

I. Pedagogika

Pedagogika jako vědecká disciplína

V odborné literatuře lze nalézt celou řadu definic, co je to pedagogika. Vyjdeme zde z definice pedagogického slovníku, kde je definována následovně:

„Pedagogika – v odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže. V zahraničí se ve významu „pedagogika“ často používá termín „pedagogická věda“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.151-152) Z poněkud jiného hlediska charakterizuje pedagogiku D.Holoušová (1993, s.7).

„Pedagogika bývá definována jako věda o výchově, která zkoumá výchovu jako záměrnou formativní činnost, její vývoj, zákonitosti, podstatu, strukturu, funkci, mechanismy v konkrétních historických podmínkách společenského vývoje a rozpracovává teorii a metodiku výchovně vzdělávacího procesu, jeho obsah, principy, organizační formy, metody a postupy. Dá se tedy říci, že pedagogika je věda o výchově, která zkoumá výchovný proces jako jeden z nejvýznamnějších společenských jevů.“ V těchto dvou definicích je shrnuta podstata pedagogiky jako vědy. Lze říci, že **předmětem pedagogiky je výchova**. Pojem **výchova** bude blíže vysvětlen v kapitole Základní pedagogické pojmy.

Termín pedagogika vznikl v antickém Řecku, kde *paidagógos* byl otrok, který se staral o mladé hochy a doprovázel je do školy a na cvičení. Z řečtiny převzali výraz i Římané a v latině dostal podobu *peadagogus*. Neznamenal už pouze otroka, který provází dítě, ale už šlo o učitele, vychovatele. Z latiny převzaly termín i jiné jazyky. Český výraz je *pedagog*. Označuje člověka, který se výchově věnuje profesionálně a má pro tuto činnost určitou kvalifikaci.

V počátcích vývoje společnosti byla výchovná problematika řešena v rámci mravní problematiky a náboženství, později se vyvíjela v rámci filozofie. Řada filozofů, politiků a náboženských myslitelů se zabývala i otázkami výchovy. První nejucelenější systém poznatků o výchově a vzdělávání vytvořil J.A.Komenský.

Pedagogika jako věda se konstitovala jako samostatný vědní obor až v 19. století. Aby se stala pedagogika vědou, musel být definován předmět zkoumání, pojmový aparát, vztah pedagogiky k jiným vědám a metodologie. V.Jůva sen.& jun. (1997, s. 7) vysvětlují vznik pedagogické teorie jako „*zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí a současně jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat, organizovat i zabezpečovat výchovu mládeže a dospělých*“.

Je třeba si ujasnit, k čemu pedagogika slouží. Celá řada autorů se touto otázkou zabývala. Podrobně se jí věnuje i J.Průcha (2000, s.17-20, 2002, s.20-31). Pedagogiku chápe jako **teorie normativní, explorativní a explanační**.

Pedagogika jako teorie normativní stanovuje určité normy a cíle, ideály a vzory, ke kterým má výchova a vzdělání směřovat.

Pedagogika jako teorie explorativní (lat. exploratio znamená zkoumat) je založena na výzkumu a na poznatcích získaných výzkumem.

Pedagogika jako teorie explanační (lat. explanatio znamená vysvětlovat) slouží k objasňování jevů souvisejících s výchovou a vzděláváním.

Má-li být pedagogika vědou, neobejde se bez teorie a musí se opírat i o výzkum.

Literatura :

HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Základy pedagogiky I.* Olomouc : Vydavatelství UP, 1993
ISBN 80-7067-332-X

JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky.* Brno : Paido, 1997.
ISBN 80-85931-39-7

PRŮCHA, J. ,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál,
1995. ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru.* Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-631-4

Význam pedagogiky a vztah k jiným vědám

Význam pedagogiky je jak teoretický, tak i praktický. Co se týká **teoretického významu**, pedagogika odhaluje zákonitosti výchovy, vyvozuje obecně platné pedagogické normy, zabývá se výchovou v jednotlivých věkových obdobích a v různých výchovných zařízeních. Provádí srovnávací analýzu jednotlivých výchovných systémů. Závěry, které pedagogika formuluje, jsou využívány jako východiska výchovné a školské politiky státu.

Co se týká **praktického významu**, rozlišuje Průcha (2000, s. 21-22) šest sfér aplikací pedagogických poznatků. Praktický význam spočívá v tom, že teoretické závěry, ke kterým dospěla pedagogika, jsou aplikovány v praktické činnosti **v oblasti školství** (všech typů škol), **v oblasti mimoškolního vzdělávání** (v různých výchovně vzdělávacích organizacích a institucích, ve výchově v rodině apod.). Závěrů pedagogiky využívá i **oblast ekonomického rozhodování**, které musí přihlížet k pedagogickým aspektům (např. poměr mezi počtem učitelů a počtem žáků na školách, a tedy kolik učitelů je nutno zaměstnávat a platit apod.). Další sférou aplikace je **oblast sociální politiky**, neboť orgány které regulují a vymezují legislativně veřejné sociální služby ve státě, vycházejí z poznatků o vzdělávání. Např. politika zaměstnanosti obyvatelstva není určována pouze politickými a ekonomickými zřeteli, ale bere se např. v úvahu, které skupiny populace vzhledem k dosaženému vzdělání budou mít lepší uplatnění na trhu práce, jak se bude provádět rekvalifikace apod. Další oblastí, kde se aplikují poznatky pedagogiky, je **oblast pomáhajících profesí**, v jejichž rámci je poskytována pomoc lidem hlavně psychologického charakteru, např. v domovech mládeže, nemocnicích, domovech důchodců apod. Zde se využívá hlavně poznatků ze sociální pedagogiky. Další je **oblast samotné vědy**. Jde o to, že v současné době je vědecké bádání interdisciplinárně provázáno. Složitě jevy sociální reality nelze objasnit pomocí jediné vědy. Poznatků pedagogiky využívá historie, geografie apod. Pedagogika tedy svými poznatky přispívá k celkovému vědeckému vysvětlování života společnosti.

Důležitost skloubení teorie s praxí spolu s kladným vztahem k vychovávaným jedincům zdůrazňuje výstižně V. Jůva sen. & jun. (1997, s. 25):

„Je samozřejmé, že pouhá znalost pedagogické teorie není ještě dostatečnou zárukou úspěšné vzdělávací a výchovné práce. Praktická pedagogická činnost vyžaduje, aby **k teoretickému pedagogickému vzdělání** (a to jednak všeobecnému, jednak specializovanému podle úseku vykonávané výchovně-vzdělávací činnosti) přistoupil také **aktivní a kladný vztah ke společnosti, pro kterou vychováváme, k lidem, které vychováváme, i kladný vztah k samotné pedagogické práci**. Dále tato praktická pedagogická činnost vyžaduje, aby si budoucí pedagogický pracovník osvojil mnoho **důležitých pedagogických dovedností a návyků**, které mu umožní aplikovat teoretické závěry pedagogických věd v každodenní vzdělávací a výchovné praxi. Tyto tři aspekty **-teoretické pedagogické vzdělání, postoj ke společnosti, k lidem a k pedagogické práci a praktické pedagogické dovednosti-** by proto měla brát v úvahu každá systematická příprava učitelů, vychovatelů i jiných kategorií pedagogických pracovníků.“

V současné době je charakteristická integrace věd (viz výše – oblast samotné vědy). Všechny vědní disciplíny jsou více či méně propojené do systému vzájemně se podmiňujících vztahů. Výchova člověka je tak komplexní problematika, že ji musí řešit pedagogika v těsném sepletí s ostatními vědami, s přírodními, společenskými a technickými.

Pedagogika a filozofie

Je samozřejmé, že pedagogika a filozofie mají úzkou souvislost, neboť se pedagogika dlouho vyvíjela v rámci filozofie. Otázkami, které řeší dnes pedagogika, se zabývali již starověcí filozofové, např. Platón a Aristoteles. Je samozřejmé, že i další filozofické systémy měly vliv na řešení koncepce výchovy. Mezi významné filozofy a myslitele, kteří se

v různých obdobích věnovali otázkám výchovy, patří např. J. Locke, J.A. Komenský, J.J. Rousseau, I. Kant, L.N. Tolstoj, H. Spencer, J. Dewey, T.G. Masaryk aj. Pedagogika 20. století vycházela z filozofických směrů, jako je např. pozitivismus, pragmatismus, marxismus, existencialismus, novotomismus a postmodernismus.

Filozofie jako věda o nejobecnějších zákonitostech přírody, společnosti a myšlení dává pedagogice základní východiska a orientaci. Snaží se odhalit proces našeho poznávání (gnozeologie), samu podstatu skutečnosti (ontologie) a řeší problematiku nejobecnějších hodnot (axiologie). Umožňuje pedagogice hlouběji chápat podstatu výchovných jevů a vidět je v jejich podmíněnosti společenské a biologicko-psychické. Pedagogika tak jako i jiné obory čerpá na jedné straně ze všeobecných zákonů filozofie, na druhé straně poskytuje filozofii konkrétní materiál ke zevšeobecnování.

Pedagogika a psychologie

Pedagogika je úzce spjata i s psychologickými disciplínami. Všechny pedagogické teorie se vždy vyvíjely v úzkém kontaktu s rozvojem teorií psychologických. Psychologie pomáhá pedagogice lépe poznat objekt výchovy (vychovávaného jedince). *Obecná psychologie* poskytuje pedagogice poznatky o duševním životě člověka, o zákonitostech duševního vývoje, zabývá se vznikem a vývojem psychických procesů. Pedagogika využívá z obecné psychologie i poznatky týkající se poznávacích procesů (počítky, představy, paměť, myšlení atd.) *Vývojová psychologie* zkoumá zákonitosti individuálního vývoje jedince. Pedagogice poskytuje informace o vývojových stádiích psychiky a o věkových zvláštностech jednotlivých věkových období.

Klinická psychologie je úzce spjata zvláště s výchovou postižených jedinců. Mezi další psychologické disciplíny, které jsou pro pedagogiku důležité patří i *pedagogická psychologie*, *psychologie učení*, *školní psychologie*, *psychologie osobnosti*, *sociální psychologie*, *psychodiagnostika*, *psychologie práce*, *psychologie sportu* aj.

Pedagogika a sociologie

Sociologie je definována jako „věda o společnosti, její struktuře a fungování, o sociálních skupinách, institucích, sociálních jevech a procesech, s nimiž člověk přichází do kontaktu během svého života ve společnosti.“ Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 206)

Pedagogice poskytuje poznatky, které jí pomáhají lépe chápat sociální podmíněnost výchovných procesů a působení vlivů sociálního prostředí i jiných sociálních faktorů, které působí na vychovávaného jedince. Tím, že sociologie zkoumá vlivy společenského prostředí na člověka, pomáhá též pedagogice vymezovat možnosti a hranice výchovného působení. Pedagogiky používá i mnohé metody a techniky, které jsou charakteristické pro sociologický výzkum, jako jsou např. ankety a dotazníky, zúčastněné pozorování apod.

Na základě sociologické orientace pedagogického myšlení vznikla *sociologická pedagogika*, mezi jejíž představitele patří např. Emile Durkheim, Paul Barth, Paul Natorp a Florian Znaniecki (viz Jůva, 1994, s. 30).

Pedagogika a historie

Úzká spojitost mezi pedagogikou a historií je patrná v disciplíně dějiny pedagogiky (dějiny školy a výchovy). Historie pomáhá pedagogice vysvětlovat výchovné jevy v historických souvislostech. Je tak možno lépe pochopit souvislost výchovy s ekonomickým, sociálně politickým a kulturním vývojem společnosti.

Pedagogika a etika

Etika je věda o mravnosti, morálce, její podstatě a vývoji. Vymezuje a zdůvodňuje takové způsoby chování lidí, které zodpovídají dvěma základním principům, principu dobra a zla. Etika pomáhá pedagogice vytyčit cíle mravní výchovy.

Pedagogika a estetika

Estetika jako nauka o krásnu, o vnímání umění a krásy je v pedagogice využívána hlavně v oblasti estetické výchovy. Ta se týká převážně estetickovýchovných předmětů, ale měla by prolínat veškerým výchovným působením.

Pedagogika a biologie

Biologie, která zkoumá člověka jako součást živé přírody, poskytuje pedagogice poznatky o stavbě lidského organismu (anatomie) a o funkcích jednotlivých orgánů (fyziologie). O vývoji člověka jako živočišného druhu, o změnách v tělesných znacích vlivem měnícího se prostředí pojednává antropologie.

Pedagogika a lékařské vědy

Lékařské vědy poskytují pedagogice poznatky o tělesných a duševních nemocech a defektech a o jejich příčinách a o zásadách hygieny nejen tělesné, ale i duševní. I v oblasti lékařské prevence, která usiluje o předcházení úrazům a nemocem, spolupracují lékařské vědy velmi úzce s pedagogikou, neboť oběma jde o účinnou výchovu k aktivnímu zdraví.

Pedagogika a právní vědy

Právní vědy zkoumají podstatu a funkci právních norem ve společnosti. Spolu s etikou poskytují pedagogice poznatky důležité pro stanovení cílů, obsahu a metod výchovy mravní, právní a politické. Znalost právních norem a zákonů je dále nedílnou součástí *oboru teorie řízení školství (školský management) a vzdělávací politika*.

Pedagogika a technické vědy

Pedagogika ve spolupráci s technickými vědami řeší koncepční otázky technické a pracovní výchovy. Další oblast spolupráce se jeví v rámci využívání didaktické techniky ve vyučování.

Pedagogika a logika

Logika je věda o zákonitostech a formách správného myšlení, o přesném vyjadřování myšlenek a vyvozování důsledků na základě logických analýz. Pedagogice pomáhá hlavně při řešení problematiky vyučování, pomáhá adekvátně se vyjadřovat a formulovat své myšlenky, ve shodě s logickými zákony správně uspořádat učivo a organizovat výchovně vzdělávací práci.

Pedagogika a kybernetika

Kybernetika je věda o informačních a řídicích procesech v organizovaných soustavách. Dává pedagogice poznatky důležité pro teorii programovaného vyučování, využití vyučovacích strojů a pro řízení pedagogického procesu.

Pedagogika a matematika

Matematiky využívá pedagogika v rámci svého výzkumu při statistickém zpracování dat, při provádění kvantitativní analýzy, při kvantifikaci společenských jevů.

Pedagogika a další vědecké obory

Pedagogika úzce spolupracuje s dalšími vědeckými obory, neboť mnohé z nich jsou vyučovány na školách v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů (např. fyzika, chemie, biologie, geografie, lingvistika aj.). Pedagogika spolu s vědeckými obory musí řešit otázku výchovně vzdělávacích cílů i konkrétního výběru učiva. Těsná spolupráce je hlavně v oblasti obecné didaktiky a metodiky (didaktiky) konkrétního vyučovacího předmětu.

Literatura :

JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-901737-0-5

JÚVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1997.
ISBN 80-85931-39-7

PRŮCHA, J. ,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál,
1995. ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-631-4

Struktura pedagogiky

Pedagogika, která zkoumá rozsáhlý okruh pedagogických problémů, se postupně diferencovala do řady disciplín a dílčích výzkumných okruhů.

Jsou **různá kritéria** pro členění pedagogiky do různých disciplín.

Horizontální členění vychází ze specifického obsahu pedagogické disciplíny (obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogika, didaktika, speciální pedagogika atd.)

Vertikální členění vychází z věku vychovávaného jedince (např. předškolní pedagogika, pedagogika primárního školství, vysokoškolská pedagogika, pedagogika dospělých atd.).

Členění podle tzv. **integrujícího hlediska**, které spojuje více kritérií, rozděluje pedagogické vědy na:

základní: obecná pedagogika, dějiny pedagogika, teorie výchovy, obecná didaktika, srovnávací pedagogika, metodologie, andragogika...

hraniční: sociální pedagogika, ekonomie výchovy a vzdělávání, teorie řízení školství, filozofie výchovy.....

aplikované: školní: předškolní pedagogika, pedagogika ZŠ, středoškolská pedagogika, vysokoškolská pedagogika,
mimoškolní: pedagogika dětských a mládežnických organizací, pedagogika volného času, vojenská pedagogika, zdravotnická pedagogika apod.
(Manniová, 2004, s.23-24)

Průcha (2000, s. 23). rozlišuje disciplíny podle toho, v jakém stádiu vývoje se nacházejí. Zda jsou již konstituované, rozvinuté, nebo zda se teprve vytvářejí. Konstituované disciplíny jsou pak charakteristické tím, že:

1. mají samostatné vědecké časopisy nebo jiná média,
2. jsou organizovány ve specializovaných vědeckých společnostech
3. jsou obvykle vyučovány jako obory (předměty) studia na vysokých školách.

V případě, že se disciplíny teprve vytvářejí, chápe je jako *významná témata a problémové okruhy*. K nim řadí např. teorii funkční gramotnosti, teorii školní učebnice, teorii kurikula a obsahu vzdělávání, teorii multikulturní výchovy, vzdělávání minorit, teorii distančního vzdělávání aj.

Existuje celá řada různých pojetí členění pedagogiky na disciplíny. My se zde zaměříme na charakteristiku hlavních konstituovaných disciplín pedagogiky.

Konstituované disciplíny pedagogiky

Horizontální členění

Obecná pedagogika

Zkoumá pedagogické jevy a zákonitosti z obecného hlediska. Nebere v potaz věk vychovávaných jedinců, abstrahuje od instituce, ve které výchova probíhá i od oboru vzdělávání. V publikaci Jůva & Jůva (1997, s. 21) je obecná pedagogika charakterizována jako „základní pedagogická disciplína, která usiluje o systematizaci a interpretaci základních pedagogických jevů a zákonitostí a o vyvození obecně platných pedagogických norem“. Závěry, ke kterým dospívá jsou platné pro všechny další pedagogické disciplíny. Jůva & Jůva dále rozlišují dvě části obecné pedagogiky:

1. **Metodologická (vědoslovná)** část, která řeší problémy spjaté s pojetím pedagogiky jako vědy. Jde o předmět a metody pedagogiky, vztah pedagogiky k jiným vědám, systém pedagogických věd, úloha pedagogiky ve společnosti.
2. **Všeobecná teorie výchovy**, která zkoumá v obecné rovině základní pedagogické kategorie, např. cíle výchovy, funkci výchovy, činitele výchovy, výchovné principy, metody a formy výchovy.

Dějiny pedagogiky (též Dějiny výchovy, Dějiny školy a výchovy)

Zabývají se historickým vývojem pojetí výchovy, vývojem pedagogických idejí, které hlásali během historického vývoje společnosti mnozí filozofové a pedagogové. V rámci dějin výchovy můžeme rozlišovat **všeobecné dějiny výchovy**, které sledují světový vývoj pedagogického myšlení, dále **národní dějiny výchovy**, které se zabývají vývojem výchovy v rámci určitého státu nebo území a **dějiny školství** (všeobecné a národní), které se zabývají pojetím a organizací škol tak jak se vyvíjelo během historického vývoje společnosti. (Jůva & Jůva, 1997, s.21).

Srovnávací (komparativní) pedagogika

Průcha (2000, s. 38) vymezuje tuto disciplínu následovně.

„Srovnávací pedagogika je zaměřena na popis, analýzu a vysvětlování vzdělávacích systémů a problémů spjatých s jejich fungováním, a to ve dvou nebo více srovnávaných zemích nebo regionech. Je to interdisciplinární oblast výzkumu, která posuzuje vzdělávací systémy v kontextu historických, ekonomických, kulturních, náboženských a jiných faktorů.“

Lze říci, že hlavním úkolem srovnávací pedagogiky je vysvětlovat, jaký je vzdělávací systém a jak funguje vzdělávání v jednotlivých zemích světa. Definuje obecné tendence výchovy a vzdělávání v současném světě. Na základě těchto poznatků je možno využít zahraničních zkušeností pro zkvalitnění vlastní výchovně vzdělávací soustavy.

Filozofie výchovy

Tato disciplína zkoumá:

1. Komplexní nazírání na svět výchovy, které s sebou přináší koncepci člověka a jeho

- vychovatelnosti, rozvoje a životního smyslu
2. Metodologické otázky zkoumání výchovných jevů, možnosti a mezilidského poznání a jeho předávání, sjednocení znalostí
 3. Etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a povahy výchovy. (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 68)

Filozofie výchovy se pokouší objasnit nejpodstatnější problémy spjaté s výchovou (s edukací). (Průcha, 2000, s.44-47)). Zkoumá smysl a účelovost výchovy a vzdělání (edukace), obsah, řízení a kontrolu edukace, přístup k edukaci, otázku hodnot v edukaci. Charakteristické pro tuto disciplínu je, že otevírá řadu problému, přináší mnoho inspirujících otázek, které však mnohdy sama neřeší.

Teorie výchovy

Tato disciplína vychází přímo z filozofie výchovy a úzce s ní souvisí. Průcha(2000, s.49-55) rozebírá pojetí různých autorů a zamýšlí se nad tím, zda existuje samostatná disciplína teorie výchovy nebo zda je součástí filozofie výchovy.

Dále je třeba upozornit, že v nejširším pojetí je termín teorie výchovy totéž jako pedagogika. V naší odborné literatuře se odlišují dvě disciplíny, a *to teorie vzdělávání(didaktika)* a *teorie výchovy(výchovy v užším smyslu)* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 229).

Jůva & Jůva (1997,s. 22) chápe tuto disciplínu jako **teorii jednotlivých složek výchovy**, tj. výchovy jazykové a vědecké, pracovní a technické, mravní, estetické a tělesné.

Manniová (2004, s. 22) uvádí následující charakteristiku této pedagogické disciplíny: „Teorie výchovy zkoumá a objasňuje výchovné jevy a děje v užším slova smyslu, tj. cílevědomé ovlivňování potřeb, zájmů, přesvědčení a ideálů člověka z hlediska obsahové a procesuální stránky výchovy. Je zaměřena na obsah, metody, formy a prostředky výchovy. Zabývá se otázkami organizace dětského kolektivu, mimotřídními a mimoškolními činnostmi a spoluprací s rodinou.“

Obecná didaktika (Teorie vzdělávání a vyučování)

Název vznikl z řeckého *didaskhein*-vyučovat. Didaktiku můžeme chápat jako teorii:

- a)zabývající se *obecně edukačními procesy, ať probíhají kdekoli* (ve škole, v podnikovém kurzu apod.)
- b)jako obecnou teorii o procesech učení a vyučování a o obsahu a formách těchto procesů *ve školním edukačním prostředí*. (Průcha, 2000, s. 102)

My budeme pojednávat o obecné didaktice ve smyslu teorie vzdělávání a vyučování ve školním edukačním prostředí. Takto pojatá disciplína objasňuje podstatu výchovně vzdělávacího procesu, zabývá se otázkami obsahu, metod a organizačních forem vyučování, řeší problematiku didaktických prostředků, vyučovacích (didaktických) principů. Zabývá se plánováním a přípravou výuky.

Speciální didaktiky (metodiky)

Patří mezi ně *předmětové didaktiky, oborové didaktiky a didaktiky druhů a stupňů*

školy. V těchto speciálních didaktikách jsou závěry formulované obecnou didaktikou aplikovány na konkrétní výuku jednotlivých předmětů, oborů či výuku na určitém stupni konkrétní školy.

Předmětové didaktiky jsou teorie vzdělávání a vyučování týkající se **jednotlivých vyučovacích předmětů**, např. didaktika matematiky, didaktika výtvarné výchovy, nebo jde o **vyučování v určité složce předmětu** (např. v předmětu matematika může jít o didaktiku aritmetiky). Předmětové didaktiky tedy řeší obsahovou stránku výuky, vyučovací metody, prostředky a formy výuky týkající se konkrétního vyučovacího předmětu nebo jeho určité složky.

Oborové didaktiky jsou teorie vzdělávání a vyučování, které se týkají určité skupiny předmětů, většinou předmětů blízkých, příbuzných. Jde např. o didaktiku cizích jazyků, didaktiku přírodovědných předmětů aj.

Didaktiky druhů a stupňů škol jsou teorie o vzdělávání v jednotlivých úrovních vzdělávacího systému, např. didaktika předškolní, didaktika základní školy, didaktika vysokoškolská, didaktika středního všeobecného nebo středního odborného vzdělávání apod. (Průcha 2000, s. 111)

Pedagogická diagnostika

Termín diagnostika byl převzat z lékařství. Znamená zjišťování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností a příčin těchto vlastností.

Pedagogická diagnostika se týká zjišťování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje určitého žáka (žáků) nebo kteréhokoli vychovávaného jedince (i dospělého). Zjišťuje se stav žáka v daném okamžiku, zda stav jeho rozvoje odpovídá tomu, co je očekáváno (zda je v souladu s cíli výchovy a vzdělávání). Součástí diagnostikování je určování příčin současného stavu žáka a též stanovení prognózy a zpracování návrhů na další postup a opatření. Diagnóza je provázena stále i hodnocením. V pedagogické diagnostice se využívá nejčastěji **měření školních výkonů** pomocí různých testů, hlavně **testů didaktických**, kterými se měří znalosti žáků. Diagnostikování se týká vždy konkrétního žáka, konkrétní třídy, konkrétní školy a výsledky nelze tedy zobecňovat na jiné případy.

Pedagogická evaluace

Jde o novou disciplínu, která se zabývá **hodnocením jevů edukační reality**. Velmi úzce souvisí s pedagogickou diagnostikou, ale je zaměřena na celek, např. na výsledky žáků v celém státě. Většinou jde o hodnocení výsledků vzdělávání, ale provádí se i evaluace vzdělávacích potřeb (co potřebují vzdělávající se subjekty od určitého typu edukace), evaluace vzdělávacích programů, evaluace edukačního prostředí, evaluace výuky (učení a vyučování).

Pedagogická evaluace je hlavně **teorie** o tom, že všechny jevy edukační reality jsou nějakým způsobem hodnotitelné. Dále je současně i **metodologie**, tj. soubor speciálních metod, postupů, technik, které určují, jakými způsoby hodnocení provádět. Evaluace je obvykle spojena s měřením, proto se rozvinula specifická oblast nazývaná

edukometrie. Její podstatou je měření výkonů žáků (hlavně pomocí testů). (Průcha, 2000, s. 124-125).

Speciální pedagogika

Zabývá se výchovou a vzděláváním jedinců postižených různými tělesnými, duševními a smyslovými vadami a též poruchami chování. Dělí se dále na řadu subdisciplin.

Somatopedie – zabývá se výchovou jedinců s tělesnými vadami, hlavně s poruchami hybnosti.

Psychopedie – věnuje se výchově a vzdělávání jedinců psychicky (duševně, mentálně) postižených.

Tyflopedie – zabývá se výchovou a vzděláváním osob zrakově postižených. Používá se též název optopedie.

Logopedie – zabývá se úpravou nebo odstraňováním vad řeči.

Surdopedie – se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců s vadami sluchu

Etopedie - je zaměřena na výchovu s vzdělávání (převýchovu) mládeže sociálně narušené a obtížně vychovatelné.

Speciální pedagogika se těsně váže k některým medicínským oborům a používá lékařskou terminologii.

Zabývá se velkým okruhem problémů. Pro školní praxi vymezuje Průcha (2000, s. 82-83) následující stěžejní témata:

1. specifické vývojové poruchy učení – **dyslexie** (snížená schopnost naučit se číst běžně používanými metodami)
-dysgrafie a dysortografie – obtíže při osvojování písmen, psaní a pravopisu
- dyskalkulie – potíže při počítání a při operacích s čísly
2. edukace při mentálních postiženích – jde většinou o mentální retardaci, tj. vrozené zaostávání v intelektové oblasti,
3. edukace při tělesných a smyslových postiženích – hlavně handicap v omezené hybnosti, o zrakové, sluchové a řečové poruchy,
4. integrace zdravotně postižených dětí do běžných škol

Sociální pedagogika

Zkoumá vliv sociálních podmínek na rozvoj člověka. Jde o takové jevy současné společnosti, které ji ohrožují a působí na ni negativně (poruchy rodiny, náhradní a ústavní péče, týrané a zneužívané děti, delikvence apod.). (Manniová, 2004, s. 26). Jůva & Jůva (1997, s.23) chápe sociální pedagogiku jako disciplínu, která se „zabývá zvláště výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Jde o takové problémy, jako je výchova a pomoc rodinám s problémovými dětmi, práce s rizikovými skupinami ohroženými drogami, s jedinci propuštěnými z vazby apod.“ Tato definice vychází z pojetí sociální pedagogiky, jak je uvedeno v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 203).

O. Baláž (1999) chápe sociální pedagogiku „jako vědu o sociálních aspektech výchovy a jako hraniční pedagogickou disciplínu, která řeší vztahy výchovy a společnosti (sociálního prostředí), podílí se na vymezení cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů a přispívá k utváření a rozvoji osobnosti ve výchovně vzdělávacím procesu v rodině, škole a ve volném čase, dále v zájmové a pracovní činnosti.“ (Manniová, 2004, s.26) Sociální pedagogika bývá považována za hraniční disciplínu mezi pedagogikou a sociologií (Holoušová, 1993, s. 13). Jak uvádí Průcha (2000, s. 90), existuje často překrývání mezi tím, co je předmětem sociologie výchovy, speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální pediatrie aj. Průcha zde uvádí dále výčet okruhů problémů, které řeší sociální pedagogika: poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova a ústavní výchova dětí a mládeže, vzdělávání dětí uprchlíků a imigrantů, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, děti ohrožované drogami aj. a sociokulturní deprivací, sociální klima školy a psychosociální deviace ve školním prostředí, školní fobie, delikvence a agrese mládeže, kriminogenní skupiny a subkultury mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace trestaných osob, korektivní a převýchovné postupy (reedukace).

Teorie řízení školství (školský management)

Školský management se zabývá se problematikou plánovací, organizační a kontrolní činnosti institucí tvořících vzdělávací systém. Jde o plánování, financování, administrativně kontrolní činnost vztahující se ke školství. Jde o řízení na úrovni centrální, na úrovni krajů, obcí.

Odlišný význam má termín *management školy*, kterým je označováno řízení na úrovni jednotlivé instituce, hlavně řízení školy ředitelem a zástupci. Managementem školy se zabývá speciální *teorie pedagogických řídicích pracovníků*. Vedle toho existuje i *teorie třídního managementu*, která se týká organizační činnosti učitele ve výuce i mimo ni. (Průcha, 2000, s. 144).

V teorii řízení školství se vychází z poznatků pedagogiky, psychologie, ekonomie, právní vědy aj.

Pedagogická prognostika

Jde o mladou vědní disciplínu. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s 148) je definována jako „odvětví pedagogické vědy zabývající se vytvářením modelů a strategií budoucího rozvoje vzdělávacích soustav, vzdělávacích procesů aj. Je důležitá pro plánování ve školství“. Budoucí vývoj je nutno předvídat v kterémkoli

odvětví, tedy i ve školství. Situaci, kterou předvídáme v budoucnosti, se přizpůsobuje již dnešní obsah vzdělání (příprava odborníků pro budoucích 40-50 let), počty přijímaných studentů pro učitelské obory (v závislosti na růstu nebo snižování porodnosti) apod.

Vertikální členění

Toto členění vychází z **věkového období vychovávaného jedince**.

Pedagogika předškolní (předškolního věku) se zabývá teorií výchovy v mateřských školách

Školní pedagogika řeší otázky výchovy dětí a mládeže na základních a středních školách.

Problematikou výchovy a vzdělávání na vysokých školách se zabývá **pedagogika vysokoškolská**.

Pedagogika dospělých (nově používaný termín je **andragogika**)

Předmětem této disciplíny je edukace (vzdělávání) dospělých. Může jít o ucelené studium při zaměstnání, nebo o doplňující a rozšiřující vzdělávání na pracovišti (podnikové kurzy, podnikové vzdělávání), rekvalifikace, zájmové vzdělávání dospělých.

V rámci andragogiky vznikly další subdisciplíny:

- andragogická didaktika (teorie vyučování a učení dospělých)
- gerontopedagogika (teorie o vzdělávání seniorů, jedinců v postproduktivním věku).

Podle organizací, ve kterých probíhá výchovně vzdělávací práce, se postupně vyčlenily nové disciplíny, jako je např. **muzeopedagogika, bibliopedagogika, divadelní pedagogika, vojenská pedagogika**.

Jako jedna z důležitých disciplín se konstituuje **pedagogika volného času**. Aktivní a kulturní využití volného času stojí v současné době v popředí zájmu pedagogické vědy. Jedná se jak o děti a mládež, tak i o dospělé. Předmět disciplíny formuluje šířeji Průcha (2000, s. 94):

„Pedagogika volného času se zabývá:

1. obsahem, formami a prostředky edukačních aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného trávení volného času u dětí a mládeže,
2. činností školských a jiných zařízení, která zabezpečují edukaci ve volném čase,
3. teorií a výzkumem toho, jak současná mládež (resp. i jiné skupiny populace) tráví volný čas v podmínkách soudobého stavu společnosti.

Rodinná pedagogika (teorie výchovy v rodině) se zabývá obsahem, metodami a formami výchovy v rodině a jejími možnostmi spolupráce s jinými výchovně vzdělávacími institucemi.

Hlavně v zahraničí se rozvíjí tzv. **mediální pedagogika**, která studuje působení médií na děti, mládež a dospělé, jejich působení intencionální i funkcionální.

Je třeba opět zdůraznit, že zde není uveden úplný výčet oborů pedagogiky. Existují obory, které nejsou příliš v povědomí veřejnosti, např. pedagogická *antropologie, ekonomie vzdělávání aj.*

Literatura :

- HOLOUŠOVÁ, D. a kol. Základy pedagogiky I. Olomouc : Vydavatelství UP, 1993
ISBN 80-7067-332-X
- JŮVA, V. et al. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.
Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8
- JŮVA, V. sen. & jun. Úvod do pedagogiky. Brno : Paido, 1997.
ISBN 80-85931-39-7
- MANNIOVÁ, J. Kapitoly z pedagogiky I. Bratislava : Luskpress s.r.o. 2004
ISBN: 80-968956-2-1
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J. ,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál
1995. ISBN 80-7178-029-4

Základní pedagogické pojmy

Co se týká pedagogické terminologie, vyznačuje se nejednotností. Až do současnosti se nepodařilo používat jednoznačné pojmy. Na nesnáze s vymežováním pedagogických pojmů poukazuje celá řada autorů, např. Průcha (2002, s.19-54, Vorlíček(2000, s.17-26), Holoušová (1993, 27-35) aj. Význam pojmu se mění s historickým vývojem a je ovlivněn i různými směry pedagogického myšlení. V posledních letech se objevují další komplikace přejímáním terminologie z angličtiny, jako např. evaluace, kurikulum apod. Je samozřejmé, že se zde nemůžeme zabývat danou problematikou v celé šíři, jak by si toho zasloužovala, a že určité námi uvedené definice a pojetí budou jistě diskutabilní. Zde se pokusíme uvést pro potřeby základní orientace a srozumitelnosti pouze některé obecně uznávané definice hlavních pedagogických pojmů.

Výchova

Předmětem pedagogiky jako vědy je výchova. Pojem výchova byl a je chápán různými autory různě. Někteří spojují výchovu pouze s výchovou nastupující generace, s výchovou dětí, jiní chápou výchovu jako celoživotní proces od narození do stáří. Někteří přisuzují ve výchově výhradní postavení pedagogovi, který výchovný proces plně řídí, jiní více zdůrazňují roli samotného vychovávaného jedince (sebevýchovu).

Výchovu lze definovat jako ***záměrné, cílevědomé působení, které je zaměřeno na všestranné formování osobnosti vychovávaného jedince. Přípravuje jedince na život ve společnosti.***

Výchova se často chápe v ***širším slova smyslu*** nebo v ***užším slovy smyslu***.

Výchova v širším slova smyslu ***je syntézou výchovy v užším slova smyslu a vzdělávání.***

Výchova v užším slova smyslu se chápe jako ***rozvíjení postojů jedince, jeho potřeb a zájmů.***

Jde o rozvíjení jedince v oblasti jednotlivých složek výchovy, tj. výchovy světonázorové, mravní, estetické, pracovní, tělesné. Někdy se však chápe výchova v užším slova smyslu pouze jako výchova mravní.

Vzdělávání

Pojem výchova je používán často ve spojení s pojmem vzdělávání. Pod tímto pojmem se rozumí „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha,2000, s. 15)

Teoreticky tedy lze výchovu od vzdělávání oddělit, v praxi jde však o jevy tak úzce propojené, že hovoříme často o výchovně vzdělávacím procesu, neboť učitel, když učí, tak zároveň i vychovává. Vzdělávání je tedy součástí výchovy v širším slova smyslu.

Manniová (2004, s.44) chápe vzdělávání „jako **proces** záměrného získávání, osvojování a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických zkušeností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a jednání.“ Jde o proces všestranné humanizace a kultivace člověka, který ho připravuje na jeho specificky lidské úlohy, které spočívají v poznání a v uvědoměném vytváření nových kulturních a společenských hodnot. Jde o systematické získávání vědomostí, dovedností a návyků z určitých oblastí vědy a společenské praxe. Jde o dlouhodobou institucionalizovanou činnost učitelů (profesionálních vzdělavatelů) ve škole i v mimoškolních vzdělávacích zařízeních. Jde o dosažení cílů, které jsou stanoveny např. ve vzdělávacích programech

Vzdělání

Vzdělání je nová kvalita, je to výsledek výchovně vzdělávací práce. Jde o soubor znalostí z jednotlivých vědeckých oborů, jde o určité osvojené dovednosti a návyky a zároveň o vytvoření určité úrovně myšlení, jazykového vyjadřování, o rozvoj volní, emocionální i charakterové stránky osobnosti. Vzdělávání je proces, vzdělání je určitý výsledek vzdělávacích procesů.

Musíme však upozornit, že pojem vzdělání není vždy jednotně definován. Na to upozorňuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 270). Rozlišuje se zde pět významů tohoto pojmu. V první řadě je to **osobnostní pojetí**, které v podstatě odpovídá námi výše uvedené charakterizaci pojmu. Vzdělání se chápe jako součást socializace jedince. Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů.

Dále je to **obsahové pojetí**, které chápe vzdělání jako systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce. Tyto informace a činnosti jsou chápány jako obsah vzdělání nebo jako vzdělávací cíle.

Třetí pojetí je označováno jako **institucionální**, kde vzdělání je definováno jako společensky organizovaná činnost zabezpečovaná určitou institucí. Vzdělání jako instituce je diferencováno prostřednictvím různých stupňů a druhů škol (základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání).

Čtvrté je **socioekonomické pojetí**, kde je vzdělání chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci (skupiny obyvatelstva, společnosti). Je to vlastnost populace determinovaná sociálními faktory (např. sociálním původem) a ekonomickými faktory (např. náklady na vzdělání). Při tom kvalita vzdělání ovlivňuje kvalifikační strukturu obyvatelstva a tím i ekonomický a kulturní potenciál společnosti.

Poslední je **procesuální pojetí**. Vzdělání (vzdělávací proces) je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí osobnostního a socioekonomického.

Vyučování

Pod pojmem vyučování se většinou chápe činnost, *kteřou realizuje učitel nebo jiný vyučující subjekt v rámci výuky*. Jde o záměrnou, plánovitou činnost, při které dochází ke zprostředkování informací, odevzdávání konkrétních poznatků, rozvíjení dovedností, schopností žáků či jiných osob, které se něčemu učí. Nejde však pouze o předávání vědomostí a pomoc při učení. Vyučování plní i výchovné úkoly, mělo by být zaměřeno na osvojení sociálních norem a hodnotových postojů. Ve vyučování, které lze také chápat jako organizační formu, jde o interakci mezi učitelem a žákem, o komunikativní činnost.

Je zde úzká souvislost mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním.

Pro vyučování je charakteristické, že jde o *zprostředkování* znalostí, dovedností atd., že jde o *činnost záměrnou, intencionální*, podle určitého učebního plánu.

Výchova v užším slova smyslu se chápe jako formování kladných rysů osobnosti, žádoucích postojů, hodnotové orientace apod. Jde o působení *jak intencionální, záměrné, tak i funkcionální nezáměrné, neúmyslné, neplánované*.

Vzdělávání se chápe jako **proces záměrného získávání a osvojování vědomostí, dovedností** Na rozdíl od vyučování, kde hraje rozhodující roli učitel, pedagog, u vzdělávání cítíme, že hlavní důraz je kladen na vlastní aktivitu vzdělávaného jedince.

Učení

Učení je ústředním pojmem psychologie i pedagogiky (hlavně didaktiky). Při **vyučování** jde o navození podmínek, za nichž by pravděpodobně nastalo **učení**. „Je-li vzdělání cílem, je učení jedinou cestou, která k němu vede.“ (Kalhous, Z. Obst a kol., 2002, s. 42)

Definováním pojmu učení a různými teoriemi učení se zabývá hlavně psychologie. Vyjdeme-li z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 240-241), pojem učení je charakterizován jako psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní a společenské prostředí. Jde o získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.

Učením bývá označována každá změna chování pod vlivem minulé zkušenosti. (Fontana, 1997) Naučené je opakem vrozeného.

Psychologové člení učení z různých hledisek. Např. může jít o učení **záměrné** nebo **bezděčné**, **učení nápodobou**, **podmiňováním**, **učení pokusem a omylem**, učení řešením problémů, **latentní (skryté) učení aj.** Pro pedagogy je nezbytné, aby se seznámili s různými psychologickými teoriemi učení a aplikovali je do výchovně vzdělávacího procesu. Jedině tak může být efektivní.

Socializace

Od výchovy se poněkud odlišuje socializace, tj. zespolečňování jedince jak **vlivem výchovy**, tak vlivem **spontánní nápodoby jiných jedinců**. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 202) definuje socializaci jako celoživotní proces, v jehož průběhu si člověk osvojuje lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, ale i nátlakem. Socializace se odehrává především v rodině, později též ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, v zaměstnání, prostřednictvím masmédií. V rámci socializace probíhá i výchova ve škole. Socializace zde má specifickou podobu. Jde o institucionalizovanou výchovu a vzdělávání, o záměrné působení na jedince. Pojem socializace je tedy širší než pojem výchova, neboť zahrnuje jak záměrné, tak i nezáměrné působení.

Edukační realita

V poslední době se v moderní pedagogice začíná používat pojmu **edukační realita**. Jedná se o určitou objektivní skutečnost, prostředí, proces apod., ve kterém probíhají edukační procesy.

Edukační procesy (zkráceně edukace)

„jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.“ (Průcha, 2000, s. 16) Edukací je tedy, když se dítě učí od matky zapínat si knoflíky u svetru, když učitel vyučuje, když se studenti učí prostřednictvím didaktické techniky (naoř. instruktážní film).

Pedagogika se zaměřuje hlavně na zkoumání **školní edukace**, která zahrnuje jak výchovu, tak i vzdělávání.

Termín vzdělávání se nekryje s obecným pojmem edukace, ale označuje edukaci specifickou, která je :

- obvykle dlouhodobá
- probíhá ve škole nebo v nějakém vzdělávacím zařízení (říkáme, že je institucionalizovaná)

- realizují ji učitelé, lektoři, instruktoři apod., tj. profesionální edukátoři
- bývá legislativně vymezena, např. je určena délka trvání určitého stupně vzdělávání, je stanoven způsob ukončení (diplom, certifikát apod.) (Průcha, 2000, s.16)

Edukační prostředí

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.59) je edukační realita „jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty).“

Průcha (2002, s. 70) uvádí následující schéma edukačního prostředí

Edukační prostředí (v pojetí moderní pedagogiky)

Edukační prostředí

vnější

Okolí (školy, rodiny, pracoviště) s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými aj. charakteristikami

vnitřní

fyzikální

ergonomické parametry (osvětlení, prostorové dispozice, využití barev, konstrukce nábytku aj.)

psychosociální

statické

trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů (mezi rodiči a dětmi, učiteli a žáky aj.)

proměnlivé

krátkodobé vlivy působící na obsah a charakter komunikace mezi účastníky edukačních procesů

učební klima

učební atmosféra

Tradiční pedagogika se zabývá hlavně školním edukačním prostředím, ale existují i jiná edukační prostředí, např. rodinné, zdravotnické, vojenské, náboženské, profesní, sportovní, mediální apod.

Kurikulum

V poslední době se vlivem orientace na anglosaskou pedagogiku objevil i v české pedagogice termín kurikulum (převzato z latiny, kde curriculum znamená běh, průběh). Jednoduše by se tedy dalo říci, že v pedagogice lze tento pojem chápat jako *průběh vzdělávání, průběh*

vzdělávacího procesu, program výuky, obsah vzdělávání.

Podrobně se kurikulem u nás zabývá např. E. Walterová (1994). Kurikulum chápe široce jako komplex problémů, vztahujících se k řešení **otázek proč, koho, kdy, o čem, za jakých podmínek a s jakými vzdělávacími výsledky vzdělávat**

Pedagogický slovník rozlišuje tři významy pojmu kurikulum.

1. vzdělávací program, plán, projekt
2. průběh studia a jeho obsah
3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Termín kurikulum tak v současné době nahrazuje dříve používané pojmy *učební osnovy, učební plány a obsah vzdělání*. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.106)

„Systém národního kurikula v sobě zahrnuje :

1. nejen vymezení obsahu vzdělávání, jak je běžně známé z učebních plánů a osnov, ale vedle toho také
2. stanovení standardů vzdělávání, a to jednak tzv. cílových standardů, jednak evaluačních standardů, vázících se k vymezovaným obsahům vzdělávání, dále
3. zřízení a fungování institucí a nástrojů, jimiž se realizace složek 1 a 2 monitoruje, kontroluje a hodnotí (národní evaluace vzdělávacích výsledků, národní výbory pro kurikulum a evaluaci aj.) a v neposlední řadě
4. vytvoření vztahů mezi systémem národního kurikula a veřejností, především rodičovskou, tak, aby kurikulum bylo chápáno jako věc veřejného zájmu. (Průcha, 2002, s. 252)

Jsou rozlišovány tři roviny kurikula (Průcha, 2002, s.246-247)

1. **Zamýšlené kurikulum**, kde jde o to, co se v určité zemi plánuje, jak jsou formulovány cíle a obsah vzdělávání. Za tím účelem jsou formulovány vzdělávací programy, učební plány, učební osnovy, učebnice.
2. **Realizované kurikulum** se týká učiva, které je skutečně žákům předáno v určité škole, určité třídě konkrétním učitelem.
3. **Dosažené kurikulum** se vztahuje k učivu, které si žáci skutečně osvojili.

Kromě kurikula, které je oficiálně stanoveno v dokumentech existuje ještě tzv. **skryté kurikulum**, které označuje to, co se všechno žáci ve škole naučí od učitelů i od spolužáků, i když to nebylo ve formálním kurikulu plánováno. (Průcha, 2002, s. 267) Týká se to nejen poznatků, vědomostí, dovedností, ale i postojů, norem chování apod.

Vzdělávací standardy

Jde o nový pojem v české pedagogice

Obecný význam pojmu standard/standardy je norma, žádoucí stupeň či úroveň nějakých edukačních konstruktů a procesů, nebo jejich výsledků. (Průcha, 2002, s. 254)

Vzdělávací standardy jsou formulovány jako povinné požadavky (např. vědomosti, dovednosti), které musí splnit žáci na určitém stupni školy v určitém ročníku. V některých zemích (Anglie, USA) jsou používány k hodnocení vzdělávacích výsledků.

Mezi další základní pedagogické pojmy patří **cíle výchovy, pedagogické principy, formy výchovy. Těmto pojmům jsou věnovány samostatné kapitoly.**

Literatura :

- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál 1997
- HOLOUŠOVÁ, D. a kol. Základy pedagogiky I. Olomouc : Vydavatelství UP, 1993
ISBN 80-7067-332-X
- JŮVA, V. et al. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.
Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8
- JŮVA, V. sen. & jun. Úvod do pedagogiky. Brno : Paido, 1997.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X
- MANNIOVÁ, J. Kapitoly z pedagogiky I. Bratislava : Luskpress s.r.o. 2004
ISBN: 80-968956-2-1
- PRŮCHA, J. ,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál
1995. ISBN 80-7178-029-4
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-631-4
- VORLÍČEK, Ch. Úvod do pedagogiky. Jinočany : Nakladatelství H&H, 2000
ISBN 80-86022-79-X

Pedagogický výzkum a metody pedagogiky

Nezbytnou součástí pedagogiky jako vědecké disciplíny je kromě teoretického základu nutně i pedagogický výzkum. Pod tímto pojmem se chápe **vědecká činnost, která se zabývá popisováním, analyzováním a vysvětlováním pedagogické reality**. Gavora (2000. 11) chápe výzkum jako potvrzení či vyvrácení dosavadních poznatků nebo získávání poznatků nových.

Celou šíři problematiky pedagogického výzkumu nejlépe vystihují následující charakteristiky uvedené J. Průchou (2002, s. 427-428):

- „ Pedagogický výzkum je činnost, jejímž předmětem je edukační realita.
- Pedagogický výzkum má za účel systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat různé jevy edukační reality. Z toho vyplývá existence různých druhů a funkcí pedagogického výzkumu.
- Pedagogický výzkum je zaměřen na objekty edukační reality, které mají kvalitativně diferencovanou povahu. Z toho vyplývá existence různých metod a přístupů v pedagogickém výzkumu.
- Pedagogický výzkum je činnost, která je organizována a institucionalizována. provádí se tedy v rámci fungování určitých vědeckých a jiných institucí (ústavů, společností,

informačních toků, publikačních médií aj.).

- Pedagogický výzkum je činnost, která je svou podstatou praktická, tj. vychází z lidské praxe (je jí vyvolána) a směřuje do ní svými výsledky a efekty.
- Pedagogický výzkum – jako každá systematická činnost – je založen na určité teorii. Pedagogický výzkum má tedy svou část teoretickou a část praktickou (instrumentální).
- Pedagogický výzkum má svou etiku, tj. soubor morálních hodnot a norem, kterými se řídí profesionální činnost těch, kdo pedagogický výzkum provádějí.“

Z výše uvedených charakteristik je vidět komplexnost pojetí pedagogického výzkumu

Pedagogický výzkum zahrnuje jednak **základní (teoretický) výzkum**, jednak **empirický výzkum**.

Základní výzkum je zaměřen na teoretické vysvětlování (explanaci) jevů pedagogické reality. Jeho cílem není hledat řešení určená k bezprostřednímu využití v praxi. To je cílem **aplikovaného výzkumu**, který se zaměřuje na řešení konkrétních problémů praxe.

Pod pojmem **empirický výzkum** chápeme způsob vědeckého zkoumání určitých jevů konkrétní reality, při kterém se dochází ke konkrétním zjištěním, která lze kvantifikovat. V poslední době se v rámci empirického výzkumu vydělují další druhy, ke kterým patří např. **akční výzkum**, **výzkum prováděný učitelem** nebo **kvalitativní výzkum**. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Akční výzkum má za účel přímo ovlivňovat nebo zlepšovat určitou část vzdělávací praxe. „ Akční výzkum zahrnuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup. Často jej provádějí praktici (učitelé, pracovníci školského managementu aj.) ve spolupráci s výzkumníky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 19)

S akčním výzkumem přímo souvisí **výzkum prováděný učitelem**. Jde o požadavek, aby učitelé spolupracovali na výzkumné činnosti nebo aby sami prováděli dílčí výzkumy, zaváděli inovace do výuku apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 269).

Kvalitativní výzkum je druh pedagogického výzkumu, který čerpá data z přirozeného prostředí (např. ze školní třídy), klade důraz na výklad zkoumaných jevů tak, jak je vidí samotní aktéři (např. jak samotní žáci prožívají své vlastní učení). Výsledkem bývá detailní popis jednotlivých případů. Metody zkoumání jsou přejímány z **fenomenografie** (jeden ze směrů pedagogického kvalitativního výzkumu, který popisuje, analyzuje a objasňuje, jak lidé chápou a prožívají různé fenomény- jevy okolního světa) a ze **školní etnografie** (druh pedagogického kvalitativního výzkumu, který se zabývá popisem a vysvětlováním prostředí školy, života dětí a učitelů). (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Etapy výzkumu

P. Gavora (2000, s. 13) uvádí pět etap výzkumu, kterým by měl výzkumný pracovník věnovat pozornost.

1. **Stanovení výzkumného problému**. Jde o zahájení výzkumu, kdy výzkumný pracovník formuluje jasně to, co (koho) chce zkoumat, a kdy a v jakých situacích to (ho) chce zkoumat.

2. **Informační příprava výzkumu.** Výzkumný pracovník musí získat co nejvíce informací o sledované problematice, které čerpá z odborných knih, článků, výzkumných zpráv apod.
3. **Příprava výzkumných metod.** Výzkumný pracovník si musí vybrat nejvhodnější metodu, kterou bude problém zkoumat a měl by si ji vyzkoušet na malém vzorku v rámci tzv. **předvýzkumu**.
4. **Sběr a zpracování získaných údajů.** Jde o zapisování, nahrávání údajů a jejich zpracování do tabulek a grafů. Využívá se kvalitativního vyhodnocení nebo statistických technik. Získané údaje je třeba vysvětlit a dát do vztahů a souvislostí. Dále je vhodné ukázat, jak je jich možno využít v praxi.
5. **Psaní výzkumné zprávy.** Výzkumná zpráva obsahuje podrobný popis výzkumu (popis jednotlivých etap výzkumu, interpretaci výsledků) a přehled dosavadních výzkumů v oblasti sledované problematiky

Výzkumné metody

Metody jsou určité nástroje, techniky, kterých využívá výzkumný pracovník (Průcha 2000, s.188). Jejich používání však vyžaduje dodržování určitých pravidel, aby nedošlo ke zkreslení výsledků. Je nutné, aby výzkum byl **věrohodný**, to znamená, aby bylo možno *ověřit* získané poznatky novým výzkumem, aby se poznatky daly *prokázat* (aby se shodovaly se skutečností). Poznatky tedy musí být objektivní, (Průcha, 2000, 188)

Výzkum by měl být též **reprezentativní**. Edukační jevy mají hromadnou povahu. Výzkumný pracovník nemůže obvykle do svého zkoumání zařadit všechny jevy nebo subjekty daného druhu (např. všechny žáky 8. tříd ZŠ v ČR). Proto vybírá nějaký vzorek a snaží se, aby vlastnosti jevů nebo subjektů ve vzorku byly shodné nebo alespoň hodně podobné s vlastnostmi v celkovém, základním souboru (např. musí vytvořit reprezentativní vzorek žáků 8. tříd v ČR).

Hlavní problém reprezentativnosti je v tom, aby se výsledky získané zkoumáním určitého vzorku daly zobecnit.

Aby byl výzkum věrohodný, musí mít použité metody (výzkumné nástroje) dvě základní vlastnosti, validitu a reliabilitu.

Validita znamená schopnost metody zjišťovat právě to, co zjišťovat má, co je záměrem výzkumného pracovníka . Jde většinou o to, že některá metoda je více, některá méně validní (získané výsledky jsou více či méně pravdivé). (Gavora,2000, s. 71)

Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. (Gavora,2000, 73). Výzkumné nástroje mohou mít vysokou nebo nízkou reliabilitu. Při výzkumu je třeba vybrat metodu, která bude měřit co nejpřesněji.

Při výzkumu je třeba spojovat vývojové a srovnávací aspekty s rozbořením současného stavu edukační reality. Proto se výzkum opírá o dva hlavní zdroje. Prvním zdrojem je studium **historie výchovy**, druhým zdrojem je **současná pedagogická praxe**.

Historickosrovnávací metoda

Řešení kteréhokoli pedagogického problému by se mělo opírat o historickosrovnávací výzkum. Historicko srovnávací metoda je nezbytná při řešení koncepčních otázek pedagogiky, globálních problémů výchovy, ale je vhodná i pro zkoumání speciálních otázek, které nám klade praxe.

Historie nám poskytuje informace o výchovných koncepcích, které byly realizovány v určitých etapách vývoje společnosti, seznamuje nás s názory významných myslitelů, filozofů a pedagogů na výchovu (ať už byly či nebyly v praxi uskutečněny) a provádí rozbor výchovné činnosti v jednotlivých pedagogických institucích.

Srovnání je důležité pro postihu shod a rozdílů mezi pedagogickými jevy. Jde jednak o srovnání a) **chronologické**, kdy jde o srovnání následných pedagogických jevů,

b) **synchronní**, kdy se srovnávají pedagogické jevy vyskytující se v téže době v různých zemích, v různých institucích, v jiných pedagogických situacích.

Historickosrovnávací výzkum má **tři hlavní funkce** (Maňák, 1994, s. 71)

1. **Funkce teoretická**, neboť pomáhá odhalit podstatu výchovy, její vývojové proměny, a to při řešení problémů v rovině obecné i v rovině dílčích problémů (např. metody, formy a prostředky výchovy...)
2. **Funkce prognostická**, neboť poskytuje řadu podnětů a inspirací pro tvorbu nových výchovných modelů, zároveň nás také varuje před chybami, ke kterým došlo v minulosti.
3. **Funkce propedeutická**, neboť pomáhá rozvíjet pedagogické myšlení, pochopit současný stav pedagogické teorie a praxe a uvědomit si vztah výchovně vzdělávacích koncepcí s filozofií, kulturou a politikou.

Empirický výzkum

Výzkum současné pedagogické praxe, též empirický výzkum, je druhým zdrojem informací v pedagogice. Zkoumá konkrétní pedagogické jevy (např. osnovy, učebnice, učební pomůcky, vyučovací metody atd.) Při tomto výzkumu se používá různých metod. Uvedeme zde příklady metod, které se používají nejčastěji. Jde o pozorování, pokus (experiment), škálování, rozhovor, dotazník, analýzu edukačních produktů a edukometrii (pedagogické měření).

Pozorování

Pozorování je základní metodou pedagogického výzkumu. Jde o záměrné, cílevědomé, plánovité a systematické sledování pedagogického procesu (např. činnosti pedagoga, činnosti žáků) v jeho přirozených podmínkách.

Předmětem pozorování může být jednotlivec nebo skupina, může to být pozorovatel sám (introspekce) nebo jiní lidé, objekty, jevy. V přípravné fázi je důležité jasné stanovení cíle, který souvisí s hypotézou výzkumu. Dále je nutný určitý plán, projekt pozorování, promyšlení způsobu provádění záznamů a vyhodnocování dat. Někdy je vhodné provedení předvýzkumu, aby se včas odhalily možné problémy a nedostatky v projektu.

Podle různých hledisek můžeme rozlišovat několik **základních druhů pozorování** :

1. **krátkodobé**, např. v rámci jedné vyučovací hodiny
dlouhodobé (longitudinální), probíhá i několik let
2. **přímé**, kdy sám výzkumný pracovník sleduje bezprostředně zkoumané jevy,
nepřímé, kdy výzkumnému pracovníkovi předává získané výsledky jiná osoba formou písemných záznamů nebo magnetofonových záznamů, videozáznamů atd.
3. **zjevné**, kdy pozorované osoby vědí o tom, že jsou sledovány,
skryté, např. pomocí skryté kamery, za pomoci jednosměrně průhledné stěny atp.
4. **zúčastněné**, kdy se výzkumný pracovník přímo začleňuje do pozorované skupiny, účastní se její práce a jeho totožnost je utajena, čímž je mu umožněno odhalit věci jinak nedostupné
nezúčastněné, kdy výzkumný pracovník sleduje zkoumané jevy zvenčí jako cizí osoba.

Záznamy pozorování se provádějí většinou **formou protokolů**. Do protokolů se zaznamenává nejčastěji **obsahová stránka** sledovaného jevu nebo procesu a dále jeho **časový průběh**. Protokoly mají většinou podobu pozorovacích tabulek, kde jsou uvedeny prvky, které má pozorovatel sledovat a zaznamenávat. Nesmí jich být více, než si stačí zapamatovat nebo zaznamenat. V některých výzkumech pozorovatel zaznamenává jevy tak, jak je vidí (učitel žáky motivuje, používá didaktickou techniku atd.). Někdy je však třeba zaznamenat i míru výskytu sledovaného jevu, jeho intenzitu. V tomto případě je vhodné použít tzv. **škálování**. Nejčastěji se používají **tři typy posuzovacích škál** : *numerické, kategoriální a grafické*.

Numerické posuzovací škály mají různý počet stupňů (1-2-3—N). Nejlépe, když je lichý počet, aby se vytvořila symetrická škála, kdy je nalevo i napravo od středu stejný počet stupňů. Čím je počet stupňů vyšší, tím jemněji rozlišujeme míru sledované vlastnosti.

Kategoriální posuzovací škály nabízejí několik kategorií, z nichž se vybere ta, která nejlépe charakterizuje sledovanou skutečnost (např. odbornou literaturu sledují pravidelně, velmi často, často, občas, nesledují).

Grafické posuzovací škály v sobě spojují grafické vyjádření s popisnými výroky.
UVÉST PŘÍKLAD

Škály jsou často **bipolární**, kdy krajní body vyjadřují protikladné vlastnosti, např.
pracovitý 1 2 3 4 5 lenivý.

Experiment (pokus)

Experiment (pokus) je metoda, která zkoumá záměrně navozené jevy v předem vymezených a přesně kontrolovaných podmínkách. Experiment byl původně využíván v přírodních vědách, kde se snadněji docílí toho, aby se za neměnných základních podmínek měnil střídavě pouze jeden parametr zkoumaného jevu (Jůva, 2001, s. 13). Ve společenských vědách, tedy i v pedagogice, je používání experimentu náročnou záležitostí, neboť pedagogické jevy jsou složité a mnohostranně podmíněné.

Experiment je také definován jako metoda systematického ověřování vědeckých hypotéz.. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 66).

Formulace hypotézy je nedílnou součástí každého výzkumu. Hypotézou se rozumí „ve vědecké oblasti tvrzení o předpokládaném či pravděpodobném stavu věcí, příčinných souvislostech jevů, které je třeba ve zkoumané oblasti ověřit.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.79).

Pedagogickým experimentem se označuje „takový výzkumný přístup k pedagogickým jevům, kterým se na základě určité teoreticky zdůvodněné hypotézy záměrně mění nebo ovlivňují některé stránky sledované výchovně-vzdělávací skutečnosti (nezávislá proměnná), přičemž se existující podmínky udržují konstantní a provedené zásahy a dosažené výsledky se přesně registrují,“ (Maňák a kol., 1994, s.55)

Nezávislá proměnná je ta experimentální situace, kterou výzkumný pracovník záměrně mění nebo ji ovlivňuje. **Závislá proměnná** je výsledek působení nezávislé proměnné, je to změna, kterou pozorujeme v průběhu nebo po ukončení experimentu.

Rozlišujeme **experiment přirozený**, v přirozených pedagogických podmínkách (ve škole, ve třídě, ve školní dílně apod.) a **experiment laboratorní** (v upravených podmínkách laboratoře).

Vždy je nutné přesně popsat stav zkoumaného objektu před provedením experimentu, dále se přesně popíše, jak se do objektu v průběhu experimentu zasahovalo a následuje přesné popsání zkoumaného objektu po ukončení experimentu. Je zřejmé, že nedílnou součástí experimentu je i metoda pozorování, která vždy experiment doplňuje.

Rozhovor

Rozhovor, též dotazování je další základní vědeckou metodou. Jde o verbální komunikaci mezi výzkumným pracovníkem a dotazovanou osobou. Tak jako u všech vědeckých metod musí být i při rozhovoru přesně stanovený cíl a musí být provedena pečlivá příprava. Je důležité zvolit nejvhodnější metodu záznamu (písemně, magnetofonovou nahrávkou). Rozhovor často doplňuje metodu pozorování a experimentu.

Při rozhovoru, ale též i při metodě dotazníku používáme nejčastěji následujících druhů otázek:

Otázky uzavřené, které omezují volnost výpovědi respondenta, neboť může vybírat pouze z odpovědí, které jsou mu nabídnuty (např. ano, ne)

Otázky otevřené, které dávají respondentovi možnost volné výpovědi.

Otázky polootevřené, které nabízejí několik odpovědí, ale dávají i možnost volné výpovědi, pokud žádná nabídnutá respondentovi nevyhovuje.

Otázky škálované (viz výše str.4)

Nepřímé otázky, které se pokládají skupině respondentů a k názoru jednotlivce se dojde prostřednictvím názoru dotazované skupiny.

Podle různých kritérií můžeme rozlišit několik **druhů rozhovoru**.

- Rozhovor individuální, osobní**, kdy výzkumný pracovník komunikuje s jedním respondentem. Při tomto rozhovoru je možnost navázání důvěrnějšího kontaktu s dotazovanou osobou a lepšího zaznamenání vnějších projevů respondenta, jeho chování apod. Individuální rozhovor bývá často používán při kvalitativním výzkumu.
- Rozhovor skupinový, kolektivní** (beseda, skupinová diskuse). Dochází zde k zjištění názorů respondentů, k získání určitých informací od účastníků rozhovoru s cílem objasnit či řešit určité problémy. Je důležitou metodou používanou pro vytváření a zpřesňování hypotéz, zvláště v předvýzkumu.
- **Rozhovor standardizovaný**, který probíhá podle předem podrobně připravených otázek, podle podrobného dotazovacího schématu. Používá se většinou uzavřených otázek, což usnadňuje vedení záznamu. Na závalu je jistá šablonovitost postupu a problematické navázání bližšího vztahu s dotazovanými osobami.
- **Rozhovor nestandardizovaný**, kdy má výzkumný pracovník sice otázky připravené, ale jejich pořadí a formulace nejsou striktně dány a mohou se přizpůsobovat konkrétní situaci při vlastním rozhovoru. Tento rozhovor umožňuje důvěrnější kontakt s pokusnou osobou a možnost pružnějšího reagování ze strany výzkumného pracovníka, ale odpovědi se hůře zpracovávají.
- Rozhovor polostandardizovaný** spojuje výhody obou předchozích rozhovorů
- Rozhovor volný** má většinou pouze stanoven cíl rozhovoru, zápis pořizuje výzkumný pracovník většinou dodatečně podle toho, jak si pamatuje odpovědi respondenta.
- **Rozhovor prostý**, který není připravený. Výzkumný pracovník sice sleduje určitý cíl, ale i ten se jako samotné otázky upřesňuje až v průběhu rozhovoru. Jde tedy o jistou improvizaci. (Maňák a kol.,1994, s.44-47)

Dotazník

Dotazník je metoda, která umožňuje získat v poměrně krátkém čase velké množství údajů, které je možno statisticky zpracovat. Dotazníkem je možno oslovit velké množství osob (**respondentů**). Nevýhodou je, že s dotazovanými osobami většinou nejsme v přímém kontaktu. Proto v dotazníku musí být pro respondenty jasné, přesné instrukce. V dotaznících je možno využít otázek uzavřených, otevřených, polootevřených i škálovaných. Otázky v dotazníku jsou označovány často jako tzv. **položky**.

Dotazník se většinou skládá ze tří částí. V **první části** je název a adresa instituce, která dotazník zadává nebo jména autorů dotazníku. Dále jsou zde vymezeny cíle dotazníku a pokyny, jak je třeba dotazník vyplňovat. **Ve druhé části** jsou vlastní otázky. Na začátku bývají zařazeny otázky lehčí, ve střední části nejtěžší a na závěr otázky důvěrnějšího charakteru a otázky faktografické. Třetí část obsahuje poděkování respondentům za spolupráci. (Gavora, 2000, s.99-100)

Zvláštním druhem je dotazník **sociometrický**. Používá se pro měření mezilidských vztahů v malých sociálních skupinách. Výsledkem je sociogram, Jde o grafické znázornění vztahů mezi členy skupiny (např. mezi žáky ve třídě). (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s.207) Pro učitele je důležité, aby věděl, zda jsou mezi žáky vztahy založené na sympatiích, kooperaci, či zda se objevuje antipatie, nepřátelství. Sociometrií lze zjistit i hierarchické začlenění žáka do skupiny (role vůdce, či žáka vyčleněného ze skupiny, tudíž možná i ohroženého šikanou apod.).

Problémem bývá **návratnost** dotazníků. Pokud dotazníky respondentům rozesíláme, bývá nižší. Nejvyšší návratnost je samozřejmě v případě, kdy výzkumný pracovník přijde osobně ke zvolené skupině, dotazníky rozdává, počká, až jsou vyplněny a sám je vybere.

Analýza edukačních produktů

Analýza edukačních produktů je dalším zdrojem informací v pedagogickém výzkumu. Zkoumají se **výsledky žákovy práce**, např. jeho písemné projevy, výkresy, jiné výtvary.

Dále se provádí **rozběr materiálů, které jsou produktem učitelovy práce**, tzn. jeho plány a přípravy na výuku, jiné záznamy, které si vede apod.

Dalším okruhem zájmu jsou **dokumenty, které dokládají činnost školy** (plány školy, rozvrh hodin, školní řád apod.). (Jůva, J. sen.& jun., 1997, s.14]

Zkoumají se i **oficiální dokumenty**, jako jsou usnesení a zákony o školství, učební osnovy, vzdělávací programy, údaje statistického úřadu, archivní materiály školy a výchovně vzdělávacích zařízení apod. (Maňák a kol., 1994, s.63).

Projektivní metody

Tyto metody byly vyvinuty v psychologii, kde měly pomoci zjistit vnitřní stavy, emoce osobnosti, které by se jiným způsobem zjistit nedaly. V pedagogickém výzkumu se používají hlavně v následující podobách :

- doplňování nedokončených vět
- varianta založená na kresbě

Při doplňování nedokončených vět se předpokládá, že zkoumaná osoba právě do tohoto dokončení promítne své názory, postoje apod.

Ve druhém případě zkoumaná osoba vytváří kresbu, ve které se promítnou např. její znalosti z určitého oboru apod.

U projektivních metod musíme vždy zvažovat jejich validitu či reliabilitu, neboť interpretace výsledků mohou být někdy dost subjektivní. Umožňují však jiný pohled na zkoumanou problematiku a měly by se používat jako doplněk jiných metod.

S projektivní metodou souvisí metoda **analýzy verbálních výpovědí**. Zkoumaná osoba tyto výpovědi vytváří průběžně při vykonávání nějaké činnosti nebo zpětně vzpomíná na nějaké události (např. učitelé komentují audiovizuální záznam jejich vyučovací hodiny). Výpovědi jsou zaznamenávány do protokolů a analyzovány (Průcha, 2000, s.195).

Kasuistika

Kromě výzkumu celých souborů pedagogických jevů se uplatňuje i výzkum jednotlivých případů, tzv. kasuistika (případová studie). Pomůže proniknout hlouběji do zkoumaného jevu. Jelikož však zkoumá pouze jeden subjekt (jednoho žáka, jednu instituci), nemohou se zjištěná fakta zobecňovat, slouží však jako východiska dalšího výzkumu.(Jůva , 2001, s. 14)

Evaluace (hodnocení) a edukometrie (měření)

Pedagogická evaluace je nová disciplína pedagogiky, zároveň je však i metodologií. Jde o evaluaci vzdělávacích programů, vzdělávacích potřeb, výuky, vzdělávacích výsledků apod. Evaluace využívá přesných nástrojů hodnocení, metod kvantitativní analýzy, a proto je obvykle spojena s měřením. Rozvinula se proto edukometrie, pedagogické měření. Hlavní je měření výkonů žáků a studentů, a to nejčastěji formou didaktických testů.

Literatura :

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000
ISBN 80-85931-79-6

JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*.
Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8

JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1997.
ISBN 80-85931-39-7

MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Paido, 1994.
ISBN 80-210-1031-2

PRŮCHA, J. ,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál
1995. ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*.Praha: Portál, 2000.

Cíle výchovy

Problematikou výchovných cílů se zabývá **pedagogická teleologie** (řecky telos = cíl). Výchovný cíl je jednou ze *základních pedagogických kategorií*. Jde o určitou představu, ideál, čeho se má ve výchovně vzdělávací práci dosáhnout. Cíle výchovy jsou podmíněny společensky, mění se s jednotlivými etapami vývoje lidské společnosti. Proto říkáme, že výchovný cíl je též kategorií historickou. Formulace výchovných cílů je ovlivněna filozofií, náboženstvím a kulturou určitého národa či státu. Z výchovných cílů pak vyplývá obsah výchovy, dále i metody, formy a prostředky výchovy.

D. Holoušová (1993, s.45)) uvádí schéma, kde ukazuje výchovné cíle jako rozvětvenou soustavu, která je hierarchicky uspořádána. Na vrcholu pyramidy je ideál, nejobecnější cíl výchovy. Pod ním jsou dílčí cíle, které vyplývají z obsahu výchovy a vzdělání. Třetí vrstvu tvoří požadavky na osobnostní rozvoj v rámci jednotlivých složek výchovy. Čtvrtou vrstvu tvoří institucionální cíle, které formulují konkrétní výchovné a vzdělávací instituce. Základnu tvoří nejkonkrétnější požadavky na jedince, které jsou formulovány s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem a zvláštnostem.

V. Pařízek (1991, s.8) uvádí, že výchova si klade cíle a podle nich volí prostředky. K obecnému cíli, k ideálu se dostáváme přes dosahování cílů:

- kognitivních, které jsou odvozené z různých forem poznání (z vědy, umění, praktických zkušeností)

- hodnotových, ke kterým patří hodnotová orientace člověka,
- operačních, které vycházejí klasifikace lidských činností, pro něž výchova připravuje. Jsou to např. činnosti pracovní, sociální, zdravotní, vzdělávací a ve volném čase

Cíle jsou pak konkretizovány v obsahu výchovy, ve škole ve vzdělávacích programech, v učebnicích.

Jak se měnily cíle výchovy během vývoje lidské společnosti nám ukazuje pohled do dějin.

V prvobytně pospolné společnosti bylo cílem výchovy *připravit mládež k účasti na životě dospělých*. Těžiště bylo ve výchově pracovní a tělesné. S pracovními zkušenostmi si mládež osvojovala i určité znalosti a dovednosti (znalost počítání, poznávání přírody apod.). Šlo zde o počátky výchovy rozumové. K ní se řadila dále výchova mravní a náboženská, neboť žije-li člověk ve společnosti, musí zachovávat určitá pravidla společenského chování (adaptace stylu života v rodné skupině, poznávání mravních norem). Šlo o všestrannou výchovu všech členů společnosti, která byla samozřejmě úměrná stavu rozvoje společnosti a zaměřena úzce prakticky na to, co je nutně potřeba k uhájení života.

V otrokářské společnosti dochází ke změnám. Dochází k třídnímu rozvrstvení společnosti a vyššího vzdělání se dostává jen svobodným občanům. Masy otroků a chudých občanů jsou vedeny pouze k pracovním činnostem. Budeme-li hovořit nyní o cílech výchovy v období antiky, bude se to týkat pouze svobodných plnoprávných občanů, většinou z majetnějších vrstev.

Řekům šlo o **přípravu občana**, který podřizuje svoje osobní zájmy zájmům společnosti. **V antické Spartě** byla výchova jednostranně orientována na tělesnou kulturu a vojenskou výchovu. **V Athénách** byla cílem tzv. kalokagathia, ideál souladu duševní a tělesné krásy.

Řecký výchovný systém převzal **starověký Řím**, kde opět k všestranné přípravě občana patří samozřejmě v první řadě výchova tělesná a vojenská, dále **výchova řečníka a úředníka** oddaného republice, později císaři. Součástí vzdělání řečníka se staly znalosti z literatury, historie, filozofie, práva, matematiky a múziky.

V období středověku byly výchovné cíle podřízeny **ideálům křesťanství a výchova měla převážně náboženský ráz**. Byla rozvíjena hlavně duchovní stránka člověka na úkor rozvoje tělesného. Cíl výchovy byl zaměřen na přípravu na posmrtný život. Obsah výchovy se lišil podle příslušnosti k určitému stavu.

Rytířská výchova, výchova světského feudála byla zaměřena převážně na vojenskou a tělesnou výchovu, ke které přistupovala samozřejmě výchova náboženská a též výchova estetická. Rozumová složky výchovy byla zpočátku podceňována.

Středověcí vzdělanci si osvojovali **sedmero svobodných umění**, jehož první stupeň **tvořilo trivium** (gramatika, rétorika a dialektika), **druhý stupeň bylo kvadrivium** (aritmetika, geometrie, astronomie a múzika). Centry vzdělanosti byly zpočátku kláštery, později středověké univerzity.

Vzdělání prostého lidu bylo zaměřeno na elementární znalosti čtení, náboženství a pracovní dovednosti (školy farní, školy cechovní a kupecké).

Se změnou společnosti v **období humanismu a renesance** se opět změnil cíl výchovy. Humanisté ho spatřovali ve všestranném rozvoji člověka, který zvládá všechny poznatky své doby (výchova mravní, rozumová, tělesná, pracovní, estetická). Šlo o sloučení antického ideálu člověka s ideály křesťanskými (víra, naděje, láska).

Z ideálů humanismu pak vychází i J.A.Komenský, který zformuloval tyto následující cíle výchovy: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Šlo zde hlavně o výchovu rozumovou, mravní a náboženskou. V jeho dílech však nacházíme i požadavek výchovy

pracovní, estetické a tělesné. Hlavní však byla pro Komenského příprava člověka na život věčný.

Anglický myslitel John Locke, současník Komenského, viděl cíl ve výchově gentlemana, který je vzdělán pro potřeby praktického života. Do popředí staví výchovu tělesnou, mravní a rozumovou, neopomíná ani výchovu pracovní. Za méně důležitou považuje výchovu estetickou. Více si cení člověka se zdravým praktickým rozumem než učence.

V období osvícenství byla připisována výchově téměř absolutní moc. Např. C.A. Helvétius vychází z Lockova tvrzení o duši jako nepopsané desce. Teprve zkušenost a výchova ji popíší. Dědičnost nemá téměř žádný vliv, po rozumové stránce mají všichni lidé stejné předpoklady. Podle Helvétia je hlavním cílem výchovy *co největší štěstí co největšího počtu občanů*. Osvícenci zdůrazňovali důležitost rozumového poznávání, proto byla přeceňována rozumová složka výchovy. Vysoce byla ceněna i složka mravní.

Jean Jacques Rousseau považoval za hlavní cíl vychovat svobodného občana nade vše milujícího svobodu. Pro svobodu má být ochoten i nasadit svůj život.

Švýcar **J.H.Pestalozzi** považoval za hlavní cíl výchovy povznesení člověka harmonickým rozvojem jeho ducha, srdce a ruky. Šlo o harmonický rozvoj jeho vloh, jeho tělesné i duševní stránky. Zdůrazňoval mravní rozvoj jedince, sebezdokonalování. Cílem výchovy není množství poznatků, ale podstatné je, jak prostřednictvím poznatků rozvíjíme myšlení, vlastnosti osobnosti jedince. Dnes bychom řekli, že do popředí staví cíle formální oproti cílům materiálním (viz dále Klasifikace výchovných cílů).

Německý pedagog **J.F.Herbart** považuje za nejvyšší cíl **vychovat člověka mravného**. Cíl výchovné práce není jednoduchý, obsahuje řadu složek, které Herbart nazývá *mnohostranné zájmy*. Tyto zájmy dělí na *nezbytné* (stanoví je etika, jsou zaměřeny na formování mravního charakteru) a *možné*, libovolné (záleží na okolnostech, zda je jedinec potřebuje, na profesní orientaci apod.).

K.D.Ušinskij viděl cíl výchovy v rozvoji takového člověka, který žije zájmy společnosti, miluje práci a je hluboce mravný. Zdůrazňoval národní ráz výchovy. **L.N.Tolstoj** požadoval maximální svobodu pro žáky, jejich aktivizaci a rozvoj tvořivosti.

Ve 20. století se objevuje celá řada pedagogických směrů, které si opět stanovují určité cíle výchovy ve shodě s různými filozofickými východiskem a různými sociálně politickými podmínkami.

Pedagogický reformismus preferuje individuální výchovné cíle ve spojení se sociálním pojetím výchovy. **Sociologická pedagogika** chápe výchovu jako plánovitě zespolečňování jedince, **existencialistická pedagogika** vidí cíl výchovy v rozvoji jedince jako svobodné a autentické osobnosti, **esencialismus** v přípravě mladé generace k odpovědnosti v dospělosti. **Neotomistická pedagogika** usiluje o křesťanskou výchovu, jejímž cílem je stále více a hlouběji milovat Boha a svého bližního. **Antiautoritativní pedagogika** si kladla za cíl výchovy rozvíjení zdravého sebevědomí jedince, formování politického vědomí a lidské solidarity. **Antipedagogika** odmítá formulování jakýchkoli cílů neboť výchovu považuje za manipulaci a mrzačení osobnosti. Představitelé antipedagogiky připouštějí pouze vzdělávání, avšak bez výchovného působení. Sovětská pedagogika při stanovení výchovných cílů vycházela z marxistické ideologie. Preferovány byly cíle sociální, výchova sovětského občana. Po 2. světové válce byl převzat systém sovětské pedagogiky v socialistických zemích střední a východní Evropy. Cílem výchovy v **postmodernismu** je jedinec, který má pluralitní vidění a chápání skutečnosti, má porozumění k jiným, je tolerantní. Odmítá se autoritativní vedení. Jde o rozvoj autentické osobnosti, která je angažovaná a nekonformní. (Jůva, 1994, s.36, Jůva 1997, s.34-38).

Klasifikace výchovných cílů

Vymezením výchovných (též pedagogických) cílů se zabývá řada autorů (např. Kádner 1925, Jůva 2001, Pařízek 1991, Holoušová 1993, Vorlíček 2000, Manniová 2004 aj.)

V současné době se nejčastěji setkáváme s následující klasifikací.

Cíle individuální a cíle sociální

Cíle individuální jsou zaměřeny na osobní rozvoj jedince. Sociální cíle se orientují na to, abychom vychovali jedince co nejvíce prospěného společnosti, co nejlépe připraveného na plnění sociálních rolí.

Je třeba, aby ve výchově byly zastoupeny jak cíle individuální, tak i cíle sociální. Každý jedinec by měl mít možnost plného osobního rozvoje a zároveň je třeba dbát na to, aby se stal i dobrým občanem.

Cíle materiální a cíle formální

Materiální pojetí výchovy se orientuje na osvojování faktů, konkrétních vědomostí, dovedností a návyků. Cíle formální preferují rozvíjení duševních schopností, hlavně myšlení žáků, paměť, logické usuzování, fantazii atd.

Ve výchově by mělo jít o jednotu cílů materiálních a formálních. Žáky bychom neměli přetěžovat velkým množstvím učiva (didaktický materialismus), ani bychom neměli přeceňovat formální stránku výuky (didaktický formalismus). Mělo by být samozřejmé, že na základě osvojování učiva budeme rozvíjet i duševní stránku žáků (vnímání, paměť, myšlení, slovní zásobu atd.).

Cíle obecné a cíle specifické (odborné)

Plnění obecných cílů je zaměřeno na celou populaci (např. všestranný rozvoj osobnosti, rozvoj v oblasti mravní, formování charakteru apod.). Cíle specifické jsou zaměřeny na osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které jsou nezbytné pro výkon určitého povolání, pro určitý obor.

Cíle adaptační a cíle anticipační

Adaptační cíle se snaží připravit člověka pro život ve stávajících podmínkách společnosti. Je třeba, aby se jedinec uměl přizpůsobit podmínkám přírodním, ekonomickým a kulturním, ve kterých žije. Cíle anticipační připravují jedince na život v budoucí společnosti. Člověk musí být připraven na změnu podmínek. V minulosti byla adaptace základní orientací výchovy. Nyní se do popředí dostává anticipační pojetí, neboť se zrychlilo tempo společenského vývoje a člověk musí být připraven na budoucí změny, musí být připraven na změny ve výrobní technologii, na nutnost rekvalifikace apod.

Cíle teoretické a cíle praktické

Teoretické cíle se zaměřují na vytvoření systému vědomostí, praktické mají těžiště v rozvíjení dovedností a návyků. Ve výchově nemá jít nikdy o pouhé teoretizování nebo o úzký prakticismus, kdy člověk nechápe podstatu jevů. Proto se hovoří o spojení výchovy se životem, spojení teorie s praxí. Většinou jedinci hodnotí teoretické požadavky jejich vztahem

k praxi. Zdá-li se jim, že vědomostí jsou odtržené od praxe, že nejsou k ničemu, ztrácejí o teoretické vzdělání zájem.

Cíle autonomní a cíle heteronomní

Autonomní, vnitřní cíle, si stanovuje jedinec sám. Heteronomní, vnější cíle, mu stanovují jiní činitelé, např. rodiče, učitelé, stát apod. Je důležité, aby vychovávaný jedinec přijal heteronomní cíle za své, aby došlo k jejich tzv. interiorizaci.

V mládí převažují cíle heteronomní, postupně by měly převažovat cíle autonomní, neboť u dospělého jedince by měla hrát velkou úlohu sebevýchova.

Literatura :

HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Základy pedagogiky I.* Olomouc : Vydavatelství UP, 1993
ISBN 80-7067-332-X

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno: Paido, 1994. ISBN 80-901737-0-5

JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno: Paido 1997. ISBN 80-85931-43-5

JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.*

Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8

JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky.* Brno : Paido, 1997.

ISBN 80-85931-39-7

KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky.* Praha, ČGU 1925

PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika.* Praha, SPN 1991,

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky.* Praha: SPN 1983

Principy výchovy

Jde o nejobecnější požadavky, normy, pravidla, která vyplývají ze zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu a optimalizují výchovně vzdělávací činnost. Ovlivňují její efektivitu.

Již **od antiky** se v dílech pedagogických myslitelů objevuje snaha o formulaci jistých obecných zásad, které bychom měli ve výchově respektovat (viz Jůva 2001, s. 67-69). Např. římský autor Marcus Fabius Quintilianus ve svém spise *Dvanáct knih o výchově řečníka*, který lze považovat za první systematickou didaktiku, uvádí požadavek, aby učitel přihlížel k individuálním vlastnostem žáků, aby nevyžadoval

plnění úkolů převyšujících jeho síly (viz dnešní zásada přiměřenosti), ve výuce požaduje posloupnost a důslednost (viz zásada systematickosti a soustavnosti). Dále nabádá učitele, aby základy učení nekladli kvapně, ale trvale (zásada trvalosti). V renesanci se do popředí dostal požadavek názornosti, aktivity a samostatnosti (Rabelais, Campanella). Je třeba odstranit mechanické memorování, pěstovat vlastní úsudek. Důraz se kladl na empirii, zkušenost, na postup od známého k neznámému, od znalostí věcí ke znalosti slov (Bacon, Michel de Montaigne).

Nejrozsáhleji se zabýval problematikou pedagogických principů **J.A.Komenský** (Velká didaktika, Analytická didaktika). Za hlavní považoval zásadu názornosti, neboť byl přesvědčen, že hlavní roli při poznávání hrají smysly. Známa jsou jeho tvrzení : „ Nic není v rozumu, co neprošlo nejdříve smysly.“ „Nic se nemá učit pouhou autoritou, vše důkazem pomocí smyslů a rozumu.“

Komenský stále zdůrazňuje nutnost častého opakování a procvičování učiva i nutnost zkoušení. Dalším principem, který Komenský zdůrazňuje, je princip soustavnosti a systematickosti. „Od blízkého ke vzdálenému, od jednoduchého ke složitému“. Komenský se zabýval téměř všemi pedagogickými principy, které řeší současná pedagogika.

Podrobně se problematikou pedagogických principů zabýval i Adolf Diesterweg. Za hlavní považuje : **princip výchovy ve shodě s přírodou** (tj. ve shodě s vlohami dítěte), **princip výchovy ve shodě s kulturou** (s kulturou současnou a hlavně s kulturou vlastního národa), **princip samostatnosti** (považuje za cíl veškerého rozvoje dítěte).

U J.H.Pestalozziho a K.D. Ušinského se kromě obvyklých principů objevuje ještě **požadavek výchovného rázu vyučování** (výchovného vyučování). Jde o požadavek neustálého spojování vyučování s mravní výchovou.

Od 19. století se objevuje důrazněji požadavek spojení výchovy se životní praxí. Lze to vidět u Herberta Spencera. Později na něj navázal John Dewey, který spolu se svými žáky (např. Williamem Kilpatrickem) vytvořili tzv. projektové vyučování, kde na úkor systematickosti se do popředí dostává princip aktivity a samostatnosti a spojení se životem.

Pedagogický reformismus 20. století vyzvedl především *princip aktivity, samostatnosti a individuálního přístupu k vychovávanému* jedinci, jejichž absolutizování vedlo až k pedocentrismu. Podobné požadavky zdůrazňuje i alternativní pedagogika (viz Svobodová, Jůva 1996, Jůva 1994, s. 28-40).

I v současné době dochází k formulování dalších výchovných zásad v souvislosti s úsilím o zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Je třeba si uvědomit, že často dochází k prolínání výchovných a vyučovacích zásad, neboť se uplatňují jak ve výchově, tak i při vyučování.

Některé zásady byly zformulovány později, některé přetrvávají z minulosti do současnosti a patří mezi klasické vyučovací zásady (názornosti, systematickosti, soustavnosti, aktivity, trvalosti, individuálního přístupu, přiměřenosti).

Co se týká klasifikace pedagogických zásad, uvedeme zde jednu z možností. Je však nutné zdůraznit, že je tato problematika neustále diskutována, v průběhu historického vývoje jsou formulovány další zásady, tak jak to vyplývá z potřeb současné praxe.

Princip cílevědomosti

Jde o požadavek, aby každá výchovná činnost měla jasně stanovený cíl. Tento cíl má být zdůvodněný, vysvětlený vychovávaným jedincům. Každý pedagog musí předem

vědět, čeho chce ve výchově svěřených jedinců dosáhnout. Pro tyto cíle by je měl získat, motivovat je. Též by měl mít ujasněno, přes jaké dílčí cíle se dostane k cílům konečným.

Princip názornosti

Tento princip je Komenským označován jako „*zlaté pravidlo vyučování*“. Ve výchovně vzdělávacím procesu je nutno opírat se o bezprostřední smyslové vnímání předmětů a jevů nebo jejich obrazů, modelů. Je tedy nutno vycházet z **přímého názoru**. Hlavní roli má bezprostřední životní zkušenost a vlastní činnost. Je nutný správný osobní příklad. Pedagog se opírá o dosavadní žákovy představy a zkušenosti (**nepřímý názor**). Při výuce je třeba postupovat od příkladů (od názoru) k formulaci pravidel (k zobecnění) a následně k ověření správnosti v praxi (praktické využití poznatků).

Princip systematickosti a soustavnosti

Jde o požadavek, aby učivo tvořilo logický systém. Každý poznatek, který žákům zprostředkováváme, má vyplývat z poznatků předchozích a připravovat poznatky následující. Veškeré naše výchovné působení má být uspořádáno do zdůvodněného systému. Je to nutné proto, že pochopení a zapamatování závisí na logickém uspořádání informací a podnětů. Systematickosti souvisí s požadavkem postupu od známého k neznámému, od blízkého ke vzdálenému, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.

Působení pedagoga na vychovávaného jedince má být co možná nejsoustavnější.

Princip aktivity

Tento princip vyjadřuje požadavek, abychom vycházeli z aktivity vychovávaných, z jejich vlastního přemýšlení, poznávání, vlastních činností a reálných zkušeností. Jedince vedeme, radíme jim, ale ponecháváme jim jistou volnost a svobodu při řešení problémů. Důležitou roli hraje samozřejmě motivace a rozvíjení tvořivosti.

Princip přiměřenosti

Jde o přiměřenost věku a individuálním zvláštnostem a schopnostem jedince.

Přiměřenost se týká stanovení cílů výchovného působení, obsahu, volby metod, forem, prostředků. Je třeba uplatňovat diferencovaný přístup k žákům. Pedagog by měl znát dosavadní stav vědomostí a dovedností vychovávaných jedinců, jejich schopnosti, zájmy, postoje a potřeby apod., a tomu musí podříditi způsob své práce.

Princip uvědomělosti

Jde o to, aby vychovávaný jedinec plně rozuměl požadavkům, které jsou na něho kladeny, aby chápal jejich důležitost. Má vědět, proč si musí osvojit určité vědomosti a dovednosti a k čemu budou v praktickém životě. V dané oblasti se má správně vyjadřovat, má být schopen jasně popsat, vysvětlit, definovat jevy.

Princip trvalosti

Je třeba, aby osvojené vědomosti, dovednosti, zájmy, postoje apod. byly trvalé. Důležitou podmínkou trvalosti je časté opakování a procvičování. Realizace principu

trvalosti dále souvisí s uplatňováním všech ostatních principů, především principu názornosti, systematickosti, aktivity a uvědomělosti.

Trvalost je ovlivněna i přiměřeností pracovního tempa a vztahem vychovávaného k vychovateli.

Princip vědeckosti

Jde o požadavek, aby v průběhu výchovného procesu byly všechny informace vědecky podložené za současného respektování náboženského přesvědčení a duchovního života všech zúčastněných. Jde o maximální možnou toleranci k názorům jiných.

Princip spojení školy se životem

Je třeba vytvářet souvislosti mezi výchovným působením a životní realitou. Jde o spojení teorie s praxí, o to, aby žák chápal smysl toho, co je mu předkládáno a byl přesvědčen, že získaných poznatků bude moci v praxi využít. Ve výchovném procesu by se měly řešit situace, se kterými se žáci mohou setkat v reálném životě.

Princip emocionálnosti (radostnosti)

Při kterékoli činnosti by měla být radostná nálada. Žáci by měli mít radost z toho, že něco nového poznávají, něco nového tvoří. Radostná nálada zvyšuje výkon a zlepšuje výsledky práce a snižuje pocit únavy. Výchovně vzdělávací proces by měl být poutavý a přitažlivý, měl by probíhat v příznivé atmosféře (viz princip demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným).

Princip úcty ke každému člověku

Ve výchově je nutno přistupovat s úctou a vážností ke každému jedinci bez rozdílu. Každého jedince je nutno si vážít, pomáhat mu, důvěřovat mu. Je třeba vést všechny k sebeúctě, odstraňovat nedostatek sebedůvěry a sebedoceňování.

Princip demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným

Jde o demokratickou interakci mezi pedagogem a vychovávaným jedincem založenou na vzájemné důvěře, empatii, tj. schopnosti vcítit se do druhého člověka. Podmínkou jsou pěkné vztahy a radostná atmosféra. Žák a vychovatel jsou partnery. Jde zde o spolupráci, kooperaci, ne jednosměrné dirigování a příkazy ze strany pedagoga. I druhé straně je dána možnost se projevit, říci svůj názor, podílet se na rozhodování, samozřejmě při zachování určitých pravidel a vymezení jistých „mantinelů“.

Princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného

Vychovatel by se měl snažit své svěřence dobře poznat a hledat v nich hlavně jejich kladné stránky, opírat se o jejich pozitivní vlastnosti. Tak si k nim získá lepší vztah a bude je motivovat vyzvedáním právě těchto kladných vlastností. Negativní stránky pak musí citlivě potlačovat. Vychovatel se musí snažit být se svěřenými jedinci i v neformálním kontaktu, jen tak je lépe pozná.

Princip jednoty výchovného působení

Při výchově jde o spolupráci mezi všemi vychovateli, učiteli a rodiči i dalšími organizacemi a institucemi, které se na výchově podílejí. Je nutno zachovávat vzájemnou úctu, respekt a toleranci. Na výchově by se měla podílet jak rodina, tak škola. Rodina má škole aktivně pomáhat, škola též musí s rodinou spolupracovat. Úspěšná výchova předpokládá jednotu výchovných požadavků. Problémy s výchovou jsou tam, kde jednotliví vychovatelé působí proti sobě jak úmyslným znevažováním jednoho druhým, nebo i neúmyslně jen proto, že se včas nedohodli na jednotném postupu.

Literatura :

- HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Základy pedagogiky I.* Olomouc : Vydavatelství UP, 1993
ISBN 80-7067-332-X
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.*
Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8
- JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky.* Brno : Paido, 1997.
- SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy.* Brno: Paido 1996. ISBN 80-85931-19-2
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky.* Praha: SPN 1983

Formy výchovy

Pojem forma chápeme jako strukturu, způsob existence, vnější uspořádání. Pojem „formy výchovy“ používá V. Jůva sen.& jun. (1997. s.86-104). Rozlišuje čtyři hlavní formy výchovy : školní, mimoškolní, rodinnou a sebevýchovu. Uvádí následující přehledné schéma .

Výchova	školní	vyučování mimovyučovací školní aktivity vliv školního prostředí
	mimoškolní	ve společenských organizacích v kulturních institucích hromadnými sdělovacími prostředky
	rodinná	veřejným míněním rodiny zájmovou orientací rodiny rodinnými aktivitami

sebevýchova autodiagnostika a automotivace
 autodidaxe
 podíl na různých aktivitách

Školní výchova

Škola i v dnešní době zůstává základní výchovně vzdělávací institucí, i když už nemá monopol na vzdělávání. Škola by měla poskytnout systém základních informací o přírodě, společnosti a člověku, podporovat osobnostní a sociální rozvoj žáků a připravit je na plnění funkcí v osobním i občanském životě.

Podstatnou část svých úkolů plní škola v rámci **vyučování** (viz kapitola Základní pedagogické pojmy). To, co je obsahem vzdělávání a vyučování ve školách, je vymezeno v kurikulárních dokumentech (kurikulum viz kapitola Základní pedagogické pojmy). Mezi tyto dokumenty patří standardy, vzdělávací programy, učebnice, didaktické testy pro žáky, metodické příručky pro učitele, standardy vzdělávání, požadavky na zkoušky apod.

Výchova probíhá ve škole **hlavně v rámci vyučování** v jednotlivých vyučovacích předmětech. Úkolem těchto předmětů je kromě toho, že poskytují řadu informací týkajících se specifických oborů (jazyky, matematika, chemie atd.), plnit i cíle jednotlivých složek výchovy (rozumové, mravní, pracovní, estetické a tělesné) – viz kapitola Cíle výchovy.

Výchova ve škole probíhá i **mimo vyučování**. Jde např. o různé zájmové kroužky, které pracují ve školách. Vedou je často učitelé, ale i rodiče či jiní odborníci. Tyto kroužky jsou realizovány buď přímo z prostředků školy, nebo ve spolupráci se společenskými organizacemi a kulturními institucemi. Práce se žáky mimo vyučování může mít charakter práce hromadné (např. exkurze více tříd, návštěva divadelního představení), častěji jde však o práci skupinovou (kroužek podle zájmu žáků – výtvarný, pěvecký sbor apod.). Méně častá je práce individuální, např. s určitým žákem, kterého připravuje učitel na nějakou soutěž apod.

Ve škole působí výchovně i **vliv školního prostředí**. Jde o prostředí materiální i prostředí sociální. Důležité je samozřejmě vybavení školy nábytkem, pomůckami, výzdoba tříd a školní budovy obrazy, květinami apod. Toto by však samo o sobě nezajistilo příjemnou atmosféru školy. Nutná je určitá kultura mezilidských vztahů, pozitivní klima třídy a školy. Jde o vztahy mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem i mezi učitelským sborem a vedením školy a mezi učiteli navzájem. K tomu by měl přistupovat i pozitivní a vstřícný postoj rodičů ke škole a spolupráce školy s rodiči.

Mimoškolní výchova

Tato forma výchovy bývá některými autory nazývána *výchova ve volném čase*. Je zajišťována celou sítí společenských organizací, kulturními zařízeními a dále se na ni podílejí i hromadné sdělovací prostředky.

Společenské organizace dávají velké možnosti pro zájmovou a rekreační činnost. Vedle specifického zaměření (tělovýchovné jednoty, zahrádkáři, rybáři, dobrovolní hasiči, myslivci apod.) by se měly podílet i na plnění obecných cílů jednotlivých složek

výchovy (výchova rozumová, mravní, estetická, pracovní, tělesná). Na mimoškolní výchově se výrazně podílejí i jednotlivé **círky**.

Společenské organizace působí výchovně dovnitř na své členy a zároveň jako celek i prostřednictvím svých jednotlivých členů působí směrem ven na široký okruh veřejnosti. Jde o poskytování určitých informací, formování postojů. Ve společenských organizacích jde o **výchovu intencionální** (přímou, záměrnou) prostřednictvím různých přednášek, seminářů apod. i o **výchovu intencionální** (nepřímou), neboť každá akce, vydaný dokument či vystoupení člena organizace působí jako nepřímý výchovný činitel.

Nezastupitelná je činnost **kulturních zařízení**, jako jsou např. muzea, galerie, knihovny, divadla, kina, zoologické a botanické zahrady. Uchovávají a chrání kulturní hodnoty a zároveň plní i výchovně vzdělávací funkci. Tato zařízení mají často specifická dětská oddělení. Připravují též výstavy a akce pro určité skupiny zájemců.

Zvláštní místo v mimoškolní výchově zaujímají **hromadné sdělovací prostředky (médiá)** – tisk, rozhlas, televize, film. Působí jak intencionálně, tak i funkcionálně. Do oblasti intencionálního působení patří různé vzdělávací pořady, kurzy, soutěžní pořady apod. Intencionálně působí každý pořad, každý film. Proto se tolik hovoří o vhodných či nevhodných pořadech pro děti a mládež, o důležitosti vhodného výběru pořadů (např. tolik diskutovaná otázka násilí na obrazovce). Hromadné sdělovací prostředky poskytují řadu cenných informací. Zde plní svoji vzdělávací funkci. Zároveň však vychovávají (výchova v užším slova smyslu), a to výběrem pořadů, výběrem informací, jejich uspořádání, interpretací a hodnocením.

Rodinná výchova

Rodina má nezastupitelné místo ve výchově dítěte. Jde o nejstarší společenskou instituci, ve které probíhá první **socializace dítěte**.

V současné literatuře bývají definovány následující **základní funkce rodiny**:

- **biologicko-reprodukční**, spočívá v biopsychických potřebách muže a ženy
- **ekonomická**, spočívá v zabezpečování materiálních podmínek existence rodiny, materiálních potřeb
- **emocionální funkce**-zabezpečuje citové vazby členů rodiny
- **výchovná funkce** – zabezpečuje přípravu dětí pro život ve společnosti, jejich rozvoj po stránce duševní i tělesné
- **ochranná funkce** spočívá v zabezpečování péče a ochrany dítěte (i jiných členů rodiny) před nepříznivými vlivy
(Manniová, 2004, 82)

Rodinu můžeme rozlišovat:

:

podle počtu generací

- **základní, která je tvořena otce, matkou a dětmi**
- **rozšířenou**, kde se k základní rodině přiřazují ostatní příbuzní (prarodiče, tety, strýcové atd.)

podle úplnosti

- **rodina úplná**, kde žijí oba rodiče a nejméně jedno dítě
- **rodina neúplná**, kde žije jen jeden rodič s jedním nebo více dětmi

podle způsobu soužití

- **harmonická rodina**, která zajišťuje plně uspokojování potřeb svých členů, má velký zájem o výchovu dětí
- **konsolidovaná rodina**, ve které nedochází k vážným neshodám, která zajišťuje základní potřeby svých členů
- **disharmonická rodina**, kde dochází k neshodám mezi partnery, je zde napjatá atmosféra, dochází k narušení citových vazeb mezi členy rodiny
- **nefunkční rodina**, kde rodina vůbec neplní své funkce, neexistují citové vazby, rodina nezabezpečí své děti materiálně, neplní výchovnou funkci atd.

Existuje dále např. i rodina **náhradní, pěstounská apod.**

Rodina (rozumí se dobře fungující, harmonická nebo konsolidovaná rodina) vytváří příznivé emocionální klima, zajišťuje dítěti uspokojování jeho základních potřeb, poskytuje mu řadu podnětů pro rozvíjení jeho osobnosti. Dítě si během svého styku se členy rodiny osvojuje určité způsoby sociálního jednání.

V prvním období existence lidské společnosti zajišťovala rodina nejen výchovu v užším slova smyslu, ale též vzdělávání svých členů (např. v prvobytně pospolné společnosti učení nápodobou dospělých). Ale i později, kdy již vznikla škola jako vzdělávací instituce, hrála rodina důležitou roli při vzdělávání dětí (v chudších rodinách učil otec elementárním znalostem a dovednostem, např. čtení, psaní, počítání, i řemeslu se děti učily od rodičů apod.).

V současné době vystupuje do popředí více výchovné působení rodiny (rozumí se výchovy v užším slova smyslu), ale v rámci rodinné výchovy dochází i ke vzdělávání, rozšiřování vědomostí, rozvíjení určitých dovedností a návyků. Rodina samozřejmě nepůsobí pouze na děti, ale ovlivňuje a přetváří všechny své členy.

Rodina působí na své členy svým **veřejným míněním a obsahem rodinného života** (Jůva sen. & jun., 1997, s. 99-101).

Za **veřejné mínění rodiny** je považován soubor typických názorů a přístupů ke skutečnosti, který má většina členů rodiny. Toto veřejné mínění rodiny může být pozitivní, ale i negativní a působit přímo proti výchovným snahám školy. Tak může vést své členy k zodpovědnému přístupu k práci, ale také k nezodpovědnosti, lajdáctví, může být humanistické, ale též rasisticky laděné apod. Veřejné mínění rodiny se vyvíjí, je ovlivňováno prožitky, zkušenostmi a názory jednotlivých členů rodiny.

Rodina působí dále **obsahem rodinného života**. Sem patří např. **kulturní život rodiny** (návštěvy divadel, výstav, koncertů, četba literatury apod.), **zájmy rodiny** (cestování, rybaření, sport atd.), **pěstování společenských** styků (rodiny uzavřené, rodiny pěstující návštěvy společenské akce atd.).

Svým životem ovlivňuje rodina **postoje** svých členů k určitým problémům, ovlivňuje jejich **hodnotovou orientaci (žebříček hodnot), životní styl**. Často je zdůrazňována role rodinné výchovy v oblasti **mravní výchovy**.

Aby byla **rodinná výchova úspěšná**, je třeba dodržovat určité požadavky.

- Dobré vztahy v rodině (rodina harmonická nebo konsolidovaná). Je třeba, aby se rodiče zodpovědně starali o své děti.
- Autorita rodičů, dobrý osobní příklad rodičů i ostatních starších členů rodiny
- Jednota výchovného působení na děti ze strany rodičů i jiných členů rodiny
- Rozvážné řešení výchovných problémů, spravedlivé a citlivé používání odměn a trestů
- Spolupráce rodiny se školou

Sebevýchova

Tak, jako rozlišujeme výchovu v užším a v širším slova smyslu, tak chápeme sebevýchovu v užším a širším smyslu.

Sebevýchova v užším smyslu znamená formování postojů, zájmů, hodnotové orientace, adekvátních forem chování.

Sebevýchova v širším smyslu zahrnuje i sebezvzdělávání, které je orientováno na rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků.

Při sebevýchově a sebezvzdělávání si jedinec převážně sám stanovuje cíle, kterých chce dosáhnout, volí si metody, motivuje se, sám řídí a kontroluje svoji činnost

Každý jedinec, má-li se vzdělávat a vychovávat, musí být k této činnosti motivován. U sebevýchovy hovoříme o **automotivaci**. Musí mít osobní motivy, musí se sám chtít zdokonalovat. Tato automotivace vychází z jeho vlastních zájmů, potřeb, z jeho aspirace (snahy uplatnit se, něčeho významného dosáhnout).

Při sebevýchově je dále důležité, aby byl jedinec schopen **autodiagnózy**, tj. aby objektivně dovedl posoudit svoje znalosti, schopnosti, své postoje, chování apod. Aby byl schopen sebekontroly, sebehodnocení, sebekritiky.

Jedinec musí být schopen sám sebe vzdělávat (**autodidaxe**) a sebevychovávat (**autoedukace**). Musí si plánovat svoji činnost, stanovit cíle, časový plán, mít pevnou vůli sám na sobě pracovat.

U sebevýchovy se do popředí dostávají cíle autonomní, heteronomní ustupují do pozadí (pojmy autonomní a heteronomní viz kapitola Cíle výchovy). Je mezi nimi samozřejmě těsná souvislost. Každá heteroedukace (vzdělávání a výchovy někým druhým, učitelem lektorem apod.) by měla vést jedince k další autoedukaci a naopak v určité fázi autoedukace může vzniknout nutnost heteroedukace (jedinec pochopí, že potřebuje pro splnění autonomních cílů navštěvovat určitou formu vzdělávání, že sebezvzdělávání nestačí).

Každé sebezvzdělávání a sebevýchovu je třeba zajistit i materiálně. Je třeba opatřit dostatek literatury, učebnic, časopisů apod. Dále je v některých případech nezbytná poradenská a konzultační služba. V současné době se do popředí dostává multimediální vzdělávání prostřednictvím počítačových programů.

Specifickou formou vzdělávání dospělých se stalo tzv. **distanční vzdělávání**, při němž účastníci studují samostatně a s vyučujícím komunikují pouze přes média (dříve telefon, fax, rozhlas, televize, nyní hlavně e-mail). K dispozici mají různé texty, audiovizuální programy, počítačové interaktivní programy apod. Studium jedince pak kontrolují vysoce kvalifikovaní odborníci- konzultanti a turoři, kteří jsou studentům k dispozici prostřednictvím e-mailu nebo telefonu.

Literatura :

JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.*

Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8

JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky.* Brno : Paido, 1997.

MANNIOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky I.* Bratislava : Luskpress s.r.o. 2004

ISBN: 80-968956-2-1

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě.* Praha. Portál 1999. ISBN 80-7178-290-4

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

1995. ISBN 80-7178-029-4