



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

SOUDOBÉ TEORIE VZDĚLÁVÁNÍ – VYBRANÉ KAPITOLY

JANA ŠKRABÁNKOVÁ



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, SRPEN 2013

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	<u>PhDr. Mgr. Martin Kaleja, Ph.D.</u>

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Soudobé teorie vzdělávání
Autor: Jana Škrabánková

Studijní opora k inovovanému předmětu: Soudobé teorie vzdělávání 2SOTE (2SOUT)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: Doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
*Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory*

© Jana Škrabánková
© Ostravská univerzita v Ostravě
ISBN 978-80-7464-413-9

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



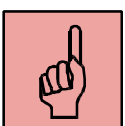
Klíčová slova



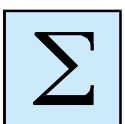
Čas na prostudování kapitoly



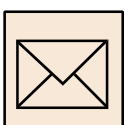
Kontrolní otázky



Pojmy k zapamatování



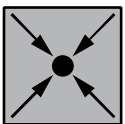
Shrnutí



Korespondenční úkol



Doporučená literatura



Řešený příklad



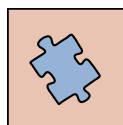
Otázky k zamyšlení



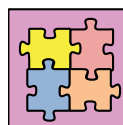
Část pro zájemce



Úlohy k textu



Testy a otázky



Řešení a odpovědi

Obsah

Slovo úvodem	7
1 Vymezení základních pojmů	8
<i>Shrnutí kapitoly</i>	10
2 Paradigmata vzdělávání	11
<i>Shrnutí kapitoly</i>	15
3 Teorie vzdělávání	17
3.1 Spiritualistické teorie	17
<i>Shrnutí kapitoly</i>	26
3.2 Personalistické teorie	27
<i>Shrnutí kapitoly</i>	316
3.3 Kognitivně psychologické teorie	35
<i>Shrnutí kapitoly</i>	160
3.4 Sociokognitivní teorie	42
<i>Shrnutí kapitoly</i>	165
3.5 Akadmické teorie	47
<i>Shrnutí kapitoly</i>	50
3.6 Technologické teorie	51
<i>Shrnutí kapitoly</i>	55
4 Závěr	57
5 Literatura	65

Slovo úvodem

Opora nabízí přehled nejvýznamnějších směrů a konceptů vzdělávání dvacátého století.
Teoretické vzdělání nikomu neuškodí...



1 Vymezení základních pojmů



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni používat vybranou vědeckou pedagogickou terminologii.



Klíčová slova

Paradigma, pedagogika, vzdělávání, behaviorismus, humanismus, metafyzika, elektika, determinismus, komplementárnost, dichotomie, analytické myšlení, divergentní myšlení, představivost, intuice, receptivita, interiorizace, sebereflexe, kognitivita, syntetické myšlení



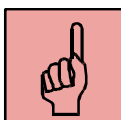
Čas na prostudování kapitoly

Studium této kapitoly je poměrně náročné zejména pro ty z vás, kteří dosud nemají dostatečné znalosti z oblasti pedagogické terminologie. Je však potřeba zorientovat se v ní, abyste byli schopni porozumět studiu následujících kapitol.



Průvodce studiem

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni používat vybranou vědeckou pedagogickou terminologii v odborném textu. Neměli byste se jako odborníci v konkrétních pedagogických disciplínách uchýlovat k nejasnému, neodbornému a zavádějícímu používání základních pedagogických pojmů. Odborné obsahy těchto pojmů byste měli být schopni srozumitelně a jednoduše vysvětlit.



Pojmy k zapamatování

Analytické myšlení - myšlenkový postup/proces spočívající v rozložení poznávaného

předmětu nebo jevu na jednotlivé části či jednodušší prvky s cílem vymezit podstatné znaky. Jedná se o rozbor, rozklad, postup od abstraktního ke konkrétnímu

Behaviorismus - psychologický směr, zabývající se chováním subjektů na základě studia odpovědí na stimuly. Základem studia je vnější chování jedince, zdůrazňující pojmový rámec podnět-reakce

Determinismus - názor o nutné příčinné podmíněnosti všech událostí, všeobecné zákonitosti příčiny a následku

Dichotomie - dělení na dvě části, skupiny, třídění do dvou skupin

Divergentní myšlení - způsob myšlení, opírající se o správné řešení problému více možnými způsoby

Elitářství - směr výchovy, upřednostňující jedince nebo skupiny před ostatními na základě schopností, vědomostí, ekonomického hlediska, apod.

Epistemologie - teorie poznání, gnozeologie, noetika

Humanismus - kulturněhistorický směr renezanace, uznávající hodnotu člověka a lidskosti

Interiorizace - zvnitřnění, přijetí zkušenosti do psychiky jedince

Intuice - tušení, schopnost postihnout jevy a děje

Komplementárnost - doplňkovost dějů, jevů

Kognitivita - schopnost realizovat poznávací procesy (vnímání, paměť, představivost, myšlení)

Konstruktivismus - podstatou je skutečnost, že jedinec své poznání aktivně konstruuje

Metafyzika - protidialektický způsob myšlení zkoumající jevy jako neměnné, bez vzájemných souvislostí a protikladů. Teorie zabývající se podstatou jsoucna, jen rozumem postihnutelnými principy

Nivelizace - vyrovnávání rozdílů

Paradigma - pojem vychází z řeckého παράδειγμα *parádeigma* neboli vzor, příklad, model. Jedná se tedy obecně o určitý vzor vztahů či vzorec myšlení.

Pedagogika - věda o výchově a vzdělávání

Prekoncept - představa o jevu nebo ději, která nemusí být vždy správná, nezralý či neúplný předpoklad ve vztahu k přijaté normě

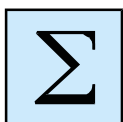
Představivost - fantazie, obrazotvornost, smyšlenka

Receptivita - vnímavost, schopnost vnímání vnějších podnětů

Sebereflexe - přemýšlení (uvažování, rozjímání) o sobě samém

Syntetické myšlení - myšlenkový postup/proces spočívající ve spojení, sjednocení, vytvoření systémového souhrnu předmětů nebo jevů. Jedná se o postup od konkrétního k abstraktnímu

Tradicionalismus - lpění na starých zvyklostech, jejich přejímání a prosazování



Shrnutí kapitoly

- Tato vstupní kapitola vysvětluje odborné obsahy vybraných pedagogických pojmů, které se vyskytují v následujícím textu studijní opory. Studenti by se měli v nastudovaných pojmech nejen orientovat, ale také by je měli být schopni srozumitelně a jednoduše vysvětlit.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1981.

Slovník cizích slov [online]. [cit. 2013-29-03]. Dostupné na:

<http://www.slovník-cizich-slov.cz/?q=Synt%C3%A9za&typ=0>

2 Paradigmata vzdělávání

Cíl kapitoly



Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni definovat pojem paradigma. Měli byste dokázat používat pojem paradigma ve správném pedagogickém kontextu jak v obecné rovině, tak při jeho specifikaci na vzdělávání.



Klíčová slova

Paradigma, vzor, model, pedagogika, vzdělávání



Čas na prostudování kapitoly

Studium této kapitoly je poměrně náročné zejména pro ty z vás, kteří dosud nemají dostatečné znalosti z pedagogické teorie. Lze předpokládat, že v takovém případě vám bude tato kapitola připadat náročná a některé informace budete muset číst opakovaně a velice soustředěně. Nenechte se tím odradit, neboť pochopením této části se vám usnadní studium následujících kapitol.

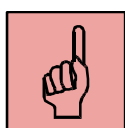


Průvodce studiem

Pojem paradigma vychází z řeckého παράδειγμα *parádeigma* neboli vzor, příklad, model. Jedná se tedy obecně o určitý vzor vztahů či vzorec myšlení. Významný český pedagog Jan Průcha uvádí, že paradigma definuje, co má být studováno, jaké otázky a jak mají být kladeny a podle jakých pravidel mají být interpretovány získané výsledky. Toto pojetí bude v následující kapitole vysvětleno a doplněno pohledy dalších autorů na paradigmata vzdělávání.



Původním autorem pojmu paradigma je Thomas Samuel Kuhn (*18. července 1922; †17. června 1996). T. S. Kuhn byl americký filosof, fyzik, teoretik vědy a vědeckého poznání, který se také zabýval dějinami vědy, astronomií, kvantovou teorií a její prehistorií. Je autorem zajímavé a odborníky podporované myšlenky, že ve vývoji vědeckého poznání existují paradigmaty, tj. soubory nedokázaných, ale intuitivně všeobecně přijímaných předpokladů a postojů, v jejichž světle se interpretují a hodnotí poznatky, problémy, metody a kritéria vědeckého poznávání.



Přední český pedagog Jan Průcha (mimo jiné zakladatel České asociace pedagogického výzkumu), působící v mezinárodních vědeckých organizacích a redakčních radách odborných časopisů uvádí, jak již bylo výše uvedeno, že paradigma definuje, co má být studováno, jaké otázky a jak mají být kladeny a podle jakých pravidel mají být interpretovány získané výsledky. Průcha upozorňuje na to, že ve vědách o člověku, kam lze pedagogiku samozřejmě začlenit, existuje vedle sebe vždy několik paradigmat a „*nikdy nelze říci, že by se všichni vědci v dané disciplíně sjednotili na jednom pojetí předmětu a metod své vědy*“.

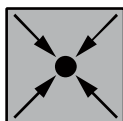
Na druhé straně Průcha zdůrazňuje, že je velmi potřebné uspořádat teoretické poznání ve zvolené oblasti, protože pomáhá postupnému porozumění a pochopení určité oblasti skutečnosti, které je podmínkou toho, že můžeme skutečnost měnit a smysluplně ovlivňovat praxi ve vybrané zkoumané oblasti.

Z tohoto názoru je zřejmé, že paradigma je velice náročný pojem a je potřeba porozumět jeho základnímu významu, aby bylo možné se vůbec orientovat v jeho důsledcích a dopadech do pedagogické reality.



Dalším významným odborníkem, zabývajícím se paradigmatem vzdělávání, je Jaro Křivohlavý, psycholog. Ten chápe teorii jako mapu (obdobu mapy v geografickém smyslu slova), která nám pomáhá orientovat se v dané oblasti poznávání.

Křivohlavý tvrdí, že jiná je výchozí mapa výkonového pojetí výuky a jiná rozvojového pojetí výuky (aniž by kvalita výkonu v činnostech s učivem byla ve rozvojovém modelu snížena). Jiné jsou také výchozí hodnoty v modelech pojetí výuky. Přesto je slovní forma školního hodnocení přiměřená záměru, že se snažíme žákům sdělit zpětné vazby o výkonech a vývoji vzhledem k jejich možnostem a stavu jejich vlastního seberozvoje. To zase zcela odpovídá rozvojovému modelu pojetí výuky.



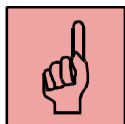
Jako příklad uvádí Křivohlavý vlastní myšlenkový model hodnocení výsledků výuky.

Výkonové pojetí výuky spočívá podle jeho názoru v tom, že:

- slovní hodnocení lze snadno převádět na číselnou stupnici 1-5
- existuje tradiční smýšlení o vzdělávání, v jehož rámci jsou cíle vzdělávání i očekávané výsledky školní výuky vymezeny v činnostech, odpovídajících obsahu učiva jednotlivých vyučovacích předmětů

Rozvojový model výuky se opírá o fakt, že:

- se začínáme ptát, zda se dítě v roli žáka naučilo spolupracovat, vcítit se do situace spolužáka, rozhodovat ve prospěch školní třídy, přemýšlet o chybách a vlastních strategiích učení, přemýšlet o hodnotách, které sdílí, o svých ideálech, plánovat své budoucí učební činnosti, své budoucí učební a životní perspektivy
- nás začne zajímat, jaké hodnoty jsou výchozí pro žákovo sebehodnocení



Položme si otázky:

1. Co rozumíme změnou paradigmatu v pojetí výchovy a vzdělávání?

Odpovědí je skutečnost, že pojetí výchovy, vzdělávání i vzdělávání učitelů ve vztahu k měnícím se podmínkám dnešního vzdělávání ve společnosti poukazuje na nové možné koncepce učitelství a učitelského vzdělávání. Do budoucna tedy proměňuje celkové paradigma pedagogického výzkumu učitelské přípravy.

2. Proč je nové pojetí výchovy, vzdělávání a přípravy učitelů důležité?

Postmoderní přístup k individuálnímu já člověka přispěl k přehlížení této kvality v rozvoji člověka a je třeba se k ní opět vrátit. Čím je osobní já bohatší, protože dokázalo ze svého vnějšího a vnitřního prostředí přijímat více podnětů a osobitě je zpracovávat, tím je člověk vlastně více člověkem. K jeho kvalitám patří sebedůvěra, tvořivost, smysl pro perspektivy a vývojové možnosti, vstřícnost, tolerance, odpovědnost a všeobecné láskyplné soucítění i potřeba spolupráce. Pro učitele je to významná inspirace pro pedagogickou kvalitu práce s žakovským osobním já i pro jeho profesní seberozvoj.

3. Jaké praktické důsledky může mít změna paradigmatu v pojetí výchovy a vzdělávání pro přípravu učitelů?

- nejde jen o vědomosti (znalosti typu vědět co)
- nejde jen o dovednosti (znalosti typu vědět jak)

Jde o reflektivní vědomosti i dovednosti (znalosti typu vědět proč).

Jde tedy uvědomování si hodnot a kvalit života, které preferujeme při volbě individuálních cest rozvoje dítěte i seberozvoje učitele, které dávají poznávání a seberozvoji individuální smysl. Mezi tyto hodnoty patří:

- individuální profesní etika
- individuální odpovědnost

- vědomé rozhodování
- spolupráce s lidmi rozdílných pojetí
- sledování trendů ke změně
- profesionalizace učitelské přípravy



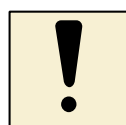
Shrnutí kapitoly

Paradigma ve vzdělávání poukazuje na potřebu změny konsensu (společného postoje, shody názorů, součinnosti) mezi odborníky, kteří se zabývají výchovou, vzděláváním a učitelstvím.

Kontrolní otázky a úkoly:



1. Charakterizujte pojem paradigma v pojetí jeho autora T.S. Kuhna.
2. Jak je definován pojem paradigma podle Průchy?
3. Na jakou potřebu poukazuje současné paradigma ve vzdělávání?
4. Jaké praktické důsledky může mít změna paradigmatu v pojetí výchovy a vzdělávání pro přípravu učitelů?
5. Které hodnoty patří k seberozvoji učitele a dávají mu smysl?



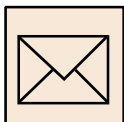
Úkoly k textu

1. Na základě porozumění předchozí kapitole se pokuste formulovat aktuální paradigma v současném vzdělávání.



Otázky k zamyšlení:

Domníváte se, že je důležité a potřebné sledovat změny paradigmatu v pojetí výchovy a vzdělávání jedinců? Svou odpověď pomoci vhodných argumentů pro nebo proti zdůvodněte.



Korespondenční úkol

Pokud jste zvládli otázku k zamyšlení, zpracujte vaše myšlenky do písemné podoby. Pokuste se vyjádřit formou krátkého textu vlastní názor, zda je důležité a potřebné sledovat změny paradigmatu v pojetí výchovy a vzdělávání jedinců v současné společnosti a svou odpověď doplňte vhodnými argumenty.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001.

KUBÍČKOVÁ, M. *Vůle ke zdravému životnímu stylu*. Praha: Onyx, 1996.

LUKÁŠOVÁ, H. *Změna paradigmatu ve výchově, vzdělávání a v učitelské přípravě*.

Ostrava: OU, 2003.

3 Teorie vzdělávání



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni základní orientace v moderních teoriích vzdělávání. Tyto teorie byste měli umět vyjmenovat a uvést jejich hlavní myšlenky a představitele.



Klíčová slova

Spiritualistické teorie, personalistické teorie, kognitivně psychologické teorie, sociokognitivní teorie, akademické teorie, technologické teorie.



Čas na prostudování kapitoly

Studium této kapitoly je jednoznačně náročné. Na studium se musíte pečlivě soustředit, k některým pasážím se budete opakovaně vracet. V takovém případě Vám zřejmě některé úseky textu budou připadat obtížně srozumitelné, ovšem nenechte se tím odradit, protože tato kapitola je jádrem celé distanční opory a můžete díky ní získat nadhled nad celou vaší pedagogicko-psychologickou přípravou.

3.1 Spiritualistické teorie



Průvodce studiem

Spiritualistický proud, také označovaný jako metafyzický nebo transcendentální proud, oslovuje jedince se zájmem o smysl a duchovní rozměr života na této zemi. Podstatou spiritualistických teorií je soustředění jedince na duchovní hodnoty, jejich cílem pak je naučit lidskou bytost důvěrnému styku s duchovní, mystickou či metafyzickou realitou. Nejvýznamnější představitelem spiritualistického proudu je Abraham Maslow.

V pedagogice bylo v průběhu jejího vývoje vytvořeno a v současné době existuje velké množství různých teorií vzdělávání. Jejich obsahem jsou zpravidla úvahy o cílech vzdělávání, o roli učitelů, postavení žáků nebo studentů, o obsahu učiva jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání.

Klasifikace teorií vzdělávání je potřebná pro snazší orientaci, pochopení jejich východisek a představ o možných změnách ve výchově. Bertrand založil svoji klasifikaci charakteristických přístupů ke vzdělávání na čtyřech prvcích, které představují jednotlivé póly reflexe výchovy:

1. subjekt (dítě, žák, student)
2. obsah (předměty, disciplíny)
3. společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum)
4. pedagogická interakce mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace)

Z hlediska koncepčního zaměření a filozofických východisek Bertrand vymezuje sedm hlavních proudů, které je možné vysledovat v současných teoriích vzdělávání. Jsou to: spiritualistické teorie, personalistické teorie, kognitivně-psychologické teorie, technologické teorie, sociokognitivní teorie, sociální teorie a akademické teorie.



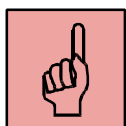
Pojmy k zapamatování

Spiritualistické teorie se často zařazují do nového sociokulturního proudu, tzv. *New age*. Dominantními zdroji tohoto vzdělávacího proudu jsou zen-buddhismus a taoismus. Jak je již výše uvedeno, podstatou spiritualistických teorií je soustředění se jedince na duchovní hodnoty, přičemž energie se nachází v jeho nitru. Tato energie je nazývána Bůh, Tao, Neviditelné, božská Energie atd. Cílem spiritualistické výchovy je naučit lidskou bytost důvěrnému styku s duchovní,

mystickou či metafyzickou realitou. Je tedy zřejmé, že problematika spiritualismu s sebou nese filosofický rozměr bytí.

Mezi spiritualistickými teoriemi existují dva proudy:

- tradiční proud, který klade důraz zejména na předávání náboženských poznatků
- proud, zkoumající vztah lidské bytosti a univerza. Tento proud není náboženský, má spíše kosmický charakter. Tomu lze rozumět tak, že každé přesažení lidské situace znamená zrušení osobního „kosmu“, v němž jsme se rozhodli přebývat.



Pokud se pokusíme o stručné shrnutí spiritualistických pohledů, můžeme ho vyjádřit v několika bodech:

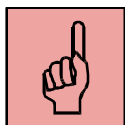
- lidská bytost je charakteristická transcendentálními schopnostmi svého vědomí
- toto vědomí, jehož schopnosti jsou nám téměř úplně neznámé, vyniká zvláště tím, že se může pozvednout na transcendentální úroveň, která je vyšší rovinou vědomí
- lidská bytost je skutečně lidskou, když se její vědomí dobere této kosmické a transcendentální úrovni.



Pojem transcendentální má ve filosofii význam něčeho, co přesahuje hranice vědomí a poznání.

Různá pojetí vzdělávání, opírající se o spiritualistické teorie, reprezentují Abraham Maslow, Willis Harman, George Leonard, Marilyn Fergusonová a Constantin Fotinase. V dalším textu se jimi budeme jednotlivě zabývat.

Spiritualistické teorie lze klasifikovat jako metafyzické a transpersonální (Fotinas), transcendentální (Harman) a extatické (Leonard).

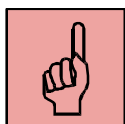


Pojetí vzdělávání podle Abrahama Maslowa



Myšlení A. Maslowa prošlo třemi etapami – behaviorismem, humanismem a metafyzikou.

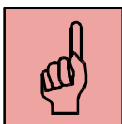
1. etapa - přechod od behaviorismu k humanismu
2. etapa - vnitřní učení (naplnění sebe samého) je důležitější než učení vnější, tedy memorování faktů, zákonů, atd.
3. etapa - založení psychologie transcence na základě seznámení s literaturou zenu a s autory, jako byli Bucke, Huxley, Otto a Eliade.



Pojetí vzdělávání podle Abrahama Maslowa spočívá jeho v názorech, že:

- transcence vědomí je něčím přirozeným
- transcendentální náboženská zkušenost nemá nic společného s náboženskými institucemi, protože je dimenzí života, je charakteristikou každé osoby jako takové

- vzdělávání z jistého hlediska usnadňuje poznání sebe sama ve své přináležitosti k vesmíru
- vyučující musí být otevřený, musí žáka vidět pozitivně
- vyučující však musí především žákovi pomoci, aby našel sám sebe.

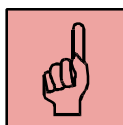


Pojetí vzdělávání podle Wilise Harmana



Hlavní charakteristiky jeho koncepce:

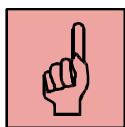
- poznání je inkluzivní, subjektivní zkušenost, která má stejný význam jako zkušenost objektivní
- věda bude elektická, bude vyhledávána komplementárnost
- nové paradigma poznání bude otevřeno všem pokusům o systematizaci subjektivní zkušenosti



Pojetí vzdělávání podle Wilise Harmana spočívá v následujících názorech:

- doporučené vzdělávací strategie leží v hledání božského středu, absolutna

- vzdělání má sloužit jednotlivci, umožnit mu vnitřní rozvíjení a usnadnit mu prolomení skořápky, v níž je uzavřen
- organizace vzdělávacích aktivit je charakterizována pružností a mnohostí služeb, nabízených žákovi.

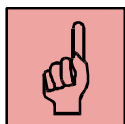


Pojetí vzdělávání podle George Leonarda



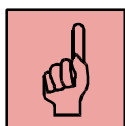
Leonard prosazuje přístup ke vzdělávání, který se opírá o radost a o život. Tvrdí (spolu Maslowem, Watssem, Rowanem a Krišnamurtim), že přirozeným stavem lidského organismu je radost.

Používá pojem extáze jako stav, v němž se osoba nachází ve chvíli, kdy je vytržena ze sebe samotné a ze smyslového světa a kdy vstupuje do kontaktu s vesmírným „vědomím“. Osvobozuje se od pohledu antropocentrického, aby získala pohled kosmický - už není středem univerza.



Leonardova extatická koncepce vzdělávání umožňuje pociťovat velké potěšení z učení.

- podporuje vytvoření vnitřní kázně u žáka
- podporuje vytvoření smyslu pro kosmickou zodpovědnost a moudrost (meditace a četba posvátných textů)
- výsledkem je osvobození od dichotomií mezi jedincem a univerzem, dichotomie jsou zdroje nevědomosti
- soustředění se na vlastní „já“ vede přímo k nevědomosti.

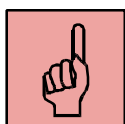


Pojetí vzdělávání podle Marylin Fergusonové



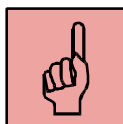
Fergusonová chápe vzdělávací systém jako byrokratický, který brání růstu mladých lidí.

Říká: „*Lidské bytosti na rozdíl od hmyzu začínají v podobě motýlů a končí jako kukly.*“



Principy vzdělávání podle Marylin Fergusonové se opírají o tyto myšlenky:

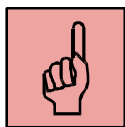
- transpersonální vzdělávání může být nabízeno kdekoli, protože není závislé na školském systému
- vzdělání je celoživotní proces
- vzdělání vychází ze žáka, z jeho přání a potřeb
- zdůrazňuje kontinuitu vědění, podporuje získávání poznatků
- je třeba správně klást otázky, nacházet informace a otevřít se novým pojmům
- preferuje analytické myšlení, divergentní myšlení, představivost a intuici (deník snů)
- nedonucuje k učení ale podporuje vnímavost (porodník myšlenek)



Pojetí vzdělávání podle Constantina Fotinase

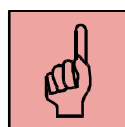


Metafyzickou teorii vzdělávání definuje Fotinas jako: *„každý stav, který svou strukturou a svými funkcemi podporuje a usnadňuje rozvoj a proměnu bytosti, a to podle její přirozenosti a s cílem, aby na tom bylo vždy lépe jak vzdělávání, tak učící se jedinec.“*



Pojetí vzdělávání podle Fotinase je následující:

- učitel musí čerpat ve svých hlubinách, tedy v univerzu „věčného vědění“
- je velmi málo učitelů, kteří se dotkli tajemství tak, že se stalo jasem
- učitel je mistrem, který předává poselství tradičních mistrů



Cílem spiritualistických teorií je „dobrat se jednoty“,

- záleží na překonání rozdílu mezi subjektem a univerzem
- jádrem tohoto přístupu ke vzdělávání není sama osoba, ale osoba jakožto část „univerza“
- neexistuje žádný vůdce, žádný instruktor, žádná autorita, existuje jen každý z nás ve svých vztazích k ostatním a ke světu. Nic jiného zde není.
- spočívá v osvobození se od dichotomií mezi objektem a subjektem, mezi osobou a univerzem
- zahrnuje naslouchání, receptivitu, intuici, lásku, dar sebe samého, duchovní synergii
- vede k radosti a extázi



Část pro zájemce

Pojetí učitele ve smyslu spiritualistických teorií - přehled

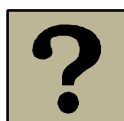
- Maslow - učitel musí být otevřený, musí žáka vidět pozitivně. Především musí žákovi pomoci, aby našel sám sebe.
- Harman - organizace vzdělávacích aktivit je charakterizována pružností a mnohostí služeb nabízených žákovi.

- Leonard - soustředění se na vlastní „já“ vede přímo k nevědomosti.
- Fergusonová - na vzdělávání se musí podílet celá společnost jako v době Platonově.
- Fotinas - učitel musí čerpat ve svých hlubinách, tedy v univerzu „věčného vědění“. Je velmi málo učitelů, kteří se dotkli tajemství tak, že se stalo jasem. Učitel je mistrem, který předává poselství tradičních mistrů.



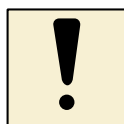
Shrnutí kapitoly

V této subkapitole jste se seznámili s myšlenkami, na nichž jsou vystavěny spiritualistické teorie. Byli vám představeni reprezentanti jednotlivých teorií a jejich názory na vzdělávání a pozici učitele v tomto procesu.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Koho lze považovat za hlavního představitele spiritualistických teorií?
2. Vyjmenujte etapy, kterými prošlo myšlení A. Maslowa.
3. Jak Harman chápe význam vzdělání?
4. V jakém smyslu používá Leonard pojem extáze?
5. Objasněte podstatu Leonardovy extatické koncepce vzdělávání.
6. Ke kterému představiteli přiřadíte využívání deníku snů?
7. Jakým výrokem se proslavila Marylin Fergusonová?
8. Kým je podle Fotinasovy teorie učitel?



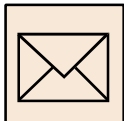
Úkoly k textu

1. Fotinas říká, že existuje jen každý z nás ve svých vztazích k ostatním a ke světu a že zde není nic jiného. Pokuste se tuto větu interiorizovat a seberefektivně vyjádřit její význam.



Otázky k zamyšlení:

Co Harman zamýšlí vyjádřením, že doporučené vzdělávací strategie leží v „hledání božského středu“? Pokuste se tuto větu vyjádřit svými slovy.



Korespondenční úkoly

1. Na základě otázky k zamyšlení zpracujte vaši odpověď formou korespondenčního úkolu.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

3.2 Personalistické teorie



Průvodce studiem

Personalistický proud reaguje na nově se objevující potřebu zaměřit pedagogické úsilí na subjektivní dynamiku dítěte a žáka a na potřebu rozvoje osobnosti. Podstatou personalistických teorií je odpor proti malému prostoru, ponechanému subjektivitě, svobodě a osobnosti žáka. Nejvýznamnějšími představiteli personalistického proudu jsou Alexander Sutherland Neill, Abraham Maslow, Kurt Lewin a Maria Montessori.



Pojmy k zapamatování

Existují tři zdroje inspirace ve vývoji personalistických teorií

1. *předchůdci nových škol*

(kniha *Summerhill* Alexandra Sutherlanda Neilla vedla ke vzniku mnoha „svobodných škol“, 1960)

Podstata: autonomní rozvoj dítěte (nechala se jím inspirovat také Maria Montessori)

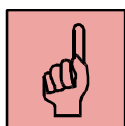


2. *personalistická psychologie*, která vznikla jako reakce na ty deterministické směry psychologie, které tvrdily, že člověk je ovládán svým nevědomím nebo svým životním prostředím

Maslow – nový obraz lidské bytosti nesoucí v sobě vrozenou lásku a realizující se tím, že přispívá k dobru celé společnosti (*třetí cesta*).

3. *skupinová dynamika* - Kurt Lewin (1935) uvádí, že rozvoj osobnosti se opírá o vnitřní potřebu, konkretizovanou v jistém cíli, záměru či vizi.

Rozvoj osobnosti je definován jako rozšíření životního prostoru dítěte v závislosti na jistých cílech.



Tendence personalistického přístupu

a) NEDIREKTIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Zdůrazňuje nutnost být sám sebou, být autentický, empatický a nutnost uznat, co je ve mně skutečně reálné. Základní princip zní, že všechny lidské bytosti mají pozitivní směřování. Představitelem je Carl Ransom Rogers: „I druhého je třeba

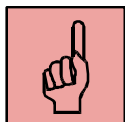
přijmout takového, jaký je, s jeho kvalitami i nedostatky. Tyto postoje jsou podmínkami změny.“ Rogers dále uvádí

- nutnost podporovat zkušenostní učení, které se opírá o iniciativu žáka
- hodnocení výsledků učení je svěřeno samotnému žákovi
- autodeterminované vyučování, které zapojuje celou osobu s jejími city i inteligencí a které proniká nehlouběji a je nejdéle uchováváno
- je třeba naučit se procesům učit se.

Rogersovo chápání role učitele:

- vytváří počáteční klima ve třídě
- pomáhá ujasňovat žákům cíle a úmysly
- sází na přání žáka uskutečnit projekty, které pro něj mají význam (motivační energie)
- zpřístupňuje žákům co nejvíce využitelných zdrojů
- považuje sám sebe za jeden ze zdrojů, který mohou žáci využívat

Právě ve snaze uvolňovat učení přijímá učitel vlastní omezení. Poskytnout žákům volnost je rizikem, které na sebe musí vzít. Musí také vyjádřit svou úzkost, hněv, strach.



b) NEOHUMANISTICKÉ TEORIE

Tyto teorie jsou reprezentovány známými filosofy, mysliteli a vědci, např. Sigmundem Freudem, Alfredem Adlerem nebo Constantinem Fotinasem.

C. Fotinas je zastáncem názoru, že cílem výuky je vytvářet a využívat takové učební situace, které se soustředí spíše na osobu žáka než na předávané informace nebo na metody řízení (*škola-kavárna*)

Šest fází Fotinasovy neohumanistické teorie (1992)

1. fáze vlastní praxe
2. fáze uvědomění si praxe
3. fáze diskuse v plénu
4. fáze reflektované praxe - systematická reflexivní činnost
5. fáze vyhodnocení reflektované praxe
6. fáze diskuse v plénu - osobně laděný didaktický přístup

Fotinasovo chápání role učitele:

- usnadňuje učení
- vede žáka k tomu, aby procházel význačnými zkušenostmi, které mu pomohou proniknout do jeho zkušenostních prožitků, do jeho nitra

Učitel může používat pasivní a aktivní relaxace různých typů

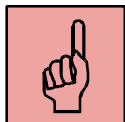
- koncentraci
- meditaci
- energetickou gymnastiku
- bdělé snění
- archetypální a minimální tanec
- volný tělesný výraz
- improvizaci



Část pro zájemce

Adler na rozdíl od Freuda navrhuje psychologickou koncepci, podle níž je jedinec tvůrčí silou, která se musí opřít o to, co zdědila i o vlivy prostředí. Je zde patrný

rozdíl od názorů Freuda, který tvrdí, že jedinec je ovládán svými instinkty a společností.



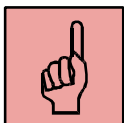
c) INTERAKTIVNÍ TEORIE

Princip této teorie spočívá v názoru, že osoba je vztahová bytost.

Zásadní myšlenky interaktivní teorie:

- získat zkušenost se sebou samým současně znamená získat zkušenost s druhým člověkem a se společností
- vzdělávání je něčím, co se odehrává v nitru osobnosti
- vzdělání je zkušeností, která se rodí, uskutečňuje a završuje v osobě, která sebe samu vzdělává
- vzdělávací proces je definován jako strukturovaný a dynamický celek interakcí mezi vzdělávajícím se jedincem a prostředím vzdělávání
- cílem prostředí je podporovat u žáka rozvoj vnitřních zdrojů a autonomní aktivity

Zajímavý je v této souvislosti názor P. Angerse z roku 1976, že POZNÁNÍ JE OSOBNÍ VĚC.



d) OTEVŘENÁ PEDAGOGIKA

Aplikace interaktivní teorie vzdělávání (A. Paré, C. Paquette)

- Pojem *otevřená škola* - založená na aktivní účasti těch, kdo v ní žijí, škola umožňující optimalizovat růst žáků
- Role učitele - umožnění prožít žákům obohacující zkušenosti, pomoc při analýze výsledků jejich učení

Principy otevřené pedagogiky (zásadní význam kladen na člověka)

- lidské bytosti jsou na světě nejdůležitější
- každá osoba je jedinečná
- trpí-li lidská bytost újmou, trpí celá společnost
- během života se lidská bytost mění, a to k lepšímu
- city jsou stejně důležité jako znalosti
- uskutečnění možností člověka předpokládá jeho svobodu
- každá forma odmítnutí je překážkou růstu
- úkol vychovatelů spočívá v optimalizaci růstu



Část pro zájemce

Personalistické teorie se týkají autonomie a svobody jedince a nabývají často konkrétní podoby ve formách výchovy, odmítající zasahování dospělého:

- antipedagogika (A. S. Neill)
- nedirektivita (C. R. Rogers)
- negativní pedagogika (J. J. Rousseau, G. Lapassade)
- otevřená pedagogika (A. Paré)
- divoká pedagogika (C. Fotinas)
- metoda autobiografických příběhů (G. Lapassade)

Zastánci těchto teorií ve školní praxi často volí edukační zásahy a činnosti s poněkud vyšším stupněm vnější organizace, např. skupinové vyučování.



Shrnutí kapitoly

V této subkapitole jste se seznámili s myšlenkami, na nichž jsou vystavěny personalistické teorie. Byli vám představeni reprezentanti jednotlivých teorií a jejich názory na vzdělávání a pozici učitele v tomto procesu.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaké jsou čtyři hlavní tendence personalistického přístupu?
2. Koho lze považovat za hlavní představitele personalistických teorií?
3. Uveďte autora názoru, že je třeba naučit se procesům učit se.
4. Který představitel personalistických teorií pracuje s pojmem škola-kavárna?
5. Vyjmenujte šest fází Fotinasovy neohumanistické teorie.
6. Na jakém principu je založena otevřená škola?
7. Uveďte minimálně čtyři principy otevřené pedagogiky.



Otázka k zamyšlení:

Poznání je osobní věc - zamyslete se nad tímto výrokem P. Angerse.



Korespondenční úkol

Vypracuje maximálně dvoustránkovou esej na téma zamyšlení se nad dopady principů otevřené pedagogiky do současné edukační reality.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

3.3 Kognitivně psychologické teorie



Průvodce studiem

Kognitivně psychologické teorie zahrnují zejména konstruktivistické přístupy, jejichž podstatou je skutečnost, že si žák své poznání aktivně konstruuje. Kognitivně psychologické teorie reagují na nutnost změn v přístupech ke vzdělávání a potřebu aktivně zapojit žáka do výuky. Nejvýznamnějšími představiteli kognitivně psychologického proudu jsou Jean Piaget a Gaston Bachelard.

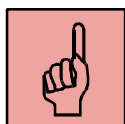


Pojmy k zapamatování

Existují dvě základní konstruktivistické tendence:

- a) teorie, týkající se prekonceptů žáka, tzv. konstruktivistické didaktiky
- b) teorie, pojednávající o pedagogickém profilu žáka

U počátků konstruktivistických výzkumů stojí Jean Piaget a Gaston Bachelard.



a) Dva hlavní aspekty piagetovské teorie

1. aspekt interakce, jimiž subjekt konstruuje své poznání a rozvíjí se v celkovém procesu autoregulace a adaptace na své okolí
2. aspekt stádia vývoje dítěte



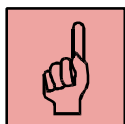
J. Piaget



G. Bachelard

Bachelard (1940):

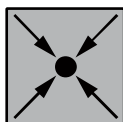
- vyslovuje zvláště pro učitele přírodovědných předmětů tento paradox:
Neznalost je jistou formou poznání!
- nabízí konstruktivistickou filosofii, která je dialektická:
Každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností.
- zavádí pojem ***epistemologický profil*** (Epistemologie - teorie poznání, gnozeologie, noetika)



Tyto teorie pracují s pojmem prekoncept (v literatuře se uvádí také pojem prekoncepce)

- Prekoncept je nezralý či neúplný předpoklad ve vztahu k přijaté normě (Larochelle, Desautels, 1992)

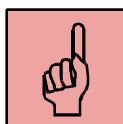
- Prekoncepty jsou komplexní, jsou tvořeny vzájemně na sebe působícími otázkami a nositeli významů. Hrají roli prostředníka mezi poznatkem a strukturami myšlení jednotlivce. (Giordan, 1990)
- Prekoncepty nejsou ani odrazové můstky, ani výsledky konstrukce poznání, jsou samotnými nástroji této činnosti.



Podstata Giordanovy pozice

Cílem poznání je „zničit“ dosavadní poznání, aby vzniklo nové, lepší. Jde současně o proces i výsledek.

Přeměna sebe samého je jistou formou sebezničení.



Ukázky konstruktivistických didaktik

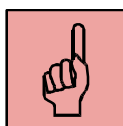
- vyjadřování prekonceptů
- boj proti prekonceptům
- alosterický model (Giordan, 1989, 1990)

K získávání poznatků pojmového charakteru dochází jak využitím dřívějších znalostí, tak odmítnutím těchto znalostí.

- epistemologické rušení (Larochelle, Desautels, 1992)

Vychází z konstruktivistické interpretace žákova poznávání. Věnují se konceptu kognitivního konfliktu

- představení studovaného jevu
- vnesení rušivé události
- restrukturační idej – dochází k návratu do stavu kognitivní rovnováhy



b) Pedagogické profily (neboli učební styly žáka)

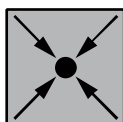
Učební styly popisují kognitivní charakteristiky žáků a jejich metody práce.

Antoin de la Garanderie



Model Antoina de la Garanderie:

- myšlení žáků není *tabula rasa*, protože již mají nějakou zkušenost – „prefilosofii“
- k učení a chápání potřebujeme mentální obrazy (1980). Myšlení bez obrazu neexistuje.
- Garanderie navrhuje konkrétní pedagogiku, opírající se o metodu vybavování informace.



„Člověk neopouští tak snadno svou metodu pedagogické práce jen proto, že existuje pedagogická teorie, která mu doporučuje, aby to udělal.“ (Garanderie, 1980).



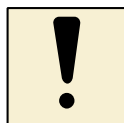
Shrnutí kapitoly

V této subkapitole jste se seznámili s kognitivně psychologickými teoriemi, které akcentují, že učitelé musí počítat s procesy učení a s dosavadními poznatky učícího se jedince. Pochopili jste, že zodpovědnost opět padá na učitele, kteří to musí to dokázat. Byli vám také představeni reprezentanti jednotlivých teorií a jejich názory na procesy vzdělávání a učení se.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Kdo zavedl pojem epistemologický profil?
2. Jaké jsou dva hlavní aspekty piagetovské teorie?
3. Definujte pojem prekoncept.
4. Vysvětlete význam pojmu prekoncept.
5. Koho lze považovat za hlavní představitele kognitivně psychologických teorií?
6. Uvedte autora názoru, že je přeměna sebe samého je jistou formou sebezničení.
7. Co popisují učební styly?
8. Kdo popřel Lockovu teorii myšlení „tabula rasa“?
9. Je toto popření ve vztahu k původnímu významu slovního spojení „tabula rasa“ možné vyslovit?



Úkoly k textu

1. Garanderie navrhuje konkrétní pedagogiku, opírající se o metodu vybavování informace. Vyhledejte v odborné pedagogické literatuře (domácí nebo zahraniční), v čem spočívá tato metoda a jaký je její pedagogicko-didaktický přínos.



Otázky k zamyšlení:

Zamyslete se nad výrokem Gastona Bachelarda: „Každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností“ a pokuste se tento výrok vyjádřit svými slovy.



Korespondenční úkoly

2. Na základě otázky k zamyšlení zpracujte vaši odpověď formou korespondenčního úkolu.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

3.4 Sociokognitivní teorie



Průvodce studiem

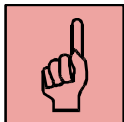
Sociokognitivní teorie vycházejí z předpokladu, že člověk a jeho prostředí jsou ve vzájemné interakci. Důraz je kladen na zásadní roli sociální interakce v mechanismech učení. Sociokognitivní teorie nenavrhují změnu společnosti, ale zdůrazňují, že sociální a kulturní faktory, které na učení ve školním prostředí působí, je nutno respektovat. Nejvýznamnějšími představiteli sociokognitivního proudu jsou Albert Bandura, Celestin Freinet, Lev Semjonovič Vygotskij a Yves Bertrand.



Pojmy k zapamatování

Hlavní atributy sociokognitivních teorií jsou:

- zájem o společenské a kulturní dimenze procesu učení
- kladení důrazu na zásadní roli sociální interakce v mechanismech učení
- zdůrazňování různých stránek sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím



V následujícím textu bude provedena analýza pěti sociokognitivních přístupů

- *Teorie sociálního učení*
- *Teorie sociokognitivního konfliktu*
- *Vygotského sociálně-historická teorie*
- *Teorie kontextualizovaného učení*
- *Teorie kooperativního vyučování a učení*

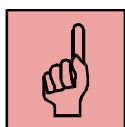


1. Teorie sociálního učení

Průkopníkem úvah o sociálním učení byl Albert Bandura (1962, USA)

Principy jeho teorie:

- trojí interakce - mezi vnějšími faktory, osobnostními rysy a vzorci chování
- nepřímé (zástupné, observační) učení
- symbolické představy o tom, co by se mohlo v budoucnosti dít (prospektivní schopnost)
- vnímání své vlastní schopnosti uspět a vnímání účinnosti svého jednání
- autoregulace



2. Teorie sociokognitivního konfliktu

Sociální konflikt představuje sociálně a logicky neslučitelné odpovědi na danou otázku (F. Carugati, G. Mugny, 1985)

Principy teorie:

- interakce mezi osobami
- sociokognitivní konflikt je zdrojem učení, stimuluje učení
- překonání kognitivní nerovnováhy mezi jedinci

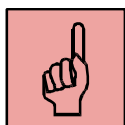
„Individuální pokrok spočívá v interiorizaci nových typů koordinace mezi jedinci, vyvolané řešením sociokognitivního konfliktu.“



3. Vygotského sociálně-historická teorie (Rusko)

Principy teorie:

- zóna nejbližšího vývoje - *vzdálenost mezi dvěma rovinami (úrovni současného vývoje, jehož mírou je schopnost žáka řešit problémy samostatně, a úrovní vývoje, měřeného schopností žáka řešit problémy s pomocí někoho jiného)*
- vztah mezi vývojem a učením
- sociokulturní zprostředkování (*je-li učení žáka závislé na interakcích, které vznikají v jeho zóně vývoje, pak je nutné s velkou pozorností sledovat tyto interakce, jež jsou vyvolány ostatními lidmi – žáky, rodiči, učiteli*)



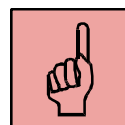
4. Teorie kontextualizovaného učení (USA, Kalifornie)

Nelze oddělit získávání poznatků od jejich pedagogického, kulturního a sociálního kontextu. (Brown, Collins, Duguid, 1989, 1993)

- učení je neúplné, nepřizpůsobené reálnému světu
- škola ignoruje kulturní a sociální kontext učení

Principy teorie:

- poznání je nástrojem, který závisí na činnosti a na kultuře
- osvojování poznatků, myšlení a poznání plyne z participace (osvojování poznatků jsou vlastně vztahy mezi lidmi vykonávajícími určitou činnost)



5. Teorie kooperativního vyučování a učení

V současné době velmi populární. Jejimi zakladateli jsou Celestin Freinet (Francie, 1936-37) a Yves Bertrand (1992)

Teorie kooperativního vyučování a učení říká, že pedagogika je nekončícím pohybem

- mezi jedincem a skupinou
- mezi teorií a praxí

- mezi třídou a okolním prostředím
- je materialistická, v níž použití pracovních nástrojů a technik umožňuje dětem, aby se dobírali individuální a kolektivní autonomie a aby získávali potřebné poznatky

Principy teorie:

- partnerství
- pružnost
- vzájemná pomoc
- kognitivní složitost
- rozmanitost sociálních situací
- zlepšení sebehodnocení



Shrnutí kapitoly

V této subkapitole jste se seznámili se sociokognitivními teoriemi, které zdůrazňují nutnost respektování sociálních a kulturních faktorů, působících na učení ve školním prostředí. Pochopili jste, že zdůrazňují společenské a kulturní dimenze vzdělávacího procesu. Byli vám také představeni reprezentanti jednotlivých teorií a jejich názory na procesy vzdělávání a učení se.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Co vyjadřují prospektivní schopnosti?
2. Vyjmenujte hlavní atributy sociokognitivních teorií.
3. Kdo byl průkopníkem úvah o sociálním učení?
4. Jaké jsou principy teorie sociokognitivního konfliktu?
5. Jak Carugati a Mugny vnímají sociokognitivní konflikt?

6. Jaké jsou principy Vygotského sociálně-historické teorie?
7. Podle které teorie je učení vnímáno jako neúplné, nepřizpůsobené reálnému světu?
8. Jaké jsou principy teorie kontextualizovaného učení?
9. Co je podstatou teorie kooperativního vyučování a učení?
10. Jaké jsou principy teorie kooperativního vyučování a učení?



Úkoly k textu

Který z pěti sociokognitivních přístupů/teorií navrhuje využití rozmanitých sociálních situací? Vyhledejte v odborné pedagogické literatuře (domácí nebo zahraniční), které sociální situace mají autoři na mysli a jaký je jejich aktuální pedagogicko-didaktický přínos.



Otázky k zamyšlení:

Zamyslete se nad popisem života Lva Semjonoviče Vygotského, který byl pozoruhodným mladým ruským vědcem, jenž v první polovině dvacátého století hlásal obrat psychologie a jejích metod takřka o 180 stupňů. Za svůj krátký život sepsal mnoho prací a vnesl nové postupy a teorie především do dětské a pedagogické psychologie. Ačkoli se sám nedočkal vydání žádného svého většího díla, jeho odkaz je dodnes aktuální a jeho knihy jsou i téměř 80 let po jeho smrti překládány a vydávány.



Korespondenční úkoly

V čem spočíval Vygotského obrat v chápání psychologie a jejích metod v první polovině dvacátého století? Odpověď je potřeba najít v literatuře, která není součástí této studijní opory.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

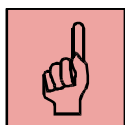
BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

3.5 Akademické teorie



Průvodce studiem

Akademické teorie pracují s myšlenkou, že kvalitní vzdělávání je problém. Jedná se o teorie, v nichž je důraz kladen na kultivaci jedince jako součásti společnosti. Akademické teorie tedy definují takové charakteristiky obecného vzdělání, které má žákovi umožnit, aby se stal široce kultivovaným člověkem. Nejvýznamnějšími představiteli akademického proudu jsou Allan Bloom, Jean-Marie Domenach, Girard Éthier, Louis Gadbois, Richard Paul a další.



Pojmy k zapamatování

Akademické teorie, rovněž nazývané tradicionalistické, generalistické a klasické, soustřeďují svou pozornost na předávání obecných poznatků. Obvykle jsou v opozici proti příliš velkému vlivu specializovaného vzdělávání.

Akademický proud je rozdělen na dvě skupiny myslitelů: tradicionalisty a generalisty. Existují dvě tendence návratu ke klasickým akademickým teoriím, které nabízejí řešení výše uvedených problémů.



1. **tendence: tradicionalistické teorie**

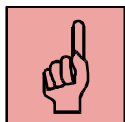
(Bloom, 1990, Morin a Brunet, 1992, Walker, 1990)

Tradicionalisté chtějí, aby byly předávány klasické a na jednotlivých kulturách či současných sociálních strukturách nezávislé obsahy. Vyjadřují se, že obsahem výuky má být úhrn poznatků nazývaných klasické nebo tradiční.

Jde o vyučování o minulosti. Výuka má být orientována na klasickou kulturu, abychom se vyhnuli léčce úzce vymezených přírodovědných a technologických poznatků.

Kulturu lze chápat jako humanitní disciplíny v obecném slova smyslu.

Tyto teorie jsou konzervativní, vzdělání musí předat solidní a nezpochybnitelné obsahy, které přestály zkoušku času.



2. **tendence: generalistické teorie**

(R.Paul, 1992 a řada dalších autorů – 21.století bude stoletím všeobecného vzdělávání)

Generalisté kladou důraz na obecné vzdělání a středem jejich zájmu je kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost ducha atd. Generalistické teorie jsou více zaměřené na současné poznatky. Sjednocujícím prvkem je všeobecné vzdělání, které se soustřeďuje především na přítomnost.

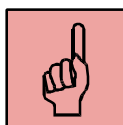
Generalisté

- vzdělání musí rozvíjet kritické myšlení, dát duchu jistou otevřenost, zvědavost, schopnost řešit problémy v demokratické společnosti
- vzdělání musí rozvíjet dovednosti (kompetence), které jsou společným základem úspěšnosti v různých oblastech lidské činnosti

- stížnosti na mladou generaci (etická a morální slabost). Zdrojem tohoto problému je současná školní výuka s přehnanou specializací, spočívající v memorování poznatků
- mladí lidé se neučí přemýšlet
- zájem se soustřeďuje především na didaktiku, ale žákům je třeba dát především vzdělání.

M. Scriven a R. Paul uvádí, že kvalitu daného úsudku poznáme, zjistíme-li, že je logický, úplný, jasný, přesný, specifický, konzistentní, hluboký, široký, adekvátní, správný, vhodný a signifikantní. A konečně spočívá kritické myšlení na intelektuálních dovednostech, které lze seskupit do sedmi oblastí: rozpoznání, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, vyhodnocení a tvořivost.

V obou přístupech je úkolem vyučujícího předávání daných obsahů a úkolem žáka je jejich asimilace. Akademické teorie počítají s učitelovým výkladem těch poznatků, které tvoří jádro všeobecného vzdělání. Často také zdůrazňují, že je neustále nutno směřovat k vysoké kvalitě a že ve studiu i v práci je nutno vyvinout maximální úsilí. Předávají se tak zároveň hodnoty jako disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a k demokratickým hodnotám a také smysl pro občanskou zodpovědnost.



Akademické teorie – barbaři přicházejí

Pedagogové konstatují ztroskotání snah školy a snížení kvality vzdělávání. Tvrdí, že ke zkouškám se dostavuje příliš mnoho průměrných kandidátů. Je to úpadek kultury a civilizace. (Bloom, 1990, Morin, Brunet, 1992).

20.století → informační exploze

→ naprosté nepochopení smyslu skutečnosti



Shrnutí kapitoly

V této subkapitole jste se seznámili s akademickými teoriemi, které svým způsobem útočí na ty pedagogické směry, které vzdělávání nivelizují (vyrovnávají rozdíly) směrem dolů. Akademické hnutí se může jevit jako elitářské svou volbou klasické kultury, ale jistě je méně elitářské svým důrazem na studium základních předmětů. Pochopili jste, že akademické teorie kladou důraz na velmi dobrou přípravu učitelů. Byli vám také představeni reprezentanti těchto teorií.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte hlavní atributy akademických teorií.
2. Jaké jsou dvě hlavní tendence akademických teorií?
3. Co vyjadřují tradicionalistické teorie?
4. Co vyjadřují generalistické teorie?
5. Jaký je sjednocující prvek generalistických teorií?
6. Vyjmenujte alespoň tři představitele akademických teorií.
7. Jakou taxonomií je znám Allan Bloom?



Úkoly k textu

Dva američtí badatelé, M. Scriven a R. Paul (1993), říkají, že kritické myšlení či uvažování je intelektuálním procesem, který spočívá v pojmovém uchopení (konceptualizaci), analýze, syntéze a vyhodnocení informací. Hlavními rysy kritického myšlení jsou: pokora, statečnost, zodpovědnost, kázeň, vcítění, zvědavost, vytrvalost, integrita a nezávislost ducha. Kritické myšlení musí dosáhnout čtrnácti standardů.

Vyhledejte, o které standardy se jedná.



Otázky k zamyšlení:

Zamyslete se nad názorem generalistů, že ve vzdělávání se zájem soustřeďuje především na didaktiku, ale že žákům je třeba dát především vzdělání.



Korespondenční úkoly

Přehledně a systematicky zpracujte Bloomovu taxonomii cílů a vyjádřete její vazbu na současnost.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

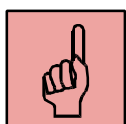
BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

3.6 Technologické teorie



Průvodce studiem

Technologické teorie, nazývané také technicko-systémové nebo systémové, zdůrazňují zdokonalení předávání informací použitím vhodných technologií. Technologické teorie tedy „hledají spásu“ prostřednictvím technologie, protože technologický rozvoj 20. století znamenal stejně jako ostatní sociální instituce i školy. Nejvýznamnějšími představiteli technologického proudu jsou Robert Gagné, B. F. Skinner, Harold Stolovitch a další.



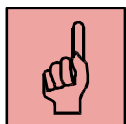
Pojmy k zapamatování

Slovu „technologie“ zde musíme dát velmi široký význam. Zahrnuje postupy, se kterými se setkáváme v systémových přístupech a v koncipování výuky, ale i didaktické pomůcky pro komunikaci a pro zpracování informací: počítač, televizi, video,

magnetofon, videodisk, kompaktní disk atd. Poslední tendence směřují k multimédiím, k hypertextu, k informatizovanému prostředí výuky, k interaktivním programům atd.

Cílem je například vytvoření nového multimediálního prostředí, využívajícího pojmy a nástroje umělé inteligence, cílem může být také umožnění laboratorního experimentování se simulovanými scénami ze skutečného života s využitím přístrojů, jako jsou kompaktní disky (CD), jež obsahují obrovské množství údajů, obrazů a zvukových komentářů.

Většina těchto výzkumů se opírá o obdivuhodné schopnosti počítačů v oblasti zpracování informací. Počítač může snadno operovat s rozmanitými zdroji informací, ať už jde o obrazy, zvuky nebo text. Právě v takovém případě hovoříme o multimédiích. Výzkumy se rovněž týkají zlepšení kvality interakce mezi člověkem a počítačem. Tyto výzkumy mají vliv i v oblasti pedagogiky, i když se pronikání těchto změn do školního světa, to jest do „skutečného“ světa, děje jen pomalu.



Technologický rozvoj 20. století znamenal stejně jako ostatní sociální instituce i školy. Vliv se projevil ve dvou rovinách:

→ zavádění konkrétních technologických prostředků

→ utopické projekty zrozené z nadšení nad velkým potenciálem změn

Používání vyučovacích automatů a kybernetických systémů (B. F. Skinner)

Technologické teorie

- spočívají v logickém uspořádání „konkrétních“ prostředků sloužících organizaci vyučování, přičemž málo záleží na povaze obsahu vzdělávání
- zajímají se o praktické podmínky vyučování

- chtějí být do té míry pragmatické a chtějí pedagogickou komunikaci organizovat takovým způsobem, že někteří autoři hovoří až o technologii vzdělávání (H. Stolovitch, G. La Roque, 1983).



Technologické teorie - dvě hlavní tendence

1. aplikace teorie systémů na vzdělávání

Podstata: je třeba jednat systémově a sledovat jistý standardní postup, který vychází z analýzy cílů a charakteristik žáka

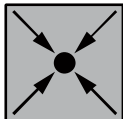
Teorie systémů spočívá ve zkoumání vztahů mezi prvky v závislosti na sledovaných cílech. Je tedy třeba se pokusit na nic nezapomenout, vše vidět a vytvářet kompletní popisy v závislosti na třech základních kategoriích: cílech, postupech a prvcích. Je třeba jednat systémově a sledovat jistý standardní postup, který se objevuje ve všech teoriích. V oblasti vzdělávání vychází tento postup z analýzy cílů a charakteristik žáka, rozvíjí se pomocí koncepce systému vyučování/učení, přechází k experimentálnímu ověřování systému, hodnocení a konečně se uzavírá zavedením nutných modifikací.

2. uplatnění hypermediálních prostředků a metod v oblasti vzdělávání

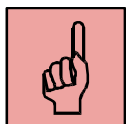
Podstata: použití počítače, vytváření programů pro výuku

Tyto metody vycházejí z výzkumů v kybernetice, v oblasti umělé inteligenci, v kognitivních vědách, v informatice a v teoriích komunikace, zejména se zřetelem ke komunikaci zprostředkované masmédií. Hypermediální tendence spočívá ve zkoumání technologických prostředí z hlediska jejich interaktivity a v budování mnoho-
vrstevných systémů umožňujících aktivní zapojení žáka, známých pod jménem

hypermediální prostředí. Četné výzkumy v této oblasti jsou inspirovány teoriemi kognitivních procesů a informačním inženýrstvím.



Tyto dva proudy se navzájem ovlivňovaly a každý z nich si u druhého vypůjčil to, co ho zajímalo. Tak například přístup zaměřující se na systémový model výuky si z teorií komunikace vypůjčil jisté principy výkladu procesu zpracovávání informace. Na oplátku zase tento přístup dodal popis hlavních prvků výuky do vyučování podporovaného počítačem. Kybernetika dala zastáncům systémového přístupu pojem zpětné vazby, který se rychle začlenil do všech těchto teorií.



Použití počítače ve výuce - počítač může:

- řídit a realizovat vzdělávací aktivity
- simulovat interakce
- vést s žákem rozhovor
- představovat řadu rozmanitých situací
- adekvátně reagovat na žákovy otázky nebo odpovědi
- přizpůsobovat se tempu a zvláštnostem žáka, atd.

Pojmy:

- rozmanitost interakcí
- vytváření otevřených modelů
- odhlížení od obsahů
- kooperativní výuka
- multimedializace informací

Učitelé na široké technologické hnutí reagovali nepředvídaným způsobem v duchu hesla: „*V jednoduchosti je krása!*“

Je třeba konstatovat, že kybernetika a teorie systémů bývaly učitelem nejdříve používány k tomu, aby lépe ovládal vzdělávací proces. Tato kontrola pak paradoxně a nenápadně přešla od učitele do rukou specialistů.



Shrnutí kapitoly

V této subkapitole jste se seznámili s technologickými teoriemi, které se ani tak nestarají o povahu vzdělávacích cílů, jako o organizaci prostředků, kterých je k dosažení těchto cílů potřeba použít. Pochopili jste, že technologické hnutí se může jevit jako poněkud jednostranně zaměřené, protože klade důraz pouze na technologie, ovládající vzdělávací proces. Byli vám také představeni reprezentanti těchto teorií.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte hlavní atributy technologických teorií.
2. Jaké jsou dvě hlavní tendence technologických teorií?
3. Co vše může podle technologických teorií provádět počítač ve výuce?



Úkoly k textu

Vyhledejte v literatuře pojmy hypertext, hypermédium a interaktivní systém.



Otázky k zamyšlení:

Zamyslete se nad názorem, že významným problémem technologických teorií je ztráta kontroly učitele nad vzdělávacím procesem.



Korespondenční úkoly

Přehledně a systematicky zpracujte své zamyšlení formou eseje (max. 1 stránka) nad názorem o ztrátě kontroly učitele nad vzdělávacím procesem, plynoucím z aplikace technologických teorií do praxe.



Citovaná a doporučená literatura

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.



Shrnutí kapitoly

V této stěžejní kapitole jste se seznámili se skupinou soudobých teorií vzdělávání, kterými jsou spiritualistické teorie, personalistické teorie, kognitivně psychologické teorie, sociokognitivní teorie, akademické teorie a technologické teorie. Byli vám představeni reprezentanti jednotlivých teorií a jejich názory na vzdělávání a pozici učitele v tomto procesu.

4. Závěr



Nové trendy současné pedagogiky

Společnost na počátku 21. století je výrazně prokooperativní. Kasíková uvádí pět obecných témat vytvářejících širší kontext uplatnění spolupráce ve vztahu k formování jedince.

- *Téma plurality*, které vyplývá ze stále větší funkcionální diferencovanosti společnosti. Rozpad jednoty a vznik plurality je pak přirozeným důsledkem, pluralita se stává samozřejmostí. To pak následně vede k vzniku různorodých koncepcí, modelů výchovy, vzdělávání, vyučování a výchovných cílů.
- *Téma individuality* a jedinečnosti úzce souvisí s mnohostí a nezadatelným právem jedince na volbu vlastního způsobu žití.
- *Téma propojenosti*, které jde ruku v ruce s rozvojem technologií. Mohutně narůstá jednak intenzita propojení a jednak roviny propojení. Při spolupráci z dané propojenosti těžíme, na druhou stranu narůstá vzájemná závislost. Problémy stále častěji nelze řešit pouze na úrovni jednotlivých států. Narůstající závislost pak vytváří podmínky k novému uspořádání vzájemných vztahů ve světovém společenství a to na bázi vzájemné spolupráce.
- Dalším zmiňovaným tématem je *změna v budoucí společnosti*. Pluralita a propojenost světa vede nejen ke snaze o popis a pochopení současného světa, ale také k pokusům o prognózu jeho změn. V tomto kontextu se často zdůrazňuje význam individuální i společné odpovědnosti za stav a vývoj Země. Spolupráce se pak vztahuje k vizím budoucnosti v oblastech ekologických, ekonomických, sociálních a dalších. K tomuto tématu se rovněž vyjadřuje Brdička, který poznamenává, že rychlost změn v oblasti kompetencí potřebných pro život a v oblastech obsahu znalostí se neustále zvětšuje. Tím se v současnosti dostáváme do situace, že žáky připravujeme na život v prostředí, které si neumíme sami představit.

- Posledním tématem, které zmiňuje Kasíková, je *téma podstaty lidského druhu*, která je založena na dvou základních principech: spolupráci a soutěžení.

Kooperace versus kolaborace

Pro spolupráci se běžně používají dva termíny kooperace a kolaborace. Brdička uvádí definice formulované v roce 1995 Dillenbourgem a spol., které říkají, že kooperace je aktivita, při níž je práce rozdělena mezi účastníky, přičemž každý z nich je zodpovědný pouze za svou část řešení úkolu. Naopak kolaborace je chápána jako zapojení účastníků do koordinovaného úsilí vyřešit úkol společně. Downes uvádí, že kooperace je typická pro sítě, naopak kolaborace patří do skupin. Dále formuluje čtyři hlavní charakteristiky spolupráce rozlišující roli jednotlivce v rámci kolaborativních a kooperativních aktivit, kterými jsou autonomie, diverzita, otevřenost a interaktivita.

- *Autonomie* – kolaborativní skupiny se obvykle vyznačují společnou vizí, s níž se ztotožňují všichni členové skupiny. Individuální postup obvykle řídí nějaký vedoucí, popřípadě se jednotliví členové skupiny podřizují kolektivnímu rozhodování. Naopak v kooperativních skupinách se jednotlivec zapojuje z vlastní vůle a jedná podle individuálně definovaných hodnot a zásad.
- *Diverzita* – u kolaborativních aktivit se navenek neprojeví. Jednotlivci se zapojují do navzájem odlišných aktivit, ale hodnocen je výsledný produkt. U kooperace neexistuje žádný společný prvek spojující skupinu. Angažovanost jednotlivých členů kooperující skupiny vychází z individuálních potřeb a preferencí. Neočekává se společný názor.
- *Otevřenost* – u kolaborativních skupin převládá silný pocit skupinové identity, obvykle je patrná jasná hranice mezi členy a nečleny skupiny. U kooperativních skupin neexistuje jasná hranice.
- *Interaktivita* – kolaborativních skupin se informace šíří z centra na periferii, podobně jako ve firmách. U větších skupin má pak několik členů nepřiměřeně více informací a může využít svého vlivu k stanovení společných hodnot pro ostatní. U kooperujících skupin je charakteristické rovnoprávné postavení členů. Nikdo se nesnaží získat rozhodující vliv.

Z předchozího je patrné, že Downes považuje oba přístupy ke vzdělávání za protikladné. Který přístup je tedy lepší. Rusek uvádí, že koncepce kooperativního učení nalézají uplatnění zejména při samostudiu, kolaborativní metody vzdělávání vychovávají žáky pro práci v týmech a jsou výhodné při přípravě na profesní kariéru.

Kurikula škol mají mnoho oblastí, kde lze výhodně využít oba přístupy ke vzdělávání.

Kolaborativní i kooperativní metody vzdělávání uskutečňované pomocí ICT technologií plně zapadají do teorie konstruktivismu, která na konci 20. století nahrazuje koncept kognitivismu.

Konektivismus – učení v prostředí propojeného světa

Podle Nezvalové je konstruktivismus charakterizován procesem konstruování poznatků jedincem. Konstruktivismus vyžaduje aktivní roli jedince prostřednictvím vlastní činnosti. Navíc je však typické sdílení tohoto poznání s ostatními. Brdička na toto téma uvádí, že učení je osobní iniciativa, při které se prostřednictvím spojení s jinými lidmi a na základě stávajících znalostí budují znalosti nové.

Na teorii konstruktivismu navazuje teorie konektivismu, kterou doplňuje popisem učení v prostředí propojeného světa. Brdička uvádí šest základních principů konektivismu:

- Učení je proces, během něhož dochází k propojení specializovaných uzlů všeobecné komplexní sítě (sdílení přístupu k informačním zdrojům, znalostí).
- Poznávání je založeno na množství různorodých zkušeností (spojení různých kultur, použití odlišných technologií).
- Schopnost poznávat je vždy mnohem důležitější než momentální skutečné znalosti.
- Navazování a údržba spojení je podmínkou soustavného poznávání (budování komunity).

- Klíčovou kompetencí je schopnost rozeznat souvislosti mezi různými obory, koncepty či ideami.
- Přítomnost (aktuálnost) je důležitým atributem konektivistických vzdělávacích aktivit (nic nemusí být zítra pravda).
- I neživá zařízení jsou schopna učení (formování struktury sítě, způsoby vyhledávání informací).
- Vlastní rozhodování je součástí vzdělávacího procesu (měnící se realita vyžaduje schopnost měnit vlastní postoje).



Spiritualistické teorie

Nazývají se také metafyzické či transcendentální, zabývají se duchovním rozměrem a smyslem života na této zemi. Představitelé spiritualistických teorií vzdělávání se zajímají o vztah mezi lidským já a univerzem, a to z metafyzického pohledu. Mnoho podnětů k úvahám o vzdělávání jim poskytují orientální náboženství a filozofie. Jako dominantní zdroje těchto teorií se často uvádějí zen-buddhismus a taoismus. Podle těchto teorií se člověk musí naučit osvobodit od viditelného světa a překračovat sebe sama, aby se mohl pozvednout na duchovní úroveň, jež je považována za vyšší.

Musí řídit a ovládat svůj duchovní vývoj využitím své vnitřní energie a jejím nasměrováním k činnostem, jako je meditace (náboženské hloubání) nebo kontemplace (rozjímání, soustředěné přemýšlení). Zdroj energie se nachází v nitru osoby a je označován různými názvy: Bůh, duše, Tao, božská energie, daimon apod. Subjektem tohoto přístupu ke vzdělávání není osoba sama o sobě, nýbrž osoba jakožto součást univerza. Těžištěm pedagogiky tak není rozvoj subjektu, ale spíše vztahy jedince jako součásti většího celku. Jádro duchovního poznání tvoří transcendence subjektu, vztah k božskému, k mystické realitě. Lidské já mizí v prostoru globálnější zkušenosti vztahu k univerzu.

Transcendentální vzdělávání spočívá v osvobození se od dichotomií mezi objektem a subjektem, mezi osobou a univerzem. Toto vzdělávání akcentuje zejména naslouchání, receptivitu, intuici, lásku, darování sebe samého a duchovní synergii (součinnost). Vede žáky k radosti, k potěšení z učení, někdy až k extázi.



Personalistické teorie

Soustřeďují se na různé aspekty rozvoje osobnosti vzdělávaného subjektu. Vznikly jako reakce na systémy, které se příliš orientovaly na předávání předem daných obsahů velkým skupinám žáků. Jejich společným prvkem je odpor vůči nedostatečnému prostoru, který byl ve vzdělávání poskytován subjektivě, svobodě a tvořivosti žáka.

V rámci personalistických teorií se konstituovalo mnoho různých směrů a koncepcí, z nichž největší význam pro vzdělávání měly nedirektivní vzdělávání (Carl Ransom Rogers), nehumanistické teorie (Alfred Adler a jeho následovníci Erich Fromm, Abraham Maslow, Rudolf Dreikurs) a otevřené vyučování (hnutí učitelů a vychovatelů výrazně orientované k praxi).

Pedagogika tohoto zaměření je založena na neautoritativním vztahu k žákovi, který se promítá do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování. Problémem těchto směrů je stálé hledání optimální míry direktivnosti a nedirektivnosti, svobody žáka a jeho řízení. Je obtížné si představit, jak záměrně a cílevědomě vést člověka ke svobodnému rozvoji, aniž bychom ho vedli a vychovávali.

Teorie akcentující autonomii a svobodu jedince se promítají v antiautoritativních formách výchovy, které (obdobně jako pedocentrismus) potlačují či odmítají zasahování dospělých a vycházejí z názoru, že každý vnější tlak má negativní důsledky pro utváření člověka. Tyto koncepce jsou dosud aktuální a mají mnoho podob, jako je svobodná výchova (A. S. Neill), nedirektivita (C. R. Rogers), otevřená pedagogika

(A. Paré). Nejradiálnějším z těchto hnutí je antipedagogika, chápající výchovu jako násilí, které mrzačí dítě. Představitelé tohoto hnutí považují výchovu za manipulační teror vůči dítěti a jako takovou ji zcela odmítají. Umírněnější koncepce v rámci tohoto pojetí hledají pozitivní program a v antipedagogice vidí novou životní filozofii, která vychází z představy, že člověk se rodí jako odpovědná bytost a sám ví, co je pro něj nejlepší. Nepotřebuje být vychováván dospělým, pouze vyžaduje jeho podporu, lásku a loajalitu (Schoenbeck).

Ve školní praxi zastánci těchto teorií volí obvykle přístupy s volnějším stupněm vnější organizace, místo oficiálního státního školství doporučují zřizovat svobodné na státu nezávislé školy apod. Antipedagogové se zásadně stavějí i proti povinné školní docházce a zcela odmítají sociální odpovědnost za výchovu dětí. Jejich názory jsou nebezpečné zejména pro děti rodičů, kteří mají sklon k přijímání podobných radikalismů. V našem školství se promítly do snah zrušit povinnou školní docházku a umožnit dětem individuální vzdělávání.

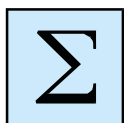


Kognitivně psychologické teorie

Tyto teorie akcentují procesy učení a stav dosavadního poznání žáka. Učitel by měl vědět, jaká je úroveň poznatků, jimiž žák již disponuje, jaké jsou jeho způsoby (styly) učení a zpracovávání informací, jaká je úroveň jeho chápání. Osvojování poznatků je výsledkem vlastní kognitivní činnosti žáka, který konfrontuje nové informace se svými dosavadními mobilizovanými poznatky a vytváří si nové souvislosti a významy. Vlastní činnost jednotlivce tak získává ústřední místo v procesu poznávání – to on si třídí analyzuje a organizuje data a zařazuje je do nových kontextů. Chce-li učitel zjistit, že žák učivu porozuměl, vyzve ho, aby to řekl vlastními slovy. Na druhé straně je však velmi nepravděpodobné, že by žák mohl objevit zcela sám souhrn všech prvků, které by mu umožnily formulovat a vytvářet nové mnohostranné vztahy mezi poznatky. Jde spíše o to, aby se žák aktivně podílel na svém poznávání. K tomu je potřebné ho motivovat tak, aby ho zaujal problém, kterým se bude ve vyučování zabývat nebo aby

se na jeho formulaci podílel a sám hledal cesty k jeho řešení. Proto je užitečné nabídnout žákovi takové situace, v nichž by mohl uplatnit své nové poznatky, aby si vyzkoušel jejich použitelnost i jejich meze. V aplikačních situacích si tak žák zvyká na roubování nového na staré, učí se aktivovat své dřívější poznatky a může si vytvářet svůj vlastní styl poznávací činnosti.

Úloha učitele v tomto procesu je zcela nezastupitelná, na něm závisí výběr předávaných informací, jejich uspořádání, postup a řízení práce žáků i organizace podmínek jejich učení. Učí se však žák sám, na základě svých myšlenkových struktur, intuitivních přístupů a vlastních poznávacích prekonceptů, které mohou být v souladu, ale i v konfliktu s vědeckým poznáním prezentovaným ve škole. Pro učícího se jedince je důležité rozvinout i určité poznání vlastních poznávacích procesů a reflektovat své vlastní kognitivní přístupy a mechanismy získávání poznatků.



Sociokognitivní teorie

Představují širokou oblast teorií vzdělávání, které zdůrazňují společenské a kulturní dimenze vzdělávacího procesu. Ukazují a dokládají význam velkého množství sociálních faktorů, které mají významnou roli ve vyučování, jako je vliv spolužáků, vliv osobnosti učitele, sebepojetí žáka, jeho vztah k rodičům a ke společnosti, jeho kulturní zázemí a sociální faktory, které mohou ovlivňovat jeho vztah ke vzdělání.

Do naší současné pedagogiky z této oblasti pronikla zejména teorie kooperativního učení, při jejíž aplikaci byly prokázány pozitivní výsledky v oblasti komunikačních dovedností, rozvíjení sociálních vztahů k druhým lidem, snížení projevů rasismu a segregace a větší schopnosti spolupráce s druhými lidmi. Někteří badatelé však důvodně pochybují o tom, že kooperativní učení je přínosné ve všech oblastech výuky a u všech druhů učení, jako téměř univerzální forma vyučování, za niž je někdy vydáváno. Početnost těchto teorií, jejich hluboká rozpracovanost a složitost mnohdy znesnadňuje jejich praktické využití ve výchovně vzdělávacím procesu. Podle Bertranda

„velký důraz na mnoho faktorů příliš neusnadňuje pohled na celek ani přechod od teorie k praxi“. Některé teorie jsou velmi přínosné, pokud se zabývají dílčími procesy a problémy, ale jejich širší aplikace v pedagogické realitě je velmi obtížná.



Akademické teorie vzdělávání

Kladou důraz především na obsah vzdělání. Požadují takovou podobu a úroveň vzdělávání, která žáku umožní stát se kultivovaným člověkem. Vycházejí z přesvědčení, že současná doba je charakteristická informační explozí, která vede k naprostému nepochopení skutečného smyslu života. Dochází k poklesu kultury způsobenému zejména vlivem masmédií a různými pokusy o demokratizaci vzdělání. Celková kvalita vzdělání mladých lidí se snižuje, chybí zejména klasické vzdělání.

Dvěma hlavními proudy v akademických teoriích jsou koncepce tradicionalistické a koncepce generalistické.

- *Tradicionalistické teorie* vyžadují, aby obsahem výuky byl souhrn poznatků označovaný jako klasické či tradiční vzdělání. Výuka má být orientována na klasickou kulturu, aby se vyhnula úskalí úzce vymezených přírodovědných a technologických poznatků. Vzdělání musí mladým lidem předávat nezpochybnitelné obsahy, které obstály ve zkoušce času, což je především řecko-latinský humanismus. Kultivovaný člověk je v tomto pojetí charakterizován otevřeností svého ducha, hlubokou znalostí minulosti a schopností správně zacházet s obecnými pojmy.
- *Generalistické teorie* jsou zaměřeny na akcentování všeobecného vzdělání. Jejich zastánci soudí, že dnešní mladí lidé nemají dostatečné všeobecné vzdělání a neučí se přemýšlet, neumějí dobře číst a psát, nemají historické znalosti a neznají etické a mravní principy. Současnou školní výuku považují za

přehnaně a předčasně specializovanou a nesměřující k rozvíjení kritického myšlení, otevřenosti ducha a intelektuální zvědavosti. Všeobecné vzdělání většinou chápou jako protipól specializace, která příliš zužuje pohled, zatímco všeobecné vzdělání nabízí pohled globální a integrující.

Akademické teorie akcentují vysokou kvalitu vzdělávání, a to i na úrovni základního vzdělávání. Polemizují s „nenáročnými“ pedagogikami zdůrazňujícími svobodu žáka. Vycházejí z přesvědčení, že žáci jsou ve škole proto, aby se učili, a nikoliv aby projevovali svoji svobodu. Tato hnutí kladou velký důraz na dobrou přípravu učitelů, protože učitel bez kvalitního klasického vzdělání by nemohl předávat svým žákům podstatu kultury. Paradoxní je, že požadují předávání téže kultury všem žákům bez rozdílu, ale zároveň preferují elitářský přístup před rovnostářstvím.



Technologické teorie

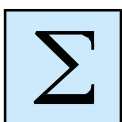
Technologické teorie akcentují formální stránku vyučování a za hlavní cestu k dosažení pokroku ve vzdělávání považují zlepšení vyučovacích metod, zejména využití nových technologických prostředků. Technologické teorie akcentují zejména logické uspořádání prostředků sloužících organizaci vyučování, které staví nad obsah vzdělávání. Kladou důraz na plánování a organizaci vzdělávacích procesů, na používání moderních technologií komunikace jako jsou počítače, internet, audiovizuální přístroje, videoprogramy, kompaktní disky apod. Snaží se co nejvíce systemizovat a standardizovat jednotlivé etapy vzdělávání a výcviku. Kriticky se stavějí k humanistickému pohledu na vzdělávání a výchovu.

Tyto teorie, které byly od počátků ovlivněny teorií systémů a kybernetikou, dospěly k určitému zpochybnění role učitele a lidského faktoru ve vyučování. Bylo zapotřebí řešit problém, kdo vlastně ovládá vzdělávací proces, zda specialisté na různé technologie, sami žáci vybavení moderní technikou, nebo učitelé jako specialisté na

vzdělávání. Řešením tohoto dilematu je navrácení vzdělávacího procesu do rukou učitelů vybavených novými technologiemi sloužícími efektivnímu vzdělávání. S expanzí vlivu médií na vzdělávání se posilují i obavy, že by svět mohl být v důsledku techniky dehumanizován.

V současné době mají technologie stále významnější roli i ve vysokoškolském vzdělávání. Umožňují realizovat netradiční formy vysokoškolského vzdělávání, jako je distanční vzdělávání, vyučování bez ohledu na čas a místo, samostatné studium pomocí různých forem e-learningu. Pedagogové však varují před určitým nebezpečím, pokud by se vzdělávání pomocí nových informačních technologií stalo jeho převažující formou. Upozorňují na známou skutečnost, že hluboké porozumění jevům předpokládá znalost jejich vzniku, vývoje a začlenění dílčích poznatků do celkových souvislostí.

V pedagogickém procesu jde mimo jiné i o vytváření prostoru pro přemýšlení, interpretaci, diskusi, o rozhodování, zaujímání hodnotících postojů a v neposlední řadě o celkovou kultivaci vzdělávaného subjektu. Jestliže v procesu poznávání převládají pouze sumy jednotlivých informací, jde o pouhé „polovědění“ získané jednostranným instrumentálním myšlením.



Sociální teorie vzdělávání

Tyto teorie nejsou v distanční opoře zpracovány samostatně. Chápou vzdělávání jako nástroj přeměny společnosti. Cílem vzdělávání je vybudování nové společnosti, jejíž charakteristikou bude vyšší míra sociální, kulturní a ekonomické odpovědnosti.

Zpravidla vycházejí z přesvědčení, že současný svět se nachází v hluboké krizi. Krize hodnot a životního prostředí čím dál více působí na naši každodenní kulturu, jejíž vývoj neprobíhá s ohledem na zajištění našeho přežití na Zemi. Různé technologie se vyvíjejí

rychleji než chápání cílů, k nimž by měly být využity, a proto je třeba převzít kontrolu nad vývojem a změnit sociální, kulturní a ekologické uspořádání společnosti.

Tyto teorie si kladou otázky, zda může vzdělávání formovat žáky tak, aby si osvojili kritické myšlení, byli obratnými pracovníky a aktivními občany nebo zda může vzdělávání podporovat demokracii a spravedlivě sloužit všem žákům. Tyto teorie mají několik vzájemně odlišných proudů a různá teoretická východiska. Inspirují se i marxistickou pedagogikou a pojetím výchovy podle Antona Semjonoviče Makarenka, ale také psychoanalýzou a psychoterapeutickými technikami. Užívají různé přístupy, z nichž k nejpodnětnějším patří výchova kritického myšlení, výcvik pro sociální intervence, interaktivní participace žáků na dění ve třídě i ve společnosti, zdůraznění afektivního charakteru učení.

Výuka je osvobozena od pocitů soutěživosti, zvýhodňování některých žáků a frustrace jiných a probouzí v žácích a studentech spíše pozitivní pocity. Musí být multikulturní a reflektovat kulturní a sociální podmínky, v nichž žáci žijí a brát ohled na kulturní, sociální a jazykové rozdíly.

V pojetí sociálních teorií vzdělávání má být výuka demokratická a žáci se musí učit klást otázky a svobodně vyjadřovat své názory. Kooperativní vyučování je zde chápáno jako nástroj demokratické výchovy žáků, kteří budou schopni měnit společnost. Důležitou strategií výuky je i projektové vyučování, vytváření pracovních týmů zaměřených na řešení praktických problémů.



Závěrem tohoto stručného přehledu je možno říci, že každá z uvedených teorií má své přednosti i rozpory. Ani představitelé jednotlivých proudů nebývají ve svých názorech zcela jednotní. Každá z těchto teorií však přináší jiný úhel pohledu na pedagogickou realitu a mnoho významných koncepčních i dílčích poznatků a podnětů. Orientace

v základních proudech pedagogického myšlení vám umožní lépe porozumět jednotlivým pedagogickým koncepcím i jejich sociálním souvislostem.



Literatura

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

MALACH, J. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: PdF OU, 2007.

NEZVALOVÁ, D., M. BÍLEK, K. HRBÁČOVÁ. *Inovace v přírodovědném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004.

SKALKOVÁ, J. *K soudobým proudům pedagogického myšlení*. Praha: PÚ ČSAV, 1992.

Soudobé teorie vzdělávání [online]. [cit. 2013-04-12]. Dostupné na:

<http://ireferaty.cz/304/4101/Soudobe-teorie-vzdelavani>

BRDIČKA, B. *Konektivismus - teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí* [online]. [cit. 2013-07-12]. Dostupné na: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/>

BRDIČKA, B. *Kolaborace nebo kooperace?* [online]. [cit. 2013-07-14]. Dostupné na: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/14151/>

DOWNES, S. *Collaboration and Cooperation* [online]. [cit. 2013-08-01]. Dostupné na: <http://halfanhour.blogspot.cz/2010/04/collaboration-and-cooperation.html>

RUSEK, M. *Kam až dosáhne kooperace?* [online]. [cit. 2013-08-02]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14527/>.