

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

4/2001



# Obsah

<b>Diskuse</b> _____	<b>2</b>
PAŘÍZEK, V.: Pedagogické zákony . . . . .	2
<b>Stati</b> _____	<b>10</b>
NEZVALOVÁ, D.: Celkové řízení kvality ve škole . . . . .	10
BRADÁČOVÁ, Z., ZELENKOVÁ, D.: Otázky spojené se současnými hodnotami a trendy ve vzdělávání v Evropě na počátku nového tisíciletí . . . . .	18
PODLAHOVÁ, L., SVOBODOVÁ, J.: Sociální a komunikativní vzdělávání v přípravě učitelů na PdF UP Olomouc . . . . .	29
KNOTOVÁ, D.: Sociální kompetence edukátora . . . . .	35
<b>Výzkumná sdělení</b> _____	<b>40</b>
ŠIMÍČKOVÁ, H.: Názory učitelů na integrované vyučování v primární škole – zpráva z předvýzkumu . . . . .	40
ČERNOTOVÁ, M.: Využitie obsahovej analýzy pedagogických deníkov ako metódy poznávania emócií vo vyučovaní . . . . .	53
HAVEL, J.: Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů	64
WILDOVÁ, R.: Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii . . . . .	76
<b>Speciální pedagogika</b> _____	<b>87</b>
MÜHLPACHR, P.: Autismus z pohledu speciální pedagogiky . . . . .	87
<b>Z praxe škol</b> _____	<b>101</b>
NOVÁK, M.: Pedagogický projekt Liga . . . . .	101
<b>Recenze</b> _____	<b>125</b>
Kolář, M. Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách ( <i>Antonín Bůžek</i> ) . . . . .	125
Vacek, P. Mravní vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech ( <i>Stanislav Střelec</i> ) . . . . .	127
Cipro, M. Slovník pedagogů ( <i>Vladimír Jůva sen.</i> ) . . . . .	128
<b>Zprávy</b> _____	<b>130</b>
Dvě pedagogické konference na Ostravské univerzitě v r. 2001 ( <i>Milena Kurelová</i> ) . . . . .	130

# Diskuse

---

---

## Pedagogické zákony

Vlastimil Pařízek

**Abstrakt:** Co se rozumí zákonem ve vědě? Příklady přírodovědných a společenských zákonů. Odpověď na otázku, zda v pedagogice existují zákony, a diskusní příklady pedagogických zákonů.

**Klíčová slova:** pedagogika, výchova, pedagogický zákon

Otázka, kterou se chceme zabývat, zní:

Může pedagogika formulovat některé své poznatky jako zákony výchovy, nebo mají její poznatky jen povahu korelací a doporučení, která se opírají o poznatky jiných věd? Pedagogická literatura o zákonech výchovy nemluví, kdežto jiné vědy zákony ve svém oboru formulovaly.

Nejprve je třeba objasnit, co se zákonem ve vědě rozumí. Nemáme tu na mysli zákony jako pravidla lidského chování, která jsou přijímána jako závazná, mají normativní, preskriptivní povahu a jsou spojena s negativními sankcemi, ale zákony vědecké.

### 1. Co se rozumí zákonem ve vědě?

Odpověď podává filozofie, která vypracovala znaky pojmu vědeckého zákona, a jednotlivé vědy, které ty či ony zákony formulovaly. Definice zákona jsou přes rozdílnot formulací obsahově dosti shodné. Například podle Hanse Schmidta zákon ve vědě je „věta, která vyjadřuje konkrétní obsah nebo chování“. Je pravidlem *nutného* bytí. Empirické zákony získané ze zkušenosti mají relativní platnost, platí jen za určitých okolností a vždy jen tehdy, když jsou tyto podmínky stálé nebo vystupují stejným způsobem. Každý zákon je věta s nějakým jestliže.

Podle Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften „zákon ve filozofickém smyslu vyjadřuje *nutnost* průběhu dění“. „Zákon je objektivní, všeobecně nutný, tj. reprodukovatelný a podstatný, tj. charakteru předmětů a procesů vlastní vztah mezi jevy přírody, společnosti, techniky

a vědomí.“ Jako zákon se tu definuje objektivní, nutný, vědecký, a tím podstatný vztah mezi věcmi, situacemi, procesy přírody, společnosti nebo myšlení, který se vyznačuje relativní stálostí a za týchž podmínek se opakuje.

Všeobecná encyklopedie vysvětluje, že filozoficky je zákon „obecná, stálá, vnitřní a nutná souvislost mezi jevy a věcmi“. Ve vědě je to „jeden ze základních prostředků vědecké systematizace umožňující vědecké vysvětlení a predikci. Obecný výrok bez omezení časového nebo konkrétní oblasti. Chápán zejména jako matematicky vyjádřitelná vnitřní a nutná souvislost mezi jevy“.

Podle Sociologického slovníku zákony vyjadřují pravidelnost určitých procesů, jejich výskytu, průběhu, vnitřních a vnějších vztahů, struktur za určitých podmínek a souvislostí. Nemají normativní povahu.

Na základě těchto a dalších definic můžeme shrnout, že jako zákon ve vědě se označuje vztah mezi jevy a procesy, který je objektivní, podstatný, nutný, všeobecný a stálý, který nastává vždy za určitých podmínek. Má predikční hodnotu. Je prostředkem systematizace poznání. Proto je formulace zákonů jedním ze základních cílů vědecké práce. Zároveň legitimuje status vědy.

Pro konkretizaci pojmu zákon uvedme bez nároku na úplnost nebo systém příklady zákonů, jak je formulovaly některé přírodní a společenské vědy.

## 2. Příklady zákonů

Ve fyzice jsou například známy Newtonovy zákony o pohybu a rovnováze těles a hmotných bodů: 1. každé těleso setrvává v klidu nebo rovnoměrném přímočarém pohybu, pokud není vnějšími silami nuceno tento stav změnit (princip setrvačnosti); 2. časová změna hybnosti je úměrná působící síle a má s ní stejný směr; 3. vzájemné síly působící mezi tělesy mají vždy stejnou velikost a opačný směr (princip akce a reakce).

V matematice se uvádí například zákon velkých čísel, v biologii Liebigův zákon minima, podle něhož je růst rostlin omezován tím biogenním prvkem, který je v daném prostředí v minimu, zákon floristické a faunistické posloupnosti, podle něhož fosilní flóry a fauny následují jedny po druhých v určitém a trvalém pořádku, při čemž každá geologická formace má odlišný ráz života od formace podložní (starší) i nadložní (mladší). Ernst Haeckel formuloval biogenetický zákon, podle něhož ontogeneze je zkráceným opakováním fylogeneze.

Můžeme říci, že přírodní vědy formulovaly řadu zákonů, které odpovídají výše uvedené charakteristice vědeckého zákona.

Ve společenských vědách, jako jsou sociologie, ekonomie, psychologie, byly také některé poznatky formulovány jako zákony. V sociologii se uvádí sociodynamický zákon, podle něhož jsou skupiny z hlediska socioemočních výběrů nestejnoměrně rozvrstveny; relativně malý počet členů skupiny str-

hává na sebe socioemoční preferenční volby a malý počet členů skupiny je bez voleb. Dále se uvádí sociogenetický zákon, podle něhož ve vývoji organizace skupin nižší formy (typy) předcházejí formám (typům) vyšším, zákon sociální gravitace o přitahování a odpuzování skupin aj.

V ekonomii je formulován zákon klesajících výnosů, který nastává „při současném zvyšování množství určitého výrobního faktoru (za nezměněných ostatních podmínek): produkované množství statků proporcionálně či dokonce nadproporciálně vzrůstá, až je dosaženo bodu, při němž přírůstek dosažený přidanou jednotkou výrobního faktoru již zůstává konstantní či se dokonce snižuje“. Tento zákon souvisí se zákonem poptávky a nabídky, kdy se obojí vyrovnává.

Řadu zákonů formulovala psychologie. Je to Yerkesův a Dodsonův zákon optimálního výkonu (mentálního i motorického), jehož se dosahuje při střední úrovni motivace, resp. aktivace. Z obecných zákonů učení uvádí Jan Čáp například poznatek, opírající se o Thorndikeovu formulaci „učení pokusem a chybou“, podle něhož se v průběhu učení opakované výkony jedince přibližují k cílové podobě výkonu. Dále Čáp uvádí psychofyziologické a obecně psychologické zákony podmíněných reflexů, zákony asociací, zákony sociálního učení: zákon napodobení, sociálního zpevňování, identifikace aj., zákony vývoje osobnosti a jejího formování: formování osobnosti (i jejích jednotlivých vlastností) v činnostech, formování člověka společensko-historickými činiteli. Uvádí se zákon integrace minulé zkušenosti a současné činnosti, při učení se vymezuje zákon účinku, podle něhož pozitivní účinky chování posilují spoj mezi podnětem a reakcí, kdežto negativní je oslabují, zákon cviku, podle něhož se spoje zesilují činností a oslabují nečinností, zákon pohotovosti, podle něhož se živočich neučí, není-li dostatečně motivován, zákon posloupnosti fází učení a zákony řízení učení (stanovení cíle, aktivní účast žáka, hodnocení výsledků).

V uvedených vědách jsou zákony opěrnými body, které shrnují dosavadní poznání, zabraňují voluntarismu a unáhlenému novotářství a zároveň umožňují vznik dalších poznatků.

### **3. Existují v pedagogice zákony?**

Absence formulovaných pedagogických zákonů klade otázku, zda v pedagogice existují poznatky, které mají povahu zákona. Můžeme uvést dvě námitky proti formulaci zákonů výchovy.

První říká, že každý žák i učitel je jiný, že prostředek, který se osvědčí u jednoho žáka, může být neúčinný nebo dokonce kontraproduktivní u druhého a podobně, že každý učitel je svérázná neopakovatelná osobnost. Každý vztah je tedy specifický a nikoli obecný. Ale každý žák a vůbec člověk má obecné lidské vlastnosti, odvozené od podstaty nebo smyslu života, od po-

stavení člověka ve světě. Tato obecná situace člověka je důvodem, proč i deprivanti se tak či onak začleňují do lidské společnosti a přijímají její pravidla soužití. Je proto možné položit si otázku obecnosti vztahů, zákonů ve výchově. Na uvedenou námitku konečně odpovídá i psychologie tím, že formuluje obecné zákony učení.

Druhou námitkou je, že pedagogický výzkum zjišťuje korelace a nikoli zákony. Když například pedagogický výzkum zjistil „silný vztah mezi příležitostí učit se a výkonem studentů v matematice“, kdy vysoká příležitost učit se byla spojena s vysokým výkonem v matematice, šlo o korelaci. Řada těchto výzkumů zjistila pozitivní vztah mezi celkovým časem věnovaným studiu matematiky a obecným matematickým výkonem. Byl zjištěn významný vztah mezi navštěvováním kurzů matematiky na střední škola a výkony studentů. Objevil se i vztah mezi kvalitou učebnic a výkony studentů. Ty se lišily podle charakteru matematických úloh. Podobně se zjistil vztah mezi časem věnovaným řešení problémů a výsledky testů.

V těchto výzkumech se zjišťovaly souvislosti mezi „příležitostí učit se“ a výsledky učení, ale tyto příležitosti byly vázány na mnoho dalších podmínek, jako je motivace studentů, metoda a obsah učení, intenzita výuky, takže musíme přijmout princip neurčitosti, kdy dosud nedostatečné poznání brání jednoznačně určit souvislost. Ale nedá se vyloučit, že pokrokem výzkumu nabudou tyto korelace charakteru zákonů. Korelace hrají velkou úlohu, ale zdaleka neznamenají nutnost a obecnost.

#### **4. Diskuse o pedagogických zákonech**

Pokusme se odpovědět na naši otázku o tom, zda pedagogika objevila poznatky, které mají povahu zákona, tím, že budeme hledat takové vztahy mezi jevy výchovy, které jsou objektivní, nutné a stálé, týkají se podstatných rysů výchovy, jsou dostatečně obecné a mají predikční schopnost. K formulaci takových poznatků jsou k dispozici četná fakta z výzkumů. Protože vzdělávání a poznání výchovy provází lidstvo od počátku, můžeme studovat i souvislosti, které se v minulosti mnohokrát opakovaly, a ověřovat jejich obecnou platnost za těch kterých podmínek. Zdrojem je také poznání důsledků, které nastaly, když se zákony nerespektovaly.

Můžeme uvažovat o těchto zákonech:

##### *Zákon souladu výchovy a společnosti*

Nesčetná data přesvědčují, že výchova přejímá všechny trendy a vlastnosti společnosti, a to na úrovni rodiny, etnické skupiny, národa, kontinentu a světa. Přijímá na sebe podobu života společnosti. Významným úkolem dospělé společnosti i výchovy je překonat ty hrozby, které společnost ohrožují, a dosáhnout cílů, které zkvalitňují život. Výchova sama nemůže negativní

jevy dospělé společnosti, třeba alkoholismus v naší civilizaci, odstranit, ale může zmírnit jejich negativní důsledky pro děti a dospívající tím, že je bude učit, jak se vyhnout a bránit těmto hrozbám.

Přes tuto specifiku, kdy výchova programově odmítá některé zvyky dospělých, takže ti pijí alkohol, ale dětem ho většinou nedávají, výchova připravuje děti k tomu, aby se začlenily do dospělé společnosti.

Dokladem zákonitého vztahu výchovy a společnosti je selhání pokusů použít školu proti vývoji společnosti v zájmu úzké mocenské skupiny. Proto se u nás studenti c. k. gymnázií objevili v r. 1848 na barikádách nebo v r. 1989 na manifestacích za změnu režimu. Podobně selhala snaha dosáhnout rovnosti dětí cestou jednotné školy, rovného přístupu do škol a rovného vzdělávání. Tato snaha selhala proto, že společnost sama byla hierarchizovaná, a tedy i vzdělávací příležitosti. Majetková a mocenská nerovnost ve společnosti si vyuntila nerovnost ve vzdělávání.

Zákon souladu společnosti a výchovy se týká podstaty výchovy v tom, že výchova začleňuje mladého člověka do dospělé společnosti. Podle Jana Patočky „výchova je formulace lidské schopnosti ke společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se tímto stane plnoprávným členem ve společnosti starších“.

Výchova, která se přidržuje přežitých norem a forem chování, se dostává do konfliktu se společností, jak ho například prožívají mnozí absolventi škol. Výsledkem je změna nebo alespoň modifikace výchovy. Škola, která se nepřizpůsobila dynamice společenských změn, zaostala za nimi, a tím se oddělila od společnosti, selhává. Doklady můžeme vidět i v bývalých koloniích, které se osamostatnily, ale školy dále vychovávaly hlavně úředníky správy, a staly se tak brzdou ekonomického rozvoje.

Tento zákon nesnižuje roli vzdělávání v ekonomickém, sociálním nebo zdravotním pohybu společnosti. Zanedbání výchovy se vymstí, a proto ji Komenký právem považoval za součást nápravy společnosti. Vyvrací však dosti rozšířenou představu, podle níž je člověk determinován výchovou a podle níž je možné oddělit výchovu od společnosti a vychovávat mládež izolovaně s tím, že bude chráněna před negativními vlivy dospělých.

Uvedený zákon také omezuje možnost trvale využít výchovy pro úzké mocenské zájmy té které sociální skupiny proti ostatním. Proto také se mocenský politický a ideologický boj odehrává i na poli výchovy. Nadvláda nad školou je jedním z nástrojů politického i ekonomického, sociálního a vojenského snažení.

Princip přímé účasti dětí a mládeže na životě dospělých v pravěku je příkladem živelného prosazení souladu výchovy se životem dospělých v situaci, kdy výchova nebyla institucionalizována, ale společnost měla životní

zájem na začlenění nových členů do života a práce dospělých. Iniciační školy a zkoušky pak byly metodou kontroly výchovy z hlediska potřeb dospělé společnosti. Tímto principem se řídilo i učení, jak by dosvědčil i rozbor dětských her. Teprve když začlenění mládeže do dospělé společnosti vyžadovalo přípravu, kterou nemohla poskytnout rodina, vznikaly školy. I v nich se prosazuje soulad mezi rodinou a školou. Formulovala ho například Evropská asociace rodičů tezí, podle níž je za výchovu odpovědná rodina a škola je první pomocník rodiny ve výchově. Naopak snaha potlačit úlohu rodiny v minulém režimu selhala.

### *Zákon souladu cílů a prostředků*

Protože výchova podobně jako jiná lidská činnost má teleologickou povahu, prosazuje se v ní zákon adekvátnosti prostředků cílům, a tedy i cílů prostředkům. Prostředky tu jsou nejen techniky, způsoby a algoritmy vyučování a učení, ale také osobnost učitele a kvalita všech subjektivních determinant jeho činnosti, jako jsou jeho pedagogické a psychologické vzdělání, všeobecný rozhled, motivace, zralost a vytrvalost jeho osobnosti, vzhled apod.

Stejně jako medicína zkoumá vhodnost a účinnost cest k léčbě nemocí a upouští od těch, které nevedly k cíli nebo mají příliš mnoho nežádoucích účinků, poškozují pacienta nebo jsou příliš nákladné, jako lobotomie či nadměrné pouštění žilou, tak postupuje i pedagogika, když hledá nejvhodnější cesty k cíli, když omezuje tělesné tresty a hledí je naradit vhodnějšími prostředky.

Příkladem souladu cílů a prostředků je práce Komenského, který napsal, že je s to za rok naučit žáky témuž, s čím se hmoždili v tehdejších školách deset let. Vzdělávání odmítá prostředky, které jsou málo efektivní nebo jsou příliš náročné. Prosazuje se tu princip efektivity, která žádá dosahovat výsledku minimem prostředků nebo s danými prostředky mít maximální výsledky. Taková přestavba prostředků někdy trvá několik učitelských generací, než se uzná, že například pouhé tresty a napomínání nevedou účinně k cíli ukázat žáky. Hledají se cesty také v kooperativním učení.

Mezi cíli a prostředky platí i opačný vztah. Změna prostředků znamená i změnu cílů. Například problémové vyučování, nahrazující sdělování učiva, je vždy také přijetím jiných nebo modifikovaných cílů. Tedy nejen že se prostředky přizpůsobují cílům, ale cíle se dostávají do souladu s prostředky, které jsou k dispozici. Například metodou přednášky nelze vypěstovat dovednost rozhodovat se. Nebo použití jedné metody tam, kde je nutná souhra metod, například při kultivaci sociálního vývoje žáka, selhává a jedna metoda může vyvolávat opačné důsledky. Třeba jinak vynikající metoda příkladu může vést k rozmazlování dítěte, přesvědčování k hluchotě žáka a mentorování. Nutný je komplexní přístup.



### *Zákon souladu výchovy s podmínkami vyučování a učení*

Všeobecně se přijímá teze, že by nebylo nic platné stanovit cíle a prostředky výchovy, kdybychom nedbali jejich podmínek. Zákon o souladu cílů a prostředků výchovy na straně jedné a jejich podmínek na straně druhé se v dějinách výchovy prosazoval vždy.

Podmínkami se tu rozumí vnitřní předpoklady úspěšného učení, jako je motivace žáka učení, jeho vzdělání, fyzické a duševní předpoklady, zdraví a sociální zralost a z hlediska řízení školství i motivace učitelů, jejich vzdělání, fyzické a duševní zdraví, věk. Kromě toho do podmínek spadají vnější předpoklady, jako je hmotné vybavení škol, počet žáků ve třídě, ekonomické a sociální i právní postavení učitelů a žáků, obecně společenské, politické a hospodářské poměry, vzdělanost obyvatelstva.

Role vnitřních podmínek je založena na tom, že žáci jsou při výuce aktivní. To odpovídá psychologickému zákonu, podle něhož se živočich neučí, není-li dostatečně motivován. Obecně tu platí, že působení učitele se láme přes osobnost žáka a opatření školských úřadů přes osobnost učitele. Uplatňuje se tu svoboda vůle žáka i učitele. Pro školskou politiku odtud vyplývá, že pro úspěšnou výuku je nutné vytvořit optimální podmínky.

Z tohoto zákona také vyplývá, že žádná metoda není sama o sobě dobrá nebo špatná, účinná či irelevantní, že záleží na adekvátnosti metody nebo souhrnu metod podmínkám výuky. Jinak nelze vysvětlit, proč trest někdy může podpořit kázeň a jindy ji zhoršit.

### *Holistický princip*

Osobnost člověka je celek, je něco víc než součet jednotlivých vlastností, rozumových operací, citů a instinktů. Výuky se vždy účastní celá osobnost žáka.

Také učitelovo působení je celek v tom, že učitel a ostatní vychovatelé, jako rodiče, vždy působí na žáka všemi svými stránkami, například didaktickým postupem, postojem k učivu a k žákům, schopností komunikace, vzdělaností, poměrem k ostatním učitelům aj.

Při samotném vyučování je propojeno učivo, cíle a prostředky vyučování. Změna jednoho prvku, třeba metody vyučování a učení, znamená také změnu celku: cílů vyučování a učení, hodnocení, vztahu učitele a žáků, vztahu mezi žáky, metody učení a postoje k němu. Protože žák se vždy učí nejen poznatkům a činností, ale také metodě výuky, znamená změna metody také změnu obsahu vyučování a učení.

Holistický zákon říká, že žáka nelze vychovávat po částech, mechanicky tak, jak se montuje stroj, ale že při výuce jde vždy o změnu celku, tedy všech jeho částí.

Tento princip je velmi nesnadný, protože při výchově se vždy uplatňuje komplex vlivů, mnohost faktorů a také jejich kombinace, takže nejsme s to s určitostí říci, jaké důsledky mělo to či ono opatření. Jsme s to jen odhadovat váhu jednotlivých vlivů.

#### *Výchova má vždy celoživotní vliv*

Ten působí pokaždé při nových situacích. Vlivy výchovy se uchovávají, kriticky zkoumají, překrývají, přijímají i odmítají. Minulá výchova se integruje s dalšími vlivy při současné činnosti.

### **5. Závěry**

Výše uvedené formulace pedagogických zákonů jsou určeny k diskusi. Ani jejich výčet není konečný. Má jen dokazovat, že pedagogika shromáždila poznatky, které mají povahu zákonů.

Pedagogické zákony se uplatňují vždy a za určitých podmínek. Mají tendenci k univerzalizmu, protože vysvětlují mnohost fakt. Vytvářejí systém poznání tím, že vyjadřují obecné poznatky a sjednocují nesčetné množství fakt. Z uvedených příkladů pedagogických zákonů vyplynula jejich prognostická hodnota přinejmenším v tom, že výchova selhává, pokud se nerespektují.

Za tisíciletí své existence shromáždila pedagogika dostatek objektivních poznatků, které odrážejí nutné vztahy, jež nastávají vždy za těch kterých podmínek. Jsou obecné a umožňují předvídat některé důsledky vzdělávání.

Existence zákonů dokládá, že ve výchově existuje řád a nikoli libovůle.

Pedagogické zákony jsou obecné v tom, že se týkají veškeré vzdělávací činnosti. Na druhé straně se v pedagogice uplatňují i zákony psychologické, biologické (třeba vztah zrání a učení) a sociologické.

# Stati

---

---

## Celkové řízení kvality ve škole

Danuše Nezvalová

**Klíčová slova:** kvalita, řízení kvality, celkové řízení kvality – TQM, filozofie TQM, vedení lidí, implicitní kvalita, úspěšná TQM instituce

### Úvod

Kvalita nabývá na důležitosti zejména v posledním období. Vzdělávací instituce získaly větší svobodu, což znamená i větší odpovědnost. Vzdělávací instituce musí demonstrovat, že je schopna nabídnout kvalitní vzdělání svým zákazníkům. Žijeme v období silné konkurence. Kvalita může být faktorem, kterým se jednotlivé instituce odlišují.

Ještě nedávno považovala většina vedoucích pracovníků ve školství kvalitu za jeden z mnoha problémů pouze ve výrobní organizaci. Domnívali se, že ve vzdělávání a ve škole existují věci důležitější než je kvalita (např. opravy budov školy) a že kvalita je zajišťována inspekční činností. Mnohé z podobných představ přetrvávají u některých vedoucích pracovníků ve školství dodnes. Většinou již však dnes mají určité poznatky nebo dokonce zkušenosti s řízením kvality.

### Definice kvality a její implikace pro celkové řízení kvality

Ve sféře vzdělávací politiky se velice často používá pojmu kvalita, avšak jeho obsah nebývá přesně vymezen. I v mnohých oficiálních pedagogických dokumentech se s pojmem kvalita zachází jako s ústředním, aniž by bylo definováno, co se jím rozumí. Ovšem ani v zahraniční pedagogické literatuře není o významu tohoto pojmu zcela jasno. Proto se pokusíme tento pojem vysvětlit. Je vhodné na tomto místě připomenout, že pojem kvality je důležitý ve vztahu k pedagogické evaluaci.

*Kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy) se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky*

(např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena (Průcha, 1996, s. 27).

Toto je teoretické vymezení pojmu kvality. V praxi jsou však s koncepcí kvality spojené četné problémy. Hlediska kvality by měla být přijímána soustavně ve všech vzdělávacích institucích, zejména z důvodů veřejné kontroly (instituce jsou financovány z veřejných prostředků), tržní průhlednosti a efektivnosti. Vzdělávací instituce by měly být v tomto ohledu příkladnými organizacemi. Určité výsady a nedostatek konkurenčních tlaků ve školství bohužel přispívají k opačné situaci, totiž k velmi úzkému výkladu pojmu kvality.

Používání pojmu *zákazník*, zvláště když hovoříme o žácích či studentech, je často příčinou mnoha kontraverzí. Pojem *celkové řízení kvality* (*Total Quality Management – TQM*) vychází z oblasti podnikání a je aplikovatelný do oblasti školství, ale vyžaduje jistý stupeň adaptace, která vyhovuje obecným cílům vzdělávání a situaci každé vzdělávací instituce. V české literatuře najdeme i překlad *komplexní řízení kvality*. TQM je prostředkem zajištění kvality ve vzdělávání. Poskytuje filozofii stejně tak jako prostředky pro zlepšení kvality. Je to filozofie a metodologie, která pomáhá instituci zvládat změny a zavést své způsoby řešení vnitřních problémů a nových vnějších tlaků.

Nejlepší organizace, ať soukromé či státní, chápou kvalitu a znají své slabé stránky. Hledání zdrojů kvality je důležitým požadavkem. Existuje množství zdrojů pro kvalitu ve vzdělávání: profesionální učitelský sbor, vysoké morální hodnoty, vynikající výsledky žáků, specializace, podpora rodičů, využívání moderních technologií, silné a cílevědomé vedení, vyvážené kurikulum, dobré klima školy, velmi dobře udržované budovy a celá řada dalších faktorů. Organizace, která pečuje o kvalitu, naslouchá svým zákazníkům, odpovídá na jejich potřeby a požadavky. Mnozí řídicí pracovníci ve školství připouštějí, že význam kvality je podstatně vyšší než původně předpokládali, že řízení kvality je především záležitostí lidských zdrojů, nikoliv problémem technickým, a že posláním školy je hlavně naplnění potřeb žáka, nikoliv neustálé zvyšování nákladů na vzdělávání a investice do budov. Zbývá ještě mnoho věcí, které jsou obtížně pochopitelné: že kvalita je to, co si přeje zákazník, a že řízení kvality je filozofie, která znamená změnu v pojetí školy, jejího systému, struktury, řízení i kultury.

Kvalita může vzniknout jen v dobře řízené a organizované instituci. Kvalitu zásadně ovlivňuje kvalita zúčastněných lidí. Tento lidský faktor ještě výrazněji vyniká při uplatňování tzv. celkového (komplexního) řízení kvality (TQM), které vychází z filozofie pozitivní motivace a zapojení všech lidí a využití všech zdrojů. Přitom se předpokládá schopnost spolupráce – práce v týmech a umění vést lidi. TQM je filozofií trvalého zlepšování, které může

poskytovat vzdělávací instituce pomocí praktických nástrojů pro dosažení a uspokojení současných a budoucích potřeb, přání a očekávání zákazníků.

*Lidé vytvářejí kvalitu.* K tomu jsou zapotřebí dvě věci. Za prvé, sbor potřebuje vhodné pracovní prostředí. **Potřebují pracovat v systému, který jim umožní dělat svou práci dobře.** Za druhé, aby dělali svou práci dobře, *potřebují podporu a uznání jejich úspěchů a výsledků.* Potřebují vedení, které ocení jejich úspěchy a vede je k úspěchům větším. Každý člen sboru musí mít pocit své osobní důležitosti a musí mít jistotu, že jeho podíl na výsledcích je významný. Základním nástrojem aktivizace lidí je jejich motivace. Motivace pro dobrou práci vychází ze stylu vedení. Role vedení spočívá v podpoře a posilování učitelů a žáků, ne jen v pouhém řízení. Je nutné motivovat nejen učitele, ale i žáky. Je důležité jasně sdělit žákům, co je nabízeno a co je očekáváno. Učitel vystupuje v roli jak příjemce, tak i poskytovatele služby.

Učitel jako příjemce služby	Učitel jako poskytovatel služby
Práce žáků	Vyučování žáků, výsledky výuky
Pracovní prostředí	Odpovídající pracovní prostředí pro žáky
Informace o předchozím výkonu žáka	Hodnocení žáků
Příprava na očekávané role	Zprávy a zpětná vazba pro žáky
Hodnocení inspektora či jiných hodnotitelů	Poradenství a vedení jednotlivých žáků

### Celkové řízení kvality (TQM) ve škole

TQM je stále více používán k popisu různých iniciativ v organizaci. Je systematickým řízením organizace, jejímž základem je vztah k zákazníkovi. Je tak zajišťován neustálý růst kvality. Klíčovým slovem v TQM je management. Kvalitní výkon se neobjeví v organizaci náhodně, ale proto, že je řízena prostřednictvím TQM. V oblasti managementu TQM je metodou, způsobem, kterým organizace pracuje. Zahrnuje všechny aspekty vzdělávací organizace:

- detaily vnitřních vztahů mezi zákazníky a poskytovateli služeb,
- výuku,
- problémy a jejich analýzy, stížnosti,
- vzájemné naslouchání,
- návrhy učitelů na zlepšení kvality ve prospěch studentů.

Tento pohled je poněkud odlišný od tradiční praxe mnoha škol, kde řízení je hierarchické a kde hlas učitelů a studentů není brán mnohdy v úvahu.

Základem celkového (komplexního) řízení kvality (TQM) je vedení lidí. Tento způsob vedení lidí vyžaduje, aby každý, kdo pracuje v organizaci, pracoval soustavně kvalitně, s vysokým nasazením. Vedení lidí v TQM je komplementární, je v kontextu s vizí, zdůrazňuje zlepšení, výkon a strategii.

Perspektivou TQM je systematické zlepšování podmínek pro činnost všech lidí pracujících v organizaci, vytvoření takových podmínek, aby byli schopni dosáhnout stanovených cílů a splnit očekávání jejich zákazníků (studentů). Klade důraz na koordinaci lidí a zdrojů, je výzvou pro všechny pracovníky v organizaci. Všechny aspekty organizace směřují k dosažení co nejlépe možných standardů výkonů, jak vyžadují externí i interní zákazníci. TQM vyžaduje systematické řízení vztahů zákazník-poskytovatel služby. Tyto vztahy uvnitř i mimo školu jsou základem všech aktivit. Je důležité věnovat pozornost procesu, protože proces produkuje výsledky. Procesem se rozumí způsob, jakým lidé v organizaci pracují, aby dosáhli očekávaných výsledků.

Stanovených cílů lze dosáhnout různými způsoby, procesy se mohou odlišovat (Murgatroyd, 1988), mohou být odlišné pro jednotlivé pracovní skupiny. Dokonce musíme vytvářet způsoby (procesy) specificky pro jednotlivce. Jestliže jsou procesy definovány, upravovány a užívány v praxi, pak se výsledky dostaví. Jestliže se příliš soustředíme na výsledky a opomíjíme proces, pak dosažení výsledků může být problematické. Je zde důležité jasně vymezit cíle, připomínat je často lidem, zaměřit se na proces pro dosažení cíle velmi důkladně. Výsledky vyplývají z kvality řízení procesu a mnoha interních vztahů zákazník-poskytovatel služby uvnitř školy. Je nezbytné se systematicky zaměřit na kvalitu procesu, zahrnujícího často strukturální změny, které vedou k signifikantnímu zlepšení.

Z analýzy vysoce úspěšných škol a těch, které mohou být popsány jako permanentně neúspěšné (Myer a Zucker, 1989), vyplývá pět základních charakteristik úspěšné TQM školy, která jsou předpokladem pro splnění dosažitelných cílů a neustálého růstu kvality poskytovaného vzdělání:

1. struktura uvnitř organizace (každý směřuje ke stejnému strategickému cíli), vztah k organizaci, sdílená vize;
2. velké porozumění pro zákaznický a procesně orientované řízení kvality;
3. organizace je tvořena týmy, je investováno do rozvoje týmů, změny jsou realizovány týmově, management reflektuje týmovou práci jako základ aktivit v organizaci;
4. cíle jsou dosažitelné a zároveň jsou výzvou k signifikantnímu růstu v kvalitě dosahovaných výsledků;
5. každodenní systematické řízení organizace se uskutečňuje prostřednictvím efektivních nástrojů, umožňujících zjišťování kvality a zpětnou vazbu.

Jestliže jsou tyto prvky silné, umožňují zaměření na práci organizace a pochopení všech pracovníků, TQM je významně úspěšné. Bez těchto prvků bude TQM pravděpodobně neúspěšné. Každá z těchto charakteristik – sdílené cíle, znalost zákazníka, týmová práce, dosažitelné cíle, zpětná vazba,

měřitelné výsledky – může být považována za primární úkol managementu v TQM organizaci.

Na druhé straně uveďme pět předpokladů pro TQM v neustále neúspěšné organizaci:

1. neexistuje sdílená vize – každý pracuje samostatně, lidé dělají, co chtějí, způsoby práce jsou často kontraproduktivní, jsou pochybnosti o tom, kam organizace směřuje;
2. kvalita je pouze rétorikou pro organizaci, realitou je primární plnění cílů, které neuvažují potřeby a očekávání zákazníků;
3. organizace je velmi rigidní ve své hierarchii, vedení je autoritativní, cíle jsou vytvářeny vedením bez ohledu na možnosti plnění, jsou často nedosažitelné; nejsou známy způsoby, jak dosáhnout cílů; neexistuje týmová práce, je vysoká soutěživost mezi pracovníky uvnitř organizace, nedostatek podpory, odpovědnosti a uznání práce ostatních;
4. cíle jsou krátkodobé, založené na malém zlepšení výkonu v předchozím období; preferují se výsledky před procesem (způsobem jejich dosažení);
5. zaměstnanci nemají dostatečnou zpětnou vazbu o efektivitě své vlastní práce a nejsou informováni, jak jejich práce odpovídá celkové strategii organizace. Systém je založen na soutěživosti mezi jednotlivci; nejsou stanoveny indikátory růstu kvality, nejsou zjišťována adekvátním způsobem data prokazující růst kvality; organizace pracuje na úrovni, dosahované v předchozím období, pracovníci jsou spokojeni s daným stavem.

Jestliže tato charakteristika odpovídá vaší škole, pak by mělo dojít ke změně. Následující otázkou pak může být: „Jak mohu zlepšit kvalitu školy?“ Většina škol se nachází někde mezi těmito dvěma modely. Popis úspěšné TQM organizace odpovídá implicitní kvalitě (soft quality). V literatuře jsou uváděna „3C“ celkového řízení kvality (Murgatroyd a Morgan, 1994).

Prvním „C“ (culture) je kultura – implicitní soubor pravidel a hodnot, které charakterizují organizaci (Ott, 1989; Mills a Murgatroyd, 1991). Úspěšná TQM organizace je taková, která vytváří kulturu, v níž:

- inovace je vysoce hodnocena;
- vedení je funkční v aktivitách;
- rozhodující je týmová práce;
- hodnoty jsou sdíleny prostřednictvím činnosti v týmech;
- rozvoj a vzdělávání učitelského sboru jsou důležité;
- rozvoj a úspěch vytvářejí klima pro vnitřní motivaci.

Tato kultura minimalizuje roli kontroly řídicích pracovníků a maximalizuje postavení zaměstnance nejbližšího k zákazníkovi. To posiluje schopnost řešit problémy a budoucnost organizace.

Druhým „C“ (commitment) je pracovní nasazení, angažovanost, oddanost. Úspěšná TQM organizace podporuje rozvoj učitelského sboru. Podporuje hrdost pracovníků i žáků na příslušnost ke škole. Všichni společně usilují o dosažení cílů, se kterými se ztotožňují. Znamená to také ochotu riskovat, aby bylo dosaženo těchto cílů. Stejně tak podporuje systematickou činnost všech pracovníků i žáků. Takováto organizace informuje o příležitostech pro inovace a rozvoj. Angažovanost se stává normativem, nikoliv něčím vyjímečným či charakteristickým jen pro některé pracovníky. Učitelé mají velmi dobrý vztah k předmětům, které vyučují, angažují se v práci pro školu, svůj tým. Sdílejí cíle školy i ty, které mohou být problematické.

Posledním „C“ (communication) je komunikace. Úspěšná TQM organizace je taková, v níž existuje efektivní komunikace mezi jednotlivými týmy i jednotlivci, mezi vedením školy a všemi účastníky vzdělávacího procesu uvnitř i v okolí školy. Škola může být místem, kde existuje funkční komunikace, místem, kde se žáci učí, jak komunikovat, jak spolupracovat.

### **Rozdíly mezi TQM institucí a běžnou institucí**

Instituce s tradičními způsoby práce mají rostoucí potíže v současném turbulentním prostředí (Sallis 1993), těžko se přizpůsobují změnám. Tradiční instituce jsou charakterizovány bariérami mezi jejími součástmi (odděleními), chybějící vizí, hierarchickou strukturou, nezaměřují se na potřeby žáků či studentů. TQM nabízí institucím podstatnou změnu od tradičních institucí, jak ukazuje přehled v tab. 1:

Jaká je role vedoucího v instituci přijímající TQM? Žádný výčet vlastností nemůže být úplný, ale hlavní funkce vedoucího mohou být následující:

- mít vizi o kvalitě pro svou instituci,
- mít jasnou představu o procesu zlepšování kvality,
- komunikovat o kvalitě,
- zajistit, že zákaznickovy potřeby jsou v centru zájmu instituce,
- podporovat rozvoj sboru,
- neobviňovat bez důkazu ostatní, když se vyskytnou problémy (většina problémů je výsledkem politiky instituce a ne neschopnosti sboru),
- zavádět inovace uvnitř instituce,
- zajistit, že organizační struktury jasně definují odpovědnosti a poskytují maximum delegování odpovědnosti,
- odstraňovat bariéry mezi odděleními,
- budovat efektivní týmy,
- rozvíjet odpovídající mechanismy pro monitorování a hodnocení úspěchu,
- zahrnout všechny učitele do řešení problémů při použití základních metod a principů hodnocení kvality,



Tab. 1: *Přehled rozdílů mezi TQM a běžnou institucí*

<b>TQM instituce</b>	<b>Tradiční instituce</b>
Orientace na zákazníka Zaměření na prevenci problémů	Orientace na vnitřní potřeby Investice do lidí; má strategii pro zvyšování kvality; zaměření na zjištění problémů; systematicky nerozvíjí sbor; chybí strategie kvality
Řeší stížnosti jako příležitosti ke zlepšení Má plán zlepšení kvality Vedení řídí kvalitu Proces zlepšování kvality zahrnuje všechny pracovníky Lidé vytvářejí kvalitu – kreativita je podporována	Stížnosti jsou nepříjemné Nemá plán zlepšení kvality Vedení kontroluje kvalitu Proces zlepšování kvality zahrnuje jen vedení Procedury a pravidla jsou důležité
Je jasno o rolích a odpovědnostech Má jasné hodnotící strategie	Role a odpovědnosti jsou vágní Nemá žádnou systematickou hodnotící strategii
Vnímá kvalitu jako prostředek zlepšení uspokojení zákazníka Dlouhodobé plánování Kvalita je chápána jako část kultury Kvalita je rozvíjena v souladu s vlastní strategií Má jisté poslání	Vnímá kvalitu jako prostředek snižování nákladů Krátkodobé plánování Kvalita je chápána jako obtíž Kvalita plní záměry vnějších hodnotitelů  Chybí poslání

- zavést systematickou komunikaci ve škole,
- rozvíjet dovednosti pro řešení konfliktů, řešení problémů a vyjednávání,
- poskytovat vzdělání v pojmech a předmětech kvality, jako je budování týmu, řízení změn, komunikace, vůdcovství,
- poskytovat autonomii a dovolit riskovat,
- naslouchat učitelům a ostatním zákazníkům,
- zajistit rovnováhu mezi potřebami externích (studenti, rodiče, ostatní plátcí daní) a interních (učitelé, členové rady školy a ostatní spolupracovníci) zákazníků.

## **Závěr**

Vzdělávací instituce by měly být schopny účinně odpovídat na měnící se potřeby svých zákazníků. Kvalitativní orientace je zapotřebí nejen k tomu, aby se zajistil kurikulem vymezený obsah vzdělání, ale také pro přiměřenost vnitřní organizace a řízení, pro výukové kvality pracovníků, pro účinnost vzdělávacích metod a pro dosažitelnost zařízení a služeb pro žáky a studenty. Celkové řízení kvality je proces myšlení: je to systém myšlení, založený na holistickém modelu sdílené a společně rozvíjené vize, poslání a cílech, které jsou orientovány do budoucnosti. TQM zdůrazňuje týmovou práci, snahu plnit potřeby a očekávání klientů školy, vnitřní flexibilitu a korekce s důra-

zem na zlepšování kvality školy (Weller, 1996). Dle Bonstingla (1992) školy, které přijmou TQM, se budou transformovat do nových představ a struktur, poskytujících kvalitní vzdělávací služby, odpovídající potřebám a očekávání žáků. Školy, které adaptovaly TQM, transformovaly metody výuky (English 1994). Davis (1994) zdůrazňuje, že v TQM školách změnili učitelé své myšlení a práci, což je fundamentální změna, která je nezbytná, je to první krok ke změně kultury školy. Monk (1993), Murgatroyd a Morgan (1993), Schmoker a Wilson (1993), Weller a Hartley (1994) a Weller (1998) dokumentují pozitivní výsledky TQM v procesu změny školy. Tyto změny zahrnují zlepšení prospěchu žáků, zvýšení odpovědnosti studentů a zkvalitnění práce učitelů. Tyto školy mají vizi, podporují práci učitelů v týmech, které se podílejí na neustálém růstu kvality školy. Jejich konstantním záměrem je neustálý růst; jsou hrdi na svou práci a snaží se dosáhnout co nejvyšší kvality výkonu nejen u svých studentů, ale i u sebe. Kvality ve škole nebude plně dosaženo, dokud nebudou zapojeni všichni zákazníci školou poskytovaného vzdělávání (žáci, učitelé, rodiče, společnost...).

## Literatura

- BONSTINGL, J. J. The quality Revolution in Education. *Educational Leadership*, Vol. 50, č. 3, 1992, s. 4–9.
- DAVIS, B. TQM: A theory whose time has come. *Management in Education*. Vol. 8, č. 1, 1994, s. 12–13.
- ENGLISH, F. W. *Total Quality Education: Transforming Schools into Learning Places*. Thousand Oaks, CA: Cowin Press, 1994.
- MILLS, A. R., MURGATROYD, S. *Organizational Rules – A Framework for Understanding Organizational Action*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- MONK, B. J. *Toward Quality in Education: The Leader's Odyssey*. Washington, D. C.: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993.

NEZVALOVÁ, D. Celkové řízení kvality ve škole. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 10–17. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. RNDr. Danuše Nezvalová, CSc., Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc, nezval@risc.upol.cz

# Otázky spojené se současnými hodnotami a trendy ve vzdělávání v Evropě na počátku nového tisíciletí

Zuzana Bradáčová, Dana Zelenková

## Úvod

V tomto příspěvku bychom chtěly představit některé aspekty nové epochy civilizace, spojené s výchovou a vzděláváním, a poodhalit jejich příčiny. Jelikož **nové otázky v oblasti vzdělávání vyrůstají na půdě rychle se měnící společnosti**, podejme tedy na úvod její stručnou charakteristiku.

Od 70. let se setkáváme s fenoménem zvaným **globalizace**, jehož důsledkem je propojování a spojování lidí, podniků, států na všech možných úrovních. Je to víceméně nezadržitelný proces, který byl odstartován po technické stránce rozvojem dopravy a spojů, po stránce politické a ekonomické snahou firem a států pronikat do nových teritorií. Globalizace postupně zasahuje do všech sfér života společnosti, a tudíž i do vzdělávání. Čím více se totiž lidská společnost propojuje na mezinárodní úrovni nesčetnými ekonomickými, politickými, kulturními a jinými vztahy, tím častěji obrací pozornost ke společným problémům vzdělávání jako jednoho z faktorů své existence a svého vývoje.

Nejrůznější otázky, které s sebou globalizace přináší, nutí specialisty na celém světě k přípravě prognóz celých oblastí, zemí i jednotlivých sektorů na příští desetiletí. Jaké jsou tedy předběžné výhledy společnosti do blízké budoucnosti? Odborníci se domnívají, že mnoho dětí bude vyrůstat mimo manželství, nositelem jejich prvotní výchovy však i nadále zůstane rodina jakožto základní společenská jednotka. Jednou z nejdůležitějších hodnot se má stát svoboda člověka, která bude nevyhnutelně spojena s pocitem odpovědnosti za sebe samého i za společnost jako takovou. Tato skutečnost bude mít zřejmě za následek na jedné straně posílení všeobecného individualismu, na druhé straně však zvyšování obecné vzdělanostní úrovně spojené s definováním nových cílů a smyslů života.

Soudobá společnost se postupně mění na tzv. **informační společnost**, která je jednoznačně určována vývojem *informační a komunikační technologie* (ICT<sup>1</sup>). Nové technologie vytvářejí nová kvalifikovaná pracovní místa,

---

<sup>1</sup>ICT – z angl. Information and Communication Technology – postupy, které umožňují elektronické zpracování, přenos a využívání informací, a masová média, zejména televize.

kteřá jsou spojena s potřebou celoživotního vzdělávání. Konkurence na trhu práce se výrazně zostřeje.

Je více než pravděpodobné, že v blízké budoucnosti bude všeobecné vzdělání zahrnovat *infogramotnost*, tzn. schopnost občanů používat v každodenním životě nejen tradiční informační zdroje, ale i nové informační a komunikační technologie. Ty naprosto změní nejen styl práce, ale i způsob komunikace a využívání volného času. Zároveň musíme počítat s tím, že část obyvatelstva bude ohrožena novým druhem ngramotnosti – tzv. infonegramotností. Předpokládané proměny povahy poznání a vědy, obsahu a povahy činností člověka se nepochybně promítnou i do koncepce vyučování.

Nová epocha civilizace s sebou přináší jednak řadu nových příležitostí, jednak velké sociální nestability vycházející ze ztrát tradičního pracovního uplatnění a změny životního stylu. Tento fakt je nutné si zavčas uvědomit a snažit se zmírnit průvodní potíže zejména tím, že co největší část společnosti získá co nejvyšší vzdělání. *Investice do lidského kapitálu*<sup>2</sup> se ukazují jako nezbytné.

### Evropská unie (EU)

Pro účely našeho článku si nyní blíže charakterizujeme situaci v rámci zemí EU. Druhá polovina 20. století představuje pro západní Evropu období velkých změn na trhu práce, ve strukturách zaměstnanosti a v růstu požadavků na dobře připravené lidské zdroje. Člověk se ocitá v tzv. *společnosti služeb*, která se zaměřuje na obchod, dopravu a obdobné činnosti náročné na lidskou práci. Díky výrazným změnám konce století se společnost služeb mění na *společnost vědění*, kde se hlavním výrobním faktorem stávají znalosti, informace, učení a schopnosti lidí je získávat a využívat. Klíčovým pojmem se stává **celoživotní zaměstnatelnost**, tedy schopnost být zaměstnán v různých situacích a podmínkách trhu práce a v různých fázích životního cyklu. Ekonomický růst podněcuje rychle se zvyšující poptávku po kvalifikované pracovní síle a vyšším vzdělání lidských zdrojů, zvláště v nově se rozvíjejících hospodářských odvětvích. Odráží se také v rychle rostoucí materiální úrovni lidí, ve zvyšující se spotřebě a měnícím se životním stylu.

V posledním desetiletí dostává **zájem o vzdělávání a kvalitu lidských zdrojů** nové podněty a mnohem širší význam. Vznik ekonomiky založené na vědění a znalostech dává vzdělávání jiný rozměr a představuje pro něj novou výzvu. Znalosti a vědomosti se čím dál více stávají důležitou ekonomickou kategorií a také předmětem tržní směny. Vzdělání je v rozvinutém světě opět široce chápáno jako jeden z podstatných faktorů, které napomáhají uskutečňovat hospodářské a sociální cíle demokratické společnosti. Vzdělání nepochybně plní i řadu dalších významných funkcí: pomáhá jednotlivci

<sup>2</sup>Lidský kapitál – celkový souhrn produktivního vědění, zkušeností a vzdělání člověka.

uplatnit se na trhu práce, přispívá ke schopnosti orientovat se v současném složitém světě, podporuje osobní samostatnost, posiluje rozvoj demokracie a politické kultury a vede k vyšší kvalitě života. Vzdělání není jen pouhým prostředkem, pro mnoho lidí představuje smysl a hodnotu samo o sobě.

Uvedené důvody vedly země EU a další rozvinuté země v 90. letech k výraznému rozšíření péče o vzdělávací systémy, ke stále větší nabídce vzdělávacích příležitostí a k dalšímu zvyšování veřejných i soukromých výdajů na vzdělávání. Nejvýznamnější tendencí přeměn vzdělávacích soustav rozvinutých zemí světa se přitom stala nezbytnost zajistit každému možnost celoživotního učení, kterou provází snaha o co největší propojení vzdělávacích aktivit s životem celé společnosti. Současná **učící se společnost** vyžaduje široký základ znalostí, které slouží k tomu, aby lidé porozuměli stále komplikovanějšímu a propojenějšímu světu. Je rovněž předpokladem ekonomického úspěchu v celosvětovém konkurenčním prostředí. Důležitým novým aspektem tohoto konceptu je důraz na další vzdělávání a **celoživotní učení**.

Obecně platí, že charakter společnosti, politiky, ekonomiky a sociální struktury, společenské tradice a kultura, hodnoty a aspirace lidí jsou ve vzájemné interakci s podobou vzdělávání v každé zemi. Každé výrazné společenské proměny mění strukturu výchovy, jež je vyznačena vztahem cílů, obsahů, podmínek a prostředků. Nové cíle společnosti (jak kognitivní, tak hodnotové) kladou **nové cíle výchovné a vzdělávací**. *Mění se obsah vyučování a v závislosti na něm i prostředky a podmínky vyučování a učení.* Hrozí zde totiž dříve neznámá rizika, jako jsou zahlcení informacemi, povrchnost poznání, neschopnost orientovat se a hodnotit. Mění se charakter vzdělávacího prostředí a potřeby inovačního učení orientovaného na celoživotní vzdělávání si vynucují *nové pojetí kurikula*, které zdůrazňuje samostatné myšlení, kritičnost, výběr a třídění informací a jejich využití pro řešení problémů. V kurikulu se objevují nová témata evropské dimenze a multikulturní výchovy a značně se posiluje výuka cizích jazyků jako příprava na život v multikulturní evropské společnosti. Významnou rolí školy je působení na motivaci žáka a vytváření prostoru pro jeho vlastní rozvoj. Důležitost tohoto aspektu pro vzdělání zdůrazňuje J. Patočka v přednášce *Filosofie výchovy*: „Žák nemá se ve škole naučit jen jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.“ „Skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání...“

Koncepčním východiskem je model aktivního člověka, který je schopen nejen využívat získané vědomosti a dovednosti, ale také přijímat a posuzovat podněty z okolí. Aktivní člověk je kreativní a učí se celý život, disponuje souborem univerzálně použitelných dovedností, tzv. klíčových kompetencí.

Škola mu pro to dává nástroje, nezbytné metody a mechanismy učení. Diskuse o klíčových kompetencích je součástí nového pojetí obsahu vzdělávání, které je chápáno jako „**všestranná kvalifikace pro život**“. Kurikulum se chápe více jako program činností a otevřených příležitostí, než jako souhrn stanovených předmětů a témat. V zemích EU se uplatňuje dvouúrovňový participativní model kurikulární politiky, který je tvořen národním kurikulem (definuje hodnoty a obecné cíle vzdělávání) a školním kurikulem, což je vlastní vzdělávací projekt každé školy.

Úkolem členských zemí EU, výslovně uvedeným již v Maastrichtské smlouvě z února r. 1992, je zavádění evropské dimenze do kurikula. Ta se projevuje **začleňováním multikulturních aspektů do výuky a velkým důrazem na vyučování cizím jazykům**. Za jednu z klíčových kompetencí je považována schopnost komunikovat v oficiálním jazyce členské země a v dalších nejméně dvou cizích jazycích. První cizí jazyk má být zařazen jako povinný již na 1. stupni, na 2. stupni se má výuka rozšířit alespoň o jeden další jazyk. Všichni žáci se mají učit oběma jazykům nejméně po dobu dvou po sobě jdoucích let během povinné školní docházky, pokud možno však déle.

## Finsko

V následující části bychom rády zkonkretizovaly výše uvedené charakteristiky a trendy zemí Evropské unie na příkladu jednoho jejího členského státu, s jehož společností i výchovně vzdělávacím systémem jsme se měly možnost seznámit díky našemu studijnímu pobytu (v rámci programu Erasmus) a mezinárodnímu intenzivnímu programu o hodnotách ve vzdělávání. Finsko je zemí, ve které se podle předpokladů pro začátek příštího tisíciletí bude 70 % mladých lidí příslušné věkové skupiny vzdělávat v terciárním sektoru, zemí, která se má v r. 2004 stát podle prognóz jednou z nejnáročnějších v oblasti informačního vzdělávání.

Mezi základní charakteristiky této skandinávské země patří **vysoce kvalitní vzdělávací systém** a velké zastoupení **informační a komunikační technologie** ve vzdělávání i běžné praxi. Kde hledat příčiny této skutečnosti? Obráťme nejprve pozornost ke specifickým podmínkám Finska. Vzhledem k velké rozloze (340 tis. km<sup>2</sup>) a relativně malému počtu obyvatel (5 mil.) je většina území řídce osídlena (průměrná hustota osídlení je 17 obyvatel na 1 km<sup>2</sup>). Velké vzdálenosti mají mezi sebou zpravidla i vzdělávací instituce. Tento fakt se stal základním podnětem pro vytvoření kvalitní telekomunikační infrastruktury a dalšího rozvoje moderní technologie. Tímto způsobem se postupně finská společnost začala přetvářet v informační společnost, tj. společnost, ve které informace a znalosti tvoří základ vzdělávání

a kultury, ve které ICT zprostředkovává interakci a komunikaci mezi jednotlivci, podniky a organizacemi a je zdrojem pro zpracovávání informací.

**Program informační společnosti** Ministerstva školství (1995–99) realizoval cíle tzv. Národní strategie pro vzdělávání, výchovu a výzkum (1995), která nastínila vývoj vzdělávací politiky ve Finsku do 21. století a prostřednictvím které se finská společnost obracela na vzdělávání, potřebu využívání a zdokonalování informační technologie jako na své priority. Ve stálém nárůstu používání ICT viděli finští odborníci zvýšení úrovně vzdělávání a výzkumu. Jedním z prvotních cílů se stala snaha umožnit snadný přístup k informacím, najít způsoby a prostředky, jak si občané osvojí prozatím základní dovednosti užívání informační a komunikační technologie, a zabezpečit rozvoj a využívání multimédií. Do jaké míry byly tyto cíle do r. 1999 realizovány? Snaha v oblasti infogramotnosti ve vzdělávání nebyla tak úspěšná, jak se očekávalo. Bylo zjištěno, že jen pětina učitelů byla schopna využít adekvátně novou technologii ve vyučování. Téměř všichni studenti i ostatní učitelé však projevíli velkou ochotu učit se moderní technologii využívat. Především v technologické infrastruktuře došlo k velkému pokroku. Do všech typů školských zařízení, knihoven, archivů apod. byla instalována nejmodernější technologie. Zvýšil se podíl investic do vzdělávání a výzkumu spojeného s informační společností.

Ve výše popsané vývojové fázi se nacházela finská společnost v průběhu našeho loňského studijního pobytu na univerzitě v Joensuu. V rámci univerzitního i středoškolského studia, se kterým jsme se postupně seznamovaly (byly to především hodiny cizích jazyků), se markantně projevoval obrovský pokrok v ICT – při prezentaci, procvičování a fixaci učiva v rámci vyučovacích hodin, při vyhledávání materiálů v knihovnách atd. Internet se stal samozřejmou součástí života studentů a učitelů. O vospěllosti ICT a hojnosti jejího užívání svědčí mimo jiné fakt, že se na všech stupních škol vyučuje předmět zvaný telematika, v rámci kterého se studenti seznamují s telekomunikačními službami, jako jsou např. teletext, telefax, videotext. Používání počítačů a videotechniky vyžaduje kromě odborných znalostí také znalost anglického jazyka (alespoň na operační úrovni). Nejen proto je angličtina nejpopulárnějším cizím jazykem ve Finsku. Otázka studia ostatních cizích jazyků byla otevřena zejména v souvislosti se vstupem Finska do EU. Vedle angličtiny se nejvíce vyučuje němčina, francouzština, španělština a italština. Také přijatý Program rozšíření a zdokonalování cizích jazyků (1996–2000) se zasloužil o větší rozmanitost studovaných cizích jazyků, mezinárodní spolupráci škol na všech stupních. Ve shodě se základními principy EU je hlavním trendem v cizojazyčné oblasti **směřování k internacionalismu a multikulturismu**.

Co je však na této zemi pozoruhodné? Vedle kvalit a využívání ICT se

velká pozornost věnuje **životnímu prostředí**, které představuje významný hodnotový cíl ve vzdělávání. Jedna z prvních věcí, které se dítě již od počátku výchovně-vzdělávacího systému učí, je, jak správně pečovat o životní prostředí, tzn. jak šetřit energii, jak třídit odpad, jak recyklovat, jak ekologicky nezávadně produkty kupovat apod. Tato priorita se velmi promítá do oblasti vzdělávání – na všech stupních škol, a to v nejrůznějších předmětech. Kromě teoretických znalostí se studenti seznamují s ekologií i z praktické stránky – často jezdí na exkurze například do recyklačních center, absolvují poznávací výlety do přírody apod. Na vysokých školách patří mezi často studované obory například ekologie, lesnictví, odpadový management atd.

Jak by se tedy dal charakterizovat současný stav finské společnosti a jejího vzdělávacího systému? Samy jsme se přesvědčily, že síla finské společnosti spočívá kromě specifické kultury v nadprůměrně rozvinutém vzdělávacím systému s tradičně velmi kvalitním všeobecným vzděláváním a cizojazyčným vyučováním, v dokonalém systému knihovnictví, v hojném využívání ICT, především Internetu (polovina domácností je k celosvětové počítačové síti připojena) a mobilních telefonů, v obrovské péči o životní prostředí.

A jaké jsou základní tendence vzdělávací politiky v rámci **Nové národní strategie 2000–2004** vypracované pro finskou společnost pro období nadcházejících čtyř let? *Základním cílem je poskytnout stejné vzdělávací možnosti pro všechny občany.* Právě v tomto ohledu je nutné zabráňovat nebezpečí sociálního vyčlenění lidí, kteří nejsou tak dobře připraveni používat moderní technologie a přizpůsobovat se stále se zvyšujícím nárokům informační společnosti – jedná se hlavně o starší generaci, o lidi mentálně či fyzicky postižené, lidi se speciálními poruchami učení apod. Tento náročný úkol bude plnit většina vzdělávacích institucí. Rovnoprávnost ve vzdělávacích možnostech se týká též jazykových skupin – jak finsky mluvící, tak švédsky mluvící (i laponsky mluvící) populace. Další významnou tendencí je celoživotní vzdělávání, jehož samozřejmou součástí bude stále větší interakce mezi vzdělávacími institucemi, běžným pracovním životem a životním prostředím, úzká spolupráce škol a výzkumu pro zajištění vzdělávací kvality. Předpokladem pro život v informační společnosti bude tzv. mediální gramotnost a znalosti používání ICT. Budou se hledat nové způsoby, jak stále efektivněji využívat moderní technologii pro pedagogické účely. Postupně bude docházet k přehodnocování osnov na všech stupních škol tak, aby splňovaly požadavky technického a informačního rozvoje společnosti. V rámci vzdělávacího systému bude utvářen a zdokonalován koncept *tzv. virtuální školy*, založené na interaktivních multimediálních učebních materiálech zprostředkovaných pomocí počítačových sítí a umožňujících žákovi učení „odkudkoli kdykoli“. *Otevřené učební prostředí* virtuální školy zabezpečí nejen kvalitní přenos informací, ale také lepší podmínky pro distanční



vzdělávání. A jaké jsou konkrétní cíle pro vzdělávání budoucích i současných učitelů? Dále se bude rozšiřovat speciální program zaměřený na pedagogické využívání ICT, organizovaný Národní radou pro vzdělávání. Jeho prostřednictvím by se mělo docílit stavu, kdy více než polovina učitelů všech stupňů škol bude ICT pro vyučovací účely ovládat velmi dobře a ostatní budou mít alespoň základní znalosti. Bude se dále prohlubovat funkce učitele jako poradce a organizátora studia, který povede studenty k větší samostatnosti a zodpovědnosti za své učební výsledky. ICT bude stále více integrována do vyučování většiny předmětů, přičemž hlavními aspekty vyučování zůstane kreativita, kooperace, dovednost řešení problémů. I do budoucna bude dominovat *potřeba mezinárodní spolupráce a s ní spojená nutnost studia cizích jazyků*.

Provedeme-li základní srovnání finského školství s naším, lze konstatovat, že Finsko je nepochybně v mnohých ohledech ve velkém předstihu. Není to jen vysoká úroveň ICT či propracovaný systém knihovnictví, ale také snaha vychovávat k takovým hodnotám, jako je zachování vlastní kultury a životního prostředí a budování mezinárodní spolupráce.

### **Česká republika**

Poté, co jsme si podrobněji přiblížili situaci výchovně vzdělávacího systému ve Finsku, se nyní podívejme na současné trendy ve vzdělávání v České republice.

Osud naší země bude v příštích desetiletích úzce svázán s vývojem Evropské unie a dalších evropských zemí bez ohledu na to, kdy do ní Česko bude přijato. EU dnes zahrnuje patnáct států západní a jižní Evropy, které se většinou řadí mezi průmyslově vyspělé země světa. Proto je i pro nás velmi důležité, jak bude vypadat evropská ekonomika, jaké hodnoty budou občané země EU uznávat a podporovat i jak se vyvine mezinárodní politická situace.

Jednou z oblastí, ve které se bude odrážet další osud Evropy, je nesporně i oblast vzdělávání. Nikdo již dnes patrně nepochybuje o tom, že české vzdělávání je a bude ovlivňováno nejen našimi vlastními rozhodnutími, ale stále významněji také tím, jaká řešení zásadních vzdělávacích problémů vyvíjí okolní svět (Průcha, 1999).

V rámci připravovaného členství ČR v EU byla pracovníky Pedagogické fakulty UK v kooperaci s dalšími předními experty vypracována zpráva *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů*, která vystihuje a analyzuje přímé a nepřímé důsledky vstupu naší země do Evropské unie a zároveň se zamýšlí nad současnou situací české vzdělávací soustavy a budoucností českého vzdělávání. První velkou oblastí, která podstatněji ovlivní další vývoj českého vzdělávacího systému, jsou *požadavky na cíle a obsah*

*vzdělávání*, kde jde o vytvoření předpokladů pro soužití jednotlivých národů. Sem patří zejména *výuka cizích jazyků, výchova k demokracii a k evropskému občanství, uplatnění evropské dimenze a multikulturních aspektů ve vzdělávání*, které jsou spojeny s *vědomím vlastní národní identity a znalostí vlastních tradic*.

Druhou velkou oblastí, v níž se projeví důsledky vstupu, je ovlivňování dalšího vývoje systémů odborného vzdělávání jako předpokladu k mobilitě pracovních sil a zvýšení zaměstnanosti. Zároveň je nutné formulovat komplexní strategii rozvoje lidských zdrojů a vytvořit nový vztah mezi vzdělávacím systémem a systémem zaměstnanosti, mezi vzděláváním a prací.

Vzdělávací systém má důsledně zaručit *rovnost příležitostí* a co nejvíce rozšířit *přístup ke vzdělávání* jak pro jedince, tak pro různé sociální skupiny a menšiny. Znamená to rovněž co nejdříve rozvinout *koncept celoživotního učení* nejen v rámci školské soustavy, ale i mimo ni a pochopit úlohu vzdělávání jako produktivního společenského a ekonomického faktoru. Vstup do EU na nás bude na jedné straně klást značné nároky, na straně druhé nám však otevře řadu nových příležitostí.

Připomeňme si nyní stručně směry, kterými se české školství v nedávné době vyvíjelo. Vzdělání hrálo ve vývoji české společnosti většinou důležitou roli a mělo značnou prestiž. Ještě kolem r. 1950 se území dnešní České republiky řadilo mezi země s vysoce rozvinutým vzdělávacím systémem a český národ patřil k jednomu z nejvzdělanějších. Poválečné společenské a ekonomické změny způsobily v západoevropských zemích nejen obrovský kvantitativní nárůst počtu žáků a studentů všech stupňů a typů škol, ale i množství podstatných strukturálních reforem, kvalitativních inovací a obsahových změn. Vývoj v České republice byl dosti odlišný a velice nevyrovnaný – odráželo se v něm střídavé zkracování a opětné prodlužování základní školní docházky a striktní omezování počtu vysokoškolských studentů. Zatímco se tedy vzdělávání, chápáné jako prostředek k dosažení hospodářské prosperity a sociální spravedlnosti, dostalo v poválečném období v západní Evropě do centra pozornosti, u nás se podobné uvažování o ekonomické výhodnosti vzdělání pod heslem „výdaje na vzdělávání jsou tou nejlepší investicí“ nikdy příliš neprosadilo. Na rozdíl od rozvinutých západních demokracií, ve kterých se základním východiskem expanze školství stal silný oboustranný vztah mezi vzděláním a ekonomikou, v naší zemi nebylo vzdělání za socialismu považováno za ekonomicky příliš výhodnou investici. Tato nepříznivá situace se v Česku zlepšila teprve v důsledku společenských přeměn po r. 1990, kdy došlo k dosud nebyvalým strukturálním změnám a k významnému obratu na trhu práce. Souvislost mezi vzděláním, povoláním a příjmem byla významně posílena a dnes je již zhruba na úrovni EU. Výrazné posílení na trhu vzdělání je důsledkem toho, že si lidé ve stále větší míře uvědomují,

že vzdělání je kapitál, který lze v životě i v práci zhodnotit a předávat z generace na generaci.

Lze očekávat, že rehabilitace úlohy vzdělání v naší společnosti nebude ani jednoduchou, ani krátkodobou záležitostí. Za určitý, ale významný posun v této oblasti považujeme například pasáže vládního programového prohlášení z r. 1998, ve kterých chce vláda „... přispět k tomu, aby se česká společnost stala společností vzdělání, spoluúčasti a solidarity a v tomto smyslu se přeměnila v moderní společnost 21. století.“

Jak již bylo výše uvedeno, opatření a doporučení v souvislosti s naším vstupem do EU jsou přehledně formulovány ve zprávě České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů. Doporučení se týkají zejména realizace kurikulární reformy a evropské dimenze, dále výuky cizích jazyků, rozšíření funkce školy, podpory práce učitele a školy.

Ve vztahu k *výuce cizích jazyků* se například objevují následující návrhy:

- Zpracovat a přijmout ucelenou koncepci jazykového vzdělávání po celou vzdělávací soustavu, která povede k povinné výuce dvou cizích jazyků a jejich zvládnutí na všech typech škol. Jako první kroky ověřit posunutí výuky prvního cizího jazyka již od 3. ročníku a zavedení povinně volitelného druhého cizího jazyka od 6. ročníku, zajistit návaznost na všech typech středních škol a řešit výuku cizího jazyka pro profesní účely.
- Vypracovat strategii organizačního, personálního, materiálního a finančního zabezpečení postupného naplňování navrhované koncepce.

(Finsko by se nám mohlo stát inspirací také při realizaci navrhovaných úprav v oblasti výuky cizím jazykům.)

Význam cizích jazyků pro „evropskou dimenzi“ v českém vzdělávání charakterizuje ve své nejnovější publikaci *Vzdělávání a školství ve světě* také Průcha (1999), který zde mimo jiné vyslovuje závěr, že „český vzdělávací systém je na vysoké úrovni, pokud jde o kurikulární zabezpečení vzdělávání v cizích jazycích, co se však týká faktických výsledků dosahovaných českými žáky ve vzdělávání v cizích jazycích, lze o nich jen spekulovat, ale nikoliv formulovat objektivní závěry.“

Doporučení a změny, které české vzdělávání přiblíží potřebám nového století, vycházejí ze základních funkcí, jež musí dnes vzdělávací systémy plnit. Tyto funkce zahrnují **podporu rozvoje osobnosti**, jež je zaměřena jak na kultivaci každého jedince, tak na co největší rozvinutí a uplatnění jeho potenciálu, **posílení soudržnosti společnosti**, **podporu demokracie a občanské společnosti**, **výchovu k otevřenosti a spolupráci**, **zvýšení konkurenceschopnosti a prosperity**. Z těchto navržených doporučení vyplývá pět základní směrů společenské vize a strategie dalšího směřování. Patří k nim vzdělání jako příležitost, realizace celoživotního učení,

otevření školy společnosti, proměna tradiční školy a konečně uvolnění vnitřních zdrojů proměny. *Vzdělání jako příležitost* vychází z požadavků rozšíření přístupu ke vzdělávání, rovnosti příležitostí a spravedlnosti. Úkolem vzdělávacího systému je nabízet co nejvíce příležitostí ke vzdělávání, které odpovídají rozdílům v individuálních potřebách, možnostech a aspiracích. Nový koncept *celoživotního učení* vyžaduje jednak budování nového sektoru dalšího vzdělávání, jednak propojení tradičního vzdělávacího systému s jinými formami učení v různém prostředí. Nezbytností je také změna v pojetí počátečního vzdělávání, jehož hlavním úkolem má být vytváření základů a motivace pro celoživotní učení. *Otevření školy společnosti* v podstatě znamená co největší zapojení všech účastníků – rodičů, zaměstnavatelů, představitelů obcí a regionů. Vzdělávání již tedy není věcí výlučně veřejného školského systému. *Proměny tradiční školy* spočívají nejen ve změnách obsahu vzdělávání, ale nutně i ve změně klimatu a prostředí (změny v mezilidských vztazích založených na partnerství a vzájemném respektu, podnětnost prostředí, zvýšení motivace) a v rozšíření funkce školy. Zde bychom rády zdůraznily nutnost zachování a dalšího rozvíjení výchovné funkce školy. Nelze totiž zapomínat na známou skutečnost, že vzdělávání odtažené od výchovy se stává pouhým drilem. Lidská společnost nebude potřebovat jen roboty schopné vyhledat a zpracovat informace, ke zdravému vývoji bude i nadále vyžadovat dobře fungující mezilidské vztahy postavené na pevných hodnotách, jakými jsou například schopnost empatie a vzájemného respektu. Právě cílenou výchovou se musí společnost snažit odvrátit hrozbu přetech nizovaného světa, postrádajícího běžnou lidskou komunikaci. Bylo by asi nesmyslné bránit se rychle postupujícímu technologickému vývoji, který se zdá být nevyhnutelný, nebo se jej snažit ignorovat, nelze však zanedbávat hodnoty související s lidskou přirozeností a podstatou. *Uvolnění vnitřních zdrojů proměny* předpokládá vytvoření propojeného systému pro podporu škol v jejich inovačním úsilí a pro další vzdělávání a profesionální růst učitelů.

Naplnění výše uvedených směrů změny v dlouhodobé perspektivě fungování celého vzdělávacího systému a podstatným způsobem přispěje k našemu skutečně rovnoprávnému zapojení do EU.

## **Závěr**

Na závěr bychom chtěly podotknout, že náš článek si rozhodně neklade za cíl hodnocení současného stavu vzdělávání, spíše přináší otázky k zamyšlení a návrhy pro diskusi. Domníváme se, že toto vysoce aktuální téma by se mělo co nejvíce zpřístupnit široké veřejnosti a zejména pak všem těm, kteří jsou určitým způsobem zainteresováni ve vzdělávací oblasti.

## Literatura

Česká republika 2015. *MF Dnes*, 9.6.2000.

Finnish school network service.

PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha: UK, 1994.

PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: UK, 1997.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

Sektorová studie České vzdělání a Evropa. Praha, 1999.

BRADÁČOVÁ, Z., ZELENKOVÁ, D. Otázky spojené se současnými hodnotami a trendy ve vzdělávání v Evropě na počátku nového tisíciletí. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 18–28. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorek:** Mgr. Zuzana Bradáčová, Mgr. Dana Zelenková

# Sociální a komunikativní vzdělávání v přípravě učitelů na PdF UP Olomouc

Libuše Podlahová, Jana Svobodová

O důležitosti, závažnosti a nepostradatelnosti umění komunikovat s druhými lidmi nelze pochybovat. Zato lze s úspěchem pochybovat o tom, že se v tomto ohledu dělá v přípravě učitelů maximum.

Tvůrci studijních programů aprobačních předmětů mají totiž přirozenou a pochopitelnou snahu obsáhnout ve studijních programech celou šíři studovaného předmětu, což se většinou neobejde bez značných nároků na hodinové dotace odborných předmětů. Zřetel k pěstování a rozvoji pedagogických a praktických kompetencí studentů k tomu, aby studenti dovedli své znalosti sdělit, a dokonce jim naučit, je tím odsunut na vedlejší kolej, není ani hlavním úkolem této sféry učitelského vzdělávání. Při zvětšujícím se objemu vědeckých poznatků také stále vzrůstá počet hodin nutných ke zvládnutí každého oboru. A odborníci drží své pozice až ke stavu, který se dá nazvat spontánním imperialismem odborných (aprobačních) předmětů vůči předmětům pedagogické způsobilosti (o předmětech komunikativních a interaktivních ani nemluvě). Dochází tedy ke stavu, že výukový předmět *Komunikativní dovednosti* je umisťován ve skupině předmětů B a C a zřídka kdy je umístěn ve skupině A.

Například v předmětech pedagogické způsobilosti (studium učitelství pro 2. stupeň základní školy) si v rámci jednosemestrového dvouhodinového pedagogického semináře student může vybrat ze čtyř možností předmět *Komunikativní dovednosti* v kategorii B, kam se podařilo předmět přesunout z naprosto nezávazné kategorie C. Je to určitý pokrok, ale řada studentů s tímto předmětem nemusí vůbec přijít do styku. V kategorii A pro předměty pedagogické způsobilosti je zařazen nový prakticky a interaktivně koncipovaný předmět *Školní didaktika*, kde jsou však komunikativní dovednosti jen jedním z mnoha témat (viz tabulka 4).

Ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy je situace tradičně lepší (viz tabulka 1), význam dovednosti komunikovat s dětmi mladšího školního věku je zde plně akceptován a respektován na rozdíl od studia učitelství pro 2. stupeň. Vychází se zde z respektování profilu absolventa primárního vzdělávání, kde by absence osobnostního a sociálního rozvoje studenta byla zcela fatální, a proto nemyslitelná. Mezi disciplíny, jež se zabývají výhradně osobnostním a sociálním rozvojem, se řadí předmět *Komunikativní dovednosti* a *Didaktika dramatické výchovy*.

Disciplína *Komunikativní dovednosti* (dále jen KD) je obsahově zaměřena na teoretické, ale zejména praktické poznatky, které rozvíjí komunikativní dovednosti budoucího učitele. Ve cvičeních jsou rozvíjeny základní řečové, pohybové a výrazové předpoklady. Student je veden k sebepoznání a sebe-regulaci svého vnějšího projevu, a to formou modelových mikrovýstupů ve výuce i v pedagogické praxi. Jednotlivé mikrovýstupy studentů jsou snímány videokamerou. Videozáznamy slouží k následné analýze a sebereflexi studentů. Zařazení a dotace viz tabulka 1.

Na KD navazuje disciplína *Didaktika dramatické výchovy* (dále DV). DV je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj studenta jako budoucího pedagoga primárního vzdělávání. Seznamuje se základními metodami a způsoby práce v hodinách DV, s osnovami DV v obecné škole a nastiňuje možnosti využití prvků DV ve výuce dětí mladšího školního věku. Součástí výuky jsou výstupy studentů v hodinách DV ve školách. Z výstupů jsou pořizovány videozáznamy a je prováděna jejich následná analýza. Předmět je vyučován i u kombinovaného studia v rozsahu osmi hodin (viz tabulka 1).

Osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů jsou však věnovány i některé semináře nebo cvičení v jiných disciplínách – například v *Úvodu do psychologie*, ve *Vývojové psychologii*, v *Didaktice literární výchovy* a v disciplínách HV, VV, TV. Rovněž absolvování pedagogických praxí, v nichž se student dostává do role učitele, lze řadit mezi disciplíny sloužící k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů.

U nově koncipovaných oborů, které netrpí rigiditou starých studijních programů, lze také pozorovat příklon k většímu akcentování disciplín osobnostního a sociálního rozvoje. Máme na mysli obor *Pedagogika – sociální péče*, který byl u nás zaveden před třemi roky a komunikaci řadí celoročně do kategorie A, přičemž disponuje i relativně vysokým počtem kreditů – čtyři nebo šest (viz tabulka 1). I ve studijním oboru *Křesťanská výchova pro 2. stupeň* se komunikativní výcvik objevuje, snad v návaznosti na dávné jezuitské tradice i u vědomí toho, jak významná je komunikativní obratnost při ovlivňování jiných osob.

Z tabulky 1 vyplývá, že mimořádně dobře si v oblasti komunikativní výuky a výchovy stojí obor *Učitelství pedagogiky pro střední školy*, kde jsou tyto předměty obsaženy ve všech pěti ročnících v obou semestrech (jedná se převážně také o moderně koncipované studijní obory, důvodem by mohlo být i to, že dovednost komunikace s dětmi předškolního věku je zcela nenahraditelná. Nabízí se také srovnání s osnovami SpgŠ.)

V tabulce 2 uvádíme „předměty související“, což je neobratný termín pro označení předmětů, které s předměty sociální komunikace nějakým způsobem korespondují, a to podle specifik oborů. Běžné studijní obory (matematika, přírodopis, občanská výchova, hudební výchova, výtvarná výchova,

Tab. 1: Předměty sociální a pedagogické komunikace

Obor studia	Název a kategorie předmětu	Kr.	Rozs.	Zak.	Roč.	Sem.
Ped.-soc. péče	Sociální komunikace (A)	4	2+0	K	4	Z
	Sociální komunikace (A)	6	1+3	K	4	L
Učitelství pro 1. st. ZŠ	Komunikativní dovednosti 1 (A)	2	0+2	Z	1	Z
	Komunikativní dovednosti 2 (C)	2	0+1	Z	3	L
Učitelství pro 1. st. ZŠ + cizí jaz.	Komunikativní dovednosti 1 (A)	2	0+2	Z	2	Z
	Komunikativní dovednosti 2 (C)	2	0+1	Z	3	L
	Jazykové dovednosti (C)	2	0+2	Z	3	Z
	Jazykové dovednosti (C)	2	0+2	Z	3	L
Český jazyk pro 2. st.	Kultura jazykového projevu (B)	2	0+2	Z	4	Z
Křesťanská výchova pro 2. st.	Komunikační výcvik 1 (C)	2	0+1	Z	4	Z
	Komunikační výcvik 2 (C)	2	0+1	Z	4	Z
Učitelství pro ZŠ – předměty pedagogické způsobilosti	Pedagogický seminář (pouze jednou ze čtyř možností volby je předmět Komunikativní dovednosti) (B)	2	0+2	Z	3	Z
Učitelství pro střední školy – předměty ped. způsobilosti a společného základu	Komunikativní dovednosti učitele (C)	2	0+2	Z		Z
	Komunikativní dovednosti učitele (C)	2	0+2	Z		L
Učitelství pedagogiky pro střední školy	Cvičení pedagogické komunikace a asertivity (B)	2	0+2	Z	1	Z, L
	Cvičení pedagogické komunikace a asertivity (B)	2	0+2	Z	2	Z, L
	Cvičení pedagogické komunikace a asertivity (B)	2	0+2	Z	3	Z, L
	Cvičení pedagogické komunikace a asertivity (B)	2	0+2	Z	4	Z, L
	Cvičení pedagogické komunikace a asertivity (B)	2	0+2	Z	5	Z, L



Tab. 2: *Předměty související – podle specifiky studovaného oboru*

Obor studia	Název a kategorie předmětu	Kr.	Rozs.	Zak.	Roč.	Sem.
Učitelství pro 1. st.	Výběrový jazykový seminář (C)	2	0+1	Z	3	L
	Hlasová výchova (C)	2	0+1	Z	4	Z
	Dramatická výchova (C)	2	0+1	Z	4	Z
Učitelství pro 1. st. + cizí jaz.	Hlasová výchova (C)	2	0+1	Z	4	Z
	Dramatická výchova (C)	2	0+1	Z	4	Z
	Mateřský jazyk – sloh (A)	3	1+2	Z, Zk	2	Z
Český jazyk pro 2. st.	Jazyk současné žurnalistiky (B)	2	0+2	Z	4	Z
	Jazyková analýza textu (C)	1	0+1	Z	4	Z
Technická výchova pro 2. st.	Informační technologie (A)	3	1+2	Z, Zk	1	L
Křesťanská výchova pro 2. st.	Charitativní pastorece (C)	2	1+1	Z, Zk	4	Z

Tab. 3: *Předměty specializované komunikace*

Obor studia	Název a kategorie předmětu	Kr.	Rozs.	Zak.	Roč.	Sem.
Učitelství pro zvláštní školy a 1. st. speciálních základních škol	Kurz komunikativních dovedností u neslyšících 1 a 2 (C)	2	0+2	Z	3	Z, L
	Kurz komunikativních dovedností u neslyšících 1 a 2 (C)	2	0+2	Z	4	Z, L
	Kurz komunikativních dovedností u neslyšících 1 a 2 (C)	2	0+2	Z	5	Z, L
Učitelství pro 2. st. speciálních ZŠ a ZŠ – speciální pedagogika	Kurz komunikativních dovedností u neslyšících 1 a 2 (C)	2	0+2	Z	3	Z, L
Logopedie	Alternativní a augmen- tativní komunikační systémy (A)	4	2+2	K	3	L
	Kurz komunikativních dovedností neslyšících 1 a 2 (C)	2	0+2	Z	3	Z, L
	Kurz komunikativních dovedností neslyšících 1 a 2 (C)	2	0+2	Z	4	Z, L

Tab. 4: Předměty, ve kterých je komunikace jedním z probíraných témat

Obor studia	Název a kategorie předmětu	Kr.	Rozs.	Zak.	Roč.	Sem.
Pedagogika – sociální péče	Sociální psychologie (A)	6	2+1	Zk	3	Z
Učitelství pro 1. st. základní školy	Psychologie sociální (A)	2	1+1	Z	2	Z
Učitelství pro 1. st. ZŠ + cizí jaz.	Psychologie sociální (A)	2	1+1	Z	3	Z
Učitelství pro 1. st. ZŠ – ped. zpús. a společný základ	Školní didaktika	3	0+3	Z, Zk	2	Z
Učitelství pro 2. st. ZŠ – ped. zpús. a společný základ	Pedagogická a sociální psychologie pro učitele (A)	4	2+2	Z, Zk	2	Z
Učitelství odborných předmětů pro SZŠ	Sociální a pedagogická psychologie (A)	3	1+1	Z, Zk	2	Z, L
	Zdravotnická psychologie (A)	4	2+2	Z, Zk	3	L
Učitelství sociálních a zdravotně výchovných předmětů pro střední odborné školy	Sociální a pedagogická psychologie 1 a 2 (A)	4	1+1	Z	2	Z, L
	Sociálně výchovná činnost 1 (A)	2	1+1	Z	4	Z
	Sociálně výchovná činnost 2 (A)	3	2+1	Z, Zk	4	L
	Biologicko-psychologicko-pedagogické repetitorium (C)	5	1+0	Z	5	Z
Učitelství pro střední školy – předměty ped. zpúsobilosti a společného základu	Pedagogická a sociální psychologie pro učitele (A)	3	2+1	Z, Zk	2	L
Učitelství pedagogiky pro střední školy	Kapitoly ze sociální psychologie (A)	3	0+1	Z, Zk	2	L
Logopedie	Pedagogická a sociální psychologie (A)	5	2+2	Z, Zk	1	L
Učitelství pro zvláštní školy a 1. st. speciálních základních škol	Psychologie sociální (A)	2	0+1	Z	2	Z

rodinná výchova) neobsahují totiž ve svých programech žádnou výuku komunikace, což je z hlediska jejich důrazu na odbornou způsobilost absolventa pochopitelné, ale je třeba si uvědomit, že základním předpokladem žákova pochopení je dovednost učitele komunikovat s ním prostřednictvím učebního obsahu. Takže zde je student nucen využívat svých znalostí z obecných pedagogických disciplín (teď z předmětu *Školní didaktika*, který je přece jenom blíže k praxi), kde se dozvídá o postupech při užívání metod (rozhovoru, výkladu, vysvětlování, didaktických hrách), o práci učitele s žakovou odpovědí a podobně. Část odpovědnosti leží (málo adresně) také na didaktikách předmětů.

Některé předměty částečně doplňují a obohacují schopnost vyjadřování, práci s textem, slovní zásobu, kulturu řeči, práci s informacemi v rámci svých specifík. U předmětů v tabulce 2 jsou uvedeny předměty specifické pro obor, jako jsou *Hlasová výchova*, *Jazyk současné žurnalistiky*, *Informační technologie*, *Charitativní pastorace*. Jedná se většinou o malé rozsah předmětů, zakončených zápočtem, zařazených převážně do kategorie C, a jejich charakter je spíše doplňující a rozvíjející.

V tabulce 3 uvádíme předměty specializované komunikace, jež jsou u oborů, které se bez zvláštní a pro ně typické formy komunikace neobejdou. Například *Kurz komunikativních dovedností u neslyšících* nebo o *Alternativní a augmentativní komunikační systémy*. Bez těchto dovedností by absolventi nebyli schopni s cílovou skupinou komunikovat vůbec. Ale je překvapivé a potěšující, že i u studentů jiných oborů (M, Technická výchova, VV, HV, Č, ON) byl zaznamenán zájem o tyto kurzy.

Řešení:

Při současném stavu studijních programů učitelského studia je možno řešení hledat ve srovnání a integraci studijních programů všech disciplín, které se komunikativními dovednostmi zabývají, těch, které jsme nazvaly „souvisejícími“ i těch, které jsou speciální. Po zevrubné analýze obsahu všech předmětů pedagogických, prakticko-pedagogických a psychologických by bylo možno koordinovat studijní programy tak, aby se nepřekrývaly, nezdvojovaly, a naopak něco neopomíjely.

PODLAHOVÁ, L., SVOBODOVÁ, J. Sociální a komunikativní vzdělávání v přípravě učitelů na PdF UP Olomouc. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 29–34. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorek:** Doc. PhDr. Libuše Podlahová, Ph.D., PaedDr. Jana Svobodová, Katedra pedagogiky UP Olomouc, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

# Sociální kompetence edukátora

Dana Knotová

**Klíčová slova:** reforma výchovy a vzdělávání, charakter a funkce současné školy, profesní činnosti edukátora, profesní kompetence edukátora, sociální kompetence edukátora

Závažné společenské změny, které ve společnosti v 90. letech nastaly, přináší větší rozsah práv, ale i povinností a svobod člověka. Změny působí na společnost jako celek a zprostředkovaně (také modifikovaně) se přenášejí na všechny její části. Reálné podmínky života v oblasti ekonomické, politické, kulturní a sociální se výrazně proměňují a jejich reflexe je nezbytná pro formování požadavků na proměny výchovy a vzdělávání.

Diskuse vedené potřebami změny probíhají na mezinárodní úrovni v souladu se snahami o sjednocování Evropy, ale samozřejmě také v jednotlivých národních státech. Usiluje se o provedení širokých reforem, stanovují se smysluplné priority, které dle různých autorů povedou k obdobným cílům. Přehledně o těchto prioritách pojednává publikace o reformách v povinném vzdělávání v zemích Evropské unie v letech 1984–94 (A Decade of Reforms, 1997), v níž lze cíle reforem shrnout následně:

1. Zajištění rovnosti vzdělávacích příležitostí, omezení sociálního vyloučení (z důvodů sociálních, ekonomických, zdravotních, sexuálních, etnických, věkových a dalších) a realizace pozitivní diskriminace kdekoli a kdykoli je třeba.
2. Poskytnutí základního vzdělání celé populaci. Rozdíly lze nalézt v chápání pojmu základní vzdělání. Převážně jde o tendenci k prodloužení povinné školní docházky a k rozšíření vzdělávacích obsahů.
3. Zvýšení stability a současně usilování o sociální změnu. Zdánlivě jde o kontradikci, ale autoři ji chápou komplementárně. Na jedné straně stojí předávání vědomostí s ohledem na kulturní a historické dědictví země a obecně humanity, na straně druhé posilování inovací a sociální mobility prostřednictvím kvalitního vzdělání.
4. Příprava dětí na dospělost a profesní život, na život v rodině a společnosti. Zdůrazňován je úkol vychovat občana demokratické společnosti a také jedince schopného kvalitně prožívat volný čas a rodinný život.
5. Motivace k dalšímu učení a k připravenosti na měnící se svět. Jedná se také o neformální celoživotní vzdělávání, o podporu zvědavosti, otevřenosti a tvořivosti.

6. Zajištění dobrého života dětem ve škole. Cílem je zdůraznit význam přítomného života dítěte, protože škola není pouhou přípravou na budoucnost (dospělost), důležité je dítěti pomáhat a vycházet vstříc jeho aktuálním potřebám.

Edukace – výchova a vzdělání – má plnit klíčovou úlohu v individuálním i společenském rozvoji jako jeden z jeho hlavních prostředků. Jako hlavní cíle lze uvádět vytváření rovných vzdělávacích příležitostí, podporu motivace k celoživotnímu učení a zajištění kvalitního vzdělávání, které povede k osvojení kompetencí nezbytných pro osobní, občanský a pracovní život.

Reformy se úzce dotýkají výchovně-vzdělávacích institucí a edukátora (pedagoga, učitele). Za velmi důležitou je oprávněně považována škola. Škola je institucí a zařízením s mnoha funkcemi. Funkce školy, které jsou obsaženy v primárním procesu výchovy a vzdělávání a naplňují se především vyučováním, je možno obecně vymezit jako kvalifikační, selekční a personalizační. V současné době je akceptována myšlenka, že přibývají integrační a metodologicko-koordinační funkce školy a výrazně se profiluje socializační funkce, která školu odlišuje od různých jiných vzdělávacích institucí. V české pedagogice se funkcím školy věnuje například Walterová (2001), která také vymezuje její specifické charakteristiky:

- a) Utváření norem a návyků důležitých v demokratické společnosti, škola by se měla stát komunitou a předobrazem demokratického společenství, v němž fungují mechanismy vzájemné komunikace, spoluúčast všech aktérů školy na rozhodování, týmová spolupráce, plnění rolí v týmu a konsensuálního naplňování společných strategií rozvoje.
- b) Vytváření prostředí bezpečí a vzájemné důvěry, v němž jsou formovány mechanismy obrany proti škodlivým vlivům a násilí. Škola se musí vymezit vůči hromadným sdělovacím prostředkům, reklamě a informačním médiím, z nichž jsou získávány roztržité informace, nezřídka záměrně deformované. Naučit se využívat média v pozitivním smyslu, přijímat je jako atraktivní zdroj informací.
- c) Příprava dětí a mládeže na život v otevřeném evropském prostoru, který jim nabídne nové příležitosti, ale také bude vyžadovat větší zodpovědnosti k sobě samým a ke společenství. Podpora solidarity a spolupráce a také rozvíjení předpokladů pro nezávislost, samostatnost a zdravé asertivní vystupování a jednání.

V souladu s těmito charakteristikami je vhodné připomenout četné diskuse o chápání školy jako pospolitosti. Pospolitosti jsou vymezovány svými hodnotami, názory a přesvědčeními, v nichž dochází k vytváření podmínek pro posun, který lze charakterizovat od vyjádření „já“ k „my“. Royal a Rossi (1996) vymezují pro školu jako pospolitost za klíčové především ote-

vřenou komunikaci, široce koncipovanou participaci, převahu týmové práce a respektování rozmanitosti. Učitelé a žáci sdílejí společně vize budoucnosti školy, hlásí se ke stejnému souboru hodnot, snaží se o vzájemnou důvěru a respekt, snaží se oceňovat úspěch a snahy každého, kdo ke škole a do školy patří. Pospolitosti se více spoléhají na normy, účely, hodnoty, profesionální socializaci, kolegiální a respektování přirozené vzájemné závislosti.

Nové podmínky výchovy a vzdělávání, změny v charakteristikách výchovně-vzdělávacích institucí a také funkcích školy přináší velké nároky na edukátora, pedagoga. Stoupají nároky na jeho činnosti a mění se jeho role. Zaměříme-li pozornost na edukátory působící mezi mládeží, kteří jsou profesionály, pak můžeme především hovořit o učitelích, vychovatelích, mistrech odborného výcviku, animátorech volného času, speciálních pedagogích, poradenských pracovnících. Je to profese náročná, vyžadující odbornou kvalifikaci, jejímž předpokladem je akceptování potřeby celoživotního vzdělávání.

Profese edukátora je založena na odborných interdisciplinárních znalostech předmětových, profesně pedagogických a pedagogicko-psychologických, ale také na osobnostních kvalitách. Osobností edukátora se zabývá mnoho autorů, stanovují se na ni oprávněně vysoké požadavky, ale někdy bychom mohli konstatovat, že na základě teorií bychom mohli hovořit o nadpozemské bytosti, kombinaci světce, Matky Terezy a někdy i Jamese Bonda.

Edukátor-pedagog by měl být člověk s úctou a láskou k práci, přírodě a umění, měl by mít schopnost relaxe a sebekritiky, empatie, měl by ovládat výchovné a vzdělávací strategie, být odpovědný, aktivní, kritický a rezistentní proti negativním vlivům, měl by respektovat principy humanitní morálky a lidské solidarity a jistě by bylo možné doplňovat i mnohé další charakteristiky.

Kvalita edukátora je podmíněna také kvalitou jeho vzdělávání. Je spojována s profesionalitou, profesionálními kompetencemi. Profesní kompetence jsou chápány jako komplexní způsobilost k úspěšnému výkonu povolání. Zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, osobnostní charakteristiky. Mají stránku:

1. obsahovou, věcnou,
2. dovednostní – psychopedagogické dovednosti, komunikativní, tvůrčí, metodologické, informační,
3. osobnostní – způsob uvažování o světě, pojetí života, hodnoty, kognitivní úroveň, autentičnost, akceptace, postoje, vztah, empatie, očekávání, nadšení pro obor, kultura jednání (Švec, 1998).

Kasíková a Vališová (1994) vymezují ve své práci sociální kompetence jako přiměřené používání motorických, duševních a emocionálních způsobů

chování, schopností, postojů a dovedností tak, aby bylo možno vyrovnat se s konkrétními a důležitými životními situacemi. Ve vztahu k pedagogovi je sociální kompetence chápána jako vhodné profesní chování a jednání, umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat je, rozumět procesům vývoje mládeže, být schopen týmové práce. Sociální kompetence je obecně výsledkem sociální zralosti. Sociálně kompetentní jedinec se vyznačuje těmito charakteristikami:

- je dobrým posluchačem,
- je přirozeně komunikativní,
- je vyrovnaný a optimisticky laděný,
- v jednání a řešení problémů je konstruktivní,
- dokáže svým chováním druhé uvolnit,
- rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi,
- má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý,
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému,
- má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí,
- je taktní, tolerantní, citlivý,
- dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat,
- je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy, také vztah k sobě samému.

Sociálně kompetentní pedagog je schopen přispívat k utváření sociálních kompetencí vychovávaných, které se pozitivně odrážejí v celkovém sociálním klimatu výchovně vzdělávacích institucí a jako vlastní osobnostní kvalitu je vychovávaní mohou uplatňovat mimo instituci.

Obrátíme-li pozornost k již zmiňovaným funkcím výchovně vzdělávacích institucí, z nich především školy, považujeme za vhodné připomenout také různé cíle výchovy a vzdělávání, které vymezené funkce respektují. V Evropě je za prestižní považována formulace cílů v tzv. Delorově koncepci čtyř pilířů:

1. učit se poznávat,
2. učit se žít společně s ostatními,
3. učit se jednat,
4. učit se být.

Jednotlivé výchovně vzdělávací cíle mohou být naplňovány prostřednictvím profesionálních kompetencí edukátora, pedagoga.

Odborná konference pořádaná v Praze v září tohoto roku byla věnována učitelům jako profesní skupině a jejich vzdělávání. Na konferenci vystupovali hlavní řešitelé projektu rezortního výzkumu MŠMT České republiky *Podpora práce učitelů*. Tohoto projektu se také účastníme jako členové řešitelského týmu. Součástí projektu je kromě jiného vymezení profesních

kompetencí pedagoga, učitele. Vyjdeme-li ve svých úvahách z uvedených výchovně vzdělávacích cílů a funkcí institucí, pak pro oblast našeho zájmu vymezujeme sociální, psychosociální a komunikativní profesní kompetence. Jedná se o ovládnutí vzorců profesního chování a jednání, orientaci ve struktuře lidských vztahů, ovládnutí prostředků socializace, znalosti a dovednosti potřebné pro utváření pozitivního sociálního klimatu ve skupině, dovednost řešit náročné pedagogické situace, dovednost sociální a pedagogické komunikace. Pokusili jsme se pod vedením profesora V. Švece vytvořit modelový příklad předmětů (v naší oblasti profesních kompetencí), které by měla obsahovat pregraduální příprava edukátora, pedagoga, učitele. Akcentovány jsou předměty *Úvod do profese pedagoga (učitele)*, *Sociální a pedagogická komunikace*, *Komunikace v rodném jazyce*, *Komunikace v cizích jazycích*, *Sociální psychologie*, *Sociální pedagogika a teorie výchovných procesů*, *Sociologie výchovy*, *Pedagogická praxe*. Mohli bychom také zmínit, že uvedené kompetence doplňují rovněž tzv. osobnostně kultivující kompetence.

Mohli bychom se dále zamýšlet, diskutovat o jiných přístupech k sociálním kompetencím, uvádět konkrétní projekty, které se je snaží rozvíjet, ale to už není obsahem našeho příspěvku.

## Literatura

- A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984 až 1994).
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. Praha: ÚIV, 1997.
- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN, 1990.
- HORKÁ, H. Koncepce globální výchovy jako východisko při utváření profesionálních kompetencí budoucích učitelů. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Sborník z konference. Olomouc: UP, 1998, s. 98–102.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994.
- ROYAL, M. A., ROSSI, R. J. Individual-Level Correlates of Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 24, 1996, č. 4, s. 394–416.
- ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000.
- VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele. In *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z konference. Praha: UK, 2001.

KNOTOVÁ, D. Sociální kompetence edukátora. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 35–39. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno



# Výzkumná sdělení

---

---

## Názory učitelů na integrované vyučování v primární škole – zpráva z předvýzkumu

Helena Šimíčková

### Úvod

V soudobé globalizační společnosti se mění i úloha školy jako vzdělávací instituce. Od konce 60. let 20. století narůstá kritika školství v zemích ekonomicky vyspělých i v zemích rozvojových. Zdůrazňuje se význam investic do vědy a vzdělávání i jejich efektivnost, rozvíjejí se ideje celoživotního vzdělávání. Začíná se projevovat názor, který plně zaznívá v České republice až po společenských změnách v r. 1989, že škola přestává uspokojivě plnit očekávané funkce a úkoly v lidské společnosti posledních desetiletí 20. století (Skalková, 1995).

Přestože v českém školství proběhlo v posledních 50 letech (po ukončení 2. světové války) několik reforem (1948, 1953, 1959, 1968, 1976), stojíme dnes na prahu reformy další. Jak ji provést, aby přinesla pozitivní změny?

Komparativní monografie (Blížkovský, 2000; Průcha, 1999; Walterová, 1994) naznačují, jak postupovat při tvorbě nového kurikula, a kriticky poukazují na současný stav rozvoje české školy v posledních 10 letech po pádu bolševické totality. Za priority očekávané školské reformy se považuje:

1. Ujasnění funkce školy ve společnosti a vymezení její sociální zodpovědnosti.
2. Hlubší propojení poznání obecně lidského a zkušenostně praktického, vědeckého a uměleckého pohledu na svět a jeho reflexe ve strategiích učení podporujících rozvoj osobnosti žáka.
3. Nalezení adekvátních proporcí mezi realizací národní, evropské a globální dimenze.

Změna způsobů projektování kurikula směřuje k vytvoření volnějšího centrálního rámcového projektu, v němž jsou *charakterizovány mezipředmětové vztahy, integrovaná témata a základní didaktická koncepte včetně způsobů hodnocení* (Walterová, 1994).

Pro počáteční fázi procesu transformace je příznačný *odstup od izolovaných obsahů pro jednotlivé vyučovací předměty*. Ty byly na základě jednostranně aplikovaného zvědečtování obsahu vzdělávání podle nejnovějších vědeckých výzkumů, jež dostatečně nerespektovalo ontogenezi, zaváděny do praxe na českých školách zejména příkazovou školskou reformou v r. 1976. Byly přeplněny abstraktními, teoretickými, často detailními a izolovanými poznatky, které nevedly žáky k dostatečné syntéze, proto byly jen zčásti využitelné v praxi denního života i v profesionálních činnostech. (Walterová, 1994)

Současná škola upouští od koncepce encyklopedismu, charakterizovaného zapamatováním a memorováním jednotlivých informací bez vlastního prožitku dítěte, i od přehnaného scientismu, charakterizovaného jednostranným přečeňováním racionalizace ve vyučování zejména v primární škole, *učitel nemůže být pouhým implementátorem věd* (Skalková, 1999).

*Ve středoevropské komparaci se upozorňuje na otázky integrace vzdělávacích obsahů, jež se uplatňují při výchově a vzdělávání budoucí generace na počátku 21. století.* (Seebauerová, 1997)

### Reformu dělá učitel

Z pohledu *integrace výuky* můžeme pro současného českého učitele považovat za velmi *naléhavou změnu vztahu mezi poznatky, které máme žáky naučit, činnostmi – strategiemi, jichž využíváme k osvojení pro žáky nových poznatků, a hodnotami, které výchovou chceme a máme žákům předat*. Je potřeba, aby všichni pedagogové, avšak zejména učitelé primární školy, pochopili, že jejich profese je především „služba dítěti“ a že oni sami působí jako facilitátoři učení.

Přestože pociťujeme další školskou reformu jako naléhavou, přistupujeme k ní poměrně zodpovědně. Uvědomujeme si, že v současné školní praxi je *aktérem veškerých změn učitel a jeho možnosti* (Švec, 1998; Mareš, 1996; Kurelová, 2000; Kantorková, 2000). *Pro úspěšnost změn včetně zavádění integrované výuky* je potřeba, aby tento proces byl přijat většinou pedagogů bez direktivních příkazů, na základě jejich vlastních názorů a možností. Učitel má v současné škole již *legislativní právo* metodické a didaktické svobody v práci se svými žáky, podporuje se jeho *aktivita a kreativita* při vyučování (Maňák, 1998). Analyzující studie (Spilková a Prokopová, 1997) poukazují na to, že v současné české primární škole jsou v učitelově pojetí výuky charakteristické dva protipóly: *informující × formující, transmisivní × konstruktivní, asocianistický × kognitivistický*, které se liší v *pojetí vyučovacího procesu i jeho cílů i mírou podpory kreativity žáků*.

Dalším důležitým faktorem je *konkrétní klima* jednotlivých škol, tzv. *skrýté kurikulum* (Walterová, 1994), projevující se v kvalitě řízení a hod-

nocení práce jednotlivých učitelů, ve vztazích mezi pedagogy v konkrétní komunitě školy a v jejich názorech na pojetí výchovy a vzdělávání.

Některé české školy jsou dosud prosyceny totalitou, která se z hlediska řízení projevuje direktivitou a konformismem, uplatňováním moci a kontroly, z hlediska psychodidaktického v podobě výuky, jež preferuje reprodukci a memorování na úkor rozvoje logického myšlení a samostatných názorů, z hlediska poskytování zpětné vazby žákům se uchylují mnozí pedagogové na všech typech škol pouze na negativní informace, neexistuje uznání, pozitivní reakce ze strany učitele na klady v žákových výkonech (Prokopová, 1997).

Nestačí pouze kritika práce učitele v současné škole, je potřeba vidět, že osobnost učitele, i kdyby byla vnitřně velmi silná, vyrovnaná, optimistická a progresivní, je vždy ovlivněna:

- a) stavem a úrovní společnosti, v níž učitel pracuje,
- b) celospolečenským ohodnocením práce učitele,
- c) konkrétním prostředím, v němž učitel žije a pracuje.

### **Průzkumová sonda do názorů učitelů na přijetí integrované výuky na kolosální sídlištní škole v Ostravě**

Přestože současný pedagogický výzkum se osobností učitele zabývá asi v 30 % prací (Průcha, 1999), rozhodla jsem se jako první krok pro téma *integrovaná výuka a její zavedení do školní praxe* volit průzkum, který zjišťuje názory učitelů na oblast vyučování v primární škole.

Při jeho realizaci mi nejde o kritiku a posuzování práce učitelek primární školy, nýbrž o zachycení jejich *názorů na integraci učiva, postojů k otázkám integrace a změny způsobů vyučování v primární škole*, protože si myslím, že sebelépe míněné rady učitelům, podrobně propracované metodické návody, jak vyučovat nebo i zodpovědně neformálně vypracované cílové standardy učiva se mohou *minout účinkem*, jestliže se s nimi *učitelé v praxi neztotožní*.

### **Které faktory ovlivňují přijetí integrované výuky v současné škole?**

Deskriptivní problém: *Jak věk učitelů a délka jejich pedagogické praxe ovlivňuje jejich postoje k integraci učiva a změně způsobů vyučování v primární škole?*

Relační průzkumový problém: *Jak závisí postoje učitelů ke změně způsobů vyučování na délce jejich pedagogické praxe?*

Kauzální průzkumový problém: *Jak působí celkové klima školy na změny způsobů vyučování v současné primární škole?* (Gavora, 2000)

### Hypotézy:

1. Čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho názory na způsoby vyučování.
2. Čím jsou učitelé starší, tím více podléhají stereotypu v práci.
3. Učitelé s delší pedagogickou praxí jsou vůči svým chybám nekritičtí.
4. Učitelé s delší pedagogickou praxí neradi ověřují nové metodické postupy.
5. Celkové klima školy ovlivňuje názory na inovaci vyučovacích metod.

Průzkum jsem se souhlasem vedení školy prováděla na Základní škole v Ostravě–Bělském Lese na ul. B. Dvorského 1/1049, která je v současnosti největší základní školou – zálohovanou organizací – řízenou ŠÚ v Ostravě, do sítě škol byla zařazena 14. 3. 1996, poslední změna zařazení byla potvrzena 1. 7. 1999. V současné době ji navštěvuje téměř 900 žáků, z toho v primární škole 650 žáků. Na škole vyučuje 47 pedagogů ve všech ročnících podle výchovně vzdělávacího programu ZŠ čj. 16847/96.

V první části jsem použila *nestandardizovaný anonymní dotazník*, který jsem ad hoc sestavila tak, abych mohla provést ordinální třídění (Chráska, 1998), ve druhé části jsem názory a postoje zjišťovala podle *škály Likertova typu* (Chráska, 1998). *Výroky pro škálování jsem se pokusila sestavit s ohledem na všechny oblasti integrovaného vyučování*, nejvíce z nich se však dotýká *problematiky výuky prvouky, vlastivědy a přírodovědy* (bývalých reálií), které *koreluji s tradicí české školy*. Poněkud méně výroků je situováno do oblasti, kdy *integrujícím prvkem je výuka mateřského jazyka v jeho sémantickém aspektu* (Misiorna a Zientkiewicz, 1999). Tuto podobu integrovaného vyučování považuji za typickou pro současnou reformovanou polskou školu.

Obě části průzkumu jsou sestaveny tak, aby pomocí stratifikovaného výběru (Gavora, 2000) bylo možno výzkum rozšířit na různé typy základních škol včetně neúplných a málotřídních, jejichž vedení bude ochotno se mnou spolupracovat na této výzkumné problematice, aby došlo ke zvětšení počtu respondentů a vznikl dostatečný počet odpovědí pro jejich zobecnění.

### Vyhodnocení průzkumu:

Z celkového počtu učitelů této základní školy bylo ochotno se mnou spolupracovat 30, kromě učitelek primární školy se zapojili i pedagogové druhého školního stupně.

Délka pedagogické praxe:  $n=30$

- 1.–5. rok: 5 učitelek = 16,7 %, 6.–10. rok: 5 učitelek = 16,7 %, 11.–20. rok: 5 učitelek = 16,7 %, více než 20 let: 15 učitelek = 50 %

### Vyhodnocení dotazníku:

Srovnáme-li názory učitelů této základní školy na práci učitele podle délky pedagogické praxe, nevidíme podstatné rozdíly. Většina pedagogů považuje

Tab. 1: *Názory na práci učitele*

Jednotlivé výroky:	Délka praxe			
	1–5 let	6–10 let	11–20 l.	nad 20 l.
1. Práce učitele směřuje k optimálnímu rozvoji dítěte	fi 0,133	fi 0,133	fi 0,133	fi 0,467
2. a) Nynější osnovy vyhovují	fi 0,133	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,233
2. b) Nynější osnovy nevyhovují	fi 0,033	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,267
3. Učitel stědává frontální a skupinovou výuku	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,500
4. a) Příprava na vyučování je nutná	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,033	fi 0,400
4. b) Ve vyučování je možná improvizace	fi 0,000	fi 0,033	fi 0,133	fi 0,100
5. a) Vyhovuje výuka přesně podle rozvrhu hodin	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,000	fi 0,133
5. b) Někdy je možné upravit rozvrh hodin	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,167	fi 0,367
6. Učitel se seberealizuje ve své práci	fi 0,133	fi 0,100	fi 0,167	fi 0,400
7. a) Důležitější než vzdělání jsou zkušenosti učitele	fi 0,067	fi 0,067	fi 0,033	fi 0,100
7. b) Vlastní zkušenosti je potřeba srovnávat s jinými	fi 0,000	fi 0,067	fi 0,100	fi 0,233
7. c) Zkušenosti je nutné doplňovat sebevzděláváním	fi 0,100	fi 0,033	fi 0,033	fi 0,163
8. Učitel se řídí rámcovými tematickými plány	fi 0,100	fi 0,133	fi 0,167	fi 0,400
9. Učitel se musí ve své profesi stále učit	fi 0,167	fi 0,167	fi 0,133	fi 0,400

fi = relativní četnost (Chráska, 1998)

svoji práci za činnost potřebnou pro optimální rozvoj dítěte. Současné osnovy základní školy zcela vyhovují pro práci 80 % nejmladších a téměř polovičnímu počtu nejstarších učitelek, kritický postoj vůči současným osnovám zaujímá více než polovina učitelek nejstarší generace, 60 % učitelek s 6–10letou praxí a 80 % učitelek s praxí do 20 let, nejméně kritickými si troufily být kolegyně nejmladší. Příčiny můžeme vidět v menších praktických zkušenostech, ale i v autokratické výchově, která nedovolí mladým lidem mít své vlastní názory na život a dění ve společnosti.

Ve volbách odpovědi na další otázku daly učitelky všech věkových kategorií shodně přednost střídání obou organizačních forem ve vyučování.

V otázce přípravy na vyučování se v žádné věkové kategorii nevyskytla odpověď, že učitel nepotřebuje přípravu na vyučování, většina učitelek se na vyučování pravidelně připravuje.

Je zajímavé, že improvizovat přímo ve vyučovací hodině si dovolí ponejvíce učitelky s více než desetiletou praxí, učitelky s nejdelší praxí volí raději jistotu v podobě předem promyšleného metodického postupu. Logicky promyšlenou metodu považuje už J. Á. Komenský za nástroj, který musí nutně vést ke zdokonalení žáka.

Shodné je i největší procento odpovědí na otázku vyučování podle předem stanoveného rozvrhu hodin, kdy si většina učitelek rozvrh hodin někdy podle vlastní potřeby upraví a využije tak práva, jež jim poskytuje současná

školská legislativa. Pro integrovanou výuku však bude nutné, aby si učitelky upravovaly výuku do vyučovacích témat, projektů či bloků mnohem častěji.

Většina pedagogů této školy vidí v práci učitele svou vlastní seberealizaci. Zamyslíme-li se nad významem této volby, dojdeme k závěru, že postoj vlastní seberealizace, vztah k žákům a schopnosti umět předat vlastní vědomosti a znalosti nastupující generaci a umět vybudovat základní návyky a dovednosti pro to, aby jedinec dovedl přijímat kulturní a humánní hodnoty, je podstatou profese učitele primární školy, která spolu s jejich vztahem k žákům pomáhá učitelům setrvat v této profesi i přes veškerá úskalí mnohodimenzionálního procesu globalizace v současné společnosti.

Je zajímavé, že žádná učitelka v žádné věkové kategorii nepovažuje za dostatečné pro vlastní práci znalosti a dovednosti, které získala prezenčním studiem, ale mnohé kolegyně považují za nutnost pro vykonávání povolání učitelky celoživotní vzdělávání a porovnávání svých zkušeností se zkušenostmi jiných – v kategorii do 5 let praxe 60 %, v kategorii do 10 let praxe rovněž 60 %, v kategorii do 20 let praxe 80 % a v kategorii nad 20 let praxe rovněž 80 %. Většině učitelů na této škole vyhovují celoroční rámcové tematické plány učiva, jež jim poskytují základní orientaci ve výukové problematice, ale nespouštějí je ve vlastní aktivitě a produkci při realizaci výuky. Většina učitelek si o sobě myslí, že ve své profesi se musí stále učit, některé z nejstarší kategorie poukazují na to, že na celostátní úrovni nejsou vyřešeny otázky dalšího vzdělávání učitelů a jejich profesního růstu.

Tato fakta získaná v průzkumové sondě zcela vyvracejí první čtyři hypotézy, nepotvrzují ani to, že věk učitelů ovlivňuje postoje ke změnám v současné škole a k integraci výuky.

Protože zjištění z tohoto průzkumu jsou v rozporu s výzkumy, jež se týkají zejména syndromu vyhoření (Teacher Burnout) u učitelů, jak jsou popsány v pracích Kyriacou a Pratta (1985), Kellera a Henniga (1996), Paina (1982) aj., uvědomuji si, že ke stanovení nulové hypotézy a aplikování  $\chi^2$  dobré shody (Chrásková 1998) do tohoto výzkumu, je nutno zopakovat tuto sondu ve více základních školách a při jejich výběru volit zástupce všech typů současných základních škol, teprve potom se mohou pokusit o zobecnění názorů učitelů na integraci výuky a o vyřešení deskriptivního i relačního průzkumového či výzkumného problému.

### *Názory učitelů na celkové klima školy*

*Klima školy* chápeme jako *dlouhodobý sociální jev*, který je vázán na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí (Lašek, 1990), můžeme hovořit i o *sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů*, hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty, včetně prostorového rozmístění tříd a kabinetů. Důležitým faktorem

Tab. 2: *Názory učitelů na celkové klima školy*

Jednotlivé výroky:	Délka praxe			
	1–5 let	6–10 let	11–20 l.	nad 20 l.
1.a) Pravidelná spolupráce se všemi	fí 0,067	fí 0,033	fí 0,000	fí 0,000
1.b) Pravidelná spolupráce v met. sdružení	fí 0,100	fí 0,133	fí 0,167	fí 0,500
2. Pedagogové tvoří menší prac. skupiny	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,500
3. Neformální diskuse o práci	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,500
4.a) Hodnocení ved. školy velmi dobré	fí 0,033	fí 0,000	fí 0,000	fí 0,300
4.b) Hodnocení ved. školy vcelku dobré	fí 0,133	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,200
5. Kolegiální vztahy jsou kladné	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,167	fí 0,500
6.a) Vedení školy hodnotí subjektivně	fí 0,000	fí 0,033	fí 0,100	fí 0,000
6.b) Vedení školy hodnotí objektivně	fí 0,167	fí 0,133	fí 0,067	fí 0,500

pro vytváření klimatu školy je styl jejího řízení. *V současné české škole ještě v mnoha případech přžívá autokratický styl řízení, v němž nejsou využity všechny schopnosti jednotlivých učitelů.*

Každý vedoucí pracovník by si měl osvojit *tvůrčivý demokratický styl řízení*, který se vyznačuje náročností, emocionalitou, přiměřenou kontrolou (ideální je rozvinutá sebekontrola), otevřeností a zaujatostí pro pedagogickou práci. Podporuje samostatnost, nezávislost a spolupráci. Mimo jiné je charakteristický i tím, že oceňuje tvořivost jednotlivých učitelů, podporuje jejich spolupráci a eliminuje polemiky do obsahové, věcné oblasti (Šťáva a Zelinová, 1997).

Příčinu přžívání direktivního stylu řízení je možno v současnosti spatřovat v nízké interpersonální inteligenci některých ředitelů, v nedostatečné aplikaci psychosociálního výcviku při studiu managementu, často i ve vedení konkurzního řízení na místa ředitelů škol, které se dostatečně nezabývá charakterovými a osobnostními vlastnostmi budoucích řídicích pracovníků se značnými kompetencemi.

V názorech na hodnocení své práce vedením školy byly nejkritičtější učitelky s praxí od 11 do 20 let, vyskytlo se nejvíce odpovědí typu „hodnocení práce učitelů vedením školy je málo objektivní“. Učitelky s delší praxí však tuto odpověď vůbec nevolily.

V celkovém hodnocení považují učitelky klima školy B. Dvorského za velmi dobré, příznivé pro práci učitele. Protože se jedná o kolosální školu, převládá spolupráce v jednotlivých metodických sdruženích. Vztahy mezi pedagogy jsou kolegiální, učitelky neformálně diskutují o své práci.

Vedení této školy inklinuje k demokratickému tvořivému stylu řízení, které se vyznačuje důvěrou, absencí strachu a faktickou kontrolou spojenou s pomocí nikoli sankcionováním.

Ve zprávě ČŠI z hloubkové inspekce i z následných inspekci je práce vedení této sídlištní školy hodnocena jako celkově nadprůměrná, příznačný je

antidirektivní styl řízení, schopnost věcného řešení problémových situací se zachováním diskretnosti.

### Vyhodnocení škály

*Názory učitelů na výkony žáků:*

Tab. 3: *Názory učitelů na výkony žáků*

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Požadavky na výkon žáků diferencovat	30	1,000	–	–	–	–
2. Primární škola má naučit základní gramotnost	25	0,833	4	0,133	1	0,033
3. Úkolem 1. šk. st. je naučit reprodukovat text	25	0,833	4	0,133	1	0,033
4. Primární škola má naučit vyhledávat informace	18	0,600	11	0,367	1	0,033
5. Prim. šk. má naučit zákl. faktografické inform.	28	0,933	2	0,067	–	–

Vysvětlení: ni+ = četnost kladných voleb, ni- = četnost záporných voleb, ni ner. = četnost nerozhodných voleb, fi = relativní četnost

Všichni pedagogové této školy považují za nutné diferencovat požadavky na výkony žáků podle jejich psychických možností, shodují se i v tom, že absolvent primární školy by měl zvládnout základní gramotnost, i když v konkrétních volbách na znalosti mateřského jazyka a matematiky byly značné rozdíly, někteří pedagogové volili i všechny čtyři možnosti. V názorech jednotlivých učitelek se projevuje celostátní absence evaluačních standardů pro práci učitelů primární školy.

Můžeme doufat, že ke změnám názorů učitelů na konkrétní výkony žáků přispěje vypracování a postupné zavedení národního systému monitorování výsledků v hlavních oblastech vzdělávání již v závěru primární školy po pátém ročníku (Kotásek, 2000).

Na výrok, že primární škola má naučit žáky vyhledávat informace, záporně reagovalo 36,7 % pedagogů této školy. Tuto skutečnost vysvětlují jednak tím, že výchovně-vzdělávací program Základní škola, jež je nejkonservativnějším výchovně-vzdělávacím programem, vysloveně netrvá na vedení žáků k aktivnímu, samostatnému vyhledávání informací, jednak i tím, že se tato kolosální sídlištní škola neustále potýká s nedostatkem financí na nejzákladnější vybavení. Chybí dostatečné množství encyklopedií, které by byly přiměřené věku žáků, ale i další pomůcky. Pedagogové této školy nemají možnost volit osvojování učiva, které by spočívalo v samostatném vyhledávání informací žáky, protože jim chybí k tomuto účelu vybavená žákovská knihovna a studovna, kde by mohli žáci v kooperativních skupinách sami informace vyhledávat a kde by oni sami mohli připravit vyučovací hodinu s potřebným efektem kooperativní aktivní výuky. Nemůžeme se divit, že za těchto podmínek volí jistotu klasického reproduktivního vyučování podle dostupných učebnic, které je v souladu s VPP ZŠ.



## Názory učitelů na rozvíjení osobnosti žáků

Tab. 4: Názory učitelů na rozvíjení osobnosti žáků

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Primární šk. vede dítě k aktivitě a samostatnosti	20	0,667	8		2	0,067
2. Primární šk. rozvíjí poznávací schopnosti žáků	30	1,000	–		–	
3. Primární šk. vytváří kladné citové prožitky	26	0,867	4	0,133		
4. Primární šk. rozvíjí u žáků vůli chtít se učit	24	0,800	5	0,167	1	0,033
5. Primární šk. vede k reciproční spolupráci	20	0,667	6	0,200	4	0,133
6. Primární šk. má naučit zodpovědnosti za práci	27	0,900	1	0,033	2	0,067
7. Motivace vzbuzuje zájem žáků o učení	30	1,000	–		–	
8. Realizace projektu zvýší zájem žáků o učení	24	0,800	3	0,100	3	0,100

Tyto výroky jsem zařadila do průzkumové sondy, protože si myslím, že formativní (výchovnou) práci učitele primární školy není možné oddělit od práce informativní (vzdělávací), jež sestává jednak z vytváření kvalitativně vyšší úrovně poznání na základě prekonceptů žáků (Piaget), jednak ze zprostředkovávání poznání kulturních a společenských hodnot, jež byly vytvářeny v průběhu historie našeho národa. Úkolem současné školy je rozvíjení osobnosti dítěte nejen po stránce racionální (gnoseologické; souhlasí 100 % učitelek), ale i po stránce emocionální (prožitkové; souhlasí 86,7 %). Nemůžeme opomenout ani rozvoj volných vlastností osobnosti (souhlasí 80 % učitelek). Všechny mé kolegyně považují pro rozvoj osobnosti u žáků mladšího školního věku důležitou motivaci a potěšitelné je i to, že si většina z nich (80 %) myslí, že realizace projektu pomůže zvýšit zájem žáků o vyučování v současné primární škole.

## Názory na vyučování prvouky, vlastivědy a přírodovědy – tzv. realii – v současné primární škole

Tab. 5: Názory na vyučování prvouky, vlastivědy a přírodovědy

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Učivo prvouky je přiměřené a zajímavé	21	0,700	7	0,233	2	0,067
2. Prvouku spojit s didaktickými hrami	24	0,800	1	0,033	5	0,167
3. Učivo přír. + vlast. je potřeba redukovat	22	0,733	4	0,133	4	0,133
4. Přír. + vlast. přízp. regionálním podmínk.	20	0,667	5	0,167	5	0,167
5. Přír. + vlast. podléhá encyklopedismu	16	0,533	10	0,333	4	0,133

V prvních třech ročnících současné základní školy se jeví jako nejdůležitější výchovně-vzdělávací požadavek na žáky i jejich učitele zvládnutí trivia, jež tvoří nástroj pro ovládání a osvojování si dalších poznatků o světě, který nás obklopuje.

*Předmětem integrujícím poznání a znalosti 6–8letých dětí je prvouka.* Do jejího obsahu patří ve všech třech současných kurikulech v 1. ročníku uvě-

domění si sama sebe jako školáka a přijetí této role. Při výuce prvouky vychází učitel z dosažené úrovně trivie a rozvíjí dítě v aktivní a samostatnou osobnost. Na tomto rozvoji se nejvíce podílejí vlastní zkušenosti dítěte, jeho prožitky a základní citové jistoty získané harmonickými vztahy v rodině, ale i jeho schopnosti vyjadřovat se jednoduchou kresbou, učit se činností a pohybem, napodobovat melodie a vykonávat jednoduchou praktickou činnost.

Ve třetím ročníku se prvouka více zaměřuje na pozorování jevů, událostí, přírodního dění a v souladu s rozšiřováním obzoru žáka daném do značné míry osvojením základů gramotnosti (trivia) přechází z bezprostředního okolí místa bydliště a školy do oblasti širšího regionu. Tím se vytváří základ pro vyučování vlastivědy a přírodovědy ve 4. a 5. ročníku. Získané dovednosti trivie, ale i vyjadřovací schopnosti a schopnosti výtvarného sebevyjádření se stávají prostředkem k dalšímu poznávání a vzdělávání se. Prostřednictvím témat, která vyučujeme v prvouce, můžeme integrovat nejen výuku mateřského jazyka a matematiky, jež se stávají nástrojem dalšího vzdělávání, ale i výuku výtvarné výchovy, pracovních činností, případně i výuku hudební výchovy. Respektuje-li učitel ve své práci kinestetický učební styl, může výuku prvouky integrovat i s výukou tělesné výchovy.

Ve 4. a 5. ročníku pokračuje integrace započatá v nižších ročnících. V koncepcích současného kurikula Obecné, Základní i Národní školy usilujeme o to, abychom rozvíjeli kladné vlastnosti žákovy osobnosti, seznámili ho se základními informacemi z oblasti společnosti, v níž žije, dále z oblasti přírody, jež ho obklopuje, a také z oblasti techniky, jež mu život usnadňuje. *Prostředkem k tomuto seznamování jsou již získané dovednosti číst, psát, počítat a komunikovat na určité úrovni.*

S nejdůležitějšími informacemi ze života společnosti se žáci v posledních dvou ročnících 1. školního stupně seznamují ve vlastivědě. Tento předmět je koncipován tak, že vytváří předstupeň pro vyučování historie, geografie a občanské výchovy na 2. školním stupni.

Se základními informacemi z oblasti přírodních věd jsou žáci 4. a 5. ročníku seznamováni v přírodovědě. Koncepce předmětu vychází pro poznání živé i neživé přírody z konkrétního životního prostředí, v němž dítě žije, z konkrétních ekotypů (život v lese, na poli a na louce, u lidských příbytků, u vody) a je v pátém ročníku rozšířena o základní seznámení s životem v jednotlivých podnebných páslech na Zemi, s postavením Země v naší sluneční soustavě a zákonitostmi, jež z tohoto postavení vyplývají pro běžný život. Dále se pozornost tohoto předmětu obrací k člověku jako do dnešních dnů nejdokonaleji vyvinuté formě života na Zemi a v oddílu Člověk a technika tvoří předstupeň pro vyučování fyziky v 6. ročníku.

Přestože většina učitelů ZŠ B. Dvorského považuje požadavky pro výuku prvouky za přiměřené a využívá i didaktické a simulační hry, pouká-

zali někteří doplněním odpovědi, že záleží na tom, podle kterých učebnic učitel pracuje. Je zajímavé, že mnozí pedagogové, i když požadují redukci učiva ve vlastivědě a přírodovědě (73,3 %), nepovažují současný styl osvojování poznatků na konci primární školy za příliš encyklopedický. Tento fakt zdůvodňují tím, že většina učitelek vyučovala podle koncepce zavedené v r. 1976, kde byly požadavky na osvojení faktografických znalostí mnohem vyšší, přestože nedocházelo k jejich syntéze a nemohly být využity při řešení problémů praktického života. Nerozhodnými v otázkách vyučování reálií zůstávali většinou vyučující na 2. stupni ZŠ.

### *Názory učitelů na integrované vyučování v současné škole*

Tab. 6: *Názory učitelů na integrované vyučování v současné škole*

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi
1. Učivo přír. + vlast. více integrovat (spojit)	15	0,500	13	0,433	2	0,067
2. Čj + Mat. – nástroje dalšího vzdělávání	28	0,933	1	0,033	1	0,033
3. Články v čítankách spojují časově s výukou vlastivědných a přírodovědných témat	16	0,533	12	0,400	2	0,067
4. Kresba – prostředek výuky reálií	26	0,867	2	0,067	2	0,067
5. Pracovní činnosti – význam při výuce reálií	27	0,900	1	0,033	2	0,067
6. Výuku v jednom celoročním tématu můžeme aplikovat i podle VVP ZŠ	22	0,733	4	0,133	4	0,133
7. Chtěl(a) bych jeden projekt vyzkoušet s žáky.	21	0,700	5	0,167	4	0,133

Tři učitelky odpovídají: „Vyzkoušela jsem projekt se svými žáky.“

### *Sebehodnocení učitelek ve vztahu k integraci výuky*

Tab. 7: *Sebehodnocení učitelek ve vztahu k integraci výuky*

Jednotlivé výroky:	ni+	fi	ni-	fi	ni ner.	fi.
1. Znáám princip integrované témat. výuky	18	0,600	–	–	12	0,400
2. Znáám princip výuky v projektech	15	0,500	5	0,167	10	0,333
3. Dovedla bych sama nebo ve spolupráci projekt připravit	14	0,467	6	0,200	10	0,333
4. Reálie učím s větším zájmem než ostatní předměty	10	0,333	16	0,533	4	0,133
5. Myslím si, že mám dostatečné znalosti pro výuku reálií	19	0,633	6	0,200	5	0,167

Sebekritické hodnocení učitelek této školy vyplývá jednak z *celkového klimatu školy*, jednak z *úrovně jejich profesní etiky*. Mé kolegyně sebekriticky přiznávají, že ve 43,3 % nepovažují za důležité více integrovat výuku přírodovědy a vlastivědy, přestože princip integrované tematické výuky (Kovaliková, Olsenová, 1995) považují za aplikovatelný a realizovatelný i podle

VVP ZŠ (73,3%). Výuku vlastivědy a přírodovědy časově nespojuje s četbou článků v čítankách 40 % z nich, i když čítanky vydavatelství ALTER, podle nichž se pracuje na této základní škole ve 4. a 5. ročnících, přinášejí k učivu jednotlivých témat ve vlastivědě i přírodovědě konkrétní texty naučné i krásné literatury. V časově tematických plánech učiva vlastivědy pro 5. ročník byla již loni metodickým sdružením integrace provedena.

Málo potěšitelný je fakt, že samotná výuka reálií v primární škole se u učitelek netěší příliš velké oblibě. Můžeme se odvolávat na to, že stále přžívají názory na výuku těchto předmětů z doby totality, kdy přírodověda byla poznamenána scientismem a výuka vlastivědy musela být realizována pouze v duchu marx-leninské doktríny.

Příčiny však můžeme spatřovat i v tom, že stále není dořešena otázka dalšího vzdělávání učitelů na celostátní úrovni, že jsou nedostatečné zdroje pro jeho financování, přestože většina učitelek všech věkových kategorií projevuje na ZŠ B. Dvorského o tuto problematiku dostatečný zájem.

## Závěr

Výsledky průzkumové sondy prováděné na jedné základní škole nelze zobecnit, leccos však naznačují:

1. Celkové klima školy a úroveň jejího řízení se výrazně podílí na názorech učitelů a jejich vztahu k pedagogické práci.
2. Seberealizace učitelek a jejich zaujetí pro pedagogickou práci jim dovoluje přežít i v nepřilíš příznivých podmínkách mnohodimenzionální globalizace.
3. Chceme-li úspěšně provádět transformaci školství, musíme nejprve vyřešit další vzdělávání učitelů v jejich prospěch.

Reliabilita i validita zjišťování názorů učitelů na zavedení integrovaného vyučování bude ověřena průzkumy na dalších základních školách.

## Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, 1998.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. stol.* Brno: Konvoj, 2000.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, 2000.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha, 1997.
- HENNING, C., KELLER G. *Antistresový program pro učitele*. Praha, 1996.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc, 1998.
- KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Ostrava, 2000.
- KANTORKOVÁ, H. Praktická pedagogická příprava studentů učitelství v alternativním programu výuky pedagogiky. In *Sborník VI. konference ČAPV*. České Budějovice, 1998.
- KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž, 1995.
- KOTÁSEK, J. Česká škola a její učitelé ve společnosti opírající se o znalosti. *Učitelské noviny* 33, 2000, s. 16–19.

- KOVALIKOVÁ, S, OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž, 1995.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov, 1996.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii i praxi*. Ostrava, 1998.
- KYRIACOU, C., PRATT, J. Teacher Stress and Psychoneurotic symptoms. *British J. of Education Psychol.*, 55, 1985.
- LAŠEK, J. Učitel a sociální klima výuky. In *Sborník XIV. Olomouckých psychologických dnů*. Olomouc, 1998.
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno, 1998.
- MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno, 1994.
- MAŇÁK, J. a kol. *Tvořivá škola*. Brno, 1998.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno, 1996.
- MISIORNIA, E., ZIENTKIEWICZ, E. a kol. *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*. Poznań, 1999.
- PAINÉ, S., W. *Job Stress and Burnout Sage*. Newbury Park, 1982.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, 1998.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, 1994.
- PROKOPOVÁ, A. Škola (ne) tvořivosti. In MAŇÁK, J. *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno, 1997.
- PRŮCHA, J. České základní vzdělávání, analýza výsledků pedagogického výzkumu. In *Sborník VI. konference ČAPV*. České Budějovice, 1998.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha, 1999.
- SEEBAUEROVÁ, R. *Lehrer (in) sein in Mitteleuropa*. Wien, 1997.
- SELBY, D., PIKE, G. *Globální výchova pro 21. stol.* Praha, 1994.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha, 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno, 1995.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha, 1997.
- ŠTÁVA, J. Školský management a tvořivost. In MAŇÁK, J. *Tvořivá škola*. Brno, 1998.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno, 1998.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Od kreativity k integraci. In MAŇÁK, J. *Tvořivá škola*. Brno, 1998.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. K principu integrace a kreativity v české škole. *Komenský*, roč. 118, s. 51.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Využití prožitku při integrovaném vyučování. *Komenský*, roč. 119, s. 10.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Historie a já. *Komenský*, roč. 123, s. 141.
- Výchovně vzdělávací programy Obecná škola a Základní škola, Praha 1993 a 1997.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno, 1994.
- ZELINOVÁ, M. *Školská klima a tvorivost řaditelův*. Bratislava, 1996.

ŠIMÍČKOVÁ, H. Názory učitelů na integrované vyučování v primární škole – zpráva z předvýzkumu. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 40–52. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PaedDr. Helena Šimíčková, Katedra PPAV, PdF Ostravské univerzity, Reální 5, 701 04 Ostrava

# Využitie obsahovej analýzy pedagogických denníkov ako metódy poznávania emócií vo vyučovaní

Marta Čertotová

Filozofická fakulta v Prešove má skoro päťdesiatročnú tradíciu v príprave budúcich učiteľov. V rôznorodosti a niekedy i nesúrodosti pôsobenia učiteľského zboru fakulty sa najmä katedra pedagogiky vždy snažila o čo najdôslednejšie naplnenie cieľového profilu – absolvent s učiteľským diplomom. O to viac nás mrzí jav posledných rokov, že mnohí absolventi fakulty nenastupujú do učiteľského povolania, pričom školstvo trpí už skoro 35% nekvalifikovanosťou. Hľadať príčiny znamená urobiť veľmi široký systematický rozbor mnohých rovín, ktoré sú navzájom zložito prepojené. Jeden z informačných zdrojov odhaľovania tohoto javu vidíme v analýze spolupráce vysokej školy so školami nižších stupňov. Problémom však je, že viacerí vysokoškolskí učitelia, najmä tí viac vedecky ako pedagogicky orientovaní, majú neraz ďaleko k chápaniu problémov učiteľov základných i stredných škôl. „Akademici“ nie sú ochotní meniť svoj štýl práce tak, aby prípravu študenta urobili príťažlivejšou, *motivujúcou práve pre učiteľské povolanie*. Mnohých vysokoškolských učiteľov nie veľmi zaujímajú pesimistické konštatovania, že zo škôl sa vytráca radosť, stúpa odpor žiakov ku škole, zvyšuje sa nervozita, niekedy až nezodpovednosť učiteľov. To v súčte vedie k javu profesionálneho vyhasínania, odchodu do iných povolanií i preto, že *pregraduálna príprava nenaplnila dôsledne cieľovú orientáciu*.

Svetielko nádeje do súčasného „stavu vecí“ nám vniesli na FF PU nové zistenia z analýzy pedagogicko-psychologickej praxe, ktorú ako jednu z foriem rozvíjania učiteľskej kompetencie realizujeme už 6 rokov (Čertotová, 1996).

Pre ilustráciu jej významu uvádzame citát študentky Martiny, ktorá vo svojom denníku z pedagogicko-psychologického pozorovania napísala:

... „Pedagogicko-psychologická prax bola pre mňa mimoriadne zaujímavá. Dalo by sa zhrnúť, že učitelia ešte stále viac inklinujú k pedagogickému materializmu, žiakov zbytočne zaťažujú, odhliadnuc od toho, že niektorí sú podľa mňa absolútne nekvalifikovaní a nespôsobilí učiť, vid' nemčinárka. Zaujímavé boli predovšetkým hodiny praktikantov z našej fakulty, kde bolo možné pozorovať zmeny v prístupe k žiakom, k organizácii celej hodiny.“

Poznámka študentky, že učitelia-praktikanti boli lepší ako skúsenejší učí-

telia, nás išpirovala k hľadaniu koreňov jej názoru, lebo ten nesie v sebe dialektický rozpor. Na jednej strane obraz „len“ cvične praxujúceho študenta učiteľstva videneho v pozitívnom svetle a na druhej strane obraz skúsených učiteľov, ku práci ktorých bol v denníkoch študentov veľký počet výhrad. Keďže študentka Martina nebola ojedinelá vo svojom názore a vyskytli sa ďalšie podobné konštatovania, rozhodli sme sa hlbšie analyzovať pedagogické denníky študentov tak, aby sme zachytili jav, *ktorý Martina vykreslila onou väzbou: prístup učiteľa k žiakom*. Povedané rečou psychológie, zamerali sme sa na *emocionalitu, city vo vyučovaní*.

Ľudskú – učiteľskú *emocionalitu*, jej druhy, kvalitu, sme v súzvuku s názormi Daniela Golemana v knihe *Emoční inteligence* (1997) včlenili do vyučovacieho procesu. Pri systémovom rozbere prvkov výchovno-vzdelávacieho procesu objavíme, že *emocionalita* je súčasťou tak výkonu učiteľa ako i žiaka. *City* charakterizujú atmosféru vyučovacích hodín, vzťah žiaka k učiteľovi a opačne. Citové reakcie, stavy, vzťahy prejavujúce sa v postojoch učiteľov sú implicitne obsiahnuté v metódach práce učiteľov i žiakov, charakterizujú štýl ich práce. Sú výlučne osobnostným – najsubjektívnejším prejavom, ale sú objektívne pozorovateľné. Navodzujú stavy, napr. nálady, ktoré uľahčujú či sťažujú vyučovanie i učenie sa žiakov. Psychológ Boroš (1999) konštatuje, že *city* človeka – to sú jeho vzťahy k svetu, k tomu čo robí, k ľuďom, s ktorými sa stretáva alebo žije. A takými vzťahmi je preplnený i vyučovací proces.

Goleman (1997, s. 18) prízvukuje, že *city*, emócie sú popudy ku konaniu, „sú pred rozumom“. Psychológovia odhaľujú, ako veľmi *city* pôsobia na pamäť. Boroš (1999) definuje termín *emocionálna pamäť*. Vplyv citov na pamäť je obzvlášť významný v detstve – teda v období školského učenia sa, v čase školskej dochádzky. *City* obohacujú pozornosť, sústredenie žiaka pri vyučovaní. Žiaci si kvôli láske, z obdivu k učiteľovi volia povolanie, sústredene pracujú na vyučovacích hodinách, alebo ignorantsky sedia či vyrušujú. Majú, či nemajú radi predmet, celú školu, domáce úlohy a pod. Teda – postoje učiteľov, ale i žiakov majú svoj emocionálny rozmer. Nie nadarmo i prof. Zelina (1994) do požiadaviek rozvíjania tvorivo – humanistickej výchovy zakomponoval potrebu *emocionalizácie* vyučovania v tzv. systéme KEMSAK.

Golemanove všeobecnejšie úvahy o význame emócií v živote možno aplikovať na školu aj v úvahe o *emocionálnej inteligencii učiteľov*. Jej výsledkom je *ovládanie svojich nálad, vedomé zabránenie vyvolávania úzkosti a nervozity, schopnosť sebamotivácie a nevzdávanie sa v ťažkostiach a frustráciách*. *Je to i schopnosť* učiteľa u seba i u žiakov ovplyvňovať kvalitu myslenia, schopnosť a ochota učiteľa vcítiť sa do situácie druhého človeka – žiakov, a v ťažkých chvíľach (školstva) nestrácať nádej. Goleman (1997, s. 270) konštatuje, že v neposlednom rade, ruka v ruke s emóciami, ide i o rozvoj

charakteru, sebaovládania, utvárania sociálnych vzťahov. Teda v škole je to výchovná zložka práce so žiakmi. V súlade s Golemanom (s. 42) môžeme povedať, že nikto nedokáže presne povedať, do akej miery práve kvalita emocionálnej inteligencie určuje priebeh života, dodávame – i prácu na vyučovaní, v škole. Ide o jej významný vplyv, dokonca niekoľkonásobne väčší ako vplyv IQ.

Na emocionalitu ako významný prvok v príprave učiteľov nezabúdajú autori, ktorí sa v našich podmienkach zaoberajú prípravou učiteľov. Napríklad autorka Kosová (1996) hovorí o fázach prípravy, ktoré sú vyplnené i zážitkovým učením – teda emóciami študentov, v ktorých sa rozvíja asertivita, empatia. Hovorí o komunikačnej, vhladovej, interakčnej, integračnej, realizačnej fáze prípravy. (Kosová, 1996)

Podobne implicitne zahrnul emocionalitu učiteľa i brnenský pedagóg Švec (1999), ktorý píše o potrebe tzv. osobnostných kompetencií učiteľa. Tie obsahujú napríklad schopnosti empatického, asertívneho, autentického správania a schopnosti akceptovať seba a iných.

Je zaujímavé, že vo svojich triedeniach títo autori nepoužívajú explicitne slovo emocionalita učiteľa.

Ako už bolo konštatované vyššie, na FF PU sme v napĺňaní našej koncepcie prípravy študentov pre učiteľské povolanie a v doterajšom skúmaní jej účinnosti dospeli k názoru, že efektívnym nástrojom ovplyvňovania osobnosti študenta je realizovanie tzv. pedagogicko-psychologickej praxe (Černotová, 1994, 1996). Odhalili sme, že počas praxe, v 3. ročníku štúdia, prebieha predovšetkým zážitkové učenie, ktoré ovplyvňuje postoje, rozhodovanie sa pre učiteľské povolanie. V priebehu každej praxe na školách študenti získavajú široký diapazón kognitívnych, ale najmä *emocionálnych podnetov* – inšpirácií. Pod ich vplyvom študenti prechádzajú postojovými zmenami, u študentov sa menia „mapy subjektívneho sveta“, presúvajú sa ich akcenty (Mareš, 1996).

V zamýšľaní sa nad príčinami zmien v psychike študentov vychádzame z predpokladu, že študenti počas pedagogicko-psychologickej praxe vidia školu naplnenú pozitívnymi i negatívnymi emóciami, že pozorované vyučovacie hodiny nie sú jednostranne a nudne vyplnené iba „štandardnými“ neosobnými citovými vzťahmi, náladami. Doteraz sme ale nemali dôkaz, či emocionalitu školy študenti naozaj vnímajú a ako ju percipujú.

V nasledujúcich odstavcoch preto popíšeme, ako sme mapovali percepciu emotionality školy študentami FF. Zaujímalo nás, či si študenti po zvládnutí pedagogickej a psychologickej propedeutiky naozaj uvedomujú existenciu, potrebu, následky emotionality vyučovacieho procesu, emocionalitu v mnohých podobách – stavov, vzťahov, nálad, afektov, ako ju reflektujú a hodnotia vo svojich záznamoch.



Cieľ našej výskumnej sondy – metódou obsahovej analýzy – bol určený nasledovne:

- Zistiť, či študenti sú vo svojom pozorovaní vnímaví k emocionálnemu – citovému rozmeru práce učiteľa a žiaka.
- Zistiť, aké druhy, vlastosti citov, stavov, nálad v práci učiteľa študenti odhalili a popisali, prípadne či pozorovali a odhalili vplyv učiteľovej emocionality na žiaka.

Analyzovaných bolo 105 pedagogických denníkov študentov 3. ročníka FF PU, ktoré vznikli ako záznam pozorovania počas tzv. pedagogicko-psychologickej praxe.

Následný „obraz“ o rozmere emocionality v práci učiteľov vznikol pozorovaním na 2 základných školách, 2 gymnáziách a 4 stredných odborných školách končiacich maturitou (SPŠ, SOU) v Prešove. Naš, predovšetkým kvalitatívny i prvostupňový štatistický obraz, odráža prácu 150 učiteľov v meste Prešov.

Analýza si samozrejme nenárokujú na exaktný zovšeobecňujúci obraz. Bola realizovaná pre účel získania spätnoväzebných informácií o účinnosti pedagogicko-psychologickej praxe, a o účinnosti výučby pedagogiky a psychológie. Analýzu využijeme tiež pre účel získania impulzov pre obsahovú i metodickú zmenu prípravy budúcich učiteľov na FF.

*Triediacim univerzom*, analytickou kategóriou *obsahovej analýzy* boli tie slová a vety zo záznamov študentov, ktoré vyjadrovali *emocionálny rozmer* učiteľovej práce.

Z metodologického hľadiska podotýkame, že sme museli byť veľmi opatrní pri triedení popisov, ktoré hraničili napríklad s vyjadrením hodnotenia, klasifikácie učiteľa. Napr.: veta v zázname „učiteľ žiakov pozitívne ohodnotil“ nebola považovaná za prejav a popis emócií, aj keď nevylučujeme, že pozitívne hodnotenie vyvoláva u žiakov kladné emócie. .\*

Na okraj podotýkame, že cieľ pozorovania si volia študenti sami a okrem jednej študentky, ktorá si určila cieľ pozorovania empatiu učiteľa, žiaden z analyzovaných denníkov nemal vyformulovaný cieľ – emocionalitu.

Podľa početnosti výskytu cieľov pozorovania je obraz nasledovný:

štruktúra vyučovacej hodiny	29×
metódy práce učiteľa (výklad, opakovanie)	24×
hodnotenie žiakov – skúšanie, klasifikácia	20×
vzťah učiteľa a žiaka	16×
motivácia	15×
osobnosť učiteľa (autorita)	11×
pozornosť žiakov	7×
komunikácia medzi U–Ž	6×

osobnosť žiaka	4×
audiovizuálne pomôcky	4×
stresové situácie, klíma vyučovacej hodiny	3×
formulácia, druhy otázok	3×
aktivita žiakov	2×
disciplína žiakov	2×
didaktické princípy	2×
výchovné prvky vyučovania	2×
samostatná práca žiakov	1×
učiteľova formulácia cieľov	1×
empatia v práci učiteľa	1×

V 16 denníkoch, kde bol cieľ pozorovania formulovaný ako pozorovanie vzťahu učiteľa a žiakov, sme našli najobširnejšie popísané emocionálne javy prebiehajúcej výučby. Napriek širokému diapazónu cieľových kategórií pozorovania, po obsahovej analýze 105 záznamov študentov môžeme konštatovať, že *študenti boli dostatočne empatickí, prekračovali referenčný rámec pozorovacieho cieľa, neboli necitliví k emocionalite, emóciám na vyučovaní*. Emócie a ich prejavy pozorovali, popísali a verbalizované – pozorované javy diferencovali.

S trochou skromnosti snáď môžeme túto schopnosť študentov považovať i za dôsledok účinnej pedagogickej a psychologickkej prípravy. Z analyzovaných 105 denníkov iba 16 bolo takých, v texte ktorých sme nenašli zmienku o emocionálnych prvkoch pozorovaných hodín. Buď to boli denníky príliš lajdácky spracované, alebo sa pozorujúci študenti zamerali na špecifický účel tak, že sa prísne držali cieľa pozorovania, nezaznamenávajúc si iné javy.

Aké druhy citov boli najčastejšie videné a zaznamenané v denníkoch študentov?

Za kritérium delenia sme zvolili najzákladnejšie triedenie, s ktorým sa študenti na vyučovaní psychológie stretávajú, a nebudeme ho na tomto mieste špeciálne charakterizovať. Goleman (1997), Nakonečný (2000), Boroš (1999) uvádzajú rozdielne triedenie citov, ale u všetkých nájdeme *terminológiu o citových reakciách, stavoch, vzťahoch*. Túto terminológiu sme prebrali preto, že s ňou sa i naši študenti v učebniciach psychológie najskôr zoznamujú a bolo pravdepodobné, že ju budú v záznamoch pozorovaných vyučovacích hodín aj používať. Študentami boli pozorované a popísané nasledovné city: Pri použití najjednoduchšieho triedenia to boli *city kladné a city záporné*.

Ich výskyt v záznamoch študentov, podľa početnosti, bol nasledovný: *city záporné*: 271×, *city kladné*: 240×

(Poznámka: V triedení nešpecifikujeme frekvenciu výskytu zvlášť na ZŠ a SŠ ani frekvenciu podľa pohlavia učiteľov.)

Čo sa v detailoch skrývalo za týmito vysokými číslami?

1) Boli to: *citové reakcie* – hnev učiteľa, jeho zvýšenie hlasu, vyhrážanie sa, zvýšená gestikulácia, krik a karhanie, direktívne príkazy spôsobené hnevom, búchanie po stole, po tabuli, osopenie sa na žiaka. Tieto javy boli zaznamenané v 56 denníkoch.

Za jemnejší emociónálny prejav, ale tiež za reakciu hnevu učiteľa spojenú s netaktným správaním sa k žiakom, sme považovali iróniu, aroganciu, ponižovanie, slovné urážky, zahanbovanie žiaka, nadmerné kritizovanie pre nevedomosť, nepresnosť odpovedí (50×).

Prejav hnevu vo forme priameho trestu (kopnutie do žiaka pod lavicou, vyhodenie z triedy, úder po hlave – pretože sa žiak smial), zamknutie triedy – zmemožnenie odchodu i príchodu žiakov, sme zaznamenali 4×.

Študenti pri pozorovaní popisali i citovú reakciu: *strach učiteľa – jeho strach pred vlastnými žiakmi*. Prejavil sa 3× priamo na hodine – neistotou učiteľa, alebo 5× tak, že učiteľ nedovolil vstup študentom na svoju vyučovaciu hodinu. Študenti v denníkoch pojmovo rozdielne zaznamenali „nervozitu učiteľa“ ako jeho osobnostnú črtu prejavenu v učiteľovom štýle vyučovania.

K astenickým citovým reakciám sme zaradili i reakcie žiakov, ktoré boli študentami zaznamenané ako: strach žiakov prejavенý stiesnením, chladom, viditeľným napätím – zvlášť pred skúšaním a písomkami (15×).

Čtyri učiteľky boli popísané ako tzv. typicky náladové (ukážka: „Učiteľka má časté zmeny nálady, strieda ironické poznámky, alebo: vchádza do triedy s nechufou, nevôľou, vyvoláva strach, deti sú paralyzované, ani raz sa neusmeje.“)

2) V kategórii *kladných citových reakcií* sme identifikovali 23× *prejavenie radosti učiteľa i žiakov*. K tomu ešte 23× študenti explicitne uviedli: „Učiteľka je usmiata, žiaci sú preto v skvelej pohode, nemajú trému, hodiny sú pokojné, žiaci pracujú sústredne, práca ich baví, nie je pozorovateľný žiadny stres“.

Výrazný prejav kladných emócií bol spojený s *humorom*. Ten bol zaznamenaný 31×. Emóciu radosti spojenú s humorom, ktorý sa objavil v reči a konaní učiteľa, niekedy študenti popisali ako miernu – neškodnú, skôr rozveseľujúcu iróniu. *Žiaci iróniu učiteľa chápali a prijali kladne iba vtedy, ak nebola sarkastická a zosmešňujúca*. Pekný popis tohoto javu sa objavil v denníku, kde pozorujúci študent zaznamenal toto: „... žiak bol ‚šialene‘ rozčúlený, že musí byť opäť týždenníkom, ale k opätovnej dobrej nálade ho priviedol učiteľkin zmysel pre humor“.

Ako výrazne *kludní* boli popísaní učiteľia 8×, napr. slovami: „... učiteľ reagoval na chyby žiakov pokojne, akoby sa nič nestalo.“ Tolko k citovým reakciám.

3) Do popisu *nálad* ako javov, v ktorých sa emócie prejavujú v určitom

časovom trvaní, sme zaradili najmä popis atmosféry v triede. Pozorujúci študenti to vyjadrovali napríklad slovami: „bola tam pohoda, kľud, super, dobrá nálada, príjemná, zaujímavá, ale i prehnane uvoľnená atmosféra.“

V takomto pozitívnom zmysle bolo popísaných 108 vyučovacích hodín z celkového počtu 210 pozorovaných hodín. Je to potešujúce, vysoké číslo výskytu, o spoľahlivosti ktorého po prečítaní denníkov môžeme však aj zapychať. V denníkoch totiž, aj keď nie často, boli záznamy i o tom, že žiaci „usvedčili“ pred študentami FF svojho učiteľa, učiteľku z *pretvácky*. Táto sa prejavila najmä zmenou učiteľovho štýlu a prejavovaných emócií. Z prísneho a kričiaceho bol pred hospitantami učiteľ láskavý, pripravený. I vyučovacia hodina mala výborný priebeh – čo následne spôsobilo kľudnú, pracovnú, pokojnú, radostnú atmosféru u žiakov. Dokumentujeme to slovami z denníka študenta Janka:

„V triede bola zvláštna atmosféra. Učiteľ sa tváril milo, nekričal, žiaci aj napriek tomu boli ticho, poctivo sa hlásili a slušne odpovedali na otázky. To by svedčilo o prirodzenej autorite učiteľa. Po rozhovore so žiakmi som túto myšlienku zavrhol. Žiaci mi prezradili, že učiteľ sa na hodinách správa oveľa tvrdšie ako pred návštevou praktikantov.“

Je preto otázné, či 108× popísaná príjemná atmosféra bola naozaj úprimne príjemnou, alebo herecky dobre zahranou?

4) *Negatívne nálady* boli popísané napr. slovami: *nálada na vyučovacej hodine je zlá, napätá, dusná, hustá*. Takýto výskyt sme zaznamenali 35×. Študenti popisy konkretizovali i takto: „viac ľudskosti a tolerancie by nezaškodilo, žiaci sa báli čo i len obzrieť, učiteľ písal poznámky i za drobné narušenie disciplíny, nevyvolaní žiaci zatiaľ v napätí čakali čo bude, učiteľka uštedrovala pedagogické zauchá, žiaci si vydýchli, neustále hrozby udržiavali v triede ticho“. *Najčastejšie hrozby boli spájané s písomkami a veľkým strašidlom mala byť i maturitná skúška*.

5) Učebnice psychológie uvádzajú i triedenie na *emocionálne vzťahy*. Naši študenti ich zaznamenali v tejto početnosti:

O priateľskom vzťahu medzi učiteľom a žiakom bolo urobených 33 záznamov.

Vyskytli sa napríklad tieto popisy: „Učiteľ si výborne so žiakmi rozumel, rozprával sa s nimi ako s partnermi, žiaci sa učiteľa slobodne na všeličo pýtali, učiteľ sa pýtal žiakov ako sa majú, učiteľ vylúčil úsmev na tvárach žiakov, bolo evidentné, že ho majú radi.“

*Ignorovanie učiteľa žiakmi* bolo zaznamenané 16× – výrazne na strednom odbornom učilišti, ale aj na škole základnej. O flegmatickom vzťahu – kedy výrazne učiteľovi na žiakoch nezáležalo – písali 7× a úplná ľahostajnosť ku žiakom bola zaznamenaná 6×. Domnievame sa, že ľahostajnosť a ignorovanie žiakov je veľmi nebezpečným javom na školách. V záznamoch

našich študentov vyzeral tento jav napríklad takto: „... žiak počúval walkmana bez toho, aby to učiteľovi prekážalo, žiak si dal vetrovku pod hlavu a kludne zaspal“. Jedna študentka si priam rozhorčene zapísala: „... videla som už na hodinách všeličo, ale aby žiak vyslovene zaspal, to som ešte nazažila.“ Iná píše: „Žiaci spia, čítajú si noviny, učiteľ sa baví iba s jedným, ktorého téma výkladu zaujíma.“

V 105 denníkoch sme našli 40 záznamov o autoritatívnom vzťahu, slová o pozitívnom citovom vzťahu žiakov k učiteľovi, o tom, že žiaci majú učiteľa vyložene radi, sme zaznamenali iba 4×. O učiteľke „ako matke“ bola zmienka 1× a 4× bol popísaný jav náklonnosti učiteľov k vybraným žiakom. Najkrajší popis pozitívnych, povzbudzujúcich emócií vyberáme z denníka študentky Marianny: „Učitelia prichádzali do tejto triedy s poodhaleným úsmevom, ktorý, keď nebol na tvári, tak bol v jasných očiach toho-ktorého učiteľa. Aj pre učiteľov to bola hodina uvoľnenia. Jedna pani učiteľka nám prezradila, že sa veľmi rada vracia k týmto deťom, tieto hodiny boli pre ňu kúpeľňou (doslovne). Deti pani učiteľka volala slniečkami. Presne vystihla ich rozžiarené tváre, ktoré priam dychtili po vedomostiach. Učiteľka dejepisu im povedala aj toto: Deti moje zlaté, vy mi robíte veľkú radosť.“

Na základe vedomostí (alebo intuitívne?) sa podarilo viacerým študentom vystihnúť a popísať i tie vlastnosti emócií, ktoré nachádzame v učebniciach psychológie popísané ako: *nákazlivosť*, *emocionálne zrkadlenie*, alebo podľa terminológie Golemana *emočná synchronizácia*, *interpersonálna iskra* (Goleman, 1999 str. 117). Študenti túto vlastnosť emócií vo vyučovacích hodinách nádherne objavili a popísali. Zo záznamov vyučovacích hodín sa ale zdá, že túto vlastnosť emócií si žiaľ mnohí, ani *skúsení učitelia nevedomujú*. Študentka napríklad zaznamenala toto: „Všetko záviselo od vyučujúceho a jeho prístupu k práci. Ak bol učiteľ vtipný a viedol svoju hodinu uvoľnenejšie, motivácia žiakov bola oveľa vyššia. Ak bol učiteľ strohý, prísny a k tomu ešte jeho psychické naladenie nebolo úplne v poriadku, jeho prístup nielen k žiakom, ale celkove k svojej práci, organizovanie a vedenie vyučovacej hodiny, bolo strachom pre žiakov“. Iný študent konštatoval na túto tému: „Poučil som sa na praxi i o tom, že byť ostrým, nepriateľským, príliš prísny nestojí za to. Žiaci si vo svojom vnútri myslia svoje. Kamarátsky vzťah učiteľa má vplyv aj na to, že žiaci sú k nemu otvorení a majú učiteľa radšej.“

Nákazlivosť citov študenti ilustrovali i príkladom, že učiteľ v zlej nálade infikoval svojich žiakov nevdôľou, alebo naopak pri dobrej nálade ich upokojil. Náročný, zodpovedný a morálny prístup učiteľa obyčajne nekazil pracovnú náladu žiakov, ale ignoranský, ľahostajný vzťah rozvíjal nepokoj, agresiu, anarchiu v triede.

O čom svedčí táto kvalitatívna obsahová analýza záznamov, vyjadrená jednoduchou početnosťou výskytu emócií na pozorovaných hodinách?

Svedčí o tom, že študenti boli vnímaví a popísali a pochopili široké spektrum emócií, ktoré poznali z psychologickkej a pedagogickkej teórie. Prežitý skúsenostný význam týchto študentských záznamov podčiarkujeme slovami Nakonečného (2000, s. 67), ktorý v práci *Lidské emoce* konštatuje, že *emócie integrujú, organizujú duševné dianie, motivujú správanie človeka*. Emócie sú v tomto zmysle nie iba komponentami psychických procesov, v priebehu ktorých sa dá vždy, keď ide o niečo významné, nájsť v zážitkovej štruktúre emocionálny akcent. Sú skutočnými *činiteľmi dynamiky týchto procesov*. Lebo emociálne, to je protiklad ľahostajného, nevýznamného. A už táto jednota emocionálneho a významného poukazuje na to, že *sú to emócie, ktoré rozhodujú, aké vzťahy bude mať človek k svojmu okoliu, zvlášť sociálnemu, ako sa rozhodne, aký cieľ si viac – menej vytýči, prečo vykoná to či ono, aký postoj zaujme, akým smerom sa bude uberať jeho myslenie, aký obsah bude mať jeho fantázia*.

Ak do kontextu Nakonečného dosadíme atmosféru a komponenty vyučovacej hodiny, práce učiteľa, môžeme smelo konštatovať, že emócie rozhodujú o kvalite učiteľskej práce. Naša analýza dokladuje, že jej vplyv sa realizuje na póloch: ľahostajná – zodpovedná práca učiteľa i žiakov, na póloch príjemná – odpudzujúca (najmä) pre žiakov, zaujímavá – nudná, milá – arogantná, odmeňujúca – trestajúca, kľudná – nervózna, láskavá – stresujúca. Veľkým nebezpečením v škole je, ak prevažuje súčet viacerých záporných znakov, vlastností, ktorých nositeľom je jedna osobnosť. Príklad takéhoto výskytu sme našli v popisoch, ktoré charakterizovali učiteľku strednej školy a zhodli sa na ňom viacerí študenti. Jeden študent ju popísal takto:

„Učiteľka – hrôza. Vlastne, ak by som ju nazval učiteľkou, urazil by som ostatných učiteľov. Pripadala mi ako odchovankyňa gestapa. Vybrala si jedného žiaka a toho doslova ničila počas celej hodiny. Ponižovala ho, dávala mu najavo, kto je šéf. Bolo mi ho ľúto a na tom sme sa zhodli všetci, ktorí sme tam boli.“ Iný študent v popise tejto učiteľky uviedol: „Na prvý pohľad nepríjemne pôsobiaca. Diktátorsky viedla hodinu, žiaci boli napätí, ustráchaní, žiak, ktorý nemal ceruzku, mal jednoducho smolu, vyučujúca doň stále zapárala. Pôsobila dojmom, že ju učenie nebaví a žiaci si na konci hodiny vydýchli.“

Mnohé naše študentky a študenti v pedagogickom denníku použili slová: *prax ma poučila*. Ako sme uviedli v úvode, snáď je to pre katedru pedagogiky dôkaz toho, že skúsenostné učenie, ktoré počas pedagogicko-psychologickej praxe dominuje, je oprávnenou a správnou vysokoškolskou metódou vyučovania na učiteľských fakultách.

Po takto ilustrovanej analýze je možné položiť i otázku: mohlo by to na

školách vyzerat aj ináč? Mohol by byť vyučovací proces plnší jemných citových prejavov učiteľa a následných pozitívnych – stenických reakcií žiakov? Majú na školách miesto učiteľa typu „kápo“ a učiteľa „ignoranti“? Čo robia učiteľské fakulty pre to, aby bol obraz iný?

A okľukou sa dostávam k úvodným otázkam: Pripravujeme na fakultách budúcich učiteľov tak, aby naplnili ciele svojich promočných sľubov? Pripravujeme ich i pre ten psychický rozmer práce, ktorý nazývame emócie, emocionálna inteligencia? Poznáme vôbec svojich študentov v ich emocionálnosti? (Len na okraj, niektoré fakulty už i z prijímacích skúšok vynechávajú osobný kontakt. Prijímacie skúšky na učiteľské fakulty len cez písomné testy naozaj nedokážu, či je budúci učiteľ vôbec schopný usmiať sa na človeka, na svet.)

Už citovaný Goleman (1997), ale i Shapiro v knihe *Emoční inteligence a její rozvoj u dětí* (1998) sa venujú popisu výchovy, ovplyvňovaniu citov, ich prejavov, rozvoju emocionálnej inteligencie. Na diskusiu v pedagogickej obci i na stránkach *Pedagogické orientace* zostáva otázka, či sa nám naozaj nenúka obrovský priestor pre prácu katedier pedagogiky, psychológie, pre prácu cvičných učiteľov a didaktov katedier. Našla by sa ochota v učiteľských zboroch vysokých škôl, ktoré pripravujú každoročne stovky učiteľov, zanechať rigidné metódy klasických prednášok, referátových – teoretických seminárov, písomných skúšok suchých definícií? Snáď by mohla cesta viesť cez takú zmenu koncepcie prípravy, v ktorej vysokoškolský učiteľ nebude učiť anonymnú masu študentov, ale študentov konkrétnych, s takmer individuálnym plánom rozvoja ich osobnosti, v spolupráci s cvičným učiteľom a didaktom katedry, s vierou, že študent je vnímavý a formovateľný. Vtedy, podľa nášho názoru, by mohlo dôjsť k významnej zmene profilu kvality študentov – budúcich učiteľov, v rukách ktorých bude naše školstvo za pár rokov. Lebo – ako prekrásne hovorí psychológ Frankl v knihe *Vůle ke smyslu* (1997, s. 18–19) – viac než inokedy je výchova výchovou k zodpovednosti. Zmysel nemôže byť daný, musí byť nájdený. Ibaže hodnotám sa nemôžeme učiť – hodnoty musíme žiť.

Ja tieto hodnoty cítim, vidím a nachádzam okrem iného i v prežití a v poznaní emocionality školy. Popíšem ich ešte slovami študentky Lucie, ktorými začala písať svoj ozajstný denník:

„Nedeľa – Tak veľmi som sa na túto chvíľu tešila a zrazu som tretiačka a zajtra idem do školy už nie ako bežná študentka. Už nebudem zaujatá len skúšaním, klebetením so spolužiakmi, nebudem vnímať len ako študent, no už ako budúci učiteľ. Dúfam. Asi som z tej menšiny, ktorá po skončení chce byť v školstve a učiť. Viem, situácia je v tomto rezorte zlá, no učiť, to bolo mojím detským snom. Aj keď zajtra budem len pozorovať, verím, že ma to obohatí a neodradí.“ A to sú preda emócie!

Domnievame sa, že doterajšia príprava je v „okovách“ racionálno-vedomostného a informatívneho modelu. Väčšou akceptáciou prvkov emocionálneho rozmeru by sme sa mali následne – v príprave študentov, priblížiť koncepcii zameranej na osobnostný rozvoj študenta učiteľstva.

### Literatúra

- BOROŠ, J., ONDRIŠKOVÁ, E., ŽIVČICOVÁ, E. *Psychológia*. Bratislava: Iris, 1999.
- ČERNOTOVÁ, M. Príprava učiteľov na univerzite v Oxforde – schéma partnerstva. In *Učiteľ v demokratickej škole – zborník príspevků*. Brno: Paido, 1994.
- ČERNOTOVÁ, M. Vplyv pedagogicko-psychologickej praxe na študentov-budúcich učiteľov. In *Zborník z vedecko-pedagogickej konferencie*. Banská Bystrica: PdF UMB, 1996.
- FRANKL, V. E. *Vúle ke smyslu*. Praha: Cesta, 1997.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- KANTORKOVÁ, H., MAREŠ, J. Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky. In *Facta facultatis paedagogicae universitatis ostraviensis*, sv. 129. Ostrava: OU, 1992.
- MAREŠ, J. a kol. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU, 1996.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000.
- SCHNITZEROVÁ, E. Inovačné trendy vo vzdelávaní učiteľov. In *Nové trendy v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov*. Zborník z konferencie. Prešov: FHPV, 1998.
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998.

ČERNOTOVÁ, M. Využitie obsahovej analýzy pedagogických denníkov ako metódy poznávania emócií vo vyučovaní. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 53–63. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Marta Černotová, CSc., Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta PU, ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov



# Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů

Jiří Havel

Ve vzdělávacím programu studia učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity je **souvislá praxe** jedinou povinnou formou pedagogické praxe. Její jednotlivé etapy probíhají ve 3. a 4. ročníku, nebo lépe v 5. až 8. semestru. Studenti stráví ve školách třikrát dva a jedenkrát tři týdny a odučí celkem 60–70 hodin. Z tohoto kvanta vyučovacích pokusů mají fakultní didaktické možnosti osobně vidět a rozebrat v lepším případě čtyři, obvykle však dvě vyučovací hodiny. I přes celou řadu změn a úprav v organizaci praxí (*přímý výběr cvičných učitelů fakultou, inovace hodnotících archů, setkávání učitelů a studentů po praxích apod.*) nám však stále chybí relevantní zpětná vazba o tom, jak se rozvíjejí **pedagogické dovednosti** (*kompetence*) našich studentů v jejich průběhu.

Stále jasněji se ukazuje, že vedle naší snahy o posílení role **fakultních cvičných učitelů** (např. Filová a Havel, 2000) ve formování i hodnocení rozvíjejících se pedagogických dovedností studentů učitelství je třeba akcentovat také hodnocení a sebehodnocení účinnosti praxí ze strany studentů (Švec, 1999). Pilotážním projektem by se v tomto smyslu mohlo stát šetření, které jsme v omezeném rozsahu provedli u studentů 4. ročníku bezprostředně po jejich třetí praxi. Dotazník byl poměrně krátký a jednoduchý. Obsahoval celkem sedm položek, které byly tvořeny nedokončenými větami. Zmíněná jednoduchost ve formulaci jednotlivých položek měla poskytnout maximální prostor pro deskripci momentálního stavu pedagogických praxí po provedení dílčích inovací. Dotazníky odevzdalo 83 posluchačů, tj. asi 78 % z celého ročníku.

V *první položce* měli respondenti doplnit následující větu: *V průběhu pedagogických praxí jsem se zdokonalil(a) v těchto pedagogických dovednostech.* Součástí zadání byla i formulace pojetí pedagogických dovedností podle Průchy (1998) a Švece (1999).

Více než třetina studentů – přesně 30, tj. 36,1 % – se domnívá, že se zdokonalila především v **plánování výuky**, organizaci vyučování, přípravě na hodinu, volbě metod či časové projekci hodiny. Své tvrzení opírají především o hodnocení fakultních cvičných učitelů, ale také o svůj subjektivní pocit. Zmíněná subjektivita se nejlépe odráží v některých autentických výrociích: „... a po prvním neúspěchu jsem si jasně uvědomila, co všechno musím znát, abych si mohla výuku aspoň trochu naplánovat“, „... někdy výuka ne-

*byla moc prospěšná, musela jsem pak víc promyslet detaily“, „... největší radost jsem pocítila, když mi hodiny začaly vycházet časově“.*

Na druhé straně však nemálo studentů uvedlo, že právě časové rozvržení hodiny jim v praxi činilo a činí největší potíže. V této souvislosti pak 10, 12 %, z nich uvedlo, že se zlepšili v dovednosti **improvizovat** (nebo ji v sobě odhalili). Tedy v dovednosti, která nepatří k profilovým dovednostem absolventa studia učitelství, a není tedy nijak cíleně rozvíjena a utvářena. Například „... v hodinách se nemůže jen hnát, aby se všechno stihlo.“ „... dokázala jsem realizovat i nápady, které mě napadly během hodiny, aniž by to narušilo původní koncepci.“

27 respondentů, 32,5 %, se domnívá, že se zlepšili v **pedagogické komunikaci**, a to především v komunikaci učitel – žák, například „... děti už nejsou mými soupeři.“, „... dokážu se lépe přiblížit dětem.“, „... teď už umím mluvit s dětmi všech věkových skupin srozumitelně, jednoduše, jasně.“ Nemálo studentů pak uvedlo, že se zdokonalili také v komunikaci s kolegy učiteli, ředitelem a ve dvou případech dokonce i s rodiči.

Velkou pozornost a zřejmě i váhu přikládají studenti učitelství dovednostem **organizovat a řídit**. Zajímavé výsledky se objevují především u dovednosti **udržet kázeň** ve třídě. Téměř pětina respondentů, přesně 16, tj. 18 %, uvedla, že se v této dovednosti výrazně zlepšila. Naopak 11 studentů, tj. 13 %, má za to, že žáky na praxi kázeňsky nezvládalo. Ve zbývající části vzorku byly názory rozporné: „... v pohodě jsem zvládala kázeň, ale jak kdy.“ „... pomohlo mi zjištění, že ne vždy stačí znát poučku o výchovných metodách.“ „... kázeň jsem udržela, ale někdy jsem nebyla dost důsledná.“

Dále studenti odpovídali, že se ve 12 případech, tj. 14,4 %, zdokonalili také v dovednosti **stanovit cíl** i průběh hodiny. Osm respondentů, tj. 9,6 %, pak v dovednosti **motivovat**, vytvořit atmosféru a klima ve třídě. Například „... a uvědomila jsem si, že nejdříve musím poznat atmosféru, klima ve škole a třídě, a pak teprve můžu dětem vnucovat svůj styl výuky“. Stejně procento respondentů navíc ocenilo, že měli v dosavadním průběhu praxí možnost proniknout do „tajů“ vyplňování školní dokumentace! Je známo – a projeví se to i v dalším průběhu našeho šetření – že tato „dovednost“ je studenty tradičně přeceňována.

Spíše ojediněle se objevovaly názory, že se budoucí učitelé zlepšili v **organizaci práce se zaostávajícími i talentovanými žáky**, v dovednosti **formulovat otázky, hodnotit a sebehodnotit** práci i chování u sebe i u žáků. Tři studenti se domnívají, že se během praxí rozvinulo jejich **pedagogické myšlení** a čtyři studenti upozorňují, že průběh praxí výrazně posílil jejich učitelské **sebevědomí**.

Ve *druhé položce* jsme studentům 4. ročníku nabídli tuto nedokončenou větu: *Při získávání a rozvíjení pedagogických dovedností mi cviční učitelé po-*

mohli... Nejčastěji se objevovalo tvrzení, že cviční učitelé vedli své budoucí kolegy především k lepšímu – chceme-li optimálnímu – **přístupu k žákům**. Celkem 29 studentů, tj. 34,9 %, tvrdí, že vlastním příkladem nebo přímými zásahy či doporučeními ze strany cvičných učitelů byli dovedeni ke zlepšení dovednosti **kommunikovat** se žáky, a to jak frontálně, tak individuálně, vytvořit si k nim vztah, umět je poznat.

V autentických výrocích respondenti oceňují kromě vztahu cvičného učitele k dětem, např. „... *po těchto prvních zkušenostech vím, že nedokážu nic, pokud nebudeme já a moji žáci souznít.*“, také vztah tohoto učitele k nim samotným, „... *všichni učitelé, se kterými jsem se na prázích setkala, mi poskytli dostatek prostoru a jednali se mnou jako se sobě rovným.*“ Na druhé straně jsou zde tvrzení, že „... *a pouze jedna učitelka (vybraná fakultou) nebyla pro mne odstrašující*“ nebo „... *myslím, že děti brala jen jako nástroj svého zaměstnání*“.

Podobný počet, 27 respondentů, tj. 32,5 %, uvedl, že se vlivem cvičných učitelů rozvinuly jejich **organizační dovednosti**. Naplánovat výuku, připravit hodinu, vybrat podstatné stránky učiva a efektivní metody a formy práce – „... *dovedu si lépe učivo sama vybrat a uspořádat*“, „... *přípravu paní učitelky pro mne byly vzorem přesnosti, propracovanosti, důslednosti a preciznosti*“. Zdaleka ne všichni však cítili po této stránce oporu – „... *moje cvičná učitelka užívala převážně zastaralé metody*“, „... *při přípravě na vyučovací pokusy trvala na tom, abych pokračovala v jejím vyučovacím stylu*“, „... *byli jsme příliš svázáni obsahem učebnic. Abychom tak jednou neskončili.*“

Asi čtvrtina, přesně 21 studentů, tj. 25,3 %, oceňuje, jak cviční učitelé ovlivnili jejich **nápaditost**. Byli jim inspirací v dovednosti motivovat, zařazovat hry do výuky, činit ji celkově pestrou a zábavnou. Pozitivním prvkem v procvičování těchto dovedností je fakt, že někteří cviční učitelé se snažili podnitit také samostatnost a kreativitu studentů – „... *nejvíce mě ovlivnila vlastním příkladem, ale chtěla po mě abych si taky něco sama vyhledala v odborné literatuře*“ nebo „... *na fakultě bych těžko pochopila, jak je nutné uvažovat o zábavě při vyučování*“.

Celkem 19 respondentů, tj. 22,8 %, považuje za důležité, že se jim ve spolupráci s cvičnými učiteli podařilo zlepšit se v dovednosti **udržet kázeň** ve třídě. K tomu uvádějí, že „... *už se nebojím ukládat do výuky výchovné momenty*“, „... *pochopila jsem, jak významně mohu ovlivnit chování svých žáků*“. Další pozitivum lze spatřit v tom, že sami studenti ocenili možnost řešit **problémové situace**. Uvedlo to pět z celkového počtu, tj. 6 %, a navíc vyzdvihli i možnost bezprostředně konzultovat svá rozhodnutí.

To, že se díky cvičným učitelům zlepšili v dovednosti **hodnotit a klasifikovat**, tvrdí 10 respondentů, tj. 12 %. A to jak výkony žáků, tak své

vlastní, a na základě diagnostiky provádět i prognózu. Ještě o dva studenty více, tj. 14,5 %, se domnívá, že jim cviční učitelé pomohli s uvědoměním a upevněním vlastního **vyučovacího stylu** – „... její podpora hodně posílila moji chuť zkoušet to jinak, než na co jsem byla ze školy zvyklá“. Stejně vysoký počet studentů však uvedl, že jejich cviční učitelé byli pro ně velmi odrazující a že nemají pocit, že by jim vůbec s něčím pomohli. To číslo je velmi vysoké a podle mého názoru je na fakultě, aby všechny tyto případy individuálně citlivě, ale přitom dostatečně rychle řešila. Nejlépe preventivně, což v tomto případě znamená věnovat pozornost výběru a přípravě cvičných učitelů na jejich roli.

O tom, že umí lépe a jasně **formulovat úkoly a zadání**, je po praxích přesvědčeno šest studentů, tj. 7,2 %. Naprosto stejný počet respondentů uvedl, že by už dokázali vést školní dokumentaci. Přestože ani tato dovednost nepatří k těm klíčovým, dalo by se říci, že už tradičně přichází část studentů s dojmem, že na toto je fakulta nepřipravila. Například „... řekla nám, že nechápe, že po třech letech studia nedokážeme ani vyplnit třídní knihu“. S podobnými výroky se setkávají studenti v postatě na praxích na všech typech i stupních škol. Vyplňování jakékoli školní dokumentace však v zásadě není dovedností, která by měla být cílem univerzitního typu studia. Na druhou stranu se překvapivě pouze ojedinele objevil názor, že se budoucí učitelka zlepšila v dovednosti **vybrat a využít pomůcky**.

Velmi nás zajímalo, jak probíhala komunikace jednotlivých studentů s cvičným učitelem. Proto jsme jim nabídli ve *třetí poloze* tuto nedokončenou větu: *Komunikace s cvičným učitelem probíhala ... (jak často, jakou formou, jakým způsobem)*. Drtivá většina respondentů – celkem 56, tj. 67,5 % – uvedla, že u jejich cvičných učitelů dominovala snaha o **neformální komunikaci a bezprostřední zpětnou vazbu**. Ta většinou zahrnovala hodnocení i povzbuzení. Přibližně čtvrtina studentů, tj. 26,5 %, navíc uvedla, že jejich cviční učitelé uplatňovali intervenční zásahy také **přímo během výuky**. Zatímco někteří to kvitovali s povděkem, jiným tato forma intervence vadila. Podle našeho názoru je tento postoj výrazně ovlivněn způsobem intervence, osobností učitele i studenta a vztahem mezi nimi. Oběma pólům odpovídají výroky jako: „... připadala jsem si velmi potřebná a potom i úspěšná“, „... dávala mi najevo, že jsem pro ni přítěží“, „... líbilo se mi že byla kritická, ale někdy mi do toho až moc mluvila“.

Pětina posluchačů, tj. 20,3 %, hodnotilo se svými cvičnými učiteli vždy každý školní den zvláště po **skončení vyučování**, dalších 6 respondentů, tj. 7,2 %, dokonce až po **skončení praxe**, 19 studentů, tj. 22,9 %, nám sdělilo, že kombinovali všechny uvedené frekvence hodnocení. Oproti tomu 16 respondentů, tj. 19,3 % – tedy téměř pětina, má pocit, že jim během praxí zpětná vazba nebyla poskytnuta!

Prostým součtem studentů se dostaneme vysoko přes počet 83. To je podle našeho názoru dáno nejen tím, že velká část cvičných učitelů kombinovala uvedené časové formy hodnocení, ale také tím, že se studenti, kteří během praxí vystřídali více cvičných učitelů, často setkávali s jejich naprosto odlišnými přístupy. Menší, ale přesto podstatná část posluchačů absolvovala všechny souvislé – a někdy i nepovinné průběžné – praxe v jedné škole, někdy i u jednoho učitele. Diskuse o tom, která z těchto variant je lepší a pro budoucí učitele přínosnější teď není předmětem našeho šetření. V každém případě je to však další argument pro zamyšlení nad **důslednějším rámcovým sjednocením vedení a hodnocení studentů na pedagogických praxích.**

V této fázi snad můžeme zmínit, že nás potěšilo, že daleko více studentů – celkem 18, tj. 21,7 % – výslovně tvrdí, že praxe ve 3. ročníku, které probíhají v brněnských školách pod vedením **cvičných učitelů vybraných fakultou**, měly pro rozvíjení jejich pedagogických dovedností větší účinek než praxe ve 4. ročníku probíhající v místě bydliště.

Vrátíme-li se k odpovědím ve třetí položce, tak dalším výrazným tématem komunikace mezi cvičným učitelem a studentem byla **příprava na výuku**. Respondenti se shodují v tom, že drtivá většina cvičných učitelů se podílela na přípravě jejich vyučovacích pokusů. Rozdíly však najdeme v hodnocení pomoci a přístupu ze strany samotných studentů. Celkem 35 posluchačů, tj. 42,2 %, odpovědělo, že se setkali s maximální **vstřícností** při koncipování své výuky. Učitelé jim pomáhali s přípravou a poradili kdykoliv to bylo třeba. Např. „... během výuky pomáhala kdykoliv se vším, za to jsem jí vděčná“, „... vůbec si to bez něj nedokážu představit“.

Dalších 16, tj. 19, 2 %, se však cítilo být příliš **svazováno** pokyny cvičných učitelů: „... vždy přesně řekla, co a jak mám dělat, a trvala na tom“. Nemálo respondentů – 15, tj. 18 % – se vyjádřilo tak, že komunikace s cvičnými učiteli při přípravě vyučovacích pokusů téměř neexistovala. To se projevilo podle jejich názoru **přílišnou volností** a zajímavé je, že tato situace vyhovovala jen pěti z nich, např. „... mohla jsem si všechno vyzkoušet...“. Zbývajícím deseti studentům se zdálo, že tento benevolentní způsob vedení je výrazně ochudil, např. „... příliš jsme to nerozebírali... , mluvil jen o tom, na co jsem se ho zeptala...“, „všechno se jí líbilo...“. Z tohoto pohledu je však nejhorší výrok, který se bohužel v různých modifikacích a různé intenzitě objevil hned několikrát: „... nechal nás učit a šel si dělat své povinnosti...“!

Zde se jasně ukazuje, že s cvičnými učiteli je třeba navázat **užší kontakt**, který zaručí lepší informovanost o jejich roli v procesu utváření a rozvíjení pedagogických dovedností budoucích učitelů. *Systém odborné spolupráce pedagogické fakulty s fakultními cvičnými učiteli v praktické přípravě studentů*

*učitelství 1. stupně*, který se za podpory grantu MŠMT rozvíjí na Katedře pedagogiky PdF MU, jim má poskytnout dostatečnou možnost se na tuto roli připravit. Navíc budou moci svými praktickými zkušenostmi z výuky žáků, ale i z vedení studentů na pedagogických praxích, pojetí své role, především některé její atributy, přímo ovlivnit.

S přístupem cvičného učitele ke své roli, jeho zkušenostmi, invencí a ochotou se o ně podělit pak úzce souvisely odpovědi respondentů ve *čtvrté položce*. Ta obsahovala tuto nedokončenou větu: *Z praxe si odnáším především...*. To, že nejvíce studentů tvrdí, že si odnáší především **zkušenost**, jistě nikoho nepřekvapí. Zajímavá je ale šíře pedagogických dovedností, které pod ni zahrnují.

Nejčastěji vyzvedávají dovednost **organizovat** a **řídít** vyučovací proces, komunikovat se všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, utvářet vlastní **pojetí výuky**, vlastní **vyučovací styl**. Uvedlo to celkem 23 posluchačů, tj. 27,7 %. Dále 16 respondentů, tj. 19,3 %, uvádí dovednost zvládat výchovné i problémové **situace ve škole**, pracovat s **talentovanými** i **zaostávajícími** dětmi. Poznali postoje dětí a učitelů a také to, jak důležitou úlohu hraje v profesionální výbavě pedagoga smysl pro **zodpovědnost** a **spravedlnost**. Osobní zkušenost se opět odráží v autentických výrocích: „... *hodina se vždy nevyvede...*“, „... *hodina někdy dopadne jinak než příprava...*“, „... *reakce žáků jsou velmi různé...*“, „... *a tak mám strach, jestli to zvládnou, protože na jednu hodinu jsem se připravovala hodinu a půl...*“, ale třeba i polemický názor že: „... *ne každému dítěti vyhovuje pestrá hodina..., někomu spíše vyhovuje stereotyp, na který je zvyklý...*“.

Celkem 18 studentů, tj. 21,6 %, uvedlo, že z praxí si odnáší především celou řadu **nápadů** a **námětů**, které načerpali od svých cvičných učitelů a mohou je využít při motivaci i samotné výuce. Např. „... *přesvědčila jsem se, jak nezbytné je ovládat triky k vytvoření správné atmosféry při vyučování*“. Devět respondentů, tj. 10,8 %, tvrdí, že dokáže lépe **reagovat na neúspěchy**. A to jak na své vlastní, kdy reakce dětí nebyla adekvátní jejich představám a vynaloženému úsilí, tak neúspěchy žáků, kdy je třeba je povzbudit a přizpůsobit metodu i formu výuky jejich momentálním dispozicím.

Dalších pět studentů, tj. 6 %, je po praxích přesvědčeno, že **praxe** ve škole je naprosto **odlišná od teorie** prezentované na fakultě. Ani tento názor nás nepřekvapil a výše uvedené procento lze podle našeho názoru interpretovat spíše pozitivně. Zajímavější by zřejmě byla sonda odhalující podstatu tohoto tvrzení. Naopak lze přivítat tvrzení jiných posluchačů, že z praxe si odnášejí především přesvědčení o potřebě vlastní **erudice**. Jediný,

ale podstatný, zápor spatřujeme v tom, že to uvedli pouze dva posluchači, tj. 2,4 %.

K výčtu pozitiv můžeme přiřadit odpověď šesti respondentů, tj. 7,2 %, že si ze svých prvních praktických zkušeností odnášejí lepší **sebevědomí** a také to, že 7 studentů, tj. 8,4 %, si na praxích zjistilo, jak důležitou složkou je vedle vzdělávání **výchova žáků**. Faktem, který nás nejvíce potěšil, je tvrzení 31 posluchačů, tj. 37,3 %, že po praxích se **více těší** do školy. Například „... *realita je teď pro mne daleko hmatatelnější, vím, co mě čeká, a baví mě to*“, „... *při přípravě na vyučování jsem si uvědomovala, že se strašně těším, až to budu dělat s dětmi*“, „... *každý úspěch ve mně podnítl chuť připravit něco zajímavého a zábavného*...“.

K doplnění úplného přehledu odpovědí v této položce chybí ještě názor pěti respondentů, tj. 6 %, kteří po pedagogických praxích cítí spíše **znechucení**. Jednou z příčin je přirozeně opět málo podnětný cvičný učitel, což je jen další argument pro výše zmíněnou snahu o jejich institucionální přípravu. To nepřímou potvrzuje i výrok jednoho ze studentů, že „... *úplně jiná je práce s dětmi, které jsou na praktikanty zvyklé*...“.

V *páté položce* posluchači 4. ročníku srovnávali souvislé pedagogické praxe s nepovinnými průběžnými praxemi. Svě úvahy začínali slovy: *Srovnám-li průběžné praxe v 1. a 2. ročníku se souvislými praxemi ve 3. a 4. ročníku, tak...* Tuto položku však většina respondentů proškrtla, neboť z daného vzorku absolvovalo nepovinnou formu praxe pouze 16 z nich, tj. 19,3 %, tedy necelá pětina!

Jejich odpovědi lze rozdělit do dvou stěžejních proudů. V tom prvním převažuje názor, že nepovinná forma průběžné praxe byla **přínosem**, nebo dokonce že byla přínosnější než praxe souvislé. Např.: „... *tím, že jsem chodila na průběžné praxe, byl můj přechod lepší a plynulejší*“, „... *při souvislé praxi už jsem neměl žádnou trému*“, „... *kontakt s dětmi i učiteli už v prvním ročníku mne přesvědčil, že jsem si vybrala dobře své budoucí povolání*“, „... *díky zkušenostem jsem si uměla na souvislé praxi prosadit své představy o výuce*“, „... *na průběžné praxi jsme měli možnost pozorovat průběh celého školního roku*“.

Vedle již zmíněné možnosti ověřit si správnost volby je přínosem také absolvování prvních praxí v místě bydliště i možnost konzultovat některé jevy z praxe nejen s učitelem, ale téměř bezprostředně také s didaktikem na fakultě. Ten pak může tyto konkrétní podněty zobecnit v teorii a při získávání laboratorních zkušeností.

V druhém názorovém proudu se pak objevují více méně **negativní** zkušenosti s nepovinnou formou průběžných praxí. Např. „... *při souvislé praxi jsem měla možnost lépe vysledovat návaznost učiva*...“, „... *cítila jsem, že o mě jako o praktikantku nebyl zájem*...“, „... *při průběžné praxi se mi*

*nikdo nevěnoval, většinou jsem jen suplovala a na to jsem nebyla připravená...“.*

I přes rozpornost některých uvedených názorů a pocitů studentů vyplývajících z jejich účasti na nepovinných průběžných praxích, na nichž působili jako asistenti učitele, se dle našeho názoru tato forma praxí jeví velmi prospěšnou. To nepřímou potvrzuje také analýza, na které se v rámci grantového projektu *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů* pod vedením doc. Walterové podílela i naše katedra. V první fázi v ní byly srovnávány studijní programy studia učitelství pro 1. stupeň primární školy na všech pedagogických fakultách v České republice. Už nyní tak můžeme konstatovat, že **spektrum brněnských praxí je nejužší**, i když hodinové dotace jsou v souladu s ostatními fakultami. Škálu povinných praxí tak bude třeba rozšířit a v souvislosti s tím je nutné se zamyslet také nad inovacemi jejich návaznosti přímo na fakultě. Na některých fakultách (např. v Českých Budějovicích) se už osvědčil model seminářů, které navazují na pedagogické praxe a snaží se o syntézu poznatků a zkušeností studentů. Na nich se podílí vedle studenta také pedagog, psycholog a přímo cvičný učitel!

*Šestá položka* obsahovala větu: *Ke zlepšení průběhu pedagogických praxí navrhuji...* Zajímavé bylo, že dokončení této věty byla formulována většinou jako doporučení, jejichž obsah nešel příliš do šířky, ale byla patrná spíše snaha o hlubší zásah do dané problematiky. Proto této položce přisuzujeme značnou váhu a pokusíme se od ní odrazit ke **komplexnějšímu hodnocení a doporučení**.

Nejčastěji studenti odpovídali, že ke zkvalitnění průběhu praxí je potřeba vybrat pouze ty cvičné učitele, kteří mají o tuto roli **opravdu zájem**. Uvedlo to 17 respondentů, tj. 20,5 %. Ti ideální byli charakterizováni jako **ochotní, kreativní, empatičtí, lidští** apod. Zároveň se objevil požadavek, aby posluchači na pedagogických praxích nebyli zařazováni k učitelům, kteří učí na 1. stupni bez příslušné aprobace. Protože takových učitelů je bohužel čím dál víc – nejen neaprobovaných, ale hlavně s jinou aprobací (například pro 2. stupeň) – je podle našeho názoru potřeba tomuto problému udělat odpovídající osvětu.

Celkem 15 studentů, tj. 18,1 %, vypovědělo, že účinnosti praxí by prospěla lepší **informovanost cvičných učitelů** o jejich roli, jejich povinnostech a právech při vedení pedagogických praxí. Měli by vědět přesně, co a jak se učí na fakultě, jak intervenovat do struktury pedagogických dovedností studentů, jak se mohou podílet na evaluaci praktických činností studentů. Ani tato informace pro nás není úplně nová, o čemž svědčí právě náš projekt, který podporuje provázanost a vzájemnou informovanost fakultních didaktiků a cvičných učitelů z praxe. Problémem, k němuž bude nutné napřít síly v budoucnosti, však zatím zůstává spolupráce s cvičnými učiteli



mimo Brno. Respondenti totiž doporučují „... *více je kontrolovat*“, tomu však brání především ekonomická situace.

Jako nezbytné se tudíž jeví již několikrát zmíněné zavedení **studentského hodnocení** průběhu praxe, práce fakulního metodika a cvičného učitele. Postupnou eliminací těch, kteří o tuto roli nemají zájem a plní ji pouze jako svou přidělenou povinnost, bychom se už nemuseli setkávat s názory: „... *a pořád se mě ptala, co a kam mi má napsat*“, „... *říkala, ať si to sama vypíšu, že mi to jen podepíše*“, „... *pořád mi vyprávěla, jak se na pajdaku špatně učí, ale k mým výstupům nic pořádného neřekla*...“.

Dalším výrazným doporučením je zavést **povinné průběžné praxe**. Uvedlo to 14 studentů, tj. 16,8%. Zejména v prvních dvou letech studia nám citelně chybí forma pedagogické praxe zaměřené na verifikaci laboratorních zkušeností v terénu pod přímým vedením fakulních didaktiků. Ti by tak mohli daleko výrazněji reagovat na podněty z praxí posluchačů. U souvislých praxí se totiž tato činnost pochopitelně přenáší na cvičné učitele a fakulní metodikové mají možnost reagovat až ex-post. Dalším podnětem k zamyšlení je pro nás výrok, že „... *praxe by měly být kratší a častější*“. I to by mohla být jedna z cest, jak zvýšit účinnost intervencí učitelů z fakulty do struktury pedagogických dovedností studentů.

V této souvislosti uvádíme také názor 8 studentů, tj. 9,6%, že také někteří **metodikové z fakulty** by měli mít o studenty, které vedou na pedagogických praxích, **větší zájem**. Zároveň by také přivítali jejich častější návštěvy přímo na primárních školách v průběhu praxí. Tomu zřejmě nejvíce vadí dosavadní organizace pedagogických praxí v průběhu semestru, kdy je řada metodiků zaneprázdněna výukou v jiných ročnících, a jistě také postavení metodického vedení praxí v úvazkových plánech na fakultě. Přesto by se nemělo stát: „... *divím se, že paní doktorce z fakulty stačil ke zkontrolování mé praxe jen jeden telefonát*“ nebo dokonce „... *za mnou do školy metodik vůbec nepřišel*“.

Celkem 12 posluchačů, tj. 14,4%, tvrdí, že by se průběh praxí zlepšil kvalitnější, tzn. cílenější přípravou v **oborových didaktikách**. Také toto tvrzení by si zasloužilo samostatnou a důkladnější analýzu, neboť výroky, že některé předměty na fakultě jsou zbytečné – uvedlo to 8 respondentů, tj. 9,6% – nebo že některé didaktiky jsou špatně učené – názor 9 respondentů, tj. 10,6% – jsou velmi široké a jejich výpovědní hodnota je pro nás v tuto chvíli minimální. Možná by ale právě výše zmíněné **kratší a častější pedagogické praxe** mohly přinést určité zaměření jejich jednotlivých etap **pod přímou gescí oborových didaktiků** jednoho předmětu.

Sedm studentů, tj. 8,4%, se domnívá, že by si při registraci praxí mohli vybírat z větší **škály primárních škol**, a zároveň doporučují uvádět se jménem školy a cvičného učitele také ročník, ve kterém učí. Zatímco první

požadavek je přímo závislý na počtu studentů v ročníku a naším cílem je spíše určitá **koncentrace cvičných učitelů do kooperujících škol**, druhý požadavek určitě zapracujeme už do pokynů pro příští praxi.

Dalších 5 posluchačů, tj. 6 %, se zasazuje o více praxí v **místě bydliště**. Domníváme se, že při současném pojetí pedagogických praxí, kdy má student možnost v 1., 2. a 4. ročníku praktikovat v místě bydliště, jsme na hranici možností. Uvedené procento studentů svědčí o tom, že se jedná spíše o marginální problém a o motivech konkrétních respondentů lze spekulovat. Naše snahy o inovaci směřují naopak k rozšíření počtu hodin **pedagogických praxí v Brně**, neboť z již uvedených důvodů ty v místě bydliště nemohou fakultní metodikové kontrolovat. Navíc je tu rozvíjející se systém fakultních cvičných učitelů připravovaných dlouhodobě na vedení pedagogických praxí.

Naopak nás příliš nepřekvapilo, že 32 studentů, tj. 38,5 %, se domnívá, že by mělo být obecně **více pedagogických praxí**. Z publikovaných názorů však podle našeho názoru vyplývá, že je třeba především plně využít potenciál stávajících praxí, které jsou svým obsahem v relaci s jinými pedagogickými fakultami u nás, nevyhovují však svým pojetím a zaměřením. V této souvislosti si dovoluujeme ještě jednou připomenout **klíčovou roli cvičného učitele** v procesu utváření pedagogických dovedností budoucích učitelů na pedagogických praxích a při vedení praxí vůbec. Objektivně není v silách fakultních didaktiků mít tento rozvoj na praxích pod plnou kontrolou. Navíc zde vyvstává ještě jeden problém, někteří oboroví didaktici chtějí při kontrole praxí v terénu vidět pouze svůj předmět s tím, že k jinému by studentům těžko mohli něco konkrétního říct. To jsou jasné argumenty pro institucionalizaci postavení fakultního cvičného učitele v předmětu Pedagogická praxe.

Dále připomínáme požadavek na studentské hodnocení cvičných učitelů, což jediné může vést k postupnému nahrazování málo inspirativních a odrazujících těmi, kteří mají opravdu zájem s posluchači pracovat, ne jim pouze poskytnout prostor ve své třídě. Toto šetření by tak mohlo být dalším impulzem k opětovnému předložení **statutu fakultního cvičného učitele**, který jasně vymezuje jeho práva a povinnosti při vedení studentů na pedagogických praxích.

Je třeba uvést, že do této části jsme zapracovali také údaje ze *sedmé položky*, ve které respondenti měli možnost napsat cokoli, o čem se nezmínili v těch předešlých: *Chcete-li k praxím nebo ke studiu vůbec něco podotknout, můžete sem*. Odpovědi měly vesměs velmi podobný charakter jako odpovědi v předešlé položce. Obsahově se značně překrývaly, a proto nám nyní zbývá už jen několik poznámek, které se u jednotlivých respondentů obje-

vily v menším počtu, ale k dokreslení názorů studentů na pojetí praktické přípravy by rozhodně měly zaznít.

Účinnému osvojení některých pedagogických dovedností brání podle některých respondentů špatná náplň či úplná absence některých předmětů. Uvítali by například možnost řešit **pedagogické situace** při výuce na fakultě. Praktické laboratorní zkušenosti by posluchači studia učitelství pro 1. stupeň primární školy měli získávat v předmětu **Pedagogické praktikum**. Ten je v současné době pojmán spíše jako nástroj rozvíjení komunikativních dovedností. Sami studenti však cítí potřebu více se rozvíjet v **dovednostech řídit a organizovat**.

Jiní posluchači, a nutno podotknout že i někteří didaktikové na fakultě, postrádají **seminář**, který by navazoval **na souvislé praxe**. Mělo by se jednat o jakousi platformu pro uspořádání a zobecnění nabytých zkušeností. Některé fakulty u nás už mají s podobně koncipovanými semináři několikaleté zkušenosti a právě od nich bychom se měli odrazit. V našich podmínkách uvažujeme o rozšíření předmětu **Aktuální problémy pedagogiky** ve 4. ročníku studia o jeden semestr. To by snad v důsledku znamenalo dostatek prostoru pro rozbor praktických zkušeností s aktuálními vstupy pedagogů, ale také psychologů, speciálních pedagogů, oborových didaktiků, učitelů z praxe, ředitelů základních škol, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, členů školní inspekce atp.

Do třetího pak ve struktuře předmětů, které by mohly usnadnit studentům vstup a pobyt na praxích, chybí seminář či přednášky čistě z **alternativní pedagogiky**. Stále více studentů se na praxích setkává s jinými vyučovacími přístupy, než jaké jsou jim prezentovány na fakultě. Ty pak často nejsou a snad ani nemohou být na fakultě dostatečně reflektovány. Také tady by mohlo výrazně pomoci výše zmíněné rozšířené pojetí Aktuálních problémů pedagogiky.

Dá se také říci, že někteří respondenti obecně postrádají **širší škálu nepovinných předmětů**, které by jim umožnily **individuální profilaci** jejich aprobace. V nastupujícím dvoustupňovém systému studia učitelství se zřejmě stane osobní zaměření studentů nezbytným. Z toho také plyne potřeba jasně formulovat standard učitelské přípravy obecně i v určité aprobaci. Vše ostatní nechť je pak ponecháno k individuální profilaci budoucího učitele.

S touto problematikou vlastně nepřímou souvisí i názor, že ve studiu učitelství pro 1. stupeň momentálně na fakultě chybí „... *jeden schopný člověk* ...“, který by pomohl studentům orientovat se ve struktuře studia a také se podílel na sestavení plánu předmětů individuálního zaměření. Jako chyba se jednoznačně jeví nedávné zrušení funkce proděkana pro studium učitelství 1. stupně. Přitom o neefektivnosti této funkce lze zřejmě s úspěchem

pochybovat, v prezenčním studiu je momentálně asi 480 a v kombinovaném zhruba 300 posluchačů.

K úplnosti výčtu odpovědí v této položce chybí už pouze **kritika termínu zářijové praxe** v 7. semestru prezenčního studia. Objevila se dokonce u 32 respondentů, tj. 38,6 %, ale zde je nutné zdůraznit, že jsme si určité chyby v organizaci vědomi. Bohužel někteří studenti se tímto pochybením na svých pedagogických praxích setkali s velice chladným a problematickým přístupem svých cvičných učitelů. Nakonec je ale pochopitelné, že učitelé mají v rozjezdu nového školního roku úplně jiné starosti. Naproti tomu argument o nevhodnosti září vzhledem k tomu, že někteří studenti ještě nemají složeny všechny zkoušky nelze přijmout bez výhrad. Termín byl znám dostatečně dlouho dopředu a všichni studenti měli jistě možnost složit zkoušky v řádném termínu. Na druhou stranu, jestliže studijní řád umožňuje skládat zkoušky v září, jistě se takoví studenti – a koneckonců i zkoušející – najdou, a pak nelze předpokládat, že se koncentrují na průběh praxe. I s tímto problémem je tedy potřeba při koncipování pedagogických praxí počítat.

V úvodu zmíněná určitá bezbřehost zvolené formy dotazníku, a tím zapříčiněné opakování některých tvrzení v jednotlivých položkách, bylo ponecháno z důvodu zachování autenticity. Podle našeho názoru jsme tak získali řadu koncentrovaných a svým způsobem ověřených názorů, ze kterých je možno dále vycházet při úvahách o nové koncepci pojetí pedagogických praxí ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ na naší fakultě.

## Literatura

- FILOVÁ, H. Praktická příprava v procesu profesionalizace studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: UMB, 2000, s. 137–146.
- HAVEL, J. Posílení role cvičných učitelů k zefektivnění pedagogické praxe. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: UMB, 2000, s. 117–124.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
- ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

HAVEL, J. Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 64–75. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Jiří Havel, Katedra pedagogiky, PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

# Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii

Radka Wildová

## 1. Čtenářská gramotnost v České republice

Současná proměna primární školy je zaměřena na individuální osobnostní rozvoj každého žáka ve smyslu dosažení jeho tzv. funkční gramotnosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Jednou z priorit ve vzdělávání na primární škole je rozvoj čtenářské gramotnosti, která je považována za klíčový faktor ovlivňující vzdělanost jedince, a tedy i celé společnosti.

Čtenářská gramotnost je definována jako: „Komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdni řád, návod na použití výrobku, ...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998)

Z uvedené definice tedy vyplývá, že pojem čtenářská gramotnost je pojem širším než pojem dovednost čtení. Úroveň dovednosti čtení je v České republice poměrně vysoká, o čemž svědčí i průměrná výše čtenářského kvocientu žáků primárních škol. Důvodem je především již tradičně systematická pozornost věnovaná rozvoji prvopočátečního čtení a psaní v české primární škole. (Dobré technice čtení napomáhá i fonetická stavba českého jazyka.)

Na druhé straně však mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti provedený ve školním roce 1994/95 neočekávaně odhalil fakt, že i přes dobrou úroveň dovednosti čtení jsou naši devítiletí a patnáctiletí žáci ze sledovaného vzorku 28 zemí v úrovni čtenářské gramotnosti v pásmu průměru, v některých zkouškách v pásmu podprůměru.

Konkrétně pro čtení to tedy znamená, že i přesto, že naši žáci správně, plynule a rychle čtou, jsou do určité míry „čtenářsky negramotní“, neboť ve smyslu uvedené definice čtenářské gramotnosti, nedokáží dostatečně sledovat obsah čteného textu, získat čtením potřebné informace a ty dále využívat.

I když uvážíme, že výsledky mezinárodního šetření mohly být zapříčiněny i nezkušeností žáků s obdobnými testy, musíme připustit, že čeští žáci projevíli v tomto výzkumu v úrovni čtenářské gramotnosti překvapivě nevyrovnané a celkově poměrně nízké výkony.

Za jednu z hlavních příčin bylo označeno dlouhodobě uplatňované tzv. tradiční pojetí výuky čtení ve školách, které upřednostňuje rozvoj a sledování pouze úrovně dovednosti čtení, především na jeho „technickou“ stránku. (Zjišťování rychlosti a správnosti čtení.)

Obecně je však známo, a výsledky uvedeného výzkumu to také naznačují, že dobrá úroveň dovednosti čtení nemusí znamenat také dobrou úroveň čtenářské gramotnosti, tedy, že rozvoj dovednosti čtení je „pouze“ stupněm v rozvoji čtenářské gramotnosti.

Za jednu z podmínek pro optimální rozvoj čtenářské gramotnosti lze považovat zásadní proměnu pojetí výuky čtení v primární škole. Toto „moderní“ pojetí zdůrazňuje již od počátku výuky vedle rozvoje dovednosti čtení také význam rozvoje vztahu k této dovednosti, význam vnitřní motivace před přečítáním kontrolovatelných a měřitelných výsledků zjišťujících většínou pouze její technický proces.

Ve výuce je preferován rozvoj porozumění čtenému, dovednost pracovat s informací a dovednost využívat čtení jako prostředek komunikace. Dlouhodobým cílem moderního pojetí výuky je dosažení funkční gramotnosti ve čtení (čtenářské gramotnosti).

I když se v rámci transformace českého školství výrazně mění pojetí předškolní výchovy a školního vzdělávání a ve školní praxi se setkáváme s prvními pokusy o praktickou realizaci tohoto moderního pojetí, stále více si uvědomujeme, že tato proměna sama o sobě není zárukou, že z dnešních žáků vyrostou čtenářsky gramotní jedinci, kterým bude čtení umožňovat další vzdělávání, kteří budou mít ke čtení pozitivní vztah a u kterých bude vyvíjena vnitřní potřeba číst. Řešení tohoto významného a dlouhodobého úkolu tedy nemůže realizovat pouze škola a předškolní zařízení.

Toto konstatování naznačuje náročný úkol celosvětového významu, který je třeba v České republice chápat jako důležitý i přesto, že dle výsledků zmiňovaného mezinárodního výzkumu není situace týkající se čtenářské gramotnosti u nás tak alarmující jako v některých zemích (např. USA), kde její řešení vyžaduje okamžitá opatření podpořená nejen veřejností, ale i politickými stranami a vládou. Domníváme se však, že podcenění či zanedbání významu tohoto problému u nás, se může projevit později a pak může být jeho řešení náročnější.

Prevládajícím trendem, jak situaci čtenářské gramotnosti řešit, je v zahraničí tvorba komplexních programů, do jejichž aktivit je zapojena vedle školy právě rodina a širší veřejnost. Jeden z nejrozsáhlejších programů tohoto typu je v současnosti realizován ve Velké Británii.

I přesto, že se Velká Británie zmiňovaného mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti v r. 1992 neúčastnila, a proto nelze výkony jejích žáků na základě tohoto výzkumu mezinárodně srovnávat, a i přes konstatování, že

vzdělávací situace, a tedy i situace týkající se čtenářské gramotnosti, je při srovnání s Českou republikou dost odlišná (jiná tradice školního vyučování, a tedy i výuky čtení, jiné sociokulturní zázemí žáků, ale i obtížnost čtení anglického jazyka), domníváme se, že právě komplexnost tohoto programu může být do určité míry pro Českou republiku inspirací.

## **2. Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii**

Ve Velké Británii byly v roce 1988 poprvé zavedeny celonárodní osnovy, neboť do této doby byly cíle, obsah, metody a formy vyučování plně v kompetenci jednotlivých škol a jejich učitelů. (Tato absolutní „volnost“ ve vzdělávání ve spojení s neefektivní přípravou budoucích učitelů bývá také často uváděna jako důvod nízké úrovně znalostí a dovedností žáků v jednotlivých vzdělávacích oblastech.)

I po zavedení celonárodních osnov však britští odborníci dlouhodobě upozorňovali na nízkou a nedostatečnou úroveň čtenářské gramotnosti žáků primární školy. Konkrétní údaje z let 1994–1996 uváděly, že pouze u 50 % jedenáctiletých žáků je úroveň čtenářské gramotnosti (čtení, psaní a vyjadřování) na požadované úrovni.

Jelikož si britská vláda uvědomuje dopad těchto zjištění na celkovou vzdělanost národa, rozhodla se připravit a realizovat celonárodní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti, do kterého by byla různými formami zapojena celá společnost.

### *2.1 Cíl programu*

Na přípravě projektu se podíleli zástupci široké veřejnosti (učitelé a jejich vzdělavatelé, školní inspekce, ministerstva, nakladatelství, obchody s knihami, rodiče atd.). Výsledkem spolupráce byl vznik projektu, jehož obecným cílem je celkově zvýšit čtenářskou gramotnost a jedním z konkrétních dílčích cílů pak úkol naučit číst 80 % žáků do věku nejpozději 11 let takovým způsobem, aby mohli čtení využívat pro další vzdělávání a osobní kultivaci.

Mezi dílčí cíle patří zefektivnění přípravy budoucích učitelů a podpora vzdělávání učitelů v praxi, probuzení zájmu dospělých o vlastní úroveň čtenářské gramotnosti a její případné zvýšení, vytvoření sítě knihoven, spolupráce s nakladatelstvími, knihkupectvími atd.

### *2.2 Úloha vlády Velké Británie v projektu*

Ve Velké Británii vzniklo vládou podporované „Hnutí na podporu čtenářské gramotnosti“, složené ze zástupců ministerstev, metodiků, učitelů, inspekce, knihovníků a nakladatelů, které připravilo obecný rámec projektu. V návaznosti na tento obecný rámec bylo připraveno konkrétní rozpracování projektu pro jednotlivé cílové skupiny (učitelé, rodiče, knihovny atd.).

Pro podporu realizace projektu zajistila vláda Velké Británie zpracování souboru metodických a výukových materiálů využitelných pro co nejefektivnější výuku čtení ve školách.

Pro pomoc školám různých regionů vytvořila síť 250 konzultantů, jejichž úkolem je pomáhat v jednotlivých oblastech při realizaci cílů vedoucích k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Pro finanční zabezpečení realizace projektu počítá vláda s každoročním uvolněním 50 mil. liber.

### *2.3 Organizace projektu*

Projekt je časově rozvržen do dvou fází: I. 1997–2001, II. 2001–2006.

První fáze projektu byla zpracována velmi podrobně a to tak, aby zahrнула všechny vytipované cílové skupiny. Druhá fáze bude konkretizována v průběhu evaluace fáze první.

Jak již bylo uvedeno, na realizaci projektu se vedle učitelů a metodiků podílejí knihovníci, nakladatelé, ale i inspekce, rodiče a širší veřejnost.

### *2.4 Realizace I. fáze projektu (1997–2001)*

#### *2.4.1 Reforma předškolní výchovy a školního vyučování*

Nejdůležitějším úkolem na úrovni předškolní výchovy je vedle zpracování kurikula také zajištění předškolní výchovy pro všechny čtyřleté děti.

Národní projekt předpokládá, že každá škola se do realizace jeho cílů zapojí prostřednictvím vlastního projektu, ve kterém si po analýze stávající situace vytyčí jasné a dosažitelné cíle a způsob jejich dosažení. Ve školním projektu by měly být konkretizovány cíle, metody a formy výuky čtení a psaní ve škole, reflektující moderní pojetí rozvoje těchto dovedností.

Národní projekt zdůrazňuje, že výuka čtení a psaní by se měla opírat o využití zájmu žáků a jejich zanícení pro vytvoření pozitivního vztahu ke čtení a psaní. Při výuce by měly být využívány „nejefektivnější“ metody a didaktické pomůcky podporující osvojení si dovedností čtení a psaní v jejich funkční poloze.

Zároveň uvádí, že výuka čtení a psaní nemá probíhat pouze prostřednictvím individuálních metod práce, neboť větší význam je přisuzován práci společné. Ve Velké Británii je od září 1998 povinně zavedena jedna hodina denně „navíc“ určená pro podporu čtenářské gramotnosti. Kromě stanovení cílů této hodiny je také doporučena časová proporce mezi individuální, skupinovou a společnou prací.

Metodické dokumenty uvádějí, že tato jednotka trvá 60 minut a jejím cílem je zlepšit výuku čtení a psaní žáků a dosáhnout lepších výkonů při zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti. Struktura hodiny zahrnuje 15 minut společného čtení a psaní, 15 minut rozvíjení gramatiky, 20 minut řízené



skupinové nebo individuální práce (např. tiché čtení a volné psaní navazující na čtený text) a závěrečných 10 minut je věnováno společné diskusi vycházející z předcházejícího čtení a psaní.

Při školním vyučování by učitel měl mít možnost efektivně spolupracovat se školeným třídním asistentem, který se zabývá přípravou materiálů, ale také individuální péčí o žáky.

Pro školní výuku projekt přináší požadavek snížení počtu žáků ve třídách (maximálně 30 žáků).

Zároveň projekt přikládá význam mimoškolním činnostem zaměřeným na rozvoj čtenářské gramotnosti, na jejichž realizaci se mohou podílet nejen učitelé a třídní asistenti, ale také rodiče, knihovníci a zástupci širší veřejnosti.

#### 2.4.2 Spolupráce s rodiči žáků

Národní projekt zdůrazňuje, že školní vyučování se musí opírat o spolupráci s rodiči žáků. Před jeho přípravou bylo ve Velké Británii vyzkoušeno několik projektů zaměřených na zlepšení spolupráce mezi rodiči a školou při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Tyto projekty vznikaly a byly realizovány především v sociálně problematických oblastech, kde úroveň vzdělanosti, a tedy i čtenářské gramotnosti, byla velmi nízká. Nejznámějším projektem byl tzv. Birminghamský projekt, na jehož cíle a zkušenosti navázali autoři Národního projektu.

Mezi nejvýznamnější cíle spolupráce s rodiči při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků v Národním projektu patří:

- vysvětlit rodičům zodpovědnost při rozvoji čtenářské gramotnosti jejich dětí a význam spolupráce se školou (pravidelné návštěvy školy minimálně dvakrát ve školním roce),
- zapojit rodiče do systematické každodenní péče o čtenářskou gramotnost vlastních dětí (20 minut denně s dítětem číst nahlas nebo mu předčítat),
- zapojit rodiče do sledování Znamky kvality rozvoje gramotnosti na škole svých dětí (viz 2.4.6),
- zvýšit zájem rodičů o vlastní čtenářskou gramotnost a motivovat je pro její případné zvýšení,
- organizovat kurzy rozvoje čtenářské gramotnosti společně pro rodiče a jejich děti v délce 12 týdnů (celkem 96 hod.),
- zapojit rodiče do školního vyučování formou asistentské spolupráce.

Národní projekt zdůrazňuje, že má-li být spolupráce s rodiči efektivní, je třeba společně stanovit plán rozvoje konkrétního žáka na dobu maximálně šesti měsíců a v tomto plánu jasně vyznačit úkoly školy a úkoly rodičů.

### 2.4.3 Reforma přípravy učitelů

Za naprosto nedostatečnou byla označena dosavadní příprava budoucích učitelů v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Proto Národní projekt uvádí, že všichni budoucí učitelé musí být připraveni na výuku čtení a psaní efektivními formami teoretické a praktické přípravy. Příprava budoucích učitelů pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nyní považována za jednu z nejpodstatnějších částí jejich celkové učitelské způsobilosti.

Každý studijní program pro budoucí učitele primární školy musí zahrnovat splnění všech vládou stanovených cílů a dosažení určených kompetencí. Vedle testů prověřujících teoretické znalosti musí budoucí učitel absolvovat souvislou praxi, která je „kontrolována“ a evaluována širší skupinou pedagogických odborníků včetně odborníků z jiné vysoké školy, inspekcí atd.

Učitelé v praxi mají možnost vnitřní specializace se zaměřením na rozvoj počítačové dovednosti čtení a psaní nebo na rozvoj čtenářské gramotnosti ve vyšších ročnících primárních škol. Z učitelů se také mohou stát tzv. konzultanti pro rozvoj čtenářské gramotnosti přímo ve škole nebo mimo ni.

Zdůrazněn je i význam dalšího vzdělávání učitelů v praxi, které je realizováno různými formami (docházkou konzultanta přímo na školu, každoročními pětidenními kurzy rozvoje čtenářské gramotnosti, místními programy na podporu přípravy učitelů řízenými pedagogickými centry, pravidelnými školeními asistentů atd.)

### 2.4.5 Význam školního prostředí

Význam školního prostředí je chápán ve dvou rovinách.

První rovinou je využití čtenářsky podnětného prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, tzn. knihoven, čtenářských koutků, zajištění dostatku čtenářských podnětů přímo ve třídě, center na podporu studia (místa, kde se žáci připravují na výuku).

Druhou rovinou je schopný školní management, vstřícný k projektu, umožňující učitelům zavádění efektivních metod učení, dobře spolupracující s rodiči, představiteli obce, pedagogickými centry atd.

### 2.4.6 Zavedení Znamky kvality rozvoje gramotnosti pro primární školu

Součástí zpětné vazby a ujasnění si, jak škola v rámci projektu pracuje, a zároveň informace o práci školy pro rodiče, je udělování tzv. Znamky kvality rozvoje gramotnosti, která sleduje:

- zapojení celé školy do zlepšování výuky čtení a psaní (znamka zahrnuje vedle oblasti čtení a psaní také matematiku a prvouku),
- konkrétní školní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti na škole vycházející ze skutečné situace na škole,
- pravidelné monitorování rozvoje žáků realizované školou,

- individuální plán rozvoje pro žáky s obtížemi v učení,
- metody, organizaci a formy výuky čtenářské gramotnosti včetně využití didaktických pomůcek,
- plán dalšího vzdělávání učitelů,
- plán spolupráce s rodiči, s knihovníky a širší veřejností.

Tuto známku uděluje Rada pro udělování Znamky kvality rozvoje gramotnosti, kterou tvoří zástupci inspekce, místních školních rad, metodiků a rodičů. Měla by být využita také inspekcí pro hodnocení práce školy.

#### 2.4.7 Práce s žáky se vzdělávacími obtížemi

Národní projekt doporučuje, aby všechny šestileté děti byly testovány. Tím se má předcházet případným vzdělávacím obtížím. Počítá se s různými formami individuální péče.

V péči o žáky se vzdělávacími obtížemi se zdůrazňuje význam včasné diagnostiky, která by se měla stát východiskem pro přípravu individuálního rozvojového programu pro konkrétního žáka. Tento program by potom měl uskutečnit přímo na škole učitel nebo jeho asistent a doma rodiče žáka. K realizaci individuální nápravy je třeba na každé škole stanovit koordinátora, který bude schopen sestavit individuální programy pro jednotlivé žáky a zároveň dohlížet na jejich provádění.

Jak již bylo uvedeno, současným trendem je včasná náprava – do věku osmi let – neboť pozdější se jeví jako neefektivní a samozřejmě i více finančně náročná. Ve Velké Británii se nyní prosazuje myšlenka významu kvalitní přípravy učitelů v didaktice výuky čtenářské gramotnosti jako významného faktoru předcházení vzdělávacím obtížím žáků.

#### 2.4.8 Vzdělávání bilingvních žáků

Samostatným problémem je vzdělávání bilingvních žáků, jejichž rodným jazykem není angličtina. Pro tyto žáky musí být ve školách připraveny individuální programy rozvíjející mluvenou a psanou podobu angličtiny. Do těchto programů mají být zapojeni asistenti učitelů a rodiče žáků.

Školám bude poskytnut soubor metodických a výukových materiálů, jehož zpracování zajistí vláda a na jehož přípravě se budou podílet vedle vysokoškolských učitelů i metodici a učitelé z praxe.

#### 2.4.9 Význam knihoven

Ve školách by měly vznikat knihovny, které obsahují kvalitní dětský literární fond. Knihy se mají stát přirozenou součástí vyučování, a proto se doporučuje vznik třídních knihovniček. Součástí školní výuky je také naučit žáky využívat knihovny k získávání informací stejně jako místa pro trávení volného času, a proto by školní knihovny měly být otevřeny v době celého vyučování.

Školní i veřejné knihovny by měly mít dostatečně žánrově bohatý literární fond. Předpokládá se spolupráce se školami, s učiteli, rodiči žáků a širší veřejností prostřednictvím neformálních akcí (např. besedy, soutěže, prezentace knižních novinek, návštěvy divadel a exkurze do literárně významných míst, společné projekty pro žáky a rodiče). Vláda se zavázala každoročně uvolnit určitou finanční částku na rozvoj knižního fondu veřejných a školních knihoven.

#### 2.4.10 Podpora místních školních rad a školní inspekce

Při realizaci Národního projektu se předpokládá aktivní spolupráce mezi školními radami, inspekcí, školami a rodiči žáků. Tato spolupráce se netýká pouze národního testování žáků a stanovení Znamky kvality rozvoje gramotnosti na konkrétní škole, ale také například podpory místních projektů zaměřených na další vzdělávání učitelů, na spolupráci s rodiči žáků, s knihovnami.

#### 2.4.11 Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách

Projekt rozvoje čtenářské gramotnosti na primárních školách by se měl postupně rozšířit i na střední školy. (Předpokládá se ve druhé fázi projektu.)

Autoři projektu doufají, že vzhledem k jeho komplexnosti bude na střední školy přicházet méně žáků s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti. Pro tyto žáky by měly být na středních školách připraveny individuální programy rozvoje doplněné příslušnými materiály.

Pro žáky, kteří opouštějí primární školu a úroveň jejich čtenářské gramotnosti je nedostatečná, jsou organizovány letní tábory zaměřené právě na rozvoj čtenářské gramotnosti. Na účast žáků v těchto táborech částečně přispívá vláda Velké Británie.

#### 2.4.12 Národní rok čtení ve Velké Británii

Součástí Národního projektu bylo vyhlášení školního roku 1998/99 jako Národního roku čtení.

Smyslem tohoto vyhlášení bylo zahájení široké celonárodní kampaně zaměřené na podporu čtenářské gramotnosti.

Tato kampaň měla vzbudit zájem co nejširší veřejnosti o problém čtenářské gramotnosti a současně podnítila celou řadu aktivit podporujících Národní projekt.

Cílovými skupinami kampaně pro podporu rozvoje čtenářství byli:

1. Rodiče a všichni dospělí, aby podpořili školy v jejich snaze zvýšit čtenářskou gramotnost žáků. Zároveň byl rodičům vysvětlen jejich význam při rozvoji čtenářské gramotnosti jejich dětí. Celostátně bylo také apelováno na získávání dobrovolníků z řad veřejnosti, kteří by ve školním

vyučování a mimoškolní výchově s rozvojem čtenářské gramotnosti žákům pomáhali.

2. Dospělí, jejichž úroveň čtenářské gramotnosti je nízká. Tito jedinci by se měli snažit úroveň vlastní gramotnosti zvýšit prostřednictvím aktivit organizovaných regionálními pedagogickými centry.
3. Knihovny, aby připravovaly a realizovaly akce podporující zájem žáků, jejich rodičů a široké veřejnosti o čtení (např. besedy s autory a vydavateli knih, prezentace knižních novinek, organizace společných projektů pro rodiče a žáky, pomoc při vytváření školních – třídních knihoven).
4. Veřejné sdělovací prostředky (médiá), aby získaly a udržely zájem žáků, jejich rodičů a široké veřejnosti o rozvoj čtenářské gramotnosti (např. organizace a prezentace výsledků čtenářských soutěží, dramatizace literárních děl, televizní a rozhlasové relace zabývající se čtenářskou problematikou, publikace odborných článků o čtení určených pro různé cílové skupiny).
5. Vydavatelství a nakladatelství, aby zahájila vlastní kampaň pro zpřístupnění knih žákům (např. zřizování školních a veřejných knihoven, sponzorské knižní dary atd.).
6. Obchody a služby, aby se různými aktivitami zúčastnily procesu rozvoje čtenářské gramotnosti (např. předčítání dětem v době nákupu jejich rodičů přímo v obchodních centrech, čtenářské koutky a knihovny v obchodních domech, organizace čtenářských soutěží).

Národní rok čtení byl ihned po svém ukončení rámcově zhodnocen jako efektivní. Analýza konkrétních výsledků a vyslovení závěrů právě probíhá.

### *2.5 Vyhodnocení Národního projektu rozvoje čtenářské gramotnosti*

Orientační vyhodnocování efektivnosti I. fáze projektu probíhá průběžně a je využíváno pro přípravu II. fáze projektu. Celkové zhodnocení efektivnosti Národního projektu bude provedeno až po jeho ukončení.

I když projekt zatím nemohl být ani ve své první fázi celkově vyhodnocen, některá dílčí šetření již na jeho efektivitu ukazují, např. nedávné sdělení televizní stanice BBC o výrazném zlepšení jedenáctiletých žáků v národním testování čtenářské gramotnosti. V tomto sdělení bylo uvedeno, že téměř 71 % žáků dosáhlo požadované úrovně.

### **3. Inspirace pro Českou republiku**

Z výsledků mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti vyplývá, že problematika zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti je aktuální i pro Českou republiku, a to především ve smyslu vytvoření základů dlouhodobé komplexní systematické péče o její rozvoj.

Konkrétní návrh vyžaduje vedle efektivní proměny školního a mimoškolního vzdělávání ve smyslu „moderního“ pojetí také adekvátní proměnu přípravy učitelů, včetně aktivit zaměřených na další vzdělávání učitelů v praxi (proměna předmětových didaktik, inovativní projekty podpory čtenářské gramotnosti, využití dramatické výchovy a metod kritického myšlení, zdůraznění významu osobního příkladu učitele, ...).

V rozvoji čtenářské gramotnosti náleží významná role především rodině. Jeví se jako nezbytné, aby rodiče doma vytvořili svým dětem dostatečně čtenářsky podnětné prostředí, zajímali se o to, jak probíhá rozvoj čtenářské dovednosti a později čtenářské gramotnosti jejich dětí, a byli jim dobrými osobními příklady a pomocníky. Všichni rodiče by také měli pravidelně sledovat, co jejich děti čtou, a společně se školou a knihovnami se podílet na pozitivním ovlivňování jejich čtenářských zájmů.

Důležitý význam vedle školy a rodičů patří také školním a veřejným knihovnám. Lze konstatovat, že naše knihovny již dlouhodobě organizují nejrůznější aktivity podporující zvýšení zájmu žáků o čtení, a tím přispívají ke zvýšení jejich úrovně čtenářské gramotnosti. Těmito aktivitami jsou například projekty spolupráce s autory a nakladateli knih, prezentace knižních novinek, besedy a společná čtení pro rodiče a žáky, včetně organizování čtenářských soutěží, oslavy Dne knihy a Dne čtenářství. V knihovnách by také mohly být volně dostupné testy čtenářské gramotnosti, které by návštěvníci mohli využít pro zjištění vlastní úrovně čtenářské gramotnosti.

K účelné spolupráci je třeba získat i knižní průmysl, který svou obchodní politikou může rozvoj čtenářské gramotnosti významně podpořit (např. slevy knih pro školy a veřejné knihovny, soutěže o knižní dárky, sponzorování akcí podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti a výzkumu v této oblasti).

Jako dalšího partnera pro spolupráci je nezbytné získat média, která by měla podporovat čtení jako kulturní hodnotu. Zároveň mohou o významu rozvoje čtenářské gramotnosti informovat v televizních nebo rozhlasových relacích a článcích uveřejněných v odborném a veřejném tisku. Média mají možnost rozvoj čtenářské gramotnosti podpořit i prostřednictvím prezentace dramatizovaných literárních děl, propagací knižních novinek, organizováním čtenářských soutěží, vyhlašování cen za nejlepší literární dílo zpracované žáky atd.

Širší veřejnost, se může fyzicky účastnit jednotlivých aktivit nebo se uplatnit při zajišťování jejich morálního či finančního „sponzorování“.

Nelze pochybovat o tom, že celá řada cíleně orientovaných aktivit již probíhá. Jak již bylo uvedeno, je tomu tak především na úrovni knihoven, neboť právě knihovníci si jako jedni z prvních uvědomují význam čtenářské gramotnosti pro rozvoj jedince a vzdělanosti národa a zároveň jsou konfron-

tování s realitou vztahu českých žáků ke čtení. Tyto projekty jsou nesmírně cenné, ale lze je většinou považovat pouze za osamocené aktivity zanícených jednotlivců či menších skupin občanů bez výraznějšího vzájemného efektivního propojení.

Nezbytným předpokladem pro konkrétní úvahy o zpracování návrhu „programu“ pro rozvoj čtenářské gramotnosti, ve kterém by byla zapojena i širší veřejnost, je však vzbuzení zájmu všech zainteresovaných skupin o nezbytnosti komplexní péče o rozvoj čtenářské gramotnosti včetně vysvětlení faktu, že dobrá úroveň techniky čtení ještě neznamená dobrou úroveň čtenářské gramotnosti, a tedy dovednost čtení funkčně využívat.

Dalším předpokladem je důkladné zmapování již existujících aktivit a kritické zhodnocení reálné možnosti jejich efektivního propojení. Na tuto osvětově analytickou činnost lze potom navázat konkrétními návrhy na propojení již existujících aktivit a přípravou a realizací aktivit nových. V uvedených souvislostech je však třeba podotknout, že nemáme na mysli centralizaci jednotlivých aktivit nebo vytváření širokých teoretických koncepcí, ale vytvoření optimálního a reálného prostoru, který by jako celek podpořil rozvoj čtenářské gramotnosti českých žáků.

Přáli bychom si, aby tento rámec (nebo možná v budoucnu národní strategie či plán) získal podporu co nejširší veřejnosti, ale také například politiků České republiky, tak jako tomu bylo ve Velké Británii.

## Literatura

- BARBER, M. *A Reading Revolution: How we can teach every child to read well*. London: Literacy Task Force, 1997.
- Literacy Task Force: *The Implementation of the National Literacy Strategy*. DFEE, 1997.
- Literacy Task Force: *National Year of Reading*. DFEE, 1998.
- Literacy Task Force: *The National Literacy Strategy*. DFEE, 1998.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- REDFERN, A., EDWARDS, V. *How schools teach reading*. London: University of Reading, 1992.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: VÚP, 1995.
- WILDOVÁ, R. Rozvoj čtenářské gramotnosti jako nezbytný předpoklad zvýšení vzdělanosti národa. In *Cesty demokracie vo výchově a vzdelávání*. Bratislava: Iuventa, 1999.

WILDOVÁ, R. Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 76–86. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PaedDr. Radka Wildová, CSc., Katedra primární pedagogiky, PdF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha

# Speciální pedagogika

---

---

## Autismus z pohledu speciální pedagogiky

Pavel Mühlpachr

**Abstrakt:** Příspěvek prezentuje autismus jako pervazivní vývojovou poruchu s nejasnou etiologií. Vymezuje autismus dle triády diagnostických kritérií, která jsou směřována do oblastí komunikace, sociálního chování a imaginace jedince. Vedle typologie autistických poruch dominuje prezentace možných optimálních individuálních terapií, které lze aplikovat ve speciálně pedagogické praxi. Přehled intervencí je ukončen prezentací programu TEACCH, který je vnímán jako program Terapie vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace.

**Klíčová slova:** autismus, vývojová pervazivní porucha, klasifikace autistických poruch, etiologie autismu, terapie, terapeutické postupy, TEACCH program

Od prvního popsání autismu uběhlo více než 50 let. Pro svět není autismus novinkou. Výzkum autismu se ubíral různými směry, publikovala se různá vysvětlení příčin, vyzkoušeny byly odlišné přístupy, ověřovaly se rozličné teorie. V zahraničí se zkoumání autismu posunulo také do pedagogických oborů.

Nedostatečná znalost problematiky autismu v ČR, a to nejen u laické, ale i u odborné veřejnosti, často způsobuje jak nesprávný přístup k autistickým lidem, tak chybné stanovení diagnóz. Impuls k rozvoji výchovně vzdělávací péče o lidi s autismem byl dlouhodobě konzervován vlivem definic, které interpretovaly autistické chování v kontextu s obrazem schizofrenie a neuróz. Autismus byl, a mnohdy ještě je, vnímán jako nemoc a k poskytování vzdělávání se přistupuje jako ke vzdělávání dlouhodobě nemocného dítěte s psychickým postižením. Jedinečné projevy dětí s autismem jsou dávány do nesprávných souvislostí.

Autismus je prezentován v různých podobách definic. U všech následujících definic lze najít společné znaky a projevy.



Autismus je komplikovaná vada, která naruší vývoj komunikace v nejranějším dětství a zanechá dítě neschopné vytvářet normální mezilidské vztahy. Pro osoby s autismem je svět skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají.

Autismus je celoživotní postižení, které se objeví nejpozději do tří let věku, ale diagnostikuje se většinou mnohem později nebo se určí nesprávná diagnóza mentální retardace. Ovlivní životy postižených jednotlivců i jejich rodiny, zasahuje všechny skupiny obyvatelstva bez ohledu na místo narození, pohlaví nebo rasu.

Autismus je handicap, který brání postiženým adaptovat se na prostředí, ve kterém žijí. Život je pro ně chaos bez pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumí jen oni.

Autismus je charakterizován stereotypními způsoby chování, omezenými zájmy a aktivitami. Dítě nesnáší změny, mívá specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při činnostech nefunkčního charakteru. Kvalita komunikace je silně narušena, často dítě vůbec nemluví, pokud ano, není schopné konverzovat, často opakuje slova či věty. Chybí přátelské emoční reakce, chybí pohled do očí, dítě se bojí neškodných věcí. Vyskytují se abnormální smyslové reakce, čichové, sluchové, zrakové a chuťové. Chybí spontaneita a tvořivost při hře. Dítě bývá někdy extrémně uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o děti ani o dospělé v okolí, nemazlí se.

Autismus je provázen problémy chování (výbuchy vzteku, agrese, sebezraňování), které jsou snahou postiženého zajistit si bezpečí ve zmatku okolního světa, je to obrana a únik z nesnesitelné tísně, kterou jim může způsobit jakákoliv změna.

### **Diagnostická kritéria**

Leo Kanner je pokládán za prvního, kdo popsal autismus v psychiatrické literatuře. Některé z hlavních rysů, které identifikoval, potvrdil podrobný výzkum a jsou zahrnuty v několika uznávaných diagnostických systémech.

Nejčastěji se používají kritéria světové zdravotnické organizace ICD-10 (International Classification of Disease, 10. revize). Rovněž Americká psychiatrická asociace (APA, 1994) vydává Diagnostický a statistický manuál (DSM), který pravidelně reviduje. Dnes je dostupná čtvrtá verze. DSM-IV identifikuje problémy ve třech širokých oblastech, v tzv. triádě poškození: sociální interakci, společenské komunikaci a představitosti.

Často však vznikají diagnostické rozpaky, neboť triáda poškození se může projevovat různými způsoby. Aby byl jedinec zařazen mezi autisty, musí být přítomno šest z dvanácti kritérií. První projevy jsou vždy přítomny do věku tří let.

A) Kvalitativní postižení v oblasti vzájemné sociální interakce (musí být splněny alespoň dva příznaky):

1. Zřetelná neschopnost používat obecné formy vystupování, jako je pohled do očí, výraz tváře, gesta, pohyby těla k vzájemné sociální interakci.
2. Selhání při vytváření vztahů se svými vrstevníky.
3. Neschopnost sdílet radost, smutek a zájmy s ostatními lidmi.
4. Nedostatek sociální a emocionální vzájemnosti (např. neschopnost aktivně se účastnit jednoduchých her, preferování samotářských aktivit nebo používání ostatních osob jen jako „nástroje“ k mechanické pomoci).

B) Kvalitativní poškození v oblasti verbální i neverbální komunikace a v činnostech, které vyžadují představivost (alespoň jeden příznak):

1. Vývoj mluvené řeči je opožděn nebo zcela chybí. (Chybí i pokusy o alternativní způsob pomoci gest nebo mimiky.)
2. Je-li řeč vyvinuta, chybí schopnost začít a udržet konverzaci.
3. Používání jazyka je stereotypní, opakující se a idiosynkratické.
4. Chybí rozmanitost, spontánnost, představivost i schopnost napodobit pravidla společenského chování při hře přiměřeného věku.

C) Značně omezený a opakující se repertoár činností a zájmů:

1. Přílišné zaujetí jednou nebo více stereotypních a omezených činností, které jsou abnormální buď intenzitou, nebo předmětem zájmu.
2. Zjevným přilnutím ke specifické nefunkční rutině nebo rituálu.
3. Stereotypní a opakující se pohybové manýry (třepání rukama, prsty rukou, kroucení prsty nebo složitý komplex pohybů celého těla).
4. Vytrvalé zaujetí detailními částmi jednotlivých předmětů.

Jestliže jsou kvalitativní postižení přítomna ve více oblastech, hovoříme o pervazivní vývojové poruše. Člověk s pervazivní vývojovou poruchou může být současně mentálně retardovaný, ale je postiženo ještě něco jiného. Slovo „pervazivní“ znamená, že je zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost. To je případ lidí s autismem. To, co dává našemu životu smysl, je komunikace s cizími lidmi, schopnost rozumět jejich chování, zacházet s předměty, orientovat se v situacích a jednat s lidmi tvořivým způsobem.

Výraz pervazivní porucha mnohem lépe vystihuje podstatu poruchy než jenom slovo autismus. Jestliže mají postižení celou řadu problémů ve vývoji komunikace, sociálního porozumění a imaginace (představivosti) a navíc mají těžkosti pochopit, co slyší a vidí, pak označení „autistický“ v omezeném slova smyslu „obrácený do sebe“ není nejvýstižnější.

Peeters (1998) uvádí, že nejvíce dětí s autismem se pohybuje v oblasti střední a těžké mentální retardace (60%). Lehkou mentální retardaci má

20 % autistů a stejné procento jedinců má průměrnou nebo mírně nadprůměrnou inteligenci.

### **Spektrum autistických poruch**

Kromě klasické varianty Kannerova dětského autismu se do kategorie vývojových poruch zařazují i další onemocnění.

**Dezintegrační porucha** (dříve nazývaná Hellerova psychóza, Hellerova demence nebo dezintegrační psychóza). Jedná se o typ pervazivní vývojové poruchy, při které předchází období normálního vývoje asi do dvou let. V několika málo měsících dochází ke ztrátě dovedností, ochuzení nebo ztrátě jazyka, ke změně chování, celkové ztrátě zájmu o okolí. Většina postižených zůstává těžce mentálně postižena (Hanne, 1996).

Gillber a Peeters (1998) tvrdí, že existují děti, které se do jednoho a půl roku až čtyř let vyvíjejí normálně a pak se objeví těžká symptomatologie autistického typu. Někdy se tato porucha nazývá „pozdní začátek autismu“, což naznačuje, že existoval normální vývoj asi do 18–24 měsíců. Pro diagnózu je významná ztráta dosažených dovedností (aspoň ve dvou oblastech: řeč, hra, sociální dovednosti, motorické dovednosti a ovládnání vyměšování) současně s postižením alespoň ve dvou oblastech triády autismu.

**Rettův syndrom** je popisován pouze u dívek. Časný vývoj je zřejmě normální, ale v době mezi 7. a 24. měsícem věku dochází k částečné nebo úplné ztrátě získaných manuálních a verbálních dovedností, společně se zpomalením růstu hlavy. Zvláště charakteristická je ztráta funkčních pohybů ruky, stereotypní kroutivé svírání ruky, jakoby „mycí pohyby rukou“, nedostatečné žvýkání, časté nadměrné slinění s vyplazováním jazyka. Typický je u těchto dětí „sociální úsměv“. V průběhu dětství dochází k vybočení páteře, později se vyvine rigidní spasticita, vyjádřená více na dolních končetinách. Objevují se i epileptické záchvaty – většinou malého typu, začnou obvykle před osmým rokem života. Téměř všechny případy doprovází hluboká mentální retardace. Nutkové repetitivní mytí rukou a jiné typy stereotypních pohybů rukou brání jakýmkoliv činností, včetně nácviку alespoň nepatrně konstruktivních funkcí rukou.

**Klinefelterův syndrom** (Syndrom fragilního X) představuje genetickou poruchu s vazbou na chromozom X, vyskytující se u mužů. Je zde vždy nápadné zvláštní chování „odvrácení se při pozdravu“ a zvláštní typ „vyhýbavého pohledu“. Plácání rukama, vzrušené tření rukou, hryzáni kloubů na prstech či zápěstích, směs rychlého dýchání a vzdychání, nervózní „pochechtávání“ jsou typické projevy syndromu. Stupeň mentální retardace je mírný až středně těžký, přičemž určující je množství nadpočetných X chromozomů.

**Landau-Kleffnerův syndrom** je charakteristický ztrátou schopností řeči, která byla před tím dobře vyvinutá. Dítě však nevykazuje autistické

rysy, tj. ztrátu poznávacích schopností, sociability. Podobnost s autismem spočívá v tom, že asi 30 % rodičů dětí s autismem uvádí, že se u jejich dítěte v prvních letech života objevovala řeč. Tu však kolem dvou až tří let dítě ztratilo. Rozdíl je v tom, že dítě s autismem neztrácí jen schopnost řeči, ale také sociabilitu, schopnost hrát si a často i schopnost poznávání. Děti s tímto syndromem jsou hyperaktivní, často neklidné až agresivní. Téměř vždy se vyskytují epileptické záchvaty, a to v korelaci se ztrátou řeči (Hanne, 1996).

**Atypický autismus** je pervazivní vývojová porucha, která se liší od autismu buď dobou vzniku, nebo nenaplněním všech tří sad diagnostických kritérií. Chybějí poruchy jedné či dvou ze tří oblastí psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (postížení vzájemné sociální interakce, komunikace a představitosti), přestože existují charakteristické abnormality v jiných oblastech.

**Aspergerův syndrom** popsal v roce 1944 německý psycholog Hans Asperger a podle něj je nazýván.

Jak Kanner, tak i Asperger popsali autismus téměř současně ve čtyřicátých letech. V jejich pojetí byl zásadní rozdíl: tam, kde Kanner viděl nenapravitelné poškození, Asperger cítil možnost některých pozitivních, nebo spíš kompenzačních projevů – určitou zvláštní originalitu myšlení a vnímání, která může později v životě vést k výjimečným výkonům (Sachs, 1995).

Sociální abnormality nejsou u Aspergerova syndromu tak výrazné jako u autismu. Základním znakem této poruchy je egocentrismus, provázený malou nebo nulovou schopností či snahou po kontaktu s vrstevníky. Dávají přednost osamělým aktivitám a komunikují zvláštním způsobem. Sociální naivita, důsledná pravdomluvnost, šokující poznámky, se kterými se děti či dospělí obrací na úplně neznámou osobu, patří také k charakteristickým projevům. Postížení Aspergerovým syndromem jsou často motoricky neobratní. Více postížená bývá obvykle hrubá motorika. Postížený má problémy naučit se jezdit na kole, plavat, bruslit a lyžovat.

I tito lidé potřebují speciální péči. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém. Z tohoto pohledu jsou označováni jako sociálně handicapovaní.

### **Výskyt autismu v populaci**

Informace o výskytu autismu je v odborné literatuře uváděna v některých případech značně rozdílně. Následně srovnáme údaje různých autorů a studie výzkumů v některých státech.

Studia zdravotně postižených dětí v Anglii a Švédsku uvádějí, že typický autismus popsán Kannerem se vyskytuje ve 4–5 případech z 10 000 narozených dětí. Autistické rysy se projevily u 21 případů z 10 000 dětí.

Jiné studie ve Švédsku předpokládají, že Aspergerův syndrom se může projevat u 26 z 10 000 dětí (Wingová, 1993).

V Dánsku jsou uváděny statistiky v souvislosti s výskytem autismu v populaci. Klasický autismus je uváděn u 4–6 dětí z 10 000. Atypickým autismem trpí 6–7 dětí z 10 000. Aspergerův syndrom se vyskytuje u 10–20 z 10 000 dětí (Hanne, 1996).

Gillberg a Peeters (1998) uvádí, že autismus ve své „klasické podobě“ je diagnóza poměrně vzácná, postihuje okolo 0,1 % populace. Dříve lidé věřili, že se vyskytuje ojediněle. Teprve výzkumy posledních let ukazují, že asi u jednoho dítěte z tisíce, které se dožijí jednoho roku, se vyvine autistický syndrom. Aspergerův syndrom stejně jako příbuzné poruchy a autistické rysy se vyskytují hojněji, asi u 3–4 dětí z tisíce.

Donedávna se předpokládalo, že 5 dětí z 10 000 trpí autismem, ale poslední epidemiologický výzkum, který vycházel z kritérií DSM III, tato čísla zdvojnásobil (Peeters, 1998). Jestliže je použita výchovně vzdělávací definice autismu místo definice medicínské, pak se dochází k číslu nejméně 20 dětí z 10 000.

Situace v ČR byla popsána na mezinárodní konferenci v Brně v roce 1998. Odhaduje se, že v ČR žije asi 20 000 dětí a dospělých s autistickým spektrem chování.

### **Rozdíly v pohlaví**

Statistiky, které evidují autismus z hlediska pohlaví uvádějí, že autismus je častější u mužů než u žen. Statistiky uvádějí obvykle třikrát více postižených mužů než žen. Projevy autismu u žen a mužů se nepatrně liší.

Symptomy autismu u dívek a žen představují vyšší úroveň řeči. Povrchní sociální dovednosti maskují nedostatkem empatie, okruh jejich zájmu se může vymykat typickým zájmům „autistické kvality“.

Také Aspergerův syndrom je častější u mužů. V realitě to znamená, že poměr mezi postiženými muži a ženami je asi 3–10 : 1.

U poruch příbuzných autismu je poměr mezi muži a ženami přibližně stejný (Gillberg, Peeters, 1998).

### **Etiologie autismu**

Ani odborná literatura nedává přesnou odpověď na konkrétní příčiny vzniku autismu. Výskyt autismu vždy záleží na individualitě jedince a na celé řadě dalších faktorů.

Jedna z prvních teorií příčin autismu vychází z nedostatečného citového přístupu ze strany rodičů. Kanner prezentoval názor, že autistické dítě je mentálně opožděné a nemluví jako jiné děti proto, že je sociálně odcizené. Sociální vrstva rodičů těchto dětí se lišila od běžného průměru vysokým eko-

nomickým postavením a vzděláním a také poměrně chladnými mezilidskými vztahy.

Wingová (1993) uvádí konkrétní onemocnění, která se určitým způsobem podílejí na vývoji mozku. Příkladem mohou být zarděnky v těhotenství matky, tuberkulózní skleróza, nedostatek kyslíku při narození, encefalitida a komplikující dětské nemoci (příušnice nebo černý kašel).

Další z teorií, která vysvětluje etiologii, je dávana do souvislosti s metabolickými poruchami organismu jedince. Shattock (1994) ve své přednášce uvedl, že příčinou abnormalit jsou některé peptidy, které vznikají trávením bílkovin v trávicím traktu. Odtud vstupují do krve a touto cestou se dostávají do mozku. Tyto peptidy se pak v podobě endogenních morfinů významně podílejí na předávání nervových vzruchů v centrální nervové soustavě. Následkem špatného přenosu nervových vzruchů dochází například ke stereotypnímu chování, k nadměrnému vnímání některých zvuků a naopak k nedostatečnému vnímání zvuků jiných. Typickým příkladem nesprávného přenosu informací v nervových drahách je schopnost většiny autistických dětí dlouhou dobu se točit kolem své osy, aniž by se jim zatočila hlava.

Autismus je neurologická dysfunkce, která se manifestuje deficitem v chování, založenými na mozkových abnormalitách. Příčina těchto mozkových abnormalit je mnohočetná. Je jasné, že některé případy mají podklad v genetice, jiné jsou způsobeny specifickými poruchami v mozku, spojenými s jinými somatickými obtížemi. Zatím není přesně známo, jaká část autismu je způsobena prvním a jaká druhým mechanismem. Je také pravděpodobné, že některé případy autismu mohou být vyvolány poškozením mozku během těhotenství, porodu či v postnatálním období (Gillberg, Peeters, 1998).

### **Typologie speciálně pedagogických intervencí u jedinců s autismem**

Za posledních dvacet let se v odborném tisku objevilo značné množství specifických terapií a léčebných přístupů k autismu a k příbuzným vývojovým poruchám. Ne všechny lze vnímat jako intervence speciálně pedagogické. V rámci tohoto příspěvku uvedeme nejen vybrané speciálně pedagogické přístupy, ale i ty, které se objevovaly v nepedagogické praxi, a to chronologicky.

**Psychoanalytická terapie.** Děti s autismem byly pokládány za sociálně vyřazené svými odmítavými rodiči. Následný empirický výzkum však ukázal, že k příčinám autismu patří různé biochemické procesy, jak je shrnuto v pracích Schoplera a Mesibova (1997) a Schoplera (1998). Matky byly pokládány za příčinu problémů svých dětí. Pozdější výzkum potvrdil, že odmítavý postoj matek nevyvolá symptomy postižení. Samozřejmě, že jejich mateřská role byla do značné míry frustrována uzavřeností dítěte.

Stejně jako děti, i matky jsou obětí autismu. Freudovští specialisté považují autistické děti za „neotestovatelné“ pro svoji sociální uzavřenost. Předpokládají však u těchto dětí normální mentální úroveň. Později se ale ukázalo, že mentální retardace může být a také je u většiny autistických dětí. Podle psychogenní teorie byla nejlepší terapií ústavní léčba. Chybná aplikace psychoanalytické teorie u autismu je stále velmi rozšířená a tendence používat specifické léčebné koncepce bez podpůrných dat je velmi běžná.

**Farmakoterapie.** Je všeobecně akceptováno, že neexistuje lék, který by léčil autismus. Dlouhodobé používání neuroleptik mělo velmi různé účinky, včetně dlouhodobých vedlejších účinků. Fenfluramin se zdál být atraktivní alternativou k standardním neuroleptikům a vzbudil v autistické společnosti velký ohlas. Byl uváděn neočekávaný terapeutický úspěch – „téměř dvojnásobné zvýšení IQ během experimentální léčby“ u dvou dětí ze tří. Racionální báze pro léčení fenfluraminem spočívá v tom, že fenfluramin snižuje hladinu serotinu v mozku. Je známo, že některé autistické děti mají nízkou hladinu serotinu v krvi, zatímco jiné velmi vysokou. Jestliže toto bylo primárním mechanismem v rozvoji autismu, pak fenfluramin může korigovat vysokou hladinu serotinu, zatímco megavitaminová terapie může zvýšit nízkou hladinu tohoto neuropřenašeče.

**Normalizace a deinstitucionalizace.** Princip normalizace byl importován ze Skandinávie s cílem „přiblížit život postižených co nejvíce normálu“. Heslem dne se stala „deinstitucionalizace“ a jako vzdělávací technika bylo preferováno umístění dětí s autismem do tříd se zdravými vrstevníky. Heslo normalizace mělo obrátit pozornost na mentálně retardované a jim podobné osoby umístěné ve velkých, nevhodných a neosobních ústavech sociální péče s minimální možností rehabilitace a změny. Nehumánní a necivilizované podmínky v těchto zařízeních vyvolaly rozhořčení mezi odborníky, rodiči i samotnými postiženými. Negativní důsledky normalizace a deinstitucionalizace postihují obě strany – klienta i společnost. Například v amerických městech roste počet bezdomovců, kteří dříve žili v ústavech, jež byly zrušeny v rámci deinstitucionalizace. Stejně jako psychoanalytická teorie i normalizační principy se staly teorií samy pro sebe.

**Řízené chování.** Behaviorální teorie je důležitá pro porozumění autismu a mentální retardaci. Stala se důležitou alternativou vedle současné teorie freudismu. V odborné literatuře jsou prezentovány dvě specifické behaviorální terapie: averzivní terapie a intenzivní terapie.

**Averzivní terapie.** Představu o způsobu používání odměn a trestů při výchově dětí mají všichni, neboť každý byl dítětem a většina z nás jsou rodiči. Odměna i trest byly studovány a použity při modifikaci nežádoucího chování. Použití averzivních terapií pro snížení nepříjemného chování je v odborné literatuře citováno jako velmi účinné, zvláště u tak problematic-

kého jevu, jako je sebezraňování. Averzivní terapie jako elektrické šoky, dráždivý kouř, fyzické omezení, helmy nebo bolestivé zvuky se používají v celé řadě zařízení, zvláště v Behavioralním institutu v Massachusetts, který se na tento problém specializuje. Tlak na zákaz užívání takových averzivních terapií velmi vzrostl, když došlo v těchto zařízeních k několika úmrtím a nedalo se vyloučit, že to bylo následkem použití averzivních terapií.

**Intenzivní behaviorální terapie** je druhou specifickou behaviorální terapií založenou na intenzivním zapojení rodičů i dětí do programu. Tento program předpokládá, že rodiče, hlavně matky, pracují s dětmi skoro celý den po dobu jednoho roku za dohledu a pomoci vysokoškolsky vzdělaných odborníků. Tato nápravná technika klade ohromné nároky na rodiče. Jestliže jsou oba rodiče zaměstnáni, je nezbytně nutné, aby jeden z nich zůstal doma. Souhlas s tímto programem a souhlas s mimořádným úsilím je zakotven v legální smlouvě, kterou rodiče podepíší. Formální vědecká zpráva, která se týkala léčení skupiny předškolních dětí s autismem s IQ v oblasti těžké mentální retardace, publikovaná v 80. letech, konstatovala, že 45 % dětí bylo schopno se po terapii zařadit mezi průměrné vrstevníky a z praktického hlediska byly „vyléčeny“ ze svého autismu.

**Facilitovaná komunikace** je další příklad specifické nápravné techniky pro autismus. Tuto techniku vyvinula v polovině 80. let v Austrálii Rosemary Crossleyová. Technika používá tabulku s abecedou. Terapeut nebo facilitátor podporuje ruku klienta, který píše pomocí tabulky svůj vzkaz. Facilitovaná komunikace získala mnohem více příznivců a obhájců než kterákoliv technika předtím. Její velká přitažlivost pro rodiče dětí s autismem je zcela pochopitelná. Poprvé se podařilo odstranit komunikační blok, a to i v případech, že facilitátor do určité míry doplňoval chybějící jazyk.

Výše uvedené terapeutické postupy mají následující společné charakteristické rysy:

- každá z těchto technik byla svými tvůrci považována za velmi dobrou,
- u jednoho či několika málo případů se objevilo překvapující zlepšení, někdy dokonce uváděné jako úplné vyléčení, zlepšení bylo ojedinělé, potvrzené jedním či dvěma pozorovateli a mohlo k němu dojít z celé řady jiných příčin,
- nadměrná podpora výzkumu zvýšila počet výzkumných pracovníků, kteří usilovali o získání prostředků, aby mohli zopakovat deklarovaný úspěch,
- každá metoda má své náklady a negativní vedlejší účinky, které obvykle tvůrci a propagátoři jednotlivých terapií v zaujetí svého bádání nebrali v úvahu a nepředvíдали je.



## Cíle výchovy a vzdělávání autistů

Obtíže, které se u osob s autismem projevují v komunikaci a sociálním chování, nemusí být vždy spojeny s nižší úrovní rozumových schopností. Jejich odlišný způsob přístupu ke světu je determinován jejich specifickými psychickými rysy v oblasti vnímání, pozornosti, paměti a myšlení. Člověk s touto poruchou nejenže nedovede „normálně“ komunikovat, ale ani nevidí žádný smysl komunikace s okolním prostředím, které pro něho trvale zůstává cizí a těžko pochopitelné.

Nejenom pro takto postižené děti, ale i pro jejich rodiče a blízké okolí představuje vzájemné soužití těžko řešitelnou situaci. Konkrétní pomoc se u nás v současné době začíná realizovat formou nově vytvářených tříd pro autistické žáky a žáky s autistickými rysy.

Zkušenosti z našeho i zahraničního školství ukazují, že autistické děti nejsou schopny navštěvovat běžné ani dosud existující speciální školy, a to i v případě, že úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, nebo dokonce nadprůměrná (u některých z nich se projevují například výrazné matematické schopnosti). Vzdělávání jim znemožňuje komunikační bariéry, odlišný způsob myšlení a další individuální zvláštnosti zejména v oblasti chování. Ze zahraničních zkušeností vyplývá, že vzdělávání těchto dětí je nejen možné, ale i nutné a často je jedinou možností terapie tohoto závažného postižení.

Při výchově a vzdělávání jedinců s autismem je třeba vždy brát zřetel na jejich věk. Velice důležité je začít co nejdříve, a proto je nezbytné sestavení včasné a správné diagnózy. Na jejich základě se pak vytváří optimální, velice diferencované vzdělávací programy.

Ten, kdo odpovídá za výchovu a vzdělávání autistů, musí mít důkladné teoretické znalosti. Teoretický základ obsahuje aspekty diagnostiky a definice autismu. Objasňuje, proč jiný způsob komunikace lidí s autismem nezbytně vyžaduje jiný způsob výuky a praktického nácviku.

Vzhledem k rozdílným sociálním charakteristikám dětí s autismem je skupinové vzdělávání a výchova jako výchozí bod pro tyto postižené příliš obtížná.

Děti s autismem začleněné do skupinového vzdělávání často nezvládnou vysoké požadavky na skupinu a vzniká velké riziko, že budou na obtížné situace reagovat problémovým chováním. S programem „integrace“ je třeba zacházet opatrně, jedná se o konečný cíl úspěšného vzdělávání a výchovy.

Je naprosto logické, že autistické dítě potřebuje speciální vzdělávací metody i pomůcky. Ovšem ze všeho nejdůležitější je individuální přístup vyučujících. V případech, kde u zdravého jedince postačí úkol zadat a srozumitelně vysvětlit, u autistického jedince se situace odvíjí zcela jinak. Nejenže

autistické dítě ve většině případů není schopno zvládnout pro zdravé dítě i banální úkol, autista navíc nedovede pochopit pokyny vyučujícího. Tedy alespoň ne v takové formě, pomocí které je úkol sdělován zdravým dětem.

Vocilka (1994) uvádí, že učení u autistů je obvykle delší a pro každou novou věc je třeba opakovat stejný postup (aby něco objevilo, přijalo, zařadilo mezi svoje poznatky). To vysvětluje úzkost, kterou dítě pociťuje ze všeho nového. Učení autistického dítěte bude mít tedy jinou podobu než učení zdravého dítěte, neboť:

- autistické dítě objevuje věci v jednotlivostech, které nedokáže zobecnit,
- poznává a objevuje vše v rámci svých specifických podmínek.

Výchovně-vzdělávací proces pro děti s autismem je náročný na čas, na uspořádání prostoru, kterého děti s autismem potřebují pro sebe více, na počet lidí, kteří se dítětem zabývají, na pozorovací talent vychovatelů a na cit, který tito vychovatelé musí pro děti mít, aby pochopili příčiny jejich behaviorálních zvláštností a poruch chování. Záchvaty, často zdánlivě nezvladatelné, nikdy nevznikají samy od sebe. Mají příčinu – a tou je většinou autismem způsobená neschopnost vyjádřit naléhavost některé ze svých potřeb. Děti s autismem mají stejné potřeby jako ostatní děti, jen je nedovedou správně signalizovat.

Pro vychovatele a učitele autistického dítěte je nesmírně důležité uvědomit si, že u těchto jedinců prakticky neexistuje napodobování. Je nesmírně důležité pozorovat jeho rituály, gesta a reakce k pochopení jeho světa, do kterého se pokoušíme vstoupit, a tím s ním navázat kontakt. Je nutné dávat pozor na to, co dělá, i na nepatrné gesto, a odpovědět gestem stejným nebo odpovídajícím. Náš způsob chování musí být příbuzný způsobu chování autisty.

## **Program TEACCH**

TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children – Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace) vznikl ve Spojených státech v roce 1966 v Severní Karolíně v Chapel Hill pod vedením světového odborníka na autismus profesora Erica Schoplera. Tento program se zrodil v univerzitním prostředí jako reakce na dezinformace a neporozumění autismu vykládaného podle psychoanalytických představ. Předpokládalo se, že se děti s autismem stáhli do sebe a že to byla reakce na podvědomé nepřátelství a odmítání ze strany rodičů, kteří byli pokládáni za intelektuálně vyspělé, ale citově chladné.

Během prvních let existence programu TEACCH výzkum a klinické zkušenosti pomáhaly vyvrátit tyto chybné představy a ukazovaly, že autismus je vyvolán různými biologickými příčinami, nikoli společenskou uzavřeností

před nepříznivými postoji rodičů. Rodiče nebyli příčinou obtíží, stali se naopak podstatnou součástí rehabilitace (Schopler, 1999).

Od vzniku tohoto programu uběhlo již přes třicet let. Z univerzity se rozšířil nejprve do ostatních států USA a následně do Evropy. Je neustále rozvíjen a doplňován týmem expertů, kteří usilují o zlepšení adaptace autistů, spolupracují s rodinami postiženého, stanovují individuální vzdělávací programy.

TEACCH program klade důraz na tři základní principy:

- individuální hodnocení a individuální výchovně vzdělávací přístup,
- strukturované prostředí,
- vizuální podpora.

Tyto tři prvky pak tvoří augmentativní strategii výuky a výchovy dětí s autismem a provázejí takto postiženého klienta po celý život.

#### *Individuální výchovně-vzdělávací přístup*

Před vytvořením každého individuálního programu je třeba provést pečlivé vyhodnocení schopností a dovedností klienta pomocí speciálních hodnotících škál. Individuální hodnocení ukáže nejen ty schopnosti a dovednosti, které si dítě osvojilo, a ty, které zatím nemá, ale i ty, které dítě naznačuje a které je třeba rozvíjet. Speciální testy odliší také problémy, které lze úspěšně modifikovat a napravit, od těch, jež jsou dány povahou postižení, a jsou tudíž neměnné. Součástí TEACCH programu jsou soubory hodnotících kritérií pro děti a mládež.

Optimální vzdělávací programy se však vytvářejí nejen na základě těchto specializovaných testů, ale i prostřednictvím pečlivého pozorování dítěte všemi, kteří o dítě pečují.

#### *Strukturalizace s vizuální podporou*

Dítě s autismem má vrozený deficit ve zpracování vnějších podnětů a vstupních informací. Nedokáže analyzovat situaci, neumí si třídít informace na podstatné a zbytečné, organizace jakékoli činnosti je nad jeho síly, neumí řídit svou vlastní práci nebo činnost ve volném čase, chápe pouze to, co vidí, nechápe abstraktní pojmy. Abychom takto postiženým účinně pomohli, musíme vnést do jejich prostředí určitý řád, pravidelnost a míru předvídatelnosti. Dítě s autismem musí s pomocí důsledné strukturalizace a vizualizace prostředí, ve kterém žije, dostávat jednoznačné odpovědi na otázky: Kde? Kdy? Jak? Jak dlouho? Jaký je sled činností?

Postiženému autismem musí být přesně určen a vizuálně ohraničen prostor, kde pracuje, kde tráví volný čas, kde jí nebo spí. Takto strukturovaný prostor by měl být přehledný a neměl by být zbytečně velký. Místo pro výuku musí být odděleno od rušivých podnětů.

Dítě s autismem má velké problémy porozumět časovým pojmům. Je tudíž nezbytné používat při všech činnostech vizualizovaný časový plán, který bude pro něj srozumitelný. Dítě musí mít jasnou představu o množství práce a o jejím ukončení, jinak je pro ně tato činnost únavná a tíživá. Jestliže dítě ví, kolik času na práci zbývá, kdy a jak bude práce ukončena a jaká odměna ho po práci čeká, pak pracuje velmi usilovně. Vizualizovaný časový rozvrh musí mít určitou posloupnost (zleva doprava nebo shora dolů). Stejná posloupnost je nutná i při vizualizaci úkolů. Vlevo jsou úkoly, které bude třeba splnit, vpravo pak úkoly dokončené.

Pro život autisty je důležitá nejen přehledná a předvídatelná organizace prostoru a časový rozvrh, ale také schopnost pracovat podle instrukcí, respektovat určité pokyny. Jen malé procento postižených autismem nemá problémy s verbálními pokyny či instrukcemi, většina autistů reaguje lépe na instrukce vizuální. Při vizuálním předkládání úkolů se používají obrázky, fotografie či piktogramy. Vztah mezi tímto vyjádřením a jeho významem musí být okamžitě pochopitelný a jednoznačný, aby význam nemusel být z obrázku vyvozován či domýšlen.

Důležitou složkou strukturované výuky je pravidelnost. Autistům, kteří mají velké nedostatky v organizování či řízení jakékoliv činnosti, přináší systematická pravidelnost značnou úlevu. Tato pravidelnost musí být dostatečně pevná, aby kompenzovala vrozené nedostatečné schopnosti, ale současně i pružná, aby mohla reagovat na nepředvídatelné změny a byla použitelná v různých situacích.

Strukturované učení je strategie, která byla vyvinuta speciálně pro vzdělávání dětí s autismem ve školních zařízeních. Tento systém napomáhá dětem porozumět, co se od nich očekává a jak se úspěšně vyrovnat s handicapem. Je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, které je pro děti srozumitelné a v němž jsou úspěšné. Snaží se o vytvoření srozumitelného prostředí, které nevyvolává úzkost a frustraci. Jestliže děti s autismem mají dosáhnout svých možností pro život ve společnosti a pro úspěšné zapojení do určitého společenství, je nezbytné, aby specializované strategie učení byly integrální částí vzdělávacích programů. (Schopler, Mesibov, 1997).

## Literatura

- ATWOOD, T. *Zvláštnosti chování dětí s autismem. Nástin výchovných postupů*. Překlad. Londýn: Národní autistická společnost.
- DYKCIK, W. *Autyzm kontrowersje i wyzwania*. Poznaň: Eruditus, 1994.
- GILIBERGERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998.
- JELÍNKOVÁ, M. TEACCH program – výchovně vzdělávací program pro děti, mládež a dospělé s autismem. *Speciální pedagogika* 1, 1998.

- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování.* SZO Ženeva. Praha: Psychiatrické centrum, 1992.
- PEETERS, T. *Autismus. Od teorie k výchovně vzdělávací intervenci.* Praha: Scientia, 1998.
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. *Autistické chování.* Praha: Portál, 1997.
- SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje.* Praha: Portál, 1999.
- SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami.* Praha: Portál, 1998.
- Schulische Förderung. Information des Bundesverbandes Hilfe für das autistische Kind.* Hamburg: 1998.
- STEINDAL, K. *Das Asperger Syndrom.* Oslo: 1994.
- VOCILKA, M. *Autismus.* Praha: Tech-Market, 1996.
- VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe.* Praha: Septima, 1995.
- VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí.* Praha: Septima, 1994.
- WING, L. *Autistické kontinuum – pomůcka pro diagnózu autistických poruch.* Překlad. Londýn: Národní autistická společnost, 1993.

MÜHLPACHR, P. *Autismus z pohledu speciální pedagogiky. Pedagogická orientace 2001, č. 4, s. 87–100. ISSN 1211-4669.*

**Adresa autora:** PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph. D., Katedra speciální pedagogiky, PdF MU v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno

# Z praxe škol

---

---

## Pedagogický projekt Liga

Michal Novák

Konec tisíciletí klade daleko tvrdší požadavky na výchovu a vzdělávání člověka, než tomu bylo kdy v minulosti. Je v zajetí postmodernismu se všemi jeho pozitivy a negativy. Liberální pluralismus umožňuje každému jedinci nejen vyslovit, ale také uveřejnit svůj názor, člověk se může svobodně oddat jakékoli víře a činností (přestože žijeme stále silně ovlivněni judaisticko-křesťanskou morálkou), je mu umožněn přístup k jakýmkoli informacím. Na druhou stranu si vybírá nemalou daň v podobě anómie a všech neduhů z ní plynoucích – lhostejnosti a násilí ve společnosti, duševních poruch a onemocnění. Dospělí přestávají zvládat své výchovné role a nejmladší generace ztrácí půdu pod nohama. Škola se zdá být poslední společenskou institucí schopnou za jistých okolností tyto problémy řešit. Tyto důvody zřejmě nutí obracet pozornost celé veřejnosti na problematiku výchovy a vzdělávání.

Pro všechny vědní obory znamenal rozvoj počítačových technologií do slova revoluci. Za posledních dvacet let se podařilo díky nim dosáhnout netušených vědeckých výsledků. Pripomeňme například vznik celosvětové počítačové sítě Internet, která hlavně z hlediska možností komunikace nemá v historii obdoby, či úspěch mezinárodního genetického projektu Hugo, za jehož pomoci se vědcům podařilo v brilantně krátkém čase rozluštit genom člověka. Nové technologie si přímo či nepřímo také vynutily vznik nových vědních oborů, jako jsou sociobiologie, ekologická ekonomie, genetická archeologie a další. Nacházíme se tedy v době, kdy nejenže nemáme pro nově vzniklé obory dostatek odborníků, ale vůbec netušíme, že existují a mohou pro člověka v budoucnu představovat jeho záchranu.

Je s podivem, že na tuto situaci školství reaguje velmi slabě, a někdy se dokonce tváří, jako by se ho tyto skutečnosti netýkaly. Je stále silně svázáno s komeniánskou tradicí a každou svoji novou reformu prověřuje tak dlouho, až její realizaci úplně znemožní. Její nepružnost a malý zájem vládnoucích garnitur o školskou problematiku může zanedlouho znamenat pro společnost katastrofu.

Z jedinců, kteří usilují o reformu školství, se tudíž stávají *pedagogičtí disidenti*. Cítí však, že i přes obrovský tlak tradicionalismu ve školství je nutné pro výše zmíněné skutečnosti o změnu aktivně usilovat. Nestačí už jen poukazovat na chyby a nedostatky, je nejvyšší čas něco konkrétního vykonat. O nedostatecích jakéhokoli modelu vás totiž vždy nejlépe přesvědčí jiný, lépe fungující, v oblasti školství tedy lépe fungující výukový systém.

K vytvoření alternativního výukového systému mě vedla ještě jedna věc. Člověk, který nechce stále fungovat jen jako dobře seřízený stroj, ale chce mít ze své činnosti také potěšení. Chce si jí užívat, radovat se z ní a díky ní si uvědomovat, že žije. A zvláště u mladé generace je hříchem ji o zábavu při jejich osobnostním růstu olupovat. Mým hlavním cílem bylo tedy vytvoření takového modelu, který by dokázal napomoci člověku úspěšně se vyrovnávat s postmoderní dobou, být prospěšný společnosti a navíc, aby při tomto náročném a vážném počinání člověk neztrácel úsměv a lidskost.

Každý snad přizná, že těžiště úspěchu pedagoga je skryto v jeho umění či schopnosti žáka motivovat. Já navíc tvrdím, motivovat vnitřně, tzn. přesvědčit ho, že výchova a vzdělávání probíhá především v jeho zájmu.

Nezůstával bych však jen u pragmatického přesvědčování. Velice důležité (ne-li nejdůležitější) jsou emoce. Dítě se musí naučit radovat z úspěchu, musí cítit odměnu skrývající se za nakladenými překážkami. Jak tedy organizovat vzdělávací proces?

Správných (popř. lepších) cest je mnoho. Mě konkrétně vždy fascinoval sport, hlavně kolektivní. Zúčastnil jsem se mnoha tréninků a zápasů žákovských kategorií v ledním hokeji, košíkové či odbíjené. A pokaždé jsem měl možnost si uvědomit stejné skutečnosti: touha se něčemu naučit, respektování autority v podobě trenéra (lhostejné, zda-li mu děti tykaly či vykaly), úsilí v překonávání překážek, mušketýrský přístup (jeden za všechny, všichni za jednoho) a samozřejmě radost z vydobytého úspěchu. Přemýšlím, proč se o něco podobného nepokusit ve škole?

Možná někoho udiví, proč jsem svůj přístup k výuce nazval právě Ligou. Ligou přece označujeme dlouhodobou, dá se říci uzavřenou, sportovní soutěž mezi týmy sportovců, kde cílem je dokázat, který z těchto týmů je v daném sportovním odvětví lepší. A tato sportovní klání se podrobují předem určeným pravidlům, nad jejímž dodržováním dlí ostřížím zrakem rozhodčí a různé sportovní komise. Co to má společného se školou?!

Podle mě mnoho. Ve škole máme přece také týmy – třídní kolektivy, soupeře – vědomosti, které si mají žáci osvojit, dokonce i rozhodčího a trenéra v jedné osobě – učitele. No a pravidla? Systém hodnocení a školní řád. Liga (od tohoto momentu mám na mysli metodu výuky) poněkud upravila pravidla a více se zaměřila na týmy. Konečně, posuďte sami . . .

## Didaktické zásady Ligy

### 1. Pedagogický přístup a osobnost učitele

K žákům přistupuji jako k osobnostem, jež se snažím za každých okolností posilovat. Žák musí mít pocit, že má svoji hodnotu, svá práva, ale také povinnosti. Musí na sebe postupně přebírat odpovědnost za své vzdělávání.

A teď vyslovím svou první *pedagogicky kacírskou* myšlenku – žáci musí být v předmětu hodnoceni pouze na základě dosaženého výkonu, otázkou však zůstává, zda-li mají být hodnoceni z absolutního či relativního hlediska, pojmy vysvětlím později, nebo jestli mají být, například ve výchovách, vůbec hodnoceni. A to i v případech jakéhokoliv postižení či hendikepu. Jako učitel jsem však povinen vytvořit žákům co nejlepší (lépe – nejhodnější) studijní podmínky a nepřipustit jakékoliv srovnávání prospěchu v jednotlivých předmětech s morálními (nebo i jinými) vlastnostmi žáka. Dostatečná přece nemusí nutně znamenat, že žák je flink, a výbornou nedáváme přece tomu, kdo je jen hodný nebo postižený. Cílem pedagogiky není, dle mého soudu, žáka omlouvat, ale vychovat a vzdělat (a nevím, jestli někoho vychovám nebo vzdělám omlouváním, byť i opodstatněným). Na druhé straně však není cílem ani ho uštvať. Často děláme chybu v tom, že příliš vyzdvihujeme pracovitost jako morální ctnost. Žák se pak musí cítit jako největší lenoch, i když si myslím, že do školy dře víc než nevolník na panském v 17. století. Neměli bychom klást větší důraz na efektivnost práce než na pracovitost samotnou? Když tak přemýšlím, ideální by asi bylo dosažení maximálního efektu při co nejmenším zatížení. (Příznejme si ale, že obojí spíše patří do oblasti sci-fi.)

Jestliže chci jako pedagog ve škole uspět, nestačí se jen věnovat samotné výuce. Žák musí být psychicky v pohodě a musí také pochopit, že totéž musí platit i pro jeho okolí, tzn. jeho spolužáky, rodiče a učitele. (Nedokážu si představit žáka, který podává spolehlivý výkon a současně prožívá psychické trauma.) Zkrátka musím umět vytvořit ve třídě takovou atmosféru, aby žák byl plně schopen se soustředit na výuku. Když už nic jiného, tak jeden milý a upřímný úsměv po ránu přijde každému jistě vhod. A navíc, nikoho to nic nestojí.

Velmi důležitým rysem pedagogické způsobilosti zůstává nabytá profesionální odbornost (ani tak formálně dosažená, jako reálná). Učitel, má-li být pro žáky přínosem a má-li si udržet či posílit u žáků svou autoritu, musí o dané problematice vyučovaného předmětu vědět hodně. Záměrně neříkám všechno, všechno totiž neví nikdo. A navíc, i kdybych takovou iluzi u žáků vytvořil, může se docela dobře (hlavně u slabších žáků) stát pedagogickou dvojsečnou zbraní – žák může získávat pocit méněcennosti a ztrácet motivaci, propadávat *frustraci seberozvoje*. Nejednou se mi osvědčilo otevřeně



přiznat před žáky svůj omyl nebo chybu (později jsem začal tohoto i záměrně využívat hlavně k posílení žákovy motivace – každý z nás je přece jen trochu zlomyslný a je rád, když druhý udělá chybu, a dává mu to navíc ještě možnost vlastního vyniknutí... A v tomto případě dokonce nad učitelem).

Závěrem lze říci, že žáci pro mne nejsou objektem vzdělávání, ale partnery ve vzdělávání. I oni jsou někdy schopni mě nebo své spolužáky mnohému naučit (např. v práci s PC) – tak proč toho nevyužít! Je vlastně nutné, aby žáky ve škole musel vzdělávat jen učitel? Není pro některé žáky přínosnější spíše myšlenka kamaráda než pedagoga? Můžeme přinutit žáka, aby se zúčastňoval výuky (nejenom fyzicky ale i psychicky) proti své vůli anebo není-li na ni z různých důvodů naladěný? Může pracovitost a dril ovlivnit schopnosti žáka? A kde jsou vlastně hranice jeho schopností? Je-li je někdo schopen přesně odpovědět na tyto otázky, tak je to žák sám... Přímo jako životní nutnost vidím v téhle době přechod od forem pasivní výuky k formám aktivním...

## 2. Pracovní hygiena žáka a učitele

Existuje jen málo publikací, které se tímto tématem podrobněji zabývají. Každý přizná, že žák základní školy je neustále přetěžován a učitelé stále častěji trpí syndromem vyhoření, žádné výraznější změny v organizaci výuky se však v pedagogice neobjevují. Kupodivu. Musíme si totiž uvědomit, že nejde jen o to zpříjemnit žákům i učitelům společnou práci při vzdělávání, ale hlavně o zefektivnění jejich výkonu. Pamatujme, někdy trochu méně může znamenat daleko více. A to jak u žáků, tak i učitelů (zde, na tomto místě, se objevuje má druhá *kacířská* myšlenka). Co tím mám konkrétně na mysli?

Začneme u žáka. Před pár lety jsem počítal, kolik hodin denně musí průměrně nadaný žák věnovat svému vzdělávání, aby vyhověl kladeným nárokům ze strany všech svých učitelů. Dospěl jsem k číslu, které mě opravňuje k přirovnání dnešního žáka k výše zmíněnému nevolníkovi. Připomeňme si následující fakta:

1. žák 2. stupně ZŠ stráví týdně ve škole 28–32 vyučovacích hodin,
2. tentýž žák je v každém týdnu vzděláván v 10–14 předmětech,
3. dotace vyučovacích hodin se nemění (přesněji díky nově zavedeným svátkům klesá), nároky kurikula rostou – z toho logicky plyne, co se nestihne udělat ve škole, musí se dodělat doma.

A teď trochu matematiky a logického uvažování: jestli by se měl žák doma připravovat na každou vyučovací hodinu zhruba 10 minut (což na první pohled není tak mnoho!), stráví svým vzděláváním minimálně 25 hodin čistého času týdně. To by samo o sobě nebylo tak hrozné. Připočteme-li však

k tomuto času i čas nutný na přeorientování z předmětu na předmět, dobu nutnou na přesun z domova do školy a nazpátek, přípravu či obstarávání pomůcek, zvýší se nám původních 25 hodin o takových... Nu, odhad nechám na vaší fantazii. Někdy se ani nedivím, že někteří žáci se těší do pracovního poměru. Když už nic jiného, tak budou mít alespoň více volného času. V reálné situaci to vypadá následovně: buď žák učí rozumný učitel, který ho však na úkor vyučovaného předmětu ho nezatěžuje zbytečnými domácími úkoly, anebo si žák *nesmí tu školu tak brát*. Katastrofou končí každá jiná varianta.

Co se týká mého přístupu k žákům, snažím se v rámci současné školské legislativy, která je podle mě, co se týče organizace vzdělávání, velmi nedokonalá (především v druhém bodě o několik řádků výš), zamezit zbytečnému přetěžování žáka a efektivnějšímu využití vyučovací hodiny. V praxi to znamená odbourání povinných domácích úkolů, časný příchod učitele do vyučovací hodiny a připravenost žáků na výuku. (Jestliže výuka začíná v 9:50, tak také musí v 9:50 začít!) Z hlediska hygieny je pro mě nepřijatelné vyučovací hodinu přetahovat. Souhrnem lze říci, že žák *musí* pracovat ve vyučovací hodině a *nesmí být nucen* (jiná situace nastává, chce-li pracovat dobrovolně nebo nahrazuje-li absence ve výuce) pracovat mimo vyučovací hodinu, tedy o přestávkách nebo doma. (Jiný režim samozřejmě platí pro děti 1. stupně.)

Nyní k učitelům. Poslední dobou stále častěji ze všech stran slyším: učitel si *musí* poradit s každým, i problémovým žákem, učitel se *musí* za každých okolností umět domluvit (popř. přesvědčit) s rodiči žáka, učitel *musí* umět žáka i vychovávat, učitel *musí* za každých okolností být vzorem a příkladem, učitel se *musí*... Učitel se z toho musí zákonitě zbláznit. A proč? Protože mu málokdo a málokdy řekne, jak to má vlastně přesně zvládat. Nikde totiž (ve školských předpisech) nejsou popsány postupy řešení konkrétních pedagogických situací, hlavně těch obtížných, které přináší postmoderní doba. Matematicky řečeno, chybí algoritmus řešení pedagogických problémů (i když, přiznávám, abstraktních rad je plná nejedna pedagogická publikace).

Co učitelům zbývá? Buď si potřebné algoritmy vytvoří sami (čimž téměř v každém případě porušují tzv. chartu práv dítěte), anebo musí zákonitě po různé dlouhé době praxe vyhořet; syndrom vyhoření učitele není dle mého soudu ani tak problém náročnosti povolání a osobnosti učitele, jako nedokonalosti školské legislativy a personálního obsazení pedagogického sboru.

Nepracuji jako učitel tak dlouho, abych si dovolil na tomto místě jakkoliv učitele poučovat nebo jim radit. Omezím se jen na to, jak to dělám já. V první řadě řeším ihned všechny nastalé problémy jak v zaměstnání, tak i v osobním životě. Dále se snažím neustále prosazovat různé pedagogické

inovace, pokud jsem přesvědčen, že jsou správné a přínosné (jednám v rámci hesla: co není zakázáno, je povoleno). Za třetí, neberu si nikdy práci domů (vyjma studijní literatury) – vše, co je nutné udělat mimo samotnou výuku (opravování písemných prací apod.), dělám v budově školy. Za čtvrté se snažím stále pedagogicky zdokonalovat (rozhovory s kolegy o problémových žácích a o výuce, návštěvy jejich výuky, návštěvy jiných škol a podobných zařízení, studium odborné literatury). A nakonec to nejdůležitější – snažím se pozitivně myslet (jeden můj kolega mi přiřadil diagnózu *patologický optimista*).

### 3. Organizace pracovního prostředí

V tomto směru mě velmi ovlivnila skupinová psychoterapie a později také způsob vedení hypnoterapeutických kurzů doktorem Dvořáčkem (typ těchto kurzů se dnes souhrnně označuje jako *prožitkový*). Tehdy jsem pochopil, že zdaleka jen nestačí přesně a odborně vykládat učební látku a dbát pouze na to, aby žáci souhlasně pokyvovali hlavou a pečlivě si zapisovali své zápisky. Má-li si žák *něco* osvojit, musí si to zkrátka také *prožít*. S touto myšlenkou úzce souvisí nejen způsob výuky, ale i rytmus výuky (tzn. střídání náročnějších fází s méně náročnými), uspořádání jednotlivých pracovišť žáků (lavice, židle a pomůcky) ve třídách a jejich případné změny během vyučovacích jednotek, tolerovaná hladina šumu při výuce atd. Zkrátka – vše je nutné podřídit cíli výuky, a to někdy i na úkor její formy.

Pro upřesnění uvedu dva příklady. Jestliže se žák baví se svým sousedem, nemusí to ještě znamenat, že vyrušuje. Může (a často se to také stává) pouze konzultovat právě probírané učivo. A co je pro dotyčného žáka v dané situaci přínosnější, aby *nevyrušoval* nebo aby se snažil danou problematiku co nejdříve objasnit? (Pozor, dívám se na tento problém ze zorného úhlu žáka, nikoliv učitele!) Teď slíbený druhý příklad. Jestliže má žák ve svých věcech *nepořádek*, musí jít v tomto případě zákonitě o lajdáka? Není například možné, že dotyčný žák *má jen rád všechny věci po ruce* a tímto způsobem se uklidňuje? Konkrétní organizaci pracovního prostředí v Lize uvedu v následující kapitole v souvislosti s organizací samotné výuky.

### 4. Organizace výuky

Při organizování výuky se musím podřizovat platným školským normám, výuka se musí vměstnat do několika (zpravidla dvou až čtyř) čtyřiceti až pětáctýřiceti minutových vyučovacích hodin týdně (což mě velice mrzí, jsem totiž skalním příznivcem tzv. blokového vyučování). Musím si tedy (ostatně jako každý učitel ve státní škole) rozdělit probírané tematické celky na několik (lépe řečeno – mnoho) uzavřených částí, které se časově shodují s jednou vyučovací hodinou. Tato skutečnost Ligu samozřejmě velice ovlivňuje.

Ať je struktura vyučovacích hodin v našem školství jakákoliv, je učivo soustředěné do vyšších celků zpravidla určených tématem probírané látky (jak vidno, blokům se stejně nevyhneme). Nazvěme tedy tematický celek *blokem*. Pro každý blok by tedy měly platit tyto zásady:

1. jeden vyučovací blok musí tvořit látka, kterou je žák schopen jak po paměťové, tak po logické stránce dopodrobna obsáhnout (je-li tematický celek obsírnější, lze jej rozdělit na několik menších bloků),
2. žákovi musí být umožněn přístup ke všem důležitým informacím, které je nutno si nejen osvojit, ale také které probíranou látku rozvíjejí,
3. žákovy vědomosti musí být pravidelně (minimálně jednou v bloku) testovány, a to podle dohodnutých, předem známých pravidel.

Jak jsem již naznačil, využívám při své práci schopností a nabytých vědomostí svých žáků. Snažím se nejlepší žáky (ale nejen ty) všemi dostupnými prostředky motivovat k dobrovolné pomoci žákům, kteří mají z nejrůznějších důvodů problémy s probíraným učivem. Pokud tedy chtějí, stávají se dočasně mými asistenty. Je nasnadě, že se zavedením *asistentů* úzce souvisí odbourání zasedacích pořádků a do jisté míry volný pohyb žáků (v mezích předem stanovených pravidel) po učebně.

### 5. *Způsoby hodnocení*

V klasickém známkování (výborná až nedostatečná) vidím snad největší neudh školství v hodnocení žáka. Znamky po určité době, místo aby motivovaly a objektivně posuzovaly míru vzdělanosti žáka, dávají žákovi nálepku jedničkáře nebo také darebáka. Navíc ani jedna nepobízí k dalšímu, hlubšímu seberozvoji. Stručně řečeno: jestliže žák dosáhne vědomostí, které budou při zkoušení ohodnoceny výbornou, nic ho nenutí dál tyto vědomosti prohlubovat (pokud samozřejmě nepoužijeme jiný motivační činitel). V opačném případě, tzn. bude-li hodnocen nedostatečnou, bude se žák cítit jen nachytán na švestkách nebo také pronásledován. Nedostatečná totiž vždy poukáže na skutečnost, že dotyčný žák ani v nejmenším nesplnil při zkoušení naše požadavky. Odtud je už jen krůček k tomu, aby si učitel mohl začít myslet, že ho žák ignoruje – a rázem se dostáváme do roviny, kde nedostatečnou začínáme hodnotit ani ne tak úroveň vědomostí jako pouze přístup k učení, tudíž morálku žáka. Uvědomme si, nás známky hodnotí negativně! Čím víc toho neumíme (popř. čím větší máme mezery ve vědomostech), tím větší číslo (neboli známka) nám bude přiřazeno. Zkombinujeme-li tento fakt s namátkovým zkoušením, přetížeností žáka a jeho častým jednopólovým extrémním hodnocením (výborná × nedostatečná), dostáváme se do situace, která na našich školách často panuje: nejlépe prospívající žáci se honí po samých jedničkách, aniž jim zbývá čas k opravdovému zdokonalení v oblasti, která je zajímavá, průměrní žáci dělají vše pro to, aby na vysvědčení neměli trojku,

popř. čtyřku, a ti podprůměrní, aby nepropadli. A to jsem mluvil o případech, kdy hodnotící učitel nepropadne svodům cejchování (příznejme si, co si často jako učitelé řekneme, jestliže premiant třídy do písemné práce nenapsal vůbec nic, nebo naopak repetent napsal všechno). Tradice známkování (hlavně lpění rodičů na známkách) nám ve vzdělávacím procesu vykonává dokonalou medvědí službu.

Na otázku jak hodnotit žáka je podle mne jednoznačná odpověď: jakkoli jinak než známkováním. Já konkrétně využívám vlastní bodovací systém a jeden můj kolega procentuální. Oba nás k tomuto rozhodnutí vedly nezávisle výše zmíněné problémy se známkováním. Tyto hodnotící systémy mají oproti známkování jednu obrovskou výhodu: čím více toho žák o dané problematice ví, tím více obdrží bodů, popř. procent. Hodnotíme zkrátka žáka za to, co ví, a ne za to, co neví. A navíc využíváme prastaré lidské podstaty, shromažďovací pud. Často se mi stává, že při získávání bodů se u některých žáků probouzí přímo lovecká či sběratelská vášeň! Ve své praxi jsem se zatím nesetkal se silnějším motivačním činitelem.

Zasvěcený pedagog může již delší dobu namítat, že mísím dohromady dva ne zcela totožné pojmy. A to hodnocení a klasifikaci. Já si však naopak myslím (to je má další *kacířská* pedagogická myšlenka), že stávající představa o klasifikaci, popř. pochvale a trestu, jako součástech pedagogického hodnocení, je velmi zavádějící. Setkávají se nám zde totiž dvě různé věci – racionalita a emoce. Nedivme se pak, že stále někteří učitelé (hlavně ti, kteří jsou emotivnější a nedokáží si udržet pedagogický nadhled) zatíží klasifikační stupeň žáka jeho výchovnými prohřešky. Jako berličku použijí k vysvětlení svého rozhodnutí svoji překroucenou definici hodnocení. Tentýž problém, nyní z jiného úhlu, ukážu na jednoduchém příkladě: představme si průměrného žáka, který právě vyřeší poměrně těžkou rovnici, přičemž se dopustí jen několika formálních chyb. Já (učitel) jeho výkon vysoce ocením (emocionální část hodnocení – pochvala). Stejný výkon podá i jeho mnohem nadanější spolužák. Tady ale paradoxně nemusím být s jeho výkonem zcela spokojen. A jsme u jádra věci: tento typ emocionálního hodnocení je subjektivní. Na rozdíl od definice vžitě pro náš jazyk. Tam se naopak u *hodnocení* předpokládá *objektivní určení stavu*.

Pro svoji potřebu jsem si pedagogické hodnocení rozdělil na dvě skupiny. Racionální, které by mělo být objektivní, a emocionální, které může být poněkud subjektivnější (ale i zde si pedagog musí zachovat profesionální odstup). Dle mého názoru je nutné vždy racionální a emocionální (samozřejmě jen ze strany hodnotícího, nikoliv hodnoceného) striktně rozlišovat! Racionální hodnocení by bylo vhodné rozdělit ze dvou hledisek – absolutního a relativního (v dnešní pedagogice se tyto dvě hlediska ke škodě všech zúčastněných směšují). Hodnocení z absolutního hlediska by mělo být ne-

závislé na osobě hodnotícího i hodnoceného, místě a času, za stejný výkon vždy stejné (v odborné literatuře je nazýváno *sumativní*). Zde nám především jde o porovnávání výkonnosti či vzdělanosti jednotlivých hodnocených. Tento typ hodnocení je velice důležitý hlavně u přijímacích zkoušek na různé typy škol a také u konkurzů na zaměstnání. U průběžného hodnocení nemusí být vždy přínosný (např. v krajních situacích může způsobit ztrátu motivace). Tento nedostatek by mohlo odstranit hodnocení z relativního hlediska. Zde bychom se mohli zaměřit na jednotlivého žáka, přesněji na zdokonalování procesu jeho vzdělávání. Jednoduše bychom hodnotili žáka za pokroky, které při výuce učinil. Na tomto místě však chci upozornit, že tohle hledisko hodnocení (na rozdíl od *formativního hodnocení*) nemá nic společného s pochvalou (pokáráním), tedy s emocionálním hodnocením! Liga všech typů či hledisek hodnocení (bodovacího systému u racionálního hodnocení, pochvaly a povzbuzování nebo i projevu nespokojenosti u emocionálního) samozřejmě využívá, avšak přímo pedantsky rozlišuje!

### 6. Komunita žáků

Význam kooperace mezi žáky nejen pro samostatnou výuku, ale především pro harmonický rozvoj osobnosti žáka z hlediska jeho socializace mě přiměl tuto problematiku podrobněji rozebrat v samostatné podkapitole.

Vliv vrstevnické skupiny, ať již pozitivní či negativní, se velmi často podceňuje. Podle mě patří v současné době tlak vrstevníků mezi nejvýznamnější pedagogické činitele. Mohu konstatovat, že praxe mi již mnohokrát toto tvrzení, zvláště u dětí s různými poruchami chování, potvrdila. Ne nadarmo se říká: „To je dobrá třída!“, nebo naopak: „V té třídě se nikdo nic nenaučí.“ (S pohodou ve třídě rostou i studijní výkony žáků nebo také naopak.) Jak ale zajistit, aby *pohoda* ve třídě skutečně byla?!

Možná někoho překvapím – navození přátelského klimatu není dle mého soudu tak složité, jak by se na první pohled zdálo. Chce se to jen umět dobře dívat (hlavně když si žák myslí, že ho pedagog nevidí, a chová se tudíž přirozeně) a nenásilně dokázat odhalit (chybná diagnóza napáchá víc škody než užitku) a následně zaujmout vůdčí osobnosti ve třídě (většinou postačí pouhá naše pozornost věnovaná dotyčnému žákovi a uznání jeho postavení v kolektivu). Podobně jako v terapii o totéž usilují peer programy. Využíváme zde paradoxního faktu, že jedinec, který má největší vliv na ostatní ve skupině, je zpravidla nejméně ovlivnitelný svými vrstevníky.

Chceme-li s tímto přístupem v pedagogice uspět, musíme navíc dokázat tyto osobnosti někdy *hodnotově přeorientovat*. Řešení tohoto problému je usnadněno faktem, že tady už můžeme působit jen na jednotlivce (popřípadě velice malou skupinu jednotlivců), kteří v daném okamžiku nejsou pod tlakem skupiny (např. při příležitostných rozhovorech ve dvou). Tito

*pedagogičtí* pomocníci mohou mít (a zpravidla i mají) na zbývající žáky daleko větší vliv než samotný pedagog. Jednám v duchu hesla: „Vychovávej především ty, kteří jsou schopni vychovávat (nebo také kazit) ostatní!“

### 7. Motta

Pod vlivem mých zkušeností s hypnózou jsem začal pro žáky vymýšlet *pedagogická motta*. Působí víceméně (podobně jako například výzdoba školy, čisťota a úsměv) na nevědomou složku psychiky. Obsahují jednoduché a snadno zapamatovatelné sugesce, které mají u žáka především posílit vůli a vést ho k pozitivnímu myšlení. Na rozdíl od racionálního přesvědčování se sugesce zvnitřní relativně rychle a snadno. Z tohoto důvodu je však na druhé straně nutná vysoká obezřetnost při jejich volbě. Aby byly účinné, měly by se v nezměněné formě užívat často, avšak jen nahrává-li tomu pedagogická situace. Na závěr pro ilustraci uvedu několik z nich: „Lepší je udělat špatně než neudělat nic.“ „Nikdo neví všechno.“ „K cíli nevede nikdy jenom jeden krok.“ „Ke štěstí ti chybí už jen malý úsměv.“

## Liga matematiky

### 1. Struktura vyučovacího bloku

Bloky jsou zpravidla čtrnáctidenní (osm vyučovacích hodin). Náplň jednotlivých hodin v každém bloku je přesně určena takto:

#### 1. hodina

V této hodině žáky seznamuji s novým učivem, definuji všechny důležité pojmy potřebné k pochopení učiva. Striktně vyžaduji klid ve třídě a soustředění žáků. Cílem hodiny je naučit žáky sebeovládání a pečlivosti (zápis látky). Nepředpokládám pochopení učiva ani aktivitu žáků.

#### 2. hodina

Poukazuji na možné využití probírané látky, na modelovém příkladě aplikuji použití matematických vět a definic. Žáky seznamuji s požadavky pro získání bodů (řešení matematického problému, příkladu nebo i příkladů je rozděleno do čtyř etap, kde je splnění každé etapy honorováno právě jedním bodem maximální zisk za vyřešení *standardního problému* jsou tedy čtyřmi body). Začínám podněcovat aktivitu žáků, připouštím jejich vstupování do mého výkladu. Toleruji zvýšený šum ve třídě (týká-li se problematiky probíraného učiva). Cílem hodiny je seznámit žáky s konkrétní aplikací nové látky a podnítit jejich zájem. Má pozornost je především věnována žákům, kteří začínají probírané učivo chápat. Kladu důraz na vyzdvihování jejich nápadů a na uklidňování ostatních. Sugeruji jim myšlenku, že „stačí, aby látku pochopili v páté až šesté hodině bloku, pochopí-li ji dřív, udělají mi jen radost.“

### 3. hodina

Na přání žáků řeším zadanou úlohu buď sám, nebo se ji dobrovolník snaží řešit samostatně na tabuli. Jestliže bez cizí pomoci úlohu vyřeší, obdrží čtyři body. V opačném případě dořeším příklad já. Posléze následují další příklady, které se řídí stejným postupem. Při více zájemcích se udělá pořadník. Neúspěšný řešitel se může ucházet o samostatné řešení ihned u následujících úloh, avšak jako poslední v pořadníku. Úspěšní řešitelé jsou přidělováni ke slabším žákům (na bázi oboustranné dobrovolnosti). Cílem hodiny je zavést prvek soutěživosti do vyučovacího procesu a zvýšení solidarity mezi žáky s různým matematickým nadáním. Aktivita je postupně převáděna z učitele na žáky.

### 4. hodina

Hodina probíhá v podobném duchu jako předcházející. Navíc žák, který vyřeší jako první úlohu v lavici (pokud bude samozřejmě rychlejší než žák u tabule), obdrží rovněž 4 body. (Nejrychlejší žák zahlásí *jedna* a donese sešit s vyřešeným příkladem na stůl učitele. Další zahlásí *dva* a položí svůj sešit na *jedničku* atd. První úspěšný z těchto řešitelů obdrží 4 body.) Na konci hodiny je zařazena písemná práce, která může být honorována 3 nebo 4 body. Žáci, kteří již před písemnou prací získali 4 body, dostávají zadanou náročnější práci (za úspěšné řešení mohou obdržet 1 až 2 bonifikační body) nebo si zvolí jinou samostatnou práci, která se nemusí týkat matematiky.

### 5. hodina

Struktura hodiny je stejná jako u 4. hodiny. V úvodu zpravidla provedu rozbor předešlé písemné práce a na závěr se píše první opravná práce, za kterou mohou žáci obdržet 2, 3 nebo 4 body.

### 6. hodina

Struktura hodiny je stejná jako u předešlých dvou hodin. Na závěr hodiny se píše druhá opravná práce, která může být honorována 1 až 4 body.

### 7. hodina

V této vyučovací hodině věnuji pozornost neúspěšným, popř. málo úspěšným žákům (0 nebo 1 bod), kterým posléze přidělím body v závislosti na jejich pochopení učiva (k tradičnímu zkoušení nemusí vůbec dojít; obvykle jejich znalosti ověřím formou rozhovoru nebo kolokvia). Ostatní žáci se věnují buď samostatné, nebo kolektivní práci. Za úspěšné vyřešení zadaného *problému* mohou obdržet 1, popř. 2 bonifikační body. Výchovné a vzdělávací cíle jsou stejné jako u třetí hodiny.



## 8. hodina (tzv. volná hodina)

Volná hodina se řídí zásadami skupinové terapie a má za úkol rozbor dosažených výsledků jednotlivců i celé skupiny. Kladu zde důraz na emoční hodnocení pracovitosti, altruismu a samozřejmě dosaženého výkonu. Rozebírám také příčiny neúspěchů. V druhé části hodiny dávám prostor pro kritiku mé práce a pro návrhy úprav nebo změn Ligy. Hlavním výchovným cílem je prohloubení přátelských vztahů, zvýšení empatie, sebedůvěry a motivace.

*Poznámka.* Během druhé až sedmé hodiny (s výjimkou písemných prací) je povolen žákům volný pohyb po třídě a komunikace šepem. Důraz kladu především na samostatnost při studiu z literatury (podporuji nezávislost na učiteli) a vzájemnou pomoc a spolupráci mezi jednotlivými žáky.

### 2. Písemné práce a hodnocení ve vyučovacím bloku

Žákům se za blok započítává poslední bodové ohodnocení zvýšené za dosaženou bonifikaci. Bonifikaci může žák získat za originalitu při řešení problému – úlohy (1 bonifikační bod), za vyřešení speciální úlohy obtížnějšího charakteru (až 2 bonifikační body) nebo za doučení svého spolužáka, a to podle následujícího klíče: 1 bonifikační bod, jestliže se jím doučovaný žák zlepšil nejméně o dva body od poslední písemné práce, a 2 bonifikační body, zlepšil-li se o čtyři body (tedy z 0 na 4 body). Za jeden blok může žák získat maximálně 6, ve výjimečném případě 7 bodů (zpravidla však získávají maximálně 4 až 5 bodů). Pro lepší orientaci mezi žáky přirovnávám 4 body k jedničce, 3 body ke dvojce atd. Ohodnocení nad 4 body má pro žáky neuvěřitelný význam!

Pro samotnou písemnou práci (opravnou práci) platí přísná pravidla:

1. Žák smí používat veškeré pomůcky, které si předem připraví k práci (včetně sešitů a knih!).
2. Žák musí pracovat samostatně.
3. Žák se nesmí pohybovat po třídě.
4. Žák nesmí žádným způsobem vyrušovat (povoleny jsou jen dotazy na upřesnění zadání).
5. Žák musí při začátku zvonění (zvonění ukončující hodinu) zdvihnout svou práci nad hlavu.
6. Žák musí mít svoji práci podepsanou.

Při porušení kteréhokoli pravidla ztrácí možnost zisku bodů. V případě, že žák obdrží v daném bloku libovolný počet bodů, může zažádat učitele o opravné, popř. náhradní zkoušení látky již proběhlých bloků.

### 3. *Struktura přípravného bloku*

Poslední blok (čtrnáct dnů až tři týdny) před pololetní nebo závěrečnou prací je věnován opakování učiva z předešlých, vyučovacích bloků přípravě na nadcházející práci a na opravy bodů za jednotlivé vyučovací bloky (každý žák má právo na opravu minimálně jednoho bloku a navíc každého bloku, ve kterém měl větší než 50 % neúčast).

První hodiny jsou postupně věnovány opakování probrané látky (jedna hodina = jeden tematický blok) a závěr každé hodiny je věnován opravnému zkoušení, popř. samostatné práci. Další hodiny přípravného bloku jsou věnovány opakování učiva, které si sami žáci zvolí, předposlední je *volná*, v ní žáci obdrží souhrnnou známku za bloky (viz 5. podkapitola), a v poslední proběhne příprava (materiální a informační) na následnou pololetní či závěrečnou písemnou práci.

### 4. *Pololetní a závěrečná písemná práce*

Tyto práce jsou sestaveny na 40 minut. Každý žák obdrží nakopírované zadání úloh, ve kterém je u každého příkladu uveden maximální možný zisk bodů. Pod zadáním je uvedený konečný součet bodů potřebný k získání daného klasifikačního stupně (např. 0–10 bodů: nedostatečně, 11–20 bodů dostatečně, . . . , 50–65 bodů: výborně). U studentů gymnázia jsem většinou tuto práci komponoval tak, aby měli větší možnost (při zvýšení časové náročnosti) výběru příkladů. Teoreticky bylo například možné získat 60 bodů a na výbornou přitom stačila přibližně polovina. Příklady, které byly hodnoceny vyšším počtem bodů, spadaly však víceméně do kategorie *pětibodových* (viz hodnocení v bloku). U žáků základních škol jsem rozvrstvení do klasifikačních stupňů prováděl asi ve výše uvedených poměrech. Pravidla pro psaní pololetních a závěrečných prací jsou stejná jako u dílčích písemných prací. Při porušení pravidel jsem však pouze strhával předem určený počet bodů.

### 5. *Pololetní výukový plán a výsledná klasifikace za pololetí (ročník)*

Pololetí je sestaveno zpravidla ze sedmi výukových bloků, přípravného bloku, pololetní (závěrečné) písemné práce a rozboru studijních výsledků. Na konci školního roku (po uzavření klasifikace) zařazuji do výuky různé zajímavosti z oblasti matematiky nebo obecně vědy.

Pololetní písemná práce je vždy zařazena na konec prosince, závěrečná na polovinu června. Začátkem ledna a koncem června je proveden důkladný rozbor písemných prací a také dosažených studijních výsledků jednotlivých žáků. V případě potřeby je možná oprava souhrnné známky za bloky (při dodržení všech výše zmíněných pravidel) a zařazení náhradní pololetní (zá-

věrečné) práce pro žáky, kteří při písemné práci v řádném termínu absentovali.

Výsledný klasifikační stupeň žáka je:

1. stejný jako klasifikační stupeň z pololetní (závěrečné) práce, jestliže je tento lepší než *souhrnná známka za jednotlivé bloky* (za *bloky* obdrží žák výbornou, jestliže průměrný zisk v jednotlivých blocích činí 4,0 bodů a více, chvalitebnou obdrží za 3,0 až 3,9 bodů, dobrou za 2,0 až 2,9 bodů, dostatečnou za 1,0 až 1,9 bodů a nedostatečnou za méně než 1 bod). (Pozn. Za každou desetinu bodu nad 4 body získává žák několikabodový bonus podle předem určených kritérií do pololetní, závěrečné práce.)
2. aritmetický průměr (zaokrouhlený dolů, tedy k lepší známce) těchto dvou klasifikačních stupňů, je-li hodnota *známky za bloky* lepší nebo rovna *známce za pololetní (závěrečnou) písemnou práci*.

### 6. Závěrečné poznámky

Všechny důležité informace (strukturu bloků, plány učiva, pravidla pro psaní písemných prací apod.) dostávají žáci také v písemné formě. Dle podmínek je vyvěšují v učebně nebo je předám každému žákovi osobně a podrobně je vysvětlím. Velice kladu důraz na to, aby vše důkladně pochopili!

V době, kdy do výuky zasahují prázdniny a svátky, a není proto možné dodržet osmihodinový blok, bloky podle potřeby zkracuji (až na 6 hodin, přičemž se snažím zařadit jednodušší učivo) nebo naopak prodlužuji (ve výukovém plánu s touto situací počítám). Na tyto varianty jsou vždy žáci předem připraveni.

Žáci nemají povinnost mít připravené určité pomůcky na vyučování (například jak se vyžaduje v běžných školách – učebnici, školní a domácí sešit, pravítka, tužky apod.). Záleží pouze na jejich vlastním zvážení, které pomůcky budou ve výuce používat. O přestávkách mají možnost zapůjčení jakýchkoli pomůcek (v závislosti na možnostech školy) od učitele. Používání pomůcek (popř. jejich vlastnění) je řízeno pouze jejich vzdělávacími potřebami a ne školním řádem či rozhodnutím učitele. Z tohoto důvodu plošně učebnice užívám v Lize málokdy.

### Podněty pro vznik alternativního výukového modelu, teoretické rozpracování Ligy

Dětská školní očekávání projdou po absolvování několika tříd prvního stupně většinou bolestným zklamáním. Jen málo dětí se ve vyšších ročnících těší do školy, a nemít tam své kamarády, tak do ní dobrovolně ani nepůjdou. Přitom každý z nás má geneticky zakódovanou nejen schopnost, ale i chuť učit se. Kde je tedy chyba? Myslím, že v samotném dítěti, jak se mnozí pedagogové domnívají, asi ne.

Nejlepší metodou, jak zkvalitnit výuku, je dobře si zapamatovat, co se nám ve škole líbilo a co ne, který učitel nás dokázal ke svému předmětu připoutat a proč, kterému pedagogovi se podařilo nám předat zkušenosti a naučit nás dovednostem potřebným pro život. Jsem přesvědčen, že právě mí učitelé matematiky, počínaje základní školou a konče vysokou, mě výrazně ovlivnili při výběru mého povolání.

Některé jejich výukové metody se staly východiskem mého přístupu při nástupu do praxe. Například můj učitel na gymnáziu Jaroslav Toman odboural velmi rafinovaným způsobem namátkové zkoušení, a tím i mnohdy bezdůvodný stres. Praktikoval krátké písemné práce (na pět až deset minut) ve velmi krátkých intervalech (zpravidla jednou týdně). Práce navíc velice tvrdě klasifikoval. V důsledku toho bylo prakticky nemožné se vyhýbat přípravě (jako při namátkovém zkoušení podstupovat nevelké riziko tzv. černého Petra) a podceňovat ji, měli jsme výborný přehled o našem průběžném prospěchu. Po pololetních pracích se nás navíc ptal, jakou známkou bychom se ohodnotili na vysvědčení, a téměř ve všech případech se naše odhady kryly s jeho rozhodnutím. (V opačném případě nám ještě dával možnost *přesvědčit ho*, což se však až na výjimky nikdy nepodařilo. Tato možnost měla spíše napomoci žákovi uvědomit si jeho nereálný postoj.) Kromě jeho metod výuky mě také upoutaly jeho dvě charakterové vlastnosti, a to opravdovost a smysl pro humor. Tomuto pedagogovi se podařil zlomit pedagogický mýtus o nemožnosti skloubení všeobecné oblíbenosti s vysokou přísností a náročností.

Jistě vám v minulé kapitole neunikla jedna dosti závažná skutečnost, z níž jsem i já při zavádění tohoto prvku do Ligy měl jisté obavy – používání jakýchkoli pomůcek, tedy i sešitů a knih, při písemné práci. Na první pohled se může zdát, že takto žáci vše *opíší* a nebudou nuceni se naučit vůbec nic. O opaku mě na vysoké škole přesvědčil prof. Ladislav Kosmák. Tato metoda funguje na jednom jednoduchém principu – může vám být nápomocna jen tehdy, jestliže víte, kde potřebnou informaci hledat, a máte-li přehledné výpisky. Jestliže vám navíc pedagog omezí čas na práci, riskujete při nezalosti problematiky, že veškerý přidělený čas na písemnou práci jen *prolistujete*. Tento promyšlený *ústupek* ze strany učitele vám prakticky dovolí pouze vyhledání pomocné informace, avšak podstatným způsobem vás uklidní a sníží úroveň stresu.

Posledním *inspirátorem* Ligy, o kterém bych se rád na tomto místě zmínil, byl doc. Ota Říha. Na tomto muži byly fascinující dvě věci: striktní přesnost a nezaujatost v hodnocení. I když v době mého studia byl ve funkci prorektora univerzity, nepamatuji se, že by ho kdy někdo při výuce zastupoval. Navíc vždy dokázal všem studentům zajistit všechny materiály potřebné ke studiu (*úzkoprofilové* jsme od něj dostávali nakopírované, což v tehdejší

době nebylo zvykem) a při zkoušce jsme dostali pokaždé takovou známku, které odpovídal náš podaný výkon. Lhostejné bylo, zda se jedná o první řádný či děkanský termín.

Na vzniku Ligy se mimo mých pedagogů výrazně podílely dva směry alternativního školství, waldorfská škola a daltonský plán.

Steinerův přístup (waldorfská škola byla prvním směrem alternativního školství, se kterým jsem se podrobněji setkal) mně napomohl vnímat vzdělávání poněkud jinak, než jsem byl doposud zvyklý. Poprvé jsem si uvědomil, že by škola mimo samotné vzdělávání v různých oborech a rozvíjení estetických a motorických dovedností měla promyšleně zajišťovat i rozvíjení sociálních vztahů. Kromě vedení žáků k sounáležitosti mě na waldorfské škole zaujalo blokové vyučování.

Waldorfská škola je zářivým příkladem, jak je moudré brát si z určitých pedagogických přístupů inspiraci nebo jen přejímat některé dílčí metody a nebezpečné je nekriticky převzít přístup jako celek. Snad proto po vystřízlivění z waldorfského opojení mě výrazně zaujaly myšlenky Helen Parkhurstové, zakladatelky daltonského plánu. Její tvrzení, že žádný školský systém se nikdy nesmí uzavřít změnám (inovacím) a že žák má v sobě ukryt vysoký pedagogický potenciál, který je nutno využívat, se stala základními pilíři mého přístupu.

Inspirací jsem měj víc než dost. Potřebné bylo vybudování základů nového modelu. Jako východisko pro jeho vytvoření se nabízely jisté vědecké obory – etologie a sociobiologie – a kolektivní sporty, jejichž tréninkové přístupy a metody (alespoň co se týká motorické a sociální oblasti) by se také a bez nadsázky mohly považovat za alternativní pedagogiku. Důležitou, ne-li rozhodující roli při vzniku Ligy sehrál vzdělávací systém vysokých škol.

Na počátku vysokoškolského studia má každý potíže s adaptací nejen na zcela odlišný model vzdělávání (tzn. přednášek, seminářů a cvičení doplněných praxí), ale i na jejich organizaci (v současnosti navíc často vázanou na kreditní systém) a systém hodnocení (zápočty, zkouškami a kolokvii). Problém začínajícího vysokoškolského studenta představuje nutnost aktivního přístupu ke vzdělávání. Na to však většinou střední školou, která je stále v zajetí frontální výuky a s ním spojeného pasivního přístupu žáků k výuce, není dostatečně připraven. Prvním důvodem k sestavení Ligy bylo napomoci odstranit zbytečné psychické problémy spojené s přechodem ze středoškolského vzdělávání na vysokoškolské.

Druhý důvod se skrýval v poznání, že aktivní přístup ke vzdělávání je na rozdíl od pasivního daleko produktivnější i efektivnější. Na vysoké škole si sami určujete termíny zkoušek, a tím si plánujete sami i přípravu na ně, máte možnost nezdařené zkoušky opakovat. Na úspěchu či neúspěchu vašeho studia se podílí pouze splnění všech předem známých požadavků a vaše

výkony u zkoušek. V každém okamžiku tedy přesně víte, na čem jste. A konečně, nikdy jsem (na rozdíl od jiných) nevěřil, že žáci středních (a praxe mi později ukázala, že i základních) škol nemohou za jistých okolností tento přístup zvládnout.

### **Realizace na Moravském gymnáziu v Brně, získání prvních zkušeností**

Po pilotním projektu na dnes již neexistující Rodinné škole v Kojetíně jsem poprvé ligový model použil u žáků prvního a druhého ročníku ekonomického, prvního ročníku humanitního a druhého ročníku všeobecného zaměření soukromého Moravského gymnázia v Brně (se souhlasem majitele školy a školního psychologa).

U žáků všeobecné a ekonomické větve jsem zvolil vzhledem k zaměření a počtu hodin (pět vyučovacích hodin týdně) přístup s vyššími požadavky než u žáků humanitní větve (čtyři hodiny týdně). Sledoval jsem i poněkud rozdílné výukové cíle, u druhé skupiny studentů šlo spíše o změnu jejich postoju k matematice. U všech žáků jsem každopádně chtěl docílit zvýšení aktivity a osobní angažovanosti při vzdělávání.

Vycházeje ze sportovních zkušeností jsem zavedl pevný řád, žákům jsem prvních čtrnáct dní vysvětloval strukturu vyučovacích bloků, systém hodnocení a organizaci práce ve školním roce. Komunikace probíhala vzájemným tykáním.

Tykání se žáky mi přineslo mnoho nesporných výhod, ale i těžkostí. Žáci se při výuce nebáli dotazovat, zpětná vazba fungovala na výborné úrovni. Tykání také (hlavně u žáků prvních ročníků) posloužilo jako *iniciační rituál* do první fáze dospělosti; dle mého soudu velmi napomohlo ochotě žáků přebírat na svá bedra odpovědnost za své vzdělání. Naproti tomu žáci druhých ročníků tykání brali často jako výzvu k rivalitě a prostředek k zisku mocenských pozic. Myslím si, že pozdější krach ligového modelu u žáků druhého ročníku všeobecného zaměření byl kromě mých malých pedagogických zkušeností zapříčiněn nevyjasněnými vztahy v závislosti na tykání.

Liga se nejrychleji ujala v 1. H (humanitní větev). Ukázalo se jako vhodné (pro další zavádění tohoto modelu a myslím i jiných alternativních přístupů) nejprve snížit výukové nároky, a umožnit tak lepší splynutí s Ligou a až později nároky postupně zvyšovat. Pocit rychlého uspokojení se u mě dostavil i u žáků 2. V (výše zmíněné všeobecné větve). Příliš brzy jsem dovolil uvolnit nastolený řád a má autorita ke konci školního roku vzala za své.

U všech žáků ekonomického zaměření jsem již od začátku nastolil pevný režim a důsledným lpěním na domluvených pravidlech (která se u písemných prací nelišila od současného znění) jsem si upevňoval autoritu a směřoval k plnění vytčených cílů. Po úvodním nadšení ze strany žáků (hlavně co se

týče tykání a odbourání domácích úkolů) se postupně ve všech třídách zvedala vlna odporu. První třídní schůzky (asi po třech měsících) však nastolily zlom. V mé třídě se sešlo asi 40 rodičů žáků všech mnou vyučovaných tříd a v prudké polemice se postupně rozdělili na dva tábory. Díky podpoře vedení školy a spřízněné části rodičů se mi nakonec Ligu a všechny pohnutky, které mě k jejímu vytvoření vedly, podařilo dosavadním odpůrcům snad uspokojivě vysvětlit. Po schůzkách se až překvapivě začala situace stabilizovat a na konci roku jsem paradoxně dosáhl největšího úspěchu s třídou, která nejdéle vzdorovala. Ukázalo se, že spolupráce s rodiči je nezbytná.

Na Moravském gymnáziu (kde jsem učil po dobu dvou let) jsem ještě nepoužíval metody ke zvyšování solidarity mezi žáky (bodování za doučení spolužáka) a *volné hodiny* sloužily spíš k relaxaci a výměně názorů na Ligu a jejímu vylepšování (byla to pro žáky jediná možnost, kdy mohli hodnotit mou práci a výukový systém včetně hodnocení; v ostatních hodinách jsem striktně odmítal na toto téma s žáky polemizovat) než podrobnému rozboru práce z proběhlého bloku.

Dosti odvážným počinem jakožto třídního učitele bylo zrušení omlouvání absencí. Po půl roce jsem musel však ustoupit nátlaku svých kolegů a znovu ho zavést. Jsem přesvědčen, že tento nezdar byl hlavně zapříčiněn neduhem tradičního školství, kde se žákovi vyplatí vyhýbat se zkoušení. Na rozdíl od mých hodin, ve kterých absence žáků byly nejnižší v porovnání se všemi ostatními (občas jsem evidentně nemocné dítě musel posílat domů ze školy), v ostatních mí žáci toto pravidlo několikrát zneužili, a jednou se dokonce hromadně vyhnuli písemné práci z biologie.

Velmi se osvědčily a samotné výuce napomohly terapeutické skupiny, kterých se pod názvem *sociobiologie* v rámci nepovinných předmětů účastnili nejprve zájemci z mé třídy (E2B), později i z jiných tříd. Vytvořil jsem celkem čtyři skupiny (ze šesti tříd), což mi podstatným způsobem umožnilo proniknout do skupinové dynamiky všech tříd, v kterých jsem vyučoval.

Na Moravském gymnáziu jsem došel k několika závěrům, z nichž některé byly pro mě dosti překvapivé. Prvním z nich bylo zjištění, že na nový model výuky (zcela odlišný od tradičního) si daleko lépe zvykali žáci prvních ročníků. Původně jsem měl v úmyslu Ligu aplikovat pouze v nejvyšších ročnících gymnázia; šťastná náhoda, při níž mi naopak byly svěřeny nejnižší ročníky, mi napomohla objevit skutečnost, že daleko pružnější a přizpůsobivější jsou žáci, kteří ještě nejsou *zaběhnutí* v tradičním systému školy. A jak jsem měl možnost později poznat, nezáleží ani na věku, byť se jedná o přechod z pasivních forem výuky na aktivní.

Za druhé jsem si uvědomil, že autorita učitele není jednou a provždy daná jeho osobností, ale spíš jeho pružným přístupem naplněným opravdovostí, pevnými a hlavně stálými nekompromisními postoji a nebojácností

čelit osobním střetům. Nezanedbatelnou úlohu zde tvoří i jeho vzdělanost a orientace v problémech svých svěřenců.

Třetí ponaučení, které jsem víceméně očekával, je, že formy výuky založené na aktivním přístupu žáků radikálně zvýší efektivitu a produktivitu práce. Překvapil mě ale i jejich přístup. Zainteresovanost na výuce kromě snížené absence žáků vyústila ve svých důsledcích několikrát v jednu perličku – žáci mi před koncem hodiny připomínali, abych jim nezapomněl zadat slíbenou písemnou práci!

### **Pohnutky pro zavedení Ligy do speciálního školství**

Po dvou letech na Moravském gymnáziu jsem zaměřil do zcela odlišné školy – ZŠ při zdravotnických zařízeních v Kroměříži. Začal jsem pracovat jako učitel žáků hospitalizovaných na dětském oddělení psychiatrické léčebny.

V prvních měsících jsem vůbec neuvažoval o možnosti zavedení Ligy do vzdělávání dětí trpících různými neurózami, psychózami nebo pocházejících z dysfunkčních rodin. Kromě toho jsem měl i nemalé potíže se zvládnutím výuky v odděleních a se zvládnutím poruch chování, které téměř všechny tyto děti v různé míře doprovází. Práci velmi komplikovalo průběžné střídání žáků během školního roku a rozdílnost výchovně-vzdělávacích programů i plánů učiva jejich kmenových škol.

Tento typ speciální školy na druhou stranu měl na rozdíl od běžných škol řadu nesporných výhod, které mě postupem doby přesvědčily o vhodnosti Ligy pro žáky vyžadující zvláštní péči. Byly jimi například snížený počet žáků ve třídě (průměrně osm), častý odpor žáků k tradiční škole, téměř uzavřená komunita dětí navíc sjednocená podobnými problémy (obdobná jako u jiných škol internátního typu) a, v odborné literatuře velmi diskutovaný, bodovací systém.

Žáci až na malé výjimky, o kterých se zmíním později, patřili do kategorie špatně prospívajících, resp. zcela neprospívajících. Nežřídká jsme se zde setkávali (a doposud setkáváme) s žáky opakujícími postupný ročník, přičemž jejich inteligence byla nezanedbatelně nadprůměrná. Počty jejich neomluvených hodin byly řádově ve stovkách, někdy si ani žák nepamatoval, kdy naposledy navštívil školu. Velký díl špatně prospívajících tvořili žáci, kteří by naopak hodně chtěli, ale z různých příčin nemohli – děti s poruchami pozornosti, neurózou či jiným duševním onemocněním. Škola byla pro ně z jejich pohledu zcela zbytečná nebo natolik stresující, že se jevila pro jejich rozvoj víc škodlivá než užitečná.

Zpočátku jsem si myslel, že tito žáci potřebují pouze snížení požadavků a víceméně protekcionistický přístup. S přibývajícími zkušenostmi jsem však dospěl k téměř protikladnému názoru – potřebovali pevný řád, ve kterém by se bez problémů orientovali, a kladení co možná nejvyšších výchovně-



-vzdělávacích požadavků, které ale musely být za všech okolností splnitelné. Žádný žák nechtěl být konejšen, ale každý chtěl zažít úspěch, na který by on sám mohl být hrdý a za který by byl druhými oslavován. Jejich největším neštěstím nebyla jejich porucha či znevýhodnění, ale absence osobních (byť malých) úspěchů a zanedbaný rozvoj jejich schopností, nezřídka právě zapříčiněný hýčkájícím výchovným přístupem.

I když Liga byla původně určena pro nadprůměrně nadané žáky středních škol, výše zmíněné okolnosti mě přesvědčily o vhodnosti jejího zavedení i do výuky žáků se specifickými výchovně-vzdělávacími potřebami. Bylo však nutné posílit její sociální stránku a aktivně vyhledávat studijní leadery (což u žáků gymnázia vzhledem k jejich nadání nebylo potřeba), kteří jsou pro úspěšné nastartování Ligy nezbytní. A ty jsem překvapivě později našel u nadprůměrně inteligentních *repentů* a u dětí s enurézou a mentální anorexií, tedy těch zpravidla dobře prospívajících výjimek.

### **Realizace Ligy ve speciální škole při zdravotnických zařízeních v Kroměříži a její specifika**

Po dvouletém zvažování jsem se do realizace Ligy pustil i ve dvou vybraných třídách školy při psychiatrické léčebně. Jednu třídu tvořili žáci 6. a 7. ročníku ZŠ, druhou 8. a 9. ročníku ZŠ (výjimečně doplněnou o žáky středních škol).

Předpoklad, že Liga bude aplikovatelná pouze u tříd s dvěma vyučovacími odděleními, se později ukázal nanejvýš opodstatněný. Výuka v odděleních si také vyžádala první neodkladnou úpravu organizace výukového bloku: na výklad nového učiva byly potřebné minimálně dvě vyučovací hodiny. Změna se provedla na úkor první procvičovací hodiny. Pro nezbytnost samostatné práce jednoho oddělení jsem si začal připravovat pro žáky problémové úlohy týkající se budoucího učiva, které neměly za funkci vyřešení daného problému, ale zvýšení motivace zaujetím, nebo úlohy na opakování již probraného učiva, které však bylo nezbytné k pochopení právě probíraného.

Dalším novým prvkem (který se v daném zařízení přímo nabízel) bylo zavedení emocionálního hodnocení. Žákům jsem začal udělovat podle předem stanoveného klíče body do Hodnocení ve škole (tj. součásti léčebné dokumentace dětského oddělení) za přístup (na konci týdne) a studijní výkony ve výuce (po vyučovací hodině). Zvláště vysoké bodové hodnocení (kromě bodů do hodnocení za blok) dostávali žáci za efektivní pomoc spolužákoví při zvládnutí učiva.

Obrovskou výhodou Ligy je její nezávislost na materiálním zabezpečení. Liga prakticky nevyužívá klasické učebnice, pracovní sešity, *pouze* sbírky úloh, encyklopedie, přehledy učiva a především kopírku. Vzhledem k pestrosti schválených učebnic, které si naši žáci s sebou ze svých kmenových

škola přinášejí, je téměř nemožné (kromě individuální výuky a samostatné práce) je efektivně využívat. Jediným problémem v oblasti materiálního zabezpečení bylo obstarání pracovních pomůcek (tužek, per, pravítek apod.) pro potřeby žáků a pro potřeby samotné výuky (hlavně písemných prací) kopírovací papír.

Největší problém představovalo střídání dětí během školního roku (během roku při průměrné obsazenosti osmi žáky ve třídě projde jednou třídou 30 až 40 žáků, průměrná doba pobytu se tudíž pohybuje mezi 2 až 3 měsíci). Nepřetržitě tedy hrozilo velmi vysoké riziko, že se děti Lize nebudou moci nebo ani chtít přizpůsobit.

Po zavedení Ligy nastalo překvapení. Obavy se naplnily pouze u žáků, kteří ve své kmenové škole průměrně až lehce nadprůměrně prospívají, nikoli ale například u žáků s poruchami pozornosti, kde by se to vzhledem k jejich rigiditě dalo očekávat. Vysoce nadaní žáci i přes krátkost pobytu brali Ligu jako výzvu k předvedení vlastních schopností a dovedností jak ve vzdělávací, tak i sociální oblasti (v patronátním učení). Nejméně nadaní zase vycítili nemožnost úniku před mou pozorností a také smysl snažení, které vedlo alespoň k malým ale hmatatelným výsledkům. Liga záhy vytvořila až překvapivě kooperující prostředí, ve kterém se duch Ligy velmi rychle z fungujícího jádra přenášel na nově příchozí. Mnou rozmnožené informační letáky se občas jevily zbytečnými.

Vzhledem ke skutečnosti, že průměrný prospěch z matematiky nám svěřených žáků se převážně pohybuje v rozmezí 3,5–4,0, lze i po vzdělávací stránce považovat Ligu matematiky za úspěšnou.

Určité prvky Ligy jsem později začal zavádět i do fyziky a tělesné výchovy. Výuku fyziky jsem rozdělil na měsíční bloky (na naší škole je pouhá 1 hodina týdně, tzn. 1 blok obsahuje 4 vyučovací hodiny). Dříve než přistoupím k výuce samotných výukových bloků, začátkem každého pololetí (a podle potřeby individuální formou i častěji) zaškolím žáky v práci s literaturou (vyhledávání informací pomocí rejstříků a klíčových slov, obsahů apod.) a učím je různé metody pořizování (zejména však strukturovaných) výpisků. V první hodině výukového bloku uvedu stručně téma, doporučím literaturu ke studiu a zadám požadavky ke zkoušení. Ve druhé hodině (taktéž ve zbytku první) žáci samostatně nebo ve skupinách zpracovávají zadané téma z učebnic a encyklopedií (pro tento účel jsem postupně obstaral asi 20 různých publikací), průběžně se mnou konzultují nastudované učivo a pořizují si výpisky do svých sešitů. Na začátku třetí hodiny procházím s každým žákem jeho výpisky a hodnotím jejich věcnou kvalitu, poukazuji na přednosti i nedostatky a dávám žákovi návrhy na jejich odstranění. V poslední hodině (lze však i dříve) žáky jimi vybranou formou přezkušuji (ústně, písemně, kolokviem). Výuka fyziky probíhá takřka daltonským plánem.

V tělesné výchově jsem zcela odboural hodnocení z absolutního hlediska, které se mi jeví pro odchylky tělesné stavby (jak v závislosti dědičnosti, tak ve stupni vývoje) jako nesmyslné. Při hodnocení tedy využívám jen relativní hledisko (jako podklad pro závěrečnou klasifikaci) a pro zvýšení motivace emocionální hodnocení, které považuji v dnešní době, kdy tělesná zdatnost nejmladší generace značně upadá, při tělesné i jakékoli jiné výchově za stěžejní metodu hodnocení. Výuka je realizovaná formou projektového vyučování (zaměřené většinou na zvládnutí předem vybraného kolektivního sportu), kde kromě samotného rozvíjení motorických dovedností seznamuji žáky i s taktikou. Posléze za spolupráce s ostatními kolegy (hlavně vychovateli) a pracovníky léčebny pořádáme přátelská utkání proti zdejšími pacientům, která jsou až udivující nasazením hráčů, jejich prožíváním a touhou po vítězství.

### **Závěr**

Přiznám se, že když jsem začal Ligu tvořit (tj. na sklonku roku 1993) a později realizovat na Moravském gymnáziu v Brně, zamýšlel jsem výukové cíle poněkud jinak. Chtěl jsem vytvořit školní prostředí, které by napomáhalo *jen* k podněcování žáků k aktivnímu přístupu ke vzdělávání a přebírání odpovědnosti související s tímto procesem. Zvýšení úrovně vzdělání jsem považoval pouze za jeho logický důsledek. Faktem zůstává, že vzhledem k předčasnému vynucenému odchodu lze jen stěží naplnění tohoto vzdělávacího cíle objektivně hodnotit (jako jediné objektivní měřítko úspěšnosti jsem zamýšlel použít procento úspěšně složených zkoušek z matematiky a příbuzných oborů na vysoké školy).

Přesto se dal jeden závěr (a myslím, že objektivně) vyvodit. Liga se u všech tříd po určité době (dvou až třech blocích) stala *dvoukolejnou*. Nejlepší žáky motivovala k výkonům na hranici jejich možností a nabízela jim také příležitosti k hlubšímu rozvoji jejich matematických schopností, nejméně nadaným žákům naopak poskytovala *zázemi* k plnění alespoň základních požadavků pro úspěšné absolvování střední školy. Za dva roky mého působení nepropadl v žádné třídě ani jeden žák.

Širší možnosti využití Ligy jak u žáků různých typů škol, tak i v různých vyučovacích předmětech se začaly ukazovat až ve škole v Psychiatrické léčebně v Kroměříži.

Po hlubším studiu speciálně pedagogické literatury zaměřené především na poruchy chování (především Matouška, Říčana, Koukolíka, Drtilové a dalších) jsem dospěl k závěru, že se v žádném případě nedají při výchově jakýchkoli dětí podceňovat emoční a sociální faktory. Lize v té době chybělo cílené zaměření na druhý jmenovaný faktor.

Kupodivu bylo velice jednoduché tento nedostatek odstranit, a to jen ma-

lou úpravou hodnocení. Během velmi krátké doby se u dětí, hlavně u těch s poruchami chování, dostavil nečekaný výsledek. Předháněly se v pomoci nemocným či nově příchozím spolužákům. Vysvětlení ale nebylo složité – kromě samotných bodů brali jako hlavní odměnu možnost seberealizace a *zviditelnění* se nejen před učitelem, ale i v hierarchii třídy. Emoční prožívání, které doprovázelo Ligu po celou její dosavadní existenci, se ještě více zvýraznilo. Zcela se potvrdila oprávněnost nazývat poruchy chování spíše poruchami emočně sociálními.

Dozrálo ve mně přesvědčení, že Liga by neměla zůstat vázána pouze na dospívající a ani jen na matematiku. Další překvapení mě čekalo při zavádění určitých didaktických zásad do ostatních předmětů, které jsem byl na speciální škole nucen vyučovat – fyziky, tělesné výchovy, přírodopisu a chemie. Ve třídách, kde již probíhala Liga v matematice, nevyvstal žádný výraznější problém ani v těchto předmětech.

Ukázalo se, že čím je dítě mladší, tím pružněji dokáže reagovat na jakoukoli změnu. I ti doposud zcela neprospívající si dokázali v *ligových* předmětech najít oblast svých zájmů a v nich aktivně a samostatně prohloubit své vědomosti. V některých hodinách jsem se sám divil, *jak to všechno precizně funguje*. Děni ve výuce někdy připomínalo perpetuum mobile. Studijní literatura, zvláště oborové encyklopedie, ale vzaly nepřetržitým používáním za své. I mně jako učiteli přinesla Liga jednu nezanedbatelnou maličkost, radost z práce.

Občas přemýšlím, kde všude by se dala Liga využít, a doposud mě nenapadlo místo, kde by to nebylo možné. Nicméně jsem přesvědčen, že konkrétně ve třídách pro žáky se specifickými poruchami učení a ve výchovných ústavech by si jistě Liga našla své uplatnění. Má to však jeden háček. V dnešní době nenajdete v jakémkoliv oboru dva lidi, kteří by byli formováni stejnými vědeckými poznatky. Každá nová myšlenka nemůže být nikdy odtržena od těchto vlivů. Myslím si tedy, že je chyba přebírat jakýkoli myšlenkový proud, byť i s notnou dávkou kritiky, jako celek. Svět je tak složitý, že jakékoli hypotézy či tvrzení mohou být správné nebo i mylné. Každý z nás by měl neustále studovat, nebát se vyslovovat nové myšlenky a odkládat ty staré, které s dobou ztrácejí platnost. Proto bych byl rád, kdyby Liga sloužila pouze k zamyšlení a inspiraci a ne ke slepému následování.

### Seznam použité literatury

- DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Odlíšné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994.  
DVOŘÁČEK, V. *Hypnoterapeutická metafora*. Brno: SpH, 1997.  
FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.  
HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1997.  
KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: Nakladatelství UP, 1998.  
KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997.

- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie neuróz II*. Praha: Avicenum, 1983.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 1997.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994.
- MATOUŠEK, O. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál, 1997.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- ROGGE, J. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996.
- RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Strom, 1998.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- ŠOLCOVÁ, I. *Umíte si poradit se stresem?* Praha: Národní centrum podpory zdraví, 1995.
- WILSON, E. O. *Konsilience*. Praha: NLN, 1999.

NOVÁK, M. Pedagogický projekt Liga. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 101–124. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Michal Novák, ZŠ při zdravotnických zařízeních, Kroměříž

# Recenze

---

---

## **Kolář, M. Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách**

**Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X**

Děti a mladiství jsou ohrožováni násilím, které jim způsobují stejně staří nebo o něco starší vrstevníci. Není snad jediný mladý člověk, kterého by už aspoň jednou někdo neohrožoval.

Násilí páchané dětmi na dětech, které má podobu šikanování, je agresivním jednáním, jímž si šikanující působením fyzických, psychických nebo ekonomických útrap zjednáva nebo udržuje převahu nad šikanovaným, postiženým čili obětí. Taková nezvládnutá, zvláště pak opakovaná, asymetrická interpersonální agrese je nemocí lidské společnosti, která postihuje tělo, duši a sociální vztahy, nemocí, která má epidemiologickou dimenzi.

To, že se v našem okolí děje násilí dítěti nebo dětem a že je páchají děti, nás nemůže nechat lhostejnými. Jde tedy vlastně o okolnosti, kdy se rodí takový pedagogický problém, který je obtíží či překážkou stavící se do cesty zdravému rozvoji osobnosti dítěte ve společnosti.

Člověk se utváří ve vztazích, které, jsou-li nemocné v nebezpečném rozsahu, se musí léčit, moudřejší však je onemocněním předcházet. Cestu nápravy z tohoto, zvláště ve školním prostředí svízelného stavu, ukazuje knížka etopeda a psychoterapeuta doktora Michala Koláře. Má výstižný název *Bolest šikanování a podtitul Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Autor navazuje na svou předcházející publikaci *Skrytý svět šikanování ve školách*, kterou přepracoval a obohatil o nové poznatky a zkušenosti.

Nakladatelství Portál uvádí v roce 2001 na knižní pulty první vydání jmenovaného díla, které je určeno učitelům, vychovatelům v ústavních zařízeních a domovech mládeže, pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden, sociálním pracovníkům, studentům pedagogiky, ale též rodičům.

Publikace *Bolest šikanování* má dvě předmluvy. Docent Bohumil Stejskal z odboru pro styk s veřejností kabinetu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy oceňuje její ojedinělý odborný přínos, jakož i čtivost a srozumitelnost pro širokou čtenářskou veřejnost. Následně, ve druhé předmluvě, doktor Michal Kolář vyslovuje přání, „aby se kniha dostala do rukou všem, kdo jsou ochotni bojovat s odvrácenou a zapíranou stránkou každodenní zkušenosti dětí a dospívajících – se šikanováním“.

V úvodu zkušený autor, který se problémem šikany zabývá přes dvacet pět let, zdůvodňuje, proč je šikanování ve školách nebezpečnou epidemií, v níž naše republika ve srovnání s jinými zeměmi není osamocena. Vysvětluje, proč jsou s tímto jevem pedagogové, ale nejenom oni, na holičkách. Co je dětem platná mezinárodní Úmluva o právech dítěte, když jim nezaručuje bezpečnost a ochranu zdraví! Bylo by smutné, ale také velmi nebezpečné, kdyby pedagogická činnost selhávala natolik, že by dostávala podobu antisociálního výcviku. Avšak z chmurných mračen vysvitá slunce naděje, že účinná pomoc je možná.

Michal Kolář v první části publikace zpracovává dvě nezbytná východiska pro pomoc při řešení šikany. Prvním je využívání empirického trojrozměrného modelu šikanování, v němž je tento fenomén chápán jako nemocné chování, závislost a těžká porucha vztahů ve skupině. Prakticky to znamená, že každý případ je diagnosticky a terapeuticky reflektován nejenom zvnějšku, ale i ze dvou vnitřních pohledů. Druhé metodické východisko potom vyžaduje porozumění zakrývajícimu a protiúdravnému systému šikanování. A to jak jeho základní, tak rozšířené variantě.

Neznalost úskalí, která autor pojmenovává jako komplot velké šestky (s. 51–56) a jako spiknutí ochránců spravedlnosti (s. 64–67) mohou vést k selhání nejenom pedagogů ve škole, ale i autorit mimo školu. Tato selhání, nikoliv ojedinělá, vedla k vytvoření Občanského sdružení rodičů proti šikanování, tedy instituce, která bude stát na straně obětí a jejich rodičů.

Ve druhé části své knihy M. Kolář poukazuje na hlubší souvislosti šikanování, co přiměje lidskou bytost, aby krutě mučila jiné lidi, a jaké jsou spouštěcí mechanismy šikanování. Kdo jsou agresori a kdo jsou oběti. Upozorňuje, že školní šikana má vazbu na pedagogický styl v práci se třídou, když její formální struktura nedokáže udržet funkci třídy jako bezpečné skupiny, otevírá se prostor pro vznik paralelních struktur, které přijímají vlastní normy, role i stupnici hodnot, dokonce se mohou prezentovat jako delikventní subkultury. Školní třída se tak stává nemocnou skupinou s destruktivními účinky.

Jak léčit bolest, kterou školní šikanování, působí je obsahem třetí částí publikace. Odtud se bere i hlavní titul knihy. Autor sem zařadil první pomoc při šikanování a dále základní intervenční program. Zamýšlí se nad prací s třídní komunitou a prezentuje abecedu její metodiky. Ke konci této části předkládá schéma prevence školních šikan v podobě sedmivrstvého modelu ucelené pomoci. Léčebné metody, zde zpracované, jsou seřazeny od jednodušších ke složitějším a jsou vzájemně provázané. Autor vyjadřuje naději, že je lze již považovat za cestu, která vede k zastavení epidemie šikanování ve školách. Text je doplněn opatřeními MŠMT ČR a základními školskými dokumenty pro prevenci šikanování, uvádí kritéria pro výběr vzdělávacích programů proti šikanování a vybrané internetové adresy.

Michal Kolář svou publikaci doplňuje aktuálními kazuistikami, obsáhlým seznamem zahraniční a domácí literatury a dvanácti přílohami, které organicky navazují, součástí jsou dva depistážní dotazníky a text šikanování z hlediska práva.

Domnívám se, ve shodě s autorem, že budou-li pedagogové ochotni usilovat

o porozumění komplexnímu fenoménu, jakým je šikana ve školách a školských zařízeních, i včetně účasti ve výchovných seminářích, kde mohou získat potřebné zkušenosti, mohou významně a účinně přispět k naplňování Úmluvy o právech dítěte, aby nebyla deklarovaným, ale funkčním dokumentem, který bude zaručovat našim dětem v pedagogických zařízeních bezpečný pobyt bez poškozování jejich zdraví a ohrožení života.

*Antonín Bůžek*

## **Vacek, P. Mravní vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech**

**Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 121 s.**

Mravní vývoj člověka, provázený utvářením jeho svébytné mravní identity, patří k nejsložitějším jevům výchovné praxe a tato skutečnost se nepochybně promítá i v rovině pedagogicko-psychologické teorie. V první řadě tím, že práce zabývající se uceleně pedagogicko-psychologickými aspekty etické dimenze člověka jsou v současnosti zejména v naší provenienci výjimečnými autorskými počiny. Náročnost tématu, která vyplývá na jedné straně z jeho interdisciplinární povahy a z rozmanitosti axiologických, normativních a dalších sociokulturních východisek, je na druhé straně umocňována spolupůsobností vnitřních procesuálních proměnných (motivy, potřebami, zájmy, postoji...), projevujících se ve svém důsledku intimitou a jedinečností, které provázejí celoživotní proces mravního vývoje člověka. Proto si zaslouží značnou míru uznání ti badatelé, kteří se nedají odradit metodologickými překážkami a v tomto oboru zkoumají a publikují.

Posuzovaný rukopis monografie je výsledkem dlouhodobého výzkumného zájmu autora o problematiku mravního vývoje a mravní výchovy dětí a dospívajících. V monografii shrnuje autor dosavadní výsledky své badatelské práce a předkládá podnětné, systematicky a přehledně uspořádané dílo, ve kterém řeší široké spektrum teoretických i prakticko-metodických otázek mravní výchovy. V úvodní filozoficko-etické části monografie účelně sestavil a doplnil kritickým komentářem nástin vývoje stěžejních etických teorií. Tento přehled nemá v textu monografie samoučelné postavení. Jeho prezentace směřuje důsledně a účelně k analýze jednotlivých stránek (dílech fází, stupňů) procesu mravního vývoje lidského jedince, v přímé vazbě na jeho věkové zvláštnosti a se zvláštním zřetelem na období školního věku. Kromě toho neztratil autor ze zřetele další klíčové otázky tématu, například příčiny vzniku a vývoje mravních norem, aspekty jejich proměny v mravní chování a jednání, zřetele mravní autonomie a heteronomie, morálního univerzalizmu a relativismu. Průřez etickými teoriemi, názory a koncepcemi je výstižný, orientující, provázený autorovou snahou o citlivou objektivnost, věcně poukazující také na úskalí pedagogické aplikace těchto teorií. V těchto souvislostech se autor zabývá vztahem emocionální a kognitivní stránky, vztahem morálního usuzování k morálnímu jednání a zejména pak specifickými zvláštnostmi procesu mravní výchovy v jednotlivých věkových periodách života dítěte. K originálně pojatým



částí monografie patří také pasáže věnované psychologickým východiskům výchovy k prosociálnosti a tématu rozvoje autonomní morálky. Právě prosociálnost patří nepochybně k jevům (vlastnostem), které ovlivňují celkovou úroveň mravního klimatu v malých i velkých sociálních skupinách a přitom patří k tématům, která jsou současnou psychologií i pedagogikou spíše opomíjena než preferována. Ústředním tématem závěrečné části monografie jsou otázky související s aplikací metod mravní výchovy. Zvláštní pozornost je přitom věnována indirektivním metodám a zejména pedagogicko-psychologickým aspektům metody skupinových diskusí s mravním obsahem. Také prostřednictvím těchto témat vstoupil PhDr. Vacek do povědomí odborné veřejnosti jako renomovaný teoretik a propagátor netradičních metod mravní výchovy žáků. Tyto metody přitom nevidí izolovaně, ale jako součást ucelené koncepce mravní výchovy. K nepřehlédnutelným rysům monografie patří její srozumitelnost. Přispívá k ní, kromě autorova kultivovaného a sdělného stylu psaní, také zařazení celé řady ilustrativních příkladů a praktických námětů. Tyto příklady (mikropříběhy) napomáhají vzhledu a pochopení složitějších interdisciplinárních východisek, obsahových a procesuálních souvislostí tématu.

Monografie PhDr. Pavla Vacka, Dr., je zasvěceným badatelským pohledem na sféru mravních jevů. Může se stát zdrojem teoretické i praktické inspirace pro pracovníky ve sféře školství a výchovy, zejména je určena studentům učitelství, vychovatelství, sociální pedagogiky a doktorandského studia pedagogických oborů. Své adresáty najde i v řadách odborníků příbuzných profesí.

*Stanislav Střelec*

## **Cipro, M. Slovník pedagogů**

**Praha, 2001, 550 s.**

V české pedagogické literatuře vyšlo v průběhu dvacátého století několik pedagogických slovníků. Převážně se však soustředily na věcná hesla, zatímco hesla autorská tvořila spíše doplněk. Poprvé se tak v díle Miroslava Cipra „Slovník pedagogů“ setkáváme s encyklopedickým dílem zaměřeným výlučně na osobnosti, „které tak či onak přispěly nebo ještě přispívají k obohacování vědy o výchově“ (s. 1). Prostřednictvím více jak jednoho tisíce hesel je zde pedagogická problematika „personalizována“, je čtenáři přiblížena informacemi o myslitelích, výzkumnících a organizátorech, „kteří pedagogické ideje rozvíjeli, propagovali, realizovali a prověřovali“ (tamtéž).

Slovník pedagogů je výslednicí Ciprova dlouholetého badatelského úsilí; k němu směřovaly jeho četné historicko-pedagogické studie (např. o pedagogice americké, francouzské nebo japonské), zvláště pak jeho „Průvodce dějinami výchovy“ (1984) a pět svazků jeho „Pramenů výchovy“ (1991–1998). Zdrojem jeho informací byly jak světové pedagogické encyklopedie i monografie o významných pedagogických osobnostech, tak autentické spisy a činnost jednotlivých autorů, vlastní výzkumy i osobní kontakty při četných zahraničních pobytech. Přitom autor nepovažuje

dílo za konečné, ale pouze za uzavření určité etapy, a přímo se obrací na čtenáře s prosbou o spolupráci a o další podněty.

Klíčovým principem při výběru a zpracování jednotlivých hesel je autorovi univerzálnost, a to jak z hlediska historického a geografického, tak z hlediska ideologického. Slovník zahrnuje nejvýznamnější hesla z antiky, středověku a novověku, zvláště pak z pedagogiky dvacátého století s její rozmanitostí ideových a reformních směrů, až po dosud žijící a působící autory, jejichž životní dílo zdaleka není uzavřeno. Sympatickým rysem slovníku je pozornost věnovaná nejen hlavním oblastech světové pedagogiky, jako je oblast anglosaská, francouzská nebo německá, ale i oblastem sousedním, jako je pedagogika slovenská nebo polská, a zemím rozvojovým. Zvláštní důraz je oprávněně položen na českou pedagogiku, a to jak na její klasické představitele, tak i na generaci nastupující.

Jednotlivá hesla přinášejí základní životopisné údaje, charakteristiku hlavních autorových spisů a nejvýznamnějších aktivit a stručný nástin autorovy pedagogické koncepce.

Při jejich zpracování usiluje Slovník pedagogů o širší historický kontext, o návaznost pedagogických idejí a jejich vliv na další rozvoj pedagogické teorie i výchovné praxe. K propojení jednotlivých autorských hesel v hlubším historickém kontextu napomáhá i závěrečná Chronologie, která přináší časovou posloupnost hesel podle data narození autorů, a to od roku 550 př. n. l. až po rok 1965.

Posuzujeme-li Slovník pedagogů jako celek, můžeme zdůraznit několik okolností:

- Slovník je první prací daného typu v naší pedagogické literatuře a je nesporně významným obohacením historicko-pedagogického úsilí u nás.
- Má především význam z hlediska dalšího rozvoje pedagogických věd. V jistém smyslu uzavírá dosavadní výsledky, shrnuje náš obraz o významných osobnostech pedagogického světa a je současně výzvou k pokračování v naznačené linii, k dalšímu precizování historicko-pedagogických informací, interpretací i hodnocení a k dalšímu vyplňování bílých míst, kterých nepochybně v našem dosavadním obraze pedagogů a pedagogiky není málo.
- Slovník má však velký význam také z hlediska vzdělávacího. Je nezbytnou pomůckou pro každého, kdo se pedagogikou hlouběji zabývá a kdo dosud často se značnými potížemi hledal bližší informace o osobnostech, mnohdy jen letmo a v odkazech zmiňovaných.
- Nelze však ani opomenout obecně kulturní význam Slovníku pedagogů. Dokumentuje s dostatečnou přesvědčivostí význam a úlohu pedagogiky a výchovy v životě společnosti i jednotlivých národů a zároveň dokládá nemalý přínos české pedagogiky do světové studnice pedagogické moudrosti. Je dokladem toho, že česká pedagogika není jen Komenský a že má co říci i v mezinárodním kontextu.

*Vladimír Jůva sen.*

# Zprávy

---

---

## Dvě pedagogické konference na Ostravské univerzitě v r. 2001

U příležitosti 10. výročí založení Ostravské univerzity se konaly v Ostravě dvě pedagogické konference. Ve dnech 27.–28. června 2001 probíhala v prostorách Pedagogické fakulty Ostravské univerzity **IX. konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV)**. Kromě členů ČAPV se konference zúčastnili další spolupracovníci, a to zejména učitelé z vysokých, ale i základních škol. Přijeli hosté ze Slovenska, Polska, Velké Británie a Lotyšska. O dalším rozvoji pedagogické vědy rokovalo celkem 145 hostů (18 ze zahraničí), kteří vystoupili s aktivními příspěvky.

Obě konference pozdravili rektor Ostravské univerzity doc. Ing. Petr Pánek, CSc., a děkan Pedagogické fakulty OU doc. PhDr. Zbyněk Janáček.

Devátou konferenci ČAPV uspořádali řešitelé výzkumného záměru s názvem „Nové možnosti ve vzdělávání učitelů, vychovatelů a dětí pro učící se společnost 21. století“ (VZO CEZ: J09/98:174500001) pod vedením zodpovědné řešitelky doc. PhDr. Hany Lukášové-Kantorkové, CSc.

V plénu zazněla jako první přednáška prof. Alistaira Rosse, který koordinuje 90 vysokoškolských pracovišť v Evropě v oblasti výzkumu evropské dimenze ve vzdělávání pod názvem „Dětská identita a občanství“. Prof. Ross poukázal na nové kontexty sociálního parametru vzdělávání a lidského sociálního učení v Evropě ve svém vystoupení nazvaném „Jaký druh občanské výchovy bude potřebný v Evropě?“.

S příspěvkem nazvaným „Úkoly českého pedagogického výzkumu a Bílá kniha“ kriticky na konferenci vystoupil prof. Jan Průcha. Podstatou jeho příspěvku bylo zamyšlení, zda musí změny zaváděné do reality školy a výuky vycházet z empirického pedagogického výzkumu, nebo mohou být na začátku nové ideje a vize změny o vzdělávání a škole, které vycházejí z vyhodnocení stavu dosavadního poznání.

Účastníci pozitivně hodnotili skutečnost, že obdrželi sborník z konference ČAPV s názvem *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava: Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2001. ISBN 80-7042-181-9.

Na plenární jednání navazovala práce v 10 sekcích. Se všemi příspěvky se můžete seznámit jednak ve výše uvedeném sborníku, jednak ve sborníku, který následně vyjde na podzim r. 2001, a v němž budou uveřejněny stati, které nebyly zařazeny z různých důvodů do sborníku ČAPV. Redakce Pedagogické orientace zamýšlí

publikovat v některém z následujících čísel svého čtvrtletníku a zpravodaje České pedagogické společnosti vybrané příspěvky z různých pedagogických konferencí, které probíhaly v České republice v r. 2001, a to včetně obou konferencí, které se konaly v Ostravě.

Tradiční konference **Pedagogická diagnostika 2001** se konala ve dnech 4.–5. září 2001 na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity již popáté. Sešlo se na ní přes padesát pedagogů, kteří přednesli více než čtyřicet referátů v plénu a ve třech sekcích.

Jednání se konalo pod záštitou jeho Magnificence rektora Ostravské univerzity doc. Ing. Petra Pánka, CSc., a Spectabilis děkana Pedagogické fakulty OU doc. PhDr. Zbyňka Janáčka. V pozdravném projevu se rektor zmínil o letošním desátém výročí vzniku Ostravské univerzity; děkan hovořil o významu výzkumné činnosti pedagogů, o nových učitelských kompetencích i o problémech fakulty.

Hlavní referáty přednesli PhDr. Josef Malach, CSc., (OU) k otázkám hodnocení a klasifikace žáků; PaedDr. Olga Zelinková, CSc., (Praha) hovořila o nových pohledech na učitelskou diagnostiku; PhDr. Pavol Kompolt, CSc., (Filozofická fakulta Univerzity Komenského Bratislava) vystoupil s kritikou některých pseudodiagnostických tendencí a doc. PhDr. Irena Lokšová, CSc., (Přírodovědecká fakulta Univerzity P. J. Šafárika v Košicích) se věnovala komplikované problematice efektivity edukace.

Podařilo se včas vytisknout sborníky z této konference, které účastníci obdrželi již při jejím zahájení. I tato skutečnost přispěla k hladkému průběhu jednání v plénu i k bohaté diskusi v sekcích.

Ke zdaru konference přispěla aktivní účast kolegyně a kolegů ze Slovenska, Polska a z dalších vysokoškolských pracovišť v České republice. Účastníci konference se již těší na 6. konferenci o pedagogické diagnostice, která se bude konat v r. 2003.

Autorka příspěvku děkuje paní doc. PhDr. Haně Lukášové, CSc., a panu doc. PhDr. Ladislavu Langrovi, Ph. D., za spolupráci na podkladech k tomuto příspěvku.

*Milena Kurelová*

# Objednávka

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

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

---

## Pedagogická orientace, Brno 2001, č. 4 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

### *Redakční rada:*

Předseda: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno)  
Ved. redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (Brno)  
Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc. (Brno)  
PhDr. Dana Knotová, Ph. D. (Brno)  
PhDr. Jana Kohnová (Praha)  
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)  
PhDr. Dana Tomanová, CSc. (Olomouc)

*Adresa redakce:* PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Poříčí 31,  
603 00 Brno, tel. (05) 43 12 93 61

### *Administrace*

*a sekretariát:* PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno  
tel. (zázn.), fax: (05) 43 23 27 22,  
e-mail: rybicka@mendelu.cz

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

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

ISSN 1211-4669