



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Univerzita Hradec Králové
Ústav sociální práce

Základy pedagogiky pro sociální pracovníky

Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Gaudeamus 2013

Recenzovali:

doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.

Publikace neprošla jazykovou úpravou.

Edice texty k sociální práci

Studijní materiál vznikl za podpory projektu

Inovace studijních programů sociální politika a sociální práce na UHK s ohledem na potřeby trhu práce (CZ.1.07/2.2.00/28.0127), který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

ISBN 978-80-7435-295-9

Obsah

1	Úvod	5
2	Charakteristika základů pedagogiky pro sociální pracovníky: úvod do předmětu	8
2.1	Charakteristika studijního předmětu v návaznosti na předmět obecné pedagogiky a základní pedagogické pojmy	8
2.1.1	Shrnutí zaměření studijního textu	9
2.2	Charakteristika studijního předmětu v návaznosti na pedagogiku jako vědní disciplínu a její strukturu	10
2.2.1	Předmět pedagogiky (výchova, vzdělávání - vzdělání, edukace).....	10
2.2.2	Struktura pedagogiky jako vědní disciplíny	13
3	Formy výchovy a vzdělávací systém v ČR	15
3.1	Formy výchovy	15
3.1.1	Rodinná výchova	16
3.1.2	Školní výchova	18
3.1.3	Spolupráce školy a rodiny	20
3.1.4	Mimoškolní výchova	21
3.1.5	Sebevýchova	22
3.2	Vzdělávací systém ČR.....	23
3.2.1	Školy v ČR a ISCED 1997	24
3.2.2	Aplikace ISCED 1997 na českou školskou soustavu	25
3.2.3	Školská zařízení	28
4	Metody výchovy	31
4.1	Metody výchovy v návaznosti na cíle výchovy	31
4.2	Komplexní klasifikace metod výchovy: dle funkce	33
4.2.1	Metody diagnostické	33
4.2.2	Metody výchovně-vzdělávací: s důrazem na vzdělávací	34
4.2.3	Metody mravní (etické) výchovy	36
5	Profese pedagoga - pedagogického pracovníka	37
5.1	Pedagogický pracovník z hlediska zákonné úpravy	38
5.2	Vychovatel z hlediska profesních požadavků	39
5.3	Pedagog jako činitel změn ve vzdělávání – zdroj proinovační angažovanosti i rezistence.....	43
6	Vzdělávací změny jako pedagogický pojem a prvek systému výchovy	45

6.1	Změna ve vzdělávání: vymezení pojmu	45
6.2	Typologie změn ve vzdělávání	47
6.2.1	Typologie změn dle rozsahu, iniciativy a způsobu šíření.....	47
6.2.2	Typologie změn dle jejich předmětu (obsahu)	49
6.3	Heterogenní průběh změny: Fáze (etapy) změny	50
6.4	Potenciální překážky změny – rezistence	51
6.5	Předpoklady (podmínky) pro snadnější průběh změny	53
7	Autoevaluace školy: vhled do problematiky	56
7.1	Základní vymezení pojmu autoevaluace školy.....	57
7.2	Autoevaluační proces	60
7.3	(Auto)evaluační nástroje a další podpora škol: inspirace	61
8	Závěr	64
9	Literatura	66
10	Rejstřík	69
11	Přílohy	71

1 Úvod

Díky zlepšující se situaci v otázce respektování individuálních zvláštností žáků ve vyučování, díky prvkům participačního modelu řízení ve vzdělávání, díky důrazu na využívání moderních vyučovacích metod, díky koedukaci i na základě komparace se zahraničními školskými systémy o českém školství lze hovořit jako o školství směřujícím k moderním školským systémům. Moderní společnost i moderní školský systém však v rámci udržení rovnováhy i mezinárodní konkurenceschopnosti nutně musí nést znaky dynamicky se vyvíjejícího systému. Východiskem v oblasti školství a výchovy je porozumění podstatě procesu, prostředí i podmínek edukace.

Tento studijní text určený zejména studentům sociální práce, stávajícím a potenciálním sociálním pracovníkům, poskytuje základní orientaci ve vybraných tématech z obecné pedagogiky a ve vybraných aktuálních pedagogických otázkách a trendech. K aktuálním pedagogickým otázkám a trendům v současnosti bezesporu patří:

1. změny ve vzdělávání,
2. externí a interní evaluace školy, resp. vlastní hodnocení školy, představující změnu i prostředek změny,
3. proinovační angažovanost/rezistence (krajní póly postojů) pracovníků (nejen) ve školství vůči změnám jako faktor změn ve vzdělávání či v životě školy (i jako faktor změn obecně).

Základní linii studijního textu tvoří úvod do předmětu a pět dalších témat vybraných a prezentovaných s ohledem na cílovou skupinu a daný studijní předmět. Probíraná témata reprezentují aspekty procesu, prostředků i podmínek edukace. Studijní text je koncipován jako jedna z klíčových studijních opor předmětu *Základy pedagogiky pro sociální pracovníky*, a to v návaznosti na inovovaný sylabus předmětu, který je obsahem přílohy¹. Konkrétně je obsahem tohoto studijního textu pojednání o tématech:

- Úvod do předmětu – charakteristika předmětu základů pedagogiky pro sociální pracovníky, vč. základních pojmů (kapitola 2),
- Formy výchovy a vzdělávací systém ČR (kapitola 3),
- Metody výchovy – přehled (kapitola 4),

¹ Tučné písmo v Přehledu specifikovaných témat obsažených v inovovaném sylabu – v tabulce přílohy 1 vyznačuje témata obsažená v tomto studijním materiálu. Ostatní témata jsou pokryta pouze v prezentaci a distančním textu, tj. dalších dvou studijních oporách studijního předmětu. Z inovovaného sylabu v příloze č. 1 vyplývá, že tento studijní text obsahuje pojednání o tématech zařazených v sylabu pod čísly 1- 4, 6, 9 – 10.

- Profese pedagoga (kapitola 5),
- Vzdělávací změny jako pedagogický pojem a prvek systému výchovy (kapitola 6),
- Autoevaluace školy: vhléd do problematiky (kapitola 7).

Z hlediska členění studijního textu obsahuje tedy studijní text kromě úvodu a závěru šest hlavních kapitol (2 – 7). Kapitola 1, v níž se právě nacházíte, je vlastním úvodem studijního textu.

Kapitola 2 specifikuje pojetí studijního předmětu *Základy pedagogiky pro sociální pracovníky* i studijního textu. V návaznosti na předmět pedagogiky, obsah obecné pedagogiky a základní pedagogické pojmy jsou představeny hlavní cíle předmětu.

Kapitola 3 je nazvána **Formy výchovy** a je členěna na tři hlavní podkapitoly. Podkapitola 3.1 vymezuje pojem formy výchovy, vč. všech tří hlavních forem výchovy: školní, mimoškolní, rodinné výchovy a sebevýchovy. Podkapitola 3.2 se zaměřuje na systém školní výchovy a výklad souvisejících pojmů (školská soustava, školský systém, vzdělávací systém, vzdělávací soustava). Vzdělávací a školská soustava je popsána nejen s ohledem na druhy škol a školských zařízení, ale i s užitím Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997.

Kapitola 4 nese název **Metody výchovy – přehled** a usiluje o prezentaci metod výchovy jako klíčového prostředku výchovy umožňujícího dosažení výchovných cílů. Zejména za tímto účelem jsou metody výchovy pojednány i v kontextu vybraných typů cílů výchovy (podkapitola 4.1). V podkapitole 4.2 čtenář nalezne tzv. komplexní klasifikaci metod výchovy dle funkce, kterou metody plní; tato podkapitola je dále členěna na dílčí podkapitoly 4.2.1 – 4.2.3. Dílčí podkapitola 4.2.1 obsahuje základní výčet diagnostických metod. Dílčí podkapitola 4.2.2 upozorňuje na hlediska, která je dobré zvážit při výběru vhodné výchovně-vzdělávací metody; pozornost je přitom zaměřena na vyučovací metody. Dílčí podkapitola 4.2.3 upozorňuje na důležitost metod mravní (etické) výchovy i na možný zdroj metodické inspirace v podobě projektu etické výchovy R. Olivara.

Kapitola 5 je nazvána **Profese pedagoga – pedagogického pracovníka** a zabývá se charakteristikou této náročné profese. Podkapitola 5.1 vymezuje pedagoga s užitím hlavní legislativní úpravy *Zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.* Podkapitola 5.2 vychází z požadavků na vychovávající subjekt. Podkapitola 5.3 se zabývá pedagogickým

pracovníkem jako činitelem změn ve vzdělávání, a činí tak z perspektivy postojů ke změně, tj. z perspektivy proinovační angažovanosti a rezistence ke změně.

Kapitola 6 seznamuje s pojmem změna ve vzdělávání (vzdělávací změna); užito je vybraných zahraničních teorií. Vymezeny jsou i základní typy změn ve vzdělávání. Pozornost je věnována i způsobu, jakým je vzdělávací změna zaváděna a šířena a pojmům, které s touto problematikou souvisejí, tj. například pojmům **iniciace, implementace, institucionalizace, heterogenost změny, stadia cyklu změny** (resp. průběhu změny). V neposlední řadě je upozorněno na důležitý faktor změn ve vzdělávání - **proinovační angažovanost pedagogických pracovníků** i na její opak - **rezistenci vůči změnám ve vzdělávání**. Na vybrané poznatky z teorie změn ve vzdělávání navazuje i kapitola 7, kde je představena problematika autoevaluace školy, která je ve své podstatě řízenou změnou.

Kapitola 7, jak již bylo naznačeno, zaměřuje pozornost na problematiku evaluace školy, zejména na interní (vnitřní) evaluaci, tj. **autoevaluaci školy**. Autoevaluace školy je nahlížena jako další aktuální otázka i aspekt moderního vzdělávání. Kapitola je členěna na podkapitoly 7.1 – 7.4. Podkapitola 7.1 vymezuje autoevaluaci školy jako pedagogický pojem, v kontextu obecnějšího pedagogického pojmu - evaluace, i v návaznosti na pojem vlastní hodnocení školy. Podkapitola 7.2 upozorňuje na klíčovou legislativu ve sledované problematice. Podkapitola 7.3 představuje autoevaluaci jako proces a specifikuje fáze, které by měly být respektovány. Podkapitola 7.4 upozorňuje na některé metodologické možnosti, vč. konkrétních autoevaluačních nástrojů či příkladů dobré praxe.

2 Charakteristika základů pedagogiky pro sociální pracovníky: úvod do předmětu

Studijní předmět **základy pedagogiky pro sociální pracovníky** je zaměřen na orientaci studentů/studentek v pedagogické problematice, v základních pedagogických pojmech, v aktuálních pedagogických otázkách a trendech. Studijní předmět je koncipován teoreticko-prakticky. Hlavní cíle předmětu lze formulovat takto:

studentky/studenti

- definují základní pedagogické pojmy,
- rozumí vybraným otázkám pedagogické teorie a praxe,
- aplikují vybrané aspekty pedagogické teorie,
- uvedené reflektují a kriticky hodnotí.

2.1 Charakteristika studijního předmětu v návaznosti na předmět obecné pedagogiky a základní pedagogické pojmy

Studijní předmět **Základy pedagogiky pro sociální pracovníky** se s ohledem na uvedené cíle předmětu pohybuje zejména v oblasti **obecné pedagogiky**. Obecná pedagogika se zabývá:

- objasňováním a zkoumáním odborné pedagogické terminologie,
- obecnými teoretickými základy pedagogiky,
- zkoumáním postavení pedagogiky v systému věd, které se zabývají člověkem.

K hlavním tématům obecné pedagogiky patří:

- systém výchovy,
- funkce a cíle výchovy,
- základní pedagogické pojmy,
- podmínky výchovy,
- prostředky výchovy,
- obecné metodologické problémy pedagogiky,
- vychovávající i vychovávaný subjekt výchovy,
- organizační formy výchovy,
- metody - způsoby výchovy.

S ohledem na témata obecné pedagogiky sleduje tento studijní text:

- v kapitole 2: předmět pedagogiky, strukturu pedagogiky a její vztah k některým vědám, pojmy: výchova, vzdělávání, edukace, systém výchovy,
- v kapitole 3: formy výchovy a vzdělávací systém ČR jako jednu z klíčových částí školní formy výchovy,
- v kapitole 4: metody výchovy v přehledném členění,
- v kapitole 5: pedagoga jako vychovávající subjekt výchovy i činitele změn ve vzdělávání,
- v kapitole 6: vzdělávací změny jako jev neoddelitelný od dynamicky se vyvíjející společnosti, jako pojem stávající se kategorií, s níž je třeba počítat v systému výchovy,
- v kapitole 7: autoevaluaci školy jako pojem moderní pedagogiky.

2.1.1 Shrnutí zaměření studijního textu

Na základní pedagogické pojmy z oblasti obecné pedagogiky jsou zaměřeny kapitoly 3 – 5. Tématy a pojmy souvisejícími s aktuálními pedagogickými trendy, často interdisciplinárního charakteru, se zabývají kapitoly 6 a 7. Následující tabulka uvádí přehled pedagogických pojmů prezentovaných ve studijním textu. Pojmy uvedené v levém sloupci jsou vymezeny formou definic v podkapitole 2.2. Pojmům z pravého sloupce je věnován prostor v kapitolách 3 - 7.

Tabulka 1 - Přehled pedagogických pojmů prezentovaných ve studijním textu

Pojmy vymezené v podkapitole 2.2	Pojmy pojednané v kapitolách 3 – 7
- předmět pedagogiky	- pedagog - pedagogický pracovník
- struktura pedagogiky	- školský systém, školská soustava
- další znaky pedagogiky jako vědy	- vzdělávací systém a soustava
- výchova širším slova smyslu	- metody a cíle výchovy
- výchova v užším slova smyslu	- (auto)evaluace školy
- vzdělávání – vzdělání	- vzdělávací změna
- edukace	

Kapitoly seznamují i s dalšími hlavními aspekty souvisejícími s uvedenými pojmy.

2.2 Charakteristika studijního předmětu v návaznosti na pedagogiku jako vědní disciplínu a její strukturu

Pedagogika jako samostatný obor se začala rozvíjet v 19. století. Základ pedagogické teorie opírající se o etiku a psychologii položil J. F. Herbart ve spisu *Obecná pedagogika vyvozená z cíle výchovy* (1806). Od konce 19. století a zejména v první polovině 20. století se objevovaly tendence zvědečtit pedagogiku a posunout pedagogiku filozofující a spekulativní povahy do roviny empirické, kvantitativně zjišťující i experimentální. Pedagogika současnosti je samostatnou, společenskou vědní disciplínou zkoumající celý systém výchovy. Tvrzení o pedagogice jako samostatné vědní disciplíně je možné na základě posouzení platnosti pěti kritérií, **znaků vědy**:

1. jasně vymezený **předmět zkoumání** je možné na základě, kterým se primárně nezabývá žádná jiná vědní disciplína,
2. existence **souboru výzkumných prostředků, metod a technik**, s jejichž pomocí je rozšiřována výchovná teorie a obohacována výchovná praxe,
3. propracovaná **vnitřní struktura systému oboru**, v tomto případě **pedagogiky**,
4. existence **základního pojmového aparátu**,
5. naplňování **základních funkcí**: poznávací, utvářející, prognostické (Janiš a kol. 2005, s. 6 - 7).

Z uvedených znaků se na tomto místě detailněji zaměříme na znak 1 a 3 (viz podkapitoly 2.2.1 a 2.2.2).

2.2.1 Předmět pedagogiky (výchova, vzdělávání - vzdělání, edukace)

Předmětem pedagogiky je **oblast výchovy člověka** – specificky lidská aktivita, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti (Šikulová, Kolář, 2003, s. 9). Pojem výchova však jako předmět humanitní vědní disciplíny bývá pojímán a vymežován různě v návaznosti na filozofický směr či přístup.

V pojmoslovné části tohoto studijního textu se zaměříme na vymezení předmětu pedagogiky prostřednictvím pojmů: 1. edukace, 2. výchova v širším slova smyslu, 3. výchova v užším slova smyslu, 3. vzdělávání. Uvedené pojmy na sebe navazují.

EDUKACE (EDUKAČNÍ PROCES/Y)

Pojem edukace je možné vymežit následujícími způsoby:

= „jakékoli situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá edukační proces“ (Průcha, 2009, s. 63);

= „všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován, nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace“ (Průcha, 2002, s. 65);

= výchova / výchova v širším slova smyslu (výchova v užším slova smyslu + vzdělávání) (Janiš a kol, 2005, s. 21 - 23).

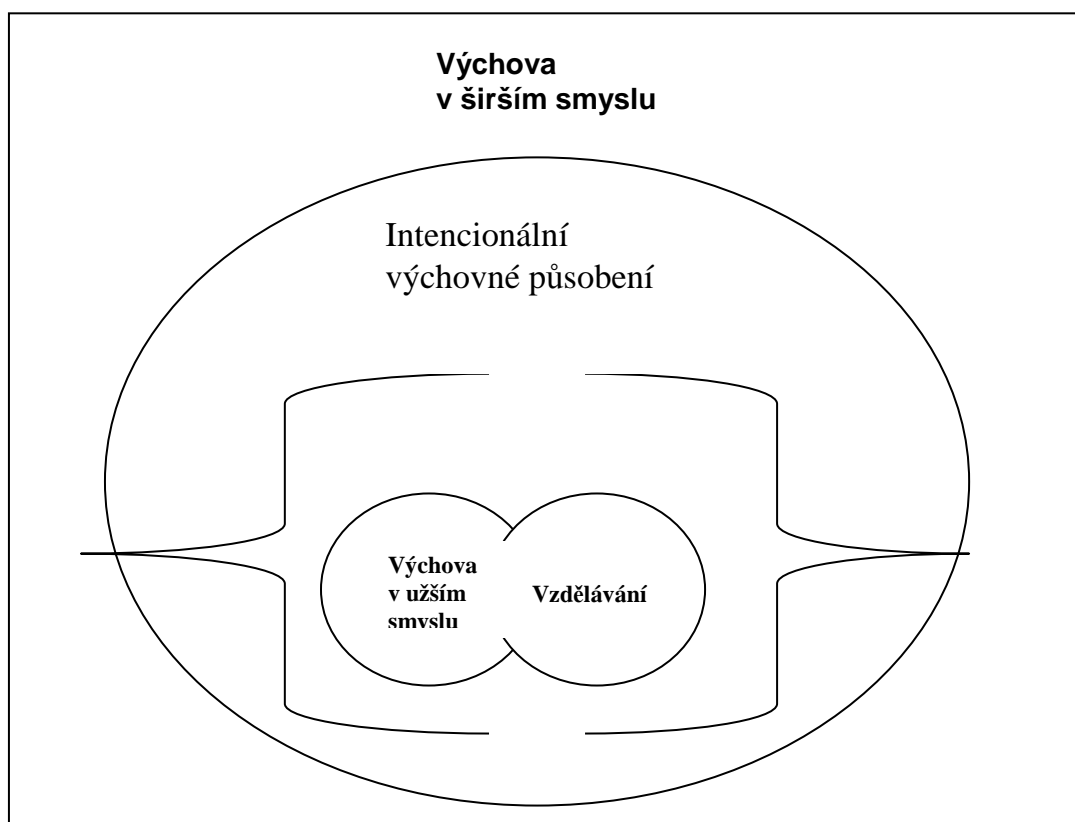
VÝCHOVA / VÝCHOVA V ŠIRŠÍM SLOVA SMYSLU

Pojem výchova / výchova v širším slova smyslu označuje:

= „proces záměrného (intencionálního, pozn. autorky) a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Pedagogický slovník, 2009, s. 345);

= výchova v užším slova smyslu + vzdělávání (Janiš a kol, 2005, s. 21 - 23).

Výchovu v širším slova smyslu přitom lze vyjádřit schematicky (viz Obr. 1)



Obrázek 1 - Výchova v širším slova smyslu

VÝCHOVA V UŽŠÍM SLOVA SMYSLU – VZDĚLÁVÁNÍ

Výchova v užším slova smyslu bývá v praxi chápána s určitými odchylkami. Setkat se můžeme s těmito příklady významu (Janiš a kol., 2005, s. 20 – 21): výchova v užším slova smyslu jako:

- „speciální oblast výchovného působení (například výchova mimo vyučování)“,
 - „působení zaměřené převážně na určitou stránku osobnosti vychovávaného (např. na citovou, volní, nebo rozumovou“, tj. afektivní, konativní či kognitivní (nejčastěji na konativní a afektivní, pozn. autorky),
- rozvíjející některou z výchovných složek, nejčastěji mravní (etickou), ale i estetickou, vlasteneckou, multikulturní, environmentální, mediální, tělesnou, pracovní,
- působení vztahující se pouze k výchovné práci určité, nějakým způsobem blíže definované, skupiny vychovatelů, například pouze ve smyslu práce pedagogických pracovníků, nejčastěji vychovatelů či učitelů (Janiš a kol., 2005, s. 20 – 21).

Poměrně často je výchova v užším slova smyslu chápána jako rozvíjení některé z výchovných složek tj. nejčastěji mravní (etické), estetické, vlastenecké, multikulturní, environmentální, mediální, tělesné, pracovní) v kombinaci s působením na afektivní a konativní složku osobnosti. Na tomto základě se jako funkční jeví následující odlišení výchovy v užším slova smyslu od vzdělávání:

- Hlavní cíl **výchovy v užším slova** smyslu je:
správně JEDNAT v souladu s *HODNOTAMI*, *POSTOJI* a **POZNATKY**.
- Hlavní cíl **vzdělávání** je:
správně JEDNAT v souladu s *POZNATKY* a **HODNOTAMI**, **POSTOJI**

I s ohledem na poměrně značnou rozmanitost výkladu pojmu výchovy v užším slova smyslu se v praxi prosazuje moderní pojetí pojmu vzdělávání, dle kterého hlavní cíl moderního vzdělávání nesměruje pouze do roviny a oblasti poznatků a verbálního osvojení (což může vyústit v ryze formální vzdělání, formalismus a verbalismus - v doslovné biflování pouček bez následné aplikace a bez porozumění).

Moderní pojetí VZDĚLÁVÁNÍ

= záměrné osvojování vědomostí, dovedností, návyků, těsně spjaté s rozvojem **poznávacích, citových a volních** procesů člověka směřující k společensky žádoucím chování a jednání (Šimoník, 2005, s. 6);

= proces cílevědomé a záměrné činnosti zaměřené na pozitivní **celostný rozvoj** člověka. Podněcuje: zkvalitňování **myšlenkové činnosti** a utváření rozmanitých **dovedností**

jedince. Prohlubuje a kultivuje: **city, hodnoty a postoje člověka a osobní vlastnosti**. Ovlivňuje žádoucí **hodnotovou orientaci**. (Doležalová, 2004, s. 5).

Z obou pojetí, přístupů a vymezení vyplývá, že moderní vzdělávání rozvíjí všechny tři základní složky osobnosti: **kognitivní, konativní i afektivní**². V tradičnějším pojetí vzdělávání už sice je zastoupena složka konativní, ale chybí složka afektivní; vzdělávání podle nich je získáváním a rozvíjením vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností.

2.2.2 Struktura pedagogiky jako vědní disciplíny

Vzhledem ke složitosti výchovy jako zkoumaného fenoménu, jsou nutné různé perspektivy pohledu, což v rovině systému věd mohou plnit pouze rozmanité pedagogické vědní disciplíny relevantního zaměření, vč. interdisciplinární spolupráce.

Klasifikovat pedagogické disciplíny je možné podle různých hledisek. Nejčastěji se jedná o hledisko (Janiš a kol., 2005, s. 9):

- a) **vertikální – vývojové** (kritériem jsou jednotlivé věkové etapy člověka): předškolní pedagogika, předpubertální, pubertální, adolescentní, andragogika (pedagogika dospělých), gerontopedagogika (pedagogika stáří). Z hlediska institucionálního jsou rozlišovány: pedagogika 1. stupně ZŠ, pedagogika základní školy střední školy, vysokoškolská pedagogika, vojenská, podniková);
- b) **horizontální – oborové, věcné** (kritériem jsou subjekty výchovně působící na jedince souběžně): pedagogika rodinná výchova, výchova mimo vyučování, školní pedagogika. V teoretické výchově se jedná o obecnou pedagogiku, srovnávací pedagogiky, metodologii, dějiny pedagogiky apod.);
- c) **historické** (kritériem jsou etapy společenského vývoje): pedagogika otrokářské společnosti, feudální společnosti, pedagogika období renesance, pedagogika socialistické, kapitalistické společnosti apod.;
- d) **kombinované – integrované** (kritériem je kombinace horizontálního a vertikálního hlediska, tzn. oborově-věcného a vývojového hlediska). Příkladem je členění dle věku vychovávaného a typu výchovné instituce: předškolní pedagogika, pedagogika základní školy, středoškolská pedagogika, andragogika, speciální pedagogika, mimoškolní

² Tyto tři složky osobnosti odpovídají třem dimenzím (oblastem) výchovně vzdělávacích cílů: poznávací - kognitivní, výcviková – konativní či psychomotorická, postojová – afektivní či hodnotová (Doležalová, 2004, s. 21).

pedagogika, rodinná pedagogika, oborové didaktiky atd. (Vorlíček 1994, In Janiš a kol., 2005, s. 9 - 10)

Za funkční členění je možné považovat tradiční rozlišování pedagogiky na disciplíny (Janiš a kol., 2005, s. 11- 17): A/ základní, B/ hraniční, C/ aplikované. Přehled disciplín dle uvedených tří skupin viz Tabulka 2.

Tabulka 2 – Přehled pedagogických disciplín

A/ základní	B/ hraniční	C/ aplikované
<ul style="list-style-type: none"> • obecná pedagogika • obecná didaktika • teorie výchovy • dějiny pedagogiky • srovnávací pedagogika • metodologie pedagogiky 	<ul style="list-style-type: none"> • filozofie výchovy • pedagogická psychologie • sociologie výchovy • ekonomika vzdělávání • školská statistika • školní zdravotnictví a školní hygiena • kybernetická pedagogika • sociální pedagogika • školský management 	<p>Ca/ školská pedagogika</p> <p>Cb/ mimoškolní pedagogika</p> <p>Cc/ pomezí školské a mimoškolní pedagogiky</p>

Ca/ Školská (školní) pedagogika zahrnuje/je členěna na: předškolní pedagogiku, pedagogiku základních škol, středoškolskou pedagogiku, vysokoškolskou pedagogiku, speciální pedagogiku (etopedii, psychopedii, logopedii, surdopedii, tyflopeditii, somatopedii).

Cb/ Mimoškolní pedagogika zahrnuje/je členěna na: pedagogiku rodinné výchovy, pedagogiku dětských organizací, pedagogiku volného času, vojenskou pedagogiku.

Cc/ Na pomezí mezi školskou (školní) a mimoškolní pedagogikou se nachází: andragogika, gerontopedagogika.

Přehled disciplín dle uvedených tří skupin je tedy zachycen v tabulce 2 výše; pro podrobnější charakteristiku jednotlivých disciplín doporučuji například publikaci *Přehled pedagogiky* (Průcha, 2009).

3 Formy výchovy a vzdělávací systém v ČR

3.1 Formy výchovy

Pojem formy výchovy (synonymum: organizační formy výchovy) lze definovat jako:
 = uspořádání podmínek k realizaci výchovy,
 = organizační rámec výchovy vymezený prostorem (místem konání), časem, počtem žáků, výchovně vzdělávacím stylem vychovatele atd., v němž se používají různé prostředky (Janiš a kol., 2005, s. 76).

Formy výchovy, vč. jejich základní charakteristiky, jsou zachyceny v následující tabulce.

Tabulka 3 - Formy výchovy

V Ý CH O V A	A/ rodinná	<ul style="list-style-type: none"> • veřejným míněním rodiny • zájmovou orientací rodiny • rodinnými aktivitami
	B/ školní	<ul style="list-style-type: none"> • vyučování • mimovyučovací školní aktivity • funkcionální (nezáměrný, bezděčný) vliv školního prostředí
	C/ mimoškolní	<ul style="list-style-type: none"> • v zájmových a společenských organizacích (např. Sokol, Junák, Pionýr, hasičské sbory, tělovýchovné organizace, rybářské svazy) • v kulturně výchovných institucích (např. domy dětí a mládeže, centra pro volný čas, knihovny, muzea, kulturní domy, divadla) • hromadnými sdělovacími prostředky (např. výchovně vzdělávací pořady v médiích, soutěže organizované médii)
	D/ sebevýchova	<ul style="list-style-type: none"> • autodiagnostika a automotivace • sebevzdělávání • podíl na různých aktivitách

(Jůva, Jůva, 1995, Janiš a kol, 2005)

3.1.1 Rodinná výchova

Ad A/ Pojem **rodinná výchova** označuje jednak jednu z forem výchovy, tj. **výchovu probíhající v rodině veřejným míněním rodiny, zájmovou orientací rodiny a rodinnými aktivitami**). Avšak je třeba ji chápat i v dalších rovinách, tj. ve smyslu přípravy dospívajících na převzetí některých rolí v životě rodiny: jako jeden z krajních typů pojetí sexuální výchovy či jako vyučovací předmět (Janiš, Loudová, 2011). V tomto studijním textu se budeme držet rodinné výchovy v jejím nejužším slova smyslu:

Rodinná výchova v nejužším slova smyslu

= „*souhrn výchovného působení, které se realizuje v rovině a v prostoru konkrétní rodiny*“,

= autonomní, jedinečné prostředí,

- „*kde se někteří zúčastnění stávají subjektem a další objektem (resp. vychovávaným subjektem) výchovy,*

- *kde se v plné míře uplatňuje zpětná vazba,*

- *kde jsou voleny neoptimálnější metody, postupy další nástroje k dosažení stanoveného cíle,*

- *kdy roli supervizora výchovy přebírají rodiče*“.

(Janiš, Loudová, 2011, s. 90)

V rámci výchovy v konkrétní rodině vystupují v roli hlavního vychovatele rodiče (jedná-li se samozřejmě o funkční rodinu). Rodiče přitom jsou těmi, kdo mohou na základě znalosti prostředí i psychiky dítěte, zájmů vlastních i ostatních členů rodiny volit neoptimálnější metody a další nástroje výchovy. Hlavní potenciál působení rodičů je možné spatřovat v:

- budování systému hodnot dítěte,
- motivaci dítěte k účasti na vzdělávání,
- vytvoření optimálních podmínek pro studium a sebevzdělávání jako vrcholné etapy vývoje jedince z hlediska ontogeneze³.

³ Z hlediska ontogeneze jsou rozlišovány tři výchovné etapy: 1. heteronomní období, 2. autonomní, 3. období sociální konformity a sebevýchovy; základním kritériem je proces utváření charakterových vlastností a schopnost jedince relativně samostatně usměřňovat své jednání za všech okolností a ve všech životních situacích. V optimálním případě je vrcholem dosažení vyspělosti osobnosti do míry umožňující uvádět do souladu potřeby společnosti s potřebami svými, vytvářet předpoklady pro sebevýchovu (Janiš a kol., 2005, s. 33 - 34).

Na charakter a výsledky rodinné výchovy má jistě vliv i řada dalších faktorů, z nichž upozorňujeme zejména na:

1. funkčnost rodiny,
2. výchovný styl rodičů jako vychovatelů
3. (viz např. způsoby výchovy – model devíti polí, příloha 2),
4. hodnotová orientace rodičů,
5. životní styl rodiny,
6. komunikační styl v rodině.

Svoji významnou roli plní i hodnotová orientace, komunikace a životní styl, který se uplatňuje v rodině bez ohledu na její typ. Hlavními typy rodiny dle jejího složení jsou (Janiš, Loudová, 2011, s. 86 – 87):

- **nukleární** – založená na soužití zpravidla manželského páru (rodiči) a dětmi;
- **horizontálně i vertikálně rozšířené rodině**: Vertikálně rozšířená rodina stojí na soužití více osob s příbuzenskými vztahy mezigeneračního typu – rodiče, děti, prarodiče. **Horizontálně rozšířená** rodina představuje domácnost, v níž žije více sourozenců se svými rodinami).
- **náhradní rodina** založená na sociálním rodičovství, kdy ani jeden z rodičů není biologickým rodičem;
- **rekonstituovaná rodina** – rodina, kterou znovu založí svobodný, rozvedený, nebo ovdovělý rodič.

Při posuzování míry fungování rodiny se vychází z toho, zda rodina plní své základní funkce, tj. 1. biologicko-reprodukční, 2. socializační, 3. výchovnou, 4. emocionální, 5. ekonomickou (více viz Tabulka 4). Podle stupně fungování a závažnosti poruch se rozlišují rodiny: **funkční, problémové, dysfunkční, afunkční**. Komplexně se problematikou rodinné výchovy v nejužším slova smyslu zabývá samostatná pedagogická disciplína: **pedagogika rodinné výchovy**. (Janiš, Loudová, 2011, 81 – 88)

Rodinná výchova, resp. její hlavní realizátoři, představitelé, rodiče sehrávají hlavní úlohu v motivaci pro účast na vzdělávání, pro plnění povinnosti školní docházky, ve vytvoření optimálních podmínek pro studium, ideálně i v rovině sebevzdělávání jako integrující součásti celoživotní kultivace osobnosti. Rodiče nemohou být nikdy zproštěni povinnosti a odpovědnosti za výchovu. Vzájemné postavení rodiny a školy je důležité a v historii prošlo vývojem, například Ravnová (2003, In Rabušicová a kol, 2004, s. 11 - 12) hovoří o čtyřech vývojových **modelech vztahů rodiny/rodiče - školy/učitelé**:

- **kompensační model** (převládající v 60. – 70. letech)
(východisko: některé skupiny rodičů nemají schopnosti být dobrými rodiči a škola jim musí pomoci);
- **konsensuální model** (70. – 80. léta)
(východisko: rodina a škola jsou si rovny, důraz kladen na to., aby rodiče byli školou informováni);
- **participační model** (80. – 90. léta)
(východisko: Rodiče jsou jako aktivní občané schopni podporovat své děti ve vzdělávacích záležitostech, ale výchovná síla rodin jako socializačních a výchovných institucí se vytrácí, je v těžké konkurenci s vrstevníky, médii apod. Úkoly rodiny tedy musí přebírat škola.);
- **model sdílené odpovědnosti**
(východisko: důraz na společnou odpovědnost rodičů a učitelů, smyslem je zapojit rodiče do takových aktivit, z nichž budou mít prospěch jejich děti).

3.1.2 Školní výchova

Ad B/ Školní výchova

Školní výchova je, jak vyplývá již z tabulky 3, realizována zejména ve třech rovinách působení školy: vyučováním, působením mimovyučovacích školních aktivit a vlivem školního prostředí. Svoji roli hraje jak intencionální (záměrné) působení na žáka, tak i působení funkcionální (bezděčné, nezáměrné) dominující z naznačených rovin působení školy v rámci vlivu školního prostředí.

Škola plní **specifické funkce**, například dle Huséna (1992, In Malach, 2003) škola:

- přispívá k celkovému rozvoji jedince,
- je ochranným zařízením,
- formuje lidské bytosti,
- je nástrojem sociální politiky,
- je součástí životního prostředí.

V přehledu těchto funkcí se nutně nabízí otázka, do jaké míry jsou všechny funkce pojmenované na počátku 90. let plněny i školou současnou v kontextu problematiky šikany a výskytu dalších patologických jevů na školách. Uvedené funkce můžeme porovnat

s jiným pojetím funkcí školy – viz následující tabulka 4, která obsahuje pro srovnání i přehled **funkcí rodiny**.

Tabulka 4 - Funkcí rodiny a školy (vybraná pojetí)

	RODINY	ŠKOLY
F	1 biologicko-reprodukční	1. výchovná funkce,
U	2. socializační	2. vzdělávací funkce,
N	3. výchovná	3. kvalifikační funkce,
K	4. emocionální	4. integrační funkce,
C	5. ekonomická	5. selektivní funkce a
E	(např. Janiš, Loudová, 2011, s. 81-83)	6. speciální – ochranná a resocializační.
		(Kořa, Havlík, 2002, s. 98)

Školní výchova je multifaktorovým procesem i jevem. Na výsledky, kvalitu a charakter školní výchovy mají vliv zejména tyto faktory⁴ (např. Malach, 2003):

1. kultura školy,
2. zaměření a vize školy formulované v školním vzdělávacím programu každé školy v návaznosti a souladu s odpovídajícím rámcovým vzdělávacím programem,
3. materiálně-technické a finanční možnosti,
4. kvalita vztahu, komunikace a spolupráce školy a rodiny,
5. struktura a kvalita pedagogických (ale i nepedagogických) pracovníků školy (kapitola 5),
6. přístup školy, zejména vedení školy ke změnám ve vzdělávání (kapitola 6),
7. přístup školy ke zpětné vazbě a jejímu využití, následně i přístup k (auto)evaluaci školy (kapitola 7).

Co se týče pojmu kultura školy, při podrobnějším zamyšlení nad uvedenými vlivy, můžeme konstatovat, že kultura školy je ovlivňována právě i všemi dalšími ve výčtu uvedenými faktory. Z hlediska pojmového zařazení a základního vymezení pojem kultura

⁴ Faktory 5 – 7 souvisejí i s dalšími kapitolami v tomto studijním textu, číslo konkrétní kapitoly je uvedeno u daných faktorů v závorce.

školy označuje poměrně nedávno pojmenovaný faktor i aspekt školní výchovy; detailněji k problematice viz například publikace *Kultura školy* (Pol a kol., eds., Berg a kol., 2005). Problematika, vč. terminologického uchopení, není v případě kultury školy nijak snadná, což ostatně vyplývá i ze zmíněné teoreticko-empirické publikace. V základní rovině je možné chápat kulturu školy jako „*souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných*“ (Malach, 2003, s. 103). Díky své komplexnosti je kultura školy tématem vyžadujícím interdisciplinární uchopení a řešení. Projevy kultury školy je třeba hledat v rovině:

- **nemateriální:** zejména ve specifických formách komunikace i realizace personálních činností, ve způsobech rozhodování vedení škol, v celkovém sociálním klimatu, v náhledu učitelů a dalších pracovníků školy na dění uvnitř školy – tzn. v jejich náhledu na život školy), v jejich obdobné interpretaci i v jejich hodnocení života školy,

- **materiální:** ve vzhledu budov, učeben, šaten, hřišť, dalších školních prostor apod.

(Eger, Jakubíková, 2000, In Malach, 2003)

Kultura školy může být slabá, či silná. Silná kultura školy dává lidem lepší pocit o účelnosti jejich konání i o působení jejich školy, usnadňuje jasný pohled na školu, vytváří podmínky pro dobrou komunikaci, umožňuje rychlé rozhodování, snižuje nároky na kontrolu, zvyšuje motivaci a loajalitu pracovníků a snižuje jejich fluktuaci. Je prostředkem k naplnění základních cílů školy a celkové filozofie řízení. Může negativně ovlivňovat nezbytný proces změn. Slabá kultura školy se oproti tomu projevuje „*v konfliktní zájmové diferenciaci zaměstnanců nebo v jejich fragmentaci do konkurujících subkultur*“, kterými mohou být kabinety, učitelé cizích jazyků vs. například učitelé matematiky vs. učitelé tělesné výchovy, mladší učitelé vs. starší apod. (Malach, 2003, s. 103)

3.1.3 Spolupráce školy a rodiny

Za výchozí tezi pro otázku míry, způsobu a významu spolupráce školy a rodiny budeme považovat závěr některých výzkumných šetření, vypovídající o tom, že ideálem je, když rodina a škola komunikují jako vzájemně spolupracující a vzájemně se respektující subjekty/ partneři: „*Kvalita vztahů rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost. Dobré šance mají ve škole děti z rodin, které se školou komunikují a dávají dítěti takové informace o škole a učení, které jsou konzistentní s tím, co se dozvídá od svých učitelů.*“ (např. Anderson, 2002, In Rabušicová a kol, 2004, s. 29)

Současně však je třeba pamatovat na komunikační bariéru mezi školou a rodinou, která patří k pozůstatkům doby před rokem 1989 (Rabušicová, Pol, 1996, In Janiš, Loudová, 2011, s. 148). Primární aktivita a zodpovědnost za hledání způsobů, jak tuto bariéru překonat, by měla spočívat spíše na straně pedagogických profesionálů – tj. na škole a učitelích. Hlavní možnosti komunikace mezi rodinou můžeme pro přehlednost rozdělit do čtyř skupin dle formy komunikace (Krejčová, 2001, In Janiš, Loudová, 2011, s. 148 – 149):

1. možnosti založené na přímém osobním kontaktu (Konkrétně se může jednat například o první návštěvu ve škole, orientační setkání, o návštěvu učitele v rodině, čas příchodu a odchodu ze školy, telefonické rozhovory, porady učitelů s rodiči – např. třídní schůzky, rodinná setkání i za účasti dítěte.);

2. možnosti založené na písemném kontaktu (příklady: letáčky (brožury), zpravodaj, neformální zprávy, individuální záznamníky dítěte, informační nástěnka pro rodiče, schránky pro návrhy rodičů, zprávy o dítěti, webové stránky, žákovská knížka);

3. účast příslušníků na pedagogických i nepedagogických aktivitách školy (příklady: rodič jako pozorovatel – návštěvník třídy při ukázkových hodinách, dnech otevřených dveří, otevřených hodinách, rodič jako pomocník při přípravě učebního prostředí, rodič jako dobrovolník při školním výletě, rodič jako asistent pravidelně při školních akcích, rodič jako člen školské rady);

4. zprostředkované způsoby (za účasti pedagogicko psychologické poradny, oddělení sociální péče, soudních rozhodnutí apod.).

3.1.4 Mimoškolní výchova

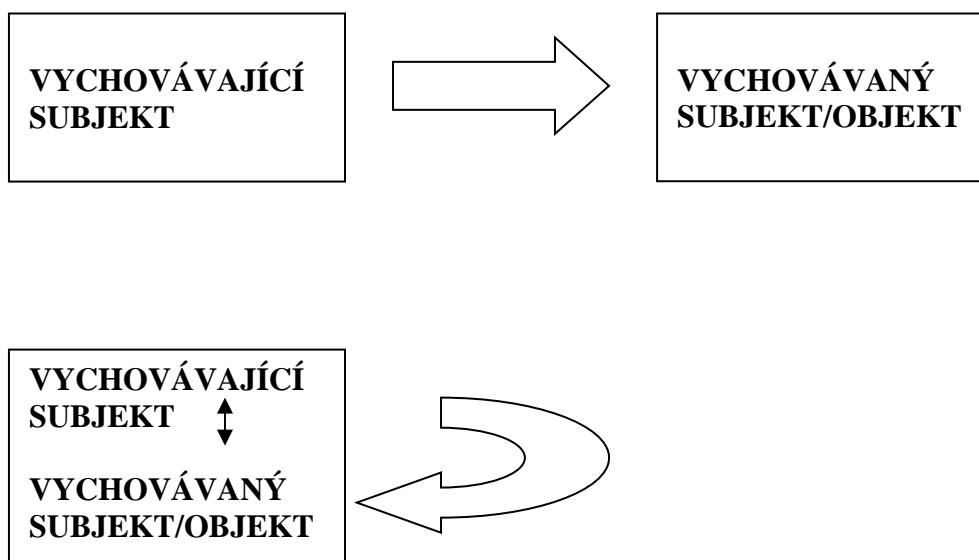
Ad C/ **Mimoškolní výchovná činnost** může být organizována jako činnost (Janiš a kol., 2005, s. 78):

- a) **systematická a pravidelná** (může se jednat o účast na kroužcích, v tanečních a pěveckých souborech, v turistickém oddíle),
- b) **nepravidelná** - i když někdy opakovaně (může se jednat např. o turnaje, sportovní odpoledne, promítání filmů),
- c) **nahodilá či příležitostná, spontánní akce** (může se jednat např. o besedu organizovanou v knihovně, autogramiádu apod.).

Problematika mimoškolní výchovy je předmětem samostatné pedagogické disciplíny: **pedagogiky volného času.**

3.1.5 Sebevýchova

S ohledem na vstupní výklad sebevýchovy je třeba sebevýchovu vnímat v první řadě jako jednu z organizačních forem výchovy (viz Tabulka 3). Podstatou organizace sebevýchovy přitom je splnutí vychovávaného a vychovávajícího subjektu výchovy.



Obrázek 2 - Výchova vs. sebevýchova

Sebevýchovu můžeme definovat jako (Janiš a kol., 2005, s. 34 - 38):

- soustavnou práci na zdokonalování vlastní osobnosti podle cílů, které si vytyčuje,
- konečný cíl, vrcholnou fázi výchovného procesu, k níž dochází v období sociální konformity a spočívající v relativně samostatném usměrňování jednání za všech okolností a všech životních situací,
- výsledek završení psychického vývoje v kombinaci s vysokým stupněm sociální aktivity jedince.

Za východisko i předpoklad sebevýchovy je třeba považovat **sebepoznání a sebehodnocení** (v tabulce 3, viz **autodiagnostika**). K důležitým prostředkům (ale zároveň i cílům) sebevýchovy patří: **autoregulace myšlení** (např. pokud v rámci sebevýchovy budu usilovat o rozvoj schopnosti odstraňovat nežádoucí myšlenky, starosti, při hledání optimálního řešení životních situací); **autoregulace emocí** (např. budu-li usilovat o rozvíjení obrany proti úzkostem, trémě, při odstraňování záporných emočních kvalit, aj.); **autoregulace jednání**. Hlavní cíl sebevýchovy můžeme pojmenovat jako:

vzájemnou regulaci sfér osobnosti (kognitivní, afektivní, konativní⁵) či humanizaci člověka v člověku samém. (Janiš a kol, 2005, s. 38)

3.2 Vzdělávací systém ČR

Vzdělávací systém představuje „soubor všech školských a jiných vzdělávacích institucí, které v zemi zajišťují realizaci vzdělávání (Pedagogický slovník, 2001, In Janiš a kol., 2005) Z relevantních aktuálních dokumentů se (struktury) vzdělávací soustavy týkají zejména:

- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání ve znění vyhlášky č. 109/2011 Sb.
- Zákon č. 472/2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších přepisů
- Vyhláška č. 108/2005 Sb. ve znění předpisu č. 436/2010 Sb. vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Co se týče struktury vzdělávacího systému, tu je možné zachytit schematicky (Tabulka 5).

Tabulka 5 - Struktura vzdělávacího systému

školský systém = školská soustava + školská zařízení	mimoškolní vzdělávací instituce
kulturní a osvětové instituce	masmédia

Pojem vzdělávací systém má širší význam než pojem školský systém, či dokonce školská soustava. Přestože v běžné každodenní praxi dochází poměrně často k zaměňování uvedených pojmů, shrneme si specifika všech tří pojmů:

- **školskou soustavou** se rozumí struktura škol,
- **školský systém** zahrnuje nejen školy, ale i školská zařízení (více viz níže),

⁵ více viz strana 14 a poznámka 2.

- **vzdělávací systém** označuje i další společenské subjekty podílející se větší či menší měrou na vzdělanosti národa (Janiš a kol., 2005, s. 106).

- školský zákon pracuje navíc s pojmem **vzdělávací soustava**: „*Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení podle tohoto zákona. (§7)*“

Následující dvě dílčí podkapitoly pojednávají o dvou částech vzdělávací soustavy: o školských zařízeních (viz 3.2.2) i školách, a to v návaznosti na Mezinárodní normu pro klasifikaci vzdělávání 1997 (viz 3.2.1).

3.2.1 Školy v ČR a ISCED 1997

Do kategorie škol patří podle školského zákona tyto **druhy**:

- mateřská škol,
- základní škola,
- střední škola (gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště), konzervatoř,
- vyšší odborná škola,
- základní umělecká škola,
- jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.

Toto pojmenování druhů škol vychází z české tradice. Při popisu školské soustavy je však dobré mít povědomí i o *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997*, která byla původně vytvořená v roce 1978 organizací UNESCO pod názvem Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání. V současnosti je užívána v přepracované podobě označované *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* (angl. *International Standard Classification of Education, ISCED 1997*). Klasifikace ISCED je použita i ve schématu školské soustavy v ČR (viz příloha 3) například na internetových stránkách MŠMT i ÚIV (Ústavu pro informace ve vzdělávání).

Pro práci s ISCED 1997 je dobré nejprve se seznámit s převodní tabulkou viz příloha 4; aktuální verzi převodní tabulky lze také dohledat na: <http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/1999/ZP9904Pa.pdf>. Na tomto místě jsou uvedeny alespoň základní rámcové informace o klasifikaci a tabulce. Aktuální podoba převodní tabulky sestává ze čtyř sloupců:

- První sloupec (zprava) obsahuje **typy škol a vzdělávání**, které spadají do dané úrovně.
- Druhý sloupec (zprava) obsahuje **kritéria** pro zařazení daného typu školy a vzdělávání

do dané úrovně ISCED.

- Třetí sloupec (zprava) obsahuje označení **úrovně ISCED 0 – 6**.
- Čtvrtý sloupec (zprava) obsahuje **české a anglické pojmenování úrovní ISCED**; tyto dva poslední uvedené sloupce jsou představeny i na následujících řádcích:

Úrovně ISCED a české pojmenování úrovní

ISCED 0 označuje **preprimární** vzdělávání

ISCED 1 **primární** vzdělávání
nebo první stupeň základního vzdělávání

ISCED 2 **nižší stupeň sekundárního**
nebo druhý stupeň základního vzdělávání

ISCED 3 **(vyšší) sekundární** vzdělávání

ISCED 4 **postsekundární** vzdělávání

ISCED 5 **první stupeň terciárního** vzdělávání, který se dále člení na:

5A typicky vysokoškolské programy

5B prakticky zaměřené programy

ISCED 6 **druhý stupeň terciárního** vzdělávání
(směřující přímo k vědecké hodnosti (Ph.D.))

3.2.2 Aplikace ISCED 1997 na českou školskou soustavu

Převodní tabulka se také zabývá výčtem typů škola vzdělávání z českého systému, které patří do dané úrovně ISCED. Opomenut není ani popis hledisek a kritérií, která jsou pomůckou pro aplikaci této mezinárodní normy. Následující řádky se snaží alespoň v základní rovině poskytnout odpovědi na otázky:

- Které typy škol a vzdělávání v ČR spadají do úrovně ISCED 0 – 6 a na základě jakých kritérií (hledisek)?
- Jaký věk žáků bývá typickým pro danou úroveň vzdělávání?

Preprimární vzdělávání (ISCED 0) v ČR

Do preprimárního vzdělávání bývají u nás řazeny programy určené pro uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu. V ČR se tedy jedná o vzdělávání poskytované v mateřských školách, včetně škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přípravný stupeň základní školy speciální, přípravné třídy základní školy pro děti se sociálním znevýhodněním. Typickým věkem vstupu je dosažení alespoň 3 let.

Hlavními znaky pro zařazení instituce do této úrovně je: výchovný charakter programu, škola nebo jiné zařízení mimo rodinu, minimální věk dětí, o které zařízení pečuje, horní věková hranice dětí, která závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání – v ČR se tedy jedná o zpravidla 6 let věku dítěte.

Primární vzdělávání (ISCED 1) v ČR

Primární vzdělávání je v ČR v současnosti na základě *Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997* (dle ÚIV, 1999) poskytováno na **1. stupni základní školy a základní speciální školy**. Školní příprava na tomto stupni trvá obvykle 4 – 6 let, typickým věkem dítěte při vstupu je věk 5 – 7 let. Hlavním hlediskem pro zařazení školy do primárního vzdělávání je skutečnost, že takové vzdělávání je počátkem systematického studia, tzn. že primární vzdělávání umožňuje, aby si žáci osvojili nezbytné základy pro další vzdělávání - čtení, psaní a počítání.

Nižší stupeň sekundárního vzdělávání (ISCED 2) v ČR

Do nižšího sekundárního vzdělávání bývá u nás řazeno vzdělávání poskytované na 2. stupni základní a základní speciální školy, v 1. – 2. ročníku šestiletého gymnázia, v 1. – 4. ročníku osmiletých gymnázií, v učebních oborech se zvláště upravenými učebními plány, v učilištích a odborných učilištích, v kurzech pro doplnění základního vzdělání nebo vzdělání poskytovaného odpovídajícími ročníky speciální školy. Typickým znakem je opět věk dítěte na počátku tohoto stupně vzdělávání, tj. věk 10 – 12 let, a délka tohoto stupně vzdělávání, která se pohybuje mezi 2 – 4 roky. Hlavním hlediskem je začátek předmětově uspořádaného vzdělávání s více specializovanými učiteli a plné vytváření základních dovedností a základů pro celoživotní učení.

(Vyšší) sekundární vzdělávání (ISCED 3) v ČR

Specifika (vyššího) sekundárního vzdělávání spočívají v jeho zaměření na žáky starší 14 – 16 let a v obvyklé délce vyššího sekundárního vzdělávání pohybující se od 2 do 5 let. Dále je typické, že ke vstupu na úroveň vyššího sekundárního vzdělávání je nutná kvalifikace formou minimálního požadavku pro vstup v podobě (obvykle) devíti let vzdělávání při plné školní docházce od začátku primárního vzdělávání, což ve své podstatě představuje požadavek dokončeného nižšího sekundárního vzdělávání. U nás je vyšší sekundární vzdělávání poskytováno ve čtyřletém gymnáziu, v 3. - 6. ročníku šestiletého gymnázia, v 5. - 8. ročníku osmiletého gymnázia, v oborech středních odborných škol, středních odborných učilišť, středních speciálních škol ukončených závěrečnou zkouškou

či maturitní zkouškou, ve studiu jednotlivých předmětů na střední škole, v rekvalifikačních kurzech ukončených závěrečnou zkouškou.

Postsekundární vzdělávání (ISCED 4) v ČR

Úroveň ISCED 4 zahrnuje programy, které je možné do jisté míry považovat za hraniční mezi vyšším sekundárním a postsekundárním vzděláváním. Do postsekundárního vzdělávání bývá u nás řazeno vzdělávání poskytované v nástavbovém studiu (4A), na vyšších odborných školách (4B), v učebních oborech po absolvování střední školy (4C), v rekvalifikačních kurzech vyžadujících předchozí vzdělávání na střední škole (4C), v bývalém pomaturitním studiu rekvalifikačním (4A), v kurzech v délce od šesti měsíců do dvou let (4C), v pomaturitním studiu na jazykových školách s akreditací MŠMT (4C).

Typickým znakem je: 1. že věkem student při vstupu musí být starší než při vstupu na úroveň ISCED 3, 2. typická délka se pohybuje v rozmezí několika měsíců do maximálně 2 let, nezbytnost úspěšného zakončení úrovně ISCED 3. K typickým programům patří krátké programy odborné přípravy, předuniverzitní přípravné kurzy (dříve zařazované do terciární úrovně) apod.

První stupeň terciárního vzdělávání (ISCED 5A, 5B) v ČR

První stupeň terciárního vzdělávání je dále rozlišován na stupeň 5A a 5B. Vzdělávání 5A je typickým vysokoškolským vzděláváním zahrnujícím bakalářské studium jako předstupeň magisterského studia, dvouleté magisterské studium navazující na bakalářské studium, magisterské studium v délce 4 – 6 let.

Vzdělávání typu 5B zahrnuje další vzdělávání po absolvování vysoké školy – nesměřuje k udělení titulu, ve vyšších odborných školách, v bakalářském studiu koncipovaném jako konečném, v bývalém pomaturitním studiu specializačním a inovačním, v posledních dvou ročnících konzervatoře a speciální konzervatoře.

Typickými znaky: 1. věkem vstupu 17 – 20 let, 2. úspěšné ukončení úrovně 3A nebo 4A, 3. programy tohoto typu 5 nevedou přímo k udělení vědecké kvalifikace, 4. úhrnná teoretická doba trvání minimálně 2 roky.

Druhý stupeň terciárního vzdělávání (ISCED 6) v ČR

Do druhého stupně terciárního vzdělávání patří doktorský studijní program ukončený titulem Ph.D., bývalá vědecká příprava ukončená titulem kandidát věd (CSc.), doktor věd (DrSc.), obecně lze tedy říci, že se jedná o programy vedoucí k získání vědecké kvalifikace.

Typickými znaky: 1. nutnost úspěšného absolvování úrovně ISCED 5A, 2. o něco vyšší věk studentů v porovnání se studenty vstupujícími do úrovně 5A, 3. typická délka 3 roky. 4. předložení doktorské nebo disertační práce publikovatelné kvality jako výsledku původního výzkumu, která navíc představuje výrazný příspěvek k poznání.

3.2.3 Školská zařízení

Co se týče druhé složky vzdělávací soustavy dle školského zákona: „*školská zařízení poskytují služby a vzdělávání, které: doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči - školské služby.* (§6)

Do kategorie **školských zařízení** patří tyto druhy: 1. školská zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 2. školská poradenská zařízení, 3. školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, 4. školská účelová zařízení, 5. výchovná a ubytovací zařízení, 6. zařízení školního stravování, 7. školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Dále jsou tyto druhy specifikovány; hlavními užitými zdroji je aktuální školský zákon, *Zákon č. 109/2002 Sb* (viz výše), *Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT*.

Ad 1. **školská zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků** zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytují školám poradenství v otázkách metodiky a řízení, zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání, koordinují podpůrné činnosti, rozvojové programy apod. (například Národní institut pro další vzdělávání - NIDV, Národní ústav pro vzdělávání - NÚV, Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání, z Královéhradeckého kraje např. Základní škola a Mateřská škola Prointepo s.r.o, Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje, Hradec Králové.⁶

⁶ U dalších druhů zařízení jsou příklady zařízení uváděny v obecnější rovině. Pro konkrétní příklady doporučujeme užít *Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT* dostupný na: <http://rejskol.msmt.cz/>.

Ad 2. **školská poradenská zařízení** jsou určena pro děti, žáky, studenty, zákonné zástupce, pro školy i školská zařízení. Jejich úkolem je zajišťovat informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytovat odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči, napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a přípravě na budoucí povolání. Tento druh zařízení spolupracuje s orgány sociálně právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními a dalšími institucemi. Konkrétními příklady spadajícími do tohoto druhu zařízení jsou: speciálně pedagogická centra, pedagogicko psychologické poradny

Ad 3. **školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání** zajišťují výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky či další osoby. Konkrétními příklady tohoto druhu zařízení jsou: školní družiny, školní kluby, střediska volného času. Střediska volného času mohou poskytovat metodickou, odbornou, popřípadě materiální pomoc účastníkům zájmového vzdělávání případně školám a školským zařízením. Střediska mají tyto typy:

- a) dům dětí a mládeže, který uskutečňuje činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání,
- b) stanice zájmových činností zaměřená na jednu oblast zájmového vzdělávání.

Ad 4. **školská účelová zařízení** napomáhají školám a školským zařízením při jejich činnosti, zajišťují materiálně technické služby, poradenské, informační, či ekonomicko administrativní služby, poskytují odborné, studijně pracovní, knihovnické i informační služby žákům, studentům, zaměstnancům. Dále také zajišťují praktické vyučování, výchovu mimo vyučování, nebo vytvářejí podmínky pro oba poslední uvedené typy vyučování. Konkrétními příklady typů školských účelových zařízení jsou: středisko služeb školám, školní hospodářství, školní polesí, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola.

Ad 5. **výchovná a ubytovací zařízení** zajišťují:

- a) vzdělávání, sportovní zájmové činnosti v době mimo vyučování,
- b) celodenní výchovu, ubytování a stravování,
- c) popřípadě zotavovací pobyty dětí a žáků ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušování vzdělávání. Konkrétními příklady spadajícími do této skupiny školských zařízení jsou: domovy mládeže, internáty, školy v přírodě.

Ad 6. **zařízení školního stravování** umožňují školní stravování dětí, žáků, studentů, v době jejich pobytu ve škole nebo školském zařízení například pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Tato zařízení mohou zajišťovat stravování i zaměstnanců škol a školských zařízení a stravovací služby i pro další osoby za úplatu. (školský zákon, Rejstřík škol, 2012)

Ad 7. **školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.** Preventivně výchovnou péči zajišťují střediska výchovné péče, nebo i diagnostické ústavy formou ambulantních služeb, internátních služeb, či celodenních služeb za předpokladu, že není nařízena ústavní péče ani uložena ochranná výchova. Ústavní nebo ochrannou výchovu poskytují:

- **diagnostický ústav** (přijímá děti zejména za účelem nejen vzdělávacím, terapeutickým, ale zejména organizačním – diagnostický ústav umísťuje děti do dětských domovů či smluvních rodin, délka pobytu je zpravidla 8 týdnů.

- **dětský domov** je určen pro děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování pro děti, jsou-li nezletilými matkami splňujícími další podmínky. Věkově jsou určeny zpravidla pro děti od 3 do 18 let.

- **dětský domov se školou** je pro děti s nařízenou ústavní výchovou se závažnými poruchami chování či vyžadují-li chovně léčebnou péči, pro děti s uloženou ochrannou výchovou, i pro nezletilé matky splňují-li další podmínky. Věkově je tento druh zařízení určen pro děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky.

- **výchovný ústav** je určen dětem starším 15 let se závažnými poruchami chování a s nařízenou ústavní výchovou, nebo uloženou ochrannou výchovou. V případě závažných poruch neslučitelných s umístěním do dětského domova, může být do výchovného ústavu umístěno i dítě starší 12 let.
(Zákon č. 109/2002 Sb.)

4 Metody výchovy

V rámci systémového pojetí výchovy (schéma systému výchovy viz příloha 5) představují metody výchovy jednu skupinu prostředků výchovy. Etymologicky je základem řecký výraz *méthodos* (*meta hodos*) a označuje cestu či postup.

Základním problémem je jak otázka klasifikace (třídění) metod výchovy tak i otázka výběru správné, resp. co možná nejefektivnější metody k dosažení daného výchovného cíle. Za účelem třídění (klasifikace) metody výchovy existuje více možností, jak klasifikovat metody výchovy. Vzhledem k tomu, že metody výchovy by měly být vnímány zejména jako prostředek k dosažení cíle (cílů) výchovy, může být typ cíle (cílů) výchovy využit i jako první hledisko pro třídění a výběr vhodné metody výchovy.

Tato kapitola představuje možnost třídění metod. Povědomí o těchto možnostech může pedagogům, vč. sociálních pracovníků, pomoci k lepší orientaci v postupech a k snadnějšímu výběru metody co nejvhodnější dané situaci, ať již jde například o co nejefektivnější zvládnutí problémové situace s pedagogickým efektem, nebo o motivaci či (neformální) vzdělávání klientů v tématech typických pro sociální práci.

4.1 Metody výchovy v návaznosti na cíle výchovy

V souvislosti s cíli výchovy lze rozlišovat metody usnadňující naplnění:

a/ **adaptačních cílů**: jedná se o metody výchovy zaměřené více na přítomnost a na co možná nejoptimálnější přizpůsobení vychovávaného subjektu aktuálním podmínkám

b/ **anticipačních cílů** výchovy: jedná se o metody výchovy zaměřené více na žákově přizpůsobení se podmínkám pravděpodobným v blízké či vzdálenější budoucnosti.

Obdobným způsobem můžeme při výběru metod výchovy zvažovat, zda sledujeme dosažení materiálních, či formálních cílů výchovy. Při snaze o formální cíle výchovy musíme volit z metod umožňujících rozvoj schopností jedince, rozvoje jeho duševních procesů, postupů, algoritmů, osvojování poznatků a celého charakteru. Obsah výchovy je přitom vnímán spíše jako pouhý prostředek k rozvoji osobnosti. Je-li výchova zaměřena na naplnění materiálních cílů výchovy, musíme volit z metod umožňujících osvojení konkrétního obsahu výchovy ve smyslu zejména soustavy poznatků, soustavu morálních

norem, pravidel společenského chování, systému hodnot (krajní podobou materiálně zaměřeného vzdělávání je encyklopedismus).

Z hlediska cílů výchovy můžeme rozlišovat i metody výchovy usnadňující dosažení cílů autonomních a heteronomních, individuálních a sociálních, tzn.:

- **metody výchovy autonomní – heteronomní:** Autonomní metody výchovy umožňují dosažení cílů, které si stanovil sám vychovávaný – v podstatě se jedná o metody sebevýchovy, či sebevzdělávání. V případě heteronomních metod výchovy jsou sledovány cíle formulované zvnějšku.
- **metody výchovy individuální – sociální:** Metody výchovy individuální, usilující samozřejmě o naplnění individuálních cílů usilují o rozvoj a budoucí uplatnění vychovávaného jedince. Přínos pro jedince, benefit, který přináší výchova je posuzován z hlediska přínosu pro jedince. V případě metod umožňujících dosažení sociálních cílů je sledováno začleňování člověka do společnosti se záměrem uvědomělého naplnění sociální funkce.

S ohledem na současné trendy ve vzdělávací politice české, rozvíjející se na pozadí té evropské, a v souvislosti s právě uvedenými typy výchovných cílů je třeba připomenout i typ **kompetenčně orientovaných vzdělávacích cílů**. Vzdělávání orientované na rozvoj klíčových kompetencí⁷ žáků je zakotveno zejména v relevantních kurikulárních dokumentech, tj. v rámcových vzdělávacích programech pro daný typ a stupeň vzdělávání, následně i ve školních vzdělávacích programech. Ucelený přehled systému kurikulárních dokumentů v ČR je k dispozici v příloze 6.

Výuka orientovaná spíše na cíle materiální, encyklopedické a rozvíjející hlavně paměťové osvojení si poznatků musí být samozřejmě vedena odlišně od výuky usilující o rozvoj klíčových kompetencí⁷ žáků. Kromě cíle, účelu výchovy, výběr metod výchovy poměrně intenzivně souvisí:

- s **osobností vychovatele (s typem učitele)**⁸,
- s **výchovným stylem** (viz např. způsoby výchovy - model devíti polí, příloha 2)

⁷ Pojem klíčové kompetence žáků označuje soubor klíčových vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj žáků i jejich uplatnění v životě. V ČR jsou aktuální klíčové kompetence vymezeny v jednotlivých rámcových vzdělávacích programech. Například v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* se jedná o kompetence: občanské, k učení, sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů, pracovní.

⁸ Typologie učitele je rozpracována více v pedagogické psychologii (základní vzhled viz například i Janiš a kol. *Kapitoly ze základů pedagogiky*, 2005, s. 95 – 97).

- se specifiky vychovávané skupiny (věk, velikost - počet, struktura, dosavadní školní, výchovná a výuková historie a zkušenost, osobnost vychovávaných aj.)

Další možností v rámci třídění metod výchovy je rozlišovat metody výchovy (Janiš a kol., 2005, s. 78 - 79): **a) univerzální**, které mohou být použity ve všech oblastech pedagogické teorie a praxe (např. rozhovor), **b) neuniverzální (speciální)**, které mohou být učiteli či vychovateli užity pouze za přesně vymezených podmínek (např. metody výuky čtení v 1. ročníku ZŠ). U tohoto třídění je třeba si však uvědomit, že i u univerzálních metod je nutné přizpůsobit charakter metody **funkci**, které má posloužit. A právě funkce, kterou daná metoda v pedagogické teorii a praxi plní, představuje kritérium mnohem komplexnější klasifikace metod výchovy.

4.2 Komplexní klasifikace metod výchovy: dle funkce

Dle funkce jsou rozlišovány tři základní skupiny metod výchovy (Janiš a kol., 2005, 79 - 81): A/ metody diagnostické, B/ metody výchovně-vzdělávací, C/ metody výzkumné⁹.

4.2.1 Metody diagnostické

Diagnostické metody plní **funkci zjišťovací**, tj. umožňují poznat vychovávaného, subjekt výchovy. Pedagog pomocí těchto metod může zjišťovat:

- a) co vychovávaný ví a umí – tj. jeho vědomosti a dovednosti,
- b) na co vychovávaný má – tj. jeho schopnosti,
- c) jaký vychovávaný je – tj. jeho vlastnosti, postoje, hodnoty, zájmy.

K diagnostickým metodám řadíme například:

- studium dokumentace,
- pozorování,
- rozhovor,
- dotazník (včetně didaktických testů),
- sociometrickou metodu,
- analýzu výsledků činností žáků,

⁹Výzkumné metody jsou klíčové pro existenci pedagogiky jako vědní disciplíny i jako prostředek k poznání pedagogické reality, teorie a historického vývoje. Přesto výzkumné metody pedagogiky nestojí v centru zájmu tohoto studijního textu pro sociální pracovníky, pozornost je zaměřena na diagnostické a výchovně vzdělávací metody.

- řešení problémových úkolů a situací.

4.2.2 Metody výchovně-vzdělávací: s důrazem na vzdělávací

Metody patřící do této skupiny plní **funkci realizační**, tj. umožňují vychovávajícímu subjektu realizovat výchovný záměr (dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle). Výchovně-vzdělávací metody zahrnují:

- 1. metody výchovné:** Jedná se o metody, které na rozdíl od vyučovací metody působících převážně na rozumovou (kognitivní) stránku vychovávaného, působí na volní (konativní) a citovou (afektivní) stránku vychovávaného. Někdy se hovoří o metodách mravní výchovy. Jedná se například o metodu cvičení (navykání – utváření návyků), metodu vysvětlování a přesvědčování, o metodu diskusí, o metodu řešení morálních dilemat, o metodu příkladu, či o metodu hodnocení (metodu odměn a trestů).
- 2. metody vzdělávací** - (speciálně) vyučovací, které jsou vč. jejich třídění v pedagogice, resp. didaktice, nejpracovanější. Jejich klasifikace je možná na základě několika kritérií, **z hlediska aspektu:** **2a/** logického, **2b/** didaktického, **2c/** psychologického, **2d/** organizačního, **2e/** procesního.

2a/ Z hlediska logického aspektu (dle logického postupu učitele při vyučování a žáka při učení se) rozlišujeme vyučovací metody:

- analytické,
- syntetické,
- synkritické (srovnávací),
- induktivní,
- deduktivní.

2b/ Z hlediska didaktického aspektu (dle pramene poznání a typu poznatků) rozlišujeme tři základní skupiny vyučovací metod:

- metody slovní,
- metody názorně- demonstrační,
- metody praktické.

2c/ Z hlediska psychologického aspektu (dle aktivity a samostatnosti žáků) bývají také rozlišovány tři skupiny metod:

- metody sdělovací,
- metody samostatné práce žáků,

- metody badatelské, výzkumné.

Jako samostatná skupina metod je v současnosti nahlížena skupina tzv. **metod aktivizačních** (z hlediska psychologického se jedná o metody fungující na principu samostatné práce žáků, badatelských a objevných aktivit žáků, na principu konstruování a postupném konstruktivistickém vytváření vědění (nikoliv na osvojování si hotových poznatků). Aktivizační metody umožňují rozvoj samostatnosti, tvořivosti, kooperace, flexibility. Uplatňují problémový přístup k učení, podporují intenzivní prožívání myšlení, podněcují zájem o učení. Aktivizující metody sice mohou být časově náročnější, avšak na druhou stranu skýtají možnost časové úspory z toho hlediska, že není třeba pamatovat na vstupní motivaci, neboť velmi často samy aktivizující metody působí jako metody motivační. Velmi dobře jsou využitelné ve vzdělávání dospělých. Aktivizující metody zahrnují metody diskusní, inscenační, problémové, didaktické hry, mezní a konfliktní situace (Jankovcová, 1988). Do aktivizujících metod je možné řadit i skupinu metod rozvíjených v rámci hnutí kritického myšlení (angl. *Reading and writing for critical thinking*), čtenou metodickou inspiraci můžete čerpat z publikace *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků* (Grecmanová, H. a kol., 2000) i z internetových stránek hnutí¹⁰.

2d/ Z hlediska organizačního aspektu (dle organizace a interakce výukových forem a prostředků) jsou rozlišovány:

- kombinace metod s vyučovacími formami
- kombinace metod s vyučovacími pomůckami

2e/ Z hlediska procesuálního aspektu (dle fází výchovně-vzdělávacího procesu) je možné rozlišovat vyučovací metody:

- motivační (vyvolávající a usměrňující zájem o učení),
- expoziční (metody seznamování žáků s učivem),
- metody fixační (metody upevňování učiva),
- metody hodnocení (metody kontroly a klasifikace).

Více k metodám z hlediska procesuálního hlediska viz příloha 7.

¹⁰ Kritické myšlení dostupné na <http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php>.

4.2.3 Metody mravní (etické) výchovy

V rámci metod mravní výchovy lze rozlišovat dvě podskupiny:

- **metody mravního uvědomování** (metoda příkladu, metoda požadavků, metoda přesvědčování, metoda vysvětlování, metoda řešení mravních dilemat),
- **metody výchovy mravní aktivity** (metody cvičení, hodnocení, režimu, pověřování úkolem nebo funkcí, utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou).

Z hlediska metod mravní, etické výchovy se v současnosti jako velmi inspirativní jeví ucelený program zaměřený na výchovu k prosociálnosti – projekt etické výchovy R. Roche-Olivara, který představuje výchovný program pro ZŠ a SŠ, který vede k prosociálnosti, usnadňuje genezi osobnosti žáka a rozvíjí účinnou spolupráci (Lencz, Křižová, 2000, s. 9).

Obecně spočívá cíl etické výchovy v pozitivním v rozvoji jádra etické výchovy v ovlivňování postojů a chování dítěte směřovaného k vytváření hodnotového systému a jeho zvnitřnění (Nováková a kol., 2006, Lencz, Křižová, 2000). Prosociální chování (cílem etické výchovy) je chováním vedoucím k pozitivním vztahům – tzv. k prosociálnosti. Co se týče významu výrazu **prosociální chování**, toto chování může být vyjádřeno deseti tezemi, maximy či pravidly (Roche-Olivar, 2003, In Nováková, 2006, s. 6):

1. Poskytnout fyzickou pomoc.
2. Poskytnout fyzickou službu.
3. Darovat, půjčit nebo rozdělit se.
4. Poradit, vysvětlit.
5. Potěšení a povzbuzení smutných nebo utrápených lidí.
6. Vyjádřit pozitivní hodnocení druhých s cílem posilnit jejich sebeúctu.
7. Se zájmem a soustavně naslouchat druhému.
8. Snažit se pochopit druhé, pochopit jejich city (empatie).
9. Solidárnost - chování, které vyjadřuje účast na důsledcích (zvláště těžkých) podmínkách, stavu, situaci nebo neštěstí druhých osob.
10. Snažit se o zmírnění protikladů dorozuměním a dohodou ve skupině, hledáním toho, co nás spojuje, vytvářet atmosféru pokoje a svornosti.

Postupů a konkrétních technik a aktivit podporujících výchovu k prosociálnosti nejen ve vyučování, ale i v mimoškolní výchově je možné nalézt celou řadu, viz například *Etická výchova, metodický materiál 1.* (Lencz, Křižová, 2000), *Učíme etickou výchovu, Manuál etické výchovy pro základní a střední školy* (Nováková a kol., 2006).

5 Profese pedagoga - pedagogického pracovníka

Práce pedagoga patří k povoláním náročným a ve společnosti do značné míry nedoceňovaným. Společenské nedocení pedagogické práce souvisí i s historickým vývojem celosvětově velmi početné skupiny pedagogických pracovníků, a to učitelů. O tom v našich národních podmínkách svědčí například i skutečnost, že k výkonu učitelského povolání nebylo dlouhou dobu potřeba žádného speciálního či vyššího vzdělání (první kurzy pro učitele na našem území, tzv. preparandy v rozsahu 3 a 6 měsíců, začaly být zřizovány teprve po roce 1774 na základě Felbigerova *Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy* a teprve po zákonné úpravě v roce 1946 byly zřizovány pedagogické fakulty).

Náročnost pedagogické profese spočívá mimo jiné v nutnosti zvládat vlastní ambivalentní pocity a dilemata. Štech (1998) upozorňuje na zejména na čtyři dilemata vyplývající z každodenního kontaktu se žáky a která v průběhu své profesní dráhy musí ve své profesi řešit učitelé. Tato dilemata jsou však aktuální nejen pro učitele, ale v přiměřené míře pro všechny kategorie pedagogických pracovníků:

1. dilema první: **jistota – nejistota přijetí** žáky či vychovávanými subjekty,
2. dilema druhé: **distance – blízkost** vztahu k žákům a k vychovávaným subjektům,
3. dilema třetí: **uplatnění – neuplatnění moci** v komunikaci s žáky a vychovávanými subjekty,
4. dilema čtvrté: **užívání osvědčených rutinních postupů a metod – vlastních kreativních a inovativních postupů.**

Od pedagoga je vyžadováno plnění celé řady rolí, funkcí, kompetencí apod. Nároky na výkon pedagogické profese, předpoklady a specifika této profese jsou vymezovány z různých hledisek; tato kapitola usiluje o předestření hlavních možností a perspektiv pohledu. Podkapitola 5.1 nahlíží na pedagoga jako na pedagogického pracovníka skrze **Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.** Podkapitola 5.2 vychází z požadavků na vychovatele, jímž jsou v části své profesní pozice všechny uvedené kategorie pedagogických pracovníků. Podkapitola 5.3 se zabývá pedagogickým pracovníkem jako činitelem změn ve školství a činí tak z perspektivy postojů ke změně, tj. z perspektivy proinovační angažovanosti a rezistence ke změně.

5.1 Pedagogický pracovník z hlediska zákonné úpravy

Z hlediska legislativy je pedagog aktuálně vymezen v zákoně č. 198/2012 Sb. (platném od 1. 9. 2012), kterým se novelizuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákon č. 198/2012 Sb. je přitom zaměřen na posuzování odborné kvalifikace pedagogických pracovníků a řešení přímé pedagogické činnosti nad stanovený rozsah (Zákon, 2012, Valenta, 2012) Z hlediska základního legislativního vymezení je pedagogickým pracovníkem ten, kdo:

- koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného (tzn. koná tzv. přímou pedagogickou činnost),
- je zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu,
- vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

Z hlediska legislativy existují následující profesní pedagogické pozice:

Tabulka 6 – Přehled profesních pedagogických pozic

<ul style="list-style-type: none">• učitel¹¹• pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,• vychovatel• pedagog volného času• speciální pedagog,	<ul style="list-style-type: none">• psycholog• metodik prevence pedagogicko-psychologické poradně• asistent pedagoga• trenér,• vedoucí pedagogický pracovník.
--	---

¹¹ Skupina učitelů není z hlediska profesních pedagogických pozic homogenní, kvalifikační požadavky jsou specifikovány pro následující pozice: učitel mateřské školy, učitel prvního stupně základní školy, učitel druhého stupně základní školy, učitel přípravné třídy základní školy a přípravného stupně základní školy speciální, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy, učitel odborných předmětů střední školy, učitel praktického vyučování, učitel odborného výcviku, učitel ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, učitel střední odborné školy a konzervatoři, učitel vyšší odborné školy, učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, učitel náboženství, odborného výcviku v zařízení sociálních služeb. (zákon 198/2012 Sb.)

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou:

1. plná způsobilost k právním úkonům,
2. odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost,
3. bezúhonnost,
4. zdravotní způsobilost,
5. znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak.

Podrobněji jsou předpoklady na jednotlivé kategorie specifikovány a novelizovány právě v zákoně 198/2012 Sb.

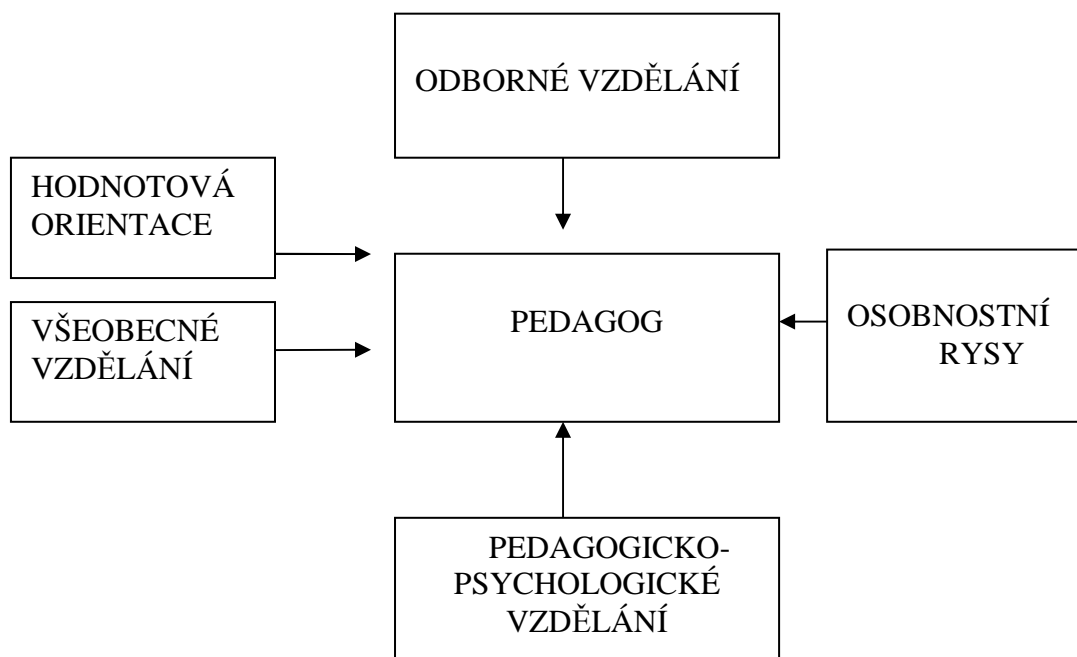
5.2 Vychovatel z hlediska profesních požadavků

Vychovatel je jedním z klíčových aktérů výchovy v užším i širším slova smyslu i edukace (více k těmto pojmům podkapitola 2.2.1). Synonymická vyjádření zahrnují zejména výrazy: vychovávající subjekt, edukátor. Co se týče vztahu mezi pojmy vychovatel a pedagog: každý pedagog je zpravidla vychovatel, ne každý vychovatel musí být pedagog (pojem pedagog v sobě zahrnuje profesní pedagogické působení). Kdežto vychovatelem je i rodič bez odborného pedagogicko-psychologického vzdělání.

Výčet hlavních činností vychovatele – pedagoga by jistě musel zahrnovat například činnosti typu: projektování, realizace i hodnocení výchovy, diagnóza vychovávaných subjektů (edukantů), výběr pedagogických prostředků apod. Charakter mnoha aktivit vychovatele souvisí s vzájemným vztahem vychovávajících a vychovávaných:

- vychovávající subjekt \longrightarrow vychovávaný objekt,
- vychovávající subjekt \longleftrightarrow vychovávaný subjekt (viz také obrázek 2, s. 23).

Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagoga, zachycuje obrázek 3.



Obrázek 3 - Požadavky na pedagoga

(Jůva, 1994, s. 75, modifikace autorky)

Ze schématu vyplývá, že Jůva (1994) shrnuje požadavky do pěti skupin. Všeobecné vzdělání vymezuje prostřednictvím všeobecného vzdělání a rozhledu filozofického, politického, vědeckého a kulturního. Odborným vzděláním rozumí teoretické i praktické odborné vzdělání učitele v oborech, jimž vyučuje, resp. v nichž vychovává – v případě mimoškolní výchovy apod. Integrovanou součástí pedagogicko-psychologického vzdělání¹² jsou „praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky, které umožňují přenést poznatky pedagogické teorie do bezprostřední výchovné praxe. V pedagogickém procesu se uplatňuje mnoho rysů pedagogovy osobnosti: tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, pedagogický takt, pedagogický klid, pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům, přísná spravedlnost“ (Jůva, 1994, s. 72 - 73).

K formulaci požadavků na vychovatele lze dobře využít funkce, které musí plnit učitel, zejména pokud je vzdělávání vnímáno jako kultivace celé osobnosti (např. Kalhous, Obst, 2002). Vychovatel podobně jako učitel plní například funkci: motivační, řídicí, poradenskou, organizační či funkci modelu (tzn. příkladu, vzoru).

Rozmanitost struktury požadavků na pedagogickou profesní způsobilost vyplývá i z pohledu Janiše, Krause, Vacka (2005) strukturující profesní způsobilost učitele do pěti

¹² Pedagogicko-psychologické vzdělání je označením upraveným autorkou textu, Jůva užívá označení pedagogické vzdělání.

oblastí, a to a) odborné profesní způsobilosti, b) výkonové, c) osobnostní, d) společenské, e) motivační.

Pařízek (1996) navíc rozlišuje dvě skupiny determinant pracovní činnosti učitele aplikovatelné i na vychovatele: objektivní a subjektivní determinanty. Jeho subjektivní determinanty odpovídají struktuře požadavků podle Janiše, Krause, Vacka (2005). **Objektivní determinanty** zahrnují ekonomické, politické a kulturní prostředí, společenskou komunitu, rodinné prostředí pracovníka a jeho osobní život, podmínky pracovního zařazení na pracovišti (Pařízek, 1996).

Subjektivní determinanty specifikujeme pro naše účely pojmy: osobnost a výchovný styl, pedagogická kompetence i její sebehodnocení, znalosti a autorita. **Osobnost a výchovný styl** (k výchovnému stylu více způsoby výchovy a model devíti polí, viz příloha 2) patří ke klíčovým faktorům pedagoga. Osobnost pedagoga představuje individuální jednotu člověka, aspekt socioprofesionální přípravy pedagoga jako kvalitního činitele změn ve vzdělávání (Nelešovská, 2002, 2005).

Vedle pokusů vymezit pedagoga prostřednictvím požadavků na osobnost jsou stále aktuální významné pokusy vymezit pedagoga a požadavky na něho prostřednictvím kategorie **kompetence a znalosti**. **Pedagogická kompetence učitele** adaptovatelná na další kategorie pedagogických pracovníků je nahlížena:

a/ jako soubor následujících dílčích oblastí kompetence učitele – tj. kompetence:

1. oborově předmětové, 2. (psycho)didaktické, 3. obecně pedagogické, 4. diagnostické a intervenční, 5. (psycho)sociální a komunikativní, 6. manažerské a normativní, 7. profesně a osobnostně kultivující (Walterová, 2001),

b/ jako individuální pocit pedagogické kompetence a individuálně prožívaného stabilního pocitu pedagogické sebeúcty (Lašek, 2005).

Sebehodnocení pedagogické kompetence představuje zdroj informací o míře učitelovy sebejistoty a profesního sebevědomí. Sebejistota a profesní sebevědomí učitele je důležitým předpokladem otevřenosti vůči inovačním změnám ve školství.

Učiteli jsou připisovány následující role a funkce (viz tabulka 7):

Tabulka 7 – Přehled hlavních rolí a funkcí učitele

<ul style="list-style-type: none"> • zdroj disciplíny¹³, • udržování minimální míry úzkosti se stimulačním efektem¹⁴, • rozhodující činitel odpovědný za úroveň a charakter komunikace, • žákův poradce a pomocník, • organizátor vyučovací činnosti, • vykonavatel pokynů, směrnic a doporučení jako tvůrce pedagogického procesu, • nositel humanizačních tendencí ve výchově a vzdělávání, • facilitátor žákova učení a žákova vývoje 	<ul style="list-style-type: none"> • garant řádu a pravidel školy, • spolutvůrce kurikula, • manažer žákovy učební činnosti jako aktivní konstrukce poznán, • reflektivní praktik a výzkumník, • činitel výchovy mravní (etické) • aktivizátor a usměrňovatel pozornosti žáků, • podněcovatel budování žákova pocitu kompetence, sebeúcty, • diagnostik zvláštností dětí, • průvodce žáka na cestě k poznání. • klíčový činitel změn ve vzdělávání (více viz podkapitola 5.3).
--	--

Významné hledisko pedagogického působení představuje pedagog a vychovatel jako **autorita**. Podle *Pedagogického slovníku* (2001) je přijetí formální i neformální autority významným faktorem efektivní práce skupiny. Svobodová (2005) upozorňuje na postupný vznik autority, na důležitost uvědomování si, že vztah vychovávaný – vychovávající je vztahem asymetrickým, a to i přes respektování subjektu – subjektového vztahu vychovávaného a vychovávajícího. Určitý čas u začínajících pedagogů je také třeba k nalezení optimální hranice mezi formální a neformální autoritou. V souvislosti s demokratickou školou není dobré uvažovat o zrušení autority učitele, ale o kvalitním partnerském vztahu učitele a žáka, usilujícím o žákovo osamostatnění, rozvoj zodpovědnosti, sebekázně apod. Zajímavý pohled na autoritu učitele poskytují Kusák a Dařílek (2002), podle nichž autorita učitele představuje vážnost odvozenou od obecně uznávaného postavení učitele jako odborníka (experta) a posilovanou odpovědností za výsledky učení.

¹³ Tato role je neoddiskutovatelná, zároveň však z některých výzkumných šetření vyplývá, že řešení kázeňských přestupků, tj. jedna z činností úzce spojená s udržováním disciplíny, se objevuje mezi největšími obtížemi (např. Klapal, 2005, Šimoník, 1994).

¹⁴ O nutnosti udržovat minimální úroveň úzkosti ve škole hovoří Kusák, Dařílek (2005).

5.3 Pedagog jako činitel změn ve vzdělávání – zdroj proinovační angažovanosti i rezistence

Důležitost této funkce a role pedagogického pracovníka vyplývá z jednoho téměř univerzálně přítomného jevu ve školství současnosti – totiž ze změny ve vzdělávání (více ke změně ve vzdělávání viz kapitola 6). „Vzdělávací instituce (a jejich aktéři) mohou reflektovat změny sociokulturního prostředí převážně reaktivně dílčími změnami tradičního kulturního modelu, event. rezistencí vůči novým nárokům a setrváváním na dosavadní identitě. Nebo mohou přijmout proměny společnosti jako kulturní výzvu a podílet se aktivně na konstrukci nového pojetí vzdělávání a modelu školy v intencích snahy o co nejkvalitnější kultivaci budoucích generací, s respektem k potřebám jednotlivců i společnosti (Koucký, Kovařovic, In Spilková, 2010, s. 34)

V prostředí změn tedy je třeba pedagoga nahlížet jako jednoho z **klíčových lokálních agentů změny** s nejintenzivnější přímou kontrolou nad tím, co se děje ve výchovných skupinách, a v případě učitelů, s nejintenzivnější přímou kontrolou nad tím, co se děje ve školní třídě (Fullan, 2001).

Význam pedagogického pracovníka jako jednoho z klíčových činitelů změn ve vzdělávání nemůže spočívat pouze v osvojování si dovedností vyžadovaných inovativní změnou, pouze v realizaci projektu změny bez poznání důvodů, proč dělají (mají dělat) úkony vyplývající z dané změny. Takovéto spíše automatické plnění dané úlohy pedagoga představuje problém implementace (zavedení) změny, kdy hrozí, že implementace (zavedení) změny bude pouze formální a povrchní. Spatřování významu změny je zdrojem motivace a „know-how“ k řešení problémů. Naopak nedostatek smyslu či zmatek energii odčerpávají. Psychický proces učení se a porozumění novému jevu a podstatě změny ve školství není otázkou okamžiku, ale jedná se o skutečně heterogenní proces. (Fullan, 2001)

S heterogeností procesu přijetí změny zásadně počítá například i **teorie na angažovanosti založeném přijetí změny (teorie CBAM, Concerns-based Adoption Model)**. Základním předpokladem této teorie je, že k přijetí změny sociálním systémem nemůže dojít bez přijetí změny v individuální rovině. Z této teorie změny vyplývá, že žádný klientský systém není natolik autokratický, aby k přijetí změny stačilo nařízení shora. Nutná je možnost vyzkoušení inovace jedincem – v našem případě pedagogem či učitelem, a nezávislé rozhodnutí přijmout/odmítnout změnu. Jestliže počet odmítavých

rozhodnutí dosáhne určité míry, i kdyby byl systém sebecentralizovanější, inovace zanikne (Ellsworth, 2001).

Otevřenost změnám a flexibilita se stávají součástí nových hodnot pedagogické profese. Základem k poznání otevřenosti vůči změnám je jejich subjektivní hodnocení změn a tedy i jejich postoje ke změnám. V případě, pedagogova vnitřního odmítání implementace (zavádění) změny, či jestliže pedagog implementuje (zavádí) změnu bez kritického zhodnocení, či pokud implementaci pouze předstírá, změna nemůže úspěšně proběhnout. Zásadním faktorem změny ve školství je míra proinovační angažovanosti pedagoga – jejich pozitivní subjektivní hodnocení změny.

Proinovační angažovanost představuje: relativně trvalou soustavu pozitivních hodnocení (apetencí) + pozitivního emocionálního cítění + tendencí k jednání ve vztahu k podmínkám změny ve školství (Vrabcová, 2007). **Proinovační angažovanost** označuje opak **aktivního odporu** (aktivní rezistence) k dané změně ve školství. Přestože proinovační angažovanost bezpochyby patří ideálům, je třeba počítat s jejím opakem, rezistencí. Odmítání změn představuje přirozenou lidskou reakci, častější v organizacích vzbuzujících pocit, že lidem poskytují určitou formu ochrany, tj. např. v armádě, u policie, ve státním zdravotnictví, ve školství. Jedním z hlavních důvodů je samotná podstata změny narušující status quo. I u proinovačně laděných pedagogických pracovníků jako aktérů změn ve zdělávání je aktuální a přirozený pocit ohrožení, a to zejména v počátcích změny. Více k rezistenci vůči změně viz podkapitola 6.4.

6 Vzdělávací změny jako pedagogický pojem a prvek systému výchovy

Jedním z ústředních témat na poli české, evropské i světové vzdělávací politiky je směřování ke vzdělávání rozvíjejícímu u člověka takové kvality, které mu umožní flexibilně reagovat na permanentně a dynamicky se vyvíjející podmínky informační společnosti. V důsledku proměny charakteru společnosti se posouvá důraz na jiné aspekty výchovně vzdělávací činnosti. Do centra pozornosti se dostávají jiné typy cílů, jiné obsahy výchovy, důležitými se stávají **klíčové kompetence** (jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince i jeho uplatnění v životě). Permanentně, dynamicky a na pluralitních principech se vyvíjející společnost vyžaduje vzdělávací změny spoluutvářené přispěním dílčích subjektů a v otevřené diskusi. Potřeba jsou takové změny, které: a) respektují potřeby a názory zúčastněných (učitelů, rodičů, žáků, zřizovatelů škol atd.) i složky systému výchovy, b) jsou systémově plánovány a řízeny konzistentně, v souladu se všemi platnými kurikulárními dokumenty (systém kurikulárních dokumentů viz příloha 6).

Kapitola 6 vymezuje pojem změny ve vzdělávání jako pojem a seznamuje s vybranými typy změn ve vzdělávání (viz 6.1 a 6.2). Pozornost je věnována i heterogennímu průběhu a fázím (etapám) vzdělávací změny (6.3). V neposlední řadě informace obsažené v této kapitole upozorňují na: 1. potenciální zdroje odporu, odmítání – na rezistenci změny (6.4), 2. předpoklady (podmínky) usnadňující úspěšný průběh změny (6.5)

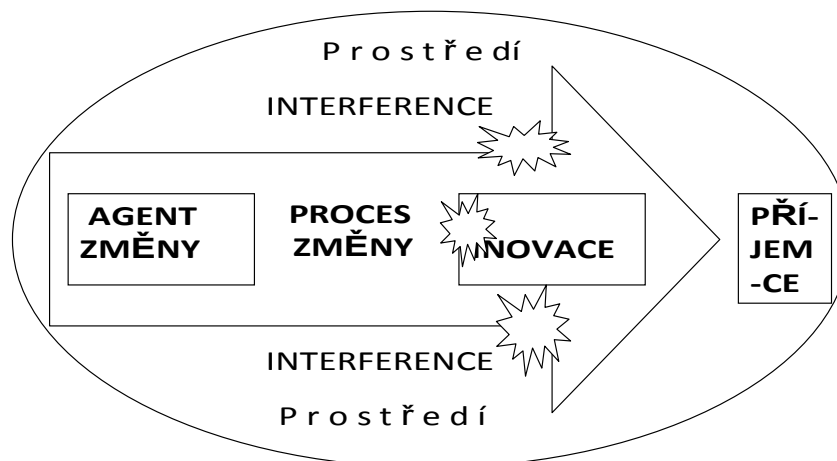
6.1 Změna ve vzdělávání: vymezení pojmu

Změna ve vzdělávání (vzdělávací změna) je jedním ze zásadních jevů v současném školství a jako pojem představuje nedílnou součást předmětu moderní pedagogiky.

Vzdělávací změna je změnou ve vzdělávacím systému (pojem vzdělávací systém viz podkapitola 3.2). Vzdělávací změna představuje: 1. soubor teoretických plánů, projektů a vizí, 2. činnosti nutné pro implementaci, tj. zavádění, uvedeného do praxe, 3. výsledky této implementace (Průcha, 2001). Důležitými prostředky i dimenzemi změn ve vzdělávání jsou: 1/ potenciální nové či revidované materiály, 2/ vyučovací metody, 3/ názory, postoje, pedagogické koncepce a teorie (Fullan, 2001). Všechny tři dimenze jsou nezbytné, neboť společně představují prostředek dosažení specifických vzdělávacích cílů. Změna první

dimenze je nejjednodušší, změna druhé složitější a nejobtížnější je dosažení změny ve třetí dimenzi. (Fullan, 2001).

Shrneme-li uvedené, je změna ve vzdělávání multidimenzionální jev a heterogenní proces (viz obrázek 4).



Obrázek 4 – Prvky změny (model změny, Ellsworth, 2001)

Z obrázku vyplývají hlavní **faktory i prvky každé změny ve vzdělávání** (Ellsworth, 2001):

- a) agent změny,
- b) příjemce změny,
- c) obsah změny - inovace,
- d) proces změny,
- e) rezistence,
- f) prostředí a podmínky.

V české terminologii se vedle výrazu vzdělávací změna (angl. *educational change*) užívají i jiná označení: **edukační změna, inovace ve vzdělávání, vzdělávací a školská reforma, změna v pojetí vzdělávání, pedagogická inovace**, a v jistém slova smyslu i výrazy jako **modernizace, optimalizace, racionalizace, permanentní inovace ve vzdělávání**. Některé uvedené výrazy jsou užívány synonymicky, přestože se v kontextu teorií vzdělávacích změn jedná o výrazy se specifickým významem.

K vzdělávacím změnám docházelo a dochází nezdědka jako k důsledkům politických reforem, přístupů a postupů založených na znalostech, zkušenostech a experimentování učitelů a škol v praxi. Průběh vzdělávací změny je do značné míry ovlivňován nejen pokroky v pedagogice, ale také společností, jíž jsou vzdělávací instituce součástí. Hospodářství, politika a vzdělávání představují subsystemy, které se v moderní společnosti rozvíjejí podobnými cestami (Ellsworth, 2001). Role vzdělávacích změn ve společnosti přispěla ke vzniku **teorie vzdělávací změny**. Vznik teorií vzdělávací změny je řazen do první poloviny 20. století (Ellsworth, 2001, Walterová, 2004). Současně je třeba upozornit, že fenomén vzdělávacích změn ke své existenci teorii nepotřebuje, existuje totiž i bez teorie.

6.2 Typologie změn ve vzdělávání

Tato podkapitola seznamuje s některými typy změn ve vzdělávání, a to za účelem lepší orientace v četných změnách probíhajících ve vzdělávání. Prezentovány a rozlišeny jsou tyto typy změn:

- **dle rozsahu, iniciativy a způsobu šíření změny:**
 - reformní typ změny - inovační typ změny¹⁵
- **dle předmětu (obsahu) změny:**
 - strukturální – obsahově teleologická – metodická – kombinovaná
 - produktová – procesuální

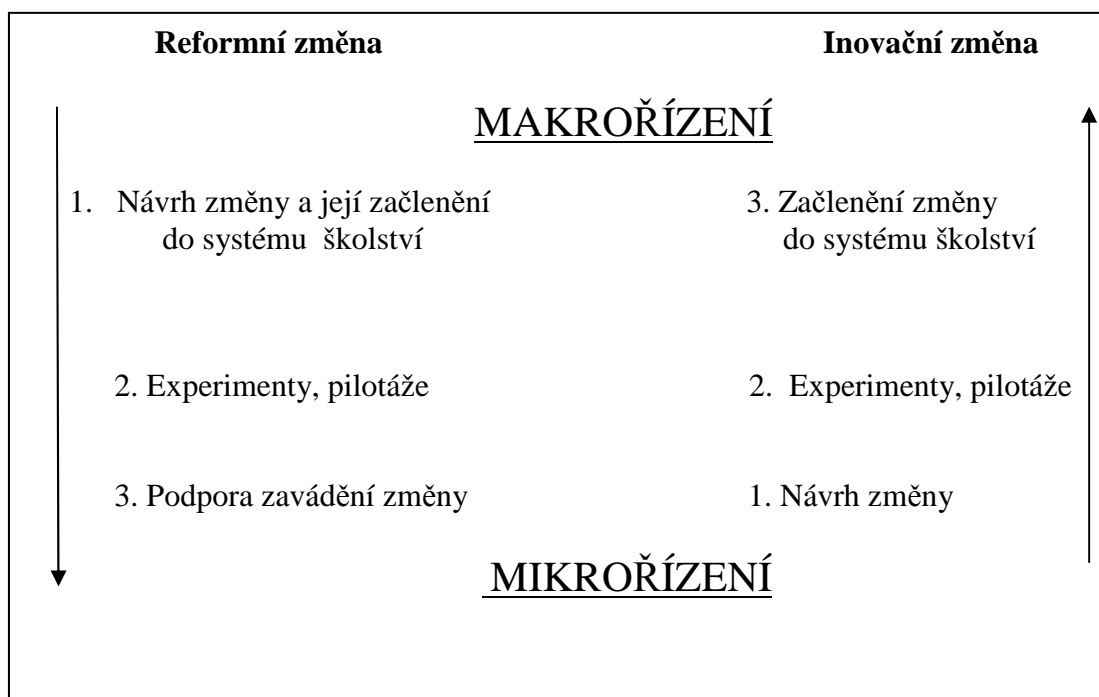
6.2.1 Typologie změn dle rozsahu, iniciativy a způsobu šíření

Inovační typ změny ve vzdělávání je proměnou podstaty systému, zpravidla však pouze jeho určitého prvku (či jednotlivých prvků) iniciovanou zdola z mikro či z meziúrovně (od různých expertních skupin, profesních sdružení, sdružení rodičů (i žáků), škol, obcí event. jednotlivců atp.). Typickým příkladem inovačního typu změny je vznik/založení většiny alternativních škol, kromě výjimek.

Reformní typ změny ve vzdělávání představuje proměnu iniciovanou z makroúrovně, která se navíc zpravidla týká podstaty celého systému či prvků plošně v celém systému.

¹⁵ Rozlišení reformního a inovačního typu vychází z **inovačních koncepcí** prezentovaných Rýdlem (2003).

Schematické znázornění rozdílu mezi reformním a inovačním typem změny ve vzdělávání je obsaženo v obrázku 5.



Obrázek 5 – Schéma inovační a reformní změny ve vzdělávání

Reformním typem změny jsou například legislativní úpravy (školské zákony, směrnice, vyhlášky atd.), projekty vzniklé na základě zadání institucí makrořízení v českém prostředí MŠMT, konkrétně např. *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* (1977), *Národní program rozvoje vzdělávání*, rámcové vzdělávací programy. Do takto vymezeného reformního typu změny je řazena i změna počítající ve svém průběhu s prvky inovační změny, ale ve svém počátku iniciovaná v úrovni makrořízení. Tedy do reformního typu patří i současná víceúrovňová kurikulární reforma¹⁶ otevírající „*prostor pro skutečnou reformu zdola, pro podporu změn přímo na školách, což je ověřená zahraniční zkušenost*“ (Spilková a kol., 2004, s. 17).

Reformního typu změny se samozřejmě učitelé změny účastní, ale změny vycházejí nikoliv z iniciativy učitelů či vedení konkrétních škol, ale z úrovně makrořízení školství. Typický průběh reformní změny začíná legislativním vyhlášením (specifikací průběhu, cílů a harmonogramu) změny institucionálními organizátory makrořízení. Naplňování a efektivita legislativně zakotvené změny jsou dále sledovány pilotážemi, experimenty a dalšími iniciativami (projekty, DVPP aj.). Součástí reformní změny v oblasti vzdělávání

¹⁶ Pojem 'kurikulární reforma' zde označuje reformu probíhající v ČR od roku 2001 zejména v důsledku systému kurikulárních dokumentů (viz příloha 6).

a školství je/měl by být nejen monitoring toho, jak se školám či dalším školským zařízením daří naplňování vstupních i dalších průběžně, na mikroúrovni deklarovaných pravidel, ale významně je třeba věnovat pozornost i podpora škol či dalších zařízení v realizaci změn/y (k možnostem podpory škol ve specifické a aktuální oblasti autoevaluace více viz podkapitola 7.3).

6.2.2 Typologie změn dle jejich předmětu (obsahu)

Podle předmětu změny je možné rozlišovat čtyři typy změn: **a) strukturální změna** - týká se struktury výchovně-vzdělávacího systému, zřizování/rušení typů škol, změn v délce povinné školní docházky apod., **b) obsahovou** - týká se vzdělávacího obsahu a cílů vzdělávání, **c) metodickou změnu** – týká se plánovaných změn v oblasti vyučovacích metod, **d) kombinovanou změnu** - jedná se o kombinaci jednotlivých aspektů a – c, tj. struktury, obsahu, metod.

Hall a Hord(ová) (1987) rozlišují **změnu produktovou a procesuální**. **Produktové** změny se týkají něčeho hmatatelného, konkrétního, např. nových učebních materiálů, nového nástroje k diagnostice potřeb klientského systému. **Procesuální** změny nejsou ani hmatatelné, ani konkrétní, ale mohou být strukturované, např. změna způsobu, jakým učitel zvládá třídu, změna v posunu od centralizovaného k decentralizovanému přístupu k řešení problémů, či program k pozvednutí morálky a výkonnosti personálu. Oba typy změny vyžadují čas, přijetí obou změn závisí i na individuálních charakteristikách, u obou typů platí, že čím je změna složitější, tím delší čas potřebuje.

Pro ilustraci využití uvedené typologie se zastavme u některých změn v českém vzdělávacím systému a pokusme se je klasifikovat, tj. přiřadit k naznačeným typům změn (viz tabulka 8).

Tabulka 8 – Ukázka aplikace typologie změny dle obsahu

Příklady změn	Typ změny
kurikulární reforma v českém školství (RVP, ŠVP, orientace na klíčové kompetence žáků a týmovou spolupráci učitelů apod.)	kombinovaně zaměřená změna (kombinace zejména typu b) a c), tj. obsahově – teleologicko – metodická změna)
zavedení 9-leté školní docházky	strukturální typ změny
zavedení povinného vlastního hodnocení	produktově procesuální typ změny

školy	
státní maturity	produktově procesuální typ změny

6.3 Heterogenní průběh změny: Fáze (etapy) změny

V souvislosti s procesem změny je třeba pamatovat na heterogenní charakter procesu změny. Například Urban (In Prášilová, 2006, s. 191 - 193) upozorňuje na **třífázový obecný model řízení změn**, v jehož rámci postupuje změna od fáze:

- 1) **uvolnění stávající podoby**,
- 2) přes druhou fázi: **transformační** až po
- 3) třetí fázi: **zakotvení**.

Tyto tři fáze doporučujeme porovnat s etapami I. – III. dle Fullana (2001).

Fullanovy etapy procesu změny ve vzdělávání

Ze zahraničních teorií můžeme k popisu a strukturování procesu změn ve školství využít teorii Fullana (2001), který identifikuje tři etapy procesu změny: iniciaci, implementaci, institucionalizaci. Z časového hlediska je změna od iniciace po institucionalizaci dlouhodobý proces. V případě střízlivého odhadu se u komplexních změn jedná o 3 – 5 let. U změn většího rozsahu jde o 5 – 10 let.

- Etapa I.: **Iniciace** (mobilizace, adopce, přijetí) sestává z procesu, který vede k rozhodnutí přijmout změnu či ve změně pokračovat.
- Etapa II.: **Implementace** (počáteční užívání) označuje obvykle první dva až tři roky užívání, zahrnuje první zkušenosti se zaváděním nové myšlenky do praxe.
- Etapa III.: **Institucionalizace** (inkorporace, rutinizace, pokračování) označuje období, kdy se změna stává součástí systému, či kdy mizí z rozhodnutí odložit změnu či z důvodu vyčerpání. V případě přechodu etapy II. v etapu III. jde o nepozorovaný přechod. Etapy II. a III. v tomto pojetí splývají. (Fullan, 2001)

V souvislosti s první a druhou etapou dle Fullana (2001), je velmi důležité pamatovat na aspekty ovlivňující iniciaci i implementaci změny jako počáteční užívání; Fullan (2001) uvádí osm faktorů: 1. existenci a kvalitu inovace (obsahu změny), 2. přístup k inovaci (obsahu změny), 3. podporu v úrovni národní vzdělávací politiky i škol, 4. podporu ze strany učitelů, 5. externí agenty změny, 6. tlak ze strany komunity, 7. novou koncepci – finanční zdroje, 8. orientaci na řešení problémů).

Současně je v jakékoliv fázi či etapě změny nutné počítat s rezistencí jako s typem i souhrnem potenciálních překážek, které musí změna, resp. její agenti či implementátoři překonat (více viz následující podkapitola 6.4).

6.4 Potenciální překážky změny – rezistence

Rezistence změny představuje ve své podstatě odolnost vůči změně. Podrobnější studium rezistence i potenciálních zdrojů rezistence ukazuje, dva základní typy rezistence vůči změně: rezistenci pocházející z prostředí změny, rezistence pocházející z procesu změny. Rezistence může pocházet i z dalších prvků změny (viz obrázek 4, podkapitola 6.1). Zdrojem může být: charakter (obsah) inovace, zamýšlený příjemce změny, agent změny (Rogers, 1969).

Rezistence: lidé

Důležitý potenciální zdroj rezistence změn ve vzdělávání představují: **lidé – ve školství a vzdělávání tedy pedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče aj.** Tento typ rezistence představuje přirozenou součást změny ve školství, větší měrou u změn s osobním dopadem. Podle Urbana (2003, In Prášilová, 2006) se odmítavý postoj týká až 60 – 80 % pracovníků při zahajování nového programu apod. Rezistence vyplývá i z tzv. **cyklu reakce** osoby nebo skupiny vystavené změnám; tento cyklus zahrnuje **čtyři fáze**:

1. tendenci k okamžitému popření možnosti změn,
2. snahu o odpor vůči změnám,
3. zájem o prozkoumání změn (následující však až po zjištění, že odpor je marný a že změny mají i své pozitivní stránky),
4. přijetí změny (Urban, 2003, In Prášilová, 2006, s. 197).

Rezistence je tedy do značné míry přirozená součást každé změny a je třeba s ní počítat, aktivně pracovat. Na druhou stranu první odpor může i přispívat k neúspěšné realizaci změn ve školství, stejně jako může být rezistence znakem špatného, nejasného, nedostatečně strukturovaného či netransparentního plánování změny. (Lazarová, 2005)

V případě změn ve školství z pozice velmi početné skupiny pedagogických pracovníků bývá ohrožen profesionální a psychologický komfort. Odmítání změn ostatně lze považovat za přirozenou lidskou reakci, častější v organizacích vzbuzujících pocit, že lidem poskytují určitou formu ochrany, tj. např. v armádě, u policie, ve státním zdravotnictví, ve školství. Příčiny odmítání změn zpravidla spočívají ve strachu z možné

ztráty moci, výdělků či životní jistoty jakéhokoliv druhu. (Obst, 2003) Prášilová upozorňuje i na další možné příčiny rezistence vůči změnám, jako jsou:

- strach z neznámého,
- tendence k setrvačnosti,
- spokojenost se stávajícím stavem,
- pocit méněcennosti,
- předpokládané znehodnocení starých schopností a dovedností,
- nepochopení potřeby změn,
- dosavadní kultura organizace nepřejímá změny,
- strach z časové náročnosti,
- odborná náročnost nových situací a úkolů,
- ztráta mocenské pozice,
- ztráta důvěrné obeznamení s tím, co denně dělají,
- nesprávné načasování změn,
- jiné vnímání situace pracovník (Prášilová, 2006, s. 197).

Tři úrovně rezistence

Jako užitečné se jeví rozlišování tří úrovní odporu - rezistence: a) úrovně věcné, b) úrovně sociálně-psychologické, c) úrovně kulturní (Lazarová, 2005). Na změny ve školství lze tyto úrovně rezistence aplikovat následujícím způsobem.

Ad a) Věcná úroveň odporu vůči změně zahrnuje v kontextu kurikulární reformy (viz poznámka¹⁶, podkapitola 6.2.1) školství neporozumění cílům kompetenčně orientované výuky, spokojenost se stávajícím a učitelem využívaným typem výuky, nejistotu z dopadu prosazované kompetenčně orientované výuky na žáky, jinou vlastní představu výuky, výhrady k organizaci zavádění kompetenčně orientované výuky, např. k jejímu načasování apod.

Ad b) Sociální a psychologická úroveň se týká obav z narušení byrokratické kultury školy či autority učitele, obav ze ztráty moci, respektu a kontroly, obav ze sociálního vyřazení v důsledku kompetenčně orientované výuky, obav z řetězového navazování dalších změn, únavy z rychlého sledu změn.

Ad c) V kulturní úrovni spočívá odpor ke změně v konfliktu hodnot, vizí, potřeb, přání, v nesouladu představ pracovníků na úrovni makro a mikrořízení školství, v nedůvěře zakořeněné často i v dřívějších generacích.

V neposlední řadě si ukážeme tři typy rezistence, vč. typických projevů, které nám mohou pomoci jak pro prvotní identifikaci náznaků rezistence u kolegů tak pro základní autodiagnostiku a orientaci v našich vlastních pocitech a postojích ke změnám. Za tímto účelem využijeme tři typy rezistence, vč. některých typických projevů (viz tabulka 9).

Tabulka 9 – Typy rezistence s typickými projevy

Typ rezistence	některé typické (zejména) verbální projevy
agresivní rezistence	„ <i>Se mnou nepočítejte.</i> “ „ <i>Do toho já nejdu...</i> “
pasivně agresivní rezistence	„ <i>Rád/a pomohu hned jakmile dokončím.</i> “ „ <i>Pokusím se udělat si čas jakmile...</i> “ „ <i>Udělal/a bych to, ale rodiče žáků nechtějí, aby..</i> “
pasivní rezistence	„ <i>To zní dobře, počítejte se mnou</i> “ + absence změny chování

(Janasová, 1998, In Lazarová, 2005, s. 108 – 109)

6.5 Předpoklady (podmínky) pro snadnější průběh změny

Možnými zdroji rezistence vůči změně, ale také důležitými faktory usnadňujícími proběh změny představují v případě jejich splnění – podmínky změny. Například Ely (1990) upozorňuje na důležitost osmi podmínek změny:

1. nespokojenost se statutem quo,
2. dostačující profesní povědomí (znalost) a dovednosti lidí určených k implementaci inovace,
3. snadná přístupnost věcí potřebných k inovaci,
4. dostatek času pro implementátory¹⁷ na učení se, adaptaci, integraci, reflexi svého konání,
5. existence odměny/pozitivní motivace pro účastníky,
6. očekávaná a podporovaná participace,
7. nezbytná podpora veřejnosti a dalších veřejných činitelů,
8. zřetelné vedení (Ely, 1990).

Z uvedených podmínek se na tomto místě zastavíme více u podmínky 1 – 5.

¹⁷ Výraz implementátor označuje toho, kdo zavádí změnu, kdo se podílí na jejím zavádění.

Nejzásadnější se jeví **první podmínka, nespokojenost se statutem quo**. Vzhledem k tomu, že změna bývá nepohodlná, k pohlcení účastníků změnou je nutné, aby status quo byl vnímán jako stav méně pohodlný. Příčiny nespokojenosti mohou být různé (interní, např. s učebnicemi i externí, např. s tlakem ze strany státu na skóre ve srovnávacích testech). Zvažovat je také třeba otázku, kdo je nespokojen: zda nespokojenost převládá na straně rodičů, učitelů, řídicích orgánů školství. (Ellsworth, 2001)

Druhou podmínku v podobě **dostačující profesní informovanosti a dovednosti lidí** podílejících se na implementaci inovace považuje Ellsworth (2001) za podmínku nejméně naplňovanou a tudíž za jednu z nejčastějších příčin nepřijetí změny či narušení diskontinuity. Jádrem problému spatřuje v nedostatečné přípravě učitelů, pedagogického personálu. Za poměrně ironickou považuje skutečnost, že díky chybně koncipovanému výcviku učitelů reaguje vzdělávání učitelů na potřeby implementačních plánů změn zpravidla až se zpožděním, či tzv. *za pět minut dvanáct*.

Třetí podmínkou je **snadná přístupnost ke zdrojům změny** (počítačům, publikacím i platům personálu, vzdělávání učitelů/personálu, učebnicím atd.). Jestliže nejsou k dispozici zdroje, dosažení vzdělávacích cílů vyplývajících ze změny je nereálné či minimálně obtížné. Implementátoři změny mají povinnost zajistit, aby zdroje byly dostupné v dostatečném množství každému žákovi a učiteli na principu rovné šance, bez ohledu na nižší socioekonomický status žáka a jeho rodinného původu.

Čtvrtou podmínkou úspěšné změny je **dostatek času** pro implementátory. Dostatek času, v lepším případě placeného, ale ne nezbytně, je třeba na rozvoj nových kompetencí, vývoj a modifikaci podpůrných materiálů, adaptaci, reflexi atd. Dobrým krokem však není pouhé navýšení času pro další vzdělávání účastníků změny, neboť s tím souvisí zvýšený nárok na čas účastníků změny a s tím bývá spojena i zvýšená rezistence: zaměstnanci se mohou obtížněji zapojovat do změny zejména v případě, kdy pocítují, že ze změny pro ně vyplývají (budou vyplývat) vyšší časové nároky. (Ely, 1990)

Na účet páté podmínky, **existence odměny**, je třeba upozornit, že z hlediska efektivity je samozřejmě nejlepší, pokud výhoda (odměna) vyplývá pro účastníky přímo z charakteru změny (Ellsworth, 2001). A přitom existují i případy změn, kdy z přijetí změny pro účastníky změny žádná relativní výhoda nemusí/nemůže vyplývat. V takovémto případě je poskytnutí vnější odměny nutné. Nabídnutou odměnou může být snížený úvazek, pomoc

při administrativní činnosti, při opravách prací žáků či přípravě studijních materiálů pro žáky, vyšší plat či účelově vázané finanční odměny. (Ely, 1990)

7 Autoevaluace školy: vhléd do problematiky

Permanentně a dynamicky se vyvíjející pluralitní společnost vyžaduje nejen vzdělávací změny spoluutvářené přispěním dílčích subjektů a v otevřené diskusi (více viz kapitola 6). Potřeba je také rozvíjející a učící se škola fungující na principu participace, tj. aktivního zapojení, účastníků života školy: učitelů, rodičů, žáků, zřizovatelů škol atd. Vzhledem k decentralizaci a autonomizaci řízení nejen ve vzdělávacích systémech je třeba důležitou součástí života moderní učící se školy spatřovat v tzv. **vlastním hodnocení školy** – v autoevaluaci školy. Aktuálnost a důvody pro zařazení tématu do tohoto studijního textu vyplývají:

- **z legislativní povinnosti škol realizovat autoevaluaci (vlastní hodnocení) školy** a promítat výsledky vlastního hodnocení do výroční zprávy o činnosti školy;
- z obecně známého a patrného trendu v řízení školství v evropských systémech – tj. **z decentralizace zdrojů a řízení školství a z posilování autonomie školy** a správních celků ve školství;
- z tendence vymezovat na národní (centrální) úrovni pouze obecnější jednotné cíle a **z přesunutí zodpovědnosti za formulaci konkrétních cílů, strategií, vizí ve vzdělávání na úroveň jednotlivých škol** – v rámci tvorby školních vzdělávacích programů¹⁸, kdy autoevaluace je zdrojem zpětné vazby, přispívá k odkrytí potřeb školy, žáků apod.;
- **z narůstající potřeby škol vyvíjet úsilí v kompetentním boji o žáka za využití komplexní a důkazy podložené prezentace školy**, její image, kvality, vize dalšího rozvoje apod.;
- **z aktuálního trendu intenzivněji zapojovat učitele i další pracovníky i partnery školy do procesu autoevaluace**, vč. jeho plánování a vyhodnocování.

Tato kapitola je členěna na tři podkapitoly. Podkapitola 7.1 vymezuje autoevaluaci a další související pojmy, tj. interní a externí evaluaci, vlastní hodnocení školy. Pozornost je věnována i základní informaci o legislativním zakotvení. Podkapitola 7.2 seznamuje s hlavními kroky, fázemi a principy, které by školy měly v rámci maximalizace přínosu pro školu respektovat a uskutečňovat. Podkapitola 7.3 zaměřuje pozornost na některé možnosti podpory školy v oblasti autoevaluace a na metodologickou inspiraci.

¹⁸ Význam školních vzdělávacích programů (ŠVP) vypracovávaných jednotlivými školami vyplývá ze systému kurikulárních dokumentů (viz příloha 6).

7.1 Základní vymezení pojmu autoevaluace školy

Problematika **autoevaluace školy** patří k současným jevům moderní pedagogiky a moderního školství. V zahraničí se jedná o jev zakotvenější, v prostředí českého školství se stále jedná spíše o jev nový, při jeho realizaci je dobré využívat poznatků týkajících se zavádění změn ve vzdělávání (více viz kapitola 6).

Z hlediska legislativy je v oblasti autoevaluace škol v současnosti klíčovým novela zákona č. 472/2011 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Touto novelou byla zrušena vyhláška č. 15/2005 Sb. formulující upřesňující podmínky provádění vlastního hodnocení. V důsledku této aktuální legislativní změny z roku 2011 platí následující:

- školy jsou povinny realizovat vlastní hodnocení školy a promítat výsledky vlastního hodnocení do výroční zprávy o činnosti školy,
- školy nejsou povinny zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení školy
- školy si mohou zvolit, v jakých periodách budou vlastní hodnocení provádět (neplatí již tříleté intervaly),
- ředitel školy již nemusí s pedagogickou radou projednávat návrh struktury vlastního hodnocení. (novela zákona č. 472/2011 Sb., Poláchová Vašátková, 2012, s. 14)

Pojem autoevaluace školy bývá v běžné školní praxi, vč. legislativních předpisů (viz 7.2), vyjadřovaná i pojmem **vlastní hodnocení školy**. Synonymické užívání obou uvedených dvou pojmů, tj. vlastního hodnocení školy a autoevaluace školy, ilustruje poměrně častou českou školskou praxi. Děje se tak přestože z teoretického hlediska by obsažené pojmy evaluace a hodnocení neměly být ztotožňovány; smysl autoevaluačních aktivit škol tím rozhodně není nijak výrazně narušován.

Autoevaluace školy představuje: „*cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován a realizován aktéry školního života*“ (Poláchová Vašátková, 2012, s. 13). Podstatou je, že se pomocí různých metod a nástrojů, tzv. **evaluačních nástrojů**, sbírají informace, zpětnou vazbu o průběhu fungování, resp. životu jejich školy. V případě, kdy škola nečiní autoevaluaci pouze pro formu, ale za účelem zlepšení, či udržení své kvality, se získaný průkazný materiál stává následně předmětem analýz s využitím kritérií i indikátorů a je vyhodnocována míra, do jaké se škole podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. „*Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci:*

„pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat“
Poláchová Vašátková, 2012, s. 13).“

V kontextu širšího a obecnějšího pedagogického pojmu – evaluace, tj. i externí/vnější, představuje autoevaluace školy:

- **interní/vnitřní typ evaluace školy** a
- **typ evaluace prováděný v tzv. meziúrovni školství** jako jedné ze čtyř úrovní, na nichž lze z obecného hlediska provádět evaluaci ve školství.

Poměrně zásadním rozdílem mezi autoevaluací (interní evaluací) a externí evaluací školy je primární účel. Hlavním účelem externí evaluace je prokazování kvality, ideálně v kombinaci se zvyšováním kvality. V případě autoevaluace je tomu ve své podstatě obráceně, autoevaluace usiluje především o **zlepšování kvality** a teprve v druhé linii o prokazování kvality.

„Evaluace je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy, vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování při řízení procesu zajišťování a zvyšování kvality a efektivity (vč. jejich prokazování). Slouží jako zpětná vazba pro různé aktéry účastníky nebo jako podklad pro kvalifikované rozhodování.“

Evaluaci ve školství lze z obecného hlediska provádět na **čtyřech úrovních**:

1. **mezinárodní,**
2. **národní,**
3. **meziúroveň,**
4. **mikroúroveň.**

(Poláchová Vašátková, 2012, s. 11)

Ad 3. **Meziúroveň** představuje evaluaci jednotlivých škol, tedy i autoevaluaci školy. Škola může být totiž:

- **objektem evaluace** (při evaluaci vnější/externí, kterou provádí orgány inspekce, zřizovatelé, další agentury podílející se na srovnávacích zkouškách, výzkumná pracoviště aj.) i
- **subjektem evaluace** (při evaluaci vnitřní/interní – **autoevaluaci školy**, kdy škola evaluuje sebe sama).

Ad 4. S evaluací ve školství na **mikroúrovni** se můžeme setkat v případě evaluace třídy, vyučování. (Poláchová Vaš'atková, 2012, s. 12)

V praxi je třeba si uvědomit, že přestože autoevaluace školy spadá spíše do meziúrovně, můžeme se setkat i s případy, kdy autoevaluace školy zahrnuje i evaluaci školy na mikroúrovni.

Přínos autoevaluace pro školu se dotýká více rovin, v hlavních rovinách **autoevaluace plní zejména funkci:**

1. procesu zjišťování kvality,
2. impulsu pro další práci, pro udržení či zvýšení kvality školy,
3. způsobu zlepšování kvality,
4. prostředku ke kvalifikovanému prokázání, udržení, či zvýšení kvality práce školy,
5. kontroly a posuzování,
6. vědeckého výzkumu s cílem získání poznatků
7. procesu sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje (Rýdl, 1998, In Prášilová, 2006)
8. východiska a základu akontability¹⁹,
9. počátku dialogu na škole,
10. řízení a udržitelné změny,
11. nezbytného předpokladu pro užitečnou externí evaluaci,
12. východiska pro zpracování výroční zprávy, zprávy z vlastního hodnocení školy, plánu dalšího rozvoje, prezentace školy apod.,
13. prostředku k vytváření a upevňování paměti školy díky vedení průběžné autoevaluační dokumentace,
14. souboru různých vzájemně provázaných činností přinášejících odpovědi na otázky²⁰ související s přístupy k řízení kvality školy.

(Poláchová Vaš'atková 2012, s. 17 - 38)

V návaznosti na konstatování, že autoevaluace představuje i řízenou a udržitelnou změnu získávají další rozměr velmi živé diskuse provázející počátky legislativně zakotvené autoevaluace školy v českém prostředí (2004). Naše aktuální povědomí o nutné a přirozené jisté úrovni rezistenci i o heterogenním a postupném procesu přijetí i šíření změny (viz kapitola 6) zastřešuje a alespoň částečně rozkrývá ambivalentní přijetí

¹⁹ Akontabilita školy = zodpovědnost školy vůči veřejnosti a okolí.

²⁰ Jedná se o otázky typu: „V čem jsme dobří? Kde jsme? Kam chceme jít? Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? Kdo/co nám v tom může pomoci? Jak poznáme, že se dostáváme tam, kam jsme chtěli? A kam půjdeme poté?“ (Ainscow, 1996, Macbeath, 1999, In Poláchová Vaš'atková, 2012, s. 18.)

povinnosti škol provádět autoevaluaci. Zavedení povinnosti škol provádět autoevaluaci bylo/je doprovázeno kombinací nadšeného přijetí i vehementního odmítání povinnosti i smyslu autoevaluace školy v prostředí českého školství, a to jak ze strany pedagogických pracovníků tak i veřejnosti. Jak vyplývá z kapitoly 6, změna ve školství, a tedy ani zavedení autoevaluace školy, nemůže představovat jednorázovou akci, ani okamžitě jednomyslně přijímanou a vítanou činnost, aktivitu a povinnost škol.

7.2 Autoevaluační proces

Proces autoevaluce tedy sestává ze souboru různých provázaných činností. Ideální podobu procesu autoevaluace můžeme dobře popsat s využitím **základních šesti fází** (Poláchová Vašátková, 2012, s. 17 - 18), fáze: 1. motivační, 2. přípravné, 3. realizační, 4. interpretační, 5. korektivní, 6. metaevaluační. Má-li autoevaluace školy být pomocníkem při zlepšování a udržování kvality školy, měly by proběhnout všechny uvedené fáze, přestože mnohdy v praxi některé fáze není možné od sebe odlišit vzhledem k jejich prolínání. Pro popis, vysvětlení i posouzení, zda například na konkrétní škole pamatujeme na všechny procesuální předpoklady dobré autoevaluace, se dobře hodí přehled níže uvedených kroků formulovaných konkrétněji, a to na základě teoreticko-empirického zkoumání dané problematiky (Poláchová Vašátková, 2012, s. 30 - 31):

1. **Vyjasnění důvodu, proč je třeba evaluaci provádět a stanovení cílů.**
2. **Vytvoření evaluačního týmu:** stanovení jednotlivých rolí a odpovědnosti v týmu, vč. jeho vedoucího. Do týmu se na základě zkušenosti ze zahraniční doporučuje zahrnout představitele různých aktérů školního života, zástupce žáků, učitelů, rodičů.
3. **Vytvoření plánu (projektu) autoevaluce.** Do plánu zahrnout cíle, vč. jejich zdůvodnění, evaluační oblasti, kritéria/indikátory²¹, žádoucí kvality, čas – termín, cílové skupiny, zodpovědnost za dílčí evaluační aktivity i za celek, nástroje, potřebné zdroje, rozhodování o zapojení externích konzultantů: moderátora, kritického přítele, specifikace metod, nástrojů a technik, i zdrojů informací.
4. **Stanovení etických zásad.**
5. **Sběr dat a informací.**

²¹ K roli indikátorů v celoškolském plánování viz schéma v příloze 8.

6. Zpracování, analýza podkladů a interpretace zjištěného (srovnání se stanovenými indikátory kvality ve sledované oblasti). Rozhodování o budoucím vývoji, o možných opatřeních: **tvorba akčního plánu.**

7. Vytvoření a zveřejnění evaluační zprávy a stanovení termínu další evaluační aktivity.

8. Realizace přijatých opatření.

9. Realizace metaevaluace. Dosud vykonané aktivity důkladně a kriticky posoudit a zrevidovat, zvážit jejich smysluplnost i způsoby realizace, odpovědět si na otázku: „Ztratili jsme něco, nebo naopak něco získali autoevaluačními procesy?“

(Poláchová Vašátková, 2012, s. 30 - 31)

Autoevaluace přispívající rozvoji školy, musí splňovat tzv. 4E, tj. musí být (Lednický, 2000, In Poláchová Vašátková, 2012, s. 20):

- o účinná (angl. effective),
- o účelná (angl. efficient),
- o hospodárná (angl. economic),
- o spravedlivá (angl. equal).

7.3 (Auto)evaluační nástroje a další podpora škol: inspirace

Velmi důležitým faktorem autoevaluace škol, která splňuje výše uvedená 4E, je instrumentální, metodologická i ideová podpora škol. Podpora může mít různou podobu, což dokazuje i pohled do zahraničí²². Za konkrétní příklad použijeme systém, jehož výstupy mohou v současnosti pomoci školám a všem pedagogickým pracovníkům i dalším partnerům školy aktuálně i potenciálně participujících na vlastního hodnocení škol v ČR - systém podpory v oblasti vlastního hodnocení škol vytvořený a pilotně ověřený v rámci projektu Cesta ke kvalitě (NÚV, 2009 – 2012). Tento systém podpory sestává ze čtyř hlavních pilířů (Chvál, 2012):

1. evaluační nástroje,
2. vzájemné učení škol,
3. poradenství v oblasti autoevaluace,
4. kurz systematického vzdělávání pro koordinátory autoevaluace.

²² Viz například sborník studií *Autoevaluace školy v zahraničí Pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích* (Vrabcová a kol., eds., 2012).

V případě zájmu je možné podrobné informace, publikace, další detailní inspiraci nalézt v sekci Výstupy národního projektu Cesta ke kvalitě dostupné na: <http://www.nuov.cz/ae>, <http://rvp.cz>. Na tomto místě se zastavíme více u základního vymezení prvních dvou pilířů, tj. u evaluačních nástrojů a vzájemného učení škol.

(Auto)evaluační nástroje

Pojem **autoevaluační nástroje** označuje podskupinu evaluačních nástrojů využitelných za účelem vlastního hodnocení školy. Širší pedagogický pojem evaluační nástroj přitom je metodou, technikou, či postupem sběru dat, vč. doporučeného zpracování a vyhodnocení, nebo jiný metodický postup podporující různé fáze evaluačního procesu.

Co se týče výběru autoevaluačního nástroje, ten je v kontextu autonomizace ve školství odvislý od pohledu uživatel nástroje – školy. Vhodně zvolený, či vytvořený, nástroj by měl přispět k nalezení odpovědí na otázky, které si škola klade při kritické reflexi, při hodnocení dosavadní činnosti a plánování svého dalšího rozvoje. (Chvál a kol., 2012, s. 63)

České školy v současnosti mají díky projektu Cesta ke kvalitě k dispozici v rámci metodologické podpory i v rámci inspirace 30 nástrojů vytvořených a pilotně ověřených. Přehled všech třiceti je uveden v příloze 9 (více viz výše v této podkapitole a v sekci Výstupy <http://www.nuov.cz/ae>, <http://rvp.cz>).

Vzájemné učení škol

Pojmově vzájemné učení škol můžeme v základní rovině chápat jako jeden z postupů konstruktivistického²³ učení fungujícího na kombinaci sdílení zkušeností a autentického hodnocení, tj. hodnocení, které přímo podporuje učení. Vzájemné učení se vyskytuje v různých podobách a formách (například: stručné rozhovory mezi pedagogy, metodická sdružení na úrovni škol a regionů, portály ke sdílení výukových materiálů). Na tomto místě upozorníme zejména na dvě formy vzájemného učení školy:

1. **příklady inspirativní praxe²⁴**, které jsou ve své podstatě případovými studii. V případě autoevaluace školy se jedná o zveřejňování zkušeností z oblasti autoevaluace,

²³ Hlavními principy konstruktivistického procesu učení jsou: a) fáze učení: 1. evokace, 2.reflexe, 3. uvědomění, b) zvyšování vnitřní motivace k učení, c) sebeřízení a pocit odpovědnosti za vlastní učení, d) samostatná práce a vlastní činnost učícího se jedince, e) zapojení blízkého i vzdáleného okolí do procesu učení, f) reflexe, spolupráce a hledání souvislostí mezi různými informacemi a poznatky (Košťálová a kol., In Chvál, 2012, s. 141).

²⁴ Označované i termíny „příklady dobré praxe“, „příklady nejlepší praxe“, „chytré praktiky“ (Košťálová a kol., In Chvál, 2012).

kteře mají vybrané školy. V projektu Cesta ke kvalitě vzniklo na základě přibližně 18 měsíční spolupráce autora a školy na tři desítky příkladů inspirativní praxe. Tyto příběhy škol jsou veřejně dostupné v sekci Výstupy <http://www.nuov.cz/ae>, <http://rvp.cz>) a mohou tak být příkladem, sdílenou zkušeností pro školy, pedagogy i další partnery školy a účastníky fenoménu moderní pedagogiky - autoevaluace školy.

2. **kolegiální hodnocení, tzv. peer review**. Probíhá zpravidla mezi dvěma podobnými školami, při čemž jedna z nich je hodnocená a druhá vystupuje v roli **kolegiálních hodnotitelů**, nebo **kritických přátel, peers**. Tato forma se hodí pro tzv. špičkové školy s vhodnou osobou lídra, či jiného člověka (užšího týmu) s podporou ředitele, pro školy konzistentně fungující školy, které již mají nejen v oblasti autoevaluace zkušenosti a které k sobě nacházejí vhodné partnery. Je třeba dávat pozor, aby se jednalo opravdu o kolegiální hodnocení, nikoliv o kontrolu. (Chvál a kol., 2012)

Uvedené zejména metodologické příklady dokreslují odkaz na výstupy z projektu Cesta ke kvalitě (NÚV, 2009 - 2012), mohou být inspirací a v neposlední řadě představují i východisko pro další studium a seminární úkoly.

8 Závěr

Studijní text, na jehož konci se nacházíme, je vzhledem do pojmů a témat moderní obecné pedagogiky. Klíčovou snahou textu je poskytnout základ hlubšího a systematictějšího porozumění problematice moderní pedagogiky a vybraným aktuálním otázkám či trendům ve školství. Témata pojednaná v textu byla vybrána s ohledem na hlavní zamýšlenou cílovou skupinu, tj. studentky/studenty studijního předmětu *Základy pedagogiky pro sociální pracovníky, stávající i potenciální učitelé, pracovníky ve školství studující v uvedeném studijním předmětu.*

Současně je třeba upozornit na to, že studijní text je pouze jednou ze tří studijních opor předmětu *Základy pedagogiky pro sociální pedagogy.* Na další studijní opory: prezentaci témat, distanční text upozorňuje z tematického hlediska i úvodní a první kapitola studijního textu. Studijní předmět totiž pracuje i s tématy týkajícími se alternativního pojetí vzdělávání a systému výchovy – v případě obou témat jsou však studenti odkázáni na prezentaci, distanční text, případně specifikovaný text z publikací *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (Průcha, 2001) a *Kapitoly z obecné pedagogiky* (Šikulové, Koláře, 2003).

Východiskem pro výběr témat teoreticky prezentovaných v tomto studijním textu bylo úsilí zachytit hlavní prvky systému výchovy, resp. vybrané aspekty uvedených prvků:

- cíle výchovy – hlavní typy cílů výchovy,
- prostředky výchovy – konkrétně metody a formy výchovy, vč. školské soustavy jako struktury jedné z forem výchovy,
- subjekty výchovy – konkrétně pedagoga jako činitele tří pro pedagogiku relevantních procesů: 1. edukace (výchovy a vzdělávání), 2. vzdělávací změny (změny ve vzdělávání), 3. autoevaluace školy.

Tyto aspekty či prvky edukace jsou pojednány a prezentovány v sedmi kapitolách.

Poznatky o změnách ve vzdělávání jsou zařazeny i s ohledem na skutečnost, že jejich aktéry (agenty, příjemci) jsou nejen pedagogičtí pracovníci či další nepedagogičtí školští pracovníci, ale i žáci, studenti, sociální pracovníci, rodiče žáků aj. Podobné zdůvodnění se týká i autoevaluace školy, neboť v souladu s Poláchovou Vašátkovou (2012) je možné říci, že v dobrém případě autoevaluace školy představuje východisko, předpoklad i začátek snah o změny ve škole směrem k vyšší kvalitě. V návaznosti na konstatování, že autoevaluace představuje i řízenou a udržitelnou změnu získávají další rozměr velmi živé

diskuse provázející počátky legislativně zakotvené autoevaluace školy v českém prostředí. Povědomí o nutné a přirozené jisté úrovni rezistence i o heterogenním a postupném procesu přijetí i šíření změny může být ku prospěchu nejen v oblasti vzdělávání a sociální práce.

Kapitola sedmá o autoevaluaci školy tak úzce navazuje nejen na systém výchovy ve smyslu zpětné vazby pro školy – s ohledem na skutečnost, že autoevaluaci můžeme nahlížet jako počátek dialogu na škole. Kapitola sedmá také navazuje na kapitolu o změnách ve vzdělávání; autoevaluace v životě škol představovala/představuje nejen změnu, ale i prostředek k řízeným změnám ve vzdělávání.

9 Literatura

Seznam základní užití literatury:

- BAJTOŠ, Ján. *Teória a prax didaktiky*. Žilina: Žilinská univerzita, 2003. ISBN 80-8070-130-X
- Česko. Zákon č. 472/2011 ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů ČR* [online]. 2011, částka 161, s. 6317 – 6327 [cit 20. 11. 2012]. ISSN 1211-1244.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Vzdělávání – výuka – cíle – obsah výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-030-2.
- ELLSWORTH, James B. *Surviving Change*. Syracuse – New York: Syracuse University, 2001. ISBN 0 – 937597-50-3.
- ELY, Donald P. Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, č. 2., sv. 23, 1990. s. 298 – 306. ISSN 0888-6504.
- FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2001. ISBN 80-7770-69-1.
- CHVÁL, Martin a kol. *Školy na cestě ke kvalitě. (Systém podpory autoevaluace školy v ČR)*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-86856-90-2.
- JANIŠ, Kamil; KRAUS, Blahoslav; VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-065-5.
- JANIŠ, Kamil; LOUDOVÁ, Irena. *Vybraná témata z teorie výchovy (studijní opora)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-113-6.
- JANKOVCOVÁ, Marie; PRŮCHA, Jiří; KOUDELA, Jiří. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-0423-209-4.
- JŮVA, Vladimír; JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.
- KUSÁK, Pavel; DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0293-9.
- MALACH, Josef. *Základy pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-293-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OBST, Otto. *Základy managementu*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2003. ISBN 80-244-0677-2
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UK, 1996.

- POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-86856-91-9.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71778-584-9.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROGERS, Everett. M. *Diffusion of Innovations*. Toronto: Collier-Macmillan, 1969.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIKULOVÁ, Renata; KOLÁŘ, Zdeněk. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2003. ISBN 80-7044-485-1.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- VALENTA, Josef. *Shrnutí změn v zákoně o pedagogických pracovnících vyvolaných novelou zákona od 1. září 2012*. [25.7.2012], [cit. 15. 10. 2012] Dostupné na WWW: <http://www.mzdovapraxe.cz/archiv/dokument/doc-d39206v49225-shrnuti-zmen-v-zakone-o-pedagogickych-pracovnicich/>.
- VRABCOVÁ, Daniela. *Učitel jako činitel inovačních změn ve školství*. Disertační práce. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2007.
- WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-315-083-2.

Seznam další doporučené literatury

- GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2
- LENCZ, Ladislav; KRIŽOVÁ, Oľga. *Etická výchova, metodický materiál 1*. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.
- NOVÁKOVÁ, Marie a kol. *Učíme etickou výchovu, Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Etické fórum, 2006. ISBN 80-7130-126-4.
- POI, Milan a kol., eds. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu rozvoji*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- RABUŠICOVÁ, Milada a kol. *Škola a/versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. ISBN 86642-17-8.

UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

VRABCOVÁ, Daniela a kol., eds. *Autoevaluace školy v zahraničí. Pohled do evaluačních systémů ve vybraných zemích*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87063-75-0.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

10 Rejstřík

A

Adaptační cíle výchovy, 31
Agent vzdělávací změny, 43
Alternativní školy, 47, 64, 67
Anticipační cíle výchovy, 31
Autoevaluace školy, 4, 6, 7, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 68, 72
Autoevaluační nástroje, 7, 62
Autorita, 41, 42

C

CBAM, 43
Cíle výchovy, 3, 8, 9, 10, 31, 64

D

Diagnostické metody, 33

E

Edukace, 3, 5, 9, 10, 39, 64, 72
Edukátor, 39
Etická výchova, 36, 67, 72
Evaluace školy, 5, 7, 9, 58
Evaluací nástroje, 4, 61, 62
Externí evaluace, 58

F

Formalismus, 12
Formy výchovy, 3, 5, 6, 8, 9, 15, 64, 72
Funkce rodiny, 17
Funkce školy, 19
Funkcionální výchova, 15, 18

H

Herbart J. F., 10
Heterogenní změna ve vzdělávání, 43, 46, 50
Heteronomní cíle výchovy, 32

I

Implementace vzdělávací změny, 50
Individuální cíle výchovy, 32
Iniciace vzdělávací změny, 7, 50
Inovační vzdělávací změna, 47
Institucionalizace vzdělávací změny, 50
Intencionální výchova, 18
ISCED 1997, 3, 6, 24, 25, 26, 71, 75

K

Kompetence, 32, 41, 42, 45, 49
Kompetence pedagogická, 41

M

Mediální výchova, 12

Metody výchovy, 3, 5, 6, 9, 31, 32, 33, 36, 72
Mimoškolní výchova, 3, 21
Mimoškolní vzdělávací instituce, 15
Mravní výchova, 3, 34, 36, 72

N

Nižší sekundární vzdělávání, 25, 26

O

Obsah výchovy, 31
Obsah vzdělávací změny, 46
Olivar Roche, 36
Organizační formy výchovy, 8, 15

P

Pedagog, 3, 9, 33, 38, 39, 42, 43, 44
Pedagogická profese, 3, 6, 37, 72
Pedagogický pracovník, 3, 9, 38
Pedagogika, 8, 10, 13, 14, 17, 67
Požadavky na pedagoga, 40
Preprimární vzdělávání, 25
Primární vzdělávání, 25, 26
Produktová vzdělávací změna, 47
Proinovační angažovanost, 3, 5, 7, 37, 43, 44
Prostředky výchovy, 8, 64
Prvky výchovy, 64
Předmět pedagogiky, 3, 6, 9, 10, 72

R

Rámec pro vlastní hodnocení školy, 5, 7, 56, 57, 72
Reformní vzdělávací změna, 47, 48
Rezistence vůči vzdělávací změně, 51
Rodinná výchova, 3, 13, 16, 17
Role pedagoga, 41

S

Sebevýchova, 3, 15, 22
Sociální cíle výchovy, 32
Soudobé alternativní školy, 72
Struktura pedagogiky, 3, 9, 13
Subjekty výchovy, 64, 72
Systém výchovy, 8, 9, 10, 65, 72

Š

Škola, 18, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 56, 57, 58, 62, 67
Školní výchova, 3, 18, 19
Školská soustava, 6, 9, 23
Školská zařízení, 3, 23, 24, 28, 29, 30

T

Teorie vzdělávací změny, 47
Terciární vzdělávání, 25, 27, 28
Typologie vzdělávacích změn, 4, 32, 47, 49

U

Učitel, 38, 40, 49, 67, 72, 78

V

Vlastní hodnocení školy, 5, 7, 56, 57, 72

Výchova v širším slova smyslu, 10, 11

Výchova v užším slova smyslu, 9, 10, 11, 12

Vychovatel, 3, 38, 39, 40, 42, 72

Výchovně vzdělávací metody, 33

Výchovný styl, 17, 41

Vyšší sekundární vzdělávání, 26

Vzdělání, 3, 9, 10, 12, 26, 37, 39, 40, 72

Vzdělávací systém, 3, 5, 6, 9, 15, 23, 24, 45, 72

Vzdělávací změna, 4, 7, 9, 45, 46

Vzdělávání, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17,
19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 38, 40, 41,
42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 61, 64,
65, 66, 67, 68, 72, 77

11 Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1 – Přehled specifikovaných témat obsažených v inovovaném sylabu

Příloha 2 – Způsoby výchovy – model devíti polí

Příloha 3 – Schéma školské soustavy v ČR

Příloha 4 – Převodní tabulka pro práci s ISCED 1997

Příloha 5 – Schéma systému výchovy

Příloha 6 – Systém kurikulárních dokumentů

Příloha 7 – Vyučovací metody z hlediska procesuálního

Příloha 8 – Role indikátorů v celoškolském plánování

Příloha 9 – Přehled nástrojů autoevaluace vytvořených v rámci systému podpory školy

Příloha 1 – Přehled specifikovaných témat obsažených v inovovaném sylabu

Témata	Specifikace
1/ Úvod do předmětu	Charakteristika předmětu základů pedagogiky pro sociální pracovníky v návaznosti na předmět pedagogiky, základní pedagogické pojmy pedagogiku jako vědní disciplínu, její strukturu a vztah k ostatním vědám
2/Základní pedagogické pojmy	Výchova, vzdělávání, vzdělání, edukace. Systém výchovy, cíle, prostředky, podmínky a výsledky výchovy. Subjekty výchovy (vychovávaný – vychovatel, rodič, učitel) a jejich vztah)
3/ Formy výchovy a vzdělávací systém v ČR	Mezinárodní klasifikace ve vzdělávání ISCED 97. Další školská a poradenská zařízení
4/ Metody výchovy - přehled	Klasifikace metod výchovy jako východisko, výběr a užití metod výchovy v návaznosti např. na výchovné styly, cíle a další kritéria a pedagogické situace. Metody mravní výchovy - obecně i v návaznosti na program etické výchovy R. Olivara a vyučovací předmět Etická výchova pro ZŠ a SŠ.
5/ Metody výchovy – praktická aplikace	Ukázka vybraných metody, následná analýza, hodnocení a reflexe. Důraz na aktivizační metody výuky, metody kritického myšlení a metody etické výchovy R. Olivara a vyučovací předmět Etická výchova pro ZŠ a SŠ. Aktivizační metody výuky a metody kritického myšlení.
6/ Profese pedagoga (vychovatele, učitele)	Pohled na vychovatele a učitele z hlediska pedagogických dovedností a kompetencí, pracovních podmínek, přípravného a dalšího vzdělávání. Standard kvality učitele
7 – 8/ Alternativní pojetí vzdělávání	7/ Klasické alternativní školy, 8/ Alternativní pojetí vzdělávání: Soudobé alternativy ve vzdělávání
9 - 11/ Aktuální pedagogické otázky a trendy I. -III:	9/ Vzdělávací změny jako pedagogický pojem a prvek systému výchovy 10/ Autoevaluace školy: vhled do problematiky 11/ Autoevaluace školy: Příklady nástrojů pro vlastní hodnocení školy, inspirace.

Příloha 2: Způsoby výchovy – model devíti polí

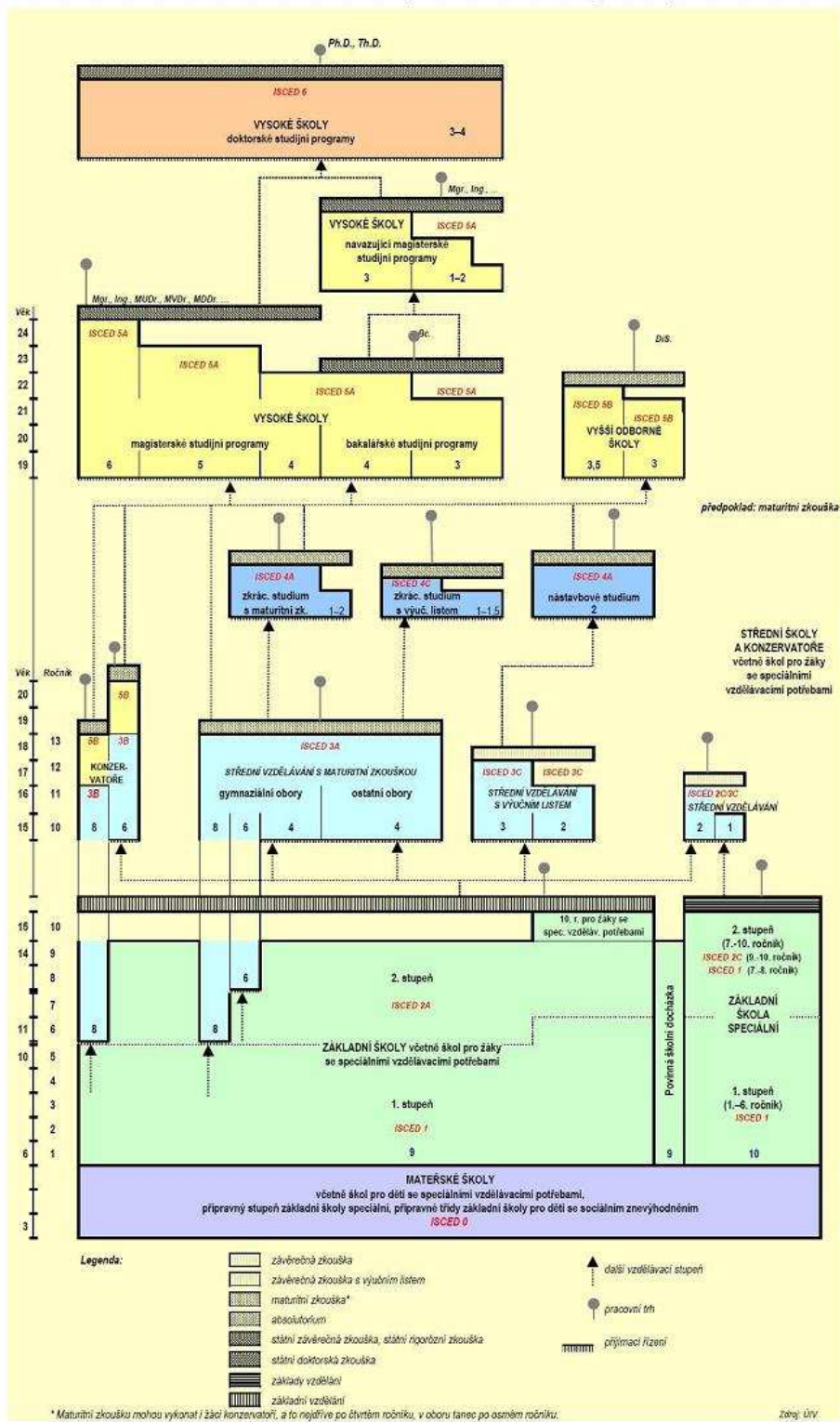
Tabulka č. 2.: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině

EMOČNÍ VZTAH	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ			
	SILNĚ	STŘEDNÍ	SLABĚ	ROZPORNĚ
ZÁPORNÝ	1		2	3
ZÁPORNĚKLADNÝ	9			
KLADNÝ	4	5	6	7
EXTRÉMNĚ KLADNÝ			8	

1. Označuje v tradičním pojetí autokratický styl výchovy, pro který je charakteristické silné řízení se záporným emočním vztahem a množstvím požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o přísnou výchovu vyžadující bezpodmínečné plnění úkolů.
2. Představuje liberální styl výchovy, bez požadavků a hranic a navíc s malým nebo nevýrazným zájmem o dítě.
3. Je spojena s formou výchovy, ve které záporný emoční vztah (chladné citové vazby až odmítání) a rozporné řízení, tj. kladení mnoha požadavků s poskytováním volnosti, tvoří spíše méně příznivé podmínky pro vývoj dítěte i vzájemných vztahů.
4. Vymezuje výchovu přísnou a přitom laskavou. Dospělí kladou požadavky a nároky, ale s ohledem na možnosti a přání dítěte.
5. Představuje formu výchovy se vzájemným porozuměním, bez extrémů v řízení a kontrole dítěte, podpořenou jednoznačným přijímáním dítěte.
6. Označuje laskavou výchovu s řadou příznivých emočních vazeb otce a matky k dítěti, avšak bez jasněji vymezených požadavků a hranic.
7. Poukazuje na rozporné řízení s množstvím požadavků, ale jejich malou nebo nedůslednou kontrolou, které je relativně vyváжено kladným emočním vztahem.
8. Je tzv. kamarádkou výchovou, ve které převládá dobrovolné dodržování norem, příznivě se projevuje působení extrémně kladného emočního vztahu. Požadavkům, které jsou na dítě kladeny, dítě dobře rozumí, přijímá je za své a plní je bez nutnosti kontroly. Cítí, že je bezpodmínečně přijímáno a akceptováno, že rodiče mnoho věcí dělají pro něho, a proto rádo plní různé úkoly ve prospěch celé rodiny.
9. Vymezuje výchovu emočně rozpornou, případně ambivalentní, se všemi důsledky tohoto rozporu.

(Čáp, Boschek, 1994, In Gillernová, 2004, s. 4).

Příloha 3 - Schéma školské soustavy v ČR (zdroj, ÚIV)



Příloha 4 – Převodní tabulka pro práci s ISCED 1997

Příloha 2 Zařazení vzdělávacích programů v ČR do mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED97

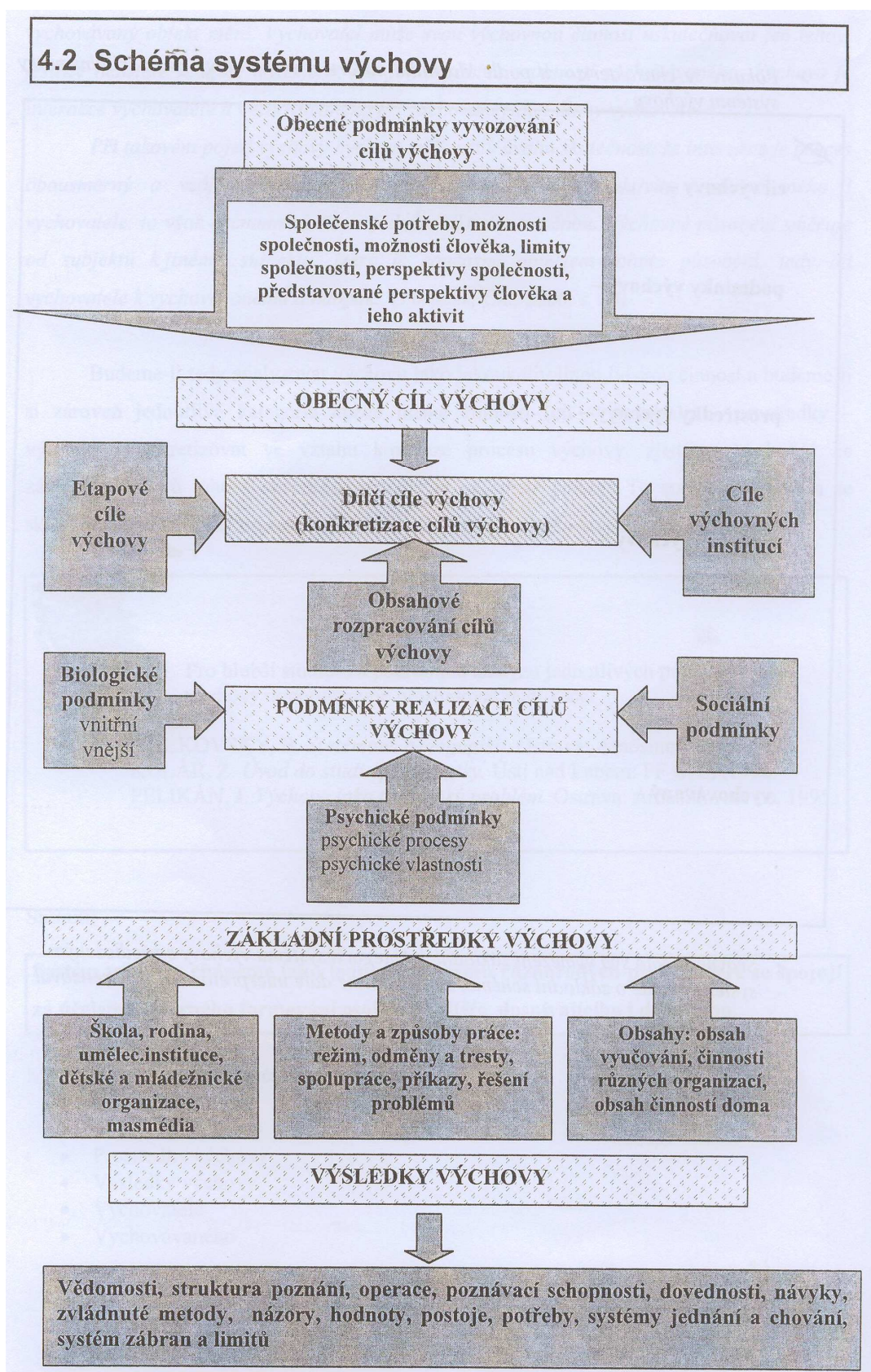
Úroveň vzdělávání (typ a druh školy, která je poskytuje)		Úroveň ISCED-97			Poznámka
		enrolments ¹⁾	graduates ²⁾		
Program	část programu v jedné úrovni		program ukončený ³⁾	program neukončený ⁴⁾	
mateřská škola		0	x	x	x
přípravný stupeň základní školy speciální		0	x	x	x
přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním		0	x	x	x
základní škola speciální	1. stupeň	1	2C	x	2. stupeň 2C
základní škola praktická	1. stupeň	1	2B	x	2. stupeň 2B
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální)	1. stupeň	1	2A	x	2. stupeň 2A
základní škola speciální	2. stupeň	2C	2C	x	1. stupeň 1
základní škola praktická	2. stupeň	2B	2B	x	1. stupeň 1
základní škola (bez základní školy praktické a základní školy speciální)	2. stupeň	2A	2A	2B	1. stupeň 1
obory gymnázií 8leté	1–2. ročník	2A	3A	x	vyšší roč. 3A
obory gymnázií 8leté	1–4. ročník	2A	3A	x	vyšší roč. 3A
konzervatoř: obor tanec (8letý)	1–4. ročník	2A	5B	x	vyšší roč. 3B
kurzy pro získání základů vzdělání		2C	2C	x	x
kurzy pro získání základního vzdělání		2A	2A	x	x
obory praktická škola 1letá, 2letá		2C	2C	x	x
obor praktická škola 3letá		3C	3C	x	x
integrováný 1. ročník		3	x	x	x
obory gymnázií 4–5leté		3A	3A	x	x
obory gymnázií 6leté	3–6. ročník	3A	3A	x	nížší ročníky 2A
obory gymnázií 8leté	5–8. ročník	3A	3A	x	nížší ročníky 2A
obory středního vzdělávání ukončené maturitní zkouškou (bývalé obory SOŠ a SOU)		3A	3A	x	x
konzervatoř: obor tanec (8letý)	5–6. ročník	3B	5B	x	poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 8leté obory	1–4. ročník	3B	5B	x	poslední 2 ročníky 5B
konzervatoř: 7leté obory	1–5. ročník	3B	5B	x	poslední 2 ročníky 5B
obory středního vzdělávání		3C	3C	x	x
obory středního vzdělávání s výučním listem		3C	3C	x	x
studium jednotlivých předmětů na střední škole		3C	3C	x	x
rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou		3C	3C	x	x
nástavbové studium		4A	4A	x	x
zkrácené vzdělávání v oborech ukončených maturitní zkouškou		4A	4A	x	x
pomaturitní studium na školách s právem státní jazykové zkoušky		4A	4A	x	x
zkrácené vzdělávání v oborech ukončených výučním listem		4C	4C	x	x
rekvalifikační kurzy na škole vyžadující předchozí vzdělání na střední škole (učební obory)		4C	4C	x	x
rekvalifikační kurzy v délce od 6 měsíců do 2 let pro absolventy SŠ		4C	x	x	x
vyšší odborná škola		5B	5B	x	x
konzervatoř	poslední dva ročníky	5B	5B	x	x
vyšoká škola – bakalářské studijní programy		5A - medium/first st.	5A - first st.	x	5)
vyšoká škola – magisterské studijní programy 4leté		5A - medium/first st.	5A	x	x
vyšoká škola – magisterské studijní programy v délce 5–6 let, včetně udělení akademického titulu		5A - long/first st.	5A	x	x
vyšoká škola – magisterské studijní programy navazující (na bakalářské studium)		5A - second st.	5A	x	x
vzdělávání absolventů středních škol organizované vysokou školou (neasměrující k udělení titulu) ⁶⁾		4A	4A	x	x
další vzdělávání pro absolventy bakalářských studijních programů nebo VOŠ (neasměrující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5B	5B	x	x
další vzdělávání pro absolventy magisterských studijních programů (neasměrující k udělení titulu) – rozšiřující vzdělání		5A	5A	x	x
doktorský studijní program ukončený titulem Ph.D.		6	6	x	x

Zdroj: ÚIV, OECD

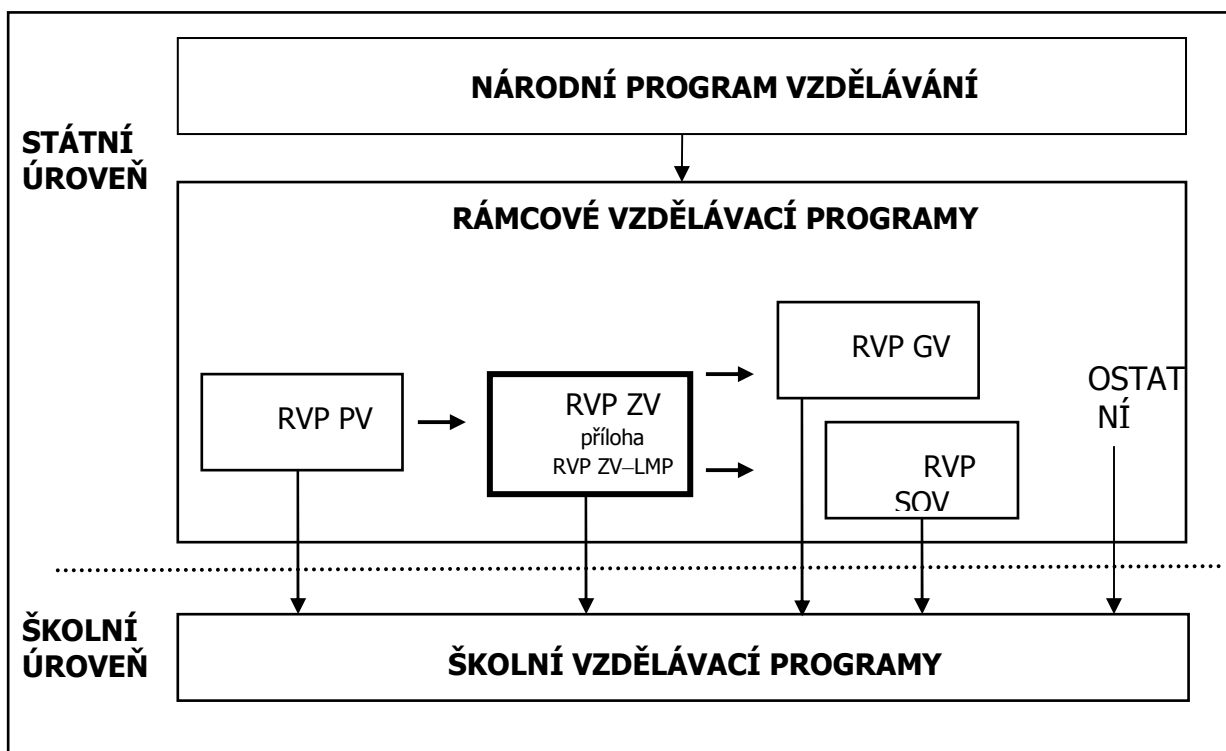
Komentáře:

- 1) Děti, žáci, studenti na dané úrovni vzdělávání (enrolment).
- 2) Graduates – absolventi. Žáci, kteří dokončili danou úroveň programu. Nemusí být absolventy programu jako celku.
- 3) Cílový stupeň vzdělání absolventů programu.
- 4) Stupeň vzdělání absolventů u nedokončeného programu.
- 5) Studium koncipované jako 1. stupeň vysokoškolského studia, po jeho ukončení je možno pokračovat v magisterských studijních programech.
- 6) Studium organizované pro absolventy středních škol na vysokých školách (rekvalifikační kurzy, nulté ročníky).

Příloha 5: Schéma systému výchovy (Šikulová, Kolář, 2003, s. 56)



Příloha 6 – Systém kurikulárních dokumentů
(VÚP, 2007, s. 3)



Graf 1 - Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP) ; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Příloha 7 - Vyučovací metody z hlediska procesuálního

I. Motivační metody	<p>I.A/ Úvodní motivační metody (motivační vyprávění, motivační rozhovor, motivační demonstrace, problém jako motivace)</p> <p>I.B/ Průběžné motivační metody (motivační výzva, aktualizace obsahu učiva = učitel spojuje učivo s příklady ze života, pochvala, povzbuzení, kritika)</p>
II. Expoziční metody	<p>II.A/ Všeobecně-didaktické metody (informačně-receptivní, reproduktivní, problémový výklad, metoda částečně výzkumná – heuristická, metoda výzkumná)</p> <p>II.B/ Metody konkretizace všeobecně-didaktických metod (přednáška, vysvětlování, výklad, vyprávění, popis, rozhovor, diskuse, beseda, dramatizace, metoda práce s učebnicí (literaturou či dokumentací), demonstrační metody, pozorování, manipulace s předměty, praktické metody (nejčastěji laboratorní práce žáků), problémové metody, metoda brainstormingu (např. pingpongový brainstorming = pro dvojici, hobo metoda = brainstorming s časem na samostudium), situační metoda, hra, simulační metoda, inscenační metoda)</p>
III. Fixační metody	<p>III. A/ Opakování: dle charakteru (ústní, metoda otázek a odpovědí, písemné opakování, praktické opakování), dle časového zařazení (opakování po probrání učiva, op. před expozicí nového učiva, opakování závěrečné, opakování na začátku školního roku)</p> <p>III. B/ Cvičení s fází napodobování (náviku) a procvičování: - jednoduchý způsob cvičení = opakování jednoduchých úkonů, způsob postupného zapojování žáků do řešení praktických úloh</p>
IV. Diagnostické a klasifikační	<p>dle zdroje informací (zkoušení ústní, písemné, praktické) dle počtu současně zkoušených žáků (individuální, skupinové, hromadné – frontální zkoušení) dle časového zařazení (zkoušení průběžné, souhrnné, vstupní, přijímací, závěrečné) dle cíle: hodnocení formativní, sumativní – finální, shrnující</p>

(Bajtoš, 2003, s. 200 – 230, 317 - 320)

Příloha 8 – Role indikátorů v celoškolském plánování

(Sutton, 1997, In Poláchová, Vašátková, 2012, s. 21)

Schéma č. 2: *Role indikátorů v celoškolském plánování* (zpracováno podle Sutton, 1997)



Příloha 9 – Přehled nástrojů autoevaluace vytvořených v rámci systému podpory škol

1	Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce
2	Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru
3	Anketa pro žáky. Anketa škole na míru
4	Anketa pro učitele. Anketa škole na míru
5	Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů
6	Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy
7	Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí
8	Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch
9	Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení
10	360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení
11	Metody a formy výuky. Hospitační arch
12	Učíme děti učit se. Hospitační arch
13	Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch
14	Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče
15	Klima školní třídy. Dotazník pro žáky
16	Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele
17	Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry
18	Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky
19	Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele
20	Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky
21	Poradenská role školy. Posuzovací arch
22	Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch
23	Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky
24	Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky
25	Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky
26	Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy
27	ICT v životě školy – Profil školy ²¹ . Metodický průvodce
28	Internetová prezentace školy. Posuzovací arch
29	Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání
30	Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem

(Chvál, 2012, s. 73)

Redakční rada Edice texty k sociální práci:

Mgr. Karel Bauer; Mgr. Radka Janebová, Ph.D.; PhDr. Martin Smutek, Ph.D.;

Mgr. Zuzana Truhlářová, Ph.D.



Název: **Základy pedagogiky pro sociální pracovníky**

Rok a místo vydání: 2013, Hradec Králové

Vydání: první

Náklad: 200

Vydalo nakladatelství Gaudeamus při Univerzitě Hradec Králové jako svou 1235. publikaci.

ISBN 978-80-7435-295-9