




PEDAGOGIKA

PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.

Obsah

Obsah	2
1 Pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání.....	5
1.1 Úvod.....	5
1.2 Vztah pedagogiky k ostatním vědám	6
2 Základní mezníky v historii výchovy	10
2.1 úvod.....	10
2.2 Výchova a vzdělávání ve starověku	10
2.2.1 Výchova a vzdělávání ve starověkém Řecku	10
2.2.2 Výchova a vzdělávání ve starověkém Římě	12
2.3 Výchova a vzdělávání ve středověku a začátkem novověku	13
2.3.1 Renesance a Humanismus	13
2.4 Pedagogika v 17- 18. Století	14
2.4.1 Jan Amos Komenský (1592 – 1670 n. l.)	14
2.4.2 John Locke (1632 – 1704 n. l.)	15
2.4.3 Robert Owen (1771 – 1858 n. l.)	15
2.4.4 René Descartes (1596 – 1650 n. l.).....	16
2.4.5 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778 n. l.).....	16
2.4.6 Claude Adrien Helvétius (1715 – 1771 n. l.).....	16
2.4.7 Denis Diderot (1713 – 1784 n. l.)	16
2.4.8 Imanuel Kant (1724 – 1804 n. l.).....	16
2.5 Výchova 19. Století.....	17
2.5.1 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827 n. l.)	17
2.5.2 Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841 n. l.)	17
2.5.3 August Comte (1798 – 1857 n. l.)	17
2.5.4 Gustav Adolf Lindner (1828 – 1877 n. l.)	17
2.5.5 Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910 n. l.)	18
2.5.6 Giovanni Bosco – sv. Jan Bosco (1815 – 1888 n. l.).....	18
2.5.7 John Dewey (1859 – 1952 n. l.).....	18
2.6 Výchova v 20. Století.....	18
2.6.1 Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939)	18
2.6.2 Edward Lee Thorndike (1874 – 1949).....	19
2.6.3 Otokar Chlup (1875 – 1965).....	19
2.6.4 Václav Příhoda (1889 – 1979).....	19
3 Výchova a vzdělávání v současném pojetí	21
3.1 úvod.....	21
3.2 Funkce výchovy	22
3.3 Objekt a subjekt výchovy	23
3.4 Výchova a vzdělávání jako celoživotní proces	23
3.5 Sebevýchova a sebevzdělávání	24
4 Výchova	26
4.1 Základní vymezení výchovy	26
4.2 Cíle výchovy	28
4.2.1 Taxonomie cílů	28
4.2.2 Funkce cílů výchovy	29
4.3 Podmínky výchovy.....	30
4.4 Prostředky výchovy.....	31
4.5 Složky výchovy	33
4.6 Systémové pojetí výchovy	33

4.7	Vztah prostředí a výchovy	36
4.7.1	Typologie prostředí dle Krause (2008)	36
4.7.2	Vliv prostředí na jedince	36
4.7.3	Funkce prostředí ve výchově	37
5	Pedagogická interakce a komunikace	40
5.1	Sociální komunikace	40
5.1.1	Verbální komunikace	41
5.1.2	Neverbální komunikace	42
5.1.3	Pedagogická komunikace	43
5.2	Interakce ve školní třídě jako sociální skupině	45
5.3	Percepční chyby ovlivňující pedagogickou komunikaci a interakci	47
6	Základy pedagogického výzkumu	50
6.1	Klíčové pojmy	50
6.1.1	Výzkumný cíl	50
6.1.2	Výzkumný problém	50
6.1.3	Proměnné	51
6.1.4	Hypotézy	52
6.1.5	Výzkumný soubor	52
6.1.6	Validita reliabilita	53
6.1.7	Fáze pedagogického výzkumu	53
6.2	Kvantitativní a kvalitativní výzkum	53
6.3	Výzkumné metody	54
6.3.1	Pozorování	54
6.3.2	Škádování	56
6.3.3	Dotazník	57
6.3.4	Interview	59
6.3.5	Obsahová analýza textu	59
6.3.6	Pedagogický experiment	60
6.3.7	Q-metodologie	61
6.3.8	Sémantický diferenciál	62
6.3.9	Projektivní metody	62
6.3.10	Sociometrie	62
7	Psychosociální nastavení výchovně vzdělávacích institucí, problematika sociálního klimatu	65
7.1	Prostředí výchovně vzdělávacích institucí	65
7.2	Sociální klima	65
7.3	Metody poznávání sociálního klimatu	69
7.3.1	Klima výchovně vzdělávací instituce	69
7.3.2	Klima třídy	70
8	Sociální skupina	73
8.1	úvod	73
8.2	Typologie sociálních skupin	73
8.3	Struktura sociálních skupin	75
8.4	Skupinová koheze	76
8.5	Význam a zjišťování sociometrických vztahů ve skupině	77
9	Rodina jako výchovný činitel	80
9.1	Základní vymezení rodiny	80
9.2	Funkce rodiny	81
9.3	Sociální role v rodině	81
9.4	Kategorizace rodin	82



9.5	Základy rodinné výchovy.....	84
9.6	Sociální kontext rodiny	86

1 Pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je představit pedagogiku jako vědu, včetně jejích disciplín (základní, aplikované, hraniční). Zároveň představit její vztah k ostatním vědám.

1.1 Úvod

Termín pedagogika pochází už z antického Řecka, kde pojem paidagógos označoval otroka, který doprovázel děti svého pána do škol. Význam slova se časem posunul od otroka – průvodce k vychovateli a učiteli. Pedagogiku lze definovat jako „*vědu 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*“ (Průcha, 2013, s. 198), nebo jako „*vědu 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*“ (Kantorová, 2008, s.11). Z uvedených definic vyplývá, že pedagogika je v první řadě vědou. Aby mohl být konkrétní obor považován za vědu, musí mít následující znaky: předmět zkoumání (výchova, vzdělání), teoretický systém (objektivní poznání procesů a jevů v pedagogické realitě), soubor metod (metody kvalitativního i kvantitativního výzkumu), vazby s jinými vědami a institucionální základnu (katedry pedagogiky, vysokoškolské instituce) (Čábalová, 2011).

Pedagogika stejně jako většina společenských věd se rozděluje na subdisciplíny, které lze členit podle různých hledisek (vývojového hlediska, sociální oblasti, výchovného zařízení). Pokud bychom se dívali na diferenciaci pedagogiky z více hledisek (praxe, obsah, věk, institucionální hledisko...), pak rozdělujeme pedagogiku na základní, aplikovanou a hraniční (Čábalová, 2011).



Pedagogika je věda zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti (Průcha, 2013, s. 198).

Základní pedagogické disciplíny

K základním disciplínám patří **obecná pedagogika**, která se zabývá teoretickými základy pedagogiky i jejím postavením v systému věd. Další disciplínou je **obecná didaktika**, která zkoumá podstatu vyučování. Zabývá se analýzou cílů, obsahem i procesem vyučování a stejně tak zásadami, organizačními formami a metodami. K základním disciplínám patří také **dějiny pedagogiky**, zabývající se vývojem pedagogických názorů, koncepcí, myšlenek, idejí stejně jako vývojem výchovně-

vzdělávacích institucí a organizací (pojetí, formy, legislativa...). **Teorie výchovy** spadá také k základním disciplínám a zabývá se vlivem činností při vyučování na jednotlivé složky osobnosti, například na mravní, pracovní, tělesnou stránku. Další disciplínou je **Komparativní (srovnávací) pedagogika**, která je někdy považována za relativně samostatný obor a orientuje se na analýzu a srovnávání různých vzdělávacích a výchovných systémů (například v jednotlivých zemích). V neposlední řadě patří mezi základní disciplíny **metodologie pedagogiky**, která je orientovaná na kvantitativní a kvalitativní výzkumné metody, sloužící ke zkoumání pedagogických jevů, procesů, zákonitostí apod. Poslední oblastí je **speciální pedagogika**, která se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců se speciálními potřebami (postižením). Dle charakteru postižení se člení na etopedii (poruchy chování), psychopedii (mentální, duševní postižení), somatopedii (tělesné postižení), tyflopedit (zrakové postižení), surdopedii (sluchové postižení), logopedii (narušená komunikační schopnost) (Vališová, 2011).

Aplikované pedagogické disciplíny

Aplikované disciplíny členíme dle vývoje lidského jedince, kam spadá pedagogika: předškolní, primární, středoškolská, vysokoškolská, andragogika a gerontopedagogika. Další členění se zakládá na oblasti, kde se realizuje výchova a vzdělávání, kam spadá pedagogika podniková, zemědělská, volného času nebo mediální apod. Poslední členění je dle instituce, kde výchova a vzdělávání probíhá a spadá sem pedagogika školská, mimoškolská, vojenská, rodinná apod. (Čábalová, 2011).

Hraniční pedagogické disciplíny

K hraničním patří takové disciplíny, které jsou na pomezí pedagogiky a dalšího vědního oboru. Dle Vališové (2011, s. 61) k nim patří:

- „pedagogická psychologie,
- sociologie výchovy,
- ekonomika vzdělání,
- školská statistika,
- školní zdravotnictví a školní hygiena,
- kybernetická pedagogika,
- teorie řízení školských zařízení (managementu),
- dramatická výchova,
- artefietika,
- sociální pedagogika
- pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje,
- ekologická výchova či enviromentální výchova,
- multikulturní výchova a další vědní disciplíny.“

1.2 Vztah pedagogiky k ostatním vědám

Pedagogika se řadí mezi sociální vědy a zabývá se vzděláváním a výchovou jako cílevědomou a plánovitou přípravou jedince pro život, která vychází ze společenských potřeb. Předmětem pedagogiky je tedy edukační realita, procesy i konstrukty. Pedagogika se v současnosti věnuje výchově dětí, mládeže i dospělých, na rozdíl od staršího pojetí, kdy se zaměřovala převážně na děti. Stejně tak se v současnosti již

nevěnuje pouze výchově normálních jedinců, ale také jedinců s postižením. Předmět pedagogiky podrobněji popisují její subdisciplíny (Kantorová, 2008).

Právě komplexnost pedagogiky (výchovné i vzdělávací problematiky) vede k nutnosti úzké spolupráce s dalšími vědami- přírodními, společenským i technickými (Jůva, 1997). „Tyto vědy pomáhají pedagogice, svými rozbory a závěry řešit některé aspekty výchovného procesu a pedagogika jim naopak poskytuje svou analýzou vzdělávání a výchovy další podněty k jejich specifickému výzkumu některých stránek pedagogického procesu“ (Jůva, 1997, s. 17).



Komplexnost pedagogiky vede k nutnosti úzké spolupráce s dalšími vědami. Především filozofii, psychologii, sociologii.

Filozofie

S filozofií má pedagogika velice úzké spojení i proto, že se mnoho let rozvíjela v rámci filozofie. I když se pedagogika oddělila a začala se rozvíjet samostatně, přetrvával zájem o filozofii výchovy. Mezi významné filozofy, kteří se věnovali výchově, patřil: Platon, Aristoteles, Démokritos, J. Locke, R. Descartes, J. J. Rousseau, C. A. Helvétius, L. N. Tolstoj a další (Kantorová, 2008).

Filozofie pomáhá pedagogice pronikat do podstaty výchovných jevů a sledovat je komplexně ve společenské i biologicko-psychické podmíněnosti. Úzký vztah těchto dvou oborů ukazuje i hraniční disciplína filozofie výchovy, „která se zabývá objasňováním nejpodstatnějších problémů spojených s výchovně-vzdělávacími (edukačními) procesy ve společnosti v rámci historického vývoje filozofických a pedagogických názorů“ (Kantorová, 2008, s. 24).

Psychologie

Psychologie ukazuje pedagogice zákonitosti psychického vývoje a vlastností, které je nutné při výchově znát a respektovat. Zároveň psychologie představuje i psychické zvláštnosti v jednotlivých věkových obdobích, které je rovněž nutné zahrnout do výchovně-vzdělávacího procesu. Hraniční disciplínou je zde pedagogická psychologie, která zkoumá psychické zákonitosti přímo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Ale pro pedagogiku má veliký význam také psychologie obecná, vývojová, osobnostní, sociální, klinická nebo psychologická diagnostika (Kantorová, 2008).

Sociologie

Sociologie je věda o společnosti, zkoumá vývoj společenských systémů, vzájemné působení všech částí společnosti v rámci společenských vztahů. Pedagogice pomáhá poznávat prostředí a vliv prostředí na člověka a společenské vztahy. Hraniční disciplína, která se zabývá podmíněností výchovy a sebevýchovy prostředím, je sociální pedagogika (Kantorová, 2008). Sociální pedagogika „je vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových, potenciálně deviantně jednajících, ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by měla podle této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společností“ (Kraus, 2008, s. 43).

Ekonomie

V souvislosti s pedagogikou, hraje ekonomie významnou roli především v hraniční disciplíně: ekonomie vzdělávání. Ta se zabývá plánováním vzdělávání, zkoumáním

účelnosti vynaložených prostředků na výchovu a vzdělávání (Kantorová, 2008). Mezi hlavní úkoly pedagogické ekonomie patří například ustálení struktury vzdělávací soustavy, zkoumání efektivnosti školské soustavy (jednotlivých stупňů), konfrontace efektivnosti školské soustavy v souvislosti s potřebami společnosti, zkoumání struktury, obsahu i efektivnosti školské soustavy nebo plánování výchovně-vzdělávací soustavy (Baláž, 1977). V této oblasti je nutné zmínit ještě jednu hraniční disciplínu, kterou je školský management.

Další obory

K dalším oborům, které souvisí a ovlivňují pedagogiku, patří etika (obsah a cíle mravní výchovy). Dále sem patří biologické vědy (tělesný stav člověka a proměnlivost tělesných znaků), lékařské vědy (hygiena), logika (pomoc při řešení metodologických problémů, vymezování obsahu vzdělávání,...), matematika (kvantitativní analýza), etnografie, demografie, technické vědy a další.



Souhrn

Pedagogika je věda zabývající se výchovou a vzděláváním dětí a mládeže. Mezi její základní disciplíny patří obecná pedagogika, obecná didaktika, dějiny pedagogiky a dále také teorie výchovy, srovnávací pedagogika nebo speciální pedagogika. Pedagogika má také aplikované disciplíny, které lze členit na základě vývoje lidského jedince na pedagogiku předškolní, primární, středoškolskou, vysokoškolskou nebo například andragogiku a gerontopedagogiku. Aplikované disciplíny pedagogiky lze ale také členit dle oblasti, kde se výchova a vzdělávání realizuje, například na pedagogiku podnikovou, zemědělskou, volného času atd. Pedagogika má úzký vztah k dalším vědám, ze kterých vychází, čerpá, spolupracuje nebo se inspiruje. Nejuzší vztah má především k filozofii, psychologii a sociologii. Vztah k jiným vědám se nejvýrazněji projevuje v tzv. hraničních disciplínách pedagogiky, které jsou spojením pedagogiky s dalším oborem. Mezi tyto disciplíny patří například: pedagogická psychologie (pedagogika, psychologie), sociologie výchovy (pedagogika, sociologie), ekonomie vzdělávání (pedagogika, ekonomie) a dále dramatická výchova, artefietika, sociální pedagogika a další.



Kontrolní otázky

1. Definujte pedagogiku.
2. Jaké jsou základní disciplíny pedagogiky?
3. Vyjmenujte alespoň 5 aplikovaných disciplín pedagogiky.
4. Charakterizujte hraniční disciplíny pedagogiky.
5. Charakterizujte vztah pedagogiky s filozofií a sociologií.



Literatura

BALÁŽ, Ondrej, 1977. *Rozvoj spoločnosti a výchova*. Bratislava: Veda.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

JŮVA, Vladimír, 1997. *Úvod do pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-859-3139-7.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

2 Základní mezníky v historii výchovy



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je stručně představit vývoj pedagogiky od starověku do 20. století. Především významné osobnosti, které přispěly k rozvoji výchovy, vzdělávání a pedagogiky jako samostatného vědního oboru.

2.1 úvod

Dějiny pedagogiky patří mezi základní pedagogické disciplíny a zabývají se vývojem pedagogiky jako celku (názorů, koncepcí, myšlenek i výchovně-vzdělávacích institucí) a zastávají tři základní funkce. Jedná se o funkci teoretickou (teoretické poznání výchovy a jejích historických proměn), prognostickou (dějiny pedagogiky jako zdroj podnětů, zkušeností i varování pro budoucnost pedagogiky) a propedeutickou (klíč k pochopení současného stavu pedagogické teorie i praxe) (Jůva, 1997). „*Pro přípravu pedagogů je třeba zvláště zdůraznit, že dějiny pedagogiky učí myslet historicky v pedagogické oblasti, uvědomovat si jednotlivé faktory působící na rozvoj osobnosti. Dávají nesčetné podněty z hlediska inovace obsahu, forem i metod pedagogické práce. Vedou k hledání nového a současně k vyvarování se před neuváženými experimenty*“ (Blatný, 1996, s. 3).

2.2 Výchova a vzdělávání ve starověku

Počátky výchovy se objevují již v nejstarších obdobích historie, i když ve velice jednoduché, někdy až primitivní formě. Od počátku je nejčastějším i prvním místem výchovy rodina jako sociální instituce, až postupem času začaly vznikat další instituce, které nahrazují a doplňují roli rodiny (Štverák, 1991).

2.2.1 Výchova a vzdělávání ve starověkém Řecku

Z řeckých obcí dosáhly nejvýznamnějšího postavení především Sparta a Athény, ve kterých se vyvíjely dva odlišné výchovné systémy.

Sparta

Výchova ve Spartě, organizovaná státem, byla určena pouze dětem z aristokracie a jejím cílem bylo vychovat silné, zdravé, odvážné a nelitostné bojovníky. Již při narození dítěte rozhodoval o jeho životě stát. Na živu byly ponechány pouze zdravé děti, pokud bylo narozené dítě slabé, neduživé, bylo odloženo do hor a ponecháno svému osudu. Výchova dětí byla do 7 let v rodině a poté byly umísťovány do výchovných ústavů, které byly zaměřené především na vojenský výcvik a to i u žen, aby byly schopné chránit své město v případě, kdy muži jsou v boji. **Metody výchovy** ve Spartě byly charakteristické přísností i drsným přístupem. Děti musely snášet hlad, žízeň, zimu i

tvrdé tělesné tresty. Pokud se učily hudbě a tanci tak pouze z důvodu podnícení jejich bojových vlastností. Stejně tak se podceňovalo čtení a psaní. Učení probíhalo pouze memorováním a to především básní Homérových, kde děti měly nacházet příklady hrdinů a vzory svého vlastního chování v boji. Tato výchova vytvářela velice odvážné a otužilé bojovníky, ovšem zároveň velmi surové a bezcitné (Blatný, 1996).

Athény

V celém Řecku odpovídala výchova a vzdělávání státnímu a společenskému zřízení, které bylo závislé na majetku. Množství vlastněného majetku určovalo příslušnost ke konkrétní společenské vrstvě. Přesto byl rozdíl ve výchově a vzdělávání ve Spartě a Athénách. Athénská výchova se odlišovala především větší nezávislostí na státu, protože byla především v soukromých rukou. Stát zde hraje roli jakéhosi dozorce. Ale i zde byla škola privilegiem svobodných občanů. V Athénách probíhala do 7 let věku dítěte doma, kde rodině pomáhaly chůvy a učení otroci (kteří později doprovázeli děti do škol – paidagogos). Poté děti rozvíjely svou fyzickou i psychickou zdatnost ve speciálních ústavech (pouze chlapci). Složitější hospodářský život v Athénách se odrážel i na potřebě lepšího vzdělání, proto se děti neučily pouze čtení, psaní a počítání, ale také zeměpisné a měřické znalosti (Štverák, 1991). Od 7 let děti navštěvovaly školu gramatistů a kitharistů současně nebo postupně. Ve škole gramatistů se chlapci učili čtení, psaní a počítání. Ve škole kitharistů se dostalo chlapcům vzdělání v oblasti hudby, zpěvu a přednášení veršů z Iliady, Odysseje atd. Od 13 – 15 let se chlapci vzdělávali v tělesné výchově (zápas, běh, skok, vrh diskem) v ústavu označovaném jako palestra. V těchto ústavech převládalo tělesné učení, ale vzdělávali se zde chlapci i v oblasti rozumové, mravní a estetické. Od 16 – 18 let navštěvovali chlapci gymnasion, kde se nadále rozvíjeli již získané dovednosti a znalosti. V gymnasion se chlapci věnovali gymnastice, společenskému chování, politické, filozofické i literární diskusi. Od 18 – 20 let konali chlapci vojenskou službu a poté se stávali plnoprávními občany. Cílem Athénské výchovy byl ideál harmonie, krásy a dobra tzv. **kalokaghatia** (Blatný, 1996).

Významné osobnosti starověkého Řecka

1. Demokritos (460 – 370 př. n. l.)

Demokritos přikládal veliký význam výchově pro jedince i společnost (nezáleží na tom, s čím se člověk narodí, dominantní roli v utváření osobnosti hraje výchova a prostředí), protože předpokládal, že výchova je stejně mocná jako příroda, protože dokáže zcela přetvořit člověka (Štverák, 1991). Demokritos byl zastánce tzv. harmonické výchovy, která nalézá ideál v harmonii krásy těla, řeči, ducha a rozumu (Blatný, 1996).

2. Sokrates (469 – 399 př. n. l.)

Sokrates byl přesvědčen, že vědění „*má samo v sobě donucovací sílu, a že člověk udělá to, co je dobré, jestliže to ví*“ (Blatný, 1996, s. 9). Otázky filozofie vykládal metodou rozhovoru, která v pedagogice nese jeho jméno: Sokratova metoda. Tato metoda je založena na ironii, indukci a definici. Sokratova metoda je založena na systematickém kladení otázek, které by měly přivést jedince k vlastnímu řešení problémů (Jůva, 1997).

3. Platón (427 – 347 př. n. l.)

Platón vedl filozofické besedy v aténském gymnáziu Akademia. Dle Platónovy filozofie, ze které pak vychází i jeho psychologie, etika, politika a pedagogika, je

největší ideou idea dobra, které je podřízena idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti (Jůva, 1997). Platón sepsal dílo Ústava, kde podává představu utopického státu. Stát by dle Platóna měl být řízen filozofy, dále by měl mít strážce, kteří mají na starost obranu, a výrobce, kteří společně s otroky produkují materiální statky. Zároveň filozofové ani strážci nemají soukromý majetek ani rodinu. Stát má velikou moc a určuje nastávající partnery i reguluje plození dětí. Po narození se děti odnášejí do vychovatelských domů, kde o děti pečují, vychovávají a vzdělávají je podle jejich individuálních možností. Možnost stát se filozofem nebo strážcem, by mělo mít každé dítě, pokud má na to předpoklady. V oblasti pedagogiky Platón vyžaduje výchovu veřejnou, pro chlapce i dívky a cíl výchovy vidí v přípravě řádných občanů (úspěšné plnění sociální funkce). Hlavní důraz klade na výchovu rozumovou a poté k ní připojuje i tělesnou, estetickou a mravní (Blatný, 1996).

4. Aristoteles (384 – 322 př. n. l.)

Aristoteles navazuje na Platónovu filozofii, kterou kriticky přehodnocuje. Roku 355 př. n. l. založil v Athénách gymnázium Lykeion. Aristoteles tvrdil, že každý předmět je tvořen látkou a formou. I člověk se skládá z těla a duše (látky a formy), zároveň duši je možné rozdělit na tři složky: 1. Vegetativní (výměna látek, rozmnožování), 2. Senzitivní (cítění a chtění) a 3. Rozumovou (kterou má pouze člověk a představuje nástroj poznávání a myšlení). Aristotelovo dělení duše se odrazilo i v pedagogice. Stejně jako duše tak i výchova má tři složky: výchovu tělesnou, výchovu mravní a výchovu rozumovou. Z čehož vyplývá, že Aristoteles jako první usiluje o integrovanou výchovu. Cílem výchovy je dle Aristotela rozumový rozvoj jedince a formování morální složky (Jůva, 1997). Pedagogickým problémům se věnoval ve svých dílech: Politika a Etika Níkomachova.

2.2.2 Výchova a vzdělávání ve starověkém Římě

Vývoj v Římě lze rozdělit na tři etapy. První etapa: **Rodové zřízení** trvala od 8. do 6. století př. n. l. Římané se v tomto období živil převážně zemědělstvím, které bylo na primitivní úrovni. V oblasti výchovy byly snahy vychovat z dětí pracovitě zemědělce a statečné bojovníky. Výchova probíhala pouze v rodině. Hlavní slovo v rodině a takřka neomezenou moc měl otec, přesto byla matkám vyjadřována veliká úcta. Výchovu zastávaly převážně matky, které děti učily číst, psát a počítat, dále je vzdělávaly v náboženství a zpěvu nábožných písní. Otec poté děti učil zemědělským pracím, práci s nástroji a také je cvičil v zacházení se zbraněmi. Výchova chlapců a dívek se příliš nelišila. Druhé období: **Republikánské zřízení**, bylo v období od 6. – 1. Století př. n. l. Druhé období je charakteristické narůstajícím počtem otroků, kteří byli získávání především díky vítězství ve válkách. Otroci byli soukromí (v rodinách) i státní (vlastnil je stát). Otroci patřící státu měli snesitelnější život a obvykle pracovali na veřejných objektech, silnicích, mostech, nebo v cirkusech, divadlech apod. Nejlépe se měli otroci, kteří byli vzdělaní, a jejich úkolem bylo vychovávat děti patricijů. Třetí období: **Císařské**, trvalo od roku 30 př. n. l. do roku 476 n. l. (Blatný, 1996).

Vývoj Říma byl spojen s hlubokými hospodářskými, politickými i kulturními změnami, které vedly i k proměně výchovy svobodných občanů. Postupem času dochází k proměnám a Řím přejímá školy řeckého typu (elementární školu gramatickou, réterskou). Cílem je příprava řečníka (vzdělaný aktivní politický činitel). Školy spadají pod stát a hlavním úkolem je připravovat vzdělané úředníky. V pozdější době vznikají i vysoké školy (nejvýznamnější byla v Alexandrii), které se stávají kulturními centry (Jůva, 1997).

Významné osobnosti starověkého Říma

1. Marcus Tullius Cicero (106 – 43 př. n. l.)

Cicero byl velice slavný římský řečník. Cílem vzdělávání bylo pro něj řečnictví, proto také kladl veliký důraz na studium rétoriky a poté ještě historie a filozofie. K žákům požadoval individuální přístup, ale zároveň kladl důraz na to, aby byl úspěch jednotlivce zároveň prospěšný pro společnost (Jůva, 1997).

2. Lucius Annaeus Seneca (4 př. n. l. – 65 n. l.)

Největší důraz kladl na mravní stránku osobnosti. Na rozdíl od Cicera viděl Seneca vrchol vzdělávání ve filozofii (hledání pravdy), protože stát nemůže žádnými zákony nebo vládou zlepši mravy občanů (Jůva, 1997).

3. Marcus Fabius Quintilianus (38 - 39 n. l.)

Quintilianus byl „*prvním latinským rétorem placeným ze státní pokladny a správcem rétorské školy v Římě, zároveň byl prvním teoretikem římské výchovy*“ (Štverák, 1991, s. 37). V oblasti výchovy a vzdělávání dával Quintilianus přednost školní před domácí. Vyzdvyhoval výhody školního vzdělávání, které spatřoval především v tvorbě přátelství, ale i v přirozené soutěživosti mezi žáky. Také kladl důraz na osobnost učitele, který by měl být pro děti vzorem. Quintilianus byl autorem první metodiky a didaktiky. Dílo: teoretik a rétor (Štverák, 1991).

2.3 Výchova a vzdělávání ve středověku a začátkem novověku

Na začátku středověku spadala výchova a vzdělávání pod církev. Nejprve se rozvíjely školy klášterní, poté se přidávaly školy katedrální a farní. Vzdělávání bylo zaměřeno na náboženství a „**sedmero svobodných umění**“, které se skládá z trivia (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, múzika). Městské školy se objevují až v pozdním středověku a ty byly zaměřeny více prakticky na sedmero mechanických umění (zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví). V pozdním středověku také vznikají a rozvíjejí se vysoké školy (první středoevropská univerzita byla Karlova univerzita – 1348) (Jůva, 1997).

Tomáš Akvinský (1225 – 1274)

Tomáš Akvinský se snažil sjednotit Aristotelovo učení a katolickou teologii. Akvinský se snažil ve své filozofii vyhnout krajnímu iracionalistickému odmítání rozumového poznání ve prospěch víry a napomoci vytvoření harmonie víry a rozumu. Společnost by měla usilovat o obecné blaho, ale jedinci by se měli podrobit řádu ve společnosti (hierarchickému uspořádání), k čemuž jim pomůže křesťanská solidarita (Jůva, 1997).

2.3.1 Renesance a Humanismus

Renesanční pedagogika se datuje do 14. – 16. století, tedy do doby, která je spojena s intenzivním rozvojem v oblasti hospodářství i kultury. Vnikají manufaktury a narůstá mezinárodní obchod díky novým zámořským objevům. Výrazný rozvoj se přirozeně musí projevit také v oblasti výchovy a vzdělávání.

Významné osobnosti období renesance a humanismu

1. Thomas More (1478 – 1535 n. l.)

Thomas More nahrazuje vyučování v latině za školu vyučující v mateřském jazyce, zároveň vystupuje s požadavkem na doplnění vzdělávání o pracovní výchovu (prozatím přírodovědné vzdělávání a tělesný rozvoj). Thomas More patřil mezi utopisty, což dokládá jeho dílo „Utopie“, kde představuje obraz ideální společnosti (sociální spravedlnost, pracovní povinnost, společné vlastnictví...) (Jůva, 1997).

2. Desiderius Erasmus z Rotterdamu (1467 – 1536 n. l.)

Erasmus patří mezi racionalisty. Obhajuje osobní svobodu. V oblasti výchovy a vzdělávání je přesvědčen o její důležitosti a to především v útlém věku dítěte. Také požaduje ve výuce nové metody a formy, které budou zábavnější, zajímavější a přístupnější pro děti (Jůva, 1997).

3. Juan Luis Vives (1492 – 1540 n. l.)

Rozpracoval výchovný systém, ve kterém vychází z jazykového vyučování (mateřského jazyka). Zároveň klade důraz na vzdělávání v oblasti přírodních věd a historie. Ve vyučování uplatňoval pokrokové metody, kterými inspiroval J. A. Komenského. Příkladem jeho principů je systematičnost postupu, poznávání od představ k abstrakci nebo samostatnost, aktivita žáků, přiměřenost nebo individuální přístup (Blatný, 1996).

4. Francis Bacon (1561 – 1626 n. l.)

Francis Bacon je zakladatelem novověké gnozeologie, založené na empirické filozofii. Snaží se z vědy vytěšňovat spekulaci a dosavadní deduktivní způsob myšlení se snažil naradit induktivní metodou vědeckého výzkumu. Velký důraz na empirii promítá i do pedagogiky, kde zavedl didaktické zásady: od známého a lehkého k neznámému a náročnému; od věci ke slovu; aktivita žáků při vyučování (Jůva, 1997). Dílo: Nová Atlantida.

5. Tommaso Campanella (1568 – 1639 n. l.)

Campanella se dostával do rozporů již se svými učiteli a pro své názory byl několikrát mučen a uvězněn. Ve vězení strávil dohromady přes 20 let, které trávil četbou a psaním svého díla: Slunečný stát. Dle Campanelly se má mládež učit vlastní zkušeností a pozorováním skutečných předmětů, jevů atd. Vzdělávat by se měli všichni bez rozdílu ve všech uměních, tělocviku i pracovní výchově. Campanella vytvořil obraz komplexní výchovy, kterou později rozpracoval J. A. Komenský (Jůva, 1997).

2.4 Pedagogika v 17- 18. Století

2.4.1 Jan Amos Komenský (1592 – 1670 n. l.)

Jan Amos Komenský položil základy novodobé pedagogiky, byl významným pedagogem a jeho odkazem se zabývá v současnosti vědecká disciplína komeniologie. Komenský pedagogice přispěl rozpracováním didaktických zákonů i principů. Mezi základní didaktický zákon, který Komenský ve své nauce uplatňoval, patří: „učit

příkladem, pravidlem a praxí a to vždy od obecného ke konkrétnímu příkladu a k praxi“ (Blatný, 1996). Didaktické principy, které Komenský rozpracoval, jsou platné do současnosti a jedná se o (Jůva, 1997, s. 18):

- Princip názornosti (názorné ukázky, které žáci mohou vidět, slyšet, cítit – vnímat smyly)
- Princip systematičnosti (návaznost informací i mezioborová)
- Princip aktivity (aktivita žáků)
- Princip přiměřenosti (respektovat věkové a individuální zvláštnosti)

Své didaktické názory utřídil Jan Amos Komenský v jednom ze svých nejvýznamnějších děl **Velká didaktika**. K jeho dalším dílům patří **Informatorium školy mateřské**, kde se věnuje tématu rozvoje nejmenších dětí v rodině a slouží jako návod pro matky. Dále **Brána jazyků otevřená**, která představuje učebnici cizích jazyků, kterým se také věnoval. Například ve své knize **Nejnovější metoda jazyků** předkládá svůj názor na vyučování jazyků. Dalším významným dílem jsou Všeobecné porady o nápravě věcí lidských, kde popisuje koncepci celoživotního vzdělávání. Mezi další díla patří také: Labyrint světa a ráj srdce, Svět v obrazech, Škola hrou nebo Pravidla mravnosti (Kasper, 2008).

Jan Amos Komenský přispěl také do oblasti školské organizace, kde navrhuje 4 šestileté stupně. Do 6 let doporučuje tzv. školu mateřskou, která v představách Komenského představuje soustavnou výchovu v rodině. Od 6 do 12 let by děti navštěvovaly obecnou školu v mateřském jazyce od 12 do 18 let školu latinskou v univerzálním světovém jazyce a od 18 do 24 let akademii. Na rozdíl od některých svých předchůdců, doporučuje Komenský vyučování ve třídě, která se skládá ze žáků stejného věku a stejné úrovně vzdělání (Jůva, 1997).

2.4.2 John Locke (1632 – 1704 n. l.)

John Locke (Anglie) ve svých úvahách odmítá vrozené vlastnosti a předpokládá, že člověk se rodí jako **tabula rasa**, čímž dává zásadní význam výchově. Dle Locka se člověk utváří až na základě smyslového učení a především výchovy. V oblasti školství John Locke odmítá školní vyučování, protože je přesvědčen, že učitel nemůže dostatečně rozvíjet žáky v tak velkém počtu najednou. Proto dává přednost **individuální výchově**, kde by měl každý domácího učitele, který je vzdělaný, moudrý i mravní. Ve výchově odmítá tělesné tresty i přesto, že jeho výchova je založena na veliké disciplinovanosti, důslednosti a autoritě vychovatele. Ve svých úvahách se zaměřuje na výchovu tělesnou, mravní a rozumovou. Cílem Lockovy výchovy je jedinec, který jedná rozváženě a disciplinovaně, nepodléhá náhlým okamžikům, je poctivý, pracovitý a vytrvalý. Své pedagogické názory zformuloval ve spise **Úvahy o výchově** (Kasper, 2008).

2.4.3 Robert Owen (1771 – 1858 n. l.)

Robert Owen prováděl hospodářské a sociální reformy s cílem zvýšit mravní úroveň dělnictva. Owen předpokládal, že mravní úroveň dělníků lze zvýšit jedině zlepšením jejich celkové životní úrovně. Z toho důvodu založil pro své zaměstnance Ústav pro výchovu charakteru, kde pečoval o výchovu jejich dětí. Zároveň vytvořil večerní školu, aby měli možnost se vzdělávat i po zaměstnání. Dílo: O novém mravním světě (Blatný, 1996).

2.4.4 René Descartes (1596 – 1650 n. l.)

René Descartes (Francie) kritizoval současný stav poznání a snažil se nalézt racionální principy poznání. Descartes zformulovat čtyři základní pravidla poznání:

- Nepřijímat nikdy žádnou informaci za pravdivou, tzn. vyhýbat se ukvapenosti a zaujatosti,
- Každou otázku rozdělit na další části a prozkoumávat je samostatně,
- Vyvozovat myšlenky ve správném pořadí, nejprve začít nejsnáze poznatelnými a postupně docházet ke složitějším,
- Sestavovat úplné seznamy a přehledy tak, aby si byl člověk jistý, že nic neopomněl (Jůva, 1997).

„Principy analytického zkoumání skutečnosti, dostatečné evidence, postupnosti a systematickosti patří dodnes mezi významné požadavky úspěšného výzkumu i výuky“ (Jůva, 1997).

2.4.5 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778 n. l.)

Jean Jacques Rousseau (Francie) předpokládal, že člověk se rodí čistý a až společnost ho zkazí. Proto upřednostňuje tzv. přirozenou výchovu. Tvrdí, že dítě výchovu potřebuje, protože se narodí slabé a potřebuje pomoc, aby mohlo dosáhnout toho, co chce. Ale výchova by měla naprosto respektovat individuální a přirozený vývoj dítěte. Při „výchově“ by mělo být minimum zásahů, a pokud, tak ve formě podpory. Vychovávající by se měli vyvarovat tzv. negativní výchovy (Kasper, 2008). Dílo: Emil, čili o výchově.

2.4.6 Claude Adrien Helvétius (1715 – 1771 n. l.)

Pedagogický optimista, tzn., že přikládá veliký význam výchově člověka. Výchovu ovšem chápe velmi široce, jako působení celého prostředí (přírodního i sociálního) na člověka. Dává přednost veřejné výchově před soukromou a požaduje právo všech občanů na vzdělání. Za nejdůležitější považuje stále opomíjenou mravní výchovu, ale důležitost přikládá také tělesné výchově (Jůva, 1997).

2.4.7 Denis Diderot (1713 – 1784 n. l.)

Pedagogický realista (Francie). Výchově přikládá veliký význam, ale ne všemocný. Diderot si uvědomoval důležitost předpokladů jedince, se kterými se rodí. Diderot žádal reformu školství, včetně bezplatného vzdělávání pro všechny občany. Ve výuce žádal omezení klasických jazyků a posílení výuky přírodních věd, matematiky, fyziky, chemie a biologie (Jůva, 1997). Denis Diderot byl v roce 1749 uvězněn a jeho knihy stejně jako knihy dalších osvícenců byly spáleny (Blatný, 1996).

2.4.8 Imanuel Kant (1724 – 1804 n. l.)

Pedagogický optimista Imanuel Kant (Německo) věří, že člověk se stává člověkem díky výchově. Na základě výchovy je člověk postupně kultivován, disciplinován i moralizován. Největším úkolem výchovy je morální formování člověka, které je také dle Kanta nejnáročnější. Imanuel Kant také preferuje školní výchovu (před domácí), protože představuje začlenění jedince do společnosti (Jůva, 1997).

2.5 Výchova 19. Století

2.5.1 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827 n. l.)

Významný švýcarský pedagog. Zabýval se překonáváním bídy nejchudších dětí, především sirotků, díky tomu je někdy znám jako „vychovatel velkého srdce“, protože sám se dostával do finančně tíživých situací, kdy poslední peníze věnoval domovům pro sirotky. Pestalozzi předkládá koncept tzv. industriální výchovy, který je dle něj řešením bídy. Děti by se učily převážně praktické dovednosti, díky kterým by v budoucnu nebyly odkázány na druhé (almužny), ale byly by zcela soběstačné. Proto Pestalozzi ve svých domech učil děti příst, tkát, pracovat na poli a zahradě, ale zároveň i psát, číst a počítat (Kasper, 2008). Pestalozzi věnoval velikou pozornost elementárnímu vyučování, kde položil základy metodiky výuky. Stejně jako Komenský opírá vyučování o názornost a důraz klade také na systematickosti. Pestalozzi napsal pedagogický román Leinhardt a Gertruda, který je zaměřen na popis přirozené výchovy dětí. Tímto dílem navazuje na Rousseau a jeho dílo Emil, čili o výchově (Jůva, 1997).

2.5.2 Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841 n. l.)

Herbart (Německo) silně ovlivnil výchovnou praxi. Výchovné cíle Herbart rozlišuje na nezbytné (charakter, aktivita, mnohostranné zájmy) a možné (konkrétní předměty, vztahující se k vybranému povolání) (Jůva, 1997). Cílem vyučování by měl být rozvoj mnohostranných zájmů u dětí a má dle Kaspera (2008) 4 fáze.

- Jasnost (názorné předvedení látky učitelem, vysvětlení)
- Asociace (navazování na dosavadní znalosti)
- Systematizace (utváření představ do vztahů, formulace pravidel a závěrů)
- Metoda (procvičování, řešení praktických úkolů - praxe)

Zároveň Herbart vytvořil **didaktický trojúhelník**, který zahrnuje obsah – vyučujícího učitele – vyučujícího se žáka (Kasper, 2008).

2.5.3 August Comte (1798 – 1857 n. l.)

August Comte (Francie) napsal šestidílný spis **Kurs pozitivní filozofie**. Pozitivní filozofie se stala východiskem pozitivistické pedagogiky. Výchova by měla být demokratická a individuální (Jůva, 1997).

2.5.4 Gustav Adolf Lindner (1828 – 1877 n. l.)

Gustav Adolf Lindner (ČR) byl významný pedagogický teoretik i praktik, autor učebnic pedagogiky, ředitel učitelského ústavu v Kutné Hoře a první profesor pedagogiky na pražské univerzitě (Karlova univerzita) Zastával názor, že je třeba nechávat učiteli do jisté míry volnost pro vlastní tvořivost. Zároveň tvrdil, že je důležité u žáků rozvíjet především rozumové schopnosti a logické myšlení. Lindner usiloval o nejvyšší vzdělání učitelů obecných i měšťanských škol. Napsal řadu pedagogicko-metodických spisů, přeložil Komenského Didaktiku z latiny do němčiny. Díla: **Všeobecné vyučovateltví** (didaktika), **Všeobecné vychovateltví** (teorie výchovy) Po jeho smrti vyšla jeho **Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním** (Blatný, 1996).

2.5.5 Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910 n. l.)

Tolstoj na základě svých cest do zahraničí kritizoval státní školy, které vnímal jako nástroj vlády. Tolstoj podporoval teorii svobodné výchovy a stavěl se proti jakémukoliv nátlaku na děti (fyzické tresty, donucování...). Ve své učitelské praxi se držel zásad názorného vyučování i odmítnutí formalismu a především odmítání jakéhokoliv násilí na dětech (Blatný, 1996).

2.5.6 Giovanni Bosco – sv. Jan Bosco (1815 – 1888 n. l.)

V Itálii vznikl nový výchovný systém, který přetrvává dodnes v mnoha evropských zemích – alternativní modely výchovy; salesiánské hnutí. Jeho iniciátorem byl Giovanni Bosco, který se zabýval sociálně slabou a delikventní mládeží, pro kterou zřídil i azyl v Oratoři. Dle Bosca se dají při výchově uplatňovat různé výchovné styly, které on rozlišil na dva základní:

- represivní (oznámení pravidel, jejichž dodržování „nadřazený“ kontroluje)
- preventivní (zahrnuje vysvětlování pravidel a požadavků a asistent-vychovatel vede, usměrňuje a sleduje).

Právě prevenci se Bosco věnoval a také významně přispěl do pedagogiky. Preventivní program se opírá o tři pilíře:

- Rozumnost (dialog vychovatel-vychovávaný)
- Laskavost (utváření důvěry, přátelského vztahu i přirozené autority)
- Víra (rozvinutí smyslu pro boha)

Bosco si ve své praxi uvědomoval, že prostředí má negativní vliv na osobnost dětí a proto se ve své práci věnoval také utváření vhodného klimatu v rodinách i zařízeních (Schiélé, 1999).

2.5.7 John Dewey (1859 – 1952 n. l.)

Představitel pragmatické pedagogiky (Amerika). Dle Deweye je cíle výchovy příprava pro život. Dewey společně se svými žáky (např. Kilpatrick) vytvořili nový vyučovací systém: **projektové vyučování**, které je založené na společném řešení úkolu žáky, při čemž si zároveň osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Celé řešení má tři fáze. Nejprve žáci pracují v konkrétní učebně – dílně, laboratoři, kuchyni atd. podle toho jaký úkol musí řešit. V druhé fázi narážejí žáci na obtíže, které musí překonat nejčastěji získáním nových znalostí a dovedností (které získají například v knihovně, muzeu). V poslední fázi se žáci poučí z problému a úkol dokončí (Jůva, 1997).

2.6 Výchova v 20. Století

2.6.1 Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939)

„učit lze slovy, vychovávat pouze příkladem“ (Anton Semjonovič Makarenko)

Anton Semjonovič Makarenko (Ukrajina) byl ukrajinský a sovětský pedagog a spisovatel. Představil komplexní systém pedagogického působení na mládež, jehož základní zásady byly: Princip kolektivní výchovy, význam sociální výchovy (před individuální) a důraz na rodinnou výchovu. Makarenko ve své práci reagoval na nárůst sociálních deviací, v té době především u osiřelé mládeže. Díla: **Pedagogická poema** (o

životě dětí bez domova), **Vlajky na věžích** (metody, formy a prostředky výchovy), **Přednášky o výchově dětí** (teorie a metodika výchovy) (Blatný, 1996).

2.6.2 Edward Lee Thorndike (1874 – 1949)

Edward Lee Thorndike (USA) byl psycholog a průkopník behavioristické psychologie. Thorndike zároveň přispěl k rozvoji pedagogických snah v USA, právě díky svému zaměření. K pedagogické problematice přistupuje z pohledu behavioristické psychologie, která se věnuje především učení a chování jedince a jeho interakci s prostředím. Thorndike chápe výchovu jako přizpůsobování se jedince prostředí, jehož podstatou je učení se novým reakcím. Thorndikova analýza učení je i v dnešní době zdrojem didaktického myšlení (Blatný, 1996).

2.6.3 Otokar Chlup (1875 – 1965)

Otokar Chlup (ČR) působil jako profesor pedagogiky na univerzitě v Brně. Chlup kritizoval formalismus ve výchově a tradiční didaktický materialismus (jednostranná orientace na množství poznatků). Díla: **Vývoj pedagogických idejí v novém věku, Středoškolská didaktika, Pedagogika** (Blatný, 1996).

2.6.4 Václav Příhoda (1889 – 1979)

Václav Příhoda (ČR) byl profesor pedagogiky a psychologie na Karlově univerzitě v Praze. Příhoda ve svých teoriích vycházel z poznatků získaných při jeho pobytech v USA. Příhoda se také snažil o zavedení pracovních metod nebo aplikaci metod samoučení. Díla: **Racionalizace školství, Teorie školského měření**. Díla z oblasti pedagogické a vývojové psychologie: **Úvod do pedagogické psychologie, Ontogeneze lidské psychiky** (Blatný, 1996).



Souhrn

Počátky výchovy se objevují již v nejstarších obdobích historie, i když v jednoduché formě. Od počátku byla nejčastějším místem výchovy rodina a až postupem času začaly vznikat další instituce, které roli rodiny doplňovaly. Ve starověku je z hlediska výchovy a vzdělávání nejvýznamnější Řecko a Řím. V Řecku byla nejvýznamnější obcí Sparta, charakteristická přísnou a drsnou výchovou a Athény, jejichž cílem výchovy a vzdělávání byla tzv. kalokaghatia. Mezi významné osobnosti starověkého Řecka patří Demokritos, Sokrates, Platón a Aristoteles. Významnou osobností starověkého Říma byl Seneca nebo Quintilianus. Ve středověku výchova a vzdělávání spadá pod církve, která také ovlivňuje jeho další vývoj. Vzdělávání bylo zaměřeno na náboženství a sedmero svobodných umění. Významnou osobností v tomto období je Tomáš Akvinský. Období renesance bylo spojeno s výrazným rozvojem v oblasti hospodářství i kultury, který se zákonitě projevuje také v oblasti výchovy a vzdělávání. Významnou osobností tohoto období je například utopista Thomase More, Juan Luis Vives, Francis Bacon nebo Tommaso Campanella. 17. A 18. století přineslo jednu z nejvýznamnějších osobností pedagogiky, Jana Amose Komenského, který přispěl pedagogice didaktickými principy, které jsou platné i v současnosti a napsal významná pedagogická díla např.: *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské*, *Brána jazyků otevřená* a další. Další významnou osobností v tomto období je John Locke, Robert Owen, René

Descartes, Jean Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvétius nebo Imanuel Kant. Významným dílem Emil, čili o výchově, přispěl pedagogice na přelomu 18. – 19. století Johann Heinrich Pestalozzi. Z 19. století je nutné ještě zmínit Gustava Adolfa Lindnera nebo Giovanniho Bosca (sv. Jan Bosco) a Johna Deweye. Do významných osobností 20. století patří Anton Semjonovič Makarenko, Edward Lee Thorndike nebo Otokar Chlup a Václav Příhoda.



Kontrolní otázky

1. Vypište a stručně popište 3 díla Jana Amose Komenského.
2. Kdo napsal dílo Emil, čili o výchově?
3. Čím přispěl pedagogice Giovanni Bosco?
4. Vypište 2 díla Antona Semjonoviče Makarenka.
5. Vypište a stručně popište jednu významnou českou osobnost pedagogiky 20. Století.



Literatura

BLATNÝ, Ladislav a Vladimír JŮVA, 1996. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity. ISBN 80-210-1295-1.

JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-859-3143-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

SCHIÉLÉ, Robert, 1999. *Don Bosco*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8196-7.

ŠTVERÁK, Vladimír, 1991. *Dějiny pedagogiky. Díl 1.* 2., přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-706-6351-0.

3 Výchova a vzdělávání v současném pojetí



Cíle a výstupy

Cílem třetí kapitoly je uvést čtenáře do základů výchovy a vzdělávání. Představit funkce výchovy, sebevýchovu a sebevzdělávání i vysvětlit rozdíl mezi objektem a subjektem ve výchově.

3.1 úvod

Pedagogika je věda o výchově a vzdělávání. Oba tyto pojmy spolu úzce souvisejí a propojují se nejen v prostředí školy. „*Výchova je záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Má adaptační, anticipační a permanentní charakter*“ (Kantorová, 2008, s. 74). Z uvedené definice vyplývá, že je to záměrná a cílevědomá činnost, tzn., že výchova má svůj cíl, který si uvědomujeme a záměrně k němu směřujeme. Dále definice vyzdvihuje všestranné formování osobnosti, které vyzdvihuje rozvoj jedince ve všech jeho oblastech, rozvíjí složku kognitivní, afektivní i psychomotorickou. Na závěr definice je uvedeno, že má charakter adaptační, anticipační a permanentní. Tyto pojmy znamenají, že výchova pomáhá jedinci v přispůsobení se okolnímu prostředí a to i v budoucnosti (je nutné předvídat jaké kvality budou v budoucnosti potřebné). Zároveň označuje výchovu jako trvalou a stálou, tzn., že má dlouhodobý charakter (Kantorová, 2008).

Vzdělání lze chápat jako stav, pak hovoříme o dosaženém vzdělání a získání určitého kvanta informací, nové dovednosti apod., nebo jako proces, poté jde o vzdělávání a vzdělání je jeho výsledkem (Horák, 2004).



„Pojmem vzdělání rozumíme souhrn systematických vědomostí, dovedností postojů, názorů a přesvědčení člověka a rovněž určitou úroveň rozvoje jeho schopností, jichž se dosáhlo na základě cílevědomého výchovně-vzdělávacího procesu, a to ve školách, různými formami sebevzdělávání i na základě praktické činnosti“ (Horák, 2004, s. 29).

Vzdělávání nezahrnuje pouze osvojování teoretických poznatků a praktických dovedností, ale také utváření celkového postoje člověka ke světu a společnosti, jedná se o proces celkového utváření osobnosti člověka (Horák, 2004).

3.2 Funkce výchovy

Výchova má funkci individuální a sociální. Individuální funkce výchovy vyzdvihuje člověka jako jedinečnou bytost a v procesu výchovy usiluje o rozvoj jejích individuálních kvalit. K vychovávanému se přistupuje jako k individuální bytosti, která má své specifické vlastnosti a potřeby. Požadavek individualizace výchovy se vyznačuje úpravou výchovy podle individuálních vlastností jedince. Sociální funkci výchovy můžeme vysvětlit jako přípravu jedince na život ve společnosti. Jedinec by měl být vychováván tak, aby byl schopen se začlenit do společnosti, ve které žije, tzn., že výchova je součástí socializace jedince (Kantorová, 2008). Zmíněné funkce lze dále konkretizovat. Poté funkce výchovy zahrnuje: přípravu k sociálním rolím, rozvoj základních kvalit osobnosti a rozvoj v kulturních oblastech.

Příprava k sociálním rolím

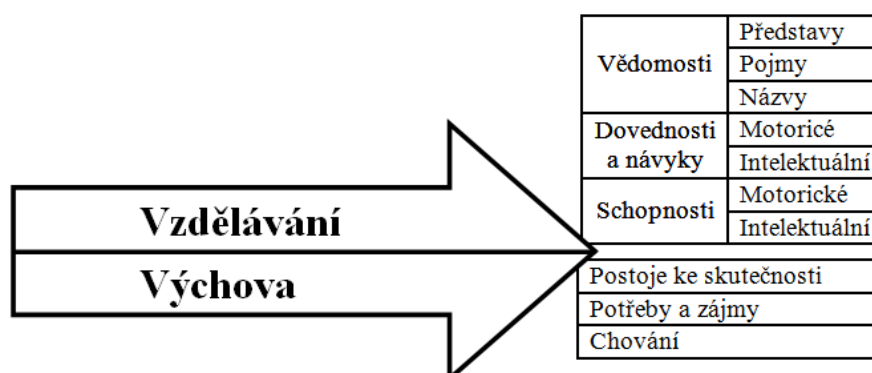
Výchova je účinná pokud připravuje člověka na sociální role, které bude ve společnosti zastávat. Otázkou je, jaké role to jsou. Na základě analýzy požadavků společnosti lze vypsát základní role, které by měly být součástí výchovy:

- Role občana (společnost může úspěšně fungovat pouze pokud každý občan plní své role ve vztahu k jiným občanům i společnosti jako celku)
- Role pracovníka (příprava na profesi je velice důležitá pro vychovávaného stejně jako pro úspěšné fungování společnosti. Profesní nároky se mění a s tím se musí měnit i příprava na roli pracovníka)
- Role jedince jako ochránce a tvůrce životního prostředí (z důvodu narušení životního prostředí narůstá na důležitosti tato role. Je nutné vychovávat jedince s ekologickým poznáním i přesvědčením)
- Role partnera a rodiče (stejně jako předchozí role tak i příprava na roli partnera a rodiče musí být uzpůsobena změnám ve společnosti)
- Role účastníka kulturního života (aktivní účastník kulturního života)
- Role uživatele hodnot (příprava jedince jako rozvážného uživatele materiálních i kulturních hodnot)
- Role uživatele volného času (rozvoj zájmů)
- Role účastníka dopravy (role chodce, pasažéra, řidiče...)

Rozvoj základních kvalit osobnosti

Ve výchovně vzdělávacím procesu dochází k rozvoji základních kvalit osobnosti jedince a to jak ve výchovném procesu, tak ve vzdělávacím procesu. Oba procesy jsou spolu úzce propojené.

Obr. č. 1, schéma výchovy z hlediska rozvíjení kvalit (Jůva, 1997, s. 48)





Vědomost je „učením osvojený poznatek, tj. zapamatované informace včetně pochopení vztahů mezi nimi“ (Hartl, 2009, s. 667).

Dovednost je „způsobilost člověka, k provádění určité činnosti (např. četní, řešení úloh, plavání, jízda...)“ (Průcha, 2013, s. 59).

Schopnost je „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, vyvíjející se na základě vloh, a to učením. Jsou vjemové (zrak, sluch), psychomotorické a intelektové (poznávací)“ (Hartl, 2009, s. 536).

Rozvoj v kulturních oblastech

„Plný rozvoj jedince předpokládá orientovat ho v základních oblastech kultury – v oblasti filozofie a náboženství, v oblasti vědy, techniky a umění, v oblasti morálky, práva a politiky, v oblasti fyzické i duševní práce, i v oblasti tělesné kultury a sportu“ (Jůva, 1997, s. 53). Do výchovy z hlediska kulturních oblastí můžeme zahrnout výchovu světonázorovou (náboženská, filozofická), jazykovou, vědeckou a ekologickou, technickou, ekonomickou a pracovní, mravní, právní a politickou, estetickou a tělesnou (zdravotní, pohybovou) (Jůva, 1997).

3.3 Objekt a subjekt výchovy

V celém procesu výchovy má významnou roli vztah vychovatele a vychovávaného (například učitele a žáka). Vychovatel a vychovávaný se dostávají ve výchovně-vzdělávacím procesu do různých objektivně-subjektivních vztahů. Rozdíl mezi objektem a subjektem ve výchově lze velice zjednodušeně vysvětlit následovně. Subjektem ve výchově je ten, kdo vychovává a objektem je ten, kdo je vychováván, tzn., že ve škole je subjektem učitel a objektem žák. Ale při výchovném procesu nelze chápat žáka pouze jako objekt a učitele jako subjekt, protože to by znamenalo, že učitel přetváří žáka dle svých představ a žák zastává pouze pasivní roli. Výchovně vzdělávací proces má být založen na vzájemném vztahu, kde se objekt a subjekt liší podle aktuální role (Čábalová, 2011). „Cílem pedagogické interakce není člověk ovládaný – pasivní objekt, ale člověk svobodný, tvůrčí subjekt života vlastního i společenského“ (Čábalová, 2011, s. 53).

3.4 Výchova a vzdělávání jako celoživotní proces

Celoživotní vzdělávání a výchova je koncepce založená na potřebě neustálé kultivace člověka a jeho rozvoje. Celoživotní vzdělávání plní mnoho funkcí, v první řadě napomáhá snižovat nezaměstnanost (jedinci se lépe uplatňují na trhu práce), dále pomáhá člověku lépe se orientovat v současném složitém světě a také kultivuje a naplňuje život lidem v důchodovém věku, proto je jedna z tendencí rozvíjet vzdělávání až do seniorského věku (univerzity třetího věku). Celý koncept celoživotního vzdělávání vychází z rychle se měnící společnosti a nutnosti posilovat schopnosti pomáhající v adaptaci na měnící se svět. Celoživotní vzdělávání probíhá obvykle ve formě neformálního vzdělávání nebo sebevzdělávání. Organizují ho školy a další instituce (Jůva, 1997).

3.5 Sebevýchova a sebevzdělávání

V pedagogice rozlišujeme více druhů forem výchovy a to především podle místa, kde je výchova realizována: školní výchova, mimoškolní výchova (kulturní instituce, společenské organizace, hromadné sdělovací prostředky), rodinná výchova a sebevýchova (Jůva, 1997). Sebevýchova je opakem heterovýchovy a lze ji označit za pokračování činnosti vychovatelů.



„Při sebevýchově se jedinec sám stává iniciátorem i realizátorem výchovně-vzdělávacího procesu“ (Jůva, 1997, 102).

Předpokladem pro sebevýchovu je relativně zralá osobnost. Přesto, že sebevýchovné tendence se objevují již kolem 3 roku věku dítěte, ale v tomto věku se ještě neopírají o znalosti, schopnosti nebo pracovní návyky. Intenzivněji se projevuje v období puberty a poté v dospělosti. Předpokladem úspěšnou sebevýchovu je dobře nastavená motivace, potřeby, zájmy, také rozvinutá schopnost autodiagnózy nebo schopnost koncipovat svůj další rozvoj. Učitelé ve škole by měli utvářet vhodné podmínky pro rozvoj sebevýchovy jedince (Kantorová, 2008).



Souhrn

Výchova a vzdělávání spolu úzce souvisí a jsou předmětem pedagogiky. Výchova je cílevědomé a záměrné působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. A vzdělávání je proces, jehož cílem je vzdělání (souhrn vědomostí, dovedností, postojů, názorů atd.). Výchova připravuje jedince ke konkrétním sociálním rolím v životě a společně se vzděláváním rozvíjí základní kvality osobnosti jak v oblasti vědomostí, dovedností, návyků, schopností, tak v oblasti postojů, potřeb, zájmů a chování jedince. Ve výchově se setkáváme s jejím objektem a subjektem. Velice zjednodušeně lze říci, že objekt je ten, kdo je vychováván a subjekt ten, kdo vychovává. Ve výchovně-vzdělávacím procesu by měl být žák a učitel někdy objektem i subjektem. Výchova a vzdělávání je celoživotní proces, který by měl vést ke schopnosti sebevýchovy a sebevzdělávání, tedy schopnosti jedince stát se sám iniciátorem i realizátorem svého výchovně-vzdělávacího procesu.



Kontrolní otázky

1. Vysvětlete individuální funkci výchovy.
2. Vysvětlete sociální funkci výchovy.
3. Definujte pojmy: vzdělávání, vzdělání, vědomosti a popište vztah mezi nimi.
4. Vysvětlete pojem objekt a subjekt výchovy.
5. Definujte sebevýchovu.



Literatura

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-691.

HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ, 2004. *Obecná pedagogika*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-704-4572-6.

JŮVA, Vladimír, 1997. *Úvod do pedagogiky*. 3. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-859-3139-7.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

4 Výchova



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je uvést čtenáře do základů výchovy a výchovného procesu. Především představit fáze výchovy, výchovné cíle, podmínky a prostředky. Dále poskytnout základní přehled o systémovém pojetí výchovy a vztahu prostředí a výchovy.

4.1 Základní vymezení výchovy

Existuje více pojetí výchovy, které se liší podle orientace a zkušeností autora:

„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Pelikán, 1995, s. 36).

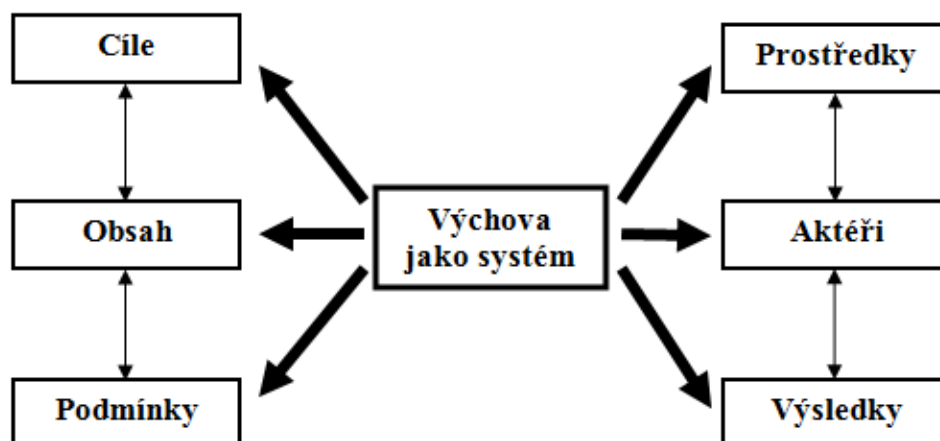
„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji“ (Průcha, 2013, s. 345).

„Výchova je záměrné, soustavné a organizované působení na člověka“ (Pařízek, 1991, s. 8).

„Smysl každé výchovy spočívá v tom, abychom pomohli vychovávanému získat osobnostní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu. Které vlastnosti k tomu patří, závisí zčásti na povaze jedince, zčásti na kultuře, v níž žije. Každá kultura sestává z určitého řádu životních podmínek, jimž se musí každý člověk přizpůsobit. Čím je nějaká kultura bohatší a komplikovanější, tím mnohostrannější jsou požadavky lidí, kteří v ní žijí“ (Brezinka, 1996, s. 14 - 15).

Ve výchovně vzdělávacím procesu jde o vzájemný vztah objektů a subjektů výchovy, vztahů, podmínek, cílů, prostředků a výsledků výchovy (Čábalová, 2011). Jejich propojenost naznačuje následující obrázek.

Obr. č. 2, Systémové pojetí výchovy (Čábalová, 2011, s. 42)



Výchovný proces neprobíhá nahodile, ale jednotlivými fázemi. Výchovný proces má dle Čábalové (2011) čtyři základní fáze:

1. Fáze situační

První fáze zahrnuje působení podmínek v určité situaci na jedince. Zároveň zahrnuje také analýzu těchto situací na základě své zkušenosti a svého poznání.

2. Fáze fixační

Na základě poznání situací si jedinec stabilizuje své reakce na ně. Na základě toho může jedinec reagovat odlišně na situace v různém prostředí.

3. Fáze generalizační

V generalizační fázi, jak napovídá její název, dochází k zobecnění myšlenkových modelů jednotlivých situací, které je jedinec schopen přenášet na nové situace. Zároveň konkrétní situaci strukturovat a vyhledat shodné prvky s odlišnou situací.

4. Fáze osobnostně integrační

Pro závěrečnou fázi je charakteristická „*integrace dosavadního vývoje v celistvé, integrované, autentické osobnosti. Vzniká typ osobnosti, lišící se od ostatních svébytností svých osobních vlastností, svým charakterem, svojí životní orientovaností, vnímáním světa a chápáním svého místa v něm*“ (Pelikán, 1995, 76 - 77).



Výchovný proces má 4 fáze: situační, fixační, generalizační a osobnostně integrační.

4.2 Cíle výchovy

Cíle výchovy významně ovlivňují kvalitu celého výchovně-vzdělávacího procesu.



„Cíle výchovy vyjadřují objevené a vědomě zvolené pedagogické možnosti a určují to, čeho má výchova dosáhnout“ (Čábalová, 2011, s. 46).

Cíl výchovy vychází z potřeb společnosti a dosahuje se ho soustavou výchovných prostředků za stanovených vnitřních a vnějších podmínek. Z výchovného cíle vyplývá obsah, prostředky, metody i formy výchovy. Formulování výchovných cílů je dlouhodobý proces, který neprobíhá v neměnném prostředí, proto je nutné neustále výchovné cíle měnit a upravovat podle dané situace (Kantorová, 2008). Zároveň musí být výchovné cíle v souladu se dvěma základními stránkami výchovného procesu, kterými jsou dle Kantorové (2008):

- Objektivní stránka (společensko-ekonomické vztahy ve společnosti a jejich vývoj)
- Subjektivní stránka (individuální psychická úroveň vychovávaného)

Stanovování cílů výchovy má základní pravidla, která zaručují jejich efektivitu a účinnost.

- *„Cíl musí být konkrétně formulován,*
- *obsahovat požadovanou změnu osobnosti, podmínky a prostředky, kterými je možné změny dosáhnout,*
- *mít kontrolovatelné výstupy (+mechanismy kontroly)*
- *být konzistentní (vazba nižšího cíle k vyššímu cíli v soustavě cílů výchovy),*
- *být reálně splnitelný a přiměřený (cíle by měly respektovat vztahy mezi prvky pedagogického procesu, jako jsou: učitel, žák, žáci, podmínky, prostředky, motivace),*
- *mít stimulující charakter (měly by podněcovat k rozvoji)“* (Čábalová, 2011, s. 44).

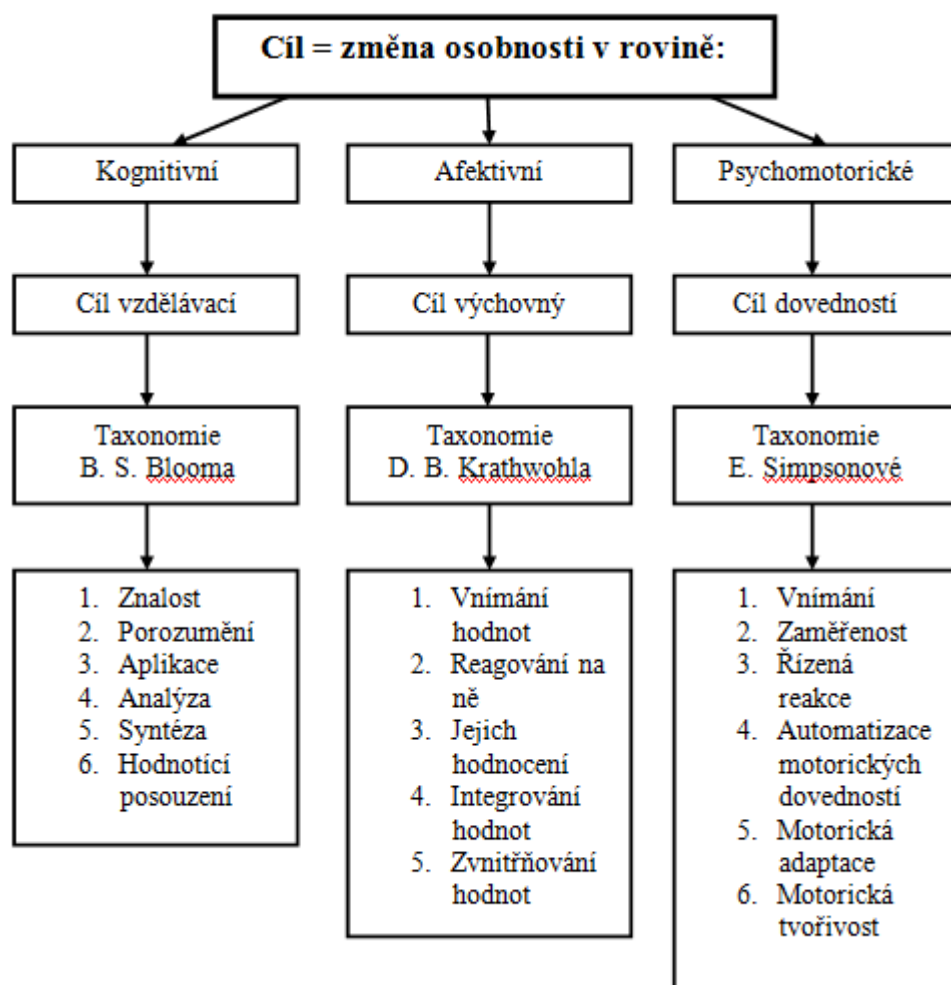


Cíle jsou obecné a specifické. Obecný cíl je všestranně harmonický rozvoj osobnosti (zastřešující cíl). Specifické cíle jsou konkretizací obecného cíle (Kantorová, 2008).

4.2.1 Taxonomie cílů

Ve výchovně-vzdělávacím procesu můžeme členit cíle dle různých kritérií, například podle struktury osobnosti (kognitivní, afektivní, psychomotorické), dle posloupnosti (cíle obecné a konkrétní) nebo náročnosti (maximální, optimální, minimální) a další. Členění dle struktury osobnosti nám podrobněji znázorňuje obrázek č. 3.

Obr. č. 3, Taxonomie cílů (Čábalová, 2011, s. 45)



4.2.2 Funkce cílů výchovy

B. Blížkovský (1992) uvádí následující funkce cílů výchovy:

Orientační a anticipační

Správně vymezené cíle poskytují vychovávajícímu i vychovávanému pedagogickou orientaci a směr. Anticipační cíl značí schopnost předjímat proces výchovy.

Motivační a stimulační

Správně stanovené cíle jedince motivují a stimulují k další činnosti. Pokud jedinec úspěšně dosáhne dílčího cíle, motivuje ho to k dalšímu postupu.

Realizační

Díky správně zvoleným cílům se snadněji promění pedagogické představy ve skutečnost. Pro snadnější, kvalitnější a efektivnější realizaci výchovy a vzdělávání a účinnější zjišťování dosahovaných výsledků je třeba cíle stanovit co nejpřesněji.

Regulační

Stanovené cíle regulují celý výchovně-vzdělávací proces. V průběhu procesu je nutné srovnávat požadované cíle (stanovené dílčí cíle) s aktuálními reálnými výsledky. Díky této neustálé konfrontaci je možné cíle (i prostředky, obsah...) průběžně upravovat tak, aby byl celý výchovně-vzdělávací proces co nejúčinnější.

4.3 Podmínky výchovy

Podmínky výchovy zahrnují úroveň života a životního prostředí (mikro-,semi-,mezzo-,makro- a globální prostředí) a bio-psycho-sociální struktury subjektů výchovy. Výchova může využívat podmínky tak, že se jim přizpůsobí nebo je bude spoluvytvářet.



„Podmínky výchovy zahrnují to, co již reálně existuje a co je potřeba mít na zřeteli v procesu výchovy (např. prostředí rodiny a školy, společnost, určité sociální skupiny atd.). Podmínky též spolurozhodují o výsledcích výchovy“ (Čábalová, 2011, s. 48).

Existuje veliké množství členění podmínek výchovy. My zde představíme několik z nich, především od Čábalové (2011) a Blížkovského (1992).

Tab. č. 1, Členění podmínek v systému výchovy

Členění podmínek v systému výchovy	
Základní členění	
Objektivní (vnější)	<ul style="list-style-type: none">• Sociální a kulturní prostředí (kultura, umění, vztahy),• přírodní prostředí (vztah k přírodě)• prostředí školy, lokalita
Subjektivní (vnitřní)	<ul style="list-style-type: none">• osobnost vychovávaného• aktivita vychovávaného• vnitřní kvality vychovávaného
Členění dle bio-psycho-sociální roviny	
Biologické	<ul style="list-style-type: none">• biologická výbava (genová výbava)• zdravotní stav
Psychické	<ul style="list-style-type: none">• stav a kvalita psychických procesů• stav a kvalita vlastností osobnosti
Sociální	<ul style="list-style-type: none">• vztahy mezi lidmi• vyspělost společnosti• rodina a její úroveň• sociální klima• vztahy mezi žáky a učiteli• sociální skupiny
Členění dle působení podmínek na proces výchovy	
Eufunkční	Podmínky působí pozitivně a mají formativní účinky.
Dysfunkční	Podmínky mají rušivý charakter a negativně ovlivňují

	výchovu.
Neutrální	Prostředí nemá ani pozitivní ani negativní vliv na výchovu.

4.4 Prostředky výchovy

Výchova probíhá za pomoci značného množství a různorodosti prostředků výchovy. Prostředky výchovy mohou působit intencionálně (=přímo, záměrně), ale i funkcionálně (=nepřímo). V širším smyslu můžeme výchovné prostředky definovat jako „*jevy a skutečnosti, prostřednictvím kterých jsou dosahovány výchovné cíle*“ (Kantorová, 2010, s. 7). V tomto širším pohledu zahrnují prostředky výchovy: instituce jako je rodina, škola, ale i masové komunikační prostředky, společenské organizace, pracovní kolektivy a metody (diskuse, výklad) nebo formy výchovy (vyučovací hodina, exkurze) (Kantorová, 2010).



„V užším pojetí jde především o výchovně-vzdělávací metody a organizační formy výuky“ (Čábalová, 2011, s. 48).

Do prostředků výchovy patří dle Čábalové (2011, s. 48):

- Prostředky institucionálního charakteru (škola, masová média, rodina, zájmové organizace, politické organizace...)
- Výchovné metody a formy (metoda příkladu, vysvětlování, přesvědčování...)
- Obsah výchovy (teoretický, praktický)
- Výchovné programy
- Lidský faktor (subjekt a objekt ve výchově, vztahy mezi nimi)

Podmínky – prostředky – cíle výchovy jsou v procesu výchovy propojené, proto je možné některé prostředky výchovy zařadit i pod podmínky atd.



Výchovné prostředky dělíme na instituce, metody, formy a pomůcky.

Tab. č. 2, výchovné prostředky dle Kantorové (2010).

Výchovné prostředky	
Instituce	
Škola, školská soustava, masová média, rodina, politické organizace, zájmové organizace, náboženské organizace apod.	
Metody	
Metoda příkladu	Ztotožnění jedince se vzorem, se kterým má dobrý vztah.
Metoda přesvědčování	Argumentace, uvádění příkladů pro doložení svých tvrzení.
Metoda kladení požadavku	Kladení požadavku na jedince – ověření, že je požadavek splněn – odměna.
Metoda povzbuzování	Například kladnými incentivy. Povzbuzování k pokračování.
Metoda cvičení	Nutné ohlídat, aby nebyla poškozena prestiž žáka ve skupině.
Metoda režimu	Pravidelná činnost. Režim třídy, režim školy...
Metoda soutěže	Neměla by výrazně převládat nad ostatními metodami. Jasně stanovit pravidla soutěže.
Metoda kooperace	Zdokonalování schopností jedince fungovat ve skupině, spolupracovat a přispívat k úspěchu.
Metoda odměn a trestů	Nejčastěji používaná výchovná metoda. Odměny i tresty by se měly využívat promyšleně a přiměřeně k situaci.
Formy	
Školní výchova	Obsahuje výchovu v rámci vyučování, výchovu mimo vyučovací aktivity i působení školního prostředí.
Mimoškolní výchova	Uskutečňuje se sítí společenských organizací, kulturních zařízení nebo hromadných sdělovacích prostředků.
Rodinná výchova	Základní a první výchovně-vzdělávací instituce jedince. Kromě výchovné funkce plní také funkci biologicko-reprodukční, ekonomickou, emocionální nebo ochrannou.
Sebevýchova	Jedinec je sám iniciátorem, realizátorem a tvůrcem výchovně-vzdělávacího procesu.
Pomůcky	

4.5 Složky výchovy

Složky výchovy jsou historicky podmíněnou pedagogickou kategorií, která se stále vyvíjí. Složky výchovy vycházejí z konkretizace obecných výchovných cílů, jedná se tedy o ty oblasti osobnosti, na které se výchova zaměřuje. Někteří autoři vymezují pouze základní složky výchovy jako rozumovou, citovou a volní, zatímco jiní autoři preferují pětisložkové dělení na rozumovou, pracovní, mravní, estetickou a tělesnou, které lze ještě doplnit o světonázorovou, technickou, právní, politickou, dramatickou, ekologickou, ekonomickou atd. My zde předložíme stručnou charakteristiku některých z nich dle Koláře (2009).

Rozumová výchova

Je zaměřena na vědomosti a dovednosti. Zaměřuje se na konkrétní oblasti například, jazyky, přírodní vědy, společenské vědy, technické vědy atd. Dále také souvisí s rozvojem poznávacích schopností a rozvojem sebevzděláváním.

Pracovní výchova

Pracovní výchova se zaměřuje na formování vztahu k práci, ale také na poskytování všeobecných technických vědomostí, dovedností a návyků. Pracovní výchova tedy nerozvíjí pouze konkrétní pracovní dovednosti, ale také vědomosti v této oblasti a celkově vztah a postoje k práci.

Mravní výchova

Mravní výchova je zaměřena na cílevědomé a plánovité utváření morálního přesvědčení v souladu s rozvojem osobnosti. Jako taková patří mravní výchova k nejsložitějším složkám výchovy. Mravní výchova probíhá ve třech etapách: formování mravního vědomí, formování mravního přesvědčení, zaměření na volní vlastnosti osobnosti.

Estetická výchova

Estetická výchova se zaměřuje na schopnosti jedinců vnímat, citově prožívat nebo i hodnotit krásu v umění i mimo umělecké jevy. Jedná se o formování individuálního vkusu. Zároveň rozvíjí činnosti smyslových orgánů, ale také fantazii apod.

Tělesná výchova

Tělesná výchova se zaměřuje na vytváření a upevňování tělesných návyků. Tělesná výchova by měla být součástí každodenního života člověka (zájmové sporty). Tělesná výchova v některých případech zahrnuje i dopravní a sexuální výchovu.

Politická výchova

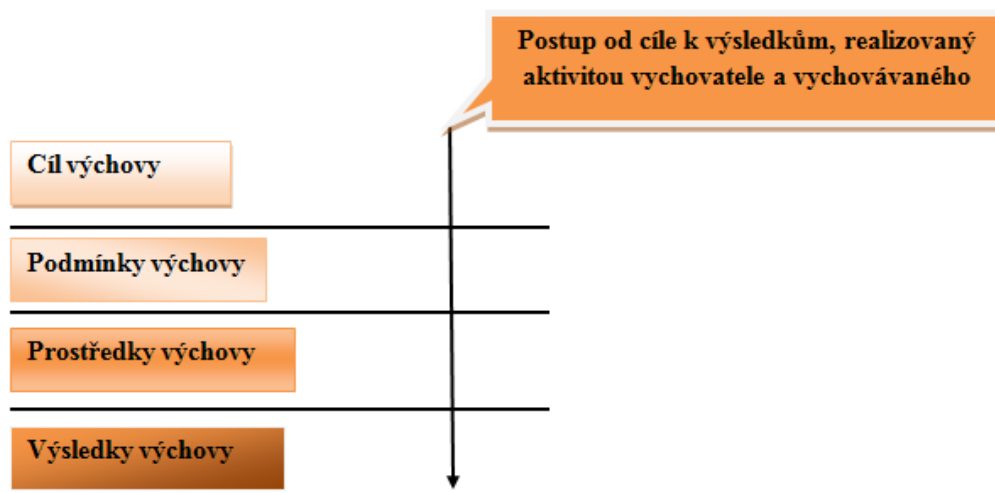
Politická výchova se zaměřuje na chápání společenských vztahů, struktury a mechanismů právního státu. Zároveň by měla budovat zájem o veřejné a politické dění. Politická výchova působí na rozvoj občanské uvědomělosti, ale i schopnosti samostatného rozhodování.

4.6 Systémové pojetí výchovy

Systémové pojetí výchovy je teoretickou analýzou procesu výchovy a vzdělávání dětí, mladistvých i dospělých osob. Podle významu slova jde o celistvý útvar – komplex vzájemně na sebe působících částí. Jedná se tedy o celistvý útvar, který vystupuje jako

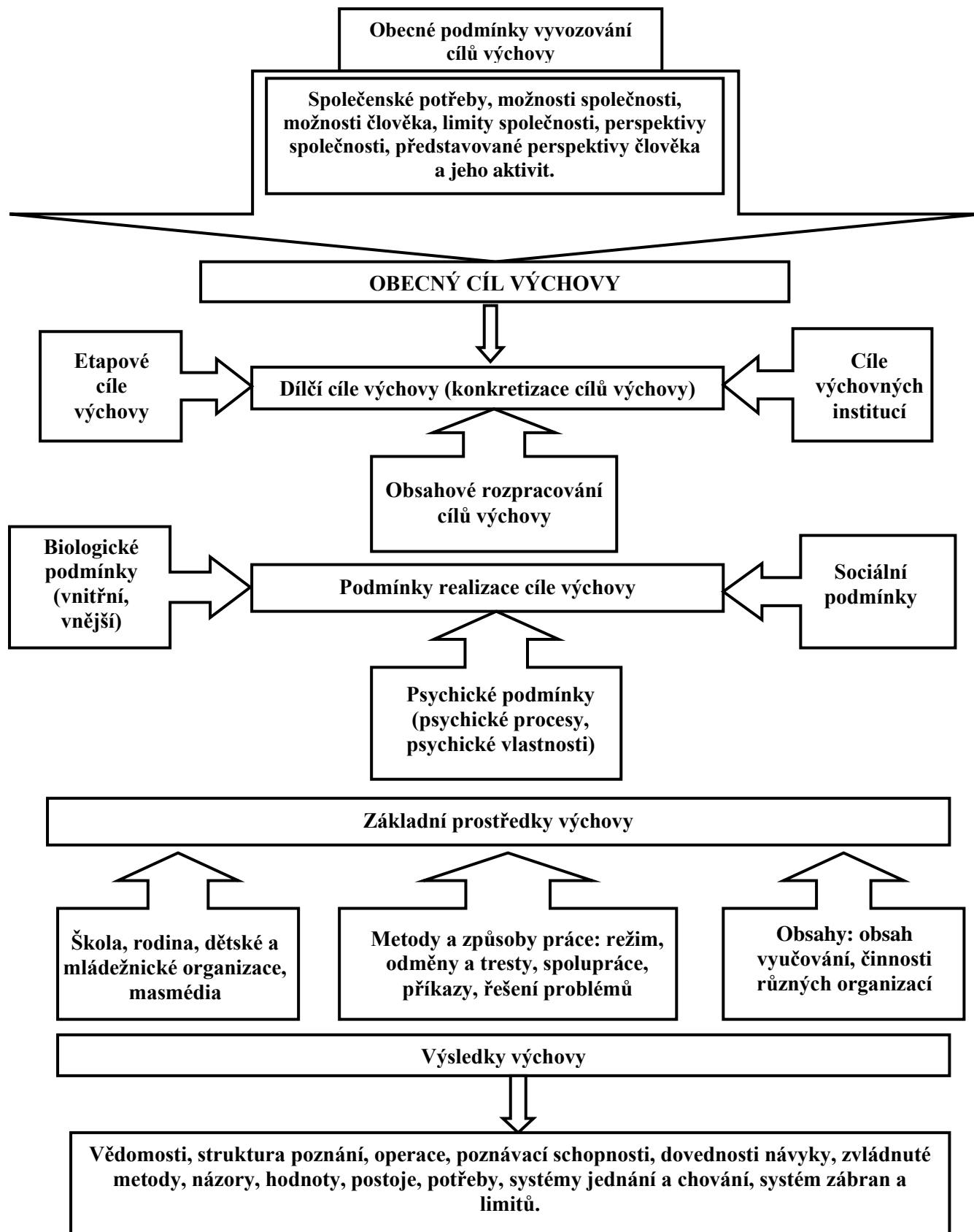
množina částí. Tyto části jsou prvky celého systému a mezi jednotlivými prvky existují vzájemné vztahy a vazby (Horák, 2004). Nástin modelu systému výchovy vytvořil B. Blížkovský. Zde zmíme pouze jednu část a to ve značně zjednodušené podobě. Jedná se o jednotu horizontálních a vertikálních linií, které naznačují základní vazby prvků výchovy (základních kategorií). Na horizontálních liniích jsou umístěny základní kategorie (výchovné cíle, podmínky, prostředky a výsledky) a vertikální linie vyjařuje postup od cílů výchovy k jejich výsledkům. Pro přehlednost uvádíme obrázek č. 4.

Obr. č. 4, jednotu horizontálních a vertikálních linií



Základními kategoriemi systému výchovy jsou tedy cíle výchovy, podmínky výchovy, prostředky výchovy a výsledky výchovy, které jsme v této kapitole již rozebrali, proto zde pouze stručně zopakujeme základní informace a doplníme případně nové. U výchovných cílů je nutné mít stanovený obecný cíl (= harmonicky a mnohostranně rozvinutá osobnost), který nám udává obecnou představu, jak by měl vypadat vychovaný člověk. Cíl ve výchově má smysl pouze v případě, že je podrobněji konkretizován a rozpracován na etapové (dílčí) cíle a institucionální cíle. Etapové cíle se utvářejí proto, že obecného cíle nelze dosáhnout přímo, ale postupně, a aby bylo možné průběžně kontrolovat výchovný proces, je vhodné mít rozpracované etapové cíle s konkrétními kontrolovatelnými výstupy. Zmíněný institucionální cíl souvisí s konkrétní institucí, kde je výchova prováděna. Protože instituce mívají svou vlastní představu a své vymezení cílů v oblasti výchovy. Podmínky výchovy označují vše, co ovlivňuje přímo i nepřímo výchovný proces. Patří sem vnější prostředí (sociální oblast, životní prostředí) i vnitřní podmínky (genetická výbava, psychické podmínky). Prostředky výchovy pomáhají dosahovat výchovného cíle. Základními prostředky jsou instituce a organizace sloužící k dosahování výchovných cílů, v rámci nichž se využívají další prostředky v podobě výchovných metod a forem výchovy. Za pomoci těchto kategorií se dostáváme k výsledkům výchovy, které lze označit jako závěrečnou kategorii, ovšem s ohledem na cyklickou povahu systémové výchovy jde spíše o závěrečnou kategorii jednoho výchovného cyklu. Například může být výsledkem konkrétní kvalita osobnosti (hodnota, názor, postoj), která přechází do dalšího výchovného cyklu jako významný faktor a dá se říci i jako prostředek dalšího rozvoje osobnosti (Horák, 2004). B. Blížkovský vytvořil následující přehledný obrázek (graf) schématu systému výchovy.

Obr. č. 5, schéma systému výchovy, (Blížkovský, 1992, s. 58)



4.7 Vztah prostředí a výchovy



„Prostředí jsou předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, jedná se tedy o objektivní realitu“ (Kraus, 2008, s. 66).

4.7.1 Typologie prostředí dle Krause (2008)

1. Podle velikosti

- Globální prostředí (svět)
- Makroprostředí (daná země, společnost)
- Regionální prostředí (region)
- Lokální prostředí (městská čtvrť, obec)
- Mikroprostředí (bezprostřední prostor jedince)

2. Podle povahy realizované činnosti

- Pracovní prostředí (školní třídy, dílny, kanceláře)
- Obytné prostředí (domy, byty)
- Rekreační prostředí (hřiště, parky, klubovny)

3. Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí

- Přirozené (bez nebo s minimálním zásahem člověka)
- Umělé (vytvořené člověkem)

4. Podle charakteru

- Přírodní (živá a neživá příroda)
- Společenské (lidé a mezilidské vztahy)
- Kulturní (hmotné a nehmotné výsledky lidské aktivity)

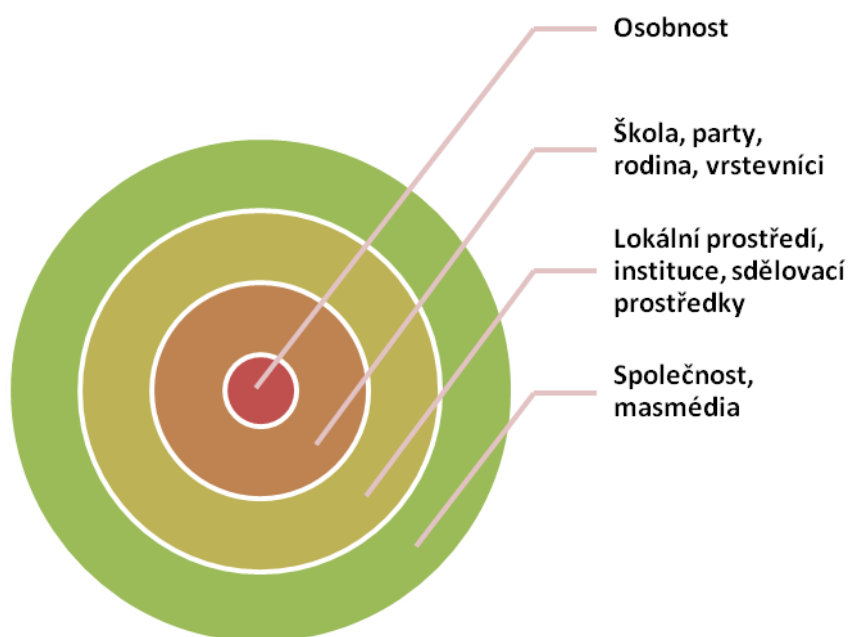
5. Z pohledu frekvence pestrosti a kvality působících podnětů

- Prostředí podnětově chudé x přesycené x optimální
- Prostředí jednostranné x mnohostranné
- Prostředí zdravé x závadné

4.7.2 Vliv prostředí na jedince

Významný sociolog použil pojem sociální dědičnost (přenos určitých způsobů a modelů chování daného prostředí). Protože každého jedince formuje i prostředí, do kterého se narodí a ve kterém žije. Adaptace na prostředí může probíhat tak, že se jedinec sám přizpůsobí podmínkám, ve kterých žije (pasivní adaptace) nebo do prostředí aktivně zasahuje a mění okolní podmínky podle svých potřeb (Kraus, 2008).

Obr. č. 6, vztah prostředí ve všech jeho rovinách (mikroprostředí až makroprostředí):



4.7.3 Funkce prostředí ve výchově

Výchovný proces se odehrává v konkrétním prostředí, které na něj působí.

Obr. č. 7, prostředí ve výchovném procesu (Kraus, 2008, s. 76)



Funkce prostředí ve výchově

1. Situační funkce

Každá výchovná situace probíhá v konkrétním prostředí, například ve školní třídě, klubovně apod. Prostředí utváří určitou „kulisu“ výchovnému procesu a tato kulisa může působit v souladu s výchovnými cíli, v rozporu s výchovnými cíli (negativní vliv) nebo může nastat situace, která bude neutrální (Kraus, 2008).

2. Výchovná funkce

Konkrétní prostředí ovlivňuje jednání dítěte (vychovávaného) a podílí se na rozvoji osobnosti. Výzkumy ukazují přímý vliv prostředí na výkonnost (např. lepší osvětlení, odhlučnění atd.) (Kraus, 2008).

Pedagogizace prostředí

Pedagogizace prostředí je založena na konceptu nepřímého (funkcionálního) působení. Tento koncept má tři významy. Nejprve si můžeme pedagogizaci prostředí vysvětlit jako jednotnou tendenci výchovných vlivů (škola jako vysoce pedagogizované prostředí, rodina s nejednotným působením jako málo pedagogizované prostředí). Další význam souvisí s humanizací prostředí, kde dítě díky pobytu v lidském prostředí se naučí stát vzpřímeně, mluvit lidskou řečí atd. Třetí význam je využívání prostředí jako nástroje ovlivňování postojů a chování člověka, tedy jako pedagogický prostředek (Kraus, 2008).



Souhrn

Výchova je proces cílevědomého a záměrného působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn. Výchovný proces prochází čtyřmi fázemi: situační, fixační, generalizační a osobnostně integrační, a jde v něm o vzájemný vztah objektů a subjektů výchovy, ale i podmínek, cílů, prostředků a na závěr výsledků. Cíl výchovy určuje to, čeho má výchova dosáhnout a řídí se základními pravidly. Ve výchovně-vzdělávacím procesu může být cíl vzdělávací (znalost, porozumění, aplikace, analýza...), výchovný (hodnoty) nebo dovednostní (automatizace motorických funkcí, motorická tvořivost...). Každý cíl má několik funkcí: orientační a anticipační, motivační a stimulační, realizační a regulační. Podmínky výchovy zahrnují to, co je třeba brát v úvahu v procesu výchovy (například prostředí). Základní členění podmínek výchovy je na objektivní (vnější) a subjektivní (vnitřní), dále je možné je dělit například na biologické, psychické a sociální. Do podmínek výchovy patří prostředí, které působí na jedince i celý výchovný proces v podobě makroprostředí i mikroprostředí. Prostředky výchovy jsou výchovně-vzdělávací metody a formy výuky, které napomáhají dosahování cíle. Do prostředků výchovy lze zařadit instituce (škola, rodina, zájmové organizace...), metody (metoda příkladu, přesvědčování, odměn a trestů...), formy (školní výchova, rodinná výchova...) a pomůcky. Mezi základní pedagogické kategorie patří také složky výchovy, které vycházejí z konkretizace obecných výchovných cílů, jedná se například o rozumovou složku (výchovu), pracovní složku (výchovu), mravní složku (výchovu), tělesnou složku (výchovu), atd. Všechny pedagogické kategorie (cíle, podmínky, prostředky a výsledky výchovy) fungují jako celistvý útvar se vzájemnými vztahy a vazbami. Tento komplex vzájemně na sebe působících částí popisuje systémové pojetí výchovy.



Kontrolní otázky

1. Jaké fáze má výchovný proces?
2. Vyjmenujte základní pedagogické kategorie.
3. Vyjmenujte základní pravidla stanovování cíle.
4. Definujte podmínky výchovy.
5. Vyjmenujte základní výchovné prostředky.



Literatura

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1992. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium Servis. Amosium servis pedagogům. ISBN 80-854-9818-9.

BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. ISBN 80-711-3169-5.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ, 2004. *Obecná pedagogika*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-704-4572-6.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KANTOROVÁ, Jana, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. Dědictví Komenského. ISBN 80-854-9827-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

5 Pedagogická interakce a komunikace



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je poskytnout čtenáři základní přehled o pedagogické komunikaci a interakci. Především představit sociální komunikaci (verbální a neverbální komunikaci), specifika pedagogické komunikace a základní informace o interakcích ve školní třídě.

5.1 Sociální komunikace



Sociální komunikace je specifická forma spojení mezi lidmi, charakteristická předáváním informací a významů.

Existuje celá řada definic sociální komunikace, ale obvykle se autoři shodnou na tom, že jde o formu dorozumívání, jejímž obsahem je předávání informací nebo významů. Sdělení má tři možné roviny, jedná se o rovinu verbálního vyjadřování (slovo psané i mluvené), neverbálního vyjadřování (mimika, gesta, pohledy...) a o činy (např. facka) (Mikuláščík, 2010). Komunikace je proces, který má stanovený průběh:

Odesílatel → kóduje (své myšlenky, informace) → zpráva (zakódované myšlenky posílá přímo nebo zprostředkovaně příjemci) → Příjemce – dekóduje (příjemce zprávu dekóduje zpět do myšlenek a informací) → Odpověď, zpětná vazba (zpětná vazba je odpověď, která dorazí zpět k odesílateli)

Na celý proces působí tzv. komunikační šum, který ovlivňuje negativně komunikační proces (zkresluje). Sociální komunikaci lze rozdělit dle vícera kritérií, jak uvádí tabulka č. 3.

Tab. č. 3, druhy komunikace (Mikuláščík, 2010)

Podle způsobu jak komunikace proudí	
Verbální	Mluvený projev, psané slovo
Neverbální	Mimoslovní prostředky
Podle toho, zda je uvědomělá nebo neuvědomělá	
Záměrná	Uvědomělá, jedinec ví, že komunikuje, chce něco záměrně sdělit
Nezáměrná	Neuvědomělá, příkladem může být neverbální komunikace (nevnímáme vždy, jaký uděláme výraz ve tváři – mimika)
Podle toho, jakými cestami komunikace proudí	
Přímá	Proudí přímo mezi dvěma osobami
Nepřímá	Proudí zprostředkovaně přes mezičlánek (další osoba)
Podle směru komunikace	
Jednosměrná	Komunikace bez zpětné vazby
Obousměrná	Komunikace se zpětnou vazbou

5.1.1 Verbální komunikace



Verbální komunikace je komunikace prostřednictvím slovních výrazů mluvených či psaných.

Verbální komunikací je myšleno vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka (komunikace ústní i písemná). Verbální komunikace má dvě roviny:

- Racionální rovina (bez emocí, předávání informací, racionální část komunikace)
- Emocionální rovina (forma sdělení, způsob podání, emoční projev)

Mezi druhy verbální komunikace patří komunikace formální (plánovaná, stanoven specifický cíl, např. přijímací pohovor) a komunikace neformální (častější, např. nezávazné povídání) (Šedivý, 2009).

Typy promluv (Šedivý, 2009, s. 20 – 23)

- Dialog (interaktivní komunikace mezi dvěma a více členy)
- Debata (formalizovaný způsob vedení sporů)
- Diskuse (výměna názorů, rozprava), internetová diskuse
- Monolog (projev jednoho mluvčího)
- Oznámení (podávání konkrétních informací např. o kulturních akcích, ohlášení novinky atd.)

- Proslov, projev (krátký nebo dlouhý monolog)
- Předčítání (hlasité přečtení textu – novin, knih, dopisu...)
- Přednáška (souvislý ústní výklad odborného obsahu)
- Referát (ústně přednesená zpráva, např. posudek, vědecká problematika)
- Rozhovor (dialog mezi dvěma a více osobami)
- Umělecký přednes (přednes doplněn o techniky řeči např. výrazové čtení, čtení veršů...)
- Vyprávění (např. fiktivních příběhů)
- Výklad (upřesnění, vysvětlení, interpretace nebo komentář)
- Zpráva (ústní sdělení nějaké skutečnosti)

Paralingvistika

Součástí verbální komunikace je paralingvistická komunikace, která se zabývá doprovodnými rysy verbální komunikace. Paralingvistika významně ovlivňuje smysl komunikace. Mezi základní prvky patří: hlasitost projevu, kvalita řeči, výška tónu hlasu, barva hlasu, intonace, plynulost řeči, emoční zabarvení projevu, slovní vata, rychlost řeči, chyby v projevu atd. (Šedivý, 2009).

Písemná komunikace

Písemná komunikace je součástí verbální komunikace a jde o zprostředkování komunikace písemnou formou. I tato komunikace vyžaduje zřetelnost, úplnost, stručnost, správnost, zdvořilost apod. Mezi typy písemností patří například: Biografie, Cestopis, časopis, článek, deník, divadelní hra, dopis, encyklopedie, esej, fantasy, graffiti, kniha, email, SMS a další (Šedivý, 2009).

5.1.2 Neverbální komunikace



Neverbální komunikace je „mimoslovní sdělování, které je vývojově starší než slovní komunikace“ (Průcha, 2013, s. 172).

Neverbální komunikací předáváme komunikačnímu partnerovi informace o sobě, o tom, jak ho vnímáme, o svých emocích, zájmu, rozpoložení apod. Neverbální komunikace často probíhá na nevědomé úrovni (používáme ji nevědomě i ji tak přijímáme). Mezi neverbální komunikaci patří (Šedivý, 2009, s. 49 -62):

- Proxemika (umístění v prostoru, vzdálenost mezi komunikačními partnery)
- Posturika (poloha těla, postoj)
- Kinezika (pohyby těla např. způsob chůze)
- Gestika (pohyby s určitým významem, gesta rukou nebo jinou částí těla, např. salutování, kroucení hlavou jako nesouhlas, ťukání si na čelo...)
- Mimika (výrazy tváře, např. úsměv, úšklebek...)
- Pohledy (pohled vysílaný na jiného člověka, např. uhrančivý pohled, hřejivý pohled, mrazivý pohled...)
- Dotečky (užší kontakt dvou těl, např. podání ruky)
- Vůně a pachy

5.1.3 Pedagogická komunikace



Pedagogická komunikace „je zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla“ (Průcha, 2013, s. 191).

Další autoři definují pedagogickou komunikaci následovně:

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejích účastníků“ (Gavora, 1988, s. 22).

„Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu“ (A. N. Leont'jev in Nelešovská, 2005).

Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání a zprostředkovává vztahy mezi účastníky komunikace (učitel – žák, žák – žák). Pedagogické komunikace se může účastnit větší množství osob, my zde ale budeme specifikovat hlavní z nich, kterými je učitel a žák. Učitel a žák jsou vzájemně velice nesouměrní komunikační partneři jak v rovině sociální tak kvantitativní. Pedagogická komunikace často nabývá masového charakteru, protože učitel obvykle stojí ve třídě a hovoří k 20 – 30 žákům zároveň (Gavora, 2005). Účastníci pedagogické komunikace mohou být vzájemně v různých vztazích (Gavora, 2005 s. 26- 27):

- Učitel – žák
- Učitel – skupina žáků
- Učitel – třída
- Žák – žák
- Žák – skupina žáků
- Žák – třída
- Skupina žáků – skupina žáků
- Skupina žáků - třída

První tři typy vztahů jsou asymetrické, protože jak jsme již zmínili, jedná se o nesouměrné komunikační partnery, učitel má při komunikaci nadřazené postavení a žák podřazené. Symetrické vztahy (rovnocenné) jsou mezi žáky navzájem nebo mezi skupinami žáků navzájem (Gavora, 2005).

Při pedagogické komunikaci se stanovují základní pravidla, která jsou často příčinnou kvality jejího průběhu. Pravidla pedagogické komunikace stanovuje společnost (v nejobecnější rovině), škola a školní třída (učitel a žáci). Konkrétní pravidla ve třídě může stanovit učitel sám, případně žáci sami, nebo se stanovují společně. Zavedení pravidel je vhodné, protože podporují spolupracující chování, zajišťují bezpečnost, nebo také udržují přijatelnou úroveň slušného chování mezi žáky vzájemně i mezi zaměstnanci školy nebo jejími návštěvníky (Nelešovská, 2005).

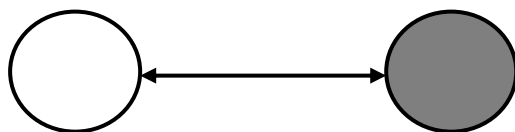
Organizační forma vyučování a její vliv na pedagogickou komunikaci

Tři nejčastější organizační formy dle Nelešovské (2005):

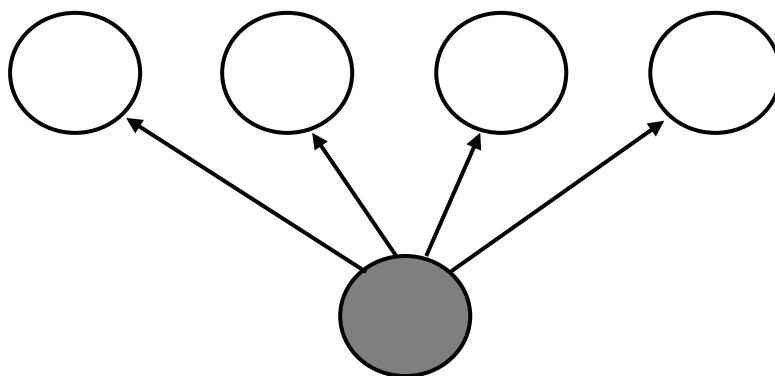
1. Hromadné vyučování

Hromadné, neboli frontální vyučování, je nejčastěji používanou formou v našich školách. V rámci hromadného vyučování může být komunikace: obousměrná mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná od učitele ke třídě nebo jednosměrná učitele k jednomu žákovi.

Obr. č. X, obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem
(Nelešovská, 2005, s. 33)



Obr. č. X, jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (Nelešovská, 2005, s. 33)



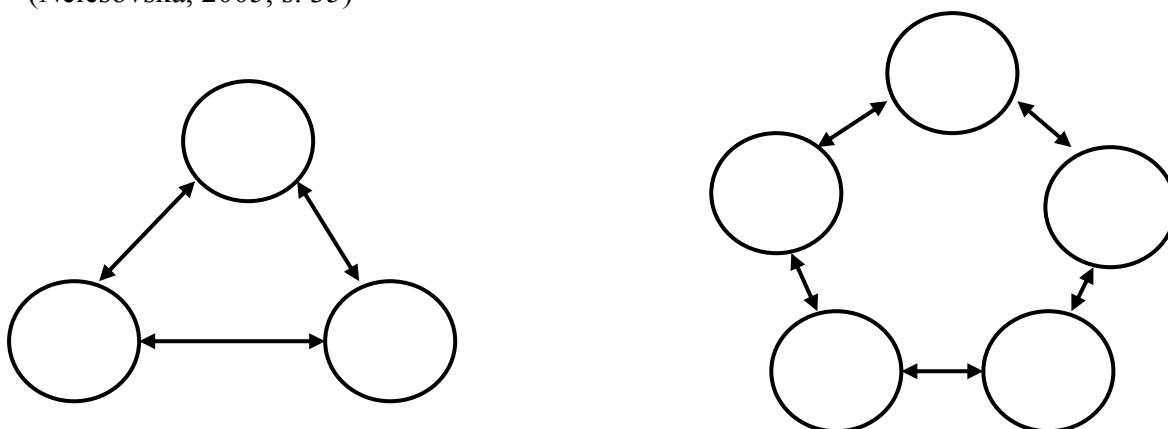
2. Skupinové vyučování

Při skupinovém vyučování dochází mezi žáky k vzájemné spolupráci a komunikaci (obousměrná komunikace). Skupinové vyučování lze rozdělit dle počtu účastníků na párové vyučování a skupinové vyučování po třech a více dětech ve skupině.

Obr. č. X, Párové vyučování (obousměrná žákovská komunikace)
(Nelešovská, 2005, s. 34)



Obr. č. X, skupinové vyučování (obousměrná žákovská komunikace)
(Nelešovská, 2005, s. 35)



3. Individuální vyučování

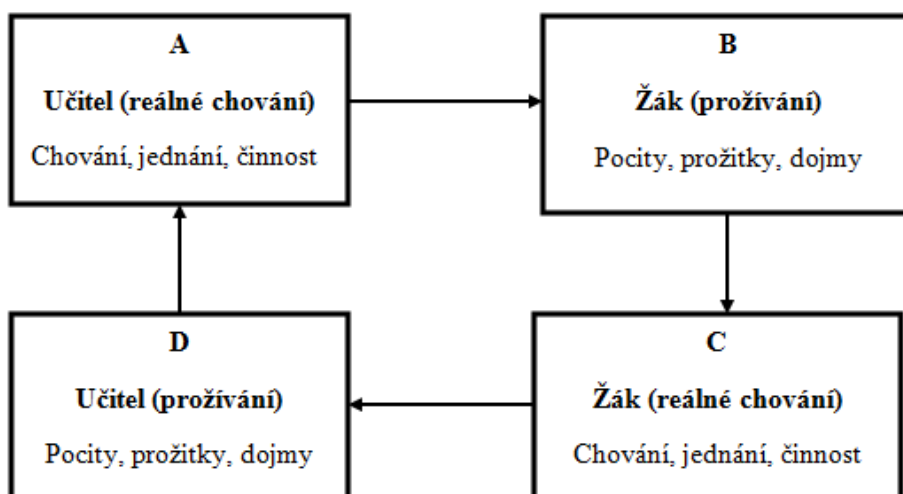
5.2 Interakce ve školní třídě jako sociální skupině



Interakce učitel žák: „vzájemné působení učitele a žáka“ (Průcha, 2013, s. 111).

Vzájemná interakce učitele a žáka představuje složitější vzájemné působení (vzájemný vztah, komunikaci). Při dlouhodobějším vztahu mají interakce ustálenější charakter a formu podle převažující tendence, dle Výrosta (1998) se jedná o interakční bludný kruh, sestupnou interakční spirálu a vzestupnou interakční spirálu. Tyto základní interakce mezi učitelem a žákem ovlivňují především vzájemné vztahy, ale také činnost nebo výkon jednotlivce. Na úvod ukážeme, jak mají prožitky učitele nebo žáka v rámci vzájemné interakce zásadní význam na budoucí chování žáka a učitele a budoucí interakce mezi nimi.

Obr. č. 8. Chování a prožívání v interakci učitele a žáka (Výrost, 1998, s. 275)



Obrázek zobrazuje způsob vzájemného ovlivnění učitele a žáka v rámci interakce. Učitel (A) zde svým chováním nějak působí na žáka (B). Chování učitele v žákovi vyvolává emoční reakce a prožitky, a ty bezprostředně ovlivňují chování (C). Chování žáka naopak působí na prožívání učitele a opět ovlivňuje jeho chování k žákovi. Pokud dojde již na začátku k nepříjemným prožitkům, dostávají se učitel a žák do bludného kruhu, protože nepříjemné prožitky učitele se odráží v jeho chování, které vyvolává nepříjemné prožitky u žáka, a ty se opět odráží v jeho chování atd. Tím vzniká vzájemná antipatie a dochází k působení sestupné interakční spirály a rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo demotivaci žáka (Výrost, 1998).

Interakční styl učitele

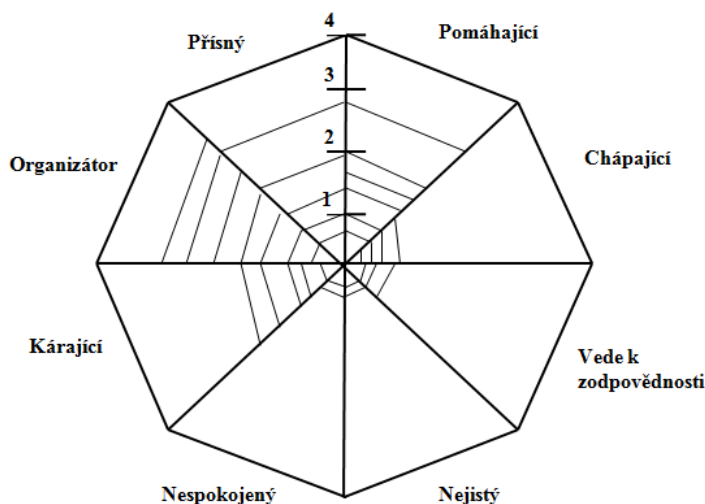
Reagování učitele na činnost žáků nebo žáků na činnost učitele se nazývá interakce. Těchto interakcí probíhá v rámci vyučovací hodiny ve škole velké množství a označují se jako interakční epizody. Příkladem interakční epizody může být, když učitel položí otázku a žák na ni odpoví, nebo když učitel něco řekne a žáci se rozesmějí. Interakce ve třídě se u různých učitelů liší, protože činnost učitele je ovlivněna různými vnějšími a vnitřními vlivy. Z vnitřních vlivů se jedná o osobnostní vlastnosti učitele, subjektivní koncepci vyučování, žáka pod. Z vnějších vlivů se jedná například o typ vyučovacího předmětu, věk žáků, specifika jejich chování. I když se učitelé navzájem více či méně odlišují, tak u každého učitele lze vysledovat převládající prvky nebo vlastnosti interakce, které se opakují. Tyto prvky se souhrnně označují jako interakční styl. To, že je interakční styl relativně stálá charakteristika učitele, je pro žáky pozitivní, protože jim to umožňuje se orientovat, předvídat chování učitele atd. Jedna z možností definování interakčních stylů učitele je na základě protikladných charakteristik: autoritativní styl – demokratický styl. Další možná charakteristika je podrobnější a skládá se z osmi charakteristik interakce učitele (=dimenzí) (Gavora, 2005).

Tab. č. 4, dimenze interakčního stylu (Gavora, 2005, s. 46)

Dimenze	Příklad
Organizátor vyučování	Žáky hodně naučí
Pomáhá žákům	Pokud žáci něčemu nerozumí, pomůže jim
Chápající	Dokáže pochopit nedostatky žáků
Vede žáky k zodpovědnosti	Dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy
Nejistý	Je váhavý
Nespokojený	Cokoli žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí
Kárající	Mívá pichlavé poznámky
Přísný	Vyžaduje od žáků naprosté soustředění

Každý učitel naplňuje jiným způsobem každou interakční dimenzi. U některého učitele může dominovat dimenze „pomáhá žákům“ a organizátor vyučování“ u jiného „přísný“ a „organizátor vyučování“ apod.

Obr. č. 9, příklad interakčního stylu, přísný učitel (Gavora, 2005, s. 48)



Obrázek je interakční styl učitele, který je dobrý organizátor, přísný, dost často kárá žáky, ale není nespravedlivý (nízká nespokojenost) a žákům v případě potřeby podá pomocnou ruku (Gavora, 2005).

5.3 Percepční chyby ovlivňující pedagogickou komunikaci a interakci

Percepce znamená v překladu vnímání, jedná se tedy o chyby ve vnímání, kterých se dopouštíme všichni v kontaktu s druhými lidmi. Při utváření vztahu učitel žák může být percepční vnímání (případně chyby) velice zásadní, protože pokud učitel podlehe některé percepční chybě (například prvnímu dojmu), může to vést k nespravedlivému jednání vůči žákovi. Příklad percepčních chyb dle Heluse (2015):

1. Haló efekt

Haló efekt je termín, který označuje (nevědomé) podléhání výrazným rysům, charakteristikám druhé osoby. Postoj k druhé osobě se utváří na základě dílčích vlastností, které jsou něčím výrazné (například výrazné oblečení)

2. Efekt prvního dojmu

Efekt prvního dojmu je situace, kdy je jedinec dlouhodobě ovlivněn prvním dojmem z druhé osoby.

3. Kontrastní vnímání

V pedagogickém prostředí by se kontrastní vnímání mohlo projevat rozdělováním žáků na ty, s nimiž se dobře spolupracuje a jsou chloubou třídy a na ty, se kterými je spolupráce náročná a nejraději by je učitel neměl ve třídě. Takovéto polarizování a kontrastní vnímání ovlivňuje jednání učitele k žákům negativním způsobem.

4. Favoritismus

Favoritismus popisuje sklon učitelů mít ve svých třídách své oblíbence (favority), u kterých vlivem této percepční chyby poté přeceňují jejich pozitiva a přehlížejí jejich nedostatky. Tyto žáky učitelé poté ochraňují a omlouvají.

5. Efekt očekávání

S efektem očekávání souvisí tzv. Pygmalion efekt a Golem efekt. Pokud má učitel k žákovi pozitivní očekávání (na základě minulé zkušenosti nebo i na základě percepční chyby například prvního dojmu), tak žák s největší pravděpodobností opravdu lepších výsledků (pokroků) dosahovat bude. Tento efekt se označuje jako Pygmalion efekt. Bohužel může nastat i obrácená situace a to když učitel má negativní očekávání ke konkrétnímu žákovi, způsobí, že žák se nezlepší, případně se začne ještě zhoršovat.



Souhrn

Sociální komunikace je specifické spojení mezi lidmi, které lze charakterizovat předáváním informací a významů. Komunikace může mít formu verbální i neverbální, zároveň může být záměrná nebo nezáměrná, přímá a nepřímá i jednosměrná nebo obousměrná. Verbální komunikace má formu slovních výrazů (mluvených nebo psaných) oproti tomu neverbální komunikace je mimoslovní sdělování, které zahrnuje například proxemiku, posturiku, kineziku, gestiku, mimiku, pohledy atd. Pedagogická komunikace je specifická v tom, že je zaměřena na dosahování pedagogických cílů a má tedy vymezen obsah, sociální role i dohodnutá komunikační pravidla. Pedagogická komunikace je součástí interakcí, které probíhají ve školní třídě. Pedagogická interakce představuje vzájemné působení učitele a žáka a její kvalita a forma závisí na osobnosti a kompetencích učitele. U pedagogické komunikace i interakce se objevují negativní jevy ve formě percepčních chyb, které by měl učitel co nejvíce eliminovat. Příkladem percepční chyby je haló efekt, favoritismus nebo efekt očekávání.



Kontrolní otázky

1. Popište komunikační proces.
2. Vypište alespoň 6 druhů komunikace.
3. Definujte pedagogickou komunikaci.
4. Definujte interakční styl učitele.
5. Vysvětlete pojem „Haló efekt“



Literatura

GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická kounikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5104-9.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

MIKULÁŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠEDIVÝ, Vladimír, 2009. *Sociální komunikace*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-277-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed., 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8269-6.

6 Základy pedagogického výzkumu



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je uvést čtenáře do základů pedagogického výzkumu a základních výzkumných metod.

6.1 Klíčové pojmy

Na úvod tématu je vhodné si vymezit klíčové pojmy týkající se tématu pedagogického výzkumu. Jedná se o pojmy: výzkumní cíl, výzkumný problém, proměnné, hypotézy, výzkumný soubor, validita a reliabilita. Dále se v této kapitole budeme věnovat rozdílu mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem a konkrétními výzkumnými metodami



„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují, či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají poznatky nové“ (Gavora, 2000, s. 11).

6.1.1 Výzkumný cíl

Výzkumný cíl uvádí, co chceme zkoumat (zjistit) a vychází z tématu výzkumu. Téma výzkumu je obecné (v širším rozsahu) stanovení, co chceme zjišťovat, poté dochází k jeho konkretizaci, čímž vzniká výzkumný cíl, ze kterého následně výzkumník formuluje výzkumný problém (Doulík, 2016).

6.1.2 Výzkumný problém

Jak jsme uvedli výše, vychází z výzkumného cíle. Výzkumný problém může být také rozpracován do dalších subproblémů. Vždy je ve formě tázací věty. Pro lepší představu uvádíme příklad tvorby výzkumného problému z tématu výzkumu:

„Téma výzkumu: Výchova dítěte v rodině.“

Konkretizace tématu: Výchova dítěte v neúplné rodině.

Výzkumný cíl (cíle): Zjistit, jaké jsou základní projevy výchovy v rodině bez otce

Výzkumný problém: Jaký je vliv absence vzoru otce v neúplné rodině na vývoj maskulinního chování syna?

Výzkumný subproblém: Jaký je vztah mezi absencí otce v rodině a sexuální orientací jedince?

Výzkumné otázky: Jak lze kompenzovat roli otce v neúplné rodině? Jakou roli v této kompenzaci hraje škola?“ (Doulík, 2016).



Tři typy výzkumných problémů: deskriptivní (popisný), relační (vztahový), kauzální (příčinný).

Existují tři typy výzkumných problémů, které se formulují na základě charakteru výzkumu.

1. Deskriptivní (popisný) výzkumný problém

Deskriptivní výzkumný problém obvykle hledá odpověď na otázku „jaké to je?“. Tento typ výzkumného problému popisuje situaci nebo stav určitého jevu. Příklad: jaké jsou postoje rodičů propadajících žáků k učiteli a vedení školy? U deskriptivních výzkumných problémů se **nestanovuje hypotéza** (Gavora, 2000).

2. Relační (vztahový) výzkumný problém

Relační výzkumný problém hledá vztahy mezi jevy, ptáme se tedy na to, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy, případně jak těsný tento vztah je. Příklad: Jaká je závislost mezi výsledkem přijímací zkoušky a úspěšností studia na vysoké škole (Gavora, 2000)

3. Kauzální (příčinný) výzkumný problém

Kauzální výzkumný problém zjišťuje, jak vychází i z jeho názvu, příčinu, která vedla k určitému důsledku. Pro tento typ výzkumného problému je běžnou metodou experiment. Příklad: Je nedirektivní výchovný styl efektivnější pro vytvoření pozitivních postojů žáků k učiteli než direktivní? (Gavora, 2000)

6.1.3 Proměnné



Proměnná je „v pedagogickém výzkumu jakýkoli faktor, který ovlivňuje zkoumaný objekt“ (Průcha, 2013, s. 227).

Proměnné jsou jevy nebo vlastnosti, které vstupují do výzkumu, a u kterých výzkumník hledá existenci vztahů. Jedná se tedy o jev nebo vlastnost, která se ve výzkumu mění. Rozlišujeme proměnné: kategoriální (lze je zařadit do určité kategorie, například pohlaví, vzdělání...) a měřitelné (lze je změřit, například výsledek textu, IQ...). Dle povahy konkrétní proměnné ve výzkumu je můžeme rozdělit na nezávislé, závislé a intervenující proměnné (Chráška, 2007).



Rozlišujeme nezávislé, závislé a intervenující proměnné.

S nezávisle proměnnou výzkumník záměrně pracuje, „jedná se o vlastnost (jev), který je příčinnou nebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti (jevu). Závisle proměnná je vlastnost (jev), která je výsledkem (následkem, důsledkem) působení nezávisle proměnné“ (Chráška, 2007, s. 16). A intervenující proměnná ovlivňuje nežádoucím způsobem ve výzkumu závisle proměnnou, proto je snaha o její identifikaci a eliminaci (Doulík, 2016).

6.1.4 Hypotézy



Hypotéza je vědecké „tvrzení o předpokládaném či pravděpodobném zjištění“ (Průcha, 2013, s. 95).

Hypotéza je vědecký předpoklad, který stanovujeme vždy u výzkumných problémů relačních a kauzálních. U deskriptivních výzkumných problémů se hypotéza nikdy nestanovuje. Při statistickém vyhodnocení stanovujeme nulovou a alternativní hypotézu. Nulová hypotéza nepředpokládá vztah mezi proměnnými a alternativní hypotéza předpokládá vztah mezi proměnnými. V rámci výzkumu můžeme hypotézu verifikovat (potvrdit) případně falsifikovat (zamítnout). Hypotézu nelze potvrzovat či zamítnout částečně (Doulík, 2016).



Hypotéza může být rozdílová, vztahová nebo následková.

Hypotézy vyjadřují rozdíl, vztah nebo následek, od toho se odvíjí také jejich označení: hypotéza rozdílová, vztahová a následková. Rozdílová hypotéza předpokládá rozdíl mezi dvěma a více proměnnými. Příklad: Chlapci mají lepší vědomosti fyziky než dívky. Vztahová hypotéza předpokládá vztah mezi dvěma a více proměnnými. Příklad: Mezi mírou podnětnosti rodinného prostředí a školním prospěchem existuje pozitivní vztah. Následková hypotéza předpokládá, že jedna proměnná podmiňuje druhou. Příklad: V čím méně podnětném rodinném prostředí vyrůstají žáci, tím horší prospěch mají ve škole (Doulík, 2016)

6.1.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor vychází z tzv. základního souboru. Základní soubor obsahuje všechny prvky, tzn., pokud budu například zkoumat postoje rodičů dětí s tělesným postižením k inkluzivnímu vzdělávání, budou základním souborem všichni rodiče dětí s tělesným postižením. Oproti tomu do výzkumného souboru patří pouze vybrané prvky, tzn., například respondenti, které reprezentativně vyberu a oslovím k výzkumu (Doulík, 2016). Možností, jakým způsobem vybírat výzkumný soubor ze základního souboru je více, my zde uvedeme několik, dle Chráska (2007).

Prostý náhodný výběr

Tento výběr je charakteristický stejnou šancí všech prvků, že budou vybrány. Výběr se může provést například losováním nebo technikou náhodných čísel.

Záměrný výběr

O výběru prvku nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka nebo zkoumané osoby. Záměrný výběr může výzkumník provést anketním výběrem, výběrem „průměrných jednotek“ nebo kvótním výběrem.

Skupinový výběr

U tohoto druhu výběru se předpokládá, že základní soubor je uspořádaný do skupin (např. žáci 1. ročníku ZŠ v Ústeckém kraji = třídy). Pokud jsou skupiny v základním souboru stejně početné, vybíráme rovnou celé skupiny (např. losováním).

Stratifikovaný výběr

Tento výběr se provádí, pokud je základní soubor složen z několika podskupin. Aby byl vzorek reprezentativní, vybírá výzkumník pomocí náhodného výběru určitý počet prvků z každé podskupiny.

Mechanický (systémový) výběr

Tento výběr se využívá, pokud výzkumník chce zkoumat určité procento prvků ze základního souboru. Do výzkumného souboru je vybrán každý n-tý prvek.

Spárované (vyrovnané) výběry

U spárovaného výběru se provádí výběr ve dvou a více souborech vždy podle shodného kritéria.

6.1.6 Validita reliabilita



Validita = platnost; Reliabilita = spolehlivost

Validita „znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má“ (Gavora, 2000, s. 71). Při výzkumném šetření se zjišťuje stupeň validity, tedy zda je ten konkrétní výzkumný nástroj více nebo méně validní. Existuje více druhů validity, například obsahová, konstruktová a souběžná. Reliabilita měří spolehlivost a odpovídáme si u ní na otázku. „jaké jsou odchylky při různých měřeních téže proměnné za identických podmínek“ (Doulík, 2016, s. 23). Stejně jako u validity i zde se měří stupeň reliability – vysoká nebo nízká reliability. Reliabilitu posuzujeme za pomoci testu a retestu, tedy díky opakovanému měření, nebo paraelním testem nebo vnitřní konzistencí položek (Gavora, 2000).

6.1.7 Fáze pedagogického výzkumu

Řešení jednoho nebo více výzkumných problémů představuje řadu na sebe navazujících a na sobě závislých kroků a činností (Chráška, 2007). Základní postup v pedagogickém výzkumu bývá následující:

1. Stanovení výzkumného problému (výzkumné téma, výzkumný cíl)
2. Formulace hypotéz
3. Testování hypotézy (její verifikace nebo falsifikace)
4. Vyvození závěrů a jejich prezentace

6.2 Kvantitativní a kvalitativní výzkum

Kvantitativní a kvalitativní výzkum se od sebe liší již ve výzkumném cíli, dále také způsobem realizace, volbou metod a vztahem výzkumníka a zkoumané osoby. Výzkum může mít také charakter tzv. smíšený, kdy vychází z kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji (zjišťuje množství, frekvenci, míru atd.), tyto údaje poté matematicky zpracovává. Při vyhodnocování může vypočítat průměr, vyjádřit výsledek v procentech nebo využít metody matematické statistiky (směrodatná odchylka, korelační koeficient, statistická významnost apod.). Oproti tomu kvalitativní výzkum své zjištění uvádí ve slovní podobě. Jedná se o podrobný, výstižný popis. Rozdíl v kvalitativním a kvantitativním výzkumu je také, jak již bylo zmíněno,

v postoji výzkumníka k jevům. V kvantitativně orientovaném výzkumu si výzkumník drží odstup od zkoumané reality, čímž si zabezpečuje nestrannost. V kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží o sblížení se zkoumanými osobami, protože se snaží proniknout do situace, porozumět a následně co nejpřesněji popsat. Cílem výzkumníka v kvantitativním výzkumu je **vysvětlení příčin existence nebo změn jevů** (možnost zevšeobecnování). Cílem kvalitativního výzkumu je **porozumět člověku**. Pokud se podíváme na rozdíl z hlediska ověřování existujících teorií a vytváření nových i zde nalezneme rozdíl. Kvantitativní výzkum obvykle prověřuje již stávající pedagogickou teorii a poznatky (potvrzuje je nebo vyvrací). Naopak kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy (u kvalitativně orientovaného výzkumu se utvářejí hypotézy až během výzkumu) (Gavora, 2000). Níže uvedená tabulka stručně a přehledně porovnává oba přístupy.

Tab. č. 5, porovnání kvantitativního a kvalitativního přístupu (Doulík, 2016, s. 19)

	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Filozofická východiska	Positivismus	Fenomenologie
Existence reality	Jedna realita	Více realit
Cíle výzkumu	Vysvětlení jevů, ověření teorie	Porozumění smyslu jevů, budování nové teorie
Přístup	Číslo, zkoumá velké skupiny lidí, směřuje k zevšeobecnění, odstup od zkoumaného	Význam, slovo, zkoumá malé skupiny lidí, jedinečnost, vcítění se, ponoření

6.3 Výzkumné metody



Metoda je „komplex různorodých poznávacích postupů a praktických operací, které směřují k získávání vědeckých poznatků“

Mezi výzkumné metody, které postupně stručně popíšeme, patří pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu, experiment, Q-metodologie, sémantický diferenciál, projektivní metody a sociometrie. V rámci každé výzkumné metody je možné vytvořit výzkumný nástroj (př. metoda: dotazník, technika: konkrétní dotazník pro rodiče).

6.3.1 Pozorování

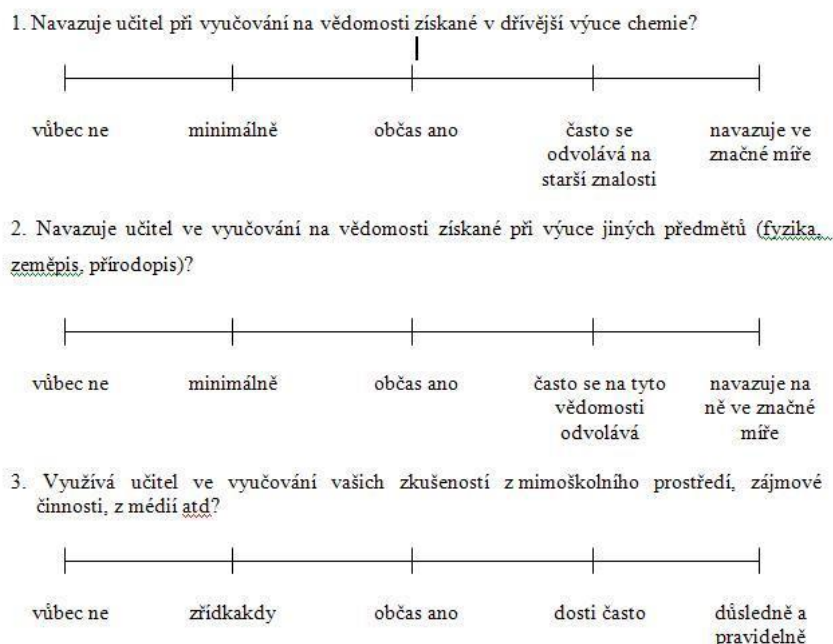


Pedagogické pozorování lze definovat jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ (Chráška, 2007, s. 151).

Pozorování je využíváno především v kvalitativních výzkumech, ale v určitých pozorovacích systémech se využívá i u kvantitativního výzkumu. Každé pozorování prochází čtyřmi fázemi: sledováním – záznamem – analýzou záznamu – vyhodnocením. Především pro potřeby kvantitativních rozhovorů se využívají pozorovací systémy (př.

Flandersův pozorovací systém, sloužící k záznamu pozorování vyučovací hodiny) a pozorovací protokol (Gavora, 2000).

Obr. č. 10, příklad pozorovacího protokolu založeného na škálování



Pozorování jako výzkumná metoda má dané požadavky, které musí být dodrženy:

- „Specifikace objektu pozorování,
- zaměřenost pozorování na cíl,
- organizovanost pozorování,
- přesný záznam pozorování“ (Doulík, 2016, s. 32).

Typy pozorování

Rozlišujeme, zda se jedná o pozorování přímé (pozorovatel je přítomen ve zkoumané realitě) nebo nepřímé (výzkumník pracuje se záznamy). Dále zda se jedná o pozorování nezúčastněné (výzkumník pozoruje, ale do zkoumané reality nevstupuje) nebo zúčastněné (výzkumník aktivně ovlivňuje zkoumanou realitu). Poslední dělení je na extrospekci (výzkumník pozoruje ostatní) nebo introspekci (výzkumník pozoruje sám sebe) (Doulík, 2016).

Kódování reality

Kódování reality je důležitá součást pozorování i následné analýzy a vyhodnocení. Jedná se o kategorie (jevů), které si výzkumník stanoví a poté provádí jejich záznam (například „učitel chválí“ nebo „žák odpovídá“...). Kódování rozlišujeme na přirozené a intervalové. U přirozeného kódování zaznamenává pozorovatel sledovaný jev (kód) vždy, když se v pozorované realitě objeví (například pokaždé, když „učitel chválí“). U intervalového kódování zaznamenává pozorovatel jev, který se vyskytuje na konci stanoveného časového intervalu (například interval 3 sekundy, pozorovatel zaznamená jev, který se vyskytuje vždy po 3. sekundě) (Gavora, 2000).

6.3.2 Škálování



Posuzovací škála „zjišťuje míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu“
(Gavora, 2000, s. 88).

Škálování je nástroj ke zjišťování intenzity nějakého jevu. Použití škálování je u různých metod velice podobné, někdy i stejné. Posuzovací škály mají nejčastěji 3, 5, 7 nebo 9 stupňů, tedy vždy lichý počet, ke kterému je vhodné připojit ještě možnost N – nevím, nedovedu odpovědět, čímž se zamezuje tomu, aby respondenti udávali středovou hodnotu v případě, že nevědí (Gavora, 2000).

Základní typy škál dle Doulíka (2016):

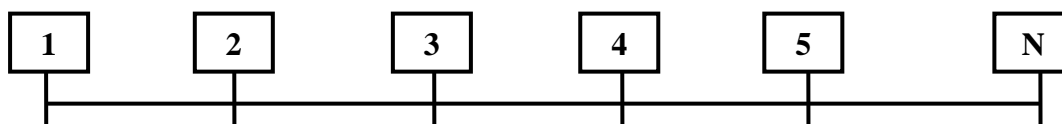
1. Pořadové škály

U pořadových škál výzkumník stanoví kritéria, podle kterých mají respondenti seřadit (uspořádat) předložené jevy. Například: seřaďte jednotlivé předměty od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbené: český jazyk, anglický jazyk, matematika, fyzika, hudební výchova, tělesná výchova.

2. Intervalové škály

„Jsou založeny na ohraničeném kontinuu, které je rovnoměrně rozděleno na úseky“ (Doulík, 2016, s. 36). Jedná se o tzv. bipolární škály, jejichž počet je vždy lichý, na stranách je protikladný výraz (který není tvořen příponou ne-).

Obr. č. 11, intervalová škála



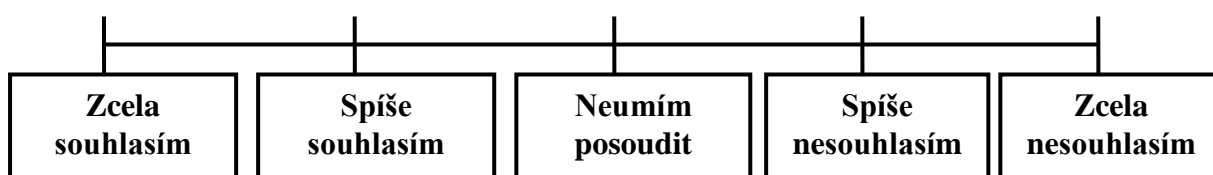
V souvislosti s intervalovými škálami se někdy hovoří také o tzv. kvaziintervalových škálách, u kterých se rovnoměrné intervaly stanovují uměle, protože mezi jednotlivými intervaly nemusí být stejný rozdíl (například známky ve škole).

3. Likertovy škály

U Likertových škál respondent uvádí míru souhlasu a nesouhlasu s uvedeným výrokem.

Obr. č. 12, Likertova škála (Doulík, 2016, s. 37)

Vyučující přírodopisu nás vždy dokáže pro dané téma motivovat, dokáže v nás vzbudit zájem o probíranou látku. (Zaškrtněte odpověď vyjadřující míru vašeho souhlasu s uvedeným výrokem.):



6.3.3 Dotazník



Dotazník lze vymezit jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora, 2000)

Dotazník je velmi frekventovaná metoda získávání dat v pedagogickém výzkumu. „Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá samostatně“ (Chrásková, 2007, s. 163). Dotazovaná osoba se označuje jako respondent, jednotlivé otázky se nazývají položky a zadávání dotazníku se označuje jako administrace (Gavora, 2000). Využití dotazníku jako výzkumné metody má své klady i zápory. Dotazník je považován za levnou metodu, která se jednoduše zpracovává, zároveň respondent dotazník může vyplnit v čase, kdy sám chce. Oproti tomu může být někdy obtížné sehnat respondenty, je snadnější pro respondenty vyplnit nepravdivé informace a je velice zredukovaná komunikace (Doulík, 2016).

Zásady tvorby dotazníkových položek dle Gavora (2000):

- Formulujte jasné otázky.
- Příliš široké otázky mohou vést k volným odpovědím.
- Nevyužívat výrazy jako „několik“, „obvyčejně“, „někdy“. Respondenti si je mohou vysvětlovat různě.
- Nepoužívat dvojité otázky.
- Otázky musí být pro respondenty smysluplné.
- Otázky by měly být jednoduše formulované.
- Nepoužívat záporné výrazy.
- Nepoužívat sugestivní otázky (předpojaté otázky).

Tab. č. 6, druhy položek v dotazníku (Chráska, 2007, s. 164 - 169)

Druhy položek podle jejich funkce	
Kontaktní položky	Snadné a nenáročné otázky, které mají napomoci vytvořit kontakt mezi respondentem a výzkumníkem.
Funkcionálně psychologické položky	Odstraňují napětí u respondenta po náročných otázkách, případně připravují respondenta („přeladují“) na náročnější otázky.
Kontrolní položky	Ověřují věrohodnost údajů. Například otázky, které se v dotazníku opakují v odlišném znění.
Filtrační položky	Slouží k eliminaci respondentů, kterých se výzkum netýká. Také se využívají pouze u různých doplňujících otázek, které výzkumníka zajímají pouze u části výzkumného vzorku.
Druhy položek podle konstrukce	
Otevřené (nestrukturované) položky	Respondentům nejsou nabízené možnosti, ale pouze obecnější otázky, ke kterým se volně vyjadřují. Nevýhodou otevřených položek je obtížnost vyhodnocení.
Uzavřené (strukturované) položky	Respondentům se předkládají předem připravené odpovědi, ze kterých vybírají jednu nebo více. Výhodou uzavřených otázek je jednodušší vyhodnocení. Naopak nevýhodou je nižší kvalita odpovědí, do kterých jsou respondenti násilně vtěsnáváni.
Polouzavřené položky	Nabízejí možné odpovědi, ale zároveň poté vyžadují vysvětlení volby.
Druhy položek podle toho co zjišťují	
Položky zjišťující fakta	Pro respondenty jednoduché na vyplnění. Často se dávají na začátek dotazníku. Bývají velice často dichotomické, tzn., že se na ně odpovídá ano – ne. Například se jedná o otázky zjišťující věk, zaměstnání apod.
Položky zjišťující znalosti nebo vědomosti	Tyto otázky je nutné podat takovým způsobem, aby se respondent necítil špatně při neznalosti (demotivován k dokončení dotazníku). Například: „nevzpomínáte si, kdo byl posledním předsedou Federálního shromáždění ČSFR?“
Položky zjišťující mínění, postoje a motivy	Tyto položky musí být formulovány tak, aby se v nich neobjevil názor, mínění nebo postoj výzkumníka. Často se u těchto položek využívají nepřímé (projektivní) otázky, jejím příkladem

může být otázka „Co si myslí žáci vaší třídy o třídní učitelce?“. Zde se předpokládá, že respondent do odpovědi promítne svůj názor, protože se se skupinou ztotožní.

6.3.4 Interview



„Interview je výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem“ (Průcha, 2013, s. 250).

Interview je explorativní metoda, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale také motivy a postoje, protože výzkumník může sledovat i vnější reakce respondenta. Někteří výraz interview nahrazují slovem rozhovor (například J. Janoušek). Pro úspěšný rozhovor je důležité navození tzv. raportu, tedy přátelské a milé atmosféry. Během rozhovoru tazatel odpovídá na otázky, které mohou být otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Rozhovor se využívá, především pokud výzkumník sleduje osobní a důvěrná témata, nebo v případě, že se výzkum dělá s osobami, které mají obtíže s psaným projevem. V rozhovoru stejně jako v dotazníku jsou zakázány sugestivní otázky (Gavora, 2000).

Druhy interview (Gavora, 2000)

1. Strukturované interview

Otázky i možnosti odpovědí jsou pevně dané. Strukturované interview má podobu čteného dotazníku. Výhodou je časová nenáročnost i snazší vyhodnocení.

2. Nestrukturované interview

Naprostá volnost odpovědí. Dané je pouze téma interview a poté respondent hovoří již zcela volně. Tento způsob rozhovoru obvykle přináší nové informace. Nevýhodou je náročné vyhodnocení.

3. Polostrukturované interview

Otázky i možné odpovědi jsou dané, ale respondent je zároveň vyzván k většímu rozvedení své odpovědi (objasnění, vysvětlení).

6.3.5 Obsahová analýza textu



„Výzkumná metoda zaměřená na identifikaci, porovnávání a vyhodnocování obsahových prvků textů i neverbálních komunikátů“ (Průcha, 2013, s. 177).

Obsahovou analýzu textu můžeme v pedagogickém výzkumu chápat dvojím způsobem. Jako analytickou část jiných metod (analýza dotazníků, analýza záznamů rozhovoru...) nebo jako samostatnou metodu (analýza školských zákonů, analýza přípravy učitelů

atd.). Obsahová analýza může být nekvantitativní, která se zabývá rozbory textů a interpretací textů. Nebo kvantitativní analýza, kde se obsahové prvky kvantifikují (frekvence, pořadí, stupeň) (Doulík, 2016).

6.3.6 Pedagogický experiment



„Experiment je výzkumná metoda, jejíž síla spočívá v možnosti manipulování s proměnnými“ (Gavora, 2000, s. 125).

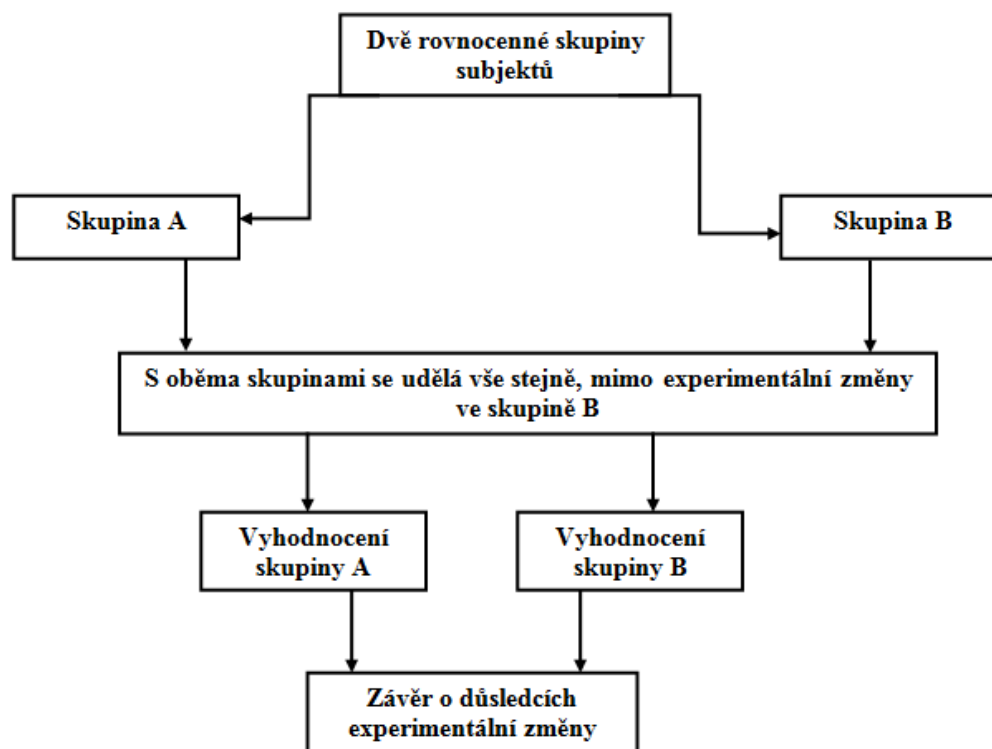
Pedagogický experiment je charakteristický manipulací s proměnnými, tzn., že výzkumník plánovitě zasahuje do proměnných, čímž odhaluje kauzální souvislosti. Označení osob a jevů v experimentu dle Gavora (2000):

Subjekt = ti, kteří se účastní experimentu

Znak = definovaná vlastnost (věk, pohlaví, školní úspěšnost)

Experiment může být přirozený (probíhá v přirozeném prostředí) nebo laboratorní (častější například v psychologii). Jak bylo uvedeno, v experimentu dochází k úmyslné manipulaci s proměnnými. Podle toho, s kolika proměnnými se v experimentu pracuje, rozlišujeme experiment jednofaktorový a vícefaktorový. Při experimentu dochází k rozdělení subjektů na dvě skupiny. V jedné skupině (experimentální skupina) dochází k manipulaci s proměnnými a ve druhé skupině (kontrolní – referenční skupina, je shodná s experimentální skupinou v podstatných znacích (počet, věk, pohlaví...) k manipulaci s proměnnými nedochází (Gavora, 2000).

Obr. č. 13, Model experimentu (Gavora 2000, s. 126)



Uvedený model popisuje vytvoření dvou stejných skupin, které se zúčastní experimentu (např. dvě třídy na ŽŠ, s maximem stejných znaků). V obou skupinách probíhá vše totožně, kromě skupiny B, kde nastává experimentální změna, tzn. manipulace s proměnnými (např. zavedení interaktivní tabule při výuce). Poté experimentátor vyhodnocuje stejně obě skupiny (např. výsledky testu z konkrétní probrané látky). Z vyhodnocení vyplývá závěr o důsledcích experimentální změny (např. interaktivní tabule napomáhá žákům při učení, protože žáci z experimentální skupiny měli lepší výsledek testu než žáci z kontrolní skupiny).



Při pedagogickém experimentu je zásadní identifikace tří typů proměnných: závisle proměnná, nezávisle proměnná a intervenující proměnná.

Na uvedeném příkladu zároveň vysvětlíme princip tří typů proměnných, které se v experimentu objevují. První z nich je **nezávisle proměnná**, se kterou se úmyslně manipuluje v experimentu (ve výše uvedeném příkladu by to byla interaktivní tabule). Další je **závisle proměnná**, která by měla reagovat na zavedení nezávisle proměnné a jejím působením se změnit (v uvedeném příkladu jsou to vědomosti žáků v daném předmětu). Poslední typ je **intervenující proměnná**, která působí nežádoucí změnu závisle proměnné a měla by být co nejvíce eliminována (v uvedeném příkladu by se mohlo jednat například o jiného vyučujícího v obou skupinách, nebo jiný čas na psaní kontrolního textu apod.) (Gavora, 2000).

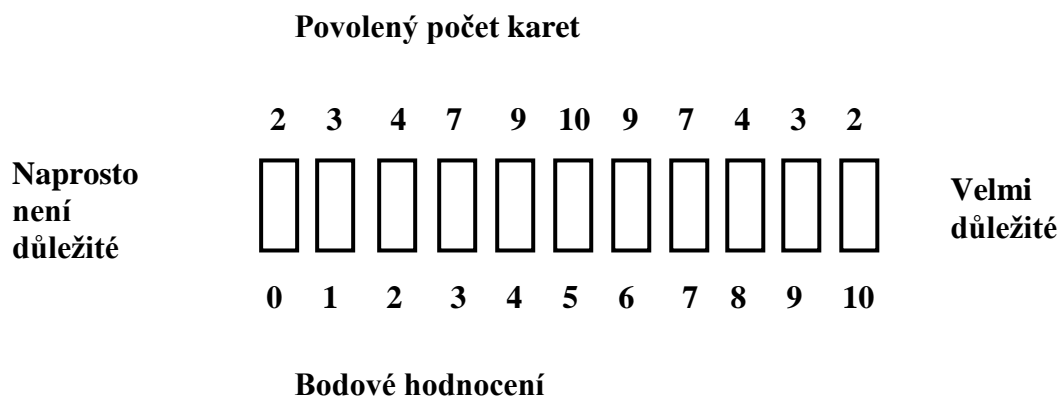
6.3.7 Q-metodologie



„Psychometrická a statistická metoda, vyvinutá americkým psychologem W. Stephensonem“ (Průcha, 2013, s. 239).

Metoda Q třídění patří mezi ratingové metody a jejím základem jsou škály. Princip této metody spočívá v tzv. Q-typech, což jsou balíčky karet s výroky. Respondent má za úkol ohodnotit podle stanoveného kritéria (důležitost, vliv...) výroky na kartách a rozdělit je dle normálního rozdělení (Chráška, 2007). Nejčastěji se využívají sady karet po 60, 90 nebo 120. Například u sady s 60 kartami je možné požadovat jejich třídění dle uvedeného schématu.

Obr. č. 14, schéma Q-třídění karet (Chráška, 2007, s. 231)



6.3.8 Sémantický diferenciál



Sémantický diferenciál je „výzkumná technika vyvinutá Ch. Osgoodem pro měření významu slov a postojů k něčemu“ (Průcha, 2013, s. 260).

Sémantický diferenciál je psychosémantická metoda, která se snaží prostřednictvím individuálního chápání pojmů poznat vnitřní svět člověka. Základem metody jsou posuzovací škály, které mají sedm stupňů. Jedná se o bipolární škály, tzn., že mají na obou stranách protikladná adjektiva. Respondent v této metodě posuzuje dle svého vlastního individuálního chápání předložený pojem. Posuzují se tři základní faktory: faktor hodnocení (dobro či zlo pojmu), faktor potence (síla pojmu) a faktor aktivity (vztah pojmu k pohybu a změnám) (Chráska, 2007).

6.3.9 Projektivní metody



Projektivní metody využívají principu projekce.

Projektivní metody se využívají častěji v psychologii nebo pedagogické psychologické diagnostice a to především proto, že umožňují proniknout hlouběji do zkoumané osoby (holistický pohled). Nevýhodou těchto metod je jejich složitost, spornost interpretací a subjektivnost (Doulík, 2016). Mezi projektivní metody dle Doulíka (2016) patří:

- Verbální metody (slovní asociační experiment, testy nedokončených vět, projektivní interview)
- Grafické metody (grafologie, analýza výtvarných projevů – analýza dětské kresby)
- Manipulační metody (test ohýbání drátu, Lüscherův test)

6.3.10 Sociometrie



Sociometrie je „soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách“ (Chráska, 2007, s. 275).

Sociometrie se využívá nejen v rámci pedagogického výzkumu, ale také v rámci pedagogické diagnostiky. Metoda slouží k zjišťování a analýze intenzity mezilidských vztahů a to především neformálních vztahů ve skupině. Základní technikou je sociometrický test, který funguje na principu voleb. Členové skupiny přidělují dle instrukcí pozitivní (preference) a negativní (repulze) volby, na základě kterých se utváří mapa vztahů. Příklad otázky je: S kým ze třídy bys nejraději pracoval na projektu? Kteří žáci ve třídě patří k nejméně oblíbeným? Sociometrie má několik základních pravidel a my zde uvedeme pár z nich: jasně stanovená skupina, ze které mají vybírat, výsledky sociometrie slouží k práci se skupinou a musí být spojeny s nějakými opatřeními,

jednotliví členové skupiny nesmí vědět o výběrech, které provedli ostatní (Chráska, 2007). Vyhodnocení sociometrických testů může být ve formě:

- Sociometrické matice
- Sociogramu
 - Kruhový sociogram
 - Individuální sociogram
 - Hierarchický sociogram
 - Terčový sociogram
 - Dvojrozměrný sociogram



Souhrn

Výzkum je systematický způsob řešení problémů. S ohledem na systematicčnost se výzkumník drží určitého rámce. V úvodu se stanovuje téma výzkumu, ze kterého vyplývá výzkumný cíl, který uvádí, co chceme zkoumat a výzkumný problém, který může mít podobu deskripce, relace nebo kauzality. Příprava výzkumu se věnuje také hypotézám, které se stanovují pouze u relačních a kauzálních výzkumných problémů a mohou být rozdílové, vztahové nebo následkové, podle toho, zda vyjadřují (jak vyplývá z názvů) rozdíl, vztah nebo následek. Při sestavování pedagogického výzkumu je nutné také stanovit, zda se bude jednat o kvantitativní nebo kvalitativní výzkum a poté určit odpovídající metodu. Kvantitativní výzkum se využívá u většího vzorku respondentů a pracuje se u něj s čísly, které se vyhodnocují na základě statistických metod. Kvalitativní výzkum je zaměřen na menší počet respondentů a pracuje se slovem. Kvalitativně orientovaný výzkum zjišťuje nové skutečnosti a snaží se zkoumanou problematiku poznat do hloubky. Podle typu výzkumu se určuje vhodná metoda. K základním metodám pedagogického výzkumu patří pozorování, dotazník a interview, ale také sociometrie, projektivní metody, obsahová analýza textu, pedagogický experiment nebo Q-metodologie. Ze základních metod se zejména v kvalitativně orientovaných výzkumech využívá pozorování, kterým je systematické sledování a zaznamenávání smyslově vnímatelných jevů a prochází čtyřmi fázemi: sledování – záznam – analýza záznamu – vyhodnocení. Dotazník se využívá především v kvantitativně orientovaných výzkumech a lze ho charakterizovat jako způsob písemného kladení otázek a na základě nich získávání písemných odpovědí. Dotazník je velice častá metoda z důvodu snadnější administrace. K častým výzkumným metodám patří v také interview, které spočívá v ústní komunikaci výzkumníka a respondenta a může mít více podob. Interview může být strukturované (otázky i možnosti odpovědí pevně dané), nestrukturované (volnost odpovědí, předem připravené pouze téma interview) a polostrukturované (kombinace obou předchozích).



Kontrolní otázky

1. Vyjmenujte tři typy výzkumných problémů.
2. Uveďte dva rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem.
3. Jaký je rozdíl mezi zúčastněným a nezúčastněným pozorováním?
4. Popište pojmy: kontaktní položky, filtrační položky, uzavřené položky, polouzavřené položky, otevřené položky.
5. Jaký je rozdíl mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview?



Literatura

DOULÍK, Pavel, 2016. *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-989-4.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

7 Psychosociální nastavení výchovně vzdělávacích institucí, problematika sociálního klimatu



Cíle

Cílem kapitoly je poskytnout čtenáři základní přehled o klimatu výchovně vzdělávacích institucí, včetně metod jeho poznávání.

7.1 Prostředí výchovně vzdělávacích institucí



Výchovná zařízení jsou „všechna zařízení, kde je výchova primární záležitostí. Patří sem školy všech typů (od mateřských škol počínaje) a k nim patří školní družiny, školní kluby, dále domovy mládeže, střediska volného času, dětské domovy, dětské domovy se školou, krizová centra a další.“ (Kraus, 2008, s. 101 – 102).

Zařízení, která slouží primárně (nebo jako jednou z hlavních funkcí) k výchově, je velké množství, z tohoto důvodu je obtížná obecná charakteristika. Největší rozdíl je u zařízení internátních a zařízení, kam děti pouze dochází. Platí, že každé z těchto zařízení má dvě stránky: věcnou, prostorovou a osobnostní, vztahovou. Věcná a prostorová stránka obsahuje umístění zařízení (lokalita), architektonické řešení budov (velikost, uspořádání), vybavení budov (osvětlení, vytápění, klimatizace, barevnost, výzdoba, technika apod.). Osobnostně-vztahová stránka výchovných zařízení je s ohledem na téma kapitoly významnější. Osobnostně vztahovou stránku lze charakterizovat jako „trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, kteří ho tvoří a prožívají v interakci“ (Kraus, 2008, s. 107). Tato stránka tvoří klima zařízení, které zpětně ovlivňuje charakteristiky aktérů (zdravotní, psychické, pedagogické), úspěšnost fungování instituce i kvalitu výstupů (Kraus, 2008).

7.2 Sociální klima



Klima výchovně vzdělávací instituce vyjadřuje „kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané instituci, tak jak, ji vnímají, prožívají a hodnotí její zaměstnanci (vychovatelé, učitelé) i děti (žáci, klienti) a další“ (Průcha, 2013, s. 125).

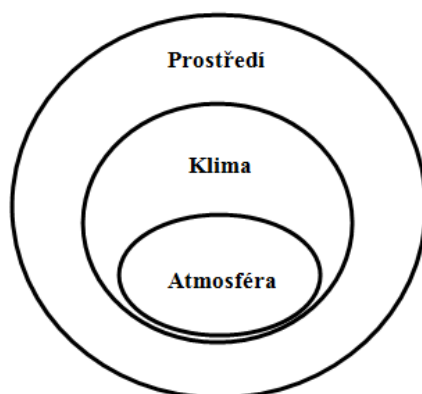
Chování dětí i dospívajících silně ovlivňuje jejich mikrosociální prostředí, ke kterému patří i výchovně vzdělávací instituce. V tomto prostředí se utváří klima, které je možné

také definovat jako *souhr subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků výchovy a vzdělávání v dané instituci, které se týká všech aspektů výchovy a vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této instituci vyvolávají*“ (Čapek, 2010, str. 134). Existují tři různá pojetí pojmu klima. Klima lze chápat jako emoční kvalitu vztahu mezi dítětem (žákem) a vychovatelem (učitelem), nebo je možné klima vztáhnout ke kultuře výchovně vzdělávací instituce (hodnoty, postoje). Třetí varianta se vztahuje k preferenci subjektivního vnímání prostředí (Čapek, 2010). Vše, co ovlivňuje podobu klimatu výchovně vzdělávací instituce, se nazývá determinanty klimatu a patří do nich:

- „Zvláštnosti výchovně vzdělávací instituce
 - Typ instituce, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou),
 - Pravidla života v instituci (školní řád, vyžadované dodržování a sankce),
- Ve školách také zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:
 - Např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích,
- Zvláštnosti vychovatelů (učitelů):
 - Osobnost vychovatele (učitele),
 - Vychovatelem preferované pojetí výchovy, případně učitelem preferované pojetí výuky
- Zvláštnosti výchovných skupin (školních tříd):
 - Vychovatel a skupina (učitel a třída), výchovná skupina jako celek (školní třída jako celek), skupiny ve výchovné skupině (skupiny ve třídě),
- Zvláštnosti dětí (žáků):
 - Dítě jako člen výchovné skupiny (třídy)
 - Dítě (žák) jako individuální osobnost“ (Lašek, 2001, str. 44)

Klima výchovné skupiny (třídy) je trvalejší sociální a emoční charakteristika skupiny (třídy). Jedná se o vzájemné působení vychovatele (učitele) a dětí (žáků), projevuje se například v soudržnosti skupiny nebo třídy (kohezi), toleranci, motivaci atd. (Gillernová, 2012). Klima skupiny (třídy) je stabilní psychosociální faktor a je součástí edukačního prostředí, které ještě zahrnuje fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, nábytek, barvy stěn atd.) a proměnlivé psychosociální faktory (krátkodobé stavy interakce – aktuální atmosféra skupiny). Psychosociální prostředí výchovné skupiny (třídy) ovlivňuje jak prostředí tak klima a atmosféra. Prostorově umístění výchovně vzdělávací instituce v regionu (venkov, sídliště, město), tak architekturu a vybavení. Klima skupiny je trvalejší sociálně-emoční naladění aktérů výchovně vzdělávacího systému a atmosféra je krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční ladění (Lašek, 2001). Jejich vazbu dobře ilustruje obrázek číslo 15.

Obr. č. 15, vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001, str. 41)





Klima výchovné skupiny tvoří „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve skupině odehrálo, právě odehrává nebo bude odehrávat. K těmto aspektům patří: skupina jako celek, skupiny dětí, dítě jako jednotlivec, vychovatel, skupina vychovatelů, kteří danou třídu vyučují“ (Průcha, 2013, s. 125).

Hlavními tvůrci klimatu výchovné skupiny (třídy) jsou bezpochyby děti (žáci) a vychovatelé (učitelé), ale dobré (suportivní) klima nemůže být bez součinnosti všech jeho spoluvůrců, mezi které patří také vedení instituce, a další pracovníci (školník, administrativní pracovníci atd.). Vychovatel (učitel) by se měl ze své pozice snažit o vytvoření pozitivního suportivního klimatu, takové klima vykazuje různé znaky, kterými může být podpora, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělávání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí. Pozitivní klima je charakteristické smyslupně vymezenými pravidly na jejichž tvorbě se podílejí všichni, dále dětmi (žáky), kteří mají dostatek příležitostí ke komunikaci, k aktivitě nebo například k participaci na rozhodování apod. Mezi základní znaky suportního klimatu patří neodmyslitelně také odpovědnost za svou výchovu a vzdělávání (Langová, 2007).

Z hlediska pociťované atmosféry a rozdělení moci ve skupině (třídě) lze rozlišit dle Prokopa (1996) čtyři typy klimatu:

Z hlediska atmosféry interakce mezi vychovatelem (učitelem) a dětmi (žáky):

1. Klima vzřelé, příznivé

Ve vřelém a příznivém klimatu, se děti (žáci) cítí dobře a vychovatel (učitel) jim je příznivě nakloněn.

2. Klima studené, chladné

Ve studeném a chladném typu klimatu se vychovatel (učitel) zaměřuje na uspokojování vlastních potřeb a dítě (žák) se stává prostředkem tohoto uspokojení.

Z hlediska rozdělení moci ve skupině (třídě):

1. Autoritativní klima

V autoritativním klimatu převládají rozhodnutí vychovatele (učitele), která musí být respektována.

2. Demokratické klima

V demokratickém klimatu jsou důležitá rozhodnutí celého kolektivu.

Zmíněné čtyři typy jsou póly pomyslné linie a reálné klima skupiny (třídy) se po ní různě pohybuje. Zároveň je nutné si uvědomit, že uvedené dělení je značně zjednodušené a pokud se například jedná o autokratický přístup, nelze ho automaticky zařadit do kolonky „špatné“ a u demokratického naopak do kolonky „správné“. Vychovatelé (učitelé) se během své praxe dostávají do různých situací, a na základě toho je nutné přístupy měnit (Prokop, 1996). Z důvodu přílišné jednoduchosti uvedeného dělení považujeme za vhodnější rozdělení klimatu na (Prokop, 1996):

1. Příznivě autokratické klima

Příznivě autokratické klima zůstává charakteristické tím, že rozhodnutí přijímá a uděluje vychovatel (učitel) sám, ale vždy tak činí ve prospěch dítěte – dětí (žáka - žáků).

2. Příznivě demokratické klima

Ve třídě nebo skupině, kde převládá příznivě demokratické klima rozhodují, organizují všichni společně.

3. Autokratické nepřátelské klima

V autokraticky nepřátelském prostředí (klimatu) rozhoduje také vychovatel (učitel) samostatně, ale jeho cílem není zájem dětí (žáků), ale upevnění si své vlastní pozice a pořádku.

4. Laissez-faire klima

Tento druh klimatu je charakteristický absencí výchovného působení. Vychovatel (učitel) zde děti (žáky) nevede, ale nechává je dělat si co sami chtějí.

Každá z uvedených možností skupinového (třídního) klimatu souvisí s prostředím skupiny (třídy). V nadcházející tabulce uvádíme tři možnosti (třídního) klimatu v souvislosti s prostředím výchovné skupiny (třídy).

Tabulka číslo 7, typy prostředí a klimatu v rámci výchovně vzdělávací instituce (Prokop, 1996)

Klima skupiny	Prostředí skupiny ovlivněné pedagogem
Klima neosobní profesionality (příznivě autokratické)	Pedagog orientovaný na výkon – vzniká
Toto klima vytváří pedagog, který je přesvědčen o standardech výchovné práce a je přesvědčen, že jednou z funkcí výchovy je kladení požadavků. Pedagog požaduje od dětí (žáků) námahu a odříkání. Vůči dětem vystupuje jako reprezentat jistých hodnot (systematičnost, objektivita...). Pedagog se snaží o sblížení jeho stanovisek s dětmi (žáky), přitom nehledí na překážky.	<ul style="list-style-type: none">• Homogenní skupina, převaha frontálního vyučování• Centrální sociální struktura• Důležitým kritériem jsou výsledky• Klima neosobní profesionality• Vztahy k dětem (žákům) nejsou stejné. Schopnější děti (žáci) mají oblibu a pozornost pedagoga. Méně oblíbeným dětem (žákům) věnuje méně pozornosti• Skupina (třída) jako společenství osob pedagoga nezajímá
Klima interpersonální shody (příznivě demokratické)	Pedagog orientovaný na spolupráci - vzniká
Pedagog vytvářející toto klima se cítí zodpovědný za sebevědomí a sebevěru dětí (žáků). Tento typ pedagoga více doporučuje než žádá, vyvolává diskusi. Cílem tohoto pedagoga je, aby bylo ve	<ul style="list-style-type: none">• Činnosti často v malých skupinách (hodnocen často výsledek celé skupiny nikoliv individuálního dítěte)• Rozptýlená sociální struktura

<p>skupině (třídě) příjemné prostředí a děti se tak naučily spořádanému životu ve společenství.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Důležitým kritériem jsou vztahy, výsledky ve sportech apod. • Klima interpersonální shody • Ve škole se učitel stává spíše vychovatelem • Pedagog má zájem o život dětí (žáků) • Klade důraz na vzájemné porozumění a toleranci • Méně využívá formální autoritu (podporuje skupinovou (třídní) solidaritu, pokud si je jist, že neoslabí jeho autoritu)
<p>Klima institucionálního pořádku (autokratické nepřátelské)</p>	<p>Pedagog orientovaný na pořádek - vzniká</p>
<p>V centru pozornosti pedagoga není dítě (žák), ale instituce. Za základ považuje pořádek. Pedagog se striktně drží vnitřních směrnic, řádů a vyžaduje disciplínu a pořádek. Tento pedagog nemusí být angažovaný, invenční a není plně odpovědný za své chování, protože „plní plán“ přesně podle stanovených pravidel. Po dětech (žácích) nevyžaduje porozumění, ale plnění pokynů případně odpovědi na otázky. Pokud je toto klima aplikováno ve škole, tak žáci tam nemusí být spokojeni. Žákům s tímto typem klimatu se jeví třída jako nesmyslné a bezcitné místo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Téměř „kasárenský charakter“ • Ve škole převážně frontální výuka • Klima institucionálního pořádku • Sociální struktura má charakter klik (rozdělení na skupiny) • Některé skupiny jsou někdy až nepřátelsky naladěny • Pedagog vystupuje jako zástupce instituce, sám sebe vidí v řídicí roli • Rozhodnutí pedagoga se odvíjí od řádu, osnov a tradic („tak se to dělalo vždy“) • Pedagog nezajímá osobní život žáků ani jejich sociální rovoj, pokud to nemá vliv na třídní pořádek

7.3 Metody poznávání sociálního klimatu

7.3.1 Klima výchovně vzdělávací instituce

Poznávání klimatu výchovně vzdělávací instituce především školy je dlouhodobý proces zahrnující vnímání školního klimatu, pozorování interakcí ve škole atd. Klima je možné také měřit různými nástroji, které může využít škola sama nebo to zadat externí instituci. K měření klimatu školy lze dle Čapka (2010) využít:



Některé z uvedených technik měření klimatu školy a třídy lze využít i pro jiné výchovně vzdělávací instituce (například v rámci měření klimatu výchovných skupin).

Dotazník CFK Ltd.

Obsahuje čtyři části, které se mohou využít všechny nebo jen část z nich. Dotazník vyplňují žáci (studenti), učitelé, rodiče, ředitel školy a další zaměstnanci školy (administrativní pracovníci, školník...). Získaná data poskytují informace o tom, jak lidé vnímají okolí a jakou důležitost přisuzují změně.

Dotazník školního prostředí

Dotazník školního prostředí měří výskyt nevhodného chování a využívá se především na středních školách.

Mezi další dotazníky patří OCDQ-RS, který je zaměřen na pedagogický sbor a HSU zaměřený na spokojenost učitelů a další.

7.3.2 Klima třídy

Třída je malá formální sociální skupina, ve které se objevují i další neformální skupiny. Jako sociální skupina má třída svou vlastní strukturu vzájemných vztahů, rozdělení rolí a vedení atd. Sociometrické techniky měří a využívají se právě k měření těchto struktur. Výsledky zjištěné těmito technikami slouží k pedagogické intervenci. Mezi sociometrické techniky, které se využívají pro měření klimatu nebo jeho části ve třídách, patří dle Čapka (2010):

CCQ

Je zaměřen na komunikaci ve třídě. Skládá se ze sedmnácti položek a vychází z předpokladu, že v komunikaci mezi jedinci s různým sociálním statusem existují dva základní typy komunikačního klimatu – suportivní (podporující) a defenzivní (neefektivní, víceznačnost předávání informací...). Dotazník obsahuje 8 tvrzení, které obsahují výroky charakteristické pro suportivní klima a 9 tvrzení charakteristické pro defenzivní klima. Respondenti u každého výroku označí jejich souhlas nebo nesouhlas s ním na Likertově škále (od silně souhlasím – 5 až po silně nesouhlasím –1). Tato technika zjišťuje, zda učitel ve třídě vytváří spíše suportivní nebo defenzivní klima.

D-1

Technika D-1 podává komplexní obraz o třídním kolektivu (vzájemných vztazích, odhalování sociopatologických jevů). Technika D-1 slouží k hluboké diagnostice kolektivu a dokáže odhalit nežádoucí vazby (například šikanu). Tato technika je vhodná k využití u dětí od 11 let.

B3 a B4

Dotazníky B3 a B4 slouží k diagnostice vztahů v třídním kolektivu. Dotazníky je možné navzájem propojovat, ale primárně slouží dotazník B4 k diagnostice vztahů v kolektivu a B3 k posouzení vlastního zapojení v kolektivu. Tento dotazník je vhodný využít u žáků od 4 třídy základní školy až po střední školy.

MCI

Dotazníky MCI se využívají na základních školách převážně od 3. do 6. třídy a slouží k měření klimatu. Dotazník MCI je velice jednoduchý při aplikaci i vyhodnocení a jeho výsledky slouží k budoucí práci s konkrétní třídou.



Souhrn

Klima určuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané výchovně vzdělávací instituci nebo výchovné skupiny (třídy). Klima výchovně vzdělávací instituce je ovlivněno typem instituce, nastavenými pravidly, osobností vychovatelů (pedagogů), výchovnou skupinou (školní třídou) i zvláštnostmi dětí (žáků) atd. Klima instituce ovlivňuje klima jednotlivých skupin (tříd). Hlavními aktéry skupinového (třídního) klimatu jsou dítě (žák) a vychovatel (učitel), ale ovlivňují ho i ostatní zaměstnanci výchovně vzdělávací instituce. Veliký vliv na skupinové (třídní) klima má především vychovatel (učitel), který ho může ovlivňovat například zvolenými výchovnými (vyučovacími) metodami, komunikací, hodnocením atd.

Ke zjišťování klimatu instituce i třídy (příp. skupiny) se využívají různé metody. Příkladem metody k měření školního klimatu je dotazník CFK Ltd. Nebo dotazník školního prostředí. Na komunikaci ve třídě jako důležitou součást třídního klimatu se zaměřuje metoda CCQ. Na třídní klima se dále zaměřuje metoda D-1, B3 a B4 nebo MCI.



Kontrolní otázky

1. Definujte klima výchovně vzdělávací instituce a klima výchovné skupiny (příp. třídy).
2. Vyjmenujte hlavní aktéry skupinového klimatu.
3. Vysvětlete pojem suportivní klima.
4. Co pozitivně ovlivňuje klima skupiny?
5. Vyjmenujte alespoň 2 metody měření klimatu.




Literatura

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGOVÁ, Marta a Vladislava HEŘMANOVÁ, 2007. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-934-9.



LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1088-4.

PROKOP, Jiří, 1996. *Škola jako sociální útvar*. Univerzita Karlova. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

8 Sociální skupina



Cíle a výstupy

Cílem osmé kapitoly je stručně představit sociální skupiny. Především jejich základní charakteristiku, typologii a strukturu. Dále také poskytnout čtenáři přehled o základní metodě měření vztahů ve skupinách – Sociometrii.

8.1 úvod



Skupina je „soubor dvou a více osob, které mohou mít náhodné a volné vztahy nebo těsné a intenzivní vztahy kooperace“ (Průcha, 2013, s. 265).

V životě člověk není izolován, ale žije ve společnosti jiných lidí. Některé z nich si vybírá sám, s některými se sdružuje pouze formálně. Sociální psychologie definuje skupinu jako „sdržení lidí, mezi nimiž se vytvořily nějaké vzájemné vztahy“ (Rozsypalová, 2003, s. 139). Vztahy v sociální skupině jsou pravidelné a trvají delší dobu, tím se odlišují například od nahodilého shromáždění (cestující v autobuse). Bližší charakteristika je obtížná z důvodu rozsáhlé typologie sociálních skupin, proto považujeme za vhodnější konkrétnější informace poskytnout při rozboru konkrétních typů skupin (Jandourek, 2009).

8.2 Typologie sociálních skupin

1. Podle velikosti

Velikost skupiny někteří autoři rozlišují na základě počtu členů. Ty je možné dělit na malé (2 – 6 členů), střední (7 – 15 členů) a velké (16 – 35 členů). Možné je ale také rozdělení skupin na malé a velké na základě jejich charakteristik (Jandourek, 2009).

Malé

Pro malé sociální skupiny je typická komunikace tváří v tvář a větší množství interakcí mezi členy, kteří mají často důvěrný charakter. V malých skupinách se všichni členové navzájem znají a bývají spíše neformální. Příkladem malé sociální skupiny je rodina, třída, zájmový kroužek (Rozsypalová, 2003).

Velké

Velké sociální skupiny jsou charakteristické interakcemi, které bývají zprostředkované a nemají důvěrný charakter. Členové ve velkých skupinách se obvykle všichni

navzájem neznají. Příkladem velké sociální skupiny je politická strana nebo armáda (Rozsypalová, 2003).

2. Podle způsobu vzniku

Podle způsobu vzniku lze sociální skupiny rozdělit na formální a neformální. Formalizace sociálních skupin roste především s velikostí skupiny a potřebou organizování činnosti a naplňování skupinových potřeb.

Formální

Formální skupiny (organizace) vznikají formálně například zápisem do obchodního rejstříku. Cíle i struktura formální skupiny je jasně definována, stejně jako vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Normy skupiny i sankce jsou rovněž dané. Formální skupina je koncipována neosobně a věcně a orientuje se na splnění cíle. V rámci formální skupiny mohou vznikat i neformální vztahy (neformální skupiny). Příkladem může být politická strana (Rozsypalová, 2003.).

Neformální

Neformální sociální skupiny vznikají na základě sympatií a antipatií a jsou charakteristické bezprostředními kontakty. Neformální skupiny bývají menší a jejich cíle i struktura je méně stabilní. Normy i sankce si vytvářejí sami. Příkladem neformální sociální skupiny je rodina (Rozsypalová, 2003).

3. Dle charakteru vnitřních vztahů

Dle charakteru vnitřních vztahů rozlišujeme skupiny primární a sekundární. To zda je konkrétní skupina primární nebo sekundární záleží na individuálním vnímání jednotlivce. Pro jednoho člověka může být skupina primární a pro druhého může být totožná skupina sekundární.

Primární

V primární skupině dochází k intenzivní socializace jedince. Dále je primární skupina charakteristická interakcí tváří v tvář, důvěrnými interakcemi, relativně malým počtem členů, stálostí. Příkladem primární sociální skupiny je rodina (Novotná, 2008).

Sekundární

V sekundární skupině jsou méně osobní vztahy, které se zaměřují spíše na plnění cílů. Všichni členové ve skupině se nemusí dobře znát. Sekundární skupiny obvykle trvají tak dlouho, jak trvá jejich účel, pro který byly zřízeny. Ve skupině plní jedinci své role. Příkladem sekundární skupiny je třída, sportovní tým (Novotná, 2008).

4. Skupiny vlastní a cizí

Vlastní

Vlastní skupina je taková, které jsme členy. Obvykle se ve vlastní skupině dle Novotné (2008) utváří povědomí „my“ (rodina, handicapovaní).

Cizí

Cizí skupiny jsou všechny, kterých nejsme členem a bývají označovány jako „oni“. Příkladem můžou být dvě třídy na základní škole (A a B), které spolu soupeří (Novotná, 2008).

5. Skupiny členské a referenční

Členská

Členská skupina je taková, ve které je jedinec členem bez ohledu na to, zda k ní má utvořený vztah nebo nikoliv (Novotná, 2008).

Referenční

K referenční skupině má jedinec konkrétní vztah, který může být pozitivní i negativní, poté hovoříme o pozitivně referenční skupině nebo negativně referenční skupině. Pozitivně referenční skupina má na jedince větší vliv, ovlivňuje jeho chování i hodnoty. Příkladem může být rodina, parta přátel, zájmová skupina. Negativně referenční skupina je taková, ke které má jedinec negativní vztah a problém nastává v případě, že je tato skupina zároveň i členská (Novotná, 2008).

8.3 Struktura sociálních skupin

Každá skupina má svoji strukturu, která se odlišuje od typu sociální skupiny. Struktura dle Novotné (2010) obsahuje:

1. Skupinové pozice



Pozici lze definovat jako „místo ve skupině, které je či není obsazeno aktérem“ (Novotná, 2010).

Skupinová pozice dává jejímu „majiteli“ oprávnění k určitým činnostem ve skupině, zároveň získáním pozice, člověk získá také práva a povinnosti, která jsou s konkrétní pozicí spojená. V neformálních sociálních skupinách jsou pozice tvořeny spontánně skupinovými procesy. Každá skupina má celý soubor skupinových pozic kam patří například:

- Vůdce (stojí vždy v čele skupiny)
- Organizátor (organizuje činnosti jednotlivých členů skupiny)
- Dokončovatel (dokončuje jednotlivé činnosti)
- Šašek (stará se o zábavu a odlehčení)
- Extrovert (zajišťuje dobré vztahy skupiny, jejímž je členem, s dalšími skupinami v externím prostředí)

Některé sociální pozice mohou být obsazeny více aktéry zároveň. Zároveň může nastat situace, kdy některá pozice nebude obsazena vůbec.

2. Skupinové role

Každý aktér obsazuje ve skupině alespoň jednu pozici, ve které „hraje“ také alespoň jednu skupinovou roli. Skupinová pozice je více statická, protože se váže ke konkrétnímu místu (pozici), oproti tomu role je více dynamická, protože je spojena s jednáním člověka. Skupinovou roli lze definovat jako očekávané jednání aktéra ve skupinové pozici.

3. Skupinová struktura

Skupinová struktura je výsledkem uspořádání skupinových pozic. Na základě kritéria tohoto uspořádání se rozlišují různé druhy skupinové struktury a to především na základě prostorového uspořádání (horizontální a vertikální). Horizontální uspořádání nám představuje rozdělení na základě rovnosti, například dělbu práce. Oproti tomu vertikální uspořádání je založeno na nerovnosti, jedná se tedy o určité hierarchické uspořádání.

4. Skupinová otevřenost

Každá sociální skupina má určitou míru uzavřenosti a otevřenosti na základě její interakce s externím prostředím. Otevřenost případně uzavřenost skupiny se může projevit ve dvou oblastech:

- Personální (sociální skupina je otevřena pro nové členy, stejně tak je otevřen i odchod ze skupiny)
- Kulturní (skupina je otevřená novým různorodým podnětům z vnějšku a to i takovým, které nejsou v souladu s jejím kulturním kapitálem)

5. Skupinová efektivita

Skupinová efektivita představuje určitý kalkul, do jaké míry skupina efektivně saturuje skupinové potřeby (ve kterých jsou promítnuty potřeby individuální). Skupinová efektivita se zjišťuje za pomoci komparace, u které dochází ke srovnání výchozích představ s aktuálním reálným výsledkem činnosti skupiny, představ o vlastním vloženém kapitálu a získaného zisku, a tyto představy se srovnávají s ostatními členy skupiny případně dalšími skupinami.

8.4 Skupinová koheze

Skupinová koheze představuje soudržnost skupiny. Pokud má skupina vysokou míru koheze (soudržnosti) znamená to, že skupina má vysokou interakční síť, tzn. blízkost členů, vysoký počet skupinových interakcí a vyšší míru interakcí mezi členy než mezi nečleny (Novotná, 2010). Vyšší skupinová soudržnost nemusí automaticky znamenat, že jsou všichni členové přátelé, ale jde o sdílený pozitivní pocit, že každý jedinec patří do skupiny a má v ní své místo (Kožnar, 1992). Přesto, že je pro skupinu výhodné, pokud má vyšší míru soudržnosti, je dobré ji udržet v rozumné míře, aby nedošlo k příliš soudržné skupině, která se pak projevuje rutinním jednáním, nekritičností, předsudky, nebo spoléháním na druhé. Faktorů, které přispívají ke skupinové kohezi, je celá řada. Kratochvíl (2005) například uvádí:

- Skupinové cíle by měly být v co největším souladu s individuálními cíli jednotlivců.
- Ve skupině by měla být přátelská atmosféra
- Skupina by měla mít určitou prestiž
- Činnost skupiny by měla přinášet uspokojení pro její členy.
- K vyšší míře skupinové koheze přispívají také vzájemné sympatie mezi členy.
- Významnou roli ve skupinové kohezi hrají motivace členů.
- Kohezi také podporuje soutěžení s jinou skupinou.

Mezi další faktory, které ovlivňují skupinovou soudržnost, patří také dle Hayese (2005):

- Podobnost postojů a cílů
- Společně strávený čas
- Ohrožení (vede k upevnění vztahů)
- Velikost (menší skupiny bývají koheznější)
- Přísné vstupní požadavky
- Odměny

8.5 Význam a zjišťování sociometrických vztahů ve skupině

Struktura představuje vzájemnou síť vztahů a vnitřní stavbu skupiny. Do struktury třídy spadá síť vztahů, rozdělení do vrstev, rozdělení rolí atd. Síť vzájemných vztahů nezahrnuje pouze formální členění, ale především neformální, které vzniká spontánně. Neformální síť vzájemných vztahů není snadné rozeznat, proto se k tomu využívá metoda sociometrie, jejímž autorem je lékař a sociální badatel J. L. Moreno (Prokop, 1996).



„Sociometrie se pokouší měřit sociální vztahy od jednoho k druhému – „k sobě“, „od sebe“, sledovat změny těchto vztahů, odhadovat příčiny, které způsobují tuto dynamiku a tím odhalit závislosti sociálního aranžmá (soužití, spolupráce apod.)“ (Prokop, 1996, s. 24).

Základní technikou sociometrie je sociometrický test, který obsahuje několik položek, kde členové dané skupiny volní partnery pro určité situace. Členové skupiny přidělují pozitivní volby (preferenze) a negativní volby (repulze). Příkladem preference je: S kým ze třídy bys nejraději seděl v autobuse cestou na výlet? Příkladem repulze je: S kým ze třídy bys nechtěl jet na společný výlet? Sociometrie měří za pomoci pozitivních a negativních voleb, pozice členů ve skupině na základě dvou kritérií – obliba a vliv. Mezi standardizovaný sociometrický test patří sociometrický ratingový dotazník – SO-RA-D, jehož autorem je V. Hrabal st. (Doulík, 2016). Výsledkem tohoto nástroje je zjištění v oblasti koheze, koherence, integrace a sociálního statusu (hvězda, vůdce, šedá eminence, izolát, outsider atd.).

Vyhodnocení sociometrických testů se dle Doulíka (2016) realizuje:

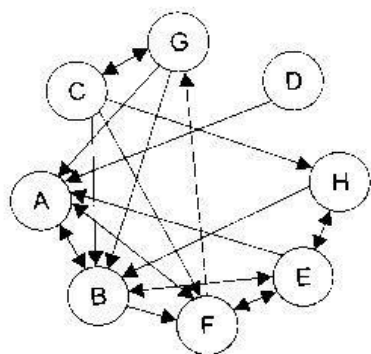
1. Maticí

Volby jsou zaznamenány ve výsledné tabulce. Pro větší přehlednost se využívají sociogramy.

2. Sociogramy

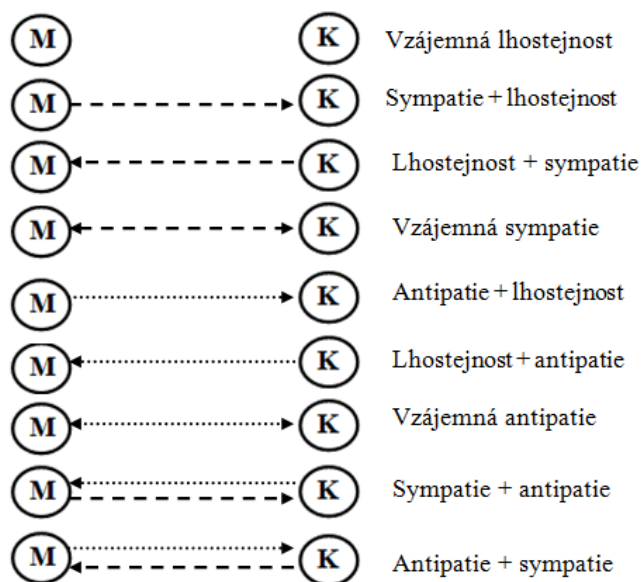
Sociogram je grafické znázornění neformálních vztahů ve skupině. Existuje více typů sociogramů: kruhový, individuální, hierarchický, terčový a dvojrozměrný.

Obr. č. 16, kruhový sociogram (Doulík, 2016, s. 67)



Na kruhovém sociogramu jsou zaznamenány graficky vztahy ve skupině. Co znamenají zakreslené šipky, popisuje následující obrázek.

Obr. č. 17, vztahy mezi jedinci (Doulík, 2016, s. 66)



Souhrn

Sociální skupinu lze charakterizovat jako „*sdružení lidí, mezi nimiž se vytvořily nějaké vzájemné vztahy*“ (Rozsypalová, 2003, s. 139). Podrobnější charakteristika je složitá z důvodu veliké různorodosti skupin. Skupiny lze rozdělit dle více kritérií, například dle velikosti (malé, střední a velké), dle způsobu vzniku (formální, neformální), nebo na základě charakteru vnitřních vztahů (primární, sekundární). Dále rozlišujeme skupiny vlastní a cizí nebo členské a referenční. Každá sociální skupina (i výchovná) má svou vlastní specifickou strukturu, která obsahuje skupinové pozice a role a ovlivňuje ji také skupinová otevřenost a efektivita. Velice důležitou vlastností sociálních skupin je jejich koheze neboli soudržnost, která také napomáhá plnění skupinových cílů. Struktura

skupiny představuje vzájemnou síť vztahů, které je možné rozpoznat i za pomoci sociometrie. Sociometrie měří sociální vztahy ve skupině (sociální status), ale také skupinovou kohezi, integraci nebo koherenci. Příkladem standardizovaného sociometrického dotazníku je SO-RA-D.



Kontrolní otázky

1. Definujte skupinu.
2. Jaké jsou druhy sociálních skupin podle způsobu vzniku?
3. Charakterizujte základní znaky primární sociální skupiny.
4. Vysvětlete rozdíl mezi skupinovou rolí a pozicí.
5. Charakterizujte stručně sociometrii.



Literatura

DOULÍK, Pavel, 2016. *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-989-4.

HAYES, Nicky, 2005. *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8983-6.

JANDOUREK, Jan, 2009. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-644-5.

KOŽNAR, Jan, 1992. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum) : [určeno] pro posl. pedagog. fak. Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6632-3.

KRATOCHVÍL, Stanislav, 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén. ISBN 80-726-2347-8.

NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.

NOVOTNÁ, Eliška, 2008. *Základy sociologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2396-9.

PROKOP, Jiří, 1996. *Škola jako sociální útvar*. Univerzita Karlova. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROZSYPALOVÁ, Marie, Alena MELLANOVÁ a Věra ČECHOVÁ, 2003. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium. ISBN 80-733-3014-8.

9 Rodina jako výchovný činitel



Cíle a výstupy

Cílem kapitoly je uvést čtenáře do základů rodiny jako výchovného činitele. Především představit základní charakteristiku rodiny včetně typologie a její funkce. Dále se čtenář seznámí se sociálními rolemi, které se vyskytují v rodině a s kategorizací rodiny na základě plnění jejích funkcí a s ní související rodinnou výchovou.

9.1 Základní vymezení rodiny



Rodina je „Nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu“ (Průcha, 2013, s. 248).

Další možné definice rodiny:

„Rodina je institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí“ (Výrost, 1998, s. 304).

„Rodina je strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. V každém případě je to přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné, a přejímá to, co mu připravili rodiče“ (Kraus, 2008, s. 80).

Rodina je „základní, primární a neformální sociální skupinu, která má různou velikost, je různě vnitřně strukturovaná a má rozličné vazby na společnost. Většinou se rodinou rozumí manželský pár a děti“ (Přadka, 2004, s. 26).

Základní dělení rodin

1. **Nukleární rodina** (rodiče + děti)
2. **Širší rodina** (rodiče + děti + prarodiče + tety a strýcové)
3. **Orientační rodina** (rodina, do které se narodíme)
4. **Reprodukční rodina** (rodina, kterou sami založíme)

9.2 Funkce rodiny

Rodina jako sociální instituce má povinnost dle Krause (2008) plnit několik funkcí:

1. Biologicko – reprodukční funkci

Biologicko – reprodukční funkce spočívá v zajištění reprodukce i vhodných podmínek pro biologický vývoj všech členů rodiny.

2. Ekonomicko – zabezpečovací funkci

Ekonomicko – zabezpečovací funkce spočívá ve vhodném hmotném zajištění potřeb rodiny. Odpovědnost za materiální zajištění nesou nejprve rodiče (vůči svým dětem), a když rodiče zestárnou, role se obrací a tato odpovědnost přechází na děti. V případě, že rodina nezvládá plnit dostatečně ekonomicko – zabezpečovací funkci, může ji v tomto ohledu pomoci stát prostřednictvím dávek sociálního zabezpečení a dalších příspěvků.

3. Emocionální funkci

Emocionální funkce je založena na citových vazbách mezi členy rodiny. Funkční rodina poskytuje dítěti pocit jistoty, bezpečí, sounáležitosti, lásky atd. Emocionální funkce bývá zanedbávána u dětí v ústavní péči

4. Socializačně – výchovnou funkci

Jednou z funkcí rodiny je připravit děti na život ve společnosti (socializace), čehož dosahuje také jejich výchovou. Rodinnou výchovu lze definovat jako „*záměrné cílevědomé a dlouhodobé působení rodiny na jednotlivé členy, zejména však děti*“ (Kantorová, 2010, s. 29).

5. Ochrannou funkci

Ochranná funkce nebo také zaopatřovací spočívá v zajišťování životních potřeb všech členů rodiny (zdravotní, hygienické, biologické...)

6. Relaxační funkci

Někteří autoři zmiňují také funkci relaxační. Rodina jako sociální instituce by měla pamatovat i na význam rekreace, relaxace a zábavy. Tyto aktivity se týkají všech členů, ale u dětí mají význam největší. Projevují se individuálními zájmy a aktivitami, ale také společnými výlety a aktivitami celé rodiny.

9.3 Sociální role v rodině

Rodina je primární sociální skupinou a jako taková má svá pravidla, normy, sankce a role. V každé sociální skupině existuje hierarchie, od které se poté také odvíjí jistá očekávání s ohledem na přidělené role. V rodině je role otce, matky, sourozenců a prarodičů. Role matky je nezastupitelná v životě dítěte. Vztah matky a dítěte se začíná formovat již v prenatální období a je základem pro další vztahy, které si dítě v životě bude vytvářet. Role otce v sobě zahrnuje mužský vzor, o jehož důležitosti nelze pochybovat. Otec předává dítěti vzor síly, manuální zručnosti, dovedností atd. A jako ochranitel také pocit bezpečí. Role sourozenců nemusí být v každé rodině přítomná (jedináčci). Sourozenci mají veliký vliv na formování dítěte v oblasti partnerství a spolupráce. Dítě na základě interakcí se sourozencem poznává nejen zmíněné

partnerství a spolupráci, ale také lásku, agresi, závist, konflikty apod. Vztah se sourozencem je pro dítě základem pro jeho další fungování v dalších sociálních skupinách (mateřská škola, škola...). Role prarodičů má v současnosti jiný význam než v minulosti, kdy byly běžné vícegenerační rodiny. Kontakt dětí s prarodiči je důležitý a i v případě, že žijí odloučeně, by měl být zachován. Vztah prarodičů k vnoučatům bývá založen na citové vazbě, zároveň dětem zprostředkovávají tradice a hodnoty minulosti. A zároveň se díky vztahu k prarodičům učí děti i vztahu k ostatním seniorům (Kantorová, 2010).

9.4 Kategorizace rodin



Dělení z hlediska funkčnosti: funkční rodiny, funkční rodiny s přechodnými problémy, rodiny problémové, dysfunkční a afunkční.

Na základě výše uvedených funkcí rodiny, lze rozlišit dle Heluse (2015), typy rodin z hlediska jejich funkčnosti (plnění funkce) na:

1. Rodiny stabilizovaně funkční

Rodiny stabilizovaně funkční, jsou takové, které dlouhodobě plní všechny funkce rodiny a zajišťují tak dětem kvalitní socializační podmínky.

2. Funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy

Rodiny, které plní všechny své funkce, ale musí občas řešit problémy, které nastávají. Obtíže obvykle zvládnou vyřešit samostatně, díky čemuž se rodina jako taková dále rozvíjí a upevňuje. Problémy se obvykle týkají nejrozumnějších vlastností jejich členů, vnějších okolností, nebo osobních selhání apod.

3. Rodiny problémové

Problémová rodina se vyznačuje obtížemi v plnění některé své funkce. Obtíže se rodina snaží řešit sama a obvykle je také sama ještě vyřešit zvládne. V některých případech rodina vyhledává pomoc odborníků.

4. Rodiny dysfunkční

Dysfunkční rodina neplní dlouhodobě (částečně nebo úplně) některé své funkce. Vývoj dětí v těchto rodinách je narušen a ohrožen vznikem subdeprivace. Dysfunkční rodiny se vyznačují závažnějšími obtížemi, které je nutné již řešit zásahem zvenčí. Příkladem může být rodina, kde je některý člen závislý na alkoholu.

5. Rodiny afunkční

Afunkční rodiny neplní vůči dítěti svůj účel (není plněna většina nebo všechny funkce rodiny) a dítě vážně ohrožuje na zdraví a jeho dalším vývoji. V afunkčních rodinách se obvykle hromadí patologické jevy a řešení je nutné hledat mimo rodinu. U těchto rodin dochází často k odebrání dítěte a jejich umístění do náhradní výchovné péče.

Funkční rodiny s přechodnými problémy a problémové rodiny jsou velice časté v naší populaci. Tyto rodiny lze podrobněji rozdělit a charakterizovat dle oblasti problémového ztížení na (Helus, 2015):

1. Nezralá rodina

O nezralé rodině hovoříme v případě, že na svět přivedou dítě rodiče, kteří na rodičovskou roli nejsou připraveni a to z různých důvodů. Nezralost rodičů může být v oblasti životních hodnot a způsobů (rodiče, kteří mají ještě mnoho problémů sami se sebou), v oblasti zkušeností (mladší rodiče, kteří spousty věcí ještě nedomysleli), v oblasti citů (mladí rodiče, kteří snadno propadají afektům) nebo v oblasti sociální a ekonomické (materiálně nezabezpečení rodiče). Nezralost rodičů působí negativním způsobem na dítě a způsobuje mu trvalé následky.

2. Přetížená rodina

Přetíženost v rodině může být dočasná, ale i dlouhodobější. Tyto rodiny působí jako funkční rodina, která zabezpečuje vše pro zdárný vývoj dítěte. Přesto se může jednat o rodinu problémovou z důvodu jejího přetížení. Přetížení může nastat z důvodu konfliktů, narození dalšího dítěte, nemoci v rodině, citového strádání nebo ekonomických, a kariérních problémů, které působí negativně na rozvoj dítěte, protože je narušena psychologická funkčnost rodiny.

3. Ambiciózní rodina

Ambiciózní rodina patří také mezi rodiny, které jsou na první pohled funkční. Problém ovšem je v tom, že rodiče jsou nadměrně pohlceni svou vlastní prací, seberealizací, kariérou a to na úkor rozvoje jejich dětí. Tuto skutečnosti si často neuvědomují nebo dokonce přímo odmítají. Ambiciózní rodiče se orientují na svou kariéru, úspěšnost ve studiu, dobré výsledky v sportu nebo na nadprůměrné příjmy. Tito rodiče často nadprůměrně zajišťují ekonomickou funkci rodiny a dětí, ale na úkor uspokojování citových potřeb (lásky, pocitu jistoty, stability...). Děti z ambiciózních rodin jsou z tohoto důvodu také ohroženy subdeprivací.

4. Perfekcionistická rodina

V perfekcionistické rodině je dítě (děti) vystaveno neustálému tlaku ze strany rodičů, aby dosahovalo vysokých výkonů a perfektních výsledků. Tlak rodičů je nepřiměřený s ohledem k věku a možnostem dítěte a zároveň dítě připravují o jeho volný čas a možnost odpočinku a seberealizace. Dítě žije v neustálé zátěži, kde důsledkem poté bývá vyčerpání a úzkosti.

5. Autoritářská rodina

Za autoritářskou rodinu bývá označována rodina, kde „jsou vztahy k dítěti/mladistvému omezeny na ustavičné přikazování a zakazování, „dirigování“, aniž je přihlíženo k potřebě dítěte také se samostatně rozhodovat a nést zodpovědnost; projevovat svou spontaneitu; být bráno v úvahu se svými názory a zájmy; pociťovat určitou míru osobní autonomie“ (Helus, 2015, s. 229 – 230). Autoritářské rodiny vyžadují slepou poslušnost. U dětí z těchto rodin dochází k frustraci seberealizačních potřeb, to se může projevovat apatií, rezignací, ale také impulzivitou, nekontrolovatelnými výbuchy vzteku a celkovým protisociálním nasměrováním.

6. Rozmazlující (protekcionistická) rodina

U rozmazlujících rodin převládá tendence vždy vyhovět dítěti. Pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte jsou důležité také požadavky, které rozmazlující rodina opomíjí a to, aby se naučilo nést odpovědnost za sebe, své činy a své rozhodnutí, aby bylo schopné přiznat omyl nebo svůj nedostatek a aby bylo schopné dát za pravdu i druhým. Dítě

vyvíjející se v rozmazlující rodině bude postrádat vlastnosti důležité pro jeho budoucí samostatný život ve společnosti.

7. Rodina nadměrně liberální

V nadměrně liberální rodině dítě postrádá řád a program. Rodiče v takové rodině nemají jasně vytyčené výchovné cíle, ani jasná pravidla. Děti z těchto rodin trpí velikou volností, na kterou ještě nejsou zralé a neví si s ní rady. U dětí z nadměrně liberálních rodin hrozí sklony k lenosti, asociálnímu sdružování, egoismu nebo sobectví.

8. Odkládající rodina

Některé rodiny (mladší, ambiciózní, přetížené) mají tendenci dítě často svěřovat druhým osobám (odkládat ho). Obvykle odkládání dítěte začíná občasným hlídáním dítěte prarodiči, u kterého se zintenzivňuje frekvence. Když už prarodiče nezvládají tak časté hlídání, začnou dítě svěřovat do péče dalším osobám. Tyto rodiny nakonec dítě odkládají ke komukoliv, kdo je ochoten se o ně postarat. Dítě z odkládající rodiny putuje k prarodičům, tetám, přátelům a známým, čímž se narušuje jeho citové zrání. Dítě z těchto rodin má narušené utváření vztahu k „mým věcem“, „mému domovu“ atd. Zároveň má dítě narušené uvědomování si toho, co je správné, co se může a co nemůže, protože pravidla i hodnoty jsou v každém prostředí, kde dítě pobývá, více či méně odlišné. I v těchto rodinách hrozí u dítěte (dětí) vznik deprivčního resp. subdeprivčního syndromu.

9. Disociovaná rodina

V disociovaných rodinách jsou „*vážně rozrušeny (disociovány) důležité vztahy, jejichž rozvinutost a spolehlivost je nezbytným předpokladem psychologické funkčnosti rodinného prostředí. Narušeny mohou být vnější anebo vnitřní vztahy rodiny, eventuálně oboje*“ (Helus, 2015, s. 233).

9.5 Základy rodinné výchovy



Rodinná výchova je „*výchova uskutečňovaná v rodině, obvykle výchova dětí a mladistvých uskutečňovaná jejich rodiči, ev. prarodiči*“ (Průcha, 2013, s. 249).

Výchovné postoje k dítěti se tvoří ve „*složitém vývojovém procesu, souvisejícím s celým vývojem osobnosti vychovatele. V jejich utváření spolupůsobí vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází*“ (Matějček, 1992, s. 60).

Základní výchovné styly

1. Autoritářský (direktivní) styl

Autoritářský styl je založený na vysoké míře direktivnosti a rigidnosti v oblasti požadavků na poslušnost dítěte. V rodinách s autoritářským výchovným stylem rodiče

málo komunikují s dětmi, ale spíše preferují pouze slepou poslušnost z jejich strany. Dalším typickým znakem pro tento výchovný styl je časté trestání (Helus, 2015).

2. Povolující (permisivní) styl

Druhým extrémem je po autoritářském výchovném stylu, styl povolující, který se vyznačuje maximální volností dítěte. Rodiče předpokládají, že dítě ví samo nejlépe co potřebuje a nakonec také samo přijde k rozumu. V rodinách s povolujícím stylem se objevuje minimálně jakékoliv omezování, požadavky i tresty (Helus, 2015).

3. Styl opřený o autoritu

Styl opřený o autoritu se vyznačuje jasně stanovenými zásadami a principy, vymezením, co je správné a co ne. Na rozdíl od autoritářského stylu, zde rodiče s dětmi komunikují a dbají na to, aby děti dobře rozuměly všem požadavkům i pravidlům. Rodiče jsou zde v roli pomocníka a vzoru (modelu) pro své děti (Helus, 2015). Někteří autoři tento styl nazývají také demokratický výchovný styl.

Problémové výchovné styly rozšiřuje a upřesňuje Matějček (1992). Některé z těchto výchovných stylů korespondují s charakteristikou typu rodiny popsanou v podkapitole 9.3.

4. Výchova zavrhuje

K zavrhuje výchově dochází obvykle v případech, kdy dítě některému z rodičů připomíná pouhou existencí některý svůj životní nezd, zklamání nebo nepříjemnosti. Tento rodič pak vědomě, ale i nevědomě dítě nadměrně trestá, omezuje, utlačuje a zahání ho do postoje vzdoru a protestu nebo naopak pasivity a rezignace.

5. Výchova zanedbávající

Zanedbávající výchova může mít různou míru a podobu. Zanedbávání může být tedy ve větší nebo menší míře v jedné nebo více oblastech, například v oblasti materiální, výchovné, vzdělávací, emocionální atd.

6. Výchova rozmazlující

Rozmazlující výchova je charakteristická minimálním nebo žádným kladením požadavků na dítě. Dítěti jsou odstraňovány z cesty veškeré překážky a vše je podřízeno jeho přáním.

7. Výchova příliš úzkostná a příliš projektivní

Rodiče mají přehnaný strach o své dítě, což vede k nadměrné ochraně. Dítěti poté brání v aktivitách, u kterých by si mohlo ublížit, zbavují ho vlastní iniciativy a neustále omezují jeho aktivity.

8. Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte

Rodiče se snaží, aby jejich dítě dosahovalo nejlepších výsledků a bylo nejlepší ve všem nebo alespoň v tom oboru, který mu určí. Často je příčinou neúspěch rodičů, se kterým se nevyrovnali. Dítě bývá přetěžováno, což vede k obranným postojům (útok, útek).

9. Výchova protekční

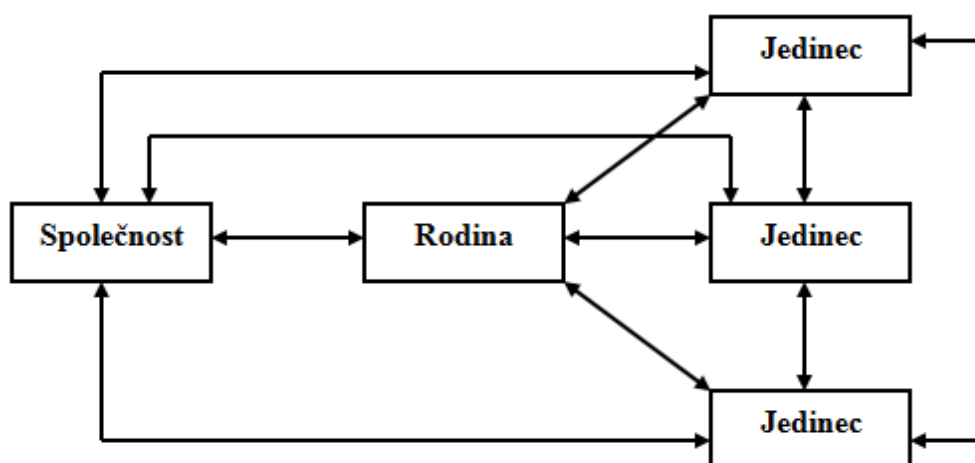
Stejně jako u předchozí výchovy i zde se rodiče snaží, aby dítě dosáhlo jimi stanovených hodnot (úspěchu, cíle), ale nezáleží jim na způsobu, kterým toho bude

dosaženo. Rodiče dítěti ve všem pomáhají, někdy za něj i pracují tak, aby byla pravděpodobnost, že vytyčeného cíle opravdu dítě „dosáhne“.

9.6 Sociální kontext rodiny

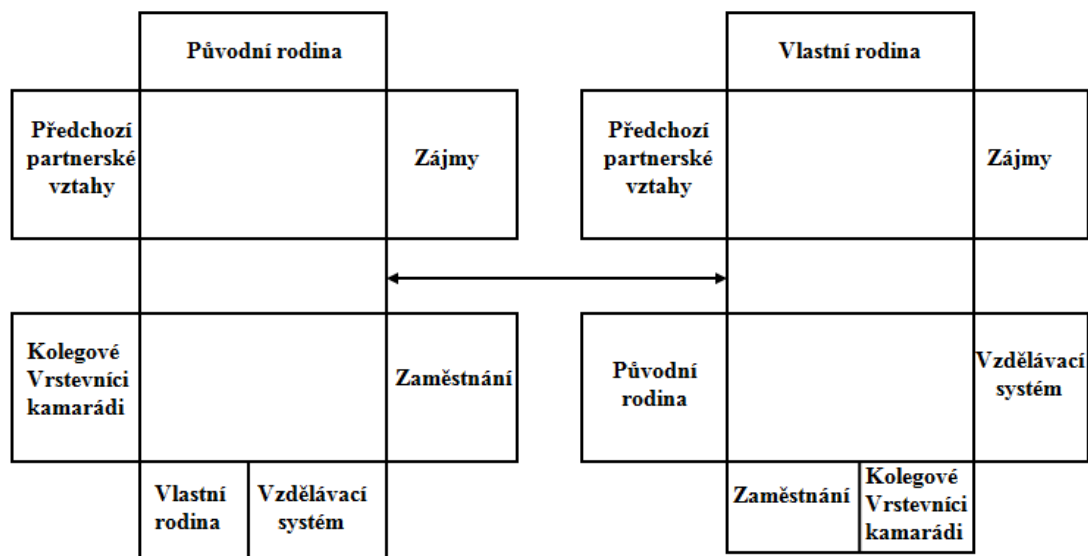
Rodina jako sociální skupina nefunguje izolovaně od společnosti a okolního světa. Nejširší sociální prostředí, ve kterém rodina žije, se nazývá makrosystém. Makrosystém zahrnuje geografickou podmíněnost (zda rodina žije na venkově nebo ve městě...), národnost, etnickou skupinu, i příslušnost ke konkrétní společensko-ekonomické formaci (třídě). Dále zahrnuje typ životního prostředí, zda rodina žije na sídlišti v bytě, nebo v rodinném domku s prarodiči atd. Ale makrosystém zahrnuje i pracoviště rodičů a hlavně atmosféra na pracovišti, která může ovlivňovat nepřímo i atmosféru doma. Obrázek č. 18 zobrazuje interakce rodiny s makrosystémem.

Obr. č. 18, interakce rodiny se sociálním makrosystémem (Výrost, 1998, s. 312)



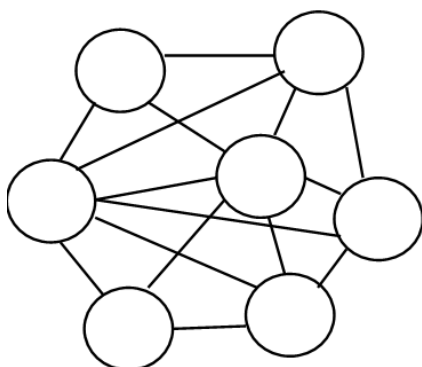
Komplex vlivů, které neustále působí na rodiny jako celek i na jednotlivce, se nazývá mezosystém. Mezosystém zahrnuje různá sociální prostředí, v nichž jsou nebo byli členové rodiny zařazeni. Příkladem mezosystému jsou původní rodiny partnerů, instituce, vrstevníci, předchozí partnerské vztahy atd. Mezosystém rodiny zobrazuje obrázek č. 19.

Obr. č. 19, mezosystém rodiny (Výrost, 1998, s. 312)



Na rodinu také působí exosystém, který nepůsobí přímo, ale zprostředkovaně prostředím, v němž se rodina pohybuje. Příkladem může být změna vzdělávacího systému. Poslední oblastí ze sociálních prostředí je mikrosystém, který obsahuje faktory, které působí na rodinu a její jedince přímo. Jedná se o rodinnou komunikaci, výchovné principy, způsob trávení volného času, hospodaření apod. Následující obrázek zobrazuje zjednodušené schéma interakce rodiny a sociálního prostředí.

Obr. č. 20, obecné schéma interakce rodiny a sociálního prostředí (Výrost, 1998, s. 313)





Souhrn

Rodina je „základní, primární a neformální sociální skupina, která má různou velikost, je různě vnitřně strukturovaná a má rozličné vazby na společnost. Většinou se rodinou rozumí manželský pár a děti“ (Přadka, 2004, s. 26). Můžeme odlišovat rodinu nukleární (rodiče a děti), širší (rodiče, děti, prarodiče a tety a strýcové), orientační (rodina, do které se narodíme) a reprodukční (rodina, kterou sami založíme). Každá rodina má několik základních funkcí, které musí plnit, jedná se o funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální, socializačně-výchovnou, ochrannou případně někteří autoři zmiňují i relaxační. Na základě toho jak rodiny plní či neplní své funkce, můžeme rozlišit rodiny stabilizované funkční, funkční s přechodnými, více či méně vážnými problémy, rodiny problémové, dysfunkční a afunkční. Podle příčiny problémů v rodinách se pak dále rozlišují rodiny nezralé, přetížené, ambiciózní, perfekcionista, autoritářské, rozmazlující, nadměrně liberální, odkládací nebo disociované. V rodině s dětmi probíhá jejich výchova, která může mít různou podobu. Některé rodiny aplikují autoritářský výchovný styl, jiné povolující styl nebo styl opřený o autoritu, dále jsou rodiny se zavrhuje, zanedbávající, rozmazlující výchovou nebo protekční a další.



Kontrolní otázky

1. Definujte rodinu.
2. Vysvětlete rozdíl mezi orientační a reprodukční rodinou.
3. Vyjmenujte základní funkce rodiny.
4. Jaký je rozdíl mezi dysfunkční a afunkční rodinou?
5. Charakterizujte výchovný styl opřený o autoritu.



Literatura


HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

KANTOROVÁ, Jana, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-030-1.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. Psychologická literatura. ISBN 80-042-5236-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.



PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed., 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8269-6.