

Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava

Katedra učitelství odborných předmětů

Pedagogika obecná a srovnávací

Ondřej Sekera

Ostrava 2007

OBSAH

ÚVOD	3
1 PEDAGOGIKA JAKO VĚDNÍ OBOR, STRUKTURA, VZTAH K OSTATNÍM DISCIPLÍNÁM	3
2 TERMINOLOGIE V PEDAGOGICE	4
3 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI PEDAGOGIKY	4
4 PEDAGOGICKÁ PRAXE, EVALUACE, RÁMCOVÝ A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	5
5 VÝCHOVA, CÍLE A FUNKCE VÝCHOVY, VYUČOVÁNÍ, UČENÍ, VZDĚLÁVACÍ CÍLE	6
6 OSOBNOST UČITELE, PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK, SEBEVÝCHOVA A DUŠEVNÍ HYGIENA	8
7 OSOBNOST ŽÁKA, ROZDÍLNOST V INTELIGENCI, MENTÁLNÍ RETARDACE	10
8 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ (RODINA, ŠKOLA, DALŠÍ PRIMÁRNÍ VÝCHOVNÉ INSTITUCE)	12
9 VZTAH A SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY JAKO PRVEK EFEKTIVNÍ EDUKACE	14
10 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, DIAGNÓZA, DIAGNOSTICKÉ METODY	15
11 PEDAGOGICKÁ INTEGRACE, IVP – INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	17
12 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM, KVALITATIVNÍ VÝZKUM, KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	18
13 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, INOVACE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
14 REFORMNÍ ŠKOLSTVÍ.....	21
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	21

Úvod

Cílem tohoto textu je seznámit posluchače VŠB-TUO studující obor Učitelství odborných předmětů s pedagogickou disciplínou. Do tohoto malého prostoru nelze vměstnat vše, co by bylo třeba, proto by se studenti měli orientovat především na literaturu, která se nachází za textem. Dále bychom rádi upozornili, že studium pedagogiky (a to nejen pro tyto účely) by se mělo sestávat především z aktivního bádání studentů, čímž dáváme najevo, že předložený text slouží pouze k orientaci v níže uvedených problémech.

1 Pedagogika jako vědní obor, struktura, vztah k ostatním disciplínám

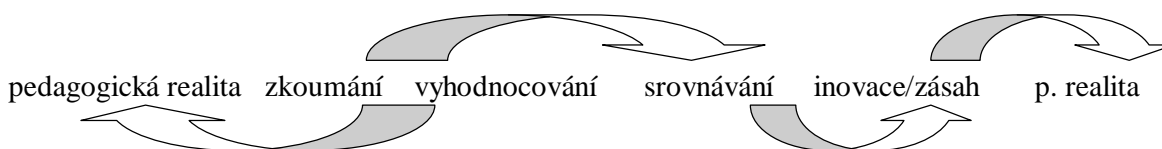
Pod pojmem Pedagogika, kromě toho, že máme stejnojmenný časopis, si představujeme vědu, která se zabývá výchovou a vzděláváním různých jedinců v různém prostředí. Kromě jiného je její náplní výzkum ve sféře výchovy a vzdělávání. Mnozí by se mohli domnívat, že se pedagogika zabývá pouze výchovou a vzděláváním dětí a mládeže. Pedagogika nemá hranice své působnosti. Zabývá se vším co se nějak dotýká výchovy a vzdělávání. Rovněž se zabývá každým, kdo se nějakým způsobem tohoto procesu dotýká.

Podrobnější informace a vymezení tohoto pojmu nalézáme např. v publikaci Moderní pedagogika [30] (s. 20-32). Tamtéž autor shromáždil několik definic pedagogiky.

Pedagogický slovník [33] definuje pojem pedagogika takto: „...*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...*“.

Mezi základní úkoly pedagogiky můžeme počítat: analýzu a syntézu pedagogických jevů, srovnávání pedagogických jevů, vyhodnocování pedagogických jevů a tvorbu pedagogických inovací.

Velmi stručně se pokouší popsat základní úkol pedagogiky následující schéma:



Pedagogika, jak již bylo řečeno, se skládá z teorie a výzkumu. Kromě toho můžeme říct, že tento pojem zastřešuje disciplíny, které tvoří náplň pedagogiky.

Malach [19] (s. 15) uvádí následující *systém pedagogických věd* (upraveno):

1. *podle obsahu zkoumání* (např. obecná a srovnávací pedagogika, teorie výchovy...),
2. *podle věku* (předškolní, školní, vysokoškolská pedagogika...),
3. *podle fází společenského vývoje* (reformní, pragmatická, moderní pedagogika...),
4. *speciálně pedagogické vědy* (etopedie, tyflopédie, logopedie, psychopedie, somatopedie),
5. *podle oblastí aplikace* (rodinná, sociální, inženýrská pedagogika...).

Základním úkolem *obecné pedagogiky* je objasňování a interpretace základních pedagogických jevů a procesů ve výchovně vzdělávacím prostředí. *Srovnávací pedagogika* má za úkol analyzovat a srovnávat výchovně vzdělávací systémy v různých zemích.

Pedagogika spolupracuje s:

filosofií, psychologií, sociologií, biologií, historií, právem, ekonomikou, technikou, estetikou, etikou, matematikou, logikou a dalšími disciplínami. Spolupráce je založena na vzájemném obohacování se poznatky, fakty a teoriemi.

2 Terminologie v pedagogice

V této kapitole se pokusíme čtenáře seznámit se základními pojmy, které se v pedagogické literatuře a také praxi vyskytují.

Edukace (education) je, zjednodušeně řečeno, výchova a vzdělávání „...*jakákoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení.*“ [33] „*V obecné pedagogice a didaktice se výraz edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání...*“ (tamtéž). Blíže se k tomuto pojmu vyjadřuje Průcha [30] (s. 66).

Pojem *Edukační realita* vysvětluje Pedagogický slovník jako „...*jakýkoliv úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy, může to být prostředí rodiny, školy, sportovního klubu, podniku...*“

Edukační realita by neexistovala bez aktérů (edukantů a edukátorů), kteří se navzájem ovlivňují a může tak docházet k edukaci.

Edukant může být kdokoli, kdo se jakýmkoliv způsobem účastní nějakého procesu učení se (dítě, žák, student, dospělý učící se jedinec, učící se pacient...).

Edukátorem je zase jedinec, který vyučuje edukanta (učitel, instruktor, lektor, lékař...).

Pro účely pedagogiky nám postačuje vymezení pedagogického pracovníka, jak jej uvádí [47] Zákon 563/2004 Sb. § 2, který je však omezen pouze na školy a školská zařízení.

Dosavadní terminologické vymezení nám dokresluje typologie *edukačního prostředí*, jak jej uvádí Průcha [30] (s. 71).

Tab. 1. Typologie edukačních prostředí [30] (s.71 – upraveno)

Druh prostředí	Typické subjekty
rodinné	rodiče, děti, příbuzní...
školní	učitelé, žáci, vedoucí a administrativní pracovníci...
skupinové neformální	členové party...
skupinové formální	členové spolku, skupiny...
mediální	čtenáři novin, diváci televize...
profesní	zaměstnanci a nadřízení...
zdravotnické	lékaři, personál, pacienti...
sportovní	trenéři, realizační tým, sportovci...
vojenské	velitelé, vojáci...
náboženské	duchovní, věřící...
intimní	partneři ve vztahu...

S dalšími pojmy a termíny se budeme průběžně potkávat v následujících kapitolách. Pro podrobnější studium doporučujeme nahlédnout do těchto slovníků: [33] a [29].

3 Významné osobnosti pedagogiky

Z historického hlediska se nám nabízí řada významných pedagogických osobností. V tomto výukovém textu však nemáme prostor pro zveřejnění všech. Proto jsme se pokusili vybrat pouze torzo osobností, které se podílely na vývoji a rozvoji pedagogiky.

J. A. Komenský (1592 – 1670), napsal mnoho pedagogických děl. Mezi nejznámější patří „Velká didaktika“, kde vypracoval ucelený systém školské soustavy. Dále „Labyrint světa a Ráj srdce“, „Dveře jazyků otevřené“, „Svět v obrazech“, „Škola hrou“, „Obecné porady

o nápravě věcí lidských“, „Informatorium školy mateřské“ a další. Mj. rozpracoval vzdělávací systém na dětství, chlapectví, jinošství a mládí, bojoval za velkou sociální nespravedlnost. Z pedagogiky upozorňuje na jeho výchovu nejen ve školních lavicích, ale také v přírodě a ve společnosti, poukazuje na nutnost dobrého uspořádání školy a celého výchovného systému. Komenský přikládal veliký význam předškolní výchově v rodině. Poukazoval na nutnost vzdělávání od narození do dospělosti.

Pro studium doporučujeme prohlédnout <http://www.muzeum.uh.brod.cz/> a [9, 17, 16].

J. J. Rousseau (1712 – 1778), francouzský pedagogický reformátor. Upozorňoval na tzv. přirozenou výchovu ve které poukazuje na to, aby se ve výchově ponechala volnost projevům dítěte. Nejznámější dílo „*Emil čili o vychování*“. Blíže v publikacích [9, 17].

Immanuel Kant (1724 – 1804), německý filosof, který je znám především jeho „kategorickým imperativem“ – *čiň jinému to, co žádáš, aby bylo činěno Tobě*. Jeho nejznámějším spísem se stala „*Kritika čistého rozumu*“. Podrobněji http://cs.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant a [9, 17].

J. J. Pestalozzi (1746 – 1827), švýcarský pedagog a spisovatel, založil a vedl několik výchovně vzdělávacích ústavů. Ve své výchovné práci používal názorných metod. Svěěřence vychovával pro praktický život. Podrobněji v publikacích [9, 17].

L. N. Tolstoj (1828 – 1910), ruský spisovatel a filosof, který také podporoval svobodný a přirozený vývoj dítěte. Tvrdil, že výchova nemůže být přebírána z jiných kultur a národů. Vybudoval tzv. svobodnou školu, ve které po nějaký čas sám učil. Ve svých snahách o vzdělávání nebyl pochopen. Pro podrobnější studium doporučujeme také tyto stránky http://cs.wikipedia.org/wiki/Lev_Nikolajevič_Tolstoj a [9, 17].

Pro hlubší a širší proniknutí do problematiky upozorňujeme na výše uvedené odkazy a na seznam literatury.

4 Pedagogická praxe, evaluace, rámcový a školní vzdělávací program

Patrně nejvýstižněji pojem *pedagogická praxe* vysvětluje Průcha [30] (s. 62) „...*pedagogika musí být spjata s pedagogickou praxí, kterou má za úkol zlepšovat, rozvíjet, inovovat apod.*“ a „*Všeobecně se předpokládá, že pedagogická praxe je to, "co dělají učitelé při výkonu své profese" a co stojí v protikladu k teorii.*“ Co si tedy pod tímto pojmem představit? Nejspíše vše, co se děje v rámci edukace a edukační reality (učení, příprava na vyučování, administrativní činnosti spojené s výukou, evaluace a další činnosti).

S pedagogickou praxí úzce souvisí další pojmy, které si budeme postupně přibližovat. Prvním z nich by se mohl stát *Rámcový vzdělávací program*, jehož základní obsah stanoví Zákon 561/2004 Sb. § 4 [46]. Citujeme z uvedeného zákona: „*Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.*“ Pro více informací o Rámcovém vzdělávacím programu doporučujeme nahlédnout do výše zmíněného Zákona 561/2004 Sb. nebo navštívit [www stránky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze \(http://www.vuppraha.cz/\)](http://www.vuppraha.cz/).

Zákon 561/2004, § 5 [46] stanovuje školám povinnost, vypracovat *Školní vzdělávací programy*, které mají vycházet z Rámcových vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy v podstatě dublují Rámcové vzdělávací programy s tím rozdílem, že jsou

vypracovávány pro konkrétní podmínky konkrétní školy. Více informací a zároveň jakýsi manuál pro tvorbu těchto programů nabízí www stránky VÚP, <http://www.vuppraha.cz/>.

Struktura školských zařízení:

1. *předškolní výchova* (od narození do šesti let věku, od tří do šesti let může probíhat v mateřské škole),
2. *povinná školní docházka* (od šesti do patnácti let věku),
- 2.1 *primární vzdělávání* (od šesti do desíti let věku),
- 2.2 *nižší sekundární vzdělávání* (od jedenácti do patnácti let věku),
3. *vyšší sekundární vzdělávání* (délka studia závisí na typu školy – učiliště, střední odborné učiliště, střední odborná škola, integrovaná střední škola a gymnázium – studium je nejčastěji zakončeno výučním listem nebo maturitou),
4. *postsekundární vzdělávání* – jedná se o různé typy nástavbového studia nebo rekvalifikační kurzy,
5. *terciální vzdělávání* – délka studia opět závisí na typu vzdělávací instituce – vyšší odborné školy, vysoké školy s bakalářským typem studia a magisterským typem studia (Bc., Mgr., Ing., MUDr.),
- 5.1 *doktorské studijní programy* (Ph.D.).

Vyšší sekundární vzdělávání

Jak jsme již uvedli výše, délka studia u vyššího sekundárního vzdělávání je různá, nejčastěji od dvou do pěti let. Tento typ vzdělávání se dále dělí na všeobecné vzdělávání (nejčastěji probíhá na gymnáziích) a profesní vzdělávání (učiliště, střední odborné školy aj.).

Dále je třeba upozornit na fakt, že v české nejen laické veřejnosti přetrvává výraz střední škola/střední školství, který se stal jakýmsi synonymem pro vyšší sekundární vzdělávání. Jak uvádí Průcha [32] (s. 114), není toto označení přesné. Průcha dále vysvětluje: „*Důvodem je to, že v mezinárodní terminologii nemá tento český termín svůj významový ekvivalent...*“ (tamtéž). Autor doporučuje používat namísto termínu střední škola termín vyšší sekundární škola.

Pro podrobnější vhled do problematiky doporučujeme [32] (s. 113-139), kde rovněž nacházíme mezinárodní komparaci vyššího sekundárního vzdělávání.

5 Výchova, cíle a funkce výchovy, vyučování, učení, vzdělávací cíle

Pojem výchova (education) definuje pedagogický slovník [33] takto: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“

Z této definice můžeme vyčíst následující: Výchova by měla rozvíjet všechny stránky osobnosti. Ve výchově se jedná vždy o vztah mezi vychovatelem (pedagogem/edukátorem) a vychovávaným. Výchova je koordinována požadavky dané společností, dochází ke vzájemnému ovlivňování všech subjektů podílejících se na výchově, tudíž můžeme říct, že se jedná o proces společenský (sociální). K pojmu výchova se úzce váže pojem *převýchova* (reeducation), který bychom mohli popsat jako snahu o dosažení změny v chování a hodnotovém systému jedince či skupiny, kteří již prošli určitou etapou výchovy.

Cílů výchovy je obrovské množství, než abychom se zde o všech rozepisovali. Mezi základní cíle, ke kterým by měla výchova inklinovat můžeme zařadit ty, které vymezuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) nebo Zákon 561/2004 § 2 [46]:

- rozvoj lidské individuality,
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti,
- výchova k ochraně životního prostředí,

- posilování soudržnosti společnosti (rovný přístup ke vzdělávání, výchova k lidským právům),
- podpora demokracie a občanské společnosti,
- výchova k partnerství,
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti,
- zvyšování zaměstnanosti.

Cíle vzdělání můžeme rozdělit na obecné a konkrétní. Mezi obecné počítáme ty cíle, které stanoví Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) [23] nebo Zákon 561/2004 §2 [46] a které jsme zmínili výše. Konkrétní vzdělávací cíle vymezuje Rámcový vzdělávací program, respektive Školní vzdělávací program, který je rozdílný vzhledem ke stupni a typu vzdělávání. V tomto případě jsou brány v potaz obecné vzdělávací cíle, ale především je brán zřetel na konkrétní podmínky a prostředí té které školy a na individualitu a potřeby žáků.

Patrně nejznámější je tzv. pyramida cílů, jak ji uvádí např. Malach [19] (s. 38). Blíže k cílům výchovy např. Malach [19], Blížkovský [2] nebo Krejčí [17] .



Obr. 1. Pyramida cílů výchovy [19] (s. 38 – upraveno)

Funkce výchovy úzce souvisí se zmíněnými cíli. Opět může použít rozdělení, jež nám poskytuje Malach (s. 30-31) [19], který uvádí tyto funkce výchovy:

- socializační (rozumí se příprava jedince na převzetí sociální role),
- individualizační (myslí se zde rozvoj osobních schopností a kvalit),
- enkulturační/multikulturační (osvojování si kultury, kterou lidstvo doposud vytvořilo).

Formy výchovy

Formami výchovy máme na mysli způsoby, prostředky či organizaci výchovy. Základními formami výchovy jsou: *školní výchova* (výchova ve vyučování i mimo něj, ovšem ve škole), *mimoškolní výchova* (výchova v organizacích, společenských a kulturních zařízeních nebo

výchova masmédií), *rodinná výchova* (výchova názory a hodnotami rodiny, výchova zájmy, koníčky a orientací rodiny, výchova rodinnými aktivitami), *sebevýchova* (na sebevýchově se podílí schopnost autodiagnostiky, motivace, sebezvzdělávání a celkové aktivity). Podrobněji např. Jůva [11] (s. 86-104).

Vyučování

Velmi výstižnou specifikaci tohoto pojmu nabízí Pedagogický slovník [33]: vyučování (teaching) je „...*druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.*“

Dále je možno říct, že vyučování (na rozdíl od výchovy, i když tyto dvě složky spolu souvisí a nelze je násilně spřetrhávat) probíhá vždy v určitém časovém rámci (např. vyučovací hodině), probíhá často ve specifických institucionálních podmínkách (třída, učebna aj.) a má konkrétní náplň či obsah, který se liší. Ve vyučování, stejně jako ve výchově dochází k interakci dvou a více subjektů.

Úkoly vyučování shrnuje Krejčí [17] takto (upraveno):

- úkoly zaměřené na včlenění žáků do sociální a kulturní struktury prostřednictvím poznávání,
- úkoly spojené s rozvojem rozumových schopností, intelektu a používání znalostí a dovedností,
- úkoly spojené s orientací žáků na uplatnění se ve společnosti,
- úkoly spojené s výběrem profesionálního zaměření.

Učení

Opět si k vymezení pojmu pomůžeme Pedagogickým slovníkem [33], kde se mj. píše: „*Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.*“

Pokud bychom chtěli rozdělit učení na několik složek, mohli bychom k tomu využít publikaci Psychologie pro učitele [4], ve které se hovoří o:

sociálním učení (s. 192) – „...*označuje soubor procesů, jimiž se dítě učí – ve styku s druhými lidmi – žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit...*“,

senzomotorickém učení (s. 378) – „*Pohybová, čili senzomotorická dovednost je učním získaný předpoklad k adekvátním pohybům pro dosahování určitého cíle, pro plnění určitého úkolu.*“ Jinými slovy, jde o záměrné učení se určitým pohybům důležitým v běžném životě a práci. Podrobněji o senzomotorickém učení pojednávají např. Čáp a Mareš [4] (s. 373-384),

smysluplném učení, to bychom mohli jednoduše popsat jako záměrné, promyšlené učení, které směřuje ke konkrétnímu cíli. Jedná se o učení, které má přísná kritéria a jeho patrně nejdůležitějším kritériem je motivace. Blíže o tomto druhu učení opět např. Čáp a Mareš [4] (s. 385-390).

6 Osobnost učitele, pedagogický pracovník, sebevýchova a duševní hygiena

Učitel je „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ [33]. Podrobněji o učiteli např. Průcha [30] (s. 171-233) nebo [31].

Věda, která se zabývá osobností pedagogického pracovníka se nazývá *pedeutologie*.

Kdo přesně spadá do kategorie pedagogických pracovníků nám stanovuje Zákon 563/2004 Sb. [47]. Jedná se o učitele, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra a vedoucího pedagogického pracovníka. Je však

vždy důležité, aby každý vykonával přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost.

Na *typologii učitelů* můžeme pohlížet z několika stránek. Například nás může zajímat, na jakém druhu a stupni školy učitel pracuje (základní škola, střední škola...) nebo jakou zastává učitel funkci (třídní učitel, netřídní učitel, výchovný poradce...) či jakou má učitel aprobaci (jaký předmět vyučuje). Podrobněji o typologii učitele např. Sekera, J. [36] (s. 22-28).

Profesní dráha učitele jak ji uvádí Průcha (upraveno) [30, 31]:

- *volba učitelské profese* – volbu profese ovlivňuje několik faktorů (motivace, profese rodičů, faktor neúspěchu na „prestižnějším“ oboru, region, sociální profil učitelské profese a další),
- *profesní start a adaptace* – obecně se tvrdí, že nejdůležitější je první rok pedagogické praxe. Studenti nejsou dostatečně připravováni na pedagogickou realitu a ve většině případů zažívají tzv. „profesní náraz“,
- *učitel expert* – expertem se učitel stává po zhruba pěti letech pedagogické práce, kdy se orientuje ve škole, zvládá didaktické postupy, již si ověřil v praxi teoretické postupy a metody, dokáže eliminovat ztrátové časy atd.,
- „*vyhasínající*“ učitel (syndrom burn-out) – jedná se o stav a období v pedagogově profesionálním životě, kdy ztrácí optimismus pro práci, úvodní nadšení, vlastní činnosti spojené s výchovou a vzděláváním jej unavují a vyčerpávají, práce se stává rutinou. Na vzniku tohoto syndromu se podílí řada faktorů a je možno mu předcházet a částečně se bránit např. vytvořením denního režimu či dodržováním zásad duševní hygieny (viz níže).

S povoláním učitele (pedagogického pracovníka) jsou spjaty určité nároky na vzdělání (aprobaci a odbornost), osobnost (hodnotový systém, mravnost), fyzickou kondici a v neposlední řadě na psychickou odolnost. Na učitele (pedagogy) často působí stresové faktory mezi něž se nejčastěji řadí tyto: zvyšující se agresivita dětí, příliš mnoho žáků ve třídě (různorodost žáků), nedostatek času pro regeneraci, špatná spolupráce s rodiči, nevyhovující legislativa napomáhající spíše dětem, špatné finanční ohodnocení a s tím spojená nízká společenská prestiž, nutnost být stále ve střehu, práce pod tlakem nepředvídaných reakcí, rychlé změny v komunikaci a další. Blíže k této problematice [3] (s. 75-81, 110-115, 127-132, 141-143, 153-154), [31] (63-71), [44] (s.27-30, 121-134).

Velmi diskutovaným problémem (ne však jediným) je v současnosti problematika „přefeminizovanosti“ učitelských sborů. Portál MŠMT ČR nám nabízí za rok 2004 tato čísla: učitelé včetně ředitele, zástupce a výchovného poradce 73676 učitelů základních a speciálních škol celkem z toho 61063 žen. Na středních a vyšších školách byla situace v tomto roce následující: interní učitelé celkem 47091 z toho žen 29672, viz <http://www.msmt.cz/> oddíl statistické údaje o školství. Na vysoký počet žen v pedagogických sborech upozorňuje také Sekera, J. [36] (s. 48), Urbánek [44] (s. 109-116), Průcha [31] (s. 27) a další. Nemáme nic proti ženám v pedagogických sborech, ale je třeba si uvědomit některá úskalí s tímto stavem spojená. Například zmíníme (vzhledem k nedostatku prostoru) pouze chybění mužského vzoru ve výchově. V předškolní výchově se muži profesionálové téměř nevyskytují, na prvním stupni ZŠ velmi zřídka, situace se začíná vylepšovat na druhém stupni ZŠ (ani zde však není růžová), můžeme konstatovat, že „nejlepší“ je situace na školách středních (nutno rozlišovat dle typu).

Nemalým problémem českého školství je také vysoký věk pedagogických pracovníků související s „nechutí“ mladých vystudovaných pedagogů nastoupit do praxe. Jako jednu z příčin vidíme velmi nízké finanční ohodnocení nejen začínajících pedagogů. „*Zajištění*

odpovídajícího počtu kvalifikovaných učitelů je klíčovým zájmem každé země OECD. Platy a pracovní podmínky učitelů, včetně nástupních platů, platových tabulek, a další výhody vyplývající z profese učitele v porovnání s platy a výhodami jiných vysoce kvalifikovaných profesí ve společnosti jsou klíčovým faktorem pro zabezpečení dostatečné poptávky kvalifikovaných učitelů po učitelském povolání...“ [12] (s. 43-44). Graf č. 24 na straně 43 (tamtéž) mj. ukazuje, jak nízké jsou platy učitelů ve veřejných školách na primární a sekundární úrovni a jak nepatrně (vzhledem k jiným zemím) se zvedá směrem ke konci kariéry. Příklad za mnohé: v roce 2001 se průměrný roční plat českého učitele s patnáctiletou praxí pohyboval kolem 13 941 US\$ a obsadil třetí místo odzadu před Maďarskem a Slovenskem z 28 zemí OESD. Pro srovnání v Německu a Švýcarsku ve zmíněném roce brali učitelé ročně přibližně 50 000 US\$.

Sebevýchova a duševní hygiena

Pojmy sebevýchova a duševní hygiena spolu úzce souvisí. Na základě dodržování určitých pravidel duševní hygieny můžeme dospět k dobrému duševnímu zdraví, které je pro pedagoga nezbytné. Jak uvádí Sekera, J. (In [13]s. 221) nebo Sekera, J. [36] (s. 42-47) součástí duševní hygieny je denní řád (denní režim) na základě jehož dodržování se můžeme vyvarovat mnoha stresům a nepříjemnostem nejen v pedagogických činnostech.

Ve školním prostředí je nutné si uvědomit následující faktory ovlivňující výkon jedince během dne.

Denní výkonnostní křivka: maxima žák dosahuje mezi 2. a 3. vyučovací hodinou, vzestup pozornosti nastává před závěrem vyučování, po obědě nastává větší útlum pozornosti, kolem 16. až 17. hodiny opět nastává vzestup výkonnosti (vhodná doba pro přípravu do školy), výkon kulminuje kolem 22. hodiny.

Týdenní výkonnostní křivka: vrcholu výkonnosti se dosahuje uprostřed týdne, koncem týdne výkonnost klesá. Učitelé by se tak měli vyvarovat pátečnímu zkoušení.

Na duševní hygieně a výkonnosti vůbec se dále podílejí pracovní podmínky (motivace, osvětlení, hluk, možnost pohybu, klima a atmosféra ve škole a další). Neměli bychom opomíjet vyváženost duševní práce, fyzické aktivity a spánku či opomíjet zásady zdravé výživy.

Učitelé by měli dodržovat zmíněné faktory ovlivňující výkon nejen vzhledem k sobě, ale též vzhledem k žákům. Existují také pravidla zdravého zkoušení nebo programy osobního růstu (viz Sekera, J. In [13] s. 224-230 nebo Sekera, J. [36] s. 42-47).

7 Osobnost žáka, rozdílnost v inteligenci, mentální retardace

Pokud chceme vymezit osobnost, nejlépe nám k tomu pomůže Freudovo vymezení. Freud dělí osobnost na tři hlavní systémy – Id, Ego a Superego.

Id je nejprimitivnější část osobnosti a je základním stavebním kamenem pro Ego a Superego. Jedná se o primitivní pudy jako je potřeba jíst, vylučovat a uspokojovat sexuální slast a další.

Ego má za úkol řídit osobnost a její reakce. V podstatě kontroluje impulsy – oddaluje jejich ukojení v závislosti na situaci a prostředí.

Superego posuzuje jedincovy činy a hodnotí, zda jsou dobré či nikoliv. Je spojováno s hodnotami a morálkou. Vzniklo jako reakce na odměny a tresty rodičů [1] (s. 455).

Dalším prvkem reprezentujícím osobnost (a podílejícím se na jejím utváření) je inteligence. Tento pojem není jasně definován, např. v Pedagogickém slovníku [33] nalézáme tento komentář: „*jeden z obtížně definovatelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí.*“ Dále se píše, že nám inteligence umožňuje účelně jednat a úspěšně zvládat komplexní i specifické situace (tamtéž). Je známo, že převážná část inteligence (intelektu) se dědí (odborníci uvažují až o $\frac{3}{4}$), zbytek, tj. $\frac{1}{4}$ se vyvíjí vlivem učení a sociokulturního prostředí.

Intelligence (intelligence) se dá měřit. Kolem toho, do jaké míry je intelligence měřitelná, panuje mnoho názorů. Její velikost určuje inteligenční kvocient (IQ), jež se zjišťuje pomocí inteligenčních testů s přihlédnutím k věku jedince. Měření intelligence pomocí těchto testů však nemusí vypovídat o celkových schopnostech individua, neboť test nehodnotí komplexně všechny stránky osobnosti a nepočítá např. s možností kolísání výkonů. Blíže o inteligenci a testech intelligence viz [30] (s. 108-123).

Inteligenci dělíme na několik typů:

- *praktická intelligence* (practical intelligence) je jednoduše řečeno schopnost řešit každodenní problémy nebo know-how,
- *sociální intelligence* (social intelligence) je schopnost porozumět, chápat a jednat v sociálních situacích, schopnost navazovat sociální vztahy a orientace v těchto vztazích (podrobně k sociální inteligenci např. Sekera, J. [37] (s. 19-38),
- *emoční intelligence* (emotional intelligence) není závislá na IQ a podílí se na jedincově úspěchu v práci, sociálních a intimních vztazích. Goleman uvádí (In [35] s. 50), že se emoční kvocient jedince skládá ze sedmi kvalit: uvědomění si sebe, sebedmotivace, vytrvalost, kontrola impulzů, regulace nálad, empatie a naděje nebo optimismus,
- *morální intelligence* (morale intelligence) je jistá schopnost dodržovat zásady morálky.

Tab. 2. Stupně IQ (intelligenční kvocient)

IQ nižší než 20	Hluboká mentální retardace
IQ 20 – 34	Těžká mentální retardace
IQ 35 – 49	Středně těžká mentální retardace
IQ 50 – 69	Lehká mentální retardace
IQ 70 – 79	Hranice mezi rozumovou zaostalostí a normou
IQ 80 – 89	Podprůměrná intelligence
IQ 90 – 109	Průměrná intelligence
IQ 110 – 119	Nadprůměrná intelligence
IQ 120 – 139	Vysoká intelligence
IQ 140 a více	Velmi vysoká intelligence

Kromě toho, co jsme již zmínili, má nemalý podíl na stupni intelligence také sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, rodinné prostředí – „*Deprivující, zanedbané nebo málo podnětné prostředí obvykle negativně ovlivňuje celý intelektový vývoj.*“ [35] (s. 89), výživa jedince (především v prvních letech života – v době vývinu), chování matky v době těhotenství (kouření, alkohol, drogy, úrazy), porod (komplikace při porodu, nízká porodní hmotnost, předčasný porod) a další.

Určitě stojí za to zmínit, že existují na tomto poli rovněž difference mezi chlapci a dívkami a také mezi jednotlivými rasami (blíže [35] s. 83-92).

Mentální retardace

Za mentálně retardované jedince považujeme takové, kteří disponují defektem rozumových schopností. Příčinou nedostatku rozumových schopností je organické poškození mozku, ke kterému může dojít v různých obdobích:

- dědičný nebo vrozený původ je označován jako *oligofrenie*,
- pokud došlo k organickému poškození mozku v období po narození (zpravidla se hovoří o hranici dvou let a výše), jedná se o *demenci*,

- v případě, že se nejedná o poškození mozku a k zaostávání rozumových schopností dochází např. vlivem nepodnětného prostředí pro normální vývoj nebo zanedbáváním jedince, hovoříme o tzv. *pseudooliofrenii*.

Počet mentálně retardovaných jedinců v naší populaci není znám, uvádí se však, že tímto hendikepem trpí asi 3 % jedinců [43] (s. 32).

Klasifikace mentální retardace podléhá 10. revizi Světové zdravotnické organizace. Mentální retardaci dělíme takto:

- *lehká mentální retardace* – v minulosti označována jako debilita (IQ 69-50),
- *středně těžká mentální retardace* – v minulosti označována jako imbecilita (IQ 49-35),
- *těžká mentální retardace* – v minulosti označována jako idiocie (IQ 34-20),
- *hluboká mentální retardace* – v minulosti označována jako těžká idiocie (IQ 20 a méně),
- *jiná mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace* – bližší specifikace nejen těchto dvou termínů nabízí Švarcová [43] (s. 27-31), Pipeková [26] (s. 173) nebo Sovák [40] (s. 125-126).

Bloomova teorie (mastery learning)

Tato teorie vychází z předpokladu, že osvojení poznatků nebo dovedností ve škole je možné u všech žáků, mají-li k tomu vhodné podmínky a dostatek času. Bloom tvrdí, že neexistují dobří a špatní žáci. Existují pouze žáci, kteří se učí rychleji a žáci, kteří se učí naopak pomaleji. Rovněž autor poukazuje na to, že jedním z faktorů pro smazání rozdílů mezi žáky je vytvoření vhodných podmínek pro učení. Bloom též upozorňoval, že rozdíly v učebních výsledcích žáků nejsou určovány především intelektovými charakteristikami žáků. Detailnější rozbor Bloomovy teorie [30] (s. 136-146).

8 Edukační prostředí (rodina, škola, další primární výchovné instituce)

O edukačním prostředí jsme se již zmínili v kapitole č. 2. Nyní se pokusíme přiblížit si jednotlivé typy – rodinu, školu a další primární výchovné instituce. Průcha [30] (s. 70) dělí edukační prostředí na vnější (okolí školy, rodiny...), vnitřní (fyzikální a psychosociální) a zmíněné psychosociální dále na statické (učební klima) a proměnlivé (učební atmosféra).

Na úvod bychom mohli zmínit, že žádné edukační prostředí nefunguje izolovaně. Vždy se jednotlivá prostředí navzájem ovlivňují. Například o spolupráci rodiny a školy se zmíníme v kapitole č. 9.

Rodina

Rodina je základní a nejstarší společenská instituce, která (pokud nejde o disfunkční rodinu) plní tyto funkce: biologickou – reprodukční, ekonomickou, ochrannou, emocionální, výchovnou, socializační a další.

O problémech spojených s moderní rodinou pojednávají např. Matoušek a Kroftová [21] (s. 37-49). Vzhledem k omezenému prostoru proto odkazujeme na tuto literaturu.

Na tomto místě se zmíníme o typech rodinné výchovy, neboť právě kvalita výchovy v rodině ovlivňuje to, do jaké míry a s jakým potenciálem jedinec vstoupí do společnosti.

Uvedme např. typy rodinné výchovy podle Kozelské [15] (In Pedagogika I., s. 236-238 - upraveno):

1. *výchova autoritativní, trestající* je charakterizovaná trestáním, autoritativním pojetím výchovy, dítě zažívá pocity křivdy a bezradnosti, často vznik poruchy sebehodnocení,

2. *nadměrně pečlivá výchova* nabízí silnou lásku k dítěti a vysokou kontrolu dítěte a jeho okolí. Důsledky této výchovy se později mohou projevit ve vysokém sebevědomí dítěte, nesamostatnosti a neschopnosti překonávat překážky,
3. *nadměrně shovívavá výchova* se projevuje láskou rodičů, kteří kladou na dítě nízké požadavky a příliš ho nekontrolují. Jedinec je často odměňován, což vše může vést k pozdějším problémům v chápání hodnot a problémům při překonávání překážek,
4. *zdravá-demokratická výchova* vede k rovnoměrnému a zdravému vývoji dítěte. Předpokládáme vzájemnou lásku, důvěru, spolupráci, podporu a další aspekty vedoucí a ovlivňující zdravý způsob života.

Nesmíme zapomínat, že kvalitu rodiny a výchovu v rodině ovlivňují další faktory jako: velikost rodiny, úplnost a neúplnost rodiny, sociální postavení rodiny (a to nejenom ekonomická situace rodiny), rozdělení rolí v rodině (na tomto místě připomeňme faktor emancipace žen a ústup od tradiční ženské role, dalším nezajímavým faktorem je možnost otce zůstat na mateřské dovolené a další).

Škola

Jedná se o výchovně-vzdělávací zařízení (instituci), jenž v dnešní podobě poskytuje možnost vzdělávání všem lidem bez ohledu na schopnosti, intelekt, sociální situaci, věk, vyznání atd. Na vzdělání má právo každý. Podle Zákona 561/2004 Sb. § 36 [46] je v České republice školní docházka povinná po dobu devíti let nebo do konce školního roku v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

Ve škole (jak již bylo zmíněno výše) dochází k řízené a cílené edukaci podle vzdělávacích programů, jak stanoví Zákon 561/2004 Sb. [46].

Mezi základní (obecně známé) cíle, které by měla škola naplňovat, patří celkový rozvoj jedince, profesní a sociální příprava jedince, výchova a učení jedince, vštěpování hodnot a ideálů jedinci, sociální kontrola a další. Samozřejmě nemůžeme zapomínat na cíle výchovy, které jsme uvedli v páté kapitole.

O škole jsme již hovořili v kapitole čtyři (viz struktura školských zařízení) a zmíníme se ještě v kapitole 13.

Blíže o škole pojednávají např. Matoušek a Kroftová [21] (s. 65-81) nebo Průcha [30] (s. 387-422).

Další primární výchovné instituce

Dalším prostředím, kde dochází k řízené edukaci jsou instituce, které zajišťují výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo výkon preventivně výchovné péče jak stanoví Zákon 109/2002 Sb. [45]. Účelem těchto zařízení je předcházet negativním jevům, které by mohly narušit zdravý vývoj jedince a zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování.

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou:

- *diagnostický ústav* (dále DÚ) má za úkol diagnostikovat jedince po pedagogicko-psychologické stránce, vzdělávat, zajišťovat terapii, vychovávat a umísťovat jej do dalších zařízení, nejčastěji do (dětského domova, dětského domova se školou a výchovného ústavu). Dítě je umístěno v DÚ po dobu osmi týdnů,
- *dětský domov* (dále DD) má za úkol plnit výchovnou, vzdělávací a sociální péči. Do DD jsou umísťovány děti ve věku od 3 do 18 let,
- *dětský domov se školou* má zajišťovat péči dětem s nařízenou ústavní výchovou jež mají závažné poruchy chování nebo které vyžadují výchovně léčebnou péči. Dále pak

- dětem s uloženou ochrannou výchovou nebo jsou-li nezletilými matkami. Jsou zde umisťovány děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky,
- *výchovný ústav* (dále VÚ) má pečovat o děti se závažnými poruchami chování s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Do VÚ jsou umisťovány děti od 15 let, ve výjimečných případech od 12 let.

Specifickým typem zařízení ústavní péče je *ústav sociální péče* (ÚSP), jehož náplní je pečovat o jedince trpící středně těžkou mentální retardací, těžkou a hlubokou mentální retardací. ÚSP plní funkci výchovnou, ochrannou, vzdělávací, zdravotní a také svěřence zabezpečují po materiální stránce. Podrobněji např. Franiok a Kysučan [5] (s.39-41) nebo Švarcová [43] (s. 136-144).

Pokud není jedinci nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova a dítěti hrozí riziko poruchy chování nebo negativního sociálního vývoje, pak je poskytována preventivně výchovná péče. Tento druh péče je poskytován DÚ nebo střediskem. *Středisko* poskytuje preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc dětem s výše uvedenými potížemi a dále jedincům propuštěným z ústavní výchovy. Blíže k této problematice Zákon 109/2002 Sb. [45].

Instituce je v podstatě organizace (účelově vytvořená skupina lidí, která participuje na společném cíli), která je spojena s budovou, v níž toto zařízení sídlí [20].

Ústav je pobytové zařízení, kde je skupina profesionálů (většinou vychovatelů, učitelů, sociálních a zdravotních pracovníků), která pečuje o nějak hendikepovanou skupinu lidí.

Mezi základní funkce ústavů patří [20] (s.22):

- *podpora a péče* – snaha o poskytnutí náhrady za nefunkční nebo chybějící rodinu,
- *léčba, výchova a resocializace* – jde především o změnu stavu,
- *omezení, vyloučení a represe* – zařízení sloužící k ochraně společnosti před kriminálními osobami nebo lidmi trpícími psychickými nemocemi.

Společnost by se bez těchto zařízení neobešla. Na druhou stranu je třeba si uvědomit rizika, která mohou hrozit. Mezi největší rizika můžeme počítat hospitalismus (adaptace na ústavní život a z toho vyplývající horší adaptace na život mimo ústav), omezení kontaktů s okolním světem – styk omezen na jedince stejně hendikepované, omezení komunikace, ponorková nemoc, hrozba šikanování, ztráta soukromí a další.

9 Vztah a spolupráce rodiny a školy jako prvek efektivní edukace

Za primární prvek rozhodující o vztahu spolupráce rodiny a školy můžeme považovat komunikaci. Bez zdravé komunikace není spolupráce těchto dvou edukačních prostředí možná.

Uveďme si na úvod některé druhy komunikace mezi sledovanými prostředími. Asi nejpoužívanější metodou komunikace mezi rodinou a školou stále zůstávají třídní schůzky. „*Třídní schůzky zůstávají na českých školách dominantní platformou komunikace mezi školou a rodiči*“ [34] (s. 75). Jako další komunikační druhy můžeme uvést telefonické nebo individuální rozhovory mezi rodiči a učiteli, komunikaci pomocí elektronické pošty či formou deníčků, žákovských knížek a jiných dokumentů.

Bohužel musíme upozornit na fakt (jak uvádí studie provedená Blížkovským, Kučerovou, Kurelovou [3]), že spolupráce učitelů s rodiči je velmi nízká. Autoři výzkumu zjistili, že

učitelé v jejich zkoumaném vzorku (učitelé středních škol) tráví spoluprací s rodiči 1,83 % z celkového pracovního času.

Při komunikaci mezi edukačními prostředími je vždy důležité, aby tato nebyla pouze jednosměrná (čehož jsme často svědky např. na základních školách speciálních, kde jsou vzdělávání jedinci ze slabších sociálních skupin) škola → rodina, ale aby tento vztah platil obousměrně (škola ↔ rodina). „*Komunikace mezi rodinou a školou je nejpřínosnější, pokud probíhá oběma směry*“ [22] (s. 108).

Jako hlavní možnosti spolupráce mezi rodinou a školou (kromě kvalitní komunikace, která však ještě nezaručuje spolupráci) vidíme aktivní účast rodičů na přípravě dětí do školy, dále zapojování rodičů do konkrétních aktivit školy např. v roli asistentů pedagogů, rodiče se mohou účastnit výletů a jiných akcí školy, rodiče mají možnost iniciovat besedy, exkurze atd. Nový školský zákon 561/2004 Sb. [46] nabízí rodičům možnost zasahovat to chodu školy a to jejich aktivní účastí ve školské radě. „*Školská rada je orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům a studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy*“ (Zákon 561/2004) [46].

Abychom na tomto místě nevzbuzovali dojem, že aktivita ke spolupráci musí vždy vycházet ze strany rodiny, uvedeme možnosti, které jsou dnes již běžně iniciovány běžnými školami. Jedná se nejčastěji o tvorbu webových stránek školami, vydávání informačních letáků a příruček (může se například jednat o letáky typu *Jak pracovat s dítětem trpícím specifickou poruchou učení...*), dny otevřených dveří, společenské večírky (školní plesy) atd. Další možnosti uvádí např. Matoušek a Kroftová [21] (s. 75-76).

Bohužel se stále v dnešní době můžeme setkat s názorem rodičů, kteří si nepřipouštějí zodpovědnost za výchovu a vzdělávání svých potomků a veškerou aktivitu přenechávají na škole. Je třeba si však uvědomit, že škola není všemohoucí a že dítě v ní stráví týdně nejméně (na prvním stupni základního vzdělávání 22-26 hod., na druhém stupni 30-32 hod. a na střední škole pak 35 hodin – viz Zákon 561/2004 Sb. § 26) [46] což je na komplexní rozvoj osobnosti velice málo. Zjištění, která uvádí Průcha [30] (s. 414) nám dávají zapravdu. „*Z šetření ve 12 zemích OECD vyplynulo, že ve většině těchto zemí panuje přesvědčení o nutnosti společné zodpovědnosti jak rodiny, tak školy (v průměru zemí je to 63 % dotazovaných, v ČR 62 %)...Z toho vyplývá, že role školy je českou (stejně jako evropskou) veřejností posuzována obecně jako velmi významná.*“

Komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou bývá ovlivněna lokalitou, velikostí školy, sociální skladbou třídy, angažovaností obou zúčastněných stran a v neposlední řadě typem školy. Je například známo (nepočítaje výjimky), že na menších školách bývá spolupráce mezi rodinou a školou na vyšší úrovni než například na školách sídlištních. V průběhu povinné školní docházky se rodiče více angažují v nižších ročnících (na prvním stupni) a méně pak na druhém stupni. Rodiče romských dětí (vzdělávaných převážně v základních školách speciálních) spolupracují se školou méně než rodiče majoritní skupiny dětí (vzdělávaných především v základních školách). Ve vyšším sekundárním stupni vzdělávání rodiče častěji komunikují se školou v prvních ročnících, naopak jejich zájem o dění ve škole klesá s postupem dítěte do vyšších ročníků. Pro více informací k této problematice odkazujeme např. na Sekera, O. [38].

10 Pedagogická diagnostika, diagnóza, diagnostické metody

Diagnostika slouží k rozpoznání aktuálního stavu (vědomosti žáků, klimatu ve třídě), výsledkem diagnostiky je diagnóza. Na základě diagnózy při znalosti určitých teorií jsme schopni předvídat další vývoj a rozvoj jedince nebo skupiny. Pro pedagogické pracovníky je velmi důležitá tzv. autodiagnostika (autoevaluace je důležitá nejen pro zkvalitnění vlastní práce jak si mnozí myslí, ale třeba pro vytvoření lepší atmosféry ve třídě, pro shromazďování

názorů žáků, pro efektivnější výuku, pro hospodaření s časem, pro vytýčení priorit, pro předcházení stresům atd.), hodnocení sebe sama (vlastní práce). Více o autoevaluaci např. Kyriacou [18] (s. 139-155) nebo Petty [25] (s.107-110, 362-373).

Diagnostika má v edukační realitě své nezastupitelné místo. Již před vstupem (a v průběhu docházky) do mateřské školy je dítě diagnostikováno. Nejvíce si uvědomíme nepostradatelnost diagnostiky, když vyvstane ve výchově a vzdělávání nějaký problém a my se pídíme po možnostech pomoci a nápravy.

Kdy diagnostikujeme? Diagnostika probíhá prakticky pořád. Před vstupem do školy je dítě diagnostikováno rodiči (lékařem), poté pedagogy případně odborníky z řad pedagogicko-psychologických poraden, později diagnostikujeme sami svou vlastní činností.

Co diagnostikujeme? Diagnostikujeme zdravotní a duševní stav a připravenost (dispozice) pro určité činnosti (výuku), úroveň vědomostí a dovedností, můžeme rovněž diagnostikovat podmínky výchovně vzdělávacího procesu.

Jak diagnostikujeme? Každý typ zařízení ve kterém diagnostika probíhá má svá specifika. Například ve školním prostředí mají učitelé k dispozici metody jako jsou pozorování, rozhovor, hodnocení testů a žákovských prací případně některé formy dotazníků či sociometrie. Ve specializovaných pracovištích (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogické centrum, lékařská pracoviště) se používají metody odvozené od toho, co chceme zjistit.

Kdo diagnostikuje? V pedagogickém prostředí jsou to nejčastěji učitelé (pedagogičtí pracovníci), psychologové, speciální pedagogové, vedoucí zájmových útvarů, ale i rodiče a lékaři.

Pokusme se nyní teoreticky přiblížit některé metody sloužící k poznávání ve školních podmínkách.

Jak jsme uvedli výše jedná se o:

- *pozorování* – sledování a vnímání subjektů, jevů a procesů za účelem odhalení současného stavu,
- *rozhovor* – sběr informací pomocí komunikačních konstruktů,
- *dotazník* – písemná metoda sběru dat pomocí předem připravených otázek,
- *hodnocení testů a prací žáků* – hodnocení a kontrola písemných a ústních prací,
- *studium dokladů a školské dokumentace* – studium posudků, odborných diagnostických zpráv, třídních knih, třídních výkazů, žákovských knížek, školských zákonů a vyhlášek atd.,
- *sociometrie* – soubor výzkumných postupů zjišťujících sílu mezilidských vztahů ve skupinách.

Blíže k těmto a dalším diagnostickým metodám např. Gavora [6], Pelikán [24], Hendl [7], Langr (In [13]), Pipeková [26] a další.

Diagnostické chyby (chyby při diagnostikování)

Při každé diagnostice, aniž si to uvědomujeme můžeme napáchat více škody než užítu. Vždy je dobré mít na paměti několik obecných zásad, které by si měl pedagog uvědomovat:

- nevyvozovat závěry a soudy z neúplných informací,
- dávat si pozor na urychlené až zbrklé závěry,

- pozor na „haló efekt“ – povrchní a nepřesné informace o subjektu,
- vyvarovat se předsudkům a stereotypům,
- shovívavost pedagoga,
- počítat s ovlivněním výkonu vnějšími podmínkami (stres, hluk, tréma...),
- *Golemův efekt* – učitelovo negativní očekávání žákova jednání, výkonu, chování,
- *Pygmalionův efekt* – učitelovo pozitivní očekávání žákova jednání, výkonu, chování,
- a další (blíže viz kapitola 12).

11 Pedagogická integrace, IVP – individuální vzdělávací program

Pojem *pedagogická integrace* bychom mohli vymezit takto: jedná se o zapojení a vzdělávání různě hendikepovaných jedinců v běžných školách, přičemž musí být brán zřetel na jejich hendikep. Nejčastěji se jedná o *hendikepy* tohoto druhu: mentální hendikep (mentální retardace) [doporučuji nahlédnout do zprávy o výsledcích inspekční činnosti ČŠI „Vzdělávání individuálně integrovaných žáků s mentálním postižením v základních školách“ volně dostupně na webových stránkách ČŠI <http://www.csicr.cz/>], hendikepy v oblasti učení a chování (dětí se specifickými poruchami učení a chování), hendikepy smyslové (vady zraku, sluchu, jemné a hrubé motoriky...), hendikepy tělesné (obrný, deformace končetin nebo jiných částí těla), poruchy řeči a sociální hendikepy.

K dané problematice se vyjadřuje *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24* <http://www.msmt.cz/>, která mj. vymezuje *diference mezi individuální integrací žáka – „jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče“* nebo *„jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení“*, a *skupinovou integrací žáka – „vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů, v některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování.“*

Kolem integrace v pedagogickém slova smyslu se vyrojila spousta otázek. Uvedeme nejčastější.

Jsou vůbec školy připraveny na integraci žáků (architektonicky, materiálně – speciálními pomůckami atd.)?

Jsou učitelé vybaveni odbornými znalostmi – mají aprobaci pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Mají školy k dispozici dostatek pedagogických asistentů (viz níže)?

Je na možnost integrace dostatečně připravena veřejnost (především ta rodičovská)? Podrobněji Sekera, O. [39].

Na tomto místě je dobré si uvědomit, že existuje spousta rozdílných názorů na tuto problematiku. Pokud však jde o konečné slovo, zda integrovat či nikoliv, to má vždy rodič nebo zákonný zástupce žáka. Detailnější náhled na problematiku naleznete na webových stránkách MŠMT <http://www.msmt.cz/>, České školní inspekce (ČŠI) <http://www.csicr.cz/> či jiných.

Jak již bylo zmíněno výše, pokud to hendikep vyžaduje, může být na příslušné škole zřízena funkce asistenta pedagoga, jak určuje Zákon 561/2004 Sb. § 16 [46]. Blíže o asistentovi pedagoga Zákon 563/2004 Sb. § 20 [47] (zmínku o asistentovi pedagoga naleznete mj. v modulu Sociální pedagogika, kapitola 13) a informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j. 14 453/2005-24 <http://www.msmt.cz/>.

Asistent pedagoga je nezbytná funkce ve školách, kde k integraci dochází. Představme si učitele, který vyučuje 20-25 žáků plus jednoho (nebo více) žáka s jakýmkoliv znevýhodněním. Učitel v této situaci musí zaměstnávat jednak „zdravé“ žáky a také hendikepované žáky. Právě v tomto okamžiku by měl nastoupit na scénu asistent pedagoga, který by se aktivně zapojil do výuky a plně se věnoval dítěti (dětem) s hendikepem. V současnosti je však situace na školách taková, že asistentů pedagogů ubývá, neboť školy nemají peníze na jejich platy. První krůček k nápravě již MŠMT učinilo (vyhlásilo tzv. rozvojový program ve vzdělávání „*Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na rok 2006*“ - viz server MŠMT). Problém však stále zůstává.

Individuální vzdělávací program (IVP)

Další aktivní pomůckou pro integraci znevýhodněných dětí do škol a školských zařízení je tzv. *Individuální vzdělávací program*. Jedná se o materiál, který má umožnit dítěti pracovat podle jeho individuálních schopností a možností bez ohledu na učební osnovy, stanovuje způsob, tempo, metody zkoušení a hodnocení žáka. Na jeho tvorbě se aktivně podílí učitel, většinou speciální pedagog, vedení školy, rodiče žáka, samotný žák a pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. IVP se vypracovává pro každý předmět zvlášť a to pouze pro ty předměty, kde hendikep žáka omezuje. Neexistuje oficiální verze pro tvorbu IVP. Existují pouze návody a rady, jak tento plán tvořit. Doporučujeme např. Zelinková [48, 49].

12 Pedagogický výzkum, kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum

Tato kapitola vznikla proto, aby alespoň nastínila a poukázala na nutnost zkoumání v pedagogice. Pozornost zaměříme především na výzkumné metody, které jsou pedagogové schopni běžně ve své praxi využívat. Je třeba mít na paměti, že jedině zkoumáním konkrétní pedagogické reality (výchovy, vzdělávání, edukačních podmínek a všech aktérů účinkujících ve výchově a vzdělávání) je možno rozpoznat skutečný stav a na základě těchto poznatků dále celý výchovně vzdělávací proces vylepšovat.

Existuje několik typů výzkumů. Uvedeme pouze některé nejdůležitější.

Kvalitativní výzkum – je takový výzkum, jehož cílem je vnímat, popisovat, sledovat pedagogickou realitu očima zkoumaného. Jinými slovy se pozorovatel snaží co nejvíce proniknout do zkoumané problematiky a dá se říct „zažít ji na vlastní kůži“. Výsledky takového výzkumu se uvádějí v nečíselné podobě, spíše jde o slovní popis případu.

Naopak *kvantitativní výzkum*, můžeme říci, má větší váhu, neboť pracuje s konkrétními číselnými údaji. V tomto typu výzkumu jde o to zjistit množství a frekvenci určitých jevů a statisticky je vyhodnotit.

Pokud chceme vědecky zkoumat nějaký pedagogický jev, musíme dodržet řadu pravidel. Nejprve si musíme vytyčit problém, který chceme zkoumat a formulovat hypotézy. V tzv. pilotáži se musíme seznámit s problémem (problematikou). Následuje volba metod, které budeme ve výzkumu používat a jejich ověření v předvýzkumu. Nesmíme zapomenout na vytyčení vzorku, který budeme zkoumat. Následně ověřujeme hypotézy ve vlastním výzkumu za pomoci námi zvolených metod. Poté získané informace a data zpracováváme a vyhodnocujeme (za použití statistických metod). Nakonec vyslovujeme závěry ke kterým jsme dospěli, porovnáváme svá zjištění s dosavadními poznatky a prezentujeme výsledky.

Je vhodné se na tomto místě zmínit o tom, že je v pedagogice potřebné, troufáme si říci nezbytné (nejen ve pedagogickém zkoumání), vyhledávat a studovat literaturu. Existuje tzv. *Mezinárodní desetinné třídění* (MDT), podle kterého se můžeme při vyhledávání literatury lehce orientovat. V knihovnách nalezneme pod číslem 3 sociální vědy, pod číslem 37 se skrývá oblast výchovy, vzdělávání, vyučování a volného času atd. Musíme rovněž vzpomenout, že existuje a platí (nejen pro oblast pedagogických věd) státní norma pro psaní

bibliografických odkazů a záznamů. Jedná se o normu ISO 690, kterou lze běžně najít na internetu.

V 10. kapitole jsme již nastínili některé výzkumné metody, které jsou schopni využívat pedagogové v každodenní praxi.

- *Pozorování* existuje několik typů: krátkodobá, dlouhodobá; sebepozorování, pozorování jiných; přímé, nepřímé; standardizované, nestandardizované. Pozorovat můžeme kohokoliv a kdykoliv – např. jedince nebo třídu v určitých situacích (doporučuje se pozorovat jedince při hře, kdy je subjekt uvolněný a většinou toho na sebe nejvíc prozradí). Vždy je důležité dělat si poznámky a to přesné, oprostěné od subjektivních dojmů. Blíže o pozorování např. Gavora [6] (s. 149-162), Svoboda [41] (s. 25-37), Langr (In. [13] s. 185-188), Hendl [7] (s. 191-204).
- *Rozhovory* rozlišujeme opět několik typů: řízený, neřízený; strukturovaný, nestrukturovaný; individuální, skupinový. Rozhovor je v pedagogické praxi hojně využíván – rozhovor s žákem, rodičem, kolegou, odborníkem atd. U rozhovoru je důležité mít vždy na paměti následující pravidla: měl by probíhat v určeném čase, na klidném místě s vyloučením rušivých elementů, téma rozhovoru by se nemělo v jeho průběhu měnit, otázky by měly být formulovány jasně a srozumitelně, důležité je pozorné naslouchání a sledování neverbálních projevů respondenta a další. Podrobněji k rozhovoru a pravidlům jeho vedení Hendl [7] (s. 166-190), Gavora [6] (s. 163-165), Pelikán [24] (s. 117-125), Svoboda [41] (s. 37-42).
- *Dotazník* můžeme dělit podle několika aspektů. Pro seznámení se s dotazníkem nám postačí dělení podle formy požadované odpovědi: položky otevřené (respondent odpovídá volně svými slovy), položky uzavřené (respondent má možnost vyjádření ANO-NE případně NEVÍM) a polouzavřené (pokud má respondent, například na škále, možnost JINÉ ODPOVĚDI). Dotazníky mají svá přísná pravidla konstrukce a interpretace. Specifická je rovněž realizace šetření pomocí dotazníku (dotazníky můžeme zasílat poštou, zprostředkovaně nebo osobně) Podrobněji o dotazníku Pelikán [24] (s. 104-115), Gavora [6] (s. 99-109).
- *Hodnocení testů a práci žáků* slouží k objektivnímu zhodnocení celkové osobnosti žáka. Je však důležité, aby hodnocení bylo komplexní (projevy žáka ve vyučování + ústní zkoušení + písemné zkoušení + hodnocení domácích úkolů + hodnocení splnění zadaného úkolu + hodnocení přípravy do vyučování + hodnocení aktivity atd.). Nesmíme hodnotit jedince na základě izolovaných jevů (pouze na základě písemných prací...). Opět existuje celá řada typů hodnocení a uvádí je např. Kyriacou [18] (s. 121-137).
- *Studium dokladů a školské dokumentace* – kromě výše uvedeného sem dále zahrnujeme analýzu osobní dokumentace žáků (životopisy, dosavadní studijní i jiné úspěchy a neúspěchy atd.), můžeme zde započítat také studium rodové, výchovné, sociální a vývojové anamnézy. Blíže Pelikán [24] (s. 150-153).
- *Sociometrie* je (viz ot. č.10) způsob zkoumání síly (intenzity) a směru mezilidských vztahů. Toto zkoumání se provádí pomocí sociometrických testů. Pomocí těchto získáváme informace, kdo s kým ve skupině by nejraději spolupracoval (pracoval na problému/úkolu) a naopak, kdo s kým by určitě nespolečně pracoval. Rovněž se dozvíme pravděpodobnou sílu (intenzitu) této spolupráce. Ve školní třídě se touto metodou dají odhalit oblíbenci skupiny nebo naopak izolováni žáci či potencionální oběti šikany. O sociometrii více např. Pelikán [24] (s. 197-203) nebo Langr (In [13] s.193-196).

O současném stavu pedagogického výzkumu se zmíníme jen okrajově. Upozorníme především na instituce, které se zabývají pedagogickým výzkumem a které poskytují informace o stavu současné pedagogiky. Uvedeme nejvýznamnější: Česká asociace

pedagogického výzkumu (ČAPV) <http://www.phil.muni.cz/capv/>, Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) <http://www.vuppraha.cz/>, Výzkumný ústav odborného školství (VÚOŠ), Centrum pro studium vysokého školství (CSVŠ) <http://www.csvs.cz/>, Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) <http://www.uiv.cz/>. Podrobně se problematikou současného pedagogického výzkumu zabývá Průcha [30] (s. 423-454).

13 Alternativní vzdělávání, inovace ve vzdělávání

Začneme tuto kapitolu citací Průchy [27] (s. 21): „*Neztotožňujme pojem "alternativní škola" pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.*“ Můžeme tedy říci, že alternativní školy jsou všechny takové, které se něčím liší: cíli vzdělávání, způsoby výuky, způsoby hodnocení žáků, spolupráci s veřejností (nejčastěji rodičovskou) atd.

Školy se dále mohou odlišovat typem zřizovatele (státní školy, nestátní školy). Státní školy většinou zřizuje MŠMT ČR, jiný státní resort, obec nebo kraj. Nestátní školy jsou zřizovány soukromým zřizovatelem nebo církví.

Dalším měřítkem (souvisejícím s typem zřizovatele) je způsob financování těchto škol (který však není rozhodující). Ve státních školách je zaručeno bezplatné vzdělávání. Soukromé školy nabízejí vzdělávání za plnou úhradu studenty nebo za částečnou úhradu. Otázkou zůstává, jaký nadstandard (zda vůbec nějaký) tímto samofinancováním žákům a studentům nabízejí.

Tab. 3. Rozdíly mezi tradičními a alternativními školami podle K. Rýdla [27] (In PRŮCHA, s. 32)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a dne	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a jejich potřeb
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává dětem	Učitel je v roli poradce, kamaráda, partnera
Žák plní uložené úkoly dle zadání	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci	Důraz na objevování a vnitřní motivaci
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost	Důraz na spolupráci ve skupinách
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy

Jaké máme typy alternativních škol?

1. *Klasické reformní školy*, kde patří waldorfské školy, montessoriovské školy, freinetovské školy, jenské školy, daltonské školy).
2. *Církevní školy* máme tyto: katolické školy, protestantské školy, židovské školy a jiné konfesní školy.
3. *Moderní alternativní školy*, kterých je spousta. Vyjmenujeme některé: zdravá škola, otevřená škola, magnetová škola, smluvní škola, škola bez ročníků a další.

Inovace ve vzdělávání

Pojem inovace ve vzdělávání má poukazovat na fakt, že se (například na konkrétní škole) děje něco, co není běžné a standardní. Dalo by se říct, že jde o ekvivalent pojmu alternativní vzdělávání. Průcha vymezuje pojem inovativní škola [27] (s. 22) jako „...specifický český,

zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky... “.

Celou kapitolu bychom mohli zakončit otázkou, zda je opravdu každá alternativa a inovace prospěšná a pozitivní?

Velmi podrobně o alternativních školách a inovacích ve vzdělávání pojednává Průcha [27]. O alternativní pedagogice také Kantorková (In [14] s. 35-56), Jůva [9] (s. 44-48).

14 Reformní školství

Reformní školství (reformní pedagogika) měla za cíl změnit dosavadní pedagogické formy a metody. Můžeme říci, že v současnosti reformní pedagogiku napodobuje alternativní vzdělávání, respektive současnými inovacemi ve výchově a vzdělávání napodobujeme některé prvky reformní pedagogiky. Reformy v pedagogice začaly nabývat na intenzitě v první polovině 20. století. Pedagogické reformy se staly reakcí a kritikou dosavadní pedagogiky. Hlavními myšlenkami této doby se stalo prosazování přirozené výchovy (viz ot. č. 3, *J. J. Rousseau*) nebo praktického vzdělávání pro život. Velmi silně byly prosazovány individuální výchovné cíle a pedocentrický přístup k výchově. Jedinec má být ve výchově co nejvíce aktivní.

Ve 20. letech 20. století se v Československu reformní pedagogika velmi zviditelnila a získala mnoho stoupenců. Tito začínají intenzivně spolupracovat se zahraničím a snaží se přebírat prvky výchovy a vzdělávání. Rozvoj reformních a pokusných škol přerušila 2. světová válka. (Reformní škola byla něco mezi pokusnou školou a klasickou školou; pokusná škola připravovala nové osnovy, pomůcky, učebnice.)

Jako reformu (60. léta 20. století) můžeme chápat také některé snahy o sjednocování učebních osnov a plánů nebo sjednocování různých druhů škol.

V roce 1929 byly u nás otevřeny první pokusné školy prvního a druhého stupně, kde se ověřovaly nové formy a metody vyučování převzaté ze zahraničí (převážně z USA). Tyto školy charakterizuje především to, že byly konány exkurze, vycházky, zavedla se individualizace do vyučování (samostatná práce, diskuse...), vznikla regionální výchova (seznámení žáků s regionem), začalo se pracovat s větším počtem literatury (knihovny v učebnách), žáci vlastnoručně vyráběli pomůcky, učitelé vedli s žáky diskuse o výchově a řešení výchovných situací, rodiče mohli navštěvovat výuku a diskutovat s učiteli o problémech, tvořily se programy práce pro každého žáka (půlroční, roční) atd. Ovšem (jak už to tak chodí), „*Ne všechny prvky pokusného školství však můžeme považovat za inspirativní pro dnešní školu...*“ (Bolková In [14] s. 29).

Mezi nejznámější pedagogické reformátory můžeme zahrnout: M. Montessoriovou, O. Decrolye, J. Deweye, A. Bineta a další. Mezi české reformátory poslední doby můžeme počítat J. Úlehlu, V. Příhodu a další. S reformním školstvím úzce souvisí kapitoly č.3 a 13.

□ Text neprošel jazykovou úpravou.

Seznam použité literatury:

- [1] ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- [2] BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium servis, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- [3] BLÍŽKOVSKÝ, B.; KUČEROVÁ, S.; KURELOVÁ, M. a kol. 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj, 2000. 252 s. ISBN 80-85615-95-9.

- [4] ČÁP, J; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] FRANIOK, P; KYSUČAN, J. *Psychopedie*. Ostrava : PdF OU, 2002. 57 s. ISBN 80-7042-247-5.
- [6] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2002. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80-7041-114-7.
- [9] JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. 65 s. ISBN 80-85931-07-9.
- [10] JŮVA, V.; LIŠKAŘ, Č. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha : SPN, 1982. 224 s.
- [11] JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1997. 108 s. ISBN 80-85931-39-7.
- [12] Kol. autorů. *České školství v mezinárodním srovnání*. Praha : ÚIV, 2003. 50 s. ISBN 80-211-0457-0.
- [13] Kol. autorů. *Pedagogika I*. Ostrava : PdF OU, 1996. 245 s. ISBN 80-7042-066-9.
- [14] Kol. autorů. *Pedagogika III*. Ostrava : PdF OU, 1996. 136 s. ISBN 80-7042-101-0.
- [15] KOZELSKÁ, Z. Rodinná výchova. In *Pedagogika I*. Ostrava : PdF OU, 1996. 245 s. ISBN 80-7042-066-9.
- [16] KREJČÍ, V. Jan Amos Komenský a jeho odkaz české pedagogice. In Kol. *Pedagogika III*. Ostrava : PdF OU, 1996. 136 s. ISBN 80-7042-101-0.
- [17] KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava : PdF OU, 1991. 250 s. ISBN 80-7042-041-3.
- [18] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [19] MALACH, J. *Obecná pedagogika*. Ostrava : PdF OU, 2002. 88 s. ISBN 80-7042-205-X.
- [20] MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha : Slon, 1999. ISBN 80-85850-76-1.
- [21] MATOUŠEK, O.; KTOFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.
- [22] Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- [23] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : ÚIV, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [24] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- [25] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- [26] PIPEKOVÁ, J a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- [27] PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
- [28] PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- [29] PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha : ARSCI, 2005. 138 s. ISBN 80-86078-50-2.
- [30] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [31] PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [32] PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.
- [33] PRŮCHA, J.; WALNEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [34] RABUŠICOVÁ, M. a kol. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 11176 s. ISBN 80-210-3598-6.

- [35] RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha : Portál, 2000. 183 s. ISBN 80-7178-425-7.
- [36] SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : PdF OU, 1994. 119 s. ISBN 80-7042-072-3.
- [37] SEKERA, J. *Teze ze sociální psychologie 1. díl*. Ostrava : PdF OU, 2003. 81 s. ISBN 80-7042-251-3.
- [38] SEKERA, O. Diferenciace v kooperaci rodiny a školy. Příspěvek na konferenci Interakcia edukačnej triády: RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA imperativ doby pořádané PdF Univerzity Konštantína Filosoфа v Nitře dne 25-26. 10. 2005 (v tisku).
- [39] SEKERA, O. Otázky kolem integrace. In *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací: Sborník referátů z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2005, s. 39-48. ISBN 80-7368-031-9.
- [40] SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha : SPN, 1980. 234 s.
- [41] SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha : Portál, 1999. 144 s. ISBN 80-7178-327-7.
- [42] ŠTECH, S. Rodiče často nevědí, co po nich škola chce. *Rodina a škola*, ročník LII, číslo 5/2005, s. 4-6.
- [43] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.
- [44] URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec : PdF TU, 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
- [45] Zákon 109/2002. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Praha : MŠMT, 2002.
- [46] Zákon 561/2004. *Zákon o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2004.
- [47] Zákon 563/2004. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Praha : MŠMT, 2004.
- [48] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- [49] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.