

PEDAGOGICKÁ

*orientace*

3/'98



# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

3/'98



# Obsah

<b>Stati</b> .....	<b>2</b>
PROKOP, J.: Černá anti-pedagogika .....	2
HŘEBÍČEK, L.: Práce – profesionalita – vzdělávání dospělých .....	14
KOHOUTEK, R.: Historie pedagogicko-psychologického poradenství .....	30
<b>Výzkumná sdělení</b> .....	<b>46</b>
NEZVALOVÁ, D.: Je snadné řízení školy v období transformace školství? .....	46
SOLÁROVÁ, M. – ŠVEC, V.: Styly učení z textu u žáků gymnázia .....	56
NĚMEC, J.: Hra v zrcadle výzkumné sondy .....	66
<b>Poradenská služba</b> .....	<b>81</b>
KOHOUTEK, R.: Školská profesní orientace .....	81
HLOUŠKOVÁ, L.: Vazby v systému výchovného poradenství .....	89
<b>Z praxe škol</b> .....	<b>93</b>
GERYKOVÁ, V.: Ekologická výchova na zvláštní škole .....	93
<b>Recenze</b> .....	<b>99</b>
Mužík, J. Andragogická didaktika ( <i>Ludmila Vernerová</i> ) .....	99
Švec, Š. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. ( <i>Vladimír Spousta</i> ) .....	100
Kohoutek R. a kol. Základy sociální psychologie ( <i>Dana Linhartová</i> ) .....	103
Excelentní výsledek práce Pavla Řičana ( <i>Anna Klimeková</i> ) .....	106
<b>Zprávy</b> .....	<b>109</b>
7. mezinárodní symposium o A. S. Makarenkovi ( <i>Libor Pecha</i> ) .....	109
Vzpomínka na doc. PaedDr. Jaroslava Justa, CSc. (1908–1983) ( <i>Jiljí Špičák</i> ) .....	110
Co nového v nakladatelství Portál? ( <i>Vlastimil Švec</i> ) .....	113
<b>Ze života ČPdS</b> .....	<b>115</b>
Zpráva o činnosti ČPdS za období 1996–98 .....	115
Závěry, podněty a doporučení sjezdu ČPdS .....	119
Adresář členů zvoleného hlavního výboru .....	121
<b>Na pomoc autorům</b> .....	<b>123</b>
HÁLA, T. – RYBIČKA, J.: Úprava bibliografických citací .....	123

# Stati

---

---

## Černá anti-pedagogika

Jiří Prokop

Objevení antipedagogiky na politické a veřejné scéně v USA a Západní Evropě se kryje s poslední vlnou vzpoury mládeže na konci šedesátých let 20. století ve vysoce vyspělých průmyslových státech, s aktivizací etnických emancipačních hnutí a národnostních menšin a s vývojem nových vědeckých orientací, jako například:

- v oblasti psychologie (humanistická psychologie, antipsychiatrie, neopsychoanalýza),
- vznikem kulturní antropologie,
- ve filozofii (fenomenologie, hermeneutika),
- v sociologii (interakcionismus),
- v pedagogice (pedagogika Gestalt, pedagogika nové levice, antipedagogika).

Nejradikálnější směr antipedagogiky, tzv. „Černá anti-pedagogika“ je svého druhu obžalobou každé vědy o výchově, každé výchovné teorie za to, že – z důvodu svého intencionálního působení, odvolávání se ve svém základu k cílům výchovy – nese v sobě násilí, totalitarismus, mystifikaci, nebo dokonce nepřátelství vůči dítěti. Reprezentanti výzkumů tohoto směru antipedagogiky, jako Katarina Rutschkyová, Ekkerhard von Braunmühl či Alice Millerová, se pokoušejí odhalit pedagogické zlo, ukázat možné mechanismy zesilujícího zla, aby bylo možné porozumět, jakým způsobem se učitelé, žáci a jejich rodiče účastní procesu vlastního zotročení. I název tohoto směru má zdůraznit, že veškerá pedagogika je podlá, ničemná, ukrutná a zlá. Jiné alternativní koncepce výchovy přijmuly sice zajímavé názvy, jako například liberální pedagogika, antiautoritativní pedagogika, humanistická pedagogika apod., ale ve své podstatě se staly jediné příležitostí další výměny pozic. Ale „Antipedagogika prostřednictvím svých představitelů zabývajících se černou pedagogikou dovozuje, že sama *výchova* a stejně tak i *dítě jsou výnězem vychovatelů*.“ (Singler, 1992, s. 31)

Problém spočívá v tom, že každá **pedagogika** se opírá o silné přesvědčení, že děti a mládež musí být vychováváni, ačkoliv ve skutečnosti zde **jde o udržení hiarchických sociálních vztahů, o zachování práva k dominanci a o věkovou diskriminaci**. Žádoucí stav se změnil v permanentní generační válku. Nepůjde pouze o to přejít od dehumanizační pedagogiky k pedagogice humanizující, osvobozující – jak to prezentoval ve svých názorech Paulo Freire (Freire, 1972, s. 31) – když vlastně každá teorie účelné výchovy, direktivní výchovy činí dítě předmětem pedagogických vlivů a to i proti ujišťování o výchově ke svobodě, k dialogu, k partnerství apod. Všechny „výchovy k ...“ nebo „výchova pro...“ označují jediné závislost vychovávaných, činitele je v podstatě poddanými, loutkami zvenčí přiměřeně ovládanými.

Autor antipedagogických knih Ekkehard von Braunmühl neskrývá, že termín „antipedagogika“ použil představitel německé kritické pedagogiky Heinrich Kupffer na základě analogie s antipsychiatrií. Z ní totiž čerpá svůj „revoluční“ náboj krajní směr kritické pedagogiky, která se zastává vyšších lidských hodnot, svobody jednotlivce a nutností její maximalizace také v oblasti zinstitutionalizované výchovy. H. Kupffer v článku Antipsychiatrie a antipedagogika (Kupffer, 1974) poukazuje na to, že valorizace jednotlivce a jeho základních práv (devalvovaných pedagogikou a institucemi s ní spojenými a výchovným prostředím) může nastat díky rozvoji ideologie liberalismu.

Podle jeho názoru rozpor zájmů starší a mladé generace vyplývá především z intencionálního výchovného působení přijatého společnosti v zájmu pedagogiky a pedagogů. Totiž v každého druhu mezilidském působení tkví mechanismus vlády a nátlaku. Současná pedagogika si koleduje o pojmenování inkvizice 20. století, když funguje pouze kvůli tomu, aby implicitně i explicitně negovala svobodný rozvoj a seberealizaci jednotlivce. Tak jako antipsychiatrie vnikla do fenoménu zotročení člověka, tak i antipedagogika se může stát na poli výchovném odsouzením současného nátlakového systému.

Právě antipsychiatrie reprezentovaná například Thomasem Szaszem, Ronaldem D. Laingem a Viktorem von Weizsäckerem se měla stát zdrojem inspirací k srovnávacím výzkumům svého druhu v oblasti širšího pojetí pedagogiky, odůvodňujíc tímto vymezení antipedagogiky. Jediným způsobem, jak se dostat z bludného kruhu, kdy násilí rodí násilí, je rezignace na dosavadní model intencionální výchovy dětí, mládeže i dospělých odpedagogizováním (Entpädagogisierung) jejich vzájemných vztahů. Musíme připomenout, že H. Kupffer ve svém článku nevolal po antipsychiatrii a antipedagogice, aby se antipedagogika stala programem celkového odmítnutí

pedagogického myšlení a praxe. Byla to z jeho strany výzva k osvobození se v pedagogické interakci od institucionálního nátlaku, aby tímto vytvořil větší prostor pro individualitu a spontánnost vychovávaných. Psal o tom například takto: „Antipedagogika by musela najít odvahu vyzkoušet a přetvořit komunikační struktury a poradenství a přijmout rozhodnutí v institucionální výchově, bez ničení jejího organizačního rámce.“ (Kupffer, 1974, s. 598)

V tomto ohledu jsou také zajímavé výzkumy profesora pedagogiky v SRN Heinricha Kupffera o antropologických předpokladech této vědy po roce 1945. Potvrzují totiž to, že pedagogika je nadále považována za prostředek a nástroj v rukou politiků, kteří ukazují lidem smysl života. Pedagogika nepočítá s člověkem jako kritickou a samostatnou bytostí, redukuje jej do funkce určitého společensko-politického systému. Podle něj máme nadále co do činění s fašismem jako částí historického kontinua, totiž že se zásadně nezměnil vzor člověka ve vědách o výchově. „Ačkoliv pedagogika je částí kultury, přece jen se odlišně v ní účastní. Umění i literatura analyzují sociální skutečnost své doby bez ohledu na platný společensko politický systém. Způsobují, že to, co je pro společnost neviditelné, může být odhaleno v celé své ‚pravdě‘, ve zkonkondenzované formě projevu slova. Jak umění, tak literatura nepozná strach, obavu, hanbu v odkrývání podstaty člověka.“

Pouze pedagogika se chová afirmačně, nekriticky. Sama se ve společnosti prezentuje jako stabilní oblast její kultury. Přesto nezískává žádný odstup vůči sobě samé a jevům, které jsou předmětem jejich výzkumů a praxe. Stává se konstitutivním elementem stavu a existence činitelů pořádku, nařízení, organizace a řízení lidí.“ (Kupffer, 1984, s. 11)

Chápání „výchovy“ figuruje tedy v současné pedagogice jako další politická šifra, jejíž intencí je utvoření nového politického a ekonomického pořádku ve světě. Nadále se soudí, že díky výchově a vzdělání bude možné vyřešit základní problémy světa. Ve skutečnosti máme co do činění s „pedagogickou inflací“, neboli nadmírou slibů, norem a přání, a ne s reálnými šancemi a možnostmi realizace předpokládaných cílů. „Takoví pedagogové jako Makarenko, Korczak, Freire nebo Dewey potvrdili, že hranice pedagogického angažování, osobní námahy, obětavosti v interakcích s partnerem jsou vždy hranicemi pedagogického ‚úspěchu‘. Nemohu více dosáhnout a chtít, než sám ze sebe vydám, a nemohu učením jiným předat to, co vyplývá z mé vlastní reflexe. Výpovědi pedagogů se nevztahují ke konkrétní historické situaci ani ke globálním jevům současného světa, tedy mohou jediné naznačit obecný směr proudu našich tužeb.“ (Kupffer, 1984, s. 16)

Model aktivního negování pedagogiky ve smyslu odmítnutí přijal tedy antipedagog Braunmühl ne tak podle Kupffera, ale z vlastní iniciativy, když

celou svou práci zasvětil analýze nátlakového charakteru teorie a praxe výchovy. Antipedagogika v pojetí E. von Braunmühla může být vnímána jako směr „negativní“ v humanismu, takovým jako je agnosticismus, skepticizmus nebo nihilismus. Tento autor se totiž ve všech svých knihách věnuje negaci tradičního pojetí výchovy. Nadřazeným cílem jeho publikací je dokazování rozporu mezi oficiálními hodnotami propagovanými pedagogikou a skutečnou realizací jako něčeho, co nelze odmítnout ve sféře občanské, vzdělávací, i socializační (např. v rodinném životě), což se obrací ve skutečnosti proti člověku.

Nezajímá ho nic jiného, kromě hledání různých projevů duševního, psychologického, sociálního i politického útlaku jednotlivce i skupiny. Odmítá všechny naděje, mýty a očekávání, které společnost spojuje s výchovou a nabádá k sebeosvobození. Takto pojímaná antipedagogika je kritickou teorií, která vytváří jasnou hranici mezi společnostmi nepřátelskou mladému pokolení a vedoucí k zotročení dětí (kinderfeindliche Gessellschaft) na jedné straně a na druhé straně cestou ke společnosti příznivé dětem (kinderfreundliche Gessellschaft). (Srovnej: Braunmühl, 1975; Braunmühl, 1978)

Braunmühl vybral poměrně výstižný sumář výzkumů a společenských teorií, které měly jediné potvrdit jeho předtím postavenou hypotézu, jak je falešná tato ideologie po staletí uznávaného přesvědčení o člověku jako animal paedagogicum nebo homo educantus. Ona přece vytvořila druh společenské potřeby těch, kteří jsou tady „od výchovy“, a implikují postoj násilí člověka nad člověkem. Podle něho se nedají smířit ideje tolerance, úcty a důvěry s nároky zdokonalování a formování jiného jedince. Výchova jiných nemá nic společného s demokracií, mimo toho, že je jejím popřením, nezávisle od proklamovaných deklarácí a cílů (Braunmühl, 1975).

Krajní Braunmühlův přístup k výchově je spojený s rétorikou vedoucí z jedné strany ke generálnímu odsouzení skutečnosti výchovy člověka, z druhé zase vychvaluje sílu a potenci svobodného jednotlivce. Antipedagogika v jeho pojetí se nestaví proti vzdělání ani učení, ale proti výchově rozuměné jako nutnosti formování (utváření) osobnosti druhého jedince, určující mu cíle a „strategii života“.

Braunmühlův nihilismus se ukrývá za fasádou ideologie předpovídající vytvoření „nové společnosti“ a radikální proměny mentality jednotlivců společně s myšlenkou na zavedení míru na světě. Jak sám potvrdil v jedné ze svých knih:

„Antipedagogický boj o mír není veden proti lidem, ale proti chybným přesvědčením a falešným ideologiím.“ (Braunmühl, 1978, s. 25)

Výchozím bodem, jakož i cílovou rozvahou E. von Braunmühla je (v závislosti na názorech Margarety Meadové o izomorfním rozvoji kultury

a identitě člověka) odmítnutí dosavadního myšlení o nutnosti výchovy druhých, když právě to vede k udržování fundamentalistických kulturních postojů vůči změně a budoucnosti v dané společnosti.

„Musíme utvořit otevřený systém, který se zkoncentruje na budoucnost a v souvislosti s tímto směrem na mladou generaci, tedy systém prefigurativní kultury. V ní není dovoleno dospělým ignorovat svobodu dětí a mládeže ohledně rozhodování o tom, jaké vlastnosti chtějí u sebe utvářet a zdokonaľovat.“ (Braunmühl, 1975, s. 8–9)

Je to model kultury budoucnosti, v které starší generace musí uznat nejenom nezávislost mladých, ale do značné míry se od nich má učit postojům a chování, které bude vyžadovat zrychlený rytmus společenského života. A současně je to cesta ke společnosti, která je přátelská k dětem. To ony budou reprezentovat budoucnost, ne jejich rodiče nebo pěstouni, to oni mají být učitelé dospělých.

Proto vznik antipedagogického hnutí je pojímán už od základu revolučně-moralistní rétorikou a splnil svoji propagantistickou roli, když se rozprostřel velmi rychle. Zároveň pedagogy i jejich zaměstnavatele přivedl do stavu znejistění (v určitém smyslu), a snad dokonce i k pocitu viny, ale vyburcoval také činnost obrannou a kontraofensivní ze strany atakovaných. Antipedagogika v podání Braunmühla žije na pozadí pedagogického „zla“, na zásadě dialektických rozporů mezi tezí a antitezí, vedoucí tím přirozeně k zjednodušené vizi „černo-bílého“ nazírání. Pedagogická skutečnost se v této perspektivě jeví jako místo stírání proti sobě stojících snah, a pokud jsou skryté, tak je nutné je vytvořit, odvolávající se k mýtu skrytého ohrožení. (Srovnej: Braunmühl, 1986)

Základní funkcí výše zmíněného směru antipedagogiky v tomto období mělo být vytvoření vlastního systému kritiky, která by spolu s jinými kritickými vědami (např. antipsychiatrií, humanistickou psychologii atd.) mohla vytvořit základ a obraz alternativních idejí. Braunmühlova práce představuje nesmírně bohatý teoretický materiál, kterým obviňuje pedagogiku v mezilidských vztazích (především ve mezigeneračních vztazích) za ustálení postoje typu: Já vím lépe než ty, co je pro tebe dobré.

Ve výchovných nárocích na děti a mládež nalézá příčinu mnoha lidských dramát, příčinu zániku přirozené náchylnosti každého člověka k autonomnímu určování sebe sama, příčinu zániku pocitu bezpečí nebo společenské solidarity. Narušuje přitom mýtus, že budoucnost každé společnosti je determinována schopnostmi k intencionální výchově mladého pokolení. Nedá se totiž určit skutečný vliv na osobnost vychovávaných, když jenom samotná **role vychovatele závisí** ve svých věcných možnostech **na čtyřech faktorech** (Braunmühl, 1975, část VII.):



1. Na **zadavateli (společnosti)**, tedy na těch, kteří nejsou – protože jim to není ani dovoleno – zainteresováni dobrem dítěte, ale mají zájem ho přizpůsobit podmínkám ve shodě se současnou vládou. Vnějšími podmínkami hry se tito zotročení vychovatelé sami stávají instrumentem násilí vůči sobě i vůči svým svěřencům. Nemají vliv na cíle výchovy dané ideologií, ekonomy a politiky.

2. Na **objektech výchovy (vychovávaných)**, kteří se stávají „materiálem k opracování“ podle jednoduchého schématu závislosti příčiny a následku: cíl–prostředek–efekt. Účelný přístup k dětem se eliminuje ze vzájemné interakce sebeurčení i sebeutváření, když tento přístup připisuje odpovědnost za dosažené výsledky pedagogovi, i když ve skutečnosti právě dítě může být tím opravdovým správcem vlastního vývoje.

3. Na **osobě vychovávajícího (dospělých)**, kde záleží na její socializaci, osudu, pedagogických ambicích, vzdělání a talentu. Akceptace sebe sama, i vlastní nedokonalosti, víry ve vlastní síly, schopnosti autonomního přetvoření získaných informací může být psychologickým základem realizování etického postoje vůči sobě, jako i vůči jiným osobám. Pedagogika vyžaduje po vychovatelích sebevýchovu, a tedy i sebeagresi, když nároky tohoto typu se váží k odmítání u sebe zjištěných vlastností, názorů i chování. Výchova má tedy ve svém záměru neustále vyhledávat ve vývoji dítěte jeho slabiny, čímž ani není možná asimilace určitých stránek osobnosti.

4. Na **obsahu předmětů**, neboli na „kultuře“ na jedné straně přijatých norem, hodnot, ideálů dané společnosti, na druhé straně výsledky technických i uměleckých věd dané „civilizace“. Výchova je také závislá na takových vnějších činitelích, jako je počasí, tlak prostředků masové komunikace, spotřeba, společenská pozice atd.

Prezentace výše uvedených činitelů neboli „pachatelů“ výchovy slouží Braunmühlovi k odmítnutí výchovy jako mýtu, když ve skutečnosti ona vychází od cílů, vybírá odpovídající prostředky a metody pedagogického působení a nemůže dosáhnout požadovaného efektu. Ve svých knihách přitom ukazuje na užití moci a nepřátelství vůči dětem jako neodlučitelných atributů každé ideologie vychovávání někoho. (Srovnej: Braunmühl, 1986; Braunmühl, 1978)

Právě v tomto kontextu Braunmühl definuje antipedagogiku teprve tři roky později po vydání své první knihy v roce 1975 následujícím způsobem: „Die Antipädagogik ist die Gegentheorie der Erziehung, eine Theorie über die Erziehungstheorie. Sie ist die theoretische Widerlegung der Erziehungstheorie.“ („Antipedagogika je teorií odporu vůči výchově, je teorií teorie výchovy. Je teoretickým svržením teorie výchovy.“) (Braunmühl, 1978)

Za takovýmto asymetrickým umístěním antipedagogiky vůči pedagogice

vidíme skrytou neomarxistickou filozofii osvobození. Braunmühlem přijatá tato antropologická koncepcce dítěte přivádí výrazným způsobem neopedocentrickou vizi k antipedagogice, zavádějící nový směr pohledů v této oblasti. Dítě – ve světle této koncepcce – je bytostí, která je již ve chvíli příchodu na svět suverénním subjektem (opravdovým Já). Dítě je už někým, kdo má vlastní nezaměnitelnou osobnost a specifický způsob komunikace s okolím. Psychika novorozence je centrem orientace a zdrojem aktivity, která disponuje od samého počátku primární, autonomní energií vlastního Já (Braunmühl 1978, část II).

Děti jsou podle Braunmühla aktivně učícími se subjekty, které disponují vnitřními mechanismy, které řídí jejich vývoj. Ony samy jsou pro sebe instancí, která o sobě rozhoduje a určuje vlastní vývoj. Dospělí naproti tomu mají dávat pozor na to, jak nejlépe by mohli být potřební dětem, které samy rozhodují o možnostech svého rozvoje. Dítě je individuem, které nejlépe ví, co potřebuje k rozvoji. Seberozvíjení dětí na základě vlastních sil se uskutečňuje tehdy, když prostředí odpovídá jejich potřebám a postará se o to, aby na ně nebylo směřováno žádné výchovné působení. Nejdůležitější vlastností lidí je schopnost k vnitřní svobodě. Mohou ji vlastnit jen ty děti, jejichž prostředí jim umožňuje svobodný rozvoj vlastní osobnosti. Měli bychom tedy zanechat vychovávání dětí (rozhodováním o nich z vnějšku – „eine Fremdbestimmung“), aby si mohli uchovat svou vnitřní svobodu (Braunmühl, 1978, s. 136).

Děti nejsou tedy homo educantus – bytosti, které musí být vychovávány. Jsou bytostmi učícími se, což vůbec neznamená, že učení musí být totožné s podřízeností. Učení se je existencionální nutností každého člověka a u dětí je nezvykle silné a přirozené. Nemělo by se s nimi tedy zacházet jako s osobami, které je potřeba připravit k budoucímu životu, ale jako s bytostmi, které tady a teď přirozeným způsobem žijí a učí se. Jestli tedy antipedagogika prosazuje radikální odmítnutí výchovy, tak proto, že výchova ohrožuje schopnost k sebeurčení podmíněným rozvojem dítěte, že je zaměřená na plánovitě ničení jeho osobnosti. Každá záměrná pedagogická činnost se stává – podle Braunmühla – depersonalizací, nevolnictvím a „malou vraždou“ jeho psychiky a osobnosti (Braunmühl, 1975, s. 123).

Strategií, díky které by mělo začít osvobození dětí od útlaku a nepřátelství dospělými lidmi, je Braunmühlem zdůrazněná idea třídního boje. Děti coby osoby nedospělé posuzuje jako ještě jeden druh utiskované třídy. Proto by měla antipedagogika přijmout podobu demaskující teorie, aby se ukázalo to, co je latentní a uvědomit společnost o tom, co si do této doby mnozí neuvědomují. Není náhoda, že mezi jejími předními propagátory se

objevují psychoanalytici, právníci, pracovníci sociálních služeb a také sociologové výchovy a publicisté.

Po Braunmühlovi měla nejsilnější vliv na tento radikální směr antipedagogiky Švýcarka Alice Millerová. Díky mnohaleté klinické praxi, psychotherapeutické praxi a díky biografickým výzkumům ve svých pojednáních odhalila „zničující“ roli výchovy, připisujíc jí dědičnou diskriminaci dětí dospělými. Projekce hlubokých, negativních zážitků z vlastního dětství na dětech podléhajících výchovným vlivům může být – podle Alice Millerové – podmíněna následujícími motivy: strachem před svobodou, chutí pomsty za poznané utrpení, pocitem nutnosti opakování pedagogických vlivů z dětských let a idealizací vlastního dětství a rodičů. Přitom za všechno je vinna pedagogika jako věda o výchově druhých, která vyzbrojuje rodiče a učitele stále dokonalejšími metodami manipulace s dětmi, nutící je dělat to, co si přejí pedagogové. A co je horší, fyzické násilí je čím dál tím více ukryto za násilím psychickým. Jde o jako intelektuální násilí („praní mozků“, „indoktrinaci“, „přemlouvání“ – emocionální násilí), „zotročující lásku“ (neboli volní), zavazující k práci nad sebou, ovládnutí vlastní vůle (zeslabení „já“). Přidáme-li k tomu povinnost dětí a mládeže projevovat úctu svým vychovatelům bez ohledu na jejich postupy, můžeme si představit stupeň jejich zotročení a bezbrannosti. (Podle: Miller, 1980)

Podle Alice Millerové, švýcarské psychoanalytičky, zničující role výchovy spočívá v tom, že se výchova stává teritoriem užití psychického i fyzického násilí vůči dětem. Aby to bylo ještě více potvrzeno, tak každá generace projektuje do dalších generací oba druhy násilí, což osvozuje automaticky „násilí násilím“. Kdo tedy byl bitý a pokořovaný v období svého dětství, ten jako dospělá osoba opakuje scénář nátlaku vůči svým dětem nebo podřízeným. Všechno tedy začíná v prvních letech lidského života.

„Během prvních dvou let života dítěte s ním můžeme udělat velmi mnoho: zlomit jeho vůli, vlastnit ho, utvářet správné návyky, pohlavkovat, trestat ho bez obav, že mi to může vrátit nebo se může pomstít. Dítě se sice pokouší bránit před těmito nesprávnostmi, protože je schopné vyjádřit svou bolest nebo hněv, ale ve skutečnosti je mu v tom bráněno, když rodiče nemohou snést jeho obranné reakce (křik, pláč, výbuch vzteklosti). Pomocí různých nátlakových prostředků mu odmítají právo k těmto reakcím. Dítě se učí být potichu. Toto jeho mlčení potvrzuje správnost a účinnost použité výchovné zásady, ale zároveň negativně ovlivňuje jeho pozdější vývoj. Dětské pocity zůstaly zotročené, zůstala také utlumena potřeba jejich vyjádření, bez naděje na jejich uspokojení. Přispívá to ke vzniku neuróz.“ (Miller, 1980, s. 25)

Nemusíme zůstat jenom u příkladu z ranného dětství. O „pohrdavém“

přístupu a osvobození se od něj ze strany dospělých píše i v jediné knize, která vyšla také v České republice, *Dětství je drama* (Millerová, 1995). Když píše o možnostech terapie, uvažuje o tom, aby si pacient sám znovu prožil destruktivní vzorce svých rodičů, ale i jiných dospělých, učitelů, ale i profesorů na vysoké škole: „Je tudíž pochopitelné, že existují profesori, kteří by se bez problémů dokázali vyjadřovat jasně, přesto však musejí své myšlenky předkládat natolik komplikovaným, odcizeným jazykem, že si je student může osvojit pouze se směsicí hněvu a pile, aniž by mu pak k čemukoli byly. Možná bude přitom student prožívat stejné pocity, které museli jeho učitelé jako děti potlačovat vůči svým rodičům. Pokud se jednou sám stane učitelem, bude mít příležitost, aby své neužitečné poznatky opět předkládal žákům jako něco velmi drahocenného (protože ho tolik stály).“ (Millerová, 1995, s. 77–78)

Podle těchto radikálních antipedagogů bychom měli odmítnout věčné břímě výchovy. Rolí antipedagogiky není přetvořit „černou pedagogiku“ v nějakou „bílou pedagogiku“, ale poučit také dospělé lidi o významu jejich vlastního dětství, o již vzpomínaných zmrazených emocích a odblokování jejich citlivosti vůči zavazující pokoře v jejich dětství. Na dítě působí ještě řada jiných činitelů, jako např. sociální původ, chování ve škole, reakce sociálního prostředí na jeho postoje apod., ale také jej nelze ponechat jeho vlastnímu osudu, ale podepřít ve vlastním rozvoji. „To, co nejvíce potřebuje v období dětství, v době zmenšené možnosti sebeobrany, to je projevování mu úcty nejbližším okolím, tolerance pro jeho pocity, citlivost k jeho potřebám a problémům a upřímnost rodičů, jejichž vlastní svoboda – a ne výchovné přesvědčení – určí dítěti přirozené hranice jeho svobody.“ (Miller, 1980, s. 120)

„Rolí antipedagogů není apelovat na rodiče, aby se jinak chovali ke svým dětem, ale vyvolat u dospělých zájem o informace o dítěti. Jestliže jim nebude umožněno poznání, co se vlastně stalo v jejich vlastním dětství, pak jejich určitá část zůstane zmrazena a jejich citlivost k pokořování dětí jim bude lhostejná. Všechny výzvy k lásce, solidaritě a milosrdenství budou tak dlouho bezvýsledné, dokud budou chybět důležité předpoklady k mezilidskému pochopení a vzájemnému porozumění.“ (Miller, 1980, s. 10–11)

Je třeba zdůraznit, že pedagogika jako věda s celým systémem vzdělání pedagogů a vychovatelů místo toho, aby vysvětlovala, vyzbrojuje je čím dál dokonalejšími metodami k zotročení dětí, k manipulaci s jejich reakcemi a k nucení k přímo nebo nepřímo žádoucím postojům nebo chování.

Vychovatelé si nejčastěji ani neuvědomují výše zmíněnou determinaci, když jsou vlastně upřímně přesvědčeni, že jednájí v zájmu dítěte, pro jeho dobro. K takovému postoji nevědomého správce zla vede extrémně determi-

nované pojetí výchovy, ve světle kterého je možné děti vychovávat ve shodě s přijatými předpoklady (cíli) a pocitem dětské bezmocnosti vůči psychické a sociální převaze dospělých. Tímto způsobem se dává do pohybu „bludný kruh“: Ztotožnění a pokoření v raném dětství se stávají dospělí vychovateli jiných a na nich si vybíjejí svůj potenciál prožitých křivd. Tento aspekt poznání negativní identity jako symptomu „odvetné simulace“ jednotlivce vůči jeho okolí se ukazuje s železnou pravidelností v jednotlivých rodinných osudech, když se může stát, že oběť brutality sama začne toužit po vlastní brutalitě, když ona se stává kritériem vlastní síly a ceny. Vůči brutálnímu otci, bijícímu syna, se dítě musí ze strachu přetvařovat, že je lepší, a nezbyvá mu než čekat na den, ve kterém samo bude mít možnost brutální vlády a možnost přetvářet jiné v morálnější, než samo mělo být.

„Můj antipedagogický postoj – píše A. Millerová – není směřován proti určitému způsobu výchovy, ale proti výchově obecně, také proti výchově antiautoritativní.“ (Miller, 1980, s. 18)

Proto v soulase s útlakem, který panuje díky pedagogice, jedinou správnou cestou ke spravedlnosti je revoluční činnost. Proto také by měla antipedagogika zaujmout perspektivu radikálního odporu a boje proti pedagogice, a nestát se kritickým směrem uvnitř ní. Tento směr výzkumů přijal společný název „černá pedagogika“ (Srovnej: Rutschky, 1977), která koncentruje pozornost svých představitelů na zdokumentování negativních rolí pedagogické teorie a praxe v oblasti každodenních zkušeností dětí a mládeže. Takto pojímaná antipedagogika by měla uskutečnit totální rozchod s pedagogikou.

To, co je znepokojující na „černé pedagogice“, je způsob a druh podávané pravdy o člověku, o jeho neuvědomělých impulsech, „zmrazených“ emocích a zkušenostech. Ona může zneškodnit lidské vědomí do takové míry, že místo osvobození se od této tíhy může ztratit naději na osvobození. Pravda, která vypovídá o neschopnosti jednotlivce, vede lidi, aby se s ní ztotožnili, a tím dále může zesilovat fatální síla této druhé přirozenosti. Také může nastat opačná reakce. Čím radikálnější a odsuzovanější je vychovatelská činnost pedagogů a negativnější výsledky jejich práce, tím silnější je jejich obrana a chybějící zájem o – možná (?) správné paradigma.

Podle názoru kritika tohoto směru (antipedagogiky) Jürgena Oelkerse je Alicí Millerovou nabídnutá argumentace příčin útlaku dětí dospělými, které vyvozuje z jejich neuvědomělých zkušeností z vlastního dětství, nejenom falešná, ale i nebezpečná. „Ve shodě s ní nikdo není odpovědný za zlo, když rodiče nemohli udělat nic jiného, než pouze opakovat návrat k nátlaku. Pro mnohé vychovatele názory tohoto druhu ospravedlňují potřebu dalšího užití násilí vůči dětem. Viníci zla nemohou být popohnáni k odpovědnosti, když sami jsou jeho oběťmi. Nejde tady o vinu, ale o ‚nemožnost konat jinak‘.

Když všichni jsou oběťmi, tak nemůžeme zavřít viníky.“ (Oelkers-Lehmann, 1983, s. 57–59)

Můžeme připisovat tomuto směru antipedagogiky nihilistický charakter? Ani E. von Braunmühl, ani A. Millerová přece netvrdí, že mimo pedagogiku není nic, o co bychom se nemohli opřít. Nenutí také své čtenáře, aby se identifikovali s ničím. Pedagogika je pro ně sice světem radikálně zlým, ale její negace se stává zároveň možností tvorby jiného světa, světa bez pedagogických postojů, zkušeností a neuvědomělého zatížení. Pokud je svět takovým, jakým je, to znamená pedagogický, přináší s sebou sebezničení. Tito autoři neprahnou po nicotě. Jejich názory jsou přesto blízké společenskému nihilismu, ve shodě s kterým odmítají všechnen nátlak ve vztahu k jednotlivci a především ze strany státních výchovných institucí.

Je potřeba připomenout, že to, co tito antipedagogové slovy kritizují, jejich nároky na bezprostřední pravdu, je snad pozitivní ideologie, a tedy má také afirmační charakter. V knihách uvedených autorů můžeme najít pohledy afirmujících činitelů, které přejí utváření antipedagogického prostředí života. Podle A. Millerové dítě potřebuje „projevování mu úcty nejbližšími osobami, toleranci k pocitům, citlivost k jeho potřebám a citlivost rodičů, jejichž vlastní svoboda – a ne výchovné přesvědčení – určuje dítěti přirozené hranice chování.“ (Miller, 1980, s. 120)

Na závěr si neodpustím jednu poznámku. Někdy bývá antipedagogika, především její „černá“ optika, vnímána jako nesmířitelný postoj vůči pedagogům samým. Ale například antipedagogika E. v. Braunmühla není namířena proti pedagogům, osobám dospělým vychovávajícím děti, ale proti falešné ideologii, proti životu škodlivé výchovné praxi. Nesouhlasí přitom s mýtem, že budoucnost každé společnosti je determinována její schopností k intencionální výchově dětí a mládeže. Pedagogové nerealizují přece své, ale sociální (často ideologické, politické) cíle v rámci výchovně vzdělávacích institucí, jako je škola. Tyto cíle jsou prostředkem vládnutí, když požadují na mladé generaci přízpůsobení a ne odpor, hledání a změnu. Rozhodování o cílech výchovy jde ruku v ruce s rozhodováním o budoucnosti člověka a rozhodování o cílech vzdělání znamená určení budoucnosti společnosti. „Kdo má tedy povinnost určit zájem společnosti v oblasti toho, co je pro ni nejlepší? – ptá se E. v. Braunmühl. Dítě? Rodiče? Učitelé? Kdo to ví nejlépe? Proč tvrdošijně tvoříme instituce výchovného násilí, v kterých jsou děti znásilňovány, a snaží se jim namluvit, že ony samy to potřebují.“ (Braunmühl, 1975, s. 123) Odkud se bere nepotvrzená teze, že člověk je od přírody „homo educantus“, když výzkumy ukazují, že nezáměrné vlivy jsou neporovnatelně silnější než záměrné? Braunmühl neodmítá tedy fakt osobních vlivů, ale samu intenci jejich uspořádání.

## Literatura

- BRAUNMÜHL, E. v. *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1975.
- BRAUNMÜHL, E. v. – KUPFFER, H. – OSTERMAYER, H. *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. Mein: Fischer Taschenbuch Verlag, 1976.
- BRAUNMÜHL, H. v. *Zeit für Kinder*. Theorie und Praxis von Kinderfreundlichkeit Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern, ein Lehrbuch. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1978.
- BRAUNMÜHL, E. v. *Der heimliche Generationvertrag*. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1986.
- BRAUNMÜHL, E. v. *Zur Vernunft kommen. Eine „Anti-Pädagogik“*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Opressed*. Penguin Books, 1972.
- KUPFFER, H. *Antipsychiatrie und Antipädagogik*. Die Deutsche Schule, 1974.
- KUPFFER, H. *Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik*. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1984.
- MILLER, A. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1980.
- MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama – hledání cesty k pravému já*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 1995.
- OELKERS, J. – LEHMANN, T. *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1983.
- RUTSCHKY, K. *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. Main–Berlin: Ullstein Sachbuch, 1977.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992.

PROKOP, J. Černá anti-pedagogika. *Pedagogická orientace* 1998, č. 3, s. 2 až 13. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Jiří Prokop, Dr., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, M. D. Rettigové 4, Praha 1

# Práce – profesionalita – vzdělávání dospělých

Libor Hřebíček

V průběhu posledních několika let se na poli české pedagogiky otevírají stále nová a nová témata k jejich projednávání. Některá z nich proto, že nezbytně potřebují rekonstrukci v souvislosti se zásadně změněnými dnešními sociálními i politickými podmínkami života společnosti, jiná zase proto, že jim patřičná pozornost nebyla věnována zatím vůbec.

V předložené studii se otevírá jedno z těchto témat. Je jím lidská práce, profesní pracovní způsobilost – a odborné vzdělávání, jako jejich odvěký souputník.

Vypracovaný text se ve svém obsahu snaží charakterizovat práci jako aktivitu, jíž je člověk subjektem, tvořitelem a vykonavatelem. Lidské vzdělávání se sleduje v bezprostřední souvislosti s touto prací; jako kultivování, které je s prací principiálně spojeno, které práci zdobornuje a humanizuje a které v práci nachází zásadní zdroj inspirací a svých věčných proměn.

Uvedený vztah práce a vzdělávání je sledován v podmínkách života dnešních dospělých. Studie takto otevírá téma, které se dosud netěšilo uspokojivé pozornosti pedagogů. A přitom odborná práce podložená vysokou vzdělaností lidí je ve všech dnešních sociálních dokumentech charakterizovaná jako prvořadý faktor restrukturalizace a dynamizace celé české společnosti v závěru tohoto tisíciletí (Kvalita a odpovědnost, 1994; Zpráva examinatorů..., 1996 aj.).

Náš průzkum zvoleného tématu začneme u pojmu práce. Nechť jeho znaky jsou východiskem pro osvětlování i dalších konstruktů celého problému: profesní kvalifikace lidí, lidské role na trhu práce, forem (stupňů) životního vzdělávání dospělých.

## Práce jako lidsky subjektivní a sociálně objektivní fenomén

Práce bez lidí – a lidé bez práce být nemohou. Práce v celém svém vývoji měla a provždy bude mít tedy jak ráz individuálně subjektivní, tak i společensky objektivní. Práce se bytostně dotýká všech stránek lidské osobnosti. Je na nich závislá. A napomáhá je utvářet. Práce je však modifikována i obecnými ekonomickými, politickými, sociálně etickými, hygienickými podmínkami života všech předchozích i dnešních lidských společenstev. Jejich působením se provždy vytváří aktivní kulisy, na jejichž pozadí se pak odvíjí konkrétní biodromální, profesně kariérové příběhy jedinců.



Pochopit lidskou práci, profesionalitu lidí, jakož i jejich vzdělávací podporu, znamená uvědomit si bezesbýtku celé paradigma tohoto složitého, sociálního problému. V něm se odedávna spolu setkávají – člověk na jedné straně a historicky sociálně utvořený svět práce na straně druhé.

Ozřejmňování zvoleného problému vychází z pozice sociální pedagogiky. Ta je typická tím, že výše naznačené paradigma (jakož i jiné obdobné složité společenské jevy a jejich pedagogickou tematiku) by měla postihnout v jeho celku, se všemi rozhodnými okolnostmi a vztahy mezi nimi.

Mezi mnohými znaky práce jsou takové, které od věků mají ráz konstant. Jiné se ve svém vývoji mění. A také se v práci i její teorii objevují aspekty nové.

Bezespornou charakteristikou práce je nepochybně to, že je aktivitou, která je výhradně vlastní člověku, vedle jeho učebně studijních a herních činností. V dnešní době se hranice mezi oněmi uvedenými aktivitami člověka stále více rozvolňují. Někdy jsou přímo nezřetelné. „*Psychologie hry je velmi spřízněna s psychologíí četných technických činností, které nejsou často nic jiného, než uslechtilé hračkářství*“ – s přesvědčením již před léty B. Pecka (1969, s. 34) bystře komentuje trend moderního světa techniky, vědy a technologických profesních postupů. V nich tvořivé, vědecko aplikační, technicko konstrukční činnosti se stávají standardy v práci mnohých lidí: ve vědě, průmyslu, službách. Jsou to činnosti, které přináší člověku pocit uspokojení, úspěchu, napětí, radosti, tedy – dlouhodobý pocit pracovního a celosobnostního sebeuplatnění. Tyto profese a zaměstnání jsou vyhledávány a upřednostňovány v profesní orientaci lidí všeho věku. Jejich existence oživuje trh práce a dynamizuje jej. Na druhé straně podporuje stabilizaci dospělých pracovníků v určitých profesních činnostech, oborech, profesních kariérách. Uvedené práce jsou schopny překračovat všechny hranice času: času nutného i volného.

Práce je aktivita cílevědomá, kterou se získávají potřebné věci, výrobky, kterou se mění stavy věcí, procesů, podle potřeb lidí. Je rozhodující podmínkou existence lidí. Každá společnost, bez výhrady, by činorodou práci, jakéhokoliv druhu, měla oceňovat jako jednu ze svých nejvyšších hodnot. A k hodnotám, k jejich chápání, oceňování a přijímání je nutno vychovávat. Dlouhodobě, v mládí i v dospělosti.

Práce má ekonomicko organizační ráz. V převážné většině je stále společensky (hromadně) provozovaná. Její průběh je podmíněn více či méně rozsáhlými soubory standardizovaných, organizačních, technologických, hygienických, bezpečnostních a pracovních etických pravidel. Dnešní práce ve velmi mnoha směrech vyžaduje ukázněnější chování než před časy předchozími. Jejich zvládnutí a praktické dodržování je organickou součástí profes-

ních kompetencí pracovníků. Ne každý pracovník je schopen je uspokojivě dodržovat. Prohřešky proti pracovní kázni jsou častými důvody, proč dospělí pracovníci opouštějí – sami anebo z donucení – pracovní místa a rozšiřují řady problémových nezaměstnaných.

Práce působí ve smyslu sociálně formativním. Člověk v jednotě se svým povoláním a pracovním zařazením si do značné míry utváří svůj životní styl, chování, hodnotovou orientaci, společenské styky, společenskou prestiž – místo v sociální stratifikaci. Výzkumy ukazují, že proces formování výše uvedených faktorů je velmi intenzivní po čas dospělostní profesní kariéry (Koščo, 1980). Zvláštní význam pak má profesně orientační tříbení raně dospělých lidí (Čermáková, 1991; Merkens, 1998). Ztráta práce a dlouhodobá nezaměstnanost znamenají nejen ekonomickou, ale i sociálně etickou zátěž. Pro potřeby nezaměstnaných dospělých společnost nutně vytváří poradenské služby, rekvalifikační vzdělávání a nové pracovní příležitosti. Na jejich základě nejde jen o řešení svízelných pracovních situací, ale o komplexní podporu v širším sociálně kulturním smyslu.

Jedním z nejstabilnějších znaků práce je skutečnost, že je pro valnou část dospělých základním zdrojem obživy a existence; a často i dalších lidí, na nich závislých blízkých, dětí, rodičů. Možnosti vyšších, případně atraktivních vysokých výdělků jsou častými příčinami pohybu dospělých pracovníků mezi profesemi i pracovními místy. Stejně tak neurované relace v platových podmínkách mezi jednotlivými sektory, resorty a zaměstnavatelskými subjekty, mezi oceňováním mužů a žen, což je zřetelný problém současné české ekonomické scény, velmi jitrí situaci v orientaci na profese a na trhu pracovních sil. V dalším důsledku tato okolnost vadí i celé ekonomice (srov.: Zahradník, 1998). Dlužno dodat: zde není myšleno „rovnocstářství“ v odměňování za práci vůbec. To je scestný princip. Podvazuje jak individuální profesní kariéry jednotlivců, tak i dynamiku celých národních ekonomik. České zkušenosti z éry reálného socialismu jsou plně přesvědčivé.

Práce je fenomén, který se neustále vyvíjí. Přijměme za prokázané, že vynalézavý a obdivuhodně tvořivý člověk ve své dlouhé historii postupně vymyslel a v závěru dvacátého století v praxi provozuje pestrou směsici různorodých pracovních aktivit.

Do vysoké technické dokonalosti člověk rozvinul pradávne činnosti řemeslnické. Ty se dnes uskutečňují prostřednictvím složitých technologických postupů a technických zařízení. Žádají si rozsáhlou, středoškolskou profesní přípravu. Umožňují tvořivou lidskou seberealizaci. Na trhu pracovních sil řemesla představují nezanedbatelnou položku v nabídce i poptávce po práci.

Na mimořádně vysokou úroveň člověk-profesionál vyzvedl činnosti vě-

decko poznávací, řídicí, konstruktérské a jejich tvůrčí ráz. Současně pocítil, jak specializované profesní činnosti vyčerpávají životní síly.

Člověk chvályhodně postupem doby omezil práce aplikační, strojně mechanické, pomocné, nekvalifikované. A odkázal je strojům.

Člověk dnešních dnů učinil největší počin tím, že propojil pracovní aktivity technicko mechanické s vědecko programátorskými, resp. s vědecko technickými, když vymyslel automatickou výrobní techniku a sám sebe povýšil z původních operátorských profesních rolí do rolí programátorských. Přitom za hlavní předmět své práce učinil informace, namísto materiálů fyzikálních. Tak dal svým různorodým lidským tvořivým potenciím šanci největší: prostřednictvím práce se seberealizovat tak, jak se o tom v historii dalo jen snít. Přitom se ukazuje však i druhá strana mince: vyjádřená práce začíná jít doslova na doraz všech lidských předpokladů a kvalit. Dostát požadavkům moderních profesí náhle znamená nejen se profesně vzdělávat, ale přímo celoosobnostně se kultivovat, často bez ohledu na čas studijní, pracovní anebo tzv. volný. Závratný růst úrovně profesí a pohyb toku práce člověka strhávají do jediného, celoživotního proudu neustálých aktivit vzdělávacích, pracovních, zájmových, často provozovaných simultánně vedle sebe.

Člověk dnešních dnů je účastníkem profesně formativních procesů, které začínají již v jeho raném mládí a pokračují celoživotně. Práce má přitom v závěru 20. století rozporný charakter. Na jedné straně v ní cítíme stále častěji možnosti pro nejvýše uspokojující lidskou kultivaci. Na druhé straně denní praxe však reálně připomíná, že velké množství pracovních příležitostí a činností si nadále udržuje mnohé neblahé znaky z dob průmyslové revoluce, ale i z časů ještě vzdálenějších: primitivnost, jednostrannost v nárocích na člověka, výrobní neproduktivnost, nedůstojnost pracovního prostředí, úzkou existenční vazbu výhradně na výdělek, neochotu a přímo neschopnost lidí setrvávat u této práce a identifikovat se s jejími drsnými profesními normami.

V závěru tisíciletí se zcela evidentně v celém vyspělém světě vytváří na úseku výroby i služeb složitá situace. Moderní profese, založené na bázi široce koncipovaných aktivit, na kvalitní technice a vědeckých aplikacích, jsou stále ve svém počátečním stadiu vývoje. Tak nemají ráz všeobecnosti. V tomto důsledku se překrývají různé typy dnešních moderních i předchozích překonaných výrobních technik a technologií: nové progresivní, založené na práci s informacemi, starší strojně mechanické, pradávnné řemeslné a nakonec i předhistorické nspecifické, nekvalifikované, pomocné. Oblast profesní školské přípravy, včetně přípravy dospělých pracovníků, která je povolána připravovat v profesním duchu, jen s obtížemi reaguje na mnohé

– a v podstatě protichůdné – požadavky, které jsou ze světa práce směrem ke vzdělávání a vzdělávacím zařízením vysílány. Žádají si pečlivé sledování a rozbory, které se nespokojují jen s jejich aktuálními atributy, ale které produkují potřebné, dlouhodobé, nosné prognostické soudy. Jen na nich lze stavět racionální odborné školství, jako neodmyslitelnou podporu uspokojivého profesního chování se zdrojů. To se děje nedostatečně zejména v českých podmínkách, jak na to upozorňují analytické zprávy státních orgánů (Palán, 1995) i soudy expertů zahraničních (Zpráva examinátorů..., 1996).

### **Člověk – subjekt práce**

Již výše bylo konstatováno, že člověk, který tvoří a provozuje práci, techniku a technologické pracovní postupy, nasazuje v tomto procesu celou svou osobnost. Práce úzce souvisí se všemi potencialitami člověka – psychobiologickými, psychickými i psychosociálními. Vstup člověka do světa práce a role, kterou zde posléze vykonává, zásadně závisí na

- na všeobecných a speciálních schopnostech,
- kvalitě všeobecného a odborného vzdělání,
- kvalitě profesních zájmů,
- motivech volby povolání a výkonnosti v pracovním procesu,
- hodnotové orientaci,
- sociálně etickém rozvoji,
- pohybové a tělesné zdatnosti a zdraví,
- specifické profesně orientační informovanosti,
- schopnosti pro utváření permanentní profesní sebekoncepcce,
- způsobilosti pro adekvátní profesní rozhodování (srov.: Super, 1953, 1963; Seifert, 1987; Busshoff, 1987 aj.).

Dlouhou dobu je známo, že ne každý člověk může vykonávat jakékoliv povolání a jakoukoliv práci. Současně je ale jisté, že člověk může vykonávat mnohé profese, mnohá povolání, mnohé práce. A to v případě, když jsou naplněny určité podmínky: jeho orientace do vhodné profesní sféry, účinná motivace pro práci, ochota připravit se na práci a poté i pracovat, společenská podpora smyslu práce a vzdělávání. Jde vesměs o položky, které není prakticky možné u individua zformovat v životní fázi dětství a dospívání. Mají své dozrávání, které překračuje tyto fáze a vstupuje do doby vývoje dospělých. Jejich didakticko-edukativní podpora i v tomto čase se jeví nezbytnou.

Díky novým poznatkům vývojové psychologie, sociologie, andragogiky a profesního poradenství se ukazuje člověk, opustivší hranice dospívání, jako

nadále dynamický, aspirativní a zdaleka ne osobnostně a profesně zralý. Počínaje okamžikem přiznané dospělosti se tento člověk vydává na životní a profesní cestu, na které se ve všeobecnosti chová kontinuálně, ale i diskontinuálně. Prožívá nadále mnohé začátky i konce významných episod i celých etap dospělého života a práce. V mnohých směrech potřebuje permanentní, vzdělávací, poradenskou, sociální podporu.

Do vývojového chápání dospělosti člověka, včetně jeho profesní dráhy, přinesla podstatný vklad Ch. Bühlerová (1933). Celý lidský vývoj strukturovala do pěti životních stadií:

- růstu (dětství do 14 let věku),
- průzkumu (15–25 let),
- ustalování (25–45 let),
- udržování (45–65 let),
- ústupu (od 65 let).

Stadia definovala na psychobiologickém základu. Odvodila je ze zobecnění životní historie zkoumaných osob, u nichž shledávala v jistých údobích života obdobné události, role, počiny, problémy. V podání sociologů Millera a Forma (1949, 1951) se objevila klasifikace životních stadií, determinovaná sociálními událostmi a jejich zákonitými zobecněními. Poradenští experti E. Ginzberg (1951) a pak hlavně D. E. Super (1953, 1973) rovněž ukázali lidskou kariéru jako kontinuální životní proces, s pěti hlavními stadii a několika podstadii. V jejich podání lze však vidět posun v tom, že se snaží charakterizovat jednotlivá stadia znaky jak psychobiologickými, tak i sociálními. Tato jsou vymezena standardními věkovými hranicemi (definovanými již v předchozích dobách), avšak jejich náplněmi jsou vývojové, komplexní úlohy. Úlohy jsou situace, úkoly, příp. očekávání, která nastoluje nejen to které věkové údobí života člověka, ale rovněž sociální okolí jedince.

Smysl vývojového pojetí profesní kariéry člověka, a zvláště v pojetí D. E. Supera, v němž se napňují příslušné vývojové úlohy a celková profesní sebekoncepce (self-concept) člověka, se ukázal v průběhu celé druhé poloviny našeho století v námi sledované oblasti jako zásadní. Toto pojetí podnítilo nespočet souhlasných, inspirujících a rovněž i kritických názorů. A to nejen v samotných Spojených státech amerických, ale také v Evropě. Originální vklad do tohoto pojetí vnesli i českoslovenští poradenští experti, jmenovitě J. Košco svou koncepcí tzv. biodromálního profesního poradenství (1980, 1987, aj.).

Dospělý člověk, jako dynamické individuum, si osobně vytváří svébytný, životní příběh. Každý z těchto jednotlivců však svým dílem rovněž modifikuje i celkovou situaci na trhu práce, v zaměstnavatelských organizacích, v celkovém procesu společenské práce.

## Společenské dimenze pracovní způsobilosti a práce dospělých

Od dob, kdy bylo snad poprvé poukázáno na to, jak lidé z imanence svých psychobiologických potencií procházejí a naplňují své profesní a životní příběhy, objevilo se nespočet pojednání, která nakonec usměrnila tento poněkud jednostranný vysvětlovací přístup k lidské profesní kariéře.

Dnes, při stále hlubší a dynamičtější socializaci života lidí, která integruje v sobě dramatické procesy vývoje vědy, techniky, kultury i sociální politiky, chování jednotlivců i celých vrstev lidí je zřetelně modifikováno rovněž těmito okolnostmi. Sociální dimenze v tomto smyslu nejsou nadstavbou nad psychobiologickou základnou, píše L. Nový (1989, s. 20), „...*nýbrž jako výraz skutečnosti, že s rostoucí zprostředkovaností společenských vztahů, s procesy homogenizace a nové diferenciací soudobé společnosti vzrůstá též vliv specificky sociálních faktorů na utváření etap životní dráhy lidí... životní fáze představují určitou artikulaci sociálního procesu.*“

Sociálním dimenzím profesionality dospělých věnujeme v našem pojednání další pozornost.

V celém vyspělém světě jsou zdroje dospělých pracovních sil, se všemi charakteristikami, které si přinášejí s sebou do pracovního procesu (na trh pracovních sil), a které se zde dále rozvíjejí, dnes neobyčejně ostře sledovány. Nejinak tomu musí být v českém ekonomickém prostoru. Ten se, z hlediska pracovních sil, blíží parametrům jiných evropských zemí. Ve všech těchto srovnatelných zemích v závěru dvacátého století lidské zdroje se stávají stále zřejmější prioritou v dynamizaci nejen ekonomik, ale celých národních sociálních kultur. Jejich hodnota výrazně překračuje jiné okolnosti, jako suroviny, energie, technická zařízení, investice.

Význam pracovních sil se zdůvodňuje novými argumenty. Především tím, že v Evropě, v jejímž středu Česká republika leží, se stává skutečností nejen jednotný trh výrobků, ale zanedlouho i pracovních sil. Postupuje globalizace jednotlivých podniků, zvláště těch, u nichž předmětem produkce jsou informace, informační technologie a materiální nosiče informací. Zde se lidské zdroje ukazují nejzřetelněji jako rozhodující faktor, a to nejen v konkurenčeschopnosti podniků, ale i celých národních ekonomických systémů.

„Nejistota a bouřlivost jsou pro současnou ekonomickou scénu typické: schopnost pokračovat ve změnách je klíčem k úspěchu“ (Memorandum..., 1993, s. 7). Pokračovat lze nepochybně jen skrze lidi, kteří jsou pro nové role ve složitém dnešku patřičně připraveni.

Velmi silným argumentem, svědčícím pro nebývale vyšší společenskou podporu utváření kvalitních zdrojů pracovních sil, je to, že neustále klesá v pracovních silách podíl mladých lidí, vstupujících na trh práce s prvotní,

základní profesní kvalifikací. Je tomu tak v Evropě i v České republice. Namísto toho, aby zdroje byly například ročně doplňovány o 10–15 % profesně a sociálně kompetentních mladých lidí, vstupuje jich na trh jen okolo 2 %. (Memorandum..., 1993). Český demografický vývoj a jeho dopad na ekonomiku, a rovněž na celkový sociální vývoj České republiky, je mezinárodními experty OECD kvalifikován přímo jako dramatický: „... dříve nebo později ovlivní počet nových pracovních sil a střetne se se stávajícími postupy v hospodářství, založenými na vysokém zapojení živé práce a nízké produktivitě.“ (Zpráva examinátorů..., 1996, s. 10). Za vyvstálé situace se rezerva ve vytváření kompetentních pracovníků musí vidět ve stávajících zdrojích dospělých, kteří již v ekonomice účinkují a kteří

- jsou schopni podstoupit nové a nové kvalifikační, příp. rekvalifikační procesy,
- mají rezervu ve své nižší kvalifikaci anebo jsou vůbec bez kvalifikace,
- jsou využitelní pro přesuny podle potřeb regionů, resortů a jednotlivých zaměstnavatelských subjektů.

V závěru dvacátého století ve vyspělých zemích se společenská podpora zdrojů pracovních sil ukazuje jako fenomén nejvyššího významu, mající podtext ekonomický, sociální, politický a humanitní. Vlády jednotlivých zemí vytvářejí svou politiku trhu práce, politiku zaměstnanosti, politiku nezaměstnanosti atd. Vesměs jde o soubory zásad, věcných opatření, forem, prostředků a institucí, jejichž prostřednictvím státy optimalizují zájmy lidí na jedné straně a zájmy zaměstnavatelské sféry na druhé straně. Vše v duchu dosahování optimálního stupně pracovní připravenosti, zaměstnanosti, využívání kvalit celých disponibilních pracovních zdrojů. Vše je v důsledku nezbytné pro soustavné dynamizování národních ekonomik. Stěžejními položkami v uvedených dokumentech jsou hlavní makroekonomické a sociální faktory – regulátory:

- strukturální změny v rámci národních hospodářství,
- investiční politika,
- koncepce a stálá optimalizace vzdělávání,
- podpora zdravého psychického a sociálního vývoje lidí,
- spolupráce všech základních sociálních partnerů.

Z toho, v jakém pořadí, v jakých proporcích, jak kvalitně jsou uplatňovány výše uvedené faktory v praxi, lze usuzovat na určité společenské strategie. Nakonec však existují dvě základní:

1. Aktivní strategie: Akcentuje společenské ovlivňování profesní přípravy lidí ve všech fázích jejich utváření, akcentuje soustavnou spolupráci všech nezbytně zainteresovaných subjektů (zaměstnavatelské subjekty, vzdělávací

iniciativy, odborové hnutí, státní orgány moci), podporuje vytváření nových pracovních příležitostí a systémově buduje rozsáhlé sítě profesního a sociálního poradenství.

2. Pasivní strategie: Svůj přístup k řešení celé problematiky zakládá na evidenci nezaměstnaných a sociálně problémových jedinců, na vytváření sociálních zachytných záchranných sítí, na materiální podpoře v nezaměstnanosti, příp. v jiných obtížných sociálních situacích a na podpoře regionálních a sociálních alternativních iniciativ na poli vzdělávání.

Příklady jednotlivých státních vládních administrací k jistým koncepcím se dají vysvětlovat různě: tradicemi, specifikami ekonomických podmínek, kulturní a sociální pokročilostí společenstev, politickými orientacemi vládních garnitur a dalšími okolnostmi. V kontextu se zjevnými vývojovými trendy současnosti mají některé aspekty větší logickou opodstatněnost, jiné menší. Například právě politicky podmíněný přístup k řešení celé problematiky se obecně klasifikuje jako málo smysluplný. Zato společenská prozírnost, vidící nepochybně dále než k mezím politických volebních období, by měla být uplatňována na místě prvním (srov.: Zahradník, 1998, s. 1; Zpráva examinatorů ..., 1996).

## Profesní příprava dospělých

Procesy, osvětlované na předchozích stránkách, zjevně vyvolávají nejsilnější tlak na profesně kvalifikační usměrňování dospělých pracovních sil. Tak se náhle toto vzdělávání, které navazuje na základní odbornou přípravu v mládí, nebo se u dospělých střídá s fázemi vlastní práce anebo nakonec simultánně doprovází pracovní aktivitu dospělého – ukazuje jako proces celoživotního vzdělávání; jako rozhodující faktor využitelnosti pracovníků na moderním trhu práce.

Máme-li na mysli vzdělávání dospělých, je vhodné pod tímto výrazem chápat nejen vzdělávání odborné, ale i celosobnostní utváření; v didakticko-educativním procesu, který je nejen řízený, ale který umožňuje i vlastní, individuální profesní sebekoncepci.

V celkovém úhrnu podstatných faktorů, které podmiňují způsobnost člověka pro sehrávání žádoucích sociálně profesních rolí a které by měly být rovněž konstrukty příslušných vzdělávacích aktivit, je nutné uvést následující:

1. Cíle, kurikulum a výstupy z profesního vzdělávání vyplývají a musí být vstřícné vůči dvěma základním, zainteresovaným subjektům – uživatelům tohoto vzdělávání: jednotlivcům a také zaměstnavatelské sféře.

2. Odborné vzdělávání má celoživotní, procesuální charakter. Mezi jed-



notlivými hlavními formami, tj. základním odborným vzděláním (primárním), dalším vzděláváním dospělých a různorodými rekvalifikacemi je žádoucí organická návaznost.

3. Kurikulární struktura vzdělávání ve svém pokrokovém pojetí by měla obsahovat: všeobecné vzdělání – odbornou přípravu – profesně orientační přípravu – celosobnostní, zvl. sociálně komunikativní utváření.

4. Na organizaci a materiální podpoře se musí podílet všechny objektivně zainteresované subjekty: státní řídicí orgány, resort školství a další vzdělávací občanské iniciativy, zaměstnavatelská sféra, soustava profesního poradenství.

5. Školská soustava musí být otevřená, v podstatě bezbariérová vůči všem zájemcům o vzdělání.

6. Je žádoucí, aby vzdělávací proces, jakož i jeho výsledky, osvědčení o absolvování studia byly srovnatelné a akceptovatelné zahraničím.

7. Vzdělávací soustava je řízena a provozována řadou subjektů různé úrovně, u nichž jsou přesně stanoveny všechny kompetence.

Systémotvorným aspektům věnujme další pozornost. Zvláště však poukažme na rozpornou charakteristiku existujících skutečností a rezerv.

V naznačeném smyslu a na prvním místě je třeba uvést, že profesní vzdělávání dospělých, jako vysoce účelová a žádoucí věc, je podmíněno řadou zájmů a rovněž i řadou konkrétních podmínek subjektivního i objektivního rázu.

Zásadní význam má poptávka veřejnosti. Po vzdělávání středoškolském, vysokoškolském, dalším i po rekvalifikacích. Tendence poptávky v českých podmínkách je zřejmá: preferování odborného vzdělání pokud možno na úrovni středoškolské maturity. A drtivé upřednostňování tzv. atraktivních profesních oborů (zajímavých a náročných z hlediska obsahu studia i následné praxe). Jde o českou tradici, která je umocněna dlouholetým rigidním, tzv. bilančním systémem rozdělování zdrojů mladistvých do školských institucí. V něm špičkové vzdělávací směry a školy byly tvrdě podvázány a počty přijímaných studentů dlouhodobě stagnovaly na setrvalě nízkých stavech. Pro ilustraci uvedme, že v řadě případů poptávka veřejnosti převyšovala stanovené kvóty pro přijetí 15–30krát. Dnes tomuto zájmu jsou otevřeny dveře dokořán. A je to samozřejmě správné. Současně je také tento zájem mezi všemi atributy rozvoje odborného školství jediným a bezkonkurenčně rozhodujícím, což samozřejmě by už nemělo být.

„*Oblast vzdělávání se ponechává bezkonkurenční hře nabídky a poptávky,*“ lapidárně se konstatuje v rozborové zprávě reprezentantů administrativy MŠMT ČR (Palán, 1995, s. 21). Zodpovědnost škol za uplatnění absolventů na trhu práce není na pořadu dne (Coufalík, 1995).

Dlouholeté zahraniční zkušenosti ukazují, že v procesu koncipování cílů, kurikula, prostředků, a zvláště produkce absolventů – odborně vzdělaných pracovníků, má mít zásadní slovo zaměstnavatelská sféra. „Pokud existuje nějaký problém, o němž se lze poučit z 25letých zkušeností OECD,“ naléhavě připomínají experti OECD, „*pak je to postulát, že vzdělávací politika je velmi úzce spjata s rozvojem zaměstnanosti a pracovního trhu, organizace práce a hospodářskou politikou*“ (1996, s. 13). Ilustrativněji lze kritiku zahraničních analytiků dokumentovat vybranými fakty, která jsou k dispozici z rozsáhlých výzkumných šetření, zaměřených právě na vztah českých makroekonomických a regionálních dimenzí českého trhu práce a školské odborné produkce absolventů (Výzkumná zpráva: Regionální aspekty..., 1996). Současně komentujme hlavní fakta z materiálu MŠMT ČR (Coufalík, 1996). Vyjděme z reálné makrostruktury české ekonomiky (Regionální aspekty rozvoje..., 1996):

Sektory hospodářství:	1990	1992	1995
Primární sektor	11,4 %	7,8 %	6,5 %
Sekundární sektor	45,9 %	44,5 %	45,7 %
Terciární sektor	42,7 %	47,7 %	47,8 %

Z tabulky vyplývá:

- radikální pokles primárního sektoru (zemědělství, lesní a vodní hospodářství): zřejmý přesun zdrojů pracovních sil do sekundárního a terciárního sektoru; jde o předvídaný a potřebný pohyb, který by měl ještě pokračovat;
- stabilizace sekundárního sektoru (průmyslové resorty): nepředpokládané zastavení restrukturalizace, způsobující, že silný industriální charakter české ekonomiky zůstane s největší pravděpodobností zachován alespoň deset let a neklesne pod velmi žádoucích 40 % objemu ekonomiky, investic – a zdrojů pracovních sil;
- nárůst terciárního sektoru (služby obyvatelstvu i průmyslu): pohyb zde není tak dynamický, jak se prognosticky a optimisticky uvádělo; tak se ČR nezařazuje patřičně rychle mezi typické terciérizované ekonomiky (s více jak dvoutřetinovým podílem služeb ve struktuře celé ekonomiky).

Dopady na školství:

- zřetelně se ukazuje, že je nanejvýš nutná rozvaha při likvidaci učňovských a středních odborných škol, zaměřených do resortů průmyslu; týká se to nejen škol, produkcujících absolventy do středního a těžkého strojírenství, ale i do odvětní metalurgie kovů; již dnes citelně chybějí obráběči kovů, klempíři, tesaři apod.; současný likvidační trend zřejmě povede ve

výše uvedených oblastech k přerušení kontinuity v doplňování řad moderně kvalifikovaných mladých odborníků – a následně ke stejné masovému odbornému vzdělávání v dalších formách přípravy, včetně rekvalifikací, u stávajících dospělých, působících již na trhu práce, což bude ovšem finančně patřičně nákladné;

- odborné školství, připravující pro resorty v primárním sektoru, by se mělo nadále redukovat; tendence zeštíhlování primárního sektoru a příležitosti pro profesní uplatnění v něm mají a budou mít setrvale sestupný trend; namísto toho se počty nových studentů a učňů zde snížily pouze o jednu čtvrtinu (oproti roku 1989), a to při současném odchodu celé poloviny dospělých z tohoto resortu; kapacita zemědělských a lesnických odborných škol je naplňována nadměrně;
- zájem mládeže o vstup do studijních oborů pro oblast služeb je přemrštěný; zatímco počty zaměstnaných ve službách se zvýšily o necelých 10 % (a počty nových pracovních příležitostí rostly obdobně), počty mladistvých, přijímaných do 1. ročníků středních ekonomických škol se zvýšily o 177 %; zdůvodněně se odhaduje, že se absolventi ekonomických vzdělávacích směrů již za 2–3 roky budou na trhu práce vysloveně obtížně umísťovat; absolventky rodinných škol se díky velmi problémové profílaci škol nejsou schopny umístit téměř vůbec a MŠMT nakonec v roce 1997 tento typ škol ve vší tichosti, celoplošně, zrušilo.

Současná česká vzdělávací politika – řečeno soudem přijímaným všemi hlavními zainteresovanými stranami – ponechává oblast odborného vzdělávání bezkonkurenční nabídce a poptávce. (Srov.: Transformační procesy v profesním vzdělávání ve střední Evropě, 1996). Je to však drahá politika. Při vzniku výrazných disproporcí mezi zdroji profesních sil a možnostmi jejich uplatnění musí společnost díky napjaté demografické a ekonomické situaci hluboko sáhnout do kapsy a napravovat primární chyby ve druhé a dalších fázích vzdělávání lidí: podporou dalšího vzdělávání, vytvořením přerůzných forem rekvalifikací, podporou nezaměstnaných, financováním poradenských a sociálně existenčních sítí atp.

Zahraniční zkušenosti jsou po ruce. Kompetentnost zdrojů pracovních sil je nejen věcí jednotlivců, ale i věcí veřejnou. Lze ji ovlivňovat. Nikoliv řídit přímo, direktivně, ale mnohými nástroji nepřímého usměrňování.

Při sledování role vzdělávání v procesu utváření dospělých profesionálů, narážíme nejen na specifiku různých etap v jejich vývoji, ale i na rozličné typy vzdělávání a vzdělávacích institucí, jež se v nich uplatňují.

Práce dospělých v profesionalizované formě si v dnešní době žádá, aby člověk jako její nositel se vzdělával, a tudíž profesionalizoval permanentně. Po čas celé své pracovní kariéry. Důvody k tomu jsou velmi závažné:

1. První z nich spočívá v samotném člověku. Ten má své rozsáhlé profesní zájmy a kariérové aspirace. Nastoluje je a mění je díky vlastnímu osobnostnímu vývoji. Podněcuje je i demokraticky koncipovaná společnost, umožňující každému v profesní sféře široké pole působnosti. Realizace valné části z nich je podmíněna novým a novým vzděláním.
2. Dále je ve hře dynamika, s jakou se mění svět práce a profesí. Profese samotné mají stále kratší život. Tak je člověk v některých oblastech vystaven z objektivních důvodů i k více zásadním profesně pracovním změnám za život. Známé pořekadlo „Ševče, drž se svého kopyta“, dříve namířené proti nemístné pracovní mobilitě, dnes se stává anachronismem.
3. Ve stále větším množství profesí a pracovních zařazení se pracovním předmětem stávají informace (nikoliv fyzikální materiálie) a informační technologie. Charakter informací se pak mění přímo dramaticky. Být na jejich úrovni znamená simultánně, vedle pracovního zařazení, dodávat, rozšiřovat původní vědomosti a dovednosti o další: specificky odborné i všeobecné (jazyky, matematika, logika, filosofie, psychologie atd.).

Ve všech vyspělých zemích světa se prosazuje celoživotní vzdělávání lidí. Obzvláštní smysl má přirozeně pro údržbu a změny vysoce profesionalizované pracovní schopnosti lidí. Pod výrazem „celoživotní profesní vzdělávání“ je zřejmě vhodné chápat soustavný edukativně didaktický proces, na jehož základě si člověk vytváří a udržuje setrvale optimální profesní i širěji sociálně platnou kompetentnost. Kompetentnost je více než odbornost. Na jejím základě nejde jen o odvádění příslušné specifické produkce výrobků, služeb, ale o sehrávání požadovaných rolí v pracovním procesu a na pracovních místech, kde vykonávané činnosti v sobě organicky spojují aspekty: odborné, sociálně komunikativní, etické, kulturní, ekologické. Panuje všeobecná shoda v tom, že obsahovými komponentami moderního profesního vzdělávání musí být:

- odborné vzdělání: je to odvěká položka v systémech profesní přípravy; dnes se člení dále na část specificky odbornou a obecně odbornou; na jejím základě člověk produkuje specifickou produkci;
- všeobecné vzdělání: jazyky, matematika, základní přírodovědné předměty, výpočetní technika, právo, filosofie, ekonomie, psychologie atd.; jeho rozsah v dnešní přípravě profesionálů neustále narůstá; toto vzdělání má stěžejní význam při utváření kýžené profesní mobility, která je od moderních profesionálů zásadně požadována;
- profesně orientační příprava s náplní: profesní informatika, profesní diagnostika (včetně vlastního poznání a sebehodnocení jedince); utváření

profesně rozhodovací způsobilosti, což jsou základy pro optimální řízení osobní profesní kariéry;

- celosobnostní kultivace: sociálně komunikativní utváření, eticko hodnotový proces, obecné a tělesné kultivování člověka.

Permanentní proces profesního vzdělávání je podporován mnohými jeho formami. V zásadě však lze rozlišit jeho tři stupně:

1. Základní stupeň odborného vzdělávání. Zprostředkovává se na středních a vysokých školách. Tímto vzděláváním prochází prakticky veškerá normálně vzdělatelná mládež. Všeobecný trend je takový, aby většina mladistvých (80 a více procent populace) získala kvalifikaci na úrovni úplného středoškolského vzdělání. Vysokoškolské odborné vzdělání by pak mělo dosahovat až 40 procent populace. K tomu má Česká republika stále daleko. Je to jeden z největších nedostatků, který se nedaří v přestavbě společnosti stále řešit.

2. Další odborné vzdělávání dospělých. Navazuje na základní stupeň profesní přípravy, rozšiřuje ji, event. ji prohlubuje. V českých podmínkách, v duchu dlouholetých tradic, je hlavně záležitostí resortních institucí, zaměstnavatelských organizací. V posledních letech přicházejí na vzdělávací trh se svými nabídkami také další subjekty. Ročně do tohoto typu vzdělávání vstupuje cca 700 000 občanů, což je neobyčejně málo. V zahraničí se takto vzdělává až polovina všech ekonomicky činných lidí. Situace v tomto stupni vzdělávání postrádá racionální mechanismy utváření a regulace. Vývoj je stále v začátcích (srov.: Palán, 1996, s. 21).

3. Rekvalifikační stupeň vzdělávání. Je založen na zásadě (podle zákona o zaměstnanosti), že rekvalifikace je změna dosavadní kvalifikace uchazeče o zaměstnání, která je založena na nových odborných vědomostech a dovednostech a která umožňuje nové pracovní zařazení. O zvyšování kvalifikace nejde. Z hlediska rozsahu se v evropských podmínkách doporučuje, aby délka rekvalifikačních kursů byla nejméně jeden rok, nejlépe dva roky studia a výcviku. Zaměření rekvalifikačních kursů je rozličné. Hlavní měrou připravují pro profesní uplatnění v sektoru služeb. V poslední době pak narůstá kapacita těchto kursů, která připravují pro dělnické i technické práce v resortech průmyslu (jehož transformace, resp. zmenšování jeho rozsahu se oproti předpokladům výrazně zpomaluje). I pro charakterizování tohoto stupně vzdělávání platí, že jeho nová tvář se stále těžce hledá.

Celý soubor vzdělávacích institucí by měl svá poslání a své vzdělávací produkce koordinovat. Navíc se jako oprávněný požadavek jeví to, aby vzdělávací subjekty soustavně spolupracovaly se zaměstnavatelskými organizacemi, systémem profesního poradenství a státními koordinujícími orgány. To se neděje. Převládají parciální zájmy a tak vážne ochota ke koordinaci zájmů

a činností. Vážnou finance ze strany zaměstnavatelských organizací. Vážne moderní způsob řízení ze strany státu. Chybí informovanost a zodpovědnost jednotlivých škol a dalších vzdělávacích subjektů za kvalitu a množství jejich produkce – jejich absolventů (srov.: Transformační procesy..., 1995; Zpráva examinatorů..., 1996).

Závěr: Práce dospělých se v české realitě pozvolna – nicméně stále více a více – stává zásadním ekonomickým a sociálním problémem. Lze vyslovit předpoklad, že předložená studie vcelku zřetelně ukázala, že osud lidské práce a profesionality je výrazně podmíněn vzděláváním a jeho celoživotním inovováním. Člověk – pracovník a profesionál si žádá ze strany pedagogiky velkou pozornost. Lze očekávat, že v rámci dynamicky se utvářející sociální pedagogiky toto velké téma zaujme místo, které z mnohých důvodů si už dávno zaslouhuje.

## Literatura

- BUSSHOFF, L. Pilotstudie zur Entwicklung von Berufsvorstellungen. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 4, 1987, s. 15–21.
- BÜHLEROVÁ, CH. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig-Jena, 1993.
- COUFALÍK, K. K transformaci profesního vzdělávání. In *Transformační procesy v profesním vzdělávání ve střední Evropě*. Kroměříž, 1995, s. 11–14.
- ČERMÁKOVÁ, M. *Komparační studie absolventů vysokých škol v ČSFR*. Výzkumná zpráva. Centrum pro studium vysokého školství ČR. Praha, 1991.
- GINZBERG, E. aj. *Occupational Choise: An approach to a general theory*. New York, 1951.
- KOŠČO, J. aj. *Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine*. Bratislava, 1971.
- KOŠČO, J. aj. *Teória a prax poradenskej psychológie*. Bratislava, 1980.
- KOŠČO, J. aj. *Poradenská psychológia*. Bratislava, 1987.
- Kvalita a zodpovědnost*. Praha: MŠMT ČR, 1994.
- MERKENS, H. Hodnotová orientace mládeže v dobách sociální změny. *Pedagogická orientace*, 1998, č. 1., s. 47–65.
- MILLER, D. C. – FORM, W. H. *Industrial Sociology*. New York, 1951.
- NOVÝ, L. *Životní dráha jako sociologický problém*. Brno, 1989.
- PALÁN, Z. Transformační proces v dalším profesním vzdělávání. In *Transformační procesy v profesním vzdělávání ve střední Evropě*. Kroměříž, 1995, s. 21–23.
- Regionální aspekty rozvoje středního a vyššího středního odborného školství*. Výzkumná zpráva. Praha: MŠMT ČR, 1996.
- SEIFERT, K. H. Berufswahlreife. In *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Nürnberg, 1987, s. 186–198.
- SUPER, D. E. A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 1953, č. 4, s. 185–190.
- SUPER, D. E. *Career Development: Self-Concept Theory*. New York, 1963.
- Transformační procesy v profesním vzdělávání ve střední Evropě*. Kroměříž, 1995.
- ZAHRADNÍK, R. Přestane být školství a věda „obtížnou Popelkou“? *Věda a společnost*.

(Bulletin redakce Technik a Asociace pro mládež, vědu a techniku AMAVET ke dnům vědy „98“).

*Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice.* Praha: MŠMT ČR, 1996.

HŘEBÍČEK, L. Práce – profesionalita – vzdělávání dospělých. *Pedagogická orientace* 1998, č. 3, s. 14–29. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc., Ústav pedagogických věd FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno

# Historie pedagogicko-psychologického poradenství

Rudolf Kohoutek

**Abstrakt:** Studie se zabývá historií pedagogicko-psychologické poradenské péče v Evropě. Za zakladatele tohoto poradenství označuje Francise Galtona. Srovnává pedagogicko-psychologické poradenství s poradenstvím pro volbu povolání, které vzniklo v r. 1908 v Bostonu. Zvláštní pozornost je věnována vývoji pedagogicko-psychologického poradenství v Čechách, na Moravě a na Slovensku.

**Klíčová slova:** Pedagogicko-psychologické poradenství, začátky poradenství v Anglii, pedagogicko-psychologické poradenství v Čechách, na Moravě a na Slovensku, koordinace poradenských systémů, problémová mládež, řízení poradenství.

Praktická pedagogicko-psychologická poradenská péče má své začátky v Anglii. Již v roce 1884 otevřel Francis Galton (1822–1911), eugenik, evolučníalista a pracovník v teorii, metodách a využívání psychologie jako vědy v praxi (který je znám hlavně svými výzkumy dědičnosti psychických vlastností), tzv. *antropometrickou laboratoř*.

Stanovil si za cíl prostřednictvím studia a poznání osobnosti dítěte poskytovat rady při výchově v rodině a ve škole. Do té doby byla psychologie považována za ryze teoretickou vědu. Z Galtonovy laboratoře se vyvinula na univerzitě v Londýně první psychologická výchovná poradna. V roce 1928 to byla už CHILD GUIDANCE CLINIC, dětská poradenská klinika.

Galtonův projekt již koncem 19. století ideově ovlivnil J. M. Cattella, Galtonova žáka z USA. A byl to právě Cattell, který podnítil L. Witmera, aby otevřel první poradenskou kliniku v USA (roku 1896) při Pennsylvánské univerzitě. Witmer se zabýval například možnostmi nápravy poruch pravopisu.

Ve Francii byly podobné tendence podpořeny zřízením pedagogické laboratoře (1905) psychologem Alfredem Binetem (1857–1911) v Paříži.

Souběžně s pedagogicko-psychologickým poradenstvím vznikalo relativně autonomně poradenství pro volbu povolání, které bylo orientováno spíše psychometricky než kazuisticky.



První specializovaná poradna pro volbu povolání vznikla na popud Franka Parsonse (1854–1908) v roce 1908 v Bostonu. Vědeckou bázi poradenství budoval hlavně profesor Harvardské univerzity Hugo Münsterberg. S vysokoškolským poradenstvím v USA se spojují taková jména, jako W. R. Allen, A. Anastazi, R. W. Baker, R. F. Berdie, E. Burgess, C. Rogers, D. H. Smith, G. G. Stern, J. H. Whiteley, R. Williamson aj. Na Harvardské univerzitě byla zřízena již v roce 1909 také první vysokoškolská psychotechnická poradna. Psychotechnika však byla kriticky zhodnocena na mezinárodním kongresu užitě psychologie v Londýně roku 1956. Od té doby se pojem psychotechnika již v psychologii neuzívá.

Předpokladem rozvoje psychotechniky bylo na jedné straně vytvoření a propracování nauky o povoláních, tj. určení vlastností, jež jsou důležité pro povolání, na druhé straně pak zavedení zkoušek pro určení způsobilosti pro povolání. Münsterberg přitom poukázal na nutnost zkoumat nejenom všeobecnou inteligenční úroveň, ale též paměť, pozornost, motoriku a další funkce osobnosti člověka. Münsterberg pojímal obor psychotechnika velmi široce. Náplň psychotechniky byla podle Malotínové (1993) velmi blízká náplni dnešní psychologii práce.

Výsledkem správné konfrontace poznání člověka (sebe sama) a profese měla být *adekvátní volba povolání*. Vztah osobnost–povolání byl vysvětlován a poradensky ovlivněn konfrontačním mechanismem. Z konfrontačního modelu se vyprofiloval přístup prostřednictvím črt a faktorů. Celé hnutí psychotechniky vychází z tohoto principu a z postulátu, že kvantifikovanou strukturu schopností, zájmů a osobních rysů je možno klást do jednoduchého vztahu se strukturou profesních požadavků a příležitostí.

První česká poradna pro volbu povolání vůbec vznikla 15. 11. 1919 při českém odboru Zemské rady živnostenské v Brně. Stojí za zmínku, že psychotechnické oddělení této poradny budoval pedagog a psycholog, pozdější akademik Otakar Chlup (1925). Při poradně byla vybudována také zprostředkovatelná učňovských míst. Poradenství mělo svoje kuratorium (správní výbor), jehož členy byli zástupci společenstev a grémií. V Praze vznikla první poradna v roce 1920, a to při zemské centrále práce.

Ústředí poraden pro volbu povolání se sídlem v Praze bylo založeno roku 1920 a v roce 1921 se ústředí připojilo k Psychotechnickému ústavu.

Nejvýznamnější publikací z 20. let je sborník „Správná volba povolání“ (Lancová, Říha, Stejskal a Šeracký). Vyšel v roce 1925. J. Lancová (roz. Husáková), generální sekretářka Odboru pro zřízení poraden pro volbu povolání Psychotechnického ústavu byla publikačně činná v oblasti volby povolání od jeho raných let (Husáková, 1920, 1922). Lancová velkou pozornost věnovala také *výběru samotných poradců*. Žádala: a) pozitivní vztah k práci, kte-

rou má poradce vykonávat, b) odpovídající povahu, c) příslušné schopnosti, d) vzdělání a životní zkušenosti, e) odborný výcvik pro řešení poradenských úkolů. Tyto požadavky jsou stále aktuální.

Poradenský přístup Lancové bychom mohli označit za indirektivní:

„Raditi mu však: jdi na to nebo ono povolání, je pro poradce příliš odpovědné... Poradce může nanejvýš upozornit dítě na ta povolání, proti nimž by po jeho úsudku nebylo námitek. Výběr a konečnou volbu musí učiniti dítě samo.“

V roce 1921 byl v Praze založen Psychotechnický ústav Masarykovy akademie práce, který především sledoval otázky fyziologie a psychologie práce v průmyslu. Jeho prvním ředitelem byl František Šeracký (1891–1942). Později se tento ústav osamostatnil a jako Ústřední psychotechnický ústav se věnoval otázkám volby povolání dospělých osob.

Poradny pro volbu povolání vznikaly nejčastěji při úřadech pro péči o mládež, ale i jiné instituce si počaly všimnout těchto poraden a zřizovat je. Byly to zejména ústavy pro zvelebování živností, instituce sociálně zdravotní a jiné. Poradny pro volbu povolání mívaly i oddělení pro vysokoškolské studenty (srv. Lancová, 1925).

Mimoto byly zřizovány i speciální poradny, např. studentské (akademické) a vojenské. V Praze vznikla první akademická poradna v roce 1935, a to jako součást Ústředního psychotechnického ústavu (zakladatel V. Tardy). Akademické poradny se týkaly studentů i na středních školách. V Brně takovou poradnu vedl Robert Konečný. Výraz vysokoškolské poradenství tedy není synonymní s výrazem akademické poradenství. Také některé závody si zřizovaly svoje poradny (např. Vítkovické železárny, Elektrické podniky pražské). V Karlínské poradně pro volbu povolání pracoval např. J. Brožek, ale pouze od jara do podzimu 1937, kdy přešel jako průmyslový psycholog k firmě Baťa do Zlína. Poradny byly také v Pardubicích a Jihlavě. Z psychologických důvodů například poradna Vítkovických železáren nedoporučovala přijmout do pracovního poměru asi 30 % uchazečů.

Již v roce 1933 vyšetřily moravské poradny pro volbu povolání lékařsky a psychologicky 24 % hochů a 11,5 % dívek z celkové populace čtrnáctiletých českých dorostenců. Psycholog a pedagog Vilém Chmelař již tehdy doporučoval zajistit každoročně přesnou statistiku poptávky a nabídky mládeže pro všechny obory na celé Moravě a sledovat v hrubých rysech hospodářskou perspektivu toho kterého oboru. V. Chmelař měl velké zásluhy o rozšíření poradenství. Byl činný i jako dorostový referent České zemské péče o mládež v Brně. Poradny organizoval od roku 1931. Vedl zemskou poradnu pro volbu povolání, která byla poradnou supervizní. Vybuřoval na 70 poraden. Opíral se o učitele, kteří byli pro úlohu poradců pečlivě instruováni.

Skupinové, ale i individuální vyšetření uchazečů bylo přitom prováděno na Moravě podle metod a zkoušek doporučených Zemským ústředím pro volbu povolání v Brně. Byla zde patrná snaha o komplexní podchycení a řešení problematiky volby povolání. *Psychogram* (nález o psychice a osobnosti) vydávaný těmito poradnami byl poměrně bohatý. Byl navíc srovnáván s údaji učitelů. Teprve potom byla vydávána stručná doporučení (jejich stručnost se vzdělanějším adeptům jevila až příliš lapidární, například: „Sdělujeme Vám, že pro povolání učitelky se hodíte.“) Materiál získaný vyšetřením uchazečů byl v poradnách zpracován vždy do konce května, aby mohl být červen věnován vhodnému umístění schopných uchazečů. Mnohé školy i řemeslnické obory nepřijaly uchazeče, kteří by předem neprošli psychotechnickým vyšetřením a nebyli uznáni za psychicky způsobilé pro zvolené povolání. Na učňovské poradenství se specializoval v Čechách například Jaroslav Koch (1910–1979) a na Moravě Vilém Chmelař (1892–1989).

Kontrola míry účinnosti psychotechnických zkoušek byla prováděna v průběhu prvního roku zaměstnání poradnou na jeho pracovišti. Závěry poradny se významně shodovaly s úspěšností či neúspěšností v práci.

V roce 1934 se v Praze uskutečnil mezinárodní Psychotechnický sjezd za účasti osobností jako například E. Claparede, M. Viteles, F. Baumgartnerová, Ch. Spearman (srv. Malotínová, 1993). Sjezd se realizoval pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka a trval týden. Zúčastnilo se ho asi 250 účastníků, z nichž 130 vystoupilo se svými referáty.

V roce 1934 vyšel také první svazek Psychotechnické ročenky a v roce 1936 vyšel druhý svazek. Oba byly redigovány J. Doležalem a F. Šerackým a poskytly také informace o tehdejším stavu poradenských služeb v Československu.

Původní československé poradny pro volbu povolání byly organizačně nezávislé na školském systému, měly většinou pouze účel ekonomicko-informativní a poradenský.

Během německé okupace pokračoval v Čechách výzkum inteligence primárně pod vedením Rudolfa Mudrocha a na Moravě výzkum inteligence kvartánů, který řídil František Kahuda. Vědecký dohled nad tímto výzkumem měl Ústav lidské práce (jmenovitě F. Hyhlík a O. Jánoš). Výzkum prokázal vysokou diagnostickou a prognostickou hodnotu psychologického šetření.

Na Slovensku vznikla první ústřední poradna pro volbu povolání v roce 1928 v Bratislavě (v rámci Psychotechnického ústavu). Jejím prvním ředitelem byl psycholog Josef Stavěl. Pracovali zde například J. Čečetka jako I. asistent psycholog, A. Weiss-Nägel (Anton Jurovský) jako II. asistent psycholog, Rozsíval, lékař, odborný učitel Jan Schulz jako poradce pro po-

volání živnostenské, úřednice K. Kociánová, J. Pok jako studentský poradce. V roce 1938 vedení Psychotechnického ústavu v Bratislavě přešlo po J. Stavělovi na Antona Jurovského.

V roce 1942 bylo na Slovensku v činnosti kromě ústředního psychotechnického ústavu v Bratislavě 26 okresních poraden pro volbu povolání (při „okresnej starostlivosti o mládež“). Po roce 1945 byly na Slovensku v každém okrese zřízeny „Psychotechnické referáty pri okresných úradoch práce“. Metodické usměrňování jejich činnosti zajišťoval Československý ústav práce – oblastní ústav pro Slovensko v Bratislavě s pobočkou v Košicích, který vznikl přebudováním Psychotechnického ústavu. Základní funkce poraden pro volbu povolání byla profesionálně-informační, poradenská, zprostředkovatelská a rozmisťovací.

Podle údajů V. Chmelaře měly československé poradny až 94% jistotu v předvídání toho, jak se uchazeč o určité povolání osvědčí v praxi (přičemž posuzování tzv. zdravým rozumem bez využití psychodiagnostických zkoušek dosahovalo jen 35% jistoty). Množství případů vyšetřených v poradnách rok od roku vzrůstalo.

O cílech poraden svědčí rezoluce přijatá na zemském pracovním sjezdu psychologů–poradců pro volbu povolání dne 29. 9. 1937 v Olomouci, v níž se uvádí: „Návštěva poraden pro volbu povolání ať je povinná pro všechny žáky, kteří opouštějí školu. Postavíme-li každého jedince na správné místo, uskutečňujeme tím podstatnou část práce o brannost národa. Ať je uskutečněno plně a včasné hlášení volných učňovských míst. Urychleně a řádně vyřídit finanční stránku poraden a jejich náležitě vybavení potřebným zařízením. Žáci mají být v posledních třídách národní školy a v kvartě střední školy poučování o volbě povolání (exkurze do závodů atd.). Sociálními podporami umožnit rychlé zařazení do povolání u sociálně slabších, a tak řešit nezaměstnanost dorostu. Zřídit útulky pro nezaměstnanou mládež. Vyřešit otázku zařazení do pracovního poměru u mládeže tělesně a duševně úchylné. Urychleně vydat a provádět zákon o sociální péči o mládež.“

V roce 1939 prošlo 59 poradnami na Moravě 11 363 dorostenců, tj. 34,6 % všech žáků opouštějících povinnou školní docházku. České poradny pracovaly až do roku 1941.

Pokud jde o vlastní vyšetřování v poradnách pro volbu povolání, celé vyšetření jednotlivce tehdy trvalo průměrně 5–6 hodin.

Diagnostických zkoušek se používalo několik desítek. Hromadná šetření se prováděla často přímo na školách. Tato šetření byla doplňována individuálním šetřením v poradně. Mnohé diagnostické zkoušky měly značnou validitu a byly stále prověřovány.

Porada se podávala důvěrně a ústně uchazečům nebo jejich rodičům.

Jenom závodům, s kterými bylo smluvní ujednání, se doporučení dávalo písemně.

V jednotlivých zemích ČSR se užívalo v podstatě stejných principů vyšetřování v poradnách pro volbu povolání, rozdíly byly jen v menším nebo větším zdůrazňování jednotlivých metod. Většinou se vyšetřovala všeobecná i praktická inteligence, defekty smyslů (zejména zraku, sluchu, hmatu), úroveň pozornosti, paměti, prostorové představivosti, technického nadání, pracovní rychlosti, jistoty pohybů ruky a manuální zručnost, úroveň základních početních úkonů a některých speciálních vlastností, potřebných pro výkon jednotlivých povolání.

Za jistý nedostatek v práci těchto poraden pro volbu povolání můžeme považovat tendenci diagnostikovat psychiku a rozhodovat o člověku na základě jednorázového či krátkodobého vyšetření a předpoklad, že psychické vlastnosti jsou velmi málo měnitelné. Rovněž fakt, že poradny byly z velké části obsazeny nepsychology, především učiteli se zájmem o tuto problematiku, mohl vést k vědecky a odborně nedostatečně fundovaným postupům, i když se pracovníci poraden většinou opírali o tehdejší Ústřední psychotechnický ústav v Praze. Speciální individuální psychologické vyšetření se konalo pouze v některých případech.

Na rozvoj profesně poradenských služeb měli nesporně výrazný vliv pracovníci Ústavu lidské práce, resp. Psychotechnického ústavu a potom Československého ústavu práce v Praze. Pracoval zde např. J. Doležal (byl ředitelem až do zrušení ústavu 30. 6. 1951), dále J. Čepelák, L. Stejskal, J. Stavěl, F. Hyhlík aj. Odborných pracovníků měl ústav přes sto.

Po 2. světové válce, přesněji v 50. letech bylo poradenství pro volbu povolání mylně považováno za instituci bránící rozvoji ekonomiky. Pracovníci odborů pracovních sil uváděli, že poradenství by jim komplikovalo práci. Psychologické poradenství bylo kritizováno především z ideologických pozic. Základem protiporadenské argumentace bylo tvrzení, že po porážce vykořisťovatelských tříd vznikla beztřídní společnost, v níž nebudou problémy s výchovnými nesnáze, s kriminalitou dětí a mládeže, s volbou povolání a studia. Tato argumentace v různých podobách navzdory statistickým zjištěním přežívala až do šedesátých let. Pedagogika byla jakoby bez dítěte, tj. bez znalosti jeho psychiky, bez psychologie. Psychologové byli ve výchovném procesu považováni za cizí prvek, za „trojského koně“. Extrémisty byli dokonce označováni za „černokněžníky imperialismu“.

Jemnější diferenciací lidí, stejně jako zřetel k individuálním zvláštnostem jednotlivců nebyly v totalitním období žádoucí.

Po roce 1948 se podle nového školského zákona zabývaly poradenstvím pro volbu povolání pouze školy, a ty preferovaly ekonomicko-náborové mo-

menty a administrativně organizační metody práce. Byl podceněn vztah mezi společenskou, ekonomickou a individuální, subjektivní stránkou profesionálního poradenství.

Teprve od konce 50. let začala být znovu otázce profesního a výchovného poradenství u nás i v zahraničí věnována pozornost. Nejpohotovější v rozvíjení poradenských institucí byly Polsko, Jugoslávie a Československo. V Polsku byly založeny první poradny už v roce 1957.

Vývoj poraden pro volbu povolání byl u nás přerušen prakticky od druhé světové války až do roku 1957, kdy začaly jako zařízení národních výborů vznikat dětské psychologické poradny, psychologické výchovné poradny a kliniky (Bratislava 1957, Brno 1958, Košice 1959).

*První česká poválečná dětská psychologická poradna* byla zřízena v roce 1958 v Brně. Jejím kladem bylo, že navázala na dobrou tradici široké spolupráce učitelů, lékařů a psychologů (včetně spolupráce na výzkumu). Od svého založení byla poradna současně výukovým zařízením Katedry psychologie a pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity v Brně. Původně byla tato poradna ekonomicky a provozně přičleněna k záchytnému dětskému domovu v Brně, později přešla pod odbor školství NV města Brna. Po stránce odborné a metodické ji řídila Katedra psychologie (V. Chmelař a B. Bárta).

Poradna měla od svého vzniku široký záběr. Zabývala se dětmi, mládeží (i vysokoškoláky) a dospělými osobami. Ve spolupráci s katedrou Filozofické fakulty Univerzity v Brně realizovala (v letech 1959–61) poměrně rozsáhlou výzkumnou práci na úseku výchovy k povolání a jeho volby (výzkumem byla např. potvrzena úspěšnost nápravy výchovných nesnází rozvíjením zájmové činnosti zaměřené k profesní orientaci, byla vypracována metodika ke zjišťování postojů k povolání atd.). Cenné byly i zkušenosti s poskytováním praktických rad k volbě povolání na základě psychologického vyšetření. Brněnská poradna pomáhala také rozvíjet obdobné poradny na území celé Moravy.

Poradny se také vždy zabývaly pedagogickou činností (konaly se odborné přednášky a semináře pro výchovné poradce, rodiče, učitele, vychovatele i spolupracovníky v poradnách).

Bohatá vždy byla také popularizační a publikační činnost v tisku, v rozhlase i televizi.

Nárazově, podle potřeb praxe, byla prováděna i výzkumná činnost v oblasti aplikovaného výzkumu, a to nejen v problematice profesní orientace. Byl například objektivně a exaktně sledován vliv kolektivní výchovy na duševní vývoj dítěte v předškolním věku.

Od roku 1959 se kolegium Ministerstva školství a kultury ČSR několikrát zabývalo přípravou mládeže pro volbu povolání. Na základě usnesení

21/60 Kolegia ministerstva školství bylo pokusně započato ve školním roce 1960/61 s rozvíjením výchovy k povolání, a to na 30 vybraných školách v ČSR. Ke zhodnocení pokusu došlo na poradě 10.–11. dubna 1961 v Bratislavě.

Porady se zúčastnili psychologové, pedagogové a lékaři. Zvláštní pozornost byla věnována profesní orientaci. Experiment provedený na vybraných školách potvrdil správnost myšlenky pověřit koordinací výchovného poradenství k volbě povolání specializovaného pracovníka ve škole. Měl to být pracovník s novým typem kvalifikace – výchovný poradce. Současně byl navržen předběžný plán studia výchovných poradců na univerzitních katedrách psychologie.

Rezoluce z této pracovní porady vyslovila požadavek: „Současně s rozšiřováním počtu psychologických poradců budovat v jednotlivých okresech psychologické poradny podle zkušeností již existujících psychologických výchovných klinik a dětských psychologických poraden.“ Účastníci porady dospěli k závěru, že pracovní porada byla zdařilým počátkem spolupráce psychologů s učiteli a lékaři i zástupci průmyslu v otázkách výchovného poradenství.

V roce 1961 zřídilo Ministerstvo školství ústřední komisi pro výchovné poradenství. Pozornost začala být věnována i výchově talentovaných žáků (i když současně zaznělo varování před elitářstvím), zaostávajících žáků a mládeže s výchovnými obtížemi.

Výsledkem jednání komise bylo vydání směrnic o budování soustavy výchovného poradenství na ZDŠ (1962) a na středních školách (1963) a některá opatření na úseku vědecké a vědecko-výzkumné práce.

Experimentální postgraduální studium výchovných poradců ze škol I. cyklu bylo zahájeno na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s Psychologickým ústavem Univerzity Karlovy ve školním roce 1965/66.

V téže době bylo zavedeno studium výchovného poradenství rovněž na Katedře psychologie Filozofické fakulty univerzity v Brně. Toto studium mělo charakter postgraduálního studia pro ty, kteří měli vysokoškolské učitelské vzdělání, a charakter vysokoškolského kursu pro ty, kteří neměli vysokoškolské učitelské vzdělání.

Pro další rozvoj psychologického výchovného poradenství mělo velký význam založení Výzkumného ústavu psychologie a patopsychologie dětí v Bratislavě r. 1964. Vznikl jako rezortní ústav poverenictva (později ministerstva) školství. Okruh působnosti ústavu byl regionálně určen v oblasti psychologie dítěte pro SSR a v oblasti patopsychologie dítěte pro celou ČSSR. Vznik ústavu souvisel rovněž s rozvojem činnosti Psycholo-

gické výchovné kliniky v Bratislavě, která se od svého založení v roce 1957 stala nejenom centrem psychologické, diagnostické a poradenské péče o rodinu a školu, ale postupně ve stále větším rozsahu přebírala řešení vědeckých otázek vývoje normálního i narušeného dítěte. Nový ústav poskytoval rovněž metodickou pomoc vznikajícím psychologicko-výchovným zařízením. Výzkumný ústav psychologie a patopsychologie dítěte vydával také významný odborný a vědecký časopis s celostátní působností (**Psychológia a patopsychológia dieťaťa**).

Na určitou výměnu praktických odborných zkušeností a na získávání teoretických poznatků poradců měl vliv fakt, že roku 1964 začalo vycházet periodikum **Výchovný poradce**. Iniciativa směřující k založení tohoto časopisu vznikla v Bratislavě (zásluha patří Oskáru Blaškovičovi), avšak v průběhu přípravy prvního čísla bylo jeho vydávání Ministerstvem školství a kultury přesunuto do Prahy. Prvním vedoucím redaktorem časopisu **Výchovný poradce** byl J. Doležal, tehdejší vedoucí Katedry psychologie na Filozofické fakultě Karlovy Univerzity. Po jeho smrti (15. 1. 1965) se stala hlavní redaktorkou časopisu Marta Klímová.

Organizátoři psychologického poradenství (J. Koščo, V. Chmelař, O. Blaškovič, J. Hvozdič, M. Bažány, B. Bárta a jiní) měli zájem na vybudování jednotné soustavy institucí psychologického poradenství, tedy takové soustavy, jejíž vnitřní struktura by v horizontálním průřezu biodromálně pokrývala celý rozsah psychologické problematiky. Jeden ze stimulů uplatnění psychologie v praxi byla *idea vývoje*. Vývojové koncepce uplatňovali ve svých psychologických teoriích např. Levitov, Vygotskij, Rubinstein, Wallon, Piaget, Super, Stavěl, Chmelař aj. Nosným východiskem zde byla teorie vývojových úloh, která vymezuje základní okruhy problémů, s nimiž se střetává prakticky každý člověk: vstup do školy, vzdělávání a výchova (včetně vysokého školství), volba povolání, volba partnera, profese, kariéra v povolání, volný čas, rodičovství, penzionování, úsilí o činnorodé stáří, příprava na smrt atp.

Ve vertikálním průřezu by soustava představovala různé úrovně náročnosti psychologických služeb.

V roce 1967 vyšla první instrukce MŠ ČSR (29. 3. 1967 pod č. j. 4685/67-I/2) „O zřizování krajských odborných psychologických výchovných pracovišť“. Instrukce vedla ke vzniku celé řady nových poraden, zejména v Čechách (včetně Prahy, kde působil jako první ředitel městské poradny Vladimír Hrabal).

V roce 1967 vznikla v Praze při Pedagogické fakultě UK Laboratoř sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství, v jejímž čele stál původně František Kahuda (později Marta Klímová). Z této laboratoře byl



vybudován Ústav sociálního výzkumu mládeže a výchovného poradenství, který byl po r. 1989 zrušen.

V roce 1968 vznikl na Filozofické fakultě University Komenského v Bratislavě Ústav psychologie profesionálního vývinu a poradenstva (řídil jej J. Koščo), který byl v roce 1970 opět včleněn jako jedno oddělení do Psychologického ústavu Univerzity Komenského.

Ústav psychologie profesionálního vývinu a poradenstva v Bratislavě metodicky usměrňoval a odborně školil pracovníky krajských středisek pro volbu povolání a jejich prostřednictvím i výchovné poradce na školách I. a II. stupně. Do této doby spadají také počátky vysokoškolského poradenství.

V roce 1968 byla ustavena v Bratislavě *první profesionalizovaná poválečná vysokoškolská (akademická) poradna* (vedoucí M. Hargašová). Akademická poradna v Bratislavě již začátkem 70. let přešla od modelu profesijní orientace k modelu poradenskému, částečně terapeutickému a v současnosti k výcvikovému. Vycházela z teoretických koncepcí celoživotního souvoje a v praxi využívala nejnovější poznatky poradenské psychologie a psychotherapie. V Čechách vznikla první poválečná specializovaná poradna pro vysokoškolské studenty 14. 11. 1973 při Obvodním kulturním domě v Praze 6 (vedoucí poradny Jan Srnec). Odborná činnost této poradny trvala deset roků.

Představitelkou oficiální české koncepce poradenství byla profesorka Pedagogické fakulty KU v Praze M. Klímová. Zastávala názor, že od ustavení ústřední komise pro výchovné poradenství při MŠ ČSR (v 60. letech) existovaly zásadní rozpory mezi českými a slovenskými odborníky, pokud jde o koncepci poradenství. Projevovalo se to spory o název poradenského systému, nešlo však pouze o otázku terminologickou, ale o otázku koncepční.

Marta Klímová prosazovala vždy název *výchovné poradenství*, označující společenskou praxi, tj. výchovu, jíž poradenský systém má sloužit, kdežto její odpůrci (zejména na Slovensku a v Brně) prosazovali název *psychologická výchovná pracoviště* kvůli zdůraznění hlavního vědního oboru tohoto systému. Klímová považovala za pochybené zdůrazňovat případovou práci psychologů a vylučné užití kazuistické či klinické metody. Poukazovala také na nevhodnost tendence koncepčně i organizačně odtrhnout profesní orientaci od celkového procesu utváření osobnosti dítěte, jak se to podle ní dělo na Slovensku. Domnívala se, že od počátku 70. let vedlo zdůrazňování významu psychologie ve výchovném poradenství k nadřazování principů psychologie nad specifické úkoly různých oblastí společenské praxe, které využití psychologie potřebují. Kritizovala slovenský návrh vládního orgánu, který by řídil poradenskou práci s člověkem. Na Slovensku existovala totiž vládní komise pro otázky poradenství, jejímž tajemníkem byl J. Adamovič. To podle

Klímové odporovalo základním principům filosofie a věd o společnosti i o člověku a bylo to podle ní i politicky a věcně nesprávné. Zápořem koncepce Klímové byl také ústup od biodromální a nadrezortní orientace původní *psychologické výchovné péče*.

Nová terminologie v názvech poradenských pracovišť ve školství se poprvé objevila v oficiálních českých materiálech zpracovaných F. Zemanem v roce 1972. V příloze usnesení vlády ČSR č. 27/72 k návrhu na vybudování soustavy poradenské péče o děti, mládež a rodinu se poprvé hovoří o *pedagogicko-psychologických poradnách*, ne již o psychologických výchovných pracovištích, resp. o pracovištích psychologické výchovné péče.

Oficiální instrukce z 2. 4. 1976, která tuto novou terminologii kodifikovala, byla vydána 28. května 1976 pod názvem Instrukce o soustavě výchovného poradenství v oboru působnosti Ministerstva školství ČSR (čj. 8172/76-201). Tato instrukce znamenala větší prosazení pedagogů ve výchovném poradenství.

Poradny v podstatě zůstaly vědecko-praktickými, operativními, rutinními, metodickými a průzkumnými jednotkami, které poskytovaly konkrétní službu, a to primárně školským a mimoškolním výchovným zařízením a rodinám. Zpracovávaly rovněž výzkumně výsledky vlastní rutinní práce. Pracovaly také na rozvoji diagnostických a nápravných metod a na prevenci poruch chování. Fakt je, že mnohé poradenské služby pracovaly na základě zobecnění kazuistické praxe. (Neplatí to pouze o školském poradenství, ale i o poradenství ve zdravotnictví: pediatrikém, interním, onkologickém atd.).

Hlubší proniknutí do daného okruhu problémů umožňuje *specializace poradců* v jednotlivých odděleních poradny. Prostorová blízkost a těsná pracovní spojitost s ostatními, jinak specializovanými pracovníky instituce, zajišťuje možnost konzultace a také společného *týmového vedení* případu, eventuálně jeho pružného převedení k jinému specialistovi, ukáže-li se taková potřeba. Ústřední jednotná dokumentace případů, která je pro takovou péči nezbytná, poskytuje právě svou komplexností zároveň bohatý výzkumný materiál významný jak pro praktický výchovný proces, tak pro teorii a pro řízení společnosti.

Mimořádnou důležitost mají otázky poradenství u **problémové mládeže**. Máme tu na mysli různorodou skupinu dětí a mládeže, jejichž společným jmenovatelem je, že jejich sociální začlenění působí společností problémy a že vyžadují zvláštní přístup, odlišný od přístupu k většině populace. Řadíme sem děti a mladistvé intelektově opožděné nebo defektní, děti a mladistvé s lehkými mozkovými dysfunkcemi při normálním intelektu, děti a mladistvé s disociálním, asociálním a antisociálním chováním, děti a mladistvé se změněnou pracovní schopností. U mládeže postižené nějakým

trvalým somatickým defektem, který vede ke změně pracovní schopnosti, není předmětem psychologova zájmu sám defekt, ale psychická adaptace na něj a zvláštnosti psychické reaktivnosti osobnosti dítěte, které jsou handicapem podmíněny. V případě trvalého mentálního defektu jde především o psychologické „změření“ deficitu a o důsledky z něho vyplývající pro školní a profesionální zařazení. Cesta k výraznému snižování různých maladaptací vede jedině přes vědecké poznání zákonitostí jejich vzniku a průběhu a na něm založené prevenci.

*Sjednocení* problémů volby povolání i problémů výchovných a výukových je v souladu s úzkou souvislostí všech pedagogicko-psychologických aspektů výchovy dětí a mládeže. Ať již poradce řeší s dítětem nebo mladistvým kterýkoliv momentálně dominující dílčí problém, musí jej řešit v souvislosti s ostatními problémy a se zřetelem k celkové struktuře a dynamice osobnosti konkrétního dítěte nebo mladistvého i se zřetelem k celému *psychosociálnímu kontextu* jeho dosavadního a perspektivního vývoje.

Kooperace a koordinace činnosti školského poradenství se zdravotnickými složkami (ŠZS, dětská psychiatrie, dorostové lékařství), se složkami ministerstva práce a sociálních věcí (ekonomika práce, mobilita, flexibilita pracovních sil, otázky zprostředkování pracovních sil a sociálního zabezpečení), s plánovacími orgány a dalšími zainteresovanými složkami (ministerstva spravedlnosti aj.) je doposud obtížným problémem.

Funkčně integrovanou poradenskou péči měly zajistit koordináční sbory poradenské péče o děti, mládež a rodinu, které byly ustaveny MŠ ČR dne 13. 3. 1973 pod č. j. 7758/73-210. Nepodařilo se však překonat v nich autonomistické tendence jednotlivých zúčastněných rezortů. Činnost těchto sborů byla postupem času utlumena.

Poradenství samo má řadu složek, které by měly být ve vztahu funkční koordinace a kooperace. Jsou to především poradenská činnost:

- zdravotnická,
- sociálně právní,
- zaměstnanecko-informační,
- psychologická,
- pedagogická.

Poradenské činnosti *pedagogické* jsou především úzce spjaty se školou a ústřední úlohou učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. To ovšem nevyklučuje podíl dílčích pedagogických činností a podíl pedagogiky v systému poradenských pracovišť (např. didaktické diagnózy a náprava didaktických deficitů, porada týkající se konkrétních metod domácí přípravy dítěte, nápravy dyslexie a dysgrafie, logopedické péče – využití tréninkových i léčebně pedagogických metod při poruchách řeči, metodického vedení výchovných

poradců, metodických návštěv na školách, spolupráce na vedení psychokorektivních a ortopsychagogických skupin, spolupráce při výchově a léčbě uměním, při arteterapii, biblioterapii, muzikoterapii, spolupráce při vedení prázdninových táborů pro problémové děti atp.).

Problémové okruhy, kterými se poradensky zaměřená pedagogicko-psychologická pracoviště od počátku svého vývoje zabývala, můžeme rozdělit na čtyři skupiny:

- psychodidaktické problémy,
- psychosociální maladaptace,
- problémy psychosociálních vztahů,
- problémy výchovy k povolání a studiu.

Do okruhu *psychodidaktických problémů* patří otázky zjišťování školní připravenosti, učebních a studijních stylů, problematika parciálních gnostických funkcí, didaktické opožděnosti z mimointelektových i intelektových důvodů, zjišťování příčin neprospěchu (i na středních a vysokých školách), problematika péče o talenty, diferenciacie žáků ve výuce, psychologické hodnocení efektivity vyučovacích metod, vedení k optimálnímu sebevzdělávání.

Korelace mezi studijními výsledky a výší inteligence je poměrně málo těsná. Zejména pro vysokoškoláky mají zřejmě velký význam mimointelektové faktory. Hradecká a Valová (1974) zjistily na Pedagogické fakultě v Brně (N = 182; mužů 38, žen 144) průměrný IQ v Amthauerově SI 103,4. Přitom v Ravenově zkoušce progresivních matric mělo 83,5 % souboru IQ nad 110.

Do okruhu *psychosociálních maladaptací* patří dificity, neurózy, psychopatie, disharmonie osobnosti, selhání v povolání nebo ve studiu spočívající např. v nedostatečné identifikaci se studovaným oborem a následně intelektuální pasivitě. Hradecká a Valová (1974) zjistily průměrný neuroticismus u posluchačů Pedagogické fakulty v Brně 12,01. Míček (1966) zjistil dotazníkem MMQ Eysencka u 113 studentů a 324 studentek Filozofické, Přírodovědecké a Pedagogické fakulty v Brně v průměru 11,3 neurotických příznaků. Průměrná univerzitní vysokoškolačka měla 12,4 neurotických příznaků.

Do okruhu *problémů v psychosociálních vztazích* patří poznávání a formování vztahů ve studijní skupině a vztahu učitel–žák, vztahů mezi členy učitelského sboru z hlediska jejich vlivu na žáky, vztahů mezi rodinou a školou, vztahů mezi sourozenci, mezi studenty a rodiči, vztahů mezi rodiči z hlediska výchovných důsledků. Patří sem též sociálně psychologické aspekty řídicí práce ve škole z hlediska školní „atmosféry“ a jejího působení na žáka, studenta i posluchače.

Do okruhu psychologických otázek *výchovy k povolání a jeho výběru* patří dlouhodobé sledování vývoje vlastností osobnosti žáka se zřetelem k jeho budoucímu uplatnění ve studiu nebo v povolání, zjišťování a formování individuálních zájmů o povolání. Katamnesticky se sleduje průběh adaptace na zvolené studium a pozdější uplatnění v povolání.

Tyto problémové okruhy jsou vnitřně spjaty kauzální souvislostí, která je skryta za jevovou souvislostí problémů. Například neurotické rysy osobnosti, psychopatie nebo povrchní zájem o povolání, který se ještě nestal složkou žákovy osobnosti, vede často k maladaptaci na povolání, k selhání v povolání nebo ve studiu. Naproti tomu může být difcilita napravena pomocí zájmové činnosti orientované na adekvátní volbu povolání nebo studia.

V souladu s biodromálním principem poradenské péče byla v mnoha pedagogicko-psychologických poradnách školského rezortu věnována pozornost také vysokoškolským studentům, i když vysokoškoláci nebyli v centru zájmu těchto poraden.

Většinou šlo o individuální kazuistickou péči. Současné specializované vysokoškolské poradny by měly usilovat o týmovou, systémovou a „osobnostní“ náplň činnosti. Nejde pouze o studijní a zaměstnanecko-informační poradenství, ale také o pomoc při adaptačních obtížích a při autodiagnostických a autoregulačních snahách vysokoškoláků. Vždy je nutno přihlížet k intenzivní snaze studentů o nezávislost, která je v současné době příznačná zejména pro studenty (muže). I když studenti někdy od poradny žádají pouze psychometrické zjištění úrovně mentálních schopností apod., neměla by být poradna pouze zařízením „testátorským“, ale měla by poskytovat seriózní a komplexní poradenskou péči, respektující také *etické zásady* profesí pomáhajících člověku.

K pozitivnímu sebepojetí a rozvoji sebe sama, uvědomování si vlastních limitů i možností, formování schopností, využití osobních kapacit a zkušeností, nacházení správného životního stylu, sociálních kontaktů, systému žádoucích osobních hodnot ve všech životních etapách vede koncepce týmového, komplexního a biodromálního rozvíjícího poradenství.

V roce 1994 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zřízen Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky. Řeší aktuální koncepční otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťuje koordinaci poradenského systému, další vzdělávání poradenských pracovníků a přenos odborných a metodických informací z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství. Informace o problematice poradenských služeb jsou publikovány i ve zpravodaji Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České republiky s názvem *Výchovné poradenství*.

Současný systém pedagogicko-psychologického poradenství je tvo-

řen nejenom *výchovnými poradci* a státními, církevními a soukromými *pedagogicko-psychologickými poradnami*, ale od r. 1990 také *speciálně pedagogickými centry* se zaměřením na péči o děti a mladistvé se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a o děti a mládež s vadami řeči a tzv. *středisky výchovné péče*, zajišťujícími prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a poradenství v této oblasti, a to nejen ambulantně, ale také internátní formou.

S účinností od 1. 4. 1998 jsou poskytovány poradenské služby na školách a školských zařízeních podle metodického listu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 13409/98-24. Optimalizace fungování tohoto širokého a značně liberálně pojatého systému bude však ještě velmi náročným procesem.

## Literatura

- ADAMS, J. F. *Problems in Counseling and Case Study Approach*. New York: The Mac Millan Company, 1992.
- BROŽEK, J., HOSKOVEC, J. Počátky poradenství pro volbu povolání v Československu. *Československá psychologie*, č. 1, 1991, s. 82–8.
- COREY, G. A COREY, M. *Issues and Ethics in the helping Professions*. California: State University, 1993, IV. Ed.
- ELIÁŠOVÁ, A., HARGAŠOVÁ, M. Modely poradenských středisek na vysokých školách v USA a u nás. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1992, č. 2, s. 161–167.
- GAJDOŠOVÁ, E. Konzultačné aktivity v práci školského psychológa a behaviorálny konzultačný model psychologickéj služby škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1992, č. 3, s. 265–270.
- HARGAŠOVÁ, M. Práca v psychologickej poradni pre vysokoškolákov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1977, č. 2, s. 169–174.
- CHLUP, O. *Poradna pro volbu povolání při českém odboru zemské rady živnostenské v Brně*. Brno, 1935.
- CHMELAR, V. *Poradny pro volbu povolání. Výchova dorostu*. Brno: Zemské ústředí osvětových sborů v Brně, 1932, s. 76–125.
- CHMELAR, V. Pracovní metody v poradně pro volbu povolání v Lipsku. *Péče o mládež*, 1932, č. 11, s. 25.
- CHMELAR, V. Z činnosti poradny pro volbu povolání Německé zemské komise pro péči o mládež na Moravě. *Péče o mládež*, 1932, č. 11, s. 25.
- CHMELAR, V. Z poradny pro volbu povolání v Berlíně. *Péče o mládež*, 1934, s. 88–91.
- CHMELAR, V. *České poradny pro volbu povolání na Moravě*. Praha: Psychotechnická ročenka, 1934, s. 88–91.
- CHMELAR, V. *Činnost poraden pro volbu povolání České zemské péče o mládež na Moravě za rok 1934–1935*. Praha: Psychotechnická ročenka, 1936, č. 2, s. 202–213.
- CHMELAR, V. Význam poraden pro dorost – volbu povolání, pro zlepšování úrovně dorostu. *Péče o mládež*, 1938, roč. 7, str. 137 a násl. a osobní sdělení.
- JURČO, M. *Výchova mládeže k správné volbě povolania*. In *Sborník Besedy o výchove*. Bratislava: 1961, s. 280–286.
- KARGULOVA, A. Problematika poradenskej teorie a praxe. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1992, č. 4, s. 323–332.

- KLÍMOVÁ, M. a kol. *Teorie a praxe výchovného poradenství*. Praha: SPN, 1987
- KOHOUTEK, R. Historie, současnost a perspektivy práce Pedagogicko-psychologické poradny města Brna. *Psycholog v Československu*, 1973, č. 3, s. 110–134
- KOŠČO, J. a kol. *Poradenská psychológia*. Martin: Osveta, 1987.
- LANCOVÁ, J. a kol. *Správná volba povolání*. Praha: 1925, 325 s.
- LANCOVÁ, J. *Činnost poradenská v Československu*. Praha: Psychotechnická ročenka, 1934.
- MALOTÍNOVÁ, M. Psychotechnika a počátky profesionálního poradenství. *Psychologie v ekonomické praxi*, 1993, č. 3–4, s. 111–116.
- STAVĚL, J. Úloha Psychotechnického ústavu v Bratislavě. *Hospodárske Rozhlady*, 1928, č. 3, s. 302–310.
- STAVĚL, J. *Poradnictví povolání*. Encyklopedie výkonnosti, díl 1. Praha: Člověk, 1934, s. 320–427.
- ŠERACKÝ, F. Psychotechnika a volba povolání. *Nová Práce*, 1928, 10, s. 271–273.
- WEISS-NÄGEL, A. Úloha a význam poradenstva pri voľbe povolania. *Péče o mládež*, 1938, roč. 17.
- ŽÁKOVÁ, H. A DUPLINSKÝ, J. Poradna pro vysokoškoláky. *Vysoká škola*, 1977/78, č. 5, s. 225–276.

KOHOUTEK, R. Historie pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogická orientace* 1998, č. 3, s. 30–45. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc., ÚSV FAST VUT v Brně, Žižkova 17, 662 37 Brno

# Výzkumná sdělení

---

---

## Je snadné řízení školy v období transformace školství?

(Problémy a obtíže ředitele školy)

Danuše Nezvalová

**Abstrakt:** Ve školním roce 1996/97 proběhl výzkum obtíží ředitele školy a jeho spokojenosti se zaměstnáním. Výzkum byl proveden ve spolupráci s fakultou vzdělávající učitele kanadské univerzity ve Victorii. V článku jsou sumarizovány problémy a obtíže, s nimiž se setkávají ředitelé škol a které nemalou měrou ovlivňují jejich spokojenost se zaměstnáním a celkové klima školy.

**Klíčová slova:** ředitel školy, spokojenost se zaměstnáním, obtíže v řízení školy, pedagogický sbor, další vzdělávání ředitelů

### Úvod

V poslední době dochází k velmi rychlým změnám takřka ve všech oblastech lidského dění. Tyto změny neprobíhají izolovaně, ale ve vzájemných souvislostech. Změny politické, demografické, ekonomické a celá řada dalších změn spolu velmi těsně souvisí. Tyto změny předznamenaly rozsáhlé změny i ve školách: do základních školských zákonů pronikly výrazné úpravy, které posílily autonomii škol, otevřely prostor alternativním pedagogickým směrům, zvýšila se samostatnost a odpovědnost učitele, změnil se obsah vzdělávání zejména v humanitních předmětech a jazykové přípravě, na vedoucích místech se vyměnili lidé.



Také role ředitele školy podléhá změnám. Již nemůže být ředitelem ve stabilním prostředí, ale stává se dynamickým vedoucím v měnícím se prostředí. Otevřený systém vzdělávání ve formující se demokratické společnosti je dramaticky ovlivňován limitovanými prostředky pro školství, změnami v řídicích strukturách, změnami v legislativě a financování, zájmy nejrůznějších skupin. Ve složitých činnostech ředitelé škol neustále rozvíjejí své manažerské dovednosti. Ředitelé škol musí zvládnout velmi širokou škálu rozmanitých a existujících skutečností: decentralizaci školského systému, nový způsob financování škol, limitovaný rozpočet pro školu, zavádění nových vzdělávacích programů, úsilí o větší participaci rodičů v činnosti školy, spolupráci se sociálními partnery, rapidně klesající počty žáků. Současně se ředitel školy setkává s novými výukovými a informačními technologiemi, novými výukovými strategiemi a metodami, s novými poznatky v oblasti výchovy a vzdělávání. Je přirozené, že lze očekávat další změny. Všechny tyto změny jsou výzvami pro ředitele škol k neustálému zkvalitňování jejich manažerských dovedností.

### **Problémy a obtíže v práci ředitele školy**

Některé změny, které přinesla transformace školství, vytvořily mnohé unikátní problémy v práci ředitele školy. Četné souvislosti a problémy, které jsou generovány novými podmínkami v práci ředitele, nejsou doposud dostatečně známy. Je přirozené, že osobní spokojenost s prací inspiruje ředitele k většímu pracovnímu výkonu, k promyšlené práci, která je základním předpokladem úspěšnosti školy. Dobrý ředitel školy je klíčovým prvkem úspěšné školy. Jak je současný ředitel školy spokojen se svou prací, jaké jsou vnitřní a vnější faktory, které působí obtíže v jeho řídicí práci, jaké má obtíže při vedení učitelského sboru, které problémy nejvíce ztěžují jeho práci v současnosti a jaké problémy budou výrazně ovlivňovat jeho práci v blízké budoucnosti – to jsou základní otázky, které jsme se pokusili najít, sumarizovat a interpretovat. Proto jsme na konci roku 1996 uskutečnili pedagogické šetření, ve kterém jsme zjišťovali spokojenost ředitele s prací a obtíže, které znesnadňují jeho řídicí činnost.

### **Použitá výzkumná metoda a sběr dat**

K zjištění spokojenosti ředitele s prací a obtížemi, které znesnadňují jeho řídicí činnost, jsme použili metodologie, která byla vytvořena na základě zkušeností kanadských kolegů. Bylo využito dotazníku, navrženého P. Earleyem (Windling, Earley, 1987). Tento dotazník pracuje s ratingovou škálou. Dotazník je anonymní, má pět částí. Část A zjišťuje osobní data (věk, pohlaví,

délku učitelé praxe, délku praxe v postavení ředitele a nejvyšší dosažené vzdělání). Část B dotazníku má dvě sekce. První sekce – Spokojenost s prací, má 33 položek a užívá šestistupňové škály. V této části dotazníku respondenti hodnotili některé aspekty jejich profesionální práce. Druhá sekce vede ke zjištění vnitřních obtíží v práci ředitele školy. Má 14 položek a používá pětistupňovou ratingovou škálu. Část C má 8 položek a opět užívá pětistupňovou škálu. Indikuje úroveň vnějších obtíží v práci ředitele školy. Část D se pokouší nalézt odpověď na otázky, spojené s vedením pedagogického sboru. K tomuto účelu slouží 17 položek dotazníku, opět s využitím pětistupňové škály. Každý stupeň škály je v celém dotazníku vyjádřen slovně. Část E reflektuje vážné obtíže, se kterými se ředitel v současnosti setkává při řízení školy a se kterými se bude setkávat v blízké budoucnosti. V této části ředitelé měli volně formulovat vždy pět hlavních problémů. Rovněž mohli poskytnout volný komentář ke všem zjišťovaným faktorům.

Celkem bylo rozesláno 300 dotazníků. Zpět jsme obdrželi 149 dotazníků. Tento výzkumný vzorek je tvořen 149 řediteli základních a středních škol z regionů územního celku Morava, z městských i venkovských škol. V tomto vzorku 149 ředitelů škol ve věku mezi 30 a 62 roky bylo 106 mužů a 43 žen. Všichni měli vysokoškolské vzdělání a byli aprobovanými učiteli.

Osobní data jsou sumarizována v následujících tabulkách (Tab. 1-3):

Tab. 1 Věk respondentů

Věk	30-34	35-40	41-45	46-50	51-55	56-60	nad 60
N	7	22	33	37	32	16	2

Tab. 2 Délka praxe v pozici učitele

Délka [roků]	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36 a více
N	7	20	23	31	29	24	12	3

Tab. 3 Délka praxe v pozici ředitele

Délka [roků]	1	2	3	4	5	6	7	8	9 a více
N	13	15	16	23	21	39	13	2	7

## Výsledky šetření a jejich interpretace

Dotazníky byly sumarizovány a výsledky jsou prezentovány v tabulkách (Tab. 4–7) v příloze A. Tuto sumarizaci provedla V. Krejčová, studující interního doktorandského studia na Katedře pedagogiky s celoškolskou působností Pedagogické fakulty UP Olomouc.

Část B dotazníku poskytuje celou řadu důležitých informací, týkajících se spokojenosti ředitelů škol s jejich profesionální činností. Získané výsledky indikují, že s postavením učitelské profese ve společnosti většina respondentů (66 %) je nespokojena, pouze průměrně spokojeno je 9 % respondentů. Poněkud příznivěji je hodnoceno postavení ředitele školy, se kterým je 39 % ředitelů velmi spokojeno a průměrně spokojeno, velmi nespokojena jsou pouze 3 % respondentů. Získané výsledky prokazují, že statut učitelské profese ve společnosti je poměrně nízký.

Většina respondentů nepovažuje postoj společnosti ke vzdělávání za příznivý. Velmi spokojeno a průměrně spokojeno je pouze 11 % respondentů. Bylo by možné očekávat poněkud vyšší hodnocení, vzhledem k tomu, že respondenti jsou profesionály v oblasti vzdělávání a jejich hodnocení lze považovat za příznivější než u ostatních sociálních vrstev společnosti. Následující položka (4) ukazuje, že ani rodiče žáků nemají příznivý vztah ke vzdělávání, neboť pouze 19 % respondentů je průměrně a velmi spokojeno s postojem rodičů ke vzdělávání. Dnešní škola musí daleko více usilovat o spolupráci s rodiči a zlepšit tak jejich vztah ke vzdělávání jejich dětí.

Další položka (5) prokazuje, že ředitelé mají pocit úspěchu ze své řídicí činnosti, neboť 43 % ředitelů jsou se svým úspěchem velmi a průměrně spokojeni. Je to výsledek, který naznačuje úspěšnost ředitelů v jejich profesi. Profesionální činnost v oblasti vzdělávání, by měla přinášet pocit úspěchu, tím více pak činnost ředitele. To totiž výrazně posiluje efektivitu řídicí činnosti, zesiluje pozitivní motivaci spolupracovníků. S uznáním práce ředitele ostatními učiteli je většina respondentů (54 %) velmi a průměrně spokojena. Stejně tak jsou ředitelé spokojeni s uznáním práce rodiči (53 %) a s uznáním práce místními školskými orgány (51 %). Tyto položky (6–10) naznačují příznivé klima v pozitivním hodnocení práce ředitele na našich školách. Se sociálními vztahy v práci je průměrně spokojeno a velmi spokojeno 52 % respondentů. Tento výsledek v období výrazných ekonomických změn, v období transformace společnosti s jistým stupněm vnitřního sociálního neklidu společnosti, lze považovat za dobrý.

Ovšem spokojenost s platem (položka 13) je poměrně nízká, pouze 18 % ředitelů je velmi a průměrně spokojeno, převažuje tedy procento nespokojených. To by mělo vést k zamyšlení, neboť spokojenost s platem je výraznou

položkou v motivaci lidí. Na ředitelské posty nastupuje mladší generace, pro kterou je důležité finanční ohodnocení.

Poměrně vysoká spokojenost je s příležitostí pro další vzdělávání, odpovídající potřebám ředitele školy. Velmi nespokojena jsou pouze 3 % respondentů. Vyšší nespokojenost je s možností dalšího vzdělávání na univerzitě. Univerzity tedy nenabízejí dostatek vzdělávacích programů v oblasti školního managementu. Zde je velmi nespokojeno 10 % respondentů, zatímco velmi spokojeno s touto položkou je 6 % respondentů. Dotazník neobsahoval položku, zjišťující kvalitu studijních programů pro ředitele škol, které jsou předkládány univerzitami. Je to výzva pro univerzity – připravit programy dalšího vzdělávání pro ředitele, které by akceptovaly vzdělávací potřeby ředitelů škol. Z těchto výsledků je možno usoudit, že vzdělávacích programů pro ředitele škol, které jsou nabízeny ředitelům škol jinými institucemi, je poměrně dostatek.

Účastníci průzkumu jsou rovněž většinou (39 %) spokojeni s počtem týdenních hodin, po které pracují pro školu, velmi nespokojeno je pouze 5 % účastníků. . Nepříliš vysoká je spokojenost s možností pro povýšení. Výsledky této položky potvrzují nezbytnost zamýšleného profesního postupu ve školství, jak naznačuje projekt „Učitel“.

Odpovědi na položku 18 – metody používané k hodnocení výkonu ředitele potvrzují, že adekvátní hodnotící nástroje neexistují. Velmi spokojena jsou pouze 2 % respondentů, zatímco naprosto nespokojených je 23 % respondentů. Evaluační nástroje by měly být připraveny co nejrychleji. Personalistika v oblasti školství je stále málo rozvíjena.

Ředitelé jsou většinou velmi nebo průměrně spokojeni se svými vztahy k rodičům žáků, se vztahy k žákům samotným, a se vztahy k učitelům (položky 24–26). Je to jeden z pozitivních elementů v prostředí školy, který příznivě ovlivňuje klima školy. Velká část respondentů je ovšem nespokojena s profesionálními vztahy v místním školském systému (položka 19-6, 7 % velmi nespokojeno, 38,3 % průměrně nespokojeno a 28,9 % částečně nespokojeno). Jen 2,7 % respondentů je s těmito vztahy spokojeno. Lze tedy usuzovat, že vztahy s místními institucemi, školskými úřady či vzájemně mezi školami nejsou právě nejlepší. Procesy integrace škol v nadcházejícím období budou pravděpodobně poměrně obtížné. Schopnost týmové práce je na různých úrovních málo patrná. Je zde značný prostor pro změny, neboť spolupráce v turbulentním prostředí je nevyhnutelná.

Vysoká je spokojenost s úrovní jejich rozhodování, s profesionální kompetencí, s kompetencemi vedoucího pracovníka (položky 28, 29, 30, 31, 32). Vysoká je i celková spokojenost s prací ředitele školy (54 % hodnocení stupni 1 a 2). Tato příznivá zjištění potvrzují správnost transformačních kroků

v rozhodovací struktuře a v legislativě, kdy školy získávají hodně rozhodovacích pravomocí a samostatnost.

V části B bylo zjištěno, že k nejproblematictějším vnitřním faktorům, které způsobují obtíže při řízení školy, náleží:

- manipulace se školními financemi (položka 8: 8,7 % velmi vážné, 23,5 % vážné, 40,1 % průměrné)
- využívání omezeného školního rozpočtu (položka 9: 19,5 % velmi vážné, 30,2 % vážné, 31,5 % průměrné)

Tato zjištění naznačují, že práce s rozpočtem školy je velice obtížnou dovedností pro ředitele. V minulých desetiletích rozpočet nebyl řešen na úrovni školy, školy neměly rozhodovací pravomoci v této oblasti. Není tedy příliš zkušeností na školní úrovni ve finančních otázkách. Finanční management by měl být důležitou součástí vzdělávacích programů pro ředitele škol.

Můžeme být potěšeni, že násilí ještě nehraje důležitou roli v našich školách. Řešení násilí ve škole (položka 14) není problémem pro 57,8 % respondentů.

K vnějším problémům (část C), které byly označeny jako velmi vážné nebo vážné potíže při řízení školy, náleží:

- rozvíjení dobrých pracovních vztahů,
- získávání informací v oblasti odpovědnosti (kdo je odpovědný za co) v místním systému školské administrativy,
- podíl na rozhodovacích procesech v systému školské administrativy.

Získané výsledky naznačují, že nová vertikální struktura v rozhodování ještě stále není funkční a kooperativní rozhodování na různých úrovních má stále své slabé stránky.

Neočekávané výsledky byly zjištěny v části D – učitelský sbor. Velké procento ředitelů uvádí velmi vážné (27 %) a vážné (21 %) obtíže při propouštění nekompetentních členů učitelského sboru. Získávání vhodných kvalifikovaných žadatelů o učitelská místa ve škole hodnotí 24 % respondentů jako velmi vážnou obtíž, a vážnou 31 %. Obecně u nás není nedostatek učitelů, je to více méně regionální problém. Rovněž tak počet absolventů fakult vzdělávajících učitele lze považovat za dostačující.

V části E dotazníku ředitelé škol volně formulovali hlavní problémy v současném řízení školy a dále identifikovali problémy, které budou výrazně ovlivňovat práci ředitele školy v blízké budoucnosti. Jako hlavní současné problémy byly nejčastěji uváděny:

- financování, nedostatek financí, nedostatečný rozpočet pro školu
- nedostatek finančních prostředků na nákup pomůcek, učebnic
- rapidně rostoucí byrokracie

- feminizace ve školství
- nedostatek informací ve všech oblastech
- nedostatek učitelů cizích jazyků
- nedostatek učitelů I. stupně
- stárnoucí učitelský sbor
- vztahy ke školskému úřadu
- pozice učitele ve společnosti
- nedostatek žáků, stále klesající počty žáků ve třídách
- přechod žáků v 10 letech na gymnázium
- nedostatky v legislativě
- nedostatečné vzdělání ředitele školy v oblasti právní a ekonomické
- nízké platy učitelů

Za hlavní problémy v blízké budoucnosti jsou považovány:

- klesající počty populace
- integrace škol
- neexistence koncepce vzdělávání na MŠMT ČR
- nezájem vlády o vzdělávání občanů
- neexistence pozitivní vzdělávací politiky
- nekompetentnost vrcholového managementu
- rostoucí administrativa
- propouštění učitelů ze škol
- spolupráce s rodiči
- nezájem rodičů o školní výsledky svých dětí
- sociální postavení učitele, prestiž učitele ve společnosti
- špatná ekonomická situace ve státě bude mít negativní vliv na vzdělávání
- nízké platy učitelů
- nedostatek učitelů jazyků
- rušení škol
- násilí ve školách, užívání drog žáky
- omezený rozpočet pro školy

## **Závěr**

Provedené šetření prokázalo, že v práci ředitele škol se projevují problémy, ředitelé škol se ve své činnosti setkávají s celou řadou obtíží. Je přirozené, že jednotlivé transformační kroky, provedené v posledních pěti letech, přinesly školám mnoho pozitivního, ale také problémy. Potvrdily se předpoklady a zkušenosti, že ředitelům škol působí největší problémy ekonomická stránka řízení škol, financování školy, zvládnutí rozpočtu školy, manipulace s finančními prostředky. Ředitelé pociťují svůj nedostatek ve vzdělání

v této oblasti. Tato zjištění jsou implikací pro vzdělávací programy určené ředitelům škol. Finanční management by měl být nedílnou součástí těchto programů.

Nízká společenská prestiž postavení učitele je notoricky známa, stejně tak nespokojenost s platem, což tento průzkum potvrdil. Potěšující je, že většina ředitelů vyjadřuje celkovou spokojenost se svou prací, což se může stát pozitivním prvkem při realizaci současných i budoucích změn ve školství.

## Literatura

WEINDLING, D., EARLEY, P. *To study the secondary headship*. Slough (England): NEER, 1987.

## Příloha

Tab. 4, Část B: Spokojenost se zaměstnáním

pol.	1		2		3		4		5		6		bez odpovědi	
	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %
1	0	0,0	13	8,7	38	25,5	36	24,1	32	21,4	30	20,1	0	0,0
2	5	3,4	47	31,5	47	31,5	23	15,4	17	11,4	4	2,7	0	0,0
3	1	0,7	16	10,7	35	24,7	45	30,2	32	21,4	20	13,4	0	0,0
4	2	1,3	27	18,1	55	36,9	39	26,0	22	14,7	3	2,0	1	0,7
5	6	4,0	59	39,6	68	45,6	10	6,7	2	1,3	2	1,3	2	1,3
6	9	6,0	72	48,3	58	38,9	7	4,7	2	1,3	0	0,0	1	0,7
7	8	5,4	70	46,9	56	37,5	10	6,7	2	1,3	1	0,7	2	1,3
8	13	8,7	63	42,2	24	16,1	21	14,0	16	10,7	8	5,4	4	2,7
9	7	4,7	70	46,9	52	34,9	14	9,4	3	2,0	0	0,0	3	2,0
10	9	6,0	68	45,6	53	35,6	12	8,0	2	1,3	4	2,7	1	0,7
11	14	9,4	46	30,9	43	28,9	26	17,5	13	8,7	5	3,4	2	1,3
12	9	6,0	35	23,5	48	32,2	19	13,0	20	13,4	15	10,0	3	2,0
13	5	3,4	22	14,8	35	23,5	40	26,9	22	14,8	25	16,8	0	0,0
14	1	0,7	5	3,4	21	14,1	27	18,1	36	24,2	46	30,9	13	9,0
15	16	10,7	45	30,2	40	26,9	13	8,7	21	14,1	9	6,0	5	3,4
16	8	5,4	50	33,6	46	30,9	23	15,4	11	7,4	7	4,7	4	2,7
17	7	4,7	30	20,1	38	25,5	21	14,1	9	6,0	16	10,7	28	18,8
18	3	2,0	17	11,4	23	15,4	31	20,8	35	23,5	34	22,8	6	4,0
19	10	6,7	57	38,3	43	28,9	23	15,4	10	6,7	4	2,7	2	1,3
20	5	3,4	29	19,5	37	24,8	32	21,5	34	22,8	11	7,4	1	0,7
21	8	5,4	36	24,2	41	27,5	30	20,1	21	14,1	9	6,0	4	2,7
22	59	39,6	76	51,0	10	6,7	1	0,7	0	0,0	0	0,0	3	2,0
23	5	3,4	33	22,2	39	26,2	29	19,5	26	17,5	12	8,1	5	3,4
24	24	16,1	85	57,1	29	19,5	8	5,4	1	0,7	0	0,0	2	1,3
25	56	37,6	81	54,4	8	5,4	3	2,0	0	0,0	0	0,0	1	0,7
26	32	21,5	93	62,4	18	12,1	5	3,4	0	0,0	0	0,0	1	0,7
27	30	20,1	75	50,3	27	18,1	10	6,7	4	2,7	1	0,7	2	1,3
28	20	13,4	71	47,7	39	26,2	12	8,1	3	2,0	3	2,0	1	0,7
29	10	6,7	41	27,5	49	32,9	21	14,1	16	10,7	6	4,0	6	4,0
30	6	4,0	57	38,3	52	34,9	21	14,1	10	6,7	1	0,7	2	1,3
31	36	24,2	67	45,0	26	17,5	11	7,4	6	4,0	2	1,3	1	0,7
32	27	18,1	77	51,7	33	22,2	6	4,0	5	3,4	0	0,0	1	0,7
33	17	11,4	79	53,0	43	28,9	8	5,4	1	0,7	0	0,0	1	0,7



Tab. 5, Část B: Vnitřní faktory

pol.	1		2		3		4		5		bez odpov.	
	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %
1	1	2,7	15	10,1	93	63,1	31	20,8	8	5,4	0	0,0
2	3	2,0	13	8,7	108	72,5	25	16,8	0	0,0	0	0,0
3	4	2,7	32	21,5	72	48,3	37	24,8	4	2,7	0	0,0
4	0	0,0	12	8,1	74	49,7	53	35,6	10	6,7	0	0,0
5	6	4,0	34	22,8	56	37,6	33	22,2	20	13,4	0	0,0
6	4	2,7	32	21,5	73	49,0	32	22,2	7	4,7	0	0,0
7	2	1,3	18	12,1	54	36,2	54	36,2	15	10,1	6	4,0
8	13	8,7	35	23,5	61	40,9	24	16,0	15	10,1	1	0,7
9	29	19,5	45	30,2	47	31,5	15	10,1	13	8,7	0	0,0
10	12	8,1	23	15,5	33	22,2	45	30,2	33	22,2	3	2,0
11	13	8,7	38	25,5	60	40,3	26	17,5	7	4,7	5	3,4
12	2	1,3	5	3,4	75	50,3	53	35,6	14	9,3	0	0,0
13	3	2,0	18	12,1	63	42,3	44	29,5	21	14,1	0	0,0
14	5	3,4	15	10,1	42	28,2	53	35,6	33	22,2	1	0,7

Tab. 6, Část C: Vnější problémy

pol.	1		2		3		4		5		bez odpov.	
	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %
1	5	3,4	26	17,5	52	34,9	52	34,9	12	8,1	2	1,3
2	5	3,4	20	13,4	58	38,9	49	32,9	15	10,1	2	1,3
3	5	3,4	14	9,4	66	44,3	45	30,2	17	11,4	2	1,3
4	5	3,4	11	7,4	57	38,3	49	32,9	20	13,4	7	4,7
5	4	2,7	16	10,7	43	28,9	56	37,6	27	18,1	3	2,0
6	8	5,4	33	22,2	60	40,3	36	24,2	10	6,7	2	1,3
7	4	2,7	21	14,1	73	49,0	37	24,8	12	8,1	2	1,3
8	17	11,4	32	21,5	71	47,7	21	14,1	3	2,0	5	3,4

Tab. 7, Část D: Učitelův sbor

pol.	1		2		3		4		5		bez odpov.	
	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %
1	4	2,7	17	11,4	71	47,7	36	24,2	20	13,4	1	0,7
2	5	3,4	26	17,5	56	37,6	42	28,2	20	13,4	0	0,0
3	10	6,7	14	9,4	53	35,6	59	39,6	12	8,0	1	0,7
4	6	4,0	28	18,8	62	41,6	34	22,8	8	5,4	11	7,4
5	7	4,7	38	26,5	52	34,9	40	26,9	11	7,4	1	0,7
6	40	26,9	31	20,8	30	20,1	29	19,5	15	10,1	4	2,7
7	9	6,0	19	12,8	30	20,1	48	32,2	38	25,5	5	3,4
8	36	24,2	47	31,5	30	20,1	19	12,8	11	7,4	6	4,0
9	8	5,4	17	11,4	43	28,9	40	26,9	30	20,1	11	7,4
10	6	4,0	20	13,4	56	37,6	41	27,5	24	16,1	2	1,3
11	4	2,7	25	16,8	74	50,0	38	25,5	7	4,7	1	0,7
12	2	1,3	8	5,4	44	29,5	45	30,2	47	31,5	3	2,0
13	1	0,7	16	10,7	64	43,0	52	34,9	15	10,1	1	0,7

# Styly učení z textu u žáků gymnázia

Marie Solárová – Vlastimil Švec

**Abstrakt:** Stať otevírá problematiku stylů učení z textu. Vychází z obecnější charakteristiky stylu učení. Na základě empirického výzkumu se dospělo ke třem základním stylům učení z textu: stylu hloubkovému, stylu povrchovému a tzv. mezistylu. Stať také uvádí souvislosti stylů učení z textu s některými dalšími důležitými proměnnými. V jejím závěru jsou formulována doporučení pro pedagogickou teorii i praxi.

**Klíčová slova:** styl učení, učení z textu, styly učení z textu, styl hloubkový, styl povrchový, mezistyl.

## Úvod

V současné pedagogické psychologii a moderní didaktice roste zájem o individuální zvláštnosti učení žáků a studentů. Tento zájem je typický zejména pro zahraniční autory, ale v posledním období se objevuje i u nás. Dokladem toho je např. monografie J. Mareše (1998) o stylech učení. Problematika stylů učení nás zaujala již před několika lety, a to mimo jiné ve vztahu k učení z textu. Této problematice se věnujeme v naší stati. Nejdříve budeme stručně charakterizovat dva relativně samostatné fenomény – styly učení a učení z textu, které však spolu souvisejí. Dále se pokusíme otevřít problematiku stylů učení z textu a nakonec shrneme poznatky z empirického výzkumu, zaměřeného na styly učení z textu u žáků gymnázia.

## Vymezení problematiky

Vyjdeme z pracovní charakteristiky **stylů učení**, kterou podává ve své nové práci J. Mareš (1998, s. 75–76): „Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vyvíjejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně. Člověk je užívá ve většině situací pedagogického typu, relativně méně závisle na obsahové stránce učení. Styly učení mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení

a na sociální kontext učení... Styly učení se dají diagnostikovat a měnit... Jejich poznání může být užitečné pro cílené a individualizované zásahy do průběhu učení, ať je provádějí jiní lidé nebo jedinec sám...“

**Učení z textu** je jedním z druhů učení. S určitým zjednodušením lze říci, že je to proces zpracovávání informací zprostředkovaných textem (např. učebnicí, učebním textem, pracovním sešitem apod., ale i textem prezentovaným na monitoru počítače). Naši čtenáři mají možnost seznámit se podrobněji s problematikou učení z textu v řadě dostupných prací (např. Gavora, 1988, 1989, 1992, 1996; Petřková, 1985, 1994; Průcha, 1984a, 1984b, 1987).

**Styl učení z textu** je způsob učení z textu, který žák preferuje. Přestože je dosud věnována malá pozornost stylu učení z textu, byly již publikovány práce, které se zabývají individuálními postupy žáka při učení z textu. Například Gavora (1986/87) popisuje strategie žáka při práci s textem. Každá strategie se podle tohoto autora dá rozložit na:

- představu o textu (k čemu slouží, jak je uspořádaný),
- čtení textu,
- výsledky práce s textem (strukturování textu, srovnávání informací, vyhledávání dalších informací apod.).

Gavora došel k závěru, že existují dvě základní strategie při práci s textem, a to strategie hloubková a povrchová. S určitým zjednodušením můžeme tyto strategie považovat za styly učení z textu. Hloubkový a povrchový přístup k učení z textu potvrdili také někteří zahraniční autoři (Mareš, 1998, s. 87).

Při uvažování o stylech učení z textu jsme si položili dvě základní otázky: Jaké jsou převažující styly učení z textu u žáků gymnázia? Na čem styly učení z textu závisí? Odpovědi na tyto otázky jsme hledali prostřednictvím empirického výzkumu, který měl převážně kvalitativní charakter. Přinášíme pouze některé výsledky z tohoto výzkumu (podrobněji Solárová, 1997), které považujeme za východisko dalšího, hlubšího empirického zkoumání.

## **Cíle výzkumu, výzkumné metody a výzkumný vzorek**

Cíle výzkumu lze charakterizovat takto:

1. V rovině empirické bylo cílem zjistit, jaké styly učení z textu uplatňují žáci gymnázia a jak styl učení z textu závisí na pohlaví, prospěchu a výkonu žáků i na jejich vztahu k vyučovacím předmětům.
2. V rovině metodicko-praktické bylo cílem přinést náměty ke zdokonalení práce žáků s textem, resp. k rozvíjení jejich stylu učení z textu.

Při realizaci naznačených cílů jsme uplatnili následující metody:

- a) *sebereflektivní otázky*, které byly položeny žákům bezprostředně po prostudování daného textu,
- b) *analýzu obsahu záznamů žáků z učení z textu* – poznámek a výsledků strukturování textu, sestavených klíčových otázek k obsahu textu,
- c) *didaktické testy* k měření žákova výkonu,
- d) *rozhovor* s vybranými žáky,
- e) *pozorování žáků* učitelem a výzkumníkem (u vybraných tříd) při práci s textem.

Uvedené metody byly ověřeny v předvýzkumu a na jeho základě částečně upraveny.

Výzkumu se zúčastnilo 186 studentů druhých ročníků gymnázií regionu severní Moravy a Slezska (gymnázií v Bílovci, Příboře a Ostravě), z toho 32 chlapců a 124 dívek.

Průměrný celkový prospěch zkoumaného vzorku žáků byl následující:

výborný (1,00–1,50)	41,4 % žáků
velmi dobrý (1,51–2,00)	31,2 % žáků
dobrá (2,01 a více)	27,4 % žáků

## Průběh výzkumu

**1. Práce žáků s texty (učení z textu):** po probrání základního učiva učitelem následovala práce žáků s texty, které byly sestaveny jako „aplikační“ – tj. navazující na základní učivo. Jednalo se o texty z fyziky (text 1 – výkladový, text 2 – vyvozovací), chemie (text 1 – výkladový, text 2 – vyvozovací), biologie (text výkladový), dějepisu (text výkladový), jazyk český (esej). Texty byly sestaveny zkušenými učiteli – vyučujícími příslušných předmětů. Všechny texty byly přibližně stejně dlouhé (3/4 formátu A4), nestrukturované. Současně s textem obdrželi žáci test 1, který zahrnoval otázky vztahující se k obsahu textu a otázky k sebereflexi (doplňování neúplných vět).

Úkolem žáků bylo:

- pozorně přečíst text a pokusit se jej strukturovat (podtrháváním nebo výpisky pod text),
- odpovědět na otázky k sebereflexi,
- odpovědět na testové otázky (test 1) – s možností používat text, případně vlastní výpisky z textu.

Uvedené aktivity žáků byly realizovány u každého textu v průběhu jedné vyučovací hodiny (45 minut).

Pro ilustraci uvádíme část textu z chemie na téma Ropa, odpovídající testové otázky a otázky k sebereflexi žáků.

## Ropa

*Ropa je směs kapalných, tuhých a plyných látek, převážně uhlovodíků. V malém množství jsou v nich zastoupeny i jiné prvky (alkálie, křemík, vanad, nikl, měď aj.), které jsou významné z hlediska technologického zpracování. Po chemické stránce je ropa směs uhlovodíků a neuhlikových komponent. Charakter a vzájemný poměr jednotlivých typů sloučenin je různý podle původu a geologického stáří ropy a je základem pro klasifikaci ropy. Z uhlovodíků jsou přítomny n- a isoparafiny, dále cykloalkany a aromáty. Nenasycené uhlovodíky ropa prakticky neobsahuje. Z kyslíkatých látek to jsou naftenové kyseliny, z dusíkatých alkylované pyridiny a chinoliny. Pravidelnou součástí ropy jsou sirné sloučeniny, které značně ovlivňují zpracování i kvalitu výrobků. Nejčastěji jsou obsaženy sulfan, elementární síra, merkaptany, sulfidy a disulfidy, identifikovány byly i sloučeniny typu sulfonových kyselin a sirných esterů. Ropa se frakční destilací (destilace, při které se oddělují jednotlivé frakce – složky na základě rozdílných teplot varu) dělí na plynné podíly, benzín, petrolej, plynový olej, olejové destiláty a zbytek (mazut, asfalt).*

### Testové otázky k dané části textu:

- *Jak se nazývá technologický postup, při kterém se z ropy oddělují jednotlivé složky?*
- *Které anorganické sloučeniny se v ropě nacházejí nejčastěji?*
- *Jak se nazývá zbytek po zpracování ropy?*

### Příklady otázek k sebereflexi

- *Největší potíže mi v textu dělalo..., asi proto, že...*
- *Naučit se text pro mne znamená, že jej musím...*
- *Při práci s předloženým textem jsem si uvědomil(a), že...*
- *Tento způsob učení (učení z textu) se mi zdá zajímavý / nezajímavý, protože...*

**2. Doplnující výklad učitele a test 2:** po výkladu učitele, který se vztahoval k problematice pojednávané v textu, absolvovali žáci druhý test (nyní již bez studovaného textu a bez vlastních poznámek), který obsahoval otázky velmi podobné otázkám prvního testu. Cílem bylo zjistit, do jaké míry ovlivní učení žáka výklad učitele, popř. zda má styl učení žáka vliv na osvojení poznatků při práci s textem a při výkladu učitele.

## Příklad testu 2 z chemie k dané části textu:

- *Které z uhlovodíků se v ropě téměř nevyskytují?*
- *Vysvětlete, co je frakční destilace.*

**3. Rozhovor se žáky** – po čtení textu, jeho strukturování, odpovědi na otázky k seberefexi a výsledků testu 1 a 2 byl s některými žáky veden rozhovor. K rozhovoru byli vybráni žáci, jejichž odpovědi byly zajímavé z hlediska jejich názorů i výkonů.

Uvádíme příklady otázek rozhovoru:

1. *Byla pro Vás práce s textem nějak přínosná? Proč?*
2. *Mohl byste se tímto způsobem připravovat na vyučování?*
4. *Myslíte si, že byste mohl nějak využít informací o svém stylu učení? Pokud ano, jak?*

## Výsledky výzkumu

### 1. Styly učení z textu

Na základě analýzy 16 000 odpovědí žáků na otázky k seberefexi, analýzy záznamů žáků z učení z textu a rozhovorů se žáky byly odvozeny tři základní styly učení z textu: styl hloubkový (označen jako styl A), styl povrchový (styl C) a mezistyl (označen jako styl B). Můžeme je charakterizovat takto:

**Styl A „hloubkový“** – žák vnímá text jako soubor informací, které jsou navzájem spojeny určitými vztahy. Rozlišuje pojmy na základní a méně důležité. Při tomto učení vnímá text jako problémovou úlohu. Zajímá ho obsah textu, dané téma, ale i myšlenkové zpracování textu a možnost aplikace získaných informací z textu.

**Styl B – „mezistyl“** – žák má velký zájem o předmět, popř. o problematiku prezentovanou v textu. Při učení preferuje názornost (obrázky, grafy) a možnost aplikovat studované poznatky v praktickém životě. Práce s textem mu nevádí, ale preferuje jiné metody (nejčastěji výklad učitele).

**Styl C „povrchový“** – žák nedovede sledovat text jako soubor hierarchicky uspořádaných pojmů a vztahů mezi nimi. Text vnímá pouze jako soubor informací, které je třeba se naučit (většinou z paměti a pro dobrou známku). Po prostudování textu nedokáže zopakovat, oč v textu šlo. Po určité době obsah textu zapomíná a neumí jej použít aplikačně. Velký důraz klade na čas, potřebný k prostudování textu. Práce s textem je pro něho zbytečně zdoluhavá, dokonce ji odmítá. Preferuje své (většinou strohé) poznámky v sešitě, nadiktované učitelem.

Pro ilustraci uvádíme výskyt jednotlivých stylů učení z textu podle typu škol:

Ve třídách gymnázií v Příboře a Bílovci (gymnázia s přírodovědným zaměřením) se vyskytlo toto rozložení stylů učení z textu:

styl A	56 % žáků
styl B	35 % žáků
styl C	15 % žáků

Ve třídách gymnázia Ostrava (gymnázium s jazykovým zaměřením) se vyskytuje poněkud jiné rozložení stylů učení z textu:

styl A	16 % žáků
styl B	54 % žáků
styl C	40 % žáků

Poznámka: Rozdíl mezi třídami v rámci dané školy není výrazný.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že ve třídách s jazykovým zaměřením je styl učení z textu posunut k povrchovému stylu učení (styl C), zatímco ve třídách s přírodovědným zaměřením se více vyskytuje styl hloubkový.

Styly učení z textu, které byly nalezeny (A, B, C), nejsou ostře ohraničeny. Jsou definovány na základě intenzity a frekvence činností, kterými žáci text recipují.

Na základě nastíněného výzkumu předpokládáme, že **styl učení z textu** je složitější strukturou, která zahrnuje tyto **vrstvy**:

- nejhlubší vrstvou je *kognitivní styl*, který je spíše vrozený a tedy obtížně ovlivnitelný,
- *strategie zpracovávání informací z textu*; tato vrstva vychází z kognitivního stylu, ale je částečně ovlivnitelná pedagogickými intervenčními zásahy (vycházející od učitele, zahrnuté v instruktážním návodu apod.),
- *dovednosti učit se z textu*, jejichž utváření a rozvíjení lze pedagogicky ovlivnit,
- *afektivní vrstva*, zahrnující postoje žáka k předmětu, učivu a učiteli, prožitky z učení z textu apod.; je zřejmé, že i tato vrstva je pedagogicky ovlivnitelná.

Uvedené vrstvy se navzájem prostupují. Rozvíjení stylu učení z textu v různé míře zasahuje jednotlivé vrstvy. Dále je zřejmé, že styl učení z textu vyrůstá z obecnějšího stylu učení.

## 2. Styly učení z textu a další proměnné

Vzhledem k omezenému rozsahu stati neuvádíme empirická data, pouze výsledky jejich zpracování. Pro vážnější zájemce jsou data k dispozici u M. Solárové, popř. v její rozsáhlejší práci (Solárová, 1997).

Byly zjištěny tyto závislosti:

- a) Styl učení žáka z textu závisí na vztahu žáka k předmětu a nezávisí na pohlaví. Čím „lepší“ (pozitivnější) je vztah žáka k předmětu, tím se u něho projevuje propracovanější styl učení z textu, zahrnující prvky stylu hloubkového. Žáci, kteří mají k předmětu neutrální nebo spíše negativní vztah, se vyznačují „mezistylem“ B nebo povrchový stylem učení z textu.
- b) Žáci s výborným prospěchem (do 1,5) se vyznačují spíše stylem A. U žáků s prospěchem nad 2,00 je styl učení z textu posunut ke stylu C.
- c) Výkon žáka při práci s textem většinou nezávisí na jeho stylu učení z textu.
- d) U žáků se projevuje absence dovedností strukturovat text. Je to způsobeno pravděpodobně tím, že jim chybí zkušenosti ze samostatného učení z textu. Strukturování textu je zřejmě spíše komplexnější dovedností než vrozenou kognitivní složkou stylu učení z textu.
- e) Vzájemným srovnáváním učení žáků z různých textů jsme dospěli k závěru, že žáci většinou uplatňují stejný styl učení z textu při práci s různými texty (text výkladový a vyvozovací).
- f) Ukazuje se, že žáci gymnázia nedisponují potřebnými dovednostmi učení z textu, o čemž svědčí výsledky (záznamy) z jejich práce s textem. Zejména je patrná absence autoregulačních dovedností žáků.
- g) Můžeme vyslovit hypotetický závěr, že zkušení učitelé intuitivně odhadují základní, obecnější styly učení (povrchový–hloubkový) svých žáků. Nedovedou však diagnosticky postihnout specifčnosti učení žáků z textu, a to zřejmě proto, že žáci se na gymnáziu samostatně učí z textu zřídka.

### Kauzistiky vybraných žáků

Pro doplnění a ilustraci prezentovaných výzkumných poznatků uvádíme kauzistiky dvou žáků, kteří se zúčastnili popsaného výzkumu.

#### Tomáš

##### a) charakteristika žáka

Celkový průměrný prospěch	1,00
Převládající styl učení z textu	A



*b) Strukturování textu*

Slovní výpis, přesné rozlišení základních a vedlejších pojmů, určení vztahů mezi nimi.

*c) Odpovědi z rozhovoru*

„Práce s textem byla pro mne přínosná, protože jsem si ověřil, jak k textům přistupovat a učit se z nich. Normálně ve škole a v každodenním shonu si ani nevšímnu stylu učení, který používám.

... Informace o stylech učení z textu vedou k zamyšlení nad sebou samým, ale nehodlám nijak radikálně svůj styl učení změnit. Svůj styl znám a docela mi vyhovuje.“

*d) Vyjádření učitele*

„Systematický, logická paměť a myšlení, pracovitý, cílevědomý, široký rozhled...“

**Martin***a) charakteristika žáka*

Celkový průměrný prospěch	2,50
Převládající styl učení z textu	B, C

*b) Strukturování textu*

Podtrhávání textu, bez vyjádření vztahů mezi pojmy.

*c) Odpovědi z rozhovoru*

„Práce s textem byla docela zajímavá, někdy jsme díky tomu ušli zkoušení. Zabere to ale hodně času, učitel a jeho výklad je lepší. Utvrdil jsem se, že z textu se mi hůř učí a hůř pamatuje.

Jestli bych mohl informace o svém stylu učení nějak využít? Nevím, snad bych se mohl pokusit. Rozhodně mě nebaví si pořád všechno říkat nahlas a učit se z paměti nebo se každému předmětu věnovat půl hodiny denně a pořád si všechno opakovat...“

#### d) *Vyjádření učitele*

„Pracuje nesoustavně, je trošku ‚lempl‘, má v práci velké výkyvy. Je schopný, ale svých schopností patřičně nevyužívá, učí se jen to, o co má zájem, je nesoustředěný, neukázněný...“

### **Závěr: náměty pro pedagogickou teorii a praxi**

V naší stati jsme pouze naznačili problematiku stylů učení z textu a uvedli jen některé poznatky z popsaného empirického výzkumu u žáků gymnázia. Z výsledků výzkumu a dalších poznatků, k nimž jsme dosud dospěli, lze odvodit doporučení pro pedagogickou teorii a další výzkum a pro pedagogickou praxi:

#### **A) Doporučení pro pedagogickou teorii a výzkum**

- a) Zjištěné styly učení z textu považujeme za potřebné verifikovat dalšími diagnostickými metodami.
- b) Současně považujeme za účelné ověřit získané závěry pro jiné typy textů v rámci daného předmětu.
- c) Doporučujeme ověřit zjištěné typy stylů učení z textu na dalších vzorcích populace (např. na žácích nižšího gymnázia, odborných učilišť apod.).
- d) Bylo by zajímavé a užitečné zjistit longitudinálním výzkumem možný vývoj stylů učení žáků z textu.

#### **B) Doporučení pro pedagogickou praxi**

Doporučujeme zařadit problematiku stylů učení z textu do pregraduální přípravy budoucích učitelů a dalšího vzdělávání učitelů. Tato kompetence učitele je předpokladem úspěšného podněcování žáků při jejich samostatné práci s textem a zahrnuje tyto klíčové dovednosti učitele:

- diagnostikovat styly učení žáků z textu,
- reagovat na individuální styly učení žáků z textu specifickými didaktickými intervenčními zásahy,
- podněcovat žáky k autodiagnostice vlastního stylu učení z textu (s využitím jejich sebereflexy) a následné autoregulaci učení z textu.

Za závažné považujeme vytvářet u žáků dovednosti efektivního učení z textu. K těmto dovednostem mimo jiné patří:

- komplexnější dovednost strukturovat text, tj. najít v textu klíčové myšlenky a pojmy a odlišit je od myšlenek a pojmů méně důležitých, nalézt

a slovně nebo graficky vyjádřit vztahy mezi těmito klíčovými myšlenkami a pojmy apod.,

- dovednost vyjádřit obsah textu vlastními slovy,
- dovednost vytvořit otázky, vztahující se k obsahu textu,
- metakognitivní dovednosti, tj. dovednost stanovovat cíle svého učení z textu (co chci učením z textu dosáhnout), dovednost monitorovat svoje učení z textu (jeho průběh, úspěšnost, problémy při tomto druhu učení apod.), dovednost anticipovat na základě studia určité části textu a pravděpodobný obsah jeho následující části, např. na základě předběžného strukturování textu, dovednost hodnotit splnění stanovených cílů učení z textu (úspěšnost tohoto učení) – podrobněji viz například Gavora (1988, 1992, s. 90 a násl.).

## Literatura

- GAVORA, P. Stratégia žiaka pri práci s textom. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 34, 1986/87, č. 6, s. 164–167.
- GAVORA, P. Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, 38, 1988, č. 4, s. 661–670.
- GAVORA, P. Selekcia informácií žiakom z pedagogického textu. *Jednotná škola*, 41, 1989, s. 715–725.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992.
- GAVORA, P. Kritické myslenie a učenie sa z textu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. *Rozvoj kritického myslenia na základnej škole*. Rukopis publikace. Bratislava, 1996, s. 61 až 77.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.
- PETŘKOVÁ, A. K teoretickým problémům učebního textu. *Jednotná škola*, 37, 1985, č. 4, s. 328–340.
- PETŘKOVÁ, A. Autonomní učební kompetence dospělých. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 265–271.
- PRŮCHA, J. Nové teorie učení z textu. *Československá psychologie*, 28, 1984a, č. 2, s. 143 až 151.
- PRŮCHA, J. Parametry učebních textů. *Pedagogika*, 34, 1984b, č. 2, s. 159–174.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.
- SOLÁROVÁ, M. *Styly učení žáků gymnázia*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta, 1997.

SOLÁROVÁ, M. – ŠVEC, V. Styly učení z textu u žáků gymnázia. *Pedagogická orientace* 1998, č. 3, s. 56–65. ISSN 1211-4669.

**Adresy autorů:** RNDr. Marie Solárová, Dr., Katedra chemie, Přírodovědecká fakulta OU, Bráfova 7, 701 03 Ostrava.

Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Poříčí 31, 603 00 Brno.

# Hra v zrcadle výzkumné sondy

Jiří Němec

## 1. Postoj a preference her dětí

V současné době patří hra k nejrozšířenějším druhům zábavy mezi nejširšími vrstvami dětí a mládeže. Pro mnohé mladé jedince by bylo odpoledne strávené bez oblíbených počítačových her nezáživné a nudné, zatímco jiní by se neobešli bez her se svými kamarády na junácké schůzce.

Člověk se výrazně liší nejen tím, co čte, jak se obléká, co jí, co od života očekává nebo jak pomáhá nebo „podráží“ ostatní přátele, ale liší se také tím, jak si hraje, co hraje, s kým si hraje a samozřejmě i tím, co od hry očekává a co mu hra přináší. Není asi třeba příliš zdůrazňovat, že pro děti předškolního či mladšího školního věku jsou hry nepominutelnou životní potřebou, jejíž neuspokojení vede často k psychické deprivaci.

Jestliže jsme uvedli, že se lidé liší mnoha osobnostními proměnnými, pak nezapomínejme ani na zkušenost, která je právě díky odlišnému životnímu stylu a výběru her u dětí a mládeže odlišná. Zatímco někteří prožili noční bloudění po lese a rádi se k podobným hrám vracejí, jiní mají hlubokou zkušenost s luštěním hlavolamů, šifer a indicíí. Jedni jsou rozradostněni vyčerpáním z dlouhého běhu při dobývání hradu, jiní se málokdy rozběhnou, protože by se moc zadýchali. Vypráví-li jedni o dobrodružství, které zažívali při celotáborových hrách, o romantickém západu slunce, o zasněžených pláních, o mrazivé noci v týpi apod., pak druzí pasivně přikyvují a prohlašují, že to znají z televize nebo videa a že také podobnou hru prožili na počítačovém simulátoru.

V naší výzkumné sondě se pokusíme o srovnání postojů, a to preferencí různých typů her a výroků o hře mezi třemi různými skupinami dětí. Domníváme se totiž, že řada dětí neměla vždy „otevřené dveře k pokladu s hrami“, a i kdyby je měla, tak se budou odlišovat (právě kvůli svým rozdílným zkušenostem) temperamentem, charakterem a dalšími osobnostními proměnnými.

Postoj chápeme jako ustálený způsob chování (reagování) na předměty, situace, osoby i na sebe sama. Postoje jsou nedílnou součástí každé osobnosti a do jisté míry předurčují zájmy, způsob poznávání, chápání, myšlení či cítění, vědomosti nebo dovednosti. Postoje se získávají a vyvíjejí v průběhu celého života především vzděláním, ale i nejrůznějšími sociálními vlivy. Obsahují složku poznávací, citovou a konativní (někdy uváděnou jako behaviorální).

Užíváme-li úspěšně hru také jako diagnostického prostředku, pak srovnáváme, zda se liší děti z různých sociálních skupin v přístupu k hrám. Položme si otázku, jaké hry děti preferují, jak na ně emocionálně hra působí, zda uplatňují více intelekt než svaly, zda dávají přednost samotě či kolektivu apod. Obecně se tedy ptáme, jakou „roli“ má hra v životě našich dětí, jež jsou determinovány svým rozdílným sociálním zařazením.

## 2. Organizace a průběh výzkumné sondy

Výzkumnou sondu jsme prováděli s dětmi ve věkovém intervalu 13–15 let. V tomto pubescentním věku, který je psychologicky problémový, mají děti s rozličnými hrami již značné zkušenosti. V pozdějším věku mládež již většinu her opouští a nahrazuje je postupně zájmovou činností, která se výrazně tříbí.

Vybrali jsme tři různé věkově homogenní skupiny lišící se nejen svými „životními osudy“, ale rozličným „sociálním“ postavením ve společnosti. V daném věkovém intervalu jsme srovnávali skupinu dětí z náhodně vybrané školy (kontrolní skupina) se skupinou dětí z diagnostického ústavu a skupinou dětských diabetiků.

Předpokládali jsme, že tyto skupiny dětí jsou natolik specifické, že se budou významně lišit i jejich názory a postoje ke hře.

## 3. Popis jednotlivých skupin

Kontrolní skupina dětí byla vybrána náhodně v jedné brněnské škole, kam shodou okolností (jak jsme dodatečně zjistili) docházejí děti jak ze staré zástavby Brna, tak i ze sídliště. Ve skupině byli zastoupeni chlapci i dívky.

Skupina diabetických dětí byla v této věkové kategorii náhodně vybrána z jihomoravských pacientů. (V dalším textu budeme tuto skupinu označovat rovněž zkratkovým souslovím „dia děti“.) Děti postižené nemocí diabetes melitus 1. typu (někdy nazývaný také inzulín-dependentní diabetes) jsou léčeny inzulínovou terapií, která mimo jiné vyžaduje přesný režim dne, dodržování diety a přesných dávek jídla, aplikace inzulínu (3–4× denně), self monitoring (pravidelné sledování hladiny cukru v krvi) apod. Dětská pacienta jsou neustále vystaveni dvěma rizikům: hyperglykémii (nadměrné množství cukru v krvi), jež je pro organismus nebezpečná, a hypoglykémii (velmi malé množství cukru v krvi), která při malých hodnotách způsobuje bezvědomí a ve svém důsledku i smrt. I když se diabetologové snaží začleňovat děti do normálních aktivit svých vrstevníků, aby je nemoc zbytečně neomezovala, je jejich život značně handicapován. Zajímalo nás, jak se toto omezení, které je například srovnatelné i s jinými chronickými onemocněními, projeví

v postoji ke hře, a zda se respondenti budou odlišovat od zbývajících dvou skupin.

Třetí skupina respondentů byla také náhodně vybrána z dětí, které byly momentálně umístěny v dětském diagnostickém ústavu. (Zkráceně budeme tuto skupinu označovat dále jako „ústavní děti“.) Do tohoto zařízení jsou děti umísťovány na dva měsíce, a to buď na základě žádosti rodičů (jedná se o tzv. dobrovolný pobyt, rodiče často uvádějí, že si s dětmi „neví rady“), nebo jsou chovanci přijímáni na základě předběžného opatření, které může vydat sociální pracovníce příslušného odboru obecního úřadu. Důvody umístění dětí do ústavu jsou však v obou případech podobné. Spočívají obvykle v tom, že děti mají ve škole velké množství neomluvených hodin, toulají se v dopoledních hodinách, dostávají se do konfliktu se zákonem (příčinou jsou hlavně drobné krádeže apod.), jejich chování je často hodnoceno jako neadekvátní situacím apod. Předpokládáme, že i tyto děti se budou ve svých postojích ke hře lišit.

#### 4. Použitá výzkumná metoda

Postoje dětí rozličných sociálních skupin ke hře jsme zjišťovali pomocí tzv. Q-metodologie. Hlavní princip této metody spočívá v třídění balíčků karet (tzv. Q-typů).<sup>1</sup> (Vzhledem k věku našich respondentů se jednalo o „dobrou hru“, kterou děti na rozdíl od dotazníků či rozhovorů pociťují a přijímají jako zábavnou.)

Soubor objektů (tzv. karet) s různými výroky o hře respondenti třídili do hromádek podle kritéria, zda s uvedenými výroky souhlasí nebo nesouhlasí. Pro naše účely jsme zvolili 43 karet, které respondenti mohli klást libovolně na pět hromádek (do tzv. pořadového kontinua) od „maximálního souhlasu“ po „naprostý nesouhlas“. Jednotlivým hromádkám jsme potom přiřadili bodovou hodnotu (zleva doprava 5–1).

##### 4.1 Konstrukce a vznik Q-typů

Při konstrukci výroků na kartách jsme byli vedeni jednak myšlenkou srovnat postoje k hrám jednotlivých skupin, jednak jsme se zaměřovali také na porovnání intenzity prožitků (emotivitu respondentů). Zajímalo nás rovněž rozumové zaměření projevující se při výběru her a také to, zda děti dávají přednost „společenství“ před „samotářstvím“. Shromáždili jsme relativně velké množství výroků, s nimiž jsme dále pracovali.

<sup>1</sup>Podrobný popis této metody uvádí např. Kerlinger (1923, s. 563–580.).

Karty jsme roztrídili do pěti skupin podle jejich obsahu. Zjišťovali jsme, zda vypovídají o společenství nebo samotářství, zda zkoumají emotivitu, nebo zda se ptají po přítomnosti racionality či iracionality v hrách. Dále jsme z karet vybrali ty, které specifikují druhy her, a také karty, které jsme označili jako postoje. Tak vzniklo pět skupin karet, které jsme předložili dvaceti expertům (především pedagogům a psychologům) k odbornému posouzení. Na základě jejich doporučení jsme zmenšili počet karet (z 60 na konečných 43) a pojmenovali jsme všech pět skupin takto:

- A. SPOLEČNÍCI × SAMOTÁŘI (karty 1–8)
- B. EMOTIVNÍ × NEEMOTIVNÍ – rozítkáři × pozorovatelé (karty 9–16)
- C. RACIONÁLNÍ × IRACIONÁLNÍ – mozkové × svalouni, (karty 17–24)
- D. POSTOJOVÉ (karty 25–34)
- E. DRUHY HER (karty 35–43)

## 4.2 Výpovědi na kartách, které byly předkládány respondentům

Přidáním záporů k některým výroky na kartách jsme je upravili tak, aby respondenti byli u třídění nuceni přemýšlet a aby s menší pravděpodobností mohlo docházet ke „kupení“ karet pouze k jedné polaritě. (Např. ten, kdo dává přednost intelektuálním hrám, by mohl všech osm karet položit na jednu stranu pořadového kontinua – „rozhodně ano“. Po úpravě by rozdělil 4 karty na „rozhodně ano“ a 4 na „rozhodně ne“.) Výpovědi na kartách uvádíme ve stejné podobě, jak byly předkládány respondentům.

1. Mám rád hry, které mohu hrát sám.
2. Na změnu kamarádů nebo prostředí při hrách si zvykám rychle.
3. Nejraději si hraji se stálou partou – kamarády.
4. Při hře jsou má gesta a pohyby rychlé a impulsivní.
5. Do hry se pouštím bezhlavě, bez předem připravené strategie.
6. Při hrách často měním svůj názor podle postoje svých spoluhráčů.
7. Prohraji-li, dlouho na to vzpomínám.
8. Snažím se vždy hrát podle svých trvalých zásad a zvyků.
9. Šarvátky a rozepře s protihráči, rozhodčím apod. mne nechávají klidným.
10. Významné vítězství mě citově dojíhá.
11. Před startem, začátkem hry jsem klidný a vyrovnaný.
12. Křivdu, posměch a kritiku při prohře hluboce prožívám a těžce snáším.
13. Opakující se častá prohra mne rozčiluje.
14. Při vyhlásování výsledků, vyhodnocování jsem napjatý, jak se umístím.
15. Hře se zcela oddám a nevím, co se děje kolem.
16. Prohra mne nechává úplně klidným.
17. Raději si zahraji šachy než fotbal.
18. Mám rád hry pátrací, s luštěním dopisů a řešením problémů.
19. Raději zvolím cestu dlouhou a nepohodlnou, než bych zapřemýšlel nad nejkratší.

20. Mám rád, když pravidla hry jsou jasná a jednoduchá.
21. Rád uvažuji nad herními principy a pravděpodobností výhry.
22. Box, ragby, americký fotbal obdivuji pro jejich drsnost a mužnost.
23. Mám rád hry nutící k přemýšlení.
24. U hlavolamů, indicií a křížovek nevydržím dlouho.
25. Raději se aktivně do hry zapojím, než abych byl nečinným pozorovatelem.
26. Nejvíc si hraji venku na ulici, sídlišti, v partě.
27. S chutí bych přijal místo plavčíka na plachetnici putující kolem světa.
28. Hry jsou jen pro malé děti, už je moc nehraji.
29. Od hry očekávám zábavu a potěšení.
30. Při hrách rád zažívám různá napínavá dobrodružství.
31. Rád hry pozoruji jako nezúčastněný divák (např. XAPATAN).<sup>2</sup>
32. Rád bych se stal účastníkem Xapatanu.
33. Raději než účastníkem hry, jsem jejím organizátorem.
34. Ve hře je nutno zvítězit za každou cenu.
35. Nejvíce jsem si oblíbil počítačové hry.
36. Dávám přednost hrám v přírodě.
37. Těším se na celotáborové hry.
38. Dávám přednost sportovním hrám.
39. Líbí se mi hry, při kterých se něco staví či buduje.
40. Oblíbil jsem si hry strategické.
41. Hrací automaty si získaly můj obdiv.
42. Rád hraji domácí společenské hry.
43. Foglarovky jsem četl jedním dechem.

## 5. Třídění a jeho statistické zpracování

Před každým tříděním byly karty promíchány a respondent byl vyzván, aby je třídil a pokládal na předem připravenou šablonu podle toho, zda s výroky souhlasí či nesouhlasí. Roztřídění karet bylo zaznamenáno do tabulky.

Popsaným způsobem jsme od tří skupin po patnácti respondentech získali poměrně velké množství dat, z nichž některé jsme podrobili statistické analýze. Ke statistickému zpracování jsme použili počítačový program Excel a Statistica for Windows ver. 4.0.

### 5.1 Pořadí her (karet), které děti preferují nejvíce

Tab. 1 – Pořadí preferencí, kontrolní skupina

			prům.	med.	SD
1.	36	Dávám přednost hrám v přírodě	4,3	5	1
2.	37	Těším se na celotáborové hry	4,2	4	1,1
3.	38	Upřednostňuji hry sportovní	3,9	4	1
4.	40	Oblíbil jsem si hry strategické	3,9	4	1
5.	42	Rád hraji domácí společenské hry	3,9	4	1,2

<sup>2</sup> V době, kdy respondenti na dané otázky odpovídali, probíhala tato hra na televizních obrazovkách každý týden a měla tzv. „vysokou sledovanost“.



Tab. 2 – Pořadí preferencí, skupina dia dětí

			prům.	med.	SD
1.	37	Těším se na celotáborové hry	4,4	5	0,9
2.	36	Dávám přednost hrám v přírodě	4,4	5	1,1
3.	42	Rád hraji domácí spol. hry	4,0	4	1,1
4.	38	Upřednostňuji hry sportovní	3,9	4	0,9
5.	39	...hry, při kterých se něco staví...	3,8	4	1,3

Tab. 3 – Pořadí preferencí, skupina ústavních dětí

			prům.	med.	SD
1.	38	Upřednostňuji hry sportovní	4,5	5	0,8
2.	42	Rád hraji domácí společenské hry	4,5	5	1,13
3.	36	Dávám přednost hrám v přírodě	4,3	5	1,18
4.	37	Těším se na celotáborové hry	4,0	5	1,41
5.	39	...hry, při kterých se něco staví...	3,9	4	1,28

Na první pohled nejsou mezi jednotlivými skupinami rozdíly v preferenci her. Při analýze údajů si povšimneme vedle průměrného hodnocení také směrodatné odchylky (SD), která nám v tomto případě udává, jak dalece se děti v jednotlivých skupinách rozcházejí v hodnocení preference her. Vzhledem k možnosti zkrslení při porovnávání aritmetického průměru uvádíme také medián. Za povšimnutí stojí, že děti ani z jedné skupiny nepreferovaly výrazně kartu č. 35 a 41, tedy počítačové hry a hrací automaty. V případě dětí z kontrolní skupiny a diabetiků jsou to hry nejméně oblíbené (pr. 1,5 – med. 1).

## 5.2 Pořadí postojových karet

Tab. 4 – Pořadí postojových karet, kontrolní skupina

			prům.	med.	SD
1.	29	Od hry očekávám zábavu a potěšení	5,0	5	0
2.	30	...různá napínavá dobrodružství...	4,7	5	0,6
3.	25	...aktivní zapojení do hry...	4,3	5	1,0
4.	26	...hra na ulici, sídlišti, v partě	4,2	5	1,1
5.	32	Rád bych byl účastníkem Xapatanu	4,1	4	1,1

Tab. 5 – Pořadí postojových karet, skupina dia dětí

			prům.	med.	SD
1.	29	Od hry očekávám zábavu a potěšení	4,5	5	0,9
2.	30	...různá napínavá dobrodružství..	4,5	5	1,1
3.	25	...aktivní zapojení do hry...	4,3	5	1,1
4.	26	...hra na ulici, sídlišti, v partě	4,1	4	1,2
5.	33	...raději jsem organizátorem	3,2	3	1,4

Tab. 6 – Pořadí postojových karet, skupina ústavních dětí

			prům.	med.	SD
1.	29	Od hry očekávám zábavu a potěšení	4,7	5	0,8
2.	30	...různá napínavá dobrodružství..	4,7	5	0,8
3.	25	...aktivní zapojení do hry ...	4,3	5	1,18
4.	27	...plavčík na plachtenci ...	4,1	5	1,41
5.	26	...hra na ulici, sídlišti, v partě	3,5	4	1,73

Z tabulek je zřejmá shoda všech tří skupin v třídění postojových karet č. 29, 30 a 25. Zajímavá je absolutní shoda kontrolní skupiny s nulových rozptylem (všichni kartu č. 29 hodnotili „rozhodně ano“ – 5). Většina dětí primárně očekává od hry zábavu a potěšení spojené s dobrodružstvím a aktivním zapojením do hry.

Děti z kontrolní skupiny považují za nejméně důležité (kartu č. 34) „zvítězit za každou cenu“ (pr. 1,4 – med. 1) a (kartu č. 28) rozhodně si nemyslí, že „hra je pouze pro malé děti“ (pr. 1,7 med. 1). Dia děti hodnotí podobně jako předchozí skupina kartu č. 28 (pr. 1,3 – med. 1), stejně jako ústavní děti (pr. 1,9 – med. 1).

### 5.3 Hodnocení významu jednotlivých skupin karet

Pro porovnání významu jednotlivých skupin karet jsme před vlastním statistickým hodnocením přečíslovali hodnotící stupnici tak, aby mezi hodnotícími polaritami nebyl rozdíl. Například při hodnocení emotivity byly hodnoty „přepolarizovány“ tak, aby přiblížení k hodnotě pět svědčilo pro emotivitu a naopak přiblížení se k hodnotě nula pro neemotivitu.

K srovnání všech tří skupin jsme použili neparametrického testu Kruskal–Wallis. Chtěli jsme se přesvědčit, zda se hodnoty přiřazené jednotlivým kartám liší svojí polohou, nebo zda byly ve všech třech skupinách tříděny podobně.<sup>3</sup>

Hypotéza  $H_0$  předpokládá, že žádná ze skupin se neliší v přiřazování hodnot jednotlivým kartám, tedy, že skupiny jsou nezávislé náhodné výběry z téže populace. Všechny zjištěné hodnoty jsou testovány na hranici významnosti 0,05. Hodnoty přesahující tuto hranici svědčí pro zamítnutí nulové hypotézy.

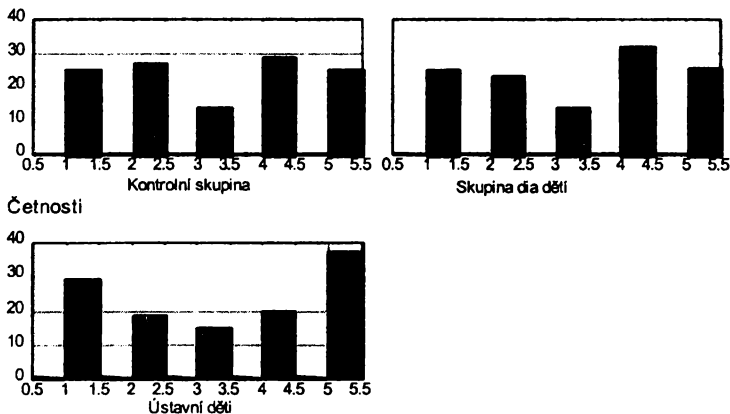
### 5.4 Hodnocení významu skupiny karet SPOLEČNÍCI × SAMOTÁŘI

V tomto případě nejsou mezi skupinami respondentů žádné významné rozdíly v třídění karet (data nejsou prezentována). Vypočítaná hodnota

<sup>3</sup>Princip tohoto testu je uvádí například Kubánková a Hendl (1986, s. 12).

Kruskal–Wallis je 0,5128,  $p = 0,77$ . Z výsledku vyplývá, že v tomto případě nemůžeme vyvrátit nulovou hypotézu. Znamená to, že se děti významně neliší v preferenci karet, které vypovídají o samotářství nebo společenství.

Z grafu č. 1 (četností bodových hodnocení této skupiny otázek) je patrné, že skupina č. 3 (ústavní děti) častěji volí extrémní hodnoty 1 a 5.



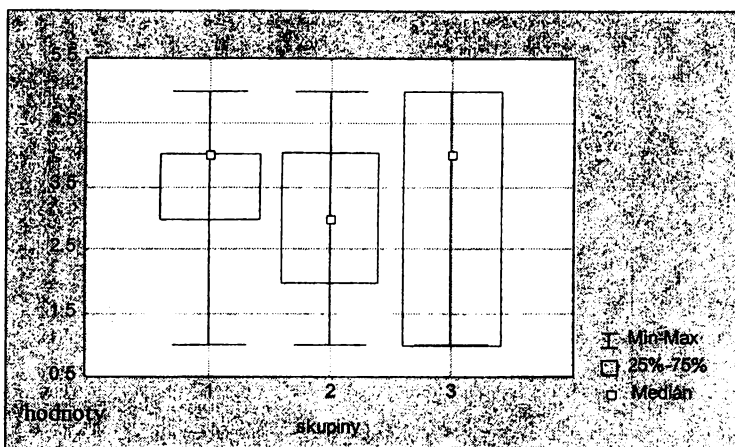
Graf č. 1: Histogram hodnocení karet „Samotářství–společenství“

## 5.5 Hodnocení významu skupiny karet EMOTIVITA × NEEMOTIVITA (PROŽITKÁŘI × POZOROVATELÉ)

V tomto případě jsou již z grafu č. 2 zřejmé rozdíly v třídění karet mezi skupinami respondentů. Skupina dia dětí přiřazovala těmto kartám nižší hodnoty než zbývající skupiny. Vypočítaná hodnota Kruskal–Wallisova testu při hodnocení všech skupin současně je 8,885,  $p = 0,011$ . Z toho vyplývá, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu, neboť ve výběru karet, které vypovídají pro emotivitu, se děti liší.

Při vzájemném hodnocení všech skupin (každé skupiny s každou) vyšel statisticky významný rozdíl pouze mezi skupinou dia dětí a kontrolní skupinou (K.–W. test je 9,725 a  $p = 0,0018$ ). Mezi skupinou dia dětí a ústavními dětmi není významný rozdíl (K.–W. je 0,0145 a  $p = 0,90$ ). Tento jev je způsoben velkým rozptylem ve skupině ústavních dětí, protože z grafu je patrný rozdíl v mediánech těchto hodnocených skupin.

Z grafu č. 3 (četností bodových hodnocení této skupiny otázek) je patrné, že skupina č. 3 opět častěji volí extrémní hodnoty 1 a 5, které způsobují velký rozptyl hodnot v této skupině.



Graf č. 2: Plošné rozložení bodového hodnocení karet

## 5.6 Hodnocení významu skupiny karet RACIONALITA × IRACIONALITA (MOZKOVÉ × SVALOUNI)

Z grafu č. 4 je opět evidentní rozdíl mezi srovnávanými skupinami. Nejvíce hodnotí racionální složku v hrách diabetické děti, které přiřazovaly kartám vypovídajícím o oblíbenosti racionality vyšší hodnoty než ostatní dvě skupiny. Kontrolní skupina volila hodnoty mezi skupinou dia dětí a ústavních dětí.

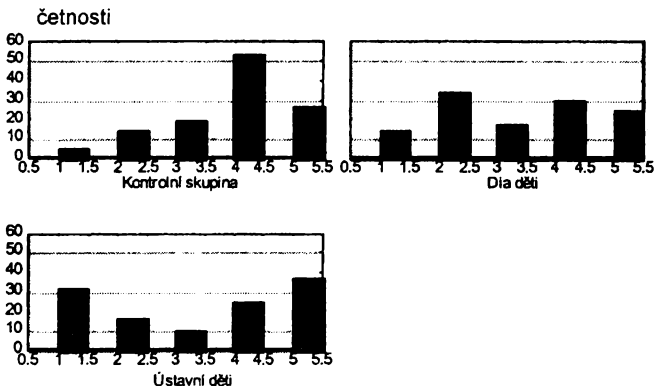
I v tomto případě jsou již z grafu č. 4 evidentní rozdíly v třídění karet mezi skupinami respondentů (K.-W. test je 8,825,  $p = 0,012$ ). Na základě těchto hodnot můžeme zamítnout nulovou hypotézu, že se děti neliší v preferenci karet, které vypovídají pro racionalitu.

Při hodnocení Kruskal-Wallisovou metodou každé skupiny s každou, jsme však zjistili pouze významný rozdíl mezi skupinou dia dětí a ústavních dětí (K.-W. je 8,017 a  $p = 0,0046$ ). Mezi diabetickými dětmi a kontrolní skupinou rozdíl statisticky významný není (K.-W. je 2,121,  $p = 0,145$ ). Stejně mezi ústavními dětmi a kontrolní skupinou není hodnota K.-W. testu významná (3,189,  $p = 0,074$ ).

## 6. Podrobné hodnocení významu jednotlivých karet

Podívejme se nyní podrobněji, co způsobilo (které karty), že se skupiny respondentů výrazně liší v preferenci skupin karet.

Jak jsme již uvedli v hodnocení skupiny karet SAMOTÁŘSTVÍ × SPOLEČENSTVÍ, není mezi skupinami respondentů významný rozdíl. To se



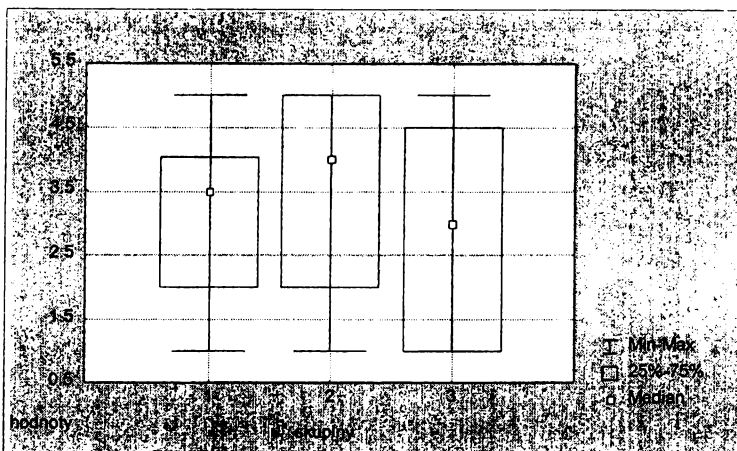
Graf č. 3: Histogram hodnocení karet „Požitkáři–pozorovatelé“

také projevilo ve skutečnosti, že není rozdíl v hodnocení jednotlivých karet. Výjimku tvoří karta č. 4, kterou kontrolní skupina bodově hodnotila více proti ostatním dvěma (významnost K.–W. testu je  $p < 0,001$ ).

## 6.1 Hodnocení skupiny karet EMOTIVITA × NEEMOTIVITA

Ve skupině emotivních karet nacházíme již významné rozdíly mezi skupinami respondentů u více karet. Kartu č. 9 nejvíce hodnotí děti ústavní, pak děti kontrolní skupiny a nejméně diabetické děti. Kartu č. 11 hodnotí vysoce ústavní děti oproti dalším dvěma skupinám dětí, které preferovaly tuto kartu stejně. Kartu č. 12 nejvíce hodnotí děti z kontrolní skupiny, pak diabetické a nejméně ústavní děti. Kartu č. 15 hodnotí více skupina ústavních dětí. V postoji ke kartě č. 16 se významně liší skupina dia dětí od zbývajících dvou skupin. Výsledek K.–W. testu je u všech zmíněných karet takový, že hodnota  $p < 0,001$ .

Z analýzy jednotlivých položek tedy vyplývá, že ústavní děti velmi emocionálně prožívají například rozepře s protihráči a šarvátky s rozhodčím, že jsou před začátkem hry neklidné a nervózní, velmi těžce prožívají a snášejí křivdu, posměch a kritiku. Hře se zcela oddávají a neví, co se děje kolem. Naopak prohra je nechává zcela klidné. Stejně reagují na prohru i diabetické děti.



Graf č. 4: Plošné rozložení bodového hodnocení karet

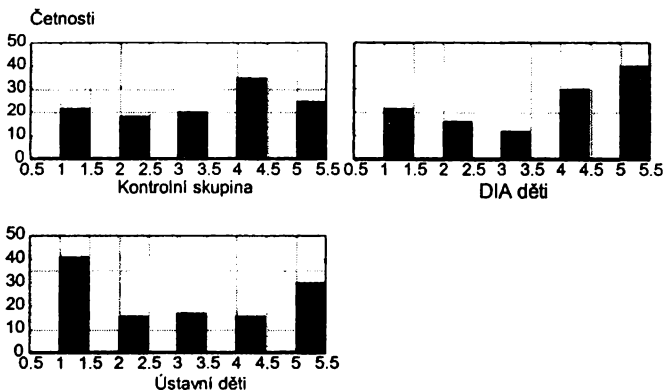
## 6.2 Hodnocení skupiny karet RACIONALITA × IRACIONALITA

V této skupině karet se odlišují diabetické děti, které se významně ztotožňují s racionálními výroky o hře. Odlišují se od kontrolní skupiny i od ústavních dětí, které se ve svých preferencích neliší, především v hodnocení karet č. 19, 20, 22 a 23. Výsledky K.-W. testu jsou u všech zmíněných karet takové, že ukazují hodnoty  $p < 0,001$ . Diabetické děti preferují hry nutící k přemýšlení, zavrhují tvrdé sporty jako ragby nebo americký fotbal, dávají přednost složitějším logickým hrám.

## 6.3 Hodnocení karet – druhy her

I když jsme v úvodu při řazení oblíbených her konstatovali, že počítačové hry a hrací automaty nepatří mezi oblíbené hry žádné ze tří skupin dětí, musíme se nyní při podrobné analýze jednotlivých karet vyjádřit přesněji.

Ústavní děti se významně odlišují v preferenci karet č. 35, 38 a 41. Můžeme konstatovat, že i když je nepovažují za oblíbené v porovnání s ostatními kartami v této skupině, na rozdíl od kontrolní skupiny a dia dětí je výrazněji preferují. Ústavní děti tedy významně oceňují nejen hry sportovního charakteru, ale také počítačové hry a hrací automaty. Diabetické děti se významně odlišují v preferenci karet č. 37 a 43. Těší se na celotáborové



Graf č. 5: Histogram hodnocení postojoyých karet „Racionalita–iracionalita“

hry a rádi čtou (nebo četly) knížky Jaroslava Foglara.<sup>4</sup> (Tyto knihy nemají v oblibě nebo je vůbec nečetly ústavní děti, což dokládá prům. 2,0 a med. 1.) Výsledek K.–W. testu je u všech zmíněných karet takový, že hodnota  $p < 0,001$ .

## 7. Shoda výpovědí uvnitř a mezi testovanými skupinami

V závěru naší výzkumné sondy nás zajímalo, jaká je homogenita výpovědí v jednotlivých skupinách a mezi skupinami. Abychom mohli potvrdit reliabilitu uváděných skutečností, že se naše tři skupiny významně odlišují v třídění karet, bylo by dobré, aby shoda voleb v jednotlivých skupinách byla maximální a mezi jednotlivými skupinami minimální.

K ověření tohoto předpokladu jsme vypočítali dva odlišné koeficienty, abychom snížili pravděpodobnost omylu a vyvarovali se možnému zkreslení. Vzhledem ke skutečnosti, že naše posuzovací škály mají charakter tzv. ordinálních (tedy pořadových) dat, použili jsme pro odhad reliability neparametrického testu – Kendallova a Taylorova koeficientu shody.

Kendallův koeficient shody  $W$  pracuje s hodnotami Spermanova koeficientu pořadové korelace pro všechny možné dvojice posuzovatelů ( $r_s$ ),  $k$  – představuje počet posuzovatelů.

<sup>4</sup>Kartu s tímto výrokiem, který se z daného souboru zjevně vymyká, jsme do této skupiny zařadili úmyslně, protože nás v rámci naší práce zajímala obliba autorových knížek u současné mládeže. Nepřímou jsme se domnívali, že obliba Foglarových knížek může svědčit i o oblibě jeho her. Není nezajímavé zjištění, že při třídění karet se ústavní děti často ptaly, kdo to je Jaroslav Foglar.)

$$W = \frac{\bar{r}_s(k-1) + 1}{k}$$

Vypočítanou hodnotu Kendallova koeficientu potom můžeme dosadit do vzorce pro výpočet Taylorova koeficientu shody  $r_{kv}$ . Taylorův koeficient shody pracuje s aritmetickým průměrem hodnot Spearmanova koeficientu pořadové korelace.<sup>5</sup>

$$r_{kW} = \frac{kW - 1}{(k-1)W}$$

Tabulka uvádí přehled počítaných koeficientů v jednotlivých skupinách a mezi skupinami.

Tab. 7 – Hodnoty uvnitř skupin

	Kontrolní sk.	dia děti	ústavní děti
Prům. Spear.	0.380	0.600	0.264
Kend. koef. Shody	0.427	0.626	0.313
Tayl. koef. Shody	0.165	0.376	0.082

Tab. 8 – Hodnoty shody mezi skupinami

	ks-dia	ks-úst.	dia-úst.
Prům. Spear.	0.332	0.270	0.240
Kend. koef. shody	0.376	0.318	0.290
Tayl. koef. shody	0.125	0.086	0.069

Z hodnot obou koeficientů je zřejmé, že největší shoda v hodnocení karet byla ve skupině dětí diabetických, menší ve skupině dětí kontrolních a velmi malá ve skupině dětí ústavních.

Z hodnot koeficientů při hodnocení vztahů mezi jednotlivými skupinami je zřejmé, že největší shoda byla mezi skupinou kontrolních a diabetických dětí. Oproti tomu obě tyto skupiny se výrazně odlišovaly v hodnocení od skupiny dětí ústavních.

## 8. Závěrečné poznámky pro pedagogickou praxi

V úvodu výzkumné sondy jsme se ptali, liší-li se děti různých sociálních skupin výběrem různých druhů her, postojem k hrám, zda dávají přednost hrám intelektuálním nebo pohybovým, skupinovým či individuálním apod.

Než přistoupíme k závěrečné interpretaci, připomeňme některé nedostatky, které s sebou Q-metodologie přináší. Obecně je známo, že administrace Q-metodologie, především předkládání karet respondentům, je časově

<sup>5</sup>Oba dva koeficienty uvádíme podle Chrásky (1996, s. 261).



náročné, ale i technicky složité, a proto můžeme málokdy pracovat s dostatečně velkými vzorky. Z toho tedy vyplývá i omezená možnost zobecnění.

Chceme-li přesně statisticky hodnotit data, pak je nutné, aby statistické operace a testy byly tzv. nezávislé, to znamená, že umístění jedné karty do pořadového kontinua by nemělo ovlivnit umístění dalších karet. Zdůrazňovali jsme proto našim respondentům, že se mohou k umístěným kartám znovu vracet (uznají-li to za vhodné) a přemisťovat je i do jiných hromádek.

Velmi závažná je kritika tzv. nucené volby. My jsem se přiklonili k tzv. svobodné proceduře a respondenty jsme nucenou volbou neomezovali, tzn. nepředepisovali jsme striktně, kolik karet má být v každé hromádce.

Pokusme se právě s vědomím těchto nedostatků o závěrečnou interpretaci naší výzkumné sondy.

- Mezi nejoblíbenější hry současných dětí všech tří skupin nepatří počítačové hry ani hrací automaty, jak se možná mnozí pedagogové domnívají. Shodně respondenti upřednostňují hry v přírodě, sportovní, celotáborové nebo společenské hry. Na základě naší podrobné analýzy však musíme konstatovat, že skupina ústavních dětí statisticky významně preferuje, na rozdíl od ostatních dvou skupin, počítačové hry, hrací automaty a sportovní hry.
- Děti všech tří skupin očekávají shodně od hry zábavu a potěšení. Rádi se aktivně do her zapojují a vyhledávají v nich dobrodružství.
- Děti všech tří skupin se neliší v preferenci her dokládajících samotářství nebo společenství. Znamená to, že žádné z dětí výrazně nepreferuje hry pro jednotlivce či skupinu.
- Statisticky významný je rozdíl mezi skupinami dětí v prožívání emocí plynoucích ze hry. S trochou nadsázky bychom mohli skupinu ústavních dětí označit za „prožitkáře“, zatímco skupinu diabetických dětí za „pozorovatele“. Ústavní děti statisticky významně prožívají rozepře s protihráči, před začátkem hry jsou nervózní, těžce prožívají křivdu, posměch a kritiku.
- Významně se také odlišují diabetické děti v porovnání s dětmi ústavními v preferenci intelektuálních her. Opět bychom mohli přirovnat diabetické děti k „mozkům“ a ústavní děti k „svalounům“.

Tento malý experiment naznačil také možnost, jak dále s Q-metodologií (i přes uvedené nevýhody) pracovat. Pokud bychom pominuli sociální výlučnost dětí jednotlivých skupin a karty administrovali v rámci náhodného výběru respondentů obdobného věku, můžeme předpokládat „kupení“ karet do tzv. „Q-typů“. Dojdeme v podstatě k „hráčským typům“ – skupinám dětí, které provedly podobné roztřídění. Jednotlivé skupiny bychom pak mohli pojmenovat podobně, jako jsme označili naše skupiny karet –

např. „společníci“, „samotáři“, „prožitkáři“, „pozorovatelé“, „intelektuálové“, „svalouni“ atd.<sup>6</sup>

Tuto techniku bychom mohli úspěšně použít jako doplňující diagnostickou metodu. Jak prokázala naše výzkumná sonda, člověk se totiž neliší pouze tím, jak reaguje na podněty, jak vypadá, tím, co čte, k čemu směřuje apod., ale také významně i tím, co hraje a jakým způsobem ke hře přistupuje.

## Literatura

KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1923. s 563–580.

KUBÁNKOVÁ, V., HENDL, J. *Statistika pro zdravotníky*. Praha: Avicenum, 1986.

CHRÁSKA, M. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, XLVI, 1996, s. 261.

NĚMEC, J. Hra v zrcadle výzkumné sondy. *Pedagogická orientace* 1998, č. 3, s. 66–80. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Dr. Jiří Němec, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

---

<sup>6</sup>Srov. např. typy lidí v temperamentově osobnostním dotazníku TE-ZA-DO.)

# Poradenská služba

---

---

## Školská profesní orientace

Rudolf Kohoutek

V praxi osvědčený pedagogicko-psychologický poradenský postup při orientaci na volbu povolání (studia) si můžeme ilustrovat na typické kazuistice chlapce s rozštěpem rtu a patra, vyšetřovaného v Pedagogicko-psychologické poradně města Brna.

### I. Základní údaje

Základní škola nás požádala o psychologické vyšetření 15letého chlapce Jaroslava X., který končil základní školu, kvůli poradě při volbě povolání a studia. Jeho 45letá matka byla vyučená dámská krejčová, t. č. byla v domácnosti; jeho 47letý otec byl soustružníkem kovů. Dítě bylo manželské a vlastní. Informátorem o těchto základních a anamnestických údajích byla matka chlapce. Vyšetření bylo rozvrženo na tři návštěvy. Teprve při poslední návštěvě byla matce a jejímu chlapci poskytnuta vlastní odborná porada při profesní a studijní orientaci dítěte.

### II. Anamnestické údaje

Z anamnestických informací jsme od matky získali tyto údaje:

#### A) O rodinných dispozicích:

- a) Ze strany otce: údajně žádná zátěž, ve škole průměrně prospíval.
- b) Ze strany matky: byla zdráva, ve škole se průměrně učila, rozštěp rtu a patra v rodině bratra matky. Tež se zde narodilo dítě bez nosních dírek.
- c) Sourozenci: starší bratr L. (20letý) byl zdravý, učil se průměrně, vyučil se elektromechanikem.

## B) Ontogenetický vývoj:

### a) prenatální fáze:

Jaroslav byl z druhého těhotenství, které bylo rodiči vítáno, na pohlaví dítěte rodičům nezáleželo.

### b) perinatální fáze:

Porod byl normální, v porodnici, poloha plodu normální, nebyl kříšen, hned plakal, porodní hmotnost 3 250 gramů, míru 50 cm. Poporodní žloutenku neměl.

### c) postnatální fáze:

Somatický vývoj: byl kojen a dokrmován odstříkaným mlékem (3 měsíce), nemohl pro rozštěp rtu a patra dobře sát, dentice v 5 měsících, zaživacími poruchami netrpěl. Ploché nohy. Slabší tělesná konstituce.

Nemoci, úrazy, operace: pertussis v roce věku, morbilli v 5 letech, otitis 3× v předškolním věku, v 11 letech fraktura LHK, v 7. ročníku hepatitida. Vývojové anomalie: dosud bez známek nástupu puberty (v 15 letech).

### d) psychický vývoj:

Psychomotorický: seděl v šesti měsících, chodil ve 13 měsících, čistotu udržoval od 2 let, tělesně slabší, manuálně zručný, grafomotoricky obratný. Výrazový: kolem roku vyslovoval slova, do dvou let začal mluvit ve větách, ale se špatnou výslovností, od 6 a 1/2 roku navštěvoval logopeda, tč. výslovnost relativně dobrá.

Poznávací (kognitivní – senzorka; pozornost, paměť, představivost, myšlení): dobře vidí i slyší, dovede se přiměřeně koncentrovat na práci, distribuci pozornosti má rovněž přiměřenou, paměť má průměrně výkonnou, avšak spíše vizuálního zaměření, v oblasti myšlení se jeví jako bystrý, ve slohu projevuje živou představivost a fantazii, bývá proto ve škole chválen.

Emotivní – zejména temperament; struktura a kvality citů: citově klidný a vyrovnaný, avšak dosti těžce nese i drobné neúspěchy. Obtížně se adaptoval na dietu po prodělaném zánětu jater a na nutnost omezit sportování.

Charakterový (zejména vývoj potřeb, zájmů, postojů, hodnot a mravního vědomí, způsobů a cílů jednání): Chlapec je samostatný, sdílný, má důvěru především k matce, je svědomitý, pečlivý až pedantický, pravdomluvný, spolehlivý, vytrvalý a ctizádostivý.

Matka informuje, že chlapec sbírá nálepky a odznaky, hraje již 6 roků na pianino v hudební škole. Rád kreslí a rekreačně sportuje (lyžuje, bruslí, běhá, plave, hraje kopanou). Je výrazný čtenář, zejména dobrodružné a romantické literatury. Chtěl by studovat na elektrotechnické průmyslovce. Na jeho současnou motivaci má výrazný vliv profese jeho staršího bratra, který je elektromechanikem.

Sociální, zejména adaptace v rodině a v širších skupinách: oblíbený, družný, společenský, přizpůsobený mezi vrstevníky, v rodině i ve škole, submisivní, ne však závislý, adekvátně zařazený v sociálních skupinách svého prostředí.

Vývoj osobnosti (její individuality): harmonický.

Charakteristika osobnosti (z hlediska sociálního okolí): „Skromný, spolehlivý chlapec“.

## C) Scholarita:

- a) Mateřská škola: od 3 do 6 let. Adaptace: velmi dobrá, velice rád chodil mezi děti.
- b) Začátek školní docházky: v 7 letech, měl odklad školní docházky pro astenii.
- c) Vývoj prospěchu a adaptace od prvního ročníku: učí se průměrně, až do 7. ročníku chování vždy vzorné.
- d) Zvláštní nezdarý – zejména opakování ročníku: od 7. ročníku se pohoršil v prospěchu v důsledku značné absence (160 hodin) ve vyučování (pro hepatitidu).
- e) Nynější prospěch a chování ve škole: průměrný, na chování chlapce nejsou stížnosti, měl 3. stupeň z chemie. Jeho oblíbeným předmětem je biologie.
- f) Postoje dítěte a jeho rodiny ke škole, zejména vzájemné interpersonální vztahy mezi dítětem a rodiči na jedné straně a učiteli (školou) na druhé straně: matka chodí na třídní schůzky, spoluprací se školou označuje za dobrou.
- g) Jiné okolnosti, jako změna školy apod.: mezi 4. a 5. ročníkem se přestěhovali, proto změnil školu, ale rychle se přizpůsobil novým podmínkám.

## D) Prostředí, v němž dítě vyrůstalo (doba i adaptace):

- a) U rodičů: vyrůstal ve vlastní rodině od narození doposud.
- b) V jiné rodinné péči: nebyl.
- c) V kolektivní výchově (v ústavě):
  - a) v kojeneckém ústavě: (s matkou) byl dva měsíce pro potíže s rozštěpem rtu a patra,
  - b) v jeslích denních, týdenních: nebyl,
  - c) v dětském domově aj.: nebyl.
- d) Léčebně byl hospitalizován v 6 měsících pro první operaci rtů, ve dvou letech pro operaci patra.

## E) Socio-ekonomické podmínky:

- a) Bytové poměry: rodina bydlí v třípokojovém komfortním družstevním bytě v sídlišti. Vlastní auto a chatu ve vzdálenosti 35 km od bydliště.
- b) Možnosti spánku, rekreace a soukromí dítěte: přiměřené, má vlastní pokoj.
- c) Materiální zajištění rodiny: přiměřené.
- d) Kulturně-sociální úroveň rodiny a náplň volného času, ev. prázdnin: rodina pobývá o prázdninách většinou na své chatě. Chlapec byl jednou na putovním dětském táboře, ale opakovat tento pobyt již nechtěl.
- e) Režim dne, zejména pracovní doba rodičů: otec pracuje na jednu směnu, matka je v domácnosti.
- f) Režim dne, případně týdne, dítěte, zejména pobyt v družině mládeže: chlapec DM nenavštěvuje.
- g) Okruh kontaktů dítěte: rád chodí mezi děti, je společenský, oblíbený, nikdy nemluvil o tom, že by se mu děti pro rozštěp smály.

- h) Náplň volného času dítěte, zejména jeho zájmová činnost: běhá venku, hraje kopanou, hokej, na klavír (spíše zábavnou lehkou hudbu). Čte, někdy jde do kina, má předplatné do divadla, na televizi se skoro nikdy nedívá, chodí brzy spát.
- i) Jiné okolnosti, např. spolubydlíci apod.: nebyly zjištěny.

#### F) Rodina: její struktura, meziosobní vztahy a výchovné ovzduší:

- a) Složení rodiny: oba rodiče a dva synové.
- b) Význačné rodinné události a změny v průběhu života dítěte: stěhování před pěti lety.
- c) Zdravotní stav rodičů, ev. pěstounů: dobrý.
- d) Osobní vlastnosti rodičů, ev. pěstounů: matka se jeví jako harmonická osobnost působící příznivým dojmem. Otce charakterizuje matka rovněž jako harmonickou osobnost.
- e) Interpersonální vztahy mezi dospělými v rodině jsou klidné a spokojené.
- f) Interpersonální vztahy mezi dospělými a dětmi:
  - vzájemné vztahy mezi rodiči, prarodiči atd. na straně jedné, a dítětem na straně druhé: přiměřená péče, dříve poněkud anxiózní přístupy,
  - vzájemné vztahy mezi rodiči apod. na straně jedné a sourozenci na straně druhé: přiměřené, žádné z dětí údajně není preferováno.
- g) Interpersonální vztahy mezi sourozenci: velmi dobré.
- h) Výchovný režim v rodině: přiměřený, tolerantní výchovný přístup, chlapec je výchovně velmi tvárný; výchova spočívá především na matce.
- i) Jiné psychologicko-pedagogické faktory: 0.

Příznaky psychické tenze, neurotických tendencí a dificity nebyly zjištěny. Matka uvedla v seznamu příznaků psychické tenze pouze občasné bolesti hlavy chlapce v pondělí.

Po takovémto sepsání životní historie sociální pracovníci psycholog stanovil plán postupu dalšího šetření. Upozornili jsme chlapce i matku, že vlastní odbornou poradu jim poskytneme až na závěr šetření. V tomto případě jsme se rozhodli pro tento postup psychologa při první návštěvě:

1. Explorace s chlapcem a doplnění anamnézy s matkou.
2. Ravenovy progresivní matrice.
3. Kresba lidské postavy.
4. Orientační zkouška ortografie.

Ad 1) Během explorace měl chlapec zdrženlivé vystupování na přiměřené společenské úrovni. Adaptace i kontakt měly ascendentní průběh. Během rozhovoru s chlapcem o rodině bylo možno usuzovat na příznivé citové klima s tolerantní výchovou. Pomoc a kontrola rodičů ve školní práci chlapce nebyla nutná, protože byl samostatný a dosahoval ve škole stále dobrých výsledků. Během hovoru o škole bylo možno usoudit na adekvátní vývoj studijních návyků i na dobrou adaptovanost na požadavky školní

kázně. Zajímá ho hlavně oblast biologie, zejména zoologie. Zdá se, že má oblibu v systematickém třídění. Profesionální přání uvádí t. č. shodně jako jeho matka (elektrotechnickou průmyslovou školu). Je patrný vliv bratra na jeho současnou motivaci.

V oblasti sociálních vlastností se jeví jako zařazený, snášenlivý, nemá negativní sociální zkušenosti, údajně byl vždycky akceptován svým okolím.

Ad 2) V Ravenově zkoušce progresivních matric dosáhl IQ 120. Konkrétní výsledek v Ravenově zkoušce:

subtesty:					
Skóre	A	B	C	D	E
Dif.	12	12	11	10	9
	12	12	11	11	8
Odchytky	0	0	0	-1	+1
Celkové skóre:	54				
Trvání testu:	37 minut				
IQ:	120				
Poznámka:	pracoval se zájmem				

Ad 3) Kresba lidské postavy neměla patognomické rysy.

Ad 4) Při orientační zkoušce ortografie nebyly zjištěny příznaky dysortografie. Za čtyři týdny byly psychologem individuálně aplikovány tyto metody.

1. WISC – VS (Wechslerova inteligenční škála pro děti – verbální subtesty)
2. W–M (Woodworth–Mathews)
3. DAT (MR) (Diferential Aptitude Test – Mechanical Reasoning)

Ad 1) Výsledky ve VS WISC měly toto rozložení:

	hrubé skóre	vážené skóre	IQ
vědomosti	18	10	
porozumění	24	19	
aritmetika	14	14	
opakování čísel	11	11	
podobnosti	22	17	
celkem	71		
sk. verbální			126

Vážené skóre a IQ bylo posuzováno podle amerických norem.

Ad 2) V diagnostickém dotazníku Woodworth–Mathews, který jsme aplikovali metodou rozhovoru, jsme nezjistili žádné patognomické tendence (hranice patognomiky v kolonce skóre = 120).

	počet otázek	počet odpovědí	koefficient	skóre
neurotičnost	13	2	28	56
psychastenie	15	1	24	24
schizoidní tendence	12	1	30	30
paranoidní tendence	18	0	20	0
depresivní a hypochondrické tendence	14	0	26	0
impulzivní a záchvatové tendence	14	0	36	0
sklony k instabilitě	7	0	52	0
antisociální sklony	7	1	52	52

Během šetření touto metodou chlapec sdělil, že ho často v pondělí bolívá hlava, což bylo potvrzeno údaji matky.

Ad 3) V DAT měl rovněž v oblasti porozumění mechanickým vztahům lehce nadprůměrný výsledek (80 percentil).

Třetí poslední skupinové šetření (skupina měla 10 osob) a vlastní konzultativní návštěva byla domluvena za 10 dní s tímto plánem:

- 1) IST (Inteligenz – Struktur – Test) Amthauera (ve skupině)
- 2a) Dotazník zájmů o praktické činnosti (Jurčo) ve skupině
- 2b) KT (katalogový test)
- 3) Individuální porada s matkou

Ad 1) V testu struktury inteligence podle Rudolfa Amthauera měl chlapec výsledky:

	HS	VS		HS	VS	IQ
IM	12	118	AK	10	112	
EL	12	117	NU	9	109	
AM	7	103	PL	10	107	
GE	15	114	SP	8	100	
ME	8	103	Celkem	91	116	124

Ad 2) V dotaznících zájmů o praktické činnosti i teoretických zájmů dosáhl chlapec nejvyšších skóre v oblasti techniky.

a) V dotazníku zájmů o praktické činnosti měl tyto výsledky:

Lidé	Chemie	Umění	Technika	Živé organismy
1	1	1	5	2

b) V katalogovém testu (KT) měl tyto výsledky:

Zájmy:			
Pracovní	14	Eroticko-sexuální	9
Intelektuální	17	Společenské	25
Technické	20	Politické	7
Dětské	11	Romantické	23
Tělovýchovné	17	Kulturní	8



Nejfrekventovanější zájmy podle pořadí:

- |                |
|----------------|
| 1. Společenské |
| 2. Romantické  |
| 3. Technické   |

Ad 3) Během konzultace matka uvedla, že chlapec změnil své původní studijní přání z elektrotechnické na stavební průmyslovou školu. Bylo dohodnuto, že ho doporučíme na studium střední školy všeobecněji.

Vyžádali jsme si také školní dotazník, který řadu našich zjištění potvrdil. Škola však vyjádřila pochybnosti o tom, zda chlapcovy rozumové schopnosti jsou na takové úrovni, aby mohl být doporučen na gymnázium nebo střední průmyslovou školu.

Pokud jde o chování ve škole (vztah ke školní výuce, oblíbené předměty, chování k učitelům a spolužákům apod.), oznámila škola: chování vzorné, mezi žáky oblíben, veselý, živý, vystupování vůči učitelům bezvadné; oblíbený předmět: tělesná výchova. Chování mimo školu (činnost ve volném čase, oblíbené činnosti, vztah ke kamarádům) bylo hodnoceno jako: velmi slušné, chlapec je společensky založen, má smysl pro humor a vtip. Mezi jeho význačné povahové rysy patří: snaživost, citlivost, vnímavost, skromnost, kamarádkost. Rodinné prostředí je výborné, rodiče se o dítě pečlivě starají, vliv výchovného působení rodiny na dítě je kladný.

Po zvážení všech informací jsme uzavřeli případ nálezem, který jsme odeslali Ústavu plastické chirurgie a základní škole, kterou chlapec navštěvoval. Nález obsahoval tyto části: jméno a příjmení, datum narození, bydliště, důvod vyšetření.

V osobní anamnéze pre- i perinatální okolnosti normální. Raný vývoj až na dyslalii, jež byla korigována logopedickou péčí, přiměřený. V prvním roce pertuse, v pěti letech spalničky a dvakrát otitida v předškolním věku, v jedenácti letech fraktura levé nohy a v sedmém ročníku hepatitida.

Matka chlapce charakterizuje jako citově vyrovnaného s velmi dobrými pracovními návyky a vysokou aspirační úrovní. Ve skupině vrstevníků není izolován, aktivně se adaptuje. Rodina soudržná a nadprůměrně kvalitní.

Chlapec je mladší ze dvou sourozenců. Ve škole prospívá s vyznamenáním, chování má vzorné. Mezi žáky je oblíbený.

### **Z vlastního vyšetření:**

Spolupracoval, chování odpovídalo věku i situaci. Ve zkouškách výkonnosti mentálních schopností dosáhl vesměs úrovně nadprůměru. Z profilu jednotlivých schopností vystupuje do popředí široký rozsah informací, induktivní

verbální myšlení, zobecňování a vztahová invence v oblasti početní. Výkonnost paměti byla průměrná, pracovní výdrž a schopnost soustředit se je přiměřená. Grafomotorika je bez nápadnosti, manuálně je zručný. Osobnost se vyvíjí harmonicky bez jakýchkoliv potíží ve společenské adaptaci. Struktura zájmů je diferencovaná s dominancí zájmů o technické činnosti. Jako profesní přání uvádí původně studium na střední průmyslové škole elektrotechnické a později na střední průmyslové škole stavební.

### **Závěry a doporučení:**

Diskrepance mezi nadprůměrnou mentální úrovní a průměrným školním prospěchem u společensky aktivně zadaptovaného chlapce s harmonickým vývojem osobnosti. Diferencované zájmy s dominancí zájmů technických. Z hlediska psychologického středoškolské studium technického směru doporučujeme.

### **Katamnestické údaje:**

Chlapec úspěšně vystudoval střední průmyslovou školu stavební a na náš písemný dotaz jsme z podniku, kde získal zaměstnání, obdrželi kladné hodnocení jeho pracovní výkonnosti i začlenění v pracovní skupině.

## Vazby v systému výchovného poradenství

(K metodické pomoci výchovného poradenství ze strany PPP)

Lenka Hloušková

Současnou proměnu vzdělávacího systému provází řada změn, které předpokládají fungující systém výchovného poradenství. Na vzdělávací reformu je tedy navázána i transformace výchovného poradenství. Ta je vedena záměrem zkvalitnit poskytované poradenské služby, a to jak v přímé péči o klienta, tak i v oblasti prevence. Kvalitní péče v různých oblastech poskytování poradenských služeb závisí mj. na propojenosti jednotlivých článků poradenského systému v rámci jednotlivých ministerských resortů i mezi nimi navzájem.

Vztah mezi jednotlivými prvky systému se opírá o aktuální stav každého z nich. V resortu MŠMT tvoří „tradiční“ články poradenského systému pedagogicko-psychologické poradny a výchovní poradci na školách. Vztah mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a výchovnými poradci jednotlivých škol je legislativně jasně vymezen vyhláškou MŠ ČR 130/1980 Sb. v § 3 odstavci 4 jako „metodické řízení“ a to tak, že „pořádá pro ně aktivity a odborné semináře“.

V tomto vymezení se kombinuje další odborné vzdělávání a růst s aktivitami, které by měly obohatit vlastní poradenskou práci. Aktivity lze zaměřovat k využívání již existující poradenských služeb, k podněcování vzniku nové širší nabídky podle aktuálních potřeb na místní úrovni, ale především by měly stimulovat výchovné poradce k vlastním tvořivě inovačním přístupům a ke změnám ve vlastní práci na škole. Z toho vyplývá, že tyto aktivity by měly mít podle mého názoru motivační charakter.

Konkrétní podoba metodické pomoci ze strany PPP k výchovným poradcům se odvíjí od požadavků centrálního řízení v legislativní podobě a aktuální situace v dané lokalitě. Jako příklad požadavku centrálního řízení bych uvedla požadovanou písemnou podobu minimálního preventivního programu „Škola bez drog“ (viz Věstník MŠMT, 1998, sešit 3) nebo individuální vzdělávací program pro integrované žáky (viz Věstník MŠMT, 1997, sešit 7) doplněný o konkrétní poradenské aktivity.

Novější materiály (viz literatura) vztahující se k pedagogicko-psychologickému poradenství ve školství modifikují oproti vyhlášce MŠ ČR 130/1980 Sb. okruhy činností výchovného poradce do nové podoby.

Práci výchovného poradce orientují na oblast preventivních (sociálně pedagogických jevů) aktivit ve škole. Také konkrétní problémové situace ve školách, se kterými se výchovní poradci setkávají, je nutí přesunout těžiště své práce k preventivnímu působení. Zde se naskytuje možnost efektivnějšího působení využitím hromadných a skupinových forem práce, a tak zahrnout celou školní populaci. Tyto formy práce podle mého názoru naplňují smysl primární a sekundární prevence.

Ke zjištění aktuálního stavu jsem se nechala inspirovat šetřením Masarykovy univerzity Brno na středních školách (viz *Výchovné poradenství*, 1997, 12, 38–42). Ve skupině výchovných poradců na okrese Havlíčkův Brod jsem anonymně zadala otázku „Které problematice věnujete ve své činnosti výchovného poradce nejvíce času?“. Přiřazením pořadového čísla (1 nejvíce času) se strukturovala tato skladba činností.

Tabulka 1: Skladba činností výchovného poradce

Poř.	Oblast činnosti	ZŠ, ZvŠ	SŠ
1.	profesní orientace a profesní poradenství	27	11
2.	pomoc při řešení výchovně vzdělávacích problémů žáků	36	11
3.	pomoc při řešení speciálních problémů žáků (sociální, etické, šikana, drogová závislost, ...)	63	14
4.	administrativní činnost	79	18
5.	pomoc pedagogickému managementu	88	21
6.	jiné (terapie, výcviky, ...)	106	30

Pořadí jednotlivých oblastí činnosti výchovného poradce v tabulce koresponduje s výsledky výše citovaného šetření. Domnívám se, že tradice v práci výchovného poradce, její legislativní zakotvení i bohaté teoretické zázemí řadí oblast profesního poradenství na první místo. Zabírá sice nejvíce času výchovným poradcům, ale z hlediska metodické pomoci a vedení tuto oblast nepovažují za prioritní. V této oblasti se nabízí výchovným poradcům spolupráce ze strany Informačně poradenských středisek při úřadech práce a služeb PPP.

V současné době se výchovným poradcům základních škol v rámci profesního poradenství nabízí hned několik možností, jak mohou podpořit proces profesní orientace žáků mimo individuální práci s klientem. Jako příklad bych uvedla zařazení výukového předmětu „volba povolání“ přímo do učebního plánu. Dalším příkladem může být vytvoření doplňujícího kurikulárního programu k volbě povolání, který by funkčně zapadal do školního kurikula vytvořeného na základě aktuálních potřeb a možností. Proto se mi jeví jako žádoucí, aby byla na škole vytvořena dlouhodobější koncepce

(minimálně jeden školní rok) poradenských aktivit, kde by měla svoje místo i oblast profesního poradenství. Nyní se nabízí možnost koncipovat školní kurikula v rámci školou zvolených vzdělávacích programů (Obecná škola, Základní škola, Národní škola).

Dalším nutným východiskem pro metodickou pomoc ze strany PPP je analýza stavu výchovného poradenství na školách. Podkladem mi bylo opět dotazníkové šetření, ze kterého uvádím vybrané údaje v tabulce 2. Údaje se týkají pouze základních a zvláštních škol.

Tabulka 2: Průměrná praxe výchovných poradců a absolvované specializační studium

Výchovní poradci celkem 100 %	z toho %	průměr praxe ve výchovném poradenství na škole	absolvované specializační studium %
muži	29 %	11,8 let	50 %
ženy	71 %	6,9 let	24 %

Ve skupině výchovných poradců základních a zvláštních škol převažují ženy. Z nich má ukončené specializační studium výchovného poradenství požadované k výkonu funkce výchovného poradce na škole pouze 24 %. Pro metodické vedení se tedy stalo prioritou motivovat k absolvování specializačního studia.

Na základě zjištěného aktuálního stavu a poradci volených tématických preferencí jsme se rozhodli realizovat metodickou pomoc pravidelnými setkáními (1 měsíčně). Práci a další vzdělávání výchovných poradců podpořili ředitelé škol i přes navýšené úvazky (což činí na menších školách obtíže) rozvrhovými a dalšími úpravami chodu školy tak, aby výchovný poradce jedno odpoledne v týdnu měl vyhrazeno pouze těmto aktivitám. Jednotlivé schůzky byly rozděleny na ty, kterých se zúčastňovali výchovní poradci všech typů a stupňů škol a na schůzky pro základní (zvláštní) školy a pro střední školy podle specifik daného stupně školy.

Ve školním roce 1997/98 jsme se tématicky zaměřili na problémy sociálně patologických jevů ve škole a to formami přednášek a diskusí. Tak byl vytvořen základ pro schůzky výcvikového charakteru. Průměrná návštěvnost schůzek za celý školní rok byla kolem 80 %, a to s převahou účasti zástupců základní a zvláštních škol.

Metodické vedení ze strany PPP chápou jako pomoc výchovným poradcům a příležitost k dalšímu vzdělávání a odbornému růstu. V žádném případě však nemůže suplovat specializační studium výchovného poradenství,

kteří považují za základ pro tuto práci. Setkání se jeví jako přínosná z hlediska výměny zkušeností i navazování osobních kontaktů přizvávaných hostů a odborníků i z mimoškolského resortu. Pokud má být tato forma pomoci jako jedna z mnoha účinná, měla by být založena na osobních kontaktech nejen mezi poradci, ale mezi všemi články poradenského systému včetně žáků a studentů. Domnívám se, že tato forma metodické pomoci takovou možnost na regionální úrovni nabízí.

## Literatura

- KALOUS, JAROSLAV. *Teorie vzdělávací politiky*. Praha, 1997.
- Koncepce prevence zneužívání návykových a dalších sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 1998–2000 a Minimální preventivní program pro školy a školská zařízení v oblasti zneužívání návykových látek „Škola bez drog“*. Praha, 1998.
- Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních. *Věstník MŠMT*, 1998, sešit 5, s. 7–9.
- Pedagogicko-psychologické poradenství ve školství ČR. In *Výchovné poradenství*, 1997, č. 11, s. 49–66, č. 12, s. 35–55.
- Pokyn náměstka ministra školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pro základní a střední školství k působení škol a školských zařízení proti projevům rasismu, netolerance a xenofobie. *Věstník MŠMT*, 1995, sešit 10, s. 36–38.
- System pedagogicko-psychologického poradenství ve školství. *Učitelské noviny*, 1997, č. 30 z 9. 9. 1998, s. 15–18.
- Vyhláška MŠ č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství.*
- Vyhláška MŠMT č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců.*
- Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) ve znění pozdějších zákonů v úplném znění pod č. 258/1996 Sb. Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika, Praha, 1996.*

**Adresa autorky:** Mgr. Lenka Hloušková, Ústav pedagogických věd FF MU, Arne Nováka 1, 660 88 Brno

# Z praxe škol

---

---

## Ekologická výchova na zvláštní škole

Vlasta Geryková

### Projekt „Zachraňme Zemi“

#### 1. Příprava projektu, motivace

Na zvláštní škole v Příboře se v měsíci dubnu 1996 realizoval projekt „Zachraňme Zemi“, který byl motivován ochranou přírody a Dnem Země — 22. dubna. Ekologické výchově se tato škola věnuje v nejrůznějších formách v průběhu celého školního roku. Tímto projektem učitelé chtěli s dětmi vyzkoušet užší, vybranou oblast v ekologii. Vybrali proto téma *odpady*, neboť tento problém se již začíná týkat nás všech.

Skládky nám vadí, hyzdí přírodu, ohrožují podzemní vody, zapáchají, zabírají plochu. Tento problém se vyhrotil s masovým používáním umělých hmot. Skládky, které známe z okolí bydlíšť, vyrostly do oblundných rozměrů a při stále větší orientaci na konzum se za pár let zdvojnásobí. Opravdu nebudeme pak mít odpad kam dávat a bude před námi vyvstávat nerudovská otázka: Kam s ním? Proto učitelé chtěli, aby děti při uskutečňovaném projektu především pochopily, že je potřeba snížit na minimum množství zejména svých odpadů. Pro motivaci jsme využili slogan v angličtině „Reduce, reuse, recycle“, což česky znamená: „Omezuj, znovu používej, recykluj“.

1. První příkaz – omezuj – pro nás znamenal omezit svoji nadspotřebu, nekupovat věci, které nepotřebujeme.
2. Druhý příkaz – znovu používej – jsme využili k větší šetrnosti, např. jsme psali na papír z obou stran, vyhýbali jsme se věcem na jedno použití.
3. Třetí příkaz – recykluj — pak vyjadřoval, že papír, železo, sklo apod. jsme dávali do sběru a organický odpad na kompost.

Před vlastním uskutečněním projektu jsme na škole zorganizovali besedu o ekologii, ochraně přírody a o odpadech. Žáci 1. stupně poté shlédli videokazetu „Myška popelářem“, ve které „myška“ na problém odpadů nahlíží svým nenapodobitelným způsobem. Ukazuje, co vše je nezbytné pro založení skládky odpadků a jaký je její „vnitřní život“. Děti se v tomto snímku seznámily s metodami recyklace a s tím, jak se vyhnout vzniku odpadů. Žáci 2. stupně shlédli film „Zpracování odpadů“ – a vydali se s reportérem na cestu po nejrůznějších spalovnách, skládkách, třídírnách a recyklačních střediscích. Dověděli se všechna pro a proti, ale i to, jak mohou sami přiložit ruku k dílu. Tato beseda s promítáním byla uspořádána koncem března.

Společně se žáky jsme také uskutečnili *vycházky do přírody*, abychom:

- pozorovali odpady v přírodě,
- navštívili nejbližší skládku,
- prohlédli si kontejnery na tříděný odpad rozmístěné ve městě.

Motivací před vlastním projektem bylo společné povídání s dětmi o významu třídění odpadů. Toto povídání probíhalo v hodinách přírodopisu, občanské výchovy, pracovního vyučování i na třídnických hodinách.

## 2. Charakteristika žáků, jichž se projekt týká

Do projektu se zapojili žáci všech tříd školy, tedy 1.–9. postupný ročník, tj. žáci ve věku 6–16 let. Jak jsme již uvedli, projekt probíhal na zvláštní škole, kde jsou u dětí rozumové, citové a volní vlastnosti určitým způsobem sníženy. Učitelé tedy společně se žáky vybrali taková témata a náměty, které jsou schopny tyto děti fyzicky i rozumově a mentálně zvládnout.

Škola je zaměřena na ekologickou výchovu v dosti velké míře již od doby svého vzniku. Většina žáků, kteří byli zapojeni do projektu, navštěvuje turisticko-přírodovědný kroužek, ve kterém jsou pořádány výpravy do přírody a je pečováno o zvířátka (rybky, křečky, pakobylky, chůvičky) přímo v areálu školy. Tím se žáci učí i přírodu a zvířata prakticky poznávat. Většina dětí školy je také zapojena do celoroční školní soutěže otázek a odpovědí „Poznej a chraň!“ Tyto základní vědomosti a poznatky z jednotlivých ekologických činností tedy žáci využili v náročnějším projektu „Zachraňme Zemi“, který zasáhl v průběhu měsíce dubna většinu vyučovacího procesu.

## 3. Materiálové zabezpečení

Projekt byl značně náročný na materiální zabezpečení. Podílet se na jeho zajišťování bylo společným úkolem všech učitelů i žáků. Děti sháněly a nosily do školy *odpady v nejrůznější formě* – železo, starý papír, textil, plasty,



plastické láhve, úlomky skla, barevné kovy a hliník. Ten se na škole sbíral již po celý školní rok v rámci celostátní soutěže ve sběru hliníku, do které se zapojila i naše škola. Kdyby náhodou některé odpadky v průběhu projektu chyběly, žáci věděli, že jich dosti seženou i v každém běžném školním dnu (obaly od potravin, ohryzky, láhve, popsané papíry atd.).

Žáci také přinesli z domova nejruznější *knihy* o přírodě, obrázkové encyklopedie, slovníky. Plno knih připravili učitelé ze školní či městské knihovny nebo přinesli knihy vlastní, které doplnili o beletrii, v níž se našla řada poznatků o odpadech a znečištění přírody.

Již od ledna také děti připravovaly a sháněly *obrazový materiál*. Přinášely nejruznější obrázky vystřižené ze starých časopisů či pohlednic, učitelé zase shromažďovali obrázky květin, zvířat, obrazové atlasy a obrazové soubory s danou tematikou.

Učitelé školy také před započatím projektu museli přichystat nejruznější *výtvarný materiál*. Ten byl většinou poskytnut z prostředků školy — výkresy, nůžky, papíry, lepidla, barvy, pastely, barevné a krepové papíry, tuše, štětce atd.

Vše, co jsme potřebovali, bylo opravdu nutno připravit předem nebo zajišťovat průběžně, aby nedocházelo ke zbytečným časovým ztrátám při vlastní realizaci projektu.

#### 4. Vlastní realizace projektu „Zachraňme Zemi“

Realizace projektu sledovala dva hlavní úkoly:

1. pochopení významu třídění odpadů,
2. využití a uplatnění některých odpadů v našem životě (praktické nápady, výrobky).

Do projektu byla zapojena celá škola. Projekt byl náplní práce po celý měsíc a měl dlouhodobý charakter.

Projekt samozřejmě sledoval výchovně-vzdělávací cíle, a to:

- poznávání přírodních zákonitostí, významu ekologie a způsobů ochrany přírody před odpady,
- rozvoj komunikace, spolupráce, navazování pracovních i přátelských vztahů,
- práce s textem, odbornou literaturou,
- rozvoj literáráních, výtvarných a pracovních dovedností, tvořivosti a fantazie,
- rozvoj morálních vlastností — pečlivosti, trpělivosti, vytrvalosti atd.
- upevnění sebevědomí, zjištění, že žáci něco dokáží, rozvíjení pocitu zodpovědnosti,

- rozvoj individuálních zájmů a schopností.

Projekt se uskutečňoval na obou stupních v následujících předmětech:

- 1. stupeň:** jazyk český, matematika, prvouka, vlastivěda, výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní vyučování, dramatická výchova.
- 2. stupeň:** jazyk český, geometrie, dějepis, chemie, přírodověda, hudební výchova, pracovní vyučování, tělesná výchova, dramatická výchova.

Motivování žáků vedlo k tomu, že chtěli ihned začít realizovat témata a nápady, které vznikaly při společné diskusi mezi žáky a učiteli. Do projektu se zapojili i všichni vyučující ve škole. Ve svém předmětu si vždy vybrali se žáky téma, které budou zpracovávat. Při práci se uplatnily tyto formy práce: hromadná, tj. společná práce celé třídy na úkolu, skupinová, práce ve dvojicích a individuální samostatná práce.

Uvedeme několik příkladů, jak se téma odpadů odrazilo v některých předmětech:

### Český jazyk

*5. ročník: Proveďte ústně nebo písmně jazykové rozборы vět o odpadech.*

Věta na tabuli: Prázdné skleněné láhve nemusejí skončit na smetišti, ale mohou se recyklovat.

Otázky: V přírodovědě jsme si vysvětlovali pojem recyklace. Kam dáváme sklo, které už nechceme využívat? (Do kontejnerů na sklo.) Co šetřím, když vrátím sklo? Z čeho se sklo vyrábí?

Úkoly

- Je to věta jednoduchá nebo souvětí?
- Určí slovní druhy.
- Přečti měkké souhlásky.
- Proč ve slově *recyklovat* píšeme tvrdé y?
- Najdi jednoslabičná slova.
- U podstatných jsem řekni, co určujeme, a urči.

### Matematika

*4. ročník: Řešení slovních úloh s námětem odpadů.*

Jirka se dočetl, že 50 kg sběrového papíru může ve výrobě papíru nahradit jeden strom. Rozhodl se, že se pokusí každý měsíc alespoň jeden strom zachránit. Tento měsíc má k odevzdání tři balíky. Jeden váží 21 kg, druhý 16 kg, třetí 19 kg. Podaří se mu tento měsíc zachránit alespoň jeden strom?

Jak je to s tebou? Také zachraňuješ stromy?

### Přírodověda

*5. ročník: Proveďte pokus. Rozpoznávání PVC*

Úvod: PVC patří mezi umělé hmoty. Používá se k výrobě podlahových krytin, sáčků a různých obalů. Při spalování vznikají jedovaté splodiny.

- Postup: 1. Měděný drát ohneme na konci do očka.  
 2. Očko tavíme tak dlouho v nesvítivé části plynového plamene, až je plamen bezbarvý.  
 3. Když drátek vychladne, položíme na něj malé množství umělé hmoty.  
 4. Znovu zahřejeme v plynovém plameni.  
 5. Pokud hmota obsahuje PVC, plamen se zbarví zeleně až modrozeleně.
- Závěr: Takto lze velmi snadno rozpoznat PVC, abychom vyloučili jeho spalování.

## Výtvarná výchova

### 2. a 3. ročník: Zpracování starého papíru – Strom z použitých výkresů a popsaných papírů

- Motivace: Zkusme se společně zamyslet, kolik papíru denně každý spotřebuje. Postupujeme systematicky od probuzení až po dobu, kdy uléháme. Jistě nás překvapí to velké množství. Víme, že se papír vyrábí ze dřeva a dřeva získáváme ze stromů a bez stromů by nebyl život na naší planetě. Pokusme se vrátit papíru jeho původní podobu. Vytvořme strom. Z čeho se skládá?
- Pomůcky: Použité výkresy z hodin výtvarné výchovy, popsané papíry z bloků a poznámkových sešitů, nůžky, lepidlo na papír.
- Postup: Pracujeme ve skupinách 4–5 dětí. Každá skupina si určí, v jakém ročním období bude jejich strom. Uvědomíme si, že strom je živý a mění se. Nejdříve tvoříme kmen, potom větve. Vše pevně slepíme. Vhodně zvolíme barevnost. Zopakujeme si názvy barev, zkusíme vystihnout strukturu kůry (náznakově). Pak podle zvoleného období i druhu stromu stříháme listy a plody nebo vytváříme květy ze zmuchlaných popsaných papírů. Může být i zasněžený. Vše dobře spojíme lepidlem a připravíme na nástěnku či jiný panel. Papír jsme použili ne jednou, ale dvakrát a po likvidaci našich prací popotuje do sběru k recyklaci.

## 5. Hodnocení projektu

Projekt splnil svůj účel. Po měsíční práci už všichni pochopili, že produkovat takové množství odpadů je špatné, naučili se správně rozlišovat a třídít odpad. Přišlo se také na to, že se mnohé odpady dají využít znovu – ušít si výrobek, vyrobit hračku, či znovu použít starý papír, sklo, plasty, textil. Při realizaci projektu se žáci dověděli nenásilnou, přitažlivou formou více poznatků než při klasickém vyučování. Spíše si zapamatovali a vytvořili to, co je zaujalo. Učitelé zase viděli své svěřence pracovat jinak než při tradičním způsobu výuky, dověděli se o dětech mnoho nového.

Při realizaci projektu byla navázána také spolupráce s rodiči, neboť některé úkoly bylo třeba plnit i doma. Učitelé rodiče požádali, aby projekt dětí nepodceňovali a brali jako starost dětí o budoucnost. Mnozí rodiče ke spolupráci přistoupili, někteří však neměli zájem měnit své zaběhlé stereotypy.

Součástí projektu bylo i zaslání dopisu dětí na městský úřad, v němž

svůj projekt vysvětlily a požádaly zástupce města o umístění kontejnerů na tříděný odpad v blízkosti školy.

Výsledky práce na projektu byly vystaveny v prostorách školy. Na výstavu byli pozváni rodiče, žáci ze základních škol, pracovníci školského úřadu a střediska informatiky a služeb. Výstava sklídila zasloužený ohlas. Byl to malý krůček k integraci postižených mezi zdravé vrstevníky, neboť všichni se na vlastní oči mohli přesvědčit, že i žáci zvláštní školy se mohou zajímavě učit a podávat nečekané výkony.

# Recenze

---

---

## Mužík, J. *Andragogická didaktika*

CODEX Bohemia, Praha: 1998. 272 s.

Všichni, kteří se zabývají problematikou andragogiky a jejím praktickým využitím ve výuce, dobře vědí, že publikací z této oblasti doposud mnoho není. Situace je o to složitější, že náklady na vzdělávací akce jsou dnes vysoké a účastníci vzdělávání si potřebují osvojit potřebné vědomosti prokazatelně a efektivně.

Z těchto důvodů jsem uvítala, že se nyní na našem knižním trhu objevila publikace PhDr. Jaroslava Mužíka, DrSc., dlouholetého pracovníka v oblasti vzdělávání dospělých. Jeho *Andragogická didaktika*, tj. teorie výuky dospělých, řeší na 272 stranách danou problematiku ve dvou rovinách – první je zaměřena na lektora a jeho vyučovací aktivity, druhá se soustřeďuje na učení účastníka. Současně plní funkci *učebnice andragogické didaktiky*, což bezesporu přivítají vysokoškolští učitelé, a funkci *příručky pro vzdělávací praxi s dospělými*, kterou ocení především lektori vzdělávacích kurzů.

Publikace je členěna na devět kapitol. Čtenář zde najde „klasické“ hlavní kapitoly jako jsou didaktické principy, didaktické formy nebo didaktické metody. Oproti starším učebnicím didaktiky se zde objevuje i komplexní pohled na výuku dospělých jako komunikační proces. Bližší pozornost bych doporučila věnovat kapitole sedmé, která pod názvem *Speciální didaktické postupy* podrobně seznamuje s kreativními technikami (Brainwriting, metoda CNB, metoda Pro-Kontra, metoda Black-box, morfologické metody ad.), pro vyučující velmi podnětnými.

Učební pomůcky a didaktická technika plní funkci zprostředkovatele mezi vyučujícím a účastníkem výuky. V recenzované publikaci se autor zaměřil na rozbor nejčastěji používaných písemných materiálů, které jsou využívány pro účastníky a lektory. Kapitola je doplněna pokusem o charakteristiku studijních a pracovních materiálů pro účastníky vzdělávacích akcí. Kladně lze hodnotit i rozšíření studijních materiálů o případové studie a manažerské hry.

S velkou dávkou zvědavosti jsem se začetla do subkapitoly *Didaktická technika*. Autor ve své praxi nejvíce využíval nástěnné tabule, zpětný projektor, flipchart a nástěnnou desku s možností přišpendlování. Na doplnění jsou uvedeny i moderní prostředky vizualizace a nové technologie v didaktice (Easy-Flip, Board Copier, LCD panely, multimediální projektory, vizualizéry, výukové videofilmy a mnohé další), v čemž vidím přínos této kapitoly, protože vysokoškolský učitel by měl mít přehled i v této oblasti. Otázkou zůstává, kdy je v praxi bude i on moci využívat, aby nemusel lektorům jen tíše závidět.

Publikace je napsána pečlivě a je doplněna přehlednými tabulkami, funkčními schémata, fotografiemi a přílohami zaměřenými převážně na případové studie.

Předností recenzované publikace je nejen solidní teoretický základ, ale především fakt, že se do ní promítají i autorovy zkušenosti z projektové a lektorské činnosti. Ti, kteří se podílejí na vzdělávání studentů neučitelských aprobačí (manažer, personalista apod.), mají možnost vidět problematiku andragogické didaktiky v jiných dimenzích, v širším záběru, v odrazu praxe. Snad se tím i splnilo autorovo přání.

Na závěr bych chtěla vyzvednout skutečnost, že recenzovaná publikace je vydána v pevné vazbě a na čtenáře či studenta působí dojmem pečlivého zpracování. Je napsána přehledně a má náležitosti, kladené na didaktické učebnice. Vezmeme-li v patrnost autorovu poznámku, že svou andragogickou didaktiku pojal jako první pokus a že na ni budou navazovat další dílčí studie, můžeme autorovi popřát při výběru aktuální problematiky šťastnou ruku.

Ludmila Vernerová

## Švec, Š. Základné pojmy v pedagogike a andragogike.

S anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov. Bratislava, IRIS 1995. 276 s.

Přikláním se k tvrzení, že „slovo z nás udělalo lidi, protože beze slov neexistuje abstraktní myšlení, protože slova jsou nástrojem poznávání, fixování a šíření poznatků o skutečnosti“ (Stefan Garczyński). Slovo je základním stavebním prvkem pro sdělení myšlenky. Slovo však může být významově indiferentní nebo dokonce „prázdné“. Pokud bychom chtěli stručně charakterizovat autorovu tvůrčí práci na recenzované monografii, pak se nabízí

sentence Senecy Staršího (Kontroverze): *cum rem animus occupavit, verba ambiunt* (když je rozum zaujat věcí, slova už přijdou sama). Skutečnost, jev, pojem, slovo, odborný termín – tak by bylo možno velmi zjednodušeně „vykolíčkovat“ metodologický postup prof. Štefana Švece při psaní knihy.

Řešení pojmosloví patří mezi stěžejní otázky každého vědního oboru, protože jen přesně a jasně vymezené základní termíny mohou – spolu s jeho teoriemi a principy – plnit funkci opěrného systému (pevného skeletu) jeho poznatkové a pojmové stavby. Paralelně s rozvojem oboru a s novými teoriemi se vždy znovu a znovu vynořuje otázka volby nových vhodných termínů, které by byly s to postihnout ve svém významovém obsahu a rozsahu pojmenovávanou skutečnost v celistvosti a výstižně.

Pedagogiku provázejí tyto pojmoslovné otázky v podstatě po celou dobu její existence jako vědního oboru. Její terminologické problémy mají však – v porovnání s přírodovědnými obory – svá specifika, jež jsou společná v podstatě všem humanitním oborům. Při vymezení svých pojmů a konstruování příslušných termínů, kterými jsou spoluutvářeny její teorie, narážejí na dvě bariéry. Na jedné straně je to určitá, více či méně zažitá a historicky fixovaná tradice, na straně druhé takřka bezbřehá rozmanitost a variabilita výchovných jevů, jejich obtížná postižitelnost a kvantifikovatelnost exaktními metodami. Autor recenzované monografie je si však těchto úskalí plně vědom. A nejen to: ví také, že léta kumulované metodologické problémy pedagogiky a její mnohé neúspěchy mají svoji prapříčinu mimo jiné i v nesystémovém vymezení jejího předmětu a metod.

Monografii tvoří dvě relativně samostatné části. V první, rozsáhlejší a pro knihu jako celek významnější části je pojednáno o systémové struktuře základních pedagogických a andragogických pojmů, druhá část nese název *Anglicko-slovenský glosár pedagogických a andragogických termínov*. Hesla slovníku jsou anotovaná, což čtenáři bezpochyby uvítají, protože jim to pomůže pojmy hlouběji poznat a při překládání textu odlišit i jemné sémantické nuance.

První oddíl knihy tvoří 148 stran informačně hutného a studijně náročného výkladového textu. Autor ho rozvrhl do 6 kapitol:

1. *Systémová štruktúra základných pojmov*
2. *Edukačné učenie sa a učenie*
3. *Školské učenie sa a učenie*
4. *Výučba*
5. *Vzdelávanie, vychovávanie a vycvičovanie ako domény (samo)učenia, výučby a edukácie*
6. *Výchova ako edukácia a agógia*

Tento strohý výčet názvů kapitol dává čtenáři jen neúplnou představu o způsobu, jakým je problematika pojednána. Štefan Švec vychází při své práci vždy z výchovné reality, kterou podrobuje precizní a mnohostranné analýze, a teprve pak hledá pro daný jev adekvátní pojem. Pokud mohl do svého systému začlenit již užívané a odbornou veřejností akceptované termíny, jako např. *vzdělávání*, *vzdělání*, *socializace*, přijímá je. Pokud při rozkladu výchovné reality považoval za terminologicky účelné určitý jev pojmově osamostatnit, pak pro něj vytváří nový kompatibilní termín. Tak se v jeho dílně rodí nové termíny *školení* (tj. učení se a vyučování ve škole), *sebeučení a tebeučení* (tzn. učení jiných), *kondicionování* (zvykání, navykání) aj. Při vytváření těchto neologismů vždy respektuje zákonitosti pojmotvorného procesu a vždy usiluje o jasné a smysluplné pojmenování skutečnosti.

Nejvíce pozornosti věnuje autor analýze souhrnného, syntetizujícího pojmu výuka (slovensky *výučba*), který chápe jako funkci vyučování (učitelova) a učení se (žáků). Promýšlí a vymezuje význam pojmů *výchova*, *edukace*, *agogie a socializace*. Ať již vychází z domácí či zahraniční literatury, nebo konstruuje vlastní, originální systém pojmů, vždy usiluje o několikastupňové rozvrstvení jejich významů. Tak např. pojem *edukace*, kterým syntetizuje pojmy *pedagogika*, *andragogika a gerontagogika*, chápe v 17 různých teoretických koncepcích a kontextech, které stručně a výstižně charakterizuje (viz s. 124–127).

Autor přistupuje k napsání monografie důkladně připraven dlouholetým teoretickým studiem, o jehož rozsahu a závažnosti si může čtenář učinit představu již při pouhém nahlédnutí do seznamu literatury. O vědecké serióznosti autora svědčí též jeho mnohaleté (cca 25 roků trvající) vlastní publikační aktivity tematicky orientované na problematiku, kterou monograficky zpracoval v této knize (první práci vážící se k tématu publikoval v roce 1970).

Své pedagogické schopnosti a mnohaleté zkušenosti vysokoškolského učitele prokazuje autor i tím, že pojednávané problémy vizualizuje. Vznikají tak nejrůznější schémata, tabulované přehledy i trojrozměrné modely, jimiž jsou i velmi komplikované polydimenzální soustavy „zprůhledněny“ a studijně zpřístupněny.

Závěrem připojuji několik poznámek marginální povahy, jež by však měly být vysloveny. Protože v seznamu literatury nejsou uvedeny některé práce, které by při zpracovávání problematiky neměly být opomenuty, jako např. *Český pedagogický tezaurus* (Praha, Ústav pro informace a vzdělávání 1994), Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník* (Praha: Portál 1995), Palouš, R. *K filosofii výchovy* (Praha: SPN, 1991) a Blížkovský,



B. *Systémová pedagogika* (Ostrava: Amosium servis, 1992), kladu si otázku, zda a v jaké míře jich bylo využito např. při promýšlení systému členění, při konstruování nových termínů a lingvistické korekci termínů již užívaných (např. *geragogika*, *antropogogika*).

Druhá poznámka se týká jazykové stránky práce, tj. několika korektorem opomenutých „překlepů“ a také toho, že v registru slovensko-anglických ekvivalentů budou jeho uživatelé postrádat některé termíny, např. antropagogika, pedagogika volného času, etická a estetická výchova, edukologie atd.

Přesto zdůrazňuji skutečnost, že tímto svým novátorským a průkopnickým dílem prof. Švec tvůrčím způsobem obohacuje, inovuje a – což považuji za metodologicky nejcennější – usoustavňuje nejen základní pojmy pedagogiky a andragogiky, ale současně jím vyzývá k následování a obdobnému počínání i vědecké pracovníky v oblasti gerontagogiky. Tato jeho práce je i metodologicky přínosná.

Kniha je určena všem, kdo mají co do činění s pedagogikou a andragogikou, především teoretikům těchto oborů, ale i učitelům, vychovatelům a pracovníkům v pedagogicko-psychologických poradnách. Jsem přesvědčen, že s potěšením ji budou pročítat především ti, kdo ctí preciznost myšlení, systematické rozvržení problematiky a zřetelné členění textu, i když zůstává otázkou, zda se nově utvořené termíny ujmou.

Vladimír Spousta

## **Kohoutek R. a kol. Základy sociální psychologie**

**Brno: CERM, Akademické nakladatelství, 1998, 181 s.**

Na současný knižní trh se dostává publikace, která systematicky, přehledně a čtivě analyzuje stěžejní problémové okruhy jedné z psychologických disciplín – sociální psychologie. Autor Rudolf Kohoutek, ve spolupráci s Jaroslavem Štěpaníkem (kap. 5) a Irenou Ocetkovou (kap. 3), čerpá ze svých dlouholetých odborných psychologických a pedagogických zkušeností, připravil ucelené pojetí dominantních sociálně psychologických tematických celků, které umožní zejména studujícím učitelství učinit si základní přehled o vybraných sociálně psychologických pasážích.

Kniha je rozčleněna do 13 kapitol, z nichž každá řeší konkrétní odborný problém.

První z nich představuje sociální psychologii jako vědu o chování, prožívání a zkušenostech jednotlivce ve společnosti. Je zde zdůrazněno, že sociální psychologie nestuduje především sociální systémy, jevy a skupiny, ale zabývá

se jednotlivými osobnostmi lidí v sociálních situacích a vztazích. Dále jsou osvětlovány pojmy společnost, sociologie, společenská činnost a společenské prostředí.

Vzhledem ke skutečnosti, že sociální psychologie analyzuje socializaci osobnosti (utváření její společenské stránky), autor zpočátku druhé kapitoly tento výchozí pojem vhodně specifikuje. Chápe jej jako „proces učení, v němž si člověk osvojuje určitý systém poznatků, norem a hodnot, jež mu umožňuje začlenit se do určité společnosti a aktivně se zúčastnit společenského života“ (str. 5). Následně vysvětluje cíle socializace a podotýká, že individualita osobnosti člověka není jen jejím předpokladem, ale do značné míry i výsledkem. Připomíná též základní formy sociálního učení (posilování, napodobování a identifikace). Uvádí, že socializace zahrnuje jak vývoj sociální empatie, tak i vývoj sociální kontroly a sebemonitorování.

Z obsahu třetí kapitoly vyplývá, že socializace úzce souvisí s vytvářením postojů a vztahů jedince. Postoje autor vysvětluje jak podle tříšlakového modelu, tak z pohledu ontogeneze, či vlivů ostatních lidí a skupin. Také zdůrazňuje teorii kognitivní disonance Leona Festingera (str. 9), která vysvětluje změny postojů. Následně zdařile objasňuje základní rozdíl mezi pojmy vztah a postoj jedince.

Čtvrtá kapitola je věnována problematice sociální percepce. Ta je autorem chápána jako vnímání jedince, které je závislé na sociálních faktorech, na očekávání, resp. sociální zkušenosti vůbec, a na afektivitě percipujícího (str. 11). Připomíná také mnohé významné chyby v posuzování psychiky a osobnosti lidí, jako např. haló-efekt, efekt setrvačnosti, golemovský a pygmalionský efekt, sériový efekt, logickou chybu. Autor neopomíná ani problematiku stereotypizace v oblasti sociálního vnímání, předsudků a ve výchozí rovině se dotýká pojmu image, jemuž je detailně věnována další – pátá kapitola. V ní slovo „image“ (obraz, podoba, představa, všeobecné mínění, dojem, soud veřejnosti o určitém subjektu) autor chápe jako totožné se slovem „pověst“, které je jeho českým ekvivalentem (str. 17). Osobní image rozděluje na vnější stránku, tj. vnější znaky osobnosti, tzv. design, a vnitřní stránku, tj. vnitřní osobnostní kvality jedince. Podotýká, že obě pak tvoří jednotlý celek. Osobní image musí podle autora vycházet z individuality jedince, stavět na jeho jedinečnosti a silných stránkách a současně respektovat požadavky příslušné sociální role (str. 21).

V šesté kapitole autor nahlíží problematiku komunikace jak z obecného pohledu, přičemž se detailně zabývá vlivem masové komunikace na člověka, tak se samostatně soustřeďuje na oblast verbální i neverbální komunikace. Zvláštní pozornost je v této souvislosti dáвана činnostním vzorcům chování – rituálům, zejména jednomu z jejich druhů, tzv. klientismu (str. 38–39).

Sociálním skupinám je věnována sedmá kapitola. Autor je klasifikuje a popisuje, zdůrazňuje též formy sociální interakce v sociální skupině, jako jsou kaokce, kooperace, rivalita a soutěžení. Kladem kapitoly jsou mimo jiné prezentované typické znaky efektivních a tvořivých pracovních skupin (str. 46-47). Následně je řešena problematika sociálních rolí a pozic ve skupinách a jejich soudržnosti, stejně jako sociální mobility, tj. horizontálního a vertikálního pohybu jednotlivců nebo skupin ve společenské struktuře.

V osmé kapitole autor objasňuje východiska, součásti a souvislosti motivace člověka, představuje osobnost jak dobře motivovaného, tak i demotivovaného jedince. Sleduje oblasti lidských motivů, zájmů, hodnot, ideálů, cílů a potřeb.

V úvodu deváté kapitoly vychází autor z předpokladu, že základem pro jednání člověka ve společnosti musí být jednání racionální a v souladu se zásadami etiky a estetiky (str. 67). Řád a stabilitu společnosti zajišťuje tzv. kontrola, a proto popisuje její tři typy mechanismů. Rezervovaně se autor staví k některým módním kalkulačním přístupům, které začaly pronikat do osobních vztahů formou různých návodů (např. 10 pravidel pro rozvoj osobnosti podle R. W. Hepnera, str. 68-70). Dále hovoří o utváření skupinových sociálních norem, o prožívání odklonu od nich.

Je třeba, aby každý člověk během svého života usiloval o integritu (jednotu, celistvost, neporušenost), své vlastní osobnosti prostřednictvím přizpůsobování se nejrůznějším náročným životním situacím. Proto se autor v desáté kapitole zabývá nejrůznějšími přizpůsobovacími technikami, které v zásadě člení na všeobecné (agrese a únik) a speciální, tj. aktivní (typické spíše pro extroverty) a pasivní (typické spíše pro introverty). Do aktivních přizpůsobovacích operací zařazuje: upoutávání pozornosti, identifikaci, substituci, racionalizaci a projekci, do pasivních pak izolaci, negativismus, regresi, represi a fantazii.

V jedenácté kapitole autor rozlišuje dvě skupiny konfliktů – interpersonální a intrapersonální – a detailně je analyzuje. Rozpracovává také oblast řešení konfliktů, ať již z pohledu optimálního modelu řešení, či zvolené strategie (str. 92). Neopomíná ani formy diskusí, které mají podle něj ráz konfliktního řešení problémů. Posléze je vhodně rozebrána prevence (předcházení) konfliktů.

Nejobsáhlejší dvanáctá kapitola vychází z obecného předpokladu, že na utváření osobnosti člověka se vedle biologických vlivů podílejí i vlivy sociální. Obojí pak mohou za určitých okolností působit v konkrétní situaci jako stabilizátory nebo naopak labilizátory psychického vývoje (str. 97). Nejprve se autor zaměřuje na biologickou determinaci člověka, jeho rodové, zděděné a vrozené dispozice, zvláštnosti prvního vývoje, prodělaná one-

mocnění, úrazy a operace, výživu a vlivy prostředí. Právě je z didaktických důvodů dále rozděluje na prostředí přírodní, architektonické a technické a též sociální. Následně se autor věnuje sociální determinaci člověka. Významná pasáž řeší zejména vlivy rodinného prostředí, které je popisováno z mnoha úhlů. Zdůrazněna je ale i důležitost vlivu školního a pracovního prostředí, stejně jako prostředí mimorodinného, mimoškolního a mimopracovního. Opomenuty nezůstávají ani vlivy specifiky země, ve které člověk vyrůstá.

Poslední, třináctá kapitola je rozčleněna na tři části. V první z nich autor analyzuje problematiku stádií sebepoznání a sebehodnocení, ve druhé pak problematiku typů sebehodnocení, včetně poruch sebehodnocení, ať již v ohledu sníženého nebo zvýšeného sebehodnocení. Vyústěním je její třetí část, analyzující sebevýchovu jedince, která zahrnuje oblast sebepoznání, sebepojetí, obsahovou strukturu sebevýchovy a strategii osobního rozvoje.

Publikace je vhodně doplněna o terminologický slovník (str. 154–172), který obsahuje vysvětlení 627 odborných psychologických pojmů.

V závěru knihy je uveden seznam 238 domácích a zahraničních literárních zdrojů, jež časově zahrnují období od roku 1921 až po rok 1997. Právě on může být pro čtenáře důležitou inspirací do dalšího samostudia.

Grafická stránka publikace je na vysoké úrovni, text je koncipován jednoznačně a srozumitelně s důrazem na jeho logickou strukturu.

Rudolf Kohoutek poskytuje svojí novou publikací vynikající možnost zájemcům ze strany odborné i laické veřejnosti rozšířit si vlastní vědomostní obzor z oblasti vědní disciplíny, která se orientuje na teoretickou a aplikovanou sociálně psychologickou problematiku.

*Dana Linhartová*

## **Excelentný výsledek práce Pavla Říčana**

### **(S Romy žít budeme – jde o to jak)**

Ako členka Hnutí R, nedá mi nepozastaviť sa nad viac než zaujímavou problematikou, ktorú psychológ P. Říčan spracoval v monografickej práci: „S Romy žít budeme – jde o to jak“ (Praha: Portál, 1998).

V súvislosti s medzinárodnou konferenciou, ktorá sa konala v dňoch 8. – 9. 9. 1998 v Liberci pod názvom „Interkulturní výchova a vzdělávání v sjednocující Evropě“ ma iritovala k napísaniu tejto recenzie autora P. Říčana s názvom vyššie uvedeným. Zaujala ma svojim hlbokým humanisticko-tolerantným pátosom.

Čo ma na práci najviac zaujalo? Sama si kladiem otázku, na ktorú hľadám odpoveď, ktorú som v konečnom dôsledku i našla. Nastolených problémov je veľmi veľa, práca je obsahovo hutná, jednotlivé kapitoly logicky a neformálne na seba nadväzujú.

Uvediem iba tie základné, ktoré sa meritórne dotýkajú riešenej problematiky a ktoré ma najviac zaujali. Je to problematika rómskej kultúry, rómskej obce, rodiny, rómskej duše, problém diskriminácie Rómov. V následnosti sú to problémy rómskeho jazyka, slovesnosti, identity osobnosti Róma, problém ukrivdených, izolácia a v neposlednom rade problém antropologických znakov, pretože sa sama zaoberám filozofickou antropológiou.

Veľmi pekne je spracovaná časť práce, týkajúca sa rómskej rodiny. Autor pracuje s množstvom pramenných materiálov. Preto súhlasím s vhodne použitým citátom Klímu (1997): „Pomerně volná, indirektivní výchova v róm-ských rodinách může být někdy přitažlivá; především pro děti z rodin s velkými ambicemi, s výchovou plnou zákazů, omezení a povinností.“ (1, 44)

Rozhodne s daným konštatovaním súhlasím, pretože z morálneho hľadiska musia existovať akési všeplatné (nepísané) normy správania, ak pre rómsku minoritu, ako aj pre majoritu. Správanie a konanie bez akýchkoľvek noriem by som nazvala morálnym správaním „cik-cak“.

I napriek uvedenému súhlasím s P. Řičanom, že: „... u róm-ských dětí zřídka pozorujeme neurotické rysy, nejsou pod tlakem vysokých nároků jako gádžovské děti, je méně tabuizovaných témat, méně vnitřních konfliktů atd.“ (2, 45)

V tejto súvislosti sa vyjadrím k problematike rómskej duše, duše jemnej a citlivej – od tejto skutočnosti nemôžem abstrahovať.

Autor sa pýta: „... jaká je vlastně róm-ská duše, jaká je róm-ská mentalita, resp. ‚národní povaha‘?“ (3, 51)

V každom prípade tu zohráva dôležitú úlohu rómske videnie sveta, spôsob života, životný štýl.

Nemôžem nesúhlasiť s názorom P. Řičana, keď píše: „Budeme se pocho-pitelně snažit odlišit, co patří k podstatě romství, tj. co patří k róm-skému národnímu svérázu a životnímu stylu, tedy k tomu, co se maximálně snažíme respektovat – a co je naopak projevem úpadku, co ke skutečnému romství nepatří, přestože se s tím u Romů často setkáváme. Toto odlišení nemusí být snadné. Je totiž možné, že něco z toho, co obdivujeme, co je nám sympat-tické, co nás dojímá, vzniklo, či dokonce vzniká jako reakce na nenormální situaci perzekuce, útlaku, okrádání a ponižování ze strany mocných – a to je něco, co se nehodí do dnešní doby, do demokratické společnosti, nebo dokonce něco, s čím se v standardním evropském státě nedá žít.“ (4, 51)

V týchto myšlienkach vyjadruje P. Řičan vysokú dávku humanity, tole-

rancie a pochopenia Rómov, ale i majority. Veď v konečných dôsledkoch to hlása jedna z najkrajších teoretických disciplín, zaoberajúca sa morálkou, ktorou je *etika*, v centre pozornosti ktorej od sofistov stál človek, až po 20. storočie v teóriách neoutilitarizmu, v ktorých ono krásne SUMMUM BONUM (robit čo najväčšie dobro pre čo najväčší počet ľudí) – bez rozdielu kultúry, národnosti i pôvodu.

Iste, všetci žijeme v krizovom období, rozpoltenej sociálnej realite, dokonca v často znevýhodnenom prostredí (napokon to často sami na sebe pociťujeme, že to prostredie nie je práve najideálnejšie pre kohokoľvek, či pre rómsku minoritu, ale aj majoritu. Je to holý fakt a konštatovanie, nakoľko to dennodenne pociťujeme sami na sebe: nevhodní kolegovia, nevhodné prostredie, nevhodné správanie, a o medziľudských vzťahoch radšej pomlčím, lebo je to veľmi chúlостivá otázka a realizovať jej analýzu je viac než ťažké.

V ďalšej časti práce ma zaujal problém *antropologických znakov*, kde autor jasne konštatuje a zamýšľa sa nad skutočnosťou, čím sa líšia Rómovia od gadžov. Ako sám tvrdí, je to farba pleti a charakteristická fyziognómia. Isteže, tieto znaky spoluvytvárajú identitu človeka. Práve tento fakt núti Rómov, aby si vytvorili svojskú *identitu*.

Napokon má to svoju vnútornú logiku. Osobne sa kontaktujem s argentínskym filozofom, zaoberajúcim sa filozofickou antropológiou, konkrétnejšie *autenticitou človeka*, kde jedinečnosť a neopakovateľnosť sú na prvom mieste. Ja som Európanka, on Argentíнец. Každý z nás je neopakovateľný a jedinečný v svojej podstate, každý z nás máme svoju identitu, ale nezažívam názor (a to i napriek rôznej mentalite, videniu sveta atď.), že by sme nevedeli dorozumieť sa a nepochopiť sa? To nie – nota bene, nepotrebujeme k tomu ani žiadny psychologický výskum. Skutočne sa cítime ako na jednej lodi.

Preto záverom končím slovami – ten, kto prečíta monografiu P. Řičana, rozhodne nebude sklamaný.

Práca je písaná logicky, neformálne, vecne (s poznámkou, že v SR nič podobné nevzniklo, a to i napriek tomu, že na PU bola otvorená katedra romistiky), rozhodne je prínosom pre všetkých, ktorí sa o uvedenú problematiku zaujímajú a bytostne sa ich dotýka.

*Anna Klimeková*

# Zprávy

---

---

## 7. mezinárodní sympozium o A. S. Makarenkovi

SRN, 30. 4. – 3. 5. 1998

Toto, v pořadí sedmé sympozium na půdě SRN o velikém světovém pedagogovi sovětské éry, neslo název: A. S. Makarenko v posovětské době. Navazuje na třicetiletou tradici intenzivního badatelského zájmu o tuto přední osobnost pedagogiky 20. století, kterou mu věnovali pracovníci v oboru srovnávací pedagogiky, zakladatel makarenkovské laboratoře Leonhard Froese, Siegfried Witz a dlouhá léta zvláště intenzivně Götz Hillig. Od rozpadu Sovětského svazu je to již druhá mezinárodní konference. Prvá byla ve Varšavě v říjnu loňského roku, další se chystá na říjen tohoto roku v Maďarsku. Je to i v souvislosti se dvěma makarenkovskými výročími, 110. výročí narození ASM letos a 60. výročí jeho úmrtí v příštím roce. Pořadatelem této konference, navštívené hojně i účastníky z posovětského bloku, byla Univerzita Philippova v Maarburgu nad Lahnou.

Protože pořadatelům šlo o zostřený pohled na Makarenka bez sovětských ideologických bariér, byli k sympoziu tentokrát přizváni i ukrajinští historikové z Kyjeva, Poltavy a Oděsy, kteří k dosavadním výsledkům bádání z pozic pedagogiky přidali historický pohled z otevírajících se archivů, který účastníkům přiblížil čerstvé poznatky o tom, jak stalinské represe postihovaly sovětské pedagogy, Makarenkovy současníky. Sám Makarenko jim unikl jen polovičním zázrakem a hlavně ovšem díky tomu, že zemřel náhle ve věku 51 let 1. dubna 1939. Tím ale zároveň umožnil, aby již za stalinského režimu byly vytištěny jeho sebrané spisy a jeho dílo rozpracovááno. Jména těchto přizvaných badatelů jsou: Vasilij Maročko, Galina Malinova, Viktor Danilenko, Jurij Šapoval.

Na tomto sympoziu, jehož se se svými referáty zúčastnili za ČR Jiří Haškovec a Libor Pecha, přijal z rukou odstupujícího Ivana Zjazjuna z Kyjeva funkci prezidenta Mezinárodní makarenkovské asociace Götz Hillig z Philippovy univerzity v Maarburgu.

*Libor Pecha*

## Vzpomínka na doc. PaedDr. Jaroslava Justa, CSc. (1908–1983)

Dne 14. listopadu 1998 vzpomeneme nedožitých devadesátin vynikajícího učitele, pedagogicko-organizačního pracovníka a posléze děkana Pedagogické fakulty UP v Olomouci docenta PaedDr. Jaroslava Justa, CSc.

Rodák z Věstínku, malé vesnice na Vysočině, z kraje, který po celý život miloval a k němuž se vždy hlásil, neboť v něm hluboce kořenilo jeho budoucí celoživotně zanícené tíhnutí k obětavé učitelské službě dětem, mládeži a dospělým.

Po skončení obecné školy začal Jaroslav chodit nejprve do chlapecké měšťanské školy v Bystrém. Rodiče však rozhodli, že bude studovat, a proto po složení přijímacích zkoušek přestoupil do druhého ročníku české státní reálky v Novém Městě na Moravě. V červnu 1926 byl na základě zkoušky dospělosti „uznán všemi hlasy dospělým k návštěvě vysoké školy technické“. Při rozhodování, zda má dále studovat architekturu, učitelství nebo cizí jazyky, pro něž měl nadání, zvítězilo učitelství. Po úspěšném absolvování kursu pro abiturienty středních škol při Státním učitelském ústavu v Brně se začala 1. září 1927 jeho učitelská služba, které zasvětil celý svůj život.

Nejprve působil jako venkovský učitel na málotřídních obecných školách v Čichově, Rokytnici nad Rokytnou a v Černovicích v okrese Třebíč, na nichž získával učitelské zkušenosti a soustředil síly ke zkoušce způsobilosti, kterou vykonal v listopadu 1929. Na vysvědčení o této zkoušce byl prohlášen za způsobilého „k samostatnému úřadu učitelskému na obecných školách s vyučovacím jazykem československým“.

Nejdéle působil na obecné škole v Prosetíně, okres Boskovice (nyní Žďár nad Sázavou). Tato škola, na níž se stal i ředitelem, byla budována podle tehdy moderních pedagogických zásad, neboť vedle učeben v ní byly dílny, ateliér, malé školní hospodářství a dobře vybavené kabinety. Kulturní práce, ochotnické divadlo, tělesná výchova a sport – to byly hlavní směry Justova působení na občany v obci, zejména pak na mladé lidi. Z jejich středu si v roce 1938 vybral svou celoživotní družku Zdeňku.

Neméně aktivní byla i jeho práce v učitelských stavovských organizacích. Od roku 1933 byl předsedou okresní Učitelské jednoty, členem výboru Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a místopředsedou odboru mladých učitelů. V těchto funkcích se osvědčil i jako řečník na různých setkáních a konferencích, schopný psát články do učitelských i pedagogických časopisů (Komenský, Věstník ÚSJU na Moravě, Školské reformy).

Jaroslav Just nemohl stát stranou ani při organizování domácího protifašistického odboje na Vysočině. Vzhledem k tomu, že se hlásil k Česko-



bratrské církvi evangelické, nelze se divit, že spolu s místním evangelickým farářem Staňkem začali organizovat akce na podporu partyzánského hnutí, které se na Vysočině rozvíjelo již od roku 1943. Na sklonku války byl proto ve svém bytě zatčen gestapem, vyslýchán v Letovicích, převezen do Kounicových kolejí v Brně a posléze deportován do koncentračního tábora v Mirošově v západních Čechách. Zařazení do skupiny spoluvězňů hlásících se ke komunistické ideologii, jejich nezištná snaha pomoci mu překonat nejtěžší následky výslechů, přivedly J. Justa do řad KSČ.

Po osvobození v roce 1945 byl Jaroslav Just jako vynikající učitel a obětavý pracovník učitelských organizací povolán do funkce okresního školního inspektora nejprve v okrese Nové Město na Moravě, pak v Tišnově, záhy pak v okrese Zábřeh na Moravě a nakonec v Olomouci-městě, kde se stal zároveň i přednostou školského referátu Jednotného národního výboru.

Od roku 1946 externě vyučoval na Pedagogické fakultě UP a zastával i funkci ředitele Ústavu školní praxe. Současně zde vystudoval s výborným prospěchem pedagogiku a psychologii. V roce 1950 na této fakultě obhájil disertační práci na téma „Výchovné principy venkovské školy“ a získal titul doktor pedagogiky.

Rok 1950 je pro něho jistým mezníkem, neboť byl poprvé postaven před úkol budovat učiliště pro vzdělávání učitelů. Byl totiž jmenován ředitelem nově zřízeného pedagogického gymnázia pro vzdělávání učitelů národních škol a učitelek mateřských škol. Tuto školu, přejmenovanou v roce 1953 na Fučíkovu pedagogickou školu, přeměnil postupně v prestižní olomouckou střední školu s neformálně fungující svazáckou samosprávou, bohatou zájmovou činností studentů, harmonickými vztahy v profesorském sboru a s učitelskými osobnostmi, jimiž proslula cvičná škola v Olomouci na Sokolské ulici. Kredit, který tím Dr. Jaroslav Just získal nejen v olomouckém regionu, ale i v širším kontextu učitelského vzdělávání, jej zákonitě předurčil k nelehké a průkopnické práci při hledání nových cest. V červnu 1959 byl totiž pověřen ministrem školství a kultury funkcí ředitele vznikajícího Pedagogického institutu v Olomouci. V červnu 1960 byl jmenován docentem pro obor pedagogiky a stal se členem Vědecké rady Univerzity Palackého. Svým členstvím v kolektivu pracovníků nově vzniklé Katedry pedagogiky a psychologie značně podpořil její význam při hledání nového modelu vzdělávání učitelů na Pedagogickém institutu. Jeho osobnostní charisma a pedagogicko-organizační schopnosti způsobily, že se v roce 1962 stal předsedou komise pro pedagogické instituty při Státním výboru pro vysoké školy.

Pod jeho taktním a promyšleným vedením zkvétalo na olomouckém pedagogickém institutu neobyčejně čínorodé společenství studentů a učitelů prezentující se olomoucké veřejnosti studentskou dechovkou, velkým

symfonickým orchestrem, pěveckým sborem a celou řadou studentských zájmových aktivit. Neúnavná práce se studenty, s jejichž představiteli dovedl docent Just trpělivě trávit dlouhé hodiny v plodných diskusích, snaha co nejrychleji zapojit studenty prvních ročníků do celoškolského studentského kolektivu prostřednictvím tzv. imatrikulačních soustředění realizovaných na turistické základně, která se dokonce jednou stala i místem několikadenního úvodního soustředění všech učitelů institutu – to vše neobyčejně přispívalo k utváření dobrých mezilidských vztahů.

V roce 1964 přešel Pedagogický institut do svazku Univerzity Palackého jako její Pedagogická fakulta, pro niž se specifickým rysem stala výchova učitelů schopných nejen vyučovat ve škole, ale i plnit vychovatelské funkce. Docent Just jako její děkan se stal členem Kolegia rektora UP.

Když byla v březnu 1965 ustavena v Olomouci odbočka Československé pedagogické společnosti, byl docent Just zvolen jejím předsedou, aby pak v roce 1967 jako hlavní redaktor pomáhal na svět prvním dvěma číslym jejího periodika Pedagogická orientace.

V září 1965 se docent Just ujal vedení Katedry pedagogiky, do jejíž organizační struktury záhy patřil nejen kabinet mimoškolní výchovy, ale i kabinet národní školy a kabinet vyučovací techniky.

Docent Just byl zvolen děkanem i v prvních volbách akademických funkcionářů fakulty, které se konaly v červnu 1966. To ještě netušil, že závěr jeho tříletého volebního období bude ve znamení bouřlivých celospolečenských událostí, které zasáhnou i do jeho života. Nic nebylo platné, že na přelomu let 1967/68 obhájl ve veřejné vědecké rozpravě společenský význam svých vědeckých prací na téma „Problematika přípravy učitelů základní školy na pedagogických fakultách“ a získal vědeckou hodnost kandidáta pedagogických věd. Ani „Medaile Komenského“, která mu byla udělena k jeho šedesátým narozeninám, a další státní vyznamenání jej neuchránily před horlivostí všeho schopných stoupců konsolidace na Univerzitě Palackého – bohužel, dokonce i jeho blízkých spolupracovníků. V květnu 1969 byl sice ještě zvolen děkanem Pedagogické fakulty, vykonával však svoji funkci jen do konce září 1970. Zůstalo mu jen vedení Katedry pedagogiky, na níž se spolupracovníky rozvinul široce koncipovaný výzkum učitelstva na okrese Šumperk. I z této funkce po ztrátě členství v KSČ byl v březnu 1972 odvolán. Jako řadovému pracovníkovi mu bylo dovoleno setrvat na Katedře pedagogiky jen do jeho pětadesátých narozenin. Studijní rok 1973/74 dokončil už jen jako externí pracovník.

## Dovětek

Poznal jsem Jaroslava Justa jako svého učitele na Fučíkově pedagogické škole v Olomouci. Od roku 1960 jsem byl jako učitel na olomouckém Pedagogickém institutu účasten realizace jeho překvapivě krásných nápadů, směřujících k vytváření neformálních vztahů mezi učiteli a studenty. Jako odborný asistent na Pedagogické fakultě UP jsem vnímal jeho péči o můj kvalifikační růst o o rozvoj mé osobnosti v rovině učitelské i lidské. Jsem rád, že „v čase zloby“ jsem se mu mohl ještě více přiblížit v posledních dvou letech jeho vedení Katedry pedagogiky při vykonávání tajemnické funkce.

S díky vždy budu vzpomínat na velmi přátelské ovzduší s vysokou mírou individuální svobody a se širokým prostorem pro tvůrčí práci, které docent PaedDr. Jaroslav Just, CSc., uměl tak osobitým způsobem vytvářet.

## Poznámka

Při zpracování své vzpomínky jsem se opíral o kroniku Pedagogického institutu a Pedagogické fakulty UP v Olomouci a o diplomovou práci věnovanou životu a dílu Jaroslava Justa, kterou úspěšně obhájila na Pedagogické fakultě UP jeho vnučka Andrea Šimoňáková v roce 1997.

*Jiljí Špičák*

## Co nového v nakladatelství Portál?

Nakladatelství PORTÁL přináší publikace z oblasti psychologie a pedagogiky. Jsou to knihy, které přivítají nejenom odborníci z těchto oborů, ale i učitelé, vychovatelé, studenti učitelství a v neposlední řadě i rodiče. Z produkce 2. pololetí 1998 upozorňujeme zejména na tyto tituly:

- O. Matoušek – A. Kroftová: **Mládež a delikvence**
- J. Výrost – I. Slaměník (eds.): **Aplikovaná sociální psychologie**
- J. Mareš: **Styly učení žáků a studentů**
- I. Lokšová – J. Lokša: **Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole**
- J. Slavík: **Hodnocení v současné škole**
- M. Havlíková a kol.: **Programy podpory zdraví ve škole**
- J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš: **Pedagogický slovník**. 2. rozšířené a přepracované vydání.
- L. E. Shapiro: **Emoční inteligence dítěte a její rozvoj**
- C. R. Rogers: **Způsob bytí**. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.

Tyto a další publikace si můžete prohlédnout a zakoupit každý pátek ve vestibulu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Brno, Poříčí 9 v době od 8 do 16 hodin. K dispozici jsou také pedagogické publikace z některých dalších nakladatelství.

Publikace si lze také objednat na kontaktní adrese:

Anežka Chvilová  
Dobrá kniha pedagogům a dětem  
683 51 Holubice 120  
tel. + fax: 0507/375 202

*Vlastimil Švec*

# Ze života ČPdS

---

---

## Zpráva o činnosti ČPdS za období 1996–98

Zpráva o činnosti je předkládána za časové období, které je vymezeno konferencí týkající se transformace našeho školství a sjezdem (tyto akce se konaly dne 11. a 12. září 1996 a byly určující pro následující roční činnost), další konferencí vztahující se k sociální problematice, tzv. „mrvním nemocem dětí a mládeže“, která se konala dne 9. října 1997, a včerejší konferencí, která na tuto problematiku navazovala a byla rozšířena o několik dimenzí – zejména o dimenzi teoretickou a z hlediska věkového o dimenzi dospělých a seniorů. Konference byly výrazem nejen našich záměrů, ale reagovaly také na záměry OSN, která vyhlásila mezinárodní rok za vymýcení bídy a mezinárodní rok seniorů. Tato fakta jenom potvrzují, že řešení těchto problémů není jenom záležitostí naší, ale tíží celé lidstvo, a také potvrzují, že tyto problémy řeší různé země a že tak přirozeně vzniká větší možnost pro mezinárodní spolupráci.

Tyto hlavní akce, jejichž pořadatelem byl hlavní výbor za spolupráce poboček, byly doplněny řadou dílčích aktivit, které se odehrávaly na úrovni regionální prostřednictvím jednotlivých poboček, které fungují a pracují na území České republiky a které podle svých možností (v závislosti na počtu členů) vyvíjejí činnost buď samostatně, nebo ve spolupráci se svými pracovišti nebo školskými institucemi a organizacemi. Jak všichni vědí, v Čechách pracují pobočky v Praze, v Českých Budějovicích a v Liberci (zatím bez výsledků jsme se pokoušeli o obnovení naší činnosti v Hradci Králové a v Plzni), na Moravě pak pracují pobočky v Brně, v Olomouci a v Ostravě. Hlavní výbor se schází k projednávání své činnosti v pravidelných dvouměsíčních intervalech (kromě prázdnin), výbory poboček častěji, podle aktuální potřeby.

Ve shodě se svými stanovami, které byly nově formulovány a přijaty na Sjezdu Společnosti v září roku 1996, se celá organizace i nadále zaměřovala a zaměřuje na podporu rozvoje pedagogických věd a na uplatňování jejich poznatků ve školní praxi, jak o tom svědčí již zmíněné konference a řada seminářů a konferencí dílčích. Z nich je třeba uvést např. to, že se v Praze

konala pozoruhodná konference „Hodnotová orientace mládeže v dobách sociální změny“, v Českých Budějovicích „Svět výchovy a vzdělání včera, dnes a zítra“, v Liberci „Systém řízení školství na přelomu tisíciletí“, v Brně „Modulové programy ve vzdělávání“, v Olomouci „Současné otázky alternativního školství“ (již po několikrát) a v Ostravě „Pedagogická diagnostika“ (rovněž již tradičně). Toto základní obsahové zaměření naší činnosti má trvalý charakter, od něho se odvíjí, jak je zřejmé, program naší činnosti, který je vždy modifikován aktuální potřebou.

Z uvedených faktů vyplývá, že hlavní výbor i výbory poboček pracují podle plánu, organizují řadu akcí, které ukazují na snahu vstupovat do povědomí svého okolí a ovlivňovat aktuálně praxi nejnovějšími teoretickými poznatky. Toto úsilí se setkává s dobrým ohlasem, o čemž svědčí i to, že v průběhu roku 1997 přibylo celkem 60 nových členů do řad Společnosti. Je však nutno říci, že na druhé straně nás někteří opustili, takže celkem se naše členská základna pohybuje kolem tří set členů. Systematická činnost, kterou považujeme za důležitý stabilizační princip, se vyplácí, i když se nedá říci, že by všichni členové byli stejnou měrou aktivní a tvořiví, že projevují patřičný zájem. Jsme si však vědomi toho, že je třeba činnosti v tomto směru prohlubovat a zkvalitňovat, aby oslovovala stále více členů i nečlenů a aby naše snaha tak nabyla konkrétnější podoby a nestala se jen zbožným přáním.

Z předcházejícího sdělení vyplývá, že hlavními formami práce i nadále jsou schůze, konference, semináře, workshopy, kulaté stoly atd., k tomu přistupují dále osobní kontakty, tj. aktivní účast řady členů v různých korporacích, institucích, komisích, jejichž činnost se vztahuje k pedagogické problematice, a to na úrovni republikové, regionální a místní.

Dalším důležitým propagačním prostředkem ČPdS jako celku je ediční činnost, která spočívá ve vydávání časopisu Pedagogická orientace a ve vydávání sborníků z konferencí, které pořádá hlavní výbor. Na tuto činnost dostáváme státní dotaci prostřednictvím Rady vědeckých společností. Je třeba konstatovat, že tento finanční příspěvek se paradoxně snižuje, i když náklady na vydávání časopisu rostou. Přesto se daří zatím vydávat časopis ve čtyřech číslech ročně. Ve vydávání časopisu došlo k některým změnám, které jste jistě postřehli. Zaznamenali jste, že došlo ke změně redakce, že se nová redakce snaží měnit nejen formu časopisu, ale zejména obsah. Časopis se snaží reagovat na aktuální potřeby teorie a praxe, proto došlo z hlediska kompozice ke vhodnějšímu členění, je také snahou redakce vydávat časopis s monotematickým a různorodým zaměřením atd. Monotematické číslo se podařilo vydat v souvislosti s konferencí „Mravní nemoci dětí a mládeže“, o něž byl mimořádný zájem, takže náklad 500 ks byl velmi brzy rozebrán

(PO 1997, č. 2). Pomohla k tomu nejenom tematická soustředěnost problematiky, ale také to, že jsme do čísla (díky dr. Hoffbauerovi) zařadili materiál OSN, zaměřující se na řešení sociálních problémů mládeže. Číslo tak mohlo být inspirací pro vypracování vlastních sociálních programů všech typů škol i jiných institucí. Podobně i číslo 4 z roku 1997 se tematicky orientovalo na pregraduální přípravu učitelů a na zvýraznění dovednosti sebereflexe. Vzhledem k tomu, že řada kateder pedagogiky rozvíjí studium sociální pedagogiky, nebylo nesnadné toto číslo distribuovat.

Distribuce probíhá zčásti jako podávání novinových zásilek s uplatněným slevy, částečně osobně prostřednictvím předsedů poboček, kteří obdrží výtisky pro ty členy, se kterými přicházejí bezprostředně do kontaktu. Toto opatření je zcela prozaické – snažíme se ušetřit. Každá pobočka zajišťuje také šíření čtvrtletníku mezi spolupracovníky a studenty jak denního, tak i dálkového studia, mezi nimiž se objevují i zájemci o členství v ČPdS. Autory (příspěvatelé) i odběratele se snažíme získat i na různých vědeckých pedagogických konferencích po celé republice. Společnost dodává časopis do přibližně 30 knihoven, základních a středních škol v České republice a do dvou knihoven ve Slovenské republice.

Samozřejmě jsme si vědomi řady nedostatků. V první řadě jde o to, že se nám nepodařilo zatím dohnat časový skluz ve vydávání čísel. Nechceme se však vracet k praxi vydávání dvojčísel z materiálů konferencí, neboť by to podle našeho názoru nepřispělo zájmu čtenářů. Vydávání čísel však záleží na tom, jak se nám podaří vybudovat dostatečně rozsáhlý tým příspěvateľů. Proto v této souvislosti apelujeme na všechny členy, aby ve svém okolí získávali další členy i nečleny pro to, aby se na zkvalitnění čísel podíleli. Této možnosti jistě může využít Hnutí R, Unie kateder pedagogiky a psychologie nebo Sekce seniorů, které se staly zájmovým sdružením přičleněným k ČPdS, což umožňují naše stanovy. Tato podpora nám pomáhá postoupit o krůček dál v kvalitě. Využívám této příležitosti k tomu, abych všem, kteří nám píší, vřele poděkovala.

Společnost kromě toho participuje na řadě konferencí a seminářů, které pořádají různá pedagogická pracoviště a jiné společnosti, jež z jiných pozic a pohledů řeší problémy výchovy a vzdělání. Jako příklad můžeme uvést naši participaci na celostátní konferenci pořádané Ekonomicko-správní fakultou MU v Brně „Systém řízení školství na přelomu tisíciletí“ nebo na 13. strážnickém mezinárodním sympoziu „Společenství dětí a kultura“ nebo na akcích pořádaných ve Vyškově.

Je nutno také připomenout, že jsme pokročili i v navazování mezinárodní spolupráce, zejména prostřednictvím poboček, které na svých pracovištích mají kontakty se zahraničními univerzitami. Členové samozřejmě pracují

v oborových komisích doktorandského studia a pomáhají tak zvyšovat kvalifikaci pedagogů, působí ve vědeckých radách, podílejí se na řešení projektů, publikují (skripta, knihy apod.). Jde o drobnou práci, jak říkal TGM, která není zpočátku příliš vidět, ale je-li systematická, přináší své ovoce.

Hlavní výbor Společnosti se také pokusil navázat hlubší spolupráci s Ministerstvem školství a se Senátem. Obě instituce sice na návrh spolupráce přistoupily (MŠMT až po urgenci), zatím se však spolupráce nerealizovala. Samozřejmě víme, že naše výzvy byly zaslány v nevhodné předvolební době, takže výsledky naší snahy byly minimální. Je třeba znovu vyvolat jednání, která by mohla přinést již lepší výsledky. V každém případě se o to pokusíme. Byla však navázána spolupráce se ŠÚ v Brně (v sídle hlavního výboru, ale i v místech poboček) a se školskou inspekcí, což se ukazuje oboustranně jako prospěšné a vstřícné. Tak se snažíme, kromě osobních kontaktů, šířit informace o našich snahách do škol. K propagaci nám dále slouží mimo jiné Internet, kde jsou vystaveny informace o organizaci, o pobočkách a o hlavním výboru ČPdS. Jsou zde rovněž uveřejněny obsahy jednotlivých čísel Pedagogické orientace. V tom jsme tedy pokročili. Velký dluh však máme ve vztahu k širší veřejnosti, neboť velmi málo o své práci informujeme prostřednictvím masmédií. Doufáme, že nový výbor v této práci pokročí a vypracuje metodiku postupu, který by napomohl pochopení pedagogických problémů také nepedagogům.

Je zřejmé, že Česká pedagogická společnost by nemohla činnost rozvíjet v tomto rozsahu bez určité finanční pomoci. Společnost své finance získává z členských příspěvků, z poplatků na konference (ty jsou ovšem věnovány úhradě nákladů na vydání sborníku), z prodeje časopisu nečlenům a největší část dostáváme ze státních prostředků, o jejichž výši rozhoduje Rada vědeckých společností na základě našich argumentů a objemu peněz ze státního rozpočtu. Tato státní dotace je určena na vydávání našeho čtvrtletníku – Pedagogické orientace. Státní dotace hradí náklady na jeho vydávání ze 70 %, zbývajících 30 % musíme hradit z vlastních zdrojů. Budeme tedy muset získávat sponzory, abychom naši vydavatelskou činnost zajistili, neboť příspěvek ze státních zdrojů se bohužel snižuje, i když náklady na vydávání časopisu rostou. Lze sice využít možnosti, kterou nabízí MŠMT prostřednictvím programu „Rozšiřování výsledků výzkumu a vývoje“, ovšem příspěvek na tuto činnost se poskytuje maximálně ve výši 50 %, zbytek je nutno hradit z vlastních zdrojů, tj. z příspěvků nebo sponzorských darů. Zatím jsme tuto možnost nevyužili, neboť je třeba požadavek zpracovat v ročním předstihu. To předpokládá jasné téma, jména přispěvatelů a jiné náležitosti. Až v letošním roce jsme získali sponzora, Moravskoslezskou kooperativu, a to díky



dr. Vernerové z brněnské pobočky. Musíme ji tedy veřejně pochválit a vřele poděkovat. Snad to bude příklad i pro ostatní.

Máme-li hodnotit finanční hospodaření, k čemuž bude podrobnější zpráva, pak můžeme říci, že vycházelo z finančních možností, které tvoří již uvedené položky. Stěžejní část financí je poskytováno na úhradu 4 čísel našeho odborného časopisu, který jako jeden z mála vychází na Moravě. Jeho nově ustavená redakce v roce 1997 byla z hlediska úspor času i financí připojena ke schůzím předsednictva a tvořila vždy první bod jeho programu. Úsporu představuje i ta okolnost, že příspěvky zasílané do našeho časopisu nejsou finančně ohodnoceny, placeny jsou pouze překlady. Práce redakce se nehonorují a korektury jsou odměňovány rovněž krajně úsporným způsobem. Další výdajovou položkou jsou konference, které jsou pořádány ve spolupráci s pobočkami jedenkrát za rok. Při financování těchto aktivit jsou přísně dodržovány zásady pro hospodaření se státními financemi. Práce sekretariátu, které jsou kvalitně obstarávány paní dr. Rybičkovou (velice děkujeme), jsou dotovány z peněz Společnosti. Finančně jsou kryty plně zdůvodněné výkony a materiál potřebný k provozu Společnosti.

Můžeme konstatovat, že hospodaření s finančními prostředky probíhalo v souladu s platnými normami závaznými pro obdobné společenské organizace. Účetní práce a manipulace s financemi se prováděly podle standardních zvyklostí. Revizní komise k tomu rovněž podá zprávu.

Na závěr bych chtěla nejdříve všem poděkovat za dvouletou práci, která byla systematická a pravidelná. Chtěla bych také říci, že ČPdS chce i nadále pokračovat v socializaci vědy a chce usilovat o to, aby poznatky pedagogických věd pozitivně ovlivňovaly současnou pedagogickou praxi, která pod vlivem neohrazeného liberalismu a pod módními vlivy antipedagogiky otevřela široce dveře agresivním mediálním proudům, které zcela záměrně manipulují s osobností jedince na hraně jeho bezpečnosti a neúnosné devastace.

## **Závěry, podněty a doporučení sjezdu ČPdS**

Na základě jednání sjezdu ČPdS a konference věnované sociálně edukativním problémům mládeže a dospělých v reflexi současné pedagogické teorie a praxe, která se uskutečnila ve dnech 10. a 11. září 1998, vzešly následující závěry, podněty a doporučení:

### **I. Procedurální závěry sjezdu**

Na sjezdu České pedagogické společnosti byly schváleny tyto materiály:

1. zpráva hlavního výboru o činnosti ČPdS za dvouleté období,
2. zpráva o hospodaření,
3. zpráva revizní komise,
4. změna výše členského příspěvku (200,- Kč pro pracující, 100,- Kč pro studenty a důchodce, z čehož se vrací 160,- Kč v podobě 4 čísel Pedagogické orientace).

## II. Podněty a doporučení

Při posuzování situace v našem školství účastníci konference a sjezdu vyslovili kritiku mnohdy problematického rozhodování školských orgánů, a proto doporučují:

1. vést jednání s MŠMT a nabídnout konkrétní formy spolupráce (zastoupení v různých institucích, např. v Národní radě vzdělávání, v atestačních komisích, účast v diskusích u kulatých stolů, zpracování stanoviska k prohlášení vlády ke školství apod.).
2. Akcentovat vědeckou orientaci České pedagogické společnosti
  - a) vytvářením podmínek pro to, aby se kromě jiných subjektů ČPdS stala podněcovatelem dalšího rozvoje pedagogických věd, a to v těsné návaznosti na ostatní vědní obory zastoupené ve vědeckých společnostech Akademie věd,
  - b) přispíváním ke kultivaci vztahu mezi pedagogickou teorií a praxí. Společnost chce i v budoucnu pokračovat v socializaci vědy a chce usilovat o to, aby poznatky pedagogických věd pozitivně ovlivňovaly současnou pedagogickou praxi, která mnohde pod vlivem neohraničeného liberalismu a pod módními vlivy antipedagogiky otevřela široce dveře agresivním mediálním proudům, které zcela záměrně manipulují s osobností jedince na hraně bezpečnosti a neúnosné devastace.
3. Uvést pedagogiku do širších společenských kontextů
  - a) spoluprací s dalšími institucemi, organizacemi a zájmovými skupinami (např. Českou asociací pedagogického výzkumu, PAU, EAICY aj.),
  - b) vytvářením podmínek k posílení aktivní účasti ve vědecké komunitě.
4. Aktivizovat členskou základnu
  - a) vstupem členů z jiných fakult, ústavů a jiných pracovišť (psychologů, sociologů, filozofů, právníků a lékařů)
  - b) za účelem lepšího generačního propojení v pedagogické komunitě prohloubit spolupráci se Seniorklubem (a to nejenom vzhledem k tomu,

že rok 1999 bude vyhlášen rokem seniorů), a zvážit ustavení Juniorského klubu především z řad doktorandů jako jedné z forem vědecké přípravy.

5. Pokračovat ve spolupráci se slovenskými pedagogy
  - navrhnout a připravit společné konference
6. Systematicky a dlouhodobě se zabývat otázkami multikulturní a interkulturní výchovy – zatím zejména se zaměřením na romského žáka.
7. Oslovit širší odbornou pedagogickou a laickou veřejnost
  - a) iniciovat sjezd učitelů,
  - b) více využívat hromadné sdělovací prostředky pro šíření názorů, zejména pro získávání globálního pohledu na činnosti učitele, vyhledávat garanty této publicity,
  - c) zaměřit monotematicky časopis Pedagogická orientace k 10. výročí přijetí Úmluvy o právech dítěte a k 10. výročí listopadové revoluce jako přípravu k příští konferenci.

## **Adresář členů zvoleného hlavního výboru**

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| Předseda:                  | Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.<br>Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU<br>Poříčí 31, 603 00 Brno, tel.: 05/43 12 93 55 nebo 05/43 12 93 57<br>e-mail: svec@ped.muni.cz        |
| Místopředsedkyně:          | Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.<br>Teyschlova 36, 635 00 Brno, tel.: 05/46 21 43 70   |
| Hospodář:                  | PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc.<br>Ústav humanitních věd, Provozně ekonomická fakulta MZLU<br>Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.: 05/45 13 29 23  |
| Členka výboru:             | PhDr. Jana Kohnová,<br>Ústav výzkumu a rozvoje školství, Pedagogická fakulta UK<br>Myslíkova 7, 110 00 Praha, tel.: 02/24 91 05 16, 24 91 49 80<br>e-mail: jana.kohnova@pedf.cuni.cz |
| Členka výboru:             | PhDr. Jiřina Válková<br>Základní škola Mutěnická<br>Mutěnická 23, 632 00 Brno, tel.: 05/44 21 08 93<br>e-mail: zsmubrno@sky.cz   |
| Předseda pobočky<br>Praha: | PhDr. Jiří Prokop, Dr.<br>Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK<br>M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha, tel.: 02/21 90 01 07, 21 90 01 19   |
| Předseda pobočky<br>Brno:  | Doc. PhDr. Vladimír Spousta<br>Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU,<br>Poříčí 31, 603 00 Brno, tel.: 05/43 12 93 50, 05/43 12 93 57   |

- Předseda pobočky  
Ostrava: PaedDr. Petr Franiok, Dr.  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta OU,  
Reální 5, 701 03 Ostrava, tel.: 069/611 31 21 (spojovatelka)  
e-mail: [franiok@tron.osu.cz](mailto:franiok@tron.osu.cz)
- Předseda pobočky  
Olomouc: Mgr. Antonín Bůžek  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UP  
tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc, tel.: 068/563 51 53  
e-mail: [jedlicko@risc.upol.cz](mailto:jedlicko@risc.upol.cz)
- Předseda pobočky  
Hradec Králové: PhDr. Pavel Vacek, Dr.  
Pedagogická fakulta při Vysoké škole pedagogické  
500 02 Hradec Králové, tel.: 049/506 13 40  
e-mail: [vacek@rek.vsp.cz](mailto:vacek@rek.vsp.cz)
- Předseda pobočky  
Liberec: PaedDr. Josef Horák, CSc.  
Katedra pedagogiky a psychologie, Technická univerzita  
Hájkova 6, 461 17 Liberec, tel.: 048/535 44 33 (dr. Mikešová)  
e-mail: [josef.horak@vslib.cz](mailto:josef.horak@vslib.cz)
- Předseda pobočky  
České Budějovice: PhDr. Petr Havelka  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta JU  
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice  
e-mail: [man@pf.jcu.cz](mailto:man@pf.jcu.cz)

## Redakční rada Pedagogické orientace

- Vedoucí redaktorka: Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.  
Teyschlova 36, 635 00 Brno (adresa redakce)  
tel.: 05/46 21 43 70
- Členové: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU  
Poříčí 31, 603 00 Brno, tel.: 05/43 12 93 55 nebo 05/43 12 93 57  
e-mail: [svec@ped.muni.cz](mailto:svec@ped.muni.cz)
- Doc. PhDr. Libor Hřebíček, CSc.  
Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta MU  
Arne Nováka 1, 660 88 Brno, tel.: 05/41 12 11 40
- Doc. PhDr. Jaroslav Telec, CSc.  
Cihlářská 11, 695 03 Hodonín, tel.: 0628/215 49
- PhDr. Milena Kurelová, CSc.  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta OU  
Reální 5, 701 03 Ostrava  
tel.: 069/611 31 21, linka 474 (přes spojovatelku)  
e-mail: [kurelova@tron.osu.cz](mailto:kurelova@tron.osu.cz)
- PhDr. Dana Tomanová, CSc.  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UP  
tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc, tel.: 068/563 51 65  
e-mail: [jedlicko@risc.upol.cz](mailto:jedlicko@risc.upol.cz)

# Na pomoc autorům

---

---

## Úprava bibliografických citací

Tomáš Hála – Jiří Rybička

Seznam odkazů na použitou literaturu je nezbytnou součástí publikací zejména vědeckého charakteru. Tento seznam by měl poskytovat takové informace, aby čtenář mohl příslušnou knihu, časopis nebo sborník zcela jednoznačně identifikovat a získat pro další studium. Je tedy vhodné, aby tyto bibliografické citace měly vhodnou strukturu a správný obsah. Zajištění tohoto cíle ulehčuje norma *ČSN ISO 690: Bibliografické citace. Obsah, forma a struktura*. S některými důležitými prvky uvedené normy, jejíž platnost na našem území se datuje rokem 1996, seznamuje tento článek.

Norma je určena autorům a redaktorům pro zpracování bibliografických citací<sup>1</sup> a pro formulaci odkazů v textu na příslušné záznamy v bibliografii. Nahrazuje dřívější normu platnou na území Československé a později České republiky, a to *ČSN 01 0197: Bibliografické citace*.

Norma určuje prvky, které jsou součástí bibliografických citací publikovaných dokumentů, a naznačuje jejich pořadí. Dále stanoví pravidla transkripce a doporučuje formální úpravu informací z pramenné publikace. I když jsou některé prvky vymezeny jen rámcově, norma stanoví, že v rámci jedné publikace musí být všechny citace stejného formátu. Detailní podobu určuje nejčastěji redaktor publikace. Norma je převzata z mezinárodní normy ISO 690 z roku 1987 a je doplněna o národní přílohu, která definuje odlišnosti související s českým jazykem.

### Formální pravidla

Norma je určena pro následující citované dokumenty:

---

<sup>1</sup>Tzv. úplný bibliografický popis používaný v knihovnách, v rešerších apod. není touto normou řešen.

- A) monografické publikace;
- B) seriálové publikace;
- C) kapitoly nebo části monografických publikací;
- D) příspěvky v monografických publikacích;
- E) články v seriálových publikacích;
- F) patentové dokumenty.

Norma doporučuje pro zajištění přehlednosti odlišení autorů, názvů děl a ostatních údajů různými řezy písma.

Dalším významným formálním pravidlem je interpunkce. Ani zde norma neurčuje přesný způsob použití interpunkčních znamének. ČSN ISO 690 se proto odlišuje od původní ISO 690, např. mezinárodní MASARYK, T.G. × národní MASARYK, T. G.

### *Prvky bibliografických citací*

Prvky bibliografických citací používané pro jednotlivé druhy publikací jsou soustředěny v tabulce 1. Norma zavádí pojem „volitelný prvek“ (v tabulce 1 jsou vtištěny *kurzívou*), které mohou být vynechány podle zvolené úrovně podrobnosti sestavovaného bibliografického soupisu.

### *Popis některých prvků*

**Primární odpovědnost** — obvykle autor, výtvarník, skladatel atd., u patentových dokumentů přihlašovatel nebo majitel patentu. U osob se uvádí nejprve ta část jména, podle které je osoba řazena v seznamech.

Korporativní orgán je primárně odpovědný tehdy, odpovídá-li dílo jeho kolektivní činnosti (zprávy komisí, konferenční materiály, adresáře atd.) Je-li pro jednoznačné určení nutné uvést další údaje, zapisují se v kula-  
tých závorkách za název orgánu.

Je-li jmen nebo názvů více než tři, lze uvést první jméno nebo dvě nebo tři jména a zkratku aj.

Není-li primární odpovědnost uvedena v citovaném díle, pak se tento údaj vynechá a jako první prvek citace stojí název.

**Název** — použije se podle citovaného pramene. Podnázvy se uvádějí za dvojtečkou (např.: Dělení slov: slovtvorba v praxi). Překlad názvu do jazyka publikace lze uvést v hranatých závorkách za původním názvem.

**Podřízenou odpovědností** se rozumí osoba nebo orgán s podřízenými funkcemi (ilustrátor, překladatel, redaktor, editor apod.)

**Nakladatelské údaje** se uvádějí ve tvaru *město: nakladatel, rok* a jsou zakončeny tečkou.

Tab. 1: Prvky pro bibliografické citace jednotlivých druhů publikací

Prvek	A	B	C	D	E	F
Primární odpovědnost	1.		1.	1.	1.	1.
Název	2.	1.		2.	2.	2.
Primární odpovědnost zdrojového dokumentu				3.		
Název zdrojového dokumentu			2.	4.	4.	
Odpovědnost		2.				
<i>Podřízená odpovědnost</i>	3.		5.		3.	3.
Vydání	4.	3.	3.	5.	5.	
Číslo části			4.			
Údaje o vydávání		4.				
<i>Nakladatelské údaje (místo, nakladatel)</i>	5.	5.	6.	6.		
Nakladatelské údaje (rok)	6.	6.	7.	7.		
Umístění ve zdrojovém dokumentu			8.	8.	6.	
<i>Rozsah</i>	7.					
<i>Edice</i>	8.	7.				
<i>Poznámky</i>	9.	8.				4.
Standardní číslo	10.	9.				
Identifikátor patentového dokumentu						5.

**Zdrojovému dokumentu** předchází slovo „In“ v případě příspěvku do monografické publikace.

### *Příklady bibliografických citací*

Jednotlivé příklady jsou vybrány tak, aby pokrývaly běžnou praxi, některé jsou převzaty přímo z ČSN ISO 690.

#### A) Monografické publikace

BAUER, ALOIS a kol. *Dělení slov: slovo tvorba v praxi*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1997. 349 s. ISBN 80-7182-035-0.

FRANCOME, JOHN, MACGREGOR, JAMES. *Slůžil*. Přel. B. Brabcová. 1. vyd. Praha: Olympia, 1998. 184 s. ISBN 80-7033-509-2.

#### B) Seriálové publikace

*Zpravodaj Ministerstva životního prostředí*. Ministerstvo životního prostředí České republiky. 1991-. Praha: PRESS-KO a Retrans. ISSN 0832-9005.

*Logos*. Universalia. Č. 2. Praha: Trigon. 1995. ISSN 0862-7606.

## C) Kapitoly nebo části monografických publikací

HORA, Petr. *Toulky českou minulostí*. 1. vyd. První díl. Il. D. a P. Bromovi. Praha: Práce, 1985. Kapitola 18, Markrabství moravské, s. 257–270.

## D) Příspěvky v monografických publikacích

ČÍSAŘ, ČESTMÍR. Československo v Radě Evropy (1991–1992). In *Českoslovenství — středoevropsství — evropsství*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 1998, s. 236–245.

MAŇÁK, JOSEF. Pedagogický experiment. In MAŇÁK, J. A KOL. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1994, s. 54–62.

## E) Články v seriálových publikacích

ŠVEC, VLASTIMIL. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 4, s. 45–52.

## F) Patentové dokumenty

NOVÁ HUŤ, A. S., OSTRAVA. *Trysková sestava přestupníkového kolena*. Původce vynálezu: Jiří KOSE. Int. Cl.<sup>6</sup> C10 B27/06. *Česká republika. Patentový spis 279967*.

*Odkazy na citace a soupis citací*

Norma ČSN ISO 690 připouští tři způsoby odkazů (podrobnosti přesahují rámec tohoto článku):

1. **Číselné citace.** Soupis citací musí být uspořádán podle čísel. V textu se číselný odkaz zapisuje v kulatých závorkách. Přípustný je též zápis odkazů pomocí exponentů.
2. **Průběžné poznámky.** Odkazy na poznámky se zapisují pomocí exponentů, případně v kulatých závorkách. Poznámky jsou řazeny podle čísel a mohou obsahovat odkazy na více dokumentů. Norma rozebírá ještě další podrobnosti odkazování.
3. **První prvek a rok vydání.** Soupis citací je seřazen abecedně. V textu se vyskytují dva typy odkazů. Je-li první prvek citace (např. příjmení autora) součástí textu, pak za tímto prvkem následuje rok v kulatých závorkách. Jinak odkaz v kulatých závorkách obsahuje autora i rok, oddělovačem je čárka.

*Doporučení pro autory*

Protože norma neřeší řadu konkrétních situací, je třeba stanovit další, „podřadná“ pravidla, kterými se řídí autoři nebo redakce upravující dokumenty. Tato pravidla mají nejčastěji charakter vnitřního předpisu nebo pokynů pro autory, a to shodné nebo odlišné v různých nakladatelstvích nebo pro různé seriálové publikace. Existence těchto pokynů pak výrazně zjednoduší celý proces přípravy dokumentu před jeho zveřejněním.



Od čísla 1 ročníku 1998 se i v příspěvcích do Pedagogické orientace technická redakce snaží dodržovat jednotná pravidla pro psaní bibliografických citací. Prosíme tedy na tomto místě autory, aby ve svých příspěvcích uváděli potřebné údaje pokud možno v takovém pořadí, jak je prezentováno v uvedených příkladech bibliografických citací. Rovněž odkazy na literaturu v textu jsou sjednoceny na tvar podle bodu 3 normy ČSN ISO 690, tj. první prvek a rok vydání – například (Novák, 1985) nebo (Zpráva examinátorů . . . , 1996).

## Literatura

Pro další informace můžeme čtenáře odkázat jednak na příslušné normalizační dokumenty, jednak na příspěvky, zabývající se technickou stránkou tvorby dokumentů vyhovujících platným normám.

ČSN 01 0195: *Bibliografický a katalogizační (dokumentační) záznam*. 2. vyd. Praha: Vydavatelství Úřadu pro normalizaci a měření, 1965. 16 s.

ČSN 01 0197: *Bibliografické citace*. 5. vyd. Praha: Vydavatelství Úřadu pro normalizaci a měření, 1985. 16 s.

ČSN ISO 690: *Bibliografické citace. Obsah, forma a struktura*. 1. vyd. Praha: Český normalizační institut, 1996. 32 s.

HÁLA, T. Standardizace dokumentů v informačních systémech podle ČSN ISO 690. In *Sborník z letní školy Informační systémy a jejich aplikace*. Brno: VUT FAST, 1998, s. 42–48. ISBN 80-214-1205-4.

ISO 690: *Documentation. Bibliographical references. Essential and supplementary elements*. 1. vyd. 1975.

ISO 690: *Documentation. Bibliographical references. Essential and supplementary elements*. 2. vyd. 1987.

RYBIČKA, J. Standardní dokumenty v informačních systémech. In *Sborník z letní školy Informační systémy a jejich aplikace*. Brno: VUT FAST, 1998, s. 220–226. ISBN 80-214-1205-4.

**Adresa autorů:** RNDr. Tomáš Hála, Ing. Jiří Rybička, Ústav informatiky PEF MZLU, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail [thala@mendelu.cz](mailto:thala@mendelu.cz), [rybicka@mendelu.cz](mailto:rybicka@mendelu.cz)

# Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ....,  
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 1998 a žádám(e)  
o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

Datum:

Podpis: .....

---

## Pedagogická orientace, Brno 1998, č. 3 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

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

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

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

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

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

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

ISSN 1211-4669