



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

OBECNÁ PEDAGOGIKA. ZÁKLADNÍ PEDAGOGICKÉ KATEGORIE.

TAĀANA GÖBELOVÁ



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

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, LISTOPAD 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: Obecná pedagogika. Základní pedagogické kategorie.
Autor: Taťána Göbelová

Studijní opora k inovovanému předmětu: obecná pedagogika (5P1)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: **Alena Seberová**
Ostravská univerzita v Ostravě

© Taťána Göbelová
 © Ostravská univerzita v Ostravě
 ISBN 978-80-7464-524-2

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



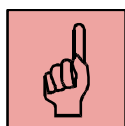
Cíl kapitoly



Klíčová slova



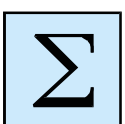
Čas na prostudování kapitoly



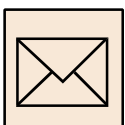
Pojmy k zapamatování



Kontrolní otázky



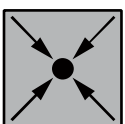
Shrnutí



Korespondenční úkol



Doporučená literatura



Řešený příklad



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce



Úlohy k textu

Obsah

Slovo úvodem.....	7
1 Škola v současném vzdělávacím kontextu.	8
1.1 Funkce školy.....	10
1.2 Zajišťování kvality ve školách.....	13
1.3 Humanizace školy a „obrat k dítěti“	14
1.4 Kvalita školního života žáků	15
<i>Shrnutí kapitoly</i>	17
2 Výchova	18
2.1 Pojem výchovy	19
2.2 Výchova a hodnoty	22
2.3 Procesuální pojetí výchovy	23
2.4 Humanistické pojetí výchovy	23
2.5 Podmínky, cíle a prostředky výchovy	30
2.6 Výchovný (edukační) proces	31
2.7 Pojetí výchovy.....	32
<i>Shrnutí kapitoly</i>	33
3 Vzdělávání	34
3.1 Pojem vzdělávání , vzdělání.....	35
3.2 Základní pojmy vztahující se k současnému vzdělávání.....	39
3.3 Základní studie a dokumenty k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání respektované v národním i evropském kontextu	45
<i>Shrnutí kapitoly</i>	53
4 Základní (primární) vzdělávání – jeho specifika, pojetí a cíle.....	55

4.1	Charakteristika základního (primárního) vzdělávání	56
4.2	Cíle základního vzdělávání	58
4.3	Vzdělávací oblasti	59
4.4	Klíčové kompetence základním vzdělávání pro žáky.....	61
5	Struktura vzdělávací soustavy České republiky.....	68
5.1	Struktura vzdělávací soustavy České republiky.....	69
5.2	Legislativní rámec vzdělávání v ČR	71
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	75
6	Profese učitele, jeho kompetence a role v současném vzdělávání.....	76
6.1	Profese učitele	77
6.2	Statusové charakteristiky profese učitele v České republice z hlediska vzdělání, zaměstnaneckého statusu, prestiže profese, příjmů a genderové diferenciaci ve školství	80
6.3	Cesty k profesionalizaci učitelů – vzdělávání učitelů.....	83
6.4	Profesní kompetence učitelů.....	86
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	90
7	Pedagogika jako vědecká disciplína, její struktura a disciplíny.....	91
7.1	Pedagogika jako vědní obor	92
7.2	Kategorizace pedagogických disciplín	94
	<i>Shrnutí kapitoly</i>	99
	Použitá literatura.....	99

Slovo úvodem

Milí studenti,

cílem této studijní opory je přiblížit vám základní terminologii obecné pedagogiky jako disciplíny zabývající se výchovou člověka a jejím místem v systému ostatních faktorů, které se podílejí na utváření naší osobnosti.

Text je členěn do sedmi kapitol – Škol a v současném vzdělávacím kontextu, Pojetí výchovy; Vzdělávání; Základní (primární) vzdělávání – jeho specifika, pojetí a cíle; Struktura soustavy ČR; Profese učitele, jeho kompetence a role v současném vzdělávání; Pedagogika jako vědecká disciplína, její struktura. V jednotlivých kapitolách jsou uvedena nejen teoretická východiska ke zkoumaným pojmům, ale snažím se vycházet i z reflexe vaší vlastní zkušenosti s rolí žáka a s pedagogickými jevy, jak jste je zažívali jako žáci a studenti.

Přeji vám úspěch při studiu

Taťána Göbelová

1 Škola v současném vzdělávacím kontextu.



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymezit současnou školu jako instituci
- popsat základní funkce školy
- na základních znacích vymezit humanistické tendence v současné škole
- popsat konstrukt kvality školního života žáků a jeho dimenze



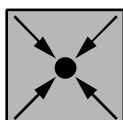
Klíčová slova

funkce školy, zajišťování kvality ve školách, kvalita školního života žáků



Čas na prostudování kapitoly

Ke studiu této kapitoly budete potřebovat asi jednu hodinu. Protože se školu jako institucí máme každý osobní zkušenost, tato kapitola otevírá prostor pro porozumění ústředním pojmům obecné pedagogiky – výchově a vzdělávání zpracovaných v následujících kapitolách.



Než se začneme zabývat funkcí současné v životě žáků, přečtěte si následující článek z tisku.

Propadlíci žalují školu. Prý byla příliš shovívavá.

Skupina studentů První soukromé odborné vyšší školy v bavorském Schweinfurtu a jejich rodičů se obrátila na zemský soud v Mnichově se žalobou na školu za to, že údajnou nenáročností a laxností zavinila, že maturitu nezvládl ani jeden z 27 středoškoláků.



FOTO: Profimedia.cz

Průměrná známka u závěrečných zkoušek, při nichž studenti odpovídají v Bavorsku na stejné otázky, ve všech třech maturitních oborech – technice, administrativě a obchodu i matematice – byla nedostatečná.

„Jedna věc je ta, že jsme probírali zastaralé učivo a profesori prostě nebyli s to naučit nás potřebné znalosti. Ale ovzduší pohodlnosti ve stylu Ono to nějak dopadne nás nepřimělo na sobě tvrdě pracovat – a to mám vedení nejvíc za zlé,“ řekla televizi ZDF Sandra Eichornová.

Slogan školy, kde studenti platili 140 eur (3 640 korun) měsíčně, se hezky poslouchal: „U nás vládne lidská atmosféra bez strachu a přetěžování.“

Bavorské ministerstvo školství už všem maturitním ztroskotancům nabídlo, že mohou opakovat ročník na státních školách, avšak nejprve musí složit přijímačky. A není tudíž vyloučeno, že někteří budou opakovat nejen dvanáctou, ale i jedenáctou třídu.

„U soudu chceme nejen žádat vrácení školného, ale také bolestné za utrpenou ztrátu času,“ říká Patricia Fuchsová-Politzkiová, matka jednoho z neúspěšných maturantů.

Zveřejněno na in Novinky.cz 10.7. 2013

Jak je patrné z poněkud absurdní zprávy, samotní studenti očekávali, že škola jako instituce bude plnit určité úkoly. V tomto případě šlo o selhání vzdělávací, kvalifikační i socializační funkce školy. Proč? To se dozvíte v následující kapitole.

1.1 Funkce školy



Jaká je současná funkce školy jako instituce? Teprve v 19. století se škola v souvislosti s průnikem vědy do výrobní praxe a v souvislosti s etatizací společenských struktur stává záležitostí nutné přípravy pro každodenní život, pro možnost účasti občana na výrobě a správě. Škola v podobě, tak jak ji známe coby instituci určenou především k přípravě na zaměstnaneckou a občanskou všednodenní práci, tedy existuje ani ne dvě století (Palouš, 2000, s. 69).

V moderních průmyslových státech škola byla a je zaměřena v podstatě na tři základní oblasti úkolů – personalizaci, kvalifikaci a socializaci.

Personalizační funkce školy – umožňuje jedinci stávat se nejen individuální osobností, ale také společenskou bytostí pomocí zapojování se vrůstání do společenských vztahů. Umožňuje jedinci utváření svého „Já“ a integraci jeho psychiky.

Kvalifikační funkce školy – představuje získávání způsobilosti k výkonu profese, tedy rozvoj znalostí a schopností, aby jedinec mohl vykonávat konkrétní povolání nebo činnost.

Socializační funkce školy – umožňuje rozvoj socializace jedince. Socializace osobnosti člověka je proces pasivního i aktivního sociálního učení, v němž si člověk osvojuje a zvnitřňuje (internalizuje) určitý systém kulturních poznatků, norem a hodnot, sociálních rolí, způsobů chování a jednání, jež mu umožňují začlenit se úspěšně do určité společnosti a aktivně se účastnit společenského života (Kohoutek, 2002).

Škola v rámci těchto vymezení plní funkci výchovnou, vzdělávací a začleňovací. V současné době se v souvislosti s funkcí školy hovoří o funkci výchovné, vzdělávací,

kvalifikační, integrační, selektivní a speciálních funkcích – funkci ochranné a funkci resocializační či nápravné (Havlík, Kořa, 2002).

Na jednotlivých typech modelů evropské školy (Husén aj.) můžeme rozlišit šest hlavních rolí školy a s nimi spojených hodnotových priorit. Prvním typem je škola, která jako instituce považuje za svou prioritu rozvíjet celou osobnost žáka a zprostředkovávat mu vědomosti a speciální dovednosti, které nemůže získat pouhou zkušeností mimo školu. Tuto roli můžeme označit jako tradiční – je charakteristická pro středověkou latinskou školu a školy připravující odborníky v oblastech medicíny a práva. Druhým typem je pojetí školy jako ochranné instituce, která garantuje mladému člověku útočiště před vnějším světem. Třetím typem je škola jako utvářející, formující lidskou bytost podle určitých představ – ty mohou být velmi konzervativní nebo naopak velmi radikální. Čtvrté pojetí školy jako nástroje sociální politiky vyzdvihuje především funkci školy jako přípravu na další vzdělávání nebo profesi podle požadavků trhu práce. Takováto škola je pak postavena na principech a sociálním řádu společnosti. Pátý typ školy představuje škola jako instituce komplementární – doplňuje to, co neposkytuje rodina a sociální prostředí svou výchovou a vzděláním. V takovéto škole nejsou přesně definované cíle, podléhá změnám v sociálním kontextu. Poslední typ školy pak prezentuje školu jako svébytný druh subkultury. Je místem, kde jsou děti kultivovány, kde rostou, kde tráví většinu času a mohou řešit své problémy. Existuje zde živý kontakt s učitelem, který je rádcem nejen v učebních problémech, ale i v těch, které děti řeší mimo školní realitu. Tento typ školy je připraven reagovat na problémy moderní společnosti právě svou otevřeností prostředí a kontaktů (Walterová, 2004, s. 108).

Toto pojetí školy jako svébytného druhu subkultury je blízké i postmoderní organizaci školy, která zdůrazňuje sepětí její činnosti s okolím. Do 60.let dvacátého století bylo hlavní a podstatnou rolí školy vyučovat – tedy v rámci výchovy a vzdělávání vybavit děti vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro život v dospělosti. Seznamovat je s kulturními vzorci a společenskými hodnotami a občanskými principy. Tato funkce školy jako významného činitele sociálního a ekonomického rozvoje byla běžná ve většině evropských zemí.

Současná škola plní řadu funkcí, to znamená, že se zaměřuje na určité účely, úkoly, cíle činnost a poslání. Na základě vymezení funkcí zdůvodňujeme existenci školy ve společnosti, popisujeme smysl činnosti školy vzhledem k potřebám společnosti. Funkce školy také specifikuje tuto instituci vzhledem k ostatním institucím. V rámci legislativy funkci školy specifikují a odpovídající zákony a na ně navazující normy a předpisy.

Co chápeme školou ve společenském kontextu?

Škola je instituce pro řízenou socializaci především žáků a studentů, s důrazem na jejich vzdělávání. Systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby si osvojily soustavy poznatků, hodnoty a normy, aby svým věděním a dovednostmi se ve světě dokázaly uplatnit a svým uplatněním aktivně vstupovaly a napomáhaly jeho redukci (Helus, s. 185).

Všestranný, celostní rozvoj člověka je dnes mantrou všech humanisticky orientovaných pedagogických snah realizovaných ve škole. S člověkem a jeho celostním rozvojem se ve výchově a vzdělávání restauruje pojem životní zdatnosti jako souhrnu schopností, které člověku umožňují v dané společnosti žít nejen jako individuální bytost, ale také žít sociálně odpovědně, smysluplně a dobře (Brezinka., 1996).

Hodnotová dimenze školy je aktuálním tématem souvisejícím se soudobými vzdělávacími prioritami. Cílem rozvoje je umožnit žákům plně se realizovat, a to v celé bohatosti jejich osobnosti i komplexnosti forem jejich sebeprojevu a prostřednictvím všech jejich závazků jako jednotlivce, člena rodiny a společenství, občana a pracovníka, vynálezce technik a tvůrčího snílka (Učení je skryté bohatství, s.52). To před současnou školou klade nárok rozvíjet obě své funkce - výchovnou i vzdělávací - v harmonické rovnováze.

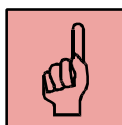


1. Popište 3 základní funkce školy a charakterizujte je.
2. Vymezte na základních znacích současnou školu jako instituci.



Co je podle vás smyslem současné školy? Co by škola měla rozvíjet, o co pečovat v rámci rozvoje osobnosti žáků a studentů? V čem osobně byla a je pro vás škola významná?

1.2 Zajišťování kvality ve školách



Péče o kvalitu vzdělávání se prosazuje prostřednictvím dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy a výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy.

Hodnocení jednotlivých škol a školských zařízení provádí Česká školní inspekce jako orgán státní správy ve školství. Je organizační složkou státu. Podle platného zákona o působnosti ministerstev a ústředních orgánů státní správy je podřízena ministerstvu školství. Jejím úkolem je zjišťovat a hodnotit ve školách (s výjimkou škol vysokých) a ve školských zařízeních výsledky vzdělávání, kvalitu správního a pedagogického řízení, pracovní podmínky učitelů, vyučovací materiály a vybavení, vykonávat veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu a kontrolovat dodržování obecně závazných předpisů. V čele inspekce je ústřední školní inspektor, který je jmenován ministrem školství, od roku 2007 bude podléhat služebnímu zákonu. Česká školní inspekce se člení na ústředí a na inspektoráty. Inspekce jsou organizovány podle plánu navrženého ústředním školním inspektorem a schváleného ministrem školství, popř. na základě stížností či jiných podnětů.

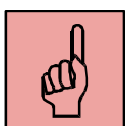
Výstupem inspekční činnosti jsou inspekční nebo tematické zprávy, protokoly o kontrole, a dále výroční zpráva, která obsahuje souhrnné hodnocení výchovně vzdělávací soustavy.

Novým školským zákonem (a příslušnou vyhláškou) byla povinnost zpracovávat nejméně jednou za dva roky vlastní hodnocení školy jako podklad pro hodnocení Českou školní inspekcí a pro zpracování výroční zprávy uložena také školám. Hodnocení škol a školských zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.



1. Kdo provádí hodnocení jednotlivých škol a školských zařízení?
2. Co je výstupem inspekční činnosti?

1.3 Humanizace školy a „obrat k dítěti“



Humanizace školy je jedním z jejich stěžejních úkolů. Humanismus v širším slova smyslu je historicky podmíněná soustava názorů, akcentující hodnotu člověka, jeho osobnosti, jeho práv na sebeurčení, svobodu, štěstí, rozvoj. V rámci humanistických snah jde o o rozvoj a uplatnění sil a schopností člověka. Humanismus chápeme jako úsilí o rozvinutí lidskosti jako ústředního poslání člověka, jeho kvalit a důstojnosti životních podmínek všech lidí.

S proměnou škol, její humanizací, souvisí neodmyslitelně téma, které můžeme v pedagogice označit jako „obrat k dítěti“. Impulzy k tomuto pojetí můžeme čerpat z humanistických tradic – především výchovně a vzdělávací koncepce J. A. Komenského, ale explicitně „obrat k dítěti“ je rozpracován na počátku 20. století v reformní pedagogice. Pedagog E. Keyová označila 20. století stoletím dítěte. Věřila, že nové století bude spravedlivější a vylíčila, jak by si v něm představovala novou výchovu, respektující dítě jako osobnost *sui generis*, s vlastními charakteristickým i rysy, jež vyžadují specifický přístup psychologický a výchovný“. (Cipro, 2000, s. 15)

Reformní proud pedagogiky 20. století není jednotný, ale můžeme zde vysledovat podstatné znaky - důraz na dítě jako člověka v jeho specifické utvářenosti, obsahující kvality, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nemají být potlačována, tlumeny drezurou, nebo opomenut (srov. Helus, 2004). Pokud respektujeme ve výchově a vzdělávání tyto kvality, dochází k navázání vztahu vychovatele a dítěte. Respektování osobnosti dítěte je pak provázeno empatií, vzájemnou úctou, respektem a prostorem pro tvořivé jednání.

1.4 Kvalita školního života žáků



V roce 2010 vypracovala společnost McKinsey & Company studii s názvem Klesající výsledky českého základního a středního školství. Ve studii se uvádí, že „výsledky českého základního a středního školství klesají, což ohrožuje ekonomickou konkurenceschopnost České republiky. Výhled do budoucna je negativní a odkládání řešení znamená vysoké náklady“.(McKinsey & Company, 2010, s.3). V rámci změn McKinseyho tým navrhuje se zaměřit především na oblast kvality výuky a podpory cílených úprav organizací a financování škol (McKinsey & Company, 2010, s. 3).

Škola jako místo systematické a odborně řízené socializace se zaměřením na vzdělávání je také místem pro rozvoj afektivní domény osobnosti – jejich norem, postojů, hodnot. Jsou to právě postoje žáků a studentů vůči školní zkušenosti, které spolu s akademickým vzděláváním a přístupy k učení jsou identifikovány jako jeden ze tří ukazatelů školní účinnosti (Ainley, 1999). Kvalita školního života byla zdůrazněna jako důležitý školní aspekt řadou autorů (např. Ainley,1999; Ainley & Sheret, 1992; Anderson & Bourke, 2000; Bryk, Lee & Holland, 1993, Delors, 1996;Flynn, 1993 In Educational Research, 2011, s 1465-1471) . Proto z hlediska zkoumání kvality a efektivity školy si musíme pokládat i otázku : Jak samotnou školu, svůj život v ní, vnímají a prožívají ti, ke kterým veškeré výchovně-vzdělávací snahy směřují?

V obecné rovině je kvalita života dána subjektivním vnímáním individuální životní reality. Pro koncept kvality života je klíčový pocit pohody, který pramení z tělesné, duševní a sociální vyrovnanosti každého jedince. Samotný pojem kvality školního života není jednoznačně definován. Konstrukt kvality života ve školách byl vytvořen pro posouzení, jak žáci základních, středních a vysokých škol vnímají kvalitu jejich života ve školách. Je založen na bio-psychosociálním modelu fungování (WHO, 2001) - „Kvalita života je to, jak člověk vnímá své postavení v životě v kontextu kultury, ve které žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, životnímu stylu a zájmům“. Součástí konstrukt kvality života ve školách je Malinova a Linnakylova (2001) teoretická definice kvality života ve škole. Podle těchto autorů je kvalita školního života vymezena jako obecná pohoda a spokojenost žáků/studentů odvíjející se z pojetí jejich pozitivních a

negativních zkušeností vyplývajících z typických činností školy (Malin, Linnakyla, 2001). Z hlediska tohoto pojetí konstrukt kvality školního života zahrnuje názory žáků a studentů na pohodu a spokojenost ve škole, s ohledem na jejich pozitivní i negativní zkušenosti v těchto souvislostech, zaměřuje se na vztah s jejich učiteli a jejich spokojenost s prostředím.

Kvalitu školního života žáků můžeme identifikovat jako obecná i specifická měřítka kvality školního života, která zahrnuje:

- **OBEČNOU SPOKOJENOST (GENERAL SATISFACTION)** – Spokojenost žáků se školou obecně. Konkrétními body jsou mimo jiné: Škola je místem, kam každý den opravdu rád/a chodím. Škola je místem, kde jsem hrdý/á na to, že jsem žákem/žákní.
- **NEGATIVNÍ POCITY A EMOCE (NEGATIVE AFFECT)** – Takové vnímání školy, které v žácích vzbuzuje negativní pocity a emoce. Konkrétními body jsou mimo jiné: Škola je místem, které mi dělá starosti. Škola je místem, kde se snadno rozčílím.
- **SOCIÁLNÍ INTEGRACI (SOCIAL INTEGRATION)** – Vnímání úrovně kvality společenského života ve škole a role, kterou škola hraje při utváření těchto dovedností. Konkrétními body jsou mimo jiné: Škola je místem, kde se učím vycházet s ostatními lidmi. Škola je místem, kde jsem si jistý/á, že si o mně lidé mnoho myslí.
- **PROŽITEK (ADVENTURE)** – Vnímání požitku a zábavy z vyučování. Konkrétní body zahrnují: Škola je místem, kde rád/a dělám úkoly navíc. Škola je místem, kde baví to, co děláme ve vyučování.
- **PŘÍLEŽITOSTI (OPPORTUNITY)** – Vnímání budoucích příležitostí, které škola poskytuje. Konkrétními body jsou mimo jiné: Škola je místem, kde to, co děláme, je dobrou přípravou na budoucnost. Škola je místem, kde se naučím důležitým věcem.
- **ÚSPĚCHY (ACHIEVEMENT)** – Vnímání smyslu úspěchů, které žákům škola přinese. Konkrétními body jsou mimo jiné: Škola je místem, kde jsem úspěšným studentem. Škola je místem, kde úspěšně plním školní úkoly.
- **UČITEL (TEACHER)** – Spokojenost ve vztahu se svým učitelem. Konkrétními body jsou mimo jiné: Škola je místem, kde se ke mně můj

učitel chová spravedlivě. Škola je místem, kde mi můj učitel pomáhá k nejlepším výkonům (Leonard, 2002).

V rámci potřebných změn v českém školství se nestačí zaměřovat pouze na rozvoj znalostí a studijních dovedností, které vedou k porozumění objektivnímu světu. Škola je také místem, které žákům a studentům zprostředkovává porozumění světu významů, hodnot a kde si žáci vytvářejí vztah k sobě samým, k druhým lidem a ke světu.



1. Co zahrnuje pojem kvality školního života žáků?
2. Vyjmenujte obecná i specifická měřítka kvality školního života žáků.



Shrnutí kapitoly

V moderních průmyslových státech škola byla a je zaměřena v podstatě na tři základní oblasti úkolů – personalizaci, kvalifikaci a socializaci. Jedním z prvořadých cílů současné školy je její humanizace – jde o rozvoj a uplatnění sil a schopností a potencií člověka, jeho kvalit.

1. SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PdF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5

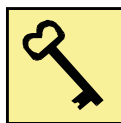
2 Výchova



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat výchovu
- charakterizovat procesuální pojetí výchovy
- analyzovat vztah hodnot a výchovy
- popsat humanistickou výchovu a její cíle z hlediska celostního rozvoje osobnosti
- vysvětlit vazby mezi cíli, prostředky a podmínkami výchovy
- porovnat jednotlivé typy výchovy



Klíčová slova

výchova, výchova a hodnoty, procesuální pojetí výchovy, humanistická výchova, podmínky, cíle a prostředky výchovy,

Čas na prostudování kapitoly



Ke studiu a vypracování otázek a úkolů budete potřebovat zhruba hodinu.



Studium této kapitoly vám umožní porozumět výchově v rozměru jejího procesuálního pojetí a humanistických východisek. Seznámíte se s podmínkami, cíli a prostředky výchovy a jednotlivými typy výchovy.

2.1 Pojem výchovy



Definování pojmů výchovy a vzdělávání je podmíněno dějinně, na základě světonázorových a filosofických východisek, které pak určují podobu té které výchovné koncepce

Latinský termín *educatio* (vychovávání, výchova, pěstování) se svými úvahami vztahují k morálce a charakteru člověka. *Eruditio* (vzdělávání, vědomosti, učenost, učení) se pak nejvíce přibližuje dnešnímu pojmu vzdělání.

Na specifičnost problému výchovy a vzdělávání poukazuje Radim Palouš ve své práci *Čas výchovy*. „Výchovou se zabývá speciální obor – pedagogika (pojato v širokém slova smyslu). Avšak již při prvním seznamování narazíme na obtíž: často slyšíme, že pedagogika má předměty dva: výchovu a vzdělání. Mluvíme-li v souvislostech se školní výukou o výchově vedle vzdělání, obvykle se míní dvojí typ cílů: cíle vzdělávací se spíše týkají vědomostí, cíle výchovné spíše pěstění mravních stránek žákovy osobnosti (neběží tedy o výchovu *co terminus technicus* některých vyučovacích předmětů, jako např. tělesná výchova, výtvarná výchova apod.). “ Slovem *vzdělanec* se potom nemusí označovat člověk mravně dobře jednajícím, nýbrž ten, kdo je vědomostně dobře vybaven, a člověk bez hlubšího vzdělání může být vychován k mravnímu jednání. Vzdělání jakoby tak apelovalo spíše na rozum, výchova na vůli, vzdělání se spíše podílí na vědění, výchova zase na činnosti.“ (Palouš, s. 30) Wolfgang Brezinka ale považuje za věcně bezvýznamné, že se výchova spojuje i s jinými názvy jako „výuka“, „vzdělání“ či „školení“, protože v každém případě jde o pokusy příznivě ovlivnit osobnost dospívajících. (Brezinka, s. 5)

V současném českém pedagogickém myšlení je výchova spojována s dvojitým významem. Nadřazený pojem tzv. výchovy v širším slova smyslu představuje veškeré intencionální procesy utvářející osobnost. Pojem výchovy v širším slova smyslu je tedy syntetizující označení pro výchovu a vzdělání (vzdělávání). V užším slova smyslu je pak výchova vnímána jako záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn především v afektivní a konativní složce osobnosti. Jde tedy především o formování charakteru, postojů a rozvíjení hodnot. Vzdělání je pak něco specifického, co se přesně nekryje s pojmem výchova. Vzdělání v pedagogické teorii je

definováno jako intencionální a organizované osvojování poznatků, postojů, dovedností. Je realizováno prostřednictvím školního vyučování.¹

V současném pojetí pedagogiky můžeme základní kritérium rozdílnosti výchovy a vzdělávání spatřovat v rovině dvou domén rozvoje osobnosti člověka – kognitivní a afektivní. Toto rozlišení můžeme sledovat na jednotlivých taxacích kognitivních cílů vzdělávání a afektivních cílů výchovy. Nejjednodušeji vyjádřeno se vzdělávání zabývá rozvíjením kognitivních cílů, které v Bloomově taxonomii představují zapamatování (znalost) specifických informací, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézou a hodnotícím posouzením. Vzdělávání v rozměru rozvoje kognitivních stránek osobnosti představuje rozvíjení naší schopnosti pojmenovávat, definovat, interpretovat, objasňovat, analyzovat, specifikovat, vytvářet obecné závěry, argumentovat, oceňovat, posuzovat, prověřovat, zdůvodňovat a hodnotit.

Eugen Fink spatřuje podstatnou souvislost výchovy a vzdělávání ve smysluplném spolubytí. Spolubytí, které je sférou rady, porady, naslouchání. Opustit toto „spolubytí“ znamená redukovat vzdělávání pouze na sféru transmise informací a poznatků. Platón o takovémto vkládání vědomostí do pasivní duše hovořil jako o „vkládání zraku do slepých očí.“

Výchova² se týká rozvoje afektivních cílů. Tuto doménu rozvoje osobnosti tvoří postoje, citové prožitky, morální a volní vlastnosti, hodnoty a hodnotová orientace. V pedagogické praxi schéma afektivních cílů realizovaným výchovným působením je vyjádřeno např. v Kratwohlově taxonomii základním schématem: vnímání podnětů, reagování na ně, jejich hodnocení, systematizace hodnocení, zvnitřňování hodnot.

¹ Jako příklad potíží s ujasněním těchto pojmů může posloužit zamyšlení Jan B. Kozáka z třicátých let minulého století o cílech university. „Cílem university je ovšem v první řadě odborná erudice, k čemuž patří jisté množství solidního vědění, především pak metodické ovládnutí jednoho nebo více oborů. Ale nesmí se to zvrhnout v materialism paměti a metodickou rutinu. Nad tímto prvním cílem je nutno budovat druhý, vzdělání, a nad vzděláním výchovu. Vlastně bych měl užít opačného obrazu: Výchova vespod, erudice nahoře. Obecně se dnes volá: více celkovosti, více výchovy, více osobností a osobních styků, více rozhledu, multum non multa – více filosofie.“

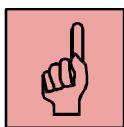
V soudobých pedagogických teoriích se výchova vymezuje různě. V nejobecnější podobě je chápána jako činnost, která společnosti zajišťuje kontinuitu v předávání vzorců, norem jednání, hodnot. Tyto cíle jsou mnohdy totožné se socializací, výchova se však od socializace odlišuje a vymezuje právě svou intencionalitou. Tato záměrnost je považována za jeden z podstatných znaků výchovy.

Proces výchovy je spojován se sebereflexí jedince. Z hlediska hodnot to znamená s rozvíjením schopnosti reflektovat rozporuplnou a mnohostrannou smysluplnost dění, s utvářením hodnotových postojů, s uvědomováním si mravních, ekologických, politických, ekonomických ad. důsledků našeho jednání a odpovědnosti za ně.

Výrazem „výchova“ se zpravidla rozumí záměrné působení jednoho člověka na druhého: vychovatele na vychovávaného – rodiče na dítě, učitele na žáka, ale i některých autorů uměleckých děl, spisů, dramát, filmů na obecnost..., s cílem přivádět ty, na něž působí, do „pravé lidské podoby“ jejich individuálních osudů.“ (Palouš, 2010, s. 10).

Výchova je založena na vzájemném působení dvou nebo více subjektů. Ve školním prostředí se jedná o vztah mezi učitelem a žáky. Pro výchovu je nejlepší, když si jedinec neuvědomuje výchovné působení. To může být přímé a nepřímé, přičemž nepřímé výchovné působení je považováno za nejvhodnější způsob výchovy. Aby mělo pedagogické působení kladnou odezvu, je nezbytné, aby jedinec, na kterého výchovně působíme, se tomuto působení otevřel. Nemá smysl snažit se o nějaký pokrok, pokud jedinci jeho dosavadní stav vyhovuje a nemá potřebu ho měnit. Dále je velmi důležité, aby pedagog žákům nepředkládal pouze slovní výklad, ale umožnil jim prožívat situace, ze kterých by získávali osobní zkušenosti a v konečném důsledku zjistili, co je správné a jak se chovat. K tomu se bezpodmínečně váže svoboda volby jedince. Protože jenom tím, že žákovi poskytneme možnost volby, se učí svobodnému rozhodování, ale nese také odpovědnost za následky svého rozhodnutí. To vede k formování samostatné, autentické a svobodné osobnosti. (Pelikán, 1995)

2.2 Výchova a hodnoty



To, že se naše výchova týká těch nejobecnějších otázek lidské existence a vzájemného soužití, je zřejmé. Podle S. Kučerové (1991) je problém člověka problémem hodnot, pak problémem výchovy člověka je problém výchovy k hodnotám.

Výchova jako záměrná činnost není náhodná, je realizována na základě lidské zkušenosti, poznání a přijatých hodnot. Podle B. Blížkovského (1992) ve výchově vycházíme z ověřených hodnot, výchova se hodnotami uskutečňuje, směřuje k hodnotám, je jimi naplněná a sama je naplňuje. Hodnoty pro výchovu jsou tedy východiskem, cílem i prostředkem výchovy.

W. Brezinka (1996) v jedné z definic představuje výchovu k hodnotám jako **„systematickou snahu pomoci žákům poznávat a rozvíjet své osobní hodnoty, získat senzibilitu pro hodnoty a morální záležitosti, objasňovat hodnoty a odstraňovat předsudky o hodnotách.“** Za nejdůležitější oblasti výchovy k hodnotám považuje náboženskou a světonázorovou orientaci, sebekázeň, sociální a občanské ctnosti.

Eliška Walterová (2004) výstižně charakterizuje výchovu k hodnotám jako záměrné působení na žáka, jeho představy, postoje a jednání s cílem dovést ho do stavu, kdy bude schopen zdokonalovat sám sebe, to vše v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky (Walterová a kol., 2004).

Hodnotová výchova, výchova k hodnotám bývá většinou chápána jako mravní výchova, etická výchova, výchova charakteru.. W. Brezinka poukazuje na šest možných výkladů slovního spojení hodnotová výchova. Podle toho, jak chápeme slovo hodnota ve vztahu k hodnotové výchově, lze tuto výchovu chápat jako:

- Jakoukoli výchovu zaměřenou na výchovné cíle.
- Výchovu k vědění o stacích (morálka, právo, jazyk, povolání, stát,...), jejich smysluplné užívání, osvojení a úcta k nim.
- Výchovu k morálním povinnostem, normám a ctnostem.
- Výchovu k odkrývání hodnot.
- Výchovu k získávání hodnotových postojů, stanovisek, přesvědčení.

- Výchovu k umění správně hodnotit (Brezinka, 1996, s. 118-119).



1. Charakterizujte výchovu k hodnotám a její cíle.

2.3 Procesuální pojetí výchovy



Procesuální pojetí výchovy je pokusem o porozumění člověku, jeho bytí a zákonitostem procesu jeho utváření. To pojetí je také východiskem předloženého distančního textu.

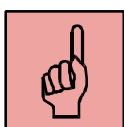
V procesuálním pojetí ve shodě s humanistickou pedagogikou je **„výchova vytvářením podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.“** (Pelikán, 2002, str. 20) Integrální součástí procesuálního pojetí výchovy je otevírání prostoru pro sebevýchovu jako autonomního úsilí a možnosti člověka kultivovat a realizovat plnost svého bytí.

Integrální součástí procesuálního pojetí výchovy je otevírání prostoru pro **sebevýchovu** jako autonomního úsilí a možnosti člověka kultivovat a realizovat plnost svého bytí.



1. Definujte výchovu a její procesuální pojetí.

2.4 Humanistické pojetí výchovy



Podstata výchovy by měla vycházet ze dvou základních principů, kterými jsou humanizace a socializace.

V kontextu naší historie máme možnost v rámci humanistických tendencí navázat na Komenského odkaz skutečné reformy škol – v návaznosti od vnitřní obnovy k realizaci v životě a institucích. „Nelze si představit nic stejně účinného k zamezení (nebo aspoň k zmenšení) výstřelků po celém pokolení lidském, než kdyby všichni lidé začínali uvažovat, proč zde jsou a k čemu zároveň jednakaždá věc je zde s nimi, a kdyby tomu pak začali rozumět a podle toho zařizovat své jednání.“? (Komenský, Vševýchova).

V současných trendech a inovacích výchovy a vzdělávání se realizují různé dimenze humanizace. Hlavní teoretickým východiskem humanizačních snah je humanistická psychologie. Humanistická pedagogika v návaznosti na myšlenky a ideje humanismu se dále inspiruje humanistickou psychologií A. H. Maslowa a C. R. Rogerse.

A. Maslow americký psycholog, zakladatel humanistické psychologie. Výchozím konceptem Maslowovy teorie je sebeaktualizace (seberealizace). Je to tendence člověka rozvíjet vlastní duševní potenciál, „být tím, kým může být.“

Apeluje na prvotní uspokojení základních potřeb, na jejichž základě lze pak dále rozvíjet metapotřeby (hodnoty, postoje, seberozvoj, hledání smyslu života). Teprve následovně lze přejít k seberealizaci osobnosti.

C. R. Rogers je jedním z nejvýznačnějších představitelů humanistické psychologie a americké psychoterapie - je zakladatelem na klienta orientované terapie. Rogers poukazuje na úzké souvislosti mezi duševním zdravím a seberealizací, klade silný důraz na vlastní zkušenost jedince, jeho city, hodnoty. Obdobně jako Maslow považuje za velmi významný osobní růst dosahovaný sebepoznáním a sebezkušeností.

Stěžejní téma humanizace školy je orientováno na dítě, jeho perspektivu celostního vývoje a odkrývání individuálního smyslu života.

Humanizace je podle Z. Heluse cesta:

- „ k tvořivému vyjádření své individuality;
- k čestnému přijetí své odpovědnosti;
- k důstojnému stvrzení své sounáležitosti s druhými lidmi;

- k otevřenosti vůči nadějím a výzvám, vymaňujícím nás z banalit a všemožných podvodů na sobě samých i na světě kolem nás;
- k poznání, které orientuje v informacích a vede k hloubce porozumění;
- k vnímavému úžasu před krásou a odhodlanému úsilí o dobro.“

Podle amerického psychologa A.W. Combs se humanistická výchova vyznačuje těmito znaky:

- akceptací potřeb a zájmů žáků,
- usnadněním seberozvoje žáka,
- rozvojem osvojování si praktických schopností a dovedností nutných pro život,
- personalizací výchovných rozhodnutí a praktik
- uznáním prvenství lidských citů,
- přípravou aktivizujícího a vhodného učebního klimatu, atmosféry,
- rozvíjením opravdového zájmu o jiné a pěstováním úcty k hodnotě jiných.

Humanizace školy – to je také téma proměny ethosu (nebo můžeme říci společnosti, klimatu školy) – proměňuje se atmosféra škol, mění se charakter komunikace, vztahů a interakce ve výuce.

Pro výchovu a stanovení jejích priorit je stěžejní, z jaké koncepce člověka vychází. Pro humanistický koncept výchovy je inspirativní pojetí osobnosti z pohledu humanistické psychologie.

V psychologii je termínem osobnosti často označována „jednota psychických procesů, stavů a vlastností, souhrn vnitřních determinant prožívání a chování.“ (Smékal, 2004, s.17)

Pokusem o vypracování optimálního modelu osobnosti na základě porovnání jednotlivých ideálů osobnosti v historii je model R.W. Coana (1999). V souladu s východiskem humanistické psychologie vymezuje tyto osobnostní charakteristiky, které umožňují, aby se člověk stal optimální osobností:

- efektivnost
- tvořivost
- vnitřní harmonie

- smysl pro pospolitost
- transcendence. (In Smékal, 2004, s.376)

Transcendence představuje významnou možnost člověka. Je tvořivým sebezpřekračováním daností, sebe sama, otevřeností pro svět. Podle Seligmana můžeme transcendenci chápat jako „emočně nabitě silné stránky, které vás přesahují, aby vás spojily s něčím větším a trvalejším: jinými lidmi, budoucností, evolucí, bohem či vesmírem.“

Humanistická psychologie také formuluje klíčové charakteristiky zralé osobnosti. Mezi ně patří:

- akceptace ideálu spoluzodpovědnosti za svět,
- snaha rozvinout ve své osobnosti empatii, uvážlivost a ohleduplnost,
- smysl pro plnění závazků,
- nepolevující úsilí o seberozvoj.

Předpoklady jsou dostatečně vyvinutá sebereflexe, sebekritičnost a dovednost i potřeba sebeřízení.. (Smékal, 2004, s.376)

Rozvoj těchto kvalit osobnosti se pak stává východiskem pro humanistickou výchovu a její cíle.

V dokumentech, které jsou východisky pro současnou vzdělávací politiku ČR v hierarchii cílů vyučování dominují postoje a hodnoty (k sobě, lidem, přírodě, vzdělání), dále dovednosti (práce s informacemi, kvalitní komunikace, kooperace) a nakonec vědomosti (vyhledávat je a objevovat, ne je jen pasivně přijímat a reprodukovat).



„Encyklopedické znalosti nezaručí dětem úspěšný život, pokud nezvládnou strategii mezilidských vztahů.“ Z. Matějček

1. Co je podle vás důležité pro úspěšný život?

Celostní přístup k osobnosti uznává všechny oblasti lidských schopností a nejrůznější cesty poznávání. Důraz je kladen na nonkognitivní rozvoj – citů, postojů, hodnot, morálních a volných vlastností. Tento nonkognitivní rozvoj umožňují rozvíjet a kultivovat nová pojetí inteligence.

H. Gardner v polovině 70.let 20. století předložil svůj průkopnický model „mnohostranné (mnohočetné) inteligence“. Do svého modelu kromě jazykové inteligence; logicko-matematické inteligence; schopnosti prostorového vnímání; hudební inteligence; tělesně-motorické inteligence zařadil i **intrapsychickou inteligenci a interpersonální inteligenci**.

Intrapsychická inteligence se týká chápání vlastních citů, vlastní osobnost a vývoje vědomí vlastní identity.

Interpersonální inteligence zahrnuje chápání druhých, jejich citových stavů a způsobů chování (Gardner, 1995).

Dalším z přístupů podpory nekognitivního rozvoje ve výchově může být pojetí emoční, morální a spirituální inteligence.

Emoční inteligenci se rozumí „schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí“ (Goleman, 1999).

Morální inteligence v sobě zahrnuje naši schopnost chovat se morálně a morálně uvažovat . Předpokladem naší morální inteligence je spravedlnost, smysl pro povinnost nebo odpovědnost vůči ostatním, důstojnost; sebeovládání.(Hass, 1998, s.11)

Spirituální (duchovní) inteligence se vztahuje k životní energii a „netělesné“ složce člověka, včetně citů a povahy. Zahrnuje entuziasmus, odvahu, odhodlání. (Buzan,2001,s.14)

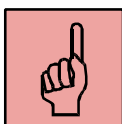
Všechny tyto kvality se stávají součástí celostního rozvoje osobnosti.



Připravenost dítěte pro školní docházku a jeho úspěšnost závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit. Zpráva T.Berry Brazeltona Aspekty připravenosti

dítěte na vstup do školy uvádí sedm nejdůležitějších aspektů schopností, které umožňují rozvíjet znalost učit se. Všechny tyto aspekty se vztahují k emoční inteligenci .

1. *Sebevědomí*
2. *Zvídavost*
3. *Schopnost jednat s určitým cílem*
4. *Sebeovládání*
5. *Schopnost pracovat s ostatními*
6. *Schopnost komunikovat*
7. *Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních. (In Goleman,D., Emoční inteligence1997,s.187)*



Jednou z charakteristik současné společnosti je „učící se společnost“ nebo také „znalostní ekonomika.“ Proto je důležité promyšlet výchovné cíle z hlediska rozvíjení dovedností a kvalit potřebných k celoživotního učení – k sebevýchově a sebevzdělávání.

Humanistická pedagogika je pokusem restaurovat ideál výchovy a vzdělávání jako účasti na demokracii, která vychází z kvalit jednotlivých lidských potřeb, práv, povzbuzování originálního kritického myšlení a rozvíjení kvalit jako jsou empatie, prosociálnost, angažovanost, odpovědnost.

Při rozvoji osobnosti je v humanistické pedagogice důraz kladen:

- na interpersonální kontakty (vztah učitel žák, žáci mezi sebou navzájem)
- individuální osobnostní orientaci – respekt k potencialitám, potřebám
- na aktuální učební situace
- na principy sebeuvědomění
- na učení, které probíhá na základě vlastních zkušeností, prožívání a jednání
- na princip dialogického učení
- na principy opory o vlastní pozitivní síly
- na principy odpovědnosti, dobrovolnosti, aktivní účasti.

Současné pojetí dítěte je odklonem od paradigmatu „dítěte jako neopeřené bytosti“ (human-being-to-be) – tedy bytosti nerozvinuté, závislé, která se člověkem stává teprve v rámci socializačních procesů a výchovy. Dnešní pojetí dítěte je pojetím „bytosti plně opeřené“ – jako lidské bytosti ve smyslu lidských práv – jako individuální bytosti s vlastní identitou.

Z humanistického pojetí osobnosti a paradigmatu dítěte můžeme odvodit tato východiska pro výchovu.

Cíle humanistického pojetí dítěte :

- kultivace osobnosti dítěte
- otevření potenci, které v dítěti jsou
- osvojení základních kulturních dovedností
- budování základů uceleného obrazu světa – pochopení vztahů, souvislostí
- získání dítěte pro školu, poznávání a vzdělávání vůbec

(viz srovnej Spilková, 1996, s. 23)

Výchova v humanistickém pojetí je výchovou tvořivého vztahu ke skutečnosti – přes porozumění sobě samému mohu tvořivě obohatit svět, jehož jsem součástí. Humanistická výchova tedy nepředstavuje vypjatý egocentrismus pouze s uspokojováním vlastních potřeb. Skrze poznání sebe sama mohu vykročit k druhým



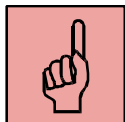
„Říkáte, že hledání Já je méně důležité než nalezení pravého vztahu k druhým lidem. Ale to nejsou v žádném případě dvě různé věci. Kdo hledá pravé Já, ten zároveň hledá normu veškerého života, neboť toto nejniternější Já mají všichni lidé stejné.“ H. Hesse

1. *Ve kterých situacích jste se o sobě nejvíce dověděli jací jste, jaké je vaše pravé Já?*



1. Na podstatných znacích vymezte humanismus.
2. Charakterizujte humanistickou pedagogiku.
3. Popište humanistickou výchovu, její znaky, pojetí dítěte a výchovné cíle.

2.5 Podmínky, cíle a prostředky výchovy



Podmínky, cíle a prostředky výchovy se vzájemně ovlivňují. V případě změny jedné části dochází ke změnám i u ostatních dvou částí. Vztah mezi těmito proměnnými je charakteristický vzájemným koloběhem, tedy neustálým obnovováním a optimalizací těchto vztahů. (Blížkovský, 1997)

Podmínky výchovy patří mezi základní činitele procesu výchovy, správy, vzdělávání a utváření lidí. Vycházejí z celkové životní úrovně a životního prostředí vychovávaných i jejich vychovatelů. Považujeme za ně nejen věci a předmětné okolnosti, ale především osoby, které se na výchově podílejí. Na jejich základě vychovatel volí cíle a prostředky výchovy. Základní členění podmínek je na vnější a vnitřní. Vnějšími podmínkami rozumíme sociální a přírodní okolnosti, díky nimž výchova probíhá. Vnitřní podmínky naopak tvoří dosažená úroveň vychovávaných jednotlivců i skupin, tedy jejich vlastnosti, zkušenosti i zvláštnosti.

Aby měla výchova smysl, neměla by probíhat nahodile, ale směřovat k určitým **cílům**. Ty nám ukazují odhalené a zvolené pedagogické možnosti a určují, čeho bychom měli dosáhnout. Cíle plánují výchovně vzdělávací výsledky a vhodný vývoj vychovávaných, dále kvalitu osobnosti, její činnost a sociální vztahy. Je důležité, aby zvolené cíle byly reálné, neboť jen takové jsou splnitelné. Měly by obsahovat požadovaný výkon vychovávaného, normu výkonu a vymezení způsobu řešení. Tak jako podmínky i cíle můžeme členit na vnější a vnitřní. Vnější cíle ještě vychovávaný nepřijal za vlastní, vnitřní jsou sebevýchovné cíle.

Pomocí **prostředků výchovy** dochází k realizaci vymezených cílů. Jsou to obecně předměty, vlastnosti, vztahy a postupy. „*Výchovným prostředkem se může stát každá vnitřní i vnější podmínka výchovy, je-li jí možno v dané situaci využít k dosažení vytčených cílů.*“ (Blížkovský, 1997, s. 64)

Volba vhodných výchovných prostředků závisí na dovednostech pedagoga. Z hlediska subjektu usilujícího o výchovně vzdělávací soustavu určité školy, můžeme mezi výchovné prostředky zahrnout:

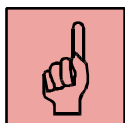
1. soustavu výchovně-vzdělávacích činitelů
2. soustavu výchovně-vzdělávacích obsahů
3. soustavu výchovně-vzdělávacích metod a prostředků
4. samotné výchovné prostředí (Blížkovský, 1997).

5.



1. Co tvoří podmínky, cíle a prostředky výchovy?

2.6 Výchovný (edukační) proces



S pojmem výchova úzce souvisí termín „edukační proces“, který bychom mohli volně přeložit jako proces výchovy. Považujeme za něj jakoukoli činnost, na jejímž základě jeden subjekt vyučuje a druhý se učí. Ať probíhají edukační procesy v jakémkoli prostředí či době, jsou zastoupeny základními činiteli. Patří mezi ně učící se subjekt, vyučující subjekt a učení. Z hlediska školního prostředí se za tyto subjekty považují především učitelé a žáci. Edukační procesy musí vždy obsahovat učení, pokud tak není, nelze hovořit o edukačním procesu.

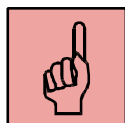
Podle míry intencionality učení můžeme rozlišit:

- Edukační procesy typu (A) – U tohoto typu dochází k bezděčnému učení, někdy také označované jako náhodné, spontánní učení. Jedná se o situace, ve kterých si osvojování poznatků nebo zkušeností neuvědomujeme.
- Edukační procesy typu (B) – Představují opak k předešlému typu. U těchto procesů se výrazně využívá záměrné učení. Jedinec má sám zájem o učení a určuje si jeho dobu i délku.
- Edukační procesy typu (C) – Jsou procesy, které obsahují řízené učení. Toto učení je charakteristické určitým způsobem regulace či organizace z vnějšku. (Průcha, 2002)



1. Vysvětlete pojem edukační proces.
2. Jaké typy edukačních procesů rozlišujeme z hlediska intencionality učení?

2.7 Pojetí výchovy



Jak vyplynulo z minulé kapitoly, pojem výchova není jednoznačně definován. Samotný proces výchovy je podmíněn historicky – proměňují se antropologická pojetí člověka, mění se struktura výchovných cílů a také se proměňuje role učitele a žáka ve výchovném působení.

Pelikán (1995, 2004) člení pojetí výchovy na:

- pedeutocentrické;
- pedocentrické;
- interaktivní.

První skupina vychází z pedeutocentrického pojetí výchovy. U tohoto pojetí výchovy jsou přesně vymezené cíle, jež je nutno prostřednictvím převážně autokratického působení pedagoga dosáhnout. Je zdůrazňována dominantní role pedagoga, která má na výchovu jedince nejpodstatnější vliv. Tento typ výchovy využívá jednosměrné působení učitele, které se navenek může zdát jako vhodné, ale ne vždy je účinné. K tomuto typu můžeme zařadit objasnění významu výchovy od G. A. Lindnera, který výchovu vnímá jako napodobování silnějšího jedince slabším, uvědomělého člověka neuvědomělým či vychovatele chovancem. (Pelikán, 1995; Pelikán, 2004)

Druhý typ - pedocentrický - naopak zdůrazňuje žáka, jeho osobnost, potence, potřeby, zájmy a přání. V pedocentrickém pojetí výchovy je dítě chápáno jako subjekt vlastního formování a je kladeno do centra všeho dění. I tento přístup má však svá úskalí. Od žáků nemůže být v plné míře vyžadováno plnění požadavků, což se později střetává s realitou. Na základě toho u nich může vzniknout stav tzv. naučené

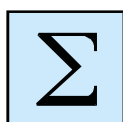
bezmocnosti. Tímto pojetím se zabýval J. J. Rousseau, který chápe výchovu jako: „... všechno je dobré, jak to vyšlo z rukou Původce světa, vše se kazí pod rukama lidskýma.“ (Pelikán, 1995, s. 34)

Poslední skupina zahrnuje interaktivní pojetí, tedy vzájemný vztah učitele a žáka. Jedná se o změnu nucené autority v přirozenou, jež se děje tehdy, když pedagog přijme žáka jako partnera. Podle anglického pedagoga Peterse je výchova činnost, jejímž hlavním cílem je rozumně a bez nátlaku předávat hodnoty, které jsou společností vnímány jako vhodné a podněcovat u žáka chuť se dále vzdělávat. (Pelikán, 1995; Pelikán, 2004)

V současné pedagogice je to právě poslední, tzv. sociálně integrační styl výchovy, který se pokouší překonat omezení pedeutocentrického i pedocentrického výchovného pojetí.



1. Na podstatných znacích rozlište pedeutocentrické, pedocentrické a interaktivní pojetí výchovy.



Shrnutí kapitoly

V procesuálním pojetí ve shodě s humanistickou pedagogikou chápeme výchovu jako utváření podmínek pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady. Výchova umožňuje jedinci, aby se stal svébytnou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností, schopnou koexistence se sebou samým, druhými lidmi a světem. Výchova je také prostorem pro sebevýchovu jako autonomní úsilí a možnosti člověka kultivovat a realizovat plnost své existence.

Z hlediska pojetí výchovy rozlišujeme tři modely: pedeutocentrický, pedocentrický a integrativní. Je to právě integrativní model, který je v současné době přijímám jako východisko pro současnou humanisticky orientovanou výchovu.

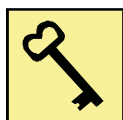
3 Kategorie vzdělání, vzdělávání



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- popsat pojem vzdělávání, jeho cíle
- rozlišit pojetí vzdělávání
- popsat edukaci, edukační realitu a edukační prostředí
- rozlišit reaktivní a proaktivní pojetí vzdělávání, analyzovat přínos proaktivního vzdělávání
- charakterizovat celoživotní učení
- rozlišovat etapy počátečního a dalšího vzdělávání
- vyjmenovat a charakterizovat základní studie a dokumenty k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání



Klíčová slova

vzdělání, vzdělávání, proaktivní vzdělávání, edukace, edukační realita, edukační prostředí, celoživotní vzdělávání, základní východiska k současnému pojetí vzdělávání – studie UNESCO, Bílá kniha, RVP, ŠVP, charakteristika základního vzdělávání, cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence

Čas na prostudování kapitoly



Jednotlivé kapitoly a podkapitoly jsou zaměřeny k objasnění problematiky vzdělávání na prvním stupni ZŠ. Seznámíte se základními pojmy, smyslem a cílem základního vzdělávání. Pro prostudování kapitoly a zpracování úkolů budete zhruba hodinu času.



3.1 Pojem vzdělávání, vzdělání



Vzdělávání představuje základní pojem pedagogické teorie i její praxe. Tento pojem bývá vymezován na dějinném a ideovém základě, proto je jeho pojetí diferencované, mnohdy nejasné a vícevýznamové. Podle W. Brezinky „pojem vzdělání je mnohoznačné a opotřebované slovo, jemuž neodpovídá jasné obecně uznávané vymezení“ (Brezinka, 1996, s. 95).

Diferencovanost přístupů ke vzdělávání a jeho hodnotových priorit si přiblížíme na jednotlivých paradigmatech vzdělávání podle Y. Bertranda (1998):

Spiritualistické teorie vzdělávání:

Podle A. Maslowa *„vzdělávání z jistého hlediska a usnadňuje poznání sebe samého ve své přináležitosti k vesmíru. Jde o to učit se poznávat, kým jsem, naslouchat svým vnitřním hlasům, objevovat smysl svého života.“* (In Bertrand, 1998 s. 32)

Humanistické teorie vzdělávání:

Podle Národní rady pro vzdělávání v Quebecku (1970) *„Vzdělávání je vždy plodem individuálního snažení a jeho centrum a dynamika se nachází v žákovi samotném, v růstu a rozvoji osoby, která se vzdělává. Vzdělávání se tedy musí týkat spíše hlubokých bytostných pramenů života, než aby směřovalo jen k získání kulturního a technického vědění, protože rozvoj osobnosti je důležitější než zvládnutí daného obsahu.“* (In Bertrand, 1998, s. 56)

Akademické teorie vzdělávání a její definice základního vzdělávání:

Podle C. Gohiera (1990) *„Základnímu vzdělávání jde o přesnost v myšlení, smysl pro kritické hodnocení, metodu v práci a o historické vědomí; směřuje k ovládnutí principů a typické metody každé disciplíny, základních pojmů a zákonů, které umožňují uchopit v dané oblasti poznání to podstatné a zařadit to do celku dané kultury.“* (In Bertrand, 1998, s. 211)

Co je pro vzdělávání charakteristické?

Vzdělávání představuje uvědomělé intencionální zprostředkování duchovního a vědeckého potenciálu společnosti a aktivní utváření soustavy poznatků, vědomostí, osvojených intelektuálních a praktických dovedností, kompetencí, postojů, hodnot a morálních kvalit získaných na základě učení.

Vzdělávání umožňuje:

- osvojování si znalostí, vědeckého poznání a zkušenosti lidstva;
- rozvoj schopností samostatně, kriticky a svobodně myslet;
- vytváření dovedností a znalostí, které nám umožní orientovat se a tvořivě zasahovat do života společnosti a získávat kvalifikaci pro výkon profese;
- celistvý rozvoj osobnosti člověka jako bytosti s osvojenou strukturou pozitivních hodnot schopné seberealizace i soužití s ostatními lidmi, přírodou a celkem světa.

Z hlediska vzdělávání můžeme rozlišovat několik typů pojetí:

Osobnostní pojetí:

- Vzdělání je součástí socializace jedince;
- vzdělání je složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se vytvořila prostřednictvím vzdělávacích procesů.

Obsahové pojetí:

- vzdělání (vzdělávání) je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu (vzdělávacím obsahu) různých škol, vyučovacích předmětů a jsou realizovány ve výuce. V tomto pojetí jde o obsah vzdělávání nebo vzdělávací cíle

Institucionální pojetí

- Vzdělání je společensky organizovaná činnost zajišťována školskými institucemi. Vzdělávání jako instituce je ve společnosti bohatě diferencována prostřednictvím vzdělávacích stupňů, cyklů apod.

- **Socioekonomické pojetí**
- Vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci.

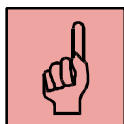
Procesuální pojetí

- Vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu osobnostního, obsahového, institucionálního a socioekonomického pojetí vzdělávání (In Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Přes všechny ideové různosti by pro vzdělávání měla být charakteristická vyváženost. „Vyváženost vzdělávání by měla i v budoucnu patřit k neopominutelným znakům společného základního ideálu: harmonie duševních sil pod vedením rozumu a dynamická vyváženost obsahů vědění a přesvědčení založených na víře, které dávají životu smysl.“ (Brezinka, 1996, s. 108).



1. Na podstatných znacích charakterizujte vzdělávání.
2. Vymenujte různé typy pojetí vzdělávání, stručně je popište.



Vzdělání zahrnuje stav, ke kterému jedinec dospěl na základě vzdělávání. Představuje dosaženou úroveň kognitivního, afektivního a konativního rozvinutí jedince. Vzdělání také vyjadřuje také stupeň (absolvent terciárního vzdělávání) a zaměření vzdělávacích institucí.



1. V čem je rozdílnost pojmů vzdělání a vzdělávání?



Zamyšlení Petra Piňhy nám umožní lépe postihnout složitost a specifiku vzdělávání.

Vzdělávání

Vzdělávání považuji za proces, který musí proběhnout, aby narozený jedinec byl schopen samostatného života. Tento proces probíhá v jisté podobě již s fylogenezí a pokračuje spolu s ontogenezí. Kdybychom na vzdělávání hleděli v nejširším horizontu, nalezneme ho nejen u člověka. Dítě, tj. mládě druhu *Homo sapiens*, potřebuje k přípravě na samostatný život řadu let a k plnohodnotnému zařazení v dnešní komplikované společnosti téměř tři desetiletí. Je dobré si uvědomit, že to je třetina života. Vzdělávání se týká každého a rozumná společnost se stará, aby se každému vzdělávání dostalo. Má zájem na tom, aby se každý člověk zařadil a co možná uplatnil, aby nebyl ohrožován, ale také nikoho neohrožoval, aby rozvinul své schopnosti a dospěl k té zodpovědnosti, která umožňuje, aby společnost mohla vznikat a zdravě fungovat. Současná společnost, která má dekadentní nechuť k povinnostem, vyzdvihuje pojem práva na vzdělávání a těžce podceňuje povinnosti žáků a rodičů ve vzdělávání, o zodpovědnosti studentů nemluvě.

Vzdělávání provází člověka od samého narození. Nezastupitelnou roli na počátku má rodina. Zdržení, která vznikají v nejranějších fázích života, nelze dohnat a vlečou se celou biografií. Krize rodiny je známá. Na obranu fungující tradiční rodiny se nedovedeme postavit dost pevně. Společnost sebezáhube zpochybňuje a šikanuje tradiční rodinu a upřednostňuje destruktivní tvary soužití. Je těžko pochopitelné, jak nedovedeme ukázat na názorový chaos a nelogičnosti přístupů. Proč při obhajobě práva na vzdělávání neženeme k odpovědnosti rodiče, kteří nevedou řádně své děti od kojeneckého věku. Jak to, že při platnosti Listiny práv dítěte nestíháme týrání dětí, k němuž dochází při každém rozvodu? V této oblasti je mnoho, o čem přemýšlet, protože analýza kteréhokoli problému dnešní společnosti vede vždy k jedinému zjištění, že počátky leží v krizi rodin a rodičovství.

Prvý stupeň škol se zabývá vzděláváním dětí ve věku 6-10 let. Mělo by proto být co do svého obsahu koncipováno v souladu s celkovým vývojem dětí. Učivo i jeho uspořádání bylo velmi dobře popsáno už dávno. Znalo je školství jezuitské, piaristické, hebrejské, shrnul je Komenský a bylo ustáleno od dob Marie Terezie. Pochopitelně se za tu dobu změnilo vědecké bádání ve všech oblastech a spolu s ním i svět, ve kterém žijeme. Tyto změny však nezměnily biologický a psychický vývoj malých dětí. Stojím na tom, že bez ohledu na technologický pokrok se děti mají naučit kvalitně vnímat, pozorovat, bezpečně rozpoznávat a porovnávat, popsat své vjemy, osvojit si základní pravidla třídění a logických úsudků. Bez těchto základních věcí je marná jakákoli další práce a veškeré, jakkoli ohromující, dovednosti a mně zcela tajemné kompetence jsou k ničemu. Jestliže se v této době nevybudují základy, opět se jejich nedostatky táhnou veškerým dalším životem dětí. Za mimořádně důležité považuji, aby se v tomto věku děti bezpečně seznámily s přirozeným světem pomocí přirozeného lidského pozorování.

Uvědomuji si ještě dva rozhodné úkoly 1. stupně. Jedním je výchova. Stručně bych ji charakterizoval jako vedení k dobru a odmítání zla. V době nekonečných debat na téma etiky musím konstatovat, že jsem došel k tomu, že ani jeden jediný lidský čin nebo životní situace nejsou černobílé, ale morální zásady černobílé jsou, a to ostře. Kvůli

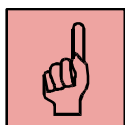
obtížné kasuistice se přeci nelze zbavit základních kritérií. Kvůli individuálním přístupům není možné odmítnout všeobecnou platnost morálních implikací. Opět nedovedu pochopit zmatek, kdy současně voláme po zodpovědnosti, ale zároveň trváme na možnosti zpochybnit jakékoli pravidlo.

Dalším úkolem 1. stupně je sociace dětí. Společnost byla vždy členěna podle různých kritérií. Silně se vždy uplatňovalo vzdělání, majetek a mocenské postavení. Jsme-li demokraté, neměli bychom se dopouštět chyb, které jsou důsledkem předčasné selekce. V citlivém a předsudky méně zatíženém věku si děti mají zvyknout na rozdíly ve společnosti. Bohatí a chudí, velmi nadaní a málo nadaní, fyzicky zdatní a slabí, děti starosty, popeláře, lékaře atd. mají chodit do téže školy. Všechno ostatní je dovede ke zkreslené představě o společnosti a může se jim to vymstít.

Přechod z prvního, v mém pojetí i vývojového, stupně vzdělávání k druhému je zásadní zlom. Zatímco první stupeň je přechodem od hry k práci a je charakterizován vyprávěním a obrázky, je druhý jednoznačně založen na práci s knihou. Pro žáka, který neumí číst tak, aby se již nemusel zabývat technickou stránkou čtení, je tento přechod buď velmi obtížný nebo vůbec nemožný. Myslím, že většina žáků, kteří v šesté třídě neudrží krok a stanou se neřešitelnými případy charakterizovanými nezájmem, nudou, kázeňskými problémy a stále větším zpožděním je dáno právě základní neschopností dobře číst. Kniha je pro tyto nešťastné žáky odporným nepřitelem. V tomto období je třeba přistoupit k diferenciaci škol a žáků podle kritéria nadání. Nejde ovšem o nadání vůbec, protože je mnoho tvarů nadání: manuální, výtvarné, fyzické, ... Jde o schopnost a často i ochotu studovat.

Zdroj:

<http://www.stolzova.cz/stolzova/rservice.php?akce=tisk&cislocclanku=2012042301>



3.2 Základní pojmy vztahující se k současnému vzdělávání

3.2.1 Edukace, edukační realita, edukační prostředí

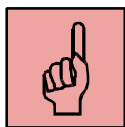
Rozvoj pedagogické teorie i praxe a zkoumání procesů a vztahů jednotlivých složek celoživotního učení vede k zavádění dalších pojmů. V této souvislosti je v pedagogice a andragogice užíván pojem **edukace (edukační procesy)**, kterým se rozumí „takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“ (Průcha, 2000, s. 16). Průcha (2002) dále zavádí pojem **edukační realita**, který charakterizuje jako „jakýkoliv úsek objektivní reality, v němž probíhají nějaké edukační procesy. Ty se vždy uskutečňují v určitých

konkrétních podmínkách“. **Edukační prostředí** vnímá jako „souhrn mnoha různorodých podmínek, v nichž se ocitají subjekty při realizaci edukačních procesů“. Edukační prostředí může kromě školy a rodiny být vytvářeno i v dalších společenských institucích s různými ekonomickými, kulturními, etnickými či demografickými charakteristikami.



1. Popište edukaci (edukační procesy), uveďte příklad .
2. Uveďte příklad edukační reality a edukačního prostředí.

3.2.2 Proaktivní vzdělávání



V kurikulu evropských zemí je koncepčním východiskem model proaktivního člověka, Proaktivním přístupem v životě a v profesi se rozumí takový přístup, kdy včas přebíráme osobní iniciativu, kdy jsme aktivními účastníky situace, je to ofenzivní přístup, je zaměřen "dopředu", který se snaží předvídat, co se stane a předcházet událostem. U proaktivního přístupu tedy včas přebíráme osobní iniciativu. Opakem tohoto přístupu je "reaktivní" je přístup, kdy jsme pouhými účastníky a pouze reagujeme na to, co se už stalo, jednáme tedy defenzivně. Zda jednáme proaktivně se dá odvodit i z našeho uvažování a vyjadřování.

Proaktivní vyjadřování: Zvolím si, rozhodnu se; podívám se, jaké jsou možnosti; budu ...; zvolím adekvátní jednání.

Proaktivní člověk je schopen nejen využívat osvojených vědomostí a dovedností a adekvátně se rozhodovat, ale také přijímat podněty z okolí, nové situace předjímat, hledat variantní řešení a vyhodnocovat jejich důsledky. Je schopen se adaptovat, vstupovat do nových vztahů, přijímat různé role v týmu. Disponuje souborem univerzálně použitelných dovedností. Tyto klíčové kompetence jsou prostředkem „odemykání dveří“ do nových situací.

Soubor kompetencí vymezila skupina expertů Rady Evropy v roce 1966.

I. Učení

1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost.
2. Dávat věci do souvislostí a organizovat poznatky různého druhu.
3. Organizovat svůj učební proces.

4. Být schopen řešit problémy.
5. Být zodpovědný za své učení.
- II. Objevování
6. Zvažovat různé zdroje dat.
7. Radit se s lidmi ve svém okolí.
8. Konzultovat s experty.
9. Získávat informace.
10. Vytvářet a pořádat dokumentaci (umět vytvářet databáze).
- III. Myšlení, uvažování
11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti.
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky.
13. Být schopen vyrovnávat se s nejistotou a komplexností situací.
14. Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor (→ rozvoj demokracie).
15. Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích.
16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím.
17. Vážít si umění a literatury.
- IV. Komunikace
18. Rozumět a hovořit více jazyky.
19. Být schopen číst a psát ve více jazycích.
20. Být schopen mluvit na veřejnosti.
21. Obhajovat a argumentovat vlastní názor.
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí.
23. Vyjadřovat se písemně.
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám.
- V. Kooperace
25. Být schopen spolupráce a práce v týmu.
26. Činit rozhodnutí.
27. Řešit konflikty.
28. Posuzovat a hodnotit.
29. Navazovat a udržovat kontakty.
- VI. Práce
30. Vytvářet projekty.
31. Brát na sebe zodpovědnost.
32. Přispívat k práci skupiny a společnosti.
33. Organizovat svou vlastní práci.
34. Projevovat solidaritu.
35. Ovládat matematické a modelové nástroje.
- VII. Adaptace
36. Využívat informační a komunikační techniky.
37. Být flexibilní při rychlých změnách.
38. Nalézat nová řešení.
39. Být houževnatý v případě obtíží.

(Walterové, E. : Tvorba a realizace kurikula v evropské dimenzi, projekt „České vzdělávání a Evropa“, Učitelství listy č. 2, roč. 6 (1998/9), str. 5 až 7)

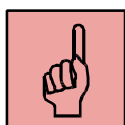
Proaktivní model vzdělávání (nebo také vzdělávání orientované na proces) vychází z evropských kompetencí, neklade hlavní a jediný důraz na výsledek, na množství

zapamatované látky, ale zaměřuje se více na samotný proces učení, na umění učit se, jak řešit nové problémy, jak vypěstovat otevřenou zvědavou mysl.



1. Jaké jsou charakteristiky proaktivního člověka.
2. Můžete uvést konkrétní situaci, kdy jste se chovali proaktivně?
3. Na čem je založený proaktivní model vzdělávání?

3.2.3 Celoživotní učení



Jednou z charakteristik současné společnosti je „učící se společnost“ nebo také „znalostní ekonomika.“ Proto je důležité promýšlet výchovné cíle z hlediska rozvíjení dovedností a kvalit potřebných k celoživotního učení – k sebevýchově a sebevzdělávání.

Podle Memoranda o celoživotním vzdělávání z r. 2001 **celoživotním učením** se rozumí „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“ (Memorandum o celoživotním učení, 2001).

Celoživotní učení představuje podle *Strategie celoživotního učení ČR (2007)* zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Celoživotní učení spojuje „individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích ve formalizovaném rámci, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy; terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých; v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích“ (OECD, 2000).

Nezbytným základem (ale ne jediným) pro celoživotní učení je **formální vzdělávací systém**. Formální vzdělávání probíhá organizovaně a strukturovaně z hlediska cílů, prostředků, jde o řízené učení a je z hlediska toho, kdo se učí, záměrnou činností.

Celoživotní učení lze členit do dvou základních etap:

počáteční vzdělávání

další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy (primární, sekundární a terciární) a probíhá zejména v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky, a to buď vstupem na trh práce, nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele. **Počáteční vzdělávání tedy zahrnuje:**

- a) základní vzdělávání** (primární a nižší sekundární stupeň), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky;
- b) střední vzdělávání** (vyšší sekundární stupeň), které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium ukončené maturitní zkouškou pro absolventy středního vzdělání s výučním listem (ISCED 4);
- c) terciární vzdělávání** (ISCED 5, 6), jež tvoří široké spektrum vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích.

Celoživotní učení zahrnuje **formální, neformální a informální vzdělávání** a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života.

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – základní, střední a vysokoškolský a absolventi jednotlivých stupňů získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát apod.

Naopak **neformální vzdělávání** se realizuje formou kurzů, seminářů apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání, které nevede k získání uceleného stupně vzdělání, zahrnuje např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, ale také krátkodobá školení a přednášky (legislativní změny, povinná školení zaměstnanců atd.).

Informální vzdělávání (učení) není ani organizované, ani strukturované z hlediska cílů, prostředků, mnohdy je označováno jako bezděčné, neinstitucionální učení. Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti.

Druhou etapu celoživotního učení tvoří **další vzdělávání**. Probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě (viz např. kompetence pracovní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů).

Další vzdělávání je proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. (Vymezení dalšího vzdělávání se částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, protože zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému.) **Další vzdělávání** se člení na **profesní vzdělávání** (užívá se i termín *další profesní vzdělávání*, které zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání; označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému), **občanské** a **zájmové vzdělávání**; to také souvisí s kurikulem v odborném vzdělávání a dalším profesním vzdělávání. Kurikulum v profesním vzdělávání je orientováno na získávání kvalifikací s cílem udržení zaměstnanosti.

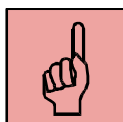


1. Charakterizujte edukaci, edukační realitu, edukační procesy.
2. Specifikujte celoživotní učení.
3. Uvedte základní etapy celoživotního učení a stručně je popište.
4. Jaký je rozdíl mezi formálním, informálním a neformálním vzděláváním?



3.3 Základní studie a dokumenty k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání respektované v národním i evropském kontextu

- UNESCO Vzdělávání pro 21. století, studie Učení je skryté bohatství.
- Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha
- Rámcové vzdělávací programy



3.3.1 UNESCO Vzdělávání pro 21. století , studie *Učení je skryté bohatství*

Podle UNESCO vzdělávání se má stát v každé zemi národní prioritou a další rozvoj této oblasti je předpokladem rovnocenného partnerství vyspělých států. Jedním z východisek, na nichž jsou záměry jednotlivých zemí v oblasti vzdělávání postaveny, je zpráva Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století *Učení je skryté bohatství*. Autorem mezinárodní studie je tehdejší předseda Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.“, významný francouzský a evropský politik Jacques Delors. Studie je příspěvkem k nové světové chartě vzdělávací politiky pro 21. století.

Podle této studie má být vzdělávání v průběhu celého života založeno na tzv. čtyřech pilířích – učit se poznávat, učit se jednat, učit se být společně s ostatními a učit se být. Tyto pilíře jsou základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání pojímáno.

Učit se poznávat podle Delorse znamená propojovat dostatečně široké obecné znalosti s možnostmi pracovat ve vybraných předmětech do hloubky. V této dimenzi je také obsažen rozvoj metakognice (učit se učit- nahlížet své procesy učení).

Učit se jednat představuje osvojení nejen profesních dovedností, ale také schopnost vyrovnávat se s různými situacemi, pracovat v týmech. Být schopen adaptovat se na různé sociální a pracovní činnosti.

Učit se žít společně znamená rozvíjet pochopení pro ostatní lidi, přijetí myšlenky vzájemné závislosti (účastí na společných projektech a učením se zvládat konflikty). Tato dimenze lidského učení by se měla rozvíjet v duchu úcty k hodnotám pluralismu, vzájemného porozumění a míru.

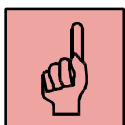
Učit se být znamená rozvíjet samostatnou osobnost člověka, aby byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.

„Cílem rozvoje je umožnit člověku plně se realizovat, a to v celé bohatosti jeho osobnosti i komplexnosti forem jeho sebeprojevu a prostřednictvím všech jeho závazků jako jednotlivce, člena rodiny a společenství, občana a pracovníka, vynálezce technik a tvůrčího snílka.“ J. DELORS, Učení je skryté bohatství



Na kterých pilířích má být realizováno vzdělávání v průběhu celého života podle studie Učení je skryté bohatství? Z hlediska vzdělávání stručně charakterizujte každý pilíř.

3.3.2 Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha



Na východiska Delorovy studie navazuje **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha**. Jedná se o systémový projekt záměrů a rozvojových programů pro vývoj vzdělávací soustavy České republiky. Zahrnuje oblast předškolního, základního a středního vzdělávání, terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých.

V úvodní části Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy jsou nastíněny obecné cíle vzdělávání a výchovy.

- “Cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se

v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce. Proto má vzdělávání více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život.“

V hlavních rovinách se vzdělávací soustava zaměřuje na následující cíle:

- *Rozvoj lidské individuality*, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností.
- *Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti*
- *Výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti*
- *Posilování soudržnosti společnosti – výchova k lidským právům a multikulturalitě*
- *Podpora demokracie a občanské společnosti – výchova k demokratickému občanství*
- *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti*
- *Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti*
- *Zvyšování zaměstnatelnosti – důraz na flexibilitu, adaptabilitu, tvořivost, iniciativu, samostatnost a odpovědnost.*

Tolik tedy k obecným cílům rozvoje vzdělávací soustavy naší země. A jaká doporučení se týkají základního vzdělávání?

První stupeň by měl více než dosud respektovat:

- přirozené potřeby žáků,
- individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program.

Cílem 1. stupně základního vzdělávání by mělo být:

- vytváření předpokladů pro celoživotní učení
- „...postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí založenému na citlivém a znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.“

V Bílé knize je také zmiňována důležitost „příznivé sociální, emocionální a pracovní atmosféry. Škola musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností.“

Důraz je kladen :

- na činnostní učení (rehabilitace hry a hrových činností)
- na aktivity v přírodním prostředí
- na variabilitu vyučovacích metod (hledání, objevování, tvoření, chybování, nalézání...)
- na komunikaci a spolupráci
- na konkrétní dílčí úkoly
- na pomoc a podporu
- na celkové pozitivní ladění hodnotících soudů.

Zdroj: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>



1. Charakterizujte Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílou knihu.
2. Jak jsou v tzv. Bílé knize koncipovány obecné cíle výchovy a vzdělávání?



3.3.3 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (podle školského zákona) stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.

Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům, a to: **a)** vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, **b)**

pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného. RVP navazují na základní vzdělávací programy: **základní škola** (od 1. 9. 1996), **obecná škola** (od 1. 9. 1996) a **národní škola** (od 1. 9. 1997) a nahrazují je.

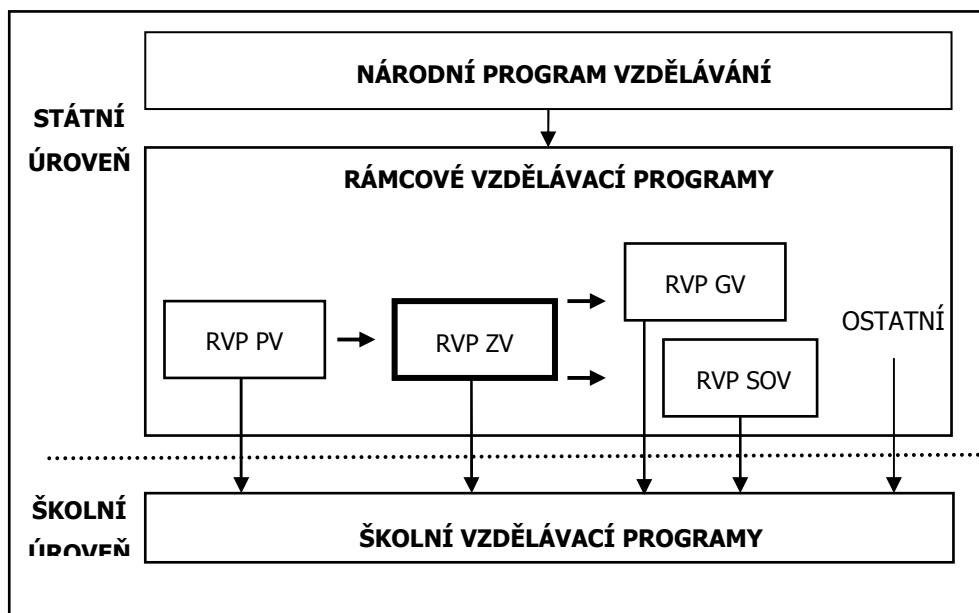
V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní (viz obrázek 4).

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a RVP. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy** (dále jen „ŠVP“), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Nová kurikulární politika MŠMT spočívá v tom, že na jedné straně je vymezeno společné (obecné) závazné jádro vzdělávání, na druhé straně je vytvořen prostor pro pedagogickou autonomii a tvořivost školy. V praxi to tedy znamená, že každá škola bude mít možnost vytvořit si svůj vlastní školní vzdělávací program.

Všechny vzdělávací programy se distancují od jednostranného pamětního učení a zdůrazňují užívání moderních způsobů vyučování. Ty žákům umožňují, aby se každý aktivně spolupodílel na svém vzdělávání.

Obrázek 8 – Systém kurikulárních dokumentů



* Např.: Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání.

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí:

- z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje **klíčové kompetence**, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Vývoj vzdělávacích příležitostí a zájem lidí, zejména mládeže o studium lze mj. dokumentovat na proměně vzdělanostní úrovně obyvatelstva České republiky. V posledních letech je výrazná tendence ke snižování podílu osob pouze s ukončeným základním vzděláním a narůstá podíl obyvatel, kteří dosáhli na středoškolské (především s maturitní zkouškou) a na vysokoškolské vzdělání (bakalářské a magisterské studijní programy).

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013.



V čem vidí přínos Rámcových vzdělávacích programů a možnosti vytvářet Školní vzdělávací programy samotní učitelé?

Zdeněk Brož, ředitel Základní školy Chrudim, Dr. J. Malíka 958, aprobace: matematika – základy techniky:

"Na možnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy čekaly některé školy mnoho let. Zavedení dvoustupňového kurikula poskytuje velkou příležitost realizovat ve školách vlastní představy o podobě základního vzdělávání tak, aby co nejvíce odpovídalo měnícím se potřebám společnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání dostaly školy dokument, ve kterém se říká, že to, o co se již řadu let, někdy i téměř ilegálně, pokoušeli jednotlivci i celé školy, je žádoucí a správné. Ke skutečné reformě však může dojít až všichni učitelé pochopí, že tvorba školních vzdělávacích programů není nic jiného než naprosto legitimní požadavek, aby učitelé o své práci přemýšleli, aby o ní společně v pedagogickém sboru diskutovali, aby si společně naplánovali, co, kdy a v jakých souvislostech do výuky zařadí, aby výuka žáků byla efektivní a smysluplná."

Jitka Linhartová, učitelka na Základní škole Chrudim, Dr. J. Malíka 958, aprobace: matematika - základy techniky:

"Za přínos považuji to, že se školská reforma svým pojetím snaží reagovat na současné životní podmínky, na situace, se kterými jsme se nesetkávali například před dvaceti lety (za vše lze zmínit třeba vývoj informačních a komunikačních technologií). Kladně hodnotím to, že žák se stává skutečně aktivním účastníkem vzdělávání (ne pouze pasivním příjemcem obrovského množství informací, tak jako tomu bylo leckdy dopsud). Za důležité považuji to, že se do popředí dostává smysluplnost a nezbytný je i tvořivý přístup vyučujících."

Vratislav Brokl, ředitel Základní školy Za Alejí 1072, Uherské Hradiště:
"Určitě to, že jsme se společně zamysleli nad jednotlivými výstupy, kompetencemi, hodnocením. Samozřejmě předpokládám větší kreativitu výuky, na druhé straně také větší odpovědnost všech zainteresovaných stran (děti, rodičů, pedagogů a ostatních)."

Jana Černá, učitelka na Základní škole Za Alejí 1072, Uherské Hradiště:
"Hlavní přínos vidím především ve větší kompatibilitě obsahu učiva a ve zlepšení spolupráce mezi učiteli navzájem. Výuka bude pro žáky pestřejší a měla by být založena ve velké míře i na prožitku žáka."

Miroslav Strouhal, ředitel Základní školy Velké Němčice na Břeclavsku:

- změna přístupu školy k žákovi

- nutnost společně se zamyslet nad smyslem práce v učitelských kolektivech

- společné hledání souvislostí mezi zdánlivě odlišnými vyučovacími předměty

- nutnost uvědomit si vzájemné propojení jednotlivých vzdělávacích oblastí průřezovými tématy

- změny v myšlení těch pedagogů, kteří o to projeví zájem a měli chuť se s problematikou poprat

- (reforma) konečně reagovala na to, co se v naší společnosti postupně mění

- větší volnost pro učitele; možnost formulovat si to, co budu učit a hlavně jak to budu dělat.

Alena Kotrbová, ředitelka základní školy v Kutné Hoře:

"Školy mohou přizpůsobit svůj školní vzdělávací program potřebám místní komunity a místním podmínkám. Reforma podporuje nový přístup pedagogů ke vzdělávání dětí, umožňuje individuální rozvoj osobnosti dítěte."

Dobromila Halamíková, učitelka na Základní škole Vidče na Vsetínsku:

Hlavní přínos školské reformy dle mého názoru:- podpora tvořivosti učitelů i žáků

- snaha o spolupráci učitelského sboru

- vtažení rodičovské i jiné veřejnosti do školské problematiky

- vyšší propojení učiva s praxí

- odbourání některého zbytečného učiva

- každá škola si mohla ušít program „na míru“.

Miloslav Hons, ředitel Základní školy Na Příkopech 895 v Chomutově, aprobace: ruština - zeměpis - tělocvik:

"Přínos? Domnívám se, že je to spíše nutnost trvale se nad svou prací zamýšlet, a to u mnohem většího procenta všech pedagogických pracovníků než doposud. Jistě nejen dnes, ale i v minulosti byla celá řada učitelů, kteří to ve své každodenní práci dělali. Kládli si otázky o smysluplnosti své práce, úkoly, které si ve vzdělávání pro sebe a své žáky dávali, jejich přínos pro skutečný rozvoj (ne jen matematika, ne čeština, ne fyzika, ale člověk připravený na každodenní život; na jeho změny a nároky na něj kladené). Školská reforma, tak jak je nastavena, tuto nutnost změny nejen předpokládá, ale přímo vyžaduje. Kladení si takovýchto otázek se stává jakousi náplní práce všech pedagogických pracovníků a učitelů především. Jsou zaváděny mechanismy a velmi pomalu a někdy těžkopádně jsou vytvářeny podmínky pro to, aby vzdělávání bylo skutečně záležitostí nejen školy a školských institucí, ale mnohem širšího spektra všech složek společnosti. Jedná se o „legalizaci“ i jiných forem vzdělávání než je ta tradiční, tedy docházky do zařízení, které se nazývá škola. Někdy s různými přívlastky. Za

skutečně největší přínos a klad považuji velkou míru svobody a s ní spojenou možnost vytvořit si ŠVP podle vlastních představ, možností a konkrétních podmínek jednotlivých škol."

Romana Beková, učitelka na Základní škole Na Příkopech 895 v Chomutově, aprobace: DPS pro ZŠ a SŠ, vyučuje matematiku a fyziku:

"Školská reforma umožnila školám oficiální zviditelnění jejich profilace (zaměření). Tím dala rodičům větší možnost vybrat školu vhodnou právě pro jejich dítě ze širší nabídky. Vždyť právě rodiče jsou těmi, kteří znají své děti nejlépe, a s pomocí učitelů tak mohou svým dětem nabídnout to nejlepší pro jejich další úspěšný život. Školy mají konečně větší prostor využívat možnosti pozitivní reklamy, stejně jako ostatní organizace i jednotlivci, a více se tím nejen přiblížit společnosti, ale i se do ní začlenit. Včlenit se, ne jako „školy“ obecně, ale školy, které již mají své jméno a svůj program."

Věra Švecová, učitelka na Základní škole Planá:

- „legalizuje“ nejen moderní metody a formy práce, které již někteří učitelé ve výuce využívají

- prostor pro větší tvořivost učitelů (např. výběr a zařazení učiva)

Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/v-cem-spociva-hlavni-prinos-skolske-reformy>



Shrnutí kapitoly

Vzdělávání umožňuje osvojování si znalostí, vědeckého poznání a zkušenosti lidstva, rozvoj schopností samostatně, kriticky a svobodně myslet, vytvářet dovedností a znalostí, které nám umožní orientovat se a tvořivě zasahovat do života společnosti a získávat kvalifikaci pro výkon profese. Vzdělávání se podílí na celistvém rozvoji osobnosti člověka jako bytosti s osvojenou strukturou pozitivních hodnot schopné seberealizace i soužití s ostatními lidmi, přírodou a celkem světa.

Mezi základní studie a dokumenty k pojetí a cílům výchovy a vzdělávání respektované v národním i evropském kontextu patří UNESCO Vzdělávání pro 21. Století, studie Učení je skryté bohatství; Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha a Rámcové vzdělávací programy. Na základě těchto dokumentů je koncipována vzdělávací strategie pro vzdělávací systém v České republice.

4 Základní (primární) vzdělávání – jeho specifika, pojetí a cíle



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat základní vzdělávání
- popsat a specifikovat cíle základního vzdělávání pro 1. stupeň ZŠ
- popsat vzdělávací obsah na základě vzdělávacích oblastí v RVP
- vyjmenovat a popsat jednotlivé klíčové kompetence rozvíjené v oblasti základního vzdělávání



Klíčová slova

základní (primární) vzdělávání, cíle základního vzdělávání, vzdělávací obsah v RVP, klíčové kompetence



Čas na prostudování kapitoly

Kapitola obsahuje spíše faktografické údaje, budete se tedy potřebovat více soustředit. Čas k prostudování kapitoly je zhruba jedna hodina.



Jak je koncipováno základní vzdělávání na 1. stupni ZŠ na základě dokumentu Rámcového vzdělávacího programu, který je východiskem pro tvorbu Školních vzdělávacích programů? S jakými cíli, vzdělávacími obsahy a kompetencemi je současné vzdělávání spojováno, se dozvíte v této kapitole.

4.1 Charakteristika základního (primárního) vzdělávání



Na úvod k objasnění používání pojmů základní vzdělávání a primární vzdělávání. Zatímco v RVP a ŠVP je používán pojem základní vzdělávání, v odborné pedagogické literatuře se spíše ustálil pojem primární vzdělávání, který je převzatý z Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED.

Jak je ustanovena povinnost školní docházky v ČR? Jak je organizováno základní vzdělávání a v čem je specifické?

Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání, se realizuje *oborem vzdělání základní škola*. V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., je pro realizaci základního vzdělávání vydán *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

2.1 Povinnost školní docházky

Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky. Plnění povinnosti školní docházky se řídí § 36 až § 43 zákona č. 561/2004 Sb.

2.2 Organizace základního vzdělávání

Organizaci základního vzdělávání včetně možnosti zřízení přípravných tříd základní školy upravuje § 46 a § 47 zákona č. 561/2004 Sb. Průběh základního vzdělávání se řídí § 49 a § 50 zákona č. 561/2004 Sb. Podrobnosti o organizaci a průběhu základního vzdělávání stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2.3 Hodnocení výsledků vzdělávání

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků se řídí § 51 až § 53 zákona č. 561/2004 Sb. Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanoví ministerstvo prováděcím právním předpisem.

2.4 Získání stupně vzdělání a ukončení základního vzdělávání

Získání stupně vzdělání se řídí § 45 a ukončení základního vzdělávání § 54 a § 55 zákona č. 561/2004 Sb.

Obsahově je primární vzdělávání v České republice zaměřeno (obdobně jako v jiných zemích EU) především na vytváření základní gramotnosti; na rozvoj čtení, psaní, počítání a základních postojů a vědomostí o světě. Ke klíčovým dokumentům vzdělávací politiky primárního vzdělávání v ČR patří Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha z r. 2001), na něj pak navazuje Rámcový vzdělávací program, který je klíčovým nástrojem současné kurikulární reformy.

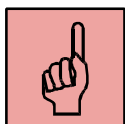
*„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na **poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)**. Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod **motivuje** žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob **řešení problémů**.... Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni **podnětné a tvůrčí školní prostředí**, které stimuluje nejschopnější žáky, **povzbuzuje** méně nadané, **chrání** i **podporuje žáky nejslabší** a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené **individuálním potřebám** optimálně vyvíjelo **v souladu s vlastními předpoklady** pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. **Přátelská a vstřícná atmosféra** vybízí žáky ke studiu, práci i činností podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k **aktivnímu učení** a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. **Hodnocení** výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování **individuálních změn** žáka a **pozitivně** laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále*

vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program s. 4 - 5)

Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

4.2 Cíle základního vzdělávání

Cíle základního vzdělávání jsou formulovány v dokumentu RVP.



„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

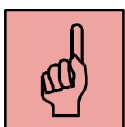
V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a*

dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP, část C, 3 Pojetí a cíle základního vzdělávání)

Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

4.3 Vzdělávací oblasti



Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace**
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů (včetně doplňujících vzdělávacích oborů³) je tvořen očekávanými výstupy a učivem⁴. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků.

³ Doplňující vzdělávací obory jsou obory, které doplňují a rozšiřují vzdělávací obsah základního vzdělávání.

⁴ Vzdělávací obsah pro žáky s lehkým mentálním postižením stanovuje Příloha 2 tohoto dokumentu.

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezuji předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci *3. ročníku* (1. období) jako **orientační** (nezávazné) a na konci *5. ročníku* (2. období) a *9. ročníku* jako **závazné**⁵.

Učivo je v RVP ZV strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako *prostředek k dosažení očekávaných výstupů*. Pro svoji informativní a formativní funkci tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu. Učivo, vymezené v RVP ZV, je **doporučené** školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se stává učivo **závazné**.

Do RVP ZV se vkládají jako Příloha 1⁶ *Standardy pro základní vzdělávání*. **Standardy** jsou určeny na pomoc školské praxi a jejich smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení do *vyučovacích předmětů* a rozpracuje, případně doplní v *učebních osnovách* tak, aby bylo zaručené *směřování k rozvoji klíčových kompetencí*.

Záměrem je, aby učitelé při tvorbě ŠVP vzájemně *spolupracovali, propojovali* vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a *posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání*.

Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

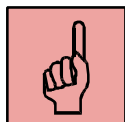
⁵ Pokud povaha zdravotního postižení objektivně neumožňuje naplnění některých očekávaných výstupů z RVP ZV, je možné ve ŠVP nahradit příslušné očekávané výstupy takovými, které lépe vyhovují vzdělávacím možnostem žáků se zdravotním postižením.

⁶ Původní Příloha RVP ZV-LMP se stává Přílohou 2.

4.4 Klíčové kompetence základním vzdělávání pro žáky



Co podle vás znamená být kompetentní? V čem se cítíte vy sami být kompetentní?



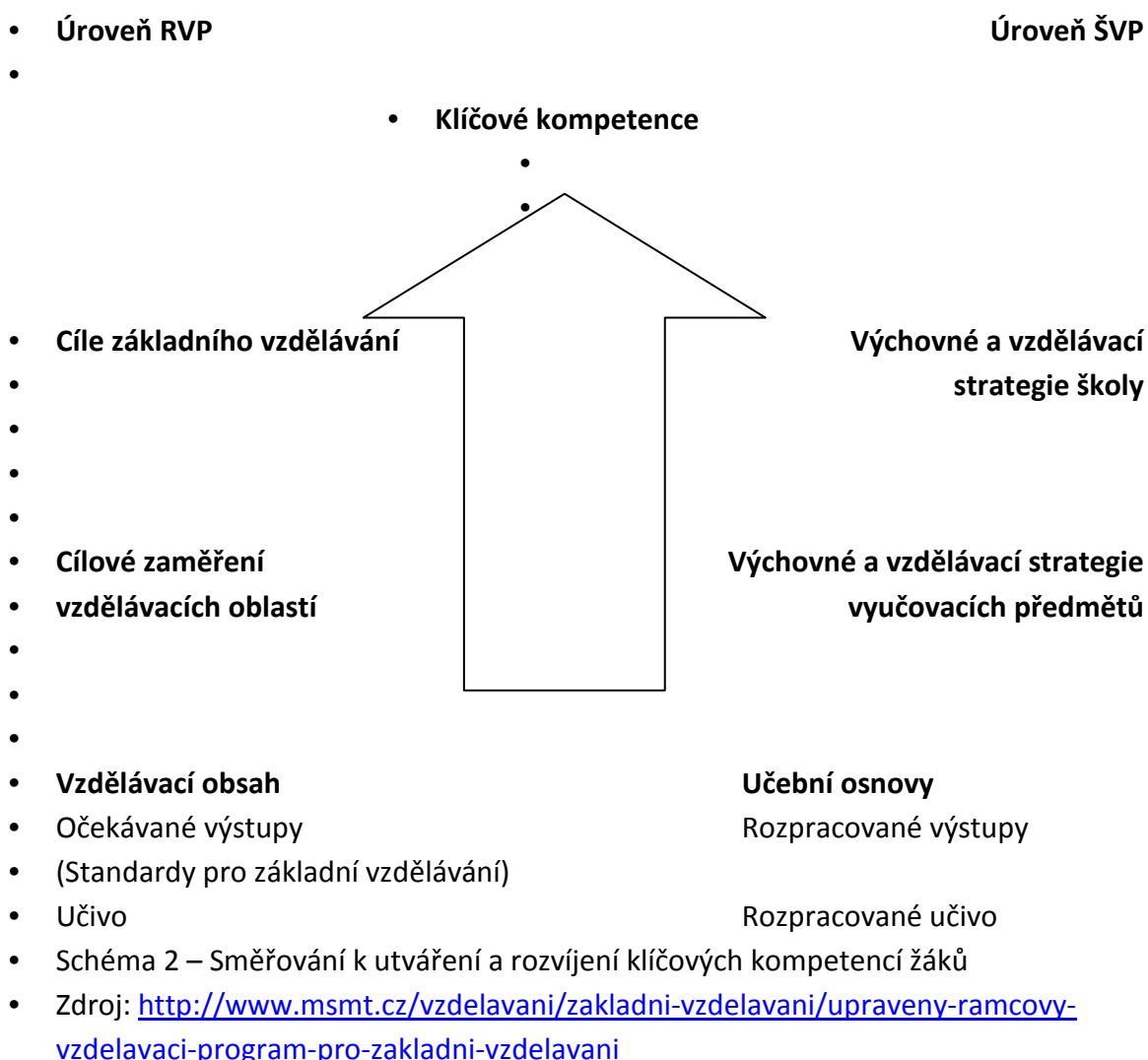
Asi bychom dospěli k obdobnému závěru. Být kompetentním znamená disponovat složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů. To samotné by ale nestačilo. Velmi důležitou součástí kompetence je propojenost našich poznatků, dovedností v osobní „know how“ – vědět jak, abychom mohli úspěšně a efektivně zvládat nové úkoly a situace, se kterými jsme během studia, práce a osobního života konfrontováni.

Jak se vytváří kompetence? Na počátku je schopnost -soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určitých činností, dovedností, ty se vyvíjejí na základě vloh, a to učením. Na základě učení pak vzniká dovednost - učením získaná dispozice ke správnému, rychlému úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. Dovednosti rozlišujeme : intelektuální, senzomotorické, sociální. Kompetence pak představuje schopnost, způsobilost, předpoklad pro reálnou činnost nebo výkon.

V souvislosti se současnými vzdělávacími cíli hovoříme o tzv. klíčových kompetencích jako o komplexní výbavě žáka pro život. V Rámcovém vzdělávacím programu jsou klíčové kompetence jsou stanovovány z pohledu žáka, výchovné a vzdělávací strategie z pohledu učitele. Na základě klíčových kompetencí uvedených v RVP pak učitelé při tvorbě ŠVP a jeho realizaci vytvářejí výchovné a vzdělávací strategie. Jedná se o metody a formy výuky, o další postupy a činnosti, které učitelé užívají k systematickému rozvíjení některé části klíčové kompetence (částí klíčových kompetencí).

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP, 2013).

Prostudujte si následující schéma, jak jsou utvářeny klíčové kompetence žáků podle RVP



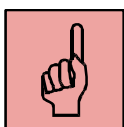
Smyslem a cílem vzdělávání podle RVP je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Jednotlivé klíčové kompetence nemohou být rozvíjeny izolovaně, ale ve vzdělávání prolínají a uplatňuje tzv. mezipředmětový (nebo nadpředmětový) způsob vzdělávání. K utváření rozvoji klíčových kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Učivo ve vzdělávacím obsahu RVP je prostředkem k prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

4.4.1 Klíčové kompetence pro etapu základního vzdělávání podle RVP



Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.**

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>



1. Charakterizujte klíčové kompetence z hlediska vzdělávání na 1. stupni ZŠ.
2. Vyjmenujte klíčové kompetence pro základní vzdělávání. Stručně je charakterizujte .



Zpracujte písemně

1. Vyhledejte na internetu jakýkoliv ŠVP 1. stupně ZŠ.
2. Stručně ho popište z hlediska jeho vzdělávacích priorit a hodnot.
3. Vyberte si z RVP 3 klíčové kompetence, prostudujte si zvolený ŠVP a k jednotlivým klíčovým kompetencím dopište, jak konkrétně zvolená škola realizuje rozvoj těchto kompetencí (uvedte s příklady).
4. Pokuste se ke zveřejněným příkladům doplnit svoje návrhy.



Shrnutí kapitoly

Obsahově je primární vzdělávání v České republice zaměřeno (obdobně jako v jiných zemí EU) především na vytváření základní gramotnosti; na rozvoj čtení, psaní,

počítání a základních postojů a vědomostí o světě. Ke klíčovým dokumentům vzdělávací politiky primárního vzdělávání v ČR patří Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha z r. 2001), na něj pak navazuje Rámcový vzdělávací program, který je klíčovým nástrojem současné kurikulární reformy. Na základě RVP si jednotlivé školy vytvářejí a vytvářejí vlastní Školní vzdělávací programy.

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

5 Struktura vzdělávací soustavy České republiky



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- popsat organizaci vzdělávací soustavy ČR ve třech navazujících úrovních
- přiřadit jednotlivé úrovně vzdělávací soustavy ČR odpovídající stupňům mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED
- popsat legislativní rámec vzdělávání v ČR a jeho nejdůležitější zákony
- znát oblast kompetencí ve státní správě pro oblast školství



Klíčová slova

struktura vzdělávací soustavy ČR, mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED, legislativní rámec vzdělávání ČR, kompetence státní správy pro oblast školství, autonomie, financování škol

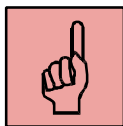


Čas na prostudování kapitoly

V této kapitole se dozvíte základní fakta o vzdělávací soustavě ČR a jejím legislativním rámci. K prostudování kapitoly a vypracování otázek budete potřebovat třicet minut.



V této kapitole se seznámíte se strukturou vzdělávací soustavy ČR, jejími jednotlivými úrovněmi vzdělávání. Seznámíte se legislativním rámcem vzdělávání v ČR a jednotlivými kompetencemi MŠMT, krajů a obcí ve vzdělávací politice.



5.1 Struktura vzdělávací soustavy České republiky

Vzdělávací soustava v České republice je organizována ve třech navazujících úrovních: předškolní vzdělávání (3–6 let), základní vzdělávání (obvykle 6–15 let) a střední vzdělávání (obvykle 15–16–18 let). Základní vzdělávání má dva stupně: ročníky 1–5 a ročníky 6–9 (viz tabulka 1.1). Školní docházka je povinná po dobu 9 let, obvykle od 6 do 15 let věku. Během základního vzdělávání žáci většinou navštěvují jednotnou školu, ale mohou se také zapsat do gymnázia (střední školy poskytující všeobecné vzdělávání), a to po ukončení 5. ročníku (v případě osmiletého gymnázia) nebo po ukončení 7. ročníku (v případě šestiletého gymnázia).

Nejmladší děti do 3 let mohou navštěvovat jesle, které však nejsou součástí školské soustavy. Vzhledem k tomu, že rodičovská dovolená je až 4-letá, navštěvuje je jen málo dětí – asi 0,5%. **Mateřská škola** představuje preprimární vzdělávání (ISCED 0) a je určena dětem od 3 do 6-7 let. Mateřská škola není povinná, ale navštěvuje ji hodně dětí, zvláště v předškolním roce.

Povinná školní docházka je devítiletá, obvykle ji absolvují žáci ve věku od 6 do 15 let, avšak mnoho dětí nastupuje do 1. ročníku až v 7 letech. Povinná docházka se kryje s obdobím, kdy většina dětí navštěvuje tzv. **základní školu**. Ta má dva stupně: **1. stupeň** odpovídá primárnímu vzdělávání a trvá 5 let (ISCED 1), **2. stupeň** odpovídá nižšímu sekundárnímu vzdělávání a trvá 4 roky (ISCED 2). Asi 25% dětí opouští po prvních 5 (příp. 7) letech základní školy a dále se vzdělává v tzv. víceletém **gymnáziu** (dalších 8, příp. 6 let).

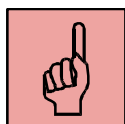
Po skončení povinné školní docházky se asi 96% dětí příslušné věkové skupiny vzdělává dále ve vyšším sekundárním vzdělávání (ISCED 3) v některém ze tří proudů. Studium v **gymnáziích, středních odborných školách** a čtyřletých **učebních oborech** je ukončeno maturitní zkouškou, učňovské obory s výučním listem jsou obvykle dvou- až tříleté. Umělecké vzdělání je poskytováno v konzervatořích. Absolventi nematuritních učňovských oborů mohou pokračovat nástavbovým studiem, příp. tzv. zkráceným

studium a získat tak maturitu. Systém je tedy dobře průchozí, ale nedá se říct, že by ho v posledních letech dospělí lidé bez maturity příliš využívali.

Pro pokračování ve studiu buď na **vysokých školách** nebo **vyšších odborných školách** (ISCED 5) je zapotřebí vykonání maturitní zkoušky. Vysoké školy poskytují bakalářské studium, které je obvykle tříleté, příp. čtyřleté; magisterské studium, obvykle dvouleté, příp. tříleté a doktorské programy (Ph.D.) na úrovni ISCED 6.



1. Popište jednotlivé navazující úrovně vzdělávací soustavy ČR.



5.1.1 Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED

V současných dotaznících se používá k označení dosaženého stupně vzdělání číselné kódování podle ISCED. Pro porozumění českého vzdělávacího systému v kontextu mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED slouží následující tabulka, kde jsou popsány jednotlivé stupně českého vzdělávacího systému a jim odpovídající názvy škol a typů vzdělávání.

Úroveň	Anglický název	Názvy škol nebo typů vzdělávání v českém systému
ISCED 0	Preprimary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „mateřská škola“ (kindergarten) ▪ „přípravné třídy“ pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (preparatory classes)
ISCED 1	Primary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „základní škola – 1. stupeň“ (basic school – 1st stage)
ISCED 2	Lower secondary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „základní škola – 2. stupeň“ (basic school – 2nd stage) ▪ 1.- 4. ročník osmiletého gymnázia ▪ 1.- 2. ročník šestiletého gymnázia ▪ 1.- 4. ročník „konzervatoře“ (conservatory)
ISCED 3	Upper secondary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „gymnázium“ – čtyřleté ▪ 6.- 8. ročník osmiletého gymnázia ▪ 3.- 6. ročník šestiletého gymnázia ▪ „střední odborné školy“ ▪ „odborná učiliště“

ISCED 4	Postsecondary, non-terciary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nástavbové studium ▪ zkrácené studium pro střední vzdělání s „maturitou“ ▪ zkrácené studium pro střední vzdělání s „výučním listem“ ▪ pomaturitní studium na jazykových školách
ISCED 5	First stage of terciary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „vysoká škola“ nebo „univerzita“ – „bakalářské studium“ (vede k získání titulu Bc.) a „magisterské studium“ (vede k získání titulu Mgr.) ▪ „vyšší odborná škola“
ISCED 6	Second stage of terciary education	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „vysoká škola“ nebo „univerzita“ – „doktorské studium“ (vede k získání titulu Ph.D.)

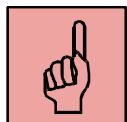
Tab. 3 Mezinárodní norma ISCED – přehled

Zdroj: podle Průcha 2006



1. Vyjmenujte názvy škol a typů vzdělávání jak odpovídají klasifikaci ISCED.
2. Podle ISCED je nejvyšší stupeň vzdělávání ISCED 6. Co potřebujete k jeho získání?
3. Označte podle ISCED svůj dosažený stupeň vzdělání.

5.2 Legislativní rámec vzdělávání v ČR



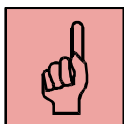
Ústava České republiky zaručuje právo na vzdělání, a to na "bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách" (*Ústava ČR, 1992*). Bezplatnost základního a středního vzdělávání není samozřejmě zpochybňována, avšak v současné době dochází ve společnosti k rozsáhlé diskusi o placení školného na vysokých školách a je pravděpodobné, že k tomu dojde. Nejdůležitějším zákony, které upravují oblast vzdělávání v ČR jsou:

- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, který stanovuje zásady a cíle vzdělávání, délku a způsob plnění povinné školní docházky, podmínky pro vstup do jednotlivých stupňů studia, organizaci vzdělávání, ukončování studia a další základní záležitosti související se vzděláváním v zemi.
- **Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících** vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém.

Základním koncepčním dokumentem, který stanovuje obecné cíle vzdělávání v ČR a určuje celkovou koncepci vzdělávací politiky, je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Na základě tohoto dokumentu vznikl Rámcový vzdělávací program .



1. Co stanovuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ?
2. Který zákon vymezuje činnost pedagogických pracovníků?



5.2.1 Kompetence v oblasti školství

Kompetence ve **státní správě** jsou v oblasti školství rozdělené mezi ústřední orgány (tj. zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Česká školní inspekce), regionální orgány (tj. krajské úřady), místní orgány (tj. obecní úřady) a jednotlivé školy. Samosprávu vykonávají kraje, obce a školské rady. Vysoké školy jsou samosprávné instituce a spadají přímo pod ministerstvo.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy určuje hlavní směry vzdělávací politiky, zpracovává dlouhodobé záměry v oblasti vzdělávání a předkládá je vládě a parlamentu. Vypracovává závazné národní kurikulum, které má v současné době podobu tzv. rámcových vzdělávacích programů pro preprimární, primární a sekundární školy. Ministerstvo také určuje míru vzdělávací povinnosti učitelů na jednotlivých druzích škol i předpoklady pro profesní způsobilost učitelů. Ve vztahu k vysokým školám zřizuje Akreditační komisi, která rozhoduje o udělení akreditace studijním programům, příp. o vzniku nových vysokých škol. Jde o vlivnou instituci, jejíž rozhodnutí silně ovlivňují podobu vysokého školství v zemi. Ministerstvo rozděljuje vysokým školám finanční prostředky ze státního rozpočtu a kontroluje, jak jsou využívány.

Kraje vykonávají správu školství prostřednictvím příslušného odboru krajského úřadu. Zároveň zastupitelstvo zřizuje výbor pro výchovu, vzdělávání a zaměstnanost. Krajský

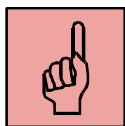
úřad zpracovává dlouhodobé záměry vzdělávání v příslušném kraji v souladu s koncepčním materiálem zpracovaným ministerstvem. Kraje jsou zřizovateli:

- středních škol,
- vyšších středních škol,
- škol pro žáky s postižením, středních škol s vyučovacím jazykem menšiny,
- jazykových škol,
- základních uměleckých škol.

Obce jsou zodpovědné za zajištění podmínek pro povinnou školní docházku a pro předškolní vzdělávání v posledním roce před nástupem dítěte do základní školy. Zajišťují také organizaci školního stravování, na jehož financování se výrazně podílí stát.

Obce jsou především zřizovateli:

- základních škol (tj. pro primární a nižší sekundární úroveň),
- mateřských škol,
- zařízení školního stravování.



5.2.2 Autonomie škol

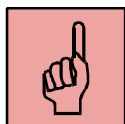
Všechny školy získaly ze zákona z r. 2004 právní subjektivitu, a tím i vyšší stupeň autonomie. Ředitelé škol jsou jmenováni zřizovatelem (obcí, krajem nebo ministerstvem) na základě konkursního řízení. Podle nového školského zákona mohou být propuštěni pouze ze zákonem stanovených důvodů.

Ředitelé mají plnou odpovědnost nejen za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu (včetně úprav vzdělávacích programů a volby učebnic), ale také za finanční řízení školy, za přijímání a propouštění učitelů a za vztahy s obcí a veřejností. Některé základní školy a další vzdělávací zařízení jsou v zájmu dostupnosti zřizovány i pro malé počty žáků. Malé školy neusilovaly o právní subjektivitu, protože nebyly s to dostát povinnostem s ní spojeným. Proto – rovněž z důvodu klesajícího počtu žáků – dochází ke slučování a spojování malých škol (stejně i různé vzdělávací úrovně). Minimální velikost škol a tříd je předepsána zákonem, výjimky povoluje zřizovatel za podmínky, že zvýšené náklady sám uhradí.

Podle zákona musí zřizovatel školy zřídit školskou radu, která umožní rodičům, zaměstnancům, občanům a dalším podílet se na správě školy.



1. Co umožňuje školám vyšší stupeň autonomie?
2. Kdo jmenuje ředitele škol?



5.2.3 Financování školství

Výdaje na vzdělávání v České republice plynou v rozhodující míře z veřejných zdrojů.

V souladu se správními kompetencemi je převážná část prostředků státního rozpočtu poskytována prostřednictvím kapitoly Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Další prostředky poskytují zřizovatelé škol a školských zařízení, tedy kraje a obce, a to ze svých rozpočtů. Jejich příjmy pocházejí z daní vybíraných většinou centrálně; stanoveným procentem jsou pak přidělovány krajům a obcím.

Další prostředky poskytují zřizovatelé škol, tedy kraje a obce. Ministerstvo školství kromě toho, že stanovuje principy financování škol, především:

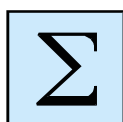
- přiděluje prostředky školám, které samo zřizuje (je jich minimum) a které zřizuje církev;
- přiděluje prostřednictvím krajů finanční prostředky školám, které zřizují kraje a jiní zřizovatelé;
- přiděluje finanční prostředky veřejným a v omezené míře i soukromým vysokým školám

Ministerstvo poskytuje prostředky na přímé vzdělávací výdaje, tj. zejména na platy učitelů a učební pomůcky. Významnou položku představují učebnice, které jsou žákům základních škol poskytovány zdarma (v 1. ročníku si žáci učebnice ponechávají, v dalších jsou žákům půjčovány). Tyto prostředky jsou rozdělovány prostřednictvím krajů, a to podle počtu žáků - per capita a stanoveného normativu pro 4 věkové kategorie. Kraje si normativy mohou dále upravit, což v praxi obvykle znamená, že je ještě zpřísní.

Zřizovatelé škol, tedy hlavně kraje a obce, hradí kapitálové a provozní výdaje. Pokud tedy potřebujete novou střechu pro základní školu a jste její ředitel, běžíte na obecní úřad a snažíte se peníze pro svou školu získat. Všechny školy mohou z vlastní iniciativy využívat i další finanční zdroje, např. od sponzorů nebo z pronájmu místností a sportovišť.



1. Jak jsou financovány základní školy v ČR?



Shrnutí kapitoly

Vzdělávací soustava v České republice je organizována ve třech navazujících úrovních: předškolní vzdělávání (3–6 let), základní vzdělávání (obvykle 6–15 let) a střední vzdělávání (obvykle 15–16–18 let). Vyšším sekundárním vzdělávání (ISCED 3) zahrnuje studium v gymnáziích, středních odborných školách a čtyřletých učebních oborech je ukončeno maturitní zkouškou. Vykonání maturitní zkoušky je předpokladem pro pokračování ve studiu buď na vysokých školách nebo vyšších odborných školách (ISCED 5). Vysoké školy poskytují bakalářské studium, které je obvykle tříleté, příp. čtyřleté; magisterské studium, obvykle dvouleté, příp. tříleté a doktorské programy (Ph.D.) na úrovni ISCED 6.

Nejdůležitější zákony, které upravují oblast vzdělávání v ČR jsou : Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém.

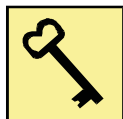
6 Profese učitele, jeho kompetence a role v současném vzdělávání



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat profesi učitele
- popsat vybrané statusové charakteristiky učitelské profese
- uvést základní historické etapy vzdělávání učitelů
- objasnit pojem profesních kompetencí učitelů a analyzovat tyto jednotlivé kompetence vzhledem k pedagogické praxi



Klíčová slova

profese učitele, profesionalizace, historie vzniku učitelské profese, vzdělávání učitelů, profesní kompetence učitele 1. stupně ZŠ, dovednosti a profesní kompetence



Čas na prostudování kapitoly

Protože je tato kapitola věnována profesi učitele, tedy oblasti, na kterou se systematicky připravujete, budete potřebovat k prostudování a zodpovězení otázek asi jednu hodinu.



Průvodce studiem Studium této je zaměřeno k jádru vaší budoucí profesionální činnosti – co tvoří specifika učitelské profese, jaké jsou požadavky na výkon profese,

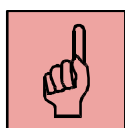
kterými dovednostmi a kompetencemi má disponovat učitel, aby mohl kvalitně a efektivně vykonávat své povolání.

„Prostřednictvím uvažování, práce a zasvěcení do bádání je třeba žáky postupně přivést k přijetí určitých postojů k životu, k existenci, ke světu, k vědě; k přijetí jistých metod a postupů, jistých způsobů práce, hledání, vidění, myšlení; k osvojení jisté pomalosti, jistého neklidu, jistého skepticismu světoobčana, zkrátka a dobře, osvojení norem, rámců, hlavních myšlenek a skutečné hierarchie smyslu hodnot...

To vše lze získat pod vedením učitelů vědomých si toho, že vychovávají lidi, a nikoliv jen specialisty, badatele, erudované jedince. Nesmíme nikdy ztratit ze zřetele člověka.

M. Lebel, Vzdělání a humanismus, 1966

6.1 Profese učitele



Profese představuje symbol, pomocí něhož lidé kategorizují osobu na základě svých sociálních preferencí a očekávání. Profese (na rozdíl od povolání) se ve svém obsahu přibližuje pojmu postavení v sociálním systému organizace.

Profese vnímané sociology jako plně uznávané mají deset základních charakteristik.

1. *„Poskytují základní služby.*
2. *Oblasti jejich potřeby a působení jsou dobře rozpoznatelné.*
3. *Je u nich nutná určitá suma znalostí a vyžadují značné dovednosti.*
4. *Rozhodnutí, která činí jejich provozovatelé, jsou založena na bázi široce uznávaných principů a obecně přijatých teorií.*
5. *Jejich základ tvoří uznávané základní akademické obory.*
6. *Jsou organizovány tak, aby bylo regulováno přijímání nových příslušníků profese, což znamená zvládnutí minima standardů a zkoušek, popřípadě získání licencí, je vyžadována profesní etika a pokud je to žádoucí, pak je vykonáván i dohled nad oborem.*
7. *Pro vstup do těchto profesí je požadována účast v dlouhodobějších programech profesní přípravy.*

8. *Profese si získala širokou veřejnou důvěru.*
9. *Pracovníky profese obvykle charakterizuje přísně humánní motivace jejich služeb, které jsou vykonávány s relativní svobodou a autoritou.*
10. *Tyto profesní činnosti jsou zpravidla celoživotní.“*

Učitelská profese je pro jednotlivé kategorie definována na základě tzv. odborné kvalifikace. Kvalifikace je v Pedagogickém slovníku obecně definována jako „*jako souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce ve vyžadované kvalitě.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 110-111).

Vzhledem ke specifické činnosti učitelů se setkáváme s mnoha diferencovanými podobami – učitelství jako poslání, semiprofese, pravá profese, expertní profese, reflektivní praktik. (Vašutová, 2004, s. 34) V obecné rovině vymezujeme „*učitelské povolání jako sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti, a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 272)

Z hlediska specifik učitelského povolání můžeme rozlišit pět charakteristik: (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 272):

1. *“ Existence systematické teorie pedagogické teorie, o kterou se učitelská činnost opírá“*
2. *„Nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium, o kterou se učitelská činnost opírá“*
3. *“ Existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů*
4. *„ Existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů“*

5. *“Existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti”.*

Z hlediska dynamiky profesí, která úzce souvisí s dynamikou sociálně-ekonomického systému, dochází k požadavkům na formování nových profesí či určitou modifikaci vybraných stávajících profesí. Vznik nové profese chápeme jako profesionalizaci. Tyto procesy profesionalizace se týkají i učitelské profese.

Vznik nové profese představuje:

- završení procesu formování nových druhů práce, pro jejichž výkon je nutná speciální příprava, či završení procesu modifikace existujících druhů práce, kde pracovní činnosti nezbytná pro jejich výkon nabývá nových forem a obsahů. Vznik nové profese je pak chápán jako profesionalizace.

Pro profesionalizaci jsou charakteristické tyto znaky, jimiž je nová profese definována:

- *„specifikace pracovních úkonů a operací;*
- *stanovení systému profesní přípravy, případně možností kvalifikačního postupu;*
- *vytvoření forem ohodnocení výkonu ;*
- *vznik norem profese a profesního vědomí, případně vznik profesních institucí nabízejících prostor pro výměnu zkušeností v rámci profese a ochranu profese (asociace, svazy, komory)” (Nový, Syrunek, s. 178, 2002).*

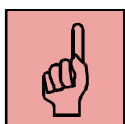
Další kategorizace profesí je odvozená ze škály složitosti práce (Machonin, Tuček a kol, 1996). Učitelé jako socioprofesionální skupina se vyznačují značnou mírou diferenciací. Ta je dána kvalitativně (charakter a obsah pracovní činnosti, věk obsluhované populace žáků aj.) a kvantitativně (počet pracovníků, muži a ženy v učitelské profesi aj).



1. Na základních charakteristikách vymezte učitelskou profesi.

6.2 Statusové charakteristiky profese učitele v České republice z hlediska vzdělání, zaměstnaneckého statusu, prestiže profese, příjmů a genderové diferenciaci ve školství

6.2.1 Zaměstnanecký status, kariérní struktura, plat



Zaměstnanecký status vyjadřuje základní rozdělení obyvatelstva podle zařazení na trhu práce. Z hlediska statusu pracovní činnosti na základě škály složitosti práce je práce učitele základní školy zařazena mezi „*práce vysoce složité a kvalifikované, jednostranné nebo opakované s omezenou samostatností.*“ (Machonin, Tuček, 1996)

Učitelé v České republice jsou zaměstnanci veřejné správy. Podmínky práce jejich práce stanovuje zákoník práce a další obecně pracovní právní předpisy. Ředitelé mají autonomii v konkretizaci specifických podmínek práce ve škole.

Zákon o pedagogických pracovnících definuje devět skupin pedagogických pracovníků : učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent učitele, trenér, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a ředitel. Pro každou z těchto skupin existují kariérní stupně. Při zařazování učitele do odpovídajícího stupně bere ředitel školy v úvahu šíři zodpovědností, kterou práce obsahuje, a požadovanou kvalifikaci. Základní platový tarif učitele určuje ředitel na základě jeho kvalifikace a délky praxe ; přiznává mu také příplatky a jednorázové odměny.

6.2.2 Předpoklady k práci učitele

Učitelé po ukončení požadovaného počátečního vzdělávání jsou přijímáni do škol prostřednictvím otevřeného konkursního řízení vedeného ředitelem školy, který rozhoduje o přijetí učitele. Na průběh konkursu nemají vliv krajské ani obecní úřady. Předpoklady k práci učitele jsou specifikovány zákonem o pedagogických pracovnících a obsahují tyto požadavky: (1) způsobilost k právním úkonům, (2) odbornou kvalifikaci

pro pedagogickou činnost, kterou vykonává, (3) bezúhonnost; (4) zdravotní způsobilost a (5) prokazatelnou znalost českého jazyka.

6.2.3 Počáteční učitelské vzdělávání

K výkonu profese učitele 1. stupně ZŠ je v ČR zapotřebí ukončení magisterské studium. Podle zákona 563/2004 Sb. mohou nekvalifikovaní učitelé setrvat na školách nejdéle do r. 2009, pokud do té doby nezačnou studium. Doposud platí výjimka (50 let věku a 15 let úspěšné praxe). V současnosti MŠMT nezpochybňuje princip požadavku magisterského studia pro učitele.

Kvalifikačním požadavkem pro učitele v základním a středním školství (všeobecné předměty) je získání titulu magistr ve specifických studijních programech. Pro učitele praktického výcviku postačují různé typy nižších odborných kvalifikací (z neterciárního vzdělání). Vzdělávání učitelů všeobecných předmětů je většinou souběžné, zatímco pro technické a odborné předměty je obvykle konsekutivní.



2. Jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon profese učitele 1. Stupně ZŠ?
3. Který zákon upravuje požadavky na kvalifikaci učitelů

6.2.4 Prestiž učitelské profese

Zpráva z tisku:

„Přitom poslední sociologický průzkum Akademie věd k prestiži povolání zařadil učitele základních škol na páté místo. Před nimi skončily zdravotní sestry, kantoři naopak předběhli soudce. Jenže situace ve školních sborovnách je jiná“, přiznává ministr školství Petr Fiala.

„Čelíme stárnutí pedagogických sborů a tomu, že mladí lidé nechtějí spojovat svou profesní dráhu s učitelským povoláním v dostatečné míře. A to je právě věc, kterou musíme změnit. My musíme získat kvalitní lidi pro to, aby chtěli být učiteli, protože ve školství platí stará jednoduchá pravda, že bez dobrých učitelů nemůžeme mít dobré školy,“ zdůrazňuje ministr.

Zdroj: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/ucitelske-povolani-se-v-zebricku-prestize-drzi-vysoko-mladi-se-do-nej-presto-nehrnou--1192962

Z hlediska prestiže výzkumu povolání v ČR obsazuje profese učitele 1.stupně ZŠ čelní umístění v první desítce profesí:

rok 2004, 4. místo;

rok 2007, 4. místo

rok 2011, 5. místo

rok 2013, 5. místo.

Zdroj: <http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-cerven-2013>

Zajímavé je, že samotní učitelé většinou prestiž své profese vnímají jako spíše nízkou.

6.2.5 Genderová diferenciacie ve školství - dominantní podíl žen v učitelské profesi

Silná feminizace pedagogických sborů je jedním z nejmarkantnějších znaků generové diferenciacie ve školství. Dominantní podíl žen je nepopiratelným statistickým faktem.

Učitelé a učitelky v ČR - poměr mužů a žen (školní rok 2006/2007)

	Celkem		
Školy		učitelé	Učitelky
základní	62 657,6	10 393,2	52 264,4
Střední	47 452,0	19 761,0	27 691,0
vyšší odborné	1 792,2	693,4	1 098,8

Zdroj: Český statistický úřad, 2007

V roce 2005/2006 působilo na základních školách 65 158 vyučujících (přepočteno na plně zaměstnané, z toho ženy tvořily 84 %. Na prvním stupni byl poměr učitelek a učitelů 95:5, na druhém stupni 75:25. (Statistická ročenka školství 2005-2006).

K postupnému nárůstu počtu žen ve školství docházelo přibližně od druhé poloviny 19. století (Havlík, Koťa,, 2002, s. 159). V roce 1872 existovalo v Čechách 12 učitelských ústavů, z nichž dva byly pro učitelky (Průcha, 2002). Samostatné odborné vzdělávání žen, které následně pracovaly jako učitelky dívčích škol, započalo studiem na filosofických fakultách rakouských vysokých škol poprvé v roce 1897. Ženy mohly studovat jak humanitní, tak přírodovědné obory (Horská, 1999, s. 82). Jako počátek feminizace školství představuje více než třetinový podíl žen v oboru vyučování v roce 1910 (Horská, 1999, s. 77). Od 50. let se pak systematicky zvyšuje podíl žen působících na základních školách.

Ženy vnímají učitelskou profesi jako „vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí... Dochází k uzavírání tzv. gender kontraktu. Ten představuje nastavení takových podmínek v daném povolání, které umožňují snadnou kombinaci s naplňováním ženské genderové role, tj. zejména s péčí o rodinu a domácnost. Tyto podmínky pak zajišťují trvale vysoký zájem žen o dané povolání“ (Václavíková-Helšusová, 2007 , s. 21)

6.3 Cesty k profesionalizaci učitelů – vzdělávání učitelů



Se vznikem prvních škol na územích starověkého Egypta, Číny, Indie a později také Řecka a Říma jsou svázány první formy učitelské profese, tak ji chápeme v dnešním smyslu.. Doklad o vývoji učitelské profese nalzáme ve spise Základy řečnictví, kde Quintilianus dokládá, že už ve starověku bylo učitelské povolání oborově rozlišeno, učitelé byli specializovaní na gramatiku, geometrii, hudbu, rétoriku. Ve středověku byla učitelská profese součástí církevní edukace. Učitelé vyučovali prostřednictvím latiny, a to hlavně formální teologickou nauku. Přelomovým obdobím ve vývoji učitelské profese je vznik univerzit, které byly v Evropě zakládány od 12. století.

Vývoj učitelské profese byl postupně ovlivňován od 17. století pedagogickými teoriemi velkých humanistických myslitelů, především J. A. Komenského, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozziho. V historii českého učitelstva se staly důležitým mezníkem školské reformy za vlády Marie Terezie, V roce 1774 vstoupil v platnost nový model struktury

základního školství, vypracovaný pedagogickým odborníkem J. I. Felbigerem. Jednalo se o zavedení povinné šestileté školní docházky a ustavení tří typů základních škol (školy triviální – elementární výuka základní gramotnosti, školy hlavní – výuka rozšířená o více předmětů, školy normální – výuka probíhala pouze v německém jazyce). Tyto reformy školství si vyžádaly i změnu v přípravě pro učitelskou profesi. Pro přípravu učitelů byly od roku 1775 zřizovány **preparandie** – tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních.. Obsahem kursů byla pedagogická a didaktická teorie, Preparandy poskytovaly obsahově a metodicky nepříliš rozšířené učivo základní školy, studenti byli seznamováni se způsoby předávání čtení, psaní a počtu žákům. Absolventi kurzů se na školách stávali pomocníky učitelů a po nejméně jednom roce praxe mohli skládat zkoušku učitelské způsobilosti a stát se samostatnými učiteli. Jedná se tedy o první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi v historii českého školství.

V r. 1869 dochází ke zřízení **učitelských ústavů**, kde se připravovali učitelé obecných a měšťanských škol. Problémem bylo, že nebyly považovány za plnohodnotné střední školy a neumožňovaly tak absolventům přístup k dalšímu vysokoškolskému vzdělávání. Učitelské ústavy představovaly především „vrchol převážně řemeslného pojetí.“ (Blížkovský,1995) Činnosti učitelů byly chápány převážně jako praktické a proto se jim dá naučit na základě napodobování a výcviku. Byla přeceněna pedagogicko-metodická složka na úkor vzdělání odborného a všeobecného, zejména filosofického. V tomto období také dochází k významnému nárůstu počtu učitelů - zatímco koncem 18. století udávají historické prameny počet učitelů asi 3000 osob, v roce 1871 to bylo již 9383 osob a v roce 1918 již 33 075 osob (Průcha, 2002, s.13).

V letech 1848-49 byly vydány dekrety týkající se zkvalitnění přípravy učitelů, zejména prodloužení kurzů v učitelských ústavech na dva roky, s tím že druhý rok měl být věnován praxi. Zákonem z roku 1869 byla příprava učitelů prodloužena na 4 roky v ústavech zvaných **pedagogie**. Dále byla také stanovena kurikula této přípravy, způsob zkoušek absolventů, platy učitelů, atd. V této legislativní úpravě se poprvé objevil návrh na semináře pro učitele na univerzitách (způsob vysokoškolské přípravy učitelů).

První požadavky na vysokoškolské vzdělávání učitelů obecných škol se objevují u K.H. Borovského, G.A. Lindnera, T.G. Masaryka a dalších. J. Úlehla byl přesvědčen, že je nutné učitele postavit na vyšší úroveň významnosti právě jeho vyšším vzděláním, které má probíhat na pedagogických akademiích. (Štverák, 1983, s.259).

První sjezd československého učitelstva vnesl požadavek vysokoškolského vzdělávání učitelů, tato výzva však nebyla realizována. Zákonem z dubna 1920 byly stanoveny zásady obsazování učitelských míst konkursem. Tzv. malý školský zákon z r. 1922 mimo jiné uznal rovnost učitelů a učitelek před zákonem.

V historii vzdělávání učitelů ve 20. letech minulého století jsme svědky svépomocného vzdělávání učitelů a snahy zprostředkovat učitelům skutečné akademické vzdělání

Vysokoškolské vzdělávání učitelů národních škol prosazoval především O.Kádner (v r. 1921 se stává ředitelem Školy vysokých studií pedagogických). Škola vysokých studií pedagogických v Praze vznikla v r. 1921 z iniciativy učitelů a byla zřízena z jejich vlastních prostředků., později v Brně a Bratislavě. V r. 1929 se pražská škola přeměnila na dvouletou pedagogickou fakultu, od r. 1932 přejmenovaná na Pedagogickou akademii.(Štverák, 1983, s. 249). Další angažmá učitelů zaznamenáváme ve školské reformě ve 20. a 30. letech. Klíčové diskuse o podstatě profese a pojetí učitelské přípravy probíhají na konci 30. let. Ani jeden z kvalitně rozpracovaných pojetí učitelské profese nebyl v meziválečné době realizován. 27. října 1945 vydal prezident tehdejší Československé republiky dr. Edvard Beneš dekret č. 32 o vzdělávání učitelstva. Zákonem č. 100 ze dne 9. dubna 1946 pak byly při všech univerzitách v Českých zemích a na Slovensku zřízeny pedagogické fakulty. Vznikají univerzitní pedagogické fakulty pro učitele 1. a 2. stupně základních škol, problémem je, že „...fakulty jsou vynucené zdola a nechtěná dítko univerzit“ (Váňová, 1995). Vládním nařízením č. 170 z 27. srpna 1946 je vydán statut pedagogických fakult. V přípravě učitelů se vycházelo z Chlupovy koncepce. Dříve než se mohly pedagogické fakulty profilovat, byly zrušeny. V r. 1950 dochází ke zřízení tzv. pedagogických gymnázií s cílem vzdělávat učitele 1. stupně základní školy a učitelky mateřských škol. Absolutoriem nezískávali absolventi plnou kvalifikaci, té měli dosáhnout nově zřízeným dvouletým dálkovým studiem na pedagogických fakultách. Další vývoj vzdělávání učitelů je sledem rychlých změn.1953 -zrušení pedagogických fakult a jejich nahrazení vyššími pedagogickými školami; v r.

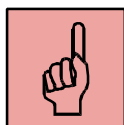
1959 jejich náhrada pedagogickými instituty, kde došlo ke sjednocení studia učitelství 1. a 2. stupně základních škol. V roce 1964 jsou nově zřízeny pedagogické fakulty (studium učitelství pro 1. stupeň prodlouženo o 1 rok, příprava učitelů kombinována s přípravou pro vyučování jednoho vyučovacího předmětu pro 6.-9. ročník). V roce 1970-1971 je toto kombinované studium zrušeno. V roce 1976 probíhá proměna 1. stupně ZŠ v rozměru Projektu československé výchovně-vzdělávací soustavy. V důsledku dochází k oddělení přípravy učitelů 1. a 2. stupně.

Současná příprava učitelů primárního vzdělávání probíhá v ČR na vysokých školách. Je dána vyhláškou č. 139/1997 Sb. Součástí vysokoškolského vzdělávání kromě teoretických poznatků tvoří i praxe různé délky na školách. Délka studia pro 1. stupeň ZŠ je zpravidla pětileté. Vzdělávání je ukončeno obhajobou diplomové práce a státními závěrečnými zkouškami, na jejich základě učitelé získávají diplom a akademický titul Mgr. Zároveň na základě Lisabonské smlouvy o uznání vysokoškolských kvalifikací z r. 1997 je všem absolventům bakalářských a magisterských oborů vydáván automaticky a bezplatně Diploma Supplement (DS).



4. Jaké jsou požadavky na vzdělávání současných učitelů 1. stupně ZŠ?

6.4 Profesionální kompetence učitelů



Jakým souborem profesionálních dovedností a dispozic má disponovat učitel, aby mohl kvalitně a efektivně vykonávat své povolání?

Je to především autonomie škol, hledání cest ke zlepšování kvality vzdělávání a nové úkoly přijaté školami, které rozšiřují oblast činnosti učitelů. (Seberová, Malčík, 2009, s. 15)

Podstata učitelovy odbornosti je v tom, že umí vytvářet podmínky pro kvalitní rozvoj žáků s respektem k jejich předpokladům a potřebám, že umí zprostředkovávat poznání vzhledem k věkovým a individuálním možnostem žáků, že umí vzbudit jejich zájem o učení, kultivovat sociální vztahy ve třídě, vytvářet bezpečné klima, které je založené na vzájemné důvěře a respektu.

Nejprve si objasníme pojmy kompetence a dovednosti. **Kompetencí** rozumíme „schopnost, způsobilost, kvalifikaci“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 263). **Kompetenci učitele** můžeme chápat jako „receptivní pojem, který vyjadřuje komplex učitelovy způsobilosti (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.), jejichž základy si student osvojuje v přípravném vzdělávání a rozvíjí ve své další profesní kariéře.“ (Vašutová, 2004). **Dovednost** „ je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 121). Z výše uvedených definic úplně nevyplývá, v čem se kompetence odlišují od dovedností. Základním rozdílem je možnost osvojit si pedagogické dovednosti přípravou a zkušeností, na rozdíl od kompetencí, které se vymezují spíše na rovině dispozic.

V oblasti kompetencí učitele rozlišujeme osobní a profesní dimenzi. Osobní kompetence zahrnují *zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímaví a reflexivní*. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese (někdy bývají zjednodušeně označovány jako „znalost předmětu

Pedagogické dovednosti můžeme vymezit jako strategie a techniky, jejichž prostřednictvím učitel pomáhá žákům se něčemu naučit, Tyto strategie posuzovány jako dovednosti. Pro výkon každého povolání je potřeba zvládat určité dovednosti. Dovednost se v obecné rovině definuje jako učením získané předpoklady k vykonávání určité činnosti nebo několika příbuzných činností. Sociální dovednosti se skládají z řady dílčích dovedností – např. sociální komunikace, sociálního přizpůsobení, integrace do sociální skupiny, účinně se dorozumívat, schopnost navazovat a udržovat kontakt s druhými, vyjadřovat své pocity druhým, přijímat oprávněnou kritiku, mít vhled do mezilidských vztahů. Tyto dovednosti jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci.

Pedagogické dovednosti jsou souborem profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdělávání. Zahrnují zvláště dovednost *stanovit výchovně vzdělávací cíle, projektovat výuku, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, diagnostikovat, jednat s rodiči a veřejností aj*. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností, vnějších požadavků na práci

pedagoga aj., ale také jsou ovlivněny pedagogickým nadáním a pedagogickou zkušeností.

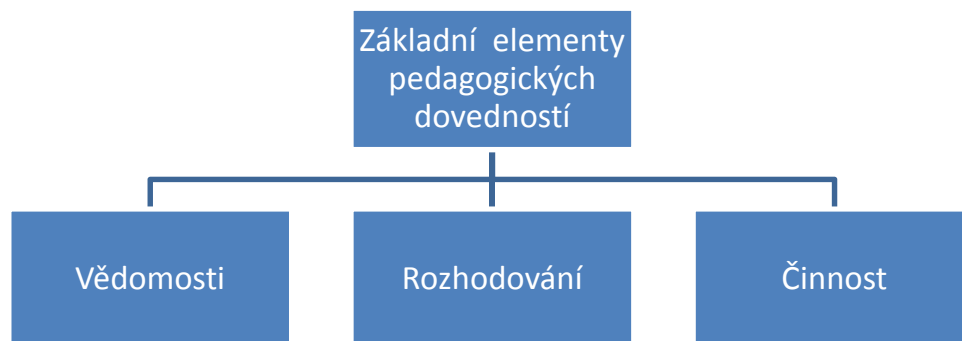
V oblasti schopností se od učitele vyžadují nadprůměrné intelektové schopnosti; sociální inteligenci (pedagogické mistrovství či takt); a dále především schopnost správně a včas zaznamenat změny u jednotlivců i školní třídy, znalost sebe, svých potřeb a potřeb druhých a návyk tyto změny sledovat, reagovat na ně a měnit na jejich základě své chování.

Učitel musí být i schopný diagnostik. **Diagnostická kompetence** představuje schopnost učitele:

- diagnostikovat a akceptovat individuální specifika žáka (nadání, poruchy, vlastnosti);
- diagnostikovat a akceptovat individuální učební styly v závislosti na psychologických a sociálních podmínkách;
- diagnostikovat a akceptovat sociokulturní prostředí žáka, rodiny;
- diagnostikovat pozitivně ovlivňovat klima třídy jako sociální skupiny;
- diagnostikovat a hodnotit vlastní pedagogickou činnost, plánovat si vlastní růst a sebevzdělávání. (Cabanová, 2009, s.118).

Učitel musí být schopen poznat, jaké jsou možnosti každého žáka, jaké jsou jeho silné stránky, v čem má problémy, kde a jak je mu potřeba pomoci. Umí modifikovat metody a způsoby práce podle individuálních zvláštností každého dítěte.

Mezi základní pedagogické dovednosti řadíme:



Vědomosti zahrnují učitelova poznatky o daném oboru, o žácích, o kurikulu, o vyučovacích metodách a dalších faktorech, které ovlivňují vyučování.

Rozhodování zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučování, během něho i po něm. Je zaměřeno na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů.

Činností (akcí) učitele zahrnuje jeho chování, jehož cílem je napomáhat učení žáků. (Kyriacou,1996).

Samotná účinnost pedagogického působení je pak závislá na třech následujících konsekvencích:

1. Otevřenost žáka pedagogickému působení.
2. Získávání osobní zkušenosti (nedirektivními přístupy). Žák chápe z logiky samotné prožívané situace, činnosti, komunikace, jak se chovat, co je správné...)
3. Možnost svobodné volby. (Pelikán, 1995, s.68)

Pedagogické působení by mělo být zaměřeno na formativní procesy utváření jedince, kde pedagog asistuje při procesech učení žáků a utváření jejich dovedností.



1. Vyjmenujte základní elementy pedagogických dovedností, stručně je charakterizujte.



Otázka k zamyšlení:

„Jako domácí úvahu Vám nabídnu téma vzoru. Nejmocnějším nástrojem vzdělávání je předvedení vědomostí a slušnosti. Každý bez výjimky jsme pro děti a mladé lidi vzorem. Pokud dobrým, žáky obohatíme, pokud špatným, poškozujeme je. Představme si, jak by to bylo skvělé, kdyby si každý pedagog, tj. každý člověk, uvědomil, čím vším dává špatný příklad a snažil se to odstranit. To je pro Vás za domácí úkol na zbytek života. Pokud na tom cvičení budete pracovat, nezapomeňte, že učitel, a zvláště ten první, s nímž se v životě setkáme, může svým příkladem rozhodnout o mnohém, ne-li o všem ve vzdělávání svých žáků. Jestliže ten prvý učitel jedná odpudivě, postaví se mezi žáka a poznání tak, že touha po poznání zmizí a přirozená zvědavost vyhasne. Potvrdí se zkušenost starších kamarádů, že škola je otrava a učitel je vůl. Tento šok mnohé dítě dlouho a některé nikdy nepřekoná.“ (Piřha, P.)

V čem si myslíte, že byste mohli být vzorem pro žáky? Čím si myslíte, že byste naopak mohli dávat špatný příklad žákům?



Shrnutí kapitoly

- **Role** představuje určitý způsob chování a vystupování dané osobnosti očekávaný v určité sociální pozici. Jednotlivé profesní role učitele vyplývají jednak ze školských dokumentů (RVP, ŠVP) a vzdělávacích teorií. **Kompetence** představuje „schopnost, způsobilost, kvalifikaci“ Kompetenci učitele můžeme chápat jako „receptivní pojem, který vyjadřuje komplex učitelovy způsobilosti (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.), jejichž základy si student osvojuje v přípravném vzdělávání a rozvíjí ve své další profesní kariéře.“ **Kompetence učitele** představují soubor profesionálních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Jsou vymezovány jako kompetence osobní a kompetence profesní. **Osobní kompetence** zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímaví a reflexivní. **Profesní kompetence**

se vztahují k obsahové složce výkonu profese (někdy bývají zjednodušeně označovány jako „znalost předmětu“).

- **Pedagogické dovednosti** můžeme vymezit jako strategie a techniky, jejichž prostřednictvím učitel pomáhá žákům se něčemu naučit, **Sociální dovednosti** (dovednosti v poznávání a posuzování lidí, „umění jednat s lidmi“, společenský a pedagogický takt, dovednosti v řízení lidí aj.) jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci.
- Soubor profesních dovedností, tj. učením získaných předpokladů k výkonům, které pedagog (učitel, instruktor aj.) podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí, se nazývá **pedagogické dovednosti**. **K těmto dovednostem patří především:** dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky k učení, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností aj. Jsou výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností, vnějších požadavků na práci pedagoga aj., ale též souvisejí s pedagogickým nadáním a pedagogickou zkušeností.

7 Pedagogika jako vědecká disciplína, její struktura a disciplíny.



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat pedagogiku jako vědeckou disciplínu na základě specifikace jejího předmětu výzkumu

- zdůvodnit význam interdisciplinárních přístupů v pedagogice
- na základě jednotlivých klasifikací popsat členění jednotlivých pedagogických disciplín a stručně tyto disciplíny charakterizovat



Klíčová slova

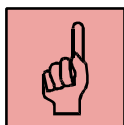
Věda a její znaky; pedagogika jako vědní disciplína; předmět výzkumu pedagogiky; interdisciplinární přístupy v pedagogice; kategorizace pedagogických vědních disciplín



Čas na prostudování kapitoly

Studium této kapitoly shrnuje poznatky o pedagogice jako vědecké disciplíně. Její studium a vypracování úkolů vám zabere zhruba jednu hodinu.

7.1 Pedagogika jako vědní obor



Etymologicky pojem pedagogika pochází z řeckého paidagógos, kde tímto označením byl pojmenován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny pak tento pojem přešel do antické latiny, paedagogus, to znamenalo už nejen otrok – průvodce, ale i učitel, vychovatel.

I když výchova patří k souboru nejstarších lidských činností, samostatná věda o výchově vznikla až v novověku. Do té doby se pedagogické myšlení rozvíjelo v rámci filozofických a teologických koncepcí. Teprve v 19. století společně s rozvojem všech přírodních a společenských věd se začíná pedagogika konstituovat jako samostatný vědní obor, ve kterém jsou řešeny základní obecné, teoretické a metodologické problémy výchovy.

Současná pedagogika je definována jako věda o výchově. Věda představuje složitý myšlenkový proces založený na :

- **metodologii** (metodologie představuje teorii metod. Metodologie je souhrnem metod určité vědy, nauka o metodách, teorie metod, která je v širším pojetí totožná s teorií vědy. V metodologii jsou vědecké metody rozebírány především

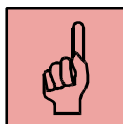
s ohledem na to, jak jsou používány k dosahování vědeckých a teoretických cílů. Metodologie zkoumá adekvátnost a zdůvodňuje použití či nevhodnost konkrétních metod);

- **teorii** (pojem *teorie* používáme ve zkratkovém vyjádření pro označení vědeckých myšlenkových konstrukcí všech úrovní)
- a **systému utříděných poznatků**.

Věda se uskutečňuje v četných, vzájemně propojených činnostech, jejichž cílem je popsat a vysvětlit řád jevů. Představuje rozvětvenou síť tvůrčích a komunikujících osobností a rozvinutou strukturu institucí, ve kterých se uskutečňuje systematická výzkumná činnost podle poznávacích potřeb samotné vědy a podle potřeb její aplikace.

Pedagogika si jako každá věda vytváří na základě vědeckého poznání teoretický systém a při řešení výchovné problematiky využívá soustavy metod teoretického i empirického charakteru. Z hlediska interdisciplinarit se při řešení rozmanitých otázek a problémů se opírá o řadu společenských, ale i přírodních a technických věd. S rozvojem poznání a vzájemné komunikace mezi jednotlivými vědeckými obory jsme svědky stále větší intenzity vzájemných vlivů mezi jednotlivými vědeckými disciplínami jak v teoretické, tak i v metodologické oblasti. Interdisciplinarita je tak typickým jevem pro novověké vědecké disciplíny. Právě na hraničních oblastech jednotlivých disciplín vznikají nové vědecké objevy (chemie a biologie, kosmologický výzkum a medicína a pod).

7.1.1 Předmět pedagogiky



Charakteristické pro každou vědeckou disciplínu (pedagogiku nevyjímaje) je, že má svůj předmět výzkumu.

Pedagogika zkoumá výchovný proces jako jeden z nejvýznamnějších společenských jevů. Analyzuje výchovný proces, hledá všeobecně platné zákonitosti, pravidla, poučky, které odrážejí vztahy a souvislosti v konkrétní pedagogické praxi.

Pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu - objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy; stanovuje pedagogické zásady a směrnice pro řízení výchovné činnosti,

zabývá se vším tím, co vytváří nějaké edukační prostředí a procesy, které se v těchto prostředích realizují, výsledky a efekty těchto procesů.



2. Charakterizujte pedagogiku jako vědeckou disciplínu, co tvoří předmět jejího výzkumu?
3. Co rozumíme interdisciplinaritou v pedagogice?

7.2 Kategorizace pedagogických disciplín

Okruh pedagogických problémů nelze řešit v rámci jediné disciplíny. Pedagogika stejně tak jako každá vědní disciplína vytváří nejen vztahy k ostatním vědám, ale vytváří nové soubory disciplín a subdisciplín, jinak řečeno diferencuje vlastní vnitřní strukturu. Pedagogické disciplíny bývají členěny podle různých hledisek.

7.2.1 Kategorizace pedagogických disciplín z hlediska vývojových stádií, společenských oblastí a výchovných zařízení



1. Pedagogické disciplíny z hlediska věkových stádií rozvoje osobnosti:
 - předškolní pedagogika,
 - pedagogika základní školy,
 - středoškolská pedagogika,
 - vysokoškolská pedagogika,
 - andragogika (pedagogika dospělých – obor zabývající se vzděláváním dospělých),
 - gerontopedagogika (teorie výchovy a vzdělávání osob, které už překročily produktivní věk).
2. Pedagogické disciplíny z hlediska společenských oblastí, v nichž se realizuje výchovná aktivita:
 - pedagogika podnikového vzdělávání,
 - pedagogika volného času,
 - pedagogika průmyslová a zemědělská,

- pedagogika vojenská, aj.

3. Pedagogické disciplíny z hlediska výchovných zařízení, ve kterých se výchova realizuje:

- předškolní pedagogika,

- školní pedagogika,

- mimoškolní pedagogika

(Kořa, Kasíková,, Vališová, A., 1994, s. 22-23).

7.2.2 Základní pedagogické disciplíny:



Další kategorizací je členění je členění jednotlivých pedagogických disciplín na základní a hraniční pedagogické disciplíny. Mezi **základní pedagogické disciplíny** patří:

- *obecná pedagogika* – systematizace výchovných problémů a poznatků, formulování cílů výchovy, stanovení základních pedagogických kategorií a tvorba systému pedagogických pojmů, vyvození obecně platných pedagogických norem
- *dějiny pedagogiky* – historický vývoj pojetí výchovy, vývoj pedagogických idejí, vývoj pedagogických principů, typů škol, studie o myslitelích, děleny na všeobecné dějiny výchovy, národní dějiny výchovy a dějiny školství
- *didaktika* – teorie vzdělávání a vyučování řešící problémy efektivity vyučovacího procesu; zabývá se edukačními procesy; rozlišujeme obecnou didaktiku (obecné cíle, obsah, metody, organizační formy) a speciální didaktiky (aplikují a specifikují zákonitosti na daný obor; předmětové didaktiky, oborové didaktiky a didaktiky druhů a stupňů škol)
- *filosofie výchovy* – výchova ve vztahu k podstatě člověka a společnosti, etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, komplexní nazírání na svět výchovy, metodologické otázky zkoumání výchovných jevů
- *teorie výchovy* – filosofická disciplína nebo empiricky založená teorie, teorie jednotlivých složek výchovy, jazykové, vědecké, pracovní a technické, mravní, estetické a tělesné; zkoumá a objasňuje výchovné jevy a děje v užším slova smyslu (cílevědomé ovlivňování potřeb, zájmů)

- *metodologie pedagogiky* – teorie metod, které se uplatňují v pedagogickém zkoumání, případně v samotném výchovně-vzdělávacím procesu
- *speciální pedagogika* – zabývá se výchovou a vzděláváním jedinců postižených různými tělesnými, duševními a smyslovými vadami a poruchami chování; člení se na dílčí subdisciplíny:
 - etopedie – výchova a vzdělávání obtížně vychovatelných jedinců
 - psychopedie – výchova a vzdělávání jedinců s rozumovými nedostatky
 - somatopedie – výchova a vzdělávání jedinců s tělesnými vadami
 - oftalmopedie – výchova a vzdělávání jedinců s vadami a poruchami zraku
 - logopedie – výchova a vzdělávání jedinců s vadami a poruchami řeči
 - surdopedie – výchova a vzdělávání jedinců s poruchami sluchu
 - jako součást se uvádí i specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie, dyspraxie)
- *sociální pedagogika* – zkoumá výchovu jako společensko-historický jev související se společenským významem výchovy i odlišnostmi při výchově sociálních skupin; zkoumá vliv sociálních podmínek na rozvoj člověka
- *pedagogická diagnostika* – zjišťování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje určitého žáka (žáků); diagnóza je prováděna hodnocením (evaluace) za pomoci měření školního výkonu (didaktické testy)
- *pedagogická prognostika* – prognózuje vývoj školství a vzdělávání, hledá optimální řešení; vytváří modely a strategie budoucího rozvoje vzdělávacích soustav, vzdělávacích procesů
- *teorie řízení školství* (školský management) – zabývá se problematikou plánovací, organizační a kontrolní činnosti institucí tvořících vzdělávací systém (Průcha, 1997).



1. Vymezte obecnou pedagogiku, speciální pedagogiku, sociální pedagogiku.
2. Čím se zabývá didaktika?
3. Co zjišťujeme na základě pedagogické diagnostiky?



7.2.3 Hraniční pedagogické disciplíny

Jak už jsme uvedli, interdisciplinarita je typickým jevem pro novověké vědecké disciplíny. Právě na hraničních oblastech jednotlivých disciplín vznikají nové vědecké objevy. Rovněž v pedagogice jsou vytvářeny tzv. hraniční disciplíny, které spojují vybrané vědní obory a integrují vědeckovýzkumnou práci.

- *pedagogická psychologie* – psychologické základy výchovy, psychologický obor přijímající podněty od psychologických i nep psychologických disciplín, které integruje, rekonstruuje a využívá v pedagogické praxi
- *sociologie výchovy* – výchovné jevy z aspektu sociální podmíněnosti (sociální determinace pro úroveň výchovy rozhodující)
- *ekonomie vzdělávání* – jak se vzájemně ovlivňují ekonomické a pedagogické procesy (Průcha, 1997).



1. Co je typické pohraniční pedagogické disciplíny?



7.2.4 Dělení na základě hlediska aplikovatelnosti

Podle kritéria aplikovatelnosti rozlišujeme školní a mimoškolní pedagogiku.

Školní pedagogika zahrnuje: předškolní pedagogiku, pedagogiku ZŠ, středoškolskou pedagogiku, vysokoškolskou pedagogiku.

Mimoškolní pedagogika zahrnuje pedagogiku dětských a mládežnických organizací, pedagogiku volného času, vojenskou pedagogiku, zdravotnickou pedagogiku.

1. Dělení pedagogických disciplín vycházejí z hlediska jejich obsahové náplně:



- *podle obsahu zkoumání* – obecná pedagogika, srovnávací pedagogika, dějiny pedagogiky a školství, teorie výchovy, obecná didaktika, oborové didaktiky, pedagogická diagnostika, pedagogická evaluace, pedagogická prognostika, teorie řízení škol a školství, technologie vzdělávání
- *podle věku* – předškolní pedagogika, školní pedagogika, vysokoškolská pedagogika, andragogika, gerontagogika
- *podle fází společenského vývoje* – antická pedagogika, křesťanská pedagogika, renesanční pedagogika, reformní pedagogika, pragmatická pedagogika, moderní a postmoderní pedagogika
- *speciálně pedagogické vědy* – psychopedie, somatopedie, surdopedie, logopedie, oftalmopedie, etopedia
- *podle oblastí aplikace* – rodinná pedagogika, sociální pedagogika, profesní pedagogika, inženýrská pedagogika, vojenská pedagogika, pedagogika volného času, výchova v nápravných zařízeních, výchova v organizacích dětí a mládeže, alternativní pedagogika (Jůva, 1999).

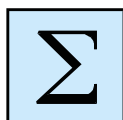


1. Uvedte jednotlivé kategorizace pedagogických disciplín, vztahy ilustrujte na základě pojmové mapy.
2. Vyjmenujte 3 základní a 3 hraniční pedagogické disciplíny, stručně je charakterizujte.
3. Na základě vaší zkušenosti se studiem uveďte konkrétní příklady interdisciplinarity v pedagogice.



Korespondenční úkol:

- Prostudujte svůj studijní plán oboru a vypište všechny pedagogické disciplíny, které budete v jednotlivých ročnících studovat. Zařadte je podle kritéria k základním a hraničním pedagogickým disciplínám.



Shrnutí kapitoly

Pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu - objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy; stanovuje pedagogické zásady a směrnice pro řízení výchovné činnosti, zabývá se vším tím, co vytváří nějaké edukační prostředí a procesy, které se v těchto prostředích realizují, výsledky a efekty těchto procesů.

Předmětem pedagogického výzkumu je výchovný proces a jeho analýza – hledání všeobecně platných zákonitostí, pravidel, norem a pouček, které odrážejí vztahy a souvislosti v konkrétní pedagogické praxi.

Okruh pedagogických problémů nelze řešit v rámci jediné disciplíny. Pedagogika stejně tak jako každá vědní disciplína vytváří nejen vztahy k ostatním vědám, ale vytváří nové soubory disciplín a subdisciplín. Pedagogické disciplíny bývají členěny podle různých hledisek – nejčastější kritérium dělení pedagogických disciplín je na základní, hraniční a aplikované.



Použitá literatura

2. BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.
3. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5
4. BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 19996. ISBN 80-7113-169-5.
5. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Vyd. M.Cipro, 2001. ISBN 8023863347.

6. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-279-3
7. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: Pdf, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
8. GÖBELOVÁ, T. *Uvedení do výchovné problematiky na prvním stupni*. Ostrava: Pdf, 2005
9. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě. 2007. *Zajišťování kvality vzdělávání učitelů v Evropě*. Brusel : Eurydice, 2007 ISBN 92-79-01931-7.
10. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999.
11. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
12. Informační servis EU : www.businessinfo.cz
13. JŮVA, V. et. al. *Základy pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8
14. JŮVA, V. sen. a jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999.
15. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
16. KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002. 545 s. ISBN 80-214-2203-3
17. LEONARD, C. BOURKE, S., SCHOFIELD , N. Student Quality of School Life - A Multilevel Analysis. The University of Newcastle, Australia. Paper presented at the Annual Conference of the AARE - Brisbane - December 2nd 2002. Dostupné z : <http://www.aare.edu.au/02pap/Leo02063.htm>
18. MALACH, J. *Základy pedagogiky* Ostrava : Pdf OU, 2002. ISBN 80-7042-205-X.
19. *Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
20. MCKINSEY AND COMPANY 2007. *How the world s best-performing school systems come out on top* :
<http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philant>
21. NOVÝ, I., SYRUNEK, A. 2002. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha : Grada, 2002. ISBN 80-247-0384-X.
22. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

23. PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3
24. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Praha: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
25. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 2. vyd. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-85866-23-4.
26. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech* Praha : Portál, 1997 (a další vydání). ISBN 80-7178-170-3.
27. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
28. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997 (a další vydání). ISBN 80-7178-170-3
29. PRŮCHA J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
30. PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
31. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2013. Dostupné na : <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>
32. SANTIAGO, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787//9789264116788-en>
33. SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PdF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5
34. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
35. SPILKOVÁ, V. a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
36. STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ. (On-line) <http://www.uiv.cz>
37. ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Neuvedeno.
38. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Dostupný na: <http://www.uiv.cz>

39. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
40. Vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 2013-01-15]. Dostupný na <http://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>.
41. WALTEROVÁ, E. *KURIKULUM. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
42. WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
43. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 2013-01-15].
44. Dostupný na <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.
45. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění. [online]. [cit. 2013-01-15]. Dostupný na <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>.