

Obsah

Stati	2
ŠVEC, V.: Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů	2
JŮVA, V.: Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století ..	14
KOZLÍK, J.: Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka	25
KRATOCHVÍL, M.: T. G. Masaryk a naše některé současné pedagogické problémy (historický exkurz)	32
POSPÍŠIL, O.: Instituce pro výchovu a vzdělávání dospělých	36
Výzkumná sdělení	41
JASIŇSKI, Z. — KOZŁOWSKA, A.: Problematika odborné přípravy učitelů z hlediska profesiografických výzkumů	41
URBÁNEK, P.: Srovnávací analýza hodnocení úrovně učitelských činností	53
KONTÍROVÁ, S.: Niektoré aspekty pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov	64
STŘELEK, S. — BAKOŠOVÁ, Z.: Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny	71
Ze zahraničí	80
POMYKAL, R.: Poznatky z řízení školství v Belgii	80
Diskuse	93
VORLÍČEK, CH.: Poznámka ke školské terminologii	93
ROZTOČILOVÁ, O.: K pojednání Jiřího Vomáčky „Východiska a klíčové otázky přípravy učitelů1. st. ZŠ...“ (PO 21/96)	95
SALIGER, R.: Škola jako systém	97
Zprávy	101
XV. vědecké kolokvium o řízení osvojovacího procesu	101
Pedagogická diagnostika 97	104
Tvořivostí učitele k tvořivosti žáka	105
Mravní nemoci mládeže a jejich prevence	107
Hodnotová orientace mládeže	108
J. Á. Komenský by měl radost... ..	108
Recenze	110
Ze života ČPdS	117
Kulaté životní jubileum prof. PhDr. Stanislavy Kučerové, CSc.	117
Klub seniorů ČPdS	117
Informace	121
Učitel a jeho univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí	121
Ústav výzkumu a rozvoje školství PdF UK	121

Stati

Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů

Vlastimil Švec

Abstrakt: Studie shrnuje některé poznatky a zkušenosti autora se sebereflexí u začínajících učitelů. Opírá se o průzkum využitelnosti seberefektivních deníků u začínajících učitelů cizích jazyků. Chápe profesionální sebereflexi jako vnitřní dialog učitele a navrhuje typologii seberefektivních otázek. Uvádí dílčí náměty k využití profesionální sebereflexe v práci začínajícího učitele.

Klíčová slova: profesionální sebereflexe, vnitřní dialog, otázky podněcující vnitřní dialog, začínající učitel, seberefektivní deník začínajícího učitele, sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení.

Úvod

Sebereflexe se v zahraničí stále více stává významným fenoménem učitelské přípravy, jak o tom svědčí nejenom četné časopisecké studie, ale i samostatné monografie (Elliott, 1993; LaBoskey, 1994; Loughran, 1996 a další). U nás byly publikovány přehledové studie o možnostech sebereflexe v pregraduální přípravě učitelů (např. Nezvalová, 1994; Švec, 1995) i práce popisující a částečně i zobecňující první zkušenosti s využitím některých seberefektivních technik v učitelském studiu (Slavík a Čapková, 1994; Spilková, 1994; Svatoš, 1996; Švec, 1996 a další).

Méně prostoru je zatím věnováno využití sebereflexe v dalším vzdělávání a sebevzdělávání učitelů a v jejich profesionálním vývoji (např. Brookfield, 1995). Schází jí práce objasňující význam, možnosti i účinnost sebereflexe v pedagogické činnosti učitelů na školách.

Za závažné považujeme využití sebereflexe v profesionálním vývoji začínajících učitelů. Uvedená problematika zároveň přináší některé metodické

náměty nejen pro začínající učitele, ale také pro učitele cvičné. Nejprve budeme stručně charakterizovat sebereflexi a potom si všimneme výsledků průzkumu, který jsme realizovali a který se vztahoval k využití sebereflektivních deníků začínajících učitelů. Nakonec upozorníme na využití sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Protože smyslem sebereflexe, o níž budeme uvažovat, je především navození změny v profesionální činnosti učitele, je přesnější hovořit o jeho profesionální sebereflexi.

1. Profesionální sebereflexe a její zdroje v činnosti učitele

Profesionální sebereflexí se obvykle rozumí zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, např. nad učivem, které zprostředkovává žákům, uplatňovanými výukovými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace (nad tím, jak komunikace probíhala, co učitel dělal, jak reagovali žáci, jak tuto komunikaci prožíval), nad svým vztahem k žákům a třídě apod. Součástí této sebereflexe je však také zamýšlení nad tím, jak probíhala komunikace s kolegy, rodiči atd. Profesionální sebereflexe tedy představuje zpětné ohlédnutí se učitele za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám.

Profesionální sebereflexe, která má vést u učitele ke změnám v jeho myšlení a chování, je vlastně jeho **vnitřním dialogem**. Při tomto dialogu si učitel **uvědomuje**:

- *svoje pedagogické myšlení* (např. to, jak uvažuje o učivu, výukových metodách, hodnocení žáků),
- *postoje* (ke škole, vzdělávacím programům, žákům, třídám, kolegům, rodičům atd.),
- *způsoby jednání* se žáky, kolegy a rodiči v běžných, ale především v problémových situacích,
- *emoce* (např. to, jak prožívá pedagogickou komunikaci s určitými žáky, v určitých třídách, co mu dělá ve škole radost, co ho naopak trápí).

Uvědomování si uvedených aspektů myšlení a jednání učitele je významným rysem profesionální sebereflexe. Usnadňuje učiteli **pochopit** např. pedagogické situace (jejich možné příčiny), chování žáků i třídy jako odezvu na jeho chování apod.

Vnitřní dialog vychází z otázek, které si učitel klade při přípravě výuky, v průběhu pedagogické komunikace (zejména při problémové situaci) nebo při její zpětné analýze a hodnocení nebo z otázek, adresovaných učiteli zvnějšku (např. kladených kolegou, uvedených v literatuře). Otázky mohou mít různou úroveň, která obvykle vypovídá o hloubce sebereflexe. S určí-

tým zjednodušením lze rozlišit čtyři základní **kategorie seberefektivních otázek**, navozujících vnitřní dialog:

a) **popisné otázky**, umožňující popsat (verbalizovat):

- svoje uvažování (např. o učivu, žácích, výukových metodách): „*Co považuji v daném učivu za klíčové? Co a na jaké úrovni by si měli žáci osvojit? Co u svých žáků zejména oceňuji? Na čem u žáků trvám? Jaké výukové metody považuji za účinné při zprostředkovávání tohoto (určitého) učiva v dané třídě?*“
- postoje, např.: „*Co si myslím o vzdělávacím programu Národní škola? Co na něm oceňuji? Jaký je můj vztah ke třídě 8. A? Jaký je můj vztah ke kolegyni XY, která učí stejné předměty jako já?*“
- způsoby jednání v pedagogických situacích: „*Jak komunikace se žáky probíhala? Co jsem dělal(a)? Jak reagovali žáci?*“ apod.
- emoce, např.: „*Co jsem v situaci ... ve třídě 6. A prožíval(a)? Co jsem pociťoval při rozhovoru s problémovým žákem Petrem K., který byl ve třídě hrubý k Janě S.? Co mi dnes udělalo radost v 9. C?*“

b) **hodnotící otázky**, směřující k hodnocení úvah, názorů, postojů, způsobů jednání apod.: „*Do jaké míry odpovídá moje uvažování o výukových metodách novým pohledům na aktivizaci žáků? Co je v tomto mém pojetí výuky progresivní? Je můj postoj k Jirkovi M. oprávněný? Zachoval jsem se v této situaci správně? Nepřehnal(a) jsem to?*“ atd.

c) **kauzální otázky**, vztahující se k odhalení zdrojů a příčin uvědomovaných (verbalizovaných) postojů, emocí, způsobů jednání, pedagogického myšlení apod.: „*Jak to, že se k Aleně Š. chovám takto? Proč jsem asi v této situaci jednal právě tímto způsobem? Co mne k tomuto jednání přivedlo?*“ apod.

d) **rozhodovací otázky**, podněcující ke změně uvažování, postoje, názoru, způsobu jednání, např.: „*Co musím udělat pro to, aby...? Jak bych chtěl v této situaci jednat podruhé? Co to předpokládá? Co potřebuji k tomu, abych lépe vycházel se třídou 9. C?*“

Uvedené příklady mohou zároveň inspirovat některé učitele k vnitřnímu dialogu a zejména ke kladení vlastních otázek. Vnitřní dialog totiž nejlépe spouští otázky, které klade učitel sám sobě.

Je zřejmé, že sebereflexe, která vede ke změnám, je důležitým článkem profesionálního (sebe)vývoje a sebezdokonalování učitele. To však předpokládá, že učitel:

- je k sebereflexi a sebezdokonalování *vnitřně motivován*,
- disponuje nezbytnými *seberefektivními dovednostmi* (např. dovednostmi popsat a hodnotit svoje pedagogické myšlení, postoje a způsoby jednání,

dovednostmi klást si sebereflektivní otázky, interpretovat odpovědi na ně, vyvozovat z odpovědi na tyto otázky závěry pro své sebezdokonalování),

- získává *zpětnovazební informace* o své pedagogické činnosti (na základě odezvy svých žáků, ale i kolegů a rodičů, s využitím sebehodnocení, hodnocení kolegy a ředitelem školy, názorů žáků nebo studentů na svoje vyučování apod.), tzn., že diagnostikuje svoje pedagogické působení (podrobněji např. Švec, 1994),
- *srovnává* odpovědi na sebereflektivní otázky s těmito „*etalony*“:
 - **zpětnovazebními informacemi** o své pedagogické činnosti,
 - **ideálním „já“**, tj. s představami o tom, jak by chtěl vyučovat, komunikovat se žáky a rodiči apod. a s cíli, které si před sebe vytyčuje,
 - **požadavky**, které jsou na něho kladeny (např. na škole, kde působí),
 - psychologickou a pedagogickou **teorií**, prezentovanou např. v literatuře a vztahující se k pedagogické komunikaci a osobnosti učitele.

Uvedené „*etalony*“ jsou zároveň **zdroji profesionální sebereflexe** učitele. Dalším jejím zdrojem jsou **problémové pedagogické situace**, s nimiž se učitel ve své práci setkává. Učitel by měl umět pedagogickou situaci jasně definovat, porozumět jejím činitelům, kriticky ji zhodnotit a výsledků využít ve své profesionální činnosti (Czerepaniak-Walczak, 1997). Kritická profesionální sebereflexe může přispět nejenom k úspěšnému řešení problémových situací, ale také umožňuje se těmito situacím vyhnout a nesklouznout do rutinních pedagogických postupů (Smyth, 1989). Některé problémové situace však vyžadují supervizní spoluúčast zkušenějšího kolegy nebo odborného pedagoga, popř. školního psychologa. Významným zdrojem profesionální sebereflexe učitelů se může stát jejich **spolupráce** s vedením školy a pedagogy–výzkumníky při řešení pedagogických problémů a při realizaci pedagogických inovací (Keiny a Dreyfus, 1989). Lze tedy konstatovat, že profesionální sebereflexe je nástrojem, který umožňuje **porozumět** pedagogickým situacím, ale i sobě samému. Je východiskem hlubšího **sebepoznání** učitele i zdrojem **autoregulace** jeho dalšího profesionálního vývoje. Přispívá k rozvíjení učitelských dovedností a vyučovacího stylu. Uspadňuje identifikaci s učitelskou profesí a je prostředkem k eliminaci problémových situací v pedagogické komunikaci.

Aby profesionální sebereflexe přinášela naznačené efekty, je účelné vyjadřovat výsledky vnitřního dialogu v **písemné podobě**. Účinnou sebereflektivní technikou je psaní deníku. **Sebereflektivní deník** umožňuje buď chronologický záznam učitelských sebereflexí, průběžně realizovaných, nebo záznam sebereflexí, vztahujících se k vybraným, zejména problémovým („kri-

tickým“) situacím. Smyslem psaní je zaznamenávat události a zkušenosti, k nimž se lze v budoucnu vracet; je to způsob, jak analyzovat a pochopit svoje zážitky (Csikszentmihalyi, 1996, s. 196). Deník však je zřejmě nejenom prostředkem sebepoznání, ale zejména nástrojem sebeobjevení a autokomunikace, tedy i východiskem hlubšího vnitřního dialogu (srov. Kon, 1988, s. 212).

2. Průzkum uplatnění sebereflektivních deníků v činnosti začínajících učitelů

2.1. Charakteristika průzkumu

Průzkum jsme uskutečnili v rámci výuky obecné didaktiky u začínajících učitelů cizích jazyků, absolventů denního bakalářského učitelského studia jednoho cizího jazyka na brněnské Pedagogické fakultě, kteří si dálkově rozšiřují svoji kvalifikaci následným magisterským studiem. Na začátku letního semestru školního roku 1996/97 jsme na úvodní konzultaci z obecné didaktiky (po vstupních informacích o sebereflexi v profesionální přípravě učitelů) vyzvali studenty — začínající učitele, aby si vedli sebereflektivní deník, v němž by zaznamenávali svoje zkušenosti z výuky, a zamýšleli se nad svou pedagogickou komunikací se žáky (co dělali při komunikaci se žáky a proč, jak žáci reagovali, s jakými problémy se jako začínající učitelé setkali, jak se je pokoušeli řešit apod.).

Studenti následného magisterského studia (začínající učitelé) vedli sebereflektivní deníky po dobu tří až čtyř měsíců. Před plánovanou zkouškou z obecné didaktiky deníky odevzdali. Jejich obsah se stal jedním z východisek této zkoušky, tj. diskuse o reflektovaných didaktických, ale i výchovných situacích, jejich zdrojích, způsobech a účinnosti řešení situací apod.

Při této diskusi se začínající učitelé vyjadřovali také k těmto otázkám:

- Co vám přineslo psaní sebereflektivního deníku?
- K čemu je dobrá pro začínajícího učitele sebereflexe?

Obsah diskuse k uvedeným otázkám byl zaznamenáván na magnetofonovou pásku a později přepsán jako podklad k podrobnější analýze.

Průzkumu se zúčastnilo 43 začínajících učitelů, z toho 7 mužů a 36 žen průměrného věku 24 let, s délkou pedagogické praxe 1–3 roky. Tito učitelé vyučují na základních a středních školách a na školách jazykových. Sebereflektivní deníky a záznamy z diskuse se staly předmětem analýzy jejich obsahu.

2.2. Výsledky průzkumu

Uvádíme pouze první poznatky z analýzy obsahu seberefektivních deníků i odpovědí začínajících učitelů na otázky položené v diskusi. Získané empirické údaje i poznatky budou předmětem podrobnější analýzy, o jejichž výsledcích bychom rádi informovali v další, samostatné práci.

2.2.1. Obsah sebereflexí a jejich vztah k osobnosti začínajících učitelů

V seberefektivních denících začínající učitelé vyjadřovali:

a) Bezprostřední pocity, emoce, prožitky ...:

„*Obvázané oko* (tj. oko seberefektujícího začínajícího učitele — pozn. V. Š.) — *ze strany studentů solidarita, bez problémů...*“

„*Ti začátečníci jsou masochisté! Chtějí vědět úplně všechno!*“

„*Velmi mne potěšila snaha osmáků, kteří si připravili vlastní poslechové cvičení — píseň a text k doplňování...*“

b) Popis použitých postupů nebo pedagogické situace (tj. toho, co se dělo, jak učitel a žáci reagovali apod.):

„*Dnes jsem vyzkoušela pro žáky novou metodu — doplňování textu s mezerami. Nejprve jsme si v učebnici přečetli článek. Poté museli žáci zavřít knihu a dostali ofocené papíry (z metodické příručky), kde byl ten samý text, ale s vynechanými slovy. Žáci ho měli doplnit. ... O přestávkách je velice složité uhlídat agresivitu některých žáků...*“

c) Hodnocení uplatněných postupů:

„*Metoda modifikace chování se mi osvědčila u žáků, se kterými jsou pouze občasné drobnější problémy (vykřiknutí odpovědi dřív, než je žák vyvolán apod.). V mé nejproblémovější třídě 8. B se neosvědčila. Ignorovat chování některých žáků se prostě nedá...*“

d) Rozhodnutí o změně pedagogického postupu:

„*Myslím, že příště změním pracovní skupiny, zdá se totiž, že v takto zaběhnutých skupinách pracují stále titíž studenti...*“

e) Poznatky, k nimž učitelé na základě svých zkušeností přišli:

„*... Čím dál víc si uvědomuji, že plynulý, nenásilný sled učebních aktivit žáků je důležitý faktor v učení...*“

„*... nejde totiž ani tolik o to, jak člověk zná, ale o to, zda se umí vcítit do problémů dítěte, do jeho psychiky, naučit se s dítětem komunikovat, pomáhat mu...*“

„*... Dříve jsem si dostatečně neuvědomovala, jak velmi důležitý je pro děti pocit úspěšnosti. Dobrý učitel by měl všem dětem umožnit zažít tento pocit...*“

f) Otázky, dilemata, problémy ... a náměty k řešení:

„Mám takový pocit, že nejlepší formou výuky je nechat žáky objevovat a pomáhat si mezi sebou, než abych je všechno učil já. Ale přesto — já přece udávám jazykový standard, přinejmenším ve výslovnosti a lexiku.“

„Je těžké se zavděčit všem studentům. Každý má samozřejmě svůj způsob učení... Úkolem učitele je jednak zjistit, jak na určité stimuly reagují jednotliví žáci, ale rovněž zhodnotit reakci konkrétní třídy jako celek... Připomíná to kombinatoriku... Co je nejlepší, ideální?“

„Jak už jsem dříve psala, často mám potíže s udržením kázně ve třídě...“

„Co se mi honí hlavou, když učím? Proč jsou ty děti dnes tak rozdivádněné? Aha, bylo volno... vyděšené? — aha, píší písemku... Proč se ta Martina schovává a nikdy se nepřihlásí? ... Tohle cvičení v učebnici je hloupé, moc neprocvičí, tak ho nahradím jinou aktivitou... Adam Sklenář, má noční můra, děkuji nebesům za Ivanky Rajmicové...“

g) Problémové pedagogické situace:

„Martin, žák osmé třídy, velmi chytrý se v poslední době stává třídním šaškem... vše komentuje, vykřikuje, má vtipné poznámky, třída se baví... Za toto chování jsem mu již několikrát uložila zvláštní domácí úkol. Dnes, když ho znovu ode mne dostával, utrousil s úsměvem, že to je hračka... Měla bych změnit ‚trest‘. Zvláštní úkoly Martina nezatěžují. Pokusím se řídit radami z Pettyho knížky *Moderní vyučování*“

h) Inspirace pedagogickou literaturou:

„V překladu z anglické knížky *‚Efektivní učitel‘* jsem se dozvěděla, kolik procent času stráví žáci čekáním (např. na učitele, při přípravě v hodině...). Chtěla bych toto čekání omezit...“

Pokud se pokusíme vyjádřit rozložení kategorií studentských sebereflektivních výpovědí v procentech, vypadá toto rozložení takto:

• popis a hodnocení pedagogického postupu	21,3 %
• popis pedagogické situace (problému) a její analýza	17,3 %
• popis pedagogického postupu	16,0 %
• návrh změny svého pedagogického postupu	12,0 %
• analýza případů žáků (problémových)	6,7 %
• svoje pocity, prožitky	6,7 %
• propracování se k pedagogickým (psychologickým) poznatkům	5,3 %
• konfrontace teorie a vlastních zkušeností	5,3 %
• svoje otázky, dilemata	5,3 %
• ostatní	4,1 %

Z analýzy obsahu sebereflektivních deníků vyplývá, že začínající učitelé nejčastěji popisují a analyzují, popř. i hodnotí svoje první pedagogické zkušenosti, zejména použité didaktické postupy a způsoby řešení pedagogických situací. Podobně jako u studentů učitelství (viz Švec, 1996) i u začínajících

učitelů se potvrzuje, že sebereflexe je založena na seberefektivních schopnostech a dovednostech.

Lze předpokládat, že obsah a úroveň profesionální sebereflexe učitelů závisí také na jejich vnitřní motivaci, stylu myšlení a vyučování a některých dalších osobnostních proměnných. Některé výzkumy (např. Gipe a kol., 1991) ukazují, že **reflektující učitelé** jsou:

- orientováni na porozumění lidem
- spontánní
- zvědaví a přizpůsobiví
- otevření vůči novým myšlenkám a změnám
- naladěni na hodnoty své, ale i hodnoty druhých lidí
- tvořiví (dosahují vyššího skóre ve verbálním Torranceho testu tvořivého myšlení).

2.2.2. Hodnocení významu sebereflexe začínajícími učiteli

V diskusi začínající učitelé uváděli, že sebereflexe (psaní seberefektivních deníků):

a) umožňovala vracet se k výuce a pedagogickým situacím:

„Sebereflexe umožňuje zamýšlet se nad prožitým dnem ve škole. ... Deníky mají výhodu v tom, že se člověk může podívat zpětně na výuku ... Byl jsem nucen znovu si vybavovat situace...“

b) podněcovala k přemýšlení o výuce a k sebehodnocení:

„Učitel si uvědomuje, co se mu povedlo a co ne... Při psaní jsem se více zamýšlela nad tím, co jsem dělala, nad svým jednáním ve třídě, nad jednáním žáků ... určitě to nutí více přemýšlet...“

c) poskytovala prostor pro promýšlení vývoje jejich názorů, pedagogické komunikace apod.: *„Postupně jsem se k zápiskům vracela a uvědomovala jsem si, jak se třída vyvíjí ve vztahu ke mně, jak se mění moje pohledy na žáky. Sebereflexe může dost pozitivním způsobem ovlivnit můj vztah k žákům... Při psaní mne napadá daleko více věcí, než když jenom přemýšlím...“*

d) je podněcovala k hledání nových způsobů řešení pedagogických situací: *„Pisemné poznámky umožňují hledat řešení problémů... Člověk si v každodenním shonu udělá čas na to, aby se zamyslel, z toho se dají vyvozovat nějaké důsledky...“*

Popsaný průzkum potvrdil naše dřívější zkušenosti, že profesionální sebereflexe:

- pomáhá uvědomovat si vlastní postupy při vyučování
- usnadňuje akceptování sebe i druhých (kolegů, žáků, rodičů)
- vede k porozumění pedagogickým situacím
- je předpokladem změn vlastních pedagogických postupů

3. Náměty k využití sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení začínajících učitelů

Pro začínajícího učitele jsou v jeho profesionálním (sebe)rozvíjení významné tři typy zkušeností (Rubin, 1989):

1. zkušenosti získávané spoluprací s uvádějícím učitelem, popř. s dalším zkušeným učitelem ve škole (vzájemné hospitace, flexibilní „napodobování“ zkušenějšího učitele apod.),
2. zkušenosti z vlastních projektů výuky a z diskuse s kolegy o těchto projektech a jejich možných alternativách,
3. zkušenosti z pedagogického experimentování ve výuce.

Začínající učitel po příchodu na školu získává zejména zkušenosti 1. typu. Přitom je známo, že reflektivní učitel zkoumá svoji pedagogickou činnost, aby ji mohl zdokonalit. Srovnává nové pedagogické zkušenosti se zkušenostmi staršími, restrukturuje nové zkušenosti s využitím teoretických poznatků, a tím vlastně neustále provádí přestavbu vlastní profesionální výbavy (Roth, 1989). To znamená, že začínající učitel by měl postupně (pod vedením uvádějícího učitele) získávat také zkušenosti 2. a 3. typu. Měl by se naučit kriticky analyzovat a hodnotit svoji pedagogickou činnost, ale i pedagogickou činnost svých kolegů (Lucas, 1988).

Nové pedagogické zkušenosti však samy o sobě ještě nezaručují, že jich začínající učitel účelně využije ve své další profesionální činnosti. Pedagogické zkušenosti se stávají účinným zdrojem profesionálního (sebe)rozvíjení za předpokladu, že jsou začínajícím učitelem *reflektovány* (uvědomovány verbalizovány, hodnoceny). To znamená, že začínající učitel by měl být vybaven základními sebereflektivními dovednostmi, jejichž příklady jsme uvedli v první části této studie.

Bylo by výhodné, kdyby si základy těchto dovedností začínající učitel osvojil již na fakultě. Řada uvádějících učitelů se však se systematictější profesionální sebereflexí také ještě nesetkala. Je proto užitečné, aby uvádějící učitelé, před podněcováním začínajících učitelů k sebereflexi, sami sebereflexi prošli. Mohou k tomu využít námětů popsaných v první části této práce. Již jsme naznačili, že účinná je taková profesionální sebereflexe, která vede k podpoře nebo změně pedagogického myšlení a chování učitele, např. ke zdokonalení jeho komunikace se třídou. S určitým zjednodušením lze proces vedoucí *od sebereflexe ke změně* rozložit do několika kroků:

1. motivace změnit (zdokonalit) svoje chování, např. zdokonalit uplatňované pedagogické postupy, osvojit si nové, aktivizující výukové metody, naučit se účinněji řešit určité problémové pedagogické situace apod.,
2. sebereflexe, tj. např. analýza a zhodnocení svých dosavadních pedagogických postupů, uplatňovaných v určitých pedagogických situacích,

3. srovnání výsledků sebereflexy s „etalony“ (např. s doporučením uvádějícího učitele, požadavky, které jsou na začínajícího učitele na škole kladeny, určitým pedagogickým „vzorem“ apod.),
4. vytvoření plánu změny na základě tohoto srovnání,
5. realizace plánu změny se zpětnou vazbou.

Zdá se, že k vnitřní motivaci se zdokonalit se začínající učitelé dopracovávají postupně. V našem průzkumu jsme zjistili, že k této motivaci mohou začínajícího učitele přivést informace o profesionální sebereflexi, doplněné kasuistikami jiných začínajících učitelů a jeho první zkušenosti z vedení sebereflektivního deníku. Pro ilustraci uvedeme příklad. Po konzultaci o profesionální sebereflexi, prostudování kasuistik začínajících učitelů ze zahraniční literatury a na základě vlastních sebereflexí dospěla jedna naše začínající učitelka k tomuto poznání: *„Učitel by skutečně nikdy neměl zapomenout ptát se, proč dělám to, co dělám, tak jak to dělám, proč to nezkusím jinak, případně proč se nezeptám jiných, co bych měl dělat jinak. Jeho sebereflexe by mu nikdy neměla přinášet úplné uspokojení s vlastní prací, ale vždy by v něm měla vyvolávat nutkání zlepšovat svoji práci.“*

Jestliže začínající učitelé nemají ještě zkušenosti s profesionální sebereflexi, je vhodné jim doporučit, aby průběžně vedli svůj deník a v něm se pokusili odpovídat nejdříve na popisné a hodnotící otázky. Uvádíme výňatek ze sebereflektivního deníku začínající učitelky cizích jazyků:

10.3. Pondělí je celkově nejnáročnější v týdnu... Jelikož učím 7 hodin v kuse, šla jsem na šestou hodinu celkem hodně unavená. Opět mi začínají haprovat hlasivky, ale vždycky si vzpomenu — nepřepínat. Takže nezvyšuji hlas... V 6. B, která je obzvláště složená ze živých, aktivních a rozržitých dětí, si vždycky říkám, musím je více motivovat, ale když mluvím, vykřikují jeden přes druhého...

11.3. Největší radost a pocit uspokojení pociťuji po hodině s mými nejmladšími žáky (4. třída), mají neuvěřitelné dotazy a zájem, vidím tak výsledek i mého snažení...

13.3. Dnes jsem si vypůjčila ve školní knihovně knihu G. Pettyho Moderní vyučování. Do některých kapitol jsem již nahlédla a zkusila se řídit přesně návodem: Jak udržet ticho ve třídě. Absolutně nemluvit a nezvyšovat hlas, když mluví žáci. Ve všech třídách to zabírá, až na jednu, ve které mám největší problémy s kázní...

Postupně lze začínající učitele podněcovat k odpovědím na kauzální a rozhodovací otázky. Začínající učitelé se mohou v denících vyjadřovat jen k problémovým situacím. Pro ilustraci opět příklad z deníku další začínající učitelky cizích jazyků:

20.4. Opět mám problémy s udržením kázně ve třídě. Myslím, že k udr-

žení kázně významně přispívá vytvoření autority učitele... Zlepšení kázně ve třídě závisí také na tom, jak se učitel vyrovná s typy dětí, které kázeň nejvíce narušují a mnohdy s sebou strhávají ostatní... Již jsem vyzkoušela techniku modifikace chování. Dobrých výsledků jsem dosáhla ve třídě, kde se vyskytovaly spíše drobné kázeňské problémy (5. A a 5. B) ... ve třídě 8.A, ve které jsou 3-4 narušovači vyučování, jsem s touto technikou zaznamenala úspěch jen občas...

K hlubšímu zamýšlení se nad svou pedagogickou činností vede motivování začínajících učitelů k tomu, aby se vrátili k předcházejícím deníkovým záznamům a vyjádřili, co se jim ve výuce daří, z čeho mají radost, co se jim naopak dosud nedaří apod. To zamýšlení může být užitečné nejenom pro začínajícího, ale i pro jeho uvádějícího učitele:

„Co se mi ve výuce daří? Daří se mi studenty motivovat a aktivně zapojit v hodině tak, aby skutečně efektivně využili všech 45 minut... Mám radost z toho, že si ode mne starší kolegové chodí půjčovat metodiky a radit se o využití učebnic a pomůcek... Nedaří se mi motivovat a zaujmout úplně všechny. Věnovat se více lenivým žákům, kteří se tzv. ‚vezou‘, raději totiž pracují s aktivními žáky, kteří mají chuť se něco dozvědět a zlepšovat se“ (začínající učitelka cizích jazyků).

Osvědčuje se, když uvádějící učitel pročítá deníkové záznamy začínajícího učitele a doplňuje si tak o něm obraz, který získává při hospitacích nebo rozhovorech. Může však také do deníku začínajícího učitele k jeho sebereflexím vpisovat svoje reflexe (např. doporučení, podněty k hlubšímu zamýšlení, otázky atd.). Domníváme se, že tato **dialogová forma sebereflexe** je účinným prostředkem profesionálního (sebe)rozvíjení začínajícího učitele, zejména je-li doplněna diskusí začínajícího a uvádějícího učitele.

Závěr

Pokusili jsme se pouze nastínit některé problémy uplatnění sebereflexe v profesionálním (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Tato problematika je dosud v zahraničí řešena jen částečně, v našich podmínkách se s ní setkáváme pouze ojediněle. Její rozvíjení proto vyžaduje další empirické výzkumy a ověřování získaných poznatků v pedagogické praxi.

Literatura

- [1] Brookfield, S. D.: *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Josey-Bass Publishers, San Francisco 1995.
- [2] Csikszentmihalyi, M.: *O štěstí a smyslu života*. Lidové noviny, Praha 1996.
- [3] Czerepaniak-Walczak, M.: *Aspekty i zrodla profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wyd. EDYTOR s. c., Toruń 1997.

- [4] Elliott, J. (Ed.): *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. Falmer Press, London 1993.
- [5] Gipe, J. P. a kol.: *Psychological and Personal Dimensions of Prospective Teachers' Reflective Abilities*. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 1991, s. 913–923.
- [6] Keiny, S. — Dreyfus, A.: *Teachers' Self-reflection as a Prerequisite to their Professional Development*. *Journal of Education for Teaching*, 15, 1989, č. 1, s. 53–63.
- [7] Kon, I. S.: *Hledání vlastního Já*. Svoboda, Praha 1988.
- [8] LaBoskey, V. K.: *Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers*. Teachers College, New York 1994.
- [9] Loughran, J.: *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London 1996.
- [10] Lucas, P.: *An Approach to Research Based Teacher Education through Collaborative Inquiry*. *Journal of Education for Teaching*, 14, 1988, č. 1, s. 55–73.
- [11] Nezvalová, D.: *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- [12] Roth, R. R.: *Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic*. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 31–35.
- [13] Rubin, L.: *The Thinking Teacher: Cultivating Pedagogical Intelligence*. *Journal of Teacher Education*, 1989, november–december, s. 31–34.
- [14] Slavík, J. — Čapková, D.: *Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky*. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 377–388.
- [15] Smyth, J.: *Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, č. 2, s. 2–9.
- [16] Spilková, V.: *Alternativní model přípravy učitelů 1. stupně základní školy. In: Kolektiv: Stát se učitelem*. Pedagogická fakulta, Praha 1994, s. 199–222.
- [17] Svatoš, T.: *Sebereflektivní motivy v učitelském studiu*. In: Mareš, J. a kol.: *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita, Brno 1996, s. 74–83.
- [18] Švec, V.: *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele — módnost, nebo potřeba?* *Pedagogika*, 44, 1994, č. 2, s. 105–112.
- [19] Švec, V.: *Význam sebereflexe v učitelské přípravě*. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- [20] Švec, V.: *Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě*. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 266–276.

Poznámka: Studie byla zpracována v rámci řešení grantového projektu Fondu rozvoje vysokých škol č. 0331/1997 „Učitel na začátku své profesionální dráhy“ (řešitel doc. dr. O. Šimoník, CSc., spoluřešitel doc. dr. V. Švec, CSc.).

ŠVEC, V.: Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, 3, s. 2–13, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., KP PdF MU Brno, Poříčí 31, 662 80 Brno

Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století

Vladimír Jůva

Německá pedagogika na sklonku 20. století představuje mohutný a pluralitně diferencovaný vědecký proud reprezentovaný bohatou institucionální základnou, mimořádně širokou publikační činností knižní a časopiseckou i značným dopadem na výchovně-vzdělávací praxi. Tradičně usiluje o výraznou svébytnost v rámci světového pedagogického myšlení i o snahu inspirovat se rozvojem zahraničních pedagogických vědních systémů (např. v Brazílii, Číně nebo Řecku), a to mnohdy v rovině určité protiváhy zvláště amerického pojetí „pedagogiky“ rozvíjené v kontextu behaviorálně orientovaných sociálních věd. Po druhé světové válce se v německém pedagogickém lexiku používá více než označení „pedagogika“ pojem „věda o výchově“ (Erziehungswissenschaft), který svým názvem zdůrazňuje vědeckou orientaci pedagogiky.

Dříve než se pokusíme naznačit některé typické rysy rozvoje německé pedagogiky druhé poloviny 20. století, je potřebné připomenout alespoň **základní historická východiska**. Německo má mimořádnou pedagogickou tradici. Podněty renesančního a reformačního pedagogického myšlení výrazně ovlivnily i Komenského, z 18. století se dodnes připomíná Humboldtovo široké pojetí výchovy a vzdělávání jako východisko humanisticky orientované pedagogiky či Kantův požadavek potřebného svobodného experimentování ve školní praxi.

Z pohledu světového kontextu je také mimořádně dlouhá tradice v pěstování pedagogiky jako vědy, kdy první katedra pedagogiky v Německu byla zřízena již v roce 1779 (tedy více jak 100 let před zřízením na UK). Její první představitel Ernst Christian Trapp je dodnes považován za praotce moderní, vědecky rozvíjené a vyučované pedagogiky (Olbertz, 1997, s. 9). Pro německou vědu o výchově je proto více než symbolické, že právě se jménem Ernsta Christiana Trappa je od roku 1995 spojeno ocenění Německé pedagogické společnosti určené výrazným postavám soudobé německé pedagogiky. „Korunní princ“ pedagogiky J. F. Herbart pak vytvořil teoretická východiska jak pro experimentální, tak i reformní pedagogiku.

K pochopení situace v německé pedagogice po druhé světové válce je nutno připomenout starší tendence, a to zvláště při objasňování specifického vztahu empiricko-analytických přístupů k duchovědným či pozdějším

společenskoteoretickým koncepcím. Také dnešní pluralitní postmoderní přístupy se obtížně chápou bez potřebných historických konsekvencí (Lenzen, 1997, s. 39).

Základní velmi zjednodušené schéma (ale v podstatě respektované zaměřením univerzitních pedagogických pracovišť nebo odbornými časopisy) vymezuje německou **pedagogiku** na **duchovědnou** a **empirickou** (Schwenk, 1977, s. 103 a násl.), která často bývá reprezentována, podobně jako v 90. letech i u nás, spíše psychologicky než pedagogicky graduovanými odborníky (např. na postech vedoucích „stolců“ empirické pedagogiky). Přesněji můžeme tyto dvě základní pedagogické teoretické orientace terminologicky charakterizovat jako „tradiční, filozoficky orientovanou pedagogiku na straně jedné a empiricko-analytickou vědu o výchově na straně druhé“ (Heid, 1996, s. 17; podrobněji Vogel, 1991, s. 17–30).

V současné německé pedagogické literatuře se objevuje řada pokusů o vymezení základních paradigmat vědy o výchově. Např. Herbert Gudjons (1995, s. 27 a násl.) rozlišuje soudobou pedagogickou teorii na duchovědnou (hermeneutickou), kriticky racionální, kritickou (pozitivisticky orientovanou), transcendentálně kritickou, historicko-materialistickou, fenomenologickou a některé další koncepce spjaté se specifickými obory (jako je pedagogika psychoanalytická, kybernetická, systémová, interakční, feministická aj.). Obdobně Eckard König (1996, s. 323 a násl.) člení pedagogiku na klasickou normativní (jako je herbartovská, náboženská, pedagogika hodnot), duchovědnou (založenou na „porozumění“ člověku, tj. hermeneutice), empirickou (metodologicky analogickou přírodním vědám), kritickou (která se rozvíjela od 60. let jako opozice ke koncepci hermeneutické i empirické) a postmoderní konstruktivistickou (kde jednotlivé směry vycházejí z paradigmat psychoanalýzy, teorie systému nebo dalších oborů). Pedagogika znázorňuje určité „konstrukce skutečnosti“ a používá přitom rozdílné kategorie, které zpětně odlišují různé pedagogické teorie. „Tak pracuje např. psychoanalytická věda o výchově s pojmovým systémem psychoanalýzy, systémová věda o výchově má ‚systém‘ (a s ním spojené pojmy) jako základní kategorii atd.“ (König, 1996, s. 328).

Typickou vědeckou koncepcí pro „německy mluvící“ pedagogiku (tedy i rakouskou a částečně švýcarskou) je i v současnosti mohutný a značně diferencovaný proud **duchovědný** (hermeneutický), navazující (dnes především v kritické rovině) na Wilhelma Diltheye. Známy představitel historické pedagogiky Heinz-Elmar Tenorth ji charakterizuje jako „nejprominentnější“ a pro 20. století asi určující směr pedagogiky.

Řadí se k ní již dvě generace pedagogů. K hlavním představitelům první generace patří Herman Nohl (1879–1960), Eduard Spranger (1882–1963)

a Theodor Litt (1880–1962), ke druhé generaci pak Erich Weniger (1894–1961), Wilhelm Flitner (1889–1990), Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) a mnoho dalších. Tento směr německého pedagogického myšlení je u nás poměrně znám zásluhou Jarmily Skalkové (1992).

Wilhelm Dilthey rozvinul koncem 19. století teorii specifické vědy — **duchovědy**, která je typická především těmito znaky:

- duchověda se zásadně liší od přírodních věd;
- člověk a jeho výtvořiny jsou historické povahy;
- výtvořinám ducha je zapotřebí porozumět;
- metodou porozumění je hermeneutika;
- když rozumíme, ocitneme se v „hermeneutickém kruhu“, který existuje ve vzájemném vztahu prožití (Erleben), vyjádření (Ausdruck) a porozumění (Verstehen). Prožití nachází svůj výraz v objektivizacích duševního života. Ty jsou porozumívány, znovu prožívány a působí jako takové modifikujícím způsobem na duševní život. Tím se průběžně mění předběžné porozumění.

„Tato koncepce byla u Diltheye myšlena jako metoda, která se zaměřuje na interpretaci textů. Převzetí pedagogikou, za všechny na předním místě Hermanem Nohlem, Wilhelmem Flitnerem, Eduardem Sprangerem a Theodorem Littem, s sebou přineslo důležitou změnu: Nyní nešlo o interpretaci textů, nýbrž o výklad výchovné *skutečnosti*. To, co zde vzniklo, se nazvalo „duchovědnou pedagogikou“ (Lenzen, 1997, s. 39). Duchovědná pedagogika se vymezuje jako „duchověda“, tzn. že se týká lidské specifčnosti. Člověk „... nereaguje jednoduše na vnější podněty, nýbrž jde za cíli, má pocity, očekávání, obavy atd.“ (König, 1996, s. 325). Přírodovědecké metodologické zkušenosti jsou zde nedostačující, lidskému konání se musí nejprve „porozumět“, k čemuž jsou potřebné vlastní tzv. hermeneutické postupy (König, 1996, s. 325; podrobněji Ineichen, 1991).

Prvního velkého rozvoje dosáhl tento pedagogický přístup v období Výmarské republiky a byl nuceně ukončen nástupem fašismu. Nacionálně socialističtí „státní pedagogové“ (např. Ernst Krieck nebo Alfred Bäumler) na tuto vědeckou školu v žádném směru nenavazovali. Po druhé světové válce zažila duchovědná pedagogika svoji renesanci, která nastala jednak návratem jejích představitelů na profesorská místa, jednak příchodem první generace takto odchovaných žáků, zvláště Ericha Wenigera.

Uprostřed 60. let prožila duchovědná koncepce svoji druhou krizi, která začala ostrou mezigenerační diskusí. Závěr zněl, že zejména hermeneutická metoda by se měla chápat jako příčina toho, že se duchovědná pedagogika neuměla a nedokázala postavit proti fašismu. „Problém se viděl v přenesení hermeneutické metody, která byla původně myšlena pro interpretaci textů,

na interpretace výchovné reality. Tak jako se texty mohou interpretovat teprve, až *jsou* napsané, mohla by se nutně výchovná *realita* interpretovat teprve, až by již existovala“ (Lenzen, 1997, s. 40). Znamenalo to tedy, že analýza a především kritika fašismu byla touto koncepcí umožněna teprve tehdy, když se stalo již to nejhorší. Z této diskuse tak vyvstal zásadní požadavek, že není možné zůstat u pouhé interpretace skutečnosti, nýbrž podstatná je její kritika. Základním rysem této kritiky má být její schopnost interpretovat již výchovné záměry a ne až následnou výchovnou realitu, čili když už výchova proběhla. V polovině 60. let 20. století tak vznikla koncepce **kritické vědy o výchově**, která se stala skoro po dvě desetiletí převládajícím modelem vědy o výchově ve Spolkové republice Německo. Chápala se jako opozice jak k empirické tak také k hermeneutické koncepci (podrobněji Kelle, 1992). „Věda o výchově je zde především kritikou ideologie v zájmu emancipace“ (König, 1996, s. 326).

Kritická věda o výchově od počátku usilovala o zcela odlišný přístup, než představitelé klasické duchovědy. Základní východisko svých dalších kritických analýz viděla v empirickém sociálním výzkumu, který se po druhé světové válce intenzivně „importoval“ ze sociologie USA. Počáteční absenci hodnotové orientace vědeckého výzkumu, typickou pro pozitivisticky orientované vědy, programově vyplnil Jürgen Habermas, když přesvědčivě ukázal, že kritická věda, chce-li být legitimní, musí sledovat emancipační zájem na osvobození člověka od nadbytečné sociální nadvlády. „Tato myšlenka se aplikovala přímo na vědu o výchově. Požadavek zde nyní zněl: věda o výchově by měla sloužit emancipaci člověka od zbytečné sociální nadvlády. Požadavek se hned rozšířil: Také výchova by měla být emancipační výchovou“ (Lenzen, 1997, s. 42). Určité zklamání z pokusů o realizaci koncepcí kritické vědy o výchově v praxi i určité přesycení kritikou v polovině 70. let však přispělo k postupnému útlumu kritické vědy o výchově.

Z kritiky spekulativního charakteru duchovědné pedagogiky se rozvinul v německé pedagogice 20. století kriticko-racionální směr. Empirická orientace má své kořeny již na prahu našeho století ve snahách experimentální pedagogiky Meumannovy a Layovy. V tomto směru pak dále pokročily pokusy Elsy a Petera Petersona o reálné pedagogické výzkumy ve třicátých letech a úsilí Aloise Fischera a Rudolfa Lochnera o deskriptivní pedagogiku.

V roce 1962 deklaroval Heinrich Roth v Göttingen (tj. v působišti duchovědných pedagogů Nohla a Wenigera) požadavek „realistického obratu“ v pedagogice a aplikaci empirických výzkumných metod. Teoretické základy empirické pedagogice pak poskytl v sedmdesátých letech kritický racionalismus Popperův a Albertův. Nešlo ovšem nikdy o jednotný badatelský směr, což dokládá i rozmanité terminologické označení, jako např. empirická peda-

gogika, pedagogika pozitivistická, empiricko-analytická, kriticko-racionální apod.

Empirická věda o výchově se snaží přenést do pedagogiky metodologii přírodních věd. V opozici k normativní a duchovědné koncepci, kterým vytýká nedostatečnou racionalitu, vidí jedinou možnost v obratu na vědecké pojetí přírodních věd, aby dosáhla vědecky fundované výsledky (König, 1996, s. 326). Podstata empirického přístupu tkví v tom, že se odmítají hodnotící soudy, výchovné požadavky a morální kritéria a jádrem se stává poznání pedagogické technologie, informace o objektu zvaném „výchova“. Podstata tohoto objektu se odhaluje na základě hypotéz a jejich ověřování, dosahované výsledky se pak stávají východiskem pedagogických prognóz (podrobněji Lehner, 1994).

Takový empirický přístup k pedagogickým jevům byl však od počátku současně předmětem kritiky. Výtky na jeho adresu se podle Gudjonse (1995, s. 36) soustředily v několika směrech: chybějící teoretická orientace výzkumné praxe, redukcionismus (opomíjení otázek výchovných cílů, zjednodušování komplexních pedagogických problémů), nedostatek odpovědnosti, deterministické pojmání výchovy (dítě jako předmět technické manipulace) a nedostatečný zřetel k sociálním podmínkám. Tato kritika nevycházela tak z kruhů pedagogických, jako spíše z pozic sociálně filozofických, zvláště tzv. „Frankfurtské školy“ (Horkheimer, Fromm, Marcuse, Adorno) a především z „kritické teorie“ Jürgena Habermase. Právě tato kritika vedla k rozvoji kritické pedagogiky usilující o tvůrčí integraci předností pedagogiky duchovědné a empirické. Na konci 20. století se tak v německé pedagogice ukazuje, že jsou v pedagogice potřebné oba přístupy, jak empiricko-analytický, tak i hermeneutický.

Specifickou formou německého pedagogického myšlení a výzkumu je **historická věda o výchově**. Její význam stoupá zvláště v podmínkách pluralistické společnosti, kde se stává jedním z klíčových zdrojů komparativního obecně pedagogického myšlení. Historická věda o výchově zde zdůrazňuje takové pojetí dějin pedagogiky, kde do popředí vystupují především problémy — paradigma, koncepce, principy — a nikoliv pouze životopisy významných osobností a další faktografické údaje z historie výchova a školství. „Pojem ‚historická pedagogika‘ (Historische Pädagogik) má tedy zajistit, aby se systematická věda o výchově musela jak teoreticky, tak metodicky angažovat ve výzkumu minulosti a aby respektovala výsledky historických disciplín. Současně však má za úkol, aby uplatňovala v rámci historických disciplín vlastní perspektivy pedagogiky“ (Böhme a Tenorth, 1990, s. 40). „Předmětem historické pedagogiky jsou jak dějiny idejí a teorií, tak také výzkum historických procesů socializace a socializačních struktur v rodině,

škole, všedním světě, povolání a volném čase. Historická pedagogika je pokus vyzkoumat dějiny výchovy a vzdělávání, jejich teorie, instituce, skutečnosti a společenské podmínky“ (Apel, 1996, s. 374). Metodologicky se zde využívají hermeneutické a společenskovědní výzkumné přístupy.

Světový problém emancipace žen, jejich přípravy na plnění adekvátních rolí ve společenském i rodinném životě, otázky specifčnosti výchovy a vzdělávání žen a odpovídajících pedagogických zařízení i mnoho dalších otevřených problémů hnutí za rovnoprávné postavení žen v moderní společnosti vyvolaly také v Německu vznik **feministické pedagogiky**. Tato orientace věd o výchově navazuje na světové ženské osvobozovací hnutí 70. let a je pro ni podstatné zavedení strukturální kategorie „pohlaví“ jako centrálního a inovujícího paradigmatu ve vědeckém diskursu (Wolf, 1996, s. 332). Nejčastěji se hovoří o „ženském výzkumu a pedagogice“, o „feminismu a pedagogice“, o „feministickém výzkumu a učení v pedagogice“ (podrobněji Wolf, 1994). Feministická pedagogika vychází především z kritiky vyloučení žen z vědeckovýzkumné činnosti. Věda je od svého konstituování mužská činnost se svými principy racionality, objektivity a univerzality. Na to navazuje druhá kritika vyloučení žen jako předmětu vědění (tzn. redukce na ideje a činy „velkých mužů“; tzv. vědecký androcentrismus). Třetím bodem kritiky je „otevřený sexismus“. Je to především otázka, jakým způsobem se žena stává předmětem vědění. Jak ukazuje Maria Wolfová, „tato exemplární výše uvedená kritika vládnoucí vědecké praxe a ideologie vedla ke hledání nových teoreticko-poznávacích základů ...“ (1996, s. 337). Empirický přístup ve feministické pedagogice se pak zaměřuje zvláště na:

- specifický (podle pohlaví) výzkum socializace;
- specifický (podle pohlaví) výzkum vzdělávání (ve škole, na vysoké škole, v rámci vzdělávání dospělých);
- výzkum rodiny a vztahů uvnitř rodiny (muž — žena / matka — dcera / matka — syn / otec — dcera atp.);
- výchovu dívek a dívčí sociální práci;
- historicko-pedagogický výzkum žen (dějiny vzdělávání žen — například dívčí školství, ženy a možnosti studia, dějiny povolání učitelky);
- feministický výzkum v oblasti sociální pedagogiky (násilí proti ženám, ženy bez přístřeší, ženská kriminalita, ženská nemocnost atp.);
- feministický výzkum ve speciální pedagogice.

Tyto výzkumy se feministická pedagogika snaží přenést i do praxe, například realizací vzdělávacích projektů pro dívky a ženy (feministické dívčí školské pokusy, vzdělávací domy pro ženy) nebo iniciativami v sociálně pedagogické oblasti (domy pro dívky a ženy bez přístřeší, sexuálně zneužívané, poradny pro ženy atd.).

Na konci 70. let hledala německá pedagogika nové metodologické přístupy. Mezi ně například patřila **koncepce výzkumu jednání** (Handlungsforschung) nebo tzv. **orientace na všední den** (Alltagsorientierung). Jejich představitelé usilovali těmito vědeckými paradigmaty o další propojení obou velkých tradicí německé pedagogiky, empiricko-analytické s normativně praktickou. Těmito i mnoha dalšími pluralitními přístupy je pak také charakterizováno období německé pedagogiky do poloviny 80. let (Lenzen, 1997, s. 44).

Od 80. let se německá pedagogická teorie rychle diferencovala. Mnohé rozvíjející se pedagogické koncepty navazují na historická metodologická východiska, která nepatřila k tradicím německé pedagogiky. Je to například materialistická pedagogika, psychoanalytická pedagogika, fenomenologická pedagogika a praxeologická pedagogika. Další pokusy nového teoretického zdůvodnění německé vědy o výchově navazují na interakcionismus, strukturalismus a na systémovou teorii.

Materialisticky orientovaná teorie výchovy se ve své německé variantě chápala jako kritická teorie buržoazní výchovy. Takto orientovaná pedagogika ukazuje, že výchova je společenská a ne privátní záležitost a že výchovný systém jednostranně protežuje určité společenské třídy. Po zániku bývalé Německé demokratické republiky tato koncepce představuje pouze okrajovou záležitost, což bylo zdůrazněno i radikální obměnou představitelů vysokoškolských pedagogických pracovišť v nových spolkových zemích, kde byl vybrán pouze jeden vedoucí z bývalých východních spolkových zemí.

Fenomenologická, systémově teoretická, strukturalistická a mnohá další zaměření německé vědy výchově naznačují v polovině 80. letech již pozice, ze kterých vychází **postmoderní pedagogická diskuse**. V postmoderní koncepci převládá přesvědčení, že již více nemůže existovat komplexní teorie, která by byla obecně legitimní. To je jedno z podstatných východisek, které se zdůrazňuje v opozici k moderní teorii výchovy a vzdělávání. Poslední „velké vyprávění“ v německé poválečné pedagogice bylo „emancipační vyprávění“. S jeho zánikem vyvstávají dva základní přístupy k vědě o výchově, a to buď absence teorie a s tím spojená absence metavědecké a hodnotové orientace, nebo rovnost a pluralita teorií. Pro pedagogiku mají obě tyto možnosti dalekosáhlé důsledky. Věda o výchově je totiž zvláště v Německu produktem osvícenství, které především vytvořilo ona „velká vyprávění“, se kterými byla pedagogika mnohdy přímo identická. Za této situace se pedagogika dostává do velmi obtížné situace, protože musí mít určitou vizi o tom, kam má směřovat. Pokud se však v této otázce nedosáhne určitého konsensu, protože osvícenská filozofická východiska i křesťanství nejsou již více akceptována, pak se pedagogika dostává jako věda o výchově do vážných

problémů. Není již závazně zdůvodnitelná, z čehož se dá přirozeně vyvodit konsekvence o odstranění této vědy. Tato konsekvence by však byla jednak nerealistická, jednak bláhová. „Nerealistická je proto, protože se obor a jemu korespondující praxe nemůže jen tak jednoduše odstranit. Bláhová je tato konsekvence proto, že nechápe, co vlastně znamená řeč o nezdůvodnitelnosti totálních teorií: Odstranění výchovy se neliší ve své totalitě a ve své intoleranci od totalitarismu nacionalistické, fundamentálně náboženské nebo marxistické provenience“ (Lenzen, 1997, s. 49 a násl.).

V postmoderním společenském systému rezultují pluralistické kontroverze především v oblasti výchovných cílů. Pro současnou Spolkovou republiku Německo jsou zde východiskem konzervativní křesťansko-sociální tradice (základní hodnoty, například partnerství, pospolitost, zdůraznění individua, rodiny a menší komunity), sociálně-demokratické tradice (základní hodnoty, například solidarita, rovnost ve smyslu stejných materiálních šancí, demokratizace všech oblastí života, konflikt jako antagonismus mezi kapitálem a prací) a liberální tradice (základní hodnoty — rozvoj a zachování individua, pluralita skupin a názorů, omezení státně-administrativního zasahování ve společensko-ekonomické oblasti, výkon a soutěž), které determinují základní cílovou pedagogickou orientaci (Kaiser, 1996, s. 63 a násl.).

Německá věda o výchově se snaží reagovat na tyto výzvy postmoderny a usiluje o nalezení odpovědí na základní tendence postmoderny (podrobněji Kupffer, 1990). Na základní znak postmoderny, kterým je konec metavyprávění, by pedagogika měla reagovat rozpracováváním edukativní činnosti orientované na klíčové problémy typické pro danou epochu. Ke klíčovým problémům pak patří takové otázky, jako je zachování míru a životního prostředí, vztah Severu a Jihu, společenská nerovnost, důsledky nových technických řídicích, informačních a komunikačních médií, subjektivita jedince nebo interpersonální vztahy. Tyto obsahové orientace mají současně provázet formální kompetence, jako je připravenost a schopnost kritiky včetně sebekritiky, připravenost a schopnost argumentace jako poskytování vlastních argumentů druhému a společné hledání hlubšího poznání, schopnost empatie v přístupu ke skutečnosti z pozice druhého, schopnost spojitého a vzájemně svázaného myšlení atd. (Klafki, 1990, s. 95 a násl.). Na další typické rysy postmoderny, jakými jsou radikální pluralismus a existence rozporu, by pak pedagogika měla odpovědět změnou v chápání všeobecného vzdělání, a to společenským zajištěním schopnosti učit se, a výchovou schopnosti morálně se podílet na diskursu (Kaiser, 1996, s. 106 a násl.).

Mohli jsme naznačit pouze některé typické a obecnější (metapedagogické a metodologické) tendence ve vývoji německé pedagogiky po druhé světové válce. Tato východiska jsou dále aplikována v jednotlivých disciplínách

nách, které v německé pedagogice zaznamenávají ke konci našeho tisíciletí mimořádný rozvoj. Pozornost se věnuje rozvoji alternativních pedagogických koncepcí, a to jak „klasických“ z období reformní pedagogiky, tak poválečných (podrobněji Kemper, 1991). Empiricky orientovaná pedagogika rozvíjí výzkumy kvantitativní i kvalitativní povahy (například Treumann a kol., 1996; König a Zedler, 1995). Toto zaměření německé pedagogiky se zvláště konfrontuje se zahraničím (hlavně s USA), a to v určitém protikladu k „typickým“ německým proudům, které jsou značně uzavřené (například minimální citace neněmeckých autorů). Celkově však můžeme říci, že sílí snahy o internacionalizaci německé pedagogiky (viz Schriewer, 1994). Zvláštní pozornost je pak věnována výchově mimoškolní v návaznosti na tezi, že již nestačí „klasické“ výchovně-vzdělávací instituce. Rozpracovává se řada disciplín jako sociální pedagogika, pedagogika volného času, pedagogika zážitku, kulturní pedagogika (v jejím rámci pak zvláště muzeopedagogika a mediální pedagogika — například Schmeer-Sturm, 1990; Aufenanger, 1995) atd. Jednotlivé disciplíny jsou výrazně zastoupeny personálně (na vědeckých pedagogických pracovištích) i publikačně (pedagogické slovníky a příručky obecné povahy i dílčích pedagogických disciplín, sborníky, časopisy atd.). Nejenom pro tyto disciplíny, ale i pro ostatní oblasti je pak příznačná snaha naplnit požadavky kladené na vědu o výchově konce 20. století, které výstižně vyjádřil již na sklonku 80. let známý představitel německé pedagogiky volného času Horst Opaschowski: „V budoucí společnosti ... lidé musí něco začít více se sebou a se svým volným časem ... Ve společnosti bez garantované plné zaměstnanosti se mohou uhájit pouze osobnostně silní lidé. Tedy lidé, kteří nerezignují, když nejsou více potřební (například nezaměstnaní, lidé před důchodem), nýbrž jsou připraveni a schopni stanovit si nové životní cíle a převzít nové životní úkoly, které mají smysl a baví je. ... Kdo nezná své osobní síly a dále nerozvíjí své zájmy, zapadne v armádě unuděnců.“ (1988, s. 239).

Výběrová literatura

- [1] Apel, H. J.: Historische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996, s. 374–386.
- [2] Aufenanger, S.: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik. In: König, E. — Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995, s. 221–239.
- [3] Ballauff, Th.: Philosophische Begründung der Pädagogik. Berlin 1966.
- [4] Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. München 1987.
- [5] Böhme, G. — Tenorth, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- [6] Brezinka, W.: Filozofické základy výchovy. Praha 1996.

- [7] Brinek, G. — Schirlbauer, A.: Pädagogik im Pluralismus. Wien 1993.
- [8] Dietrich, T.: Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- [9] Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 svazků. Stuttgart 1983.
- [10] Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. 3. Aufgabe. Weinheim–München 1990.
- [11] Gudjons, H.: Pädagogische Grundwissen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 1995.
- [12] Heid, H.: Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: Pädagogik als empirische Wissenschaft. Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder. Berlin 1996, s. 17–60.
- [13] Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996.
- [14] Husen, T. — Postlethwaite, T. N. (ed.): The International Encyclopedia of Education. Oxford — New York — Toronto — Sydney — Paris — Frankfurt 1985, 1994.
- [15] Ineichen, H.: Philosophische Hermeneutik. Freiburg/München 1991.
- [16] Kaiser, A. — Kaiser, R.: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 8. aktualizované a rozšířené vydání. Berlin 1996.
- [17] Kelle, H.: Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Pffaffenweiler 1992.
- [18] Keller, J. A. — Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe — Praxisorientierungen — Reformideen. Freiburg — Basel — Wien 1993.
- [19] Kemper, H.: Wie alternativ sind die alternativen Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim 1991.
- [20] Klafki, W.: Studie k teorii vzdělání a didaktice. Praha 1967.
- [21] Klafki, W.: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, s. 91–104.
- [22] König, E.: Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe. In: Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996, s. 323–332.
- [23] König, E. — Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995.
- [24] Kupffer, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim–Basel 1990.
- [25] Lehner, H.: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1994.
- [26] Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft in Deutschland: Theorien — Krisen — gegenwärtiger Stand. In: Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen — Themen — Perspektiven. Opladen 1997, s. 39–50.
- [27] Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1993.
- [28] Löwisch, D.-J.: Kultur und Pädagogik. Darmstadt 1989.
- [29] Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen — Themen — Perspektiven. Opladen 1997.
- [30] Opaschowski, H. W.: Der Struktur- und Wertewandel von Arbeit und Freizeit und seine Auswirkungen auf die Bildungsbedürfnisse von Erwachsenen. In: Zukunft der Weiterbildung. Eine Standortbestimmung. Bonn 1988, s. 222–241.
- [31] Schaub, H. — Zenke, K. G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München 1995.
- [32] Scheuerl, H.: Klassiker der Pädagogik. München 1979.
- [33] Schmeer-Sturm, M.-L. a kol.: Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler 1990.
- [34] Schriewer, J.: Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungs-

- wissenschaft. In: Müller, D. K. (Hg.): Pädagogik — Erziehungswissenschaft — Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln — Weimar — Wien 1994, s. 427–462.
- [35] Schwenk, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik in Deutschland. In: Haller, H. D. — Lenzen, D. (Hrsg.): Wissenschaft im Reformproze, Aufklärung oder Alibi? Stuttgart 1977, s. 103–131.
- [36] Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992.
- [37] Skalková, J.: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století. Praha 1992.
- [38] Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer zeitlichen Entwicklung. Weinheim/München, Juventa 1992.
- [39] Treumann, K.-P. a kol.: Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung. Münster — New York 1996.
- [40] Ulich, R.: The Education of Nations. Cambridge 1962.
- [41] Vogel, P.: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991, s. 17–30.
- [42] Weimer, H.: Geschichte der Pädagogik. 19. plně přepracované vydání od Juliane Jacobi. Berlin — New York 1992.
- [43] Wolf, M.: Feministische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H. — Hug, T. a kol.: Taschenbuch der Pädagogik. 4. přepracované a doplněné vydání. Baltmannsweiler 1996, s. 332–349.
- [44] Wolf, M.: Feministische Analytik und Gesellschaftstheorie. Institutionalisierung feministischer Lehre und Forschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. In: Seiser, G. — Knollmayer, E. (Hg.): Von den Bemühungen der Frauen, in der Wissenschaft Fuß zu fassen. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, Bd. 3. Wien 1994.

JŮVA, V.: Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 14–24, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. Vladimír Jůva, CSc., Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Poříčí 31, 662 80 Brno

Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka

Jaroslav Kozlík

Motto: Od vyučování žáka
k návyku sebezvzdělávat se.

Technický a hospodářský vývoj postupuje stále se zrychlujícím tempem, takže vyvolává zásadní změny ve všech oblastech společenského a kulturního života, jmenovitě ve školství. Základní škola nemůže setrvávat v tom, že bude nadále jen předávat žákům systém základních vědomostí a dovedností. Musí se stát institucí, která v bezpečném a podnětném prostředí rozvine dítě v osobnost, v člověka racionálně myslícího, sociálně cítícího, kulturně jednajícího a tvořivě výkonného.

Člověk je člověkem touhou po vývoji, po životě stále spravedlivějším, lidštějším a dokonalejším. Tuto vrozenou touhu projevuje dítě zvědavostí, spontánními otázkami „Co je to?“, svou touhou po samostatnosti „Já sám (sama)!“. Je k tomu prozíravě vybaveno moudrou přírodou osobitými lidskými kvalitami: rozumem, citem a vůlí.

Vrozené dispozice dítěte je třeba rozvíjet ve vyváženou osobnost. S pomocí rodiny, školy a veřejnosti lze toho dosáhnout tím, že změnímme direktivní, receptivní a reprodukční školu ve školu *svobodnou, tvořivou a humánní*. Dosáhneme toho promyšleným a systematickým přechodem *od pasivního způsobu vyučování žáků k jejich samostatnému učení za učitelova osvědčeného vedení*. Jde o nástup aktivního učení, které vyplývá ze spontánní aktivity a touhy po samostatnosti žáka.

Aktivita a samostatnost žáků

Aktivitu pokládáme za rozhodující faktor v rozvoji osobnosti dítěte. Aktivní žák přestává být objektem výuky a stává se *tvůřčím subjektem seberozvíjejícího procesu*, postupujícího cestou sebezvzdělávání a sebevýchovy.

Zdrojem pro rozvíjení aktivity je *jeho samostatná práce*, ze které vychází mnoho užitečných podnětů rozvíjejících jeho osobnost. Je buzena a ožívána vnitřními popudy v podmínkách svobodného vnímání, rozhodování a jedná žáka. Inspiruje ho k tomu, že *chce a nikoli že musí*, a to tím silněji,

čím více si uvědomuje cíl a smysl své práce, prožívá ji a zajímá se o její výsledky.

Samostatná práce je sama o sobě jakýmsi inspirujícím motivem, která pobízí žáka, aby dosáhl vytčeného cíle, aby něco poznal, vyřešil, změnil, vyrobil, upravil, a to cestou hledání, porovnání, objevování, poznávání, aby si osvojil vlastními silami a vlastním přičiněním životně důležité poznatky a dovednosti i racionální pracovní postupy. Představuje takový druh činnosti, při kterém žák *přináší něco ze sebe* a prožívá přitom něco inspirujícího uspokojivého.

Samostatnost žáka je závislá na jeho osobnostních dispozicích, na stupni jeho rozvoje a na předcházející přípravě k samostatnosti. Důležité je, aby dítě bylo vedeno k samostatnosti na přiměřených činnostech už od malička.

Je-li samostatná činnost žáka produktem jeho pohnutek a potřeb, stává se jeho zájmem, osobní věcí, nabývá k ní niterný vztah projevovaný *sebekontrolou a seberegulací*. To ovšem neznamená, že při samostatné práci mizí kontrola a hodnocení učitelem a částečně i spolužáky. Kontrola přechází z autoritářské pozice učitele do postavení zprostředkovatele, rádce, manažera, partnera, příkladu a vzoru.

Aktivní učení

Aktivita a samostatnost jsou psychickou základnou *aktivního* učení, které vychází z těchto poznatků a předpokladů:

- Učení, které probíhá v mysli jedince, je nezastupitelné, neboť tak jak nelze za druhého dýchat, jíst a spát, tak také nelze za druhého se učit. Proto je na místě úsilí o aktivaci žáka, o aktivaci konstruktivní.
- Vzhledem k tomu, že každé dítě je jako jedinečná lidská bytost jiné, je bezpodmínečně zevrubně poznat jeho schopnosti a možnosti a patřičně je využívat k výchově tvořivé osobnosti.
- Žák není schopen se v učení soustředit, necítí-li se dobře, prožívá-li nejistotu, obavy, úzkost, strach a je-li přehlížen, zesměšňován či nějak ohrožován. Proto je nezbytné úsilí o příznivou atmosféru ve třídě a vstřícné, podnětné prostředí.
- Zájmu, aktivity, samostatnosti a odpovědnosti u žáků dosáhneme tehdy, až je přestaneme vyučovat, předávat jim zkušenosti a známkovat — až místo toho je naučíme, jak se učit, až je krok za krokem povedeme k samostatnosti a odpovědnosti, budeme jim radit a pomáhat.

Splněním těchto předpokladů otevřeme žákům prostor pro rozvoj a *uplatnění jejich temperamentu a životaschopnosti*. Předejdeme tak mnohému, co jejich přirozený vývoj narušuje, zpomaluje, ba někdy vede na

scestí. F. W. Fröbel: „... jediným a neomylným lékem proti jakémukoli nedostatku nebo dokonce zlu (zlomyslnosti) je nalézt původně dobrou stránku lidské bytosti, která byla potlačena, narušena nebo svedena k chybám.“

Aktivní učení, založené na vnitřní motivaci je jedinou cestou od tradičních receptivních a reprodukcí metod k metodám produktivním, které mají vliv na:

- rozvoj citění, myšlení a snažení žáků,
- kvalitu, trvalost a použitelnost osvojených poznatků a dovedností,
- množství, úroveň a použitelnost pracovních a společenských návyků,
- postoj žáků ke vzdělání, kultuře a k životu vůbec.

Trojrozměrnost sebevzdělávacího procesu

Sebevzdělávací proces není jen poznávání, nýbrž je příležitostí a zdrojem rozvoje všech osobnostních předpokladů žáka: jeho schopnosti tvořit, odhodlanosti sám sebe kontrolovat a spravovat, být za své jednání a činy odpovědný, žít s druhými a pro ně. Využívá všech možností a kvalit žáka. Propojeně plní funkci výukovou, výchovnou a vývojovou. Směřuje:

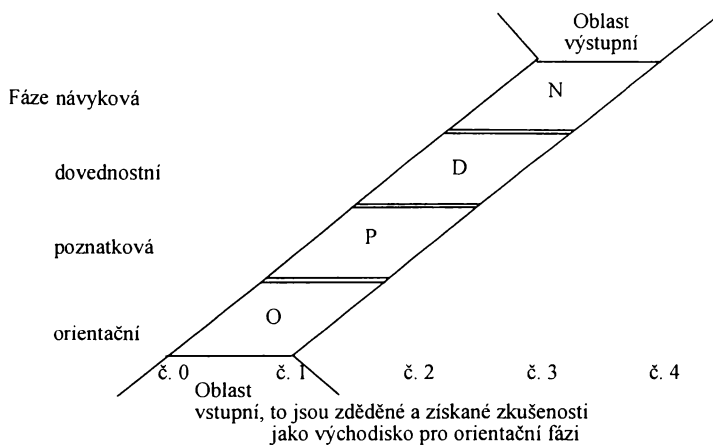
a) k sebevýuce	b) k sebevýchově	c) k seberozvoji
bezprostředním stykem s přírodou a společností získává žák životní zkušenosti, smysluplné poznatky a dovednosti, potřebné k běžnému životu a k dalšímu sebevzdělávání.	vštěpováním pozitivních postojů a vztahů k přírodě, společnosti a k sobě získává žák sociální a pracovní návyky, které podmiňují kulturní soužití a spolupráci, etické a estetické hodnoty.	k tomu, aby se žák všestranně rozvíjel jak po stránce tělesné, tak duchovní, citové a mravní

Sebevzdělávací proces přesahuje tedy funkci poznávací (a) tím, že se žáka obohacuje prožitky, navyká si žít a spolupracovat s učitelem a spolužáky, ukazuje se (b) a rozkvétá ve vyváženou osobnost (c); $(a + b = c)$.

Motivovat žáky, rozvíjet jejich zájem vztah k učení, vést je k řešení a vyřešení úkolu vyžaduje víc než strohý, byť věcný přednes učiva učitelem nebo strohé zadání. Ke kvalitě aktivního učení přispívá celá širší atmosféra prostředí, která zahrnuje osoby, s nimiž se žáci stýkají a spolupracují, učební prostory a pomůcky, ale i momentální dispozice učitele a žáků, vlivy únavy atd.

Fáze sebevzdělávacího procesu

V mysli žáků probíhá sebevzdělávací proces asi takto:



Předpokládá se, že všichni žáci třídy si osvojují stejné učivo zároveň, řeší stejné téma. Učitel čas č. 0 až č. 4 odhadne se zřetelem na nejslabší žáky tak, aby si všichni mohli osvojit základní učivo.

Orientační fáze. Učitel seznámí žáky s úkolem, tématem, pomůckami. Žáci se orientují v úkolu a v pomůckách. Promyslí si, jak budou pracovat.

Poznatková fáze. Žák se seznámí s úkolem z úvodního neformálního učitelova výkladu. Sám nebo ve skupině spolužáků hledá, objevuje, porovnává, proniká do podstaty a souvislostí učiva, dopracuje se k předpokládaným poznatkům (základním, eventuálně rozšiřujícím). Pokud žák zvládne základní učivo v kratším čase, např. polovičním, probírá v dalším učebním čase učivo rozšiřující.

Dovednostní fáze. Žák poznané procvičuje a upevňuje v dovednost, ať už intelektuální nebo praktickou.

Návyková fáze. Dovednost přechází v návyk. Žák ovládající dovednost, navyká si ji běžně užívat.

Každá fáze učení má svou funkci, nepostradatelnost. Každé je třeba věnovat patřičnou pozornost a náležitý čas podle individuálních potřeb toho kterého žáka. Nesoustředěné vnímání učiva v orientační fázi nebudí a nerozvíjí touhu a chuť žáka přijít věci na kloub, porozumět jí.

Důležité je, dotáhnout proces až do konce, nezůstat na půl cesty, aby nedotažené učivo nevedlo k povrchnosti, k neúspěšnosti žáka, ke ztrátě sebedůvěry a sebevědomí, aby se nestalo počátkem „sebepropadání“.

Učení je opravdu aktivní a efektivní, když všechny kvality žáka fungují, to je:

- když žák prožívá učení se zájmem ve stavu zvědavosti jako dobrodružství,

- když právě ona zvědavost živí jeho vůli odpovědně se vyrovnat se zadaným úkolem,
- když všechno myšlení a snažení žáka je nerozlučně provázeno sebekontrolou a sebenápravou.

Takto pochopené a realizované aktivní učení je závislé na účinné spolupráci učitele se žáky a mezi žáky na principu zpětné vazby, která činí vzdělávací proces dvojsměrným. Čím je tato vazba živější, tím je učení efektivnější, neboť mozková činnost žáka je průběžně podněcována a korigována i podněty, které vycházejí od spolupracujících žáků a také podněty směrem od žáků k učiteli.

Řešení problémů života

Život plyne jako neustálé upokojujání nebo neuspokojujání tužeb, potřeba a zálib člověka. Je buď v souladu s prostředím, nebo naráží na nepochopení, na problémy různé povahy a závažnosti. Jak se k nim jedinec staví, jak je řeší, to vlastně určuje a naplňuje jeho život.

Dítě má být vedeno tak, aby bylo schopno a odhodláno řešit své problémy. T. G. Masaryk říká: „Běží o to ..., aby dítě od samého začátku podle schopností, stáří a zralosti bylo vedeno k tomu, aby přemýšlelo a našlo správnou cestu, jak řešit malinké i větší problémy, před které je staví život.“

Východiskem učení by měly být problémy, kterými žáci žijí, které na ně doléhají, inspirují je nebo také ponechávají v bezradnosti, bezmocnosti nebo i zcela netečnými. Životní problémy vyvolávají v dospělých i dětech rozmanité pocity: budí jejich tvořivé síly, představivost, fantazii, odvalu, podnikavost, u druhých pocit slabosti, obav, strachu, jsou-li nepřiměřené, nad síly. Za této nepřízně se může vyvinout tzv. „syndrom nucené bezmocnosti“, pohnutka vyhnout se neúspěšnému řešení, jednat nesprávně, neodpovědně až nečestně.

Naopak — zmáhání problému schopnostem dítěte přiměřeného je přirozeným a živým zdrojem zkušeností, nadhledu — pozitivních prožitků postojů a vztahů, které posilují sebe důvěru a sebevědomí žáka, povzbuzují ho řešit úkoly stále náročnější, přinášejí mu uspokojení.

Škola má nejen učit, jak se s problémy vyrovnávat a jak je racionálně řešit, ale zároveň vést žáky *k přijetí odpovědnosti* za jejich řešení. To vyplývá z vědomí souvztažnosti a vzájemnosti jevů, z vědomí odpovědnosti i za problémy vzdálenější, které se žáka přímo nedotýkají.

Tvořivá škola žádá vést dovést žáky k přesvědčení, že odpovědný přístup k problému se v životě vyplácí. Proto nenaříkat, problému se nevyhý-

bat, neodkládat jej, na druhé jej nepřenášet! Adekvátní vyjádření najdeme u E. Cleara: „Kdo problém nepomáhá řešit, ten ho pomáhá vytvářet!“

Při řešení problému se mezi učitelem a žákem výrazně projevují dva druhy činnosti: řídicí činnost učitele a sebevzdělávací činnost žáka. Činnost učitele — skryta pod sebevzdělávací činností žáka — se projevuje v nové podobě, v řídicí, poradenské a kontrolní činnosti. Vyžaduje širokou odbornost, v mnoha případech speciální znalost, takt, zdrženlivost a trpělivost.

Osvícený učitel vytváří svou osobností příznivé podmínky pro samostatnou práci a spolupráci žáků, udržuje živý tvůrčí duch ve třídě, radí, povzbuzuje, předchází možným nezdarům. Při neúspěchu pomáhá žákům najít správnou cestu, oceňuje konkrétní výsledky a stará se o vytváření dalších perspektiv. Svou inspirující úlohou navozuje, živí a stupňuje aktivní postoj a vztah žáků k učení, ke škole a k životu vůbec.

Požadavky na sebevzdělávací proces

Stále se stupňující nároky na člověka, na jeho odbornost, na jeho široké, hluboké a pružné vzdělání, na globální vnímání světa, na povinnosti člověka k přírodě, společnosti a k sobě kladou na výuku jiné požadavky než donedávna. Pokusme se je pojmenovat:

Požadavek cílevědomosti žádá, aby si žáci průběžně uvědomovali osobní a společenský smysl své práce, její význam pro svůj přítomný a budoucí život. Aby pozorně sledovali a hodnotili práci, aby si uvědomovali zkušenosti a poznatky z ní plynoucí jako poučení i pro svou příští aktivitu.

Požadavek reality žádá, aby žák poznal svůj život v rodině, ve škole, v přírodě i ve společnosti bezprostředně a pravdivě, takový, jaký skutečně je, a to se všemi klady a nedostatky, možnostmi a perspektivami. Má jej poznávat nikoli jen z výkladu učitelova, ale tak, aby ho bezprostředně prožíval, aby k němu získal racionální vztah, postihl jeho podstatu i poznal vztah k problémům na něj navazujícím.

Požadavek globality žádá, aby žák poznával přírodu, společnost a sebe v komplexnosti a jednotě, v závislostech, propojenosti s určitým nadhledem, s vědomím, že vše se vším souvisí věčně i formálně, časově i prostorově.

Požadavek sociability žádá, aby vše, co žák poznává, prožívá a tvoří, bylo promyšlené a zdůvodněné nejen z hlediska současnosti a budoucnosti, ale také, aby sloužilo jak jemu samému, tak také jiným, všeobecnému vývoji, prosperitě a blahu celé společnosti.

Požadavek ekonomie času a energie žádá, aby se žák učil úsporně, aby hospodařil se svými silami, prostředky a časem. Sebe vzdělávací proces je

tehdy racionální a ekonomický, když je úměrný energii, času, materiálním hodnotám, které žák, učitel i celá společnost do něj vkládají.

Požadavek důslednosti žádá, aby sebevzdělávací proces byl vždy u každého žáka dotažen až do své finální fáze, návyku, aby nekončil na půl cesty, např. v pouhém poučení, u poznatku.

Požadavek kritičnosti žádá, aby se žák učil, naučil se a navykl si konstruktivně a kriticky se dívat na svět a svůj život v něm, aby uměl správně hodnotit svou snahu a podíl na svém růstu a společenském pokroku.

Vzhledem k tomu, že vzdělávací proces se uskutečňuje v mysli žáka, měl by ho učitel vést tak, aby zmíněné požadavky se staly kontrolními mechanismy žákova myšlení a konání. Lze tedy pokládat i tato kritéria za učivo v nejširším slova smyslu.

Učitel by si měl občas položit otázku, jak to, co žáci momentálně konají, čemu a jak učí, odpovídá požadavkům na vzdělávací proces. Takto chápané a využívané požadavky jako sebekontrola jsou neobyčejně cenným zdrojem růstu osobnosti a profesionality učitele.

Závěr

K čemu je poznávání světa a života v něm, k čemu úsilí učitele o nejvyšší vzdělání každého jednotlivého žáka:

1. k uspokojování a zabezpečení materiálních potřeb člověka (chléb),
2. k uspokojování a obohacování jeho duchovních potřeb (nadhled, motivace),
3. k uspokojování a zušlechťování jeho sociálních potřeb (láska).

Poznámka: Stať vyplynula z celoživotního studia, z experimentální práce na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1933–1945, z výzkumné, normotvorné a instrukčně metodické práce ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze v letech 1945–1972 a z celoživotní poměrně obsáhlé publikační činnosti.

KOZLÍK, J.: Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. *Pedagogická orientace* 1997, 3, s. 25–31, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. dr. Jaroslav Kozlík, CSc., Praha

T. G. Masaryk a naše některé současné pedagogické problémy (historický exkurz)

Milan Kratochvíl

Úvod

Zvykli jsme si připomínat pedagogický odkaz řady osobností, k nimž bezesporu patří také zakladatel našeho novodobého státu T. G. Masaryk. Proto chceme v souvislosti s jeho úmrtím vzpomenout na jeho odkaz, který v nedávné minulosti bylo nežádoucí a přímo zakázáno vzpomínat.

T. G. Masaryk nebyl jen političt, filozof, sociolog, ale i významný pedagog, který výrazně do pedagogiky zasáhl. V této stati upozorníme jen na některé jeho myšlenky, které bezprostředně mají vztah k našim současným problémům. Pokusíme se ukázat, jaké by Masaryk zaujal stanovisko k těmto problémům, které trápí učitelstvo dnes. Z řady problémů se zaměříme jen na hmotné zajištění učitelů a na otázku trestů.

Abychom zachovali autentičnost myšlenek Masaryka, budeme zcela záměrně používat Masarykových slov.

Masaryk a hmotné zajištění učitelů

V měsíci březnu a dubnu 1997 jsme byli svědky protestních akcí učitelstva za zvýšení společenské prestiže a lepší honorování jejich práce. Tyto snahy nepřinesly žádoucí úspěch. Masaryk, který se ve svém díle zabíral školou a postavením učitele, pokládal péči o školu a učitele za náš prvořadý národní úkol. „Jsme sice národ Komenského, pečovali a usilovali jsme o své školství, ale to dělají národové, kteří Komenského neměli; my o filosofii, o vědu, o umění starat bychom se měli mnohem více a jinak, než národové ostatní. Školství a jeho zdar muselo by býti naší přední a hlavní péčí národní i politickou — to je odkaz Komenského a našich Českých bratří — to je cíl našeho humanitního osvícenství. A hlavně: neběží tak o mnohost škol, ale o jejich jakost, školská politika národa Komenského musí před světem kráčet v nejlepších snahách školské reformy. Stává-li se vychováváním a vyučováním člověk teprve člověkem, reforma školské výchovy musí nám být konkrétním cílem humanistických snah po strážce teoretické, osvícenecké.“¹

Domníváme se, že máme daleko k naplnění těchto Masarykových slov. Otázky školství nejsou v pořadí zájmu současné společnosti. Transformace postupuje pomalu. Školy vznikají a vzápětí se zjistí, že je příliš škol, tak dochází k jejich rušení.

Masaryk si uvědomoval, že kvalita školství stojí a padá s odbornou a lidskou kvalitou učitelů. Proto věnoval učiteli a jeho zabezpečení mimořádnou pozornost. Masaryk konstatuje: „Na jedné straně říkají znamenití pedagogové, že vlastně vychováváním se stáváme lidmi — víc už se tedy člověčenstvu nemůže dát — a na druhé straně je tu netečnost, která se jeví nejen v těch mizerných platech učitelstva vůbec, ale i v celém sociálním a politickém jeho postavení.“²

V souvislosti s reformou učitelského vzdělávání Masaryk žádá vysokoškolské vzdělání všech učitelů a konstatuje: „Učitel takto vzdělaný (vysokoškolsky — M. K.) bude pak mít jinačí význam. S tím ovšem souvisí otázka finanční. Při hladu nelze filosofovat. Mluvil jsem již o tom, jak vzdělaní se vždycky vyplatí hospodářsky: co dá národ učiteli, toť třikrát i desetkrát vyzíská.“³

Tyto myšlenky Masaryk vyslovil ještě v době existence monarchie v letech 1899–1900. Neopustil je ovšem ani po roce 1918, v době, kdy byl prezidentem. Učitel v té době byl státní zaměstnanec s výhodami, které příslušely státnímu zaměstnanci (např. sleva na železnici). Učitel obecné školy měl úvazek 28 hodin týdně. Požadovaná kvalifikace byla úspěšná maturita na učitelském ústavu. Plat učitelů se skládal ze dvou složek. K základnímu platu se ještě připojovalo tzv. činovné. Začínající učitel měl 9000 Kč ročně a vždy po 3 letech se plat zvyšoval, až mohl dosáhnout 27 000 Kč. K tomuto základnímu platu je ještě nutno přičíst činovné, které tvořilo ročně 2640 až 4800 Kč. Učitelé působící na měšťanské škole dosáhli potřebnou kvalifikaci po úspěšné praxi na obecné škole a vystudováním potřebné aprobace určitou formou dálkového studia. Aprobace byla vždy třípředmětová. Po jejím vystudování a vykonání zkoušek získal absolvent titul odborný učitel. Jeho úvazek činil 24 hodin. Odborný učitel měl k základnímu učitelskému platu příplatek 780–1080 Kč měsíčně. Činovné bylo stejné jako u učitelů obecné školy.

Nástupní základní plat středoškolského učitele (profesora) činil 15 000 ročně a maximálně dosahoval 39 000 Kč. Činovné činilo 2808 až 7200 Kč. Povinný hodinový úvazek byl 21 hodin u předmětů naukových, u jiných, např. Tv, Hv, Vv 25 hodin. O prázdninách ministerstvo školství poskytovalo středoškolským učitelům stipendia na cestu do ciziny (např. učitelům jazyků, ale i učitelům dějepisu, přírodopisu apod.).⁴

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel na sklonku své profesní činnosti

mohl docílit na obecné škole měsíční plat cca 3000 Kč. Kupní síla 1 Kč v době, kdy byl Masaryk prezidentem, byla zhruba 8× až 10× větší.

Masaryk a tresty ve škole

Koncem roku 1996 byla věnována ve všech sdělovacích prostředcích, především pak v tisku, mimořádná pozornost události, která rozvlnila nejen pedagogickou veřejnost. Šlo o to, že pedagog na ZŠ k ukáznění žáků použil ukazovátka. Zákrok pedagoga byl kvalifikován jako tělesný trest. Nebudeme v této stati analyzovat chování pedagoga, zásahy školských úřadů, včetně ministerstva školství, ani reakci veřejnosti. Připomeneme si názory T. G. Masaryka na problém trestů ve škole.

Problematicke trestů ve škole se Masaryk soustavně věnoval ve stati „Z dětské psychologie“, která byla publikována v časopise Český učitel.⁵ V této stati české učitelstvo seznamoval s pokrokovými západoevropskými názory z oblasti dětské psychologie, kde mimo jiné rozebírá nejběžnější přestupky školáků a dospívá k závěru, že základním pravidlem a metodou výchovy kázně je dozor. Uvádí zde, že se dosahuje „... správné, ideální vychovávání stálým dozorem“. Ovšem žák by tento stálý dozor neměl cítit a uvědomovat si ho. Správně však připouští: „Toto vychovávání je ohromně těžké, to je ta drobná pedagogická práce, vysilující pozornost vychovatelů, proto jest ji tak málo u učitelů i u rodičů.“⁷ Zvýšený dozor Masaryk zdůvodňuje tím, že okolí může na dítě působit i negativně.

Stálý dozor, dle Masaryka, zajišťuje i stálou kázeň. „Žádáme-li stálý dozor, žádáme dále stálou kázeň a velmi energickou.“ Masaryk upozorňuje, že kázeň nelze dosáhnout kázáním. Kázání, které se používalo ke zlepšení lidstva tisíce let, nepřineslo žádný účinek. Připouští ovšem, že při výchově ke kázni je nutné přesvědčování.

Při výchově ke kázni doporučuje, aby žák pomocí mravních úsudků dospěl k přesvědčení. Za prostředek k mravnímu přesvědčení má sloužit četba vhodné literatury. Zdůrazňuje důslednost a rozhodnost. Rozkaz „... není hřímání, dokonce snad nadávání, je to klid vychovatelův. Dobrým milým slovem lze komandovat, ale dítě nechť cítí, že ani na vlas se nesmí odchýlit, ale tuto nezbytnost rozkazu musí cítit ve vychovateli samém.“⁸

Velkou pozornost věnuje trestům a také způsobu trestání. Jeho názory jsou v souladu s moderní pedagogikou, respektive pokrokovými názory v současné době. Odmítá různé tresty používané běžně na přelomu století, jako bylo stání, klečení atd. Za optimální situaci pokládá stav, kdy se nemusí trestat vůbec. Upozorňuje, že „trest je jed“. Ovšem upozorňuje i, že „... medicína dává někdy jed, ale je obrovská odpovědnost předepsati

jed.“⁹ Připouští rovněž, že trest je v některých případech nezbytný. Masaryk k tomu praví: „Když je trest, tedy tělesný a ovšem takový, aby se cítil — žádné hraní.“ Tím samozřejmě nemyslí surové bití. Proto dodává: „Trestati musíme co nejméně.“¹⁰

Z výše uvedeného vyplývá, že Masaryk byl demokrat, humanista, uvědomoval si, že výchovně vzdělávací proces nemůže být narušen projevy nekázně. V zájmu vytvoření základního předpokladu ke vzdělání neodmítá v krajním případě použít i tělesný trest.

Závěr

Z bohatého pedagogického odkazu T. G. Masaryka jsme se zaměřili pouze na dva problémy, kterými žije naše učitelská veřejnost. Přáli bychom si, aby tato stať přispěla ke vzbuzení zájmu o pedagogický odkaz Masaryka. Jsme přesvědčeni, že bychom v jeho odkazu našli inspirující myšlenky k našemu úsilí o vybudování moderní školy.

Literatura a poznámky

- [1] Masaryk, T. G.: Česká otázka. Praha 1895, s. 150.
- [2] Masaryk, T. G.: Cíl školy moderní. In: Český učitel, roč. III, 1899–1900, s. 213.
- [3] Masaryk, T. G.: O vzdělání učitelstva a správě školství. In: Český učitel, roč. III, 1899–1900, s. 723.
- [4] Kádner, O.: Vývoj a dnešní soustava školství. II. díl, Praha 1931, s. 31 (u učitelů obecných škol, s. 117–119 (u učitelů středních škol).
- [5] Masaryk, T. G.: Z dětské psychologie. In: Český učitel, roč. III, 1899, s. 392 a další.
- [6] Tamtéž, s. 408.
- [7] Tamtéž, s. 408.
- [8] Tamtéž, s. 408.
- [9] Tamtéž, s. 410.
- [10] Tamtéž, s. 410.

KRATOCHVÍL, M.: T. G. Masaryk a naše některé současné pedagogické problémy (historický exkurz). Pedagogická orientace 1997, 3, s. 32–35, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: Doc. PhDr. Milan Kratochvíl, CSc., PdF TU Liberec, 461 17 Liberec

Instituce pro výchovu a vzdělávání dospělých

Oldřich Pospíšil

1. Pracovním východiskem k rozvinutí pojmu „instituce pro výchovu a vzdělávání dospělých“ může být empirická charakteristika. Obecně lze říci, že je to taková instituce, kterou označí zmíněným názvem zřizovatel nebo která se takto označí sama. Tomuto označení má odpovídat zvolená činnost. Osoby, které v různých funkcích vstupují do vybraných pedagogicko-didaktických aktivit, k nim současně zaujímají různé vztahy, vzájemně odlišné kvalitou i kvantitou. Institucionálním subjektem se může stát ten, kdo uvedeně aktivity realizuje výlučně nebo částečně vedle aktivit jiných, trvale nebo jen příležitostně. Tento přístup umožňuje širší pojetí zvoleného problému. Současná praxe uvedený problém zatím nedořešila.

Další rozvíjení pojmu je umožněno i se zřetelem k vývojovým tendencím celé základny institucionální báze školství, kultury, občanských korporací, jakož i aktivit volného času v rámci regionálním nebo celospolečenském. Ukazuje se, že instituce pro výchovu a vzdělávání dospělých pro svou schopnost adaptace při plnění různých úkolů může bez větších obtíží vstupovat s jinými institucemi do kooperačních svazků, resp. může je také příležitostně suplovat.

V souvislosti s předchozím výkladem se vynořuje specifická problematika *typologie* zmíněné instituce. Typologie má vymezit instituci do té míry, aby byla dostatečně ohraničena ve svých funkcích, postavení ve struktuře příbuzných institucí, dále v profilu činností i sociální působnosti. Dlužno poznamenat, že taková typologie je teprve v počátcích. Zatím lze použít vybraná vnější i vnitřní kritéria, umožňující konkretizaci problému. K typologii uvedené instituce může výrazně přispět vhodná legislativa, určující pro správní potřebu totožnost instituce. Taková legislativa jako celek není dosud k dispozici. Je zřejmé, že by zde musela být vyjádřena součinnost různých resortů. Uvedme letmo resorty školství, kultury, práce a sociálních věcí, regionální úřady aj.

Podobně aktuální vlivy mohou prohloubit přístupy k typologii instituce pro výchovu a vzdělávání dospělých. Žádá se tu nejednou rekvalifikace, zavedení nových profesí, ale i příprava ke vstupu do institucí již existujících, rozvíjení zálib ve volném čase, inovace dosažených stupňů vzdělání atd. Také

přímé (nezprostředkované) požadavky veřejnosti stimulují činnost vzdělávacích korporací, politických stran, podnikatelských subjektů apod. Typologie bude patrně muset počítat i s některými přechodnými rysy instituce, s její schopností vlastní restrukturační a živou odezvou na současné dění.

Přímé zadávání úkolů, i když věcně či metodicky nekoordinované, je výrazným faktorem budoucí typologie. Převažující tématické směřování činnosti instituce vede, a také v budoucnu zřejmě povede, k její specializaci. Ukazuje se to například ve vyučování cizím jazykům. K tomu přistupují i záměry praktického využití získaných znalostí skupinovými činnostmi frekventantů mimo instituci aj. Zadávání úkolů je sice převážně v rukou zřizovatele (jeho manažera), avšak učitelské (lektorské) vstupy do života instituce nejsou ojedinělé. Také těchto jevů by si typologie mohla povšimnout. Periodicky opakovaná zadání činností a úkolů rovněž zpřesňují tvář instituce.

2. Vnější kritéria typologie se opírají zvláště o postavení instituce v proudu (systému) výchovy a vzdělávání dospělých. Můžeme si klást otázku, je-li příslušná instituce trvalou nebo jen přechodnou (příležitostnou) jednotkou a vyjadřuje-li svou činností příslušnost k určitému stupni řízení. S tím je spojena i vazba zřizovatele této instituce s ní samotnou. Je-li instituce jako subjekt činností nedílnou součástí zřizovatele, svědčí to o její důležitosti a trvalé potřebě. Volnější závislost (podřízenost) naopak ukazuje, že instituce může fungovat podle okolností s různou kvalitou, kvantitou i frekvencí nabídek pro různé zájemce. Autonomie takové výchovně vzdělávací instituce umožňuje vyšší stupeň operativnosti v cílech a jejich realizaci. Je zřejmé, že v soudobých podmínkách mohou oba tyto typy fungovat paralelně.

Neméně důležitý je ovšem i stupeň institucionalizace, jímž rozumíme stabilizaci (formalizaci) různých druhů didaktických aktivit do věcných (funkčních) celků uvnitř instituce. To si vyžaduje i nárůst pravidel řízení takových uskupení. Vnější typologická kritéria by nebyla úplná bez zjištění ekonomického profilu instituce. Ten lze rámcově postihnout mírou ekonomické soběstačnosti či závislosti na jiných subjektech, nejenom na zřizovateli. Ekonomicky nezávislá instituce se opírá o zdroje vzniklé vlastními činnostmi, o zdroje sponzorů i o dílčí příjmy z výnosu majetku. Může to být soubor poplatků za činnosti didaktické, za služby pro volný čas, za prodej potřeb i pomůcek pro vzdělávání, pronájem místností apod. Naopak činnost jen příležitostná přináší pouze nepravidelné příjmy a instituce se udržuje v chodu dotacemi. Ekonomický profil se rýsuje zvláště podílem frekventantů, zřizovatelů a ostatními výnosy (podporami, dotacemi) v přímém vztahu k institucionalizaci.

3. Vnitřní kritéria typologie umožňují klasifikovat charakter instituce

zvláště pedagogicko-didaktickými měřítky, která ohraničují její vlastní působnost (profil). Zde je důležitá především sama sestava výchovně vzdělávacích cílů a obsahů v souvislosti s užívanými prostředky jejich realizace. To umožňuje zařazení instituce do funkčních priorit. O charakteru instituce mnohé napoví již zjištění převažujícího výchovně vzdělávacího působení nad pouhým šířením informací, které není s to strukturovat nové vědomosti. Také sociální profil instituce lze s prospěchem využít k určení jejích funkčních kvalit. Sem řadíme zvláště seskupení účastníků (učitelů a frekventantů) společně s organizátory a ostatními spolupracovníky. Se sociálním profilem účastníků a jeho významem pro společnost stoupá i věhlas instituce.

K tomu ovšem musí být instituce materiálně vybavena. Typologie si může povšimnout nejen stabilního vybavení, které má instituce k dispozici, ale zejména skladby činností, jejich rozsahu a periodicity. Jednoúčelově zaměřené instituce (kupř. jazykové) lze tak lišit od víceúčelových (kupř. přípravy ke studiu na školách). Sestava vnitřních kritérií typologie ukazuje na výstupy (produkty) činností instituce.

4. Řízení instituce zpřesňuje obraz jejího postavení v celku systému. Typologii mohou zajímat zejména instrumenty tohoto řízení. Dokládají skutečný, ne jen deklarovaný význam instituce pro veřejnost. Obvykle sem lze řadit všeobecně platnou legislativu a v závislosti na ní pak legislativu odvozenou podle potřeb zřizovatelů. Tato limitovaná sestava provozních, ekonomických a dalších norem slouží ekonomicky činné organizaci, kulturnímu sdružení či provozovateli-živnostníkovi (majiteli). Není-li rozpracována, dochází pouze k empirickému (spontánnímu) vedení, které typologie může lišit od řízení pedagogického typu. Bez příslušných pravidel (norem) řízení setrvává instituce na nízké úrovni výstupů. Vyšší stupně řízení chodu instituce lze klasifikovat podle vnitřních řádů, stálých pravidel a případně též podle jednotlivých rozhodnutí, která se o ně opírají. Po pedagogicko-didaktické stránce sem lze řadit pedagogické dokumenty, vyžádané přípravy učitelů (lektorů) a další doklady zpřesňující podmínky kvality výchovně-vzdělávacího působení s konečným efektem zvyšování účinnosti výchovy a vzdělávání.

Subjekty řízení mohou rovněž být předmětem zájmu typologie. Ta může rozlišovat čtyři odlišné typy institucí pro výchovu a vzdělávání dospělých, a to podle toho, kým jsou řízeny. Jsou to instituce státní (v nich školské a jiných resortů), instituce subjektů ekonomicky činných, dále pak instituce jako složky občanských sdružení a konečně instituce živnostensky provozované. Podle toho, který subjekt zřizuje (řídí) instituci, lze usuzovat na charakter jejího pedagogicko-didaktického profilu. Ten je limitován úkoly příslušného subjektu řízení.

A nejen to. Subjekt řízení nárokuje v chodu instituce sobě přiměřené programy, metody a techniky studia a zejména svou působnost v konkrétních skupinách účastníků. Typologie si může povšimnout způsobu, jímž je zajišťován vstup zájemců do aktivit instituce. Může to být například adresná výzva k účasti v připravených organizačních formách, ale i neadresný plošný nábor, vyvolávající vstup do připravených forem živelně se shromažďujícím osobám. Vedle toho zde existuje příkaz k účasti na základě profesních vztahů zaměstnance a zaměstnavatele, opírající se často o příslušné normy pracoviště nebo oboru působnosti. Ani zde se typologie nemusí uzavírat šíří podnětů ze sféry řízení, resp. záměrů jeho subjektu. Může mezi nimi být i aktuální odezva na současné dění, vyžadující inovace dosavadních programů. Zde si typologie může povšimnout, jaké podmínky vytváří subjekt řízení pro možnosti operativní odezvy vzdělávací instituce na současnost.

5. Výsledky činností instituce mohou být klasifikovány různými sestavami kritérií. Zdá se, že zde jde o problém složitý. Typologii se nabízí zvláště úroveň pedagogicko-didaktická i politická právě tak jako ekonomická. Připomeňme jen letmo pestrou skladbu skupiny zřizovatelů, z níž se odvíjí zadání úkolů. Typologicky by měly vévodit výsledky, jež lze zachytit v podobě změn osobnosti frekventantů. Jsou založeny výchovně vzdělávacím procesem. Přibývá však životní a pracovní zkušenost dospělých účastníků, stimulace ke studiu v návaznosti na zkušenost studijní, seberealizace a další faktory.

Výsledky činnosti popisovaných institucí jsou však v praxi podmíněny mimopedagogickými vlivy, kupř. administrativními. Pokud jde o pedagogické dimenze klasifikace výsledků, existují také zde různé překážky jejich naplnění. Jednou z nich je jistě nedostatečná rozpracovanost metod a technik hodnocení studijních výsledků dospělých osob. Až dosud jsou výrazně poplatné školským tradicím.

6. Výhledy dalšího rozvoje institucionální báze výchovy a vzdělávání dospělých zřejmě zatím nemají konkrétní rozměry. Bariérou růstu je bezpochyby absence vlivu politických a státních center. Institucionální báze jakoby se rozvíjela skokem podle potřeb ekonomiky. Je to zvláště patrné na nově instalovaných programech profesní přípravy i na vysychání programových okruhů věd humanitních. Současná institucionální báze však není neúspěšná, jak to dokládá univerzita třetího věku, vzdělávací programy v televizním provedení apod.

Typologie institucí pro výchovu a vzdělávání dospělých, pokud by se rozpracovávala v centrálním pohledu, může být užitečná již pro stanovení kvantity činností s cílem odhadnout možnosti budoucích sítí institucí. Objektivní potřeba rozvoje celé této oblasti sice existuje, avšak není vyjádřena (podepřena) příslušnými mechanismy řízení. Nicméně živelný rozvoj

lze doložit v oblasti soukromého podnikání. Stranou odborně formovaného přístupu zůstává individuální činnost specialistů, tj. činnost lektorská, konzultační a instrukčně-metodická. Zatím je sledována jen povrchně jakožto činnost zdanitelná.

Výhled rozvoje institucionální báze výchovy a vzdělávání dospělých patrně nevykrytalizoval ani v resortu školství natolik, aby se mohl stát trvale diskutovaným problémem na kompetentních místech, příp. pedagogů samých. Vzniklou situaci lze pokládat za příznačný dobový úkaz. Cesty k překonání určité stagnace jsou však několikeré — kupř. mocensko-politické, vědecko-pedagogické, legislativní, správně-administrativní, propagandistické a další. Typologie může těžit z každé z nich.

POSPÍŠIL, O.: Instituce pro výchovu a vzdělávání dospělých. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 36–40, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PhDr. Oldřich Pospíšil, Praha

Výzkumná sdělení

Problematika odborné přípravy učitelů z hlediska profesiografických výzkumů

Zenon Jasiński, Anna Kozłowska

Odborné kompetence a příprava učitele musí být chápány na základě struktury jeho odborných činností. Učitel má být připravován pro úkoly, které se mohou vyskytnout a vyskytují se v jeho každodenní práci. Nelze proto hovořit o kompetencích a úkolech pouze teoreticky předpokládaných, kterým se v průběhu studia věnuje velmi mnoho času, avšak v pedagogické praxi se nevyskytují vůbec nebo jen v nepatrné míře. Na základě výzkumů realizovaných ve školách mezi učiteli (i mezi studenty učitelských směrů) si můžeme vytvořit celkový obraz o úkolech a činnostech, které jsou učitelé v průběhu své odborné aktivity povinni vykonávat. Podle těchto údajů pak musejí instituce připravující budoucí učitele jasně stanovit vědomosti a dovednosti, které v průběhu studia bude nucen zvládnout každý kandidát na učitelskou profesi. Je však třeba, aby jejich vymezení odpovídalo potřebám školství.

Odborníci v této oblasti pozorují nesoulad mezi akademickou přípravou učitelů a požadavky praxe.

Ve výzkumech a analýzách programů institucí vzdělávajících učitele je možné postřehnout převahu teoretické průpravy nad praktickou činností.¹

Mluvíme se studenty o tom, co je pedagogika — říká Lewowicki — ale ne o tom, jak aplikovat obsah této disciplíny v pedagogické praxi.² Na druhé straně nemůže jít pouze o instrumentální přípravu. Je možno souhlasit s Kwiatkowskou, když píše: „Při řešení každodenních pedagogických problémů má učitel co činit s množstvím faktů, stanovisek, hodnocení. V takových případech je snadné učinit rozhodnutí nikoli na základě toho, co je podstatné, co tkví pod povrchem faktů, nýbrž na základě vnějších okolností. Překážkou zabraňující nesprávné interpretaci skutečnosti, která se opírá pouze o její vnější projevy, je teoretické vědomí učitele. Teorie totiž

„je prostředkem uspořádávání a nacházení řádu v chaosu empirických faktů: je pokusem o redukci entropie.“³ Několik staletí existující příprava učitelů byla orientována na různé aspekty školního života. Nebyl doposud stanoven pouze jediný model či směr učitelského vzdělávání. Nacházíme se v etapě tvoření nového modelu přípravy učitelů.⁴ Týká se to nejen Polska. Jde o jev všeobecný.⁵ Souhrn různých koncepcí a orientací ve vzdělávání učitelů v Polsku, který vypracoval Banach, dokumentuje, o jak aktuální problém se jedná. Banach uvádí orientaci Okoně (1. progresivní, 2. personalistickou, 2. kompetenční); Lewowického (1. všeobecněvzdělávací, 2. personalistickou, 3. pragmatickou, 4. specializační, 5. problémovou); Kwiatkowské (1. technologickou, 2. humanistickou, 3. funkcionální); Krause (1. gnoseologickou, 2. praxeologickou, 3. kreativní, 4. axiologickou), dále pak Kęndziarské, Polaka, Szymonowicze, Wojtaseńské (1. emocionální, 2. informativní, 3. problémovou, 4. operativní).⁶ Avšak Golińska a Rozlucha prosazují jiné modely vzdělávání učitelů:

1. učitel — člověk vědy čili „model zklamaných nadějí“,
2. učitel — praktik čili „model krátké distance“,
3. učitel — milující dítě čili „model publicistické humanistiky“,
4. učitel — člověk myslící.⁷

Ve vzdělávání pedagogů doposud převládal předmětný model založený na vyvozování obsahu z „analýzy vědeckých disciplín“.⁸ Ten však poněkud ustupuje „modelu funkcionálnímu“ (vycházejícímu z úkolů a rolí učitele).⁹ Spíše než o úkolech se mluví v poslední době o tzv. kompetencích.

Jak má být kandidát na učitele připraven k plnění svých úkolů? Jakými kompetencemi musí být i vybaven?

Nejčastěji se hovoří o těchto kompetencích:

1. *Znalosti* (obecné, týkající se vyučovacího předmětu, výchovně-vzdělávacího procesu, mezilidských vztahů, organizace systému výchovy a vzdělávání, spolupráce s prostředím mimo školu). Jsou nezbytné pro analýzu všech situací, ve kterých se může učitel ocitnout.
2. *Dovednosti* (plánování a organizace výchovně-vzdělávacího procesu v širokém slova smyslu).
3. *Vnitřní připravenost* (osobnostní rysy učitele, jeho postoje a systém hodnot jako základu jeho pedagogické činnosti).

Jestliže kdysi byla zvláštní pozornost věnována charakterovým rysům budoucího učitele, pak v současnosti, v situaci, kdy je nutno připravovat velké počty učitelů, je více orientována k vědomostem a dovednostem. Mluví se přímo o kompetenčním vzdělávání.¹⁰ Prosazování některé z kompetencí (úkolů) vede, jak poznamenává Kwiatkowská, k různým orientacím a modelům učitelského vzdělávání.

Příprava učitelů provází v současnosti snaha o jeho opravdovou funkčnost.

Učitelké vzdělávání v současnosti charakterizuje úsilí o jeho skutečnou funkčnost. „Funkcionální orientace se v učitelké edukaci projevuje formou činnostního vzdělávání.“¹¹ Změny politických systémů i globální civilizační proměny vedou k usilovnému hledání nového modelu přípravy učitelů. Důkazem toho jsou četné práce, které se v posledních letech objevují a týkají se problematiky vzdělávání učitelů.¹²

Odborná příprava učitelů obsahuje mnoho aspektů. Żukowska poukazuje na tři prvky tohoto procesu:

- meritorně-motivační přípravu,
- metodicko-organizační přípravu,
- sociálně-kulturní přípravu.

Z nich autorka vyvozuje kompetence socializační, komunikativní, ale i kompetence k aktivní účasti v kultuře a veřejném životě. Zvláštní důraz přitom klade na sociální a kulturní připravenost, která se nejvíce podílí na utváření osobnosti budoucího učitele jako autonomní individuality.¹³

Naopak R. Kwaśnica, který vychází ze svých dvou racionalit, rozlišuje dvě skupiny učitelských kompetencí: kompetence prakticko-morální a technické. Do skupiny prakticko-morální způsobilosti zahrnuje oblasti interpretační, morální a komunikativní. Do skupiny technických pravomocí začleňuje kompetence postulativní, metodické a realizační.¹⁴

Funkcionální pojetí profesní orientace a výsledky diskuse mezi Evropskou federací odborových svazů (ETUC) a Evropskou federací zaměstnanců (UNICE) vedly k tomu, že byla obecná úroveň odborných znalostí a postojů vymezena jako schopnost komunikovat, vyhledávat a zpracovávat informace, schopnost reagovat na změny v prostředí a přizpůsobit se jim (zejména změnám v používání nových technologií), schopnost samostatně se rozhodovat, znát svá práva i povinnosti jako občana a konzumenta, dále se vzdělávat a rozvíjet, umět se dorozumět v cizích jazycích, dále je požadována — aktivita, pohotovost, tvořivost, odpovědnost, kritičnost, nezávislost v zaměstnání i v dalších činnostech, cítit se jako obyvatel Evropy a „evropsky“ myslet.¹⁵

Proto Puślecki hovoří o kompetencích:

- vědecko-specializačních,
- vědecko-pedagogických,
- interaktivních (znalost principů humanistických interpersonálních vztahů zahrnujících relace „já–ty–my“),
- komunikativních (zahrnuje vědomosti a dovednosti, o dorozumívání mezi učitelem a žákem),

- kooperativních (schopnost organizovat práci žáků a spolupracovat s dalšími osobami ve škole),
- interpretačních (činit svět žákům srozumitelným),
- realizačních (vhodně využívat didaktické metody a prostředky),
- aktivizačních (podněcovat a rozvíjet mnohostranné tvůrčí aktivity žáků),
- vyjednávacích (při vzájemném jednání brát v úvahu potřeby žáků),
- asertivních (asertivita je schopnost prosazovat vlastní myšlenky, pocity a přesvědčení bez podněcování citů a názorů druhých; teorie asertivity vychází z předpokladu, že každý člověk má základní práva),
- autoreflexivních (učitel je autonomní ve svých odborných soudech, sám sebe kontroluje, samostatně provádí výzkumy o své práci atd.),
- anticipačních (týkají se předvídaní důsledků své činnosti).¹⁶

Prezentovaná stať je výsledkem bádání prováděných v rámci mezinárodního výzkumného programu „Komparaci ke kooperaci — Durch Komparation zur Kooperation“ (realizovaného pod vedením Evropského domu v Eisenstadtu v Rakousku), kterého se účastní pedagogové z Rakouska, České republiky, Slovenska, USA a Izraele. Společným jmenovatelem výzkumu je snaha poznat odbornou pozici učitele a její podmínky (hlavně v evropských zemích) a začít v mnoha oblastech spolupracovat. Výzkumy byly prováděny metodou profesiogramu, jejíž koncepci vypracovali Blížkovský a Kučerová.¹⁷

Tato metoda není v polských pedeutologických výzkumech dostatečně využívána. Šířeji ji ve svých výzkumech použily Duraj-Nowakova¹⁸ a Jodłowska, jež použila polskou variantu této metody nazvanou Kamińským autoregistrací volného času učitelů.¹⁹ Obecně řečeno, zpracovává se zde přehled pracovních činností učitele v průběhu jednoho pracovního týdne.

Výzkum sestával z profesiogramu pracovního týdne, osobního dotazníku, z ankety k problémům zaměstnání a z konspektů vyučovacích hodin. Závěrečná zpráva z výzkumu bude doplněna dvěma nezávislými expertízami o problematice učitelské profese v Polsku.

Výzkumy nemají kvantitativní, nýbrž kvalitativní charakter, byly uskutečněny v 76členné skupině učitelů, kteří se dobrovolně rozhodli výzkumu zúčastnit a registrovat v průběhu týdne všechny své činnosti. Výběr skupiny byl proveden cíleně. Pilotní výzkum se uskutečnil se skupinou 36 učitelů ze škol v Kęndzierzině a Kozielci. Bylo rozhodnuto, aby polský výzkum proběhl ve 4 etapách, v každé etapě byla výzkumná skupina zvětšena o 100 %, aby tak vzorek zahrnoval celkem 300 učitelů. Učitelé pocházeli z 9 vojvodství jižního Polska. Museli splňovat následující podmínky: pracovat jako učitelé, mít ukončené vysokoškolské vzdělání, 5letou praxi a vyučovat všeobecně

vzdělávací předměty. Tři čtvrtiny zkoumaných tvořily ženy, z toho jedna třetina z nich byla zaměstnána na vesnici. Účastníci výzkumu zpracovávali minutový rejstřík všech svých činností v průběhu jednoho celého týdne (od probuzení k večernímu spánku) a přehled didaktických činností a dalších aktivit spjatých s odbornou prací. Zápisy doplnili o plán vyučovací hodiny, kterou považovali z průběhu celého týdne za nejvydařenější.

Je možné pouze na základě profesiogramu odpovědět na otázky týkající se profesního postavení učitele? Zdá se to obtížné. Proto každý účastník výzkumu vyplňoval anketu zaměřenou k podmínkám života a práce. Proto byla v každém vojvodství pomocí rozšířené ankety zkoumána 12členná skupina učitelů s různým typem vzdělání a délkou zaměstnání. Otázky se týkaly problematiky učitelské profese, životních a pracovních podmínek, sociální pozice, výchovně-vzdělávací práce, dalšího vzdělávání v oboru. Stranou nezůstaly ani širší souvislosti výchovně-vzdělávacího systému a analyzovaných oblastech. Ve vztahu k profesiogramu plnila anketa funkci verifikační.

Teoretickým cílem uvedených výzkumů bylo doplnit poznatky o faktorech, které mají vliv na sociální a profesní postavení učitele. V případě našich výzkumů spočíval jejich praktický cíl v ustanovení direktiv, jejichž uplatňování by napomohlo zlepšit sociální i odbornou prestiž učitele. Zde signalizujeme pouze problémy a hypotézy související s tématem článku.

Hlavní problém uskutečňovaných výzkumů zní: Co podmiňuje — podle názorů aktivně činných učitelů — sociálně-profesní pozici učitele? Formulovány byly rovněž dílčí problémy:

Jakou pedagogickou činnost učitel vykonává ve škole a mimo ni? Jak učitelé hodnotí svoji přípravu na povolání? Cítí potřebu průběžného zlepšování své práce? Jak si organizují didaktickou práci?

Ve výzkumu byla přijata hlavní hypotéza předpokládající, že sociálně-profesní pozici učitele určují činitelé jako: vzdělání, délka praxe, vlastní osobnost, materiální situace, úroveň profesní přípravy, odborné kompetence, organizování výchovně-vzdělávacího procesu ve shodě s didaktickým zásadami. V empirické pedagogice se setkáváme s různým dělením proměnných. Existuje shoda co do rozlišování nezávisle proměnných (tj. příčin působících na vznik vymezených důsledků) a závisle proměnných (tzn. efektů, vlivů spjatých s působením nezávisle proměnných). Jako nezávisle proměnné byly ve výzkumu přijaty: existenční podmínky, struktura činností učitele, schopnost vymezit vzdělávací cíle a jako závisle proměnné byly stanoveny: pracovní podmínky, vzdělání, pohlaví.²⁰

Základní technikou v našich výzkumech byla anketa.²¹ Ankety, které jsme ve výzkumu použili, byly vypracovány Renate Seebaner (PadB Vídeň) na základě projektu Bohumíra Blížkovského (Brno) a Jiřího Vacka (Tech-

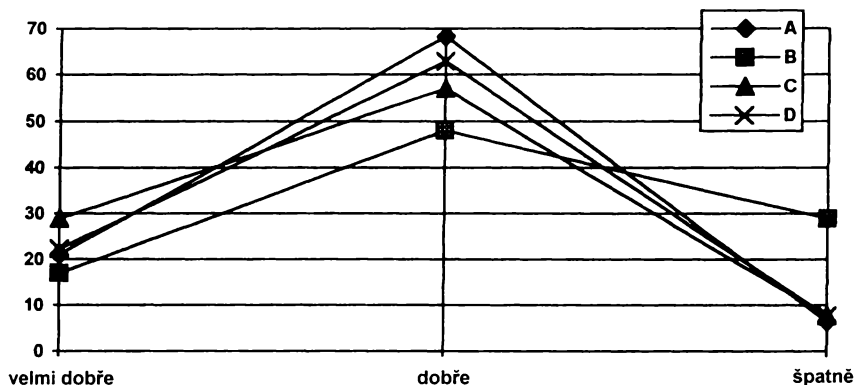
nická univerzita Liberec). Do polštiny je přeložil a na polské podmínky adaptoval Zenon Jasiński (Univerzita Opole), člen výzkumného týmu.

Jmenované výzkumné techniky umožnily shromáždit zajímavý empirický materiál o struktuře profesních činností učitele, který byl dále analyzován, což bylo nezbytné pro řešení, uvedených výzkumných úkolů.

Příprava budoucích učitelů je výsledkem absolvovaného učitelského studia. Proto jsem se ve výzkumech přímo dotázali na hodnocení tohoto studia.

Tab. 1: *Hodnocení přípravy k povolání v době studia*

V oblasti	velmi dobře		spíše dobře		spíše špatně	
		%		%		%
1. pedagogické	16	21	52	68,4	5	6,5
2. pedagogické praxe	13	17	37	48	22	28,9
3. předmětu	2	28,9	44	57	6	7,8
4. metodiky předmětu	17	22,3	48	63	6	7,8
Celkem	68	23	181	62,8	39	13,5



Legenda: A – pedagogická příprava
 B – příprava v oblasti pedagogické praxe
 C – příprava pro výuku určitého předmětu
 D – metodická příprava pro daný předmět

Mezi zkoumanými učiteli 62,8 % hodnotilo svoji přípravu spíše jako dobrou, zatímco 13,5 % ji hodnotilo jako špatnou. Z hlediska praxe by bylo podstatné, kdybychom věděli, zda se toto hodnocení týká denního či dálkového studia — realizovaného na univerzitách nebo ve WSP. Takové údaje však, bohužel, anketa nezahrnuje. Je nutné obrátit pozornost na skutečnost, že nejhůře byla hodnocena příprava v oblasti pedagogické praxe. Je to

znepokojující, neboť respondenti nebyli v samém počátku dostatečně připraveni pro své povolání, nebyli tudíž hotovi je vykonávat. Jestliže na tuto skutečnost upozorňuje skoro jedna třetina zkoumaných osob, jde o fakt, nad kterým je vhodné se zamyslet.

Další částí výzkumu je hodnocení výsledků práce učitele a jeho pracovních postupů. Kvalitu přípravy učitelů lze postřehnout ve výpovědích vztahujících se k metodice práce v průběhu vyučování.

Tab. 2: *Metodika vedení vyučovacích hodin*

Tvzení	vždy		často		někdy		nikdy		R
		%		%		%		%	
1. Vyučuji podle učebnic	13	17,1	46	60,2	15	19,7	2	2,6	–
2. Převažuje výklad u tabule	3	3,9	8	10,5	34	44,7	13	17,1	18
3. Žáci pracují ve dvojicích nebo skupinách	2	2,6	45	59,2	24	31,5	3	3,9	2
4. Volím různé formy práce s ohledem na zájmy žáků a školní dokumenty	17	22,3	47	61,8	8	10,5	1	1,3	3
5. Ve vyučování převažuje tichá práce jednotlivců	–	–	16	21,0	46	60,0	10	13,1	4
6. Vyrovňávám různé schopnosti dětí pomocí speciálních prostředků a metod	10	13,1	35	46,0	23	30,2	1	1,3	7
7. Je nutné, aby žáci uměli co nejvíce textů nazpaměť	16	21,0	12	15,7	35	46,0	13	17,1	–
8. Pečlivě připravuji začátek vyučovací hodiny	24	31,5	31	40,7	9	11,8	3	3,9	9
9. Znalost slov, dat, vzorců ověřuji a hodnotím v každé hodině	20	26,3	25	32,8	17	22,3	7	9,2	7
10. Využívám didaktickou techniku a metodickou pomoc speciálních nebo předmětových komisí	14	18,4	29	38,1	18	23,6	8	10,5	7
11. Využívám materiály, které jsem si zhotovil(a) (didaktické hry, tabulky, schémata atd.)	23	30,2	41	53,9	10	13,1	–	–	2

Pozn. V posledním sloupci je uveden počet respondentů, kteří neodpověděli.

V metodice vedení hodin můžeme postřehnout slabá i silná místa. 77,3 % učitelů z výzkumu vyučuje hlavně podle učebnic. 21 % organizuje v hodinách

zejména tichá zaměstnání. 36,7 % si ještě stále myslí, že žáci mají umět co nejvíce textů z paměti. Neuvědomují si, že škola se změnila a v současnosti od žáka nevyžaduje encyklopedické znalosti, nýbrž schopnost propojovat fakta a uplatňovat znalosti v praxi. Vznikající alternativní školy zapojují žáky do praktické činnosti. Je možno říci, že v polských podmínkách začíná fungovat Rossellova zásada „škola paměti se změnila ve školu intelektu a škola intelektu se změnila ve školu praktické činnosti“.²²

Můžeme se ale pozastavit i nad tím, že 10 % učitelů z výzkumu nevyužívá metodickou pomoc předmětových komisí.

Viditelné jsou rovněž pozitivní symptomy změn v práci učitelů. Projevují se ve volbě skupinových forem práce ve vyučovací jednotce, ve výběru pracovních činností podle zájmu třídy i ve vyrovnávání schopností dětí a využívání aktivizačních metod.

Tab. 3: *Pravidla postupu učitele*

Tvrzení	vždy		často		někdy		nikdy		R
		%		%		%		%	
1. Přísnost v hodině zaručuje dosažení didaktických a výchovných cílů	4	5,2	25	32,8	32	42,1	15	19,7	-
2. Škola je místem, kde se hlavně učí	7	9,2	32	42,1	12	15,7	9	11,8	16
3. Spolupráce s dětmi a demokratický přístup je velmi podstatný	30	39,4	28	36,8	13	17,1	5	6,5	-
4. Škola může a musí být také zábavná	24	31,5	29	38,1	21	27,6	2	2,6	-
5. Škola má děti vést k samostatnému myšlení a rozvíjet komunikativní dovednosti	47	61,8	5	6,5	-	-	2	2,6	22
6. Je nezbytná vzájemná důvěra učitele a žáka	60	78,9	13	17,1	3	3,9	-	-	-
7. Moji žáci nejdnou rozhodují o obsahu výuky a jejich metodách	26	34,2	15	19,7	26	34,2	-	-	9

Pozn. V posledním sloupci je uveden počet respondentů, kteří neodpověděli.

Postřehnout lze však nesrovnalosti ve vztazích učitel-žák. Názory učitelů z výzkumu si do určité míry protirečí. Na jedné straně uvádějí, že ve škole je nezbytný demokratický přístup k žákům (76,2 %), na straně druhé však 38 % z nich tvrdí, že cíle hodin je možné dosáhnout přísností; 34,2 %

pedagogů umožňuje žáků rozhodovat o obsahu a metodách i v průběhu hodiny (snad to už je ukazatel demokratizačních procesů v našich školách). 38 % zkoumaných osob tvrdí, že škola je hlavně místem, kde se má vyučovat a 29 % si ojedinele ověřuje nové metody hodnocení.

Zajímavým výzkumným materiálně se staly přiložené konspekty, které přispěly k hodnocení odborných kompetencí. Analýza konspektů se zaměřila na cíle, organizaci a průběh hodiny i její hodnocení samotným učitelem.

Ve čtyřiceti plánech hodin byly jejich cíle uváděny tradičně jako cíle formativní (39 %), poznávací (36 %), výchovné (32 %), pouze 2 osoby (2,6 %) chápaly cíle hodiny jako: postoje, vědomosti a dovednosti, které si žáci mají osvojit v průběhu vyučovací hodiny. Je to velmi vzdáleno pojetí edukativních cílů Denka nebo Niemerka.²³

Analýzy příprav na vyučování umožňuje poznat jejich strukturu. Scénáře hodin byly velmi tradiční:

- část organizační a programová byla uváděna ve 28,9 %,
- sekundární rekapitulace v 76 %,
- úvod k tématu v 80,2 %,
- vypracování poznámek pro zápis ve 48 %,
- zadání domácích úkolů bylo zaznamenáno ve 28 % konspektů a pouze 13 % učitelů ze sledovaného vzorku objasnilo v průběhu hodiny zadání domácích prací.

47 % učitelů využívalo v organizaci hodiny verbální metody (výklad, rozhovor, vyprávění), 20 % nevedlo žádnou z využívaných metod. Lze se však domnívat, že to byly rovněž verbální postupy. Naproti tomu 32,5 % jmenovalo aktivizační metody (skupinová práce, práce s textem, burza nápadů, problémová metoda). V 76,3 % hodin se jednalo o hodnocení kvalitativní, v 17 % o hodnocení kvantitativní.

Pozitivně můžeme ocenit fakt, že 94 % učitelů využívalo didaktické prostředky. Očividná však byla neochota pracovat ve výuce s technickými prostředky — i když jimi školy disponovaly.

Závěry

Z hlediska výše uvedených skutečností je možno tvrdit, že profesní příprava učitelů není uspokojivá. Na straně jedné jde o důsledek nedostatečně kvalitní průpravy během studia, na straně druhé jde o důsledek nízké úrovně sebevzdělávání (podle výsledků výzkumu učitelů věnovali na sebevzdělávání 1 hodinu týdně, tj. 2,9 % týdenního času). Tento nedostatek prohlubuje i malý počet hospitací ze strany ředitelství školy (dvě v průběhu roku). Očividné jsou rovněž problémy v systému dalšího vzdělávání. Nelehká je ma-

teriální situace učitelů, která je nutí učit nadúvazky, což pak vede k únavě a nedostatku volného času, např. i pro sledování novinek z pedagogických disciplín (pouze 40 % se podrobněji zajímalo o edukativní cíle). Úroveň odborné přípravy je v našem výzkumu hodnocena lépe než v podobně zaměřených šetřeních na jiných pracovištích (např. ve výzkumech Maszka). Je to pravděpodobně důsledek skutečnosti, že učitelé z výzkumu patří na svých školách k ambiciózním a odpovědným pracovníkům. Proto je třeba dívat se na výsledky těchto výzkumů s jistou rezervou. Jejich prostřednictvím však můžeme posoudit průměrnou úroveň odborné přípravy učitelů ve sledovaných krajích. Tato úroveň je velmi rozdílná.

Osoby, které se zkoumání zúčastnily, získaly své vzdělání v předcházejícím systému učitelské přípravy i v odlišných sociálně-politických podmínkách. Proto pracují většinou tradičním způsobem a nepřistupují nově k realizaci cílů, vyučovacími metod, organizaci práce i k hodnocení žáků a vztahu k nim.

Profesiografické výzkumy — doplněné jinými metodami — umožňuje získat náležitou představu o problematice vzdělávání budoucích pedagogů. Musejí však být podloženy expertízami i analýzou statistických údajů z příslušné oblasti.

Jmenované výsledky výzkumu mohou být porovnatelné i v mezinárodním kontextu díky použití stejných metodologických postupů.

Přeložila Jarmila Kryštofová

Poznámky:

- [1] Kuzma, J.: Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1993, s. 142–153. Srov. Edukacja nauczycielska w szkołach wyższych w roku akademickim 1994/95. Nauczanie początkowe. Irena Adamek, Maria Guśpiel. Raport Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996.
- [2] Příspěvek T. Lewowického v průběhu panelové diskuse na vědecké konferenci „Aktuální problémy vzdělání a dalšího vzdělávání učitelů ve střední Evropě“. Opole 28.–29. 9. 1993.
- [3] Kwiatkowska, H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. PWN, Warszawa 1988, s. 23.
- [4] Lewowicki, T.: Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej — zmagania o model kształcenia nauczycieli. In: Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej pod redakcją Z. Jasińskiego. Opole 1994, s. 66–67.
- [5] viz Pachociński, R.: Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej. Warszawa 1994. IBE, srov. Model nauczyciela — wychowawcy w zintegrowanej Europie pod red. S. Badory a D. Marzec. WSP, Częstochowa 1994/95; Vzgoja in izograževanje danes — za danes in jutri. Portorož 1994.
- [6] Banach, C.: Orientacje i koncepcje edukacji nauczycielskiej (wybór cytatów). Biu-

letyn Informacyjny Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich w WSP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków 1996, s. 6-7.

- [7] Golińska, B. — Rozlucha, A.: Kształcenie pedagogów w relacji zmieniających się funkcji rodziny. In: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Wyd. Filia UW w Białymstoku, Warszawa 1994, s. 220.
- [8] Rutkowiak, J.: Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich ogólnokształcących, pytania kontekstowe i trzy poziomy kontekstów. In: *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, pod red. R. Ossowskiego. Bydgoszcz 1994; Zespół Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego do spraw Kształcenia Nauczycieli, s. 35, por. Niemiec, J.: Refleksje o kształtowaniu funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela, In: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Wyd. Filia UW w Białymstoku, Warszawa 1994, s. 31-32.
- [9] Kwiatkowska, H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. PWN, Warszawa 1988, s. 117.
- [10] Kwiatkowska, H.: *Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej*. In: *Nauczyciel, kształcenie, dokształcanie i funkcjonowanie w zawodzie*, pod. red. C. Banacha i H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1990, cz. II, s. 27.
- [11] Kwiatkowska, H.: *Nowa orientacja...* op. cit., s 64.
- [12] Banach, C — Kwiatkowska, H. (red.): *Nauczyciel: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie*. CPBP, Bydgoszcz 1991; Homplewicz, J. (red.): *Wybrane problemy współczesnego systemu kształcenia nauczycieli*. Studium z zakresu pedagogiki porównawczej. WSP, Rzeszów 1992; *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*. (Red. T. Gospodarek, Z. Jasiński.) Opole 1993, cz. 1. i cz. 2; Jasiński, Z. (red.): *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*. WSP, Opole 1994; Z. Jasiński (red.), *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*. Opole 1996 (v tisku); Kwiatkowska, H. — Kotusiewicz, A. (red.): *Nauczyciele nauczycieli*. Warszawa-Lódź 1992; Kwiatkowska, H.: *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*. Warszawa 1991; zob. *Materiały I Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*. Rembertów 1991; Kuźma, J.: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa-Kraków 1993; Nowak, J.: *Przemiany zawodu nauczyciela*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1991; Lewowicki, T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1993; Okoń, W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991; Pachociński, R.: *Kształcenie nauczycieli za granicą*. Warszawa 1992; Ratuś, B. (red.): *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli*. Zielona Góra 1993; Rutkowiak, J.: *Pytania — dialog — wychowanie*. Warszawa 1992; Tchorzewski, R. (red.): *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*. Bydgoszcz 1993; Żebrowski, J.: *Zawód wychowawcy i kierunki jego specjalizacji*. WSIP, Warszawa 1991; *Wybrane problemy współczesnego systemu kształcenia nauczycieli*. Studium z zakresu pedagogiki porównawczej pod red. Janusza Homplewicza. Rzeszów 1992.
- [13] Żukowska, Z.: *Kształtowanie osobowości poprzez system dydaktyczno-wychowawczy w zakładach kształcenia nauczycieli*. In: *Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej* (red. Z. Jasiński). Opole 1996, (v tisku).
- [14] Kwaśnica, R.: *Wprowadzenie do myślenia, o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*. In: *Z zagadnień pedeutologicznych i kształcenia nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 1995, s. 17-19.
- [15] Bodaj, A.: *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym*. In: *Kształcenie zawodowe* (red. S. M. Kwiatkowski). Warszawa 1994, s. 23 srov. Gniazdowska, I.:

- O nowe spojrzenie na osobowość zawodową. In: Problemy zawodowego przygotowania nauczycieli w Europie Środkowej (red. Z. Jasiński). Opole 1996, (v tisku).
- [16] Puślecki, Wł.: Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej. OTPN, Opole 1995.
- [17] Kučerová, S.: Profesijsne činnosti a vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Slovenské pedagogické nakladatelství, Bratislava 1987.
- [18] Duraj-Nowakowa, K.: Gotowość zawodowa nauczycieli. WN WSP, Kraków 1986; Kształtowanie gotowości zawodowej studentów. WN WSP, Kraków 1989.
- [19] Jodłowska, B.: Budżet czasu nauczycieli szkół podstawowych dużego miasta (Na podstawie badań w szkołach podstawowych m. Krakowa). Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1981.
- [20] Gnitecki, J.: Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej. Zielona Góra 1989, str. 19.
- [21] Tamtéž, str. 19.
- [22] Nawroczyński, B.: Przedmiot i metoda pedagogiki porównawczej. Studia pedagogiczne, T. XXVI, R. 1972, s. 14.
- [23] Denek, K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Poznań-Toruń 1994; srov. Niemierko, B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. WSIP, Warszawa 1991.

JASIŃSKI, Z. — KOZŁOWSKA, A.: Problematika odborné přípravy učitelů z hlediska profesiografických výzkumů. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 41–52, ISSN 1211–4669.

Adresa autorů: Prof. Dr. hab. Zenon Jasiński, Dr. Anna Kozłowska, Uniwerszita Opole, Polsko

Srovnávací analýza hodnocení úrovně učitelských činností

Petr Urbánek

Abstrakt: Stať se zabývá problematikou srovnávací analýzy v oblasti výzkumu učitele. Porovnáváno je hodnocení a sebehodnocení profesního výkonu studenta učitelství. Toto hodnocení je komparováno s obdobným šetřením u začínajících učitelů (Šimoník, 1994). Výsledky jsou interpretovány ve vztahu k podmínkám výzkumu a k „profesní socializaci“ studenta učitelství.

Klíčová slova: Srovnávací analýza, vzdělávání učitelů, hodnocení praktické přípravy, obtíže v činnostech praktikanta, sebereflexe studentů.

V českém pedagogickém výzkumu (a zejména ve výzkumu učitele) nebývá srovnávání zcela obvyklou metodou. Jednak je náš pedagogický výzkum v porovnání s jinými zeměmi obecně málo rozvíjen (Průcha, 1995) a dále nebývá vždy jednoduché vytvářet pro komparaci konstantní (nebo alespoň obdobné) podmínky šetření (časové relace, regionální rozdíly, metodologické postupy aj.).

Metoda komparativní analýzy je navíc chápána spíše ve smyslu mezinárodního srovnávání vzdělávacích systémů (Průcha a kol., 1995), než jen jako porovnávání dílčích jevů v rámci jediné instituce či jednoho systému.

Komparace v pedagogickém výzkumu nemusí vždy sloužit pouze k porovnávání vzdělávacích efektů v rozdílných edukačních podmínkách pedagogické reality (rozdílné koncepce, metody, podmínky výuky, edukační prostředí apod.), ale také k verifikaci samotných odlišných metod či technik zkoumání.

Dotazníkové šetření, které jsme prováděli v roce 1995, je již samo o sobě porovnáváním výpovědí o téže pedagogické realitě (vybrané pedagogické činnosti studenta učitelství) dvěma skupinami respondentů: cvičnými učiteli („vnější“ pozorovatelé; $N = 85$) a samotnými praktikanty (sebehodnocení, ve kterém se promítá i vlastní bezprostřední prožitek studenta; $N = 85$). Předpokládali jsme, že rozdíly mezi výpověďmi obou skupin respondentů bude možno interpretovat jako obecnou relaci mezi „vhledem“ a „přehledem“ nebo obecný rozpor „konkrétního, smyslového“ oproti „abstraktnímu

a myšlenkovému“ v souvislosti s rozdílnou vzdáleností „stanoviště“ pozorovatele od objektu pozorování (srov. Spousta, 1995, s. 65–68). Shodnost výpovědí cvičných učitelů a studentů má však také svou verifikační funkci, a dále může svědčit i o reálné schopnosti studentů posuzovat vlastní výkon, o jejich kompetenci k reflektování výuky (Slavík a Šiňor, 1993).

Výsledky našeho dotazníkového šetření (B) (student-praktikant) jsou dále komparovány s částí výsledků obdobného šetření (A) u začínajících učitelů (Šimoník 1994). Při této komparaci byly sledovány a hodnoceny stejné pedagogické činnosti, které však byly v našem šetření (B) realizovány studenty učitelství (praktikanty), v šetření Šimoníkově (A) graduovanými (byť začínajícími) učiteli.

Jak problematické mohou komparativní postupy v pedagogickém výzkumu být, dokládá i v naší srovnávací analýze dvou obdobných šetření přítomnost ne zcela stejných podmínek. Na ně poukazujeme v dalším textu.

Výsledky šetření (začínající učitel) (A)

Popis tohoto šetření i jeho vlastní výsledky jsou podrobně publikovány (Šimoník, 1994). Výzkum se zabývá charakteristikami začínajícího učitele a jeho nástupními podmínkami. Opírá se zejména o dotazníkové šetření 141 začínajících učitelů na jižní Moravě v letech 1990–1992.

Jedna z položek dotazníku nabízela čtyřicet pedagogických činností.¹ Z nich měli respondenti vybrat ty profesní činnosti, které považovali při své nástupní praxi za obtížné.

Autor frekvenci voleb vyjádřil v procentech (k celému souboru) a sestavil pořadí činností, které podle výpovědi činily začínajícím učitelům obtíže.

V následujících tabulkách je uvedeno redukované (na 1.–8. místě) pořadí aktivit začínajícího učitele (Šimoník, 1994, s. 62–63), které podle respondentů představovaly nejmenší obtíže (tabulka č. 1)² a činností, které byly podle výpovědí pro začínajícího učitele nejobtížnější (tabulka č. 2).

Výsledky šetření (student-praktikant) (B)

Objektem dotazníkového šetření ($N = 170$) byla pedagogická činnost studenta v podmínkách standardního provozu na základní škole, v době souvislé (z hlediska činností studenta komplexně chápané) čtyřtýdenní (závěrečné) praxe ve 4. ročníku studia.³

K devatenácti sledovaným činnostem⁴ učitele-praktikanta se měli vyjádřit jednak samotní studenti⁵ a současně (avšak nezávisle) též jejich cviční (uvádějící) učitelé, kteří je v průběhu praxe sledovali, pomáhali jim, kori-

Tab. 1: *Pořadí pedagogických činností, které pro začínající učitele byly nejméně obtížné (podle Šimoníka).*

Činnost	Podíl učitelů, pro které byla tato činnost obtížná
1. vysvětlení nové látky	27,0 %
2. volba a použití vhodných pomůcek	27,7 %
3. spolupráce s ostatními pedagogy	27,7 %
4. organizace samostatné práce	29,8 %
5. hodnocení a klasifikace	31,9 %
6. časové rozvržení vyučovací hodiny	36,2 %
7. adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,3 %
8. stanovení obsahu a rozsahu učiva	40,4 %

Tab. 2: *Pořadí pedagogických činností, které pro začínající učitele byly nejvíce obtížné (podle Šimoníka)*

Činnost	Podíl učitelů, pro které byla tato činnost obtížná
1. práce s neprospívajícími žáky	76,6 %
2. udržení kázně při vyučování	75,2 %
3. udržení pozornosti žáků	70,2 %
4. diagnostika osobnosti žáků	63,8 %
5. motivace žáků	59,6 %
6. individuální jednání s rodiči žáků	59,6 %
7. vedení schůzek s rodiči	57,5 %
8. adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7 %

govali a hodnotili jejich činnost.⁶ Respondenti měli z nabízených činností sestavit pořadí (1.–5.) pedagogických činností,

- které v průběhu souvislé pedagogické praxe činily studentovi největší obtíže;
- které v průběhu souvislé pedagogické praxe zvládal student relativně nejlépe.

Výpovědi obou souborů jsou vyhodnoceny zvlášť a redukované (1.–8. pořadí) výsledky jsou vzájemně porovnány (tabulky č. 3 a 4).⁷ V případě shodných výpovědí jsme předpokládali vyšší výpovědní hodnotu získaných výsledků.

V tabulkách je uvedeno procentuální vyjádření odpovědí v souboru cvičných učitelů (podíl P_c) a v souboru studentů (podíl P_s), negativní volba

v obou souborech (N_c , N_s)⁸ a procentuální rozdíl (D) mezi podílem v souboru studentů a podílem v souboru cvičných učitelů ($P_s - P_c$, tabulka č. 3), resp. procentuální rozdíl (D) mezi podílem v souboru cvičných učitelů a studentů ($P_c - P_s$, tabulka č. 4). Rozdíly D , \underline{D} (tabulky č. 3, 4) představují u kladného čísla příznivější sebehodnocení studentů ve srovnání s hodnocením cvičnými učiteli, u záporné hodnoty je tomu naopak. Operováno je se součty těchto hodnot (Σ_{1-8} , Σ_{1-10}), jejich aritmetickým průměrem (ϕ) a průměrem absolutních hodnot D , \underline{D} ($\phi\Sigma_{1-8}|D|$, $\phi\Sigma_{1-10}|\underline{D}|$).

Porovnání výsledků

Podrobnější analýza a porovnání výsledků šetření souboru cvičných učitelů a souboru studentů je předmětem jiné publikované stati. K výsledkům proto jen velmi stručně.

U činností, které podle sdělení respondentů student nejlépe zvládal, je patrná překvapivá shoda výpovědí obou souborů (tabulka č. 3). Platí to zejména pro redukované pořadí činností, částečně i pro procentuální podíly P_c a P_s . Významnější rozdíly představuje pouze porovnání hodnot negativních voleb N a rozdílu D .

U činností, které podle respondentů činily praktikantům obtíže, jsou výpovědi cvičných učitelů a studentů rozpornější (tabulka č. 4). Jako nejčastěji uváděné „obtížné“ činnosti se v obou souborech mezi prvními sice objevují tytéž pedagogické činnosti, avšak jejich pořadí (s výjimkou „časové rozvržení učiva“ na prvních místech) je odlišné, stejně jako většinou hodnota podílů P_c a P_s .

Výpovědi o činnostech, které činily studentům největší obtíže, jsou obecně rozporupnější i uvnitř obou souborů. Dokládá to nižší průměr podílů P_c a P_s a vyšší průměr negativních voleb N_c a N_s , případně i vyšší průměr absolutních hodnot rozdílu D ve srovnání s výpověďmi o činnostech, které student zvládal nejlépe.

Uvedené výsledky srovnání výpovědí cvičných učitelů s výpověďmi studentů o týchž pedagogických činnostech nevykazují zásadní rozdíly mezi hodnocením a sebehodnocením.

Podstatnější disproporce ve výpovědích obou souborů lze však nalézt u konkrétních pedagogických činností. V některých studentů výrazně podceňují vlastní výkon („řešení kázeňských přestupků“, „hodnocení a klasifikace“, „časové rozvržení učiva“, „vysvětlení nové látky“, „individuální přístup k žákům“), u jiných sledovaných pedagogických činností studenti naopak svůj vlastní výkon hodnotí výrazně lépe („organizace samostatné práce žáků“, „motivace žáků“) než jejich cviční učitelé. Celkově bylo hodnocení

cvičných učitelů mírně pozitivnější než sebehodnocení studentů (hodnoty ϕD a $\phi \underline{D}$ jsou v obou případech záporná čísla).

Tento dílčí nesoulad mezi výpověďmi obou souborů zřejmě vyplývá (jak již bylo uvedeno) z odlišné „pozice“ pozorovatelů vzhledem ke sledované pedagogické realitě („uvnitř“ a „vně“). Může však také poukazovat na nestejně chápání (rozsahu a obsahu) jednotlivých pedagogických činností a na zásadně odlišná pojetí žáka a výuky u cvičných učitelů a praktikantů. Nejde jen o „generační“ rozdíly, ale také o difference v rolích studenta a cvičného učitele. Naopak relativní shoda výpovědí při hodnocení nejlépe zvládaných činností v obou souborech může poukazovat na reálnou schopnost praktikantů hodnotit vlastní výkon.

Komparace výsledků obou šetření

Výsledky šetření (A) u začínajících učitelů (Šimoník, 1994) jsou ve srovnání s šetřením praktikantů (B) statisticky jednodušeji vyhodnoceny. Šimoník, který sledoval také výpovědi o kvalitě vlastních pedagogických činností respondentů (sebehodnocení), se jednodušeji formulovanou otázkou⁹ vyhnul komplikacím při zpracování dat — na rozdíl od úvah o negativní volbě v šetření (B). Jeho závěry mohou být jednoznačnější. Na druhé straně jsou však výsledky simplifikované a nemusí zcela vystihovat plastičnost a plnou šíři i složitost problematiky.

Tato skutečnost jen dokumentuje, jak velký význam při výzkumném šetření má samotná formulace dotazníkové položky, a to nejen při srovnávací analýze. Kromě těchto (metodologických) rozdílů musíme při komparaci vycházet i z dalších odlišných podmínek, za kterých obě šetření probíhala:

Šetření (A) (začínající učitel)

1. se opíralo o sebehodnocení graduovaného (byť začínajícího) učitele;
2. sebehodnocení vlastního výkonu těchto učitelů se týkalo posuzování v delším časovém období;
3. začínající učitel pracoval v reálných podmínkách (jsou na něj kladeny sto procentní profesní nároky);
4. dotazníkové šetření probíhalo v letech 1990, 1991 a 1992.

Šetření (B) (student-praktikant)

1. se opíralo
 - a) o sebereflexi studentů učitelství (bezprostředně před dokončením studia);

b) o hodnocení výkonu studentů cvičnými učiteli;

2. sebehodnocení vlastního výkonu studenta i hodnocení cvičným učitelem se týkalo relativně krátkého (čtyřtýdenního) působení studenta v praxi;
3. praktikující student nebyl ve zcela reálných podmínkách školské praxe (jen vybrané činnosti, nižší úvazek, dílčí zodpovědnost atd.);
4. dotazníkové šetření probíhalo na jaře 1995.

Porovnáme-li redukované pořadí (1.–8. místo)¹⁰ osmi činností v obou šetřeních, je patrná minimální shoda ve výpovědích.

U činností, které byly uváděné jako nejlépe zvládnuté (resp. nejméně obtížné), je u obou šetření mezi prvními osmi shoda pouze ve dvou činnostech, a to v případě obou podsouborů (cviční učitelé i studenti) šetření (B): „*vysvětlení nové látky*“ a „*volba a použití učebních (vhodných) pomůcek*“ (tabulky č. 1 a 3). Přitom například dvě studenty nejlépe zvládané činnosti (uváděné shodně studenty i cvičnými učiteli!), tj. „*komunikace s žáky*“ a „*motivace žáků*“, byly hodnoceny ve výzkumu Šimoníka mladými učiteli až na 11. (pro 47,5 % byla tato činnost obtížná), resp. 20. místě (59,6 %).

U činností, které činily podle výpovědí studentům a začínajícím učitelům největší obtíže, nalezneme korespondující výpovědi také u dvou činností: „*udržení kázně při vyučování*“ a „*udržení pozornosti žáků*“. Tyto činnosti však studenti uvádějí až na 8. a 6. místě v pořadí činností s největšími obtížemi, zatímco cviční učitelé na 5. a 2. a začínající učitelé na 2. a 3. místě (tabulky č. 2 a 4).

Některé činnosti, které patří podle výpovědí studentů a jejich cvičných učitelů v redukováném pořadí mezi nejobtížněji zvládané, jsou začínajícími učiteli označovány dokonce jako nejméně obtížné („*časové rozvržení učiva*“, „*hodnocení a klasifikace*“, „*organizace samostatné práce*“).

Předpokládali jsme, že obtíže (resp. nejlépe zvládané pedagogické činnosti) budou jak u studentů-praktikantů, tak také u začínajících učitelů obdobné.

Celkově je však možno konstatovat, že obě šetření vykazují převážně odlišné, u některých činností protikladné a jen výjimečně korespondující výsledky.

Tyto odlišnosti obou šetření mohou být kromě některých dalších činitelů dány zejména (výše uvedenými) rozdílnými podmínkami, za kterých oba průzkumy probíhaly. Není ale pravděpodobné, že by i další faktory (jako jsou například různé schopnosti sebereflexe a hodnocení respondentů, nestejná pregraduální příprava respondentů u obou průzkumů) mohly být důsledkem výrazně odlišných výsledků šetření.

Výsledky srovnání totiž poukazují na jiný charakter činností a odlišnou roli, kterou má student-praktikant a (začínající) učitel. Zjevný je rozdíl nejen

v délce působení, intenzitě (úvazek), v dalších činnostech a povinnostech, ale i v odpovědnosti za činnost a v profesní kompetenci. Neopomenutelná je i samotná situace příchodu nového (pro žáky mladého, generačně blízkého, „hezkého“) učitele a jeho vnímání samotnými žáky. Student se při praxi nenachází ve zcela reálných podmínkách práce učitele.

Můžeme se kupříkladu domnívat, že činnosti „komunikace se žáky“ a „motivace žáků“, které byly studenty i cvičnými učiteli shodně hodnoceny jako absolutně nejlépe zvládané, avšak začínající učitelé je posoudili jako činnosti, které jim spíše činily obtíže, jsou pro praktikujícího studenta na čtyřtýdenní praxi objektivně méně obtížné, než pro (začínajícího) učitele v průběhu celého školního roku.¹¹

Porovnání výsledků naznačuje při omezené činnosti praktikanta i studentem nejasné a zúžené chápání pojmu „pedagogická komunikace“. Délka souvislé praxe dovoluje pouhé navázání kontaktu se žáky a časově limituje a zjednodušuje další („konfliktnější“ a problematičtější) komunikativní aktivity praktikanta.¹²

Menší rozsah činností studenta, ale i nižší intenzita a frekvence pedagogických aktivit nutí praktikanta jen minimálně komunikovat s žáky v obtížnějších (výjimečně v náročných) situacích, jakými jsou např. řešení kázeňských přestupků, konfliktů mezi žáky, trestání apod.

Tento stav může sehrát významnou roli při hodnocení studentů závěrečné (komplexně chápané) pedagogické praxe, ať již samotným studentem, cvičným učitelem, žáky nebo fakultou. Snahou při praktickém nácviku je jistě zachovat odpovídající podmínky. Relativně krátkodobá praxe je může ve výše uvedeném smyslu jen stěží zaručit. Otázkou zůstává, zda jinak organizovaná praktická příprava studenta mimo fakultu (refendariát, suplent apod.) v tomto ohledu nepřináší dokonalejší praktickou přípravu, která se díky reálnějším podmínkám neomezuje jen na „technickou“ stránku činnosti, ale akceptuje i „socializační“ oblast přerodu studenta v učitele.

Závěr

Cílem této stati bylo poukázat na problematiku srovnávací analýzy v oblasti výzkumu učitele, pokusit se porovnat hodnocení (cviční učitelé) se sebehodnocením (praktikanti) vytypovaných pedagogických činností studenta učitelství a dále tyto výsledky komparovat s obdobným výzkumem u začínajících učitelů.

Porovnání prokázalo vysoký stupeň shody ve výpovědích cvičných učitelů a praktikantů, a to zejména u činností, které podle výpovědi respondentů student nejlépe zvládal.

Odlíšnou situaci představuje výsledek komparace šetření studentů-praktikantů (B) s výzkumem obtíží u začínajících učitelů (A) (Šimoník, 1994). Obě šetření vykazují převážně odlišné, u některých činností protikladné a jen výjimečně korespondující výsledky.

Výsledky tohoto srovnání mohou poukazovat mimo jiné na odlišnost v pojmoslovném chápání sledovaných pedagogických činností u praktikanta a začínajícího učitele. To je ovlivněno omezeným rozsahem činností studenta při praxích, tedy nestejnými podmínkami v práci učitele a praktikanta. Takové zjištění revokuje zásadní pedeutologickou otázku: jaký je cíl a pojetí¹³ praktické přípravy učitelů. Má být praxe v pregraduální přípravě chápána jako pouhá imitace „řemeslných“ úkonů učitele, anebo je jejím cílem i praktická analýza procesu výchovy a pochopení žáka, tedy změna postoje studenta v postoj učitele (Jiřincová, 1991, s. 65).

Vzhledem k uvedeným zásadním odlišnostem obtíží v pedagogických činnostech, se kterými se potýkali praktikující studenti, a které ve své práci shledávali začínající učitelé, bude přínosné sledovat v dalším profesním vývoji studenty odcházející do praxe.

Pro pregraduální přípravu učitelů je zřejmé, že podstatnější informace o její kvalitě bude vhodné získávat v reálných podmínkách školní praxe absolventů, a nikoliv při praktických aktivitách v průběhu studia.

Hodnocení pedagogických činností studentů v průběhu pedagogických praxí však dává reálný podklad pro možnou korekci obsahu učitelského vzdělávání, a je zajímavým mezníkem v profesním růstu a vývoji budoucího učitele.

Poznámky:

1. Pojem „pedagogická činnost“ je pro účely tohoto textu chápána jako veškerá činnost, kterou učitel vykonává v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.
2. Přesněji jde o pořadí činností, o kterých respondenti nejméně vypovídali, že je pro ně tato činnost obtížná.
3. Souvislá pedagogická praxe je organizována zpravidla v místě bydliště (budoucího působišťe) studenta. Studenti sledovaného souboru absolvovali praxi především v okresech Liberec (38,4 % studentů) a Jablonec n. Nisou (13,2 %), dále v okresech Semily (7,1 %), Trutnov (6,1 %), Česká Lípa a Mladá Boleslav (shodně po 5,1 %) a v dalších 19 okresech ČR.
4. Sledované pedagogické činnosti byly vybrány podle Šimoníka (1994). Vzhledem k odlišnostem autorova šetření (nejedná se o graduované učitele, nýbrž studenty závěrečného roku studia) i podmínek (pouze čtyřtýdenní působení v učitelské praxi) bylo zkoumáno jen 19 (vhodných) pedagogických činností (z 24, které uvádí Šimoník): časové rozvržení učiva, tvorba tematického plánu, komunikace s žáky, motivace žáků, vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, udržení pozornosti žáků, přizpůsobení vyučování věku žáků, správná formulace otázek, individuální přístup

k žákům, organizace samostatné práce, udržení kázně, práce s neprospívajícími žáky, hodnocení a klasifikace, diagnostika osobnosti žáka, řešení kázeňských přestupků, spolupráce s ostatními pedagogy, vedení pedagogické dokumentace, individuální jednání s rodiči žáků.

5. Kompetence sebehodnocení, zvláště u studentů, kteří se teprve na svou profesi připravují, může být diskutabilní. Avšak ani hodnocení hospitující osoby ve školské praxi nebývá vždy objektivní (Rys, 1988, s. 52). Úkolem této stati je porovnat mimo jiné i názory „obou stran“, tedy studentů a cvičných učitelů. Cílem pregraduální přípravy učitelů je též vybavit studenty schopností sebereflexe.
6. Cvičným (uvádějícím) učitelem je v této stati chápána osoba učitele základní (střední) školy, která byla v době praxe pověřena ředitelem školy dohledem a vedením studenta.
7. Pořadí činností je sestaveno podle výsledků v souboru cvičných učitelů.
8. Negativní volba vyjadřuje v souboru cvičných učitelů (N_c) a studentů (N_s) u sledovaných pedagogických činností podíl opačných (inverzních) odpovědí.
9. Začínající učitelé (A) měli označit z nabízených pedagogických činností ty, které vykonávají s obtížemi. V našem šetření (B) jsme od respondentů požadovali uvést jednak ty činnosti, které v průběhu souvislé pedagogické praxe činily studentovi největší obtíže a navíc také ty činnosti, které v průběhu souvislé pedagogické praxe zvládal student relativně nejlépe.
10. Procentuální vyjádření v obou šetřeních není exaktně porovnatelné vzhledem k formulaci otázek obou dotazníků.
11. Takováto úvaha nás může zavést k samotné podstatě učitelské profese a analýzy její náročnosti (Štech, 1994). Ta jistě netkví v pouhé technicky dokonalé „řemeslnosti“, jak bývá mnohdy chápáno. Imitaci v praktické přípravě při osvojování učitelských dovedností je však možné chápat jako určitý dílčí předpoklad k zvládnutí náročné profese učitele (Kasíková, 1995).
12. Součástí efektivní pedagogické komunikace je i schopnost učitele identifikovat komunikační bariéry a kompenzovat je zpětnou vazbou.
13. Blíže Solfronk (1991), s. 457–466.

Literatura

- [1] Jiřincová, B.: K některým problémům přípravy budoucích učitelů. Pedagogická orientace, 1991, č. 2, s. 64–66.
- [2] Kasíková, H.: Naučit se učit být učitelem. Pedagogika, 45, 1995, č. 2, s. 147–153.
- [3] Maňák, J.: Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In: Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Paido, Brno 1995, s. 24–27.
- [4] Mareš, J. — Slavík, J. — Svatoš, T. — Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Masarykova univerzita, Brno 1996.
- [5] Nezvalová, D.: Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů a její reflexe. Pedagogická orientace, 1996, č. 21, s. 62–69.
- [6] Průcha, J.: Výzkum učitelské profese. Alfa revue. 1995, č. 2, s. 5–14.
- [7] Průcha, J. a kol. Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995.
- [8] Rys, S.: Hospitace v pedagogické praxi. SPN, Praha 1988.
- [9] Slavík, J. — Siňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.

- [10] Solfronk, J.: Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 4, s. 457–466.
- [11] Solfronk, J.: Pedagogická praxe — její smysl a problémy. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 277–284.
- [12] Spousta, V.: Bipolarita praktického a teoretického nazírání pedagogické reality. In: *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Paido, Brno 1995, s. 65–68.
- [13] Šimoník, O.: *Začínající učitel*. Brno, MU 1994.
- [14] Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- [15] Švec, V.: Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 164–170.

URBÁNEK, P.: Srovnávací analýza hodnocení úrovně učitelských činností. *Pedagogická orientace* 1997, 3, s. 53–63, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: PaedDr. Petr Urbánek, KPP PF TU v Liberci, Hálkova 6, 461 17 Liberec 1.

Niektoré aspekty pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov

Silvia Kontírová

Kľúčová slova: Učiteľ, pedagogicko-psychologická príprava, situačné a činnostné poňatie výučby, projektová metóda, činnostné využitie referátov, hospitácie na vyučovacích hodinách

Namiesto úvodu si dovoľíme citovať z jedného písomného hodnotenia výučby všeobecnej pedagogiky na konci semestra: „... som spokojný... s náplňou vyučovania na seminároch, kde sa skutočne učíme... potrebné veci, ale neviem, či budem schopný tieto poznatky využívať v praxi... chýba mi trochu tréning, či už v jednaní s ľuďmi, alebo správnom prístupe ku žiakom...“ J. L., študent II. ročníka učiteľského štúdia PF UPJŠ v Košiciach.

V posledných rokoch sa učiteľské vzdelávanie dostáva do centra pozornosti vo väčšine vyspelých demokratických krajín. Dôvodov pre uvedenú tendenciu sa ponúka hneď viacero.

- I. Globálny charakter sveta na prahu 3. tisícročia vyžaduje radikálne zmeny v existujúcich vzdelávacích a školských systémoch, vo vzdelávacích programoch i samotnom procese prípravy mladej (a nielen mladej) generácie. Výchova encyklopedicky a technokraticky vzdelaného, no citovo chudobného človeka, ktorý síce veľa vie, ale z toho málo uplatňuje v reálnom živote, sa už, našťastie, pomaly stáva anachronizmom. Ved' súčasný. rýchlo sa meniaci svet a fakt ohrozovania samotnej existencie ľudskej civilizácie vyžaduje rozvoj jedinečného, tvorivého, flexibilného, slobodného a zodpovedného, komplexne rozvinutého a celistvého jedinca. V tzv. postkomunistických krajinách je situácia o to zložitejšia, že k celosvetovým problémom odstránenia tzv. „krízy“ tradičnej školy sa pridávajú problémy transformácie vzdelávacieho systému súvisiace s celospoločenskými zmenami prechodu od totalitných režimov k pluralitnej demokratickej spoločnosti.
- II. Československá republika prikrčila po roku 1989 k závažným politickým a sociálno-ekonomickým zmenám. V oblasti vysokoškolskej prípravy

učiteľov sa začalo diskutovať o význame pedagogicko-psychologickej prípravy a pomere odbornej (predmetovej) a pedagogicko-psychologickej zložky ich vzdelávania. Na časti fakúlt došlo k výraznému zníženiu pedagogicko-psychologickej prípravy. Napr. na PF UPJŠ v Košiciach došlo hneď v školskom roku 1990/91 k 65% redukcii všeobecno-teoretickej pedagogicko-psychologickej prípravy.

Domnievame sa, že pedagogickí odborníci oprávnene žiadajú opätovné posilnenie pedagogicko-psychologického, spoločenského (humanitného) a praktického základu vzdelávania učiteľov, i racionálnu proporcionalitu teoretickej a praktickej zložky ich prípravy.

- III. V prospech žiadúcich progresívnych zmien v učiteľskom vzdelávaní hovorí aj fakt, že isté, hoci sebestarostlivejšie vybraté, kvantum vedomostí z psychologických a pedagogických disciplín nestačí pre úspešný výkon učiteľskej profesie. Súčasťou pedagogicko-psychologickej spôsobilosti učiteľa sú nielen vedomosti, ale aj isté zručnosti a skúsenosti s výchovno-vzdelávacou prácou.

Rad odborníkov z oblasti pedagogickej teórie a praxe zdôrazňuje nutnosť zmeny orientácie vo vzdelávaní učiteľov. Kasíková (1991, s. 356) vyzdvihuje nielen humanistickú, ale aj funkcionálnu orientáciu, ktorá „za najdôležitejší efekt vzdelania učiteľa považuje použitie vedy v konaní, regulácii správania primerane podľa zmeny situácie. Základné body tejto orientáci sú sústredené na:

1. Činnostné poňatie výchovy učiteľa.
2. Poskytovanie prebytku kvalifikácie ako podmienky slobodnej činnosti.
3. Poňatie učiteľa ako bádateľa, tj. poskytnutie spôsobov odkrývania vedy učiteľovi.
4. Nárast významu vedenia učiteľa o sebe ako subjekte konania.
5. Dôraz na axiologickú problematiku v obsahoch programov.“

Na značnej časti fakúlt pripravujúcich učiteľov však pretrváva tzv. vedomostný model prípravy na profesionálnu pedagogickú dráhu.

Objavili sa pokusy o jeho rozšírenie o model zručnostný, napr. klinický semester v pedagogickej príprave učiteľov na PdF KU v Prahe, tzv. profesionálna praktika na PdF MU v Brne, resp. rozšírenie pedagogických praxí, výrazne odborne didakticky orientovaných, o tzv. pedagogicko-psychologickú prax študentov III. ročníka na FF UPJŠ v Prešove. Ciele skvalitnenia pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov sleduje aj Program „Učiteľ“, ktorý vznikol v ČR v r. 1995. Podľa neho by vzdelávanie učiteľov malo obsahovať 4 základné moduly: odborne predme-

tový, pedagogicko-psychologický, všeobecný a praktický. Práve praktický modul je zameraný na nácvik zručností vo vybraných fakultných školách. Uvedené snahy, sledujúce progres vo vzdelávaní budúcich učiteľov, však v praxi narážajú na problémy rôzneho charakteru (nepochopenie a zásahy zo strany vedenia fakúlt, problém legislatívneho zakotvenia tzv. cvičných škôl, finančné odmeňovanie cvičných učiteľov, koordinácia práce fakultných učiteľov a učiteľov z cvičných škôl a pod.).

- IV. Za procesuálne zmeny v učiteľskej príprave hovoria aj výsledky prírodovedeckých výskumov zameraných na štruktúru a funkcie mozgovej činnosti človeka. Zdôrazňujú potrebu využívania kapacity oboch mozgových hemisfér (logickej a teoretickej ľavej a praktickej a tvorivej pravej). Nemecký profesor Kurt Tepperwein v knihe *Umenie ľahko sa učiť* (1992, s. 12) píše: „Spôsob školského vyučovania sa od dôb Sokrata takmer nezmenil. Pred skupinou žiakov stojí niekto, čo niečo vie, tedy sa niečo naučil a je ochotný viesť iných. Pomocou jazyka sa pokúša žiakom sprostredkovať určitú látku.“ Nazdávame sa, že vyučovací proces na vysokých školách nie je priveľmi ďaleko od uvedeného tvrdenia. Podľa zástancov pragmatického chápanie procesu získavanie vedomostí a zručností, učíme sa však nielen celým mozgom, všetkými zmyslami, ale doslova „celým telom“.

Aj pedagogické znalosti a schopnosti budúcich učiteľov by mali byť osvojované za pomoci reálnych alebo umelo navodených modelových pedagogických situácií a primeraných úloh simulujúcich pedagogickú realitu. Do popredia záujmu pedagogický odborníkov sa preto dostáva činnostný charakter prípravy budúcich učiteľov.

Uvedomujeme si, že predpokladom akýchkoľvek progresívnych systémových zmien v príprave adeptov učiteľského povolania je dôkladný rozbor existujúcej prípravy, analýzy profesionálnych činností učiteľov, formulácia cieľovej orientácie prípravy učiteľov pre jednotlivé stupne škôl a systematické získavanie spätnej väzby o jej efektívnosti. Zásahy do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov musia byť premyslené a musia vychádzať z empirických a experientálnych prístupov, ktoré budú priebežne overované z hľadiska obsahu i samotného procesu prípravy (Kurelová, 1995).

Skutočnosť, že ide o proces dlhodobý však neznamená, že v procese skvalitňovania prípravy budúcich učiteľov nemožno urobiť niečo už dnes. Nazdávame sa, že možností je viacero a veľmi závisí nielen od vedenia fakúlt, ale aj od zánietenosti, ochoty a invencie učiteľov pripravujúcich budúcich učiteľov.

Súhlasíme s názorom, že pedagogická prax budúcich učiteľov musí vychádzať z pedagogickej teórie. Domnievame sa však, že prílišný časový od-

stup medzi osvojovaním pedagogickej teórie a jej konfrontáciou v reálnej školskej praxi znemožňuje študentovi priebežne si overovať osvojované pedagogické poznatky v reálnych pedagogických situáciách, čo znižuje kvalitu a účinnosť jeho pedadgogicko-psychologickej prípravy. Navyše, počiatocné získavanie pedagogických skúseností, profesionálnych pedagogických zručností a spôsobilostí (napr. posudzovanie a optimálne rozhodovanie v štandardných a neštandardných pedagogických situáciách vo výučbe i v mimovyučovacom procese, spolupráca s rodičmi žiakov a pod.) nemôže zostať len na báze pedagogických a psychologických teórií. Aj preto, aby sme sa nedopúšťali toho, čo kritizoval už J. Á. Komenský — formalizmu a verbalizmu vo výučbe budúcich učiteľov.

Jednu z možností, ako prekonať vyššie uvedené nedostatky predstavuje využívanie aktivizujúcich didaktických metód na cvičeniach a seminároch z pedagogiky.

Od školského roku 1994/95 využívame v pedagogickej príprave budúcich učiteľov PF UPJŠ v Košiciach projektovú metódu. K jej aplikácii nás viedli viaceré dôvody:

- teoretických východísk k danému problému,
- poznatkov získaných z praxe (návštevou škôl) a
- vlastných záverov a doporučení pre svoju budúcu učiteľskú prax.

Práca na projekte, priebežne kontrolovaná vyučujúcim, vyústi do jeho písomného spracovania a obhajoby v študijnej skupine. Pri hodnotení projektu považujeme za dôležité nielen to, aké zdroje boli použité pri jeho spracovaní, ale aj pokrytie témy projektu (tzn. komplexnosť a podrobnosť spracovania), porozumenie obsahu riešenej témy a schopnosť vysvetliť ji iným. Hoci na komplexnejšie hodnotenie prínosu uvedenej didaktickej metódy vo výučbe pedagogických disciplín je ešte priskoro, možno už teraz povedať, že prináša isté ovocie. Napriek tomu, že vo väčšine prípadov obsah témy časovo nekorešponduje s konkrétnou výučbou, resp. predbieha obsahovú náplň prednášok a seminárov z pedagogiky, umožňuje študentom výber témy, ktorá je im blízka, resp. ktorá ich zaujíma. Zároveň ich vedie k samostatnosti a systematickosti v práci i vzájomnej spolupráci v pracovnej skupine. Za nezanedbatelnú považujeme aj skutočnosť, že študenti získavajú nové poznatky vlastnou prácou pri kontinuálnom spájaní teoretického štúdia a poznávania reálnej školskej praxe.

Učiteľ pedagogických disciplín má dosť priestoru aj na situačné učenie svojich študentov. Či už riešením modelových pedagogicko-didaktických situácií, alebo využívaním inscenačných vyučovacích metód na seminároch. Jednu z možností predstavuje aj využitie referátov pripravovaných študentami k jednotlivým seminárnym témam. Nazdávame sa, že aj v súčasnej

dobe, charakterizovanej množstvom nových informácií a, žiaľ, aj masovou nedostupnosťou najnovšej pedagogickej literatúry na väčšine fakúlt pripravujúcich učiteľov, referáty môžu splňať nielen funkciu sprístupnenia najnovších poznatkov všetkým študentom, ale aj funkciu učenia sa vlastným konaním. Preto sme začali experimentovať s využitím referátov v prospech študentov nielen z obsahovej, ale aj formálnej stránky. Po prednesení referátu v študijnej skupine, slovne hodnotíme formálnu stránku prejavu referujúceho, vystupujúceho v role „učiteľa“. Predmetom hodnotenia auditóriom je „prednášateľov“ zrakový kontakt s publikom, primeranosť mimiky a gestikulácie, celková konfigurácia tela pri prednese, ale aj niektoré paralingvistické aspekty jeho reči, najmä tempo, hlasitosť, intonácia, jazyková správnosť a prípadné „barličky“ v reči.

Hoci mali študenti spočiatku z hodnotenia isté obavy, po pochopení jeho účelu (rozpoznanie kladných, prípadne negatívnych stránok slovného prejavu adeptov učiteľstva, s cieľom ich upevnenia resp. odstránenia, porovnanie vlastného sebahodnotenia s hodnotením iných, publika a pod.) pristali na takéto neformálne hodnotenie referujúceho kolegami. Prvé hodnotenia mali všeobecnejší ráz, no za krátky čas sa ukázalo, že už samotný referujúci — „učiteľ“ chce vedieť konkrétne pozítiva a negítiva svojho slovného prejavu a vystupovania. A tak sa „hodnotitelia“ postupne prepracovávali k serióznemu, otvorenému a výstižnému rozboru a posudzovaniu s cieľom vzájomne si pomôcť. U niektorých sa spočiatku prejavovala značná tréna, no postupne prekonávame aj to v duchu zásady „ťažko v príprave, ľahko v boji“. V súčasnosti je posúdenie prejavu referujúceho bežnou a prirodzenou súčasťou seminárov z pedagogiky, oceňovanou študentami aj v anonymných písomných hodnoteniach výučby na konci semestra.

Jednu z možností, ako preklenúť nežiadúci časový odstup medzi teoretickou a praktickou zložkou prípravy, ktorú sme si prakticky overili, predstavujú hospitácie študentov učiteľských fakúlt na reálnych vyučovacích hodinách v školách. Hospitácie sme realizovali v rámci štúdia všeobecnej didaktiky. Skúsenosti z hospitácií študentov 3. ročníka PF UPJŠ v Košiciach, ktoré predchádzali ich vlastnej pedagogickej praxi, sú pozitívne i negatívne. Študenti vysoko hodnotili možnosť „nazrieť do ozajstnej školy a na skutočnú vyučovaciu hodinu už pred samotnou pedagogickou praxou“. Viceri sa počase priznali, že ich zásluhou pociťovali pri nástupe na pedagogickú prax menšie obavy a strach. Výhodou uvedenej formy kontaktu pedagogickej teórie s reálnou školskou praxou bola možnosť pozorovať vopred vytypované všeobecno-pedagogické, resp. všeobecno-didaktické javy a situácie a zaznamenávať ich na zvláštny záznamový hárok. Po hospitácii nasledoval rozbor vyučovacej hodiny s učiteľom, u ktorého sme hospitovali.

Musíme však priznať, že analýza sledovanej hodiny vyučujúcim väčšinou nadobudla odborný-didaktický rozmer a nepriniesla nám ten úžitok, ktorý sme od nej očakávali. Preto sme sa k rozboru všeobecno-pedagogických otázok sledovanej vyučovacej hodiny ešte vrátili na nasledujúcom seminári, čo však viedlo k „strate“ dvoch seminárov. Za nedostatok považujeme aj to, že napriek pochopeniu vedenia fakulty, ktorá nám vyšla v ústrety tým, že učiteľom vyplatila symbolický honorár, hospitácie s jednotlivými študijnými skupinami sa uskutočňovali v čase seminárov podľa bežného vyučovacieho rozvrhu v danom semestri. To v praxi prinieslo nesmiernu administratívnu a organizačnú prácu vyučujúceho, ktorý hospitácie organizoval.

Uvedomovali sme si aj fakt, že prítomnosť cca 50 ľudí na vyučovacej hodine (25–30 žiakov + 10–20 študentov) v stiesnených priestorových podmienkach nezodpovedala hygienickým zásadám vyučovacieho procesu i to, že sme pôsobili ako dosť rušivý element v práve prebiehajúcej výučbe.

Musíme však povedať, že hoci uskutočnenie hospitácií záviselo najmä od ochoty vedenia vybratých škôl a ich učiteľov, vo väčšine prípadov sme sa stretli s veľkým porozumením a obetavosťou.

Po analýze získaných skúseností sme po 3 rokoch upustili od experimentu v pôvodnej podobe. Nakoľko sme však nechceli stratiť pozitívny prínos pozorovania pedagogických javov v reálnej školskej praxi, po dohode so školami, sme študentom ponúkli možnosť individuálnych načovov na vybratých základných a stredných školách. Tieto sme však ponechali na báze dobrovoľnosti študenta a situovali sme ich do oblasti jeho voľného času. Hoci je prínos takto realizovaných pozorovaní vyučovacích hodín ťažko vyhodnotiteľný a mimo nášho dosahu, poskytuje študentom možnosť priebežne konfrontovať osvojované pedagogické poznatky s reálnou školskou praxou.

Príklady sme uviedli len na ilustráciu predsvedčenia, že v pedagogicko-psychologickej príprave študentov učiteľských fakúlt možno, a podľa nášho názoru aj treba, neustále hľadať také cesty, ktoré vedú k prepojeniu jej teoretickej a praktickej zložky. Predstavujú len niektoré alternatívy, ktoré možno využiť v samotnej pedagogicko-psychologickej príprave budúcich učiteľov. Úplne sa stotožňujeme s tvrdením V. Šveca (1995), že inovácie vysokoškolskej prípravy študentov učiteľských fakúlt môžu byť založené na „interdisciplinárnom prístupe k riešeniu problémov školskej praxe ... funkčnom spájaní pedagogickej teórie so školskou praxou ... situačnom prístupe k riešeniu pedagogických problémov“, pri ktorých „pedagogické a psychologické poznatky transformované do súborov pedagogických situácií si študenti osvojujú efektívnejšie než poznatky odovzďavané ako ‚teória‘ príslušných disciplín ...“ a činnostnom prístupe, ktorý je „založený na poznávaní a riešení (poprípade i projektovaní) vybraných pedagogických situácií sa-

motnými študentami.“ Nezanedbatelná je aj „...sebareflexia študentov pri riešení pedagogických situácií spočívajúca v uvedomovaní si svojich skúseností a zážitkov z modelových alebo reálnych pedagogických situácií... a v kritickej sebaanalýze toho, čo ako študent robím a prečo pri pedagogických výstupoch“ (s. 57).

Literatura:

- [1] Kasíková, H.: Humanistické tendence v učiteľském vzdělávání. Pedagogická revue, roč. XLIII, 1991, č. 5, s. 354–358.
- [2] Kurelová, M.: Empiricko-integrální model učitelské přípravy. Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 16–17, s. 84–88.
- [3] Příprava učitelů a získání učitelské způsobilosti. Materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Učitelské noviny, roč. 99, 1996, č. 1–8.
- [4] Študijné programy PF UPJŠ v Košiciach v rokoch 1988–89 až 1996–97.
- [5] Švec, V.: Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů? Pedagogická orientace, Brno, 1995, č. 16–17, s. 54–58.
- [6] Tepperwein, K.: Umenie ľahko sa učiť. Fontana Kiadó, Šamorín 1992.

KONTÍROVÁ, S.: Niektoré aspekty pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 64–70, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: RNDr. Silvia Kontírová, Prírodovedecká fakulta UPJŠ, Košice, Slovensko

Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny

Stanislav Střelec, Zlatica Bakošová

Abstrakt: Stať se zabývá dílčími výsledky dotazníkového šetření provedeného v České republice a na Slovensku. Záměrem výzkumu bylo zjistit, které způsoby odměňování a trestání dětí školního věku jsou v rodinách užívány a jak často. Výzkumná sonda byla provedena ve 1474 rodinách žijících převážně s dvěma dětmi ve věku 6–14 roků.

Klíčová slova: klíčové pojmy: odměna, trest, rodinná výchova, humanistické tendence, srovnávací výzkum

Východiskem metod odměňování a trestání jsou hodnotící postoje vychovatelů k chování vychovávaných, spojované s očekávanými změnami v psychice a chování vychovávaných. Všeobecně se předpokládá, že schvalování (odměňování) a odsuzování (trestání) působí nejvýrazněji na emocionální stránku dětské (lidské) psychiky. S odměnou jsou zpravidla spojeny libé pocity (uspokojení, radost, štěstí), které u dětí posilují tendenci znovu se projevit tím způsobem, který je oceňován. Trest je naopak většinou provázen nepříjemnými citovými prožitky (lítostí, zahanbením, výčitkami svědomí), které mohou vést k omezení (eliminování) nežádoucích projevů v chování. Odměňování a trestání patří k nejstarším metodám používaným vychovateli a patří také ke způsobům výchovy často užívaným rodiči při výchově dětí. S metodami schvalování a odsuzování je spojena řada úskalí. Účinná aplikace odměny a trestu je závislá na mnoha okolnostech, například na pečlivém posouzení podmínek, které vedly k tomu či onomu chování, na individuálních zvláštěnostech dětí, na očekávaných důsledcích odměny nebo trestu atd. Názory na odměňování a trestání dětí se v historickém kontextu měnily. K tendencím, které vyplývají ze současného humanisticky orientovaného pojetí výchovy dětí (viz například Maslow, 1968; Rogers, 1995; Skalková, 1993; Š. Švec, 1991 a jiní), patří:

- orientace na rozvoj pozitivních individuálních osobnostních rysů dítěte,
- upřednostňování preventivního výchovného působení před sankčním,
- preference metod podněcování před metodami tlumení,
- aplikace mírnějších variant metod trestání, které nezasahují dětskou spontánnost, aktivitu a tvořivost,

- preference odměn a trestů morální povahy před jejich variantami materiální nebo fyzické povahy,
- hledání alternativních způsobů pro stabilnější mravní zakotvení norem (východisek) dětského chování a jednání.

Uvedené tendence se někdy střetávají s podmínkami konkrétních výchovných situací a mohou vést u vychovatelů (včetně rodičů) k nejednoznačným závěrům. Jako příklad nám může v této souvislosti posloužit jedna z nejkontroverznějších výchovných metod — tělesný trest, který je možno posuzovat z různých hledisek (viz například Říčan, 1995, s. 66–70). V souvislosti s humánní koncepcí výchovy je třeba konstatovat, že rodina má ze společenského prostředí pro svoje výchovné záměry málo podpory. V životních situacích (přirozených i zprostředkovaných) jsou děti i dospělí často konfrontováni s tím, že k úspěchu, prosperitě a spokojenosti vedou spíše tvrdé (nehumánní) metody a prostředky. V perspektivní orientaci člověka (lidstva) však patří výše uvedené tendence k neodmyslitelným součástem života, morálky a existence demokratické společnosti (viz například Lorenz, 1997).

V letech 1995–1996 byl z iniciativy Mezinárodního střediska pro štúdium rodiny (MŠSR) v Bratislavě připraven a realizován projekt mezinárodního výzkumu „Výchovné prostredie rodiny“. Autorkami a zároveň hlavními řešitelkami výzkumného úkolu byly dr. Zlatica Bakošová, CSc., a dr. Mária Potočárová z Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Komenského. Obecným cílem projektu bylo vytvořit referenční rámec pro možnost konfrontace výchovného prostředí v rodině s rozdílnou kulturní úrovní, v rozdílných společensko-ekonomických státních seskupeních s rozdílnou úrovní tzv. transformačního procesu. Při spolupráci na tomto výzkumném úkolu se kromě autorek projektu spolupodílel řešitel prof. dr. A. Vukasovič z Chorvatska a doc. dr. S. Střelec z České republiky. Jednou ze specifických výzkumem sledovaných otázek byla problematika odměn a trestů používaných rodiči při výchově dětí.

Příspěvek se zabývá dílčími výsledky dotazníkového šetření provedeného v České republice a na Slovensku. Naším záměrem bylo zjistit, které způsoby odměňování a trestání dětí školního věku jsou v rodinách užívány a jak často. Byli jsme si přitom vědomi skutečností, které limitují objektivnost našich závěrů. K těm hlavním patří velikost zkoumaného vzorku a způsob sběru výzkumných dat prostřednictvím dotazníku. Na druhé straně byla realizace výzkumné sondy v obou státech provázána snahou o dodržení kritérií vymezujících reprezentativnost a komparativnost skupin respondentů. Výsledky obou šetření byly statisticky zpracovány v Metodickém centru Slovenského rozhlasu pod vedením sociologa Mgr. P. Haulíka. Kromě sta-

Tab. 1: *Vzdělání respondentů*

	ČR		Slovensko	
	n	%	n	%
základní	70	9,6	51	6,8
střední škola	188	25,8	176	23,6
střední škola s maturitou	307	42,2	360	48,3
vysokoškolské	137	18,8	154	20,6
jiné	26	3,6	5	0,7
celkem	728	100,0	746	100,0

Tab. 2: *Rodinný stav respondentů*

	ČR		Slovensko	
	n	%	n	%
žentatý (vdaná) v prvím manželství	617	84,8	641	85,9
žentatý (vdaná) v opakovaném manželství	48	6,6	46	6,2
rozvedený(á)	52	7,1	38	5,1
svobodná matka	—	—	11	1,5
celkem	728	100,0	746	100,0

tistických metod umožňujících posouzení dat v rovině prvního stupně byla aplikována korelační analýza a testy signifikantnosti — Pearsonův χ^2 , test lineární asociace a kontingenční koeficient.

Předmětem výzkumu se staly rodiny převážně se dvěma dětmi ve věku 6–14 (výjimečně až 18) roků. Dalším výběrovým znakem byla velikost místa, ve kterém rodina žila. Polovina respondentů (rodičů) byla oslovena v některých okresních a bývalých krajských městech a druhá polovina respondentů žila v době konání výzkumu ve vesnicích. Na otázky dotazníku odpovědělo 728 respondentů z České republiky (z toho 533 (73,2 %) žen a 195 (26,8 %) mužů) a 746 respondentů ze Slovenska (z toho 518 (69,4 %) žen a 228 (30,6 %) mužů).

Odměny ve výchovném prostředí rodiny

Které způsoby odměňování jsou v rodinách užívány a jak často? V této souvislosti byly respondentům předloženy k vyjádření čtyři nejběžnější varianty odměňování dítěte:

1. akceptace (uznávání, přijímání) dítěte,
2. slovní ocenění (pochvala),

Tab. 3: *Charakter práce respondentů*

	ČR		Slovensko	
	n	%	n	%
technický	180	24,7	179	24,0
ekonomický	164	22,5	159	21,3
společenskovední	71	9,8	63	8,4
umělecký	9	1,2	10	1,3
jiný	231	31,7	178	23,9
nezaměstnaní	73	10,1	157	21,0
celkem	728	100,0	746	100,0

Tab. 4: *Frekvence používání odměn (Česká republika)*

varianta odměny	trvale		občas		vůbec ne	
	n	%	n	%	n	%
akceptace	324	45,6	363	51,1	23	3,3
pochvala	504	69,8	209	28,9	9	1,3
výhoda	24	3,3	551	76,5	145	20,1
dary a peníze	9	1,3	388	54,1	320	44,6

3. výhody, které si dítě přeje,
4. materiální dary a peníze.

U každé alternativy se respondenti vyjadřovali prostřednictvím jednoduché bodové škály postihující frekvenci jejího používání (1 — trvale, 2 — občas, 3 — vůbec ne). K jakým výsledkům jsme dospěli:

Z pedagogicko-psychologického hlediska patří tradičně k nejuznávanějším způsobům odměňování dítěte jeho akceptace, provázená slovním oceněním (pochvalou). S těmito způsoby výchovy jsou spojovány pocity dítěte,

Tab. 5: *Frekvence používání odměn (Slovensko)*

varianta odměny	trvale		občas		vůbec ne	
	n	%	n	%	n	%
akceptace	465	63,3	191	25,9	80	10,9
pochvala	547	73,2	190	25,6	9	1,2
výhoda	53	7,1	564	75,6	129	17,3
dary a peníze	15	2,0	365	48,9	366	49,1

že je svými rodiči přijímáno a že je důležitou součástí rodiny a její životní pohody. Odměny spočívající ve výhodách, které si dítě přeje (včetně dárků a peněz), jsou považovány spíše za příležitostné výchovné techniky, které jsou zcela přirozené například v případě narozenin, svátků, delšího odloučení, ale ne již jako součást běžné výchovné praxe v rodině. Připomínají vztah — něco za něco, který se jeví v různých souvislostech rodinného soužití jako problematický.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že rodiče nejčastěji odměňují svoje děti slovním oceněním (pochvalou) nebo akceptací (projevy uznání, přijímání) dítěte. Teprve potom jsou děti oceňovány výhodami, které si přejí, případně materiálními dary nebo penězi. Výraznější rozdíly vykazují odpovědi respondentů u bodového hodnocení vyjadřujícího nejčastější (trvalou) aplikaci některého ze způsobů odměňování a také naopak absenci tohoto způsobu odměňování při výchově dítěte v rodině.

Rozdíly v odpovědích jednotlivých skupin respondentů jsou zejména v korelaci mezi způsobem odměňování a vzděláním respondentů.

Z analýzy údajů dotazníkového šetření vyplývá, že jsou různé varianty akceptace, slovní pochvaly a poskytování výhod, které si dítě přeje, častěji užívány při výchově dětí v rodinách respondentů (rodičů), kteří dosáhli vyššího vzdělání (střední škola s maturitou, VŠ). Materiální dary a peníze jsou jako způsob odměny častěji užívány v rodinách respondentů se základním vzděláním a vyučených v oboru ve srovnání s ostatními vzdělanostními kategoriemi rodičů. Při sledování dalších vztahů jsme zjistili, že se jeví jako opodstatněná také korelace mezi způsobem odměňování a pohlavím rodičů. Například častěji (trvale a občas) odměňují své děti materiálními dary více muži (otcové) než ženy (matky). Jako statisticky významný se ukázal také vztah mezi charakterem práce rodičů a odměňováním dětí materiálními dary. Naše šetření potvrdilo obecné mínění, že dary a peníze odměňují častěji svoje děti rodiče ekonomického (podnikatelského) profesního zaměření, ve srovnání s rodiči (respondenty) zaměstnanými v jiných profesních oblastech (společensko-vědních, uměleckých, technických a jiných). Jako málo významné se ukázaly korelační vztahy mezi způsoby odměňování a rodinným stavem respondentů žijících ve městech a na vesnicích.

Tresty ve výchovném prostředí rodiny

Které způsoby trestání jsou v rodinách užívány a jak často? Respondentům bylo předloženo šest nejběžnějších variant trestání dítěte:

1. zákaz oblíbených činností,
2. domácí vězení,

Tab. 6: *Frekvence používání trestů (Česká republika)*

varianta trestu	trvale		občas		vůbec ne	
	n	%	n	%	n	%
zákaz oblíbené činnosti	48	6,6	518	71,2	137	18,8
domácí vězení	10	1,4	232	31,9	460	63,2
křik	52	7,1	571	78,4	87	12,0
vyhrožování	19	2,6	269	37,0	411	56,5
mlčení	10	1,4	202	27,7	492	67,6
tělesný trest	5	0,7	323	44,4	366	50,3

(k jednotlivým variantám se nevyjádřilo 18–34 respondentů)

Tab. 7: *Frekvence používání trestů (Slovensko)*

varianta trestu	trvale		občas		vůbec ne	
	n	%	n	%	n	%
zákaz oblíbené činnosti	53	7,1	497	66,5	191	25,4
domácí vězení	12	1,6	164	22,4	555	76,0
křik	62	8,4	556	75,3	120	16,3
vyhrožování	11	1,5	215	29,3	507	69,2
mlčení	10	1,4	193	26,3	532	72,4
tělesný trest	12	1,6	342	46,8	377	51,6

(k jednotlivým variantám se nevyjádřilo 5–15 respondentů)

3. křik,
4. vyhrožování,
5. mlčení,
6. tělesný trest.

U každé alternativy se respondenti opět vyjadřovali prostřednictvím jednoduché bodové škály postihující frekvenci jejího používání (1 — trvale, 2 — občas, 3 — vůbec ne). K jakým výsledkům jsme dospěli:

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že k nejčastěji užívaným způsobům trestání dětí školního věku patří křik provázený výčitkami rodičů a zákaz vykonávání oblíbených činností. V menší míře trestají rodiče své děti tělesně, výhrůžkami, domácím vězením nebo s dětmi odmítají komunikovat. Ze souhrnných údajů však také vyplývá, že více než polovina rodičů nepoužívá většinu posuzovaných sankčních výchovných metod vůbec.

Výsledky výzkumných sond upozorňují na některé nepřehlédnutelné skutečnosti. Například na to, že křik, který je užíván trvale nebo občas v téměř 85 % rodin respondentů je sice jen verbálním výchovným prostředkem, který zdánlivě vypadá nevinně, ale v praxi rodinné výchovy často vyvolává nervozitu, napětí a vede jen výjimečně k očekávaným dlouhodobějším reakcím vychovávaných. V tomto smyslu se jeví jako účinnější prostředek výchovy — zákaz oblíbených činností dětem, i když je jeho aplikace spojena také s některými úskalími. K nejproblematičtějším prostředkům rodinné výchovy dětí patří tělesný trest. Kontroverznost tohoto prostředku spočívá v tom, že:

- jeho užívání má v našich rodinách určitou tradici,
- přináší bezprostřední efekt,
- je časově nenáročný atd.

Na druhé straně tělesný trest zpravidla:

- neřeší podstatu výchovného problému,
- může být pro děti signálem (příkladem) násilí,
- je projevem bezmocnosti vychovatelů,
- děti jsou proti tomuto prostředku bezbranné,
- uráží lidskou (dětskou) důstojnost,
- je neslučitelný s právy dítěte atd.

Z údajů šetření dále vyplývá, že některými způsoby jsou trestány děti v rodinách ve stejném rozsahu, bez ohledu na dosaženou vzdělanostní úroveň rodičů. Je tomu tak v případě zákazu oblíbených činností, křiku (spojeného s výčitkami) a vyhrožování. Korelace mezi vzděláním rodičů (respondentů) se jeví statisticky významnější v případě trestání dětí domácím vězením a mlčením. Obě tyto výchovné sankce jsou užívány tím méně, čím je vyšší vzdělanostní status rodičů. Rozdílné výsledky, v korelaci se vzděláním respondentů, vykazují sondy uskutečněné v České republice a na Slovensku v případě tělesného trestu. V České republice byly zastoupeny tělesné tresty ve stejném rozsahu ve výchovné praxi rodičů se základním vzděláním i v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Na Slovensku uváděli respondenti se základním vzděláním častější aplikaci tělesného trestu (ve srovnání s respondenty (rodiči) s úplným středoškolským a vysokoškolským vzděláním). Svě děti trestají častěji matky než otcové. Některé způsoby trestání se ukázaly statisticky významné v korelaci s rodinným stavem respondentů. Například aplikaci domácího vězení přiznávali častěji rodiče žijící v opakovaných manželstvích. Tělesné trestání uplatňovali jako výchovný prostředek častěji rodiče žijící v prvním manželství než ženatí (vdané) v opakovaných manželstvích a rozvedení. Respondenti žijící v prvním manželství uváděli (častěji

než ostatní) aplikaci trestů spojených se zákazem oblíbených činností dětí, křik s výčitkami a vyhrožování dětem.

Závěr

Naše výzkumné sondy neumožnily proniknout hlouběji do vnitřních souvislostí zkoumaných jevů. Nevíme například, za co rodiče odměňují a trestají svoje děti. Neznáme míru jejich výchovatelské způsobilosti, s níž byly aplikovány jednotlivé metody. Nemůžeme si například dovolit odhadnout, v kolika případech překračují rodiče své kompetence (a práva svých dětí) a spíše svým dětem ubližují než prospívají. Tyto údaje jsou zjistitelné prostřednictvím jiných výzkumných metod. Naším záměrem bylo postižení některých tendencí, které se v souvislosti s odměňováním a trestáním dětí školního věku projevují v jejich rodinném prostředí. Na základě zjištěných dat si však můžeme dovolit následující závěry:

- výzkumné sondy neprokázaly významnější rozdíly ve variantách a frekvencích používání metod odměňování a trestání u rodičů v České republice a na Slovensku,
- při rodinné výchově dětí jsou častěji uplatňovány metody odměňování než trestání,
- varianty a frekvence používání výchovných metod jsou závislé také na vzdělanostním statusu rodiny,
- k nejméně používaným metodám odměňování patří pochvala a akceptace dítěte, užívané častěji rodiči s vyšším vzděláním,
- materiální dary a peníze jsou častěji užívány jako výchovné prostředky v rodinách respondentů s nižším vzděláním a v rodinách s ekonomickým profesním zaměřením,
- dárky a peníze odměňují své děti častěji otcové než matky,
- v pořadí podle frekvence užívání patří k častěji užívaným způsobům trestání dětí křik rodičů spojený s výčitkami, zákaz oblíbených činností dětí, tělesné tresty, výhrůžky dětem, domácí vězení a přerušovaná komunikace s dětmi,
- své děti trestají častěji matky než otcové,
- většina z těchto variant trestání je častěji používána v rodinách rodičů žijících v prvním manželství, ve srovnání s rodiči rozvedenými nebo žijícími v opakovaných manželstvích.

Z výsledků šetření nepřímo vyplynula také otázka připravenosti rodičů na výchovu svých dětí. Víme, že za určitých okolností nemusejí rodiče (vychovatelé) vůbec děti trestat, že například účinné užívání metod odměňování omezuje prostor pro aplikaci trestů atd. Efektivní výchova (včetně

metod odměňování a trestání) předpokládá u rodičů určitou úroveň jejich výchovatelské způsobilosti (pedagogické gramotnosti). Její utváření je dlouhodobým (celoživotním) procesem, na kterém by se měla vedle rodiny výrazněji spolupodílet také škola, kterou žáci jako budoucí rodiče navštěvují, sdělovací prostředky a další činitelé společenského prostředí. V této souvislosti platí, že nejen v případě zdraví, ale také při výchově je prevence mnohem účinnější než napravování.

Literatura:

- [1] Lorenz, K.: Odumírání lidskosti. Mladá fronta, Praha 1997.
- [2] Maslow, A. H.: Toward a Psychology of Being. Litton, London 1968.
- [3] Matějček, L.: Po dobrém nebo po zlém? Portál, Praha 1995.
- [4] Rogge, J. U.: Děti potřebují hranice. Portál, Praha 1996.
- [5] Rogers, C. R.: Ako byť sám sebou. Iris, Bratislava 1995.
- [6] Říčan, P.: Agresivita a šikana mezi dětmi. Portál, Praha 1995.
- [7] Skalková, J.: Humanizace vzdělání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Univerzita J. E. Purkyně, 1993.
- [8] Švec, Š.: Humanizácia všeobecného vzdelávania. Pedagogická revue č. 5, 1991, roč. 48, s. 342–349.
- [9] Vaníčková, E. a kol.: Tresty v rodine: Výchova alebo násilie? Psychológia a patopsychológia dieťaťa č. 3, 1994, s. 222–231.
- [10] Zelina, M.: Metódy na udržanie nového správania. Rodina a škola č. 2, 1996, s. 5.
- [11] Zelinová, M.: Motivovanie odmenami. Predškolská výchova č. 10, 1995–96, s. 11.

STŘELEEC, S. — BAKOŠOVÁ, Z.: Odměny a tresty ve výchovném prostředí rodiny. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 71–79, ISSN 1211–4669.

Adresa autorů: Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., KP PdF MU Brno, Poříčí 31, 662 80 Brno
PhDr. Zlatica Bakošová, CSc., FF UK Bratislava, Gondova 2, Bratislava, Slovensko

Ze zahraničí

Poznatky z řízení školství v Belgii

Rudolf Pomykal

1. Školský systém ve Vlámském společenství v Belgii

Belgické království jako státní útvar vzniklo v roce 1831. Kromě malých oblastí s německy mluvícím obyvatelstvem na východě se skládá z jižní frankofonní části — Valonska a severní části s vlámsky (holandsky) mluvícím obyvatelstvem, která se nazývá Flandry neboli Vlámské společenství v Belgii. Hlavní město Brusel je dvojjazyčné. Flandry, Valonsko a Brusel mají po více než dvacetiletém úsilí tvořit trojfederaci. Motivací pro takovéto uspořádání byla snaha dosáhnout nezávislého disponování s finančními zdroji.

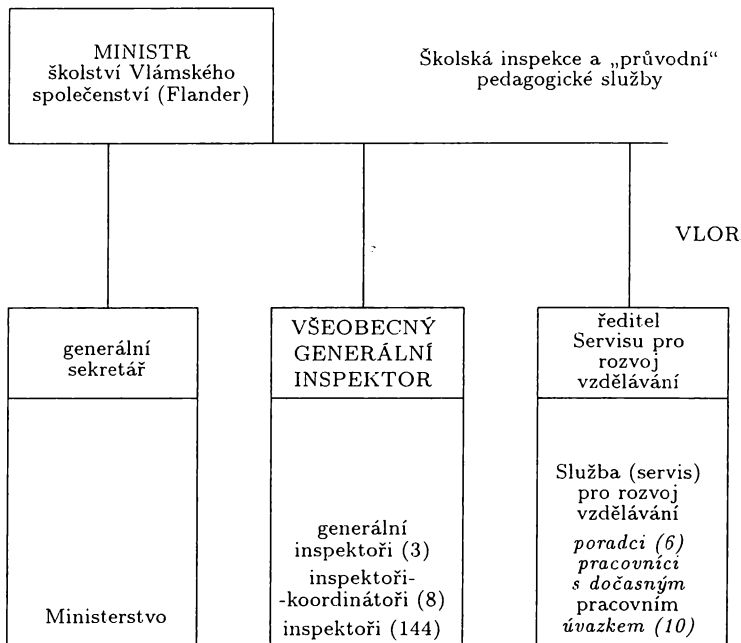
Současný stav v Belgii je charakteristický zejména jazykovou autonomií a dvojjazyčností, resp. trojjazyčností v německé části, přičemž většina obyvatel, zejména mladší generace, solidně ovládá také angličtinu. Struktura státní správy na celém území je analogická — členění na provincie. Totéž platí i pro organizaci školského systému, který je v jednotlivých částech Belgie autonomně organizován.

Z necelých deseti milionů obyvatel Belgie žije 57,8 % ve Flandrech, přičemž území Flander je poněkud menší než území Valonska. V dalším si budeme všimnat školského systému ve Flandrech. Ve Valonsku je situace podobná.

Školská soustava Vlámského společenství v Belgii stojí na třech „pilířích“, jak zachycuje schéma.

1. Řízení a financování zabezpečuje pro všechny veřejné — nesoukromé školy **ministerstvo školství** Vlámského společenství se sídlem v Bruselu. Žádné jiné ministerstvo školy neřídí, ani pokud jde o školy zdravotnického zaměření. Soukromé školy nejsou státem financovány ani kontrolovány.

2. Evaluaci školského systému zajišťuje v roce 1991 nově konstituovaná **státní školská inspekce** Vlámského společenství.



3. Podpůrnou složkou vzhledem k ministerstvu i inspekci představuje **Servis pro rozvoj vzdělávání**.

Systém doplňuje tzv. **Vlámská vzdělávací rada (VLOR)** — samosprávný odborný orgán, v němž je zastoupena odborná a pedagogická veřejnost (pedagogové a vědci z vysokých škol, učitelé od základních až po vyšší školy).

Zajímavostí je, že v Belgii neexistují žádné výzkumné ústavy pro pedagogický výzkum. Věda i výzkum, včetně pedagogického, se pěstují na vysokých školách.

O školní inspekci i servisu pojednávají samostatné články, zde si všimneme soustavy škol, kterou řídí a financuje ministerstvo školství.

V Belgii existuje síť veřejných škol ve třech větvích rozlišovaných podle zřizovatelů:

1. státní školy všech stupňů, kde je zřizovatelem ministerstvo školství, a to včetně škol vychovávajících k výkonu povolání (asi 15 % škol);
2. katolické školy, u nichž jsou zřizovateli katolické kláštery, spolky apod. (méně než 70 % škol);

3. školy městské, případně provinční, u nichž jsou zřizovateli městské nebo provinční správní úřady (téměř 15 % škol).

Školy ve všech třech větvích jsou úplně financovány státem. Státní školy ministerstvem přímo, katolické přes vlastní organizační strukturu, která je zastřešuje jako subsystém, městské a provinční přes příslušné městské nebo provinční úřady. Školy všech tří větví jsou z hlediska dotování zcela rovnocenné, žádné z těchto škol nevybírají školné.

Počet subvencovaných škol ve Flandrech si uvedeme v tabulce v porovnání s počtem škol v České republice. Údaje pro Flandry zahrnují i speciální školy a jsou čerpány z ústního sdělení; údaje o ČR z publikace „Číslo do kapsy“ vydané ÚIV Praha v roce 1994 — stav k 30. 9. 1993.

FLANDRY					ČR	
školy	stát.	měst.	katol.	celkem	státní, soukromé církevní školy celk.	
mateřské	328	420	1132	1880	6836	(z toho 235 speciálních)
základní	331	517	1183	2031	4899	(z toho 700 speciálních)
střední a vyšší	286	112	652	1050	1872	(z toho 197 speciálních)

Předškolní výchova je institucionálně zajišťována od dvou let věku dětí. Je bezplatná a prochází jí cca 99 % dětí.

Povinná školní docházka začíná v šesti letech a trvá dvanáct let. Z toho do patnácti let se jedná o tzv. úplnou povinnou docházku. Žáci, kteří absolvovali alespoň první dva ročníky sekundárního vzdělávání, mohou navštěvovat školy s částečným vyučováním, pokud nechtějí absolvovat úplnou školní docházku. Školu s částečnou výukou mohou navštěvovat žáci od věku 15 až 16 let — zahrnuje pak poslední dva roky povinné školní docházky.

Tzv. „obnovené“ sekundární vzdělávání navazuje na **primární** (6 až 12 let) vzdělávání a skládá se z nižšího a vyššího **stupně sekundárního vzdělávání**. Diferencuje se v zásadě na čtyři typy — všeobecně vzdělávací, technický, profesní a umělecky zaměřený. Probíhá ve dvou cyklech, z nichž první připravuje zejména na vysokoškolské studium, druhý na přechod do zaměstnaneckého stavu. Toto je charakteristické pro drtivou většinu všech subvencovaných škol, zatímco u nepatrného počtu (méně než 1 %) tzv. „svobodných“, rozuměj soukromých, ale nesubvencovaných škol, může být situace jiná. Tyto školy vybírají školné a nedostávají státní dotace. Nejsou také, na rozdíl od subvencovaných škol všech tří větví, evaluovány státní školní inspekcí.

Po absolvování šesti let sekundárního vzdělávání je možné absolvovat přípravný rok na vysokoškolské studium, resp. tzv. vyšší školy „krátkého“ nebo „dlouhého“ typu často s profesní specializací. Každý rok školy po závěrečných zkouškách žákům udělují tzv. atest, který má tři stupně:

- A) žák může postoupit dále a smí si volit sám další cestu;
- B) žák může postoupit dále, ale může pokračovat jenom v tzv. všeobecném směru;
- C) žák musí opakovat ročník.

Podniková příprava v průmyslu trvá půl roku až dva roky. Do ní jsou přijímáni 18 až 20letí na základě pracovní-právní smlouvy.

PMS centra (pedagogicko-medicínský servis) plní roli podobnou našim pedagogicko-psychologickým poradnám; navíc ale zajišťují pedagogicko-výchovný a metodicko-didaktický servis i rodičům, učitelům a ředitelům škol také servis související s rozvojem škol. Jsou dobře materiálně i personálně vybavena pro tento účel. Každá ze tří větví sítě subvencovaných škol má svoji vlastní síť PMS center. Také tato zařízení, stejně jako subvencované školy, podléhají inspekčnímu dohledu jediné státní školské inspekce.

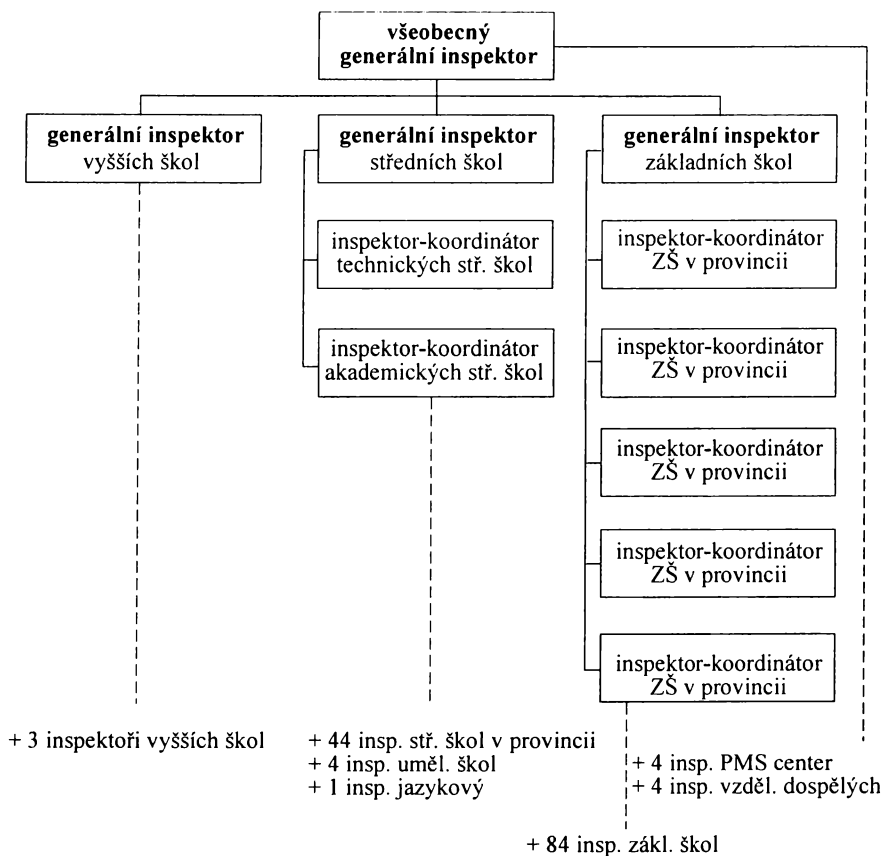
Autor příspěvku jako pracovník České školní inspekce měl v roce 1994 možnost seznámit se při dvoutýdenní pracovní stáži se školským systémem a principy činnosti státní školní inspekce ve Vlámském společenství v Belgii (Flandrech). Nyní, v období hledání vhodné podoby řídicí, evaluační i „podpůrné“ složky našeho školského systému je exkurze zprostředkována tímto a dalšími dvěma autorovými příspěvky **Školní inspekce v Belgii** a **Servis pro rozvoj vzdělávání v Belgii, jeho postavení ve školském systému a jeho úkoly** inspiračním zdrojem pro takovéto úvahy. Možná, že při formulaci nového školského zákona se zákonodárci poučí i z těchto již ověřovaných skutečností ze země blízké naší svojí velikostí i vzdělávacími tradicemi, neboť až do roku 1831 byla Belgie součástí Rakousko-Uherské monarchie.

2. Školní inspekce v Belgii

Struktura školní inspekce ve Flandrech

Do roku 1991 měla každá ze tří větví škol ve Vlámském společenství v Belgii (školy státní, katolické, městské nebo provinční) také vlastní inspekční systémy. V roce 1991 byl přijat zákon, včetně dekretu a prováděcího nařízení, o vytvoření jednotné státní školní inspekce. Státní školní inspekce je jedním ze tří „pilířů“ školského systému. Její struktura je následující:

V čele nové státní školní inspekce stojí **všeobecný generální inspektor**, který je přímo podřízen ministrovi školství Vlámského společenství



v Belgii. Dostává od ministra zadání inspekčních úkolů, na konci školního roku podává zprávu o stavu školství v zemi. Všeobecný generální inspektor také sám přímo koordinuje tyto řadové inspektory: 4 inspektory tzv. PMS center (jistá analogie našich pedagogicko-psychologických poraden) a 4 inspektory vzdělávání dospělých.

Podléhají mu dále tři generální inspektori:

- **generální inspektor vyšších škol**, který má k dispozici 3 kvalifikované inspektory pro výkon inspekce na vyšších školách;
- **generální inspektor středních škol**, který má k dispozici dva vedoucí pracovníky: inspektora-koordinátora středních akademických škol a inspektora-koordinátora středních technických škol. Těm je podřízeno

44 inspektorů středních škol, 4 umělečtí inspektoři a 1 jazykový inspektor;

- **generální inspektor základních škol**, kterému podléhá 6 inspektorů-koordinátorů základních škol pro provincie. Ti mají k dispozici 84 řadových inspektorů základních škol, z nichž někteří mají praxi a kvalifikaci speciálních pedagogů.

Zajímavostí je, že ve Flandrech **neexistují** (podobně jako v Anglii) **inspektorky pro mateřské školy**. Tato kategorie inspektorů byla uvedenou strukturální změnou od roku 1991 zrušena přesto, že mateřské školy ve Flandrech, které jsou určeny dětem od dvou let, navštěvuje asi 99 % dětí z odpovídající věkové kategorie. Inspekční kontrolu mateřských škol na základě požádání (ale jenom vzdělávací část jejich činnosti) zajišťují ti z 84 inspektorů základních škol, kteří se specializují na nižší stupeň základní školy. Tomu také odpovídá jejich pedagogická praxe a kvalifikace. Jsou to bývalí ředitelé (často muži), kteří na tomto typu školy (integrována mateřská s nižším stupněm základní školy) působili. Požadovanou kvalifikací je vyšší pedagogická škola.

Jeden ze šesti inspektorů-koordinátorů základních škol pro provincie koordinuje všechny inspektory základních škol, kteří mají kvalifikaci a praxi speciálních pedagogů. Podobně i inspektor-koordinátor středních technických škol koordinuje činnost těch středoškolských inspektorů, kteří kromě své předmětové aprobace mají praxi a kvalifikaci speciálních pedagogů. Inspektor-koordinátor středních akademických škol kromě toho, že se podílí na koordinování inspekcí středních škol spolu s inspektorem-koordinátorem technických škol, koordinuje také činnost jazykového inspektora a čtyř uměleckých inspektorů.

Inspektoři-koordinátoři a generální inspektoři neprovádějí vlastní inspekční činnost na školách, ale jmenují a koordinují inspekční týmy, plánují a kontrolují jejich činnost, a to včetně závěrečných zpráv z týmových inspekcí jednotlivých škol realizovaných cyklicky po dvou až třech letech. Tyto zprávy předkládají jimi jmenovaní (ad hoc) vedoucí inspekčních týmů. Koordinátoři, resp. generální inspektoři, zprávy po jejich prostudování odesílají zákonem daným adresátům (ředitelům škol, zřizovatelům škol, správním radám). Závěrečné inspekční zprávy inspekce nezveřejňuje. Dále inspektoři-koordinátoři a generální inspektoři na závěr školního roku píší své zprávy o stavu škol v úseku, za který zodpovídají. Všeobecný generální inspektor pak formuluje zprávu za celý školský systém, který je inspekcí evaluován.

Vzor pro strukturu, ale zejména pro náplň činnosti a metodiku inspekce byl hledán v Evropské unii, jmenovitě ve **Skotsku, Anglii** a Holandsku. Konečná podoba vznikla modifikací těchto „vzorů“ s ohledem

na vzdělávací tradice v Belgii. Dále byly odstraněny chyby, nedůslednosti a také problematika ustanovení v inspirujících systémech.

Ve zmiňovaném dekretu a prováděcím nařízení je **velmi přesně a podrobně popsána nejenom struktura inspekce (včetně počtu inspektorů jednotlivých kategorií), ale také její poslání a důležitá vymezení**, jako jsou kvalifikační předpoklady pro jednotlivé „úřady inspektorů“, pro přijímání nových „členů“ inspekce formou přijímací zkoušky přesně stanovenou výběrovou komisí za přesně vymezených podmínek. Dále také platové podmínky, pravidla pro kárná opatření až po suspenzi, resp. uvolnění ze zaměstnaneckého poměru, a především **statut „úřadu inspektora“ s přesným vymezením jeho působnosti pro jednotlivé typy škol** podmíněné jednak odpovídající kvalifikací a aprobačí pro tento typ škol a jednak pedagogickou praxí (nejméně 10 let).

Sídlo vedení školní inspekce pro Vlámské společenství v Belgii je v Bruselu v budově ministerstva školství. Dokonce na tomtéž podlaží sedí „administrátoři“, tj. úředníci ministerstva i jim korespondující úředníci inspekce. Inspekce tak nepotřebuje vlastní správní a ekonomické zaměstnance, neboť má kromě přesně dekretem vymezeného souboru vedoucích pracovníků (inspektoři-koordinátoři a generální inspektoři) a řadových inspektorů jen minimální administrativu. Přesto mají inspektoři pocit nezávislosti, ale na druhé straně mohou být v denním kontaktu generální inspektoři a koordinátoři inspekce pro jednotlivé typy škol s ministerskými administrátory, což podle jejich slov přispívá k pružnosti, operativnosti a vzájemné informovanosti.

Pracovníci (členové) inspekce jsou zaměstnanci ministerstva školství a jsou jim i placeni, podléhají však organizačně hierarchické struktuře školní inspekce v čele se všeobecným generálním inspektorem, který je přímo podřízen, ministrowi školství Vlámského společenství.

Řadoví inspektoři mají pracoviště doma, jsou vybaveni služebním počítačem včetně tiskárny a společným softwarem. S výjimkou dní, kdy podle plánu koordinátora mají být na určité škole v rámci delegovaného inspekčního týmu (týden až deset pracovních dní podle velikosti školy), nemají vymezenou pracovní dobu. Další čas využívají buď k participaci na formulaci závěrečné inspekční zprávy, případně k přípravě na následující inspekci. Jsou však inspektory-koordinátory, resp. generálními inspektory kontrolovatelní prostřednictvím odvedené práce, kterou představuje v závěrečné zprávě z inspekce podchycená participace na kontrolní činnosti v rámci inspekčního týmu. Jedná se o odborné hospitace, rozhovory s rodiči i žáky a vedením školy i personálem. Kromě toho má každý inspektor svůj inspekční obvod,

do něž může být operativně vyslán na pokyn ministra při řešení aktuálních problémů na školách. Při vzniku nového inspekčního systému na podzim roku 1991 byli do úřadů státních školních inspektorů zařazeni (na základě zkráceného výběrového řízení) inspektoři státních škol a katolických škol v poměru 1:1, a to s roční zkušební lhůtou.

Nově přijímaní inspektoři musí mít nejméně 10 let pedagogické praxe na určitém typu školy, pro něž jsou do inspekce přijímáni. Dáte musí splňovat požadavek určité aprobovanosti, aby při sestavování inspekčních týmů mohla být pokrývána realizovaná kurikula inspektovaných škol, podobně jako tomu je i u nové anglické školní inspekce.

K činnosti školní inspekce ve Flandrech

Postup a činnost při inspekci na školách, resp. její vyhodnocování, jsou do jisté míry podobné jako u nové anglické školní inspekce. **Na školu jsou delegováni inspektoři do inspekčního týmu tak, aby svým zaměřením (aprobací, resp. specializací speciálního pedagoga) pokryli celé kurikulum realizované školou.** Inspekční tým a jeho vedoucí je koordinátorem vždy znovu jmenován pro tu kterou inspektovanou školu.

Inspekční činnost je organizována na základě odbornosti a specializace inspektorů s využitím jejich předmětové aprobovanosti. Je plánována a koordinována jako týmové působení nejméně čtyřčlenných týmů. Plánování a koordinování inspekci zajišťují inspektoři-koordinátoři, resp. generální inspektoři, včetně odeslání závěrečných inspekčních zpráv. **Inspekce jsou zaměřeny na školy jako celek a sledují jejich kvalitu z hlediska úspěšného naplňování předepsaného (minimálního) kurikula.** Zásadně se ve zprávě nejmenují jednotliví učitelé, ale charakterizuje se úroveň vzdělávání v jednotlivých předmětech a celková úroveň školy. Rovněž tak není škola porovnáвана s jinými školami.

Šest týdnů před termínem inspekce na škole oznámí vedoucí inspekčního týmu řediteli školy, že na škole proběhne inspekce. Současně požádá o vyplnění dotazníků a poskytnutí dalších informací o škole. V podstatě jde o to, aby škola předestřela svůj vlastní obraz „sebenazírání“, který je pak inspekci ověřován. **Členem inspekčního týmu (podobně jako v Anglii) je kromě inspektorů i tzv. „verifikátor“, který není inspektorem, ale zaměstnancem školské správy (školského úřadu) a kontroluje hospodaření a administrativu školy.**

Inspekční zprávu ve stanoveném termínu vedoucí inspekčního týmu odevzdá koordinátorovi, který ji odesílá po jejím schválení a podepsání ze zákona určeným příjemcům (škola, školský úřad, zřizovatel). **Zpráva nemá**

veřejný charakter a je definitivní — proti zprávě není možno se odvolat nebo ji připomínkovat — to lze učinit jen před konečnou verzí zprávy inspekčního týmu. Připomínky lze projednávat během pobytu inspektorů na škole. **Ředitel školy má povinnost seznámit se zprávou personál a přijmout případná nápravná opatření. Následná inspekční kontrola zjišťuje, zda tato opatření byla splněna.** Správní rada školy má právo, rozhodne-li se k tomu, inspekční zprávu zveřejnit. Plánování týmových inspekcí se realizuje v tříměsíčních cyklech. Na toto období jsou plánem určeny inspekční týmy a školy, na nichž mají působit. Výběr inspektovaných škol ovlivňuje školská správa (školské úřady, ministerstvo). Inspektoři dostanou na tuto dobu také zálohu na výdaje (100 000 BEF), kterou nelze překročit a kterou na konci cyklu vyúčtují. U inspekce neexistují služební vozidla, neboť každý má svůj automobil, případně používá dopravu železnicí, která je komfortní a jezdí naprosto přesně. Stravování a ubytování (je-li nutné při malé rozloze území) se řeší prostřednictvím velmi husté restaurační (hotelové) sítě. Na rozdíl od Anglie zatím neexistuje prováděcí „manuál“, jakým je pro anglické inspektory „Handbook for the Inspection of Schools“. Ten má být vytvořen po doladění a „usazení“ práce nového inspekčního systému. Zatím se to řeší interními pokyny a školením inspektorů (začátkem každého školního roku proběhne třídení školení inspektorů podle jednotlivých kategorií). **Vlastní týmové inspekce probíhají na školách od poloviny září do poloviny června.** Po zbytek školního roku se píšou souhrnné zprávy o stavu školství, konají se školení a instruktáže inspektorů k provádění inspekcí. Inspektoři mají totiž stejné prázdniny jako žáci a učitelé, včetně řady dní tzv. „vedlejších“ prázdnin. Platy inspektorů jsou odstupňovány podle jednotlivých stupňů škol (vzestupně) a druhu „úřadu inspektora“. Jsou dány nikoliv třídou a stupněm, ale v dekretu uvedeným rozpětím. **Jsou vyšší než platy ředitelů škol odpovídajícího typu, na nichž inspektoři inspektují.**

Inspektoři ve vztahu ke školám ani veřejnosti nepůsobí v poradenské funkci. Ta v belgickém systému náleží PMS centrům (pedagogicko-medicínský servis), která kromě poslání odpovídajícího našim pedagogicko-psychologickým poradnám plní také roli poradenství pro školy a školská zařízení i veřejnost.

Podmínky pro přijetí do „úřadu inspektora“

Podrobnosti o přijímání inspektorů jsou zakotveny v dekretu z roku 1991. Na základě oznámení „o uvolnění inspektorského úřadu“ pro určitý typ a stupeň školy (případně aprobaci anebo specializaci) v Belgickém věstníku

se může uchazeč přihlásit ke zkoušce, pokud splňuje (kromě podmínek kvalifikačních) následující podmínky:

1. musí být občanem členského státu Evropské unie, případně mu může být udělena výjimka;
2. musí být mravně bezúhonný, což dokládá osvědčením, které není starší než tři měsíce;
3. nesmí být zbaven politických a občanských práv;
4. musí mít za sebou alespoň 10 let pedagogické praxe na příslušném typu školy.

K přihlášce musí být přiložen životopis s uvedením údajů o tom, jak kandidát rozšiřoval a prohluboval své pedagogické znalosti a schopnosti a odborné didaktické vědomosti.

Přijímací zkouška se skládá ze dvou částí:

- I. Písemná část; při níž uchazeč musí zpracovat didaktický námět.
- II. Ústní část se skládá:

- a) z rozhovoru, z něhož musí být zřejmé, zda má kandidát požadované **charakterové vlastnosti, potřebné nadání a profesionální znalosti, vážnost a zodpovědnost potřebnou pro úřad inspektora**; kromě toho musí z rozhovoru vyplynout do jaké hloubky ovládá současnou pedagogickou problematiku;
- b) z rozhovoru o řešení některého administrativního problému na základě platných zákonných a správních ustanovení daných zákony a dekrety;
- c) z posouzení některého simulovaného didaktického problému.

Dekret dále specifikuje požadavky na uchazeče o místa inspektorů-koordinátorů a generálních inspektorů. Také tato místa se po „uprázdnění“ obsazují na základě výběrového řízení komisí, jejíž složení je dáno rovněž dekretem. Předsedajícím je nejbližší vyšší nadřízený vzhledem k obsazované funkci. Například pro úřad inspektora-koordinátora základních škol jsou požadavky na uchazeče následující:

- být nastálo jmenován inspektorem pro základní školy,
- zastávat tento úřad na plný úvazek,
- vykonávat úřad alespoň tři roky,
- svou přihlášku odeslat doporučeným dopisem do stanoveného termínu (termín je dán po služební linii spolu s oznámením o uvolněném úřadu).

Dekret také podrobně a přesně stanovuje složení výběrových komisí pro konkrétní inspektorské úřady a směrnice pro jejich činnost.

3. Servis pro rozvoj vzdělávání v Belgii, jeho postavení ve školském systému a jeho úkoly

3.1 Postavení Servisu

Servis pro rozvoj vzdělávání byl jako instituce zřízen 17. července 1991 zákonem jako servis pro inspekci a poradenství. Je jedním ze tří pilířů školské soustavy v Belgii, vedle ministerstva školství a školní inspekce.

V čele instituce stojí ředitel servisu, který je přímo podřízen, podobně jako všeobecný generální inspektor, ministru školství Vlámského společenství. **Stejně jako u inspektorů se místo ředitele i zaměstnanců servisu obsazuje po jeho „uvolnění“ na základě zkoušky. Odborní pracovníci jsou zásadně bývalí učitelé z různých stupňů a typů škol a mají statut „poradce ministra“.** Je jich poměrně málo. Celý Úřad včetně ředitele a nezbytných administrativních pracovníků čítá 21 osob. Jejich počet a skladbu odborností a zaměření, podobně jako pro státní školní inspekci, stanovuje dekret.

Zmiňovaný zákon odráží jisté názory na kvalitu a řízení kvality, v nichž je zahrnut jako celek také Servis pro rozvoj vzdělávání poradenstvím a „vnitřním“ servisem výcviku inspekce. Servis musí podporovat vyšší vzdělávací kvalitu, a to **poradenským servisem vůči ministerstvu a servisem výcviku vůči inspekci.** Obě tyto služby jsou tak na úrovni řízení a správy škol spojeny do jedné instituce, neboť jsou chápány jako komplementární. **Servis poskytuje inspekci měřítka a nástroje potřebné k plnění jejich úkolů.**

Poradenství (Servis ministerstvu, PMS centra školám) se stává prostředkem nápravy vlastní vzdělávací sítě. Vnitřní servis výcviku smí být organizován úřady nebo vzdělávací sítí. Školy samy o sobě — jako školy a organizace jsou rovněž způsobilé přispět ke vzdělávací kvalitě.

Úlohy inspekce a poradenství jsou ale v samotném školském systému odděleny. Evaluaci provádí státní školní inspekce, která však vůči školám nemá poradenskou funkci. Poradenství vůči výchovně vzdělávacím subjektům vykonávají tzv. PMS centra. Zákon vymezující inspekci reprezentuje autoritu dohledu nad kvalitou vzdělávání. Je to také dohled (kontrola), který podmiňuje snahu škol učení objektivizovat.

Za situace, kdy v zemi neexistují samostatná výzkumná pedagogická pracoviště mimo vysoké školy, slouží servis také jako koordinační instituce pro koordinování výzkumné činnosti s cílem využít výsledků této činnosti pro řízený rozvoj vzdělávání. O to se ucházejí odborná vědecko-pedagogická a odborná pracoviště vysokých škol.

3.2 Úkoly Servisu pro rozvoj vzdělávání

Zákony určují následující úkoly Servisu pro rozvoj vzdělávání:

- I. formulace návrhů na objektivizaci pohledu na učení (standardizace vzdělávání);
- II. příprava nástrojů rozvoje a analýzy řádného prověření škol, mezi jiným také zjišťování, jak rychle usilují o objektivizování učení;
- III. rozvoj metod koncipování kurikula a vzdělávacích programů, mezi jiným užitím pracovního popisu ve zprávě;
- IV. zaškolení a další výcvik pracovníků inspekce.

Servis pro rozvoj vzdělávání sám o sobě nevede žádný experimentálně-vědecký výzkum, ale může dávat podněty k vědeckému výzkumu, který může být využit ke zkvalitnění vzdělávání. Jeho prostřednictvím se zadávají grantové úkoly.

3.3 Závěrečné postřehy a problémy týkající se Servisu

Všichni neadministrativní zaměstnanci Servisu jsou bývalí učitelé, někteří (ředitel a 6 poradců) mají „definitivu po přijímací proceduře“, další pak jsou tzv. pracovníci s dočasným pracovním poměrem — na dva roky. Důvodem je snaha mít neustálý kontakt se vzdělávací realitou. Celkem má ústav (kromě ředitele) 21 pracovníků, z nichž dva jsou administrativními silami, 3 se specializují na vyšší školy, 7 na střední školy a 4 pracovníci na školy základní.

Servis je jediný centrální pedagogický odborný ústav v zemi, byl založen spolu s novou inspekcí v roce 1991. Zatímco inspektoři nyní kontrolují školy (kvalitu) jako celek, byla předtím inspekce zaměřena na učitele a jednotlivé předměty. Servis se považuje za třetí pilíř školství.

Za hlavní úkoly Servisu je v současnosti považována organizace tvorby tzv. minimálních standardů, návrhy pro Vlámskou vzdělávací radu, dále metody tvorby kurikula; měly by být vytvářeny podklady pro inspekci, ale tento úkol vážne; a konečně vytváření návrhů na přijímání inspektorů. Každým rokem připravuje Servis třídní soustředění pro inspektory (mimo Brusel). I když je snaha rozšířit počty pracovníků Servisu, „Dekret“ uvádí počty, které nelze překročit.

Servis má plán práce, který však musí být flexibilní. Hlavní úkol „minimální standardy“ bude hotov v roce 2000. Standardy mají učinit ze základních škol co nejvíce všeobecné, aby se posunulo rozhodování dětí o dalším studiu do vyššího věku. Rozdíly mezi školami jsou značné, není jednoduché jejich úroveň srovnat. Jediným řešením je mít nejdříve jednotné osnovy (to již existuje), poté jednotné standardy a posléze jednotné zkoušky. I když se

zatím mezi učiteli ve Flandrech neprojevuje velké nadšení, díky osvětě se začíná situace měnit. Lidé chápou, že pro děti, školy, ale i učitele je kvůli prostupnosti jednotlivými stupni škol důležitý evaluační vhlad, zatímco učitelé mají až příliš velkou volnost, která vychází z dosavadních tradic.

Počítá se s minimálními standardy i pro vyšší školy (ale pouze pro tříleté — krátké, zaměřené na praktické obory).

Autor zpracoval příspěvek na základě písemných podkladů a ústních informací při pracovní stáži v roce 1994 od pana Laurenta Osaera, poradce ze Servisu pro rozvoj vzdělávání se sídlem v Bruselu.

POMYKAL, R.: Poznatky z řízení školství v Belgii. Pedagogická orientace 1997, 3, s. 80–92, ISSN 1211–4669.

Adresa autora: RNDr. Rudolf Pomykal, Zlín

Diskuse

Poznámka ke školské terminologii

Chrudoš Vorlíček

V uplynulých desetiletích se uskutečnily některé změny ve školské terminologii. Po roce 1989 se aktualizovala organizační stránka škol v menších obcích. K otázkám školství se vyslovují pracovníci s různou odbornou kvalifikací. V důsledku těchto okolností se objevuje neustálenost v užití termínů *třída*, *ročník*, *postupný ročník* a *malotřídní škola*.

Školskou terminologii zpřesnil zákon č. 186/1960 Sb. V předcházejících školských zákonech, ve stranických usneseních Komunistické strany Československa a v dalších normách se pro označení základního vertikálního prvku školské soustavy užívalo termínů *třída*, *ročník*, *postupný ročník*. Jako *třída* se rovněž označovala skupina žáků, kterou v dané škole po určitou dobu vyučoval jeden nebo více učitelů. Termínem *třída* se tedy vyjadřovaly dva rozdílné pojmy. Zákon č. 186/1960 Sb. a stejně také platný zákon č. 138/1995 Sb. rozlišuje pojem a termín *ročník* jako základní prvek školské soustavy ve směru vertikálním a pojem a termín *třída* jako skupina žáků, kterou v dané škole, v daném časovém období vyučuje jeden nebo více učitelů. V jednom ročníku školy může být několik pobočných tříd. Za určitých podmínek mohou být žáky jedné třídy žáci různých ročníků. Termínu *postupný ročník* se ve školských zákonech od roku 1960 neužívá. Přijmeme-li toto rozlišení, znamená to, že např. pedagogické dokumenty, tj. učební plán, učební osnovy, učebnice aj. pokud se zpracovávají celostátně, se zpracovávají pro ročník, nikoli pro třídu.

Připomenuté změny v terminologii školských zákonů, jak je patrné z odborné literatury i některých úředních materiálů, nebyly ani po více než třiceti letech přijaty. Například v Pravidlech českého pravopisu se jako ukázka velkých písmen ve jménech učebnic uvádí formulace *Čítanka pro 2. třídu základních škol*.¹ V návrhu nazvaném Program rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice se mimo jiné píše: „Z hlediska vývoje dítěte je významná 1. třída... Obecná škola bude zakončena vydáním vysvědčení gramotnosti po čtvrté nebo páté třídě podle vyspělosti žáka...“ atd.²

Ve vzdělávacím programu *Obecná škola* v úvodní stati P. Piňhy a Z. Heľuse Pojetí obecné školy čteme: „Za nejvhodnější způsob organizačního řešení považujeme pětiletou obecnou školu, členěnou do tří fází 1.-2. ročník,

3. ročník, 4. a 5. ročník. ... Třetí ročník dále rozvíjí vývoj žáků. Současně slouží jako třída diagnostická.“ V kapitole nadepsané Prvouka, vlastivěda, přírodopis se poznamenává: „V 5. třídě vlastivědné učivo přesahuje hranice vlasti, děti získávají své zeměpisné poučení o Evropě a dalších kontinentech.“³

Autoři vzdělávacího programu Národní škola užívají termín postupný ročník.⁴

V citovaných případech se na rozdíl od platného školského zákona 1. užívá místo termínu ročník termín třída, 2. ve vzdělávacím programu Obecná škola se termínů třída a ročník užívá jako synonym, 3. ve vzdělávacím programu Národní škola se zavádí termín, kterého se v platných normách neužívá.

Jako *malotřídní škola*, popř. škola ne plně organizovaná, se označuje škola s nevelkým počtem žáků, zpravidla venkovská, kde se v jedné třídě vyučuje několik ročníků žáků. Vzhledem k nízkému počtu těchto škol před rokem 1989 a také vzhledem k tomu, že tato problematika nestála v popředí pozornosti, došlo po oživení zájmu o tuto oblast k terminologickým problémům a tyto školy jsou nezřídka označovány jako *malotřídní*. Takto je nadepsáno například příslušné heslo v nejnovějším českém pedagogickém slovníku. Autor „opravil“ i název práce, který je uveden jako součást hesla.⁵ Termín „malotřídní školy“ nalézáme také v programu MŠMT ČR Kvalita a odpovědnost⁶ a v dalších publikacích.

Jevy, na které upozorňujeme, nejsou ojedinělé. Zpřesnění školské terminologie a její sjednocení je nezbytným předpokladem zkvalitnění odborné komunikace o českém školství.

Poznámky

1. Pravidla českého pravopisu. Ústav pro jazyk český. Nakladatelství Pansofia 1993, s. 47.
2. Vopěnka, P.: Návrh rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v České republice. 1. krok. Učitel'ské noviny, 95, 1992, č. 7, s. 6.
3. Kolektiv: Vzdělávací program Obecná škola. Pojetí obecné školy. Učební osnovy obecné školy. 4., upr. vyd. Portál, Praha 1996, s. 7, 11.
4. Viz např. zprávu Josefa Vondráčka v časopise Učitel'ské noviny, 100, 1997, č. 13–14, s. 4.
5. Průcha, J — Walterová, E. — Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995, s. 111 — heslo Malotřídní škola. Citovaná práce se správně nazývá takto: Tupý, K.: K didaktickým problémům malotřídních škol. SPN, Praha 1978.
6. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha, říjen 1994, s. 16.

K pojednání Jiřího Vomáčky „Východiska a klíčové otázky přípravy učitelů 1. st. ZŠ ...“ (PO 21/96)

Olga Roztočilová

Autor ve svém pojednání mimo jiné předkládá pedagogickou koncepci přípravy učitelů 1. stupně ZŠ na FP Technické univerzity v Liberci. Protože se zabývá především činností katedry pedagogiky a psychologie, je třeba dodat několik dalších upřesňujících údajů.

Liberecká příprava učitelů pro 1. stupeň základní školy prošla za čtyři roky své existence několika změnami. Zrodila se ve snaze pomoci zdejšímu základnímu školství vyřešit tíživý nedostatek kvalifikovaných učitelů na nižším stupni ZŠ. Byl proto zvolen tříletý model přípravy, jenž by umožnil absolventům co nejdříve odejít do praxe.

Koncepce studia se začala tvořit po necelých třech letech existence Pedagogické fakulty, která vyrostla zcela netradičně v lůně technické vysoké školy. Tato skutečnost poněkud ovlivnila pojetí přípravy učitelů primární školy v tom smyslu, že iniciátoři i tvůrci studijního programu, přesvědčení o dobré úrovni středoškolského studia potvrzeného maturitní zkouškou, zvýraznili ve studijním programu pedagogické a psychologické disciplíny, výtvarnou, hudební tělesnou výchovu, didaktiky předmětů vyučovaných na 1. stupni ZŠ a pedagogická praktika na školách již od počátku studia.

Realizace projektu vzdělávání učitelů primární školy byla vložena do rukou katedry národní školy (KNS). Ponechme stranou vzrušení, jež liberecký „model“ bakalářského studia učitelství vyvolal, a konstatujme, že se během jediného čtyřletého vzdělávacího cyklu změnil v takovou koncepci přípravy učitelů 1. stupně ZŠ, jež jednak odpovídá dlouhodobému úsilí o vysokoškolskou přípravu všech učitelů u nás, jednak koresponduje s představami vedení univerzity i fakulty. Jeho současná podoba vznikala za mimořádného pochopení nevídané podpory akademických funkcionářů i vedoucích činitelů TU a FP TU. Radami přispěli garanti vzdělávání učitelů primární školy z jiných pedagogických fakult, jako např. doc. Nelešovská (PdF UP), doc. Spilková (PdF UK), doc. Faberová a doc. Jan Horák (PF VŠP Hradec Králové).

Z původního záměru tříleté denní, resp. čtyřleté dálkové bakalářské přípravy vyrostla postupně koncepce dvoufázového vzdělávání, jež prohloubeným studiem jednoho předmětu podpůrnou formou od 1. ročníku a intenzivní v ročníku čtvrtém umožňuje dovést studenty k magisterskému titulu. Po zkušenostech s prvním během byla provedena poslední úprava tím, že jako základní typ bylo určeno čtyřleté magisterské studium s možností

ukončit po třech letech státní zkouškou pro bakaláře. Chce-li posluchač absolvovat se specializací, musí projít od 1. ročníku systematickou výukou zvoleného předmětu (ČJ, AJ, NJ, HV, specifické poruchy učení a chování).

Fakulta pedagogická TU nabízí tři varianty přípravy učitelů pro 1. st. ZŠ:

1. Čtyřleté denní magisterské

= Mgr.

2. Devítisemestrové kombinované (6 sem. denní + 3 sem. dálkovou formou)

Bc. + = Mgr.

3. Desetisemestrové dálkové

Bc. + = Mgr.

Dvoufázovost pouze denní formy se ukázala jako nefunkční a příliš náročná finančně i personálně (po 1. fázi pokračovala ve studiu většina studentů, státní zkoušky se konaly vlastně dvakrát za účasti profesorů a docentů z jiných pedagogických fakult, vyvstaly požadavky na vyšší počet vyučujících příslušných kateder jako členů komisí pro SZ atd.).

Studium učitelství pro 1. stupeň základní školy obsahově i organizačně řídí katedra národní školy FP TU, která soustřeďuje vysokoškolské učitele, pro něž nemá fakulta zázemí v odborných katedrách. V personálním obsazení jsou hojně zastoupeni hudebníci, ale i didaktikové předmětů vyučovaných na 1. stupni ZŠ, a také dva češtináři. KNŠ koordinuje činnost oddělení 1. stupně ZŠ, jež se postupně vytvořila na odborných katedrách fakulty. Z nich největší je na katedře pedagogiky a psychologie (vede je doc. PhDr. Jiří Vomáčka, CSc.); obdobná oddělení pracují na katedrách didaktiky a matematiky, filozofie, fyziky, dějepisu, anglického jazyka, německého jazyka a tělesné výchovy. Katedra českého jazyka a literatury se podílí zejména na specializační přípravě, protože základní výuku zajišťují češtináři KNŠ. Skutečnost, že se ve velmi krátké době tato oddělení vyčlenila, svědčí o vědomí závažnosti přípravy učitelů primární školy. Vyjádřením pozice tohoto studijního oboru je existence vlastního proděkana a ve svém důsledku též jmenování nového prorektora TU, jímž je doc. RNDr. Petr Golka, vůbec první proděkan pro 1. stupeň ZŠ a někdejší předseda rady národní školy.

Příprava učitelů 1. stupně ZŠ se v Liberci znovuvytváří 4 roky. Zaujetí, s nímž všichni zainteresovaní pracují, podíl profesorů a docentů na výuce a zejména mimořádná podpora vedení fakulty a univerzity ovlivní bezesporu příznivě i v budoucnu kvalitu zdejší vysokoškolské výuky budoucích učitelů primární školy.

Škola jako systém

Radomír Saliger

Systémový pohled na školu obrací pozornost na její integraci, jako základní podmínku její existence. Přístupy k názorům na školu se různí s ohledem na hlediska, která jsou při objasňování jejího fungování preferována.

Škola je složitý sociální, pedagogicko-psychologický a ekonomický systém. Žádnou složku tohoto systému není možné opomenout při komplexním pojmání školy. Přikláním se k odborníkům, kteří v tomto pohledu považují za dominantní stránku pedagogicko-psychologickou. Vycházím z toho, že hlavním úkolem školy je kvalitně organizovat vyučování a proces učení studentů.

Tento systém je propojen čtyřmi osami. Je to **osa personální**, která zahrnuje prvky jako management školy, učitele, studenty a celý systém interpersonálních vztahů, které řadíme k významným **vnitřním vlivům**, které působí na práci ve škole. Dále je to **osa informační**, která zahrnuje prvek obsahu výchovně vzdělávacího procesu a metody přenosu informací všeho druhu, zejména vědomostí, návyků a dovedností, **osa organizační**, která zahrnuje prvky spojené s organizací výchovně vzdělávacího procesu, zejména časové, technické a jiné prostředky, které se používají při organizaci práce ve škole. Poslední osou je **osa hlavní**, která je spojením cílů výchovně vzdělávacího procesu a jeho výsledného efektu.

Jednotlivé prvky se spolu navzájem doplňují a podmiňují. Nemohou efektivně bez svého vzájemného ovlivňování fungovat. Jakákoli dílčí deformace některého z prvků má vždy za následek deformaci požadovaného výsledku práce školy.

Na takto pojatý systém v každém okamžiku existence působí i **vnější vlivy** prostředí, které mohou do značné míry ovlivnit jeho fungování jako celku, nebo jen některých jeho částí. Mezi tyto vlivy můžeme zařadit obecně sociální, politické a ekonomické podmínky. Mezi podstatné vlivy patří například legislativní změny, dostupnost materiálních prostředků, vlivy jiných škol, konkurence apod.

Tyto vlivy nepůsobí přímo jen na management školy, ale i na samotné studenty. Vliv těchto podmínek může být jak motivující, tak zcela opačný.

Pokusím se naznačit místo a úlohu některých prvků ve škole a vztahů, které mezi nimi vznikají. Dominantní úlohu ve škole zaujímá vedoucí **řídící pracovník** (např. ředitel). Mělo by jít o osobnost, která si dokáže svými schopnostmi a vlastnostmi získat přirozenou autoritu příslušníků školy. Mezi základní kvality patří schopnost řešení různých konfliktních situací, koordinace cílů a obsahu výchovně vzdělávacího procesu, spraved-

livé hodnocení práce podřízených, efektivní využívání prostředků, motivace spolupracovníků a schopnost úspěšné spolupráce s prvky vnějších vztahů a okolí. Mezi specifické kvality určitě patří i vysoká míra frustrační tolerance a flexibilita.

Zvláštní místo ve škole mají **vztahy** vedoucích pracovníků a ostatních učitelů, učitelů a studentů a naopak. Mělo by jít o vztahy založené na vzájemné důvěře, pomoci a spolupráci. Vedle vztahů formálních mají významnou úlohu vztahy neformální.

Učitelé jsou těmi, kteří zprostředkovávají nejnovější poznatky studentům. Dnes se někdy stává, že v některých místech odcházejí ze škol kvalifikovaní učitelé. To je jedna ze skutečností, která by se v „dobré škole“ neměla stávat. Kvalita odborníků v každé organizaci je jedním ze základních kritérií její úrovně. Tento problém není jen věcí pedagogů samotných, ale i podmínek, které jsou jim pro jejich práci vytvářeny. Jde o vytvoření takových podmínek, aby lidé ve škole pracovali rádi a nepovažovali svoji činnost ve škole pouze za prostředek k obživě.

Někdy se setkáváme s názorem, že postupně upadá myšlenka, že investice do vzdělávání a práce ve škole je velmi dobrou investicí. Kde jsou hlavní příčiny těchto názorů, by bylo zajímavé zjistit. Osobně se přikláním k názoru, že dočasně spíše převládá potřeba rychlého nabytí prostředků, než několikaleté vzdělávání s perspektivou práce se studenty. Jednou z příčin může být i pocit marnosti ze své práce, nedostatek perspektivy nebo i neodpovídající ohodnocení práce.

O jakého učitele nám v současné době jde? Především jde o osobnost s pozitivním vztahem k lidem a životu vůbec. O odborníka, který bude schopen svoje vědomosti a zkušenosti předat jiným tak, aby je pochopili. Aby uměl pracovat s různými typy žáků a byl úspěšný ve své profesní spolupráci. Měl by umět pracovat s různou didaktickou technikou a využívat ji nejen pro svou práci, ale i pro pomoc studentům při překonávání překážek studijního i jiného charakteru.

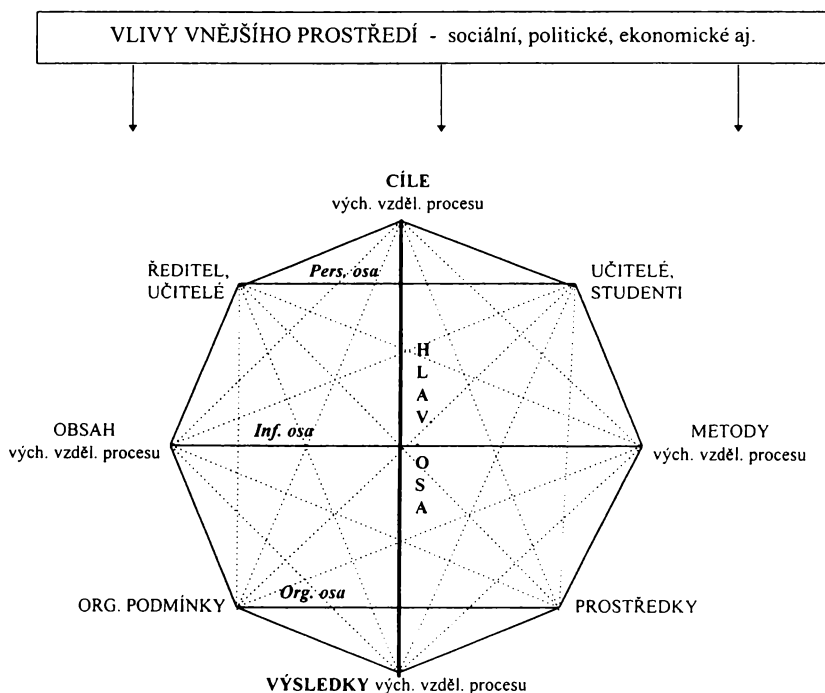
A jaké máme pedagogy dnes? Máme je právě takové, jak je vychovaly a vzdělaly naše školy, jak je utvářely a utváří veškeré vlivy života společnosti a světa. Myslím, že přes některé problémy se za práci učitelů nemusíme stydět. Důkazem, že tomu tak je, jsme my sami, naše práce a práce jiných, která bývá oceňována u nás i v zahraničí.

Obsah výchovy a vzdělávání je prvkem, který tvoří základ kvality systému práce školy. Záleží na pedagogovi, jakým způsobem jej dokáže studentům zprostředkovat. Samotný obsah je v podstatě stanoven učebními osnovami a plány, systémem předmětů výchovně vzdělávacího procesu a je konkretizací stanovených cílů výchovy a vzdělávání. Na jeho tvorbě by se

měli podílet odborníci, kteří mají přehled o současných požadavcích na výchovu a vzdělávání občana demokratického státu. Ani sebelepší obsah sám nezabezpečí splnění cílů, které škola jako organizace má. K jeho zprostředkování je potřeba různých postupů a způsobů práce, tedy obecně **metod výchovy a vyučování**.

Zvolená metoda, kterou pedagog využije ve své práci, rozhoduje v konečném důsledku o výsledném efektu působení. Nalézat optimální metody v různých situacích, které práce ve škole přináší, je velmi náročné a zejména začínající učitelé se někdy potýkají s různými problémy. Proto by měly být vedle teoretických poznatků poskytovány více i praktické zkušenosti a návody, i když ani tato metoda není samospasitelná. Škola nemůže ani řadu reálných životních situací poskytnout. **Kritériem úspěšnosti** zvolených metod při výchově a vyučování bude vždy kvalita našeho života, práce, poskytovaných služeb a školy samotné.

Možné uspořádání prvků naznačeného systému je zřejmé z uvedeného schématu:



Podstatným prvkem tohoto systému jsou **organizační podmínky a prostředky** v širokém slova smyslu. Způsob organizace výchovně vzdělávacího procesu má vliv na spokojenost pracovníků školy i samotných studentů. Proto jsou kladeny vysoké požadavky na styl vedení vedoucích pracovníků školy. Preferován by měl být styl demokratický, zahrnující na jedné straně vysokou náročnost a na druhé straně zodpovědnost za vykonávanou práci a vytváření optimálních podmínek pro plnění úkolů. To souvisí s efektivním využíváním prostředků, které má škola pro realizaci svých cílů k dispozici. Mám na mysli nejen zabezpečení učitelů, ale zejména zabezpečení celého výchovně vzdělávacího procesu. K nim se zejména řadí například učebny, speciální učebny, projekční a výpočetní technika a jiné prostředky. Významnou součástí je i kvalita samotných budov škol, jejich zařízení pro využití ve volném čase pro relaxaci, stravování a další služby. Kvalita těchto prostředků ovlivňuje autoritu školy navenek. K tomu může v současnosti přispět využití popularizace práce školy v médiích i kvalita spolupráce s rodiči studentů.

Výsledkem práce takovýmto způsobem pojatého systému školy by měla být osobnost fyzicky i psychicky zdatná, všestranně kultivovaná, schopná řešit různé odborné i životní situace. Pro školu je to úkol nesnadný a zcela se ho někdy nepodaří naplnit. Systémový přístup by nás měl proto vést k tomu, abychom se snažili vytvářet optimální podmínky pro jeho fungování, ale i k zamýšlení nad vývojovými tendencemi současné školy a nad tím, jak dosahovat zdokonalení práce školy a aby se systém úspěšně rozvíjel. A to je možné jedině zkvalitňováním funkce jednotlivých prvků systému.

Literatura:

- Bacík, F. a kol.: Úvod do teorie a praxe školského managementu. UK, Praha 1995.
- Driftmann, H. — Portner, D. — Kissel, D.: Militärische Ausbildungspraxis/Lern und Arbeitsbuch für den Ausbilder. Bonn 1987.
- Pitra, Z.: Úvod do managementu. Gaudeamus, Hradec Králové 1992.

Zprávy

XV. vědecké kolokvium o řízení osvojecího procesu

Kolokvium proběhlo dne 22. května 1997 na Vysoké vojenské škole pozemního vojska ve Vyškově za účasti asi 50 účastníků z českých zemí i ze Slovenska, většinou z vysokých škol, ale i z jiných škol a výzkumných ústavů.

Zaměření letošního kolokvia na soudobé problémy výchovy a vědy odpovídalo tradičnímu duchu kolokvií. Scházejí se na nich učitelé a vědci různých profesí, různého zaměření — pedagogové, matematici, filozofové, psychologové, fyzikové a jiní — a společně se hledá cesta k nápravě výchovy, školy a vědy. Kolokvia svou syntetickou povahou se tak liší od běžných monotematických vědeckých konferencí.

Na pořádání kolokvií participuje více škol. Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově má po léta výbornou spolupráci s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně, z níž přicházejí dobré programové náměty, aktivní účastníci a vědeckí garanti. O participaci na spolupořádání kolokvií letos požádala i brněnská pobočka České pedagogické společnosti, jejíž pracovníci se s uznáním vyjádřili k trvání tradice vyškovských kolokvií. S radostí jsme nabídku přijali a předběžně se domluvili, že významné příspěvky a důležité myšlenky z kolokvia se dostanou na pořad jednání brněnskou pobočkou ČPdS pořádaných seminářů, aby mohly rychleji zrát.

Jednání XV. kolokvia otevřel plk. doc. ing. Jiří Herynk, CSc., prorektor pro studijní a pedagogickou činnost VVŠ PV, když přítomné přivítal a podporil konání vyškovských kolokvií. Ocenil obsahovou rozmanitost programu při společném jednání o soudobých problémech vzdělávání a vědy a hledání cesty jejich řešení.

Prvním přednášejícím byl prof. RNDr. Jan Chvalina, DrSc., z PdF MU v Brně, který uchvátil účastníky jak uměním spojit poznatky algebry a matematické analýzy, tak i pověrami a šprýmy o čísle 7 s jeho matematickou povahou.

Oběma bratrům Zlatníkovým ležel na srdci obsah vzdělávání. Doc. RNDr. Čeněk Zlatník, CSc., z ČVUT z Prahy vyjádřil oprávněné obavy o vzdělávání budoucí generace, když celostátně schválená učebnice propaguje nadpřirozené jevy a okultismus. A ptal se: platí v pedagogice ještě

princip vědeckosti? Mladší bratr PaedDr. Jan Zlatník, CSc., z VVŠ PV ve Vyškově upozornil na pradávný rozpor mezi protikladnou povahou světa a neprotikladným způsobem jeho poznávání ve vzdělávacích soustavách založených na teoretickém způsobu organizování poznatků, který se z vědy přenáší do obsahu vzdělávání. Pedagogika se sice snaží rozpor řešit formulováním požadavků na spojování vzdělávání a výchovy, teorie a praxe, blízkých a vzdálených cílů, slova a představy, rozumu a citu apod., ale to se nedaří v praxi zcela realizovat, neboť druhé stránky takových požadavků nejsou jistěny obsahem. Proto navrhoval uplatněním principu protikladné dvoustrannosti a přijetím nového pojetí obsahu vytvořit ve vzdělávacím obsahu souvislostní poznatkovou protistrukturu a jí odpovídající „levé stránky“ učebnic, aby rozvoj mezipředmětových vztahů byl obsahově jistěn souvislostními idejemi a nebyl závislý jen na individuálních zkušenostech jednotlivého učitele. Protože nové pojetí obsahu vzdělávání a vytváření souvislostní poznatkové protistruktury učebnic umožňuje prakticky realizovat množství požadavků pedagogiky, je tím otevřena nová cesta ke zhodnocování výsledků pedagogiky a vědy.

Letošní kolokvium více příspěvky podpořilo požadavky na rozvoj protikladného či paradoxálního myšlení: fyzik prof. RNDr. Jan Novotný, CSc., z PF MU v Brně, matematik RNDr. Jan Houska, CSc., z VÚP v Praze aj., zcela v duchu názorů soudobých filozofů vědy na rozvoj vědeckého myšlení, k němuž je zapotřebí nejen vzdělávacích teorií, ale i střetů rozmanitých myšlenek. Zajímavé vystoupení měl doc. ing. Bohuslav Bušov, CSc., z FEI VUT v Brně o řešení problémů pomocí expertních systémů směřovaných k tvorbě inovačních zadání. Za výborný považoval zdroj problému vzniklý z technických rozporů: „Dej věci do rozporu, dostaneš se do jádra problému.“ Mgr. Jana Kučerová z PdF UK v Praze seznámila účastníky s pokusem o diagnostiku myšlení žáků, v níž vytypovala dvojí myšlení: horizontální a vertikální. Podobné příspěvky mohou mít stejný závěr: věda 20. století prokázala dvě stránky myšlení, obě je potřeba ve vzdělávacím procesu rozvíjet.

Významnou tematikou kolokvia byla počítačová podpora výuky. Diskutovaly se zkušenosti s využíváním různých počítačových programů, zejména ve vyučování matematice. Dobře připraven byl ing. Bezděk ze střediska informačních technologií VVŠ PV (pracoviště RNDr. Františka Herodka podílejícího se na organizaci kolokvia), který ochotně vypomáhal při prezentaci výsledků práce autorů.

Do obsahového rámce probíraných témat dobře zapadaly filozoficky laděné příspěvky, například o potřebě dvou logik při rozvoji myšlení ve školním vzdělávání v příspěvku RNDr. Blaženy Švandové, CSc., z PdF MU v Brně.

Inspirativně působily příspěvky se zkušenostmi učitelů z rozvoje samostatné práce žáků dokládající radost učitelů z práce evidentně vykonávané nad rámcem svých povinností. Ostatně, z celého kolokvia vyzařovala přítomnost učitelů tohoto typu.

Příspěvek ing. Josefa Vojáčka o možnostech využití počítačové sítě Internet všem účastníkům připomněl, že je na světě připraven technický prostředek komunikace ke spojení pokrokových sil k systémovému řešení problémů výchovy, vzdělávání a vědy.

Zajímavou osobností letošního kolokvia byl npor. Michael Šebestík, mladý učitel z Vojenské střední školy ve Vyškově připravující se na zahraniční doktorandské studium, který podněcoval diskusi a projevoval mimořádný zájem o probírané otázky.

Osvědčená dvojice vědeckých garantů kolokvia, prof. ing. Josef Šeda, DrSc., z VVŠ PV ve Vyškově a prof. RNDr. Jan Chvalina, DrSc., z PdF MU v Brně, si počínala při řízení kolokvia vskutku profesionálně. Patří jim dík za to, s jakým mistrovstvím dokázali různorodou tematiku spojit v jednotný celek. Není bez zajímavosti, že na přípravě a uskutečnění kolokvia se podílelo 13 nových nebo starších členů katedry matematiky Vysoké vojenské školy pozemního vojska ve Vyškově.

Na kolokvium bylo přihlášeno 55 příspěvků, ale někteří autoři nepřijeli. Při přípravě i samotném průběhu kolokvia se kladly tradiční otázky: zda vzhledem k bohatému obsahu jednání utvořit sekce nebo zda příští kolokvium udělat dvoudenní. Snažíme se odmítnout oba návrhy. Hájíme přesvědčení, že ve vědě je stejně důležité poznatky jak teoriemi rozvíjet, zpřesňovat, ale zároveň rozdělovat, tak idejemi orientačně zkracovat a spojovat. Teoretických monotematických konferencí je dost. Ale málo příležitostí bývá ke spojování myšlenek vědců různých profesí. A kolokvia jsou právě na takový způsob jednání historicky připravena. Proto bychom rádi hájili syntetickou povahu kolokvií a zásadu: dát příležitost každému, kdo chce vystoupit. Ale s ohledem na čas jen takovou, aby sdělil třeba jen podstatu své myšlenky. A vytvářet tak i vědecké prostředí syntetické povahy, kde se usnadní komunikace mezi vědci různých profesí ke spojení sil k zásadnímu řešení soudobých problémů výchovy, vzdělávání, vědy a širšího využívání jejich výsledků. Kdoví, zda právě problém vzájemné komunikace mezi vědci není v pozadí zvyku, že společnost řídí politici, a ne vědci. Nemělo by tomu být jinak?

Pedagogická diagnostika 97

Ve dnech 17.–18. září 1997 uspořádala Pedagogická fakulta Ostravské univerzity ve spolupráci s pobočkou České pedagogické společnosti a Vědecká společnost kinantropologie, Moravskoslezská pobočka, v Ostravě 3. mezinárodní konferenci *Pedagogická diagnostika 97*. Cílem konference bylo jednak navázat na aktuální otázky předchozí konference Pedagogická diagnostika 95, rovněž uspořádané výše uvedenými subjekty v Ostravě, a dále prezentovat další výsledky bádání v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky a terapie.

Zahajovací projev plenárního zasedání, které moderovala Miluše Císařová, pronesl rektor Ostravské univerzity Prof. RNDr. Jiří Močkoř, DrSc., a dále úvodní slovo patřilo děkanovi Pedagogické fakulty prof. Rudolfu Bernatíkovi. Pak účastníci konference vyslechli šest referátů, z toho čtyři zahraniční účastníků (Anglie, Polsko, Slovensko).

V první den odpoledne druhý den konference pracovali účastníci v pěti sekcích. V sekci *Diagnostika v práci učitele, vychovatele a ředitele školy* (moderovala Milena Kurelová) bylo přihlášeno 17 referátů (z toho 6 zahraničních), v sekci *Poradenská a speciálně pedagogická diagnostika a diagnostika specifických poruch učení a chování* (moderovala Jana Swierkoszová) bylo přihlášeno 12 referátů (z toho 4 zahraniční), v sekci *Diagnostické problémy primární školy* (moderovala Miluše Císařová) bylo přihlášeno 5 referátů (z toho 2 zahraniční), v sekci *Motodiagnostika* (moderátor Vojtěch Gajda), bylo přihlášeno 8 referátů (z toho 2 zahraniční), v sekci *Vysokoškolská diagnostika* (moderovala Erika Mechlová) bylo přihlášeno 14 referátů (z toho 4 zahraniční), v sekci *Diagnostika uměleckých činností a schopností* (moderátorka Hana Kantorková) bylo přihlášeno 7 referátů (žádný ze zahraničí).

Všechny přihlášené referáty budou otištěny ve sborníku konference.

Autor tohoto sdělení by pokládal za účelné konferenci uzavřít krátkým plenárním zasedáním, ve kterém by moderátoři jednotlivých sekcí stručně shrnuli výsledky jednání v sekcích seznámili účastníky konference se závěry ze sekcí.

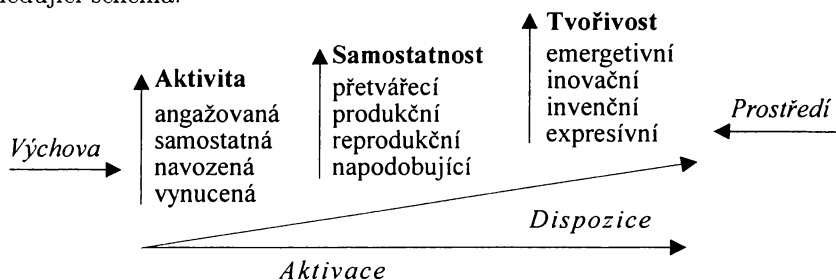
Pořadatelům, zejména katedře pedagogicky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, patří dík za uspořádání konference, která byla dobře zajištěna po stránce obsahové i organizační. Nesporná byla i úroveň společenská, které dominoval pěkný společenský večer.

Rudolf Grepl

Tvořivostí učitele k tvořivosti žáka

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně uspořádala 16. září 1997 jednodenní pracovní seminář „Tvořivostí učitele k tvořivosti žáka“. Téma semináře je výzkumně řešeno v rámci grantu GA ČR č. 406/96/1102 „Rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků“ (nositel J. Maňák z PedF MU a spolunositel V. Smékal z FF MU v Brně). Tento seminář měl mimo jiné za úkol prezentovat dosažené vědecké výsledky celé pracovní skupiny. Zároveň poskytl platformu pro diskusi o této problematice pro všechny zájemce jak z oblasti pedagogické a psychologické teorie, tak ze školní praxe. Všichni účastníci ocenili skutečně pracovní charakter semináře, který problémy řešil v diskusích nebo dílnách.

Stěžejní otázkou, kterou si organizátoři a účastníci semináře položili, bylo, jak připravovat budoucí učitele, aby byli skutečně tvořiví, ale hlavně, aby byli schopni rozvíjet tvořivost jako nejvyšší vzdělávací hodnotu také u svých žáků. V úvodním sdělení prof. J. Maňák jako odborný garant semináře uvedl účastníky do problematiky a při její analýze představil aktivitu, samostatnost a tvořivost člověka jako procesy, které se ve výchově realizují paralelně a spočívají v cílevědomém, avšak postupném rozvíjení individuálních dispozic vychovávaného jedince. Nutným předpokladem jejich rozvoje je optimální míra aktivace vychovávané osobnosti. Všechny tři procesy ve výchově kvalitativně gradují a procházejí několika stupni, jak ukazuje následující schéma:



Psychologické aspekty rozvoje tvořivé osobnosti ve světle některých psychologických teorií osobnosti zajímavě osvětlil prof. V. Smékal z Ústavu psychologie FF MU v Brně. Zaměřil se především na zvláštnosti vývoje tvořivosti v ontogenezi a na její úzké vazby s aktivitou individua, která v procesu výchovy dostává smysl s rozvojem volní regulace chování. Spontánní hravá dětská tvořivost jistě facilituje odvahu dětí zacházet s materiálem i slovy a přináší dětem cenné zážitky a zkušenosti. Ve školním vyučování by proto měla, zvláště v elementárním vzdělávání, dostat prostor — nikoli v podobě

extrémně uvolněných aktivit a snížení nároků na intelektuální výkony dětí, ale především v jiné struktuře vzdělávacích obsahů a v podpoře dětí při aktivním a samostatném získávání informací a konstruování poznatkových struktur.

Prof. Š. Švec z FF UK v Bratislavě prezentoval celou škálu teoretických přístupů k vymezení pojmu tvořivosti, ke specifikaci tvořivého procesu a podmínek pro jeho řízení v podmínkách výchovy a vzdělávání osobnosti.

Další diskuse byla vedena k otázce míry vlivu pedagogů — rodičů i učitelů — na rozvoj tvořivosti dětí a následně k přípravě budoucích učitelů, kteří by byli kompetentní tvořivé schopnosti dětí rozvíjet. Z tohoto hlediska se ukázala závažná také okolnost, jací učitelé vlastně příští učitele na učitelských fakultách připravují a nakolik jejich přístup k výuce předurčuje profesionální schopnosti a dovednosti studentů učitelství v oblasti rozvíjení tvořivosti u žáků. Doc. V. Švec, Dr. D. Knotová a Mgr. J. Havel z PdF MU prezentovali výsledky výzkumného šetření úrovně tvořivosti na fakultě, jak je hodnocena studenty brněnské Pedagogické fakulty.

Odpolední jednání proběhlo ve znamení seznamování účastníků s netradičními postupy a novými technologiemi tvůrčí práce. Doc. Jurčová z Ústavu experimentální psychologie v Bratislavě zorganizovala brainstorming na aktuální téma: „Jak bych změnil(a) vyučování, aby bylo pro žáky zajímavější a atraktivnější?“ (jako výcvik v postupu použitelném ve vysokoškolské výuce). Doc. B. Bušov z VUT Brno seznámil posluchače s metodikou TRIZ (tvorba a řešení inovačních zadání) a expertním systémem IM (Invention Machine) jako vysoce efektivními nástroji při realizaci tvůrčí technické práce, které zároveň mohou sloužit jako nástroje k pěstování tvořivosti ve školách. Seminář uzavřela dílna pod organizačním vedením doc. V. Švece, ve které měly být formulovány konkrétní závěry k tématu celého semináře, vyplývající z otázky: „Jak nově koncipovat učitelské vzdělávání, aby skutečně připravilo studenty na rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků?“. Účastníci se pokusili stanovit:

- jakými kompetencemi vybavit studenta učitelství, aby byl schopen podněcovat aktivitu, samostatnost a tvořivost u svých žáků,
- v čem a jak změnit vzdělávací kurikulum budoucích učitelů,
- jak změnit metodický arzenál užívaný na učitelských fakultách, aby to vedlo k rozvoji tvořivosti studentů,
- jak měnit sám(a) sebe v roli učitele (průsečíková kompetence, založená na sebereflexi a profesionální autodiagnostice).

Seminář lze hodnotit jako jednu ze zdařilých akcí, které se věnovaly otázkám pedagogické teorie a praxe. Díky téměř komornímu složení účastníků (cca 40) byl jeho součástí pokus o týmové řešení problémů a praktické vy-

užití některých aktivizujících výukových postupů. Bylo také ohlášeno téma příštího vědeckého semináře, který se bude konat na PdF MU v Brně v prosinci 1997 a kterým bude „Mikrovyučování a sebereflexe v přípravě učitelů“.

Hana Filová

Mravní nemoci mládeže a jejich prevence

Dne 9. října 1997 proběhla na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně konference České pedagogické společnosti k sociální problematice s názvem „Mravní nemoci mládeže a jejich prevence“. Konference byla rozdělena do tří bloků:

1. *Obecná problematika prevence sociálně negativních jevů.* Hlavní referát přednesla dr. Marie Procházková z Pedagogické fakulty MU, Brno na téma Etopedie a současné problémy mravní výchovy, koreferáty Mgr. Lubomír Pelech z Magistrátu města Brna (Primární prevence sociálně negativních jevů ve městě Brně), dr. Soňa Cpinová z Dětského diagnostického ústavu, Brno (Otázky reedukace problémové mládeže) a dr. Lenka Skácelová z Kontaktního a poradenského centra pro drogové a jiné závislosti při PPP Brno (Koncepte Centra v oblasti primární prevence zneužívání návykových látek na školách).
2. *Kriminalita a drogové závislosti u mládeže.* Hlavní referát a koreferáty přednesli pracovníci Policejní akademie ČR, Praha: doc. Jiří Semrád (Výchovy a kriminalita mládeže), dr. Petr Sak (Kulturní aspekty drogové vlny u české mládeže) a doc. Renata Štablová (Trendy drogové kriminality mládeže v ČR po r. 1993).
3. Tento blok byl věnován *romské otázce* a multikulturní výchově vůbec. S hlavním referátem vystoupil doc. Pavel Říčan z Psychologického ústavu AV, Praha (Romská otázka — učitelská odpověď) a dr. Eva Šotolová z Pedagogické fakulty UK, Praha (Podmínky integrace Romů do společnosti). S koreferáty o praktických zkušenostech se vzděláváním romských dětí vystoupily Mgr. Helena Balabánová ze Soukromé základní školy Přemysla Pittra, Ostrava a ing. Irena Meisnerová ze Základní školy Havlíčkovo nám., Praha.

Můžeme konstatovat, že se tato konference setkala s velkým zájmem a s převážně pozitivní odezvou. Z konference se připravuje sborník, který vyjde na počátku roku 1998.

Zdenka Veselá

Hodnotová orientace mládeže

Česká pedagogická společnost ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK pořádala dne 20. listopadu 1997 seminář „Hodnotová orientace mládeže v dobách sociální změny“. Hlavním bodem semináře byla přednáška prof. dr. Hanse Merkense z Freie Universität Berlin na výše uvedené téma. Vedení Goethe-Institutu nabídlo pro seminář přednáškový sál a tlumočnice. Návštěva semináře byla až překvapivě vysoká a zúčastnili se ho i přední odborníci z pedagogické fakulty i jiných pracovišť, která se věnují výchově a vzdělávání. Pozoruhodný byl zcela objektivní výklad a pro nás neobvyklá samozřejmost, s jakou byly prezentovány ty jevy např. z bývalé NDR, které byly z hlediska výchovy a hodnotové orientace považovány za pozitivní. Zvláště zajímavě byl pojednán „postoj k práci“ a rozdílné, resp. výrazně zúžené, chápání fenomenu práce na Západě. Po přednášce následovala kvalifikovaná diskuse a výměna zkušeností i z obdobných výzkumů u nás. Navázání několika odborných kontaktů během návštěvy profesora Merkense je příslibem zajímavé spolupráce jedné z nejvýznamnějších fakult Svobodné univerzity v Berlíně — Fachbereich Erziehung und Unterrichtswissenschaften — s naší odbornou pedagogickou obcí.

Jana Kohnová

J. Á. Komenský by měl radost...

Původně jsem chtěla psát o maturitách na bilingvní sekci gymnázia Matyáše Lercha v Brně, kde jsem letos byla předsedkyní maturitní komise ve třídě 4. AF. Ale mé nadšení z nově postavené budovy gymnázia na Žižkově ulici v Brně, kterou jsem znala jen zvenčí, je tak velké, že překonalo i příjemný pocit z velmi dobrých výsledků, kterých žáci u maturitní zkoušky dosáhli. Maturita na bilingvním gymnáziu probíhá ve dvou etapách — v prvním roce z jazyka českého a jazyka francouzského a ve druhém roce z vybraných odborných předmětů v jazyce českém a francouzském.

Z 27 žáků, kteří letos ve třídě třídní profesorky Dagmar Přidalové maturovali, jich 24 dosáhlo známky výborně, 24 chvalitebně a jen 6 známky dobře. Jiných stupňů známkování nebylo nutno použít. Znalosti žáků jak v jazyce českém, tak v jazyce francouzském, který zkoušel profesor Henri Noubel, byly velmi dobré. V jazyce českém probíhá maturita klasickým způsobem, na který jsme zvyklí, v jazyce francouzském pak jde spíše o práci s textem, který nutí žáky k vlastním interpretacím a úvahám. Samotná

znalost jazyka a vyjadřovací schopnosti žáků ve francouzštině jsou velmi dobré.

Bílá třípodlažní budova školy, která byla otevřena ve školním roce 1996/97, září na úpatí Kraví hory, hned za jezdeckým oddílem TJ Moravan. Již samotný vstup do proskleného atria s fontánou vás příjemně naladí, dodá chuť do práce. A stejný pocit vás neopustí ani při prohlídce školy a 24 prostorných a světlých učeben, kabinetů a sborovny, laboratoří a technického zázemí, rozsáhlé otevřené knihovny, studovny atd. Škola má i svou pěknou jídelnu, a dokonce i posilovnu a bufet (skoro mám chuť říci *bistrot*, *bar* nebo *caffetteria*), místo klasických drátěných šaten pak jednotlivé skříňky pro žáky. Krásný výhled je ze zatravněné střechy budovy, která je celá zasazena do zeleně. Škola působí nesmírně příjemným dojmem a její žáci i učitelé jsou na ni zjevně a právem pyšní. Učit i učit se v takové škole musí být opravdu radost. I já se těším, že se tam za rok vrátím — těším se na „své“ maturanty a neméně se těším na příjemné prostředí, ve kterém budou maturitní zkoušky probíhat. Vlastně bych přála každému, aby ta jeho maturita probíhala v podobném prostředí.

Naděžda Bruzlová

Recenze

Alan Train: Specifické poruchy chování a pozornosti

Portál, Praha 1997. 164 s.

Po mnoha publikacích, které se zabývají problematikou specifických vývojových poruch učení a chování našich domácích autorů se nám dostává do rukou kniha britského pedagoga A. Traina. Podtitul knihy: „Jak jednat s velmi neklidnými dětmi“ napovídá, komu je určena. Především rodičům, prarodičům, učitelům a vychovatelům, kteří mají doma nebo ve škole děti se specifickou poruchou chování a pozornosti. Zajímavá bude jistě tato publikace také pro psychology, speciální pedagogy a pediatry.

Kniha si klade za cíl seznámit čtenáře s poruchou ve světě dnes označovanou jako Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) — hyperaktivita s poruchou pozornosti. U nás se běžně užívá označení lehká mozková dysfunkce (LMD).

Autor ve své knize zdůrazňuje, že hyperaktivita s poruchou pozornosti je podmíněna především zdravotními příčinami a vnější vlivy působí až sekundárně. To je velmi důležité sdělení pro rodiče dětí s touto poruchou, protože za nápadné projevy v chování dítěte ve většině případů nemůže jejich výchova. A oni se tak mohou zbavit neodůvodněných pocitů viny.

Celá kniha je rozčleněna do dvou velkých částí, z nichž každá obsahuje pět vhodně utříděných kapitol. V první části nám autor radí, jak porozumět dítěti s ADHD. První kapitola s názvem „Formujeme chování dítěte“, začíná vyprávěním o strastech matky a jejího dítěte s poruchou ADHD. Po tomto působivě napsaném příběhu následují kapitoly, které se věnují příznakům této poruchy a její diagnostice. Seznámíme se s rozdílným přístupem k diagnostikování hyperaktivních dětí ve Velké Británii a ve Spojených státech amerických. Dále se dozvíme, že hlavními symptomy, které charakterizují poruchu, jsou poruchy pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Podrobnější popis projevů uspořádal autor do otázek, na které může například rodič odpovídat, a tak zjistit, jaký stupeň obtíží má jeho dítě.

Kapitola o příčinách a léčbě poruchy zdůrazňuje a vyzvedává úlohu a úspěchy farmakoterapie. Neopomíjí se ani psychologický přístup a za nejlepší pokládá autor kombinaci medikamentózní léčby a psychologické pomoci.

Následující partie publikace je věnovaná psychologickým potřebám dítěte — například potřebě jasného obrazu světa, potřebě životního cíle, potřebě lásky a podobně. Dále se zdůrazňuje vliv rodinného a školního prostředí.

Druhá velká část se zaměřuje na pomoc dítěti s ADHD a začíná kapitolou o přístupu k dítěti s problémovým chováním hlavně ze strany rodičů a učitelů. Opět pomohou rodičům a učitelům předložené otázky, které autor označuje testem.

Zbývající čtyři kapitoly uvádějí možnosti pomoci dětem s poruchou, zejména s důrazem na rodinu a školní prostředí. Krátkou zmínku nalezneme o projevech hyperaktivity s poruchou pozornosti i v dospělosti. V dodatku se mohou rodiče nebo učitelé nechat inspirovat návrhem, jak vést denní záznamy a záznamy přestupků dítěte s poruchou.

Knihu velmi vhodně doplňují na některých místech komentáře dětské psycholožky PhDr. Hany Auerové a dětské neuroložky MUDr. Lenky Sereghyové.

Knihla je velmi zajímavá, podnětná a cenná především svým neobvyklým pohledem na možnost využití farmakoterapie u dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.

Dita Janderková

Ludmila Nesládková: Významový slovník k vybraným oblastem středověkých dějin kultury v českých zemích

Ostravská univerzita 1996. 190 s.

Příručka Ludmily Nesládkové z katedry historie Ostravské univerzity má poskytnout zájemcům prvotní orientaci ve vybraných oblastech středověké kultury. Text (v podobě skript) je určen studentům historie, ale je přínosný i studujícím jiných oborů.

Slovník se orientuje především na české prostředí v časovém úseku od vzniku českého státu do 16. století a je rozdělen do čtyř oddílů: manželská doktrína a rodinný život; zdravotní péče a hygienické poměry; vzdělání; rituály, zábavy, symboly, všední a sváteční den ve středověku. Každý oddíl je rozčleněn na dvě části — první obsahuje stručný historický nástin dané oblasti kultury, druhá část je abecedně řazený slovník pojmů. V oddílu Vzdělání se ve slovníkové části můžeme setkat s pojmy např. den na univerzitě, rektor, knihovny, scriptoria, výchova šlechtických dívek atd. Skripta doplňuje seznam základní použité literatury.

Jako pomůcka může být slovník použit v rozličných seminářích, které se zabývají středověkou kulturou. I přes svou výběrovost se jedná o materiál hodný pozornosti.

Jiří Zounek

Jiří Mareš a kol.: Učitelovo pojetí výuky

Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity, Brno 1996. 91 s.

Po tímto názvem vyšel již desátý titul knižní edice *Centra pro další vzdělávání učitelů*. Plně v intencích edice je koncipován jako příspěvek k odborným diskusím o problematice vnitřní proměny školy a transformace českého školství.

V řadách učitelů (ale i mezi pedagogy-teoretiky) donedávna panovalo přesvědčení, že učitelova profesní úroveň a efektivita jeho pedagogické činnosti je dána především rozsahem a kvalitou jeho oborových, pedagogických, psychologických a jiných vědomostí a didaktických a komunikačních dovedností. Zahraněční (ale i domácí) výzkumy účinnosti učitelovy práce z posledních přibližně 10 let však ukazují, že mnohdy více a významněji než nabyté vědomosti a dovednosti ovlivňují tuto účinnost ještě faktory další a složitější, jako například způsob, jak učitel vnímá žáka a přistupuje k němu, učitelovo myšlení, jeho pojetí a styl výuky atd. Některými těmito problémy se zabývá tým autorů recenzované publikace.

Tvoří jej čtveřice vysokoškolských učitelů, z nichž dva působí v Hradci Králové, a to **Jiří Mareš** na Lékařské fakultě a **Tomáš Svatoš** na Vysoké škole pedagogické, **Jan Slavík** na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a **Vlastimil Švec** na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Společným rysem všech členů tohoto kolektivu je — kromě zmíněné učitelské profese — jejich přesvědčení, že způsob učitelova pedagogického myšlení, jeho pojetí výuky a schopnost autoreflexe ovlivňují úspěšnost a efektivitu jeho pedagogické práce více a významněji, než se obecně soudí. Tento náhled se pochopitelně promítá i ve volbě a pojetí témat jednotlivých částí recenzované publikace i ve způsobu jejich zpracování.

Publikaci tvoří 5 samostatných studií. První z nich: *Pedagogické myšlení učitelů — teoretické úvahy*, je z dílny doc. PhDr. J. Mareše, CSc. Zamýšlí se v ní nad tím, co tvoří „vnitřní svět učitele“ a jaký je jeho způsob pedagogického myšlení a jednání. Ve snaze utřídit a systemizovat odborné pojmy užívané v této oblasti nabízí čtenáři taxonomii, v níž rozlišuje tři úrovně obecnosti vybraných základních pojmů (vyšší úroveň obecnosti tvoří např. pojmy *subjektivní svět aktéra*, *aktérova koncepce světa*, střední úroveň tvoří

pojmy akcentující např. *procesuální složku, kognitivní a hodnotovou složku*). Teoreticky zaměřený čtenář patrně ocení, že u většiny pojmů autor odkazuje na příslušnou literaturu. Škoda jen, že ne vždy ji najde i v seznamu literatury (chybí např. Winzer, Lerner, Strasser). Ve 3.–5. kapitole Mareš analyzuje jeden z klíčových pedagogických pojmů — *učitelovo pojetí výuky*. V přehledu uvádí řadu jeho příznačných vlastností a funkcí a specifikuje jeho dílčí komponenty. V odpovědi na otázku položenou v záhlaví 4. kapitoly — *Má každý učitel své pojetí výuky?* — sleduje vývoj, míru vyhraněnosti a míru originálnosti tohoto pojetí. Obšrně pojednává o metodách zkoumání učitelova pojetí výuky, mezi něž řadí pozorování, dotazník a rozhovor, zvláštní pozornost pak věnuje kvalitativní metodologii a řešení modelových situací. Na základě nabídky americké odborné literatury vybírá z několika taxonomií reflektivního pedagogického myšlení Rossovu taxonomii. Studii uzavírá stručným zamyšlením nad Kelchtermansovým termínem *učitelovo profesionální já*. Způsob, jakým je problematika pojednána, svědčí o tom, že autor přistoupil k napsání studie teprve po důkladném prostudování domácí a dostupné zahraniční literatury.

Druhá, nejrozsáhlejší studie — *Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot (Sémiologické aspekty reflexivní praxe ve výchově)* — je dílem doc. PaedDr. J. Slavíka, CSc. Vymezuje v ní základní charakteristické znaky pedagogického díla, jeho časoprostorový horizont a v konfrontaci s dílem uměleckým (v paralelách) odkrývá jejich oboustranné shody. Za přispění celé řady prací vztahujících se k tématu přináší nový a originální pohled na vyučovací hodinu z hlediska její formy, kompozice a krásy. Užitá metoda analogie (v kvalitativním smyslu) skrývá však v sobě určitá rizika, jimž se autor nedokázal vždy vyhnout. Meze analogického srovnávání neodhadl například při rozvažování nad estetickým rozměrem pedagogického díla, kdy sleduje rozdílné projevy *přirozené a čisté krásy*. Již při analogickém srovnání funkcí obou objektů je zřejmé, že převažuje rozdílnost nad shodou (např. dominantní funkce uměleckého díla a dominantní funkce pedagogického díla). Protože analogií odhalujeme podobnosti či stejnosti jen některých stránek nebo vlastností *netotožných objektů*, může být i ošidná a zavádějící. Vypovídací schopnost má tato metoda jen potud, pokud je použita jako *pomůcka* ke konstatování shodných či podobných významů, obsahů a souvislostí a pokud je vedle shod či podobností ukázáno i na *rozdílnost objektů*. Autor pojednává pedagogické dílo i v širších navazujících souvislostech, pro něž je určující učitelovo pojetí výuky a jeho vyučovací styl. Krok za krokem, precizně a v logické návaznosti objasňuje předpoklady porozumění pedagogickému dílu, význam situace v kontextu s pedagogickým dílem a tzv. *vyzývající komponenty* jako prvky situace. Slavíkovu studii

lze tak spolu s předchozí Marešovou studii právem zařadit mezi teoreticky fundované a nejkvalitněji zpracované studie tohoto sborníku.

Na obě tyto statě teoretického charakteru navazují dva příspěvky empirické povahy, které sumarizují výsledky výzkumu. *Dvě sondy do učitelova pojetí výuky v polistopadovém období* doc. J. Mareše přinášejí výsledky výzkumného šetření dvou vzorků učitelů základních škol. První skupinu 56 respondentů tvořili vybraní učitelé 1. a 2. stupně základních škol z východočeského regionu, druhou skupinu 6 učitelů z účastníků kurzu *Učitelovo pojetí výuky, jeho seberealizace, autoregulace a sebehodnocení*, který realizovalo Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně. Autor charakterizuje soubory respondentů, použité metody a cíl výzkumu a ve 3 blocích prezentuje některé výsledky získané pomocí 7 podnětových vět, na něž reagovali učitelé 1. skupiny. Ty se týkají kognitivních a afektivních cílů výuky (1), učiva (2) a žáka a třídy (3). Zjištění, k nimž dospěl po vyhodnocení názorů učitelů 2. skupiny respondentů, rozvrhl do 6 bloků: cíle, učivo, žák a žáci, vyučovací metody, učitel a okolí (školy a učitele). Získané údaje umožňují nahlédnout do myšlení a uvažování učitelů současné školy. I když nelze význam výzkumné sondy tohoto druhu a zaměření přeceňovat (a to i přesto, že po roce 1989 patří mezi zcela ojedinělé), její výsledky jsou nejen zajímavé, ale i metodologicky přínosné.

Na tutéž problematiku — na *Učitelovo pojetí efektivních vyučovacích postupů* — se zaměřuje ve svém příspěvku i doc. PhDr. V. Švec, CSc. Vlastní popis a analýzu výsledků výzkumných šetření předjímá vymezením příznačných rysů, vlastností a funkcí učitelova pojetí efektivních vyučovacích postupů. Po uvedení do problematiky autor charakterizuje empirické sondy, jejich 8 problémových okruhů (rozložených do 10 položek), soubor respondentů (kohorta 31 učitelů základních škol a 17 učitelů gymnázií), použité metody (dotazník) a seznamuje s výsledky výzkumu. Na dvou případových studiích učitelů s minimálními pedagogickými zkušenostmi dosvědčuje, že i začínající učitelé (jsou-li zaujati svou profesí) usilují o uplatnění efektivních vyučovacích postupů a sami s nimi experimentují. Švecova studie znovu potvrzuje, že učitelovo pojetí vyučovacích postupů je jedním z určujících faktorů jeho tvořivosti. Významně tak posiluje (nejen autorovu) tezi, že individuální pojetí vyučovacích postupů učitele je třeba sledovat a rozvíjet již v pregraduální učitelské přípravě. Ze způsobu, jakým jsou výsledky výzkumného šetření interpretovány, a šíře, s níž je daná problematika pojednána, je patrné, že autor se těmito otázkami zabývá již delší dobu.

Také v posledním příspěvku — *Sebereflexní motivy v učitelském studiu* — z dílny PhDr. T. Svatoše převažují údaje o empirickém výzkumu. Autor vychází z komunikativního pojetí sebereflexe, který chápe jako „vnitřní

dialog“ učitele, prostřednictvím něhož má porozumět vlastnímu jednání a odkrytí slabá místa svého učitelského usilování. Zaměřuje se na dva sebe-reflexní postupy v praktické přípravě učitelů: na pedagogickou situaci jako fragmentární prostor reflexe a na zjišťovací rozhovor jako pedagogickou situaci s prvky sebereflexe. Pojednává je pedagogická situace, vlastní šetření, použité metody, rekonstrukce průběhu situace a konstruování a aktualizování sebereflexních činností. Autor si je plně vědom toho, že výsledky jeho výzkumu ho neopravňují k vyslovení zásadních, relevantních závěrů. Přínos jeho studie spatřuji především v tom, že naznačil jeden ze způsobů, jímž je možno nastavit učiteli zrcadlo, zpochybnit jeho jistoty o vlastní profesionální dokonalosti a přimět ho tak k sebereflexi. [Z hlediska lingvistického by bylo patrně vhodnější volit termín *autoreflexe*, v němž jde o spojení dvou *homogenních* částí — slov *cizího původu*. Ve složeninách tohoto typu (podobně jako *autodidakce*, *autosugesce*, *autoregulace*), které mají dějový základ, vyjadřuje 1. část slova (řec. *autos*) doplněk slovesa nebo jeho obsahové určení.]

Závěrem připojuji několik poznámek. Týkají se věcných pochybení (např. na s. 11 *Raths*, na s. 15 a 90 odkaz na Šimoníkovu monografii) a pravopisné stránky uveřejněných studií. Jedná se sice jen o nedostatky ojedinělé (např. na s. 6 a 77 *fragmentální*, s. 34 *odproštěná*, s. 47 *kursu*), vyskytují se však i chyby ve větné interpunkci, kdy nejsou čárkou oddělovány (nebo chybně oddělovány) větné členy (např. na s. 7, 26, 38, 74, 83, 87 a 88) a v podřadném souvětí vedlejší věty (např. na s. 34, 38, 68 a 76). Domnívám se, že publikace vydávané univerzitou by měly přicházet mezi čtenáře ortograficky bezchybné. Odpovědným je v první řadě autor a korektor, odpovědnosti však nejsou zbaveni ani posuzovatelé.

Sborník jako celek vnáší do pedagogického myšlení odborné (teoreticky orientované) a učitelské veřejnosti nové impulzy, nové otázky, náměty a upozorňuje tak na možnosti dosud jen spontánně a mnohdy jen neuvědoměle využívaných nástrojů reflexe pedagogické reality. Užitečné však bude, uvědomíme-li si, že podstata sledovaného jevu je (zvláště zkušeným) učitelům dobře známa. Svědomití a profesně zanícení učitelé, kteří usilovali o zkvalitnění své práce, se vždy ohlíželi „za sebe“ a zamýšleli se nad výsledky svého výchovného snažení, aniž by ovšem hovořili o autoreflexi. A v průběhu let si též vytvářeli (často podvědomě) svůj osobní a někdy i velmi osobitý vyučovací styl, v jehož rámci pak — v návaznosti na určitý typ učiva a specifické podmínky žákovského kolektivu (tedy případ od případu) — modifikovali strategii výuky. Lze tudíž říci: *nilhil novi sub sole*. Přesněji: nový je pouze způsob, jakým je k tomuto jevu přistupováno. Je to snaha uchopit ho v širším kontextu, v nových souvislostech, analyzovat jej, popsat

a pojmenovat jeho jednotlivé komponenty — tedy zmocnit se ho vědeckými metodami.

Sborník je adresován učitelům v praxi i kandidátům učitelství, nepochybně však osloví (a podnítí k přemýšlení) i ty, kdo se otázkami vnitřní transformace školy zabývají teoreticky. Jsem přesvědčen, že publikace najde zájemce i na vysokých školách a fakultách zajišťujících pregraduální a graduální přípravu učitelů, a to nejen mezi vysokoškolskými učiteli obecné didaktiky a didaktik oborových, ale i v řadách pedagogických psychologů, k nimž má profesně nejbližší právě vedoucí autorského kolektivu doc. Jiří Mareš. Protože takto koncipovaných pedagogických prací se v polistopadovém období objevuje velice poskrovnu, patří celému autorskému kolektivu dík a uznání za teoreticky a výzkumně přínosnou a cennou publikaci.

Vladimír Spousta

Ze života ČPdS

Kulaté životní jubileum prof. PhDr. Stanislavy Kučerové, CSc.

Bylo příležitostí setkat se a popřát jubilantce, aby jí její zasvěcená aktivity, jak na poli odborném, tak na poli občanském a jejích osobních zájmů přinesla uspokojení a radost, která je projevem čisté duše.

Naše jubilantka vykonala mnoho hodnotného a dobrého v minulosti a i dnes koná dobré skutky v mnoha oblastech lidské kultury. Pomáhala a pomáhá kvalifikovat se odborně a profesionálně, ale i mravně řadě mladých učitelů, vysokoškolských, středoškolských a ostatních, kteří mají touhu a vůli být dobrými učiteli nebo i výzkumnými pracovníky. Ti všichni oceňují její krásný přístup a obětavost. My starší si vážíme její práce tím víc, že nám bylo dopřáno se s ní setkávat v dobách nelehkých pro ni i pro nás.

Proto přicházíme s kytičkou a přáním, aby ji v dalších letech provázelo zdraví, radost, krása a svěžest, aby nepřestávala okouzlovat svět kolem sebe, aby se stával lepším, jak si to již před námi přál Komenský a mnoho našich dalších velikánů.

Za přípravný výbor seniorů
Vladimír Krejčí

Poznámka: Čtenáři Pedagogické orientace mají možnost se s bohatou bibliografií prací paní profesorky seznámit v č. 20/1996 (s. 149–165).

Klub seniorů ČPdS

V Pedagogické orientaci č. 1/97 s. 128 byla členská veřejnost informována o založení Klubu seniorů. V příloze byla zaslána anketa a přihláška pro ty členy, kteří jsou v důchodu a mají zájem stát se členy Klubu seniorů. K datu 22. 10. 1997 vyplnilo anketní otázky 17 členů, kteří se zároveň přihlásili za členy Klubu seniorů. Jeden člen vyplnil anketní otázky, ale nepřihlásil se a jeden poslal dopis s odmítavým stanoviskem ke Klubu seniorů.

Výsledky anketního šetření

1. Považujete ustavení Klubu seniorů za příležitost své seberealizace?

ano spíše ano jen částečně ne

2. Souhlasíte s tím, aby byl 1× ročně uveřejňován adresář s kontaktními adresami?

ano ne nevím

Do adresáře bylo zařazeno 16 členů, neboť 1 nechce být členem Klubu a nepodal přihlášku a 1 nebyl rozhodnut – odpověděl nevím. Proto na rok 1997 bylo ze 17 členů zařazeno jen 16 do adresáře. Členství doc. dr. Rádomíra Choděry tím není zpochybněno a lze jej na jeho žádost doplnit na rok 1998.

3. Souhlasíte s tím, aby byl na počátku roku uveřejňován program činností?

ano ne nevím

V příloze proto uveřejňujeme návrh činnosti Klubu seniorů na rok 1998.

4. Myslíte si, že by bylo dobré vyhlásit některou akci ČPdS za plenární setkání Klubu?

ano ne nevím

Pokusíme se na rok 1998 informovat členy Klubu, které akce nám hlavní výbor, sekce a pobočky nabídnou a pošlou nám pozvánky s konkrétními informacemi.

5. Které zájmové oblasti Vás nejvíce aktivují?

konference k aktuálním otázkám	<input type="text" value="10"/>
semináře a konference k výzkumným úkolům	<input type="text" value="9"/>
sjezdy	<input type="text" value="6"/>
pedagogický tisk a publikace	<input type="text" value="5"/>
akce poboček	<input type="text" value="4"/>
neformální kontakty a vzájemné návštěvy	<input type="text" value="3"/>
akce sekcí	<input type="text" value="2"/>
jiné akce: akce podnícené MŠMT	<input type="text" value="1"/>
problematika volného času	<input type="text" value="1"/>
neodpověděli	<input type="text" value="3"/>

6. Chcete se akcí zúčastnit formou diskuse , referátem či sdělením nebo pro publikaci připraveným příspěvkem .

7. Sdělte nám vlastní návrhy:

- vytipovat odborná témata pro společná setkání
- na programu se dohodneme na 1. společném setkání
- spíše setkání mimo oficiální akce

- udržování neformálních kontaktů v zájmu kontinuity dobrého
- ráda si o Klubu seniorů cokoliv přečtu
- raději to potáhnu s mladými, možná za pět let budu mít názory jiné
- je třeba podpořit projekt MŠMT, který umožňuje diferenciaci vzdělávání na 2. stupni tak, aby navazoval na středoškolské vzdělávání
- aktivity seniorů jsou často omezeny zdravotním stavem, mělo by se více psát do Pedagogické orientace a pedagogického tisku
- neoddělovat Klub od ostatních členů a podporovat mladé kolegy
- doporučuji semináře o volném čase dětí a mládeže
- příležitosti k setkávání nemusí být vždy hromadné
- obávám se určité izolace od aktivit pracovně produktivní pedagogické fronty, preferoval bych setkání společná
- fyzická účast na akcích je pro mne prakticky nemožná, ale kontakt s Klubem bych přivítal

Pokusíme se navrhnout program, který by z těchto podnětů a názorů vycházel. Uveřejníme ho jako přílohu 1. Vyjádřete se k němu a doplňte jej podle své představy.

Příloha 1

Návrh programu Klubu seniorů ČPdS

1. Využívat setkávání členů Klubu na všech akcích, které se budou konat v rámci ČPdS; akcí centrálních či regionálních (v pobočkách), na které budeme pozváni a kterých se zúčastníme ze zájmu, či po vzájemné dohodě jednotlivců, skupin či plenárního setkání.
2. Ustavit řádné vedení Klubu a určit jeho sídlo podle kontaktní adresy vedoucího.
3. Pravidelné informování členů Klubu o setkáních a aktivitách ve zvláštní rubrice Pedagogické orientace Klub seniorů. Přispívat budou jednotlivci i vedení Klubu.
4. Dohodnuté návštěvy u jednotlivých členů u příležitosti životního jubilea, pozvání k diskusi o připravované publikaci, příspěvku k aktuálním problémům v pedagogickém dění, výzkumech apod.
5. Příležitostná setkání při turistických, léčebných a rekreačních pobytech (na vlastních chatách či návštěvách).

Poznámka 1: Způsob zvaní, distribuci a korespondenci je třeba projednat v jednotlivých orgánech: hlavním výboru, redakci Pedagogické orientace, pobočkách i sekcích. Vedení Klubu bude tuto kooperaci iniciovat a podporovat. Členové Klubu budou moci

vedení Klubu navrhopat setkání jakékoli formy. Je třeba, aby vedení Klubu bylo řádně ustaveno buď rozhodnutím hlavního výboru, nebo volbami na plenárním zasedání. Práce přípravného výboru končí touto zprávou.

Poznámka 2: Program bude upraven podle dalších návrhů tak, aby mohl být vyhlášen pro rok 1998.

Příloha 2

Adresář členů Klubu seniorů ČPdS k 23. říjnu 1997

1. Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno, tel. 05/52 82 95
2. PhDr. Rudolf Buchta, Botanická 59, 602 00 Brno
3. Prof. PhDr. Miroslav Cipro, DrSc., Čechova 21, 170 00 Praha 7, tel. 02/37 93 70
4. PhDr. Zdeněk Černoňorský, CSc., Tuhorazská 327/6, 108 00 Praha 10, tel. 02/77 03 00
5. PhDr. Břetislav Hofbauer, CSc., Koněvova 193, 130 00 Praha 3
6. Doc. PhDr. František Horák, CSc., Handkeho 1, 779 00 Olomouc, tel. 068/54 32 69
7. Doc. PhDr. Josef Jedlička, Alej míru 804, 739 91 Jablunkov
8. Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc., Hlavní 895, 708 00 Ostrava-Poruba, tel. 069/43 46 17
9. Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno, tel. 05/52 82 95
10. Prof. PhDr. Lili Monatová, DrSc., Barvičova 72, 602 00 Brno, tel. 05/43 24 98 86
11. Prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, DrSc., Na Balkáně 76, 130 00 Praha 3, tel. 02/68 46 61 27
12. Doc. PhDr. Bronislav Pazdera, CSc., Vachkova 830, 500 09 Hradec Králové, tel. 049/26 644
13. PhDr. Jindřich Pleva, Farského 12, 772 00 Olomouc, tel. 068/32 839
14. PhDr. Ladislav Polášek, CSc., Gregorova 43, 741 11 Nový Jičín, tel. 656/70 17 47
15. PhDr. Oldřich Pospíšil, Bítovská 1214, 140 00 Praha 4-Michle, tel. 02/43 18 87
16. Doc. PhDr. Vladimír Spousta, CSc., Štouračova 12, 635 00 Brno-Bystrc

Zpráva přípravného výboru je zpracována na základě písemných materiálů vyplněných anket a přihlášek členů ČPdS a také po ústních konzultacích se členy přípravného výboru.

Za přípravný výbor
Doc. PhDr. Vladimír Krejčí, CSc.

Informace

Učitel a jeho univerzitní vzdělání na přelomu tisíciletí

V roce 1998 oslavuje Karlova univerzita v Praze 650. výročí svého založení. Pedagogická fakulta UK pořádá v rámci celouniverzitních oslav mezinárodní vědeckou konferenci „Učitel a jeho vzdělání na přelomu tisíciletí“. Konference se bude konat ve dnech 23. až 25. září 1998 v Praze v budově PedF UK a v prostorách Karolína.

Obsah konference je připravován ve spolupráci s předními našimi i zahraničními odborníky. Kromě zvýraznění role univerzity ve vzdělávání učitelů v našich dějinách a ohlédnutí za historií našich učitelů budou další témata konference zaměřena na aktuální problematiku — například „role učitele v měnící se společnosti“, „nové strategie ve vzdělávání učitelů“, „profesní dráha učitelů a jejich další vzdělávání“, „postavení předmětových didaktik v přípravě učitelů“, ... Věříme, že se této konferenci zúčastní významný počet nejen zahraničních, ale i našich pedagogů.

Jana Kohnová

Ústav výzkumu a rozvoje školství PdF UK

Ústav výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty UK (ÚVRŠ) je vědeckopedagogické pracoviště Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (PedF UK). Je přímo podřízen děkanovi PedF UK. Vznikl k 1. lednu 1997 sloučením dvou původně samostatných pracovišť — Ústavu rozvoje školství postgraduálních studií a Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů. Má 25 stálých zaměstnanců a řadu externích spolupracovníků.

Posláním ÚVRŠ je vytvářet ideovou základnu rozvoje české vzdělávací soustavy, a to zejména prostřednictvím realizace základního a aplikovaného výzkumu a vývojové a pedagogické činnosti vztahující se k problematice školství.

V rámci svého poslání plní ÚVRŠ následující úkoly:

- realizace a koordinace teoretických výzkumných a vývojových prací interdisciplinárního zaměření v rámci vlastních projektů
- zpracovávání odborných studií, zpráv a expertiz na základě státních, univerzitních nebo fakultních orgánů

- sledování, analýza a informační zpracovávání aktuálního stavu, změn a perspektivních trendů rozvoje českého a zahraničního vzdělávání, jakož i výsledků výzkumu realizovaného v edukačních vědách
- navrhování a realizace studijních programů a kurzů, zejména v oblasti dalšího vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků, orientovaného zvláště na oblast školského managementu, vzdělávací politiky, občanské výchovy a evropských studií
- iniciování koordinace a spolupráce ve výzkumu různých aspektů školství a vzdělávání, rozvíjením příslušnými vědeckými a odbornými pracovišti v ČR i v zahraničí
- poskytování informačních, konzultačních a expertizních služeb institucím i jednotlivcům
- publikování výsledků své činnosti ve vlastních a dalších periodických a samostatných publikacích
- pořádání veřejných diskusí o vzdělávací politice

V rámci fakulty se zaměřuje na

- zapojování pracovníků ÚVRŠ do badatelské a pedagogické činnosti kateder, především v oblasti doktorandského studia a dalšího vzdělávání učitelů
- přijímání pracovníků kateder ke stážím v ÚVRŠ
- projektování a organizaci celofakultních konferencí a seminářů
- poskytování konzultací a zpřístupnění studijní literatury posluchačům fakulty v návaznosti na jejich studium

Pověřený ředitel ÚVRŠ: Prof. PaedDr. Jiří Kotásek, CSc.

Organizačně je ÚVRŠ rozdělen na:

- Středisko vzdělávací politiky
- Středisko výzkumu a inovací kurikula, Centrum evropských studií (knihovna)
- Středisko školského managementu
- Středisko výzkumu a inovací dalšího vzdělávání učitelů

Středisko vzdělávací politiky (SVP)

Ředitel: Dr. Ladislav Čerych

Je jediným vysokoškolským pracovištěm zabývajícím se vzdělávací politikou v ČR. Spolupracuje úzce s MŠMT ČR a dalšími institucemi, které se podílejí na tvorbě a realizaci vzdělávací politiky nebo které provádějí pedagogický výzkum. Je hlavním koordinátorem a řešitelem programů OECD týkajících se vzdělávání v ČR. Podílí se na plnění úkolů spojených s přípravou řídicích pracovníků ve školství v rámci spolupráce s Národním vzdělávacím fondem, úkolů v oblasti odborného vzdělávání v ČR v rámci Phare a dlouhodobého projektu Phare „Přístup k dokumentům“.

Středisko výzkumu a inovací kurikula (SVIK)

Vedoucí: Doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Zabývá se analýzou mezinárodních trendů v kurikulární politice a tvorbě kurikula, teoretickou reflexí kurikulárních inovací a empirickými výzkumy, zvláště v oblasti společenskovední, environmentální a občanské výchovy a vzdělávání sociálně rizikových skupin. Spolupracuje s institucemi vytvářejícími modelové kurikulární programy, se školami a fakultami připravujícími učitele. Vypracovává expertizy pro MŠMT ČR a další instituce

v ČR a v zahraničí. V rámci SVIK působí Centrum evropských studií (CES), které bylo zřízeno za podpory programu Phare. Systematicky se zabývá evropskou dimenzí ve vzdělávání a v kurikulu. Jeho záměrem je stát se koordinačním a referenčním pracovištěm pro přípravu pedagogických pracovníků a učitelů na integraci ČR do Evropské unie.

Středisko školského managementu

Vedoucí: PhDr. Jiří Svoboda

Organizuje komplexně pojaté studium školského managementu pro vedoucí pracovníky ve školství a školské inspektory. Jako jediná instituce v ČR realizuje bakalářské studium pro řídicí pracovníky ve školství, připravuje řídicí pracovníky institucí zabývajících se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, za ČR koordinuje mezinárodní projekt přípravy magisterského univerzitního studia pro řídicí pracovníky, v rámci spolupráce s Národním vzdělávacím fondem se podílí na vytváření předpokladů pro vytvoření systému přípravy řídicích pracovníků ve školství. Spolupracuje s dalšími vysokoškolskými i jinými pracovišti podobného zaměření v ČR i v zahraničí a s MŠMT ČR.

Středisko výzkumu a inovací dalšího vzdělávání učitelů (SVIDVU)

Vedoucí: PhDr. Jana Kohnová

Zabývá se teoretickými i praktickými aspekty dalšího vzdělávání učitelů včetně progresivních trendů rozvoje této oblasti. Ve své činnosti vychází především ze spolupráce s MŠMT ČR a PedF UK. V návaznosti na tyto instituce se podílí na programu „Učitel“ a na projektu celoživotního vzdělávání učitelů. Účastní se mezinárodního projektu vzdělávání učitelů občanské výchovy a zabezpečuje poradenství v oblasti managementu dalšího vzdělávání učitelů. Spolupracuje s obdobnými pracovišti na univerzitách ČR, se školskými úřady, pedagogickými centry a dalšími institucemi zabývajících se učitelským vzděláváním. V rámci SVIDVU působí Informační středisko INSTE (Inservice Teacher Education), Komenského centrum pro výchovu k demokracii a knihovna.

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:

Cena jednotlivého výtisku je 35 Kč + poštovné. Odběratelé alespoň 5 exemplářů neplatí poštovné. Roční předplatné časopisu (4 čísla) je 165 Kč (včetně poštovného). Členové ČPdS platí časopis v rámci členského příspěvku.

Pedagogická orientace, Brno 1997, 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. (Brno),
PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava),
PhDr. Miroslava Tomanová (Olomouc)

Adresa redakce: doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc.

Ústav ped. věd FF MU, A. Nováka 1, 660 88 Brno

Administrace: PaedDr. M. Rybičková, Veletřní 3, 603 00 Brno

Tel.: (05) 43 23 27 22, e-mail: rybicka@mendelu.cz

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, Berkova 22, 612 00 Brno

ISSN 1211-4669