

Determinanty edukačních procesů

Doc.PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

Determinace :

- 1.vymezení – určení pojmů,
- 2.stanovení vývojového směru,
- 3.vztah mezi určujícím a určovaným.

Determinovat – určit, vymezit,
předurčit, označit vlastnostmi,.....

Výchova – proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji.

Různá pojetí výchovy – ovlivnění :

- sociokulturními podmínkami,
- odlišnými koncepcemi pojetí člověka,
- akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu.

Pojetí výchovy - výchova jako:

- Plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídít jej normám společnosti „ model pedeutologický“
- Proces akcentující úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování s výrazným podílem osobnosti na vlastním utváření („model pedocentrický“)
- Proces akcentující interakci mezi učitelem a žákem; účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem, jeho otevřenosti pedagogickému působení, adekvátní jeho zkušenosti a potřebě zdokonalovat se („m. integrující- vyvážený“)

V moderním pojetí je výchova chápána především jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi, stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Vnitřní a vnější faktory (podmínky) vývoje člověka

- Vnitřní: - vrozené a zděděné dispozice (předpoklady druhové, rodové, individuální = genotyp)
 - fenotyp (genotyp + vliv prostředí)
- Vnější: - prostředí - zejména společenské
 - + výchova

Přecenění, podcenění a vyvážené ocenění jednotlivých vývojových faktorů:

- - teorie samovývoje (člověk se už rodí básníkem, vědcem, virtuosem nebo zločincem, tulákem, prostitutkou („ pedagogický pesimismus“- „vychovatel se může snažit sebevíc, proti vnitřním faktorům vývoje člověka mnoho nezmůže“,.....)
- - „ Dejte mně tucet dětí a možnost zcela usměrňovat jejich prostředí a já vám z nich udělám, co si budete přát: vědce,, komisaře, profesory nebo zločince.“ 1919- J.B.Watson („pedagogický utopismus“)
- - „ pedagogický realismus“- je v něm optimismus, který se opírá o význam vnějších faktorů vývoje člověka, ale reálný, respektující hranice, vymezené vrozenými a dědičnými předpoklady pro vývoj jedince.

Sociální determinanty vyvolávající potřebu
změn ve výchovném působení školy?

Literatura:

- DELORS, J. et al. Učení je skryté bohatství (dokument Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století). Praha: UIV, 1997.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005.
- SKALKOVÁ, J. Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém. Ústí nad Labem: UJEP, 1993. ISBN 80-7044-063-5.

Pod pojmem výchovné působení školy si zpravidla představujeme vztah (vnitřní vazbu), spojení mezi osvojováním vědomostí, dovedností a utvářením žákovy osobnosti, zahrnující například rozvoj:

- vnímání, paměti a myšlení žáků,
- obecných a speciálních schopností, včetně zájmů žáka,
- mravních, citových a volních vlastností,
- žádoucích postojů k sobě samému, k blízkým lidem, k přírodě, k umění atd.

Rizikové faktory v charakteristikách současné epochy:

- narůstající nebezpečí ohrožení lidstva sociálními, ekologickými, energetickými a ekonomickými selháními (katastrofami),
- společnost nadbytku a plýtvání stojí tváří v tvář milionům lidí, kteří jsou vyvrženi na okraj společnosti,
- šíření drogové závislosti, růst násilí, projevy náboženské a rasové nenávisti, nezaměstnanost a ohniska ekonomického a sociálního napětí,
- neúprosná ekonomická soutěživost, ekonomický zisk jako prioritní hodnota pro jedince a společnost,...

Při hledání perspektiv dalšího společenského vývoje je všeobecně přisuzován velký význam vzdělání a výchově.

Pro zaměření výchovného působení výuky jsou určující humanizující tendence. Myšlenka humanismu a požadavek humanizace se staly světovým hnutím. Ideje „nového humanismu“ směřující k myšlenkám „nové kvality života“ a „nových kvalit člověka“ jsou těžištěm aktivit významných světových iniciativ a institucí (např. Římského klubu).

Hodnoty „nového humanismu“:

- lidská svoboda (základní lidská hodnota),
- sociální spravedlnost (základ společenské stability)
- demokracie, solidarita,
- zdravé životní prostředí,
- zachování kulturní rozmanitosti,
- lidská důstojnost, schopnost lidské participace a empatie,
- vědomí globálnosti centrálních problémů,
- konstruktivní chování, kritické myšlení, odpovědnost, tvořivost a iniciativa, ... (Skalková, 1993, s. 44 – 45).

Dokument UNESCO „Učení je skryté bohatství“.

4 pilíře pro utváření vzdělanostní společnosti ve 21. století:

- učit se poznávat,
- učit se jednat,
- učit se být,
- učit se žít společně (učit se žít s ostatními).

Potřeba radikální kurikulární reformy směřující k nové kultuře výuky.

- V České republice byl přijat Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- Součástí tohoto zákona jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP) a z nich vycházející Školní vzdělávací programy (ŠVP).
- V těchto dokumentech jsou nově formulovány základní kategorie české kurikulární reformy:
 - cíle vzdělávání,
 - klíčové kompetence žáků a studentů,
 - vzdělávací oblasti,
 - průřezová témata.

Příklady cílů z RVP:

- osvojit si strategii učení,
- motivovat žáky pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, naplňovali své povinnosti a uplatňovali svá práva ,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,...

Klíčové kompetence žáků podle RVPZV:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Další údaje včetně rámcového vymezení vzdělávacích oblastí a průřezových témat jsou uvedeny v RVP pro jednotlivé typy škol.

Vliv vnitřních a vnějších faktorů na schopnosti jedince a na jeho šance dosáhnout vyššího vzdělání

„ Je možné přesně nebo alespoň přibližně vyjádřit v kolika procentech je vývoj dítěte ovlivňován faktory dědičnosti a vedle toho výchovou a vlivy prostředí ?“

„ Je rozdílná inteligence dětí příčinou nerovných šancí ve vzdělávání?“

Pojetí inteligence v teorii osobnosti

R.Cattella, který rozlišil „inteligenci fluidní“, která je nezávislá na zkušenostech jedince a dána biologickými předpoklady a „inteligenci krystalizovanou“, která je výsledkem vlivu prostředí. Cattell tvrdí, že fluidní inteligence nabývá maxima asi v 15 letech a po dvacátém roce dokonce klesá. Krystalizovaná inteligence může vzrůstat po celý život.

Gardner - existuje 7 nezávislých druhů inteligence, kterými je každý jednatlivec nadán v různé míře:

- lingvistická (jazyková) inteligence;
- logicko-matematická inteligence;
- hudební inteligence;
- vizuálně-prostorová inteligence;
- tělesná (kinestetická) inteligence;
- sociální (interpersonální) inteligence
- osobní (intrapersonální) inteligence, která někdy bývá ztotožňována s metakognicí.

Gardner a jeho stoupenci zároveň kritizují dosavadní koncepci vzdělávání, neboť škola se dosud zaměřovala převážně na rozvoj prvních dvou dimenzí a vůbec nerespektovala individuální dispozice a styly myšlení jednotlivých žáků.

Jistou paralelou k těmto pracím jsou i výzkumy různých kognitivních stylů, za něž je možno Gardnerovy mnohonásobné inteligence považovat.

Neřešeným a stále diskutovaným problémem zůstává však to, zda je inteligence vrozená (geneticky zděděná), nebo zda se dá učením, zkušenostmi a sociální interakcí výrazně měnit.

V tom je jádro sporů, které vedou od psychologických testů přes vzdělávací formy (např. diferenciaci žáků podle schopností až k politickým důsledkům).

Za prokázané se považuje, že úroveň inteligence u týchž osob se mění „přirozeně“ s věkem. Podle výzkumů Eysencka 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, tedy dědičně) a jednak učení (především v rámci školní edukace).

Vybrané teorie k tomuto tématu:

Teorie deficitu

- Na základě měření inteligence u různých skupin respondentů dospěl prof. Jensen (Univerzita Berkley, Kalifornie) k tvrzení, 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. Jensen dále argumentoval, že 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, tj. jsou geneticky (dědičně) deficitní.

Jensen rozlišil dvě úrovně intelektových schopností lidí:

- 1) - tj. intelektové schopnosti spočívající především ve schopnostech memorování a asociování myšlenek,
- 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. Zatímco úroveň 1 je všem lidem víceméně společná, úroveň 2 se v populaci vyskytuje a vyvíjí odlišně v některých jejích skupinách.

Jensen a jeho následovníci přitom nejsou ve svých teoriích zaměřeni negativně vůči určitým etnickým skupinám. Jensen byl veden snahou pomoci dětem z určitých minoritních populací tím, že se včas odhalí jejich deficity, korigují se a tím je jim umožněn přístup k vyššímu vzdělání.

Stoupencem Jensenových názorů byl významný britský psycholog německého původu Hans Eysenck: „Lidské bytosti mají lidská práva, a to nezávisle na své inteligenci, takže skutečnost, že černoši vykazují určitý stupeň genetické inferiority („ podřadnosti“)... neznamená, že to má mít důsledky pro jejich segregované vzdělávání.“

Britský pedagogický psycholog Fontana uvádí naopak řadu argumentů proti etnické podmíněnosti inteligence s konstatováním, že „neexistuje přesvědčivý základ pro domněnku, že mezi černou a bílou rasou (a také mezi jinými rasami) existují genetické rozdíly v inteligenci“. V praxi vzdělávání (především v USA) a v jiných multietnických zemích vedla reakce na teorie typu Jensenovy až k extrémní tzv. pozitivní diskriminaci.

Vědecká kritika Jensenovy – Eysenckovy teorie deficitu se v USA a v dalších zemích rozvinula mimo pedagogiku a psychologii i v jiných vědních oblastech (v sociologii, lingvistice aj.) a začala být označována jako teorie tzv. kulturního a jazykového zaostávání, deprivace. Zformovala se koncepce, která se snaží vysvětlovat vzdělávací neúspěšnost žáků z některých skupin populace tím, že tyto děti trpí ve svých rodinách kulturní deprivací, která je pak brzdou pro jejich školní vzdělávání.

- Například Ginsburg a jiní kritici teorie deficitu poukazují na to, že horší výsledky dosahované v inteligenčních testech žáků z nižších sociálních vrstev nejsou odrazem jejich intelektového deficitu, nýbrž rozdílných podmínek kognitivní socializace. V důsledku toho jsou děti z nižších sociálních vrstev v nevýhodě při zacházení s formálními testy a formálními procedurami vůbec, protože se ve svém sociokulturním prostředí s nimi neseťkávají.
- Horší výsledky dosahované v inteligenčních testech dětmi z nižších sociálních vrstev jsou podmíněny nikoliv tím, že jsou tyto děti jazykově primitivní, nýbrž tím, že je jejich jazykový kód prostě odlišný od jazykového kódu formálních testů.

V průběhu šedesátých let se ve většině vyspělých zemí s tržní ekonomikou prosazovala tendence k vytváření jednotného vzdělávání, tj. na úrovni základní školy někde (například ve Švédsku a mnohých státech USA) i na úrovni střední školy (tzv. sputnik šok). Školská politika a část pedagogické teorie v těchto státech utvrzovaly ve veřejnosti mínění, že se prostřednictvím jednotné školy dospívá ke skutečnému naplnění humánních, demokratických principů edukace, k rovnosti vzdělávacích šancí pro všechnu mládež.

Významným podnětem s přímým vztahem k praxi školního vzdělávání se stala kniha Christophera Jenckse Nerovnost s podtitulem Přehodnocení vlivu rodiny a školního vzdělávání v Americe. Jencks narušil toto mínění svou provokující knihou o „Nerovnosti“ v níž dospěl k závěrům, že běžně sdílené přesvědčení, že zavedení jednotné školy vytváří rovné vzdělávací šance pro všechny děti, je mylné.

Průběžné závěry:

Faktory sociálního prostředí (hlavně rodinného), individuálních rozdílů v inteligenci, rasového a ekonomického rozrůznění působí natolik silně, že vedou k diferencovaným výsledkům ve vzdělávání lidí. Stále tedy platí, co konstatoval již J. Alan, že:

- inteligence je „soubor duševních schopností a vlastností, které jsou nesporně ze značné části dědičně podmíněné“; vliv dědičnosti na manifestovanou inteligenci lze odhadovat v rozsahu kolem 50%,

- při různých měřeních individuálních rozdílů inteligence není možno genetickou složku analyticky plně oddělit od účinků faktorů vnějšího prostředí; „Nelze proto výsledky měření považovat za ukazatele vrozených rozdílů mezi jedinci“.
- Hlavním problémem zůstává proto i nadále oblast vlivu vnějších faktorů na schopnosti jedince a na jeho šance dosáhnout vyššího vzdělání. To zřejmě nabývá nové aktuálnosti v naší současné společnosti, ve které se příznaky zvyšující se sociální nerovnosti začínají stále výrazněji projevovat i v oblasti vzdělávání? (Alan, 1974)

Bernsteinova teorie determinovanosti vzdělání

- Od šedesátých let publikoval Bernstein (profesor Londýnské univerzity) řadu studií, nichž se soustřeďoval na zkoumání vztahů mezi sociálními charakteristikami žákovské populace, charakteristikami jazyka žáků z různých sociálních vrstev a vzdělávacími výsledky žáků.
- Jádrem Bernsteinovy teorie je názor, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v kterém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal a který jazykový kód si tam osvojil. Bernstein rozlišil dva „jazykové kódy“:

kód rozvinutý – označovaný také jako komplikovaný, propracovaným vybavený;
kód omezený

Bernstein – považuje jazyk a verbální komunikaci za hlavní prostředek socializace dítěte. Protože socializace dítěte je determinována jeho sociálním prostředím, spojuje Bernstein i užívání jazyka se sociální strukturou, dokonce jej přímo pokládá za „kvalitu sociální struktury“.

Charakteristiky omezeného kódu:

- Krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; méně složité syntaktické struktury, dominují aktivní slovesné vazby.
- Časté užívání spojovacích výrazů (např. : no tak, prostě, teda).
- Malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících předmětovou část vět hlavních.
- Omezené užívání adjektiv (přídavných jmen) a adverbíí (příslovcí).

Charakteristiky rozvinutého kódu:

- Gramatická správnost a logické uspořádání výpovědí.
- Složité větné konstrukce (četné a rozvinuté vedlejší věty aj.).
- Velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy.
- Vysoká frekvence osobního zájmena „Já“.
- Vysoká frekvence užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbíí aj.

Principy teorie mastery learning (učení směřující ke zvládnutí)

- Ústřední myšlenkou této psychodidaktické koncepce je snaha prokázat, že není opodstatněno stanovisko (často sdílené mezi učiteli a veřejností, ale i v některých teoriích), že existují jednak (apriori) dobří žáci (tj. s vyhovujícím prospěchem, úspěšní) a jednak (apriori) „špatní žáci“ (t.j.neprospívající, s nízkou školní úspěšností).

Namísto toho razí Benjamin S. Bloom (profesor pedagogiky na Chicagské univerzitě tyto principy:

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

Bloom se snažil prokázat, že difference v učebních výsledcích:

- nejsou determinovány především intelektovými charakteristikami žáků, ale jinými faktory;
- mohou být odstraněny či významně zmenšeny při takovém typu vyučování, jehož hlavním kritériem je to, že žáci nejsou (na rozdíl od současné školy) omezováni v čase, v jakém potřebují dosáhnout osvojení určitého učiva.

Bloom v této souvislosti argumentuje, že nutno zásadně odlišovat „individuální rozdíly v učení“ a „individuální rozdíly mezi žáky“. Zatímco difference prvního typu lze pozorovat, vysvětlovat a různými způsoby přetvářet, difference druhého typu jsou relativně konstantní, skryté a často zatemňují či zkreslují správné pochopení diferencí prvního typu. Bloom je přesvědčen, že individuální rozdíly učení, které se u žáků objevují poměrně brzo (většinou již ve třetím ročníku základní školy) a zvětšují se v průběhu školních let, pramení především z mimoškolních podmínek žákova života, zejména z rodinného prostředí.

Kognitivní vstupní determinanty

(charakteristiky) na straně žáků jsou pak definovány jako „takové předpokládané typy vědomostí, dovedností a schopností, které jsou podstatné pro učení při nějaké nové úloze.“ S tím souvisí problematika tzv. předchozích znalostí (prekonceptů) vzdělávajících se subjektů a tzv. naivních teorií dítěte atd.

Významné jsou také afektivní vstupní charakteristiky. Těmito rozumí Bloom skutečnost, že učící se jedinci se vzájemně odlišují svými postoji, které mají k učení, respektive ke konkrétním učebním úlohám. Vstupní afektivní charakteristiky jsou posuzovány jako složitý souhrn zájmů, postojů a sebehodnocení.

K celkové determinovanosti učení žáků ve škole (vliv proměnných na učební výsledky žáků)

Determinující faktor	Pravděpodobný podíl na variabilitě učebních výsledků
(A) Kognitivní vstupní charakteristiky žáků	50%
(B) Afektivní vstupní charakteristiky:	25%
- motivace vázaná na jednotlivé předměty	12 – 20%
- motivace vázaná na školu celkově	20%
- motivace vázaná na sebehodnocení žáka	25%
(C) Kvalita vyučování:	25%
- charakteristiky učitelů	5%
- charakteristiky tříd a škol	5
- charakteristiky vyučování	?

(Bloom, 1976)

Bloomova teorie provokuje pedagogické teoretiky svými představami o možnostech dosahovat stejně kvalitních výsledků u všech žáků (avšak při různém tempu učení) a zároveň odrazuje praktiky svou náročností pro realizaci v běžném školním prostředí (individuální práce s žáky atd.).