

# 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.

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 vysvětlit 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.).