

Masarykova univerzita v Brně
Pedagogická fakulta

Žák

**Seminární práce ze semináře k úvodu do
pedagogiky a základům pedagogického myšlení**

Zadala:
Mgr. Kateřina Vlčková

Vypracovala:
Dagmar Jandová
Učo: 183803
Mail:
183803@mail.muni.cz
Semestr: Podzim 2005
Ročník I.
Datum: 20. 10. 2005

OBSAH:

1) Obsah.....	2
2) Úvod.....	3
3) Rozdílnost v inteligenci a nerovnost ve vzdělání.....	4
4) Sociální a jazyková determinovanost vzdělávání.....	5
5) Kognitivní determinanty (Bloomova teorie).....	6
6) Sexové rozdíly jako edukační determinanta.....	7
7) Některé současné trendy.....	8
8) Závěr.....	9
9) Bibliografie.....	10

I. Úvod

Dítě či adolescent se svými vlastnostmi a vývojem je předmětem zájmu několika vědeckých disciplín, o něž se moderní pedagogika opírá.

Jsou to zejména: - **ontogenetická psychologie,**
- **pedagogická psychologie**
- **sociologie dětství a rodiny.**

V této seminární práci bych se chtěla podrobněji zabývat nejdůležitějšími problémy týkající se dítěte v roli žáka.

Rozhodujícími determinantami pro mne budou:

- kognitivní, a to zejména intelligenční charakteristiky dětí
- sociokulturní a socioekonomické poměry v rodinách dětí.

II. ROZDÍLNOST V INTELIGENCI A NEROVNOST VE VZDĚLÁNÍ

Nejdříve bych objasnila co se skrývá za samotným pojmem intelligence. Intelligence je dnes považována za „*obecnou mentální kapacitu*“, tj. vybavenost člověka nejen pro abstraktní myšlení, ale i pro kreativní výkony nejrůznějšího typu a schopnost účelně se adaptovat na prostředí aj. Můžeme ji měřit tzv. inteligenčním kvocientem (IQ), který na počátku tohoto století zkonstruoval Alfred Binet. Jím se kvantitativně určují některé intelektové schopnosti jedince (schopnost logického uvažování aj.).

Stále diskutovaným problémem však ale zůstává to, zda je intelligence vrozená nebo zda se dá učením, zkušenostmi, sociální interakcí výrazně měnit. Za prokázané se ovšem považuje, že úroveň inteligence u týchž osob se mění „přirozeně“ s věkem. Výkon v inteligenčním testu se u šestnáctiletých subjektů zvýšil v průměru o jednu třetinu ve srovnání s jejich výkonem v šesti letech. Na tomto zvýšení inteligence se však podílí jednak zrání (dané geneticky) a jednak učení.

Dlouholetou otázkou je také, zda difference mezi dětmi dané jejich příslušností k různým etnickým skupinám se odrážejí i v rozdílnostech jejich inteligence, a v důsledku toho i ve školním vzdělávání.

Nerovnost ve vzdělání se nám snažil přiblížit *prof. A. Jensen* ve své teorii deficitu.

Jensen v této teorii ukazuje, že velká část intelektových schopností jedince je vrozená, a tudíž že na intelektový rozvoj žáka nemá školní vzdělávání tak významný vliv, jak předpokládá pedagogická teorie. Vypočítal, že asi 82% variability skóreů IQ je určováno geneticky. Tato genetická závislost inteligence je odlišná u sociálních a rasových skupin populace: některé děti (v USA především černošské) přicházejí na svět s méně hodnotným typem inteligence, jsou geneticky deficitní. Jensen rozlišil dvě úrovně intelektových schopností lidí: úroveň (1), tj. intelektové schopnosti spočívající především ve schopnostech memorování a asociování myšlenek, a úroveň (2), tj. schopnost volného vytváření pojmů, abstraktního myšlení atd. Přitom obě úrovně jsou v hierarchickém vztahu, tj. nižší úroveň (1) je předpokladem vyšší úrovně (2). Sociální a rasové rozdíly v inteligenci se týkají podle Jensena právě vyšší úrovně(2). Zatímco úroveň (1) je všem lidem více méně společná, úroveň (2) se v populaci vyskytuje a vyvíjí odlišně v některých jejích skupinách.

Závěr je tedy ten, že IQ ani školní prospěch nelze zvyšovat podle přání pedagogů, neboť jsou zde biologicky zakotvená omezení, která nelze učením překonat.

Jensenovy názory podpořilo mnoho amerických, ale i evropských psychologů a školských politiků. Nejvýznamněji pak britský psycholog něm. původu *Hans Eysenck*.

Existuje však ještě mnoho dalších různých pohledů na míru inteligence a vzdělávání v etnických skupinách např. od britského pedagogického psychologa *Fontana* či prof. sociologie *Ch. Jenckse*.

Také tzv. Colemanova zpráva rozvířila hladinu pedagogického a veřejného mínění. Patrně nejvýznamnější badatel v USA *James Coleman*, vypracoval rozsáhlý materiál s názvem Rovnost vzdělávacích příležitostí. Byla to co do pokrytí populace asi nejrozsáhlejší výzkumná zpráva, jaká kdy byla do té doby vypracována. Vyhodnotil data týkající se 600 000 žáků ze 4 000 škol, a to pokud jde o prospěch žáků různých ročníků. Závěr byl takový, že prospěch žáků je odlišný podle etnické příslušnosti: děti mexických Američanů, Indiánů a černých Američanů mají o mnoho nižší prospěch než děti bělochů a Američanů asijského původu.

Zjistilo se, že nejvýznamnějším faktorem je sociální a vzdělanostní prostředí rodin žáků a druhým nejvýznamnějším faktorem je sociální struktura žáků určité školy.

III. SOCIÁLNÍ A JAZYKOVÁ DETERMINOVANOST VZDĚLÁVÁNÍ

Jeden z důležitých výzkumů o vlivu sociálního prostředí ve vztahu ke vzdělávání je zejména v podobě tzv. Bernsteinovy teorie. V zahraničí je tato teorie široce známá a empiricky zkoumaná.

Výrazem Bernsteinova teorie je označován v mezinárodní vědecké literatuře souhrn teoretických názorů a empirických výzkumů, které původně vyvinul **Basil Bernstein**, prof. na Pedagogickém ústavu Londýnské univerzity. Jádrem teorie je názor, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v kterém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal a který jazykový kód se tam osvojil. Bernstein rozlišil „2 jazykové kódy“: **“- rozvinutý kód**

- omezený kód

(Jedná se vlastně o dvě strukturně odlišné varianty určitého jazyka)

Každý z obou kódů má vlastní specifické charakteristiky. Děti si osvojují tyto jazykové kódy v závislosti na svém sociálním původu. V Anglii se děti z tzv. nižší třídy osvojují převážně jen omezený kód, kdežto děti z tzv. střední třídy se naučí kromě omezeného kódu také rozvinutý kód. Tento rozdíl v užívání jazykových kódů v závislosti na sociální stratifikaci má dalekosáhlé edukační důsledky: děti z nižší třídy mají potíže ve vzdělávání, neboť jejich omezený jazykový kód je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi ze střední třídy, a to dále vede k různým omezením v jejich pozdějším životním uplatnění.

Bernsteinova teorie podnítila vznik četných výzkumů pedagogických i obecněji zaměřených. Výzkumy byly prováděny v mnoha zemích, v USA, Itálii, Nizozemí a Anglii, v níž angl. pedagog **D. Lawton** došel ke zjištění, že deficit dětí z dělnických rodin nespočívá ani tak v užívání omezeného jazykového kódu, ale spíše v neschopnosti tzv. přeměny kódů. Dělnické děti setrvávají bez ohledu na komunikační potřeby dané situace stále u jednoho jazykového kódu, kdežto děti ze střední třídy jsou schopny přecházet – to má důsledky zvláště pro vzdělávací neúspěch dětí z dělnických rodin.

Dnes je také tato teorie některými odborníky přijímána, jinými ostře kritizována. Jedním z nejradiálnějších kritiků byl **W. Labov**. Dokazuje, že žáci, kteří jsou ve škole považováni za jazykově zaostalé, nerozvinuté, mají ve skutečnosti v okruhu svého vlastního životního prostředí vyspělou jazykovou komunikaci. Avšak ve školním prostředí a v jiných formálních situacích se vyjadřují v neúplných větách, odpovídají na otázky jednoslovně, s četnými pauzami a váháním apod. To je podle Labova jakýsi druh obranného chování, vyplývající ze sociální podřazenosti těchto dětí a nutící je k uvedenému způsobu nerozvinutého vyjadřování. Labov také porovnával rozhovory dětí, užívajících rozvinutý jazyk a tvrdí, že je to ve skutečnosti pouhá výmluvnost.

Závěr je tedy takový, že rozvoj jazykové a komunikační kompetence u dětí je vázán na jejich odlišné sociokulturní (především rodinné) prostředí a že rozdíly z toho vznikající v těchto kompetencích mohou vést k vyšší či nižší školní úspěšnosti dětí, k jejich nestejným vzdělávacím šancím aj.

IV. KOGNITVNÍ DETERMINANTY (BLOOMOVA TEORIE)

Existují **dva výrazné rysy moderní pedagogiky**:

- 1) ***Psychodidaktika***
- 2) ***Humanistické teorie***

V této části bych se blíže zaměřila především na humanistické teorie, které mají vliv na realizaci určitých praktických inovací tradičního učení a vyučování ve školách. A s nimi úzce spjatou Bloomovu teorii mastery learning.

Mastery learning (učení směřující k zvládnutí) **je psychodidaktická teorie pracující s předpokladem, že:**

- ovládnutí či osvojení nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole je teoreticky možné u všech žáků
- mají-li k tomu příhodné podmínky, a to způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a takové množství času, které žák k učení potřebuje.

Bloom razí také principy, že existují pouze žáci, kteří se učí rychleji, a žáci, kteří se učí pomaleji a vyžadují více času na učební úkoly. Převážná většina žáků může také v průběhu školních edukačních procesů získávat velmi podobné vlastnosti, pokud jde o schopnost učit se, rozsah učení a motivaci k učení – ovšem za předpokladu, že učení probíhá ve vhodných podmínkách.

Teorie se nám snaží prokázat ze difference v učebních výsledcích: nejsou determinovány především rozdílnými intelektovými charakteristikami žáků, ale jinými faktory; a mohou být odstraněny či významně zmenšeny při takovém typu vyučování, jehož hlavním kritériem je to, že žáci nejsou omezováni v čase, v jakém potřebují dosáhnout osvojení určitého učiva. V souvislosti s tímto **se musí zásadně odlišovat individuální rozdíly v učení a individuální rozdíly mezi žáky.**

Bloom se snažil také o **uvvedení teorie do praxe**, ale výsledky z experimentu prováděném ve Finsku jen mírně potvrdily hypotézy, avšak nikoli s požadovanou významností. Ve třídách, v nich byly zavedeny metody mastery learning, byly kognitivní výsledky učení o něco vyšší než v kontrolních třídách s tradiční výukou. Neprokázal se však předpoklad, že aplikace mastery learning zlepšuje pozitivní postoje žáků k vyučovacím předmětům.

V. SEXOVÉ ROZDÍLY JAKO EDUKAČNÍ DETERMINANTA

Zde bych hned na úvod použila otázku zda: *Mají dívky a chlapci rozdílné předpoklady k učení?*

Prokázalo se , že skutečně *existují rozdíly v učení se sexovými diferencemi* a že tyto vazby (korelace) se výrazněji projevují u žen než u mužů.

Docházelo k mnoha různým výzkumům, jak se sexové difference promítají do odlišností v postojích k učení a v učebních stylech žáků i dospělých. *Některé výsledky byly shrnuty do přehledů* a právě jeden z nich zde uvádím:

(autory jsou Biggs a Moor)

- | | |
|----------------------------------|----------------------|
| - verbální schopnost: | dívky rozvinutější |
| - matematická schopnost: | chlapci rozvinutější |
| - vizuálně prostorová schopnost: | chlapci rozvinutější |
| - agresivita: | dívky méně agresivní |

Odlišují se vzdělávací výsledky dívek a chlapců?

Nejnověji jsou k dispozici výsledky mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného, který prokazuje, že: v matematice a v přírodovědných předmětech dosahují lepších výsledků chlapci, a to ve většině ze všech 40 zkoumaných zemí. Z toho by jsme mohli vyvozovat , že chlapci mají v některých oblastech školního vzdělávání skutečně lepší výsledky než dívky.

Ale existují také protichůdná zjištění. I. Švanda ověřoval tyto výsledky pomocí didaktického testu, jímž byl soubor třiceti úkolů, které se formou zadání i obsahem podobali úkolům, s nimiž se žáci běžně setkávali ve školním vyučování. Obsahově šlo o úkoly vybrané z učiva předmětů český jazyk a literatura, matematika, fyzika a občanská nauka. Je nutno zdůraznit, že to byly úkoly vyžadující od žáků náročnější myšlenkové operace různého stupně složitosti, nikoli jednoduché otázky s nabídkou několika alternativních odpovědí. Svými výsledky i způsoby řešení se hoši od dívek v mnoha směrech lišili, všechny tyto rozdíly byly však v neprospěch hochů.

Zcela nezpochybnitelná jsou také zjištění o lepších vzdělávacích výsledcích dívek než chlapců.

Lze konstatovat, že jak u nás, tak v mnoha jiných zemích jsou co do klasifikace prospěchu dívky v průměru na vyšší úrovni než chlapci. Ale nejen průměrné hodnoty prospěchu svědčí o vyšší úrovni dívek. Obě sexové skupiny se odlišují i rozložením četností známek. Větší počet dívek než chlapců má v jednotlivých předmětech známku 1 nebo 2, na druhé straně mezi chlapci převládají známky 4 nebo 5 a to i v předmětech, které se tradičně považují za doménu chlapců jako matematika, chemie, fyzika.

Jednou z odpovědí na rozdíly v klasifikaci u odlišných pohlaví je např. ta, že u chlapců se projevuje v průměru větší strach ze školy než u dívek a tato psychická bariéra omezuje silněji chlapce v učebních výkonech.

VI. NĚKTERÉ SOUČASNÉ TRENDY

Jedním z trendů moderní pedagogiky je dnes to, že se věnuje pozornosti i té části populace žáků označované jako výjimečné děti nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Míni se tím jednak ty děti, které jsou handicapovány nějakou formou tělesného, duševního, smyslového nebo řečového postižení, popř. nepříznivými podmínkami svého sociokulturního prostředí, jednak děti obdařené zvláštním nadáním.

Školní edukace nadaných žáků (s IQ přesahujícím 130) je ve světě řešena v podstatě dvojitým způsobem:

- ve většině zemí se uplatňují přístupy, podle nichž se pro nadané žáky zřizují určité zvláštní formy školní edukace (tj. akcelerace = nadaným žákům umožňuje postupovat ve vzdělání rychleji nebo vstupovat dříve než ostatní populace do vyšších stupňů vzdělávání, rozšiřování = četné země podporují speciální třídy či školy pro nadané děti, do nichž je přístup regulován určitými selekčními procedurami – školy s matematickými a sportovními či jazykovými třídami).
- odlišný přístup je uplatňován ve skandinávských zemích. Převládá zde mínění, že v demokratické společnosti nelze vyčleňovat nadané žáky z ostatní populace a poskytovat jim určité privilegované vzdělávání, které může vést k vytváření sociálního elitářství.

Úsilí pedagogiky je také z velké části zaměřováno na co nejširší začleňování žáků nějakým způsobem znevýhodněných – hendikepovaných – do jiných tříd = integrace. V současné době je podle individuálních vzdělávacích programů vzděláváno 11% dětí. Ukázalo se, že učitelé běžných škol, speciální pedagogové, ředitelé a další pracovníci na místní úrovni prokázali odhodlání realizovat a tím podpořit tento program, integrace hendikepovaných dětí, svým úsilím.

VII. ZÁVĚR

V této seminární práci jsem se zaměřila na jednu ze sociálních rolí člověka, se kterou se setkal každý z nás a pro mnohé byla významným obdobím, jenž ovlivnilo jejich další rozvoj a vývoj ve společnosti. Je to role dítěte jako žáka.

Každý jsme navštěvoval různé typy škol a poznal odlišné vyučovací principy. Některé nám vyhovovaly více, jiné méně. Někdo byl žákem nadaným, jiný průměrným či podprůměrným.

A právě na rozmanitostech povah či národností žáků a s tím spojenou jejich kvalitou učení, hledám odpovědi, kterých se mi dostalo v mnoha různých teoriích, z nichž některé ve stručnosti uvádím.

Většina těchto teorií mě však přivádí k závěru, že každé dítě je jedinečné a je osobností, ke které by se mělo ve výuce přistupovat individuálně. Pouze tehdy by se snad smazala nerovnost mezi žáky. Pro praxi, se to ale stává nerealizovatelným problémem.

Bibliografie

- 1) Jan Průcha, Moderní pedagogika
Portál, s. r. o., 1997. 101 s. – 164 s.