů. Má individuální pedagogickou koncepci (prekoncepti), tzn. představu o cílech, přístupu, vztazích, metodách, způsobech hodnocení apod. a vědomě či nevědomě tenduje k určitému pojetí vyučování. *Prizmatem prekonceptce přistupuje k novým poznatkům, akceptuje, co s ní koresponduje. Je však třeba některé zkušenosti negovat, měnit stereotypy, ovlivňovat některé tendence na začátku studia.* Osvědčuje se konstruktivisticky vedená výuka a systémový přístup.

2. *Setkání s profesí* – příležitost k získávání profesních zkušeností, řešení pedagogické situace k vytvoření vztahu k profesi (předpoklady: prožitek úspěchu, dobrý pocit z prvotního kontaktu se žáky, atmosféra pohody, bezpečí pro rozvoj sebedůvěry a důvěry při ověřování vybraných pedagogických dovedností, zejména sociálně komunikativních, organizačních).

3. *Získávání náhledu na sebe sama, hledání vlastní koncepce učitelské profese* – objevování individuálních předpokladů a specifík, které mají vliv na sebeakceptaci, sebepřijetí, sebepercepci, sebejistotu, projevujících se v přístupu k řešení pedagogických situací. Rozvoj dovednosti orientovat se v sobě samém, porozumění sobě samému, svému chování, získání náhledu na sebe předpokládá klást si a zodpovídat si otázky typu: Jaký jsem? Kdo jsem? Co umím a neumím? Do jaké míry mohu být se sebou spokojen? Jak působím na ostatní lidi? Jsem pro druhé srozumitelný? V pedagogické rovině jde o otázky: K jakému typu učitele mám sklon? *Sebereflexe na začátku studia má výraznou motivační funkci, neboť navozuje potřebu sebezměny, vede k rozhodnutím a postojům typů: Co musím se sebou udělat, oč budu usilovat, s čím se budu identifikovat?*

U studentů tak pěstujeme potřebu neustáté zpětné vazby („jaký jsem učitel – co dělat, abych byl lepší?“), tedy potřebu každodenní auto-

a interakce, c) v návaznosti na výuku Školní pedagogiky vytvoření příležitosti pro pedagogické pokusy, pro pedagogickou praktickou činnost, pro získání pedagogických dovedností: navazovat kontakt se žáky a získávat jejich zájem, řídit procesy poznávání, diagnostikovat předpoklady a zvláštnosti žáků i vlastní předpoklady a vlastnosti s ohledem na učitelskou profesi, cílevědomě hospitovat ve vyučování a protokolovat sledovanou vyučovací hodinu, kultivovaně a zodpovědně hodnotit výkon svých kolegů, provádět sebehodnocení.

diagnostiky prostřednictvím sebereflexe s cílem profesionální autoregulace; tyto postupy by mohly vést k prohloubení odpovědnosti (za výsledky své práce, za děti, za školu, za sebe sama) a profesionálního sebevědomí a autority. Tím mohou přispívat k pozvednutí učitelské profese obecně.

Základy seberefektivních dovedností se utvářejí i v didaktikách předmětů, kde se studenti učí pracovat s učivem o přírodě a společnosti a v mikrovýstupech před svými kolegy, snímaných videokamerou, se prezentují a mají možnost popisovat, analyzovat a hodnotit svoje první pedagogické aktivity.

V rámci *výuky profesionálních praktik z pedagogiky* mají příležitost pro vlastní pedagogické pokusy, pro vlastní pedagogickou praktickou činnost, pro získávání pedagogických dovedností: zejména navozovat a udržet kontakt s dětmi ve výchovné situaci, získávat jejich zájem, přiměřeně se vyjadřovat (využívat prostředků pedagogické exprese – modulace hlasu, mimiky, gest i pomocných expresivních prostředků, jako jsou hra na nástroj, zpěv, kresby, přiměřené pohyby), rozlišovat psychické reakce na podněty (být schopen pedagogického postřehu). Zajímá nás průběh a kvalita interakce se žáky, tzn. jaká je atmosféra, jak působí na žáky, na jejich výkon, jak žáci reagují ap.

Mikrovýstupy považujeme za prostředek utváření základních pozorovacích, hodnoticích a sebehodnoticích dovedností. Zaměříme se na analýzu a hodnocení prožitků, názorů a zkušeností (k přijetí odpovědnosti za vlastní profesní rozvoj) podle následujících kritérií: Co se mi podařilo (nepodařilo)? Proč asi? Proč situaci takto prožívám? Co mne přivedlo k těmto názorům? Co mi pomohlo? Proč mám tyto problémy? Co musím se sebou dělat? Oč budu usilovat? S čím se budu identifikovat? *Sebehodnocení* probíhá v rámci rozboru po každém výstupu studentů s pomocí a korekcí kolegů.

V rovině *osobnostní* je sledován zejména vstup do role učitele (Jaký jsem? – přátelský, klidný, nejistý, kooperativní, vyrovnaný, nervózní . . .) V rovině instrumentální se hodnotí úroveň profesionálních dovedností, zejména jak se dokáží vcítit do pocitů, nálady a myšlení žáka a jak s ním umí účelně komunikovat (zjišťují, že dokáží zaujmout děti, objevili své nové „já“, často se přeříkávají, mají stále zvednutý prst, kladou sugestivní otázky, jsou šťastní, protože se to povedlo . . .).

Od 3. ročníku studia uplatní příslušné vzdělání na souvislé pedagogické praxi. Očekává se pokrok v dovednosti analyzovat a interpretovat svůj profesionální výkon v souvislosti s teoretickými východisky řízení procesu výchovy a vyučování ve třídě, ale i diagnostikovat vlastní prožitky úspěchu a neúspěchu a jejich příčiny využitím technik sebereflexe. Na-

prосто nutnou podmínkou toho, aby studenti v této etapě seberefektivní techniky zvládli, ale hlavně aby je chtěli uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a těmito studenty, potažmo mezi cvičnými učiteli a studenty.

V profesionální přípravě je, pokud jde o osobnostní rozvoj, důležité rovněž zpracování diplomové práce. Volbu tématu ovlivňuje osobnostní zaměření studenta, stejně jako úroveň seberegulace a sebeorganizace, např. při stanovování cílů a kroků k jejich dosažení, organizace a plánování si studia . . . , vůle (sebekontrola, sebeovládání), pozitivní naladění mysli, psychohygienu, dobrá organizace času.

4. *Získávání vědomostí, které jsou potřebné pro utváření postojů a hodnotové orientace a pro zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu* – studenti získávají základní teoretické vzdělání v 1. ročníku v obecné pedagogice a psychologii, ve 2. ročníku pak ve školní pedagogice (např. bezprostřední vztah mají tematické okruhy – Učitel a žák, Školní třída, Klima školy a třídy, Výchova ve třídě). Kultivace sociálních dovedností probíhá při skupinové práci ve výuce, v níž se projevuje úroveň spolupráce, vztahy ve skupině, důvěra ve vlastní schopnosti, ochota učit se od kolegů, kritické myšlení apod. Nástrojem osobnostního růstu se může stát konfrontace názorů a pohledů na svět (i v oborových disciplínách) při adekvátním výběru výukových postupů.

I když směřujeme k autentické osobnosti, schopné sebereflexe a seberegulace, otevřené, vstřícné, empatické, komunikativní, svobodné a odpovědné, hodnotově vyhraněné čili k určité normě, plně respektujeme, že *OSV nemá naučit identické vědomosti a dovednosti či formovat osobnosti unifikované identickými rysy, ale má pomoci studentům (tak jako oni pak budou pomáhat žákům) hledat vlastní cestu životem* (aby byli spokojeni, aby měli dobré vztahy k sobě samému a dalším lidem i celému ŽP), profesi a celkově utvářet profesní dovednosti a kompetence pro život. Nelze normativně nařídit výstup, ale *ve vzájemných setkáních reagujeme na zájmy studentů*. Počítáme s různými reakcemi (např. s odmítáním technik, ostychem, strachem ze selhání) a přitom pomáháme studentům získat důvěru ve vlastní schopnosti, poskytujeme příležitost k úspěchu, povzbuzujeme a prokazujeme důvěru v jejich schopnosti. Bereme v úvahu přirozené osobnostní vyzrávání a snažíme se utvářet vztah profesního partnerství a spolupráce, a tím napomáhat prevenci projevů, které znesnadňují výkon povolání či způsobují odchod učitelů z profese: bezradnost, zoufalství, tzv. vyhoření.

Zjišťování výsledků OSV není jednoduché, protože proces utváření osobnostních vlastností je dlouhodobý a jeho výsledky lze obtížně kvantifikovat. Volíme tedy techniky, kterými lze sledovat studenta v různých fázích jeho

vývoje v průběhu studia (na počátku studia, před prvním pedagogickým výstupem a po něm, po každé praxi, na konci studia . . .) s následnou reflexí (sebereflexí). Jisté zkušenosti máme se sebereflektivními deníky, projektivními technikami a sebereflektivními výpověďmi. U všech těchto bilancí se soustředujeme především na jejich věcný obsah, zdůrazňujeme konstruktivní smysl těchto aktivit ve vztahu k navozování pozitivních strategií v profesních činnostech.

Závěrem

Osobnostní a sociální výchova budoucích učitelů se nedá realizovat pouze „mluvením“ na přednáškách či cvičeních, ale i způsobem jednání se studenty. Výuka vyžaduje zabezpečení podmínek personálních a organizačních. Kvalitně zajištěná příprava se promítne v pozitivním vedení pedagogické práce.

HORKÁ, H. Osobnostní a sociální výchova studentů učitelství 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 71–75. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Hana Horká, CSc., Katedra pedagogiky PdF MU v Brně, odd. Učitelství pro 1. st. ZŠ, Poříčí 31, 603 00 Brno

Žákovská samospráva aneb Nic nového pod sluncem

Ludmila Adamcová

Abstrakt: Možnost žáků spolupodílet se na životě školy existuje odedávna. V historii můžeme najít některé konkrétní činnosti žáků, které s sebou nesou prvky samosprávnosti, z nichž se pak vyvinula podoba žákovské samosprávy. Její historií se zabývá první část článku, který dále pokračuje přehledem vývoje žákovské samosprávy na našich školách od začátku 20. stol. po současnost.

Klíčová slova: žákovská sdružení, školní úředníci, školní úřady, žákovská samospráva, parlament školy, školní senát, studentská rada, žákovská rada

Pokud se setkáváme v pedagogické praxi s pojmy žákovská samospráva, žákovská rada, parlament či studentský senát, není to žádná vymoženost dnešní doby, ale ani přežitek z minulých let. Jak se zdá, všechno už tady jednou bylo. Myšlenka samosprávnosti existuje zřejmě odedávna, jen se rozmanitým způsobem proměňuje, tak jak mívá staletí a mění se myšlení lidí.

Prvky samosprávnosti

První žákovské samosprávné prvky lze najít již v době antiky. Dokladem toho jsou starořecké nápisy, které vypovídají o existenci tzv. žákovských sdružení. Tato sdružení se scházela k občasným poradám, aby vyjádřila díky nebo odhlasovala odměny oblíbenému učiteli. K prvkům samosprávnosti patří i právo volby rektora, které využívali studenti na prvních středověkých univerzitách, zvláště v Itálii.

Náznaky žákovské samosprávy v 16. století

Pokračovatelem myšlenek samosprávnosti byl v 16. stol. Jan Sturmius (1507–1589), rektor štrasburský, který zavedl tzv. školní úředníky, aby hlídali kázeň svých spolužáků. Školní úředníky popsal v jedné ze svých historických knih Z. Winter. Žáci plnili povinnosti vyplývající z úřadu, který jim byl svěřen na určitou dobu. Náplň jednotlivých úřadů obsahovala běžné služby jako péči o tabuli, čistotu třídy, přinášení pomůcek, zaznamenávání absence, ale také s sebou nesla starost o každodenní provoz celé školy. Žáci se střídali v otevírání školy, v zajišťování topiva, stravování, ubytování, dbali na hygienu kontrolováním oděvu, loží atd. Bohužel se mezi těmito úřady objevilo i žalování a donášení učitelům nebo právo studentů vykonávat tělesné tresty na svých spolužácích.

J. Á. Komenský „... učit ne pro školu, nýbrž pro život.“

Od zmiňovaného Sturmia se učili školní správcové po celé střední Evropě. Není tedy divu, že od něho čerpal i J. Á. Komenský. Ten zastával názor, že je nutné vychovávat žáky pro život ve společnosti tím, že škola převezme na sebe podobu obce (srov. Vybrané spisy J. Á. Komenského, sv. II., 1960, s. 51). Na potocké škole měl proto desátníky (decuriones), kteří byli voleni samotnými žáky. Komenský, stejně tak jako před ním jezuité, vedl své žáky k nacvičování různých divadelních představení, která se později stala nenahraditelným prvkem žákovské samosprávy v době reformní pedagogiky.

Americké pokusy z konce 19. století

Velký posun vpřed znamenaly pro žákovskou samosprávu americké pokusy a experimenty z konce 19. stol., o které se zasloužil učitel Wilson L. Gill. V New Yorku roku 1897 poprvé zorganizoval tzv. systém školních úradů, které zastávali žáci. Dohlíželi na řádnou školní docházku, kázeň, čistotu ve škole a ochranu proti požárům. Žákovská instituce se přes počáteční nedůvěru neobyčejně osvědčila a o Gillovy pokusy se začaly zajímat vládní orgány, vědci i státníci. Podobné školské obce se organizovaly na Filipínách, Kubě a především ve všech větších severoamerických a také anglických školách.

Evropské snahy z přelomu 19. a 20. století

V Evropě se žákovská samospráva dostala do mnohých švýcarských škol, objevila se na Rusi a v Bulharsku. Ve Francii pokusy ztroskotaly pro odpor samotných žáků. V Rakousku byl nejznámější pokus K. Prodingera z roku 1909 na gymnáziu v Pulji. Instituce se mu výborně osvědčila, zvláště když zmizely disciplinární poklesky a zlepšil se pořádek na chodbách i venku. Bohužel Prodingerův pokus rozbili jeho kolegové, kteří jeho snahy zesměšňovali a podrývali. Navzdory tomu v návrhu nového disciplinárního řádu pro střední rakouské školy před 1. světovou válkou byly doporučeny pokusy o žákovskou samosprávu právě po puljském vzoru.

Období pedagogického reformismu

Nové ovzduší pro žákovskou samosprávu nastalo v období pedagogického reformismu na přelomu 19. a 20. století. Reformní pedagogy z celého světa (např. J. Dewey, H. Parkhurstová, S. W. Washburne, M. Montessoriová) spojovala kritika tzv. tradiční školy, které vytýkali přílišný herbartismus. S novými názory a pohledy na výchovu se vytvořil i prostor pro žákovskou samosprávu, která byla součástí mnohých prvních reformních škol v zahraničí. Například škola v Abbotsholme (Anglie), kterou v roce 1889 založil Cecil Reddie, měla žákovskou samosprávu jako prostředek sociální výchovy.

Jak ukazuje průřez dějinami, snahy učitelů zapojit své žáky do edukační činnosti ať už vykonáváním různých služeb s cílem udržet kázeň na škole, nebo možnost studentů volit, odměňovat nebo dokonce hodnotit učitele, zde byla odedávna.

Budeme pokračovat v započatém díle?

Předešlý text velmi stručně popisoval samosprávné prvky, které se objevily v minulosti, z nichž se pak v období pedagogického reformismu nenápadně vyloupla žákovská samospráva. Její samotný vývoj u nás se datuje téměř od začátku 20. století. Největší úspěchy s ní zaznamenaly pokusné školy ve 30. letech. Jaké byly její další osudy a jaká budoucnost čeká žákovskou samosprávu dnes, posuďte sami.

První žákovské samosprávy u nás

První pokusy s žákovskou samosprávu se u nás objevily kolem roku 1905 na reálce v Žižkově, v internátě učitelského ústavu v Polské Ostravě, později v Lipníku, Orlové, Chrudimi a jinde. Ve dvacátých letech působil v Praze v Jedličkově ústavu pro tělesně postižené pedagog Augustin Bartoš. Díky tomu, že podrobně písemně zaznamenal celý vývoj utváření dětské samosprávy, máme jasný doklad o tom, že tyto samosprávné aktivity lze konkrétně realizovat a vedou k dosažení výchovných cílů. Také Václav Příhoda, jeden z představitelů reformní pedagogiky u nás, přikládal žákovské samosprávě značný výchovný význam a pokládal ji za hlavní výchovný prostředek k dosažení cíle školy, kterým byla výchova „sociálního gentlemana“.

Od 1. září roku 1929 zahájily svou činnost pokusné školy v Praze (v Nuslí, v Michli a v Hostivaři), v Humpolci a ve Zlíně, ve kterých se stala žákovská samospráva nejživotnějším útvarem, připravujícím žáky na plnění společenských povinností a na postupný přechod ze školy do občanského života. Žákovská samospráva se prolínala s životem celé školy. Měla svoji organizační strukturu, zajišťovala zájmovou činnost formou klubů, pořádala týdenní humorně zaměřené kampaně k dodržování určených pravidel, organizovala žákovská shromáždění, která tematicky spojovala jednotlivé vyučovací hodiny, podílela se na vzniku školního časopisu, ročenek, znaku školy, její vlajky a hymny. Za těmito reformními pokusy stojí jména učitelů např. R. Nekoly, A. Kantové, J. Kosiny, S. Vrány a dalších.

O tom, že v 30. letech stála žákovská samospráva v popředí zájmu mnohých učitelů, svědčí řada jejich článků v odborných časopisech (např. J. Justa, B. Macha, O. Zatloukalové ad.) Slibně se rozvíjející činnost škol bohužel přerušila 2. světová válka. Po osvobození pak začala žákovská samospráva opět nabírat dech. V roce 1947 se objevila ojedinělá publikace Vladimíra Konvičky s názvem Žákovská samospráva. Bohužel byla zároveň

i poslední, která o tomto tématu vůbec kdy vyšla. Autorovi se v ní podařila syntéza dosavadní teorie a praxe žákovské samosprávy. Ještě téhož roku byla žákovská samospráva oficiálně zavedena do všech škol Československé republiky.

Stav žákovské samosprávy po roce 1948

Netrvalo dlouho a po únoru 1948 a následném zavedení socialistické výchovy začaly do práce žákovské samosprávy pronikat prvky sovětské pedagogiky, která, přestože byla činnosti žákovské samosprávy nakloněna, nezabránila jejímu zrušení v roce 1954. Její práva a povinnosti byly přeneseny na pionýrské skupiny a školské organizace Československého svazu mládeže. Potřeba této žákovské aktivity vznikla až v roce 1968 v souvislosti se zmenšováním členské základny PO a převedením činnosti pionýrských oddílů a skupin do mimoškolních zařízení. Ministerstvo školství ve Směrnících pro školní rok 1968/69 stanovuje, aby se zřizovaly třídní samosprávy. Nic víc, nic míň. Opět se objevují články učitelů k této problematice. Významnou úlohu zde sehrál Rudolf Opata, který včas alarmoval otázkou, zda a na jaké základně lze zajistit účast žáků na řízení výchovně vzdělávacího procesu. Vracel se k V. Příhodovi, pozitivně hodnotil výsledky pražských pokusných škol a znovu připomněl hlavní myšlenky V. Konvičky. Rovněž vyzdvihl kladný vliv žákovské samosprávy na rozvoj členské základny PO SSM, což samotné věci značně pomohlo. Navíc se mohl s jistotou opřít o výsledky experimentů, zaměřených na propojenost žákovské samosprávy s rozvojem mimotřídní zájmové činnosti žáků, které přinesly pozitivní změny v aktivitě jednotlivých žáků.

Další zásah provedlo Ministerstvo školství v roce 1972, kdy vyšel Metodický návod k organizaci a činnosti žákovské samosprávy na základních devítiletých školách. V roce 1985 byl MŠ ČSR tento metodický návod v podstatě zrušen zahrnutím mezi pokyny, jimiž se nadále netřeba řídit. Tento stav trvá doposud.

Stav žákovské samosprávy po roce 1989

Po roce 1989 s nástupem demokracie se v otázce žákovské samosprávy, kromě rozšíření samotného pojmu na termíny parlament školy, senát nebo studentská rada, nic nezměnilo. Alespoň ne ze strany MŠMT. Dokonce ani v literatuře, kromě výstižně zpracovaného hesla L. Novotné „žákovská samospráva“ v knize Vedení školy nakladatelství Raabe z roku 1996, není zaznamenána žádná změna. Samotný vědecký výzkum o výskytu a práci žákovské samosprávy chybí. Existují však průzkumy a ankety, z nichž nejnovější jsou od J. Šturmy z Univerzity Hradec Králové.

V souvislosti s Úmluvou o právech dítěte se stala velmi aktuální oblast participace. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové v roce 1999 uspořádala pracovní seminář s názvem *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Z tohoto semináře vzešly konkrétní úkoly postupně vytvářet tzv. metodická a poradní centra regionálního charakteru při vysokých i vyšších středních školách a jejich pedagogických fakultách. Centra (MPC) by sledovala veškerou participaci dětí a mládeže. Konkrétně pro žákovskou samosprávu si vytyčila úkoly v pilotáži a mapování současného stavu funkčních dětských a žákovských samosprávných útvarů a ve vytvoření adresáře těchto samosprávných struktur.

V pozadí nezůstává ani Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, která dne 26. 3. 2002 pořádala celostátní pracovní seminář s názvem *Aktuální problémy žákovské samosprávy*. Na tento seminář byli pozváni ti, kteří se zajímají o problematiku žákovských samospráv na školách, aby se tak podpořila spolupráce mezi školami i vědeckými pracovišti. Jsme přesvědčeni, že v naší republice existují školy, které mají jisté zkušenosti s žákovskou samosprávou. Proto je nutné, aby se ti, kteří se na svých školách pokouší o něco podobného, podělili se svými zkušenostmi, nápady, ale i pochybnostmi s ostatními.

Literatura

- BŮŽEK, A. *Žákovská samospráva jako významný prostředek mravní a občanské výchovy*. In *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, s. 9–15. ISBN 80-7041-07-X.
- JANIŠ, K., ŠTURMA, J. *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě*. Sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-507-X.
- KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky III*. Praha: Česká grafická unie, 1926.
- KONVIČKA, V. *Žákovská samospráva*. 1. vyd. Brno: Komenium, 1947.
- OPATA, R. *Celodenní výchovný systém*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973.
- ŠTURMA, J., SKLANÁŘOVÁ, R. *K historii a problematice žákovské organizace v našich školách*. In *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové XLVIII. Pedagogika – psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987.
- Vybrané spisy J. Á. Komenského*. sv. II, Praha: SPN, 1960.
- WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV. a XVI. stol.* Praha: Česká akademie pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

ADAMCOVÁ, L. *Žákovská samospráva aneb Nic nového pod sluncem*. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 76–80. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Ludmila Adamcová, Církevní střední škola a Střední zdravotnická škola sv. Anežky České Odry, Tř. 1. máje 37, 742 35 Odry

Kontrola versus inspekce

Jitka Měřínská

V souvislosti s nedávnými změnami ve státní správě vykonávají na školách inspekční činnost týmy, které jsou tvořeny jednak školními inspektory, jednak dalšími pracovníky ČŠI, jimiž jsou kontrolní pracovníci z bývalých školských úřadů. Tato skutečnost souvisí s náplní činnosti České školní inspekce, která ze zákona zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a provádí státní kontrolu dodržování obecně závazných právních předpisů. V nově nastalé situaci se ukazuje, že se začínají v očích veřejnosti zaměňovat specifika činnosti školních inspektorů a kontrolních pracovníků. Dokonce se objevují hlasy upřednostňující kontrolu škol, měřitelnou právními předpisy, před hodnocením vzdělávací činnosti, do něhož mohou do jisté míry proniknout i náhledy subjektivní. Dochází k záměnám i k zamlžování pojmů „inspekce“ a „kontrola“. V současné době, kdy jde o zásadní postoj k nově se vytvářejícím právním normám v oblasti školství, pokládám za užitečné zamyslet se nad spojitostí i odlišností slov kontrola a inspekce. Provedme malý exkurz do jazykového a etymologického zákulisí obou uvedených termínů.

První pohled do běžných slovníků nás sice informuje, že oba termíny – kontrola i inspekce – znamenají shodně: dozor, dohled, ověřování správnosti atd. Při podrobnějším zájmu o obě slova zjistíme, že každé slovo pochází z jiného jazyka, má jinou historii svého vzniku a je tvořeno významově odlišnými slovními kořeny.

Slovo kontrola má svůj původ ve francouzském výrazu *contrôle*, který vznikl stažením ze slova *contrerôle*, což vlastně znamená „dvojitý seznam“ (aby byla zjištěna správnost údajů). První část složeného slova je: *contre* (kontra = proti) a druhá část: *rôle* (role = svitek papíru, pergamenu). Porozuměním oběma částem slova se tedy dostáváme k podstatě významu slova kontrola: porovnávání dvou seznamů, tedy porovnávání například právní předlohy s reálnou skutečností. Proto se také ve slovnících u termínu kontrola vyskytují vysvětlující výrazy: přezkoumávat, zkoušet, ověřovat.

Slovo inspekce má původ v latinském slově *inspectio*, *inspicere*. Toto slovo je složeno z předpony: *in* (*in* = v, do – ve smyslu dovnitř) a z další části: *specere* (*specere* = pozorovat, dívat se). Oba významy spojené v tomto slově tedy znamenají dívat se dovnitř, hledět dovnitř, nahlížet, prohlížet, pozorovat, zpytovat, zkoumat – ve smyslu odborného vhledu do jádra problematiky. Proto se také ve slovnících u termínu inspekce vyskytují objasňující výrazy prohlídka, monitorování, poradenská činnost.

Kontrolou tedy porovnáváme předlohu se skutečností a zjišťujeme správnost. Stupeň exaktnosti je značně vysoký. Inspekci hledíme do podstaty nazíraných skutečností a zjišťujeme jejich správnost, účinnost a užitečnost nejen porovnáváním s právními nebo jinými, pevně stanovenými normami a paradigmaty, ale rovněž porovnáváním se zásadami platnými pro určitou naukovou oblast v závislosti na vlastní schopnosti odborného úsudku. Slovo inspekce má tedy poněkud širší významový záběr než slovo kontrola.

Exaktnost, která se v případě inspekční činnosti zaměřené na oblast vzdělávání váže na ten který vědní obor, je tu nutně překlenuta jistou mírou osobního nazírání, do něhož je zpravidla bezděčně zakomponován prvek subjektivnosti. Snaha o objektivizaci inspekčních zjištění je zřejmá z mnoha skutečností, mezi něž patří náročná kritéria pro konkurzy na školní inspektory, práce v týmu, celorepublikově platná metodika, supervize inspekčních výstupů, veřejný charakter inspekčních zpráv atd.

Je obecně známo, že to, co dělá školu školou, je oblast vzdělávání (samozřejmě za předpokladu dodržování příslušných právních předpisů). Hlavní zákonnou povinností školy je uskutečňovat vzdělávání. Z toho tedy vyplývá, že zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání má v našem školství své pevné místo, prověřené tradicí. Při hodnocení vzdělávací činnosti školy nejde pouze o přímé pozorování výuky, nýbrž i o výpovědi subjektů výuky (žáků, učitelů), o analýzu, kompletaci a vyhodnocení všech zjištěných skutečností. Jde rovněž o rozpoznávání progresivních trendů v činnosti školy a na druhé straně o pojmenování příčin zjištěných negativ. Některá zjištění lze porovnávat s právními normami nebo s pevně danými paradigmaty (např. s požadavky příslušných právních předpisů, s učebním plánem, s učebními osnovami, s povinnou školní dokumentací, s výroční zprávou o činnosti školy, s plánem činnosti školy), některá zjištění naopak měřitelná nejsou a ani nemohou být (např. volba vyučovacích metod, klima školy, podnětnost a kulturnost učebního prostředí, interakce žák – učitel).

Exaktního měření výsledků vzdělávání lze dosáhnout sice testováním, ale to je pouhý výsek z mnoha způsobů vyhodnocování výsledků a není všeobecně uplatnitelný ani samospasitelný. Testování nelze nadužívat. Samotní odborníci v oboru testování říkají, že „test je dobrý sluha, ale špatný pán“. Vzdělávání je natolik širokým a rozvětveným procesem, do něhož vstupuje tolik subjektivních momentů (učitel, žák, zprostředkovaně rodič, zřizovatel školy, inspektor, případně rada školy atd.), že je nutno zcela objektivně konstatovat, že určitá míra subjektivnosti je prostě neodstranitelná. Jestliže je tedy proces vzdělávání neoddělitelný od prvků jisté subjektivnosti, nemůže ani školní inspekce subjektivní momenty v procesu vzdělávání nevnímat.

V současné době, kdy se pracuje na novelách školské legislativy, se ozývá kritika napadající subjektivnost v inspekčním hodnocení činnosti škol. Ob-

jevují se dokonce i pokusy o případné redukci činnosti České školní inspekce na pouhou kontrolu, kterou by se dozíralo na dodržování obecně závazných právních předpisů, a to zejména v oblasti efektivního vynakládání finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu. Argumentům o subjektivnosti obsažených v hodnocení kvality vzdělávání mohou mnozí nezasvěcení dopřát sluchu. Ovšem jen proto, že si neuvědomí nemožnost absolutní objektivnosti tohoto procesu. Úsilí o minimalizaci subjektivnosti v hodnocení procesu vzdělávání je věčné a nikdy nebude zcela naplnitelné, dokud bude prezentováno lidským faktorem. Evaluace vzdělávání nemůže být plně exaktní záležitostí. Ani hodnocení žáků učiteli není a nikdy nebude plně exaktně podloženo, a přesto je nezbytnou součástí procesu vzdělávání.

Pokud má Česká školní inspekce účinně plnit svůj úkol v oblasti školství, musí v praxi naplňovat nejen význam slova kontrola, ale hlavně význam slova inspekce v plném jeho rozsahu – provádět jak státní kontrolu dodržování obecně závazných právních předpisů, tak zjišťovat a hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání.

Stejně jako každá oblast života společnosti, tak i školství potřebuje zpětnou vazbu – jednak jako podporu pozitiv a eliminaci negativ, jednak jako jistou formu osvěty a obapolného tříbení názorů. Inspektor je totiž svědkem krásného procesu naplňování účinných pedagogických trendů v „živé“ výuce, vidí i méně úspěšné didaktické výkony a má možnost srovnání, analýzy a zobecnění. Má v rukou nástroje, kterými lze poukazovat na nedostatky, ale kterými také může napomáhat zkvalitňovat vzdělávání, probouzet některá z českých specifíků, která, ač stále ještě nenaplněna, dřímají v našem školství, přestože by mohla být tolik prospěšná dnešní Evropě. Dnes se např. objevuje trend nazývat školu „službou veřejnosti“ (což je v souladu s požadavky naší současnosti) – náš „Učitel národů“ nazýval školu „dílnou lidskosti“. Snad tento přírůstek může někomu vyznívat staromilsky, ale v podstatě je velmi aktuální. Tento stále živoucí odkaz Jana Ámose Komenského nám snad sděluje, že principy lidskosti, cíleně zakomponované do procesu vzdělávání, jsou přesně tím, čeho je dnešnímu světu tolik zapotřebí. Jak změřit nebo zkontrolovat míru lidskosti, kterou zákonitě produkuje kvalitně vedené vzdělávání? Kontrolou? Nikoliv. Odborně a pedagogicky fundovaným vhladem do procesu vzdělávání – tedy kvalifikovaně vedenou inspekcí.

Účelem této úvahy bylo poodkrýt „zákulisi“ některých diskutovaných problémů našeho školství a přispět k tomu, aby rozhodnutí týkající se legislativních otázek v oblasti školství byla nanejvýš prozíravá, uvážlivá, moudrá – a tím i prospěšná pro vzdělávání dětí a mládeže.

Adresa autorky: PaedDr. Jitka Měřinská, Česká školní inspekce, Křížová 22, 603 00 Brno

Výzkumná sdělení

Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně a sociálně rozvinutého učitele

(Náhled do koncepce a účinnosti kurzu Osobnostní a sociální výchovy pro studenty učitelství 1. st. ZŠ)

Soňa Koťátková

Abstrakt: Humanizační snahy na některých pedagogických fakultách mají již své modely osobnostního rozvoje studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Následující příspěvek přináší kromě těchto východisek i příklad koncepce kurzu Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV), ověřovaný v tomto studiu. Předkládá cíle i hypotézy osobnostního a sociálního posunu studentů a prostřednictvím dotazování a kvalitativní analýzy vyhodnocuje zpětné vazby z kurzu OSV a seznamuje s jejich výsledky.

Klíčová slova: Humanizace ve výchově, osobnost mladšího školáka, osobnostní pojetí práce učitele, modely předmětů s osobnostní orientací na českých pedagogických fakultách, model kurzu Osobnostní a sociální výchova, analýza zpětných vazeb studentů, komparace výstupních hypotéz kurzu s výsledky průzkumu.

Není jednoduché rozhodnout, odkud začít úvahy o humanistických tendencích ve výchově. Celkový humanizační proces se odvíjí od evolučních snah a podílení se člověka na svém vlastním vývoji. V tomto vývoji jsou období s většími snahami po humanizaci (orientované na svobodu, osobní rozvoj, kultivaci a hodnotu člověka) a období dehumanizace člověka (orientované na potlačování lidských práv, ohrožení podstaty lidské tvořivosti a osobní realizace). Iniciátorem a realizátorem obou tendencí je člověk. Člověk, který se humanizuje od svého narození vždy zas a znova prostřednictvím svých dispozic a společnosti, která mu to umožňuje nebo nedovoluje.

Učitel primární školy je termín, který je chápán jako zastřešující označení pro učitelské povolání vykonávané v prvním cyklu školy poskytující

základní vzdělávání, ať škola pracuje podle jakéhokoliv programu (Obecná škola, Národní škola, Základní škola, ale i různé alternativní programy Začít spolu, Zdravá škola, církevní školy apod.).

Učitel pracuje s dětmi, které jsou ve věku 6–11 na vrcholu své iniciativnosti a ve vývojové etapě charakterizované Eriksonem snaživostí, pracovitostí a touhou po výsledcích. Helus (1992) uvádí, že není-li tato přirozená snaživost podporována nebo je-li naopak podlamována, objevuje se pocit méněcennosti, který vede až k nezájmu a rezignaci v úkolových situacích, k vyhýbání se požadavkům, obviňování okolí apod. Nepříznivé důsledky pak zpravidla přetrvávají do budoucna.

Touha po aktivitě a po vlastním přičinění ve společném životě. Zaujetí pro vrstevnickou skupinu, ale i vzrůstající kritičnost a intolerance, snaha srovnávat se s druhými, soutěžit a vítězit, ale i první důsledky problémů ve vývoji dítěte. To jsou znaky, které krátce charakterizují jejich věkové zvláštnosti.

Učitel primární školy má před sebou velmi dynamickou skupinu s nesmírnou proměnlivostí citových, zájmových, komunikačních a interakčních reakcí. Každé dítě je svým sebepojetím naprosto originální individuum, s rozmanitě „namíchanou“ inteligenční dispozicí a spektrem dosavadních sociálních zkušeností. Je současně stále úzce vnitřně spjaté s rodinou, která reaguje na první významnější a opakovaná učitelova hodnocení a často je chápe jako velmi ovlivňující další školní a obecně životní úspěšnost dítěte. Učitel má dále před sebou velkou zodpovědnost ve smyslu jasně vytčených základních edukačních úkolů, naprosto nepostradatelných pro další vzdělatelnost a humanizaci každého z dětí. Má také zodpovědnost ve smyslu otevření dítěte ochotě učit se v širším a obecnějším pojetí, a tak zamezit jeho stagnaci, apatii a rezignaci podílet se na svém dalším vývoji.

V posledních deseti letech jsme u nás svědky odborných diskusí nad osobností učitele, nad potřebou humanizace jeho přístupu jak k dítěti, skupině, tak k rodině, veřejnosti, ale i k obsahu vzdělávání.

Spilková (1999, s. 24) formuluje „pojetí učitele primární školy jako odborníka, který usnadňuje učení a pomáhá dítěti v individuálním rozvoji, což vyžaduje posun profesních kompetencí – od dosud dominantně předmětové ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat, aktivizovat žáky, vytvářet příznivé sociální a emocionální klima ve třídě).“ Dále uvádí velmi podstatnou skutečnost, že „růst pedagogické autonomie školy a učitele s sebou nese nové nároky na schopnost učitele prezentovat, fundovaně argumentovat a vysvětlovat své pojetí práce.“

Vzdělávání učitelů pro primární školu

Pravidelné setkávání představitelů kateder pedagogiky (primární pedagogiky) pedagogických fakult, kteří garantují toto vzdělávání, konzultování změn v koncepci, společné grantové úkoly a koordinace postupů při prosazování a zavádění nového pojetí, přinesla na jednotlivých fakultách zřetelné proměny. Ve svém zásadním příspěvku na mezinárodní konferenci Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy přinesla Spilková (1999) shrnutí vývoje ve vzdělávání učitelů primární školy za posledních deset let. Několik vybraných atributů charakterizuje směr proměny:

- Rovnováha mezi pedagogicko-psychologickou, didaktickou, oborovou, a předmětovou zaměřeností v přípravě studentů.
- Vstup dramatické výchovy do studijních programů vzhledem k významu pro utváření sociálních kompetencí budoucího učitele a pro otevírání kreativity v přístupu k metodám.
- Prostor pro alternativní pedagogiku, pluralitní přístupy a inovace ve školství.
- Pojetí praktické přípravy s důrazem na sebereflexi studenta.
- Rozšířil se prostor pro vlastní profilaci a zájmy studenta prostřednictvím širšího spektra výběru povinně volitelných a nepovinných kurzů.

Svatoš (2000) shrnul tendence, které směřovaly (a stále jsou ověřovány) k rozvoji dovedností nezbytných pro učitelské povolání a vyústily ve vytvoření modelů na jednotlivých pedagogických fakultách. Přiblížím jeho členění do pěti modelů, které nazývá „dovednostní modely učitelské přípravy s individuálním zřetelem“.

1. **Model sociálně komunikativní** (představitelka: E. Vyskočilová); s teoretickým východiskem v dynamické teorii osobnosti – K. Lewin. Sleduje rozvoj jednoty výrazu a prožitku, sociální učení, anticipaci a intervenci prostřednictvím mikrovyučování, simulace, situačních metod, funkce zpětné vazby.
2. **Model sociálně osobnostní** (představitelka: V. Spilková); s teoretickým východiskem v nedirektivním vzdělávání C. Rogerse a širším pojetí humanizace výchovy. Sleduje rozvoj humanistického přístupu k žákovi, nového pojetí role učitele s jeho vztahovou vazbou na všechny aktéry ve výchově, mezioborové integrace prostřednictvím osobnostně sociálního rozvoje, komunikace, facilitování žákova rozvoje, klinického semestru.
3. **Model sociálně psychologický** (představitel: J. Řezáč); s teoretickým východiskem v dynamické teorii osobnosti – K. Lewin a interaktivní rozvoj osobnosti – S. Hermochová. Sleduje rozvoj jednoty prožitku a akce, kongruenci prožitku a vnějšího

chování, sebeakceptace ve skupinovém kontextu prostřednictvím sebepercepce a sebereflexe, interakce v problémových situacích, interakčních dovedností a jistoty.

4. **Model pedagogicko-reflexní** (představitelka: H. Lukášová-Kantorová); s teoretickým východiskem v celostním přístupu, humanistické pedagogice, v teorii profesní identity.

Sleduje rozvoj alternativních programů, proměny rolí, reflektujících přístupů, profesní identity prostřednictvím situačních reflexí, hledání osobní a profesní identity, kooperace, pedagogické tvořivosti a praxe.

5. **Model dovednostně reflexivní** (představitel: V. Švec); s teoretickým východiskem v sociokognitivní teorii učení – J. Piaget a v konstruktivistických teoriích výchovy.

Sleduje rozvoj pedagogických kompetencí, pedagogické sebereflexe, konstruování pedagogických vědomostí prostřednictvím osvojování a nácviku dovedností (stylů učení, komunikace, intervence a autoregulace), (auto)diagnostiky.

6. **Model dovednostní s individuální orientací** (představitel: T. Svatoš); zde doplňuji Svatošův přehled o jeho vlastní pojetí. Teoretickým východiskem je humanistický přístup ve výchově, pedocentricky zaměřené výchovné koncepce a alternativní modely.

Sleduje individuální rozvoj studenta a rozvoj komunikativních dovedností, reflexe vlastní pedagogické činnosti, chápání vztahů mezi pedagogickou teorií a praxí prostřednictvím komunikace s interdisciplinární povahou, mikrovučovacích technik, soustředěného pedagogického působení s regulačním a autodiagnostickým charakterem, sebereflexivní analýzy a bilance.

Konkrétní realizační snahy i teoretické analýzy současných trendů pojetí vzdělávání učitele pro primární školu se shodují v tom, že student by měl v procesu své pregraduace poznat sám sebe, být ochoten na sobě pracovat ve smyslu rozvoje schopnosti a ochoty v přijetí individuality druhého se specifiky ontogenetických zvláštností dětí mezi 6.–11. rokem. Pojmout výchovu jako celistvý kultivační proces, nacházet přirozené způsoby pro vzdělávání jako uvádění do světa poznání, kultury a společenských hodnot, dokázat pozitivně ovlivňovat socializační procesy a motivaci k celoživotní radosti z poznávání a učení. Učitel primárního stupně by se měl maximálně orientovat na přirozeně dobré vztahy s rodinou, vytvářet dobré soužití ve školní třídě, vytvářet úzký vztah k lokalitě a regionu, kde děti žijí (historie, kultura, příroda, vztahy a osobnosti), zásadně přispívat k vytváření kvalitního sebepojetí a perspektivy všech dětí bez rozdílu.

Koncepce pojetí vzdělávání učitelů pro primární školu na pedagogických fakultách se v posledních deseti letech v tomto smyslu proměňuje, ale proces proměn není na všech fakultách stejně intenzivní a na žádné fakultě není dosud uzavřen. Ve všech studijních programech tohoto oboru by se měl najít prostor především pro zaměření na kultivaci vlastní osobnosti studenta v oblasti vztahové otevřenosti, citlivosti a tolerance, pro rozvoj schopnosti sebereflexe v edukačním procesu, týmovou práci s ostatními kolegy, pro diskusní analýzy pedagogických zkušeností.

Z těchto zdrojů vycházejí cíle konkrétního předmětu Osobnostní a sociální výchova. V posledním roce byla vyhodnocena zpětná vazba 246 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ z jednoročního kurzu Osobnostní a sociální výchova.

Kurz Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Předchozí etapa výzkumného záměru (2000) byla věnována bližší charakteristice tohoto kurzu (časová dotace, cíl kurzu, prostředky, charakter procesu, reflexe vyučujícího), v této etapě již pouze připomeneme, že jde o povinný dvousemestrový kurz v 1. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Soustředíme se především na hlubší pohled do struktury koncepce kurzu, zejména ve smyslu jeho obsahového vymezení. Cílem předkládaného obsahového náhledu je utvořit si představu, na co konkrétně se kurz zaměřuje, a porovnávat jej s následnými zpětnými vazbami studentů, týkajících se především jejich subjektivních prožitků a posunů, jež nastaly prostřednictvím procesu nazvaném v tomto kurzu.

Pro zřehlednění rozdělím celý kurz OSV do dvaceti částí, z nichž některým je v kurzu věnována větší časová dotace (např. dva semináře):

1. Seznámení studentů se záměrem seminářů, s jejich orientací a formou, s podmínkami přiznání zápočtu. Doporučená literatura z oblasti sociální psychologie a jejich aplikačních metod, pedagogiky a jejich zážitkových metod, dramatické výchovy. Příprava studentů na úvodní motivační praxi na 1. st. ZŠ.
2. Subjektivní reflexe z týdenní motivační praxe, zamyšlení nad vlastní profesní volbou. Volné vyslovování k tématu: Jaké profesní schopnosti a dovednosti potřebuje učitel primární školy. Poznávání se ve skupině, ověřování interpersonální senzitivity a soustředění se na druhého.
3. Podíl intuice v odhadu málo známého člena skupiny. Jak se jevím druhým – přijetí určité zpětné vazby. Koncentrační či relaxační technika.
4. Fyzické vyladění osobnosti. Projevy jistoty a nejistoty ve fyzickém postoji, v komunikaci a nonverbálních projevech. Souvislost fyzických a psychických pocitů, jejich vnímání a přijímání druhými.

5. Nonverbální komunikace, škála nonverbálních projevů a jejich srozumitelnost pro okolí. Dialog v nonverbální rovině. Vyvození teoretických zásad a podmínek pro fungování dialogu.
6. Verbální sdělování. Dech a základní rytmus ve vyjadřování. Dech a naše psychické stavy. Síla hlasu, intonace, rytmus a frekvence slov ve vztahu k porozumění. Učitel a práce s hlasem ve vztahu k důvěře a pozitivnímu klimatu ve třídě.
7. Pořízení videozáznamu z individuálních vystoupení studentů před žáky na ZŠ v jednotlivých krátkých sekvencích. Vyslovení subjektivních a skupinových pocitů po shlédnutí záznamu, reflexe učitele (zaměření na verbální a nonverbální projev studenta a jeho reagování na nové situace). Vyslovení některých obecnějších pedagogických souvislostí vztahujících se k zaznamenaným situacím.
8. Možné navrácení se k videozáznamu či k vlastním pedagogickým zkušenostem. Subjektivně prožívané klima ve studiu a skupině. Nepřímé vzájemné poskytování zpětných vazeb.
9. Komunikační cvičení, reprodukce slyšeného. Promluva před skupinou a podněcení skupinových reakcí, vyslovení vlastních názorů a postojů.
10. Empatická cvičení I. Rozvoj empatických schopností. Pozitivní a negativní prožívání a jeho vyslovení ve vztahu učitel-žák.
11. Empatická cvičení II. Nácvik aktivního naslouchání a akceptace druhého. (Pořízení videozáznamu převážně nonverbálních projevů. Následné sledování videozáznamu, vedoucí k sebezřetiví a k větší psychické stabilitě.)
12. Autodiagnostika. Subjektivní energetický výdej, harmonogram nejbližších povinností, jejich restrukturalizace a priority.
13. Skupinové řešení problému či konfliktu jednotlivce. Verbalizace problému, představy skupiny o možných řešeních.
14. Kooperace ve dvojicích. Verbální vedení druhého, srozumitelnost a řád ve vyjadřování, schopnost pochopit a realizovat verbální pokyny.
15. Individuální a skupinové vyvození znaků agresivního, asertivního a submisivního jednání. Asertivní komunikace s agresivním a pasivním partnerem.
16. Zásady diskuse. Argumentace, akceptace názorů, vyslovení vlastních názorů, hledání společných východisek k dohodě, konsensus skupiny.
17. Kooperace ve skupině. Pozice jednotlivce ve skupině. Komunikační a kooperační zábrany, převzetí vedení ve skupině. Kooperační vzájemnost, adaptabilita, prožitky ze skupinové práce.
18. Etické rozhodování. Hodnocení etického problému na základě vnější a subjektivní reality. Zaujetí vlastního názoru, hledání konsensu v malé i velké skupině. Vyjádření etického stanoviska, argumentace, vyjednávání, dohoda.

19. Pořízení videozáznamu z individuálního vystoupení studentů před žáky. Zvolit téma z vyučovacího předmětu, zpracovat skupinově a realizovat před žáky v individuálních či skupinových vystoupeních. V rozboru se nediskutuje nad metodickými postupy, ale je zohledňována kooperace studentů v přípravě hodiny, styl pedagogické a sociální komunikace, srozumitelnost a citlivost. Rozbor videozáznamu má obdobnou strukturu jako ten, který byl pořizován v ZŠ na začátku roku.
20. Prostor pro navrácení se k videozáznamu. Diskuse ke kurzu OSV, anonymní zpětná vazba pro vyučujícího.

Cílem kurzu je orientovat studenty integrovanou formou na specifika učitelské profese s důrazem na její sociální, psychologický a pedagogický charakter. Prostřednictvím především prožitkového a zkušenostního učení vést studenty k akceptaci sebe, prohloubit schopnosti porozumět druhému, komunikovat a nacházet dohodu a řešení. Být autentickou a tvůrčí osobností v oblasti sociální a pedagogické, osobností s vysokou mírou empatie a akceptace druhého.

Konkrétně vyučující předpokládá, že kurz OSV bude procesem explikace jednotlivce prostřednictvím sociálních vjemů a prožitků ve skupině, zaujímání postoje ke skutečnostem týkajícím se sociální sféry a přijetí profesní role.

Předpokládá se také přenos určitých zkušeností a dovedností získaných v kurzu OSV do reálných situací v životě a do pedagogické práce.

Výstupní posun se předpokládá přibližně v těchto sedmi oblastech:

1. Vzrůstá kongruence mezi jednotlivcem a skupinou na základě hlubšího vzájemného poznání a akceptace.
2. Vzrůstá sebeexplorace jakožto subjektivní proces, během kterého se člověk i druhému otevírá a zabývá se svým prožíváním.
3. Zlepšuje se sebeempatie a v závislosti na ní i empatie druhého.
4. Vzrůstá iniciace aktivního jednání.
5. Zlepšuje se přijímání vlastních odlišností i tolerance odlišností druhého.
6. Prohlubuje se vztah k jednotlivcům ve skupině i ke skupině jako celku, dále se prohlubuje uspokojení ze sdílení společného dění a z možností vzájemné pomoci.
7. Otevírají se prameny profesní senzitivity, nahlíží se na potřebné sociální dovednosti charakteristické pro práci s lidmi i specifika profesní role.

Analýza zpětných vazeb studentů na kurz OSV

U 246 respondentů (studentů 1. roč. učitelství pro 1. st. ZŠ) byla zjišťována metodou dotazníkového šetření efektivita kurzu OSV a další informační komponenty důležité pro jeho fungování.

Dotazování bylo provedeno formou dotazníku s dvěma nestrukturovanými otázkami. Vyhodnocování odpovědí mělo formu kvalitativní analýzy založené na restrukturaci jednotlivých volných odpovědí na zadané otázky se zaznamenáváním četnosti uvedených výroků. Pestrost vyjadřování a subjektivní formulační odchylky vedly k výběru vždy nejčastější formulace, pod níž byly zařazeny synonymní formulace s drobnými odchylkami. Následně jsou seřazeny pod dvěma zadanými otázkami formulace odpovědí s číslem, které vyjadřuje počet studentů, kteří tuto formulaci použili. Pro přehlednost jsou nejčastější položky ještě doplněny procentuálním vyjádřením.

1. otázka: Co vám dal (vzal) kurz OSV?

Z jednotlivých zpětných vazeb bylo vybráno 60 položek, pro účely orientačního náhledu a pro vyhodnocení jsem následně vybrala položky nejčastěji uváděné – s četností opakování u 84 až 12 studentů (tj. celkem 22 níže uvedených položek):

1. Hlubší poznání svých spolužáků: uvedlo 84 studentů = 34,14 %
2. Lépe poznat sama sebe: 50× = 20,32 %
3. Lépe porozumět druhým a pochopit jejich jednání: 44× = 17,88 %
4. Nebát se vystoupit před ostatními a vyslovit svůj názor: 38× = 15,44 %
5. Překonávat ostych, zábrany, trému a strach veřejně se projevit: 37× = 15,04 %
6. Sblížil a upevnil vztahy a spolupráci ve studijní skupině: 36× = 14,63 %
7. Zamyšlení nad svým chováním a odhalení některých chyb a nedostatků: 33× = 13,41 %
8. Psychické uvolnění: 28× = 11,38 %
9. Uvědomění si, že musím na sobě pracovat: 28× = 11,38 %
10. Vedl k přemýšlení a porozumění sobě: 25× = 10,16 %
11. Pozitivně ovlivnil moji otevřenost a ochotu komunikovat s druhými: 24× = 9,75 %
12. Uvědomění si vztahu učitel a žák, zkusit si být učitelem: 24× = 9,75 %
13. Více si všímám lidí a přemýšlím o nich: 23× = 9,34 %
14. Některé prvky z OSV mohou realizovat v pedagogické praxi: 22× = 8,94 %
15. Pochopení dětí a jejich vztahů: 21× = 8,53 %
16. Zlepšil vztahy mezi spolužáky: 21× = 8,53 %
17. Inspiroval mě pro sociálně orientované hry: 20× = 8,13 %
18. Jak pracovat se svými pocity a názory: 14× = 5,69 %
19. Jsem tolerantnější: 13× = 5,28 %
20. Mohu být jaká jsem a беру tak i druhé: 13× = 5,28 %
21. Je důležitý pro povolání učitele: 13× = 5,28 %
22. Dokázat naslouchat druhému: 12× = 4,87 %

Zmíním ještě zajímavé položky, i když se vyskytovaly méně často:

Předmět OSV zvýšil mé sebevědomí a sebedůvěru 10×; dal mi optimističtější pohled na svět – 10×; pozitivně ovlivnil můj život – 10×; přinesl mi zjištění, že povolání bude náročnější, než jsem si představovala – 5×; vzal mi určité iluze o spolužácích – 2×.

2. otázka: S čím jste u sebe nespokojeni, případně co chcete změnit?

Z odpovědí na tuto otázku bylo vybráno 60 položek a byla pro ně charakteristická větší specifická ve vyjádření, proto se hůře zařazovaly pod určitou zastřešující formulaci. Například 18 položek bylo vysloveno jen jedním respondentem, přesto mají pro daný subjekt jistě silnou výpovědní hodnotu. Skutečně je zde patrný vysoce specifický subjektivismus, který dává jednotlivým sdělením především individuální výpovědní hodnotu, aniž by se ovšem zmenšovala jejich důležitost pro předmět rozvíjející osobnost studenta (OSV). Předkládám 12 nejfrekventovanějších vlastností, s kterými jsou u sebe studenti nespokojeni:

1. Mám velký problém komunikovat před více lidmi: $26 \times = 10,56 \%$
2. Trpím trémou, pochybnostmi a nejistotou: $17 \times = 6,91 \%$
3. Mám nízké sebevědomí a neumím se prosadit, potřebuji si více věřit: $17 \times = 6,91 \%$
4. Nedokážu dělat své povinnosti průběžně: $12 \times = 4,87 \%$
5. Jsem příliš náladová a málo trpělivá: $11 \times = 4,47 \%$
6. Jsem příliš nerozhodná a nesmělá: $10 \times = 4,06 \%$
7. Jsem uzavřená a stydím se před lidmi: $10 \times = 4,06 \%$
8. Mám stále ještě strach se projevit a vyjádřit svůj názor před neznámými lidmi: $9 \times = 3,65 \%$
9. Mrzí mě že jsem nedokázala říci svůj názor: $9 \times = 3,65 \%$
10. Jsem hodně přecitlivělá, úzkostná a mám stálý pocit strachu: $8 \times = 3,25 \%$
11. Chtěla bych být tolerantnější: $8 \times = 3,25 \%$
12. Neumím jednat otevřeně (vše držím v sobě): $7 \times = 2,84 \%$

Některé málo četné výpovědi, které jsou však důležité pro práci v kurzu OSV: Neumím zacházet s hlasem $3 \times$; nemám kontrolu nad svou mimikou $3 \times$; chci být optimističtější $2 \times$; nedokážu druhé pochopit $2 \times$; mám vnitřní nedůvěru k lidem $1 \times$, bojím se stát před třídou $1 \times$.

Odpovědi na otázku č. 2 nebudou dále předmětem vyhodnocování. Vypovídají o sebepojetí studentů a jsou bezesporu přínosné a inspirativní pro koncipování dalších seminářů, ale jen sekundárně vypovídají o konkrétní efektivnosti kurzu OSV (vypovídají například o ochotě sebereflexe a důvěře pro sdělení – i když zadání bylo o anonymitě, kolem 40 % zpětných vazeb bylo podepsaných). V otázce č. 2 je zakódována především kladná odpověď na pochybnosti, zda studenti učitelství potřebují takto specificky obsahově i konstrukčně koncipovaný kurz pro záměrně evokovaný osobnostně sociální a profesní rozvoj. Na základě uvedených odpovědí od 246 respondentů můžeme učinit závěr, s ohledem na odpovědi na 2. otázku, že se studenti nacházejí v etapě zvýšené citlivosti uvědomování si a nahlížení na své charakterové vlastnosti a srovnání s odpověďmi na 1. otázku dokládá, že jsou ochotni a schopni tyto vlastnosti kultivovat a rozvíjet s pozitivním dopadem na svůj osobní i profesní život.

Komparace výchozích hypotéz kurzu OSV s výsledky průzkumu

Procentuální vyjádření četnosti označení jednotlivých položek studenty u 1. otázky je srovnáváno a přiřazováno k sedmi základním předpokladům posunu studenta po absolvování ročního kurzu OSV v prvním roce studia.

Uváděná procenta u jednotlivých předpokladů jsou celkovým skórem součtu procent u jednotlivých odpovědí na 1. otázku.

Předpoklad č. 1: *Vzrůstá kongruence mezi jednotlivcem a skupinou na základě hlubšího vzájemného poznání a akceptace.*

Tato skutečnost se objevila ve 43,48 % všech uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 1, 13.)

Předpoklad č. 2: *Vzrůstá sebeexplorace jakožto subjektivní proces, během kterého se člověk i druhému otevírá a zabývá se svým prožíváním.* Tato skutečnost se objevila v 50,39 % všech uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 7, 8, 10, 11, 18.)

Předpoklad č. 3: *Zlepšuje se sebeempatie a v závislosti na ní empatie druhého.* Tato skutečnost se objevila ve 43,07 % všech uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 2, 3, 22.)

Předpoklad č. 4: *Vzrůstá iniciace aktivního jednání.* Tato skutečnost se objevila ve 26,82 % všech uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 4, 9.)

Předpoklad č. 5: *Zlepšuje se přijímání vlastních odlišností i tolerance odlišností druhého.* Tato skutečnost se objevila ve 25,6 % všech uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 5, 19, 20.)

Předpoklad č. 6: *Prohlubuje se vztah k jednotlivcům ve skupině i ke skupině jako celku, dále se prohlubuje uspokojení ze sdílení společného dění a z možnosti vzájemné spolupráce.* Tato skutečnost se objevila ve 23,16 % uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 6, 16.)

Předpoklad č. 7: *Otevírají se prameny profesní senzitivity, nahlížejí se potřeby sociálních dovedností charakteristických pro práci i specifika profesní role.* Tato skutečnost se objevila ve 40,63 % všech uvedených odpovědí. (Jedná se o položky č. 12, 14, 15, 17, 21.)

Závěr

Výstupní dotazování prostřednictvím individuálních zpětných vazeb, jejich kvalitativní analyzování a srovnávání s cíli a předpoklady kurzu OSV potvrdilo, že semináře integrující pedagogicko-psychologické disciplíny, soustředěně orientované na rozvoj osobnosti studenta a na jeho sociální citlivost, naplňují důležité aspekty pro přijetí sociálních kompetencí učitelského povolání, které úzce souvisejí se zaváděním humanistických, osobnostně orientovaných principů do našeho školství. Učitel jakožto jejich nositel a zprostředkovatel musí být na takto pojatou roli záměrně připravován. (A to nejen učitel primární školy, ale i učitelé připravující se na své povolání pro všechny stupně škol, tedy i školy speciální, zvláštní, stejně tak jako učitelé z praxe, což se zatím neděje.)

Průzkum dále potvrdil, že zkušenosti a sociální dovednosti získané v kurzu OSV jsou plně přenosné do reálných životních situací.

Dalším předmětem ve sledovaném studijním oboru, který má charakter volitelné specializace a klade si v hierarchii svých cílů na jedno z prvních míst osobnostní a sociální rozvoj studenta a jehož koncepce a metody se od OSV liší, je obor dramatická výchova, která je v současné době také v tomto

směru podrobována kvalitativní analýze dotazníkových šetření a vyhodnocování závěrečných prací ke SZZ.

Literatura

- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-039-2.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „Změna školy“. *Pedagogika*, 2001, roč. LI, č. 1, s. 25–41. ISSN 3330-3815.
- HELUS, Z. Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In *Hledání učitele*. Praha: PedF UK, 1996, s. 16–24. ISBN 80-96039-09-9.
- KOŤÁKOVÁ, S. Kompetence dítěte předškolního věku. *Pedagogika*, 2000, roč. L, č. 1, s. 56 až 64. ISSN 3330-3815.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Osobnostní a sociální rozvoj ve studiu učitelství a jeho praktická prope-
deutika. In *Sociální pedagogika*. Brno: PedF MU, 2000.
- ROGERS, C., FREIBERG, J. *Sloboda učíť sa*. Bratislava: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- SPIPKOVÁ, V. Současné a perspektivní změny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na
pozadí západoevropského vývoje. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy
na přelomu století: Sborník z vědecké konference*. Praha: PedF UK, 1999, s. 23–30.
ISBN 80-86039-76-5.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí
n. Labem: UJEP, 1993.
- SVATOŠ, T. *Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava*. Habilitační práce.
Vysoká škola pedagogická, Hradec Králové, 2000.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido,
1999.
- ŠTURMA, J. Poznámky k situačnímu výcviku nastávajících učitelů. *Pedagogická orien-
tace*, 2000, č. 1, s. 56–61. ISSN 1211-4669.

KOŤÁTKOVÁ, S. Humanizace naší školy prostřednictvím osobnostně a so-
ciálně rozvinutého učitele. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 84–94.
ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Soňa Koťátková, Pedagogická fakulta UK
Praha, Katedra primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Rozbor přijímací zkoušky z matematiky na FaME ve Zlíně

Jan Ostravský

Abstrakt: Příspěvek se zabývá rozbořem přijímacích zkoušek z matematiky na Fakultu managementu a ekonomiky ve Zlíně v roce 1999.

Ústav matematiky Fakulty technologické byl v roce 1998 pověřen vedením Fakulty managementu a ekonomiky (FaME) vypracováním testů k přijímací zkoušce z matematiky. Proto jsme se rozhodli postupně (do čtyř let) vytvořit test, který by se mohl stát jistým standardem pro přijímací zkoušku z matematiky na FaME s vysokou predikční validitou úspěšnosti ve studiu na této fakultě.

Naším cílem je zkoumat kritériální validitu, tzn. do jaké míry jsou výsledky testu z matematiky v souladu s výsledky bakalářského (magisterského) studia na FaME. Domníváme se, že je neúčelné zkoumat výsledky testu z matematiky a srovnávat je s výsledky respondentů při zkouškách z matematiky nebo s výsledky respondentů za I. ročník vzhledem k tomu, že test by měl předvídat úspěšnost v celém studiu (bakalářském, eventuálně magisterském) na FaME. Z toho plyne, že jsme schopni posoudit toto kritérium pro studenty, kteří nastoupili v roce 1998 nejdříve v roce 2001.

K dosažení tohoto cíle jsme si stanovili následující kroky:

1. V roce 1998 navrhnout rozlišující test (NR-test), objektivně skórovatelný na základě analýzy testovaného učiva s vytvořením specifičnické tabulky. Provést oponenturu projektu testu, specifičnické tabulky a jednotlivých úloh kompetenty. Vytvořit více (osm variant) ekvivalentních forem. Porovnat výsledky s vyhodnocením pilotního testování. Zajistit kvalitní hardwarové a softwarové vybavení pro zpracování výsledků na další léta.
2. V roce 1999 vytvořit test, ve kterém budou odstraněny nedostatky z roku 1998. Provést podrobné statistické vyhodnocení jednotlivých variant testů i jednotlivých položek s cílem najít „optimální“ test z osmi variant.
3. V roce 2000 vytvořit na základě tohoto „optimalizovaného“ testu 6–8 modifikovaných (ekvivalentních) variant pro přijímací řízení. Posoudit úroveň uchazečů ze dvou základních hledisek:
 - typ školy, ze které uchazeč přichází,
 - středoškolský, eventuálně maturitní průměr.

Na základě těchto informací a na základě rozboru přijímacího řízení z roku 1999 (viz níže) rozhodl senát FaME na návrh vedení FaME stanovit 20 bodů jako minimální počet bodů z matematiky pro přijetí na FaME.

4. Od roku 2001, po ukončení bakalářského studia respondentů z roku 1998, počítat korelaci mezi dosaženými výsledky z matematiky při přijímacím řízení a výsledky studia po ukončení bakalářského gradu. Totéž provést pro druhý předmět přijímací zkoušky. Na základě této korelace vyhodnotit, eventuálně znovu validizovat testy z matematiky.

V roce 1999 jsme se zaměřili pouze na obsahovou validitu testu především z důvodů nepřipravenosti hardwarového a softwarového vybavení. V tomto roce vytvořili studenti Fakulty technologické, oboru Automatizace a řídicí technika, dva programy, které nám vyřešily stávající problémy a umožnily nám v roce 1999 statisticky zpracovat výsledky přijímací zkoušky z matematiky.

Popis souboru. V roce 1999 se přihlásilo ke studiu na FaME ve Zlíně 1609 studentů, k přijímací zkoušce se dostavilo 1231 studentů, z toho 719 žen a 512 mužů. Uchazeči o přijetí byli z těchto typů škol: 240 z gymnázií, 493 z obchodních akademií, 317 z ostatních středních odborných škol, 181 ze soukromých středních škol.

Počet testů, druh testu, hodnocení, doba na vypracování, podmínka pro přijetí. Vzhledem k počtu studentů a prostorovým možnostem fakulty rozhodlo vedení fakulty vypracovat osm variant testů. Byl zvolen uzavřený test s výběrem z pěti možných odpovědí, z nichž právě jedna je správná. Jedná se tedy o test objektivně skórovatelný. Test obsahoval 20 úloh (položek). Položky 1–15 byly hodnoceny dvěma body, položky 16–20 byly hodnoceny čtyřmi body. Maximální počet získaných bodů byl tedy 50. Doba na vypracování testu byla stanoven na 60 minut. Pro přijetí na FaME bylo nutné získat minimálně 26 bodů. Tato podmínka byla v rámci odvolacího řízení změněna.

Tabulka 1 dává velmi dobrý přehled o výsledku přijímacího řízení z hlediska úspěšnosti (neúspěšnosti) studentů v jednotlivých variantách. V dalším textu slovem průměr rozumíme dosažený průměr z matematiky při přijímací zkoušce na FaME v roce 1999.

V prvním sloupci jsou uvedeny výsledky v jednotlivých variantách celkově, ve druhém sloupci jsou výsledky nepřijatých studentů. Ve třetím sloupci jsou výsledky studentů, kteří se zapsali a nastoupili na fakultu, ve čtvrtém výsledky studentů, kteří nenastoupili na FaME. V pátém sloupci výsledky studentů, kteří byli přijatí až po odvolání, a v posledním sloupci výsledky studentů, kteří byli přijatí v prvním kole. Při podrobnějším zkou-

Tab. 1: Výsledky přijímacího řízení z hlediska úspěšnosti studentů v jednotlivých variantách

| Varianta | celkem | | nepřijetí | | přijetí | | nenastoupili | | po odvolání | | přij. I. kolo | |
|----------|----------|-------------|-----------|-------------|----------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| | Σ | \emptyset | Σ | \emptyset | Σ | \emptyset | Σ | \emptyset | Σ | \emptyset | Σ | \emptyset |
| 1 | 150 | 18,1 | 129 | 15,1 | 19 | 26,9 | 10 | 37,6 | 8 | 20,3 | 21 | 34,6 |
| 2 | 159 | 19,8 | 135 | 17,2 | 26 | 26,5 | 10 | 35,4 | 12 | 20,8 | 24 | 33,0 |
| 3 | 151 | 17,8 | 131 | 14,7 | 28 | 24,4 | 10 | 35,6 | 18 | 21,3 | 20 | 32,2 |
| 4 | 140 | 20,7 | 116 | 15,7 | 34 | 29,7 | 12 | 33,2 | 13 | 22,1 | 24 | 34,3 |
| 5 | 158 | 21,8 | 127 | 18,6 | 19 | 30,1 | 19 | 34,9 | 17 | 24,9 | 31 | 34,3 |
| 6 | 158 | 19,5 | 133 | 17,0 | 21 | 28,3 | 10 | 31,4 | 6 | 23,3 | 25 | 30,6 |
| 7 | 148 | 20,9 | 113 | 16,7 | 32 | 28,8 | 15 | 32,9 | 12 | 24,2 | 35 | 32,1 |
| 8 | 167 | 18,6 | 145 | 15,8 | 27 | 27,3 | 10 | 31,6 | 15 | 21,6 | 22 | 33,1 |
| celkem | 1231 | 19,6 | 940 | 16,4 | 206 | 27,8 | 96 | 34,1 | 100 | 22,0 | 202 | 33,0 |

mání vidíme, že na FaME nastoupili místo velmi kvalitních studentů (průměr 34,1) studenti, jejichž průměr by v I. kole nestačil na přijetí. Rovněž průměr přijatých studentů v I. kole je významně vyšší než průměr nastoupivších studentů. Nicméně celkový průměr přijatých studentů se nad touto hranicí pohybuje. Můžeme si všimnout i téměř shodných výsledků (průměrů) ve výše uvedených kategoriích v jednotlivých variantách. Tento výsledek opět svědčí o poměrně vyrovnaných variantách.

Tab. 2: Základní statistické údaje vybraných souborů

| skupina | počet respondentů | průměr | rozptyl | směrodatná odchylka | min. počet dosaž. bodů | max. počet dosaž. bodů |
|-------------|-------------------|--------|---------|---------------------|------------------------|------------------------|
| celkem | 1231 | 19,71 | 79,80 | 8,91 | 2 | 50 |
| zeny | 719 | 19,06 | 74,47 | 8,63 | 2 | 50 |
| muži | 512 | 20,62 | 85,24 | 9,23 | 2 | 50 |
| gymnázia | 238 | 23,41 | 104,80 | 10,24 | 2 | 50 |
| obch. ak. | 488 | 20,60 | 64,36 | 8,02 | 2 | 44 |
| soukromé | 181 | 17,04 | 54,92 | 7,41 | 2 | 40 |
| ostat. SŠ | 316 | 16,91 | 74,24 | 8,62 | 2 | 50 |
| gymn./1 | 59 | 29,22 | 107,45 | 10,37 | 4 | 50 |
| obch.ak./1 | 64 | 24,59 | 70,18 | 8,38 | 8 | 44 |
| přij. stud. | 206 | 27,80 | 52,60 | 7,26 | 10 | 50 |

Vysvětlivky:

gymnázia – soubor studentů z gymnázií,

obch. ak. – soubor studentů z obchodních akademií a střed. škol s ekon. zaměřením,

soukromé – soubor studentů ze všech typů soukromých středních škol,

ostat. SŠ – soubor studentů ze všech ostatních středních kromě výše uvedených,

gymn./1 – soubor studentů z gymnázií, jež maturovali z matematiky výborně,

obch. ak./1 – soubor studentů z obch. akademií, jež maturovali z matematiky výborně,

přij. stud. – soubor přijatých studentů.

Podíváme-li se na tabulku 2 podrobněji, můžeme učinit následující závěry:

- Celkový průměr 19,71 vedl vedení FaME ke snížení podmínky získání

minimálního počtu bodů z matematiky při přijímacím řízení v roce 2000 na 20 bodů.

- Studenti z gymnázií měli nejlepší průměr, což se předpokládalo. Vzhledem k tomu, že FaME má zájem získat zejména studenty z gymnázií, byla zkouška z matematiky inzerována a rovněž koncipována na základě znalostí osnov z matematiky pro gymnázia, ovšem s ohledem na osnovy matematiky obchodních akademií a středních průmyslových škol.
- Studenti ze středních soukromých škol byli lepší než studenti z ostatních středních odborných škol (vyjma obchodní akademie a gymnázia). Do tohoto souboru byli zařazeni studenti různých typů integrovaných středních škol a učilišť s maturitou.
- Přijatí studenti dosáhli lepšího průměru (27,8) než uchazeči z obchodních akademií se známkou výborně z matematiky u maturitní zkoušky (24,59).

V roce 2000 proběhlo přijímací řízení na FaME podobným způsobem. O výsledcích a o srovnání s rokem 1999 přineseme zprávu.

OSTRAVSKÝ, J. Rozbor přijímací zkoušky z matematiky na FaME ve Zlíně. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 95–98. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: RNDr. Jan Ostravský, CSc., Ústav matematiky Fakulty technologické ve Zlíně

Diskuse

Vzdělávání učitelů a jejich uplatnění na trhu práce

Příspěvek k diskusi vyhlášené v Pedagogické orientaci č. 2/2001

Vladimír Krejčí

Dlouholetým profesiografickým studiem jsem došel k závěru, že současné vzdělávání a příprava na pedagogickou profesní činnost neodpovídá současným poznatkům a společenským požadavkům na práci učitelů a vychovatelů našich dětí a mládeže, ani vzdělávání dospělých v procesu jejich životního a profesního zdokonalování. Překážky vidím hlavně ve dvou příčinách:

1. Naše současné vysokoškolské vzdělávání trpí dvěma rozpory. Rozporem mezi složkou aprobační (odbornou) a složkou pedagogicko-psychologickou a mezi studiem teoretickým a aplikovaným – praktickým.
2. Náš systém přípravy nerozlišuje mezi teoretickou kvalifikací a praktickou způsobilostí.

Ad 1)

Důsledkem zmíněných rozporů je, že nemáme dosud integrované, experimentálně ověřené modely přípravy učitelů základních a středních škol, ani škol vysokých. Nejproblematičtější jsou složky pedagogicko-psychologické a praktické. Každá učitelská fakulta programuje tuto přípravu pod tlakem ekonomických ukazatelů a vědecké rady fakult schvalují často studijní programy učitelských oborů více či méně bez odborných expertýz na základě předložených návrhů. Zasáhnout mohou jen akreditační týmy, jejichž složení je málo diferencované pro hodnocení odborných problémů kvalifikace a profesní způsobilosti výchovné a vzdělávací. Tento stav je neodůvodněný, neboť již v počátcích profesní pedagogické přípravy jsou od konce 19. století uvedené problémy řešeny (viz Lindner, Kádner, Chlup, Příhoda, jejichž přínos zaznamenávají dějiny pedagogiky). Dnes nemáme instituci, která by tyto problémy řešila z hlediska garancí odborných a vědeckých. Jinak je to

u profesí lékařských, právnických, technických (architektura), uměleckých, které byly konstituovány zákonem jako Komory . . . Zřízená akreditační komise tuto funkci plnit nemůže, neboť její kompetence je mocensko-politická a normativní. Neujasněnost školské politiky způsobuje lavírování mezi tendencemi ekonomickými a odborně vědeckými. Žádný dobrý projekt nelze zhodnotit demokratickými hlasy v orgánech učitelských fakult, ani akreditačními týmy. Výsledky vědecko-výzkumných prací nejsou aplikovány na experimentální ověřování vzniklých projektů a jejich uvádění do pedagogické praxe.

Ad 2)

Otázky profesní pedagogické způsobilosti jsou zvláště traumatizující a mají negativní dopad na trh práce a zaměstnanost v pedagogických profesích. Téměř 50 % absolventů učitelských oborů, ač mají plnou kvalifikaci, se nehlásí na uvolněná místa, ale nastupují mimo resort pro nízké nástupní platy. Tento stav může být přechodný, ale ke znehodnocení kvalifikace dochází nikoliv právně, ale fakticky tím, že nastupují do škol někdy až po delší době. Tito absolventi nemohou získat pedagogickou způsobilost, protože tu lze získat pouze v pedagogické profesní činnosti. Lékař, který v průběhu své lékařské praxe nezíská atestaci 1. stupně, se nemůže ucházet v resortu o místo lékaře a žádné zdravotnické zařízení takového lékaře nemůže přijmout; o to dbá lékařská komora jako garant lékařské způsobilosti.

V pedagogických oborech a profesích je situace zcela jiná. Absolvent s titulem Mgr. s učitelskou aprobačí ztratí v dosavadním zaměstnání práci, přihlásí se na učitelské místo a je přijat proto, že je považován za plně způsobilého profesi vykonávat. U nás žádnou způsobilost nemusí prokazovat, protože ji z právního hlediska má automaticky. Státní závěrečná zkouška prý poskytuje tomuto absolventu také způsobilost. Při tomto stavu profesního zmatku budou mít současní absolventi malou naději na nástupní místo. To je důvod, proč bychom měli z hlediska zvýšení kvality pedagogických činností zavést statut pedagogické způsobilosti po 2–4 letech praxe v profesi. To lze provést znovuvybudováním systému profesního zdokonalování a realizací stupňovitého systému atestací, jak to bylo navrženo v projektu „Učitel“.

Dnešní stav je neudržitelný. Kvalita pedagogické práce stagnuje. Veřejnost se chová k tomuto stavu rozpačitě, někdy až extrémně negativně (např. D. K. z Brna píše: „Učitelé mají druhé zaměstnání nikoliv pro nízký příjem, ale pro časovou možnost k tomu. Jejich pracovní úvazek je 21 hodin týdně, zatímco pro ostatní zaměstnance a dělníky jsou to 42 hodiny. Nenesou žádnou odpovědnost za svoji práci . . .“). Na druhé straně si lze přečíst v Moravskoslezském dni ze 6. 3. 2002, s. 4 článek: „Výuku zachraňují důchodci. Dvaosmdesátiletá učitelka se vrací za katedru.“ Existuje nějaká pedago-

gická osvěta? Veřejné mínění není učitelům nakloněno a je to vina nás všech, ale hlavně senzacechtivých novinářů, kteří odmítají nějaké pedagogické poradce, aby psali na úrovni a nikoho nepoškozovali.

Je mnoho věcí, které musíme řešit, a proto vítám výzvu k této diskusi na stránkách *Pedagogické orientace*.

KREJČÍ, V. Vzdělávání učitelů a jejich uplatnění na trhu práce. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 99–101. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., Pedagogická fakulta OU, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava

Historické okénko

K 60. výročí násilné smrti pedagoga Jana Uhra

Vladimír Spousta

Abstrakt: Studie je věnována univerzitnímu profesoru Janu Uhrovi – jedné z nejvýznamnějších osobností české pedagogiky v období mezi světovými válkami. Prostřednictvím genetických a obsahových aspektů několika jeho stěžejních děl postihuje autorovo filozofické nazírání, životní postoje, metody vědecké práce i charakteristické črty jeho lidského profilu.

Klíčová slova: pedagog Jan Uher, lidský profil, filozofické nazírání, politické postoje, vědecká práce, Problém kázně, Základy americké výchovy, Pracovní princip ve škole, Středoškolský student a jeho svět

Mravní síla Uhrovy osobnosti

„Není lhostejné, kdo obci vládne. Vládcové, strážcové zákonů, nejrozumnější a nejmravnější, vybírání z lidí nejnadanějších, nejstatečnějších, nejvtipnějších, nejpevnějších, nejvelkodušnějších, nejučenlivějších a nejvzdělanějších, nejvytrvalejších a nejohlednějších i nejoddanějších právnímu řádu, nejneúplatnějších, nejméně malicherných, z lidí vyzkoušených ve všech směrech – budou skuteční náčelníci obce, opravdoví vůdcové.“ (Uher, 1939, s. 2)

Tato Platonova slova volí Jan Uher v době expanze fašistického Německa, když hledá způsob, jak ukázat na samozvance fanatizujícího německý národ. I když záměrně citoval právě tuto myšlenku z dílny starořeckého filozofa, aby jí odkryl nejpalcivější politické a společenské problémy té doby, netušil asi, jaké důsledky to může a bude mít, protože nevěděl, že do nacistické okupace Československa zbývá už jen několik málo týdnů. A když se – plně v souladu se svým svědomím – stal spolustrůjcem národního odboje, je v listopadu 1939 (3. den po uzavření českých vysokých škol) při zatýkání odbojového vedení zatčen gestapem i on. Po tříletém věznění je odsouzen k trestu smrti a 27. října 1942 je v Berlíně jeho život z politické zvěle nacistů násilně ukončen. Vzácny a čistý člověk, vědec vynikajících kvalit odešel

v největším rozmachu svých tvůrčích sil – bez možnosti dokončit všechny své projekty.

Když jeho syn Boris konfrontoval život otce a jeho generace se životem své generace, vyjádřil se jednoznačně. Výstižně (a se závistí, jak sám říká) postihl nejvyšší hodnoty otcova života: „*Směl vždy bojovat za to, čemu věřil, směl vždy otevřeně hlásat svou pravdu. Směl být celý život demokratem a svobodným mužem.*“ Svoje rozvažování uzavírá Uhrovým životním krédem, které napsal jen několik hodin před odchodem na popraviště na desky bible (ta byla vrácena rodině): „... *i smrtí sloužíme vyšším cílům, nejen životem a prací...*“ (1994, s. 46)

Výpovědi spoluvězňů Jana Uhra jsou obdivuhodně jednoznačné. Shodně dosvědčují, že uměl „... *zůstat věrným sobě, svému přesvědčení, svému poslání...* V řadě vyhublých, zesláblých, bledých vězňů kráčival štíhlý, usměvavý, klidný muž...“ (Boček, 1946, s. 7, 8) Také PhDr. Tomáš Čep, který s ním v červnu 1940 sdílel věznění ve Vratislavi, na něho vzpomíná jako „... *na vzácný typ českého intelektuála, který v dobách fyzické i psychické trýzně nezapomněl myslet a tvořit pro lepší budoucnost svého národa.*“ (1946, s. 8) Uher totiž i za velmi těžkých podmínek ve vězení koncipuje (bez možnosti kontaktu s odbornou literaturou!) svoji **Vývojovou psychologii**, jejíž rukopis se zachoval v sešitové podobě. V době věznění se také zamýšlí nad filozofickým odkazem Jana Husa, J. A. Komenského a Tomáše G. Masaryka. Tak vznikly kapitoly z **Filozofie národní výchovy**.

Nástin životního a ideového úsilí Jana Uhra

Narodil se v Prostějově 28. 1. 1891 v rodině továrního dělníka. Po studiích na gymnáziu absolvoval abiturientský kurs na učitelském ústavu a vyučoval pak na různých školách na Moravě. Doktorát filozofie získal na Filozofické fakultě Karlovy univerzity v Praze v roce 1921 po obhájení disertační práce **Myšlenkové dílo Lindnerovo** (práce vydána 1924). Do povědomí odborné veřejnosti vstoupil dvěma spisy: **Občanská nauka a výchova** a **Rozhled po obecné pedagogice**. V nich je již patrna Uhrova celoživotní snaha akcentovat význam etiky pro výchovu k občanství.

Ze studijního pobytu v Ženevě u E. Claparèda, J. Piageta a A. Ferrièra vytěžil svoji první rozsáhlejší teoretickou práci **Problém kázně** (1924). Problematiku kázně (problém katexochén) řeší v širokých souvislostech interdisciplinárního nazírání: osvětluje ji nejen z pozic pedagogických, ale opírá se též o biologickou a psychologickou analýzu podmínek a procesu ukázněnosti. Odmítá jak pedocentrický anarchismus, tak přísné umravňování herbartovců, obě krajnosti však konfrontuje s národní tradicí a teprve v prizmatu všech těchto aspektů a příslušných vědních disciplín koncipuje kázeň zcela moderně. Na rozdíl od dřívějšího pojetí kázně jako prostředku k omezování

svobody dítěte chápe kázeň jako prostředek k ovládnutí sama sebe: sebekázeň se mu tedy stává jedním z cílů výchovy. Na základě tohoto spisu se v lednu 1925 habilituje na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (habilitační kolokvium vykonal již v prosinci 1924), mimořádným profesorem pedagogiky byl jmenován o deset let později (zjara 1935).

Své poznání rozšiřuje studiem na Kolumbijské univerzitě (Teachers College), kde osobně poznává významné osobnosti americké pedagogiky a psychologie: Deweye, Monroea, Rusella a Thorndika, i vývojové proudy americké školy. Výsledkem tohoto pobytu byl obsáhlý materiál, z něhož čerpal pro nejvýznamnější své dílo – monografii **Základy americké výchovy** (1930). Postihuje v ní vzájemné vztahy a vývojové tendence americké školy a společnosti. I když vychází z koncepce Horace Manna, vyhýbá se zjednodušujícím kvantitativním výzkumným metodám i herbartovkému pojetí pedagogiky. Kriticky se staví též k jednostrannému přepsychologizování výchovy a do centra svého odborného zájmu staví dítě. Svých studijních cest využíval ke komparaci sociálních a kulturních poměrů domácích s poměry v jiných evropských zemích i v USA. K cizím pedagogickým teoriím se však vždy stavěl kriticky.

„Základy“ představovaly pro valnou část tehdejší učitelské veřejnosti „objevení Ameriky“. Otevíral jimi ono pomyslné okno do světa. Nejednen z jeho tehdejších postřehů se i v nových souvislostech naší doby stává velmi aktuální. Dva příklady za mnohé: Uher je přesvědčen, že „... *americké vzory při reformě naší školy máme přijímat obezřetně a při jejich přejímání máme přihlížet k rozdílům kulturního prostředí, vývoje a celkových poměrů*“ (s. 23), že nadměrná specializace vede ke ztrátě souvislostí a ke ztrátě živého vlivu učitele na žáka. Jak nápadná shoda s konstatováním současných odborných diskusí.

V roce 1934 zveřejňuje dvě práce: výsledky studijní cesty pod názvem **Několik pohledů na SSSR a spis Jak působí pochopení záhady pohlaví na dospívající mládež**. Spolu se studií **Pedagogické problémy pubertního věku** jsou tyto práce přínosné pro pochopení ožehavých výchovných situací v období biopsychického zrání jedince a pro pedagogicko-psychologické zvládnutí takových situací. Jedním z posledních Uhrových děl je **Pedagogická encyklopedie**, na niž začal pracovat spolu s Otokarem Chlupem a Josefem Kubálkem už na začátku třicátých let. (V rukopisu byla dokončena před nacistickou okupací, tiskem vyšla až v letech 1938–40.) I v současnosti reprezentuje cenné slovníkové dílo.

Když se v roce 1937 uvolnilo na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě místo po profesoru J. Hendrichovi, přešel Uher jako mimořádný profesor z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně na jeho místo. K Bratislavě vážala Uhra i rodinná pouta: žili tu jeho rodiče a sestra.

Na fakultě vedl pedagogický seminář a byl též členem Učenej společnosti Šafárikovej.

Uhrovo pojetí činné školy

Ovlivněn funkcionální koncepcí učební činnosti Eduarda Claparèda († 1940) a teorií myšlenkových operací Jeana Piageta († 1980) zdůrazňuje výchovný význam tělesné práce a její vliv na rozvoj duševních schopností žáků. Stává se tak jedním z propagátorů činné školy. Protože je přesvědčen, že duševním vlastnictvím žáka se může stát jen to, co sám pozná a osvojí si, prosazuje ve spise **Pracovní princip ve škole** (později ve spise *Praktická výchova a činná škola*) činnou školu jako nástroj umožňující prostřednictvím pracovních činností efektivní a trvalé osvojování vědomostí. V intencích soudobého pedagogického myšlení klade důraz na samostatně prováděné činnosti vychovávaného, kterými je provokován jeho zájem o sociální jevy okolního dění a zakládány dispozice pro kultivaci vlastního náhledu. Tak dostává žákův zájem o učení psychosociální rozměr. Pouze za těchto podmínek může podle Uhra školní vyučování žáky obohatit o vnitřní zkušenosti, které posouvají činnosti (a v nich rodící se dovednosti) do rovnocenné pozice s vědomostmi. Žáci získávají nové vzdělávací a výchovné hodnoty, a rozšiřují tak svůj vědomostní obzor. „*Aby se škola stala činnou, musí být založena na zásadě vlastní činnosti (samočinnosti), tedy v zájmu dětí.*“ (Uher, 1930) O propojení didaktických aktivit učitele, v jehož osobnosti spatřuje nejdůležitějšího činitele výchovy, s individuálními psychickými dispozicemi žáka usiluje též v práci **Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy** (1926).

Středoškolský student a jeho svět očima Jana Uhra

Nejrozsáhlejším, bohužel ale také posledním dílem J. Uhra je **Středoškolský student a jeho svět** (1936). O psychologické orientaci práce vypovídá její podtitul: *Příspěvek k psychologii moravského studenta*. Výzkumná data získal převážně tradiční introspekční metodou – prostřednictvím dotazníku (v Uhrově terminologii „kvalitativní anketou“). V jeho ruce však tato nepřiliš spolehlivá metoda nepostrádá validity a je metodologicky plnohodnotná. Spis charakterizuje základní metodologický přístup, který je příznačný pro všechny Uhrovy práce, a to schopnost vidět problémy v širších souvislostech. Tato „vícepohledovost“ mu umožnila dospět k přesnějšímu poznání.

Autor vychází z bohatého dotazníkového materiálu (shromážďoval ho téměř osm let), který mu umožnil poznat zájmy, názory a postoje adolescentů – především studentů učitelských ústavů a pedagogické akademie. Rozsáhlou výzkumnou sondou nahlíží do vztahu středoškolských studentů

k životu a k jeho hodnotám. Například při zjišťování zájmu respondentů o různé druhy umění dospívá k závěrům pedagogicky nepříliš radostným, když konstatuje nesoustavnost a povrchnost ve styku s hudebním uměním, udivující neznalosti z malířství a sochařství nebo naprostou absenci vědomostí o architektuře. Díky svému přátelskému vztahu ke studentům (ale i jejich poměru k němu jako ke svému učiteli) je s to o nich vypovídat s maximální otevřeností svědčící o vzájemné upřímnosti, ale i odpovědnosti a oboustranném respektu. Dílo je prostoupeno láskou k mladým lidem – je Uhrovým životním vyznáním a humanistickým poselstvím zároveň. Kniha vyšla necelý měsíc před jeho zatčením.

Osobité rysy Jana Uhra a jeho přístup k životu

Dominantní črty Uhrova lidského a vědeckého profilu tvoří jednak permanentně uplatňovaný aspekt k potřebám výchovné praxe a společenská angažovanost, jednak jeho bohatá pedagogicko-psychologická a filozofická erudice. Humanita, demokracie a svoboda – základní, opěrné pilíře jeho filozofického nazírání a konání – jsou přítomny v jeho vědeckém díle, v práci učitelské i v osobním životě. Nejzřetelněji jsou patrné v jeho pojednáních o filozofii výchovy, o cílech a stylu výchovy, o vztahu teorie a praxe, ale i o vztahu učitele k žákovi a o poměru individuálních a sociálních aspektů výchovy. V jeho životě nenacházíme rozpory ani kompromisy. Tvořil ve shodě s humanitními ideály Husa, Komenského a Masaryka, v jejichž odkazu nacházel oporu. Pro Uhra je příznačné, že ideje, které šířil, sám svou prací a celým svým životem uskutečňoval. Nikdy neodděloval politické a filozofické problémy doby od otázek pedagogických. L. Kolářiková vzpomíná na jeho filozofické, politologické a pedagogické analýzy Masarykových spisů: „... poznali jsme, jak prožil svého Masaryka. Byl to žák hodný svého učitele.“ (1946, s. 6)

Spolu s Otokarem Chlupem rozpracovával teorii vědeckovýzkumných metod – metodologii zjišťování, registrace a interpretace výchovných jevů. Jen díky svému široce založenému vzdělanostnímu základu a bohatým pedagogickým zkušenostem byl s to úspěšně čelit zjednodušujícím pohledům, jednostrannému chápání pedagogických jevů i nejrůznějším krajnostem ve filozofickém nazírání světa. Proto se také při promyšlení teleologických otázek pedagogiky distancoval od přeceňování empirického poznání pedagogické reality hlášaného pozitivisticky orientovaným F. Krejčím a odmítal i přílišnou spekulativnost pedagogických teorií předchozích údobí. Progresivně prosazoval nutnost úzké spolupráce pedagogiky s ostatními společenskovědními obory – tedy to, co požaduje i soudobá pedagogická teorie: interdisciplinární přístup při zkoumání pedagogických jevů. V jeho díle je tak formulován jeden ze základních metodologických principů současné pedagogiky.

Uher nebyl jen vysokoškolským profesorem ctícím teoretické myšlení. Jako vědec neztratil smysl pro všednodenní životní realitu a její potřeby, a proto také učil své studenty řešit pedagogické problémy praxe. Dobře věděl, že většina pochybení ve výchově pramení z nevědomosti. Protože se nikdy nevyhýbal ožehavým a rozporuplným výchovným otázkám a byl vždy připraven a ochoten o nich diskutovat, byl mezi studenty oblíben. „*Duchem aristokrat, chováním demokrat.*“ (Kolářiková, 1946, s. 6)

Smysl a poslání Uhrova pedagogického díla

Dílo Uhrovo je překvapivě rozsáhlé, zvláště uvážíme-li, že mu bylo osudem dopřáno jen něco málo přes dvě desítky let (bibliografický soupis čítá 940 položek!). Kromě několika set odborných článků najdeme v seznamu řadu studií a několik monografií. Všemi jeho pracemi proniká přesvědčení, že „... *psychologické poznání má být východiskem každé pedagogické teorie i praxe* ...“ (Kolářiková, 1944, s. 70). Přestože v celém svém díle prosazuje filozofickou determinaci cílů výchovy, východiskem mu byla vždy jen fakta a konkrétní znalosti o dítěti jako ohnisku veškerého výchovného usilování: „... *při výchově vždy třeba dbát toho, aby všechno směřovalo ku prospěchu dítěte.*“ (1931, s. 7) Pozornost si ovšem zaslouží také jeho činnost v redakci časopisu **Psychologie** a jeho spoluúčast na vydávání pedagogických časopisů a **Pedagogické encyklopedii**.

Vzpomínáme-li osobnost J. Uhra, činíme tak proto, že mnohé jeho myšlenky jsou v kontextu soudobého úsilí o rekonstrukci edukologických věd a reformu školského systému stále živé. Uher vždy reagoval na aktuální problémy své doby a usiloval o jejich řešení. A protože byl přesvědčen, že inovovat školní práci není možné bez restaurace graduální učitelské přípravy, promýšlel – spolu s Otokarem Chlupem, Josefem Hendrichem a Václavem Příhodou – otázky reformy učitelského vzdělání v intencích světových pedagogických tendencí, aniž by opomíjel přínos díla G. A. Lindnera a ideje svého univerzitního učitele O. Kádnera.

Uher se svou spoluprací s Chlupem významně podílel i na upevnění pozice Pedagogického semináře Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v době mezi světovými válkami. I jeho zásluhou byl posílen vědecký charakter brněnské pedagogiky, a tím také možnost dosáhnout srovnání s pražskou pedagogickou školou. O kvalitě vzájemného vztahu obou protagonistů brněnského semináře vypovídá Chlup, když oceňuje Uhrovo vstřícnost a empatické schopnosti: „*Jak jsem byl vděčen mladému Uhrovi, který tehdy u mne hledal pohnutky ideologické nikoli scestné. Od té doby bylo uzavřeno přátelství, které mně přineslo mnoho krásných chvil strávených s mužem, plným životních ideálů, čínorodé vůle a pedagogického étosu vědeckého.*“ (Čach,

1996, s. 137) Nepřekvapuje proto, že po odchodu O. Chlupa do důchodu se Uher stal vůdčí osobností brněnské pedagogiky.

Při studiu Uhrova díla a „mapování“ jeho podílu na rozvoji pedagogického myšlení na moravské půdě v meziválečném období si zřetelně uvědomujeme, že každé ohlédnutí do minulosti, každá rekapitulace myšlenkového bohatství vytěženého z díla předchozích pokolení je užitečná jen tehdy, jestliže pomáhá současné společnosti při řešení jejích aktuálních problémů. A v případě Jana Uhra tomu tak je. Bez nadsázky je možno říci, že svou vědeckou, publikační i osvětovou činností připravil půdu pro pevné „zakotvení“ moravského pedagogického myšlení té doby i pro rozvoj novodobého, široce koncipovaného chápání pedagogiky jako vědy o výchově. V plejádě nejvýznačnějších českých pedagogů meziválečného období zaujímá výjimečné postavení nejen svým dílem, ale i svým tragickým životním osudem. Široký rozhled, myšlenkové bohatství a vysoké mravní kvality mu zajistily pevné místo v dějinách české pedagogiky.

Literatura

- BOČEK, L. Dr. Jan Uher v roli vězně. *Sociologická revue*, roč. 12, 1946, č. 4, s. 7–8.
- CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*. 1. vyd. Praha: 1996.
- CACH, J., UHER, B. Dílo Jana Uhra. In SEDLÁK, J. *Jan Uher. Bibliografie*. Brno: Státní pedagogická knihovna, 1971, s. 2–16.
- CACH, J. Věrnost ideálům až po smrt (Jan Uher, 28. 1. 1891–27. 10. 1942). *Pedagogika*, 1991, roč. 40, č. 5–6, s. 707–709.
- CACH, J. Vzpomínka na Jana Uhra. *Pedagogika*, 1971, roč. 21, č. 1, s. 131–137.
- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. *Pedagogická encyklopedie*. I. díl. 1. vyd. Praha: Novina, 1938.
- ČEP, T. Vězeňské rozhovory s univ. prof. Dr. Janem Uhrem o problémech národní výchovy. *Sociologická revue*, 1946, roč. 12, č. 4, s. 8–11.
- KOLÁŘKOVÁ, L. Jan Uher jako psycholog. *Psychologie*, 1944, roč. 9, č. 3/4, s. 69–71.
- KOLÁŘKOVÁ, L. Za Janem Uhrem. *Sociologická revue*, 1946, roč. 12, č. 4, s. 5–7.
- SEDLÁK, J. *Jan Uher. Bibliografie*. 1. vyd. Brno: 1971. 120 s.
- SCHAUEROVÁ, A. Jan Uher a jeho filozofie výchovy. In *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická I* 28. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 47–50.
- SPOUSTA, V. Jan Uher. *Universitas*, 1991, č. 4, s. 35–37. ISSN 1211-3387.
- SPOUSTA, V. Živý odkaz pedagoga Jana Uhra. *Pedagogická revue*, 1993, roč. 45, č. 9/10, s. 565–572. ISSN 1335-1982.
- UHER, B. Jan Uher. In *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická I* 28. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 35–46.
- UHER, B., UHLÍŘOVÁ-UHROVÁ, J. *Jan Uher (1891–1942)*. 1. vyd. Praha: 1993. 53 s.
- UHER, J. *G. A. Lindner ve světle svých deníků*. 1. vyd. Praha: 1928. 111 s.
- UHER, J. *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. 1. vyd. Praha: 1926.
- UHER, J. *Myšlenkové dílo Lindnerova*. 1. vyd. Praha: 1924. 88 s.
- UHER, J. *Platonova výchova vůdců. Věda a život*, únor 1939.
- UHER, J. *Praktická výchova a činná škola. Nové školy*, IV, 1930.
- UHER, J. *Středoškolský student a jeho svět*. 1. vyd. Praha: 1939. 460 s.

- UHER, J. Výchova v rodině a ve škole. In *Vychovatelské čítanky*. Praha: Státní nakladatelství, 1931.
- UHER, J. *Základy americké výchovy*. 2. vyd. Praha: 1936.
- VESELÁ, Z. Osobnosti brněnského pedagogického semináře v meziválečném období. In *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity*. Řada pedagogicko-psychologická I 28. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 5-33.
- VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 147 s.

SPOUSTA, V. K 60. výročí násilné smrti pedagoga Jana Uhra. *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 102–109. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vladimír Spousta, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 603 00 Brno

Zapomenuté výročí – P. Robin (1837–1912)

Josef Cach

P. Robin je významným předchůdcem hnutí „nových škol“ a iniciátorem nových cest internátní výchovy. Jde o výročí dosud zapomínané, které v poslední době připomíná M. Cipro v publikaci „Slovník pedagogů“. (Praha, 2000)

Vyšší vzdělání vede Robina k ateismu a darwinismu. Sebevýchovou a sebevzděláváním poznává ideje socialismu, které chápe jako překonávání bídy lidových mas, cestu ke zdokonalení společnosti a k její nápravě. Do tohoto pojetí vstupují prvky anarchismu. Po studijním pobytu v Anglii a Belgii se stává inspektorem primární školy.

V roce 1880 začíná třináctiletý pobyt v sirotčinci v Cempule, kde se stává ředitelem a iniciátorem přestavby internátu a také obsahu vzdělání i výchovy. O jeho zájmech mimo tuto průkopnickou činnost svědčí spolupráce s F. Buissonem, autorem slovníku pedagogiky a nositelem Nobelovy ceny za mír.

Předchůdci Robinova díla jsou R. Owen v Anglii a E. Cabet ve Francii, ve vývoji vědy, filozofie i pedagogiky označení jako sociální utopisté, kteří teorii doprovázejí prvky její realizace.

Důležitým předělem ve vývoji teoretického základu Robinovy činnosti je poznání idejí První internacionály, jejího boje za demokratizaci a laicizaci hodnot vzdělání. Zejména ideologie tzv. integrálního vzdělání jako koncepce vzdělání všestranného a harmonického má tu své kořeny. Jde o ideologii, která má specifické poslání ve vývoji pedagogické teleologie, části pedagogiky jako vědy o cílech a finalitě vzdělání. Takto ve spolupráci s G. Ferrerem, španělským revolucionářem, budovatelem moderních škol (Escuela moderna) a později obětí fašistického teroru, utváří mezinárodní „Univerzální asociaci integrálního vzdělání“. V českých zemích jde o hnutí „Volné myšlenky“ a časopisu „Volná výchova“, spojené mj. s filozofem F. Krejčím.

Ve srovnání s dosavadním vývojem je Robinova internátní škola přelomem ve vývoji institucí a předchůdcem anglických, francouzských a německých internátních škol na venkově (C. Reddie, H. Lietz). Jedná se o výchovu a převýchovu sirotků, jejíž teoretické základy i praxe jsou rozvíjeny následně u polského Korczaka. Také české pokusnické hnutí po roce 1918 má tu své místo.

Robin také rozvíjí ideu eugenismu jako geneticky a sociologicky podložené snahy o biologické a sociální zušlechťování rodu, národů a lidstva.

Pokud jde o didaktiku, můžeme říci, že máme před sebou základy moderní školy a exkurzemi, poznáváním přírody i dílem a metodami, překonávajícími dosavadní model herbartismu. Pokud jde o mravní výchovu, má Robin na zřeteli výchovu charakteru.

Takto rozumíme snahám P. Robina o posunutí pedagogiky o podstatný krok vpřed. Se všemi nedostatky doby, v níž žil a tvořil a s pochopením (pro vidění problematiky ve světle optimistickém).

Literatura

CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha, 2000.

CACH, J. Zapomenuté výročí – P. Robin (1837–1912). *Pedagogická orientace* 2002, č. 3, s. 110–111. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Prof. PhDr. Josef Cach, CSc., Křičkova 422, 530 09 Pardubice

Zprávy a informace

Cesta súčasnej školy ku škole tvorivej

O výchove už poznáme množstvo teórií, vieme i množstvo progresívnych metód a foriem práce, ktoré sa dostávajú do osnov výchovných predmetov. Škola by mala vzdelávať a vychovávať zároveň. Budovať človeka zvnútra ako slobodnú bytosť, ktorá sa slobodne rozhoduje pre pozitívne hodnoty, ktorá nesie plnú zodpovednosť za svoje rozhodnutie. Takýto harmonický rozvoj osobnosti môže poskytnúť tvorivá dramatika (dramatická výchova). Ako systém zážitkového učenia už v svojej podstate vychádza z osobitostí osobnostnej výbavy dieťaťa. Rozvíja jeho komunikačné zručnosti prostredníctvom dialógov učiteľ-žiak, žiak-učiteľ. Dáva maximálny priestor detskej obrazotvornosti a fantázii. Tak sa detský svet stáva základným aspektom pri ďalšom osobnostnom a sociálnom rozvoji dieťaťa. Zavádzanie dramatickej výchovy si vyžaduje v prvom rade prakticky fundovaných pedagógov, tých čo sa dokážu vcítiť do detského sveta uvoľnene a citlivo so zreteľom na detskú individualitu, viesť deti k aktívnej a tvorivej práci. Usmerňovať jednotlivcov tak, aby každé dieťa uplatnilo svoj tvorivý potenciál a cítilo sa nezbytnou súčasťou tvorivého tímu.

Na Slovensku sa dramatická výchova ako predmet učí len na pedagogických akadémiách. Na základných školách, najmä na 1. stupni, sa dramatická výchova využíva ako metóda vo výchovno-vzdelávacom procese. Na Trnavskej univerzite bol tento predmet zaradený do programovej štruktúry študijného odboru Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ v rozpätí štyroch semestrov. Poslucháči od 1. ročníka žijú v úzkej symbióze s deťmi, nahrávajú voľné rozhovory s deťmi, ktoré si prostredníctvom reflexii rozoberáme. Okrem uvoľňovacích cvičení smerujúcich k sebaovládaniu a sebapoznaniu sa snažíme viesť študentov k tvorivej tímovej práci, a to prostredníctvom rôznych motivácií (vcitovanie sa do videného obrazu, personifikácia predmetov, zvierat, citová a pocity sféra, priestor, vzťahy – partnerské, kolektívne).

Neskôr sa tieto motivačné body stávajú súčasťou učebnej látky, resp. niekoľkých učebných látok. Poslucháči ich poznávajú a rozdeľujú a stavajú z nich štruktúru hodiny dramatickej výchovy. Každý poslucháč dostáva priestor metodicky pripraviť a realizovať vyučovaciu jednotku metódou tvorivej dramatiky. Posledný semester venujeme záujmovej umeleckej činnosti (práca s detským interpretom, práca s detským divadlom). Od roku 1996 majú poslucháči UZŠ možnosť študovať

dramatickú výchovu ako špecializáciu, ktorá je zameraná na výchovu pedagógov literárno-dramatických odborov základných umeleckých škôl.

Od vzniku Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity spolupracujeme s Pedagogickou fakultou Masarykovej univerzity v oblasti výchovy učiteľských osobností cez dramatickú výchovu. Táto dlhoročná spolupráca vyvrcholila spoločným dvojročným projektom pod názvom „Cesta súčasnej školy ku škole tvorivej“, ktorý prebieha nateraz už druhý rok. Sústreďujeme sa na výmenu skúseností prostredníctvom spoločných tvorivých dielní, konferencií, taktiež spoločnej publikačnej činnosti. Projekt prebieha pod záštitou nadácie Jana Husa v Brne. Touto spoluprácou sme nadviazali na tradíciu rokov 1969 až 1974, keď sa každoročne konali Československé prehliadky detskej tvorivosti pod názvom „Detská Trnava“. Tu sa stretávali slovenskí a českí pedagógovia, ktorým sa cesta k detskej duši stala životným krédom. A práve táto harmonická spolupráca podnietila spontánny rozvoj tvorivej dramatiky cez detské divadlo k tvorivej dramatike vo výchovno-vzdelávacom procese.

Veríme, že spolupráca PF Trnavskej univerzity a PF Masarykovej univerzity prispeje k rozvoju spolupráce medzi českými a slovenskými učiteľmi. Taktiež pomôže prekonať vznikajúcu jazykovú bariéru.

Mária Benešová

Univerzita Hradec Králové udělovala osvědčení školicímu pracovišti v sociální oblasti

Studijní plán oborů speciální pedagogiky a sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě královehradecké univerzity dbá na důsledné propojení nabitých teoretických znalostí a zkušeností z terénu. Posлуchači daných oborů mají možnost vykonávat praxi jak v orgánech státní správy a samosprávy, tak v neziskových organizacích či sociálních zařízeních Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praktická součást jejich studia slouží nejen jako inspirace, ale především jako vyjasnění vlastních představ o budoucí seberealizaci.

Mezi organizace a zařízení, která bezplatně – na rozdíl od orgánů státní správy a samosprávy – umožňují Univerzitě Hradce Králové zapojit její studenty do každodenní práce s klientem, patří nejen místní obecně prospěšná společnost Tyflo-servis – středisko pro slepé a slabozraké, Dětský denní rehabilitační stacionář, Centrum komplexní sociální pomoci a služeb okresu Hradec Králové, občanské sdružení Laxus – Sdružení pro prevenci a snižování zdravotních a psychosociálních rizik u drogově závislých, ale také od krajského města vzdálenější Dětský domov Nechanice a Husův Domov ve Dvoře Králové nad Labem. Po předchozích výtečných zkušenostech s prací se studenty v těchto zařízeních se Pedagogická fakulta UHK rozhodla ocenit je jménem děkana Prof. PhDr. Vladimíra Wolfa osvědčením „školicí zařízení Pedagogické fakulty Univerzity Hradce Králové“, a vyjádřit jim tak svůj dík, uznání a zájem o další spolupráci. Při této příležitosti sezvala

všechny oceněné na začátku března proděkanka pro neučitelská studia PdF UHK PhDr. Dana Musilová, CSc., a osvědčení jim v přátelské atmosféře slavnostně předala. Setkání bylo také možností pro všechny zúčastněné sdělit si zkušenosti z práce se studenty, zhodnotit její význam a stavět další potřebné mosty z akademické půdy do terénu a zpátky.

Jedno z oceněných zařízení, Husův Domov, jako ojedinělé specializované zařízení pro mládež s poruchami chování, pracuje se studenty dlouhodobě. Ti se v průběhu vyhrazených dní zapojují do chodu zařízení a na závěr realizují tzv. výstup, který si připravili zcela samostatně a kterým je konkrétní práce se svěřenci a následné hodnocení jejího průběhu (např. hodina cvičení pro nezletilé matky či hodina her pro chlapce z léčebně výchovného oddělení). Spolupráce se studenty je pro Husův Domov jednou z cest jak zvýšit povědomí o tematice výchovně problematické mládeže v zainteresovaných kruzích a jak se otevřít mladým odborníkům, kterých je v samotném Dvoře Králové nedostatek. Plánované rozšíření stávající učebny Husova Domova má sloužit nejen pro výuku svěřenců, ale také pro teoretickou a praktickou přípravu studentů, kteří zde vykonávají praxi. Dojde tak k dalšímu naplnění formátu školicího pracoviště PdF UHK, jež studentům umožní spojit nabyté vědomosti s praktikovanou výchovou a péčí o výchovně problematickou mládež.

Karolina Krátká

Ze života společnosti

Od Sjezdu učitelů k pedagogické komoře i za účasti České pedagogické společnosti

Předmětem pozornosti příspěvku je Sjezd učitelů 2000. Je tomu tak proto, že ohlédnutí za sjezdem pokládám za nutné a jen málo členů České pedagogické společnosti tak doposud učinilo. Je logické, že pohled za tím „co bylo“, směřuje i k tomu „co může (má a musí) být“.

Není sporu o tom, že sjezd je nejvyšší řídicí orgán toho kterého společenství s členskou základnou a že se jeho příprava, konání i vyhodnocování vede podle stanov společenství. Je tomu tak například i v případě České pedagogické společnosti. (Stanovy . . . , 1996, část V. 1. a 4. a)–c)) Z tohoto zásadního pohledu proto Sjezd učitelů, konaný v Brně 30.–31. 8. 2000, nemohl být sjezdem v pravém slova smyslu.

Docela proto chápu, že uvědomění si tohoto faktu pracovníky okresních školských úřadů vyznělo nakonec tak, že organizátory Sjezdu doporučené zastoupení delegátů z 86 okresů České republiky respektovalo pouze 28 školských úřadů, tedy necelá třetina, a že na Sjezdu nebyli vůbec zástupci z 22 okresů, tudíž z jedné čtvrtiny okresů České republiky.

Sjezd učitelů byl přesto, zcela nesporně, ve shodě s každým sjezdem, kolektivním pracovním shromážděním. Ovšem s tou historickou ojedinelostí a mimořádností, že se v něm výrazně prolínal odkaz tradic minulosti s řešením problémů současnosti k zajištění náročných úkolů budoucnosti. Vždyť se uskutečnil u příležitosti 80. výročí konání jediného Sjezdu učitelů na našem historickém území a za situace definování proměn školy, učitele a žáka v doslova epochálním období na přelomu tisíciletí. Proto zcela nechápu absenci jiné podpory Sjezdu učitelů od části nepřítomných (například v podobě povzbudivých dopisů či v podobě včasných návrhů na třeba ještě vhodnější shromáždění zástupců pedagogických pracovníků České republiky). Čtu-li v úvodu Bílé knihy ocenění přínosu Sjezdu učitelů k tvorbě tohoto střednědobého koncepčního programu rozvoje vzdělání v České republice (Národní program . . .), kalí se mi dojem z tohoto ocenění právě uvedenými absencemi a navíc ještě podobnými selháními centrálních institucí České republiky.

Také bych byl rád, kdyby se dosáhlo toho, že „... postupně dojde... ke

vzniku Pedagogické komory...¹ To se „... ale nejdříve musíme naučit na něčem shodnout...“² Sjezd učitelů, z tohoto hlediska vzato, byla určitě jedna šance, jak třeba nutnost vzniku této komory demonstrovat sobě i okolí českých pedagogických pracovníků. Až bude v České republice Pedagogická komora existovat, splníme mimo jiné i sedmý z patnácti znaků náležejících každé profesi, a postoupíme tak v přechodu od semiprofese k profesi (Šrámek, 1999, s. 44). To si, doufám, přejeme všichni. Pak asi nebude potřeba dalších Sjezdů učitelů a rovněž desítky izolovaných iniciativ českých pedagogických pracovníků budou takto integrovány.³

Jsem rád, že jsem se na této šanci mohl po celé dva roky podílet jako jeden z členů přípravného výboru Sjezdu. Lituji však toho, že Protokol ze Sjezdu učitelů nevyšel ještě před vydáním Bílé knihy a před reorganizací okresních školských úřadů – rozhodujících spolupracovníků přípravného výboru Sjezdu. Za to se jim osobně, jako jeden z organizátorů, upřímně omlouvám. Musím to učinit právě vzhledem k tomu, co uvádím v druhém a třetím odstavci, a také proto, že se i podle mého přesvědčení opravdu všichni „... musíme naučit na něčem shodnout...“⁴ Sjezd učitelů v roce 2000, jak je patrné, chápu jediným možným způsobem, tj. duálním způsobem. Současně jako cíl a prostředek snah všech pedagogických pracovníků.

Stejně chápu vznik a vývoj Pedagogické komory. Tu rovněž pokládám za projevení obsahu a formy společných snah i shod těchto pracovníků, a to i z řad členů České pedagogické společnosti.

Literatura

- Stanovy České pedagogické společnosti, *Pedagogická orientace*, 1996, č. 21, s. 108–112.
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. 1. vyd Praha: MŠMT ČR a ÚIV, 2001, s. 7.
 ŠRÁMEK, R. *Pedagogika I*. 1. vyd. Brno: MZLU, 1999.

Rudolf Šrámek

Potřebujeme nové stanovy

Na sjezdu České pedagogické společnosti (dále jen Společnost), konaném v Brně 25. ledna 2001, jsem patřil mezi tři delegáty, kteří nepodpořili usnesení sjezdu v tom smyslu, aby výbor provedl změnu stanov Společnosti.

¹ Viz stanovisko NEMES a VV PAU v *Učitelských novinách*, 1999, roč. 102, č. 36, s. 21.

² Tamtéž.

³ Iniciativ současného druhu Asociací, Federací, Klubů, Programů, Rad, Přátel, Sdružení, Skupin, Společenství, Svazů aj.

⁴ Viz stanovisko NEMES a VV PAU v *Učitelských novinách*, 1999, roč. 102, č. 36, s. 21.

Podle tehdy a ještě dnes platných stanov Společnosti, schválených sjezdem Společnosti 12. září 1996, pouze sjezdu Společnosti totiž přísluší „... usnášet se o stanovách a jejich změnách...“ (část V. 4. b) Vzhledem k tomu, že se blíží termín konání dalšího sjezdu Společnosti, navazuji na své podrobné písemné připomínky ke stanovám z 10. ledna 2001 a předkládám tento návrh jako jeden příspěvek do diskuse k příští podobě stanov Společnosti.

Navrhuji aby,

- výbor (tzn. hlavní výbor) Společnosti zorganizoval připomínkové řízení k stávajícím stanovám ve všech pobočkách Společnosti,
- výbor přitom pamatoval na provázanost stanov Společnosti se stanovami Rady vědeckých společností České republiky, tj. se závazným dokumentem sdružení, jehož jednou právnickou osobou je i Společnost,
- tentýž výbor ihned pověřil jednoho svého člena garantem připomínkového řízení, který by pak na sjezdu pracoval v návrhové komisi jako zástupce výboru a návazně jednal na Ministerstvu vnitra České republiky ve věci evidence stanov,
- členská základna Společnosti věnovala pozornost formulacím stávajících stanov, zejména možné změně formulací v těchto částech:
 - Část I. 1; Část I. 2.
 - Část II. 1; Část II. 2b.
 - Část III. 1; Část III. Práva. 2b; Část III. Práva. 3a.
 - Část IV. 1; Část IV. 2a.
 - Část V. 4b; Část V. 5b; Část V. 6a; Část V. 6b.
 - Část VI. 1.
 - Část VII. 1; Část VII. 2¹; Část VII. 3.
- Redakční rada Pedagogické orientace pohotově zavedla rubriku věnovanou diskusi ke stanovám Společnosti.²

Potřebujeme nové stanovы. To je nesporné. Samotný průběh minulého sjezdu Společnosti to potvrdil. Potřebujeme vyhovující stanovы, které budou pamatovat i na takové situace, které se v případě platnosti nedostatečných stanov musí řešit jejich obcházením.

Literatura

Stanovы České pedagogické společnosti, *Pedagogická orientace*, 1996, č. 21, s. 108–112.

Rudolf Šrámek

¹Sem navrhuji zařadit formulace týkající se archivu Společnosti, který doposud neexistuje, který by měl být brzo pýchou 40 let trvající Společnosti a v němž by byly uloženy mimo jiné všechny její stanovы.

²Podobně jako například rubriku věnovanou diskusi k dalšímu vývoji Pedagogické orientace.

Recenze

Petty, G.: Moderní vyučování

Praktická příručka. Praha: Portál, 1996. 384 s.

Už v roce 1996 jsme se mohli seznámit se zevrubným pohledem autora na fungování systému školní práce. Svým rozsahem, metodickými návody a aplikovanými praktickými zkušenostmi nabízí pomoc všem kategoriím pedagogů. Cennou je publikace zejména pro svou praktičnost při zachování základních teoretických východisek pro práci pedagogů ve školních podmínkách. I když jde o práci zahraničního autora, domnívám se, že český pedagog najde inspiraci pro práci s dětmi a mládeží ve škole.

Celá publikace je rozdělena na čtyři části. První se zabývá praktickými a emocionálními potřebami žáka, které jsou předpokladem pro kvalitní výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Druhá část je věnována popisu vyučovacích metod a jejich výhod a nevýhod při jejich užití. Pozornost autor věnuje vytváření strategie učení. Třetí část se zabývá prostředky vyučovacího procesu a jejich efektivním užitím. Čtvrtá část nazvaná „Shrnutí“ je věnována způsobům tvorby vzdělávacích aktivit, stanovování cílů vyučování a hodnocením vzdělávacích aktivit.

Současný život ve škole i chování některých lidí ve společnosti klade celou řadu otázek, včetně potřeby ukázněného chování ve škole i na pracovišti. Problému kázně a řešení kázeňských problémů se věnuje i autor publikace v první části nazvané „Kázeň a řešení problémů“, která mě zaujala. Domnívám se, že otázka kázně by měla být jednou z priorit práce člověka ve společnosti a podstatným prvkem hodnocení.

Můžeme souhlasit s autorem, že k nejběžnějším příčinám stálých „kázeňských“ problémů ve škole je například nevhodná práce, kterou pedagog uložil, potřeba žáků zkoušet učitele, snaha žáků neustále upoutávat pozornost a neúčinné používání formální autority pedagogem či problém hledání viníka různých prohřešků.

Autor se snaží vliv těchto situací objasnit a popisuje metodické postupy při jejich řešení. Asi nikdo nepochybuje o potřebě ukázněného chování jako předpokladu efektivního výkonu v jakékoli lidské činnosti. Jsem přesvědčen o tom, že většina pedagogů v našich školách se snaží o to, aby žák, či student různého typu školy odcházel po absolutoriu školy s vědomím toho, že se něčemu naučil, ve škole se k němu chovali slušně a že se ve škole necítil zbytečným. Absolvent, který byl veden ve škole ke kázni a odpovědnému plnění úkolů, docení účinek takového přístupu vlivu školy v pozdějším období, kdy se sám stane subjektem, který bude hodnotit vliv školy na jeho dítě.

Samotný vliv učitele ve škole a školního prostředí není pro výchovu k ukázněnosti člověka samospasitelný. Škola jako instituce a její jednotlivé prvky působení mají sice svůj významný vliv, ale bez dalších vlivů se stává málo efektivní. Za více než dvanáct let po společenských změnách jsme mohli zaznamenat rozšíření celé řady sociálně patologických jevů, které se bohužel nevyhnuly ani škole. To je také jeden z důsledků nevhodného chování, které vybočuje z normy.

Sama škola na to nestačí, jestliže zejména vliv rodiny a faktorů okolí školy nebude řešen systémově a důsledně. Věk dětí, které páchají způsobem svého nedodržování norem trestnou činností, se snižuje, vedou se diskuse o trestní odpovědnosti již od 14 či od 13 let věku. Tento represivní způsob postihování nekázně a s tím souvisejících přestupků je jen jedním z prvků, který může působit preventivně.

Působení školy je nezastupitelné, a proto na způsoby řešení různých kázeňských přestupků žáků i studentů musí být pedagog připraven. Proto i v jeho přípravě ve škole by tomuto problému měla být věnována zvýšená pozornost, zejména proto, že u některých dětí a mládeže narůstá agresivita a někdy i násilí vůči dospělým.

Nelze opomenout samotný příklad pedagoga, s jehož ukázněností se jaksi automaticky počítá. Neukázněný pedagog by neměl mít svoje místo ve výchově a vzdělávání na jakémkoli stupni.

Autor zmíněné publikace se snaží řešit problém kázně ve škole metodickými návody a radami, které při jejich účinném prosazování mohou pomoci při upevňování autority i kázně žáků a studentů ve škole.

Ukázněného chování však nelze dosáhnout okamžitě, je cílem v relativně dlouhé perspektivě života člověka, přičemž pedagog by měl žákovi či studentovi na této cestě vydatně pomáhat. Lze říci, že bez ukázněného žáka není ukázněná třída, studijní skupina, nedostávají se výsledky a i vhodně zvolená metoda, forma a prostředek vyučování se u neukázněného žáka zpravidla mine účinkem.

Publikace jako celek působí přehledně a je dobře tematicky uspořádaná. Řada grafických ztvárnění vhodně doplňuje textovou část. Může se stát dobrou pomůckou pro práci pedagogů ve škole, ale i různých manažerů v jiných oblastech činnosti při práci s lidským potenciálem.

Radomír Saliger

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich

Dějiny oboru na univerzitách od XVIII. do konce XX. století. Wien 2000 jako úvodní svazek. 1 060 stran.

Jde o první publikaci tohoto druhu, která má své výjimečné místo i v celoevropské odborné literatuře. Publikace se opírá o dějiny základního a středního školství, je zásadním příspěvkem k pedagogice vysokého školství a k teorii i praxi vzdělávání učitelstva.

Svazek uvádí metodologické postupy a jako část publikačních fondů vídeňské akademie věd má na zřeteli vývoj od tereziánských reforem k vlastnímu vývoji problematiky na univerzitě ve Vídni. Jde o jednotlivé reformy a jejich nositele,

o postavy oboru a jejich mezioborové poslání. Zvláštní oddíl je věnován pedagogice na katolické teologické fakultě (podobný oddíl se týká protestantské vědy). Čtenáře zaujme také speciální kapitola o tzv. Heilpädagogik na lékařské fakultě a oddíl o tzv. pedagogice sportu.

Další svazek bude určen vývoji na Univerzitě Karlově v Praze.

Josef Cach

Německo má ročenku pro bádání v dějinách pedagogiky

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 7. Bad Heilbrunn: Verlag Klinhardt, 2001.

Vytváří se úspěšná tradice ročenek navazujících na ročenky v bývalé NDR. Obsah poslední ročenky tvoří tři studie o reformní pedagogice v diktaturách. Jde o studie J. Bilsteina o stylu života mládeže, komunismus a reformní pedagogiku, Umělecké a pedagogické motivy v díle R. Vogelera, dále jde o studii Ch. Losta o reformní pedagogice jako také státní pedagogice, v níž hodnotí snahy N. K. Krupské před rokem 1917 o tzv. třetí cestu mezi marxismem a reformní pedagogikou. Úvodní stati jsou zakončeny studií K. Königa o národním socialismu v díle A. Andressena, tvůrce domovů pro mládež v období fašistické diktatury. Jde o revizi jednoho z pedagogických mýtů. V druhém díle následují stati o pedagogice pietistů, o R. Nohlovi a tzv. osvobozené pedagogice v Göttingenu po r. 1945. Stati tohoto druhu jsou doprovázeny uveřejněním pramenů a dokumentů (mj. Freie Schulgemeinde Wickersdorf, důležitý dokument reformní pedagogiky).

Jde o nový zdroj poznatků i pro pedagogy. Ročenka může sloužit jako pracovní dokument v seminářích studia germanistiky na univerzitních fakultách.

Josef Cach

Walburga Henry: Sachunterrichtliches Lernen in der Montessori-Pädagogik.

Eine Fallstudie über die Integrative Montessori-Schule Borcken. Münster, LIT Verlag 2001. Reihe: Impulse der Reformpädagogik, Bd. 6. 278 s. ISBN 3-8258-5330-6.

Pedagogika Montessori prožívá v současné době další vlnu zvyšujícího se zájmu veřejnosti. Projevuje se to nejen počtem zakládaných škol v různých zemích světa, ale i produkcí odborné literatury. Univerzita v Münsteru je již několik desetiletí známá svým Institutem pro rozvoj pedagogiky Montessori. Její významný spolupracovník, prof. dr. Harald Ludwig, je zároveň vydavatelem a odborným garantem ediční řady „Impulsy reformní pedagogiky“, ve které jsou v knižní podobě vydávány úspěšně obhájené dizertační práce zaměřené na empirický výzkum současného vlivu reformně pedagogických idejí v běžné praxi škol.

Walburga Henry je v Německu a v zahraničí známá nejen jako spoluzakladatelka a učitelka Volné alternativní školy v Bochumi, ale i jako spolupracovnice Evropského fóra pro svobodu ve výchově (EFFE). V roce 2000 úspěšně obhájila na univerzitě v Münsteru dizertační práci a stala se ředitelkou základní školy Ericha Kästnera v Recklinghausen, ve které se snaží prosazovat reformně pedagogické přístupy v oblasti zejména věcného vyučování a vztahu k žákům.

Předložená knižní podoba dizertační práce je vlastně empiricky založenou případovou studií o integrované základní škole Montessori v Borken, která je jedním článkem školského komplexu od mateřské školy po školu s nižší sekundární vzdělávací úrovní, v němž jsou integrovány děti s různými výchovnými, vzdělávacími, zdravotními a sociálními problémy. Autorka sleduje ve své práci tři oblasti:

1. popis a analýzu učebních situací a učebních procesů dětí na příkladu věcného učení,
2. zpracovávání struktury věcného učení v Montessori škole v Borken,
3. sledování působení věcného učení v rámci koncepce Montessori kosmické výchovy a aktuálních oborově didaktických přístupů a podnětů.

Práce je přínosná nejen tím, že přináší velké množství empirického materiálu, vhodného pro další šetření a výzkumy, ale zejména svým metodologickým přístupem ke sledované problematice, který plně odpovídá dobovým potřebám a požadavkům a začíná být akceptován i tradičně uvažujícími metodology orientovanými především na kvantitativní přístupy. Práce W. Henry je postavená na souboru kvalitativních metod sociálně orientovaných věd, mezi nimiž – v rámci etnografického výzkumu školy – vyniká zejména pozorování, kombinované rozhovory volného i řízeného charakteru, doplněné studiem protokolů a oficiální dokumentace školy. Získané informace byly analyzovány z hlediska vlastních teoretických znalostí autorky a jejich praktických zkušeností. Autorce přitom nešlo o obsáhlé teoretické interpretace působení věcného učení v rámci kosmické výchovy, ale o analýzu konkrétních učebních procesů jedné určité třídy ve zvolené Montessori škole. Proto je součástí knihy i podrobný popis atmosféry výchovné a vzdělávací práce Montessori školy v Borken. Zároveň vykazuje kniha výrazná pozitiva pro oblast rozvoje oborové didaktiky věcného učení na primárním stupni vzdělávání. Autorka tak prezentuje velmi přístupnou formou podrobné analýzy průběhu konkrétních učebních situací, které v rámci kosmické výchovy reálně proběhly, a zaujímá k nim teoretický postoj prostřednictvím vlastní interpretace.

Kniha může dobře sloužit nejen učitelům a učitelkám českých škol Montessori, studentům primární pedagogiky a učitelství I. stupně, ale zejména doktorandům z různých pedagogických věd, protože práce je velmi dobře strukturovaná, využívá moderních přístupů, které poskytují efektivní a smysluplné informace pro porozumění a pochopení sledovaných jevů. Zájemci v ní najdou nejen podrobné metodologické popisy zvolených kvalitativních metod, ale i praktické rady pro prezentaci řady témat kosmické výchovy v rámci věcného učení dětí.

Práce W. Henry neposkytuje argumenty pro tvrzení, že Montessori pedagogika je lepší než tradiční didaktické přístupy, ale přináší spoustu materiálu o tom, že zvolené učební procesy dětí v rámci věcného učení jsou mnohem efektivnější

a odpovídají vývojové úrovni dětí lépe. Kromě toho vedou děti nejen k pochopení jevů, ale i k získávání osobních zkušeností s aplikací výsledků učebních procesů v životní praxi dětí, k čemuž u tradičně pojatého vyučování dochází jen velmi zřídka a nesystémově.

Kniha je doplněna řadou fotografií a obrázků a rozsáhlou bibliografií. Lze ji doporučit jak z hlediska obsahového, tak i metodologického. Pro české učitele může být motivující i to, že se jedná o práci praktické učitelky posuzující reálné jevy vlastní zkušeností a nikoliv o práci teoretika bez vlastních empirických zkušeností ze školní praxe.

Karel Rýdl

Lokšová, I., Lokša, J.: Teória a prax tvorivého vyučovania

Prešov, Mana Con 2001. 336 stran. ISBN 80-89040-04-7.

Při volbě tématu dlouhodobě vyvolávajícího pozornost z teoretického i praktického hlediska, které je příznačné ve fenomenální rovině značným rozsahem souvislostí, v koncepční a metodologické rovině množstvím přístupů k popisu, diagnóze či objasnění příslušných jevů, ztěžuje snahu o vlastní přínos i náročný úkol vyrovnat se alespoň do určité míry s tím, co se již o daném tématu ví a soudí. Snad i proto je podstatně více studií zabývajících se dílčími stránkami určitého problému, než pokusů o jejich ucelené monografické zpracování, jako v tomto případě.

Autoři posuzované publikace, adresované současným i budoucím učitelům všech stupňů škol i zájemcům z řad studujících dalších oborů a širší pedagogické veřejnosti, přistupují k tématu uplatnění tvořivých momentů ve školním vyučování, jak napovídá název, s důrazem na teoretické i praktické souvislosti. Teoretické souvislosti zahrnuje jejich rozbor stávajících poznatků s důrazem na jejich psychologickou povahu, praktickou rovinu reprezentuje koncepce a metodika tvorivého vyučování. Tomu také odpovídá základní rozvržení knihy, v němž první část v poměrně širokém teoretickém kontextu svým akcentem na pedagogické a psychologické souvislosti tvorivého procesu připravuje poznatkovou základnu pro vlastní koncepční a metodický nástin tvorivého vyučování ve druhé části.

O aktuálnosti takové tematické orientace není zřejmě pochyb, stejně jako o její náročnosti. Velmi obtížný je každý pokus o uspořádání rozebíraného tématu vzhledem k určitému cíli tak, aby měl čtenář možnost alespoň základní orientace v jinak velmi rozmanité směsi koncepcí vztahových rámců i pojmů.

Rozbor tvořivosti v prvním oddíle knihy se zabývá chápáním podstaty a různými definicemi tvořivosti domácích i zahraničních autorů (jichž začalo výrazně přibývat od začátku padesátých let dvacátého století). Lze zde také nalézt ukázky různých více či méně souhrnných přehledů a pokusů o klasifikaci teoretických přístupů k tomuto jevu. Na jejich základě přijímají autoři recenzované práce definici tvořivosti (str. 16) jako: „procesu vytváření nových a užitečných (pro jedince nebo určitou skupinu) produktů a řešení, a to při aktivitách a úlohách, které jsou spíše heuristického než algoritmického typu“. Centrem pozornosti přitom jsou otázky

spojené s procesuální stránkou fenoménu tvořivosti, jeho dynamikou, včetně výsledků, a s tvůrčí osobností, které patří k úhelným problémům sledovaným současnou odbornou literaturou. Autoři se zmiňují o široké škále poznatků týkajících se fází tvořivého procesu, osobnostních rysů tvořivého subjektu a problémů jejich identifikace. Určitým společným jmenovatelem různých pojetí tvořivosti je důraz na dva aspekty tvůrčího procesu, jimiž jsou novost a společenská užitečnost. Oba tyto aspekty mohou být ještě posuzovány ze subjektivního nebo objektivního zorného úhlu. Pro práci s dětmi je vyvozen (vzhledem k odlišnosti pohledu dětí od pohledu dospělých na to, co je v rámci subjektivní produkce nové a co nikoliv) větší důraz na vytváření něčeho nového, byť jen z pohledu jedince nebo malé skupiny. Ve světle současných názorů na tvořivost pak je zpochybněna oprávněnost častého směšování tvořivosti a divergentního myšlení, vycházející z hypotetického předpokladu existence obecné dispoziční základny tvořivosti, které nacházíme v klasických pojetích J. P. Guilforda, E. P. Torranceho aj. U většiny lidí se spíše než všeobecné nadání projevují specifické kreativní dispozice pro určitý druh činnosti.

Pozornost je věnována mimo jiné například Hlavsovým pracím z osmdesátých let, které tím, že podtrhují také význam zpětného působení produktů a efektů pro trvalejší formování vlastností osobnosti, vytvářejí teoretický předpoklad k záměrnému ovlivňování rozvoje tvořivosti ve výchovném působení. Opomenuty nejsou ani sociální vlivy na tvořivé děje. Kromě sociální facilitace, která se může projevit například při kooperačním nebo kompetičním uspořádání podmínek společně prováděných aktivit, je zmíněno také sociální zahálení (ztráta individuální motivace při práci ve skupině) v důsledku tendence přizpůsobit se výkonu ostatních, skryt se mezi nimi, nevynikat apod. Připomenut je i známý empirický závěr, že lidem v sociální interakci jde zřetelně lépe hodnocení produkce jiných osob než vlastní tvoření. Přitom vědomí jedince, že je jeho činnost kontrolována a hodnocena podněcuje spíše zvýšení množství než nárůst tvůrčích kvalit produkce.

Orientaci v poměrně širokém rozsahu uváděných poznatků čtenáři usnadňuje grafické zvýraznění podstatných myšlenek. V úvaze o možnostech diagnostiky tvořivosti jako poměrně validní a reliabilní jsou uváděny konsenzuální (založené na shodě nezávislých posuzovatelů) techniky.

Východiskem druhých hlavní částí knihy je rozbor koncepčních otázek, ze kterého se odvíjí rozpracování otázek metodických. Klíčovým předpokladem pak je možnost záměrného rozvíjení tvořivých schopností v procesu učení. K tomu je ovšem, jak je zdůrazněno, potřebná znalost jak obsahu učiva, tak tvořivých postupů při učení a řešení problémů. To předpokládá adekvátní uspořádání podmínek podložené didaktickou analýzou učiva v intencích možností rozvíjení tvořivosti a použití odpovídajících metod. Další výklad se opírá o model tvořivého vyučování zahrnující vzájemně propojené komponenty: učitel, žák, cíle, strategie, didaktické prostředky, podmínky (vzdělávací politika, okolí školy, řízení školy, organizace, vybavení, technologie vzdělání), učební obsah. Mezi podmínkami rozvíjení výchovy tvořivosti ve škole je analyzována i relevantní otázka odpovídající přípravy učitelů během jejich vysokoškolského studia, s přihlédnutím k aktuálním problémům

pedagogického výzkumu na Slovensku. Tady donedávna chyběla původní koncepční monografie věnovaná pedagogické metodologii. (Nyní tuto mezeru zaplňuje práce Š. Švece a kol. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanistické prístupy*. Bratislava, IRIS 1998.)

V rámci metodických záležitostí přináší kniha informace o přístupech a metodách rozvíjení tvořivosti použitelných ve škole, včetně dosud málo pojmově vyjasněné simulace podmínek prostředí ve virtuální realitě (charakteristiky, možnosti a výhody uplatnění virtuální reality ve školní výuce včetně konkrétních příkladů a užitečných informačních zdrojů na Internetu). Zvláštní pozornost je věnována programům rozvíjení tvořivosti, kterých je v současnosti již velké množství. Zde autoři uvádějí ukázky některých vlastních programů pro vyučování vybraných předmětů na základní škole a konkrétní praktické ukázky tvořivých vyučovacích hodin. Přitom se opírají o poznatky ze svých výzkumů.

Recenzovaná kniha Ireny a Jozefa Lokšových poskytuje čtenáři ocenění hodný obsáhlý výklad a přehled teoretických pojetí tvořivosti zejména ve vztahu k jejich praktickému využití. V tomto smyslu ji lze doporučit jako zdroj teoretických poznatků shrnutý z rozsáhlých pramenů v určitém vztahovém rámci, jímž je využití těchto poznatků ve škole v intencích rozvoje tvořivých schopností žáků. Další přínos knihy je praktický a spočívá jednak v ilustrativní charakteristice různých postupů k rozvíjení tvořivého myšlení, včetně poměrně organizačně nenáročných metod typu brainstorming, mind map, 635 atd., jednak v konkrétních metodických návodech bezprostředně použitelných, případně inspirativních, které mohou dobře posloužit i učitelům a dalším zájemcům o programové rozvíjení tvořivosti ve výchově, kteří ani nemusí být příliš orientováni na teorii.

Karel Paulík

Zamyšlení nad přínosnou publikací

V roce 2001 vydala Univerzita Palackého v Olomouci publikaci *1 + 100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Z podnětu prof. PhDr. Václava Kovářička, CSc., historika pedagogiky, a za redakce doc. PhDr. Libuše Podlahové, Dr., připravil kolektiv autorů profilový výběr osobností, které se zapsaly do historie českého školství a pedagogiky.

Čtenář má možnost seznámit se se životem a dílem nejen badatelů v oboru pedagogiky, ale také s dalšími osobnostmi, které svými myšlenkami a skutky podstatně přispěly k formování českého pedagogického myšlení. Jejich badatelská činnost tak pomohla vytvořit nové výchovné směry a instituce.

Odborná, ale zároveň i neoborná veřejnost má tak možnost seznámit se s myšlenkami, jež nás dodnes mohou oslovit a inspirovat při pedagogické práci.

Na předkládané publikaci se podílel kolektiv 55 autorů, a to nejen odborných pedagogických pracovníků z různých univerzit a fakult, ale také učitelů všech stupňů škol, doktorandů i studentů kombinovaného studia. Mnozí z mladých autorů měli poprvé možnost seznámit se s náročnou prací a poznat její zásady, jež je mohou ovlivnit při jejich další odborné činnosti. Přestože byla stanovena

jednotlící východiska, autorům byla ponechána dostatečná volnost pro zpracování příspěvků.

Údaje o jednotlivých osobnostech jsou řazeny abecedně, není vymezováno kritérium významnosti. Výjimku tvoří pouze Jan Ámos Komenský, který je uveden jako první, a to v souladu s názvem celé publikace.

Předkládaná publikace přináší jak základní přehled o významných osobnostech, které ovlivnily vývoj pedagogiky u nás, tak také nové inspirující poznatky, jež budou sloužit studentům pedagogiky, dějin pedagogiky, učitelské způsobilosti, posluchačům doktorandského studia i dalším zájemcům o tuto problematiku.

Jana Juřicová

Mülerová, L.: Změny ve výuce v souvislosti s proměnami společnosti

Sborník z workshopu. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001, 139 s.

V loňském roce vydala pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně Ústí nad Labem sborník s názvem „Změny ve výuce v souvislosti s proměnami společnosti“. Autorka sborníku byla členkou týmu, který ku příležitosti desátého výročí vzniku univerzity uspořádal workshop, jehož podnětná vystoupení vyvolala vznik předkládaného sborníku.

Sborník obsahuje celkem dvacet šest příspěvků našich i zahraničních pedagogů i dalších odborníků. Strukturu sborníku tvoří tři logicky na sebe navazující okruhy. V prvním celku sborníku jsou zahrnuta vystoupení z úvodního jednání. Jsou tu prezentovány názory významných odborníků, např. prof. PhDr. Zdeněka Koláře, DrSc., dále doc. PhDr. Miroslava Špánika, CSc., prof. PhDr. Dobravy Moldanové, CSc. Hlavní myšlenky těchto příspěvků směřují k možnostem transformace výchovně vzdělávacího procesu, a to především přímo na pedagogických fakultách, a zdůrazňující důležitost celoživotního vzdělávání jedinců.

Zbývající příspěvky jsou ve sborníku řazeny do dvou rozsáhlých sekcí.

Sekce didaktická v sobě zahrnuje celkem dvanáct příspěvků. Předkládá čtenářům co nejkompexnější pohled na didakticko-metodické možnosti v oblasti edukačního procesu v systému škol. Čtenáři, ať již z řad studentů nebo jiné pedagogické veřejnosti, si po přečtení mohou rozšířit svůj obzor nejen v rovině teoretické, ale i v oblasti pedagogických šetření a výzkumů. Autoři v nich hodnotí, zamýšlejí se nad výchovnými koncepcemi uplatňovanými ve vzdělávacím procesu, zamýšlí se nad modernizací výuky v konkrétních předmětech. Zajímavé je šetření, kterým se zabývala Katedra pedagogiky PF TU Liberec. Týkalo se problematiky pracovního uplatnění posluchačů tamějšího doplňkového pedagogického studia. Mnoha prezentovanými příspěvky prolíná společné téma, jímž je úloha multimédií při realizaci vyučovacího procesu.

Sborník uzavírá kapitola, která prezentuje příspěvky shrnuté pod hlavičku sekce sociálně pedagogická. Jak již z názvu sekce vyplývá, čtenář má možnost pronik-

nout do problematiky edukačního procesu i z hlediska náhledu na osobnost činitelů vyučovacího procesu. Získává základní přehled o současných aktuálních problémech, které společnost řeší. Zajímavý je příspěvek autorů ústecké pedagogické fakulty k zajištění odbornosti pedagogů při realizaci mimoškolních činností dětí a mládeže. Čtenáři, kteří se orientují na oblast speciální pedagogiky, ve sborníku najdou podnětný příspěvek zamýšlející se nad problémem resocializace později osleplých v České republice. Autorka PaedDr. Miroslava Štrébllová obdobně jako i jiní odborníci upozorňuje, že s poměrně širokým uplatňováním integrace zrakově postižených jedinců do škol stále ještě ustupuje do pozadí řešení problematiky resocializace později osleplých.

Za přínos považuji i skutečnost, že autorka sborníku neopomněla zařadit stati, které seznamují čtenáře s již nastíněnou sociálně pedagogickou skutečností za hranicemi České republiky, a to ve Velké Británii a Maďarsku. Oba jmenované příspěvky se zamýšlí v prvním případě nad postavením studenta pedagogické fakulty, v případě druhém již nad postavením učitele v edukačním procesu, řeší sociální aspekty pedagogické profese.

Obě sekce jsou zakončeny stručným závěrečným shrnutím formujícím hlavní úkoly v řešení aktuálních otázek.

A co říci na úplný závěr? Domnívám se, že předložený sborník umožňuje čtenáři orientovat se v dané problematice. Graficky je přehledně upraven i obsahově náročné texty jsou čtivě zpracovány. I tato skutečnost umožňuje nabídnout recenzovaný sborník širší čtenářské veřejnosti. Je proto podle mého názoru určen nejen pedagogům a ostatním odborníkům zabývajícím se edukačním procesem, ale osloví i budoucí studenty orientované pedagogickým směrem.

Miroslava Bartoňová

Mühlpachr, P. (ed.): Speciální pedagogika na prahu třetího tisíciletí – vývoj, realita, perspektivy

Sborník příspěvků ze studentské vědecké konference konané dne 17. května 2000 Brno: MU, 2001, 68 s.

Studenti Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v uvedeném sborníku projevili aktivitu, prokázali schopnost vidět problémy z mnoha úhlů a novým, neotřelým pohledem ochotu pracovat nad rámec svých povinností a zároveň odvahu prezentovat své postřehy před širší odbornou veřejností. Jejich práce dala vzniknout této publikaci, která je souborem celkem čtrnácti příspěvků přednesených v rámci konference. Studenti se ve svých příspěvcích pokusili nastínit některé z aktuálních problémů speciální pedagogiky a zároveň postihnout nové možnosti a perspektivy dalšího vývoje tohoto dynamicky se rozvíjejícího vědního oboru.

Za klad sborníku považuji fakt, že si dokázal zachovat kompaktnost i přes značnou tematickou pestrost publikovaných příspěvků zahrnujících problematiku spojenou s péčí o seniory, možností využití výtvarných činností jak v terapeutické,

tak i diagnostické praxi, problematikou výuky jazyků u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení, integrací zrakově postižených a dalšími zajímavými tématy. Jiní přispěli svými zkušenostmi ze zahraničních studijních stáží.

Oceňuji též odvalu studentů nejen konstruktivně kritizovat to, co považují za zastaralé a zkosnatělé, a tudíž překonané, ale spolu s kritikou ihned předkládat návrhy na zlepšení či požadavky na zařazení nových poznatků, jakožto pevné součásti pregraduální přípravy pedagogů. Autor druhého příspěvku nazvaného „Postavení antipedagogiky v současném světě“ dokonce představuje svou odvážnou vizi vzdělávací instituce budoucnosti. Vizi, z níž je cítit obrovský respekt k osobnosti žáka a jež klade maximální důraz na jeho svobodný rozvoj. „Měla by být naprosto bez autority. Rozdíl mezi žáky a učiteli nebude zřejmý a jejich role se budou moci volně měnit. Každý bude moci kdykoli přijít a odejít. Žádné formální osnovy nebudou existovat.“ (str. 10)

Vize velmi diskutabilní. Praktikovi, svíranému množstvím nařízení týkajících se bezpečnosti žáků, kázně či docházky, osnovami, které limitují jeho činnost, a množstvím dalších předpisů se jistě bude jevit jako naivní či neproveditelná, autoritářii potom vpravdě kacířská. Nicméně, i takovéto radikální vize, dle mého názoru, právě na studentské vědecké konferenci bezesporu patří.

Závěrem mi dovoluji uvést jednu osobní zkušenost. Četba tohoto sborníku mne inspirovala k myšlence oslovit několik studentů naší fakulty a zjistit jejich případnou ochotu vystoupit se svým příspěvkem na podobné akci. Dostalo se mi téměř identických odpovědí. Na jedné straně deklarovaná ochota pracovat a příspěvek připravit, na straně druhé obavy z jeho prezentace před auditoriem.

I z tohoto důvodu vysoce oceňuji všechny brněnské kolegy, kteří vystoupili se svými příspěvky, i práci editora doc. PhDr. Pavla Mühlpachra, Ph.D., a jeho schopnost dotáhnout myšlenku na uspořádání této konference do konce. Zároveň věřím, že jejich práce bude inspirací pro další fakulty a studentské vědecké konference se stanou běžnou součástí studijních aktivit.

Zdeněk Svoboda

Lazarová, B.: Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi

Brno: Paido, 2001. 107 s., ISBN 80-7315-013-1.

Vzrůstající zájem o konstruktivisticky pojatou přípravu učitelů se mimo jiné projevuje i ve vzrůstajícím počtu publikací, které se k tomuto tématu vyslovují. Značné množství zahraničních titulů nastavuje zrcadlo minimálnímu množství titulů českých. Proto je třeba velmi uvítat vznik publikace *Vzdělávat učitele*, kterou zpracovala skupina vysokoškolských pedagogů podílejících se na pedagogicko-psychologické či didaktické přípravě budoucích učitelů. Jednotliví spoluautoři, inspirovaní ve svých úvahách konstruktivismem, se obecněji či na základě konkrétních zkušeností a příkladů vyjadřují k tématu učitelství.

Mezi slovem editorky na úvod a závěrem se nachází devět příspěvků od celkem 11 autorů. Úvodní slovo **Bohumíry Lazarové** je úvahou o připravenosti učitele

k inovacím. Tato úvaha je motivována přesvědčením, „že vybavovat učitele novými netradičními výukovými metodami a technikami a podporovat je v tvořivosti a snaze inovovat evidentně nestačí“. (s. 7) Hlásí se k cestě podpory osobnostního rozvoje budoucích učitelů, k cestě zvyšování jejich odolnosti vůči rizikům. Svým úvodem vhodně otevírá prostor pro příspěvky dalších autorů.

První z nich pochází od **Zdeňka Macka (Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiska)** a přináší stručné pojednání o systemickém přístupu v přírodních a společenských vědách. Následuje několik tezí konstruktivismu a model konstruktivistického učení. Této studii, otevírající celou publikaci s příslibem pojednat základní východiska konstruktivismu v pedagogické praxi, chybí jakýkoliv závěr. Rovněž bych od ní očekával poněkud větší podrobnosti.

Petr Novotný (Mnoho podob reflexe – ke klíčovému prvku profesní přípravy učitelů) chápe reflexi jako klíčový prvek profesní přípravy učitelů, čímž se hlásí ke konstruktivistickým teoriím vzdělávání. Po vymezení pojmu reflexe, dle mého soudu velmi zdařilém, se zamýšlí nad funkcí reflexe v těchto teoriích vzdělávání. Odsud se dostává k pojmu reflektivní praxe, a otevírá si tak prostor pro představení některých reflektivních technik (diskuse, mikrovýstupy, kolegiální reflexe výuky, studentská reflexe, sebereflektivní deníky, případová studie, akční výzkum atd.).

Olga Orosová (Konstruktivismus v psychologické přípravě učitelů) představuje základní principy konstruktivismu v učení a ukazuje, jak se mohou promítat do práce učitele. Autorka navrhuje čtyřúrovňový model psychologické přípravy učitelů. Závěrem se opírá o výsledky vlastního výzkumu, jimiž je dokládáno, že konstruktivismus v psychologické přípravě učitelů je filozofií i nástrojem, který napomáhá humanizaci školství a podporuje myšlenku „smyslu“ vzdělání pro člověka.

Bronislava Kasáčová (Stávání sa učiteľom ako proces zmeny a jeho reflexia) představuje zkušenosti s reflexí v přípravě učitelů pro 1. stupeň ZŠ v předmětu Pedagogická diagnostika. Jedním z východisek koncepce tohoto předmětu je osobnostní orientace přípravy učitelů, která klade důraz na zvyšování schopnosti jejich sebereflexe a reflexe vlastní činnosti. Reflektivní a sebereflektivní techniky (autorka zmiňuje reflektivní deník a portfolio) tvoří prostředek i cíl kurzu. Za velmi vhodné zde považují odkazy na práci A. Pollarda, Reflective teaching in the Primary school, která je zásadním titulem pro reflektivně pojatou přípravu učitelů primárních škol.

Lenka Hloušková (Hledání možností inovací v rámci pregraduální přípravy učitelů na FF MU v Brně) nabízí své zkušenosti z organizace kurzu Obecné didaktiky na Filozofické fakultě MU v Brně. Reflexe a sebereflexe je zde principem didaktického postupu v inovativním modelu vyučování, jehož ústřední otázkou je změna. Učitelé tento model připisují roli facilitátora, poradce, průvodce a kontrolora. Popis realizace tohoto kurzu a z něj vyplývající úvahy o možnostech inovací jsou inspirující.

Bohumíra Lazarová (K možnostem reflexivní práce ve vzdělávání učitelů) představuje koncepci semestrálního kurzu „Psychologické aspekty učitelské

profese“ na PdF MU v Brně. Samotnému popisu kurzu ovšem předchází fundovaně zpracovaná teoretická východiska konstruktivismu ve vzdělávání, poradenství a psychoterapii. Pro autorku jsou individuální nebo skupinové reflexe, stejně tak jako neevaluativní supervize stěžejními formami práce, které tvoří těžiště pedagogicko-psychologické přípravy učitelů. Semináře jsou proto zaměřeny na rozvoj dovednosti reflektovat vlastní práci, a tím podporovat osobnostní a profesní rozvoj studenta učitelství.

Věra Pokorná (Holandský dotazník pro učitele) představuje českou verzi dotazníku, který poslouží jako technika, jíž lze zjišťovat kvalitu organizace školy, jejího života, kvalitu východisek učebního plánu i spolupráce školy s rodinou, popřípadě speciální péči školy o děti s obtížemi v chování nebo učení. Příspěvek V. Pokorné se k tématu „vzdělávat učitele“ vyslovuje nepřímou – nabízí techniku, která může oslovit učitele v praxi a motivovat je k diskusi o tom, jak by bylo možné zlepšit práci vlastní školy.

Václav Holeček, Božena Jiřincová a Michal Svoboda (Výcvikové kurzy Katedry psychologie FPE ZČU v Plzni) předkládají reflexi svých zkušeností s přípravou a vedením výcviků zaměřených na rozvoj sociálně psychologických dovedností. Autoři podtrhují potřebu praktické složky přípravy ve všech typech studia orientovaného na profesní práci s lidmi.

Irena Plevová (Poznáváme vnitřní svět druhého člověka) popisuje průběh semináře, který proběhl v rámci předmětu „Základy psychoterapie“ na PdF UP v Olomouci. Studenti obdrželi černobílý obrázek pošťáka spolu s instrukcí: Pokuste se dát obrázku název a napište krátkou povídku, která by vypovídala o tom, co se na obrázku děje. Různost povídek, které studenti napsali, vedla k uvědomění si, že okolní svět se každému zobrazuje jinak. Osobně jsem za tento příspěvek velmi vděčný, neboť popisuje konkrétní aktivitu, při níž dochází ke zkušenostnímu učení (jak se o tom hovoří v konstruktivismu).

Závěrem publikace je vyjádřeno, že jednotlivé příspěvky dokládají různorodost pohledů na téma vzdělávání učitelů. O čí pohledy jde? Seznam autorů je umístěn před anglické resumé na poslední stránky knihy. Je dokladem toho, že pracovní skupina je skutečně pestrá: zahrnuje pedagogy, psychology i didaktiky z různých fakult ČR i SR. Recenzovaná práce je dokladem toho, jak cenná může být taková spolupráce.

Konstruktivistický přístup ve vzdělávání učitelů směřuje k osobnostnímu růstu budoucích učitelů prostřednictvím jejich zkušeností a sebereflexe. Upřímně řečeno, hovoří-li se tak často o reflexích, nemohu se ubránit dojmu, že mnohdy chybí jejich vazba na skutečné, konkrétní (nikoliv modelové, potenciálně možné) situace. Tedy na to, co se skutečně děje ve skutečné škole. Autoři publikace na tento jev rovněž poukazují, například Petr Novotný hovoří o praxi, která se někdy stává „... pouze obtížnou formalitou zanedbatelného časového rozsahu.“ (s. 19) Podobně Bohumíra Lazarová poukazuje na skutečnost, že v pregraduální přípravě učitelů „... jen zřídka pracujeme se studenty, kteří jsou již pravidelně zapojeni do práce ve školách.“ (s. 61)

Má být příprava učitelů jen jakousi „hrou na učitele“, tj. přípravou „jen jako“?

Je vůbec organizačně možné realizovat se stovkami či tisíci studentů reflektované zkušenostní učení v terénu? Jak lze přitom využít cvičných učitelů? Pokus o odpovědi na tyto otázky snad přinese případné další pokračování této práce.

Tomáš Janák

Kees Both: Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung.

Hohengehren, Schneider Verlag 2001. 254 s. ISBN 3-89676-336-9

Pro zájemce o hlubší pochopení reformně pedagogického fenoménu v Evropě z počátku 20. století je každá nová publikace, která se byť jen okrajově dotýká tohoto fenoménu, šancí získat nové informace a další náhled. Nová kniha Keese Botha nabízí obojí. Autor, dnes již světově známý podporovatel a šířitel idejí otevřené školy na bázi jenského plánu P. Petersena a tvůrce nizozemského návrhu kurikula pro školu 21. století, neustrnul na úrovni popisu reformně pedagogických idejí a koncepcí ve stylu poněkud provokativní teze o reformním pedagogickém hnutí jako *konzervativní revoluci* v duchu prosazování tehdy nových životních forem a stylů, snažících se překonávat negativní projevy osvícenského mechanismu a mezilidských vztahů omezovaných ideou masovosti rozvinuté industriální společnosti. Kees Bothovi nejde již jen o zlepšení stávající struktury školy na bázi reformně pedagogických idejí, což je, jak ukazuje mnoho příkladů z praxe četných zemí, stále dobře možné, ale jde ve své knize mnohem dále a snaží se porozumět výhonkům potřeb nově se formující společnosti informační a umožnit jí prostřednictvím návrhu školního funkčního kurikula další rozvoj. Přitom je důležité si uvědomit, že tento trend „zásadní obměny technologií“ dnes nastupuje v řadě odvětví společenského života a školství, pokud chce přežít alespoň ve vnější formální podobě, se musí s tímto problémem co nejrychleji vyrovnat také, což je a bude vzhledem k setrvačnosti názorů na školu velmi obtížné. Bothova kniha ukazuje cestu, jak se tvořivě vyrovnávat s požadavky nového společenského uspořádání a přitom neodhazovat vše minulé, ale naopak stavět na tom, co je efektivně využitelné, a nekompromisně odstraňovat vše to, co je již zastaralé a nefunkční. Tento proces inovace, postavený na permanentním nahrazování méně efektivních technologií efektivnějšími, je, jak se zatím ukazuje, jedinou možnou cestou k udržení nebo znovuzískání konkurenceschopnosti ve smyslu nabídek na řešení současných výzev.

Kees Both se pokouší svou knihou nabízet řešení, vycházející z pedagogických názorů Petera Petersena a dosavadní praxe organizace škol podle jenského plánu tak, aby ukázal míru životnosti této pedagogické koncepce i pro blízkou budoucnost. Both sice vychází z tradičního pojetí reformně pedagogického hnutí, které prostřednictvím jenského plánu nabízelo společnosti cestu lemovanou pojmy, které dnes působí poněkud zprofanovaně, cize a zastarale (ideál, vůdcovství, věrnost, obět, lid, služba, jednotnost apod.), z nichž vyšla pojmová vybavenost vzdělávacích reforem 70. let (nejen v Nizozemí) proklamující pojmy jako: duševní odolnost

děti, utváření člověka, podpora individuálních zájmů, samočinnost a samostatnost, učení praktickými činy apod. Both ovšem pokračuje dále a překonává běžné hranice reformně pedagogické a antimodernistické reflexe tím, že se úspěšně pokouší adaptovat jenský plán pro školu 21. století, v první fázi rozvojem plodné diskuse. V pojetí Bothové představuje jenský plán cestu pro utváření životní a pracovní pospolitosti, která je ve školním vnitřně diferencovaném vyučování orientována otevřenost novým zkušenostem z různých oblastí lidské činnosti (orientace ve světě), individuálním zájmům a potřebám dětí a organizaci života podle perspektivních cílů informační společnosti. Tradiční jenské formy (práce, hra, slavnost a rozhovor, kmenová skupina, kurzovní výuka, školní život apod.) krystalizují v nových vztazích a funkcích v kurikulárním zaměření, které Kees Both označuje jako „orientace ve světě“.

Německý doplněný překlad nizozemského originálu z roku 1997 má podpořit snahu o zefektivnění školní práce v některých spolkových zemích, zejména v Hesensku, Durynsku a Brandenbursku, kde jsou ideje jenské pedagogiky prostřednictvím řady škol a center dalšího vzdělávání učitelů stále živé a perspektivní.

Autor rozčlenil knihu do osmi kapitol, které jsou obsahově věnovány následujícím problémům: V první kapitole autor představuje jenský plán jako otevřený model organizace školy schopný vlastního rozvoje. V další kapitole autor nabízí možné odpovědi jenského plánu na aktuální pedagogické a sociální problémy a otázky dneška. Třetí kapitola je již věnována fenoménu učení, přičemž autor objasňuje jednotlivé dimenze učebního procesu z hlediska jednotlivce s cílem jeho funkčního začlenění do perspektivní pospolitosti a ukazuje, jaké možnosti nabízí organizace školy podle jenského plánu. Čtvrtá kapitola je věnována kvalitě školy z hlediska jenského plánu na základě kritérií, vyplývajících z požadovaných cílů a potřeb informační společnosti. Pátá kapitola popisuje praktické možnosti rozvoje požadovaných dovedností u 4 až 12letých dětí v jednotlivých projevech myšlení, citění, chtění a umění. Šestá kapitola je věnována stavebním kamenům rozvojového plánu školy, postaveného na bázi organizace školy podle jenského plánu, včetně ukázky učebního plánu „orientace ve světě“. Sedmá kapitola rozvíjí naskicovaný kurikulární rámec v jednotlivých profilových předmětech, tématech a dovednostech funkční gramotnosti. Osmá kapitola je zaměřena na efektivní způsoby hodnocení, evaluace a psaní závěrečných hodnotících zpráv. Kniha je doplněna řadou přehledných grafů, tabulek, poznámek a bohatým seznamem odborné literatury. Přílohy konkretizují některá témata knihy na základě nizozemských zkušeností.

Knihu lze doporučit nejen studentům pedagogiky, ale zejména učitelům a odborným pracovníkům, kteří se zabývají ve své škole nebo na celostátní úrovni tvorbou školního vzdělávacího programu a dalších kurikulárních dokumentů, jež by měly umožnit školám efektivně naplňovat požadavky nové informační společnosti, kontinuálně spočívající na efektivních zkušenostech minulých generací.

Karel Rýdl

Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č.,
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2002 a žádám(e)
o její zaslání (zasílání) v počtu exemplářů na adresu

Datum: Podpis:

Pedagogická orientace, Brno 2002, č. 3 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

Redakční rada:

Předseda: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno)
Ved. redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (Brno)
PhDr. Dana Knotová, Ph. D. (Brno)
PhDr. Jana Kohnová (Praha)
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)
PhDr. Dana Tomanová, CSc. (Olomouc)
Adresa redakce: PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Poříčí 31,
603 00 Brno,
e-mail: knotova@jumbo.muni.cz

Administrace

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

Internet: www.ped.muni.cz/wcpsd

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

ISSN 1211-4669