

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

4/2002



# Obsah

<b>Pedeutologická problematika</b> .....	<b>3</b>
VÁŇOVÁ, M.: Učitelství v zemích EU .....	3
PROKOP, J.: Učitelství kolegia – alternativní model přípravy polských učitelů .....	9
BENDL, S.: Feminizace školství a její pedagogické konsekvence ..	19
PRÁŠILOVÁ, M., TOMANOVÁ, D.: Problematika připravenosti předškolních pedagogů na tvorbu školního programu .....	36
<b>Nové modely učení, obsahu a formy</b> .....	<b>44</b>
BRONKHORST, J.: Multimediální koncepce založená na vyváženém modelu učení .....	44
SUDOLSKÁ, M.: Geografické informační systémy v vyučování na středních školách .....	57
ŠKODA, J., DOULÍK, P.: Uplatňování vybraných vzdělávacích postupů při výuce chemie na víceletých gymnáziích a jejich diagnostika .....	66
MOŠNEROVÁ, R.: Domácí příprava ve vyučování německého jazyka nově .....	73
PTÁČKOVÁ, Z.: Vztah mezi grafomotorickou napodobovací schopností a výkony v psaní .....	85
<b>Sociální pedagogika</b> .....	<b>91</b>
STANÍČEK, P.: Geragogika jako legitimní pedagogická subdisciplína	91
MÜHLPACHR, P.: Geragog jako nová profese v procesu celoživotního vzdělávání .....	96
<b>Diskuse</b> .....	<b>102</b>
CHODĚRA, R.: Několik poznámek k článku prof. V. Pařízka Pedagogické zákony .....	102
JEDLIČKOVÁ, H.: Intelektuální trénink v pregraduálním vzdělávání učitelů .....	105
SOVA, M.: Některé možnosti individuálního nebo individualizovaného vzdělávání učitelů .....	108
ŠRÁMEK, R.: Jak dál v přípravném vzdělávání učitelů odborných předmětů .....	110
<b>Zprávy</b> .....	<b>112</b>
Profesor Vlastimil Pařízek (1930–2002) ( <i>Jiří Prokop</i> ) .....	112
Vzpomínka na PhDr. Miroslava Riedla ( <i>Bohumír Blížkovský</i> ) ..	114

Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou Etika a etická výchova v školách na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave ( <i>Blanka Kudláčová</i> ) . . . . .	115
Jaká byla Socialia 2002 ( <i>Monika Žumárová</i> ) . . . . .	117
<b>Recenze</b> _____	<b>121</b>
Václav Příhoda a Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice ( <i>Josef Cach</i> ) . . . . .	121
Kohoutek, R.: Poznávání a utváření osobnosti ( <i>Dana Linhartová</i> )	122
Šikulová R., Müllerová, L.: Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství ( <i>Jarmila Pipeková</i> ) . . . . .	125
Durdiak, E.: Psychohygienu mladého člověka ( <i>Rudolf Kohoutek</i> ) .	126
Mühlpachr, P., Staníček, P.: Geragogika pro speciální pedagogy ( <i>Miroslava Štréblová</i> ) . . . . .	126
The State and the School. Some European Perspectives. Articles of the Symposium. ( <i>Karel Rýdl</i> ) . . . . .	127
Studia paedagogica. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity ( <i>Dana Knotová</i> ) . . . . .	129

# Pedeutologická problematika

---

---

## Učitelské vzdělávání v zemích EU

Miroslava Váňová

Vzdělávání učitelů je zvláště ve vyspělých evropských zemích věnována velká pozornost. Rychle se měnící společenské podmínky vyvolávají nutnost rozsáhlých inovací a změn v orientaci učitelské přípravy.

V zemích EU studuje učitelství přes půl milionu studentů, kteří se na svou profesi připravují ve více než tisíci institucích. Systémy a modely učitelského vzdělávání jsou však velmi různorodé. Tuto různorodost ovlivňuje zvláště fakt, že procesy řešení problémů učitelského vzdělávání probíhají za určitých podmínek, v určitém čase, v určitém (národním) kontextu a mohou být ovlivněny politickými a ekonomickými hledisky. Úzké vztahy přitom existují například mezi rozvojem národních států a jejich identitou a rozvojem školských systémů učitelského vzdělávání, jak k němu docházelo od 18. století. To se týká zejména států západní (kontinentální) Evropy, např. Francie, Německa, ale stejně tak i zemí střední a východní Evropy. Přitom je třeba vzít v úvahu skutečnost, že teoretické a na výzkumu založené argumenty, podobně jako racionální plánování nebo expertizy často nehrají při konstituování a rozvoji systémů učitelského vzdělávání příliš významnou roli. Například situace v Anglii a Walesu ukazuje, že učitelské vzdělávání v těchto zemích je spíše produktem historickým než logickým, a to i přesto, že za poslední čtvrtstoletí bylo vynaloženo značné úsilí o vytvoření určitého koherentního systému.

Protože v obdobné situaci se nachází i většina ostatních systémů učitelského vzdělávání, je právě v této historické dimenzi možno spatřovat jeden z hlavních důvodů různosti vzdělávacích systémů, a také systémů a modelů učitelského vzdělávání.

**Různosti v přípravném učitelském vzdělávání** spočívají zejména:

- v úrovni institucí učitelského vzdělávání v rámci školského systému,
- v typu institucí,
- v délce přípravy,
- v organizaci a struktuře přípravy,



- v obsahu studia,
- ve způsobu zařazení pedagogické praxe,
- ve stupni autonomie institucí učitelského vzdělávání,
- ve vztahu ke školám a školským systémům.

Co se týče **úrovně institucí** v rámci vzdělávacího systému, realizuje se vzdělávání učitelů dnes již v omezené míře na vyšší sekundární úrovni (v institucích typu „střední pedagogické školy“), to se týká hlavně učitelů předškolní výchovy, a dále na postsekundární úrovni (např. Pädagogische Akademien v Rakousku). Avšak v největší míře se učitelé v zemích EU vzdělávají na terciární úrovni. Zde jejich příprava probíhá v různých institucích neuniverzitního i univerzitního charakteru. Na univerzitách má pak učitelská příprava různou formu. Uskutečňuje se buď na katedrách pro učitelské vzdělávání jednotlivých fakult (např. ve Finsku), nebo v univerzitních institutech pro vzdělávání učitelů, které mohou mít volnější spojení s univerzitou (např. ve Francii).

S různými typy institucí souvisí i **délka** přípravného učitelského vzdělávání. Ta se pohybuje od krátkých kurzů pedagogicko-psychologické přípravy (to se týká hlavně přípravy učitelů odborných předmětů profesně zaměřených škol ve většině zemí) až po pěti i víceleté studium (např. Francie, SRN, Španělsko).

Studium má také různou **organizaci a strukturu**. Jednotlivé složky učitelského vzdělávání – odborně předmětová a pedagogicko-psychologická – probíhají buď v paralelních (integrovaných), nebo následných (konsekutivních) modelech. U paralelního modelu jsou tyto komponenty studovány nejen ve stejném čase, ale také ve vzájemné propojenosti, a to se zaměřením na profesní odbornost a spojení teoretického studia s praxí. U následných modelů absolvují budoucí učitelé nejprve akademickou přípravu se zaměřením na předměty, které si zvolili, a potom pedagogicko-psychologickou přípravu, jejíž součástí je i praxe na školách. Následný model se realizuje většinou u přípravného vzdělávání učitelů sekundárních škol. Naopak paralelní model je běžný u vzdělávání učitelů primárních škol. Jen ve Francii jsou učitelé tohoto školského stupně připravováni podle konsekutivního modelu. Ve Velké Británii se oba modely užívají jak pro vzdělávání učitelů primárních škol, tak také pro přípravu učitelů škol sekundárních.

Existují však také tzv. modularizované systémy přípravného učitelského vzdělávání, které nabízejí jasně definované moduly, a záleží na studentovi, kdy a v jakém pořadí bude tyto moduly studovat. Tato praxe se postupně rozvíjí ve skandinávských zemích (např. finský model pro přípravu učitelů primární školy).

Také **obsah** přípravného učitelského vzdělávání se značně různí. Na-

příklad rozsah učiteléské praxe se pohybuje od 20 do 50 % rozsahu studia. Obdobné rozdíly jsou i v rozsahu a vzájemném poměru předmětové, pedagogicko-psychologické a všeobecně vzdělávací přípravy.

Další rozdíly existují mezi tzv. **jednofázovými** a **dvoufázovými modely** učiteléského vzdělávání. U jednofázových modelů umožňuje úspěšné ukončení studia v instituci pro přípravu učitelů získat plnou učiteléskou kvalifikaci a žádat o místo ve škole. U dvoufázových modelů musí budoucí učitel nejprve ukončit studia v instituci pro přípravu učitelů a potom absolvovat praktikou část přípravy na školách společně se speciálními kurzy zaměřenými hlavně na didaktiku (např. Vorbereitungsdiens v SRN nebo Unterrichtspraktikum v Rakousku). Za tuto druhou fázi většinou odpovídají pedagogické instituty, které nemusí být součástí univerzit. Druhá fáze studia je například v SRN ukončena druhou státní zkouškou, která je chápána jako ukazatel toho, jaký význam přikládá stát učitelům, škole a její kontrole. Teprve na základě úspěšného ukončení této druhé fáze přípravy se studenti stávají plně kvalifikovanými učiteli.

Avšak ne ve všech zemích stát stejnou měrou dohlíží na učiteléské vzdělávání. Dohled státu se pohybuje od přísné kontroly (např. Anglie a Wales při vzdělávání učitelů škol v rámci povinné školní docházky) až po relativně vysokou institucionální autonomii (např. Portugalsko).

Podobně je tomu i se vztahem institucí vzdělávajících učitele ke školám a školským systémům. Tento vztah se pohybuje od těsného spojení až po značné oddělení.

Ačkoli různorodost se jeví jako významný rys učiteléského vzdělávání, lze v zemích EU najít určité prvky, které jsou společné pro řadu zemí.

Například ve většině evropských zemí existuje zásadní rozdíl mezi vzděláváním učitelů primárních škol a nižších a/nebo vyšších sekundárních škol. Hodně systémů učiteléského vzdělávání jakoby sledovalo statickou koncepci (tzv. rucksack-philosophy), která zdůrazňuje význam přípravného učiteléského vzdělávání na úkor dalšího vzdělávání.

Řada shod a podobností v učiteléském vzdělávání je dána historickými vlivy, řekněme regionálního charakteru.

Avšak v současné době na školu, a tím i na učiteléské vzdělávání, působí také **faktory, které mají určitý globální charakter**. Jsou to především potřeby pracovního trhu, které jsou ve všech vyspělých zemích v podstatě identické, a také do značné míry obdobná sociálně politická situace evropské společnosti. Tyto ekonomické, politické a sociální faktory jsou i východiskem školské politiky OECD, která sama má významný vliv na školství jednotlivých zemí. Ze stejných základů vycházejí i snahy po evropské integraci, které zvláště v kulturně vzdělávací oblasti nacházejí svůj výraz v myšlence evropské dimenze zdůrazňující společné evropské tradice a hodnoty a repre-

zentující ideál společnosti založené na solidaritě, toleranci a respektování růzností.

### **Trendy v přípravném učitelském vzdělávání**

Tyto obecně sblížující faktory hrají významnou roli při reformách a inovacích školských systémů, včetně systémů učitelského vzdělávání, a vedou k vytvoření určitých, často ne zcela konzistentních trendů v této oblasti.

V naprosté většině evropských zemí jsou učitelé připravováni na terciární úrovni. V této souvislosti je patrná tendence k univerzitaci, tj. snaha o zařazení učitelského vzdělávání do rámce univerzit. Značně se přitom redukuje rozdílnost mezi přípravou učitelů různých stupňů a typů škol. To vede k vyrovnávání rozdílů ve vzdělávání a statusu učitelů a současně k možnosti jejich snadnějšího přechodu z nižšího stupně na stupeň vyšší.

Snahy o zkvalitnění učitelského vzdělávání se projevují v prodloužení jeho délky. To se týká zejména přípravy učitelů preprimárního stupně. Ale v některých zemích není tento sektor součástí školského systému. Učitelská příprava pro primární školy je v zemích EU minimálně tříletá a uskutečňuje se buď na postsekundární, nebo terciární úrovni. Příprava pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na (vyšší) sekundární úrovni organizovaná na univerzitách je minimálně čtyřletá ve všech evropských zemích.

Zpevňují se také kritéria pro přijetí do institucí učitelského vzdělávání. Ve většině zemí musí mít uchazeči o studium učitelství na primárních a sekundárních školách osvědčení o úspěšném ukončení vyšší střední školy, které získají po absolvování nejméně dvanáctileté školní docházky.

Trend týkající se začleňování učitelské přípravy do rámce univerzit se netýká pouze institucionální stránky. Jeho cílem je především zvýšení vědecké úrovně učitelského vzdělávání. Významným prostředkem výuky i určitým kritériem pro její hodnocení se proto stává výzkum.

Také sama příprava učitelů se čím dál tím více stává předmětem výzkumu a jejím prostřednictvím nabývá na vědeckosti. Toto zvědečnění se v kurikulu učitelské přípravy projevuje například v zavádění takových předmětů jako jsou sociologie, psychologie nebo řízení, tj. disciplín, které zároveň umožňují lepší chápání sociálních sil ovlivňujících výuku a přispívají k zvýšení profesionální úrovně učitelů.

Evropská dimenze se v obsahu učitelské přípravy projevuje v zapojování studentů i jejich vzdělavatelů do mezinárodních výměnných akcí, při nichž se prohlubují vzájemné kontakty a dochází k výměně zkušeností. Zvyšuje se také důraz kladený na výuku jazyků a do kurikulů učitelské přípravy se dostávají i takové předměty, jako jsou evropská historie, kulturní antropologie, tedy předměty podporující vědomí evropské sounáležitosti.

Zpevňuje se rovněž vztah mezi programy učitelské přípravy a obsahem

vzdělávání na školách různých úrovní, což se týká zvláště vzdělávání učitelů vyšších sekundárních škol a systémů, které byly v minulosti značně decentralizované (např. Anglie a Wales, Norsko).

Profesionální stránka učiteléského vzdělávání se prohlubuje rozšířením výuky pedagogických věd, metodologie a oborových didaktik, a také větším důrazem na pedagogickou praxi během studia.

Praktická příprava probíhá formou micro-teachingu nebo simulace i formou praxe na školách. Praxe spočívající v práci s celou školní třídou se uplatňuje hlavně v pozdějších fázích přípravy učitelů primárních a nižších sekundárních škol a dnes již tvoří podstatnou část přípravy učitelů vyšších sekundárních škol. Na tuto souvislou školní praxi dozírá buď učitel školy, kde ji student vykonává, nebo specializovaný mentor, který je pro tuto roli zvláště školen, jak je tomu v Německu a ve Francii. Hlavně v počátečních fázích však spočívá praxe v pozorování práce kvalifikovaného učitele. Toto pozorování je někdy doprovázeno semináři, ve kterých se rozebírají nastolené problémy. Pozorování výuky bývá krátké (trvá den nebo dva), nebo je delší (trvá měsíc i déle). Studenti buď pozorují běžnou výuku ve škole, nebo sledují vzorovou hodinu prováděnou mentorem.

Vedle pozorování výuky a delší samostatné práce se třídou se praxe realizuje také v podobě práce s malou skupinou žáků, kterou má student naučit vymezenou část látky. Někdy se také budoucí učitel stává členem týmu, který se třídou pracuje na řešení určitého problému. V některých případech pracují studenti učitelství ve škole jako vychovatelé nebo pomáhají učitelům v práci s postiženými dětmi.

Ojedinele se v zemích EU realizuje i tzv. klinická praxe budoucích učitelů. Tuto praxi je možno charakterizovat jako formu „mistrovské přípravy“ (mastership), jejímž prostřednictvím je student veden k získání plné učiteléské profesionality, nebo jako formu „učednické přípravy“ (apprenticeship), která má budoucímu učiteli umožnit získání dovedností „dobrého praktika“. V zemích EU existují příklady obou modelů. Forma „apprenticeship“ je však více rozšířená, a ačkoli vznikla již v 19. století, v současnosti si vytvořila i svoji teoretickou základnu.

Důraz je kladen také na větší odbornou specializaci učitelů. Příprava učitelů sekundárních škol se orientuje na stále menší počet aprobačních předmětů. I když dvouředmětová aprobace je dosud nejpočetnější, stále častěji se objevuje aprobace jednorředmětová (v Nizozemsku, Francii, Velké Británii apod.). Učitelé sekundárních škol se tak do značné míry stávají skutečnými specialisty ve svém oboru. Tato tendence existuje i v případě učitelů primárních škol, kteří se v některých zemích rovněž specializují na určitou skupinu předmětů.

To jsou základní tendence, které se projevují v rámci přípravného (pre-

graduálního) vzdělávání učitelů. Avšak pozornost školských politiků a plánovačů ve vyspělých evropských zemích se stále více upírá k přípravě postgraduální. Má to své racionální důvody.

Evropské obyvatelstvo pomalu stárne a vzhledem k této demografické situaci bude pravděpodobně i v ekonomicky vyspělých zemích třeba prodlužovat délku činné služby, a zajistit tak určitou úroveň ve vyplácení důchodů.

I evropští učitelé představují stárnoucí skupinu. Přes všechny rozdíly v charakteristikách učitelů jednotlivých zemí EU je jejich společným rysem věk. Největší procento totiž představují učitelé mezi 40 až 45 lety. Je však třeba, aby i oni byli schopni reagovat na nové vnější podmínky a z nich plynoucí změny priorit vzdělávací politiky.

Navíc nic nenasvědčuje tomu, že školství i ve vyspělých zemích bude v blízké budoucnosti dotováno takovými finančními prostředky, aby přivábilo mladé talentované lidi, kteří by tak odolali vábivým nabídkám z jiných odvětví a zvláště soukromého sektoru.

Proto lze předpokládat, že úloha pregraduální přípravy učitelů se bude postupně snižovat a pokrok v oblasti vzdělávání bude stále více záviset na zkušených učitelích, jejichž produktivitu bude možno udržovat především různými formami celoživotního vzdělávání.

## Literatura

- BUCHBERGER, F. *ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe*. Bruxelles: ATEE, 1992.
- GUMBERT, E. (ed.). *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Georgia State University, 1990.
- KARAGÖZOGIU, G. (ed.). *The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries*. Izmir: Buca Faculty of Education, 1993.
- MOON, B., GALTON, M. (ed.). *Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends*. Strasbourg: Council of Europe, 1995.
- VÁŇOVÁ, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: ÚIV, 1997.

VÁŇOVÁ, M. Učitelské vzdělávání v zemích EU. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 3–8. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

# Učitelská kolegia – alternativní model přípravy polských učitelů

Jiří Prokop

**Abstrakt:** Univerzity, vysoké školy pedagogické a nová forma učitelských kolegií – to jsou v současnosti tři instituce, ve kterých se připravují budoucí polští učitelé. Článek je o nadějích, ale i kritickém zhodnocení dosavadní činnosti učitelských kolegií ve srovnání s univerzitním modelem.

**Klíčová slova:** univerzitní model, alternativní model, kolegia, pozitivní a kritické ohlasy

Tento článek obsahem navazuje na dva předcházející, které byly již v Pedagogické orientaci otištěny. Přípravné vzdělávání učitelů je nutné vidět v kontextu školských reforem, které v Polsku v těchto letech probíhají (Prokop, 1999). Také je potřebné si uvědomit, že celé reformní úsilí se odvíjí především od práce a úsilí učitelů, od jejich postojů k reformám (Prokop, 2002a), od jejich připravenosti s ohledem na měnící se prostředí vně školy, měnící se potřeby společnosti, včetně nových pohledů na učitelovy kompetence (Prokop, 2002b). Odpovídá těmto změnám stav pregraduálního vzdělání učitelů? A odpovídá trendům, které můžeme vyzorovat ve světě, především v Evropské Unii? V tomto smyslu článek doplňuje stať Miroslavy Váňové, která je čtenářům nabídnuta rovněž v tomto čísle Pedagogické orientace.

## Současné formy vzdělávání polských učitelů

Podívejme se krátce do minulosti, a to do roku 1973. Tehdy bylo rozhodnuto o postupném přetvoření dosavadních forem přípravy učitelů, především vysokých učitelských škol, na školy plně akademické, magisterské – vysoké školy pedagogické. Reformátoři navrhli vytvoření jednotného systému vzdělávání učitelů pro všechny stupně školy. Byl navržen čtyřletý studijní magisterský program, který se měl uskutečňovat na univerzitách a vysokých školách pedagogických. V souvislosti se změnami v roce 1974 můžeme poukázat na tyto tendence:

- Můžeme vysledovat tři etapy vývoje: 1. etapa urychlených či zkrácených forem vzdělávání učitelů, 2. etapa vzdělávání na více úrovních, 3. etapa vzdělávání na úplné vysokoškolské úrovni.
- Poměrně dlouhou dobu existovalo pět typů vzdělávání učitelů: 1. učitelské semináře, 2. pedagogická gymnázia (lycea), 3. tzv. učitelská studia, 4. vysoké učitelské školy, 5. univerzity a vysoké školy pedagogické.

- Tendence připravovat učitele na vysokoškolské úrovni. Bohužel vzhledem k nedostatku učitelů se v osmdesátých letech plně neuplatnila, opět se zavedlo vzdělávání učitelů v dvouletém studiu na tzv. učitelských studiích.
- Lze konstatovat, že byla velmi slabá korelace mezi koncepcemi jednotlivých předmětů na školách a vzděláváním učitelů. Změny v přípravě učitelů byly pozadu za změnami v programech základní školy.

Vzděláváním budoucích učitelů se dnes zabývají školy, které patří do *dvou systémů*:

- školského – **učitelská kolegia**,
- vysokoškolského, akademického – **vysoké školy pedagogické a univerzity**.

Podívejme se nyní na novinku, která se objevila v 90. letech – **učitelská kolegia**. V roce 2000 bylo v Polsku 35 učitelských kolegií a 60 učitelských kolegií cizích jazyků. Kolegia jsou pomaturitními školami odborného charakteru, ve kterých se klade důraz na nácvik dovedností potřebných k práci učitele. K tomu slouží mimo jiné pracovní dílny v malých skupinách a také praxe, která je integrálním elementem této přípravy. Většina učitelských kolegií připravuje k vyučování dvou předmětů. Nabízí svým posluchačům vzdělání ve dvou specializacích, např. polský jazyk a hudba, polský jazyk a výtvarná výchova, matematika s informatikou, matematika a hudební výchova, hudba a pečovatelsko-výchovná pedagogika. Učitelská kolegia cizích jazyků připravují k vyučování vybraného cizího jazyka.

Výuka v kolegiích trvá *tři roky* a na většině těchto škol jde o denní studium, v některých školách se otevírá večerní a dálkové studium. Studium je ukončeno získáním diplomu kolegia, který *opravňuje majitele diplomu k práci v předškolním zařízení, základní škole, v zařízení opatrovnícko-výchovném nebo na základní a střední škole*.

Absolventi kolegia mohou také obdržet „*diplom licencjacki*“ (tj. diplom bakaláře), který ale vydává vysoká škola, která má v kolegiu záštitu nad předměty vědecko didaktickými, vlastní specializaci obhospodařuje dané kolegium. Takže pokud chce někdo ukončit na úrovni bakaláře, může tento diplom získat od takovéto „*patronátní*“ vysoké školy. V této oblasti nejsou jednotná ustanovení. Podobně je to s podmínkami možného pokračování na magisterském stupni, který mohou absolvovat pouze ti studenti, kteří absolvovali bakalářské studium, což závisí na předpisech konkrétní vysoké školy (VŠ pedagogické, univerzity). Učitelská kolegia cizích jazyků vznikla především v souvislosti s rozšířením výuky jazyků na školách, fungují ve strukturách konkrétních vysokých škol a odpovídají vysokým odborným školám připravujícím na úrovni bakaláře.

## 1. Univerzitní model přípravy učitelů

Vzdělávání učitelů v tomto modelu probíhá dvoukolejně: je realizované ve dvou systémech a ve dvou různých prostředích – akademickém a školském. Vzdělávání učitelů na vysokých školách je regulované zákonem o vysokých školách z roku 1990. Tento zákon poskytuje vysokým školám širokou autonomii, zmenšil se reálný vliv Ministerstva národní edukace (MEN). Ministerstvo má možnost ovlivnit vysoké školy prostřednictvím Hlavní rady vysokého školství (Rada Glówna Szkolnictwa Wyższego). Hlavní rada na návrh ministerstva vymezuje podmínky, které musí škola splňovat, aby mohla otevřít dané obory, udělovat různé tituly, splňovat minimální úroveň kádrou a programovou na jednotlivých pracovištích). Autonomní vedení škol rozhoduje o programech a studijních plánech, formách studia, specializacích, požadavcích ve shodě s praxí, o závěrečných pracích, závěrečných zkouškách aj.

Ministerstvo má určitý vliv na způsob přípravy učitelů na vysokých školách. Činí to prostřednictvím předpisů, které regulují zaměstnání učitelů na státních školách. Požaduje na učitelích základní rozsah kvalifikace. Současný stav je spíše opakováním kvalifikace před rokem 1989 a v zásadě požaduje, aby učitel byl připraven v **oboru** a **metodicky**. Titul magistra s metodickou přípravou opravňuje učit na základních a středních školách. Osoby, které ukončily studia na vysokých školách odborných nebo na ústavu vzdělávání učitelů, mohou učit na základních školách a na školách mateřských. Stejně jako v minulosti, i dnes je požadováno, aby byli učitelé připravováni **oborově** (na úrovni postačující k vyučování daného předmětu) a **pedagogicky**. Minimem pedagogické přípravy je 270 hodin v oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky a vykonání školní praxe ne menší než 150 hodin.

V současnosti převládá **model** vzdělávání učitelů **simultánní** čili současné studium daného vědního oboru a profesionální studium. Integrovaný **model** neboli **konsektivní** se objevuje velmi sporadicky (příprava k profesi učitele podiplomovým studiem). Panuje všeobecný názor, že lze přípravu učitelů omezit na nějaký blok pedagogické přípravy, pedagogických předmětů. Není populární tvrdit, že oborová příprava vyžaduje přizpůsobení vzhledem k potřebám výuky. Programy bakalářského studia představují pouze kopie prvních třech let magisterského studia s nevelkými modifikacemi. Na tomto místě je potřeba říci, že se tato studia objevila teprve v roce 1992 a koncepce dvoustupňového studia je stále v počáteční fázi.

Profesionální pedagogická příprava má většinou atomizovaný charakter, je realizovaná v rámci samostatných akademických předmětů: pedagogiky, psychologie, metodiky. Odborníci, kteří přednášejí tyto předměty, spolu nespolupracují při tvorbě programů, ani při jejich realizaci. Stává se, že vezmou



výuku na tzv. učitelských směrech spíše z důvodu negativní selekce, aby splnili množství nutné výuky na univerzitě. Praxe na jednotlivých učitelských studiích jsou různé, jak vzhledem k odbornosti, tak vzhledem k formám a době trvání. Obecně lze říci, že praxe jsou organizované po vstupním vzdělání odborném a profesionálním – pedagogickém, nejčastěji po třetím či čtvrtém roku studia. Praxe mají charakter aplikační ve vztahu k prostudované teorii a po seznámení s „dobrymi“ vzory výuky.

Lze vyzorovat trend, že *školy nemají přílišný zájem o vzdělávání učitelů v denním studiu*. To se odráží na stále menším počtu hodin pedagogické přípravy. Tyto jsou považovány za fakultativní, nepovinnou výuku, výuka probíhá často v blocích. Příčiny takového stavu jsou složité. Patří k nim špatná finanční situace, zásady financování didaktické přípravy (především vzhledem ke školním praxím), nízká úroveň didaktiky a metodiky v akademickém prostředí, nepříliš velká prestiž učitelského povolání. Panuje nechuť absolvovat vstupní učitelská studia, ale na druhé straně se objevují tendence, že zainteresovaní získávají tuto kvalifikaci lehce a spíše formálně, a tím mají možnost učit na školách. Studenti, kteří sledují trh práce, si rozšiřují studium o blok pedagogických disciplín. Ale činí tak bez hlubšího angažování a zaujetí. Jak sami říkají: „Pro všechny případy.“

*Vysoké školy vykazují daleko větší zájem o do vzdělávání učitelů*. Tím se rozumí získání diplomů s vyšší možností kvalifikace na trhu práce. Odpovídají tím na potřeby školství. Organizují na české poměry obrovské množství večerního a dálkového studia, doplňujícího a rozšiřujícího studia, magisterské studium, bakalářské nebo poddiplomové (studia jsou zaměřena na získání další oborové a pedagogické kvalifikace). Vzhledem k velkému zájmu učitelů, kteří jsou již zaměstnaní, ale cítí se ohroženi ztrátou zaměstnání, našly zde vysoké školy velkou možnost zvýšit si svůj rozpočet, protože všechny tyto další „nedenní“ formy výuky jsou placené. Od roku 1992 mohou učitelé, kteří nemají plnou učitelskou kvalifikaci v souladu se zákonem, žádat z rozpočtu školství zaplacení této částky. Například v roce 1997 získalo tyto peníze 30 % dálkově studujících.

Tyto kritické úvahy vedou k jednoznačným závěrům: *vzdělávání učitelů na vysokých školách je potřebné zreformovat*, a to ne pouze *po stránce vzdělávacího programu* (tento požadavek lze v odborných kruzích slyšet nejčastěji), ale i *v oblasti samotné struktury*. Mnoho pozorovatelů a odborníků konstatuje, že odmítnutím jednotného, ministeriálního tzv. psychopedagogického vzdělávání učitelů v roce 1989 se studium pouze odideologizovalo – neznamenalo to zbavit se minulosti. Tato nepříliš dobrá tradice se stále ukazuje v mentalitě, v modelu výuky, v organizačně právních ustanoveních. Ukazuje se dokonce to, že i v situaci větší autonomie a rozmělnění norem, je toto

dědictví velmi silné, že se podepisuje na určitém znechucení a deziluzích zainteresovaných.

Uvedme si na dokreslení situace výpověď jednoho studenta poznaňské univerzity: „Studuji třetí rok chemii. Vybral jsem si pedagogický blok z jednoho důvodu – jako ‚evakuační východisko‘. Pokud nedostanu práci v jiném resortu, tak půjdu do školy. Víím, že to není dobrý přístup k věci, protože co to je za učitele z donucení, ale taková je životní realita. Na přednášce ztratím 90 minut života, ale když už tam jde většina, tak taky zůstanu.“

## **2. Alternativní model přípravy učitelů – učitel'ské kolegium**

Představitelé Ministerstva národní edukace (MEN) tvrdí, že vzdělávání učitelů v učitel'ských kolegiích je jedním z nejvýraznějších projevů školských změn v Polsku. V roce 1994 ukončila činnost tzv. učitel'ská studia, kde probíhala příprava učitelů mateřských škol a primárního stupně, v roce 1995 pak tzv. pedagogická technická studia, kde se připravovali učitelé praktické přípravy. Tyto školy byly považovány za školy pomaturitní a nebylo z nich možné pokračovat kontinuálně na vysoké škole. Absolventi byli srovnáváni s absolventy všeobecně vzdělávacích gymnázií. Naproti tomu mají učitel'ská kolegia vyšší status, status vysokých škol (u nás vyšších odborných škol).

V roce 1990 zahájily svoji činnost kolegia cizích jazyků, ve kterých se připravují budoucí učitelé základních a středních škol. Tyto školy vznikly na základě velké poptávky po učitelích západoevropských jazyků. V roce 1991 vznikla kolegia, která připravovala učitele základních a mateřských škol. V roce 2000 existovalo již 95 těchto kolegií. Vznik takové školy povoluje školský inspektorát. Základní podmínkou jejich vzniku je vědecko didaktický patronát ze strany vysoké školy, která vzdělává učitele v téže specializaci. Školský inspektor sleduje spolupráci obou pracovišť, tzn. přijímací a závěrečné zkoušky, získávání vysokoškolských diplomů, provádění stáží na vysoké škole, finanční zajištění aj.

Výuka v kolegiu trvá tři roky a probíhá denní i dálkovou formou (ne cizí jazyky). Podmínkou přijetí je maturita, přijímací zkouška a lékařské osvědčení. Po ukončení studií obdrží absolventi diplom kolegia, který opravňuje k výuce na mateřských školách, základních školách, a v případě cizích jazyků dokonce i na středních školách. Na základě smluv s vysokou školou mohou studenti získat také titul bakaláře. Řeší se to dvojím způsobem: diplomová zkouška je zároveň bakalářskou (komise složená z učitelů kolegia a akademických učitelů), nebo student kolegia absolvuje dodatečnou zkoušku na vysoké škole. Bakaláři mají možnost pokračovat v magisterském studiu. Ne všechny patronátní VŠ připravují speciální program – variantu rozšiřujícího magisterského studia, někdy jsou tito studenti přijímáni do třetího nebo čtvrtého ročníku běžného magisterského studia.

Vzdělávání v učitelských kolegiích je realizované ve specializacích odpovídajících předmětům nebo bloku předmětů na školách. Všechny plány a programy jsou utvořeny a schváleny ministerstvem. Podmínkou tzv. „autorských programů“ je jejich potvrzení vedením patronátní vysoké školy a MEN. Za základní kritérium programu se považuje potřeba praxe, a to v oblasti oborových předmětů i forem profesionálního vzdělání (pedagogika). Program není složen pouze ze studia oboru a přednášek z pedagogiky, psychologie a metodiky, ale je zaměřený na celostní praktické osvojení učitelské způsobilosti. Není přípravou filologa, ale učitele jazyka, ne biologa, ale učitele biologie atd. Častá je možnost přípravy pro dva vyučovací předměty (např. matematika a informatika, primární pedagogika a logopedie aj.).

Kolegia představují vzhledem k akademické koncepci **alternativu**. Alternativu v tom, že formulují své cíle jako model absolventa připraveného k rolím, které má plnit ve škole. Rychleji reagují na praktické potřeby zaváděním specializací, které jsou potřebné pro daný region.

### **Pozitivní ohlasy**

V roce 1991 proběhla mezinárodní konference v Miętnu pod heslem „Alternativní model vzdělávání učitelů“, kde se představilo prvních třináct kolegií. Konferenci iniciovalo MEN a celou konferencí se neslo, že kolegia jsou dobrou alternativou vůči „staré“ praxi vzdělávání učitelů univerzitního typu a tzv. učitelským studiím. Účastnili se jí představitelé MEN, hosté Evropské unie, ředitelé a učitelé kolegií, akademičtí učitelé a metodičtí poradci z VŠ. Konference neprobíhala pouze formou referátů, ale především panelovými diskusemi, plakáty, „burzou mozků“, dílnami aj. Výsledkem této konference bylo přijetí **základních společných předpokladů vzdělávání učitelů v kolegiích** (Alternativní . . . , 1991):

- Hlavním požadavkem, který byl formulován během konference, se stala *integrace teorie a praxe* vzdělávání. Dále uvidíme, že se integrace objevila v dalších základních předpokladech práce kolegií.
- Hovořilo se o míře integrování teorie v oblasti profesionálního studia. Byl předveden příklad programu bloku předmětu „Základy edukace“, který by měl nahradit tradiční blok psychologických a pedagogických disciplín. Tento program se rozloučil s tradicí přednášených jednotlivých izolovaných disciplín ve jménu *integrovaného využití obsahů pedagogicko-psychologických disciplín*, ve jménu lepšího porozumění educační a vlastní praxe.
- Na konferenci byly prezentované koncepce reflexivní praxe a jejich praktické využití používané při přípravě učitelů ve Velké Británii a Holandsku. Bylo zdůrazněno, že role praxí nemůže být zúžena pouze na aplikaci dosud poznané teorie a následného jednání. Učení se *prací pro zdokona-*

lení praxe vyžaduje jinou organizaci a formy praxe na školách. Praxe na počátku studia například ukáže, co se potřebuje každý dozvědět o škole, aby dobře fungovala školní třída. To vše ve jménu propojení teorie a praxe.

- Byla zdůrazněna *spolupráce „učitelů učitelů“*, tj. všech zaangażovaných v kolegiu – učitelů kolegia, učitelů patronátních vysokých škol, učitelů ze škol praxe. Bylo poukazováno na toto partnerství, na výhody učení se od sebe navzájem.

### Kritické ohlasy

Pracovníkům kolegií a ministerským úředníkům se jeví učitel'ská kolegia jako novátorské evropské instituce, které „vítězí nad nedostatky starého“ – akademického, tj. příliš formálního a teoretického vzdělávání učitelů. Ale objevují se otázky: Jde opravdu o novou kvalitu? Zbavily se opravdu „akademičnosti“? Kolik je v nich toho „evropského“? Kolik toho v nich zůstalo z tzv. učitel'ských studií, vždyť nezřídka vznikly právě z nich?

Už při příležitosti vzniku těchto kolegií se objevily kritické hlasy, které zaznívaly především z akademické pudy, ukazující na chybějící tradice tohoto typu vzdělávání učitelů v polském školství. Ale v krátké době jich vzniklo téměř sto! Poukazovalo se na tendence v západní Evropě ve směru rozšiřování univerzitního vzdělávání učitelů na nejméně čtyři roky (Niemiec, 1994). Mnoho pedeutologů vyjadřovalo obavy, zda nadměrná profesionalizace nepřinese negativní výsledky jako přílišný tržní přístup, snížení úrovně přípravy, technologizaci nebo až triviální „zpraktičtění“ vzdělávání učitelů. Byly vyjadřovány obavy nad bezreflexivním kopírováním západních vzorů a rychlým rozloučením se s tím (možná i málem) dobrým, co přetrvávalo v polské pedeutologii. Tyto obavy zaznívaly i z tábora reformátorů a těch, o kterých zdaleka nelze říci, že jsou milovníci „starého“ (např. Kwiatkowska a Kotusiewicz, 1992).

Tyto často odůvodněné obavy vznikly i na základě obsahu termínu „odbornost“ vedle „profese“. Profesionalizací se často rozumí zvýšení odbornosti. Ne vždy lze na první pohled vidět rozdíl mezi vzděláním odborným a vzděláním profesionálním. V anglosaském světě termín „vocational education“ znamená především edukaci instrumentální, tj. získání úzce vyměřených vědomostí, dovedností a schopností, zatímco profesionál je specialistou nejvyšší třídy (právník, lékař, manažer), který opírá své schopnosti o solidní vysokoškolská studia. Pokud uznáváme učitel'ské činnosti za profesionální, nemůžeme degradovat a snižovat úroveň edukace, ale naopak – musíme zvyšovat status a vzdělání učitelů na univerzitní úroveň! To ale neznamená, že na těchto školách není co reformovat a měnit.

Objevuje se otázka, zda je vědecká a metodická patronace, kterou re-

alizují vysoké školy, schopna uchránit tyto instituce před profesionalizací, tj. úzkým, instrumentálním vzděláním, které spočívá ve vybavení příštích učitelů schopnostmi typu „jak“ místo „proč“ a nácvikem konkrétních algoritmů jednání. Zdá se, že záleží na tom, jakého druhu je patronát. Jestli to je vysoká škola, která vězí v okovech pozitivizmu, tak si můžeme domyslet, že kolegium bude jenom utvrzováno o své nízké úrovni vzhledem k akademickému prostředí. Jestli to je vysoká škola, která je otevřená změnám, která se stará o kolegium jako o místo otevřených možností a změny, potom se určité výsledky mohou objevit.

Jaká je kvalita výuky na kolegiích? Nedostatek takových analýz nám nedovoluje odpovědět na tuto otázku. Možná by byla i v tomto případě zajímavá případová studie, ale tato možnost by již přesahovala požadavky na tento příspěvek. Ačkoli po letech emoce na toto téma již opadly, stále mají kolegia své zanícené příznivce i mezi odborníky z vysokých škol, kteří je podporují. V odborné literatuře se lze setkat spíše s množstvím „ideologických“ článků než s nestrannými rozbory stavu. Tyto instituce, známé jako „místo změny“, jsou nadále v centru zájmu MEN i financování západoevropských programů.

### Místo závěru

Uvedme si několik postulatů a podmínek, které jsou typické pro polskou situaci v oblasti přípravy na učitelské povolání. Některé již byly uvedeny výše. Půjde o jakýsi sumář problémů a tendencí spolu s dalšími, které se objevují často v polské odborné pedagogické literatuře:

- Po roce 1989 zlikvidovalo MEN jediný odborný institut, který se zabýval programováním vzdělávání učitelů.
- Na polských státních vysokých školách je tradicí považovat učitelská studia za kvalitativně horší než „opravdová“ akademická studia.
- Vysoké školy pedagogické se s velkou vehemencí přibližují organizaci univerzitní přípravy učitelů na úkor vlastní organizační identity. Možná zbytečně se tyto školy zasazují o otevření studia „čistých“ jednooborových pedagogik na půdě své vysoké školy.
- Učitelská kolegia zdaleka nepřipravují pouze učitele do škol (velká část absolventů jazykových učitelských kolegií odchází do jiných zaměstnání), ale problémem je i to, že toto studium není uznávané jako plnohodnotné. Absolventi odchází na magisterská studia, studium potom trvá déle. Často jsou magisterské práce pouze rozšířením prací bakalářských.
- V těchto malých školách (kolegiích) po stránce množství učitelského kadru studuje často velké množství studentů, na přednáškách není možné pracovat například s „autorskými, alternativními“ programy, tím uniká vlastní „alternativnost“. To se týká i učitelství na VŠ.

- V Polsku neexistuje limit přijatých studentů na učitel'ská studia, nejsou prognózy potřeb trhu práce. To má za následek, že bylo v devadesátých letech přijato tisíce studentů navíc (především díky kolegiím). Chybělo pokrytí učitel'ského kádrů, chybí knihovny a literatura, je málo cvičných škol a mnoho studentů. Sledovaly se tím především materiální cíle těchto škol.
- Díky výše uvedenému můžeme snad i konstatovat, že učitelé učitelů vytvořili hru dvou tváří – „vy nám dáte peníze, my vám dáme diplomy, lehce je získáte, ale bez kompetentního pokrytí.“
- Při kontrole studia díky velkému množství studentů převažují didaktické testy, namísto esejů, kritických studií, malých výzkumných prací apod.
- To, že díky reformě škol'ského systému vznikly učitel'ské stupně (profesní stupně), které souvisí s platem učitelů, opět nahrává těmto školám – otevírají různé doplňující kurzy, semináře, rozšiřující studia. Možná opět na úkor kvality denního studia.
- V polské pedagogice je určitá tradice různých vzdělávacích alternativ. Na jedné straně se tyto skupiny jakoby uzavírají. Na druhé straně, pokud vystoupí v diskusi, chybí základní rozhled v pedagogických a psychologických disciplínách a z toho plyne určitá nekompetentnost. To se ale netýká všech, jistě ne pravidelných konferencí o alternativní pedagogice v Łódži, v časopisech „Edukacja a Dialog“, „Społeczenstwo Otwarte“, některých sjezdů, konferencí Polské pedagogické společnosti aj.
- Edukační programy pro učitele by měly být do velké míry uchráněny před filozofií „nabídka a poptávka“. Bohužel v Polsku je to v této chvíli naopak – vzdělávání učitelů velmi podléhá ideologii svobodného trhu bez jasných požadavků a kompetencí. Začala široká systémová reforma pol'ského školství, bohužel učitelé mají ve značné míře diplomy s fiktivními či zastaralými kompetencemi.

## Literatura

- Alternatywne modele kształcenia nauczycieli.* Mjette: MEN, 1991.
- GOLKEBNIAK, B. D. *Zmiany edukacji nauczycieli.* Toruń – Poznań: Edytor, 1998.
- KWIATKOWSKA, H., KOTUSIEWICZ, A. (ed.) *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli.* Warszawa – Łódź: PWN, 1992.
- DURAJ-NOWAKOWA, K. (ed.) *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów.* Kraków: Impuls, 1999.
- JASIŃSKI, Z. (ed.) *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej.* Opole: Uniwersytet Opolski, 1996.
- MIKOLAJEWICZ, V. (ed.) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej.* Kraków: Impuls, 2001.
- NIEMIEC, J. Refleksje o kształtowaniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela. In *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej.* Białystok: Wyd. UW – Filia w Białymstoku, 1994, s. 29–33.

- PROKOP, J. Reforma polského školství – „Polské vzdělávání 21. století“. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 90–103.
- PROKOP, J. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*, 2002a, č. 1, s. 46–62.
- PROKOP, J. Přípravné vzdělávání polských učitelů v období transformace. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002b, s. 168–188.

PROKOP, J. Učitelská kolegia – alternativní model přípravy polských učitelů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 9–18. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jiří Prokop, Ph. D., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

# Feminizace školství a její pedagogické konsekvence

Stanislav Bendl

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou feminizace učitelské profese. Dokládá, že feminizace představuje celosvětový trend ve školství vyspělých zemí. V článku jsou zvažovány možné dopady feminizace na chování a vývoj žáků základních škol. Mezi hlavní negativní důsledky vysokého podílu žen mezi učiteli patří vznik jednostranných pedagogických kolektivů, což se nepříznivě promítá do klimatu učitelských sborů, dále přetíženost žen vyplývající z plnění náročných a odpovědných úkolů ve škole a pramenící z péče o svou rodinu a konečně narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského elementu ve výchově. V závěru stati jsou uvedeny argumenty na podporu zvýšení počtu mužů ve školách.

**Klíčová slova:** feminizace, zaměstnanost žen, feminizace učitelské profese, prestiž učitelského povolání, edukační prostředí školy, psychosociální parametry školního prostředí, Männliches Erziehungsprinzip

**Abstract:** The article addresses problems connected with feminization of teaching profession, presenting evidence that it is a trend which characterises school systems in developed countries all around the world. The article notices especially primary and lower secondary school pupils and considers possible negative consequences of overstaffing teaching teams with women on pupils' behaviour and development. The consequences comprise the following problems: first, the existence of almost single sex staffs, which affects relationship between members of teaching teams, second, overburdened women, who are expected to be fully devoted to their work at school and to take care of their family at the same time and third, the difficulty to maintain balance between male and female elements in education. At the end, the author lists several reasons why it is necessary to increase number of men at schools.

**Key words:** feminization, employment of women, feminization of teaching profession, prestige of teaching profession, school educational environment, psychosocial parameters of school environment, Männliches Erziehungsprinzip



## Úvod

Feminizace představuje sociální jev, kdy v určitých oblastech, resp. odvětvích národního hospodářství či v některých profesích nabývá postupně převahy ženská pracovní síla. Uvedený fakt s sebou přirozeně nese své pozitivní i negativní stránky. Jsou druhy zaměstnání, které jsou pro ženy nevhodné, ale zároveň samozřejmě existují profese, které dobře odpovídají fyzickým a psychickým předpokladům žen, a proto jsou ženami (ale i zaměstnavateli) vyhledávány. Z tohoto důvodu v nich také ženy nabývají početní převahy.

V roce 1991 patřily podle statistik k nejvíce feminizovaným profesím oblast sociální péče (88,2%), zdravotnictví (79,5%) a peněžnictví (78,9%). Hned za nimi se umístilo školství, kde bylo v uvedeném roce zaměstnáno 72,4% žen. Podle „Statistické ročenky České republiky 1996“ pracovalo nejméně žen ve stavebnictví (11,6%) a v zemědělství (35,9%) a naopak nejvíce ve zdravotnictví (76,1%) a školství (73,8%). Z uvedených dat vyplývá, že školství je vysoce feminizováno.

Pojem feminizace se běžně vymezuje jako obsazení či ovládnutí něčeho ženami (ženským živlem), jako početní převaha žen v nějaké oblasti. Feminizace školství znamená převahu žen, které jsou zaměstnané ve školství v učitelských profesích. Sousední „feminizace učitelské profese“ je vyjádřením faktu, že v rámci socioprofesionální skupiny učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a žen, kdy ženy tvoří výraznou většinu.

V České republice je feminizace absolutní v případě předškolní výchovy (mateřské školy) a typická pro základní školství (2000/01 – 84,41% učitelé). Více žen než mužů učí také na středních školách (2000/01 – 63,02% učitelé v rámci kategorie „interní učitelé“), přičemž mezi jednotlivými typy středních škol jsou rozdíly. Ve školním roce 2000/01 učilo na gymnáziích 69,06% žen, na středních odborných školách 62,10% žen a na středních odborných učilištích 58,33% žen (údaje z výše jmenovaných tří typů středních škol se týkají denního studia a interních učitelů). Na vyšších odborných školách učilo ve školním roce 2000/01 v případě studia denního a dálkového 64,54% žen (v rámci kategorie „interní učitelé“). Z uvedených dat, týkajících se mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol, vyplývá, že v učitelstvu dominuje práce žen. Jedinou institucí, která se vymyká nastíněnému obrazu, je vysoké školství, kde podle údajů za rok 2000 bylo z celkového počtu 15 640 pedagogických pracovníků vysokých škol 5 304 žen, tj. 33,9%. Pokud se týká poměru mezi počtem mužů a žen ve školství, platí zde v současné době „pravidlo“, že čím nižší je vzdělávací stupeň dané instituce, tím vyšší je zároveň zastoupení žen-učitelé. Se situací ohledně výrazného zastoupení žen-učitelé na školách do značné míry korespondují údaje o uchazečích, nově přijatých studentech a absolventech oborů učitel-

ství na vysokých školách. Ve všech sledovaných skupinách mají zřetelnou převahu ženy (Feminizace ve školství, 1994).

### **Feminizace jako celosvětový trend ve školství vyspělých zemí**

Feminizace není příznačným jevem pouze pro naše školství. Vyskytuje se ve větší či v menší míře ve všech vyspělých zemích. Ponecháme-li stranou předškolní výchovu, která je ve většině zemí výhradně ženskou záležitostí (v Japonsku, Španělsku a Francii působí v mateřských školách nepatrné procento mužů), největší podíl žen-učitelek je ve všech zemích jednoznačně na školách prvního vzdělávacího stupně. Uvedme si pro srovnání podíl žen z celkového počtu učitelů škol primární úrovně ve vybraných zemích. Ve většině zemí západní Evropy, v Kanadě i Japonsku trvá docházka do škol primární úrovně 6 let. Pokud se týká zemí bývalé východní Evropy, udává ročenka UNESCO délku docházky do škol primární úrovně 8 let, a tedy přibližně odpovídá naší základní škole. Z tohoto důvodu jsou následující údaje srovnatelné pouze zčásti. Nejvyšší podíl žen z celkového počtu učitelů na školách primární úrovně vykazovala v roce 1990 Itálie (90 %). Zde ovšem trvá školní docházka primární úrovně 5 let. Uvedené procento zastoupení žen je zhruba na úrovni našeho 1. stupně základní školy (93 %) při jeho trvání čtyř let v první polovině devadesátých let. Srovnání jednotlivých zemí nabízí tabulka 1.

Z uvedené tabulky, v roce 1990 přesahoval podíl žen-učitelek primární úrovně ve všech vybraných zemích kromě Japonska 60 %. V témže roce byly největší podíly žen z celkového počtu učitelů zmiňované primární úrovně v Itálii (90 %), Maďarsku (84 %), ČR a Rakousku (82 %). I když podíl žen z celkového počtu učitelů patří v ČR k nejvyšším, je nutné zmínit fakt, že zatímco v České republice se od roku 1985 do roku 1990 už podíl žen z celkového počtu učitelů na této primární úrovni nezvyšoval, v drtivé většině ostatních zemí kromě Nizozemska, Švédska a Velké Británie měl stále vzestupnou tendenci.

Přesto musíme konstatovat, že se Česká republika potýká se značnou feminizací školství. I když je neustálý nárůst podílu žen ve školství typickým jevem ve většině zemí, jež označujeme jako vyspělé, a přes určitou omezenost možnosti srovnání, která spočívá ve značné rozmanitosti školských systémů jednotlivých zemí, je nutné konstatovat, že v podílu žen z celkového počtu učitelů patříme jak v oblasti základního, tak středního školství mezi země s nejvyššími hodnotami.

I když by bylo žádoucí, aby se tato nerovnováha ve školství změnila a došlo k zvýšení počtu mužů, není možné očekávat ve struktuře těchto pracovních kolektivů žádné výraznější změny. Příčiny současného stavu jsou spatřovány zejména v nedostatečné společenské prestiži učitelského povolání a v nízkém

Tab. 1: Podíl žen z celkového počtu učitelů škol primární úrovně ve vybraných zemích

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990
ČR			68	69	73	77	79	82	82
Belgie			55	55	56	57	59	63	78
Bulharsko			65	66	69	71	72	75	77
Dánsko	43	47	51		51	52	48	57	60 <sup>2)</sup>
Finsko	64	63	66	64	60	61			
Francie			67	66	68	66	68	68	71 <sup>2)</sup>
Itálie	72	73	74	75	77	83	87	89	90
Japonsko	49	46	45	49	51	55	57	56	58
Kanada	80		79	80		72	67	58	69
Nizozemí	47	48	52	52	49	46	46	64	64
Norsko		45	52	57	61	51	56	58	63
Maďarsko	58	63	63	69	73	78	80	82	84
Polsko			71	75	80	81	83	82	82 <sup>1)</sup>
Portugalsko	82	80	87	87	89	81	81	83	
Rakousko	51	51	52	57	63	71	76	79	82
SRN	39	40	43	50	56	60	62	79	80 <sup>1)</sup>
Španělsko					58	58	67	69	65 <sup>1)</sup>
Švédsko	66	64			83	81	81		69
Švýcarsko	52	53	54						
V. Británie	72	74	75	77	77	81	78	80	78

Poznámka: 1) rok 1988

Poznámka: 2) rok 1989

Pramen: Feminizace ve školství, 1994, s. 25

finančním ocenění učitelské práce. S obdobnými problémy se ovšem potýkají v podstatě všechny vyspělé země, „o řadě z nich lze předpokládat, že je tam ve školství vyšší mzdová úroveň a vyšší je i společenské uznání práce učitelů.“ (Feminizace ve školství, 1994, s. 31)

Proto se zdá, že příčina tohoto stavu spočívá v celkově vysoké zaměstnanosti žen. „Tomu by odpovídala skutečnost, že v zemích bývalého východního bloku byla již v 60. a 70. letech zaměstnanost velmi vysoká a velmi vysoká byla v tomto období také zaměstnanost žen ve školství. V zemích západní Evropy se zaměstnanost žen v souvislosti se snahami po emancipaci začíná ve větší míře prosazovat až v 80. letech a také v tomto období se zde zvyšuje podíl žen ve školství.“ (Feminizace ve školství, 1994, s. 31) Můžeme uzavřít, že feminizace školství je celosvětovým trendem, a proto nelze v nejbližší době v tomto směru očekávat nějakou radikální změnu. Výrazně zvrátit tento trend je v současné době svým způsobem utopií. To však ne-

znamená, že je nutné se s tímto stavem smířit, a neusilovat o zvyšování počtu učitelů-mužů na školách.

### Formulace problému

V tomto příspěvku se zaměříme na oblast základního školství. Klademe si přitom dvě základní otázky:

1. Jaké jsou příčiny feminizace učitelské profese?
2. Jaké možné dopady může mít feminizace učitelské profese na chování a vývoj žáků?

### Feminizace na základních školách v řeči čísel

Dříve, než se pokusíme najít odpověď na dané otázky, podívejme se trochu zpět do historie. Místo dlouhých slov přejdeme rovnou k řeči čísel. Pokud se týká zastoupení žen mezi učiteli základních škol, situaci znázorňuje tabulka 2 a obr. 1.

Tab. 2: Počty učitelů na obecných školách (Rakousko-Uhersko a První republika) a na školách základních (po 2. světové válce). Některé důležité mezníky ovlivňující rozvoj školství a vzrůstající počty žen ve školství:

Rok	učitelé	z toho žen	% žen	Rok	učitelé	z toho žen	% žen
1868	10 385	473	4,6	1915	28 208	9 771	34,6
1871	9 655	168	1,77	1917	29 445	11 110	37,7
1875	12 933	1 233	9,5	1918	33 075	10 683	32,3
V tomto období došlo k rozvoji škol díky Říšskému školskému zákonu z r. 1869, a to obecných škol a učitelských ústavů.				Toto období je poznamenáno 1. světovou válkou a také vznikem 1. republiky, kdy došlo k mohutnému rozvoji všech typů škol a k nárůstu počtu učitelů.			
1922/23	37 874	11 349	30,0	1945/46	36 995	15 210	41,1
1937/38	43 291	16 715	38,6	1948/49	38 960	18 211	46,7
1941/42	26 126	9 037	34,6	1953/54	44 100	24 369	55,3
Toto období ovlivnil Malý školský zákon z r. 1922 a posléze první roky okupace.				Toto období se vyznačovalo zakládáním škol vlivem konce 2. světové války, vlivem 1. a 2. školského zákona (1948 a 1953) a požadavkem zaměstnanosti žen.			
1960/61	59 288	39 366	66,4	1984/85	60 173	49 920	83,0
1969/70	62 572	45 759	73,1	1990/91	63 082	51 890	82,3
1980/81	57 044	45 810	80,3	2000/01	68 155	57 528	84,4
Toto období se rozvíjí pod vlivem 3. školského zákona z r. 1960 a pod vlivem vědecko-technické revoluce, od 70. let pod vlivem normalizace.				V r. 1984 byl přijat 4. školský zákon, k jeho novelizaci došlo v r. 1990 a současně proběhla další vlna zakládání škol.			

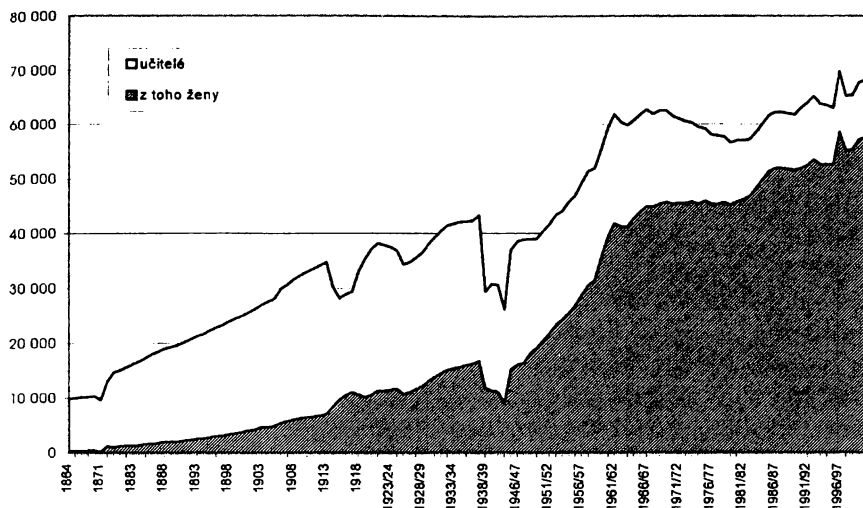
Tabulka 2 obsahuje údaje o počtu učitelů na základních školách od roku 1864 do školního roku 2000/01 v členění na „učitelé celkem“, „z toho ženy“ a „procento žen“. Jedná se tedy o číselnou řadu, která obsahuje údaje o celkovém počtu vyučujících na základních školách (při historické retrospektivě označuje termín základní škola školy s různými názvy, které zabezpečovaly povinnou školní docházku ve věkovém rozmezí žáků od šesti do čtrnácti, popř. patnácti let), samostatně počty učitelek a jejich procentní zastoupení v rámci celku. Nevyplněné řádky v tabulce představují roky, za které se nepodařilo získat potřebné údaje.

Z tabulky je patrná souvislost (závislost) mezi počtem vyučujících a společenskou, tj. hospodářskou a politickou situací v zemi. Po zcela vyrovnaném, prakticky lineárním nárůstu v období 1880 až 1913 přichází s první světovou válkou znatelný pokles počtu vyučujících, provázený prvním strmým vzestupem počtu žen. Přechodný poválečný nárůst je po roce 1920 vystřídán vlnou s minimem v roce 1925 a kulminací v roce 1932. Je pozoruhodné, že maximum třicátých let nedosáhlo hodnoty předválečného maxima z roku 1913. Další anomálii ve vývoji představuje doba záboru pohraničí v roce 1938 a druhá světová válka. Prudký poválečný nárůst vyučujících končí rokem 1961, odkdy počet osciluje kolem hodnoty 59 tisíc vyučujících. Pokud se týká zastoupení žen mezi učiteli základních škol, vidíme, že zatímco procento žen mezi učiteli se za prvních pět sledovaných let v rámci našeho historického přehledu (1864–1868) pohybovalo v rozmezí od 4,12 % do 4,55 %, v případě posledních pěti uvedených školních roků (1996/97–2000/01) osciluje mezi 84,20 % a 84,60 %.

Od roku 1864 do konce devadesátých let 20. století dochází k obrovskému nárůstu počtu žen mezi učiteli základních škol, a sice o zhruba 80 %. Historicky nejnižší počet žen mezi učiteli zaznamenáváme v roce 1871, kdy podíl žen činil 1,74 %. Maxima bylo naopak dosaženo na konci devadesátých let, kdy ženy-učitelky představovaly 84,60 % (1998/99) z celkového počtu učitelů základních škol.

Graf na obr. 1 představuje složení učitelských sborů od roku 1864 do školního roku 2000/01. Je z něho patrný poměr mezi počtem učitelů-mužů a učitelek-žen. Z grafu vyplývá, že v druhé polovině 19. století a počátkem 20. století existovala naprostá převaha učitelů-mužů a jen nepatrné zastoupení mezi vyučujícími měly ženy-učitelky.

Nepřímý důkaz drtivé převahy mužů na školách poskytuje Skořepova učebnice občanské nauky a výchovy „Červánky“, která byla určena pro první třídu měšťanských škol. V ní se učitelská profese jednoznačně spojuje s muži. V druhém vydání z roku 1936 se v předmluvě pro žáky, kde se dětem vysvětluje, jak mají podle této knížky pracovat, mj. píše: „Bedlivě poslou-



Obrázek 1: Podíl žen z celkového počtu učitelů na základních školách (1864 až 2000/01)

chejte výklady a rady pana učitele.“ (Skořepa, 1936, s. 3) O učitelce není v celé učebnici ani zmínka. Všude se píše a mluví pouze o panu učiteli.

V polovině 20. století se početní zastoupení žen a mužů v učitelských sborech vyrovnává, aby byl ke konci 20. století původní poměr zcela opačný. V tomto smyslu můžeme hovořit o jakémsi překlápění poměru mužů a žen (ve „prospěch“ žen) mezi vyučujícími základních škol oproti dřívější době.

Značný rozdíl v zastoupení žen můžeme konstatovat rovněž v rámci jednotlivých stupňů základních škol. Od školního roku 1980/81, kdy se začaly sledovat údaje v členění na oba stupně základní školy, do konce školního roku 2000/01 činily rozdíly v podílu žen z celkového počtu učitelů mezi 1. a 2. stupněm 17–20 %, ve prospěch 1. stupně. Procento zastoupení žen na 1. stupni je od sledovaného školního roku 1980/81 takřka konstantní. Ve školním roce 1980/81 činil tento podíl 91,9 %, ve školním roce 2000/01 to bylo 94,2 %. Nejvyšší hodnoty dosáhl podíl žen na 1. stupni základní školy ve školním roce 1988/89 (94,3 %). Za posledních deset školních roků (1991/92–2000/01) osciluje procentní zastoupení žen v rámci učitelstva na 1. stupni ZŠ mezi 93,13 % a 94,19 %. „Rozkmit“ tedy činí zhruba 1 %.

Na 2. stupni se podíl žen z celkového počtu učitelů za stejné sledované období, tedy od školního roku 1980/81 do konce školního roku 2000/01, pohyboval mezi 71,9 %–77,1 %. Největšího zastoupení dosáhly ženy ve školním roce 1989/90 (77,1 %) a 1998/99 (77 %). Od školního roku 1984/85 po školní

rok 2000/01 je podíl žen téměř neměnný (vykazuje výchylku dvě procenta), když se pohybuje v rozmezí od 75,1 % do 77,1 %. Za posledních 10 školních roků (1991/92–2000/01) se pohybuje procentní zastoupení žen v rámci vyučujících na 2. stupni ZŠ mezi 75,02 % a 77,04 %. „Rozkmit“ tudíž činí přibližně 2 %.

### **Příčiny feminizace učitelské profese**

Pokud pojednáváme o feminizaci učitelských sborů, logicky se nabízí otázka po příčinách tohoto stavu. Přestože se příčiny vysoké feminizace učitelské profese snaží odborníci odhalit již řadu let, nepodařilo se dosud dospět k jednoznačným závěrům. O některých možných příčinách feminizace ve školství jsme se již zmínili, když jsme hovořili o feminizaci jako o celosvětovém trendu ve školství.

Nejčastěji, zejména pokud se jedná o učitele v České republice, se uvádějí následující příčiny, resp. vlivy:

#### **1. Ustálená dělba práce mezi muži a ženami.**

Ve společnosti existují tzv. mužské profese a tzv. ženské profese. Profese učitele (na většině druhů škol) je reprodukována dalšími generacemi žen. V tomto případě se ovšem jedná o obecné sociologické vysvětlení, konstatování, které ve skutečnosti neobjasňuje příčinu učitelské profese.

#### **2. Celkově vysoká zaměstnanost žen.**

Podle Pařízka (2000) je první příčinou vysokého podílu zaměstnaných žen v mnoha zemích obecně vyšší zaměstnanost v celém národním hospodářství. Zatímco starší společnosti (a dodnes rozvojové země) vyhrazovaly ženám starost a péči o děti a domácnost, v současné době se ve vyspělých zemích dává přednost práci ve výrobě a službách, a tudíž většímu blahobytu před péčí o další generace. „Tím, jak se uvolňují ženy pro práci, hledají přiměřená zaměstnání a ta nacházejí především ve zdravotnictví, ekonomice a ve školství. Všechna tato povolání se feminizují jako důsledek celkového pohybu zaměstnanosti ve společnosti.“ (Pařízek, s. 40)

#### **3. Nízká prestiž učitelského povolání ve společnosti.**

Ač tvrzení o nízké prestiži učitelů ve společnosti odporuje výsledkům průzkumu veřejného mínění, kde se například učitel ZŠ pohybuje na škále čítající několik desítek povolání bezpečně v první desítce, přesněji kolem šestého a sedmého místa. Vysoká prestiž učitelského povolání zjištěná výzkumy je pravděpodobně způsobena faktem, že když si respondenti přečtou seznam předkládaných povolání, která mají ohodnotit podle prestiže, rozhodují se podle náročnosti (zlobení se se žáky, stres, nízké platy). Hodnotí tedy spíše obtížnost profese než její společenskou prestiž. Zkusme se vžít na chvíli do situace, kdy u stolu v hospodě

sedí několik mužů, kteří se neznají. Každý z nich má ostatním říci, jaké vykonává povolání. Jeden řekne, že je právník, druhý lékař, dalšími přisedícími jsou konstruktér, projektant, burzovní makléř, programátor, novinář, spisovatel, obchodník, průvodce turistů, profesionální fotbalista. A teď si každý zvažme, jak se v této společnosti bude cítit muž, který pronese: „Já učím na základní škole.“

Problémem výzkumů veřejného mínění je vymezení klíčových pojmů, v našem případě prestiže povolání. Jak je definována? Co jí rozumíme? Co přesně máme tímto pojmem na mysli?

4. *Nízké finanční ohodnocení práce učitele.*

Vysoký stupeň zaměstnanosti žen ve školství pravděpodobně souvisí s nízkými platy ve školství. Přitom je muž ve společnosti tradičně chápán jako živitel rodiny. S trochou nadsázky by se dalo říci, že učit ve škole je pro muže velmi drahý koníček. Zatímco mzdy ve školství nejsou atraktivní pro muže, jsou většinou dostačující pro vdané ženy, zejména jako doplňkový příjem v rodině k hlavnímu platu mužů-živitelů rodin. K tomu se navíc pojí určité výhody učitelského povolání jako prázdniny či jistá část pracovní doby, se kterou může učitel „volně“ disponovat (zpracování příprav na vyučování, oprava písemných prací, kontrola domácích úkolů). Žena-učitelka se tak může více věnovat svým vlastním dětem, má více času na rodinu.

5. *Relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách oproti jiným fakultám vysokých škol.*

O tomto možném důvodu vysokého počtu žen ve školách (který bohužel blíže nevysvětluje) se zmiňuje Průcha (1997), když na rozdíl od nízkého finančního ohodnocení učitelů, které hůře dopadá na muže-učitele (a je tedy důvodem malého počtu mužů ve školství), uvažuje o opačně působících příčinách, tj. vysvětlujících, proč jsou ženy silně motivovány k učitelské profesi. Bohužel, autor tuto hypotézu dále nerozvíjí.

Jedno z řady vysvětlení tohoto diskutabilního názoru by mohlo spočívat ve větší „pohodlnosti“ žen, a sice v tom smyslu, že ženy oproti mužům preferují učení založené na paměti, což jim bez větších problémů umožňuje vystudovat pedagogickou fakultu.

6. *Vyšší zájem žen o práci s dětmi a mládeží.*

Tomuto dalšímu možnému důvodu může nepřímo napovídat běžná zkušenost, kdy si dívky – nikoli chlapci – ať už ve škole či mimo ni hrají na učitelky. Ženy mají k péči o děti velmi blízko. Nakonec i výchova dětí v rodině je především v rukou žen.

V případě České republiky se zdá, že hlavní brzdou zvyšování počtu mužů ve školství je nízké finanční ohodnocení pedagogické práce. Vznešené řeči



o učitelském poslání se stávají floskulí tváří v tvář výplatní pásce. Také Pařízek (2000) vidí hlavní příčinu feminizace učitelského povolání v ekonomické sféře (platy). Svě tvrzení opírá o argument, že o výchovu se ve značné míře zajímají jak ženy, tak muži.

### **Možné dopady feminizace na chování a vývoj žáků základních škol**

Charakteristickým rysem dnešního školství je feminizace, která je všeobecně považována za jeden z negativních rysů školského systému. „Kritické hlasy vůči velkému počtu žen ve školství jsou laděny od seriózních úvah na toto téma, přes pohledy tuto problematiku zjednodušující, až po nestoudné výpady proti učitelkám.“ (Feminizace ve školství, 1994, s. 4)

Prostředí, v rámci kterého probíhá řízený proces učení, má – kromě parametrů fyzikálních (architektura) a ergonomických (pomůcky, zařízení) – také parametry psychosociální (typ sociálních vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Autoři „Pedagogického slovníku“ konstatují, že „feminizace školství má některé negativní důsledky pro charakter edukačního prostředí školy.“ (1995, s. 67) O jaké dopady se jedná, však blíže nekonkretizují.

Průcha (1997) v „Moderní pedagogice“ upozorňuje na obecně rozšířený předpoklad, podle kterého nepřiměřeně vysoká feminizace učitelských sborů na úrovni základního školství u nás má negativní důsledky z hlediska sociálního a psychického vývoje mladých lidí. Zároveň ovšem připomíná, že se zmiňovaný jev, který spočívá v tom, že se žáci některých škol v průběhu své školní docházky téměř vůbec neseťkají s mužem-učitelem, nýbrž pouze s ženami-učitelkami, a jeho důsledky zatím nestaly předmětem seriózního výzkumu. Pohybujeme se proto stále pouze v rovině spekulace.

Přesto se již uskutečnily pokusy reagovat na „domnělé“ negativní důsledky vysokého podílu žen mezi učiteli, resp. pokusy učinit zadost mužskému výchovnému principu například tím, že ve třídě vyučovala vždy dvojice: učitel a učitelka. Podobné experimenty zkrachovaly zejména z finančních důvodů, neboť bylo potřeba dvojnásobného počtu učitelských sil. Objevily se též návrhy, aby se v jedné třídě střídali po určité době (týden, měsíc) učitel a učitelka. Třída by tak jeden týden měla pana učitele a druhý týden zase paní učitelku.

Vzhledem k tématu této stati nás zajímá, jak psychosociální parametr vyjádřený převahou žen mezi učiteli ovlivňuje, lépe řečeno může ovlivňovat edukační prostředí školy, resp. chování žáků, popřípadě jejich budoucí vývoj.

Jaký tedy je či může být vliv ženského elementu na žáky základních škol? Někteří psychologové říkají, že převaha žen na základních školách nemá nějaký skutečný, hmatatelný dopad na chování a budoucí vývoj dětí, jiní naopak tvrdí, že v dnešní škole chybí mužská autorita, nadhled, že děti ne-

mají před sebou vzor mužství či mužnosti (navíc mnoho dětí dnes žije pouze s jedním z rodičů, tj. v drtivé většině případů s matkou, a ani v úplných rodinách díky nemají svému pracovnímu nasazení muži tolik času na své ratolesti).

### **Různé názory na hodnocení dopadu feminizace na chování a vývoj dětí**

Na danou věc je možno mít spoustu různých názorů. Existují argumenty „pro“ a existují argumenty „proti“ velkému počtu žen-učitelky na základních školách. Nastíněná problematika je dialekticky protikladná.

Podívejme se nejprve na pozitiva, která feminizace ve školství přináší. To, že je nejvíce učitelky na nejnižších stupních, nemluvě o mateřské škole, kde učitelé-muži nejsou zastoupeni, není, resp. nemusí být na škodu, protože je známo, že mateřský pud bývá u žen výraznější než u mužů. Navíc žena je bytost více emocionální než rozumová. Vztah mezi emocionální stránkou ženské bytosti a rozumovou je trochu jiný než v případě muže. Člověk mužského rodu je více intelektuálně a technicky založený, kdežto u žen převažuje schopnost jazyková, vcitování se aj. Emocionální a jazyková stránka ženy plus její rodičovský, resp. mateřský pud tvoří pozitiva, která poskytují učitelce určitý náskok před učitelem. Proto také menší děti mají svoje paní učitelky velice rády. Když je učitelkou žena, která má alespoň elementární pedagogické vzdělání a která si svou autoritu nepokazí zbytečným křikem nebo přílišnou benevolencí, má dobré předpoklady k tomu, aby byla ve své profesi úspěšná.

Nyní přejdeme k možným negativům spojených s feminizací učitelky profesí. Handicap ženy-učitelky vůči muži-učitelce není otázkou pedagogiky a psychologie, jako spíše sociologie. Dnešní učitelka je „uštvaná ženská“. Pokud má děti, je vdaná, stará se o domácnost, chodí na nákupy (navíc se má dále vzdělávat, připravovat se na vyučování), ocitá se oproti muži-učitelce ve značně obtížné pozici.

Otázkou je, zda mají učitelky vždy dost času, aby se mohly dobře připravit na vyučování. Žena-učitelka vystupuje v několika rolích, z nichž některé jí brání podat ve škole plnohodnotný výkon. Učitelka vedle života zaměstnané ženy žije navíc život manželky, mámy, hospodyně, což s sebou automaticky nese zvýšený nervový nápor, který může vyústit až v nervový kolaps nebo se projeví prostě v tom, že učitelka je ve škole nervózní, podrážděná, a není proto vůči dětem taková, jaká by mohla a měla být, kdyby neměla tolik starostí, byla odpočinutá a v dobré náladě. V případě učitelky reálně hrozí nebezpečí určité nervové přetaženosti, které představuje mínus pro práci s dětmi. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby ve školách učilo více mužů (stranou

ponecháváme námitku, že někteří učitelé-muži si berou vedlejší zaměstnání, aby uživilí rodinu).

A právě pro toto nebezpečí byl v době, kdy se školství teprve rozvíjelo, zaveden učitelský celibát. Ten se považoval za něco krutého. Svým způsobem byl krutý vůči učitelkám, ale ohleduplný k dětem. Lidé, kteří tehdy uzákoňovali školský systém, dobře věděli, že docela jiný výkon může podat svobodná učitelka a jiný výkon provdaná učitelka. Celibát je sice věc, kterou dnes zatracujeme, ale když se na věc podíváme z hlediska dítěte, žáka, tak jsme nuceni přiznat, že svobodná učitelka se může dětem věnovat cele. Navíc pro svobodnou ženu-učitelku představovali žáci svým způsobem „náhražku“ za chybějící vlastní děti, kterých se musela prakticky vzdát. Učitelka nezatížená rodinným životem a starostmi o vlastní děti se může žákům ve škole věnovat s plným nasazením, takřkajíc na plný úvazek.

### **Učitelka-jeptiška? Učitel-mnich? aneb Extrémní úvaha s racionálním jádrem**

Pokud má žena být dobrou učitelkou, stojí před takřka nespílitelným úkolem. Hned ráno než se vůbec postaví před žáky ve škole, musí již doma projít několika „profesemi“. Stává se hospodyní, manželkou, matkou. Po takto vyčerpávajícím ránu (fyzicky i psychicky) si stoupne před odpočínuté žáky ve škole.

Žádná služba lidem se nemůže brát jako práce, ale jako poslání. A právě profese učitelky je jedním z nejtěžších poslání. Stejně jako starost a péče o staré a nemohoucí lidi vykonávají nejlépe jeptišky, tak i starost o malé a v jistém slova smyslu také nemohoucí (nemohoucí postavit se do života) děti by nejlépe vykonávaly jeptišky-učitelky. Bydly by v ubytovnách s veškerou péčí o úklid, stravování, šactvo. Bez mužů a vlastních dětí. Jejich jedinou prací a v tomto případě opravdu posláním by byly děti a učení.

Ponechávám na čtenářově úvaze, zda se naše rozjímání rovná holému nesmyslu (mohl by člověk neznalý života uvádět žáky do světa?), nebo – jak se domníváme – má přece jen své racionální jádro. Úvahy by mohly směřovat k otázce, čím by šel nahradit celibát, aby se pedagogové (jak ženy, tak muži) mohli více věnovat dětem. Dramatickým zvýšením platů? Snížením úvazků? Radikální redukcí administrativních povinností? Změnou „filozofie“ přijímání studentů na pedagogické fakulty?

Řekli jsme, že problematika vlivu feminizace na chování a vývoj dětí je dialekticky protikladná. Každá věc, každý jev s sebou nese jak kladné, tak záporné stránky. Proti každému příkladu, kterým chceme potvrdit správnost svých názorů, lze zároveň argumentovat příkladem, který naše původní názory zpochybní, či dokonce vyvrátí.

Není to nic neobvyklého. Člověk je složitá bytost a lidský život je velice

rozmanitý. Lidé se mezi sebou liší v řadě vlastností, procházejí různou výchovou, žijí v různém prostředí. Není proto divu, že každý člověk je poněkud jiný, že každý si vybírá vlivy, které na sebe nechá působit. Navíc na každého působí stejné okolnosti, popř. stejné výchovné metody a prostředky různě. Co zabere u jednoho, selže nebo zůstane bez odezvy v případě druhého. Podobně tomu může být s vlivem ženského elementu na chování žáků ve škole.

### **Vztah ženského elementu ke kázní žáků**

V našem výzkumném šetření (Bendl, 2001) se mezi opatřeními ke zlepšení nekázně ve škole, která navrhovali žáci, objevoval návrh na zvýšení počtu učitelů-mužů. Tento názor má reálný podklad, neboť muži už díky své větší postavě, fyzické síle a hlubšímu hlasu mají před učitelkami určitou výhodu, určitý náskok ve vztahu k ukázkování dětí. Pokud bychom chtěli tento „fakt“ maximálně zvýraznit, postavili bychom vedle sebe křehkou učitelku a dvoumetrového hromotluka, který jenom tím, že se přiblíží k žákovi (a ten musí zaklonit hlavu, aby se mu mohl dívat do očí), budí dostatečně velký respekt, aby žák nekázně zanechal.

Na druhé straně se ve školní praxi nezdá setkáváme s případy, kdy učitelky mají s kázní žáků daleko menší potíže než učitelé. Přitom nemusí mít nutně žádnou fyzickou převahu nad žáky. Některá učitelka má přirozenou autoritu, suverénní vystupování, je důsledná, vhodně kombinuje lásku s přísností, jiná vystupuje jako dáma, do mladé, pohledné kolegyně se zamiluje většina chlapců, další učitelka si zase získá žáky svým mateřským přístupem podobným babičce Boženy Němcové, která byla laskavá, moudrá a zachovávala důstojnost, ale když bylo potřeba, dokázala dítě také napomenout a ukázat mu svou přísnější tvář. Velké rozdíly v přístupu k žákům, které se promítají do kázně dětí ve škole, jsou nejen mezi učiteli a učitelkami, ale také uvnitř těchto skupin.

Stejně tak žena, jako muž mají možnost být buď nežádoucně laskaví, nežádoucně vstřícní, anebo nežádoucně přísní. Je třeba se držet někde uprostřed. A tady není rozdíl mezi mužem a ženou. Spíše ve prospěch ženy, zejména na nižším stupni škol, mluví to, že děti v učitelce často vidí svou druhou mámu nebo starší sestru, zkrátka někoho blízkého, ke kterému si současně netroufají něco urážlivého. To je jedno plus, které mají učitelky k dobru ve srovnání s muži.

### **Argumenty pro podporu zvýšení počtu mužů ve školách**

Jsou oprávněné hlasy, které tvrdí, že v důsledku feminizace absentuje na školách vzor mužství, což se může negativně projevit v chování žáků a neblaze ovlivnit jejich budoucí vývoj? Bylo by například žádoucí, aby na druhém

stupni základních škol byl poměr mezi učiteli a učitelkami vyrovnaný? Názory na tuto problematiku nejsou zdaleka jednotné a jednoznačné. Shoda existuje v tom, že vyrovnaný poměr mezi ženami a muži by rozhodně neměl být na škodu, tj. neměl by mít negativní dopad na aktuální chování žáků ani jejich budoucí život.

Zároveň bychom se však měli vystříhat dogmatických požadavků, aby poměr učitelů a učitelek byl na školách půl na půl. Život je složitý a vývoj se nepohybuje po přímé linii, nýbrž jako neregulovaná řeka plyne svými vlnkami a meandrami. I ve školství je třeba připustit meandry, tj. připustit, že například v průmyslových oblastech bude ve školách učit více žen než mužů, protože muži budou absorbováni průmyslem. Jiná situace může zase nastat na venkově.

Kdybychom chtěli daný poměr upravit, museli bychom změnit celou strukturu výroby a života, což je těžko možné. Tato struktura je výsledkem určitého logického vývoje. Vzpomínaná centralizace v průmyslových oblastech a zaměstnání mužského živilu v náročných povoláních představují určitou nutnost, která vzápětí způsobuje zvýšenou účast žen v zaměstnáních a povoláních, kde není potřeba fyzické síly, popř. mužského technického naturelu, ale kde se zase naopak dobře uplatní mateřský vztah, schopnost komunikace apod.

Mezi argumenty na podporu většího podílu mužů na základních školách, zejména na druhém stupni, se často objevují:

- dětem chybí mužský vzor (nepoměr mezi muži a ženami se jeví jako nepřirozený, neboť neodpovídá rozložení pohlaví ve společnosti; navíc muži jako živitelé rodiny dnes netráví doma příliš času se svými dětmi, a děti tudíž vyrůstají v péči matky – škola tento stav rozhodně nekompensuje),
- učitel-muž je ztělesněním autority, řádu,
- žáci si k mužům dovolí obecně méně (fyzická převaha nad žáky),
- velkorysost mužů (muž se na řadu věcí týkajících se chování žáků dokáže podívat s větším nadhledem – „nedělá z komára velblouda“),
- muž má více času věnovat se žákům po vyučování,
- učitel-muž je méně zaneprázdněn domácími pracemi a péčí o vlastní děti, v důsledku čehož je klidnější a vyrovnanější,
- muž oproti ženě dokáže být více dítětem, dokáže „sestoupit“ na dětskou úroveň, je schopen s dětmi tzv. blbnout,
- vyváženost učitelského sboru, resp. potřeba odbourání jednostranných pedagogických kolektivů.

Zastavme se na chvíli u posledního argumentu. Nedostatek mužů se pravděpodobně negativně odrazí v klimatu učitelského sboru.

Za jeden z hlavních negativních důsledků vysokého procenta žen-učitelek

se považuje „vznik jednostranných pedagogických kolektivů, které nevytvářejí vždy pozitivní pracovní a citovou atmosféru, permanentní přetíženost žen vyplývající z plnění odpovědných a náročných úkolů ve škole a především narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského prvku ve výchově.“ (Feminizace ve školství, 1994, s. 5) Pokud se týká prvního výše jmenovaného důsledku vysokého procenta žen-učitelek na školách, podobný názor zastává Pařízek (2000, s. 41), když píše, že „mizivé zastoupení mužů má spíše nepříznivý vliv na klima učitelských sborů, kam muži přece jen vnášejí trochu jiné zájmy, a tím obohacují jejich vnitřní život.“ (Pařízek, 2000, s. 41) Je přirozené, že nepříznivý vliv feminizace na klima učitelských sborů může mít negativní dopad v přístupu učitelů k dětem, může se promítnout do celkové atmosféry školy.

### **Diskuse aneb Existují proti feminizaci argumenty?**

Ačkoliv jsme uvedli několik „nevýhod“ feminizace učitelských sborů, jsme si vědomi určité hypotetičnosti našich názorů. Prakticky každé naše tvrzení se může stát předmětem polemik. Přestože se poměrně často vyslovují námitky či stesky ohledně přílišného zastoupení žen v učitelských sborech, neexistují podle Pařízka (2000) proti feminizaci argumenty.

Pařízek připomíná, že se sice mluví o důležitosti jevu označovaného v němčině jako „Männliches Erziehungsprinzip“, který znamená, že se chlapci mohou napodobováním učit mužské roli ve společnosti, ale to lze podle autora při dnešním vývoji dělbý práce ve společnosti jen těžko hájit.

Za slabý považuje rovněž argument týkající se výkonnosti. V této souvislosti poukazuje na vlastní výzkumné šetření, které se zaměřovalo na úspěšnost učitelů, když 176 studentů učitelství psalo práci na téma „Můj nejlepší a nejhorší učitel“. Po vyhodnocení všech prací se ukázalo, že muži i ženy byli zastoupeni rovnoměrně, tj. přibližně polovinu „nejlepších“, stejně jako „nejhorších“ tvořily ženy. Při feminizaci škol se podle Pařízka patrně muži projevovali výrazněji v obou kategoriích. Z prací však vyplynulo, že jak žáci, tak žákyně uznali velké množství žen za „nejlepší“ vyučující.

Argument hovořící o větší velkorysosti mužů vůči žákům zase na jednom mém setkání s učiteli základních škol „napadla“ učitelka ironickou poznámkou, že na škole, kde učí, jsou muži tak velkorysí, že klidně zapomenou dítě v bazénu.

Volání po větším počtu mužů ve školách, které je motivováno snahou mít v každém sboru mocenskou autoritu, která dokáže problémové žáky zvládnout silou, oslabuje tvrzením, že tuto roli umějí plnit i ženy.

Takto by jistě bylo možné postupně oslabit, resp. zpochybnit všechny výše uvedené argumenty na podporu většího zastoupení mužů na základních školách. Samozřejmě že lze vždy najít případ, který se vymyká našim

tvrzením. My však netvrdíme, že naše „závěry“ jsou stoprocentní, resp. že mají absolutní platnost. Domníváme se pouze, že platí ve většině případů.

Takto bychom mohli pokračovat dále. Dodnes nejsou bohužel k dispozici relevantní výzkumy, které by potvrdily nebo vyvrátily názory, podle kterých s sebou nese feminizace negativní důsledky na chování a vývoj žáků.

### Závěr

Feminizace představuje celosvětový trend ve školství vyspělých zemí. Tento typicky školský jev má řadu příčin. Za hlavní lze považovat obecně vysokou zaměstnanost žen, nízkou prestiž učitelského povolání spojenou s nízkým finančním ohodnocením práce učitele.

Ač je vysoký podíl žen mezi učiteli všeobecně považován za jeden z negativních rysů školského systému, nejsou k dispozici relevantní studie, které by tento názor potvrdily nebo vyvrátily. Ač je možno mít na danou věc různé názory a přestože feminizace s sebou přináší do škol nepochybně i pozitiva, zdá se, a zkušenosti praktiků to většinou potvrzují, že negativa převažují.

Mezi hlavní negativní důsledky vysokého podílu žen mezi učiteli patří vznik jednostranných pedagogických kolektivů, což se nepříznivě promítá do klimatu učitelských sborů, dále přetíženost žen, vyplývající z plnění náročných a odpovědných úkolů ve škole a pramenící z péče o svou rodinu, a konečně narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského elementu ve výchově.

Při posuzování možných dopadů feminizace na chování a vývoj žáků je samozřejmě třeba brát v úvahu stupeň a typ školy. Nelze dogmaticky trvat na vyrovnaném počtu mužů a žen na všech školách.

Další studie zabývající se příčinami vysokého podílu žen mezi učiteli, dopady feminizace na chování žáků a jejich vývoj by se mohly například zaměřit na oblast pedagogických inovací (účast mužů a žen v inovačním hnutí), další vzdělávání učitelů (aspirace žen-učitelek a mužů-učitelů), podíl žen a mužů ve vedoucích funkcích, přísnost klasifikace učitelek a učitelů (existují studie, které ukazují, že ženy v době menstruace známkují žáky přísněji). Za pokus by možná rovněž stálo zmapovat počet, resp. podíl stížností, které rodiče podali na učitele a učitelky.

### Literatura

- Feminizace ve školství.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0205-5.
- Historická ročenka školství v České republice.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998. ISBN 80-211-0291-8.
- PAŘÍZEK, V. Ekonomický a sociální základ učitelství. In *Učitelství jako profese*. Liberec: TU, 2000, s. 34–42. ISBN 80-7083-390-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SKOŘEPA, M. *Červánky. Občanská nauka a výchova v úkolech*. 1. díl, 2. pozm. vyd. Praha: SPN, 1936.
- Statistická ročenka České republiky 1996*. Praha: Scientia, 1996. ISBN 80-7183-250-2.
- Statistická ročenka České republiky 2001*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-250-2.
- Statistická ročenka školství 2000/2001*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0378-7.
- Základní školství v České republice. Retrospektiva let 1780–1989*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991.

BENDL, S. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 19–35. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1



# Problematika připravenosti předškolních pedagogů na tvorbu školního programu

Michaela Prášilová, Dana Tomanová

**Abstrakt:** Tvorba školního programu podle rámcových standardů vyžaduje od managementu školy postup podle algoritmu: analýza vzdělávacích potřeb, návrh, realizace a kontrola vzdělávacího programu, evaluace výsledků realizovaného programu.

**Abstract:** The creation of school program according to the framework the algorithmic approach from the school management: the analysis of educational needs, design, realization and check of educational program, evaluation of the results of the realized program.

Nový základní dokument pro mateřské školy nazvaný „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“ má umožnit mateřským školám vytvářet školní programy „na míru“ každé konkrétní školy podle jejich lokálních podmínek. V úvodu tohoto dokumentu se píše, že „každý předškolní pedagog by měl být schopen *vytvořit* (spoluvytvořit) vzdělávací program, který by *respektoval rámcová pravidla a požadavky na předškolní vzdělávání* a stejně tak i *konkrétní podmínky, možnosti a okolnosti mateřské školy, možnosti a potřeby obce, rodičů a dalších partnerů.*“ Dále se v tomto dokumentu zcela samozřejmě očekává, že každý předškolní pedagog by měl být schopen takto vzniklý školní program realizovat ve třídě, a to tak, aby v úzké vazbě s rodiči umožnil všem dětem optimálně rozvinout všechny předpoklady a pomáhal jim utvářet si pokud možno vstřícný a pozitivní vztah ke světu. Předpokládá se, že předškolní pedagog bude schopen vytvořený a realizovaný program *evaluat*.

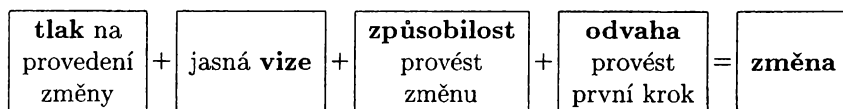
Očekávání vyjádřená v úvodu dokumentu jsou z pohledu současné běžné praxe zatím velmi maximalistická. Podívejme se společně, co tato tak suverénně vyjádřená očekávání znamenají pro ty, kteří je mají naplnit. Které znalosti, dovednosti a zkušenosti musí mít předškolní pedagog, který bude kompetentní k tvorbě a implementaci školního vzdělávacího programu. Zvažme, zda je již teď *každý* pedagogický pracovník připraven (pokud se týká postojů i odborných předpokladů) na tak velkou změnu, jakou tvorba a implementace kvalitního školního vzdělávacího programu pro každou mateřskou školu znamená.

Požadavek na samostatnou tvorbu školního vzdělávacího programu, který by vznikl v souladu s požadavky a předpoklady dokumentu „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“ představuje jakýsi pokus managementu

resortu školství o inovaci (zlepšení kvality) v oblasti práce mateřských škol, je to pokus o změnu.

Řízení změny (někdy se používá i termínu umožnění změny) je složitý proces. Aby to byl proces úspěšný a opravdu došlo k zamýšlené změně, je zapotřebí zajistit splnění určitých podmínek a předpokladů. Woot (1996) ve svém vstupním referátu na 46. bienále konference rektorů v květnu 1996 nastínil schéma základních předpokladů potřebných pro provedení změny. Platí, že při absenci i jen jednoho z předpokladů nelze proces změny realizovat. Posuďme podle následujícího schématu, zda změna v oblasti předškolní výchovy, kterou představuje požadavek na tvorbu školního vzdělávacího programu, má v současnosti šanci na úspěch. Zda nepůjde jen o formální splnění požadavků „Rámcového programu pro předškolní vzdělávání“, zda bude opravdu dosaženo kvalitativní změny v práci mateřských škol.

### Předpoklady pro provedení změny



1. Tlak na provedení změny je jasný, jde o direktivní požadavek nadřízeného směrem k podřízeným. Úkol je i termínově vymezen, tj. k 1. září 2003 by každá mateřská škola měla mít svůj školní program. To ale nebývá vždy ta nejlepší motivace. Jaká je vnitřní potřeba všech mateřských škol tvořit právě takto naformulovaný dokument, není jasné. Je samozřejmé, že se s problematikou školního kurikula musely po roce 1989, kdy přestaly být závazné normativní osnovy, plány a metodické příručky, vyrovnávat všechny mateřské školy. Všeobecně je také uznáváno, že školní kurikulum je věc jednoznačně potřebná a že dobré kurikulum tvoří základ vzdělávací účinnosti, úspěšnosti a konkurenceschopnosti jednotlivých mateřských škol.
2. Vize změny je také jasná. Dokument čj. 14 132/01-22 „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“ vyžaduje, aby každý předškolní pedagog nejen uměl tvořit (nebo se spolupodílet na tvorbě) školní vzdělávací program, ale také podle něj pracovat - naplňovat jeho záměry a zcela jistě i hodnotit dosažené vzdělávací výsledky, hodnotit funkčnost školního programu.
3. Způsobilost provést změnu je diskutabilní. V tomto bodě schématu předpokladů pro provedení změny je nutno zvažovat jak naladění pro uskutečnění změny těch, kterých se změna týká, tak i jejich odbornou připravenost pro uskutečnění změny. Rozhodně nelze tvrdit, že všichni před-

školní pedagogové jsou hned plni nadšení pro uskutečnění této změny. K příčinám můžeme zařadit nepochopení filozofie či nového pojetí výchovy představené rámcovým programem, stereotypnost pedagogického myšlení vázaného na dřívější model výchovy, obavu z přílišné náročnosti předkládaného úkolu – kvalifikované tvorby školního vzdělávacího programu aj. Způsobilst provést změnu je „kamenem úrazu“ zamýšlené inovace. Obecně platí, že chceme-li efektivně a bezproblémově provést změnu (tj. funkční a ne jen formální), je na ni zapotřebí pracovníky v dostatečném předstihu připravit. Tento požadavek je nyní postupně (spíše pomalu a živelně) realizován prostřednictvím dalšího vzdělávání. Vzdělávání organizují pedagogická centra, informační centra a služby škole, střediska celoživotního vzdělávání, profesní organizace apod. Absence pregnantně formulovaných výukových cílů adekvátních aktuální úrovni většiny posluchačů a některé další dílčí nedostatky snižují účinnost tohoto vzdělávání. Jednotlivé vzdělávací akce nemají stejný obsah ani rozsah, neověřují míru pochopení nových požadavků. Někdy není zřetelná ani jednota lektorů při výkladu jednotlivých problémů tvorby školního programu a způsobů následné práce s ním, ani při odpovědích na otázky přítomných posluchačů. Na pomoc mateřským školám přispěchali i tvůrci „Rámcového programu pro předškolní vzdělávání“ a nabídli pedagogické veřejnosti tzv. Manuál.

4. Odvaha provést první krok se váže na předchozí bod schématu. Pouze kompetentní pracovníci mohou bez nepřiměřených obav začít změnu realizovat. Kompetenci nelze vidět jen v dovednosti vytvořit formálně přijatelný školní nebo třídní vzdělávací program podle zadané osnovy, ale v osobnostním zaujetí při hledání cest k implementaci nového programu. Odvaha je limitována nejen velkou náročností tvorby školního programu, ale i zatím nízkou mírou akceptace nové filozofie předškolního vzdělávání, nepochopením didaktických principů, které reflektují vztahy cíl–obsah–činnost, individuální a sociální, řízený a spontánní aj. Větší obavy má management mateřských škol spíše z toho, že kontrolními orgány povinně vytvořený dokument nebude akceptován pro nedokonalost formální stránky než obavy z nenaplnění nového pojetí předškolního vzdělávání, které by byly namístě. Mnohé mateřské školy se domnívají, že se opět mění hlavně forma plánování. Na základě našich zkušeností z celoživotního vzdělávání učitelů můžeme říci, že pro mnohé předškolní pedagogy jsou zatím nejdůležitějšími otázky: *Jak napsat program, aby ho kontrolní orgány kladně ohodnotily? Jak má přesně vypadat? Jak má být rozsáhlý? Za co budeme negativně hodnoceni? Které cíle z Rámcového programu musíme přepisovat do školního programu? Proč nemůžeme třídní programy tvořit přímo z Rámcového programu a musíme mít*

*mezistupeň „školní program“? Nadřízené a kontrolní orgány nás budou hodnotit, ale kritéria hodnocení dosud neznáme a na naše dotazy nám nejsou zástupci těchto orgánů ochotni nebo schopni odpovědět. Přetrvávají i obavy z hodnocení, převážně orientovaného na chyby a méně na dosažené klady a pozitivní změny v realizované činnosti. Zde se naskytá otázka, zda předškolní pedagogové nemají větší obavy o sebe sama než o úspěšnou realizaci vzdělávacího programu. Odvaha je i záležitostí míry rizika, které si je schopen pedagog (manažer) uvědomovat a unést.*

Hlavní odpovědnost za tvorbu a implementaci školního vzdělávacího programu padne na management mateřských škol. Bude muset umět nejen vytvořit program, buď samostatně, nebo lépe za pomoci spolupracovníků, ale také projednat vzniklý program se zřizovatelem, zákazníky, spolupracovníky, nadřízenými a kontrolními orgány a řídit běžný chod mateřské školy v souladu s vytvořeným programem.

V následujícím přehledu předkládáme přehled hlavních oblastí předpokládaných činností, které bude muset zvládat management mateřské školy, pokud bude chtít kvalitně realizovat úkol uložený mu uvedeným dokumentem. Tento přehled může sloužit jednotlivým vedoucím pracovnícům mateřských škol jako opora při zvažování potřeb svého dalšího profesního rozvoje. Víme, že jazyk (pojmový aparát) užívaný ve školském managementu není ředitelkami mateřských škol dosud osvojen v míře, která by jim dovolila funkčně užívat nástrojů řízení v každodenní praxi. Měl by však být postupně osvojen zvláště proto, že mateřské školy jsou součástí školské soustavy, komunikují s dalšími vzdělávacími institucemi a stupni školy, management má školu přivést na úroveň úspěšné školy. Poznávání nových požadavků na řízení může předškolním pedagogům naznačit, že pouhá intuice nebude v budoucnu (ukazuje se, že již nyní) k řízení dostačovat, a tak si tušenou potřebu (někdy neuvědomovanou) vzdělávat se v managementu uvědomí nově jako nezbytnou aktuální potřebu.

## **Tvorba vzdělávacího programu**

*V oblasti analýzy vzdělávacích potřeb by měl být management mateřské školy schopen:*

1. Stanovit standardní (požadované, optimální, budoucí, plánované) výkonnosti (úrovně) účastníků výchovně vzdělávacího procesu své školy (děti v mateřské škole) na základě očekávání zákazníků (stát, ZŠ, rodina, komunita), tzn. konkretizovat a operacionalizovat rámcové i specifické cíle a záměry předškolního vzdělávání na základě dokumentu „Rámcový program pro předškolní vzdělávání“, zohlednit standardy předškolního vzdělávání, zjistit očekávání a požadavky rodičů, obce a širší komunity,

- tj. aplikovat adekvátní postupy k získání a vyhodnocení potřebných informací.
2. Odhalit současné (existující, reálné) úrovně výkonnosti účastníků výchovně vzdělávacího procesu (děti, učitelky, možná i rodiče), tzn. provést pedagogicko-psychologickou diagnostiku (metody, techniky, způsob dokumentace aj.).
  3. Zjistit objektivní rozdíl mezi těmito úrovněmi – mezi standardy a výkonností účastníků (tzv. výkonnostní mezery) a přesně je formulovat.
  4. Určit, nakolik lze naplnit zjištěnou výkonnostní mezeru v rámci vytvořeného vzdělávacího programu konkrétní mateřské školy, a zohlednit, nakolik zde hrají roli další činitelé, kteří existují nezávisle na mateřské škole (rodinné prostředí, genetické předpoklady, příslušnost k minoritě aj.).

*V etapě návrhu vzdělávacího programu by měl být management mateřské školy schopen:*

*V přípravné fázi*

1. stanovit obecné vzdělávací cíle (předpokladem je znalost významu, vlastností a konkrétních formulací vzdělávacích cílů), které informují o sledovaných kvalitách, tj. o rozsahu a objemu vědomostí, postojů a dovedností, které by se v průběhu vzdělávacího programu měly změnit,
2. stanovit v případě potřeby parametry výkonnosti, kterých by mělo být dosaženo, přeformulovat výukové cíle specifické pro jednotlivé oblasti vzdělávání s požadavkem na jejich kontrolovatelnost.

*Ve fázi rozvoje*

1. stanovit dílčí cíle i případné parametry výkonnosti,
2. podle výsledků analýzy vzdělávacích potřeb dopracovat základní výběr obsahu, který musí být povinně zakomponován ve školním vzdělávacím programu,
3. určit pořadí dílčích obsahových témat s přihlédnutím k potřebám a stavu rozvoje dětí i k vnitřní struktuře a logice „učiva“,
4. zpracovat jednotlivé etapy vzdělávacího programu a výstupy z nich,
5. zvolit vhodné metody a techniky vzdělávání a rozvoje,
6. vybrat a určit prostředky podporující vzdělávání,
7. propracovat hodnotící systém pro zjišťování výsledků dosažených v průběhu vzdělávacího programu.

*Ve fázi zdokonalování*

1. opětovně vyhodnotit každou část vzdělávacího programu vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání,
2. posoudit, kde je ještě možno provést zlepšení.

V rámci návrhu vzdělávacího programu musí management školy zohlednit i tzv. **logistiku vzdělávacího programu**, tzn. přihlédnout k možnostem rozpočtu, personálního zajištění a k materiálnímu vybavení školy.

*V etapě realizace a průběžné kontroly vzdělávacího programu by měl být management mateřské školy schopen realizovat veškeré činnosti řídící (umožňující) tuto změnu v mateřské škole.*

*Ve fázi plánování*

1. provést podrobnou aktuální diagnostickou analýzu vnitřního i vnějšího prostředí školy (SWOT), jejímž výsledkem by bylo detailní vyhodnocení případných příčin hlavních problémů při realizaci připraveného vzdělávacího programu,
2. rozpracovat vizi „realizace vzdělávacího programu“ do baterie strategických, taktických a operativních cílů (při uplatnění principu shora dolů),
3. vyvinout tlak na změnu myšlení pracovníků školy za účelem pozitivního naladění k přijetí nového či inovovaného vzdělávacího programu,
4. předvídat obtíže typu „překonání mentální setrvačnosti“, „změna kultury školy“.

*Ve fázi vypracování realizačního projektu*

1. vypracovat postup pro zavádění vzdělávacího programu,
2. znovu zohlednit spolupůsobící faktory, kterými mohou být načasování při zahájení vzdělávacího programu a komunikace se všemi zúčastněnými (rodiče, učitelky, zřizovatel aj.),
3. zapracovat postup pro včasné odstranění analyzovaných implementačních překážek (nejčastějšími zdroji potíží mohou být kultura školy, změny situace v okolí, chybný systém evaluace práce školy, nečekaná náročnost na zdroje aj.).

*Ve fázi implementace*

1. uvést vzdělávací program do praxe v souladu s vypracovaným plánem,
2. zabezpečit, aby implementace probíhala za podpory vrcholového managementu, „shora dolů“,
3. zohlednit dvě vysoce kritická hlediska – komunikaci a výchovu – v průběhu celého procesu implementace, tzn. zabezpečit plynulý přenos a sdělování dosahovaných výsledků všem zaangažovaným a vysvětlování metod a postupů, které jsou účelné a efektivní při dosahování požadovaných výsledků,
4. průběžně vyhodnocovat celý proces a provádět potřebné korekční operativní zásahy.

*V etapě evaluace (hodnocení) výsledků vzdělávání dosažených v rámci školního vzdělávacího programu by měl být management mateřské školy schopen:*

1. Stanovit klíčové momenty pro provedení hodnocení.
2. Stanovit indikátory kvality vzdělávacího programu.
3. Sestavit hodnotitelské skupiny z pracovníků školy, rodičů, externích spolupracovníků.
4. Zvolit vhodné postupy, zorganizovat hodnocení, shromáždit závěry, vytyčit případné disproporce, formulovat závěry.
5. Využít závěrů hodnocení (i od kontrolních hodnotitelů – ČŠI) k rozhodování o další inovaci školního vzdělávacího programu.

Kromě profesionálních pedagogických činností, které jsme výčtem naznačily v předchozím textu, bude muset management mateřských škol při tvorbě a implementaci vzdělávacího programu školy využívat i dalších svých převážně nových zkušeností z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky, z didaktik rozvíjejících jednotlivé stránky a kvality osobnosti prostřednictvím činností a situací z aktuálního života a z jednotlivých vzdělávacích obsahů (dříve výchov), ze sociální komunikace, marketingu školy, školního managementu, psychologie řízení aj.

### **Závěr**

Jak zmiňujeme výše, management mateřských škol většinou není připraven na tvorbu a implementaci školního vzdělávacího programu. Chybějící znalosti a dovednosti si bude potřebovat doplnit. Na základě analýzy svých vlastních vzdělávacích potřeb zvolí buď variantu cílených kurzů, nebo variantu komplexně pojatého vzdělávacího cyklu. Ten může mít podobu baterie tematicky provázaných praktických seminářů či studijního programu, kombinujícího hlubší teoretické vzdělávání s aplikačními vstupy v rámci volitelných a nepovinných disciplín. Doporučujeme, aby při výběru ze vzdělávací nabídky uchazeči sledovali, zda vzdělavatel předkládá explicitně formulované výukové cíle. Podle nich může zájemce o studium posoudit přínosnost studia, po absolvování studia pak kontrolovat jeho efektivitu, tj. srovnávat dosažený stav s výchozím, případně na základě již osvojené úrovně pod vedením lektora zvládat další program seberozvoje samostudiem. A úplně na závěr ještě chceme připomenout, že problémy, na které v textu poukazujeme v souvislosti s tvorbou školního programu mateřských škol, avizují další nemalé problémy související s tvorbou školního kurikula škol základních a středních.

### **Literatura**

- PROKOPENKO, J., KUBR, M. a kol. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-6.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT ČR, 2001.
- TOMANOVÁ, D. Hospitace v podmínkách mateřské školy. In *e-Pedagogium*. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů školy. 1. Mimořádné

- číslo. 2002. ÚP v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc: ÚP, 2002, s. 148–152. ISSN 1213-7758. Též: <http://www.upol.cz/UP/Pracovis/Casopis.pdf>
- TOMANOVÁ, D. Problematika interní evaluace mateřské školy. In *Pedagogická diagnostika 2001*. Sborník referátů z mezinárodní konference. Ostrava: OU Pedagogická fakulta, 2001, s. 138–141. ISBN 80-7042-184-3.
- WOOT, P. DE Řízení změny v podmínkách vysoké školy. *Aula*, 1996, roč. 4, str. 4–10.

PRÁŠILOVÁ, M., TOMANOVÁ, D. Problematika připravenosti předškolních pedagogů na tvorbu školního programu. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 36–43. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorek:** Mgr. Michaela Prášilová, PhDr. Dana Tomanová, CSc., Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc 1



# Nové modely učení, obsahu a formy

---

---

## Multimediální koncepce založené na vyváženém modelu učení

(Příklady z Nizozemí)

John Bronkhorst

### 1. Úvod

V nizozemském vzdělávacím „terénu“ existují mezi teoretiky rozdílné názory na to, které strategie jsou pro dosažení dnešních vzdělávacích cílů neefektivnější. Hlavní roli dnes hrají dva protikladné přístupy k vyučování a učení: direktivní přístup a konstruktivistický přístup. Podobná diskuse se konala již začátkem 20. století. Reformní pedagogika má s konstruktivistickým přístupem naší doby mnoho společného. Rovněž vliv J. Á. Komenského nelze v těchto souvislostech opomenout. Tento příspěvek vyjadřuje názor o nutnosti syntézy obou přístupů, která svoji váhu přikládá oběma teoriím. Jako příklad je zde popsáno učební prostředí pro výuku jazyka za využití informačních technologií, které bylo zkonstruováno v Nizozemí. První výsledky několika pilotních studií dokumentují současný stav vývoje tohoto učebního prostředí.

### 2. Reformní pedagogika a informační technologie v Nizozemí

Již od počátku 20. století nacházela reformní pedagogika u nizozemského učitelstva svoji odezvu. Odkaz M. Montessoriové, H. Parkhurstové, P. Petersena, R. Steinera a C. Freineta je i dnes součástí nizozemského vzdělávacího systému, a to přesto, že se nizozemská vláda nikdy nechopila iniciativy, aby ve své vzdělávací politice využila jeho podstatné prvky. Vzdělávací filozofie se v současné době do značné míry může opírat o informační technologie. Ve vztahu k povaze vědění jsou přijímána dvě stanoviska:

- Objektivisté tvrdí, že vědění je objektivní, existující mimo lidský rozum. Mnozí objektivisté se domnívají, že vyučování má být odvozováno od struktury odborné disciplíny. Učitelé potom v mnoha případech upřednostňují přímou výuku. Východiskem tohoto přístupu jsou behavioristická a kognitivní teorie učení.
- Subjektivisté tvrdí, že člověk konstruuje veškeré vědění ve svém rozumu na základě zkušeností ze svého okolí a podbarvuje je emocemi. Subjektivisticky orientovaní učitelé ve vyučovací praxi potom upřednostňují konstruktivistickou teorii učení.

Pro mnoho reformních pedagogů je učení subjektivní jev, který koresponduje s individuálním světem žáka.

Ačkoliv je v mnoha školách uplatňován přímý model výuky, zdůrazňuje nizozemská vláda ve svých zprávách význam konstruktivistického učení. Jak na primárním, tak na sekundárním stupni školy je podporováno samostatné učení, při kterém jsou podněcovány situace, ve kterých žák může využít tzv. „krajín učení“ nebo „domů učení“. Současně však vláda chce, aby učitelé prováděli tradiční zkoušení a uplatňovali klasické posuzovací nástroje. Tato rozpolcenost vyvolává ve školách určité napětí. Potřeba vhodných nástrojů, jimiž by bylo možné měřit konstruktivistické učební situace, je zřejmá.

Debata mezi objektivisty a subjektivisty přesouvá své těžiště směrem k vyváženému modelu učení, ve kterém svoji zamýšlenou roli zaujímají oba přístupy (Verhoeven, 1999). Široce rozšířená domněnka, že konstruktivistické učení za přispění informačních technologií může být funkční samo o sobě, byla výzkumem vyvrácena (Brummelhuis, 1999; Ravitz, Wong, Becker, 1999). Informační technologie mohou být využity v každé vzdělávací filozofii.

Zaobírat se konstruktivismem také znamená věnovat pozornost odkazu reformní pedagogiky. Multimediální svět učení, popisovaný v tomto příspěvku, byl zčásti vyvinut na základě prvků reformní pedagogiky. Některé teze reformní pedagogiky jsou ostatně součástí konstruktivistické filozofie například:

- žák má jednat,
- žák si má volit své vlastní aktivity,
- škola a rodina mají tak dalece spolupracovat, jak je to jen možné,
- disciplína a pořádek vznikají ze strukturovaných pracovních situací,
- učení má být autentické jako skutečný život,
- učení má být orientováno na řešení problémů.

### *2.1 Na cestě k vyváženému modelu učení*

V národním centru pro jazykové vzdělávání na nimwegenské univerzitě navrhl profesor L. Verhoeven vyvážený model učení a vyučování, který in-

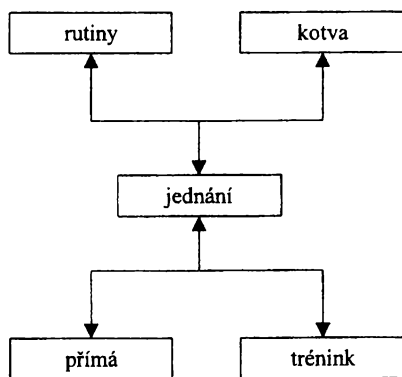
tegruje přímé vyučování a konstruktivistické učení. Tento model, stručně řečeno, sestává z následujících komponent:

*Jednání (Handlung)* je jádrem procesu učení. Má se vyznačovat následujícími znaky: autentické učení, sociální učení, vzájemné učení, zohledňovat rozdíly mezi žáky.

*Rutina (Routine)* je běžný, každodenní nácvik jako například komunikace v malé skupině, čtení před skupinou, práce v rozích učebny, různé formy hry.

*Přímá instrukce (direkte Instruktion)* se vyznačuje formulací cílů, vyučováním žáků, cvičením, integrací a evaluací výsledků.

*Zakotvené vyučování (verankender Unterricht)* ukazuje, jak je důležité zasazovat učení do souvislostí orientovaných na řešení, jak důležité je jeho zakotvení nebo umístění do kontextů orientovaných na řešení. Situace jako vyprávění příběhů, shlédnutí videofilmů nebo práce s multimédií a informačními technologiemi přitom fungují jako kotva.



Obrázek 1: Vyuážené vyučování

*Trénink nebo cvičení (Training)* se vztahuje na didaktické metody, které jsou využity k tomu, aby se vědomosti mohly zvnitřnit. Stále více tréninkových cvičení je prezentováno v multimediální formě.

## 2.2 Reformní pedagogika v Evropě

V Evropě existují zřetelně rozdílné pohledy na uznání významu reformní pedagogiky. Zatímco v rakouském národním plánu vzdělávání uznání role reformní pedagogiky roste (Eichelberger, 1997), v Německu a Nizozemí zacházejí s dědictvím reformní pedagogiky spíše opatrně. V obou jmenovaných zemích zatím k integraci na národní nebo svazové úrovni nedošlo, aktualizovaná studie se však již připravuje. Některé instituce se zabývají vztahy mezi reformní pedagogikou a informačními technologiemi. Ve Velké Británii

má reformní pedagogika spíše nízký a negativní status. Národní kurikulum a kampaň „back-to-basic“ vytvořily atmosféru, ve které je frontální vyučování upřednostňováno před skupinovým učením. Produkty informačních technologií se zaměřují spíše na direktivní vyučování, méně na otevřené, konstruktivistické učení (Close a Guyver, 1999).

### **3. Budování multimediálního světa učení pro vzdělávání učitelů**

#### *3.1 Teoretická východiska*

Jedním z největších problémů ve vzdělávání učitelů je odtrženost teorie od praxe. Je rozšířen názor, že multimediální světy učení mohou sehrát pozitivní roli při výstavbě mostu mezi teorií a praxí (Wood, 1995; Kinzer a Risko, 1996, 1997). Kozma (1992) a Salomon (1979) s důrazem poukázali na skutečnost, že různá média disponují různými symbolickými systémy, které oslovují různé fyzické a intelektuální schopnosti jejich zpracování. Snadný přístup k různým médiím nevede automaticky ke snadné integraci symbolických systémů. Žáci využívají eventuální pomoci k tomu, aby informacím z daného média porozuměli a propojili je s informacemi dříve získanými.

Jak bylo uvedeno, teoretikové zaujímají k učení a vyučování rozdílná stanoviska: objektivistické a subjektivistické. Nizozemská vláda poukazuje na nutnost zvýšení počtu konstruktivistických učebních prostředí. Jelikož se konstruktivismus objevuje v různých podobách, a to od mírného, přes střední až k extrémnímu (Molenda, 1991), popíšeme zde dva hlavní proudy.

Spíše klasický směr je zastoupen Jeanem Piagetem. V neopiagetovské teorii je důraz kladen na okolí, které podporuje objevování a budování. Současně je zde však podtrhován význam spolupráce pro učení. Interakce ve skupině vrstevníků (peer-group) je předpokladem pro vznik různých názorů a vede k budování komplexních představ a vyšších úrovní porozumění.

Lvem Vygotským reprezentovaná teorie učení vycházející ze sociálního konstruktivismu má rostoucí význam pro vznik multimediálního světa učení (Bereiter a Scardamaglia, 1996). Základní myšlenkou této teorie je, že člověk svoji (sociální) skutečnost utváří na základě interakce s jinými lidmi. Neexistuje jen jedna pravda, existuje více možných pravd. Subjektivita je východiskem pro učení. Tyto teorie vedou v současné době k silnému zdůraznění vzájemného vyučování (peer-tutoring), přičemž členové učící se společností, kteří disponují obsáhlými vědomostmi, pomáhají tím, že sami vyučují (a přitom se i učí) ty, kteří mají malé vědomosti. Dalším důsledkem této teorie je přesunutí těžiště od reprodukování vědomostí k jejich budování.

Jakkoliv jsou konstruktivistická stanoviska rozdílná, každý z následujících principů je pro konstruktivistické cíle považován za důležitý:

**Jednání orientované na problém** – většina konstruktivistů se soustřeďuje na tento aspekt, ať už ve specifických souvislostech, či v souvislostech překračování rámce jednoho předmětu. Úlohy jsou zpravidla komplexnější než při direktivním vyučování, takže žáci potřebují k jejich řešení nejen více času, ale i různé dovednosti.

**Vizuální formáty a modely myšlení** – vyučovací aktivity musí generovat dobré „modely myšlení“ pro řešení problémů. Efektivním se ukázalo prezentovat problémy vizuálně (Kinzer a kol. 1996). Z vizuálních forem prezentace mohou profitovat především žáci, kteří mají problémy ve čtení.

**Mnohotvárnost učebního prostředí** – Perkins (1991) požadoval „mnohotvárné učební prostředí“ a stavěl je do protikladu s tradičním vyučováním, které se z velké části opírá o učitele, vyučovací činnost a hotové materiály, např. pracovní listy. Poukazuje na jiné zdroje: informační banky (také elektronické), elektronické zápisníky (počítače) pro podpoření krátkodobé paměti učitele, stavebnice (logo, lego atd.) a také simulace.

**Kooperativní, společné učení a vzájemná podpora ve skupině** – většina konstruktivistických koncepcí dává při řešení problémů přednost skupinové práci před prací samostatnou. Perkins (1991) hovoří o významu distributivní inteligence. Míni tím, že řešení úlohy není výsledkem činnosti jednotlivce, mnohem spíše je produktem individuí a nástrojů, které jsou s to přispět k dosažení cíle. Kooperativní učení se zdá být ideálním prostorem, v němž se lze naučit práci na společném cíli i společné zodpovědnosti.

**Objevující učení** – třebaže mezi konstruktivisty existují odlišné představy o tom, kolik pomoci a instrukcí má učitel poskytnout svým žákům, jsou všichni přesvědčeni o nezbytnosti objevujícího učení. Již začátkem 20. století na jeho význam odkazovali reformní pedagogové jako C. Freinet, P. Petersen a M. Montessoriová (Bronkhorst, 1994). Hnutí reformní pedagogiky, obzvláště hnutí C. Freineta vyvinulo mnoho didaktických postupů, které nacházejí své využití v těch konstruktivistických multimediálních modelech učení, které se soustřeďují na výchovu k hodnotám a na jazykovou výchovu. Moderní internetové nástroje (Internet Tools) jsou logickým pokračováním a rozšířením dosud existujících technik.

**Spolehlivé metody hodnocení** – konstruktivisté požadují kvalitativní, nikoliv kvantitativní metody hodnocení. Široce rozšířenými metodami hodnocení jsou portfolio, které je sbírkou prací studenta (Bateson, 1994; Young, 1995), dále zprávy učitele o pracovních návycích, přednostech i slabínách jednotlivých žáků, jakož i hodnocení výkonu spolu se seznamem pro kritéria posuzování žáků (Linn, 1994).

Nové **didaktické modely** jako situované poznávání (*situated cognition*), myšlenkové učňovství (*cognitive apprenticeship*), zakotvené vyučování (*an-*

*chored instruction*) a reciproční vyučování (*reciprocal teaching*) jsou rovněž důsledky konstruktivismu (Wood, 1995).

**Situované poznávání** vystihuje ideu, že to, co se učíme, je podstatnou částí fyzického a sociálního kontextu, ve kterém se učení uskutečňuje. Vyučování má souvislost s konstruováním situací. Situované poznávání jako didaktický model může přispět k řešení problému pasivního vědění. Pasivní vědění je takové vědění, které lze vyvolat jen v určitých situacích; nedaří se jej využít v jiných souvislostech, než ve kterých bylo získáno. (Whitehead, 1929).

**Myšlenkové učňovství** funguje podobně jako středověký model mistr-učitel. Žáci získávají požadované kognitivní dovednosti a postoje tím, že spolupracují v malých skupinách za přítomnosti schopného učitele. Spolupráce se uskutečňuje v realistických a autentických situacích, které nabývané dovednosti přímo vyžadují.

**Zakotvené vyučování** vychází z osobní zkušenosti individua. Umožnit jednotlivci „společené zkušenosti“ v multimediální formě může být silnou „kotvou“ (Glaser, 1996). Žáci musí být uvedeni do situací, ve kterých mohou vytvářet nová propojení mezi tím, co již vědí a co jsou nové koncepty. Přitom využívají svých dřívějších zkušeností (kotev).

**Reciproční vyučování** znamená výměnu rolí mezi učitelem a žáky. Žáci mohou vyučovat své spolužáky i učitele tím, že jim předvádějí, jak řeší své úlohy a jak se učí. Učitel a žáci kladou otázky, čímž jsou zpřístupňovány (odkrývány) základní strategie učení a myšlení všech zúčastněných.

Je zřejmé, že tradiční zkoušení nedostačuje k tomu, aby „změřilo“ výsledky těchto nových koncepcí učení. Nové testovací metody jsou tedy nezbytné. Proces vývoje nové perspektivy se zpravidla pokoušíme uchopit prostřednictvím interakce s dalšími žáky i učiteli v realistických a smysluplných situacích. Koncepce učení jako CSILE a WKF ukazují příklady těchto postupů (Bereiter & Scardamalia, 1997). CSILE je koncepce učení pro podporu metod výzkumu, sběru dat a jejich diskuse.

Další nová testovací metoda spočívá v tom, že žák má za využití informačních technologií vytvořit „dílo“ a představit je svým „kritickým“ spolužákům i dalším osobám, které se učebního procesu účastní.

## **4. Příklad učebního prostředí v jazykovém vyučování**

### **4.1 Koncepce učení na národní úrovni**

Národní centrum pro jazykové vzdělávání na univerzitě v Nimwegenu si stanovilo za cíl zkvalitnit vyučování a učení se holandštině na školách primárního stupně. Byla realizována řada výzkumných a vývojových projektů, jejichž smyslem bylo identifikovat a dokumentovat rámcové podmínky, které dětem umožňují stát se schopnými čtenáři a motivovanými partnery pro dis-

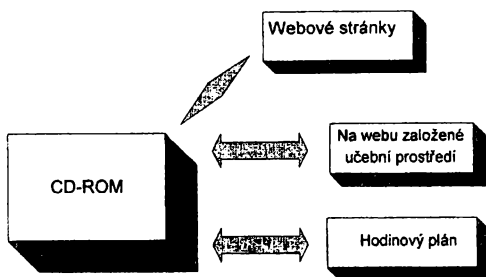
kusi. Výzkumníci z různých vědních oborů prováděli malé pokusy s vyučujícími a se studenty z různých socio-ekonomických sfér (od mateřských škol až po absolventské ročníky). Nejvíce se přitom zaměřovali na první čtyři ročníky základní školy. V oblasti dalšího vzdělávání učitelů bylo za spoluúčasti učitelů, vychovatelů a poradců zkoumáno, které vyučovací praktiky převažují. Ve výzkumných a vývojových projektech nacházíme následující domény:

- ústní komunikace,
- tvoření slovní zásoby,
- začínající schopnost čtení a psaní pravopisu,
- porozumění čtenému,
- dřívější intervence.

Jeden z projektů byl rovněž zaměřen na pedagogické vysoké školy. Jako doplněk výše jmenovaných projektů a domén byly zřízeny multimediální koncepte učení. Ty umožňují konstruktivisticky a interaktivně vzdělávat studenty v didaktice jazyka. Vyváženost modelu spočívá v možnosti jeho přizpůsobení vlastním potřebám učitelů. Výsledkem všech produktů, které jsou složeny z jednotlivých modulů, má být multimediální model učení pro jazykové vyučování.

#### 4.2. Technická výstavba modulu

Model učení se skládá z CD-ROM s integrovaným připojením na Internet. Jakmile budou všechny vysoké školy vybaveny hardwarem nutným pro přenos videa, může být celý model učení zobrazován prostřednictvím webových stránek.



Obrázek 2: Technická výstavba modulu

CD-ROM sestává z:

- praktických situací, v nichž studenti řeší určité problémy,
- databanky informací,
- notebooku pro vytváření vlastní výuky, pro přípravy na výuku nebo pro poznámky,

- připojení na Internet.

Internetová část sestává ze stránky WWW s následujícími možnostmi volby:

- přidavné informace,
- webové učební prostředí (tabule),
- volby pro videokonferenci,
- hodinový plán.

Primárním cílem projektu je iniciovat diskusi všech zúčastněných. Současně je podporována mezinárodní výměna zkušeností mezi vzdělavateli učitelů o možnostech využití webových modelů učení.

Studenti mohou přispívat do kolektivních databank, a navzájem tím sdílet nápady, materiály i reflexe. Příspěvky jsou tříděny do kategorií a prezentovány. Na základě spolupráce s jinými studenty může být založeno „společensví učících se“. Pozornost je rovněž věnována skutečnosti, že nizozemský vzdělávací systém je organizován na religózním či ideologickém základě.

Jako nástroj pro nabývání reflexivní dovednosti využívají oba modely učení techniku aktivního diskutujícího (embedded discussant). Při sledování videa se účastníci diskuse objevují na obrazovce. Lze se jich ptát na jejich názory k aktuálnímu dění. Mezi účastníky diskuse patří třídní učitel, studenti pedagogické vysoké školy, vysokoškolský pedagog a žáci třídy.

Vedle modulu pro vzdělávání učitelů existuje speciální projekt pro žáky základní školy. Vypravování příběhů a konstruování vědění jsou dva základní komponenty tohoto programu. Připojení na Internet umožňuje dětem vytvářet svůj národní dětský časopis, encyklopedii či slovník. S dětmi zde spolupracují jejich učitelé i studenti. Někdy se zapojují i rodiče. Studenti mohou dostávat různé úkoly, např.:

- zřídit stránku WWW (kategorizovat, přidat nová témata atd.),
- převzít roli moderátora diskuse (zvláště v oblasti výchovy k hodnotám),
- reagovat jako experti s odpovídajícími znalostmi na dotazy dětí; zaujímat stanoviska ke zveřejňování dětských prací,
- podporovat model prostřednictvím organizace projektů na základní škole.

Učební prostředí pro vzdělávání učitelů a pro základní školu jsou integrovány do přidavného jazykového prostředí na školách. Studenti, žáci, učitelé, rodiče i případní další zájemci o jazyk zde mohou vytvořit „alternativní digitální jazykové společnosti“.

#### 4.3 První zkušenosti

První zkušenosti s učebním prostředím pro jazykové vyučování byly vyhodnoceny v měsících květnu a červnu roku 1998 (*explorative research*).



Do výzkumu bylo zahrnuto pět institucí připravujících učitele v Nizozemí (tj. 5 % všech nizozemských vysokých škol). Vysokoškolští učitelé a studenti vyplňovali dotazník a v návaznosti na to s nimi bylo provedeno interviu.

Projektu se zúčastnilo 10 učitelů cizího jazyka a 25 studentů. Skutečnost, že byl výzkum prováděn koncem semestru se negativně promítla do organizační stránky výzkumu.

### *Učitelé*

Model učení byl „nasazen“ ve druhém a třetím studijním roce (v Nizozemí činí studijní čas čtyři roky). Přes 80 % učitelů poskytlo další návrhy pro své studenty. Všechny zúčastněné pedagogické vysoké školy přijaly model učení do svých učebních plánů pro rok 1998–1999. Na většině vysokých škol studenti pracovali ve dvojicích. Učební prostředí si mohli vybrat z několika množností. Většina učitelů pozitivně hodnotila samostatnost práce studentů a reflexi v tomto modelu učení. Někteří učitelé si přáli ještě více otevřenější model učení a ještě větší samostatnost studentů. Videozáznamy byly podnětem mnoha diskusí. Přibližně polovina zúčastněných učitelů si dělala k videozáznamům poznámky. Všichni učitelé se shodli na tom, že scénky sice nebyly perfektním modelem, ale přesto podněcovaly studenty k výměnám názorů. Učitelé shledali tyto diskuse velmi pozitivními. Většinu učitelů se líbila datová banka.

O uživatelském komfortu a struktuře CD-ROM se učitelé vyjadřovali rovněž pozitivně. Ačkoli většina zúčastněných byla začátečníky, připadala jim práce s učebním prostředím jednoduchá. Některé vysoké školy měly při instalaci modelu učení do sítě značné potíže. Na některých školách způsobilo připojení na internet problémy. Z tohoto důvodu byla diskusní webová skupina uvedena pomalu do chodu.

Více než 80 % učitelů bylo díky podpoře Centra pro jazykové vzdělávání spokojeno a nepotřebovalo žádnou další pomoc. Jeden z učitelů by uvítal detailní příručku.

### *Studenti*

Dotazník pro studenty obsahoval vyhodnocovací stupnice od 1 (negativní) do 5 (velmi pozitivní). Jelikož ne všude bylo možné připojit se na Internet, nemohli se studenti vždy vyjádřit k příslušným otázkám. Nicméně studentům se líbilo aktivní učení (průměr vyhodnocení 3,9) a samostatná práce (4,3). Kromě toho oceňovali prezenatci teoretického rámce (3,9). Většina studentů byla toho mínění, že učební prostředí přispívá ke zmenšování propasti mezi teorií a praxí (3,9). Videofilmy byly hodnoceny jako velmi důležité (3,8). Rádi komunikují s ostatními studenty (4,0) a cení si možnosti získávat informace z internetových stránek. Studenti vyjádřili mínění, že

nové aspekty vzdělávání a didaktiky je možné pomocí učebního prostředí optimálně prezentovat (4,1). To se týká zvláště obnovení programů ke čtení (4,2). Většina studentů upřednostňuje práci ve dvojici, neboť ta umožňuje diskutovat o tématech, která jsou prostřednictvím modelu učení prezentována. Většina studentů potřebovala jen stručnou instruktaž. Minimum studentů si přálo přesnější návod nebo krátkou příručku. Oproti učitelům využívala většina studentů jen zřídka banku dat.

První vyhodnocení dotazníků poukazuje na tendenci ke zvýšené motivaci učít se s tímto modelem didaktiku jazyka. Studenti věří, že prostřednictvím modelu učení lze překlenout propast mezi teorií a praxí. Většina studentů umí model učení použít samostatně. To je patrné také z toho, že většina studentů hodnotí uživatelské menu programu jako velmi zdařilé. Co se týká kategorie „aktivní diskutující“ (embedded discussant), zde se na prvním místě objevuje studentka (žena), následuje učitel, poté student (muž), dále vysokoškolský učitel a žáci. Doposud většina studentů preferovala častější reakci dětí jako „aktivních diskutujících“. Studenti kladně hodnotili možnost slyšet názory a pocity dětí na konci učební aktivity. Poukazovali na to, že tímto způsobem obdrželi velmi obsáhlou zpětnou vazbu ohledně účinnosti vyučovací aktivity. Mnozí z nich se díky modelu učení stali bdělejšími k reakcím žáků. Studenti obecně hodnotili jako velmi odvážné ukázat se tak velkému počtu lidí. Chválili své kolegy za jejich odvahu. Práce s „aktivním diskutujícím“ byla pro mnohé studenty podnětem k diskusi a k utváření vlastních názorů.

Přes oblibu samostatného učení u studentů nemá být podle názoru mnoha z nich veškerý vyučovací proces realizován výhradně prostřednictvím multimediálních modelů učení. Hlavním činitelem vyučovací situace musí být učitel.

Debata mezi učiteli ukázala, že přivést studenty k diskusi na národní úrovni není snadné především z těchto důvodů:

- První rok byl pro mnoho studentů příliš otevřený. Potřebují více návodů, jak se mají chovat ve skupině s vymezenými cíli.
- Zdá se, že metoda zakotvení funguje. Všichni studenti získají s modelem učení stejné zkušenosti. Z nich potom vyplývá diskuse, která je východiskem pro další zkoumání a novou diskusi.
- Mnozí učitelé byli zklamáni z toho, že jejich role ve skupině byla malá. Studenti chtějí své příspěvky předkládat svým spolužákům, kteří je posoudí v roli „expertů a učitelů“. Někteří studenti uvedli, že se cítí lépe, když jsou jejich příspěvky posuzovány ve skupině vrstevníků (peers). Komentáře učitelů se zdají být příliš perfektní, a tudíž nepodněcující k diskusi. Jiní studenti vidí v učiteli pouhého posuzovatele, jehož jedi-

ným úkolem je ohodnotit práci počtem bodů. Pro některé studenty tím vzniká ovzduší nejistoty, ve kterém se jim nedobře pracuje.

## Literatura

- BATESON, D. Psychometric and Philosophic Problems in „Authentic“ Assessment: Performance Tasks and Portfolios. *Alberta Journal of Educational Research*, 1994, roč. 40, č. 2, s. 233–245.
- BEREITER, C., CASSELLS, C., HEWITT, J. Postmodernism, Knowledge Building and Elementary Science. *The Elementary School Journal*, 1997, č. 4.
- BRONKHORST, J. *Freinet hat endlich sein globales Dorf. Fragen und Versuche*. Heft 69. Bremen, 1994.
- BRONKHORST, J., GRAFT VAN, M. *Implementation of Technology in Primary Schools by Using e-mail*. Paper presented at the European conference on Educational Research (ECER), Sevilla, 1996.
- BRONKHORST, J. *Towards an Integrated Multimedia Learning Environment for Moral Education*. Paper presented at the ATEE conference, Macerata, 1997.
- BRONKHORST, J. Independent Learning by Using ICT and Multimedia. *ICEM*, 1997, č. 3.
- BRONKHORST, J. *Multimedia Learning Environments and Reform Pedagogy*. Paper presented at the TNTEE conference, Lisbon, 1999.
- BRONKHORST, J. *De digitale school* (The digital school). Baarn: Bekadidact, 2000.
- BRUER, J. *Schools for Thought*. Cambridge: MIT press, 1993.
- BRUMMELHUIS, TEN A. *ICT-monitor 1997–1998*. Enschede: OCTO, 1999.
- CLOSE, S., GUYVER, R. Development of a European Web-site for Open and Distance Learning (ODL). In *Inclusive education*. Paper presented at the PEG99 conference, Exeter, 1999.
- COLLIS, B. *Telelearning in a Digital World*. London: International Thompson Computer Press, 1996.
- DUNLAP, J., GRABINGER, S. Active Knowledge Construction. In: *Hypermedia Learning Environments*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.
- EICHELBERGER, H. (ed.) *Lebendige Reformpädagogik*. Wien: Studien Verlag, 1997.
- EGNATOFF, W. *Preparing Teachers for Effective and Wise Use of Internet in Schools*. Kingston Ontario: Queens University, 1996.
- GIROUX, H. a kol. *Counternarratives*. New York: Routledge, 1996.
- GLASER, C. a kol. *Impact of Multimedia Anchored Instruction*. Nashville: Vanderbilt University, 1996.
- GRUDIN, J. Obstacles to User Involvement in Software Product Development, with Implications for CSCW. *International Journal of Man-Machine Studies*, 1991, č. 3, s. 435–452.
- HANSEN, T., DIRCKINK-HOLMFELD, L., LEWIS, R., RUGEL, J. Using Telematics for Collaborative-knowledge Construction. In EDILLENBURG, P. (ed.) *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* s. 196, Oxford: Pergamon, 1999.
- HARASIM, L. *Global Networks: Computers and International Communication*. Cambridge: MIT Press, 1993.
- HILTZ, S. R., TUROFF, M. *The Network Nation: Human Communication with Computer*. Cambridge: MIT Press, 1993.
- KEARSLEY, G. *Exploration in Learning and Instruction*. 1995. (WWW document: <http://www.gwu.edu/et1>)
- KINZER, K., RISKÓ, V. *Multimedia and Enhanced Learning: Transforming Preservice Education*. Nashville: Vanderbilt University, 1996.

- KOZMA, R. Learning with Media. *Review of Educational Research*, 1992, roč. 61, č. 2, s. 179–211.
- LANGEVELD, H. (ed.) *Optrekkende krijtdamp. De school op weg naar de 21e eeuw*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond, 1997.
- LEASK, M. *Towards a Pedagogical Framework for the Use of New Technologies Associated with the Information Superhighway including Multimedia*. Paper presented at the ECER, Bath, 1995.
- LINN, R. Performance Assessment Policy Promises and Technical Measurement Standards. *Educational Researcher*, 1994, č. 9, s. 4–14.
- MEERVELD, H. *The Beginning of a Multimedia Learning Environment for Values and Morals*. Velon, 1998, č. 19, s. 2.
- MERRILL, M. D. Constructivism and Educational Design. *Educational Technology*, 1996, May, s. 45–53.
- Ministry of Education. *Actionplan ICT*. Zoetermeer 1997.
- MOLEND, M. A Philosophical Critique on the Claims of „Constructivism“. *Educational Technology*, 1991, č. 9, s. 44–48.
- PAPERT, S. *The Childrens' Machine*. New York: Harvester, 1994.
- PAPERT, S. *The Connected Family*. Atlanta: Longstreet Press, 1996.
- PERKINS, D. Technonology Meets Constructivism: Do they Make a Marriage? *Educational Technology*, 1991, č. 5, s. 18–23.
- POSTMAN, N. *Technopoly*. New York: Knopf, 1992.
- RAVITZ, J., WONG, Y., BECKER, H. *Report to Participants about Teaching, Learning and Computing*. Irvine: University of California, 1999.
- RESNICK, M. *Turtles, Termites and Traffic Jams*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- SALOMON, G. *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- SCARDAMALIA, M. *Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age*. Ontario Institute for Studies in Education, 1996.
- SCARDAMAGLIA, M., BEREITER, C. Student Communities. *Communications of the ACM*, 1996, č. 4.
- SEELS, B. *Instructional Design Fundamentals*. New York: Englewood Cliffs, 1997.
- STEIN, N. L., BERNAS, R. S., CALICCHIA, D., WRIGHT, A. Understanding and Resolving Arguments: The Dynamics of Negotiation. In BRITTON, B., GRAESSER, A. G. (eds.) *Models of Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, N. J., 1995.
- TAPSCOTT, D. *Growing up Digital*. New York: McGraw-Hill, 1998.
- TIFFIN, J., RAJASINGHAM, L. *In Search of the Virtual Class*. London/New York: Routledge, 1995.
- VERHOEVEN, L. (ed.) *The Construct of Language Proficiency: Applications of Psychological Models to Language Assessment*. John Benjamin Pub. Co., 1992.
- VERHOEVEN, L., REITSMA, P. (eds). *Problems and Interventions in Literacy Development*. Kluwer Academic Publishers, 1998.
- WEYER, S. As we May Learn. In AMBRON, S., HOOPER, C. (eds.) *Interactive Multimedia*. Redmond W. A.: Microsoft Press, 1988, s. 87–104.
- WHITEHEAD, A. *The Aims of Education*. New York: Macmillan, 1929.
- WOOD, D. Theory. Training and Technology: Part 1. *Education and Training*, 1995, č. 1, s. 12–16.
- YOUNG, M. Assessment of Situated Learning Using Computer Environments. *Journal of Science Education and Technology*, 1995, č. 4, s. 89–96.

## URL

Jazykové vzdělávání (holandsky) <http://www.kun.nl/en>

Vzdělávací reforma (holandsky) <http://www.edith.nl/reform>

*Projekt multimediálního integrovaného učebního prostředí pro jazykové vzdělávání.* National center for Language Education, University of Nijmegen

BRONKHORST, J. Multimediální koncepce založené na vyváženém modelu učení. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 44–56. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** John Bronkhorst, Hogeschool Edith Stein/OCT, Hengelo, National Center for Language Education, Universität Nimwegen, Niederlande, e-mail: [bronkhorst@edith.nl](mailto:bronkhorst@edith.nl)

# Geografické informačné systémy vo vyučovaní na stredných školách

Miloslava Sudolská

**Abstrakt:** Geografické informačné systémy (GIS) patria do skupiny komplexných informačných systémov. Ich širokospektrálne zameralenie umožňuje včleniť do vyučovania na stredných školách nový prvok – tvorbu projektov, v ktorých študent spracováva informácie z rozličných oblastí reálnej skutočnosti. Pomocou jednoduchých úloh riešených v prostredí GIS si študent vytvára vlastný informačný systém, učí sa triediť údaje podľa ich logických súvislostí, vytvárať mapové a atribútové analýzy. Nadobudnuté vedomosti môže využiť pri spesrení vyučovania iných predmetov, ako geografia, botanika, biológia, história a podobne. Témou príspevku je opis doterajších skúseností s vyučovaním GIS na stredných školách, o vzdelávacom programe pre učiteľov, pre budúcich učiteľov – študentov vysokých škôl.

**Kľúčové slová:** Informačné systémy, geografické informačné systémy (GIS), využitie GIS na stredných školách, seminár z informatiky zameraný na GIS

Vznik nových smerov v oblasti vedy má mnohokrát vplyv na organizáciu a spôsob vyučovania. V súčasnosti, v dôsledku využívania výpočtovej techniky, vedci skúmajú mnohé problémy v komplexnom pohľade tak, ako sa v reálnej skutočnosti vyskytujú. A práve táto charakteristická črta modernej vedy iniciovala vznik nového smeru v oblasti rozvoja didaktických metód a technológií, založeného na myšlienke, že počas celého procesu učenia je nevyhnutné viesť študenta k tomu, aby sa učil vnímať daný problém v rámci celého systému. Vznikajú nové tzv. interdisciplinárne učebné predmety, ktoré navzájom prepájajú čiastkové vedomosti nadobudnuté počas vyučovania predmetov klasickým spôsobom a rozvíjajú tvorivé myslenie študenta v celom komplexe jeho vnímania. Medzi takéto predmety zaraďujeme geografické informačné systémy, ekológiu, environmentálnu výchovu a pod.

Cieľom výskumu je skúmať formy a metódy vyučovania interdisciplinárneho predmetu, nájsť vhodný spôsob, ako ho zaradiť do vyučovacieho procesu, zistiť metódy, ktorými treba postupovať, a načrtnúť líniu v oblasti celoživotného vzdelávania, tak, aby učiteľ s tradičným vzdelaním špecializácie jedného alebo dvoch vyučovacích predmetov mohol viesť vyučovanie takéhoto typu predmetov. Svoje skúmanie som orientovala na výskum vyučovania geografických informačných systémov.

Ako som naznačila už v úvode tohto textu, počítač je dôležitým faktorom v interdisciplinárnych vedných odboroch a teda súčasťou výskumu bude správanie sa študenta v počítačovom laboratóriu.

### **Metodika výskumu**

V rokoch 1997–1998 prebehol predvýskum problematiky. Na základe výsledkov tohto overovania som stanovila hypotézy.

Samotný výskum som rozdelila na dve fázy. V prvej sa venujem výberu učiva vhodného pre študenta strednej školy, spôsobu zaradenia predmetu do vyučovacieho procesu a príprave učiteľa. V tomto článku rozoberám výsledky tejto časti výskumu. Druhá fáza je priamo závislá na úspechu prvej, lebo v nej sa budem venovať študentovi. Do tejto fázy som zaradila výskum správania sa študenta pri práci s programom, určenie potrebných učebných materiálov pre študenta, návrh učebných pomôcok a výskum obtiažnosti riešených problémov.

### **Predvýskum**

V rokoch 1997–1998 som v spolupráci so študentmi štvrtého ročníka odboru geografia, kartografia so zameraním na GIS vypracovala návrh učebného plánu pre vyučovanie GIS v rozsahu 66 vyučovacích hodín. Učivo sme zaradili do tretieho ročníka gymnázia ako tému pre vyučovanie výberového seminára z informatiky. Študenti vysokej školy vypracovali podrobný učebný plán, pomôcky pre vyučovanie a prípravu na vyučovacie hodiny. Pripravený materiál bol testovaný na Gymnázium J. G. Tajovského v B. Bystrici. Museli sme urobiť zmeny oproti plánu. Učivo bolo zaradené do prvého ročníka v rozsahu 16 vyučovacích hodín na základe požiadaviek učiteľov. Z pôvodného plánu boli vypustené hodiny praktického vyučovania v počítačovej učebni. Študentom boli poskytnuté len teoretické informácie o GIS, opis tvorby tematických vrstiev nad skúmaným územím, a prezentované výsledky jednoduchšej analýzy. Poznatky z overovania sú uverejnené v zborníku z konferencie Školy pre GIS – GIS pre prax (Sudolská, 1998). Pomôcky vytvorené pre tento účel boli umiestnené na internete pre potreby učiteľov a prezentované na konferencii DIDINFO'98 určenej učiteľom stredných škôl (Sudolská, 1998); jeden študent zo skupiny vysokoškolákov tieto materiály neskôr úspešne využíval v praxi – na vzdelávacích kurzoch GIS.

### **Stanovenie hypotéz**

Na základe poznatkov z overovania som stanovila takúto hypotézu pre výskum:

1. Aby sme vytvorili predpoklady pre vyučovanie geografických informačných systémov, je nevyhnutné pripraviť učiteľov po teoretickej aj praktickej stránke na vyučovanie takéhoto predmetu.

2. Na strednej škole je možné vytvoriť seminár pre skúmanie informačného systému o území v digitálnej forme.
3. Výučba GIS pomáha študentom pochopiť význam informácie a naučí ich plnohodnotne pracovať s informáciami rôznych typov.
4. Projektové vyučovanie je vhodná metóda pre vyučovanie GIS na stredných školách.
5. Pomocou vyučovania GIS môžeme vytvoriť u študenta strednej školy jasnú predstavu o pojme informačný systém.
6. Geoseminár je typ vyučovacieho predmetu interdisciplinárneho charakteru, pomocou ktorého si študent utvára komplexný pohľad na realitu vo svojom okolí.

### **Charakteristika skúmaného predmetu**

Informácia, ako som v úvode spomenula, má v súčasnosti dominantné postavenie. Je predmetom skúmania, objavovania, ale aj obchodu. Spolu s ňou sú v popredí všeobecného záujmu aj systémy vyvinuté na jej spracovávanie. A tak vznikajú digitálne úzkošpecializované informačné systémy, ktoré sú priamo určené na prácu s údajmi určitého typu, ako napríklad databázové informačné systémy, podporné systémy pre rozhodovanie manažérov, grafické informačné systémy a podobne. Medzi nimi má osobitné miesto skupina informačných systémov, ktoré označujeme ako geografické informačné systémy.

Geografické informačné systémy (ďalej GIS) zaraďujeme do kategórie komplexných informačných systémov. Tak ako človek pri pozorovaní reálnej skutočnosti pomocou svojich zmyslov nerozlišuje, že práve vníma botanický objekt (napr. rastlinu) a spolu s ním aj geologický, pretože si zároveň všimne aj pôdu, v ktorej rastlina rastie, vníma počasie, aké práve je, dennú hodinu, vie kde sa nachádza, tak aj tieto systémy sú schopné do značnej miery vyhodnocovať všestranné informácie dvoch typov – informácie o geografickej polohe objektu a informácie o jeho vlastnostiach. Ak by sme to chceli stručne charakterizovať, ich skúmanie reality je komplexné. Pomocou technického a programového vybavenia, ktoré je ich súčasťou, môžu súčasne vyhodnocovať údaje týkajúce sa objektov a informácií, ktoré sú predmetom skúmania viacerých vedných odborov. Základnými prvkami, s ktorými GIS pracujú sú ľubovoľné prvky majúce svoje jednoznačné umiestnenie na zemskom povrchu – teda georeferencované objekty, ktoré označujeme pojmom geoobjekty. Mapa v GIS slúži ako zdroj vstupných údajov, priestor na zobrazovanie výsledkov vytváraných analýz, ale aj ako zdroj údajov pre tvorbu nových analýz. Takéto širokospektrálne modelovanie a skúmanie reality je novým prvkom v oblasti informačných systémov a spôsobuje nejednoznačnosť zaradenia GIS do už existujúcich vedných odborov. Najčastejšie



sa stretávame s ich zaradením do geografie, avšak takéto zaradenie nie je úplne presné. V odborných kruhoch sa začína používať pojem geomatika alebo geoinformatika na označenie vednej disciplíny, ktorá priamo súvisí s GIS. Komplexnosť týchto systémov spôsobuje nejednoznačnosť v terminológii, ale aj v samotnom definovaní GIS. Z dostupného množstva definícií som vytipovala definíciu, ktorá bola uverejnená v časopise GeoInfo v prílohe Škola (Rapant, 1999):

Geografické informačné systémy sú súborom technických a programových prostriedkov pre uchovávanie, spracovanie a využívanie geografických informácií v dvoch formách – grafickej a údajovej, vzájomne prepojených a topologicky usporiadaných.

### Ako sa v prostredí GIS chápe význam použitých slov?

- **GEO** – táto predpona charakterizuje vzťah spracovávaných údajov k lokalizácii na zemskom povrchu, teda geo-údaj je určený svojou geografickou polohou, niekedy umiestnením v čase.
- **GRAFICKÝ** – informuje o tom, že daný systém využíva grafickú vizualizáciu prezentovania údajov, výsledkov analýz na komunikáciu s užívateľom.
- **INFORMAČNÝ** – zaoberajúci sa zberom, uchovávaním, analýzou a syntézou údajov s cieľom získať nové informácie.
- **SYSTÉM** – znamená, že ide o integráciu programových, technických prostriedkov, údajov, technológií, obsluhy a užívateľov.
- **TOPOLOGIA** – skúma vzájomné priestorové vzťahy objektov.

K problematike GIS možno pristupovať z troch rozličných aspektov:

- GIS ako technológia – prostriedok na spracovanie, tvorbu a zobrazovanie máp.
- Databázový pohľad – zdôrazňuje tvorbu a organizáciu databázy; GIS sa chápe predovšetkým ako nástroj na zhromažďovanie údajov, ktorých pojivom je ich geografická poloha.
- Analytický pohľad na GIS – vyzdvihuje možnosť tvorby priestorových analýz a syntéz. Tento aspekt najviac využíva dynamickosť a komplexnosť GIS.

Možno povedať, že GIS sa vyvíja v zmysle týchto troch aspektov jeho chápania, teda ich vývoj ide tromi základnými smermi, rozvíjajú sa nové technológie, vytvárajú sa rozmanité aplikácie a začína sa kryštalizovať nový vedný odbor – geomatika. Kde sa v praxi využívajú tieto systémy? Napriek ich zložitosti a finančnej náročnosti postupne prenikajú do všetkých oblastí nášho života. Opis využitia GIS nie je predmetom tohto článku, my sa budeme venovať len jednej línii – možnostiam využitia GIS vo vyučovacom systéme stredných škôl.

## Opis výskumu

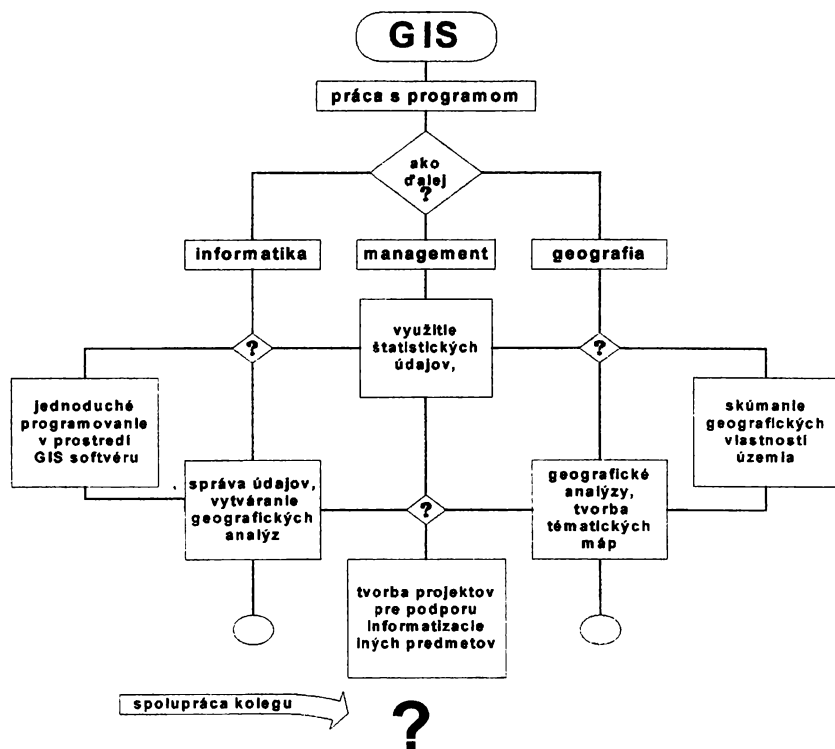
V rokoch 1998 až 2001 prostredníctvom vystúpení na konferenciách a osobných rozhovorov som presviedčala učiteľov o vhodnosti zaradiť GIS do vyučovania. Z týchto stretnutí som vytipovala dve závažné prekážky. Učiteľom chýba zdroj potrebných informácií o GIS, aby získali dostatočný nadhľad, a technické vybavenie škôl je na veľmi nízkej úrovni. Tretím problémom bol výber vhodného programu. Počas týchto troch rokov som si rozširovala svoje vedomosti v oblasti GIS, učila som sa pracovať s dostupnými programami a súčasne som sa pokúšala spomedzi nich vybrať ten najvhodnejší pre využitie v pripravovanom výskume. Aká bola situácia na Slovensku v oblasti vyučovania na stredných školách? V tomto období sa rozbehol celoslovenský projekt Infovek, jeho zásluhou sa do škôl postupne dostáva kvalitná výpočtová technika a zvyšuje sa vedomostná úroveň učiteľov všetkých kombinácií v oblasti aplikovanej informatiky. Od roku 1998 klesá počet detí, školy začínajú bojovať o študentov. Zvyšujú odbornosť vyučovania, ponúkajú výber voliteľných predmetov a vytvárajú záujmové krúžky. V tomto čase som ukončila svoj prieskum dostupných GIS programov a vyhodnotila som program GeoMedia firmy Intergraph ako najvhodnejší. Prečo? Program patrí do skupiny najmodernejších programov tohto typu. Vie pracovať s rozličnými formátmi máp – užívateľ môže využiť mapy získané v rozličných GIS programoch alebo CAD systémoch. Jeho ovládanie je v porovnaní s GIS programami, ktoré sú na trhu, najjednoduchšie. Rozhodla aj finančná stránka – firma ponúka jednu verziu programu pre učiteľov zadarmo, doplnenú kolekciou údajov o USA a študentom zapožičiava plnohodnotnú profesionálnu verziu na dobu šiestich mesiacov. Teraz nastala vhodná situácia na vstup GIS do vyučovania.

Do programu školení ponúkaných Metodickým centrom v Banskej Bystrici na školský rok 2001/2002 bol zaradený kurz GIS pre učiteľov stredných škôl. Pre veľký záujem učiteľov a malý počet dostupných počítačov (k dispozícii máme učebňu s 10 počítačmi) je kurz rozdelený do dvoch cyklov. Jeden s nich už prebehol koncom roka 2001. Náplň prvého kurzu som plánovala len na základe mojich skúseností s programom a poznatkov, ktoré som získala pri vyučovaní voliteľného predmetu – IDRISI, študijného odboru environmentálna výchova. Prvého kurzu sa zúčastnili učiteľia 9 škôl, z toho 7 gymnázií, jednej strednej priemyselnej školy elektrotechnickej a jednej obchodnej akadémie. Z troch škôl prišli dvojice učiteľov-informatik a geograf. Práve na týchto školách už prebieha pokusné vyučovanie GIS.

## Poznatky zo školenia

V nasledujúcom texte rozoberiem niektoré poznatky, získané na spomínanom kurze, a ich riešenie:

Pri vyučovaní GIS musíme čo najpresnejšie formulovať cieľ, ku ktorému chceme dospieť. Rozmanitosť tém, ktoré GIS ponúkajú, ako aj možnosť viacerých smerov orientácie vyučovania môže viesť k situácii, že sa „zamotáme“ a počas plánovaných vyučovacích hodín nebudeme mať predpokladaný výsledok. Na obrázku č. 1 je schéma, ktorá znázorňuje možné smery orientácie obsahu vyučovania GIS vo vyučovacom procese strednej školy.



Obrázek 1: Orientácia učiva v GIS

- Pre učiteľov je program veľmi náročný, privítali by vhodnú, školskú verziu. V širokej škále dostupných programov nepoznám ani jeden, ktorý by splnil funkciu „školskej verzie“, preto som sa rozhodla v nasledujúcom kurze opraviť obsah tak, aby sa učiteľ oboznámil len s časťou funkcií programu. V prípade, že bude cítiť potrebu rozšírenia si vedomostí, som pripravila po dohode so zástupcami firmy, ktorá program vytvorila, voľný preklad všetkých textov výučbového programu Learning GeoMe-diá, ktorý je súčasťou programu.

- Kam vyučovanie zaradiť, komu ho dať učiť? Ako vytvoriť hodinové dotácie v pláne vyučovania, aby študent mal plnohodnotné vyučovanie zo všetkých predmetov a aby sme ho mohli vyučovať? Ja som navrhla dva semináre, v ktorých by vyučovanie GIS malo svoje miesto – seminár z informatiky v druhom alebo v treťom ročníku a seminár z geografie. Vráťme sa k schéme na obrázku č. 1. Ľavá časť grafu znázorňuje vyučovanie, ktoré zapadá do obsahu predmetu informatika, pravá znázorňuje geografickú stránku vyučovania. Stredný prúd, ktorý som nazvala management, môže byť orientovaný rozličnými smermi – výber trasy poznávacieho zájazdu, voľba trasy zásobovania, práca s databázovými údajmi a tvorba analýz a podobne. Zaujímavý je prvok, ktorý je znázorený v závere celej schémy. Otáznik naznačuje, že vyučovanie môže ďalej pokračovať rozličnými smermi a šípka prichádzajúca sprava zas znázorňuje možný vstup učiteľov iných predmetov do celého procesu. Komplexnosť GIS umožňuje vzájomne prepojiť napríklad informatiku, biológiu, geografiu či ekológiu. Problém zaradenia vyučovania GIS ma priviedol k myšlienke vytvoriť seminár, ktorý som pracovne nazvala geoseminár, ktorý by postupne viedli učitelia viacerých predmetov podľa charakteru riešenej úlohy. Geograf by vyučoval napr. povodia, územné celky tak, že by ich študenti hľadali, vytvárali a modelovali na digitálnej mape (venoval by tomu časť praktických seminárov z geografie), biológ by časť cvičení mohol robiť modelovaním územia v danom programe, informatik by sa zas venoval pojmu informačný systém a v rámci neho práci s údajmi a tvorbe analýz nad skúmaným územím. Výskum opodstatnenosti vzniku takéhoto seminára, organizácia jeho vyučovania a možnosť zaradenia do ponuky predmetov bude obsahom ďalšieho skúmania.
- Učitelia gymnázií videli problém v tom, že študent musí mať určitý stupeň vedomostí z informatiky. Je väčšia pravdepodobnosť úspešnosti zaradenia GIS na osemročných gymnáziách, kde sa s vyučovaním informatiky môže začať v posledných ročníkoch ZŠ. Študent gymnázia sa v treťom a štvrtom ročníku venuje príprave na maturitu a prijímacie pohovory – obsah učiva je týmto pevne určený.
- „Našli by sme troch – štyroch študentov, formou študentskej odbornej činnosti, krúžku alebo ako súčasť seminárov informatiky.“ Tento poznatok vyslovili učitelia Gymnázia v Liptovskom Mikuláši; v súčasnosti práve na tomto gymnáziu už začali s vyučovaním GIS v druhom polroku školského roka. V čase písania článku ešte nemám poznatky o jeho priebehu a o prácach, ktoré študenti tvoria.
- „Očakávame od učiteľov vysokých škôl, aby nám ukázali spôsob a smer vyučovania, nemôžeme ho vytvoriť my, keď tomu ešte sami nerozumieme. Chceme to učiť, ale na budúci rok, teraz je to veľmi zavčasu, ešte nemáme

o tom jasnú predstavu.“ Tieto dve vety odzneli v záverečnej diskusii školenia. Na základe nich som sa rozhodla vytvoriť webovú stránku, ktorá bude poskytovať učiteľom požadované informácie, aktuálne poznatky a aj pomocné údaje. Stránka je, a pravdepodobne vždy bude, v štádiu tvorby. Je umiestnená na internetovej adrese [www.sudolsky.sk/gis](http://www.sudolsky.sk/gis). V súčasnosti obsahuje preklad textu spomínaného výučbového programu, údaje o obciach Slovenska v okresoch, kde učitelia prejavili záujem pracovať s programom, tému databázy, ktorú som na stránku umiestila na základe skutočnosti, že podstatou GIS sú databázy a údaje spracovávané pomocou nich, a pre motiváciu som zaradila aj časť sférická geometria, ktorá je projektom študentky druhého ročníka gymnázia v súťaži študentskej odbornej činnosti. Stránka bude plniť funkciu informátora pre učiteľov, ale prostredníctvom nej môžu učitelia aj prezentovať práce svojich študentov alebo svoje vlastné projekty.

Webová stránka však nerieši celý problém skrytý v úvodných vetách. Pripravila som aj návrh na tematický plán vyučovania GIS. Plán znázorňuje tabuľka č. 1. Správnosť rozdelenia obsahu vyučovania bude overovaná v nasledujúcom školskom roku na dvoch gymnáziách.

Tab. 1: *Návrh tematického plánu vyučovania GIS*

Úvod	Základy GIS	digitálna a analógová mapa, informačné systémy, GIS, požiadavky na software a hardware GIS, využitie GIS, hlavné etapy projektu v GIS.
GeoMedia	Prostredie	opis okna, GeoWorkspace, WorkHouse, definovanie súradného systému, úloha legendy, spojenie údajových skladov, načítanie a importovanie údajov, grafická úprava mapy
	Tvorba tematických máp	databázové okno, spojenie mapy a databázy, tvorba tematickej mapy na vytlačenie.
	Tvorba analýz	tvorba obrazových analýz, tvorba databázových analýz, príprava mapy na vytlačenie.
	Príprava údajov	vloženie rastrovej mapy, georeferencovanie rastra, digitalizácia a tvorba tematických vrstiev.
GIS projekt	Tvorba záverečného projektu	definovanie problému, výber vhodného územia, plánovanie grafických a atribútových údajov, tvorba mapových vrstiev, dokumentácia projektu, tvorba analýz a tematických máp

## Záver

V článku uvádzam prvé výsledky pokusu zaradiť geografické informačné systémy do vyučovania stredných škôl. Problematika je veľmi náročná, ale potešujúce je, že učitelia chápu význam GIS, potrebu poskytnúť študentom informácie aj z tejto oblasti. K akým záverom som prišla na základe tejto fázy overovania pokusu?

1. Napriek tomu, že pojem GIS je v školských kruhoch pomerne neznámy, existuje skupina učiteľov, ktorí chcú zaradiť vyučovanie tejto témy do svojho predmetu.
2. Existuje skupina študentov, ktorí chcú pracovať s digitálnou mapou.
3. Učiteľovi strednej školy je nutné pomôcť pri vytvorení podrobného plánu vyučovania (vypracovať s ním aj vzorové prípravy na jednotlivé hodiny).
4. Je nutné pripraviť učiteľom sadu údajov, s ktorými budú pracovať na vyučovaní.

## Literatúra

- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.
- SUDOLSKÁ, M. *Projektové vyučovanie GIS* Zborník referátov z konferencie Školy pre GIS – GIS pre prax, TU Zvolen, 1998.
- SUDOLSKÁ, M. *GIS na stredných školách* DIDINFO'98, Metodické centrum B. Bystrica, 1999.
- RAPANT, P. *Úvod do geografických informačných systémů*. Príloha časopisu GeoInfo, č. 1-3, ročník 1999.

SUDOLSKÁ, M. Geografické informačné systémy vo vyučovaní na stredných školách. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 57-65. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Miloslava Sudolská, Katedra informatiky, FPV UMB, Banská Bystrica

# Uplatňování vybraných vzdělávacích postupů při výuce chemie na víceletých gymnáziích a jejich diagnostika

Jiří Škoda, Pavel Doulík

## Základní teoretická východiska

V současné době prochází výuka chemie na víceletých gymnáziích etapou hledání identity a vyrovnávání se s kompromisy. Na jedné straně jsme svědky značného rozvoje obecných modernizačních trendů ve výuce, který je výrazně akcentován v obecné didaktice, ale proniká i do oborové didaktiky chemie, na druhé straně se v praxi setkáváme se stále stejnými vzdělávacími postupy (Škoda, 2000, 2001). Soudobým trendem v oblasti vzdělávacích postupů je příklon k respektování individuálních charakteristik žáků, jako jsou individuální zkušenosti, učební styly, a k takovým způsobům řízení učebních činností žáků, které umožňují tyto individuální charakteristiky žáků využívat a rozvíjet (Kolář, Raudenská a Frühaufová, 2001). V současné době převládá na víceletých gymnáziích tradiční model transmisivní výuky, kdy učitel předává žákům hotové informace za použití převážně slovních monologických metod výuky (Müllerová, 2000). Často se i na nižším stupni gymnázia uchyluje k výkladu jako k hlavní vyučovací metodě (Doulík a Škoda, 2001b). V souladu s trendy soudobého vzdělávání uplatňovanými v zemích EU se domníváme, že je třeba provést rozsáhlé změny v řízení učebních činností žáků směrem k větší možnosti uplatnění jejich individuálních charakteristik a přístupů. Důraz je kladen především na aktivní zapojení žáků do procesu získávání poznatků a na využívání co možná nejpestřejších a nejrozmanitějších informačních zdrojů, ať už to jsou reálné objekty, prostorové modely, přírodniny, chemické experimenty, ale i speciálně upravené texty, obrázky, schémata, tabulky, atlasy, počítačové programy, webové stránky, vizualizace, videopořady atd. (Doulík a Škoda, 2001a, 2001b) Skutečná situace ve výuce chemie na víceletých gymnáziích je však taková, že využívání modelů, názorných pomůcek či experimentů je nedostatečné, zatímco využívání skupinové práce žáků, projektového vyučování, výzkumných úkolů žáků, her a soutěží s chemickou tematikou, Internetu, počítačů s CD-ROM a počítačových programů je prakticky bezvýznamné (Škoda, 2000). Konečným důsledkem je negativní přístup žáků k výuce chemie, k chemii jako vyučovacím předmětu, ale i k chemii jako odborné disciplíně (Škoda, 2001).

Abychom mohli validně posoudit současnou situaci ve výuce chemie na víceletých gymnáziích, provedli jsme diagnostiku vzdělávacích postupů, zaměřenou především na uplatňování aktivizačních přístupů ve výuce chemie a respektování individuálních charakteristik žáků.

### **Výzkumná studie a její výsledky**

Výzkumná studie byla provedena mezi žáky víceletých gymnázií pomocí dotazníku vzdělávacích postupů na vybraných gymnáziích v Libereckém kraji a Ústeckém kraji. Základem pro tvorbu dotazníku se stala verze standardizovaného Flandersova pozorovacího protokolu. Otázky byly upraveny směrem k vyšší srozumitelnosti pro žáky gymnázií. Původní pozorovací protokol byl z časových důvodů rovněž poněkud redukován. Dotazník byl ověřen na vzorku 41 žáků v primě a kvintě Gymnázia v Teplicích. Testována byla zejména srozumitelnost jednotlivých položek pro žáky dané věkové kategorie. Poté byl dotazník zadán výběru respondentů. Z 270 distribuovaných dotazníků bylo 250 exemplářů posláno zpět k vyhodnocení, z toho 198 jich bylo vyplněných. Návratnost tedy činila 73,3%. Získaná data byla vyhodnocena a zpracována deskriptivními statistickými metodami pomocí počítačového programu Statgraphics Plus for Windows version 4.1.

### **Aktivizační přístupy ve výuce chemie a jejich užívání**

Ze získaných údajů vyplývají následující závěry. Učitelé se poměrně snaží vést se žáky při vyučování dialog. Zároveň však většinou nepřipouští komunikaci mezi žáky navzájem, a to ani v případě probíraného tématu. Komunikace při vyučování chemie tedy probíhá zejména v rovině učitel–žák. Vzhledem k tomu, že žáci obvykle kladou učitelům otázky, které se týkají probíraného tématu, je komunikace učitel–žák obousměrná. Učitelé se částečně snaží i o využití prvků kooperativního učení a využití vzájemné spolupráce žáků. Učitelé kladou důraz na zapojení všech studentů do vyučování. Jako výrazně pozitivní aspekt hodnotíme, že učitelé se snaží při vyučování uvádět i praktické použití probírané látky. Toto může být důležitý způsob, jak postupně měnit vnímání chemie žáky jako příliš abstraktní a od běžného života vzdálené vědy. Pozitivně lze hodnotit i fakt, že se učitelé snaží o rozvoj logického myšlení, které je při učení se chemii podstatně efektivnější než prosté paměťové učení. Na druhé straně se tento přístup učitelů nesetkává s přílišnou vstřícností ze strany žáků, kteří paměťové učení vnímají jako jednodušší a pohodlnější.

Ukazuje se však, že učitelé při výuce chemie prakticky nevyužívají jiných informačních zdrojů, než jsou knihy a samozřejmě vlastní výklad. Při výuce chemie lze použít i celou řadu dalších informačních zdrojů, zejména Internet, počítačové databáze atd., které umožní i uplatnění samostatné práce



žáků. Jen výjimečně učitelé využívají při výuce prvků soutěživosti. Jako negativní lze hodnotit poměrně nízkou snahu učitelů o motivaci, ačkoliv její význam při zlepšování přístupu žáků k chemii je nezastupitelný. Rovněž využití názorných pomůcek se jeví jako nepříliš uspokojivé.

Využívání aktivizačních přístupů ve výuce chemie by mělo podle předpokladů mít vliv na postoj žáků k chemii jako vyučovacímú předmětu. Dále uváděné hodnoty „r“ představují Pearsonův korelační koeficient a „P“ pozorovanou hladinu významnosti. Je-li hodnota  $P < 0,05$ , lze uvedenou hodnotu korelačního koeficientu pokládat za statisticky významně nenulovou.

**Oblíbenost předmětu chemie** vykazuje nejvyšší pozitivní korelaci se snahou učitelů motivovat své studenty k učení ( $r = 0,33$ ,  $P = 0,00$ ). Potvrzuje se tak teoretický předpoklad, že oblíbenost chemie jako vyučovacímú předmětu je ovlivněna četností užívání pozitivní motivace při výuce (Sedláčková, 1998). Oblíbenost chemie vykazuje dále pozitivní vazbu s používáním prvků soutěživosti při výuce ( $r = 0,28$ ,  $P = 1,02 \cdot 10^{-4}$ ). Dalším aspektem se statisticky významnou pozitivní korelací k oblíbenosti chemie je užívání názorných pomůcek ( $r = 0,25$ ,  $P = 4,12 \cdot 10^{-4}$ ). Tento výsledek je rovněž v souladu s teoretickými předpoklady, že snaha přiblížit výuku složitějšímu předmětu pomocí používání názorných pomůcek ovlivňuje pozitivně přístup žáků k předmětu. Pozitivní vazbu k oblíbenosti chemie vykazuje rovněž usilování učitelů o rozvoj logického myšlení žáků ( $r = 0,23$ ,  $P = 9,08 \cdot 10^{-4}$ ) a možnost klást učitelé otázky, které se týkají probíraného tématu ( $r = 0,19$ ,  $P = 7,00 \cdot 10^{-3}$ ). Snaha učitelů navozovat u žáků logické myšlení však nesmí být násilná, ale musí probíhat v součinnosti se samotnými žáky. Možnost žáků klást při výuce učitelům otázky, a tedy existence dialogu mezi učitelé a žáky je nesporně pozitivním aspektem ovlivňujícím oblíbenost předmětu chemie. S tím souvisí i pozitivní vliv snahy učitelů o zapojení všech studentů do vyučování. Ve využití prvků kooperativního učení a v umožnění adekvátní komunikace mezi žáky při vyučování lze spatřovat další potenciál pro rozvoj aktivizačních metod, a s tím související oblíbenosti chemie. Posledním z aktivizačních přístupů, který je v pozitivní vazbě s oblíbeností chemie, je uvádění praktického využití probírané látky při výuce ( $r = 0,17$ ,  $P = 1,70 \cdot 10^{-2}$ ). Domníváme se, že tato vazba je však poněkud slabší, než by se dalo očekávat na základě teoretických předpokladů. Větší sepětí výuky chemie s reálným životem je pokládáno za jeden z nejdůležitějších aspektů změny přístupu žáků k chemii. Uvedené výsledky však tuto premisu potvrzují jen částečně.

**Důležitost předmětu chemie** je v nejvyšší pozorované pozitivní vazbě se snahou učitelů motivovat své žáky k učení ( $r = 0,30$ ,  $P = 0,00$ ). Jak oblíbenost předmětu, tak jeho důležitost vykazují nejsilnější vazbu právě s motivací žáků. Jednou z cest k odstranění chemofobie je tedy věnovat maximální pozornost motivaci žáků pro učení. Tento faktor je však v podmín-

kách reálné výuky spíše zanedbáván a chápán jako doplňkový, okrajový. Součástí motivace může být i využívání prvků soutěživosti při výuce, které rovněž vykazuje pozitivní vazbu jak s důležitostí chemie, tak s její oblíbeností ( $r = 0,29$ ,  $P = 0,00$ ). Ukazuje se rovněž určitá pozitivní vazba mezi vnímáním důležitosti chemie a mírou, s jakou jsou ve vyučování formulovány problémové situace a jak jsou studenti vtahováni do jejich řešení ( $r = 0,28$ ,  $P = 1,00 \cdot 10^{-3}$ ). Učitelé však většinou neučí problémovým způsobem a pokud ano, potom problémy většinou řeší sami učitelé. Tato problematika opět souvisí s tím, zda klade učitel důraz na zapojení všech studentů do vyučování, tedy i na zapojení do formulace a řešení problémových úkolů. Pozitivní vazbu s důležitostí chemie vykazuje ještě používání názorných pomůcek ( $0,19$ ,  $P = 6,00 \cdot 10^{-3}$ ) a usilování učitelů o rozvoj logického myšlení žáků ( $r = 0,17$ ,  $P = 1,15 \cdot 10^{-2}$ ). Oba aspekty jsou však bohužel v reálné výuce podceňovány nebo jim není věnována dostatečná pozornost a důslednost při jejich uplatňování.

### **Individualita žáků a její rozvoj při výuce chemie**

Respektování individuálních charakteristik žáků a jejich rozvoj v rámci vyučovacího procesu je jedním z významných trendů soudobého vzdělávání. V této souvislosti se hovoří zejména o využívání individuálních zkušeností žáků a jejich dříve získaných vědomostí. Ale spektrum individuálních přístupů k žákům je mnohem pestřejší a lze je uplatňovat při výuce i v podmínkách našeho současného školství. Co se týče problematiky navazování na dřívější znalosti, vědomosti a zkušenosti při výuce chemie, ukazuje se, že učitelé se snaží navazovat zejména na poznatky získané v dřívější výuce chemie. Pouze v malé míře navazují na poznatky získané při výuce jiných předmětů a jen zřídka jsou využívány zkušenosti žáků z mimoškolního prostředí. Přitom s „chemií“ a chemickými výrobky, stejně tak s jevy a procesy, které chemie popisuje, se žáci setkávají i v mimoškolním prostředí velice často. Lze tedy předpokládat, že mají vytvořenu řadu individuálních zkušeností s fakty, která jsou posléze náplní výuky chemie, a proto by učitelé měli těchto individuálních zkušeností při výuce využívat v maximální možné míře. Rovněž poměrně nízkou úroveň navazování na poznatky získané v jiných předmětech lze hodnotit spíše negativně. Podporuje se tak chápání chemie žáky jako uzavřené, abstraktní „vědy pro vědu“ bez významu v reálném prostředí. Přitom ve výuce chemie existuje značný potenciál ve využívání poznatků z jiných předmětů, zejména přírodovědných.

V otázce uplatňování individuálního přístupu učitelů ke studentům je bohužel třeba konstatovat, že učitelé tento přístup uplatňují jen velmi omezeně, v nedostatečné míře. Ukazuje se, že ve výuce chemie jsou žáci spíše v roli pasivních recipientů celého vyučovacího procesu. Neusilují o to, aby

mohli ovlivňovat náplň vyučování. Aktivita při hodinách vychází v převážné míře z popudu učitelů a jen výjimečně z iniciativy žáků. Učitelé rovněž prakticky neumožňují účast žáků na hodnocení. Domníváme se, že snaha více vtáhnout žáky do vyučovacího procesu, by byla velmi žádoucí. Žáci by se měli stát aktivním činitelem ve vyučování, nikoliv pouhými recipiency snah a podnětů vycházejících od učitelů. Otázkou však zůstává, zda pasivita žáků při vyučování je způsobena jejich lhostejností a nechutí podílet se výrazněji na činnostech během vyučovacích hodin, nebo zda se jedná o následek „pasivizujících“ vyučovacích postupů volených učiteli. Zvýšené míry individuálního přístupu učitelů k žákům se nedostává ani skupinám, které tuto zvýšenou míru vyžadují – slabším a nadprůměrným studentům. Učitelé při výuce chemie tedy většinou uplatňují paušální přístup ke všem žákům, posuzují třídu jako celek a nekladou důraz na rozvoj individuálních charakteristik žáků.

Výzkumem jsme potvrdili teoretické předpoklady, že využívání individuálních přístupů k žákům ve výuce chemie má vliv na oblíbenost tohoto předmětu. Většina z uvedených prvků individuálního přístupu učitelů k žákům vykazuje určitou míru pozitivní vazby s oblíbeností chemie. Nejvyšší hodnotu pozitivní vazby s oblíbeností chemie vykazuje navazování učitele na vědomosti získané z jiných předmětů ( $r = 0,31$ ,  $P = 0,00$ ). Tento faktor je v pozitivní vazbě i s vnímáním důležitosti chemie žáky ( $r = 0,15$ ,  $P = 3,14 \cdot 10^{-2}$ ). Bohužel využívání zkušeností a poznatků žáků z jiných oborů, poznatků získaných při dřívější výuce chemie i využívání individuálních zkušeností žáků z běžného mimoškolního života, je při výuce chemie stále podceňováno a této problematice není věnována dostatečná pozornost. To přispívá k vnímání chemie jako neoblíbeného a nedůležitého předmětu.

Postoj žáků k chemii či spíše k výuce chemie ovlivňuje poměrně výrazně i to, zda učitel umožňuje studentům účast při hodnocení. Největší vliv má tento individualizační prvek na oblíbenost chemie ( $r = 0,29$ ,  $P = 0,00$ ), ale pozitivní vazbu vykazuje i s důležitostí předmětu ( $r = 0,18$ ,  $P = 1,10 \cdot 10^{-2}$ ), naopak statisticky významnou negativní vazbu k obtížnosti chemie ( $r = -0,16$ ,  $P = 2,20 \cdot 10^{-2}$ ). Umožnit účast žáka při hodnocení je významným individualizačním přístupem, který je při výuce chemie však učiteli využíván jen velmi málo. Ke zlepšení reálného stavu v této oblasti by pravděpodobně přispělo, kdyby učitelé se žáky diskutovali o jejich výkonu, dali jim možnost, aby sami posoudili a zhodnotili svůj výkon, a naopak vysvětlili žákům své hodnocení (Doulík a Škoda, 2001c).

Oblíbenost chemie vykazuje pozitivní vazbu se snahou učitelů o individuální přístup k žákům ( $r = 0,21$ ,  $P = 2,00 \cdot 10^{-3}$ ) a věnováním zvláštní pozornosti učitelů slabším žákům ( $r = 0,20$ ,  $P = 4,00 \cdot 10^{-3}$ ). Naopak statisticky nevýznamná vazba byla pozorována mezi oblíbeností chemie a věnováním

zvláštní pozornosti učitelů nadprůměrným žákům. Ukazuje se tedy, že individuální přístup při výuce chemie vyžadují spíše slabší žáci, zatímco zvláštní pozornost učitele věnovaná nadprůměrným žákům, nemá na postoj k chemii významný vliv. Tento fakt zřejmě souvisí se zaměřeností žáků při výuce chemie a s jejich převažujícím povrchovým či utilitaristickým učebním stylem, uplatňujícím se při učení se chemii. Snahou žáků je pokud možno bez problémů absolvovat výuku chemie a dosáhnout přijatelných známek. Pozitivní vazbu s oblíbeností chemie vykazuje i možnost žáků ovlivňovat náplň vyučování a jejich aktivita při vyučování ( $r = 0,15$ ,  $P = 3,80 \cdot 10^{-2}$ ). Opět se však v reálných podmínkách výuky chemie na gymnáziích ukazuje spíše lhostejný přístup žáků k vyučování chemie. Žáci neusilují o možnost ovlivňovat vyučování a sami většinou ani nevyvíjejí žádné žádoucí aktivity, prostřednictvím kterých by ve vyučování chemie mohli uplatnit svoji individualitu.

## Závěr

Hlavní snahou učitelů chemie by mělo být především změnit utilitaristický přístup žáků k výuce chemie, který vede k lhostejnému postoji k tomuto předmětu, k jeho neoblíbenosti a k nedostatečnému vnímání jeho důležitosti a významu. Domníváme se, že cestou k odstranění těchto negativních jevů je především změna v současném pojetí rolí učitelů a žáků a v převládajících vzdělávacích postupech. Učitel by se měl stát manažerem vyučovacího procesu a jeho facilitátorem. Měl by žákům nejen poskytovat dostatek kvalifikovaných informací, ale také je vést k jejich samostatnému vyhledávání, získávání a zpracovávání za použití co nejširšího spektra moderních prostředků a možností výuky. Žáci by měli být vedeni k mnohem iniciativnějšímu, aktivnějšímu a v konečném důsledku také zodpovědnějšímu přístupu k výuce chemie.

## Literatura

- DOULÍK, P., ŠKODA, J. Konstruktivistické metody jako prostředek modernizace práce učitele chemie. In *Sborník příspěvků z XI. mezinárodní konferenci o výuce chemie „Profíl učitele chemie“*. Gaudeamus: Hradec Králové 2001a, s. 60–65. ISBN 80-7041-868-0.
- DOULÍK, P., ŠKODA, J. Netradiční metody výuky chemie. *Moderní vyučování*, 4, 2001b, č. 4, 8–9. ISSN 1211-6858.
- DOULÍK, P., ŠKODA, J. Problematika diagnostiky výsledků výuky při aplikaci metody aktivní konstrukce poznatků do výuky chemie. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. Ostrava: Pedagogická fakulta Univerzity Ostrava, 2001c, s. 61–64. ISBN 80-7042-181-9.
- KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRÜHAUFVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem: UJEP, 2001. ISBN 80-7044-361-8.
- MÜLLEROVÁ, L. *Rízení kurikula*. Studia paedagogica II. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2000. 105 s. ISBN 80-7044-316-2.

- SEDLÁČKOVÁ, S. *Motivace a aktivizace studentů v hodinách chemie na středních školách*. Diplomová práce. Ostrava: PřF OU, 1998.
- ŠKODA, J. Od chemofobie k respektování chemizace. In *Grantový seminář*. Sborník příspěvků z grantového semináře. Ústí nad Labem: UJEP, 2000.
- ŠKODA, J. Trendy oblíbenosti chemie během studia na víceletých gymnáziích. In *Aktuální otázky výuky chemie X*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 236–240, ISBN 80-7041-304-2.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. Uplatňování vybraných vzdělávacích postupů při výuce chemie na víceletých gymnáziích a jejich diagnostika. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 66–72. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Mgr. Jiří Škoda, PaedDr. Pavel Doulík, Pedagogická fakulta UJEP, Hoření 13, Ústí nad Labem

# Domácí příprava ve vyučování německého jazyka nově

(Pokus o aplikaci Gardnerovy teorie vícenásobné inteligence)

Radka Mošnerová

**Abstrakt:** Stať pojednává o aplikaci Gardnerovy teorie vícenásobné inteligence na domácí úkoly ve vyučování německého jazyka a jejím vlivu na styl učení žáka a jeho výkon vyjádřený klasifikací.

**Klíčová slova:** příprava žáků na vyučování, domácí úkoly, vyučování německého jazyka, Gardnerova teorie vícenásobné inteligence, styl učení, klasifikace žáka

## Úvod do problematiky

Myšlenka o souladu mezi žákem na jedné straně a předmětem studia a vyučovacím stylem na druhé je dávno známá a uplatňuje se ve vyučování už od antiky. Bohužel se zatím nepodařilo prokázat, zda přizpůsobení vyučovacích technik znamená pro žáky skutečně výrazné zlepšení.

V současné době téměř žádná škola – s výjimkou několika experimentálních – nepočítá s individualitou jedince, s jeho rozdílnými vlohami pro určitou činnost a s jeho osobitým přístupem k řešení problémů jak školních, tak i životních.

Cílem tohoto příspěvku je snaha podpořit kreativitu pedagogů při zavádění nových metod do vyučování a seznámit je s aplikací Gardnerovy teorie do oblasti domácí přípravy ve vyučování německého jazyka.

## Specifičnost domácích úkolů ve vyučování cizího jazyka

Obsah vyučovacích předmětů cizí jazyk má své těžiště v systematickém rozvíjení řečových dovedností (poslech s porozuměním, samostatné čtení a písemné vyjadřování), spolu se získáváním a soustavným upevňováním znalostí z oblasti jazykových prostředků (výslovnosti, slovní zásoby, mluvnice a pravopisu) a reálií zemí studovaného jazyka. Komunikativní schopnosti žáků se rozvíjejí na základě tematických a lexikálních okruhů všeobecně, z části i odborně zaměřených, umožňujících dialog s cizinci v nejběžnějších situacích každodenního života i v situacích blízkých budoucí společenské praxi žáků.

K dosažení požadované úrovně řečových dovedností si osvojí znalosti ze všech oblastí jazykových prostředků (výslovnost, slovní zásoba, čtení s porozuměním, písemný projev, mluvnice). Při vyučování uplatňuje dobrý učitel

takové metody, formy a postupy, které navozují tvůrčí atmosféru, vedou žáky k samostatné práci, a tím k uvědomělému a trvalému osvojení učiva.

Se záměrem udělat vyučování německého jazyka pro žáky zajímavější, efektivnější a učební látku lépe vstřebatelnou a trvale fixovanou v paměti jsem se pokusila do oblasti domácích úkolů aplikovat Gardnerovu teorii rozmanitých typů inteligence.

Domácí úkoly organicky souvisí s vyučovací hodinou. Na domácí přípravě studentů závisí do značné míry i jejich celkové studijní výsledky. Jsou článkem spojujícím vyučování s mimoškolní výchovou. Mají různé formy. Zvláště významné jsou ty, které mají charakter tvořivé samostatné práce. Při ukládání úkolů má být brán ohled na věk, místo, domácí poměry žáků, roční období a mají se koordinovat, učí-li ve třídě více učitelů. Učitel si v prvé řadě stanoví, čeho chce domácím úkolem dosáhnout a následně určí z nabízené škály ty nejlepší prostředky, jak svého záměru docílit. Měl by také zvážit, zda jsou žáci domácí úkol schopni zvládnout a zda jsou na jeho zpracování z vyučování ve škole dobře připraveni.

## **Gardnerova teorie**

V posledních letech poutá pozornost psychologů a učitelů z praxe nový zajímavý přístup k chápání lidských schopností, který je znám pod názvem Gardnerova teorie rozmanitých typů inteligence.

Podle Gardnera musí samostatná inteligence obsahovat soubor schopností řešit problémy – musí člověku umožňovat vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se setkává. (Gardner, 1999)

Z hlediska projevu člověka dělíme podle Gardnerovy teorie inteligenci do sedmi skupin. Tyto skupiny mezi sebou vzájemně korelují. Některé z nich jsou dominantní.

### **1. Jazyková inteligence**

Je typická pro básníky a úzce se váže na činnost levé hemisféry. Centrální úlohu při utváření jazyka hraje sluch a mluvená řeč. Přesto je součástí jazykového repertoáru i znaková řeč a písemný projev. Jazykové schopnosti představují nejrozšířenější formu lidské inteligence.

Děti, které disponují jazykovou inteligencí, začínají velmi brzo číst a napodobovat stylem svého projevu své oblíbené autory, snaží se o estetickou vytříbenost mluveného i psaného projevu, používají přirovnání a metafory, pokouší se své myšlenky vyjádřit v básních, povídkách a dalších literárních útvarech, často si vymýšlí fantastické historky.

### **2. Hudební inteligence**

Ze všech talentů se projevuje nejdříve. Prostředí, ve kterém dítě žije, má velký vliv na to, do jaké míry se talent dítěte projeví. Lidé s hudební inteligencí (např. skladatelé) se opírají o zákony kontrastu a další

hudební pravidla, která jim diktuje sluch, rozpracovávají své původní hudební nápady, zamýšlí se nad jednotlivými motivy a hledají mezi nimi správný poměr. Pracují s tóny, rytmy a především s tempem a formou skladby.

Vývoj dětí s výjimečným muzikálním talentem má svůj typický průběh. Do věku 8–9 let čerpají ze svého talentu a přirozené energie, skladby se učí jen podle hudebního sluchu a paměti, jde jim to velmi rychle a jejich technika sklízí obdiv, v podstatě však nemusí vynakládat žádné úsilí. Skutečná a trvalá virtuozita se začíná vytvářet až od 9 let. Dítě už musí opravdu cvičit a škola i kamarádi musí jít stranou.

### 3. *Logicko-matematická inteligence*

Soubor schopností, které se nazývají logicko-matematická inteligence, vzniká konfrontací se světem předmětů. Dítě se již od malička setkává s předměty, řadí je, přerovnává a zjišťuje jejich počet. Tím získává první a nejdůležitější logické a matematické znalosti. Postupem času si ujasní příslušnost předmětů k určitým skupinám, chybí mu však kvantitativní aspekt – malé děti rozlišují pouze v termínech hodně a málo, menší a větší hromádka apod. V průběhu svého zrání postupně dosahuje mentální úrovně, která mu umožňuje stanovit logická pravidla platná pro početní operace. Později dokáže dítě pracovat i s tzv. formálními myšlenkovými operacemi – to znamená, že dokáže pracovat nejen s vlastními objekty a jejich modely, ale ovládá už i oblast slov, symbolů a symbolických řetězců, které objekty a operace s objekty zastupují. Umí si vytvořit soubor hypotéz a vyvodit z nich důsledky. Děti s matematicko-logickým nadáním často hrají dámu, šachy nebo jiné strategické hry, vymýšlejí experimenty, odůvodňují logicky a jasně.

Nejpodstatnějším znakem matematického nadání je schopnost mistrovsky zacházet s dlouhými řetězci na sebe navazujících úvah. Talent v této sféře se projevuje velmi brzy. Zpočátku se dítě rozvíjí jakoby samo od sebe, zdá se, že k tomu nepotřebuje vnější zkušenosti. Potom ovšem musí ve svém oboru tvrdě pracovat, protože nejproduktivnější léta uběhnou u matematiků před dosažením čtyřicítky, možná dokonce i třicítky.

### 4. *Prostorová inteligence*

Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Díky těmto schopnostem můžeme konstruovat různé tvary nebo s nimi manipulovat. Prostorová inteligence je úzce spojena se zrakovým vnímáním (proto také někdy označení prostorově-vizuální inteligence). Prostorové schopnosti se uplatňují v mnoha různých typech prostředí. Jsou velmi důležité pro orientaci



na různých místech (pokoj, město, oceán). Využíváme je i při práci s jakýmkoli grafickým zobrazením skutečnosti (mapa, diagram, geometrické tvary).

Prostorová inteligence se rozvíjí jen v rámci konkrétních situací a událostí. U dítěte se až v období puberty s nástupem stadia formálních operací objevuje i schopnost představit si abstraktní prostor nebo formální zákony, které v prostoru platí. Po desátém roce začíná dítě chápat podstatu geometrie, dokáže nacházet vztahy mezi světem figurálních představ a slovními tvrzení a uvažovat o důsledcích různých druhů transformace.

Prostorová inteligence se využívá především v sochařství, v malířství, v přírodních vědách (Euklidova geometrie), v technice (projekty letadel) apod.

#### 5. *Tělesně-pohybová inteligence*

Díky této inteligenci můžeme používat vlastní tělo k vyjadřování (mimika, gestika, haptika, pantomima) i k činnostem. Projevuje se především u mimů, tanečníků, plavců, řemeslníků, hráčů kolektivních her a dalších. Motorická aktivita je považována za funkci mozkové kůry.

Rozvoj motoriky a zručnosti u dítěte musí být posuzován v souvislosti s celkovým vývojem dítěte, protože nesouvisí jen s aktivitami tělesnými, ale se všemi kognitivními operacemi. Vývoj postupuje od jednoduchého sahání a dívání se na předměty k jejich uchopování. Pak se dítě naučí předávat předmět z jedné ruky do druhé. Každodenní užívání běžných předmětů se přetváří ve schopnost stavět jednoduché konstrukce. Ty jsou stále složitější, až se dítě naučí stavět velmi složité stavby.

Nejdokonalejší ze všech pohybových aktivit je tanec. Mezi další důležité formy uplatnění tělesné inteligence patří herectví, které vyžaduje schopnost pozorně se dívat a podrobně přehrávat jednotlivé scény. Schopnost nápodoby se rozvíjí už od časného věku, možná dokonce od prvních dní a týdnů života. Některé děti jsou však v umění nápodoby a v motorických schopnostech vůbec daleko lepší než jejich vrstevníci. Tyto děti se projevují již od útlého věku tím, že jsou velmi zručné, neposedné, neustále podupávají, vrtí se, mají potřebu dotýkat se jiných lidí.

#### 6. *Personální formy inteligence – interpersonální a intrapersonální*

Personální formy inteligence jsou velmi rozmanité, rozmanitější než inteligence jiné. Rozlišujeme dvě základní formy personální inteligence – inteligenci intrapersonální a interpersonální. Základem inteligence intrapersonální je schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu – člověk by měl poznat rozsah vlastních citů, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a umět ho řídit. Lidé s rozvinutou intrapersonální inteligencí mají

mysl pro nezávislost, projevují se silnou vůlí, někdy budí dojem, že žijí ve svém vnitřním světě, jsou rádi sami, aby se mohli nerušeně věnovat svým koníčkům.

Intelligence interpersonální směřuje ven, k jiným lidem. Jejím základem je všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi. Lidé disponující interpersonální inteligencí mají hodně přátel, zapojují se do všech možných aktivit, fungují jako usmiřovatelé při hádkách, projevují mnoho empatie pro potřeby druhých. Obě formy inteligence se navzájem mísí a ovlivňují. Žádná z obou inteligencí se nemůže rozvíjet bez té druhé. Pozornost vlastní osobě je ovlivňována pozorováním toho, jak se chovají ostatní, a naopak.

### **Výzkumný problém a cíl akčního výzkumu**

Umožňují domácí úkoly vyplývající z Gardnerovy typologie inteligencí zvýšit úroveň žákových znalostí a zlepšit jeho styl učení?

Pro řešení tohoto problému jsem zvolila akční výzkum, který považuji za adekvátní, protože pracuji jako učitelka na střední odborné škole.

Cílem mé práce bylo nalézt odpověď na výše položenou otázku.

### **Průběh experimentálního výzkumu**

Experiment probíhal pouze ve vyučování německého jazyka a tomu odpovídaly i typy úloh, které měli žáci k dispozici na výběr. Jedná se o úlohy, které se vztahují k základním jednotkám cizojazyčného vyučování – morfologii, syntaxi, sémantice a lexikologii. Žáci si úlohy mohli připravit individuálně nebo skupinově, ústně nebo písemně podle toho, jak uznali za vhodné. Nemuseli se držet pouze úloh, které jim nabízel učitel, ale mohli si vybrat a zpracovat i téma vlastní. Převážná většina žáků však této možnosti nevyužila. Podmínkou při zpracování domácího úkolu bylo jeho zaměření na právě probíranou látku. Důvodem bylo procvičení této látky, její lepší pochopení a prohloubení pomocí domácího úkolu. Zároveň tím bylo zamezeno tomu, aby si žáci pro usnadnění práce volili úlohy jednodušší než je jejich úroveň.

Pokud žáci měli na výběr mezi gramatickým a konverzačním tématem, volili v 95 % téma gramatické. Důvodem je zřejmě jeho jasně stanovená obsahová stránka, kratší rozsah a nižší náročnost, kterou klade na domácí přípravu. Důležitou roli hraje i to, že dopustit se chyb v konverzačních tématech je velmi snadné a žáci často ani přesně nevědí, jak své myšlenky jazykově správně vyjádřit. Oproti tomu je gramatické cvičení v tomto ohledu velmi přehledné, protože veškerá gramatická pravidla s příslušnými příklady si žák může snadno vyhledat v učebnici nebo jiných studijních materiálech a následně je aplikovat na své domácí cvičení. Rovněž klasifikace byla

u gramatických cvičení lepší oproti konverzačním zadáním v průměru o dva stupně.

Žáci vypracovávali domácí úkoly dvěma odlišnými způsoby. Buď si vybrali z nabídky učitele, v učebnici, nebo v jiných materiálech úkol, který jim vyhovoval, a ten podle zadání vypracovali nebo si zadání domácího cvičení stanovili sami. To znamená, že si sami vymysleli jeho téma, způsob zadání a zpracování i náplň (slova, věty, text, grafy, apod.). S těmito cvičeními potom pracovali nejprve doma podle svých vlastních pokynů a následně i ve škole, kde s úlohou seznámili své spolužáky, nechali je, aby ji provedli a potom opravili jejich chyby. Žáci si kupodivu téměř vždy vybírali druhý typ úkolů, ačkoli práce s nimi byla podstatně složitější a časově náročnější.

Naproti tomu si však volili přespříliš často křížovky a osmisměrky, a to pouze z toho důvodu, že práce s nimi je v porovnání s jiným druhem úloh jednoduchá. Zhruba u poloviny úloh byla proto tato forma zpracování domácího úkolu vyloučena. Rovněž žákům, kteří si vytrvale volili pouze jeden typ zadání, bylo doporučeno, aby si příště vybrali odlišný typ domácího úkolu. Tím byli žáci přinuceni k tomu, aby vyvinuli větší pracovní úsilí a lépe rozvíjeli své intelektuální schopnosti.

Jako techniky výzkumu jsem zvolila tři dotazníky, které monitorovaly sledované proměnné – dotazník pro rozlišení stylu učení, dotazník pro rozlišení stylu učení modifikovaný na německý jazyk a dotazník pro rozlišení typu inteligence podle Gardnerovy škály. Pro prezentaci výsledků jsem použila kasuistickou metodu.

## **Charakteristika výzkumného vzorku**

S uvedeným záměrem bylo v rámci praktické části práce po dobu osmi měsíců zkoumáno 12 žáků v průběhu 1. a 2. ročníku Středního odborného učiliště strojírenského ve čtyřletém maturitním oboru Mechanik-seřizovač ve věku 15–16 let. Experiment byl uskutečňován pouze ve vyučování německého jazyka.

## **Metody a techniky akčního výzkumu a jeho průběh**

### **1. Dotazník pro určení stylu učení**

(Vermut, Rijswijk 1989 – modifikováno na střední školu – dotazník č. 1)

Nejen žáci a jejich osobnosti, ale i způsoby jejich učení se navzájem diametrálně liší. Styl učení se proměňuje v čase a tato změna probíhá po celý život jedince.

Existuje mnoho typologií, které se týkají stylu učení. Já jsem zvolila typologii, kterou uvádí Mareš (1998). Ten navazuje na výzkum Saljo a Martona, kteří dospěli k závěru, že v přístupu žáka k učení lze rozlišovat dvě *obsa-*

*hové podoby* (povrchová, hloubková). Další autoři rozlišili ještě třetí typ – *strategický* (utilitární).

#### *Hloubkový přístup k učení*

Žáky s hloubkovým přístupem k učení učivo baví, zajímá je dozvídat se něco nového, chtějí věcem porozumět. Chtějí si také využití poznatků vyzkoušet. Kromě pročitání textu, hledají poznatky také v jiných zdrojích, snaží se dobrat osobního smyslu učiva. Snaží se najít vzájemné vztahy ve struktuře učiva, dávají do souvislosti poznatky nové se staršími a se svými životními zkušenostmi. Učivo rozumějí, pochopili jeho obsah i strukturu, jsou schopni vysvětlit je vlastními slovy. Odlišují méně podstatné od podstatného, zaujímají k učivu své vlastní stanovisko.

#### *Povrchový přístup k učení*

Žáci s povrchovým přístupem k učení se vyznačují tím, že je učivo nebaví. Motivem k učení pro ně může být strach, snaha vyhovět učiteli nebo absolvovat ročník, školu, kurs. Učení chápou jako něco vynuceného zvnějšku. Snaží se text naučit nazpaměť, nerozlišují, co je hlavní a co vedlejší, opakují názory bez osobního vztahu, bez promýšlení, bez kritického odstupu. Výsledkem je malé nebo žádné porozumění učivu.

#### *Strategický – utilitární přístup k učení*

Motivace je orientována na výkon (dosáhnout co nejlepších známek, absolvovat). Žák je připraven uspět jakýmkoli způsobem, i za cenu podvádění a lži. Je schopen se v rámci svého osobního prospěchu pružně přizpůsobit situaci a učivo se buď naučit a pochopit i jeho vnitřní vazby a souvislosti s již známou učební látkou a s příklady z praxe, nebo se zaměří pouze na to, aby prošel co nejsnadněji, a z toho důvodu učivo vnímá pouze povrchově a bez hlubšího zájmu o jeho pochopení.

Na základě této typologie sestavili autoři Vermut a Riskwijk test o 120 otázkách, které sledují 16 proměnných. Výsledky testu lze u jednotlivých položek rozdělit do tří kategorií – *pásmo snížené hodnoty* (svědčí o tendenci, že proměnná se u jedince příliš neprojevuje); *pásmo běžných hodnot* (běžná je často se opakující hodnota, která odpovídá stanovené normě) a *pásmo zvýšené hodnoty* (proměnná je pro jedince zvláště typická). Při klasifikaci výsledků jsem vyšla z prozatímních norem, ke kterým dospěl Mareš v roce 1998.

Žáci byli tímto testem vyhodnoceni na počátku experimentu (květen 2001). Většina z nich vykázala z hlediska celého dotazníku běžné hodnoty.

Zvýšené hodnoty vykázala naprostá většina studentů u otázky č. 11 (motivací je maturitní vysvědčení – 10 žáků).

Alarmující skutečností by měl být fakt vyplývající z odpovědí na otázku č. 1 (hledání strukturálních vztahů), kde přibližně 42 % dotazovaných vykazovalo sníženou hodnotu. Myslím si, že jejich nepotřeba hledat v učivu strukturální vztahy ukazuje i na špatnou koncepci školy, která svým stylem výuky a požadavky na studenty k tomuto cíli nevede.

Dalším zářejícím faktem jsou odpovědi na otázku č. 12 (profesní motivace), kde sníženou motivaci projevilo 50 % respondentů. Podle mého názoru by se toto vysoké procento dalo vysvětlit i věkem dotazovaných, kteří často ve svých 15–16 letech nemají přesnou představu o svém budoucím povolání, a tak namísto nich rozhodují v tomto směru rodiče.

Snížená hodnota se překvapivě nejvíce projevila u dvou nejlepších žáků třídy, kteří z pohledu učitele jeví o předmět nejvyšší zájem. Jeden z nich potom volil při výběru volitelných úloh nejméně kreativní a zábavnou metodu přímého překladu vět z českého jazyka do němčiny. Svou vypovídající hodnotu má jistě i skutečnost, že tito studenti projevují sníženou hodnotu ve strukturování učiva (otázka č. 17) a v kooperaci se spolužáky (otázka č. 20).

Výrazně deficitní oblasti tohoto dotazníku byly modifikovány na vyučování německého jazyka.

## 2. Dotazník modifikovaný na německý jazyk

(dotazník č. 2)

Ve čtyřech z dvaceti otázek dotazníku pro rozlišení stylu učení vykazala většina žáků snížené hodnoty. Proto byl dotazník v těchto oblastech – *vyhledání vztahů a strukturování učiva, kooperace se spolužáky, profesní motivace, přístup založený na vytváření struktur* – modifikován na vyučovací předmět německý jazyk, ve kterém výzkum probíhal.

Tento modifikovaný dotazník obsahoval 29 otázek a byl vyhodnocen na základě stejných kritérií jako dotazník č. 1.

*Příklady otázek z modifikovaného dotazníku:*

- Snažím se rozlišit to, co je na probíraných gramatických pravidlech a na jiných cvičeních podobné, a co je naopak odlišné.
- Jednotlivá gramatická pravidla se snažím užít v konverzaci a v písemném projevu. (Vyhledávání vztahů a strukturování učiva)
- Vybral jsem si německý jazyk, protože mě zajímá.
- Pro práci, kterou chci vykonávat, musím mluvit německy. (Profesní motivace)
- Když se učím na písemné a ústní zkoušení v německém jazyce, vyhovuje mi nejvíc společná příprava se spolužáky.
- Ve vyučování německého jazyka mi vyhovuje společná práce studentů v malé skupince. (Kooperace se spolužáky)

- Měl bych se snažit, abych k učivu probíranému v rámci vyučování německého jazyka vymýšlel příklady podle svých představ.
- Dobré vyučování německého jazyka je takové, při němž člověk také zdokonaluje sám sebe. (Vytváření, konstruování znalostních struktur)

Žáci na otázky odpovídali pomocí číslic posuzovací škály od 1-5. Číslice posuzovací škály chápejte takto:

Tab. 1: *Při studiu dělám to, co je v textu uvedeno*

1	2	3	4	5
málokdy, nikdy	občas	těžko říci	často	velmi často, téměř vždy

Žáci testem prošli na počátku a konci experimentu. Změna mezi vstupními a výstupními parametry měla ukázat efektivnost práce s volitelnými domácími úkoly koncipovanými a rozdělenými na základě Gardnerovy teorie do sedmi skupin (typů) úloh.

Oproti výchozímu předpokladu však téměř k žádnému posunu nedošlo. K navýšení hodnot došlo pouze v první a poslední otázce (hledání vztahů a strukturování učiva; přístup založený na kooperaci se spolužáky).

Oproti původní verzi dotazníku, který byl koncipován globálně na všechny vyučovací předměty, vykázali pouze dva studenti v modelu modifikovaném na německý jazyk u čtvrté otázky (kooperace se spolužáky) sníženou hodnotu (v původní verzi čtyři žáci). V druhém testování vykázal sníženou hodnotu pouze jeden respondent. Tento údaj zřejmě vyplývá ze specifických požadavků, které klade vyučování cizího jazyka, kde je zásadní důraz kladen na komunikaci žáků mezi sebou navzájem a mezi žáky a učitelem. Tato komunikace může probíhat buď písemnou, nebo ústní formou (převládající) a k jejímu uskutečnění je nutná spolupráce všech složek tohoto procesu.

Vysoký počet žáků se sníženou hodnotou v otázce č. 2 (profesní motivace) potvrzuje výsledek testu pro stanovení intelektuálního profilu, kde žáci vykázali velmi nízký stupeň jazykové inteligence. Je zcela jasné, že žáci, kteří nemají přirozené nadání, díky němuž by si předmět cizí jazyk oblíbili a byli v něm úspěšní, nejsou schopni ve svém věku patnácti let kalkulovat s výhodou, jakou by jim znalost cizího jazyka mohla v jejich budoucím profesním i soukromém životě přinést.

Z výsledků první a třetí otázky (hledání vztahů a strukturování učiva; přístup založený na vytváření struktur) je zřejmé, že žákům činí problémy spojit si aktuální (novou) problematiku s učební látkou a zkušenostmi, které již získali dříve. Ze své praxe ve vyučování německého jazyka mohou tento údaj jenom potvrdit.

Tab. 2: Výsledky dotazníku pro určení stylu učení

Otázka	Vstupní testování			Závěrečné testování		
	počty žáků			počty žáků		
Hledání vztahů a strukturování učiva	3	8	1	3	7	2
Profesní motivace	10	2	0	12	0	0
Přístup založený na vytváření struktur	6	4	2	8	4	0
Přístup založený na kooperaci se spolužáky	2	10	0	1	10	1

Pozn.: Čísla v tabulce udávají počet studentů.

### 3. Rozlišení inteligencí

(dotazník č. 3)

Ve vyučovacím předmětu německý jazyk bylo studentům zadáno, aby si ze široké škály úloh vybrali tu, která jim nejvíce vyhovuje a zpracovali ji podle vlastních představ. Tím bude rámcově určen typ inteligence, ke kterému náleží. Aby však omylem nedošlo k násilnému zařazení žáka k typu inteligence, kterému neodpovídá, a k následným chybám v práci s ním, byly úlohy po celou dobu trvání experimentu volitelné. K upřesnění typu inteligence žáka byl kromě toho zvolen test, který byl k dispozici na internetové adrese <http://www.utoronto.snow.ca/Learn2/mod3/miniinventory.html> v anglické verzi.

Čísla v tabulce udávají počet studentů, kteří danou inteligencí disponují jako inteligencí dominantní.

Tab. 3: Výsledky dotazníku pro stanovení intelektuálního profilu studenta

Pořadí	Druh inteligence	Počet studentů
1.	Tělesná	4
2.	Matematická	2
3.	Vizuálně-prostorová	2
4.	Muzikální	1
5.	Interpersonální	1
6.	Intrapersonální	1
7.	Přírodovědná	1
8.	Jazyková	0

### 4. Způsob zadávání domácích úkolů

Volitelné úlohy podle Gardnerovy teorie byly rozděleny do sedmi skupin a zadávány formou domácích úkolů. Žák je mohl zpracovat buď individuálně, nebo po dohodě s dalšími spolužáky skupinově. Vyučující prováděla pravidelnou kontrolu a hodnocení domácích úkolů, upozorňovala žáky na

chyby a pokoušela se jejich iniciativu nenásilnou formou rozvíjet a v přípravě na vyučování jim poskytovala další možnosti jejího zlepšení. Učitel neposkytl žákům pestrou nabídku cvičení na každou problematiku řešenou v rámci domácích úkolů, ze které by mohli vybírat. Naopak žáci sami museli v tomto směru prokázat svou samostatnost a kreativnost tím, že na zadaný problém sami vymysleli a zpracovali úkol vyhovující kvality, obtížnosti a rozsahu. Tím se žáci zdokonalili nejen ve stylu učení z hlediska povrchnosti, strategie a hloubky, ale vedlo je to i k tomu, že byli schopni autonomního učení a autonomního hodnocení vlastního výkonu.

## 5. Kasuistická metoda

Protože výsledky výzkumu zahrnovaly příliš mnoho údajů, které nelze obecně shrnout, byla za účelem jejich prezentace zvolena kasuistická (případová) metoda založená na individuálním sledování žákova vývoje: jakým typům úloh žák dával přednost, jakým způsobem a s jakou kvalitou je vypracoval, jakou známkou byl klasifikován a jak on sám práci na úkolu hodnotil. Byl porovnáván celkový prospěch žáka v závěrečném ročníku ZŠ, průměr v německém jazyce za celou docházku na ZŠ, průměr závěrečného vysvědčení v 1.ročníku SOU strojírenského a průměr za 1. a 2. pololetí 1. ročníku a známka za 1. pololetí 2. ročníku SOU v předmětu německý jazyk. Pozornost byla věnována také přístupu žáka ke studiu, motivaci, učebnímu stylu, kooperaci se spolužáky atd. Byl vyhodnocen rovněž žákův intelektuální profil. Ukázalo se, že většina žáků nedisponuje jedinou inteligencí jako super-dominantní, ale naopak, že hodnoty k sobě mají v několika oblastech bodově velmi blízko.

## Výsledky akčního výzkumu

Experiment probíhal po dobu osmi měsíců ve vyučování německého jazyka. Výzkum se zabýval přípravou studentů na vyučování, soustředěnou na oblast domácích úkolů. Ty nebyly žákům zadávány standardní jednotnou formou. Žáci měli naopak možnost výběru ze široké škály různých typů domácích úkolů.

Žáci se práce na úkolech účastnili zpočátku s velkým nadšením, které postupně upadalo a v některých případech vedlo až k otevřené averzi vůči nim. Po čase se tato situace uklidnila a žáci ocenili přínos tohoto typu domácích úloh, který jim umožnil efektivnější domácí přípravu. Zároveň studenti vědomě vnímali skutečnost, že jsou díky této metodě bez větších problémů schopni spojit starší učební látku s novou a najít mezi nimi pojitka i odlišnosti. Pokud jde o sledované proměnné, lze jednoznačně potvrdit **pozitivní vývoj v klasifikaci** studentů. Kromě jediného žáka si všichni respondenti buď udrželi stávající známku, nebo svůj studijní výsledek v tomto ohledu



zlepšili. Při vzrůstajících nárocích učiva v druhém ročníku to rozhodně není obvyklá situace. Žáci jiných neexperimentálních tříd se totiž zpravidla v druhém ročníku zhorší v průměru o 1,2 klasifikačního stupně oproti ročníku prvnímu.

Bohužel se tyto **pozitivní výsledky nepromítly ve vývoji stylu učení** – v testu modifikovaném na německý jazyk téměř všichni žáci vykazali při vstupním testu vyšší hodnoty než při testu výstupním. Tyto nepříznivé hodnoty si vysvětlují věkem žáků, kteří ve svých 15–16 letech rozhodně nechápou studium a učení jako prioritní záležitost. Naopak se snaží tuto pro ně nepříjemnou povinnost rychle „odbyť“ i za tu cenu, že učivu zcela nerozumí, a často tak získají pouze útržkovité znalosti z globální problematiky.

### **Závěr**

Ve své dosavadní práci jsem styl učení a výkon žáka brala pouze jako parametr, na kterém jsem sledovala pozitivní funkci aplikace Gardnerovy teorie ve vyučování. Ve svém dalším výzkumu bych se těmito proměnnými chtěla zabývat podrobněji a sledovat, k jakému vývoji dojde u studentů třetího a čtvrtého ročníku střední školy. Domnívám se, že i styl učení, ve kterém podle doposud získaných výsledků nedošlo k žádným výrazně pozitivním změnám, musí být v souladu s duševním zráním respondentů kladně ovlivněn.

### **Literatura**

- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.  
GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.  
MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.  
MOŠNEROVÁ, R. Domácí příprava žáků středních škol na vyučování německého jazyka v závislosti na typu jejich inteligence. Diplomová práce. PF MU Brno, 2002.

### **Internetové odkazy**

- Multiple intelligence and learning styles. Dostupné na WWW:  
<http://www.utoronto.snow.ca/Learn2/mod3/miniinventory.html>

MOŠNEROVÁ, R. Domácí příprava ve vyučování německého jazyka nově. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 73–84. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Radka Mošnerová, SOU a U strojírenské, Strojírenská 6, 591 01 Žďár nad Sázavou

# Vztah mezi grafomotorickou napodobovací schopností a výkony v psaní

Zuzana Ptáčková

Podle zkušeností mnoha učitelů se neustále zhoršuje kvalita psaní žáků na základní škole. Je otázkou, zda to není zaviněno stále reálnější perspektivou, že bude pro stále širší vrstvy obyvatel možné, aby své písemnosti vyřizovali přes počítač. První otázka je, zda se skutečně zhoršuje úroveň psaní od třídý ke třídě, zda se ještě zhoršuje písmo žákům na druhém stupni základní školy.

Ve výzkumech psaní se sice objevují analýzy vývoje jednotlivých parametrů psacího výkonu, zjišťuje se, jak žáci prvního nebo dalších ročníků plní normy pro kvantitativní měření, případně pro kvalitu písma, nesetkáváme se však s rozbory vztahů mezi dovedností psaní a dílčími psychickými procesy. Předpokládá se víceméně lineární vzestup úrovně psaní mezi prvním a druhým ročníkem.

Výzkumem písma se již zabýval například Václav Příhoda v období 1. republiky. Za pomoci B. Tožičky, M. Dlouhé, M. Juppové a 28 učitelů sestavil stupnici pro jeho posuzování. Obsahuje 31 charakteristických ukázek písma odstavce Masarykovy řeči k dětem: „Hrajte si vesele, ale když se učíte, když pracujete, učte se a pracujte vážně. Nevyhýbejte se práci, i když jste na školách; já sám jsem vděčný za to, že jsem byl na řemesle. Jen prací se člověk stává praktickým. Sokolujte a cvičte tělo hrami a rozumným sportem.“

Výňatek psaly děti z paměti. Příhoda posuzoval 1000 prací podle patnáctibodové stupnice (5–, 5, 5+ ... 1–, 1, 1+) dvakrát, eventuálně třikrát. První posudek zapsal na rubovou stranu práce. Druhý posudek vypracoval následující den a výsledky napsal na líc a porovnal je.

Rychlost psaní se měřila na výše uvedeném výňatku Masarykova textu, který se psal dvě minuty na povel „ted“ a „dost“, poté se vydělil dvěma.

Provedla jsem dva průzkumy na základní škole Náměstí Interbrigády v Praze 6. V prvním průzkumu jsem hodnotila písmo žáků u jedné třídy od 1. do 3. ročníku a ve dvou třídách v 7. a 9. ročníku.

Ve druhém průzkumu jsem zjišťovala u dětí od 1. do 3. ročníku, jaký existuje vztah mezi výkony v psaní a testem grafomotorické napodobovací schopnosti.

Při hodnocení psaní jsem na prvním stupni vycházela z opisu, přepisů a autodiktátu. Na druhém stupni základní školy jsem hodnotila písmo u diktátu z českého jazyka.

Písmo jsem hodnotila na základě běžně rozlišovaných znaků (kvality tvaru, sklonu písma z hlediska normy, poměru výšek a stejnoměrnosti).

U každého znaku písma jsem použila pětibodovou stupnici. Nejlepší výkon byl hodnocen pěti body, nejhorší jedním bodem.

#### *Hodnocení tvaru písma*

- 5 bodů – písmo tvarově správné, přesné
- 4 body – písmo dobře čitelné, menší tvarové nepřesnosti
- 3 body – písmo dobře čitelné, větší tvarové nepřesnosti
- 2 body – písmo téměř čitelné, větší tvarové nepřesnosti
- 1 bod – písmo špatně čitelné, velké tvarové nepřesnosti

#### *Hodnocení sklonu písma*

- 5 bodů – sklon absolutně stejný u všech písmen
- 4 body – sklon téměř stejný u všech písmen
- 3 body – občasné odchylky od jednotného sklonu
- 2 body – větší odchylky od jednotného sklonu
- 1 bod – písmo se sklonem vějířovitým nebo písmo rozvrácené

#### *Hodnocení poměru výšek písma*

- 5 bodů – velikost absolutně správná, tj. 1 : 1 : 1
- 4 body – velikost téměř správná
- 3 body – mírné odchylky v dodržování poměru výšky
- 2 body – větší odchylky v dodržování poměru výšky
- 1 bod – nedodržování poměru výšky

#### *Hodnocení úměrnosti velikosti písma – velikost stejná*

- 5 bodů – dodržování stejných výšek písmen týchž velikostních skupin
- 4 body – dodržování téměř stejných výšek písmen týchž velikostních skupin
- 3 body – malé dodržování stejných výšek písmen týchž velikostních skupin
- 2 body – téměř nedodržování stejnoměrnosti u písmen týchž velikostních skupin
- 1 bod – nedodržování stejnoměrnosti u písmen týchž velikostních skupin

Nejprve uvedu výsledky sledování žáků 1., 2. a 3. ročníku.

Parametr tvaru se v průběhu tří let postupně mírně zlepšoval.

Sklon je na konci prvního ročníku horší než na počátku. U řady žáků se objevuje nejednotný sklon. Ve druhém ročníku byl sklon písma mnohem jednotnější. Ve třetím ročníku došlo vzhledem k 2. ročníku k určitému zhoršení, ale úroveň byla poněkud lepší než na konci prvního ročníku.

Poměr výšek je na počátku prvního ročníku a v druhém ročníku na stejné úrovni. Na konci prvního ročníku a ve třetím ročníku došlo ke zhoršení.

Parametr velikosti písma se výrazně zlepšoval až do druhého ročníku. Ve třetím ročníku jsou výsledky o něco málo lepší než na počátku prvního ročníku.

Sledování vývoje písma mezi 1. a 3. ročníkem ukázalo, že ve vývoji psaní se postupně uplatňují i takové povahové rysy žáků jakými jsou píle, snaha o pečlivé provedení určitého výkonu, pečlivost.

Když jsem podle stejného měřítka hodnotila písmo žáků druhého stupně, ukázalo se, že psaní je horší než u žáků 2. a 3. ročníku.

V tabulce č. 1 můžeme sledovat vývoj úrovně psaní vcelku i v jednotlivých parametrech od 1. do 9. ročníku. Maximální bodové hodnocení v jednotlivých položkách i v celkovém hodnocení mohlo být pět bodů.

Tabulka ukazuje, že na druhém stupni se žáci dostávají dokonce pod úroveň psaní žáků 1. až 3. ročníku. Výsledkem v tabulce je vždy průměr celé třídy.

Tab. 1: *Vývoj úrovně písma mezi 1. až 9. ročníkem ZŠ*

Roč.	datum	tvár	sklon	stejno- měrnost výšek	úměrnost velikosti písma	dívky	hoši	celkem
1.	2. 2. 2000	3,15	4,69	3,00	3,46	4,00	3,31	3,58
1.	2. 6. 2000	3,38	4,00	3,38	2,92	4,20	2,93	3,42
2.	6. 12. 2000	3,38	4,88	3,81	3,46	4,27	3,58	3,88
3.	9. 11. 2001	3,46	4,54	3,23	3,04	3,95	3,32	3,57
7.	20. 12. 2001	3,00	3,66	3,55	3,27	3,06	3,47	3,30
9.	20. 12. 2001	2,47	4,47	3,16	3,11	3,39	3,39	3,38

Druhá otázka je, zda děti skutečně píšou tak, jak to odpovídá jejich grafomotorickým schopnostem. Není vyloučeno, že jde o určité osobnostní rysy žáků, které jsou příčinou toho, že žáci nepišou tím nejkvalitnějším způsobem, kterým by mohli psát podle svých schopností.
























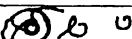


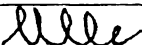









Ve svém průzkumu jsem zjišťovala, jaký je vztah mezi grafomotorickou napodobovací schopností a úrovní psaní u žáků 1. až 3. ročníku.

Ke zjištění grafomotorické napodobovací schopnosti (GNS) jsem použila test P. a U. Lausterových. Je součástí knihy P. a U. Lausterových (Je moje dítě školsky zralé?, 1974). Tato kniha má výhodu, že obsahuje testy, které mohou provádět rodiče i učitelé. Kniha Lausterových obsahuje například testy pro hodnocení úrovně myšlení, paměti, tvořivosti dětí, elementárních matematických schopností, které patří do připravenosti na školu.

V testu GNS mají děti napodobit devět obrázků od jednodušších (kruh, čtverec) po složitější (květina, domeček). Pro hodnocení úrovně napodobení vzoru je použita třibodová stupnice (0–2 body). Čím je přesnější obrázek, tím mají děti více bodů, viz tabulka 2.

Rodiče, případně učitelé mohou porovnávat vzory bodového hodnocení a dětské výkony. V tabulce jsou uvedeny hodnoty k předvídání pravděpodobné školní zralosti již od tří let.

Tab. 2: Bodové hodnocení testu

1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
			
			
			
			
			
			
			
			
			

Zjišťovala jsem, jaká je aktuální souvislost mezi grafomotorickou napodobovací schopností a reálnými výkony v psaní v 1., 2. a 3. ročníku.

Sledovala jsem skupinu sedmi dětí v průběhu dvou let v 1. a 2. ročníku. Proti všem předpokladům se objevila korelace mezi úrovní psaní a grafomotorické napodobovací schopnosti v pololetí 1. ročníku 0,04, na konci školního roku 0,05. Ve druhém ročníku se již objevila korelace větší, a to 0,42, což ukazuje určitý vztah mezi grafomotorickou napodobovací schopností a výkony v psaní. Tento výsledek je na první pohled překvapující. Jakoby psaní dětí více odpovídalo grafomotorické napodobovací schopnosti ve druhém ročníku. Potom by to ovšem znamenalo, že vysoce motivující situace žáka v 1. ročníku ho vede ke snaze o dosažení dobrého výsledku. Svou roli hraje i píle a snaživost. Zde bychom mohli najít příčiny toho, že zdánlivě nesusouhlasí výkony ve psaní s grafomotorickou napodobovací schopností žáků. Ve druhém ročníku se mohou dispozice pro psaní projevit na skutečných výkonech více, protože u některých dětí již polevuje původní nadšení a zaujetí pro školní práci, které je typické na počátku školní docházky.

Mohlo by se snad zdát, že skupina sedmi dětí je příliš malá na větší zobecnění. Jsem si vědoma toho, že bude nutno provést další srovnávací průzkum v 1. ročníku. Dále jsem také zkoumala celou třídu ve 2. a 3. ročníku v téže třídě. Ovšem výsledky v korelaci v úrovni psaní a grafomotorické napodobovací schopnosti u malé skupiny (7 dětí) a větší skupiny (17 dětí)

se ve 2. ročníku od sebe příliš nevzdalují. Rozdíl v korelaci mezi úrovní psaní a GNS u menší a větší skupiny je jen 0,09. U větší skupiny ve 2. ročníku se zjistila korelace  $R = 0,51$ .

Ve výzkumu se ovšem ukázalo, že důležitější než korelace pro celou skupinu, jsou korelace pro skupinu chlapců a pro skupinu dívek. Ve druhém ročníku se zřejmě stále ještě chlapci snaží o lepší výkony. Korelační koeficient u chlapců je 0,41. U dívek je ve 2. ročníku korelace mezi grafomotorickou napodobovací schopností a výkony v psaní větší. Korelační koeficient je 0,58. To znamená, že u dívek odpovídají jejich výkony v psaní jejich grafomotorickým schopnostem.

Pro třetí ročník vyšla korelace pro celou třídu mezi výkony v psaní a grafomotorickou napodobovací schopností  $R = 0,26$ . U chlapců se ukázala ve 3. ročníku korelace mezi grafomotorickou napodobovací schopností a psaním 0,11 a u dívek 0,44. Zatímco korelace blížící se nule v 1. ročníku by se dala vysvětlit u všech dětí zvýšeným úsilím a snahou o dobré výkony, ve 3. ročníku by mohla být korelace blížící se nule spíše projevem větší lhostejnosti k písemnému projevu. Korelace mezi grafomotorickou napodobovací schopností a psaním u dívek ve 3. ročníku ( $R = 0,44$ ) ukazuje, že jejich výsledky při víceméně vyrovnané snaživosti odpovídají lépe jejich schopnostem.

Podle zjišťování vývoje úrovně psaní se od 2. do 3. ročníku ukazuje vzrůstající pečlivost dívek. U chlapců se zřejmě bez ohledu na jejich grafomotorickou napodobovací schopnost více uplatňují individuální rozdíly.

Žáci lepší v psaní byli lepší v testu grafomotorické napodobovací schopnosti.

Děti se sice v současné době postupně dostávají do kontaktu s počítači, kde píší na klávesnici, ovšem na prvním i na druhém stupni základní školy se počítá s tím, že veškeré záznamy žáci provádějí rukopisně. Ve škole nejde jenom o čitelnost, ale i o to, že rukopis a jeho určitá kvalita souvisí i s vlastnostmi osobnosti. Úsilí o úhledný a čitelný rukopis vychovává žáky do značné míry i k sebeovládání a ukázněné práci.

Nejde také jen o kulturní techniku jako takovou, ale také o kultivaci osobnosti, o motorický rozvoj i o kultivaci estetickou.

Jsem si vědoma toho, že můj vzorek není rozsáhlý, ale může naznačovat existenci určitého vývojového trendu ve vztahu mezi grafomotorickou napodobovací schopností a úrovní psaní.

## Literatura

- BELÁSKOVÁ, L. Možnosti zefektivňovania prvopočátečného písania. *Komenský* 116, 1991/92, č. 3.
- BENKOVÁ, S. Zvyšovanie efektívnosti nácviku čítania a písania v 1. ročníku. *Komenský* 116, 1991/92, č. 8.
- BLATNÁ, E. Psaní v 1. ročníku. *Komenský* 106, 1981/82, č. 10.

- CÍSAŘOVÁ, M. Výuka psaní a učitelská příprava. *Komenský* 119, 1995/96, č. 9, 10.
- CÍSAŘOVÁ, M. Vytváření psacích návyků. *Komenský* 117, 1992/93, č. 7, 8.
- CÍSAŘOVÁ, M. K hodnocení psaní v 1. ročníku. *Komenský* 114, 1989/90, č. 2.
- HELLINGEROVÁ, A. Analýza a syntéza slov při prvopočátečném čtení a psaní. *Komenský* 111, 1986/87, č. 6.
- JANEČKOVÁ, R. Čtení a psaní v 1. ročníku. *Komenský* 113, 1988/89, č. 4.
- KLAUDOVÁ, H. Přípravné cviky na psaní v 1. ročníku, *Komenský* 110, 1985/86, č. 5.
- KRŠIAKOVÁ, Ľ. K problematice psaní a čtení ve 3. ročníku. *Komenský* 112, 1987/88, č. 2.
- LAUSTER, U., LAUSTER, P. *Ist mein Kind schulreif?* Resenberk, Rowolth, 1996.
- NEMČÍKOVÁ, M. K nácviu psaní v 1. ročníku. *Komenský* 104, 1979/80, č. 2.
- NEMČÍKOVÁ, M. K otázkám písma a psaní na 1.stupni. *Komenský* 105,1980/81, č. 7.
- PENC, V. *Metodika psaní*. Praha: SPN 1961.
- PŘÍHODA, V. *Praxe školského měření*. Praha: Pokrok, 1936.
- PŘÍHODOVÁ, N. Didaktické hry na precvičovanie psaní a čtení v 1. ročníku. *Komenský* 123, 1998/99, č. 5, 6.
- ŠEMBEROVÁ, J. Utváření grafické složky psaní v počátečním vyučování. *Komenský* 114, 1989/90, č. 8.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Od prožitku k psaní ve 2. ročníku. *Komenský* 120, 1995/96, č. 5, 6.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Psaní – součást trivia na 1. stupni. *Komenský* 119, 1994/95, č. 3, 4.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Pomůcky pro psaní v prvním ročníku. *Komenský* 114, 1989/90, č. 1.
- WILDOVÁ, R. K výuce čtení a psaní v 1. ročníku. *Komenský* 123, 1998/99, č. 3, 4.
- ZELINKOVÁ, O. Psaní podle diktátu. *Komenský* 115, 1990/91, č. 5.

PTÁČKOVÁ, Z. Vztah mezi grafomotorickou napodobovací schopností a výkony v psaní. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 85–90. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Zuzana Ptáčková, Základní škola, náměstí Interbrigady 1022, 160 00 Praha 6

# Sociální pedagogika

---

---

## Geragogika jako legitimní pedagogická subdisciplína

Petr Staníček

**Abstrakt:** Prezentovaný příspěvek vnímá geragogiku jako legitimní pedagogickou subdisciplínu v podmínkách postmoderní společnosti. Vymezuje pojmoslovný aparát věd o člověku v postproduktivním období a rovněž specifika seniorské populace, která je nutno vzít v úvahu při tvorbě geragogických edukativních programů.

**Klíčová slova:** stáří, senioři, geragogika, geriatrie, gerontagogika, gerontologie

### Stáří z hlediska demografie

Jedním z globálních problémů lidstva je populační růst. V roce 1850 žila na Zemi asi 1 miliarda obyvatel, v r. 1930 2 miliardy, v současnosti 6 miliard a prognózy pro rok 2025 hovoří o více než 8 miliardách.

V rozvojových zemích zůstává vysoká porodnost, stoupá počet dětí a populace mládeže.

Ve vyspělých státech je vyrovnaný počet obyvatel při nízké úmrtnosti i porodnosti (střední délka života je vysoká, kolem 80 let, výhledově 85 let, nízký počet dětí v rodině, obvykle 1–2). Populace stárne.

Česká populace zaostává v průměrné délce života za evropskými trendy. Hlavní příčinou je především vysoká mortalita na kardiovaskulární a cerebrovaskulární choroby, související s vysokým výskytem rizikových faktorů – aterosklerózy (nevhodná strava s nadbytkem živočišných tuků a energie, nedostatek tělesného pohybu a relaxace, obezita, nikotinismus, nekontrolovaná arteriální hypertenze), s mimořádnou nadúmrtností především mužů ve středním a vyšším věku.

Empirické (např. Manton, Vaupel) předpokládají, že úmrtnost je dána především chorobami. Její pokles může ještě dlouho pokračovat v intencích dosavadního empirického poklesu o 2 % ročně („epidemiologická teorie“),



což by vedlo k prodloužení očekávané doby dožití do věku kolem 100 let. Nemocnost se buď bez zkrácení chorobného, závislého života posune do vyššího věku, nebo dojde k jejímu prodloužení, k expanzi nemocnosti se všemi ekonomickými i etickými problémy, souvisejícími s nízkou kvalitou života a dystanzií (bolestným samoúčelným „zadržováním“ smrti).

Jednou ze základních geragogických otázek je, zda je zdravotní a funkční stav ve stáří pozitivně ovlivnitelný. Pokud by ovlivnitelný nebyl, musí zákonitě s prodlužováním střední délky života a obecným dožíváním vysokého věku ve společnosti dramaticky přibývat závislých osob, musí se zvyšovat počet let závislého života a musí se šířit obraz senectus molesta (bolestného stáří) s nízkou kvalitou života a s vysokou potřebou zdravotně sociální péče.

Proti této představě stojí varianta „oddálení nemocnosti“, či dokonce „komprese nemocnosti“, které předpokládají nejen prodlužování, ale především zkvalitňování života ve stáří, de facto „prodlužování středního věku“.

Vznikl tak především v USA koncept úspěšného stárnutí, který zdůrazňuje, že dominantní pozornost nemá být věnována zvyšování kapacit pro zvládání dramaticky přibývajících nesoběstačných osob, nýbrž zlepšování zdravotního a funkčního stavu osob stárnoucích s maximální prevencí vzniku závislosti.

### **Význam péče speciální pedagogiky o seniory**

Seniorská populace vykazuje některé charakteristické rysy. Je velmi heterogenní, a to i v rámci jemnějšího chronologického členění a určitého regionu. Je to dáno především:

- obecně platnou jedinečností vloh a osobnostních rysů, které se s věkem neztrácejí,
- různou mírou rozvoje těchto vloh během mládí a středního věku,
- interindividuální variabilitou involučních biologických dějů,
- různou mírou chorobných změn,
- událostmi dlouhého života, zkušenostmi a návyky, včetně vzdělání a profesní kariéry, způsobem života,
- hodnotovým systémem, životním názorem, aspirací, expektací,
- různým sociálně ekonomickým zázemím, včetně majetku, bytových podmínek a bytové situace (osamělost, ovdovění, počet dětí a vztahy s nimi).

Senioři, přestože mají mnohé rysy společné, se tak velmi liší jak ve své zdatnosti a životních podmínkách, tak ve svých potřebách a nárocích.

### **Rizika seniorské populace**

K projevům a rizikům ohrožení patří:

- pauperizace, ekonomické zbídačování, znemožňující uspokojit potřeby přiměřené dané společnosti,

- věková diskriminace, ageismus,
- segregace, vytěšňování, nedobrovolný život vně společnosti,
- generační intolerance (pracovní příležitosti, vedoucí pozice, bydlení),
- předsudky – přeceňování nemocnosti a poklesu funkční zdatnosti ve stáří, apriorní podezírání z přítomnosti „diskreditujících“ postižení (dementia),
- podceňování léčitelnosti zdravotních obtíží i potřeby věkové modifikace zdravotnických i jiných služeb,
- malá adaptace na stáří a s ním spojenou změnu sociálních rolí (penzionování),
- osamělost, zvláště v souvislosti s ovdověním (například ve skandinávských zemích žije osaměle 40 % osob starších 60 let),
- rychlý vývoj společnosti, zastarávání technologických znalostí, ztráta konkurenceschopnosti na trhu práce, zhoršení orientace ve společenském dění i v mezigenerační komunikaci (nové aktivity, nová terminologie),
- vyšší nemocnost a při kombinaci a atypickém průběhu chorob ve stáří i vyšší riziko omylu,
- zvýšené riziko ztráty soběstačnosti,
- pokles schopnosti a vůle signalizovat své potřeby a potíže,
- manipulování, ztráta rozhodovacích možností (zvláště v souvislosti se zdravotnickými a sociálními službami),
- zanedbávání a týrání nesoběstačných jedinců.

Pro seniorskou populaci je typická převaha žen, zvláště je závažná problematika osamělých starých žen. V evropských zemích je mezi seniory staršími 60 let 12–17 % vdovců, ale 37–51 % vdov. Kromě smrti je hlavní hrozbou chorob ztráta soběstačnosti.

Ze všech zmíněných důvodů nabývají na významu následující disciplíny:

- gerontologie,
- geriatrie,
- geragogika,
- gerontagogika.

Stárnutím a stářím se z dílčích aspektů zabývá řada oborů a vědních disciplín. K účinnějšímu přenášení jejich poznatků do života je však potřebná větší integrace znalostí, jejich zobecňování, formulování obecných zákonitostí života ve stáří v celé jeho komplexnosti. Takový integrovaný komplexní pohled ztěžuje výrazně interdisciplinární, multidimenzionální charakter zkoumané a zpracovávané problematiky. Existenci „obecné vědy o stáří“ brání metodologická roztržštěnost i širě záběru, která vylučuje jeho zvládnutí jedním člověkem do žádoucí hloubky. I do budoucna půjde o týmovou spolupráci různě zaměřených odborníků. Úkolem „obecné vědy o stáří“ je

především vytvářet předpoklady pro týmovou komunikaci, sjednocovat terminologii, definovat pojmy, identifikovat klíčové problémy a zpřístupňovat poznatky a pohledy každého dílčího oboru všem ostatním.

## Gerontologie

Gerontologie není samostatná vědní disciplína, nýbrž multidisciplinární souhrn poznatků o stárnutí a stáří. Mohutným impulsem pro rozvoj gerontologie jako typicky komplexní, multidisciplinární a multidimenzionální oblasti je, kromě demografického vývoje, tzv. nové paradigma věd.

Gerontologie se člení do tří hlavních proudů:

- **gerontologie experimentální (biologická)** – zabývá se otázkami, proč a jak živé organismy stárnou. Dnes především na celulární a subcelulární úrovni.
- **gerontologie sociální** – zabývá se vzájemným vztahem starého člověka a společnosti, tím, co staří lidé od společnosti potřebují, i tím, jak stárnutí populace ovlivňuje společnost a její rozvoj. Jde o širokou problematiku zahrnující demografii, sociologii, psychologii, ekonomii, politologii, právní vědy, urbanistiku, architekturu, pedagogiku (resp. andragogiku) i další oblasti.
- **gerontologie klinická** (geriatrie v širším slova smyslu) – zabývá se zvláštnostmi zdravotního stavu a chorob ve stáří, specifickými aspekty jejich výskytu, klinického obrazu, průběhu, vyšetřování, léčení i sociálních souvislostí.

## Geriatrie

Geriatrie je v širším slova smyslu klinická gerontologie, pojem etymologicky odvozen z řeckých slov gerón (stařec) a iatró (lčím), analogický k pojmu pediatrie.

V užším slova smyslu je v některých státech (např. Česká republika, Slovensko, Španělsko, Velká Británie, Irsko) považována za samostatný specializační lékařský obor vycházející z vnitřního lékařství a zabývající se kromě všeobecně interní problematiky i problémy rehabilitačními, neurologickými, psychiatrickými, ošetrovatelskými a propojením s primární péčí (praktický lékař, domácí ošetrovatelská péče) i sociálními službami. Jádrem oboru není dlouhodobé ošetrovatelství, nýbrž zachování a obnova soběstačnosti a rozvoj specifického geriatrického režimu.

## Geragogika

Geragogika je v užším slova smyslu pedagogická disciplína zabývající se výchovou a vzděláváním seniorů. Definujeme-li pedagogiku jako obecnou vědu o výchově a vzdělávání, pak pedagogika se zabývá dětmi a mládeží, andragogika dospělými a geragogika seniory. Pro všechny tři „pedagogické“

subsystémy lze použít zastřešující pojem antropagogika. Takto profilované pojetí geragogiky je v tomto smyslu překonané. Lze v určitých momentech uvažovat o výchovném působení na staré lidi, o sebevýchově a sebezvzdělávání, o celoživotním vzdělávání, o učícím se jedinci, o vzdělávaném jedinci v průběhu celého života, tedy v dimenzích andragogiky, jejíž součástí geragogika je, nelze však výchovně vzdělávací aktivity (různého druhu) vyčleňovat z kontextu širšího pojetí.

Geragogika v širším slova smyslu je chápána jako teoreticko-empirická disciplína zabezpečující péči, pomoc a podporu seniorům při uspokojování jejich potřeb. Lze ji chápat jako multioborovou disciplínu, ve které se prolínají poznatky především ze sociální práce, lékařství, psychologie, sociologie, andragogiky a práva.

### **Gerontagogika**

O gerontagogice hovoříme jako o vzdělávání ve stáří a ke stáří. Představa, že výchova a vzdělávání člověka jsou omezeny na období jeho dětství a mládí, je už dávno překonaná. Výchova a v jejím rámci i vzdělávání je dnes chápána jako proces celoživotní.

Ukončením pracovní činnosti ztrácí jedinec svou profesní roli, a tím i svou „funkční identitu“. Má roli, která má charakter ne-role, což ho často demoralizuje a snižuje jeho vlastní hodnotu.

Výzkumy potvrzují, že vzdělávací aktivity v postproduktivním věku přispívají k pocitu důstojnosti a životního uspokojení, k začlenění do společnosti i k fyzickému a duševnímu zdraví.

Mohou také zlepšit orientaci v nových životních situacích a schopnost samostatně se rozhodovat.

### **Literatura**

MÜHLPACHR, P., STANÍČEK, P. *Geragogika pro speciální pedagogii*. Brno: MU, 2001, 116 s.

STANÍČEK, P. Geragogika jako legitimní pedagogická subdisciplína. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 91–95. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Petr Staníček, Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 9, 603 00 Brno, e-mail: stanicek@fmf.muni.cz

# Geragog jako nová profese v procesu celoživotního vzdělávání

Pavel Mühlpachr

**Abstrakt:** Příspěvek se zamýšlí nad problematikou výchovy a vzdělávání jedinců postproduktivního věku. Prezentuje formy vzdělávání v postproduktivním věku a vymezuje základní pojmy, jako jsou gerontagogika, andragogika a integrální andragogika.

**Klíčová slova:** gerontagogika, vzdělávání, univerzity třetího věku, senioři, andragogika, integrální andragogika

**Abstract:** This article deals with educational problems of persons in post-productive age. It presents forms of education in post-productive age and defines general terms as Gerontagogy, Andragogy and Integral Andragogy.

**Key words:** Gerontagogy, Education, Third-Age Universities, Seniors, Andragogy, Integral Andragogy

Představa, že výchova a vzdělávání člověka jsou omezeny na období jeho dětství a mládí, je už dávno překonaná. Výchova a v jejím rámci i vzdělávání je dnes chápána jako proces celoživotní. Jedním z důležitých požadavků celoživotního vzdělávání je, aby příležitost k němu měli skutečně všichni. Cílem je vytvořit takové podmínky a vzdělávací příležitosti, aby lidé cítili potřebu vzdělávat se a zdokonalovat, a také mohli a chtěli tuto svou potřebu uspokojit v průběhu celé své životní dráhy, tedy i v postproduktivním věku.

Že se člověk učí, pokud žije, a že se může a má učit i ve starším věku, je už dávno známo. Jako příklad můžeme uvést Komenského *školu stáří*, v níž se lidé mají učit moudře využívat výsledků své práce a správně prožívat zbytek svého života. Přesto však byly vzdělávací potřeby starších a starých lidí dlouhou dobu ignorovány. Svůj podíl na tomto stavu měla i věda o stárnutí a stáří – gerontologie, která spolu s gerontopsychologií vytvářela negativní obraz stáří. Tato etapa životní cesty byla spojována především s různými omezeními, nemocemi, ztrátami, a z nich vyplývající pasivitou starších a starých lidí.

Podle odborníků zabývajících se demografickým vývojem měla v roce 2000 přibližně jedna pětina obyvatel Evropy šedesát let a více. Nejvíce roste skupina osmdesátiletých občanů a starších, což představuje značné nároky na finanční zdroje z oblasti zdravotní a sociální péče. V naší republice byl koncem roku 2000 podíl obyvatel v důchodovém věku odhadován asi na

jednu pětinu. Z celkového počtu obyvatel šedesátiletých a starších je jich téměř čtvrtina ve věku sedmdesát pět let a více. Přesto, že se tyto změny v populační skladbě projeví až o několik let později, je třeba, abychom se již dnes připravovali na řešení problémů souvisejících s kvalitou života v postproduktivním věku. Výzkumy potvrzují, že vzdělávací aktivity v postproduktivním věku přispívají k pocitu důstojnosti a životního uspokojení, k začlenění do společnosti i k fyzickému a duševnímu zdraví. Mohou také zlepšit orientaci v nových životních situacích a schopnost samostatně se rozhodovat.

Kvalita života je kategorie velmi subjektivní a individuální – představuje různé věci pro různé lidi a v různém čase. Je pochopitelné, že individuální tempo stárnutí vede i k větší diferenciaci kvality života v postproduktivním věku. Kromě takových diferenciacních znaků jako věk, zdravotní stav a s ním související fyzická a psychická výkonnost se do posuzování kvality života promítají další faktory – pohlaví, rodinná situace, životní úroveň, vzdělanostní úroveň, získaný socioprofesionální status apod. Subjektivní prožívání kvality života v postproduktivním věku ovlivňují i životní aspirace jedince, hodnotové orientace, zejména pak hodnoty spojené s kultivací osobnosti. Obecně lze konstatovat, že i ve starším věku je nejdůležitějším kritériem kvality života různorodost potřeb a možnost jejich uspokojování, ať už jde o potřeby fyziologické, psychologické nebo sociální.

Psychologická teorie aktivního stárnutí předpokládá, že ve stáří jsou v podstatě zachovány potřeby středního věku – především potřeba být nadále aktivní a mít pocit užitečnosti. Odchod do důchodu a s ním související úbytek sociálních kontaktů znamená omezení aktivity a sníženou možnost komunikace. Ukončením pracovní činnosti ztrácí jedinec svou profesní roli, a tím i svou *funkční identitu*. Má roli, která má charakter ne-role, což ho často demoralizuje a snižuje jeho vlastní hodnotu.

Jeden z důležitých kompenzačních mechanismů je spatřován v rozvíjení systému vzdělávání pro starší populaci. Výzkumy potvrzují, že vzdělávací aktivity v postproduktivním věku přispívají k pocitu důstojnosti a životního uspokojení, k začlenění do společnosti i k fyzickému a duševnímu zdraví. Například Havighurst vysvětluje vzdělávací potřeby seniorů na základě své teorie vývojových úkolů. Připomíná, že vzdělávání může usnadnit zvládání těchto vývojových úkolů v průběhu života a může pomoci zajistit úspěšný přechod a adaptaci v pozdějších stádiích. Může také zlepšit orientaci v nových životních situacích a schopnost samostatně se rozhodovat. Vzdělávání ve starším věku se tak stává nutnou podmínkou pochopení života ve stále se měnícím světě. Prostřednictvím nových informací poskytuje seniorům možnost volby jak uspořádat svůj vlastní život, jak být psychicky vyrovnanější a spokojenější.

Spolu s Livečkou (1982, s. 297) lze shrnout následující **funkce vzdělávání** v postproduktivním věku jako:

- preventivní,
- anticipační,
- rehabilitační,
- posilovací.

Preventivní funkce je naplňována různými opatřeními, které za předpokladu, že jsou prováděny v určitém předstihu, pozitivně ovlivňují průběh stárnutí a stáří. Anticipační funkce přispívá k pozitivní připravenosti na změny ve stylu života, k nimž dochází zejména ve spojení s odchodem do důchodu. Rehabilitační funkce je spojena se znovuobnovováním a udržováním fyzických a duševních sil a s přípravou činností pro další existenci jedince. Za nejvýznamnější je považována posilovací funkce. Ta přispívá k rozvoji zájmů, potřeb a schopností lidí v postproduktivním věku, k podpoře jejich aktivity, ke kultivaci jejich zájmů a potřeb. Podle charakteru působení bychom tuto funkci měli označovat jako stimulační, příp. kultivační.

Univerzity třetího věku jsou specifickou součástí celoživotního vzdělávání. Jejich základní charakteristikou je, že poskytují seniorům vzdělávání na nejvyšší možné, tedy vysokoškolské úrovni, čímž se liší od jiných forem osvětové a vzdělávací činnosti orientované na seniory. Účastníci mají obvykle statut mimořádných studentů dané vysoké školy. Vzdělávání má výlučně charakter osobnostního rozvoje, nikoli profesní přípravy, a nezakládá tak nárok na profesní uplatnění (kromě dobrovolnických aktivit, např. v rámci seniorské populace).

První univerzity třetího věku (U3A) vznikly ve Francii počátkem 70. let jako přímá reakce na generační konflikt, který se na vysokých školách vyhroutil v souvislosti se studentskými nepokoji na konci 60. let. Nabízely nejen vzdělávání posluchačům-seniorům, ale také akademickou aktivitu penzionovaným či z vedoucích míst přerazeným starším vysokoškolským učitelům.

V průběhu posledního čtvrtstoletí, kdy se hnutí univerzit třetího věku rozvíjelo, krystalizovaly názory na jejich cíle. V první fázi bylo uvažováno především o těchto cílech:

- seznámit starší občany s vědeckými poznatky,
- prohloubit jejich sebepoznání,
- pomoci jim získat nadhled, a tím ulehčit jejich přizpůsobování a orientaci ve stále složitějším a měnícím se prostředí. Potvrzuje se totiž, že vzdělávání a další vzdělávání v průběhu dospělosti i v postproduktivním věku významně ovlivňuje kvalitu života ve stáří.

V posledních letech se v tomto kontextu klade důraz především na sociálně-psychologické aspekty vzdělávání starších lidí v univerzitách třetího

věku. Cílem je pak vytvářet předpoklady pro setkávání generací, nalezení báze pro výměnu zkušeností, pro vyvedení starého člověka z jakéhosi ghetta (Petřková, 1994, str. 24–32).

Jak vyplývá z řady studií (Svensson, 1990; Pearce, 1991; Kolland, 1993 aj.), jsou vzdělávací aktivity považovány za jeden z nejdůležitějších faktorů udržení kvality života v postproduktivním věku. Vzdělávání v této životní etapě přispívá nejen k mobilizaci intelektuálních a kognitivních funkcí, ale i k upevňování fyzického a duševního zdraví, k posilování sebedůvěry, a tím i k životní spokojenosti. A nejen to. Vzdělávací aktivity jsou též důležitým parametrem sociální pozice pro ty seniory, kteří již nepokračují v pracovní činnosti, představují pro ně nové zaměstnání a doplnění role starších.

V souvislosti s hledáním vzdělávacích příležitostí pro starší občany je vhodné připomenout, že jde o skupinu značně diferencovanou. Diferencovanost není dána pouze takovými znaky, jako jsou dosažená úroveň vzdělání, původní profese, sociální zařazení v mikroklimatu rodiny či finanční možnosti. K dalším znakům patří zdravotní stav, celoživotní zkušenosti, mentální výkonnost i životní orientace staršího člověka.

Poslání U3A je spatřováno nejen v zabezpečování práva starších na učení a vzdělávání, v realizaci jejich zájmového vzdělávání na současné vědecké úrovni, v udržování a zlepšování jejich fyzické kondice, ale také v aktivitách výzkumných. Analýza realizovaných výzkumných projektů naznačuje, že je věnována dostatečná pozornost přípravě na stáří, tréninkům směřujícím k uchování fyzického zdraví, kognitivní aktivizaci psychických funkcí apod. Poněkud stranou zůstávají motivační a emocionální aspekty života v postproduktivním věku, učení a vzdělávání nevyjímaje.

V problematice U3A se do popředí dostává zaměření, obsahová náplň a účelnost (výstupy) této dnes již plně etablované činnosti, zvláště v souvislosti se stoupající vzdělávací aktivitou pro seniory v mimouniverzitních institucích.

Existuje několik možných přístupů a úrovní (při všech se uplatňuje aspekt společenské události s navazováním kontaktů a rozšířením komunikačních příležitostí):

- pouhá nabídka programu pro volný čas,
- běžná osvětová a populárně naučná činnost,
- diskusně seminární forma (např. ve Velké Británii malé kroužky expertů, jejichž členové se střídají v přípravě seminářů),
- ucelené cykly přednášek, zaměřené na oblast možných zájmů (astronomie, historie umění apod.),
- ucelené cykly přednášek inovační povahy, usnadňující integraci seniorů do společnosti i spoluúčast při rozhodování tím, že edukují v oblasti no-



vých technologií, nových problémů měnícího se světa (práce s počítači, ekologická problematika, činnost médií, násilí ve společnosti apod.). Tato inovace znalostí postihuje i mezigenerační komunikaci, včetně významné komunikace prarodičů s vnuky. Tuto náplň lze vhodně kombinovat s programem zaměřeným na životní postoje a životosprávu (relaxační a psychoterapeutické postupy, kurzy kreativního myšlení, komunikace, asertivity, adaptace na život ve stáří, tělesná výchova pro seniory včetně jógy apod.). Není zanedbatelné, že takto získané dovednosti a znalosti z oblasti životosprávy i mezilidských vztahů budou senioři uplatňovat i v rámci svých rodin a v širší veřejnosti,

- ucelené cykly zaměřené na samosprávnou aktivitu seniorů – zakládání a vedení seniorských center, příprava trenérů pro výcvik paměti a kognitivní aktivaci, metodika úpravy bytového prostředí, ochrana zájmů seniorů v oblasti dopravní bezpečnosti, kriminality, týrání a zanedbávání apod. Senioři vyškolení v metodice sociologických výzkumů se mohou podílet na sběru dat, pomáhat v dotazníkovém i jiném monitorování situace zvláště mezi svými vrstevníky.

Kombinací zvláště posledních dvou okruhů aktivit může být vytvořeno opravdu ucelené vzdělávání seniorů se společensky významnými výstupy, přesahujícími osobnostní rozvoj či pouze ukrácení volného času jednotlivých účastníků. Do programů mohou být se značným efektem zakomponovány hodiny cizojazyčné konverzace a pohybových a relaxačních aktivit včetně jógy.

Významu univerzit třetího věku by měla být přizpůsobena kvalita výuky, její příprava a důsledné dodržování nejen obecně pedagogických, ale i specificky gerontagogických postupů.

V propracování geragogické metodiky, respektující involuční psychické změny, jsou stále velké rezervy. U3A by měla aspirovat na víc než na přednášky. Je třeba se více zabývat výběrem témat, přípravou pomůcek, tempem přednášky i zpětným vyhodnocením a pedagogickým auditem. I zde by mělo platit důsledné sledování vytčeného cíle a využívání zpětné vazby.

Právě metodika výuky by měla odlišovat U3A od vzdělávacích aktivit pro mladší jedince, včetně osob předčasně penzionovaných či dlouhodobě nezaměstnaných v předdůchodovém věku. Pro tuto mladší populaci organizované programy jsou někdy označovány jako *univerzita volného času*, a to se již dostáváme do akčního pole andragogiky.

## Literatura

- JARVIS, P. Weiterbildung und die Rolle der Universität für ältere Menschen in die post-moderne Gesellschaft. In STADELHOFER, C. (ed.) *Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter*. Bielefeld: Kleine Verlag GmbH, 1996, s. 53–60.
- JOCHMANN, V. *Encyklopedický slovník pedagogiky dospělých*. Olomouc, 1992, teze.

- KALVACH, Z. *Úvod do gerontologie a geriatrie*. Praha: Karolinum, 1997.
- KOLLAND, F. Social determinants and potentials of education in later life: The case of Austria. *Educ. Gerontol.* 19, 1993, s. 535–550.
- KÖNIGOVÁ, M. Kreativní myšlení a jeho rozvíjení ve stáří. In KALVACH, Z. a kol. *Úvod do gerontologie a geriatrie*. Praha: Karolinum, 1997, s. 137–144.
- LIVEČKA, E. Výchova ke stáří a ve stáří. In WOLF, J. a kol. *Umění žít a stárnout*. Praha: Svoboda 1982, s. 293–297.
- MÜHLPACHR, P., STANIČEK, P. *Geragogika pro speciální pedagogii*. Brno: MU, 2001.
- PEARCE, S. D. Toward Understanding the Participation of Older Adults in Continuing Education. *Educ. Gerontol.* 17, 1991, s. 451–464.
- PETŘKOVÁ, A. Senioři jako účastníci vzdělávacích aktivit. In *Člověk a společnost na přelomu tisíciletí*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Olomouc: UP, 1998, s. 153–156.
- PETŘKOVÁ, A. Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých. In BOČKOVÁ, V. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: UP, 1994, s. 24–32.
- PÖGGELER, F. *Einführung in die Andragogik*. Rattigen: 1957.
- PRÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. IV. díl. Praha: SPN, 1974.
- SVENSSON, T. The Need and Right to Learn and Study over the Life Span. In *Seniors in Higher Education: Development Opportunities*. A. I. U. T. A. – 1990. Proceedings Université du Quebec, Hull 1991, p. 209–220.

MÜHLPACHR, P. Geragog jako nová profese v procesu celoživotního vzdělávání. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 96–101. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D. Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 9, 603 00 Brno,  
e-mail: muelpachr@jumbo.ped.muni.cz

# Diskuse

---

---

## Několik poznámek k článku prof. V. Pařízka Pedagogické zákony

Radomír Choděra

Otázka pedagogických zákonů je jedna ze stěžejních, protože se týká existenciálního charakteru vědy: je nomotetická či normativní, teoretická či praktická, fundamentální či aplikovaná? Je natolik základní, že na ni může dát důvěryhodnou odpověď jen filozofie, logika a metodologie vědy – samozřejmě spolu s pedagogikou samotnou.

Existence pedagogických zákonů, resp. zákonitostí je v literatuře většinou pouze deklarována jako samozřejmost, protože každá věda má své zákony. Bližší údaje o pojetí zákona, resp. zákonitosti však většinou scházejí.

V našem příspěvku budeme zákon chápat jako nutnou, na vůli lidí nezávislou, objektivně existující souvislost mezi jevy (Enzyklopädie Philosophie, 1999; Filozofický slovník, 1995).

Jako první pedagogický zákon autor uvádí *soulad výchovy a společnosti*. Toto pojetí však vyvolává některé otázky.

Především je zřejmé, že soulad, který má v češtině hodnotové znaménko +, mezi výchovou (také ta se myslí pozitivně) a společností sám o sobě objektivně nutný není, a že tedy není zákonitý. Výchova jako praktická činnost se může dokonce dostat se společností do střetu. Proto by bylo podle našeho soudu výstižnější mluvit nikoliv o souladu, ale o **vzájemném působení výchovy a společnosti**, i když samozřejmě ve zcela rozdílných rádech. Síla (moc) společnosti je mnohonásobně vyšší než síla výchovy, kterou zpravidla zajišťují různé výchovné instituce.

Spiritus movens výchovy je její věda – pedagogika, pedagogické koncepty. Ty se často dostávají také do střetu s idejemi, které vyznává společnost na daném stupni vývoje. Příkladem mohou být výchovné humanizující koncepty, které nejsou v souladu s idejemi konzervativně liberální společnosti opírající se o tržní hospodářství. Připomínáme proslulé „čtyři pilíře budoucí edukace“ obsažené ve zprávě J. Delorse aj. pro UNESCO z r. 1996.

Pedagogika však zaujímá vůči výchově a společnosti dvojí postoj: nezkoumá jen vzájemné působení výchovy a společnosti, nedefinuje jen jeho zákony, resp. zákonitosti, funkcionální či kauzální, nýbrž i **postuluje** jisté ovlivňování společnosti právě výchovou. Jde tedy nejen o poznávání jistého „bytí“, nýbrž i o postulování jistého „mětí“ (termín Weinbergerův). Pedagogika tak patří k vědám, které se zabývají jak deskripcí, tak preskripcí. Je to věda teoretická i praktická, nomotetická i normativní, fundamentální i aplikovaná zároveň. Raison d'être pedagogiky ovšem spočívá v „mětí“. Hlavním posláním pedagogiky jako vědy je totiž formulovat relevantní doporučení, jak působit na společnost výchovou. Jestliže jsme přijali pedagogický zákon vzájemného působení výchovy a společnosti, který je spíše funkcionální než kauzální, pak můžeme mutatis mutandis mluvit zároveň o zákonu společenském v jisté specifické podobě, tj. existuje společenský zákon, který je motivován pedagogicky.

Do jisté míry podobné otazníky vyvolává i *pedagogický zákon souladu výchovy s* (proč ne „a“?) *podmínkami vyučování a učení* (proč najednou vyučování a učení, které jsou pouze jedním z modů výchovy?). Jestliže podmínku považujeme za nezbytný, ne však postačující předpoklad pro vyvolání účinku, pak také v tomto případě soulad být může, ale nemusí. Proto bychom měli spíše mluvit o **působení podmínek na výchovu**. Podmínky jsou zákonitým, nutným okolím výchovy.

Pojem postulátu, který je blízký pojmu princip (zásada) a norma, ale vzdáleným pojmu zákon, se už plně týká uváděného *pedagogického zákona souladu cílů a prostředků*. Zde jde už výlučně o „mětí“, očekávání (expektaci), chtění, usilování, tedy o desiderata. Chceme-li dosáhnout určitého výchovného cíle, je k tomu zapotřebí adekvátních prostředků (s přihlédnutím k podmínkám). V tomto případě nejde o vztahy funkcionální či kauzální, jaké jeví zákony, ale finální (causa finalis). To, co má být, existuje pouze virtuálně. Jestliže bytí má pravdivostní rozměr, pak „mětí“ je pouze platné. O těchto rozdílech nás poučuje deontická logika.

Vztah mezi cíly a prostředky musí být přitom vyvážený. Tato poučka je však často, zejména v pojednáních didaktických, zanedbávána, cíle jsou pak vydávány za jakési autonomní nezávislé proměnné. Ve skutečnosti jsou ale závislé také, a to na prostředcích. Nejsou-li k dispozici adekvátní prostředky, jsou cíle nedosažitelné, nereálné.

Už z úplně jiného kategoriálního „kadlubu“ je „*Holistický princip*“ prezentovaný současně jako zákon<sup>1</sup>.

Ať už jde o pedagogický princip či zákon, autor má pravdu v tom, že

<sup>1</sup> Musíme však popravdě konstatovat, že vědecká literatura není v terminologii také tak úzkostlivě přesná – užívají se tu termíny jako „gravitační princip“, „gravitační zákon“. My však budeme tyto kategorie důsledně rozlišovat, protože máme za to, že nejde ani

výchova je celek, v němž jsou všechny jeho složky navzájem pevně propojeny. Řekli bychom, že tvoří systém, který je otevřený, dynamický stejně jako život sám.

Z jednotné roviny explanace vybočuje i autorem uváděný *pedagogický zákon celoživotního vlivu výchovy*. Máme však zato, že jde spíše o **imanenci života**, k němuž patří i výchova, protože její působení je vždy celoživotní.

Soudíme tedy, že pedagogické zákony vskutku existují třeba jako specifické společenské zákony s pedagogickou motivací, že však vedle nich existují i jakési pedagogické nezákony – postuláty, principy, imanence.

Je ovšem možné, že existují ještě zákony a nezákony další. Naším úmyslem však nebylo rozšiřovat jejich výčet.

Na samotný závěr je třeba poznamenat, že ve výchově působí i jiné zákony než pedagogické, například psychologické nebo sociologické, o nichž se zmiňuje i prof. Pařízek. Zdá se však, že všeobjímající charakter – z hlediska výchovy – budou mít zákony pedagogické a že psychologické, resp. sociologické jsou pouze jejich součástí, doplňkem nebo paralelou, s níž pedagogické tvoří jakýsi průnik. Delimitace mezi nimi však bude pravděpodobně velmi obtížná.

## Literatura

- DELORS, J. a kol. *Zpráva UNESCO o výchově*. 1996.  
*Encyklopädie Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1999.  
*Filozofický slovník*. Olomouc: Fin 1995.  
CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná: Editpress, 2001.  
CHODĚRA, R. Předmět, struktura a metodologie metodiky cizích jazyků. *Cizí jazyky ve škole*, 1959/60, s. 6–7.  
PAŘÍZEK, V. Pedagogické zákony. *Pedagogická orientace*, 2001, č. 4.  
*Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.  
WEINBERGER, O. *Studie k logice normativních vět*. Praha: ČSAV, 1960.

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

o formální, ani okrajovou záležitost. Princip (zásada) podobně jako postulát je pro nás požadovaný předpoklad, naproti tomu zákon atribut nutnosti nemá, jak jsme uvedli dříve.

# Intelektuální trénink v pregraduálním vzdělávání učitelů

Helena Jedličková

Výzkumy vztahující se k období pregraduální přípravy učitele, tj. k přípravné etapě jeho profesní dráhy, se zaměřují na různé oblasti. Zabývají se, jak uvádí Průcha (1998), motivací studenta učitelství ke studiu, jeho sociálním profilem, perspektivní orientací k učitelské dráze, úrovni praktických profesních činností, studentským hodnocením výuky na fakultách, postoji studentů aj.

Příspěvek navazuje na výsledky výzkumu reflexe studia ze strany studentů PdF UK, která byla orientována na pedagogicko-psychologickou univerzitní a předmětovou přípravu. Jak uvádí Havlík (2001), objektem výzkumu se stali studenti 3.–5. ročníku magisterských oborů VVP.

V uvedené práci je nejpříznivěji hodnocena odborná příprava a připravenost pro teoretickou práci (73 %). Je však nutno dodat, že z pohledu studentů to nemusí být jen kladný výsledek, protože mnozí akcentují praktickou přípravu, kritizují „přílišnost teorie“. Velmi dobře je hodnocena příprava v oborových didaktikách a ve všeobecném rozhledu. Je zarážející, že podprůměrné hodnocení se objevilo u přípravy pro hlubší pochopení života jedince a společnosti a u přípravy v oblasti pedagogicko-psychologické. Velmi kriticky je hodnocena příprava pro praktické činnosti. Téměř pětina ze 678 respondentů (64 % ze zapsaných studentů VVP) tuto přípravu hodnotila jako nedostatečnou! Zahrnuje nejen přípravu pro práci s žáky ve třídě, ale i další aspekty práce učitele (PC, práce s lidmi, společenskovední orientace, oborové dovednosti). Nejhůře byla hodnocena připravenost pro organizační a řídicí činnost. Nepřipraveno se cítilo 34 %, připraveno pouze 23 % tázaných!

Současný vývoj školství a transformace učitelského studia v evropském kontextu vyžadují výraznější začlenění intelektuálního tréninku do přípravy budoucích pedagogů. Jestliže již dnes uznáváme, že vzdělávání ve 21. století se musí opřít o vnitřní reformu školy, tzn. o „nového učitele“, pak je potřeba přijmout názor, že osobnost učitele musí kromě vědomostí disponovat množstvím dovedností, které umožňují manipulovat s vědomostmi v podobě myšlení, představování, organizování činností a realizování výkonů. Podle Mojžíška (1977) tyto dovednosti umožňují, abychom myslili, jednali, pracovali, učili se, a to obratně, úspěšně, s dosažením cíle. Dávají jednání řád, jehož nezalost vede k neúspěchu.

Bez dovedností se člověk stává pouze úschovnou informací a nedokáže je úspěšně používat v praxi. Pamětní znalosti zastarávají a fungují jen tam a v těch podmínkách, pro něž jsou určeny.

Intelektuální trénink je nutno chápat v plné šíři problematiky a nelze se zaměřit pouze na rozvoj procesu myšlení. Je nutné rozvíjet všechny poznávací procesy, tedy i proces vnímání, pozorování, pamatování, proces fantazijní tvořivosti, a to tvořivosti technické, reprodukční, umělecké atd.

Součástí přípravy učitelů však musí být i trénink dovedností kontrolních, organizačních, studijních, pracovních, až k realizaci „složitého činu“. Tím se myslí práce a její techniky nebo učení, kde je intelektuální činnost pouze komponentem složitějšího procesu činu.

Metody, jimiž jsou dovednosti rozvíjeny, jsou komplexně nazvány dovednostním tréninkem. Dovednost (intelektuální i motorická), která se vyznačuje již poměrnou dokonalostí, obsahuje tzv. zautomatizované komponenty, vrcholné stádium je stádium uvolnění, kdy je vytvořena schopnost přizpůsobovat se změnám vnějšího i vnitřního prostředí. Jak uvádí Mojžíšek (1977): „Výzkumy přesvědčivě dokazují vliv počtu opakování na upevnění a stálost dovednosti.“

K nejintelektuálnějšimu tréninku patří výchova kultury myšlení, včetně schopnosti porozumět myšlence jiného člověka, návyk myslet, schopnost vyjadřovat se přesně.

Intelektuální trénink musí respektovat tyto zásadní principy:

1. Myšlení lze učit především myšlením, jeho aktivní realizací.
2. Poznávací procesy lze trénovat a rozvíjet jen postupně, se zvyšujícími se nároky na jejich provedení.
3. Intelektuální trénink musí respektovat požadavky procesuálního procesu myšlení.
4. Intelektuální trénink nelze realizovat bez současného rozvíjení vědomostního fondu.

Kde jinde než na pedagogické fakultě při výuce by měl být intelektuální trénink realizován? Přesto si mnoho studentů stěžuje, že u zkoušek je vyžadováno a lépe hodnoceno memorování nazpaměť a výcvik vědomostí má nejčastěji charakter opakování pamětních dat a informací.

Intelektuální trénink nelze uskutečnit ve speciálních tréninkových vyučovacích hodinách nebo v jednom předmětu, který by měl „formativní hodnotu“. Tento trénink, podobně jako trénink pozorování a tvořivé fantazijní aktivity, je nutné realizovat ve všech vyučovacích předmětech, a to postupně s gradační odstupňovaností. Domnívám se, že v současné přestavbě studijních plánů by toto hledisko mělo hrát podstatnou roli!

## Literatura

*Bílá kniha -- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.* Praha, 2000.

HAVLÍK, R. Reflexe vysokoškolské přípravy studenty PdF UK. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum.* Sborník příspěvků z IX. celostátní konference ČAPV. Ostrava: 2001, s. 135–138.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody.* Praha: SPN, 1977, s. 103–120.

PRŮCHA, J. České základní vzdělávání. Nálezy pedagogického výzkumu. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 3, s. 212–242.

SPIILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů.* Praha, 1997.



## Některé možnosti individuálního nebo individualizovaného vzdělávání učitelů

Miroslav Sova

Na potřebu individualizace vzdělávání upozorňuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (Kotásek a kol., 2001, s. 17) v odstavci „Principy demokratické vzdělávací politiky“: „Jde tedy o zásadní změnu orientace, o přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci, o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o orientaci na osobnostní rozvoj.“ A dále (s. 19) v odstavci „Otevřené otázky a rizika při realizaci změn“: „Jak daleko můžeme vyjít vstříc individuálním odlišnostem, abychom co nejvíce využili potenciálu každého žáka?“

Soubor hesel a jejich výklad v této souvislosti v „Pedagogickém slovníku“ (Průcha a kol., 1998) není úplný. Chybějí například hesla „individualizace vzdělávání“ a „individuální vzdělávání“. Proto jsem se pokusil o vlastní formulace. Konkrétní relativně samostatná část vzdělávací činnosti, tzv. jednotka, má vzhledem k přítomným subjektům podmínky vnější i vnitřní, včetně časového intervalu. Obsahuje příjemce vzdělávání (studenty) a řídicí subjekty nebo programy, tedy řízení. Individualizací uvedené jednotky rozumím změnu přístupu řízení v daném časovém intervalu u alespoň jednoho příjemce v přístup individuální, tedy v respektování jeho specifických vlastností, individuálních zvláštností. Je-li v „jednotce“ přítomen jediný příjemce vzdělávání a má-li „řízení“ individuální přístup, považuji vzdělávání za individuální. Při výukové praxi ovšem vystačíme s intuitivním pojetím uvedených a s nimi souvisejících pojmů.

Při vzdělávání na několika přednáškách na vysoké škole zabývajících se kapitolou učební látky může individualizace této vzdělávací jednotky spočívat ve vzbuzení zájmu několika studentů, které učitel částečně poznal z jejich dotazů a diskusí, o další problémy, literaturu nebo konzultace při jejich řešení.

Podobně je tomu ve cvičeních při diskusích, za výuky problémové, skupinové i při samostatné práci ve vyučovací hodině. Individuální přístup může mít učitel zejména ke studentům vynikajícím nebo zaostávajícím a také jim může zadat individuální domácí úlohy. Vynikající studenty může učitel získat jako své pomocníky k mikrovyučování v budoucí výuce a řídit jejich přípravu ke srozumitelnému zopakování části učiva, předvedení řešení typické úlohy, k roli poradce studentů při samostatné nebo skupinové práci, k pomáhání studentům při řešení některé úlohy metodou rozhovoru.

Všechny studenty je možné podporovat ke kladení otázek týkajících se daného tématu i otázek dalších, na jejich diskusi a odpovědi lze ale odkazovat i mimo výuku. Tím se též může výuka individualizovat a přejít v diskusi a dialogy. Pro studenty je pozorování individualizace výuky, konzultací, dialogů a diskusi poučením, jak mohou sami jako budoucí učitelé výuku a vzdělávání individualizovat. Na vysoké škole, kde se očekává, že jen někteří absolventi budou učiteli, lze tyto studenty vytypovat a motivovat, aby se účastnili doplňkové pedagogické přípravy podle individuálního studijního plánu. Podle zkušeností polského pedagoga Maciaszka v publikaci „Vytváření didaktických dovedností učitele“ (překlad z roku 1969) se osvědčilo provádět pedagogickou praxi studentů paralelně se studiem teorie. V dnešních podmínkách by student mohl mít koordinátora svého samostatného studia (z literatury nebo pomocí programů, nejlépe počítačových) a pedagogické praxe, včetně mikrovyučování a sebereflexe. Tento způsob pedagogické přípravy zasluhuje další experimentování.

Při doplňkovém vzdělávání již působících učitelů lze využívat osvědčené mezinárodní zkušenosti, které též shromažďuje srovnávací pedagogika. Například osvědčené distanční vzdělávání je individuálním sebevzděláváním. Učitel se již umí orientovat při využívání informačních zdrojů, zejména Internetu, k hodnotnému sebevzdělávání. K doplňkovému vzdělávání učitele může též přispívat účast na metodickém zpracování učiva svého oboru, např. práce na konkrétních přípravách pro vyučování s experimentováním a sdělováním výsledků pro další uživatele, účast na diskusích v pedagogické společnosti, na pedagogických konferencích a přednášení příspěvků.

## Literatura

- KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

## Jak dál v přípravném vzdělávání učitelů odborných předmětů

Rudolf Šrámek

Jeden ze závěrů jednání sekce *Střední odborné školy a Vyšší odborné školy na Sjezdu učitelů*, konaném v Brně v srpnu 2000, zní: „Dořešit a legislativně ustanovit pedagogickou způsobilost učitelů odborných předmětů (vyhláška MŠMT č. 139/1997 Sb.), vymežit kurikulum a standardy.“ (Proměny školy . . . , 2001, s. 244)

Jak v období po Sjezdu učitelů postoupily tyto snahy, resp. jak dnes vynívá všechno dosavadní úsilí mající počátek již v roce 1997 a směřující k zavedení lepší právní normy, než je vyhláška č. 139? Při formulování odpovědi na tuto otázku nám napomohou *Učitelské noviny*. Z nich mimo jiné vyplývá, že:

1. Česká školní inspekce ve výroční zprávě za školní rok 1999–2000 konstatuje: „*Nejvíce se porušují ty právní předpisy, jež vstoupily v platnost poslední dobou nebo ty, které se dodržují jen velmi obtížně. Zejména jde o vyhlášku o odborné pedagogické způsobilosti, která má několik možných výkladů.*“ (Doubrava, 2001a)
2. „*. . . by měla být tato negativa blíže charakterizována*“ (Zprávy ČŠI . . . , 2001)
3. „*Právě k problematice pedagogické způsobilosti směřuje největší množství dotazů, s nimiž se učitelé na redakci UN poslední dobou obracejí.*“ (Štefflová, 2001)
4. „*Zlým snem se vyhláška o OPZ stala nyní nejen pro kontrolované, ale i pro jejich kontrolory. Pro inspekce. ČŠI totiž přišla v terénu už na řadu případů, které nemají jednoznačné řešení, a proto se následně objeví dva, ale i tři rozdílné výklady. MŠMT, autor vyhlášky, tvrdí, že žádné zásadní problémy v této právní normě nespátřuje. Celá věc však musí být přece jenom asi závažnější, než si myslí ministerstvo. Bohužel, problém je především v komunikaci. Ministerstvo by mělo spolu s inspekcí probrat celou věc případ po případu a vyhlášku znovelizovat. Hlavně, když bude vycházet z reality.*“ (Vzít míru . . . , 2001)
5. Na jiných dvou stranách *Učitelských novin* se v zásadním článku o vyhlášce MŠMT č. 139/1997 Sb. (známou spíše pod zkratkou OPZ) píše „*Inspekce . . . otevřeně přiznává, že k názorovým rozdílům nedocházelo jen mezi vedením školy a inspekcí, ale někdy i mezi jednotlivými inspektory . . . Inspekce se tedy v kontrole OPZ stáhla do pozadí . . . Opatrně se ČŠI začala chovat od dubna tohoto roku . . . Inspektoré dostali přes vrchní školní inspektory pokyn, aby odbornou pedagogickou způsobilost posuzovali opatrně . . .*“ (Doubrava, 2001b)

I tato sdělení nám umožňují odpovědět na položenou otázku tak, že stále přibývá uživatelů vyhlášky č. 139, kteří jsou s ní stále víc nespokojeni. Vy-

hláška o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků prokazatelně neplní funkci právní normy jako jednoznačného pravidla chování subjektu práva, jež je jím nutno zachovávat, nemá-li dojít k sankcionování tohoto subjektu.

Z hlediska identifikace, interpretace, dispozice a derogace, tedy z hlediska čtyř součástí každé vyhovující právní normy, se jako nedostatek vyhlášky č. 139 prokazuje zejména nedokonalost její dispozice, hlavně z důvodu absence rámcového obsahu i rozsahu pedagogického studia. Taková dispozice má být vlastní každé funkční právní normě určité a současně i každé právní normě zmocňovací.

V současné době, v době pochybností o učitelském povolání (Helus, 2001a) a v době, kdy nesmíme uvažovat o redukci učitelského vzdělávání (Helus, 2001b), je nutno činnosti na novelizaci vyhlášky č. 139 nebo činnosti související s přípravou nové právní normy o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků sladit nejen s obsahem *Bílé knihy* (Národní program . . . , 2001), nýbrž i s řadou jiných, s ní korespondujících stávajících a budoucích potřeb. Například s tím, že pedagogická způsobilost mistrů odborné výchovy a učitelů praktického vyučování by mohla či měla být podle úvah i jejich zástupců minimálně na úrovni bakaláře. (Husník, 2001)

Jak tedy dál v přípravném vzdělávání učitelů odborných předmětů? S novou, lepší právní normou, než je vyhláška č. 139! To proto, že nynější situace – jak vidno – je trapně ostudná, nadále neúnosná a určitě řešitelná.

## Literatura

- DOUBRAVA, L. Školy považují rodiče za velké děti. Školství v zrcadle výroční zprávy ČŠI. *Učitelské noviny*, 2001a, roč. 104, č. 2, s. 7.
- DOUBRAVA, L. Pedagogická způsobilost dostala ČŠI do patové situace. Od dubna se inspekce OPZ věnuje záměrně méně. *Učitelské noviny*, 2001b, roč. 104, č. 35, s. 8–9.
- HELUS, Z. Zdroje pochybností o učitelském povolání. *Týdeník Školství*, 2001a, roč. 9, č. 26, s. 7.
- HELUS, Z. Proč nesmíme uvažovat o redukci učitelského vzdělávání. *Učitelské noviny*, 2001b, roč. 104, č. 37, s. 16–17.
- KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2001, 98 s.
- HUSNÍK, P. Do jaké škatulky patří mistři odborné výchovy? *Učitelské noviny*, 2001, roč. 104, č. 27, s. 8.
- Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Protokol ze Sjezdu učitelů v Brně 30.–31. srpna 2000. 1. vyd. Brno: KONVOJ, 2001.
- ŠTEFLOVÁ, J. Kdy je učitel způsobilý učit? Na co se ptáte. *Učitelské noviny*, 2001, roč. 104, č. 25, s. 8–9.
- Vzít míru způsobilosti. *Učitelské noviny*, 2001, roč. 104, č. 34, s. 5.
- Zprávy ČŠI mohou být ještě konkrétnější. *Učitelské noviny*, 2001, roč. 104, č. 3, s. 5.

**Adresa autora:** PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc., ÚHV PEF MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno

# Zprávy

---

---

## Profesor Vlastimil Pařízek (1930–2002)

V létě roku 2002 jsme se rozloučili s Vlastimilem Pařízkem, odborníkem-pedagogem, univerzitním profesorem, ale především s mimořádným člověkem.

S jeho osobností byl spojen rozvoj pedagogických věd v Československé a později České republice. Mnohé jeho monografie a dílčí studie patří k tomu nejlepšímu, co bylo u nás ve své době napsáno. Má zásluhy o rozvoj mnoha pedagogických disciplín. Intenzivně se věnoval například oblasti psychodidaktiky prvního a druhého stupně školy, obsahu ekonomického vzdělání na středních odborných školách a oblasti srovnávacích výzkumů současných výchovných systémů, včetně koncepcí učitelského vzdělávání. Jeho odborné publikace byly a ještě dlouho budou stálou inspirací nejen pro teoretiky zabývající se pedagogikou jako vědou, ale i pro studenty učitelství a učitele v praxi. Profesor Pařízek postupně působil jako vysokoškolský učitel na několika pražských fakultách a s jeho žáky se můžeme setkat nejen na mnoha školách v celé České republice, ale i v zahraničí.

Narodil se 18. června 1930 v Brně. Maturoval na reálném gymnáziu v Praze. Po maturitě studoval na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy ruštinu, dějepis, pedagogiku a psychologii. V letech 1954–57 absolvoval vědeckou aspiranturu u profesora Chlupa v Československé akademii věd a roku 1958 obhájil kandidátskou práci na téma „Vytváření a osvojování mluvnických vědomostí na národní škole“ a dosáhl hodnosti CSc. Otakaru Chlupovi věnoval monografii „Otakar Chlup a perspektivy výchovy“ (1977). V letech 1957 až 1964 působil na Pedagogickém ústavu J. Á. Komenského Československé akademie věd, kde se věnoval především výzkumu základního učiva.

Od roku 1964 působil na společenskovědní fakultě Univerzity 17. listopadu v Praze, kde od roku 1969 do roku 1974 pracoval ve funkci proděkana a děkana. Zde se setkával především se zahraničními studenty a jeho odborný zájem se zaměřil na srovnávací studium školských systémů.

V roce 1968 obhájil při habilitačním řízení studii „Pedagogické problémy vzdělávacích soustav“ a byl jmenován docentem pro obor pedagogika na Karlově univerzitě. Později přešel na Vysokou školu ekonomickou v Praze,

kde byl v roce 1990 jmenován profesorem. Během působení na této vysoké škole napsal mimo jiné známé publikace „V. I. Lenin o výchově“ (1980), „K obsahu vzdělání a jeho současným přeměnám“ (1984), „Jan Ámos Komenský a jeho odkaz dnešku“ (1987) a „Učitel a jeho povolání. Analýza učitelské profese“ (1988).

V roce 1990 byl jmenován vedoucím Katedry obecné pedagogiky na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, kde pracoval až do léta roku 2002. Katedra obecné pedagogiky mu byla svěřena v obtížném popřevratovém období. Nebyla to katedra velká, ale byla odborně velmi zdatná. Jejími členy byli v té době například profesori Jiří Kotásek, Radim Palouš či František Singule. S jejich pomocí profesor Pařízek prosadil mnohé změny v koncepci oborového studia pedagogiky, např. rozdělení studia do dvou stupňů – základního studia a studia specializačního, kdy si studenti volili odborné specializace (výchovné poradenství, řízení školy). Nebylo jeho vinou, že se v současnosti tato koncepce studia vytratila.

V tomto období se také podílel na vypracování různých projektů rozvoje a změny české školy. Jeho zásluhou bylo, že se kolem těchto problémů rozvinula diskuse pedagogické veřejnosti. Měl také velký podíl na tom, že se v Praze uskutečnil od 8. do 14. července 1992 VIII. Světový kongres srovnávací pedagogiky.

Vědecká činnost profesora Pařízka byla velmi rozsáhlá, a jak již bylo řečeno, zahrnovala celou škálu odborné pedagogické problematiky. V posledním období se věnoval především srovnávací pedagogice a obecné pedagogice, včetně pedeutologie. Mezi jeho poslední práce patří publikace „Učitel v nezvyklé školní situaci“ (1990), „Jak naučit žáky myslet“ (2002) nebo opakovaně vydávaná „Obecná pedagogika“. Podílel se na dalších knižních publikacích, publikoval v odborných sbornících, v odborných časopisech u nás i v zahraničí, prezentoval svoji práci na mnoha konferencích a seminářích. Stejně dlouhý by byl výčet vědeckých úkolů, výzkumů a grantů, na kterých se podílel nebo které vedl.

Jeho vědecká činnost byla vždy spojena s pedagogickou. Během let svého vysokoškolského působení vychoval celé generace učitelů všech typů škol, stovky studentů oborového studia pedagogiky, aspirantů a doktorandů. Jako předseda oborové rady pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se vždy snažil o udržení vysoké úrovně doktorandského studia a i zde se spolupodílel na výchově mnohých dnes již úspěšných odborníků v oblasti pedagogických věd. Svým posluchačům se vždy věnoval velmi obětavě a poskytoval jim mnoho svého času v individuální přípravě. Byl jim laskavým, ale náročným učitelem, který měl pochopení i pro jejich životní a studijní problémy.

I jeho veřejná činnost byla rozsáhlá. Všichni vzpomínáme, s jakou chutí

chodil až do konce života cvičit do oblastního Sokola nebo jak se podílel se zanícením na práci České futurologické společnosti. Na tomto místě nemohu nevpomenout na jeho práci v pražské pobožce České pedagogické společnosti.

Věřím, že mluvím ze srdce všech, kteří ho znali, když na závěr připomenu, jakým povzbuzením a oporou pro nás bylo setkávat se s ním. Jaké kouzlo vyzařovalo z jeho vzácné osobnosti, když jsme s ním mohli hovořit. Při těchto setkáních obohacoval naše životy svou moudrostí a lidskostí. Proto nám tolik chybí.

*Jiří Prokop*

## **Vzpomínka na PhDr. Miroslava Riedla**

Letos by bylo PhDr. Miroslavu Riedlovi, CSc., osmdesát let. Chtěl se dožít věku Komenského a téměř se mu to podařilo. Chyběl pouhý rok a půl a příkladu svého největšího vzoru i krajana by dosáhl. Narodil se 2. září 1922 v Uherském Ostrohu a zemřel 19. března 1999 v Brně. Téměř 77 roků vyplnil pozoruhodný život dobrého učitele, svědomitého odborníka i poctivého člověka, který dokázal žít s druhými i být sám sebou, který si vážil hodnot pravých a otáčení „na čtveráku“ nesnášel.

Než se stal osvědčeným učitelem učitelů na Pedagogickém institutu ve Zlíně (1960–64) a na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty UJEP v Brně (1964–84), absolvoval tvrdou školu života. Vyšel z Moravského Slovácka, ze skrovných poměrů, 12 roků byl knihařem, za války byl totálně nasazen v Německu (1942–43). Tajně odtud unikl, ilegálně se skrýval a aktivně se účastnil pražského květnového povstání. Cesta k vysokoškolskému vzdělání se mu otevřela až po 2. světové válce. Absolvoval studium pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze (1950–54) a do roku 1960 vyučoval na pedagogických školách v Brandýse nad Labem, v Praze, v Sobotíně a v Kroměříži.

Dvacet let pedagogické a vědecko-výzkumné činnosti na Pedagogické fakultě v Brně věnoval hlavně dějinám pedagogiky. Miroslava Riedla i dobu charakterizuje, že kandidátskou práci z konce 60. let mohl obhajovat až po listopadu 1989. Jeho nejvýznamnější dvoudílná monografie „Zavádění povinné školní docházky na území Jihomoravského kraje“, vydaná 1982–83, svědčí o plném zaujetí autora, o jeho poctivém studiu archivních pramenů, dokumentujících příkladné i těžké začátky českého obecného školství na Moravě od 70. let 18. století v podmínkách tvrdé germanizace. Odpovědný a vyvážený smysl pro objevování nových regionálně významných skutečností i pro jejich širší syntézu a kontext prokazují i další práce věnované pr-

vým školám na území Velké Moravy, školám na Moravě do založení Karlovy univerzity, školám v rodném kraji J. Á. Komenského za jeho života, činnosti hradištských jezuitů na moravsko-slovenském pomezí po Bílé hoře, počátkům školství na Kopanicích, učitelům pod církevní nadvládou po r. 1848, neutěšené školní docházce a námezdní práci školních dětí v 19. a na počátku 20. století, prvním učitelským spolkům na Moravě aj. Objevoval, sbíral a ověřoval zkrátka potřebné minulé zkušenosti pro naši přítomnost i budoucnost. Z dělníka knihaře vyrostl kritik duchovní bídy.

Jeho víra v učitelské kultivační poslání byla a je inspirující. Vděčně ji dnes uchovávají již nemnozí. I jeho láska k rodnému kraji, národu a všelidskému realistickému, humánnímu a demokratickému odkazu J. Á. Komenského vybízí k následování. Málokdy bylo zapotřebí tak odpovědných i dobrosrdečných učitelů, jakým byl Miroslav Riedl, jako dnes.

*Bohumír Blížkovský*

## **Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou Etika a etická výchova v školách na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave**

Katedra psychológie a etickej výchovy PdF TU v Trnave zorganizovala u príležitosti 10. výročia znovuoživenia Trnavskej univerzity vedeckú konferenciu s medzinárodnou účasťou *Etika a etická výchova v školách*. Konferencia sa konala 27. 9. 2002 v priestoroch novo rekonštruovanej budovy pôvodnej Trnavskej univerzity, v ktorej momentálne sídli Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU.

Pozvanie na konferenciu prijalo takmer 80 účastníkov, medzi ktorými bolo 12 zahraničných hostí z Poľska (3) a z Českej republiky (z Prahy, Olomouca, Hradca Králové a Brna). Potešujúce je, že pozvanie prijali aj bývalí študenti PdF TU.

Poslaním konferencie bolo:

- prehĺbiť teoretické zdôvodnenie predmetu etická výchova v školách v súčasnej pluralitnej spoločnosti,
- prezentovať niektoré nové poznatky a výsledky vedeckých výskumov v odbore,
- vzájomná výmena poznatkov a skúseností odborníkov z vysokoškolských pracovísk na Slovensku a v zahraničí,
- oboznámiť sa s problémami a potrebami učiteľov EV v ich konkrétnej školskej praxi.

Záštitu nad celým podujatím prijal rektor TU prof. JUDr. Peter Blaho,



CSc., ktorý konferenciu otvoril slávnostným príhovorom. Zdôraznil v ňom potrebu etiky v súčasnej spoločnosti a návrat k jej koreňom v grécko-atickej a judaisticko-kresťanskej tradícii.

Doobedňajšie plenárne rokovanie pokračovalo prednesením príspevkov hostí. Mgr. Ladislav Lencz, iniciátor etickej výchovy na Slovensku, v svojom príspevku *Etická výchova pre polarizovanú spoločnosť* ponúkol perspektívy a možnosti predmetu etická výchova v súlade s realizáciou projektu Milénium. Prof. Dr. Krzysztof Koptas z Akadémie Pedagogiki Specjalnej z Varšavy, predniesol príspevok *Problematika výchovy pred vstupom do Európskej únie*, v ktorom analyzoval fenomén výchovy a jeho riziká v zjednocujúcej sa Európe. Doc. Dr. Rudolf Smahel, ThD. z Katedry kresťanskej etiky z Cyrilometodejskej teologickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci reflektoval otázku získania etického cítenia a myslenia u detí (*Základné predpoklady k získaniu etického cítenia a myslenia u detí*). Doobedňajšie rokovanie zakončil Doc. MUDr. ThLic. Marián Mráz SJ, PhD. z Katedry psychológie a etickej výchovy PdF TU, ktorý sa v svojom príspevku *Zmysel výchovy a jej základné východiská* zaoberal hermeneutikou základných pojmov, antickými východiskami výchovy a vzájomnou podmienenosťou neetickeho a axiologickeho rozmeru osobnosti vo výchovnom procese.

Poobedňajšie rokovanie prebiehalo v štyroch sekciách. Príspevky v sekcii A s názvom *Teoretické východiská predmetu etická výchova* akcentovali fakt, že predmet etická výchova by sa mal v teoretickej rovine pohybovať v priestore antropologicko-axiologicke-etickom (prof. Žilínek, prof. Klimeková). Čo sa týka procesuálne-činnostnej roviny, táto by mala čerpať z poznatkov eticko-psychologicko-pedagogickej bázy (prof. Grác, dr. Vacek). V tejto sekcii odznali aj príspevky, ktoré poukázali na návrat k cieľu a poslaniu výchovy v zmysle antickej *paideia* a kresťanskej *educatio*.

V sekcii B s názvom *Hodnotová orientácia mladého človeka v súčasnosti* odznali príspevky teoretického charakteru (doc. Hrehová, doc. Kútny, dr. Boryszewski) a tiež príspevky, ktoré prezentovali výsledky najnovších vedeckých výskumov v danej oblasti (doc. Grónsky, dr. Klčovanská, dr. Matula). V tejto sekcii bolo možné porovnať poznatky slovenských odborníkov v porovnateľných oblastiach s poznatkami zahraničných účastníkov.

Secia C s názvom *Aktuálne problémy vo vyučovaní predmetu etická výchova* bola zameraná na analýzu a riešenie praktických problémov. Jej súčasťou sa stala aj problematika *prípravy na manželstvo a rodinná výchova v programe EV*, nakoľko táto oblasť bola pomerne početne zastúpená. Aj táto secia bola obohatená o názory a pohľady zahraničných odborníkov.

Secia D *Pozícia učiteľa etickej výchovy* bola zameraná na prípravu učiteľa na vyučovanie, dialóg učiteľa s rodičmi, až po status učiteľa EV. Príspevky predniesli vysokoškolskí a stredoškolskí učelia. Súčasťou tejto sekcie

bola aj problematika *integrácie detí s rôznym druhom postihnutia*, ktorú moderoval prof. Požár, nestor v tejto oblasti na Slovensku.

V sekciách odznelo takmer 40 príspevkov, ktoré boli publikované v zborníku s rovnomenným názvom. Tým, že účastníci konferencie dostali zborník pri prezentácii, vytvoril sa v sekciách väčší priestor pre diskusie. Tieto boli veľmi zaujímavé a podnetné, často tiež dobrou inšpiráciou pre prax. Ku koncu moderátori zhrnuli prácu v jednotlivých sekciách do záverov, ktoré budú slúžiť pre skvalitnenie práce v tomto odbore.

Konferencia vyvrcholila slávnostnou recepciou, ktorá bola priestorom na vytváranie nových kontaktov a možností pre spoluprácu. Jej atmosféra bola zavŕšením dobre pripraveného a podnetného podujatia, ktorého účastníci sa rozišli s priáním organizovať akcie podobného charakteru pravidelne.

*Blanka Kudláčová*

## **Jaká byla Socialia 2002**

Ve dnech 10. a 11. října 2002 se na Pedagogické fakultě UHK uskutečnil již VI. ročník mezinárodní konference „Socialia 2002“, tematicky zaměřený „K sociální analýze mládeže“. Téma nebylo zvoleno náhodně, ale je organickou součástí výzkumného záměru „Sociální analýza mládeže ve východočeském regionu“, který je řešen především na Ústavu sociálních studií (ÚSS) PdF UHK a nachází se v předposledním roce řešení. Organizátorem a pořadatelem konference se stal již tradičně ÚSS PdF UHK a spolupořadatelem byla Východočeská pobočka České pedagogické společnosti. Účastníky pracovního setkání byli pedagogičtí a vědečtí pracovníci škol, institucí, úřadů a odborníci z praxe z České republiky, Slovenska a Polska. Cílem „Socialie 2002“ byla výměna názorů a zkušeností, diskuse odborníků z oblasti teorie a praxe s cílem hledat nové pohledy, přístupy a pojetí mládeže z různých úhlů pohledu. K naplnění tohoto cíle přispěli svou účastí jak odborníci z ČR, tak i zahraniční hosté z univerzit v Bratislavě, Bánské Bystrici, Nitry, Prešova, Trnavy, Walbrzychu, Opole, Czestochowej a Warszawy.

V plenárním jednání zazněly dva hlavní referáty. Jako první se ujal slova ředitel ÚSS PdF UHK Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., s příspěvkem na téma „Sociální analýza mládeže ve východočeském regionu“, kde zazněly hlavní dosavadní zjištění a postřehy k této problematice. Další zajímavé sdělení přednesl Prof. PhDr. Peter Ondrejko, Ph. D., proděkan nové fakulty v Nitře, zaměřené na sociální problematiku, který nazval svůj referát „Globalizácia a individualizácia mládeže (negatívne stránky)“.

Téma konference se dále rozvíjelo ve velmi širokém záběru – v odpoledním jednání v šesti odborných sekcích. Tato odborná setkání pokračovala

i následující den dopoledne. Je potěšující, že kromě přihlášených účastníků navštívili a aktivně se zapojili i mnozí studenti PdF UHK. Z diskusí v jednotlivých odborných sekcích bylo zachyceno mnoho podnětných návrhů.

## **Závěry z jednání v sekcích**

### *1. sekce – Profesní uplatnění mládeže*

Odbornými guaranty a moderátory sekce byli Doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc., PhDr. Václav Šíma a PhDr. et MgA. Milan Kincl z ÚSS PdF UHK.

Nadpoloviční část vystoupení vycházela z empirických výzkumů vystupujících a prezentovala jejich ucelená výzkumná šetření nebo jejich části, a to s převažujícím náhledem na širší souvislosti profesního uplatnění středoškoláků a vysokoškoláků. Je také třeba konstatovat značnou různorodost zorných úhlů, z nichž na problematiku profesního uplatnění mládeže nahlíželi autoři příspěvků, a širší uplatňovaných aspektů, které sahaly až například ke komunikativním dovednostem mládeže a frazeologismům v mluvě mládeže a jejich vazbě na profesní přípravu a budoucí profesní uplatnění.

Velká šíře, různorodost i diskuse k jednotlivým příspěvkům nedovolily formulovat shrnující závěry, které by znamenaly doporučení pro společenskou praxi ve věci profesního uplatnění mládeže. Vedlo to vše k doporučení uspořádat jednání věnované pouze profesnímu uplatnění mládeže. Tak by bylo lépe možné rozčlenit různá hlediska této problematiky. Jako velmi frekvencované se ukázalo také téma profesního uplatnění vysokoškoláků, což ovšem přesahuje rámec jak této konference, tak především výzkumného záměru na Ústavu sociálních studií. Ukazuje se, že i toto téma by bylo vhodným námětem pro další výzkumy, jejich prezentaci a výměnu zkušeností nejenom v univerzitní sféře.

### *2. sekce – Životní způsob mládeže*

Odbornými guaranty a moderátory sekce byli Doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc., a PaedDr. Monika Žumárová z ÚSS PdF UHK.

Tato sekce zahrnovala řadu vysoce hodnotných příspěvků, jejichž úroveň byla podtržena hojnou mezinárodní účastí kolegů ze Slovenska a Polska. Příspěvky se zaměřovaly na stav hodnotové orientace dětí a mládeže a na další jevy s ní spojené. Nezabývaly se problematikou pouze obecně, ale zahrnovaly jednotlivé aspekty řešených problémů, institucionální hlediska, nabízející se edukativní prostředky a podmínky k řešení dané problematiky apod. Jednotlivá vystoupení a diskuse ukázaly, že po době, kdy se výzkumná šetření rozvíjela především v teoretické rovině, následuje období, kdy se problematika řeší i v rovině kvalitativní. Složitost sledované problematiky neumožňuje jevy pouze „změřit či kvantifikovat, ale je nutné sledovat i vztahovou rovinu a její dynamiku“. Z diskuse o empirických výzkumech

hodnotových orientací, zájmů a volného času vyplynulo, že je snaha vidět tuto problematiku v širších souvislostech, které se snaží překonávat zjednodušující pohledy.

Závěry, náměty, vyústění jednání sekce:

- pokusit se o sjednocení východisek a přístupů v empirických výzkumech hodnotové orientace a důsledně vyvozovat závěry jak pro praxi, tak i pro teorii,
- zaměřit se na hlubší objasnění pojmů děti, mládež, dospělí, mladá generace v souvislosti s právními i správními a se sociálně-ekonomickými přístupy,
- je třeba se i nadále vyvarovat nebezpečí vidět děti a mládež jako uzavřené sociální útvary bez vztahu ke společnosti.

### 3. sekce – *Současná mládež a rodina*

Odborným garantem a moderátorem sekce byl Doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc., z Katedry pedagogiky a psychologie (KPP) PdF UHK.

Příspěvky se v naprosté většině opíraly o empirická šetření. Převažujícím tématem se ukázala být romská problematika, kde se projevují významné rozdíly mezi naším terénem a terénem na Slovensku. K této problematice byla poměrně rozsáhlá diskuse. Její význam lze spatřovat v tom, že se nejednalo pouze o komentář ke statistickým údajům, ale o prezentaci vztahů mezi poznatky a hledání strategií, východisek a možných řešení.

V závěru bylo doporučeno rozšířit problematiku na „celou rodinu“, na všechny věkové kategorie. Současně bylo navrženo s předstihem realizovat srovnávací výzkumy se Slovenskem a Polskem v dané oblasti. Domníváme se, že vstupem do EU bude účelné mít k dispozici obdobné materiály, východiska a podložené strategie.

### 4. sekce – *Prevence sociálních deviací*

Odbornými guaranty a moderátory sekce byli PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., z KPP PdF UHK a PhDr. Leona Dolejšová z ÚSS PdF UHK.

Tematický rozptyl příspěvků byl velmi široký. Nicméně k jisté typizaci přednesených referátů lze přistoupit. Řada příspěvků byla zaměřena na otázky prevence sociálních deviací zejména ve vztahu ke škole, na otázky intolerance k romské populaci a na prezentaci vzdělávacích projektů pro romské děti a mládež. Dále na agresivitu a šikanování ve škole, na konzumaci drog, alkoholu atd., na problematiku záškoláctví, na výchovu k občanství, na sociální deviace, na otázky participace dětí a mládeže atd., na resocializaci mladistvých v podmínkách ústavní výchovy, na otázky mediálního násilí, na problematiku smysluplnosti existence mladých lidí atd.

Posluchačům tak bylo poskytnuto široké názorové spektrum na řadu velmi ožehavých problémů, ale také konkrétní náměty pro primární prevenci v dané oblasti.

#### *5. sekce – Mládež a sociální práce*

Odborným garantem a moderátorem sekce byl PhDr. Josef Zita z ÚSS PdF UHK.

Široké tematické vymezení sekce se vyprofilovalo do procesů profesionalizace v pomáhajících profesích, do profesionalizace sociálních pracovníků a na přípravu k výkonu této profese. Přednesené příspěvky se zabývaly sociální prací, pečovatelstvím, sociálními službami, sociologií, pedagogikou a dalšími obory a disciplínami. Prezentovány a diskutovány byly tři probíhající výzkumné úkoly a pět projektů či grantových úkolů. Podnětná byla v této souvislosti debata k novým metodologickým přístupům ve výzkumných strategiích, konkrétně kvalitativních a integrovaných.

Pro další ročníky této konference bylo doporučeno užší tematické vymezení a specifikace této sekce a získání pro ni i dobré praxe z oblasti sociální práce a sociálních služeb a tím více konfrontovat akademické interpretace s žitým reálným světem.

#### *6. sekce – K interdisciplinárnímu pohledu na děti a mládež*

Odbornými guaranty a moderátory sekce byli Prof. PhDr. Václav Kovářiček, CSc., z ÚSS PdF UHK a PhDr. Jan Lašek, CSc., z KPP PdF UHK.

Tato sekce dala prostor interdisciplinárnímu pohledu na děti a mládež. Přes značnou pestrost příspěvků lze konstatovat, že přes různé přístupy bylo jednotícím kritériem seriózní zpracování. Bohatá diskuse svědčila o vzájemné inspiraci zúčastněných. Závěry z této sekce není možné formulovat.

Závěr konference proběhl 11. 10. 2002 v poledních hodinách formou plenárního jednání. Garanti jednotlivých odborných sekcí krátce vystoupili a seznámili přítomné se závěry a výsledky jednání v sekcích. Dále byly vyhlášeny výsledky studentské sekce SOCIALIE 2002. Tato soutěž probíhala formou studentských odborných prací. Celkem bylo odevzdáno 41 prací. Do užšího kola postoupilo 15 odborných prací. Protože se jednalo většinou o studenty kombinovaného studia (tedy zaměstnané), nebyla možnost prezentace jednotlivých prací v průběhu konference. Přesto byly vyhlášeny tři nejlepší práce.

Na závěr ředitel ÚSS Doc. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., poděkoval všem přítomným za aktivní účast na konferenci a pozval je na další setkání, které se bude konat vždy jednou za dva roky.

# Recenze

---

---

## **Václav Příhoda a Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice**

**Sborník prací z vědecké konference, konané dne 21. 10. 1999 na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Praha 2001, 276 stran. Editoři: K. Rýdl, D. Nejedlá.**

Období po roce 1948, kdy S. Velinský odchází mimo republiku již jako renomovaný vědec v oblasti pedagogické psychologie, je obdobím soustavného umlčování významu vědce, navazujícího na odkaz F. Čády, F. Krejčího a později O. Chlupa. Po r. 1989 se krátkodobě vrací do vlasti z univerzit v USA a v Anglii. Vážíme si jmenovitě publikace *Individuální základy sociální pedagogiky* (Brno, 1927), *Tři přednášek o individualizaci* (Praha, 1933) a překladu statí E. Claparèda a A. Ferriera. Rýdlova úvodní studie se zabývá Velinského pojetím pedagogiky jako části kulturní práce.

Další část sborníku je věnována V. Příhodovi a pedagogice reformních škol. J. Cach hodnotí Příhodovo celoživotní dílo v komparaci s dílem O. Chlupa a obě díla charakterizuje jako dva sloupy pedagogiky v období meziválečném i po r. 1945, kdy v politickém dění má převahu O. Chlup a V. Příhoda je jednostranně označován jako nositel ideologie tzv. reformismu. K. Rýdl hledá cestu k porozumění smyslu díla V. Příhody jako inspirace pro reformní pedagogii.

V. Krejčí se zabývá přínosem V. Příhody k teorii a praxi vzdělávání učitelstva.

Svrázáním příspěvkem je stať V. Spěváčka *Jak šel čas v životě a díle V. Příhody*, jež je dialogem učitele se žákem o české pedagogice (včetně období po r. 1945). K. Žáková, studentka FF UK v Praze, hodnotí v těchto souvislostech bakovský pokus L. Žofkové jako pokus vycházející z úcty k osobnosti V. Příhody a mající v sobě mnohé prvky, jejichž hodnota nemizí ani dnes.

Upozorňujeme i na další příspěvky.

F. Hýbl hledá ozvěny Příhodova díla ve fondech Muzea Komenského v Přerově. R. Váňová charakterizuje některé rysy pedagogického reformismu v rozboru života a díla učitele P. Jirouše a zabývá se řadou problematik tzv. pedagogického reformismu (počínaje časopisem *Pedagogika* po r.

1950). P. Bláha upozorňuje na činnost Milíčova domu v Praze. B. Timková a P. Kompolt publikují poznámky k základním vývojovým tendencím diferenciaci v českých a slovenských školách. Významným edičním činem je uveřejnění dosud takřka neznámých statí V. Příhody (Demokratizace výchovy v Československu a Pedagogická galerie, Historie třiceti učebních let). Jde vesměs o vzácné dokreslení života a díla českého pedagoga. Děkujeme za tyto podněty a řadíme je do celkové koncepce vývoje české pedagogiky.

Josef Cach

## Kohoutek, R.: **Poznávání a utváření osobnosti**

1. vyd. Brno: CERM, s. r. o., 2001, 257 s. ISBN 80-7204-200-9

Nejen poradenským psychologům, pedagogům základních a středních škol, ale i rodičům je určena další publikace Rudolfa Kohoutka, významného českého odborníka v oblasti poradenské psychologie a dlouholetého vysokoškolského učitele. Na knižní trh se tak dostává přehledná, teoreticky kvalitní a v praxi přínosně použitelná kniha, jež je výsledkem dlouholetých odborných teoretických i praktických zkušeností autora.

Publikace je vhodně logicky rozčleněna na dvě základní části (část A – Poznávání osobnosti, část B – Utváření osobnosti). Každá z nich se zaměřuje na dílčí odbornou problematiku, přičemž obě části působí obsahově vyváženě.

V oblasti **Poznávání osobnosti** autor zpočátku představuje základní metody poznávání osobnosti (kap. 1), které rozděluje do tří skupin na subjektivní, objektivní a projekční (s. 6). Dále se zdařile věnuje popisu vybraných, obecně v praxi použitelných, diagnostických metod (kap. 2–5).

Nejprve autor přiklání svoji pozornost k *Poznávání a hodnocení* (kap. 2), přitom pozorování nejdříve obecně charakterizuje a teprve posléze specifikuje v souvislosti s verbální komunikací (kap. 2.1 – *Pozorování při verbální komunikaci*) i s komunikací nonverbální (kap. 2.2 – *Pozorování při nonverbální komunikaci*). Dále se autor detailně soustřeďuje na oblast *Pozorování v zátěžových situacích* (kap. 2.3), přičemž v této souvislosti neopomíná ani umění asertivity (s. 25), či obecné přizpůsobování mechanismům jedince (s. 26–29) nebo aktivní a pasivní přizpůsobovací operace (s. 29–36).

Hodnocení autor chápe jako „vyjádření pozorovatele o duševnu či chování nebo činnosti pozorované osoby s cílem osobu ovlivnit“ (s. 36). Uvádí nejběžnější posuzovací metody (s. 36–38) a možné chyby při posuzování (s. 38–39). V souvislosti s výchovou a vzděláváním ve školách autor podtrhuje význam vypracování charakteristiky osobnosti žáka (s. 39–53) a uvádí návrh kritérií, podle kterých lze chování a projevy osobnosti žáka hodnotit.

*Rozhovor* (kap. 3) je autorem pokládán „za pravděpodobně nejdůležitější, nejnáročnější, nejstarší a nejčastěji používanou metodu pro získání informací“ (s. 54). Proto ji podrobně specifikuje. Vysvětluje jak *Pojem rozhovor* (kap. 3.1), tak i *Druhy rozhovoru* (kap. 3.2), *Požadavky na tazatele* (kap. 3.3), objasňuje *Přípravu na rozhovor* (kap. 3.4) a popisuje jednotlivá *Stádia rozhovoru* (kap. 3.5).

Mezi představované diagnostické metody autor následně zařazuje *Dotazník* (kap. 4), který jednak definuje (kap. 4.1), pak popisuje *Otázky v dotazníku* (kap. 4.2), *Dotazníkové průzkumy* (kap. 4.3) a vysvětluje také *Požadavky* kladené na tuto metodu (kap. 4.4).

Tematický okruh Poznávání osobnosti je uzavřen kap. 5 – *Didaktické testy*. Autor zde vyjadřuje přesvědčení, že „didaktické testy jsou jednou z cest ke zvýšení efektivity a racionalizace kontrolního ověřování a hodnocení vědomostí žáků, ke zvýšení objektivity výchovně vzdělávací práce učitele a nepřímo i ke zvýšení efektivity učební činnosti žáků“ (s. 83). Nejprve didaktické testy obecně charakterizuje (kap. 5.1) a uvádí stěžejní informace z *Historie didaktických testů* (kap. 5.2). Následně didaktické testy klasifikuje (kap. 5.3), vyslovuje důležité požadavky na ně (kap. 5.4), zamýšlí se nad *Testovými položkami* (kap. 5.5) a vyjadřuje názory na *Možnosti využití didaktických testů* (kap. 5.6).

Oblast **Utváření osobnosti** je tvořena šesti kapitolami (kap. 6–11), z nichž každá se zabývá konkrétním odborným problémem. Výsledkem je tak přehledné představení důležitých momentů, které významně přispívají k formování osobnosti jedince.

Klíčovou roli mezi sociálními skupinami, které jedince sociálně determinují, autor přisuzuje rodině. Proto je kap. 6 – *Rozvoj osobnosti v rodině* – koncipována jako ucelené pojednání o rodinném prostředí (s. 99), o charakteristikách současné rodiny (s. 100), o jejím bydlení (s. 100–101), o funkcích, které plní (s. 101–107), o typech rodin (s. 107), jejich členech (s. 110–115) a dalších důležitých atributech.

*Konfliktové situace a jejich řešení* (kap. 7) podstatně přispívají k rozvoji a utváření osobnosti a autor je pečlivě rozebírá. Rozlišuje interpersonální a intrapersonální konflikty (s. 118–120), popisuje čtyři fáze adekvátního modelu řešení konfliktu či problému (s. 121–122), zaměřuje se dále na diskusi, jako aktivitu, která má ráz kolektivního řešení problému (s. 122–123), a zabývá se též předcházením konfliktů (s. 123–126). Kapitola je uzavřena pasáží o normách chování jedince (s. 127–131).

Vzhledem ke skutečnosti, že „u významného procenta dětí a mládeže dochází k problémovému vývoji osobnosti pod vlivem mnoha různých faktorů“ (s. 132), zařazuje autor do publikace též kap. 8 – *K problematice závad a poruch osobnosti*. V ní se vyslovuje jak *K teorii difícilit* (kap. 8.2), tak také



přehledně a systematicky klasifikuje problémové děti a mládež (kap. 8.3) a naznačuje též *Prevenenci a nápravu závad a poruch chování* (kap. 8.4).

V kap. 9 – *Psychologie a péče o zdraví*, jsou autorem úspěšně specifikovány pojmy zdraví (s. 151–152), nemoc (s. 152–154), defekt (s. 154) a dysbióza (s. 154). Příčiny poruch zdraví (kap. 9.2) autor spatřuje ve faktorech získaných (Získané poruchy – s. 155–157), vrozených (Vrozené poruchy – s. 157–158) a dědičných (Dědičné poruchy – s. 158–160). V kapitole 9.3 – *Osobnost a zdraví* – autor představuje tři různé typy osobnosti: osobnost typu A, osobnost typu C a osobnost typu B, která na rozdíl od obou předchozích vykazuje zdravý způsob chování. Mezi *Psychologická zdravotní opatření* (kap. 9.4) pak vhodně zařazuje kognitivní techniky predefinování (např. asertivitu – s. 165–167) a způsoby ovládnání a transformaci emocí (s. 167–168).

„Jedním z nejdůležitějších klíčů k poznání člověka je postižení úrovně jeho sebepoznání, jeho sebeúcty a jeho sebehodnocení“ (s. 168). Proto se autor v kap. 10 – *Sebepoznání a sebehodnocení* – následně soustřeďuje na objasnění jejich podstaty (s. 168–173) a z pohledu mnoha odborníků vysvětluje *Strukturu jáství* (kap. 10.2). V této souvislosti neopomíná ani *Poruchy sebehodnocení* (kap. 10.3) či specifikaci *Zdravého sebehodnocení* (kap. 10.4).

Bohaté teoretické i praktické zkušenosti autora z oblasti poradenské psychologie jej opravňují ke koncepci obsahu kap. 11 – *Pedagogicko-psychologické poradenství*, v níž se zejména věnoval historii, ale i současnosti tohoto artefaktu v našich národních podmínkách (s. 196–211). Prezentace brněnského modelu diagnostického postupu (s. 211–217) na konkrétním případě názorně dokumentuje ustálený postup při poradenském šetření výukových obtíží dětí v prostředí Pedagogicko-psychologické poradny v Brně.

Seedm odborně fundovaných **Příloh** (s. 219–262) může posloužit budoucím čtenářům publikace jako účinný nástroj pro jejich potřeby poznávání sebe i druhých. Jedná se o tyto materiály: *Záznam rozhovoru*, *Dotazník pro třídního učitele*, *Dotazník pro rodiče*, *Životopis*, *Didaktický test z psychologie*, *Sebehodnocení* a *Škálu pro hodnocení pracovníků*. Všechny navazují na předchozí odborný text publikace a lze je chápat jako jeho praktické vyústění.

**Použitá a doporučená literatura** (s. 263–267) je jednotným a vyčerpávajícím zdrojem literárních pramenů (164), vážících se k zaměření publikace, ve které **Jmenný rejstřík** (s. 269–271) a **Věcný rejstřík** (s. 273–274) pomohou čtenáři ke snadnější orientaci.

Text publikace je koncipován jednoznačně a srozumitelně, s důrazem na jeho logickou strukturu, grafické zpracování je na vysoké úrovni.

Rudolf Kohoutek předkládá odborné i laické veřejnosti nosný výběr primárních odborných problémů, jimiž se ve svém dosavadním profesionálním

životě zabýval. Právě ony mohou být cenným zdrojem informací a také inspirací pro mnohé odborníky i laiky, koncentrující se na oblast poznávání a formování osobnosti člověka.

*Dana Linhartová*

## **Šikulová R., Müllerová, L.: Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství**

**Ústí nad Labem: UJEP, Pedagogická fakulta, 2001.**

Studijní text „Cvičebnice obecné didaktiky pro studenty učitelství“, který vydala Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem v roce 2001 by měl být pro studenty učitelství inspirací při osvojování základních didaktických dovedností, které jsou nezbytné pro zvládnutí role budoucího učitele.

Publikace je rozčleněna do jedenácti hlavních kapitol, zahrnujících jednotlivé okruhy problematiky obecné didaktiky. Jednotlivé kapitoly jsou uvedeny úvodními podněty, studenti v nich mají za úkol písemně formulovat předchozí vědomosti a zkušenosti. Na tato úvodní zjištění vědomostí o daném tématu navazuje stanovení cíle kapitoly a její osnova, která jasně vymezuje předkládané teze jednotlivých kapitol. Následuje samotný studijní text, doplněn konkrétními úkoly pro aktivní zapojení studentů, které se přímo vpišují do učebních textů. Úkoly, které jsou uvedené v rámečku mají studenty vést ke studiu doporučených pramenů. Samostatná práce, která se má zpracovat písemně doplňuje vhodně opakování studovaných textů. Závěr každé kapitoly doplňuje velmi podrobný seznam doporučené a použité literatury.

Tematika každé kapitoly vychází z terminologického pojmenování jednotlivých pojmů, se kterými se mají studenti v kapitole seznámit, důležité informace jsou uváděné v graficky upravených útvarech. Jednotlivé podkapitoly jsou zpracovány přehledně, obsahově náročně, s mnoha odkazy na odbornou literaturu naší i zahraniční provenience. Autorkám se v jednotlivých kapitolách podařilo přehledně, srozumitelně a logicky shromáždit a strukturovat základy obecné didaktiky pro učitele. Výhodou učebních textů je, že většina kapitol zachovává jednotnou strukturu zpracování.

Učební texty, které je možné používat pro studenty učitelství prezenčních a kombinovaných forem, budou nejvíce vyhovovat distančním formám studia, které jsou u nás zatím málo využívané, ale mají jistě svou budoucnost. Pro tuto formu studia bych se přimlouvala o zpracování tohoto textu na CD-ROM.

*Jarmila Pipeková*

## **Durdiak, E.: Psychohygienu mladého člověka**

Nitra: ENIGMA, 2001, 149 s.

Předkládaná publikace, jejímž autorem je mladý absolvent slovenské univerzity, se zabývá v současnosti vysoce aktuálním tématem – psychohygienou. Tvoří ji šest kapitol s příslušnými podkapitolami, které tvoří kompaktní myšlenkový celek v rozsahu 150 stran. Autor v knize podává pomocnou ruku při řešení různých problémů, a to nejen mladým lidem.

V první kapitole autor vymezuje základní kategorie pojmů zvoleného tématu. Věnuje se psychologické charakteristice mladého člověka, psychohygieně, duševnímu zdraví, adaptaci a stresu. Po úvodní kapitole následují další části o rodině, škole, sebevýchově, náboženství a společnosti. Kapitoly zachycují skutečně široké spektrum života člověka a obsahují mnoho rad a doporučení jak získat, udržet si anebo znovu nabýt duševní zdraví.

Struktura osnovy umožňuje čtenáři lehce se orientovat v nastolené problematice. Na konci každé kapitoly jsou závěry, které též zpřehledňují celou knihu a dělají ji použitelnou v praxi. Práce má velmi dobrou odbornou úroveň a je psaná jasným, srozumitelným stylem, proto má i širší akční rádius použitelnosti.

Práce může být podněcujícím zdrojem k zamyšlení se nad hodnotovým žebříčkem a životním stylem člověka. Rozšiřuje obzor poznání v oblasti harmonického rodinného spoluzití, v oblasti úspěšného studia, zařazení se do společnosti přesycené informacemi atd. Psychohygienické a jiné poznatky uváděné v knize však upozorňují na to, že člověk nemá být jen pasivním výtvorem různých vlivů, ale především on sám má být spolutvůrcem životního prostředí a aktivním formovatelem vlastní osobnosti.

Práce může být nápomocná všem, kteří se v současné hektické době snaží o harmonický a klidný život.

*Rudolf Kohoutek*

## **Mühlpachr, P., Staníček, P.: Geragogika pro speciální pedagogii**

Brno: Masarykova univerzita, 2001

Autoři předkládají text, v němž fundovaně vysvětlují konkrétní polohy, z kterých k objasnění problematiky a současně řešení grantu přistoupili. Interdisciplinární přehled analyzují a uvádějí do společenských podmínek v širokém kontextu.

Učební text upozorňuje na rezervy a nastiňuje řešení závažného problému v praxi. Autoři čerpají z teorie i praxe v ČR a na základě zahraniční lite-

ratury navrhuje vhodný metodický materiál. Dosud byl předkládán studijní materiál jen monotematicky v subdisciplínách speciální pedagogiky.

Po stránce obsahové je text koncipován od obecných východisek a základních pojmů k specifickému uvedení obsahu geragogiky. Podrobně je prezentována oblast demencí, s kterou se setkáváme v medicínské literatuře a jen schematicky v psychopedii. Multioborové pojetí demencí je takto přehledně studijně zpracováno poprvé a podává široké učební možnosti speciálním pedagogům a sociálním pracovníkům.

Kapitola „Senioři z pohledu sociální patologie“ vysvětluje specifickou oblast, která musí být týmově řešena na základě kvalitních znalostí problematiky. Zhodnocení současného stavu v ústavech pro seniory postihuje situaci v ČR a teoreticky dokumentuje nedostatky v praxi. Shrnutí (s. 88, 89) vymezuje závěry, které vyúsťují do praxe a jsou nastíněním změn, jakých by mělo být v ČR dosaženo. Na tento teoretický text naváže empirický výzkum, a tím bude teoreticko-empiricky vymezena geragogika jako disciplína z pohledu speciálně a sociálně pedagogického.

Učební text přesahuje obsahem rámec studijního materiálu a studenta dovede k poznání v celospolečenské šíři. „Příručka pro vedení aktivit“ (převzato ze zahraničí) je námětem k modifikované aplikaci v praxi.

Předložený učební materiál považuji za kvalitní a doporučuji, aby byl používán ve studiu speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální práce a andragogiky. Doporučuji autorům práci po výzkumu monograficky zpracovat, aby byl její multidisciplinární přesah využit zainteresovanými odborníky v teorii i praxi.

*Miroslava Štrébllová*

## **The State and the School. Some European Perspectives. Articles of the Symposium.**

Ljubljana, January 18–19, 2001. Jamnik, A. Mlakar, J. (eds.)  
Ljubljana, St. Stanislav's Institution 2001, 113 s. ISBN 961-90325-1-9

V květnu 1999 bylo péči několika ředitelů škol a řady administrativních pracovníků ve Slovinsku založeno Slovinské fórum řídicích pracovníků ve vzdělávání (SEA), které se stalo národní pobočkou Evropského fóra pro řízení a správu školství (EFEA), jež sdružuje národní federace 22 evrop-

ských zemí, mezi nimiž Česká republika zatím chybí.<sup>1</sup> SEA využila nabídky EFEA a uspořádala v Bledu v lednu 2001 výroční konferenci, jejíž součástí bylo i sympozium o evropských zkušenostech a perspektivách vztahu státu a školy. Konference se zúčastnilo 30 delegátů z 20 evropských zemí. Recenzovaný sborník obsahuje příspěvky jednotlivých účastníků sympozia, které bylo zaměřeno zejména na zkušenosti „postkomunistických“ zemí, a vybraných expertů EFEA z jednotlivých profilových zemí EFEA. Výroční konference EFEA a odborné sympozium SEA se konalo v prostorách největšího soukromého vzdělávacího komplexu ve Slovinsku, Institutu Sv. Stanislava, který celou akci zajistil materiálně i organizačně.<sup>2</sup>

V úvodu konference vystoupil profesor L. E. Watson, který se věnoval smyslu decentralizace a deideologizace vzdělávacích soustav po rozpadu sovětského impéria a závažným změnám v chování se státu vůči školám a vzdělávacím institucím. Za nejvýraznější změnu označil i z pohledu „západních“ zemí pluralizaci vzdělávacích možností, demonopolizaci školství a jeho demokratizaci ve prospěch nejen cílů státních zájmů, ale především veřejného zájmu. V rozsáhlém příspěvku, který byl částečně orientován i historicky, věnoval pozornost různému vývoji vztahů mezi církví a školou, církví a státem a státem a školou. Zdůraznil vzrůstající roli soukromého vzdělávání, zejména s rostoucím vlivem ekonomických kritérií v oblasti školství. V závěru se L. E. Watson věnoval problémům spojených s efektivním řízením a správou rozmanitosti a různorodosti.

Sborník statí dále obsahuje předmluvu J. Mlakara, ředitele základní školy Sv. Stanislava, a zejména příspěvky národních reprezentantů, kteří věnovali pozornost problematice vztahu školy a státu v následujících zemích: Rakousko, Bělorusko, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko, Dánsko, Anglie, Estonsko, Německo, Maďarsko, Irsko, Itálie, Nizozemí, Rusko, Ukrajina a Slovinsko. Pro všechny příspěvky je charakteristické, že se snažily sledovat linie různých forem předávání odpovědnosti státu do rukou samosprávným regionálním nebo obecním zařízením, zřídka přímo školám. Pro postkomunistické země se ukázala být charakteristická značná rychlost této výměny formou decentralizace a autonomizace, u řady zemí západoevropských bylo poukázáno zase na opačný trend, totiž na pokusy o posilování role státu z důvodů ekonomických a regulačních (Anglie, Dánsko, Itálie).

Třetí část konferenčního sborníku obsahuje záznam diskuse plenárního

<sup>1</sup> Autor recenze je ale již 8 let řádným členem Německé společnosti pro správu vzdělávání (DGBV). Podle reakcí řady členů EFEA by byla Česká republika vítána prostřednictvím například AZŠ, nástupkyní AŠM a AŘZŠ.

<sup>2</sup> Institut Sv. Stanislava disponuje rozsáhlými budovami z 20. let minulého století a v současnosti provozuje církevní základní školu pro 670 žáků, hudební školu pro 100 žáků, internát pro 270 žáků a slovinské kulturní centrum.

jednání, jehož se zúčastnil i dosavadní předseda EFEA A. Lafond z Francie, Jack Derks z Nizozemí jako nastávající předseda EFEA a hlavní moderátor diskuse a 7 dalších účastníků konference. Celá diskuse se věnovala problému rozdílů podoby státních kompetencí v jednotlivých zemích Evropy v oblasti péče o vzdělávání v rámci povinné školní docházky a zvláště mimo ni. Bylo poukázáno i na problém „Nakolik potřebuje vzdělávání státní správu?“, který byl diskutován již několikrát na Evropském fóru pro svobodu ve vzdělávání (EFFE) a kterému byla věnována i samostatná publikace EFFE.

Seznam účastníků sympozia a základní informace o SEA ([www.sea.slo](http://www.sea.slo)) a EFEA ([www.efea.org](http://www.efea.org)) uzavírají sborník, který obsahuje velmi mnoho podnětných informací a srovnávacích studií k aktuálnímu problému profesionalizace veřejné správy v oblasti školního vzdělávání. Knihu lze doporučit všem studentům pedagogiky, učitelství, ředitelům škol a pracovníkům státní správy i samosprávných institucí.

*Karel Rýdl*

## **Studia paedagogica. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity**

**Řada pedagogická, Series Paedagogika, U 7, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2002, 128 str., ISBN 80-210-2814-9, ISSN 1211-6971.**

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně vydal v roce 2002 sborník prací autorů zaměřených na sociální aspekty výchovy a vzdělávání, kteří působí na různých akademických pracovištích v České republice a v zahraničí. Redakční rada připravila celkem pět příspěvků, pro něž je společný multidisciplinární přístup ke zvoleným tématům. Součástí sborníku jsou dále dvě studentské práce, zprávy z konferencí a výzkumného šetření. Závěr publikace tvoří medailon k životnímu jubileu dlouholeté významné pedagožky brněnského Ústavu (katedry) pedagogických věd docentky Z. Veselé.

Úvodní statí sborníku je práce doc. A. Tokárové (Univerzita Prešov, Slovenská republika) s názvem *Paradoxy globalizácie, vzdelanie a sociálny rozvoj*. Autorka se zabývá trendy ve vývoji globalizace v souvislosti s politickými změnami a probíhající ekonomickou transformací. Upozorňuje na různé negativní i pozitivní jevy, které globalizace přináší do struktury života a současného světa. Zdůrazňuje potřebu evropské integrace při řešení negativních jevů souvisejících s globalizací a jednu z možných cest vidí ve výchově a vzdělávání orientovaných na rozvoj osobního a sociálního potenciálu. Stať je prokládána údaji dokumentujícími prezentované názory. Rozšiřuje spektrum publikačních aktivit doc. A. Tokárové, v nichž se zabývá problémy

globalizace (např. příspěvky na vědeckých konferencích pořádaných Prešovskou univerzitou zaměřených na sociální práci a vzdělávání dospělých).

Polská autorka Alicja Szerlag (Uniwerszta Wrocław, Polská republika) se v druhé stati *Axiologické aspekty multikulturního vzdělávání* zaměřuje na složitou oblast multikulturality. Upozorňuje na nejednost výkladu pojmů v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání. Opírá se o prezentaci různých pojetí, připojuje tabulkový přehled obecných a individuálních cílů multikulturního vzdělávání.

Třetí příspěvek sborníku tvoří kolektivní práce zabývající se kulturou školy. *Kultura školy jako předmět výzkumu* je prací autorů M. Pola, L. Hlouškové, P. Novotného, E. Václavíkové, J. Zounka, působících na Ústavu pedagogických věd (Masarykova univerzita). Obsah příspěvku je zaměřen na fenomén kultury školy z pohledu pedagogického výzkumu. Předkládá roztřídění vybraných a již realizovaných výzkumů do šesti skupin, charakterizuje také metodologické postupy empirických šetření. Příspěvek je inspirujícím zdrojem pro případná obdobně orientovaná šetření v českých podmínkách.

Současný významný pedagog Jan Průcha (dříve Karlova univerzita v Praze, nyní nezávislý expert a konzultant v oblasti pedagogického výzkumu, školství a vzdělávání) analyzuje ve své stati s názvem *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření* jednu z možných dimenzí široce chápané kultury školy. Autor věnuje pozornost teorii a terminologii týkající se klimatu školy, nastiňuje koncepci edukačního prostředí třídy. Porovnává některá empirická šetření uskutečněná v zahraničí a v podmínkách českých základních škol. V závěru dochází k optimistickému názoru, že klima v českých standardních základních školách je žáky vnímáno jako vcelku příznivé.

Závěrečná pátá stať má název *Možnosti vzájemné podpory a spolupráce školy a rodiny*. Autoři M. Rabušicová a V. Čiháček (Ústav pedagogických věd, Univerzita Brno) učinili objektem svého zájmu problém spolupráce a komunikace mezi rodinou a školou. Prezentují čtyři zajímavé zahraniční projekty a modely – Celodenní škola, Partnerství školy, rodiny a komunity, Školní rodina, Smlouva rodičů a školy, jejichž prostřednictvím poukazují na možná pozitivní řešení vztahů mezi školou a rodiči.

Další část sborníku připravily autorky K. Šeďová a E. Václavíková. Ve své výzkumné studii předkládají výsledky první etapy projektu s názvem *České a zahraniční grantové nabídky a jejich využívání školami sekundární a terciární úrovně*. Studentská práce Z. Kuncové a K. Šeďové *Obraz školy a školství v českých médiích* vychází z obsahové analýzy příspěvků zabývajících se školstvím v České republice ve dvou denících (MF Dnes a Právo), časopise Rodina a škola a v televizním vysílání stanice ČT 1 a Nova v roce

---

2000. L. Boček se zaměřuje na srovnávací výzkum a podává výsledky svého šetření v příspěvku *Vývoj české vzdělávací politiky a porovnání jejích klíčových témat se vzdělávací politikou Evropské unie v období 90. let*. Součástí sborníku jsou dvě zprávy o mezinárodních konferencích – P. Novotný ECER 2001: Evropská konference pedagogického výzkumu a K. Emmerová ERNAPE 2001: Spolupráce mezi rodinami, školami a komunitami.

Sborník představuje různé oblasti zájmu současné pedagogiky. Pedagogiku ukazuje jako moderní vědu vycházející ze spolupráce s jinými vědními obory.

*Dana Knotová*



# Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ....,  
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2003 a žádám(e)  
o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

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

---

## Pedagogická orientace, Brno 2002, č. 4 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.,  
Ústav pedagogických věd,  
FF MU, Arne Nováka 1  
660 88 Brno  
e-mail: [knotova@phil.muni.cz](mailto:knotova@phil.muni.cz)

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

*Internet:* [www.ped.muni.cz/wcpds](http://www.ped.muni.cz/wcpds)

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

ISSN 1211-4669