

# MODERNÍ PEDAGOGIKA

## OBSAH :

1. KLIMA ŠKOLY, TŘÍDY A JEJICH VLIV
2. METODY ZJIŠŤOVÁNÍ KLIMATU
3. SOCIOMETRIE
4. EDUKAČNÍ PROCES V KONTERXTU  
SPOLEČNOSTI
5. ŽÁK – SUBJEKT EDUKACE
6. Benjamin S. Bloom a jeho teorie – kognitivní  
determinanty  
*mastery learning*

KLIMA ŠKOLY, TŘÍDY  
A  
JEJICH VLIV

## LITERATURA :

- 1/ Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1996, ISBN 80-7178-029-4
- 2/ Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Sborník referátů a abstrakt z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1993
- 3/ Gold, A. *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998, ISBN 80-902614-0-x
- 4/ Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-631-4
- 5/ *Programové prohlášení vlády České republiky*. Praha: 1998
- 6/ Blížkovský, B. Kučerová, S. Kurelová, M. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000, ISBN 80-85615-95-9
- 7/ Křivohlavý, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-551-2
- 8/ Kalous, Z. Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál ...???????
- 9/ Paterson, T.T. *Teorie řízení*. Praha: Svoboda, 1971
- 10/ Gavore, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-15-
- 11/ Prokopenko, J. Kubr, M. *Vzdělávání a rozvoj manažérů*. Praha: Grada Publishing s.r.o. 1996
- 12/

Žádná škola a školské zařízení **nemůže stát osamoceně** a dívat se netečně na výrazné školské změny stávající a ty, které v brzké době budou znamenat významnou reformní změnu dopadem do všech školských struktur, kde základním

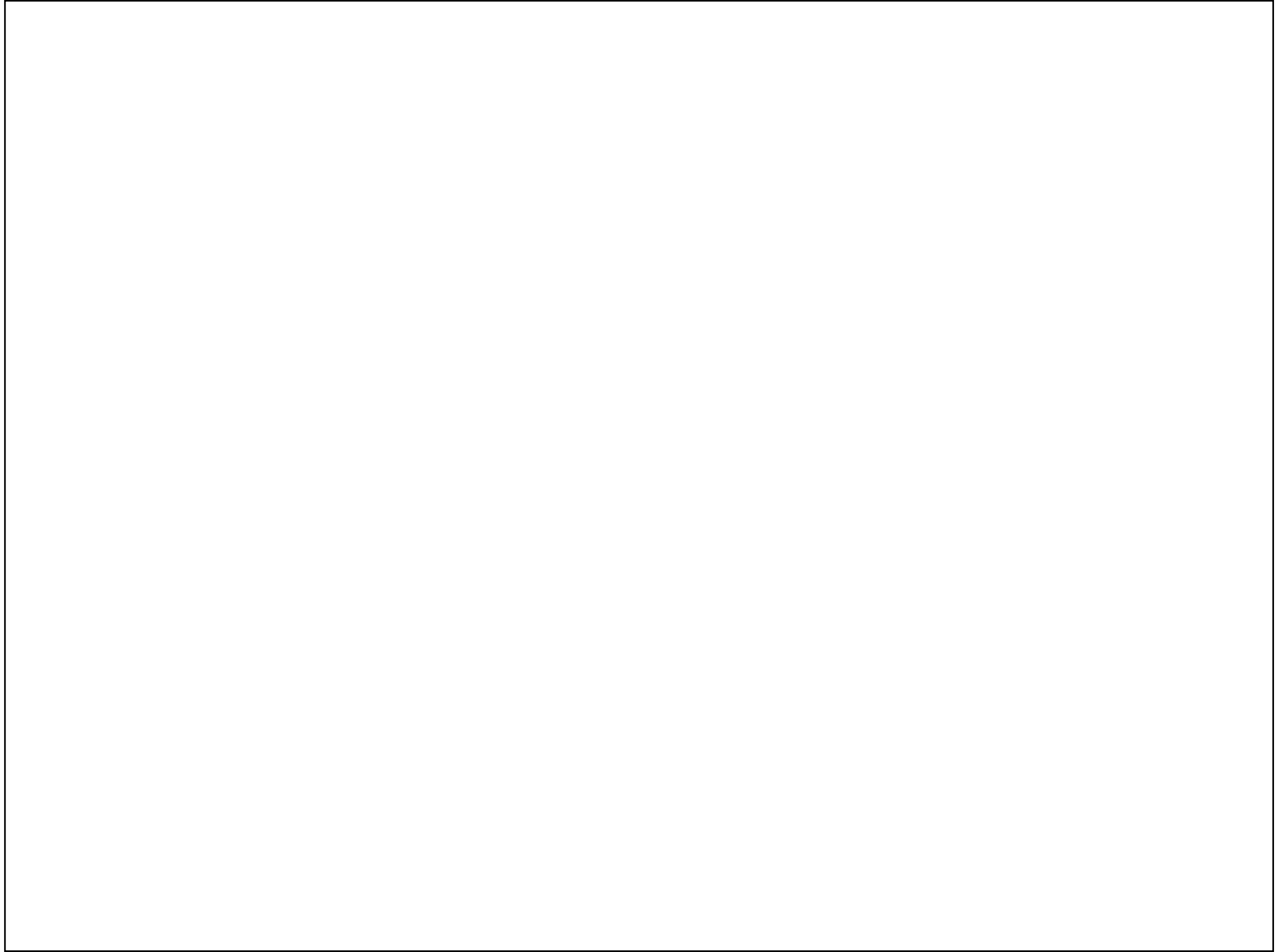
*předpokladem úspěchu se stává vysoká úroveň znalostí a reflexní rychlost jejich uplatnění*

v probíhajícím inovačním permanentním procesu. Máme před sebou období rozvoje flexibility spolu s adaptabilitou, tedy přizpůsobit se změnám pohledu na požadavky subjektů školských zařízení.

Dnes především vnímáme *požadavky tvořivosti a iniciativnosti* spolu se schopností inovovat. Tato nová situace vede k rychlé integraci a vzájemné závislosti na rozvoji informačních a komunikačních technologiích.

**Bílá kniha** na takovou skutečnost a společenský vývoj reaguje takto. Uvádí, ....“Okamžitá dostupnost víceméně neomezeného objemu informací, vytváření mnohostranných kontaktů a těsná vzájemná propojenost mění charakter lidské činnosti ve všech odvětvích. Snadná dosažitelnost až záplava informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů. Na rozdíl od minulosti se však týkají všech úrovní vzdělávání ...“ (3,6).

Podobnou vizi můžeme nalézt v **dokumentech MŠMT ČR**. „Růst vědění, univerzálnost a rychlost změn technologií i zostrující se ekonomická soutěž mění charakter a organizaci práce a **kladou nové požadavky** na pracovní sílu. Je to na jedné straně ***schopnost lidí se změnám přizpůsobovat***, jejich flexibilita a adaptabilita, tedy potřebnou kvalifikaci nejen získat, ale také ji nepřetržitě obnovovat a rozšiřovat, případně získávat kvalifikaci novou. ... Na druhé straně je nutné ***zvyšovat celkový tvůrčí potenciál pracovní síly, tedy nejen elit, ale pokud možno všech***, usilovat o vyšší úroveň vzdělanosti a ***odborné kvalifikovanosti napříč celou populací***. Tak k tradičním formám kapitálu (půda, výrobní zdroje, finance apod.) se přiřadil i lidský kapitál (vědění a dovednosti, které podporují osobní, sociální a ekonomický blahobyt a kvalitu života), a to jako rozhodující zdroj lidského rozvoje. Výdaje na vzdělávání se proto pokládají za investice do zvyšování lidského kapitálu, který podporuje a umožňuje další růst, a nikoli jen za spotřebu „ (1,5).



# Vyvození a názorové pojetí pojmu klima

Vliv prostředí na utváření individuální osobnosti jedince vnímala historicky celá řada myslitelů.

## Platon ve svých Zákonech

již ve své době přihlíží k vymezení hodnot působících na děti „Dětem je nutno odkázat mnoho mravního ostychu, nikoliv zlato, a to se dosahuje příkladem, ne napomínáním“ (7, s. 110)

**Helvétiovo** široké pojetí výchovy, kde za výchovu považuje i vlivy okolního prostředí, které přímo na člověka působí.

Spolupůsobení prostředí při výchově člověka již naznačoval **J.A.Komenský** ve svém spise Informatorium školy mateřské

**J.J.Pestalozzi** vidí v prostředí zdroj výchovných podnětů. Prostor pro něho představuje obecný faktor, který může úsilí školy jak podporovat, tak i oslabovat. *Prostředí* se stává podle J.J.Pestalozziho *místem a pramenem podmětových situací*, které spolupůsobí až podmiňujícím způsobem na efektivnost výchovy spojenou ve svém důsledku s výsledky činnosti a práce školy.



**John Dewey** ve své knize Americká **pragmatická** pedagogika přisuzuje sociální instituci, která se nazývá škola, tři úkoly.

sou to :

Poskytnout zjednodušené prostředí, **vybrat**, co je zcela **základní a co je mládež schopna pochopit**. Pak musí postupně **vytvořit řád**, v němž se používá dříve osvojených prvků jako prostředků k pochopení složitějších věcí.

Úkolem školy je vyloučit z existujícího prostředí pokud možno nehodnotné rysy, aby nepříznivě neovlivňovaly duševní vlastnosti dětí. Škola vytváří očištné pracovní prostředí s cílem vymýtit všechno nežádoucí. Jak se společnost stává osvícenější, uvědomuje si, že jejím úkolem není odevzdávat a uchovávat vše, čeho se dosáhne, ale jen to, co přispěje k zlepšení budoucí společnosti.

řetím úkolem školního prostředí je udržovat v rovnováze různé prvky sociálního prostředí a starat se, aby se mohl každý vymanit z ohraničenosti sociální skupiny v níž se narodil a dostal se do živého kontaktu s širším prostředím. (1990, s. 115-116)

# Typologie pojetí klimatu



Primárně pro školní klima je typická jeho dlouhodobost, kontinuita, jistá proměnlivost a někdy také setrvačnost.

Každý strukturální prvek klimatu může procházet změnami v čase různou rychlostí, s jistou cykličností výkyvů. Mění – li se jeden prvek, nemusí být okamžitě patrný jeho vliv na další prvky školního klimatu. Zvláště si to uvědomujeme v případě, když chceme měnit věci k lepšímu.

Jinak řečeno, školní klima vidím jako

*subjektivní odraz našich vztahů s realitou či systémem školy ve strukturálních komponentách naší osobnosti.*

Můžeme ho identifikovat v našich pocitech, prožitcích, zkušenostech. Toto vnímání, prožívání a hodnocení lze zprostředkovaně nacházet v našem chování, jednání, v motivech, postojích.

<b>PROSTŘEDÍ</b>	Zahrnuje architektonické aspekty, ergonomické potřeby a vybavení, hygienické potřeby, estetické cítění, akustickou atmosféru apod.
<b>ATMOSFÉRA</b>	Vyjadřuje ve svém obsahu krátké trvání a vysokou proměnlivost. Atmosféra se ve třídě mění velmi rychle, zřídka trvá déle než jednu nebo několik vyučovacích hodin, je situačně podmíněna.(viz. atmosféra po písemné práci, po velké přestávce, před odpoledním vyučováním, při zkoušení apod.)
<b>SOCIÁLNÍ KLIMA</b>	Zahrnuje dlouhodobé jevy, jsou po několik měsíců i let typické pro konkrétní třídu a učitele. Vytvářejí je všichni aktéři – žáci v určité třídě, skupiny , na které se třída případně rozpadá, jednotlivci, ale také sbor učitelů na dané škole a jednotliví učitelé vstupující do dané třída. Sociální klima třídy je ovlivněno také širšími jevy, jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru
<b>KLIMA ŠKOLY</b>	Toto klima spoluutvářejí všichni pedagogové, vztahy mezi nimi, jejich vztahy, vztahy mezi nimi a vedením školy jako právníckého subjektu, vztahy mezi pedagogy a žáky, studenty, mezi právním subjektem a zřizovatelem, vztahy k rodičovské veřejnosti apod.

# Pedagogický slovník

(Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 103)

uvádí, že *klima třídy je vymezeno jako sociálně - psychologická proměnná*, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecňuje postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). *Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.*

**J.Průcha** (2002,s. 333) uvádí,

že existuje cosi „nehmatného“, ale silně jednotlivci pocit'ováno, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.

**Klima** školy se chápe jako *soubor trvalých podmínek („ovzduší“), v nichž prožívají část svého života* děti , mládež, jejich učitelé i ostatní personál školy.

**Autor (Průcha)** na jiném místě pracuje s termínem komunikační klima, o kterém uvádí,

že je ..“*strukturou participačních aktivit žáků*“

– jinak kolik žáků a jak často se začleňují do vyučování, kteří žáci ve vyučování neparticipují atd. K podpoře svého tvrzení dokládá názor **Ch. Kyriacou** (1966), že aktivní zapojení žáků ve vyučování je jednou z hlavních charakteristik efektivity edukačního procesu v prostředí školy (2002, s. 346) .

**J.Mareš zavádí výraz sociální klima školní třídy.**

Podle něho jde o složitý soubor vlivů, jehož tvůrci jsou žáci jako jednotlivci, skupiny žáků ve třídě, třída jako celek, učitelé jako jednotlivci i skupina učitelů vyučujících v dané třídě.

Říká dále, ..“že není sporu o tom, že žák je ve třídě vystaven sociálním vlivům, které ho mohou vést k učení, nebo do učení odvádět. Sociální tlak třídy bývá někdy tak výrazný, že překryje úsilí učitelů i snahy rodičů“ ( 1998, s. 128).



Vznik demokratického a osobnostně orientovaného školního klimatu (Grecmanová, H. s.151) spočívají z pohledu autorky v pozitivních sociálních vztazích mezi učiteli a žáky **navozující atmosféru prostou mrzutosti, plnou tvořivé činnosti** (řešení problémů, projektů, hra, situace), což obyčejně žáky vždy zaujme, protože jim umožňuje projevit vlastní fantazii a nápady. Tato činnost navozuje přátelskou, radostnou, uvolněnou atmosféru, která povzbuzuje k zapojení se také málo průbojných dětí, a vyskytuje-li se častěji, tak pozitivně ovlivňuje školní klima směrem k edukativnímu cílovému zaměření, v němž se konflikty řeší diskusí a **vytvářejí pluralitní otevřené školní klima.**

Řekneme -li klima třídy, pak máme na mysli celkové rozpoložení, které škola navozuje, převážně však *rozpoložení pocitové a postojové*. Klima závisí především na vztazích mezi hlavními aktéry dění ve třídě - *mezi učitelem a jeho žáky a mezi žáky samotnými* (Piha, Helus, 1993, s. 23)

**St.Bendl** (2000, s.135)

z pohledu sociální pedagogiky uvádí, že vývoj jedince je ovlivňován mnoha způsoby. Jedná se o vlivy jak nahodilé, nezáměrné, neuvědomované, funkcionální, tak záměrné, intencionální. Velký vliv má prostředí, ve kterém se jedinec ocitá.

**Řešení klimatu** školského zařízení **znamená zabývat se otázkami působení prostředí na osobnost, na jeho výchovu**, a to nejenom ve smyslu zjišťování jeho „síly“ či vhodnosti pro vývoj člověka, ale i ve smyslu nápravy vlivu nevhodného prostředí na děti, mládež a dospělé pomocí speciálních postupů profylaxe a kompenzace , tedy organizováním prostředí.

## I když **B. Blížkovský**

neuvádí kategorizaci výrazu klima, můžeme v jeho publikaci (8, s. 104) najít personifikaci v podobě pojetí **sociálního vztahu mezi vychovateli a vychovávanými**. Říká, že škola není jen místem setkání žáků a učitelů, ve škole se setkávají sami žáci mezi sebou. *Jejich nejrozmanitější vzájemné vztahy nejsou pouhým zrcadlem společenských vztahů dospělých, nýbrž originálním světem, zahrnujícím přátelství, konflikty, rivalitu a žárlivost, šplhounství, tvoření „part“, smutek a veselí, bohatství rozumových citů, prožívání štěstí i utrpení.* Dodává dále, že demokratická škola by měla být i místem dostatečně bohatého, opravdového společenského života žáků. Čím bohatší je vnitřní život školy, tím více výchovných příležitostí poskytuje. Měl by každému žákovi dovolit takové sociální uplatnění, jež by bylo i jeho rozvojem.

P. Ondráček (2002, s.42-43)

obdobně nepoužívá v terminologii specifický výraz klima, můžeme přeneseně nalézt obsahovou podobnost v jeho pohledu na **pojem komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu** . Podle něho, jednou z možností aktivního výchovného působení v tomto smyslu nabízí učitel proces utváření takové komunikace s žáky, která se zakládá na poznacích a principech na osobu zaměřeného přístupu ( podle C.R.Rogese ) a obsahuje některé elementy sebejisté komunikace ( podle J.M.Smithe).

.Ondráček konstatuje, že člověk je ve svém prožívání, myšlení a chování ovlivňován :

☞☞☞ potřebami prosadit *vlastní autentičnost*, tzn. být druhým akceptován, přijímán ve své individuální jedinečnosti

☞☞☞ potřeby *cítit se druhými pochopen*, tzn., že druzí vnímají, co sděluje a rozumějí tomu, aniž by ho za to hodnotili či redukovali jen na to, co se právě pokouší vyjádřit.

. PProto za pozitivně účinnou komunikace mezi žákem a pedagogem lze označit takový sociální kontakt, při kterém zúčastněné osoby :

☞☞☞ mohou svobodně a bez strachu vyjadřovat svoje pocity, myšlenky a zkušenosti

☞☞☞ jedna druhé pozorně naslouchá

☞☞☞ snaží se porozumět stanovisku druhého a významům, které přisuzuje sledovaným obsahům

. navzájem se nesrovnávají, neposuzují a nehodnotí

Zajímavá teorie autorů **R.Kottkamp, J.Mulhern, W. Hoy** (1987), ze které čerpám, počítá ke klíčovým determinantům klimatu školy pětici prvků:

1. ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům
2. ředitelovo direktivní chování vůči učitelům
3. zaujetí učitele pedagogickou prací
4. flustrovanost učitelů
5. učitelovo přátelské chování ke kolegům

Podle autorů první čtyři složky modelu sumárně vypovídají o tom, nakolik je klima ve škole otevřené či uzavřené.

# VYTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO KLIMATU (TŘÍDY)

Podle **Ch. Kyriacoua** učitelem navozené klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich učení v souvislosti s dovednostmi učitele uplatňovanými při vytváření kladného klimatu třídy. O souvisejících dovednostech se zmíním později. Uvedený autor názoru na tvorbu pozitivního klimatu třídy z hlediska podpory procesu učení žáků považuje za optimální v případě, že :

- ❖ *je cílevědomé*
  - ❖ *je orientované na úlohy*
  - ❖ *je uvolněné*
  - ❖ *je vřelé*
  - ❖ *podporující žáky*
- zjevný smysl pro pořádek*



**Svobodová** (18, s. 176) propojuje součinnost mezi klimatem třídy a pedagogickými dovednostmi , neboť dle jejího názoru je učitel potřebuje k vytváření a udržování pozitivního klimatu školy nebo třídy.

Soustředuje se na :

***sociální dovednosti*** - (motivace a posilování pozitivních postojů k práci, k lidem, ke škole a ke vzdělávání, důvěra, vstřícnost, empatie, asertivita, korigování a usměrňování, hodnocení) , s nimiž velmi úzce souvisí nebo je překrývají

***komunikativní dovednosti*** - (povzbuzování, oceňování, vysvětlování, dialog, diskuse, respektování žákova názoru, aktivní naslouchání)

***dovednosti organizační*** - (stanovení jasných pravidel chování a práce ve třídě, vedení, plánování , příprava a rozvržení práce, dodržování zvolených a stanovených řádů, slibů a závazků, rozdělení úkolů, zvládnutí několika činností současně).

Na přímo položenou otázku „Co je to školní vyučovací klima?“, odpovídá H. **Grecmanová** takto : *Školní klima zahrnuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy.* Přičemž školní prostředí chápe v těchto dimenzích :

*ekologie* – tzn. materiální a estetické aspekty školy

*společenském prostředí* –, tzn. sociální dimenze, která je určena existencí osob

*sociální systém* – sociální dimenze, která se vztahuje na způsob komunikace a kooperace

*kultura, tzn. sociální dimenze* – poznávací, hodnotící principy, veřejné mínění apod.

Mareš a J. Křivohlavý klima zkoumají z pohledu sociálního. Přehledně je specifikují takto :

V **sociometrickém přístupu** je objektem studia školní třída jako sociální skupina, ale ne učitel. zkoumá se strukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj osobnosti žáků.

Pro **organizačně - sociologický přístup** je objektem školní třída jako organizační jednotka a učitel, jako řídicí pracovník. Středem zájmu se stává rozvoj skupinové práce v hodině a snižování nejistoty žáků při plnění úkolů.

V **interakčním přístupu** je objektem studia školní třída a učitel. badatel se zajímá o interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny.

V **pedagogicko - psychologickém přístupu** je objekt zkoumání opět třída a učitel, ale badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách.

Ve **školně - etnografickém přístupu** se širěji studuje školní třída, učitel a celá přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho účastníci. Tento přístup používá velmi náročnou diagnostickou metodu, kdy badatel pobývá ve škole mnoho měsíců a roků, vše pozoruje a vede rozhovory s učiteli a žáky.

**Vývojově psychologický přístup** si za objekt studia volí žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí, ve kterém se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o vývoj žáků v období prepuberty a puberty ( 5. - 8.roč.).

**sociálně - psychologický a environmentální přístup** je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je třída jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v ní působí. Zájem badatele je zaměřen na kvalitu klimatu, aktuální podobu klimatu a na preferovanou podobu klimatu, tj. jaké klima by si aktéři sami přáli.

**J.Průcha** obdobně jako Ch.Kyriacou, (1966),

shodně akcentuje názor, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel ve svých rolích s neoddělitelnou účastí žáků třídy. Jak uvádí, moderní pedagogika se nemůže omezovat jen na to, aby **předkládala učitelům doporučení**, že mají pozitivní klima ve třídě vytvářet či stimulovat. Měl by se především zabývat vysvětlením toho, *jak klima ve třídě funguje a jakými mechanismy je toto fungování realizováno.*

ávěrem shrnuje, že fungování určitého klimatu ve třídě se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů.

**Zejména :**

*komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel prožívá*

komunikační klima supletivní (vzájemná respekt, tolerance názorů, otevřenost)

komunikační klima defenzivní (soupeření, navzájem se neposlouchají, skrývání pocitů a názorů)

*strukturami participace žáků ve vyučování může být ovlivněna*

vysokým počtem žáků ve třídě

lokalizací žáků ve třídě

rozdílnou preferencí učitelů k žákům

rozdílnou komunikací s žáky v závislosti na pohlaví

*preferencemi a očekáváními učitelů k žákům*

zvýraznění zaměřenost na určité žáky ve třídě

*klimatem, či étosem školy, jejíž součástí je určitá třída*

## VÝZKUMNÝ CÍL

**Jsou pracoviště, jejichž vedení podléhá mnoha okolním vlivům a tlakům. Mezi takové pracoviště bezesporu patří i situace ředitele školy. Tato pozice bývá natolik mimořádná, že jednání ředitele s sebou přináší ve výsledcích mimořádnou odpovědnost. Tlaky mimoškolních a okolních subjektů, jako může být rodičovská veřejnost, jako mohou být úředníci místních samosprávních orgánů městských částí a obcí, nebo tlaky, které přichází ze školských koordinačních a řídicích center, tyto všechny aspekty musí ředitel vhodným způsobem zakomponovat do stylu svojí práce při řízení tak mnohrazdílného subjektu, jako je škola. Okamžitá a rychlá orientace ředitele v situaci není možná bez předchozí kvalitní přípravy pro výkon této funkce včetně profesních znalostí učebního procesu. Připravit ředitele na takovou funkci je cílem mnohých seminářů, je cílem mnohých vzdělávacích kurzů, K takové formě by se chtěl zařadit i můj pokus, který předkládám. dám, pokus, který by mohl napomoci ředitelům škol nastupujících do těchto odpovědných funkcí, ředitelům, kteří jsou na začátku svojí řídicí práce, ředitelům, pro které především forma praktických poznatků a zkušeností jsou ty neoptimálnější a mimořádně významné, které potřebuje znát a jako prověřená fakta mu ulehčí jeho práci, jeho každodenní řídicí činnost.**