UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Gabriela Mullerová

# KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO PŘEDPOKLAD CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Diplomová práce

Vedoucí práce : Doc. PhDr. Alena Vališová, CSc

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Děkuji doc. PhDr. Aleně Vališové, CSc za trpělivé a vstřícné vedení.

# OBSAH

**1. ÚVOD**.....1

**1. SOCIÁLNĚ-EKONOMICKÁ VÝCHODISKA PRO VZDĚLÁVÁNÍ 21.STOLETI**

2.1. Proměny trhu…… .2

2.2. Lisabonská strategie…….....4

2.3. Cesta k evropanství…… 6

2.4. Lidský kapitál……..8

2.5. Celoživotní vzdělávání……9

2.5.1. Základní pojmy celoživotního učení……...9

2.5.2. Mezinárodní strategie celoživotního učení……12

2.5.3. Funkce celoživotního učení……...13

**3. VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ V DOKUMENTECH**

3.1. Vzdělávání v dokumentech Evropské unie.....15

3.1.1. Dokumenty …….15

3.1.2. Iniciativy Rady a Evropské komise…….....18

3.2. Vzdělávání v dokumentech ČR……...19

3.2.1. Vzdělávací politika ČR……19

3.2.2. Strategické dokumenty ČR…….20

3.2.3. Celoživotní učení v dokumentech ČR…… 23

3.2.4. Vzdělávání v dokumentech ČR…….. 24

3.3. Koncept celoživotního učení…….. 25

3.3.1. Počáteční vzdělávání…….. .26

3.3.2. Další vzdělávání……. 28

**4. KLÍČOVÉ KOMPETENCE**

4.1. Terminologie…….33

4.2. Vývoj pojmů klíčových kompetencí……..35

4.3. Definování klíčových kompetencí……36

4.4. Východiska klíčových kompetencí……...37

4.5. Základní pilíře vzdělávání 21. století……40

4.6. Klíčové kompetence……..41

4.6.1. Kompetence k učení……..42

4.7. Pedagogicko-psychologické hledisko klíčových kompetencí……...44

4.7.1. Terminologie…….44

4.7.2. Definování klíčových kompetencí z pedagogicko-psychologického hlediska……44
4.7.3. Obecná pedagogicko-psychologická charakteristika klíčových kompetencí……..47
4.7.4. Principy učení……..48
4.7.5. Cíle klíčových kompetencí……...49
4.7.6. Didaktické metody rozvoje klíčových kompetencí……..50
4.8. Funkční gramotnost……..52
4.8.2. Definování funkční gramotnosti……...52
4.8.3. Východiska funkční gramotnosti……..54
4.9. Čtenářská gramotnost……...55
4.9.1. Definování…….55
4.9.2. Výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti…….....56
4.9.3. Rozvíjení čtenářské gramotnosti……...57
4.10. Informační gramotnost……..59
4.10.1. Terminologie…….59
4.10.2. Informační společnost……...60

**5. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ VÝCHODISKO VZDĚLÁVÁNÍ**

5.1. Klíčová slova…….....64
5.2. Definování základních pedagogických pojmů……...64
5.3. Definování základních psychologických pojmů……66
5.4. Rozvoj vzdělávání a lidský kapitál…….67
5.5. Předškolní vzdělávání……69
5.5.1. Rozvoj vyšších citů……69
5.5.2. Vývoj řeči……...70
5.5.3. Zóna nejbližšího vývoje……..71
5.5.4. Dětská hra…….....73
5.5.5. Předčtenářské období……..74
5.6. Školní období……..75
5.6.1. Nástup do školy……...75
5.6.2. Kognitivní oblast……77
5.6.3. Učení……...78
5.6.4. Motivace……..79
5.6.5. Pojmy……...80
5.6.6. Počáteční čtení……81
5.6.7. Metody výuky čtení…… ……85
5.6.8. Role učitele…… …… 86
5.7. Období dospívání……..... 88

5.7.1. Kvalitativní a kvantitativní změny……88
5.7.2. Poznávací funkce……89
5.7.3. Čtení jako psychická aktivita……..90
5.7.4. Práce s textem……91

**6. EMPIRICKÁ ČÁST- VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**……..92
6.1. Úvod- téma šetření a výzkumný problém……92
6.2. Postup při přípravě a realizaci výzkumu……..93
6.3. Vyhodnocení dotazníku……94
6.4. Závěr šetření……96
6.5. Závěrečné vyhodnocení…… 100
6.6. Závěr……....102
**7. ZÁVĚR**……...104

ANOTACE
PŘÍLOHY
SEZNAM LITERATURY

# 1. ÚVOD

Představa, že pro ekonomiku bude v budoucnu ministr školství důležitější než ministr obchodu se zdá na první pohled absurdní. Moderní hospodářství i sociální procesy jsou nicméně podmíněné globalizací, která klade nebývalé nároky na individuální schopnosti adaptace, komunikace a mobility. To s sebou nese i potřebu celoživotního učení, protože životní úspěch každého jednotlivce na celém světě dnes vyžaduje měnit profesi několikrát za život nebo se vyrovnat s rychlými proměnami kvalifikace, kterou získal během školního vzdělání.

Evropská unie na tyto výzvy odpověděla v roce 2000 Lisabonskou strategií s jejími třemi pilíři – ekonomickým, sociálním a životního prostředí. Těmito třemi pilíři se potřeba celoživotního učení promítá v různých souvislostech. Pro pedagogiku je zásadní výzvou získávání klíčových kompetencí, které celoživotní učení v moderní době umožní.

V České republice se v souvislosti s otevíráním země světové ekonomice a přistupováním do Evropské unie byla přijala celá řada školských dokumentů, jejichž implementací se má výrazným způsobem posunout schopnost jednotlivců uplatnit se na soudobém trhu práce. Tyto schopnosti jsou ve skutečnosti klíčové kompetence. Vztahem klíčových kompetencí ke školské politice v ČR a pedagogickým a psychologickým předpokladům jejich získávání v procesu výuky se věnuje tato diplomová práce. Neklade si za cíl zohlednit všechny souvislosti výše uvedených problémových okruhů. Její ambicí je zmapovat obecně přijímané úkoly školské politiky v ČR a to i evropském kontextu. Základní kompetencí a podmínkou pro získávání kompetencí ostatních je čtenářská gramotnost v širším slova smyslu. Čtenářská gramotnost je pojednána především z didaktického hlediska. Právě v tomto spojení se může v praxi projevit rozpor mezi požadavky školské politiky a omezeními praxe vyplývajícími z psychologických a sociálních daností. Práce proto obsahuje i krátké ilustrativní empirické šetření, které právě tuto vazbu dokresluje.

# 2. SOCIÁLNĚ-EKONOMICKÁ VÝCHODISKA PRO VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ

## 2. 1. Proměny trhu

Současný svět prožívá období velkých změn. Tyto proměny s sebou přinášejí nové technologie ve výrobě, nové trendy v oblasti organizace i při dělbě práce. Změny pracovních trhů mění nároky na pracovní sílu. Mění se struktura zaměstnanosti, mění se nároky práce v průběhu celého profesního života.

Evropská unie redefinovala celý koncept ekonomiky. Nová organizace práce s sebou přináší i změny v zaměstnaneckých vztazích díky globalizaci a novým podmínkám na pracovním trhu. Mění se především kvalifikační požadavky. Školství se nově dostává v rámci vzdělávacího procesu do podřízeného vztahu potřebám ekonomiky. Vzhledem k tomu, že se školství a jeho politika stává součástí ekonomické soutěže, je nutné strukturovat celý vzdělávací systém na základě tržních vztahů. Přední český sociolog Keller upozorňuje na to, že vzdělávání již nemá být nadále předáváno formou abstraktních, pro dnešní účely globálního světa, neužitečným obsahem vědomostí, ale formou cituji: „*flexibilně zužitkovatelných kompetencí*, *které reagují na rychlou* poptávku na trhu práce( Keller 2007, s. 110).

Objevují se problémy s nestálostí a nejistotou zaměstnání, a předpokládá se, že člověk bude v průběhu profesního života častěji měnit zaměstnání, a projde vícero druhů zaměstnání i profesí. Je tedy nanejvýš nepravděpodobné, že si někdo uchová svou původní profesi po celý život.

Z hlediska ekonomicko-sociálního tento problém hodnotí Zadražilová ve svém odborném textu (změny v ekonomickém prostředí). Nové formy organizace práce a zaměstnaneckých vztahů), jako aspekt spojený s formami smluvních vztahů, který obsahuje určité nevýhody pro některé pracovníky u kterých nejsou nové formy zaměstnání a smluvních vztahů výsledkem svobodné volby, ale stávají se nutností.Vzniká tak reálné

nebezpečí, že rostoucí počet lidí může být v důsledku zvyšování produktivity práce a nasazení nových technologií sociálně a ekonomicky vyloučen na trhu práce.

Člověk se bude muset častěji adaptovat na nové podmínky. Keller upozorňuje: „*přestává být pravidlem, že člověk pracuje po celý život pro jednoho zaměstnavatele, nebo je věrný celoživotně jedné profesi.“* (Keller 2007, s. 111). Naopak je třeba mít víc kvalifikací, které je možné kombinovat. Je třeba, aby zaměstnanci měli více odborností vzájemně propojených. Na trhu se objevuje široká poptávka po profesionálech se všeobecnými kompetencemi.

Ne všichni odborníci však jsou zastánci kompetencí. Objevují se i kritické hlasy, kteří se domnívají: „*V systému založeném na kompetencích rozhoduje o zaměstnatelnosti pracovníka výhradně soukromý zájem odvolávající se na hru anonymních tržních sil. Jde o čistě osobní kvalitu uznanou jen pro daný okamžik*“ (Zaval 2004, Keller 2007,). Keller dále upozorňuje : *„S kompetencemi nejsou spojeny na rozdíl od dřívější kvalifikace vyjádřené školním diplomem, žádné garance, žádná práva ani pevněji stanovena výše odměny…“* (Keller 2007, s. 111).

Pokud má škola zprostředkovat úspěchy na trhu práce, očekává se od ní, že bude muset mít více kontaktů s firmami . Obsahy vzdělávání bude nutné podřídit potřebám trhu. A z této nutnosti pak vyplývají nové výzvy v oblasti vzdělávání. Od občanů se očekává, například schopnost a ochota se neustále učit, být otevřený novým poznatkům, být schopen řešit problémy, být kreativní, být schopen kriticky myslet, být samostatný, být schopen komunikace a spolupráce, a mnoho dalších dovedností, protože obsah práce se bude měnit častěji a konfrontace s novými informacemi díky vyvíjejícím se technologiím bude stále rychlejší.

To jsou důvody, proč si bude muset v průběhu života rozšiřovat vzdělání téměř každý. Nezaměstnanost si vyžádá nutně rekvalifikace i nové kvalifikace. Podle J. Lebeera (ukázka z jeho knihy vyšla v Učitelských listech 27.11.2007) se hovoří o tom, že moderní technologická společnost bude potřebovat, a potřebuje více lidí pracujících na pozicích, které vyžadují vysokou myšlenkovou kapacitu. Poukazuje na velké změny, které nastaly například koncem 20.století v zemědělství i v potravinářské výrobě. Nebo v oblasti vynálezů, kde se objevují počítače, zejména internet. Auta, letadla, nebo hořlaviny a různé chemikálie. díky technicky rozvinutějšímu světu se vše stává složitějším a abstraktnějším.

Vysoce sofistikované přístroje se například nevyhnou ani automechanikům. Nakonec i manuální pracovníci ponesou zodpovědnost za důsledky své práce například při práci s toxickými odpady, nebo hořlavými látkami. Člověk se tedy musí a bude muset stále učit, aby se mohl přizpůsobovat měnící se každodenní situaci. Lebeer poukazuje na to, že k tomu všemu jsou nutné vyšší myšlenkové procesy, které je nutno aktivovat, především proto, že mnoho lidí nese zodpovědnost nejen za vlastní životy, ale i za životy ostatních lidí celé planety.

## 2. 2. Lisabonské strategie

**V březnu 2000 v Lisabonu zasedala Evropská rada** , na níž bylo nejvyššími představiteli vlád a států oficiálně prohlášeno: „ *Evropská unie stojí před rozhodující změnou, která je důsledkem globalizace a vývoje směrem k nové ekonomice založené na znalostech.“* Jako zásadní strategický cíl do roku představitelé 2010 stanovili, že se EU má stát „*nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější světovou ekonomikou založenou na znalostech s kapacitou udržitelného hospodářského rozvoje provázeného vytvářením většího počtu a kvalitnějších pracovních míst a větší sociální soudržností.“* (Vzdělávání a odborná příprava 2010, s. 7).

Rada společně s komisí sdělily své cíle, tedy **směřování členských zemí Evropské unie**. Do roku 2010 **vybudovat systém vzdělávání a odborné přípravy v Evropě.** Důraz kladly na **zpracování strategií celoživotního učení**. Nezbytným se jeví spolupráce podnikové sféry a všech sociálních partnerů se vzdělávacími institucemi na všech úrovních.

**Cílem** Evropské unie je **vytvoření ekonomiky založené na znalostech**, jako důsledek zrychlujících se ekonomických změn, jako nutnost stále častěji obnovovat své dovednosti. Zásadní prioritou Evropské unie je, aby byla posílena zaměstnatelnost, a zároveň snížena nezaměstnanost obyvatel, protože podle statistických údajů je nejvyšší míra nezaměstnatelnosti právě u obyvatel s nejnižším vzděláním.

Od obyvatel Evropské unie se očekávají jisté **kompetence**, které uplatní společně s mobilitou na otevřeném evropském pracovním trhu. **Evropský pracovní trh má své**

**požadavky jak na vzdělávání, tak i na odbornou přípravu** (Vzdělávání a odborná příprava 2010, s. 5-6). Požadavek na budování „Evropy vědění“, byl vysloven již v Amsterodamské smlouvě (podepsané v říjnu 1997) společně **s požadavkem přístupu k celoživotnímu učení**. (České vzdělávání a Evropa, 1999, s. 7).

**Investovat do vzdělání a odborné přípravy**, proto z výše uvedených důvodů znamená zásadní **předpoklad pro dosažení cílů** které si Evropská unie stanovila v Lisabonu roku 2000. Tedy **vytvořit moderní společnosti** směřující k „učící se společnosti“, dnes mezinárodně uznávané a prosazované koncepce.

**Učící se společností** je chápána taková společnost, která **disponuje širokou základnou vědomostí obyvatel**, kteří jsou schopni porozumět stále komplikovanějším proměnám světa. Jednotlivci musí být schopni v tomto světě žít i pracovat, ale zároveň se musí dokázat orientovat *v* „informační explozi“. K tomu musí mít dostatek příležitostí a podnětů, které je budou motivovat „být otevřený novým zkušenostem.“

Společnost očekává, že ve svém centru bude hrát hlavní roli pojem vzdělané osobnosti. Tento pojem je univerzální, protože společnost znalostí má globální rozměr, protože v sobě zahrnuje hledisko ekonomické, možnosti profesního uplatnění, finančního ohodnocení, ale významná je především z hlediska informací. Podle P.F. Druckera, znalosti nejsou neosobní, ale jsou naopak ztělesňovány v určité osobě, která je jejich nositelem, dotváří ji a zdokonaluje. Určitá osoba je prakticky využívá. Společnost vyžaduje vzdělané lidi, protože vzdělanec určuje: *„ ...výkonnost společnosti, její výkonovou kapacitu“*. To jsou hlavní důvody k tomu, aby byl praktický a vycházel z reálného života. Musí být připraven na život v globálním světě. Musí být světoobčan a zároveň musí čerpat sílu ze svých místních kořenů. Zásadní změna nastane v tom, že člověk dojde k poznání toho, co znamená být vzdělaným člověkem a bude to mít vliv na jeho odpovědnost (Učitelské listy 10/2007**). Z výše uvedených trendů v politice Evropské unie i z teorie moderního managementu jsou patrné daleko vyšší nároky než v nedávné minulosti na jednotlivce ve školském procesu i na jeho souhrnné výsledky. Takto formulované nároky mnohdy hraničí s vyjádřením ideálního stavu, ke kterému by měla společnost se svými moderními výzvami směřovat. Neznamená to ovšem vyjádření naivního idealismu ve smyslu předpokladu, že všichni jedinci, všechny sociální vrstvy a všechny školské instituce mohou mít automaticky stejné schopnosti a možnosti. Pro maximální zefektivnění školského systému je však**

**nutné v praxi vytvářet maximální rovnost šancí tam, kde je to možné. K tomu má mimo jiné sloužit i zkoumání vztahu získávání klíčových kompetencí a celoživotního učení v soudobé ekonomické praxi.**

V posledních letech se objevuje tlak na další vzdělávání a **celoživotní učení**, které se stalo v 90.letech hlavním konceptem vzdělávací politiky Evropské unie, která se zabývá vzdělávací politikou na nadnárodní úrovni. Stručně řešeno **učící společnost je taková společnost, kde se celoživotní učení stává součástí života – každodenní a samozřejmou realitou.**

## 2.3. Cesta k evropanství

Pojem **Evropa** je možné charakterizovat jako: *„…sdílené prostředí pro setkávání, spolupráci a hledání společných perspektiv“.* ( Groschlová 200, s.2). V dnešním pojetí ji lze chápat i v souvislosti **Evropské unie**, jako politickou organizaci, která svými pravidly reguluje rozsáhlé oblasti ekonomických a politických vztahů Evropy současnosti (Groschlová 2006, s. 71, 72 ).

Nejvyšší představitelé Evropské unie očekávají, že v rámci evropského integračního procesu se v Evropě bude pohybovat jakýsi **občan Evropské unie**. Charakteristickými rysy tohoto občana pak bude odpovědnost nejen za sebe, ale i za celou společnost. Občan Evropské unie bude také **jazykově vybavený, schopný a ochotný se stěhovat se za prací v rámci zemí Evropské unie**.

Vzájemné porozumění, vnímavost pro shodnosti a odlišnosti, sdílených společných hodnost a tolerance, to je podstatné pro přípravu mladých lidí na roli zodpovědného občana: *„informovaného, mobilního a flexibilního pracovníka.“* (Walterová 1996, Groschlová 2006, s.77).

**Evropskou dimenzi** můžeme charakterizovat jako odhalování Evropy **ve smyslu hodnoty** a uvědomování **si přináležitosti** k ní. Jde zde o význam prožitku vlastní zkušenosti, učení v interakci. (Walterová 1996. Groschlová 2006, s. 74).

Andrea Groschlová se ve své práci zabývá také pojmem **evropské dimenze ve vzdělávání** konceptem, který se *„ vztahuje k výchově a hodnotám, rozvoji evropské identity, tj. uvědomování si přináležitosti k Evropě“*. Cílem je příprava mladých lidí na roli zodpovědného občana, informovaného, mobilního a flexibilního pracovníka. (Groschlová 2006, s.77).

**Evropanství** potom **jako vědomí sounáležitosti** k nadnárodnímu společenství sociálně-kulturní povahy, tj. k evropské civilizaci. Evropanství se vymezuje odlišností výrazných vlastností od jiných sociálně kulturních společenství, která se týká specifické myšlenkové orientace, životního stylu a společenského života. (Groschlová 2006, s.77)

Významným cílem **posílit vědomí evropské identity** se profiluje ve vzdělávacím programu **Sokrates II**, který má za úkol pomáhat rozvoji vzdělávacích systémů, a podporovat lepší kvalitu výchovy dětí, mládeže a co je velmi důležité, zahrnuje **vzdělávání dospělých**!*

Program **Socrates II otevírá všem školám** počínaje mateřskými, základními, středními i odbornými ( včetně učilišť), přes vyšší odborné až po vysoké školy možnosti spolupráce se školami ze zemí Evropské unie a získávat tak nové zkušenosti ze zahraničí s cílem možnosti srovnání všech výhod i úskalí vzdělávacích systémů v různých zemích. **Česká republika se účastní druhé fáze programu Evropských společenství .**

Program Socrates v sobě zahrnuje několik programů a projektů například: (**Comenius** (program pro spolupráci základních a středních škol), **Erasmus** (program pro oblast univerzitního vzdělávání), **Grundtvig** (zaměřený na vzdělávání dospělých ), **Lingua** (programs cílem zlepšit výuku cizích jazyků), **Minerva** (program otevřeného a distančního vzdělávání), **Arion** (programy pro řídící pracovníky v oblasti školství), **Eurydice** (výměna informací o vzdělávacích systémech) a další.

## 2. 4. Lidský kapitál

Společenské změny společně s ekonomickými, se tedy promítají v nových požadavcích Evropské unie na pracovní sílu**.** „*…pohled na vzdělávací politiku je silně ovlivněn hodnotami a zájmy těch, kteří ji analyzují nebo tvoří.“* (více Veselý, Kalous,2006.s. 24). Helena Vomáčková dále pokračuje **v otázce vztahu ekonomie a vzdělávání** . *„Je pochopitelné, že když státy vydávají tak obrovské prostředky na vzdělávání a lidé stráví ve vzdělávání tak velké množství času, je potřebné zabývat se důkladně otázkou efektivnosti a návratnosti těchto výdajů a tím, jaké má vzdělávání reálný efekt na danou ekonomiku.“* (Vomáčková, 2006, s.91). Dále připomíná, že již klasičtí ekonomové v minulosti nahlíželi na vzdělávání jako na *„ investici, která přináší zisk v budoucnosti“*. **Lidský kapitál** se stává zcela důležitou **součástí výrobních faktorů** ve společnosti a je vnímán jako **významný souhrn vrozených i získaných schopností** jedinců, které vedou k produkci statků. Ty mohou být díky vhodným investicím i správnému usměrňování nadále zdokonalovány.

**OECD** patří mezi instituce, které **působí na globální (mezinárodní úrovni)** a zabývá se mezinárodní komparací vzdělávacích soustav, analýzou vzdělávacích soustav a tvorbou rozvojových projektů pro dané země (Veselý, 2006, s. 13), pak **definuje lidský kapitál** jako **znalosti, dovednosti, schopnosti a vlastnosti, jež zjednodušují tvorbu osobních, společenských a ekonomických hodnot a blahobytu**. Statistiky OECD ukazují, že průměrné **prodloužení doby studia** o jeden rok **přináší dlouhodobý růst HDP** v rozsahu čtyř až šesti procent.(Holý 2007, s.102).

**Evropská unie,** která **provádí vzdělávací politiku na nadnárodní úrovni** (dělení podle Veselého 2006, s. 13) **pokládá lidské zdroje přímo a doslova za své největší bohatství**. Lidský kapitál je totiž pojímán jako „ nehmotné kapitálové aktivum“, čímž jsou chápány znalosti, dovednosti i tvůrčí schopnosti z pohledu individuálního nositele. Bylo proto uznáno, že investice do lidských zdrojů mají určující vliv na proces ekonomického růstu a produktivitu práce. **Lidské zdroje představují důležitý potenciál pro každou společnost.**

*„ Vzdělávací systémy demokratických zemí vychází ze dvou základních požadavků. Jednak aby byla zajištěna kvalita vzdělávání, protože se stává „prostředkem ekonomické*

*konkurenceschopnosti v mezinárodním prostoru", ale zároveň, aby toto vzdělávání bylo spravedlivě poskytováno všem podle jejich možností a schopností. Na zvyšování kvality vzdělávání mají vliv hlavně nárůst požadavků v oblasti rozvoje lidských zdrojů v oblasti vědy a výzkumu k produkci vědění, jež je základem „znalostní ekonomiky*" „(Greger, 2006, s.163).

Helena Vomáčková zmiňuje důležitý fakt, že **do teorie lidského kapitálu** také patří i vztah mezi **chudobou a lidským kapitálem**. Připomíná tzv**. kvalitu populace**, která přímo **závisí** na lidském kapitálu, tedy **na vzdělání**. Teorie lidského kapitálu se v dnešní době rozvíjí zejména v oblasti vzdělávání jehož produktem je tzv**. znalostní kapitál**, který je podstatnou složkou lidského kapitálu. ( Veselý, Vomáčková 2006, s. 93, 95).

## 2. 5. Celoživotní vzdělávání

### 2. 5. 1. Základní pojmy celoživotního učení

Rok 1996 byl vyhlášen **Evropským rokem celoživotního učení.** Pojetí celoživotního učení znamená **zásadní změnu v pojetí vzdělávání**. Chápe se jako **propojený systém**, volně **prostupný mezi vzděláváním a zaměstnáním** v průběhu celého života. Umožňuje v průběhu celého života **získávat** různé **kvalifikace i kompetence**.

### Organizace vzdělávací soustavy

Chápeme jako souhrn škol a vzdělávacích institucí společně s institucemi doplňujícími (výzkumné, poradenské,..) společně s institucemi kulturně vzdělávacími, kterými jsou muzea, knihovny, výstavy aj.), a které jsou nutné k zajišťování vzdělávání. V širším pojetí zahrnuje i působení hromadných sdělovacích prostředků. (Palán 2002, s.236, Veselý 2006, s.15)

## Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED

Uspořádání vzdělávací soustavy se v jednotlivých zemích liší. Pro mezinárodní srovnávání je však nezbytná standardizace. Často se užívá **Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED** (UNESCO,1997, Veselý 2006, s.16):

**1. Předškolní vzdělávání –preprimární (ISCED 0)**- zahrnuje mateřské školy

**2. Základní vzdělávání** zahrnuje období povinné školní docházky a má všeobecný charakter:
**a) primární (ISCED 1)** – zahrnuje první stupeň základní školy tj. 1. – 5. ročník**.**
**b)nižší sekundární (ISCED 2)** – zahrnuje druhý stupeň základní školy, tj. 6. – 9. ročník

**3. Vyšší sekundární – (ISCED 3)** - poskytuje vzdělání na úrovni přípravy na studium nebo doplňuje odborné vzdělávání. Cílem je příprava pro budoucí pracovní uplatnění a získání kvalifikace.
a**)** všeobecné vzdělávání (čtyřleté gymnázium, víceleté gymnázium)
b) střední odborné školy zakončené maturitou

**4 .Postsekundární nezahrnuté do sekundárního ( ISCED 4)** – zahrnuje nástavbové doplňující-rozšiřující studium a pomaturitní studium na jazykových školách.

**5.Terciární vzdělávání( ISCED 5) –** první stupeň, který nesměřuje k udělení vědecké kvalifikace.
**(ISCED 5A) -** zahrnuje bakalářské a magisterské studium

**6. Terciární vzdělávání (ISCED 6)** – druhý stupeň, který směřuje k vědecké kvalifikaci.

## Formální vzdělávání

Vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích, zřízených za tímto účelem. Zahrnuje funkce, cíle, obsah i prostředky hodnocení, které jsou definované a vymezené legislativně. Zahrnuje navazující vzdělávací stupně ( základní, střední, vysokoškolské).

Absolvování je potvrzeno certifikátem (vysvědčením). Vytváří základ celoživotního učení, ale představuje pouze jeho část.

### Neformální vzdělávání

Znamená organizované a systematické vzdělávání, které se realizuje mimo formální vzdělávací systém. Poskytuje vzdělání pro určité skupiny populace (pro dospělé i děti). Liší se podle vybraného typu, formy nebo obsahu). Odehrává se v různých typech institucí (kluby, kroužky, některé typy kurzů).

### Informální vzdělávání

Chápeme jako celoživotní proces osvojování znalostí, získávání nových dovedností a postojů získaných každodenní zkušeností, které člověk získává v prostředí, ve kterém žije, nebo z kontaktů od lidí, kteří ho obklopují. Probíhá pomocí sociálních vztahů, poznáváním životního okolí, čtením, nebo sledováním masových sdělovacích prostředků. Probíhá většinou neorganizovaně, nesystematicky a náhodně. Podle Průchy je součástí celoživotního učení-vzdělávání lidí, kteří dosáhli vysokého stupně formálního vzdělání. ( Průcha,Walterová, Mareš 2003, s. 84).

### Etapy celoživotního učení

Celoživotní učení lze rozdělit do dvou základních etap ((Somr a kol. 2006, s.6):

#### a) Počáteční vzdělávání

Zahrnuje všechny vzdělávací stupně dle klasifikace ISCED. Začíná v mladém věku a lze ho ukončit kdykoliv po absolvování povinné školní docházky vstupem na pracovní trh. Zahrnuje i stupeň terciální. Ten obsahuje široký sektor vzdělávací nabídky, který následuje po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělávání na školách odborných i uměleckých. Dále se dělí na vzdělávání vysokoškolské a nevysokoškolské.

### b) Další vzdělávání

Probíhá po absolvování určitého stupně vzdělávání, nástupem vzdělávajícího na pracovní trh. Zahrnuje odborné vzdělávání, které vede k rozvoji kompetencí, tak aby se jedinec uplatnil v pracovním procesu. Profesní vzdělávání umožňuje získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a kompetencí, které jsou nezbytné pro výkon konkrétních povolání nebo zaměstnání. Také slouží k širší kultivaci člověka, patří sem zájmové vzdělávání podle individuálních zájmů, k vlastní seberealizaci a trávení volného času.

## 2. 5. 2. Mezinárodní strategie celoživotního učení

Evropský summit, konaný v březnu 2007 přijal v rámci plnění cílů Lisabonské strategie v oblasti inovací, výzkumu a vzdělávání, takové závěry, že **vzdělávání a odborná příprava** tvoří nezbytný předpoklad dobře fungujícího znalostního trojúhelníku *(*vzdělávání-výzkum-inovace*)* a má klíčovou úlohu v zaměstnanosti. Evropská rada opět zdůrazňuje důležitost lidských zdrojů a podporu mobility inteligence.

**Koncepty celoživotního učení** byly již formulovány také mezinárodními organizacemi jako jsou: **Rada Evropy, UNESCO a OECD** (Váňová,1998, Alleman-Ghionda,2004, Groschlová 2007, str. 74).

V 90. letech dvacátého století mezinárodní organizace **UNESCO** charakterizuje vzdělávání jako: „*Učení: je dosažitelný poklad*. **Evropská komise** vydává dokument Bílá kniha „*Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti"*.

V materiálu **OECD** „*Celoživotní učení pro všechny*", je **vzdělávání** pojímáno **z hlediska** všech forem možností vzdělávání, jak z úhlu **formálního**, tak i z pohledu **neformálního.** Vzdělávání je zde vnímáno jako jednotný, propojený a ucelený systém, který by měl jedincům umožnit získat žádanou kvalifikaci různými způsoby, a to v průběhu celého života**.** Již počáteční vzdělávání pojímá jako nezbytný základ pro celoživotní učení. Základním rysem je rozložení vzdělávání do života jedince periodickým způsobem tak, že se střídá i s jinými formami aktivního života. Zahrnuje zaměstnání i volný čas. (Somr a kol. 2006. s. 8-9)

**Pojetí celoživotního učení podle OECD** (Somr a kol. 2006, s. 9):

1. Možnosti vzdělávání formálního i neformálního tvoří propojený systém, který má možnost získat kvalifikaci různými cestami a kdykoliv v průběhu života.
2. Celoživotní učení klade důraz na rozvoj vazeb mezi učením a prací.
3. Odpovědnost za celoživotní učení v každé zemina centrální úrovni ponese vláda ve spolupráci se sociálními partnery.

Přístup k celoživotnímu učení podle Evropské komise je zaměřen především na poznatkovou základnu a na rozvíjení schopností jednotlivců jako důsledek změn ve společnosti. Cílem je uplatnění jednotlivců na pracovním trhu.

**Pojetí celoživotního učení podle Evropské komise** ( Somr a kol. 2006, s.9) :

1. Získávání nové schopnosti a dovednosti.
2. Sbližování škol s podnikatelsko-ekonomickým sektorem.
3. Tzv.“druhá šance“, boj proti sociálnímu vylučování
4. Jazykové kompetence.

### 2. 5. 3. Funkce celoživotního učení

Pojetí celoživotního učení v sobě spojuje **ekonomickou, sociální i kulturní dimenzi**. Funkci vzdělávání však nelze redukovat pouze na pohled ekonomicko-společenský, jehož úkolem je snižování nezaměstnanosti a uplatnění jedince na trhu práce. Nesmí se však zapomínat i na druhý velmi důležitý pohled, který má za **úkol formovat psychologickou osobnost jedince**. Pomocí vzdělání totiž získá jedinec nejen lepší orientaci ve stále složitějším a komplikovanějším světě, porozumí jeho rychlým vývojovým změnám, ale také se naučí orientovat ve vztazích, tj. pochopí jeho vztahy i souvislosti. Je třeba, aby člověk uplatňoval své vlastní názory na základě kritického myšlení, aby dokázal zpracovávat informace, které ho dennodenně obklopují.

Vzdělávání také vede **k vyšší kvalitě osobního života jedince**, k jeho vnitřní spokojenosti a vyrovnanosti. Je to přímá cesta k lepšímu zdravému životnímu stylu jedince,

dále k ochraně životního prostředí a k sociálnímu prostředí, které obklopuje jedince vůbec. **Vzdělání** je tedy třeba brát **nejen jako prostředek, ale především jako hodnotu**!

**Celoživotní učení** je tedy důležitá cesta, která **vede k sociální soudržnosti** společností v zemích Evropské unie. Postupně může tedy přinášet **nové zajímavé příležitosti** a **zabraňovat znevýhodňování celých sociálních skupin ve společnosti**. Učení může napomoci jednotlivcům stát se jedinci, kteří jsou schopni samostatně myslet společně se schopností vlastního samostatného rozhodování a s**tát se vyzrálými osobnostmi s vědomím vlastní hodnoty**.

Celoživotní učení je tedy cesta, od které se očekává **navýšení zaměstnavatelnosti** velkého množství obyvatel, kteří se v blízké budoucnosti uplatní nejen ve své rodné zemi, ale v celé Evropské unii. **Celoživotní učení ale vyžaduje lidi otevřené ke všeobecnému a odbornému vzdělávání.**

Sociolog Matějů (2006, s.41) však ve své práci důrazně připomíná, že nutným a základním předpokladem zůstává nutnost, aby společnost podporovala dostupnost a rovné šance v přístupu ke vzdělání všech občanů v průběhu celého životního cyklu. Dostupnost všech možných příležitostí, možností i nabídek v oblasti celoživotního učení je nutným předpokladem pro všechny skupiny obyvatelstva, aby se naplnila všechna očekávání společnosti.

# 3. VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ V DOKUMENTECH

## 3. 1. Vzdělávání v dokumentech Evropské unie

### 3.1.1. Dokumenty

Vzdělávání v Evropě zaujímá významné pozice, protože se stává prostředkem nejen k hospodářské prosperitě, ale i sociální soudržnosti. Jsou kladeny požadavky na stále se prodlužující vzdělávání a odbornou přípravu s cílem, aby byla odstraňována nekvalifikovaná pracovní síla.

Od 90. let narůstá ve Evropské unii zájem o vzdělávání, protože se vychází z názoru, že znalosti jsou hybnou silou ekonomiky a prostředek ke zvyšování konkurenceschopnosti evropských zemí. Původní Evropské společenství také vzniklo jako hospodářské společenství, a tím je možno zdůvodnit předpoklad, že od samotného počátku mělo přirozený vztah k těžkému průmyslu a zprostředkovaně k odborné přípravě.

- Počátek 90.let se nese ve znamení **memorand Evropské komise**, jehož hlavním velkým tématem je odborné vzdělávání s cílem *„definovat společnou politiku v oblasti odborného vzdělávání a přispět k mobilitě pracovních sil“* (České vzdělávání a Evropa, 1999, s. 3).

- Od roku 1985 bylo vysoké školství, díky rozsudku Nejvyššího evropského soudu, považováno za odborné vzdělávání. Tím byly v Evropském společenství položeny legislativní základy v oblasti vzdělávání.

- Vznikly nové **evropské vzdělávací programy**, například velmi známý **ERASMUS,** který se stal dokonce filmovou předlohou francouzského režiséra

Klapische. ( L´auberge espagnole, 2002). Později na ně navázaly programy Tempus a Phare.

- Ve druhé fázi programů evropské spolupráce se potom objevily programy **SOKRATES, LEONARDO DA VINCI A MLÁDEŽ PRO EVROPU (1995 – 1999).**

Jak již bylo výše zmíněno, mezi nejvýznamnější aktivity Evropské unie je tvorba společných strategických dokumentů, které jsou předkládány členským zemím formou doporučení. A. Veselý připomíná, že některé ze strategií se staly skutečnými milníky vzdělávací politiky v Evropě. (Veselý 2006, s.13).

- **Maastrichtská smlouva** z počátku devadesátých let minulého století uznává formální vzdělávání jako jednu ze specifických oblastí spadajících do zodpovědnosti Evropské unie. V článku 126 rozlišuje mezi zodpovědností Evropské unie a členských zemí Evropské unie. Unie klade důraz na vzdělávací politiku formou výměny informací, spolupráce mezi vzdělávacími institucemi

- Koncept celoživotního vzdělání se dostává do centra zájmu vzdělávací politiky zemí Evropské unie. V roce 1996 vydává zprávu: **Učení je skryté bohatství** (Mezinárodní komise UNESCO). Vyučování a učení **: Cesta k učící se společnosti.** Evropská komise v tomto dokumentu navazuje na **Bílou knihu.** Rok 1996 byl vyhlášen rokem celoživotního učení. Celoživotní učení pro všechny v roce 1998 zdůrazňuje celoživotní učení v oblasti volného času a nově jsou zde připomenuty možnosti prožití aktivního stáří.

- **Memorandum Evropské unie o celoživotním učení** ( listopad 2000) se zabývá pojmem **všeživotního učení**, které probíhá bez ohledu na *„životní etapu, místo, čas a formu učení.* Důležité je, že rozlišuje v rámci celoživotního učení vzdělání *„formální“* a *„neformální“*

- V březnu 2000 byla schválena tzv. **Lisabonská strategie** v Lisabonu, kde byl nastolen směr politiky Evropské unie, a to vytvořit konkurence schopnou ekonomiku založenou na znalostech. Celoživotní učení se stává klíčovým problémem.

- V roce 2001 byly **ve Stockholmu** byly rozpracovány relevantní částí Lisabonské strategie. První oficiální dokument obsahoval komplexní a ucelený přístup v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

- V roce 2002 navázal program, který vytvořila Evropská rada v Barceloně. Pracovní program nese název **Vzdělávání a odborná příprava v Evropě** (Vzdělávání 2010). Byl zde vytyčen referenční rámec pro tvorbu politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii.

- **Kodaňská deklarace** byla přijatá zástupci Komise v listopadu 2002, která přinesl nové podněty spolupráce v Evropě. Odborné vzdělávání a příprava se stala zásadním cílem v procesu naplňování cílů z Lisabonu . Řešila se problematika získávání nových kvalifikací jako odpovědi na rychlé změny potřeb trhu práce z pohledu celoživotního učení. Byl zde vytvořen nový návrh na uznávání formálního a informálního vzdělání.

- V návaznosti na cíle stanovené v Pracovním programu v roce 2003 bylo schváleno **5 evropských srovnávacích ukazatelů**, kterých má být dosaženo do roku 2010, tedy získat klíčové dovednosti k celoživotnímu učení a zamezit předčasnému odchodu ze škol.

- Zasedání Evropské rady v Bruselu (2003), které bylo zaměřeno na hospodářský růst a konkurenceschopnost zemí Evropské unie přijalo zprávu Pracovní skupiny pro zaměstnanost vedenou p. Kokem: „**Místa, místa, místa. Vytváření vyšší zaměstnanosti v Evropě“.** Zaznělo zde konstatování, že ačkoliv si členské země Evropské unie uvědomují potřebu podporovat celoživotní učení, výsledky jsou nedostačující. Ze závěru vyplynulo, že je potřeba věnovat pozornost i výši veřejných výdajů. (Somr a kol. 2006, s.11).

- V roce 2004 byla předložena zpráva o stavu realizace pracovního programu **Vzdělávání a odborná příprava 2010.** Vyskytuje se zde apel vykonat naléhavé reformy, aby bylo dosaženo úspěchu vytyčeného v Lisabonské strategii. Jsou zde vymezeny výzvy a návrhy, aby bylo dosažen a realizován komplex národních strategií celoživotního učení. Objevuje se zde požadavek klíčových kompetencí. (Somr a kol. 2006, s. 11).

- **Memorandum o celoživotním učení** vydala Evropská komise přímo v návaznosti na Lisabonskou strategii, s cílem zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii pro uskutečnění celoživotního učení na individuální i institucionální úrovni ve sféře jak veřejného, tak i soukromého života.

- **Memorandum o porozumění** - deklarace spolupráce ministrů zemí středoevropské spolupráce ve vzdělávání.

### 3. 1. 2. Iniciativy Rady a Evropské komise

Rada a Evropská komise se usnesly, že budou každé dva roky hodnotit pokrok, který byl dosažen při realizaci pracovního programu **Vzdělávání a odborná příprava 2010.** Zahrnuje Kodaňský proces, který se týká vysokoškolského vzdělávání. Zpráva opět poukazuje na přetrvávající problémy a upozorňuje na fakt, že počáteční vzdělávání musí vytvářet základy k celoživotnímu učení.

Evropská rada v Bruselu (2006) navázala na to, že vzdělávání a odborná příprava je a musí být v centru plnění lisabonského programu a klíčový význam bude mít program **celoživotního učení pro roky 2007 až 2013**. Z tohoto důvodu byl evropským parlamentem schválen na podzim 2006 návrh komise na založení nového programu **tzv. akčního programu podpory celoživotního učení na období let 2007 – 2013**. Tento program zastřešuje vzdělávání od raného dětství do staršího věku. Úkolem je vytvářet a podporovat aktivity a iniciativy, které pomáhají vzájemné spolupráci v rámci systémů vzdělávání a především profesní přípravy v rámci Evropské unie. (Somr a kol. 2006, s. 15)

## 3. 2. Vzdělávání v dokumentech ČR

### 3.2.1. Vzdělávací politika ČR

**Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice** představuje podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy důležitý **nástroj k formování české vzdělávací soustavy**.

Od roku 1989 prochází české školství **řadou zásadních proměn** společenských (ekonomických, politických i sociálních) a školská reforma je komplexní, dlouhodobý a postupný proces.

**Národní stát** prostřednictvím svých institucí, kam patří vláda, parlament, ministerstva, je stále **klíčovou úrovní vzdělávací politiky**.*" Úkolem vzdělávací politiky na této úrovni je především jasné stanovení priorit, vzdělávací koncepce, institucionálního uspořádání vzdělávací soustavy, způsobu financování a vytvoření fungujícího legislativního rámce."* (Veselý, 2006, s. 13). Pro vymezení pojmu vzdělávací politika dále Veselý pokračuje, že : *„se většinou rozumí souhrn formálních i neformálních pravidel, norem, praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání."* ( Veselý 2006, s. 8).

Dále pokračuje definicí podle Pařízka (1993), který **vymezil vzdělávací politiku**, tak, že se jedná o : *„...principy, priority a metody rozhodování o vzdělávacích institucích. Toto rozhodování zahrnuje strategické cíle rozvoje vzdělání, legislativní rámec vzdělávacích institucí, způsob financování, stanovení cílů a obsahu výchovy, ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení a způsob kontroly. Vzdělávací politika je začleněna do celospolečenských a skupinových priorit. Působí na instituce školské, v nichž je uplatněna potvrzující moc státního aparátu, na mimoškolské vzdělávací instituce ( kulturní, duchovní, tělovýchovné, výrobní a zájmové pro volný čas), na výchovu v rodině a v neformálních skupinách. Působení je přímé a nepřímé."* (Veselý, 2006, s. 8).

Stručněji pak připomíná, že **vzdělávací politika je praktická činnost** a vyznačuje se tím, že její činností je reálná tvorba politiky, kam patří praktické činnosti **ministerstva,** jako je

**rozhodování, vyjednávání a řešení finančních otázek**, ale především také **tvorba kutikulárních dokumentů**. (Veselý, tamtéž).

Součástí vzdělávací politiky je **kurikulární politika**. Původ slova se nachází v latinském **curriculum** a překládá se jako běh nebo průběh. Přeneseno ve školním prostředí to tedy znamená : „*jak to ve škole běží*“, nebo také „*průběh studia*“, neboli **čím vším studující v průběhu svého studia projde**, myšleno jakými přednáškami, kurzy a vzdělávacími předměty. **V užším slova smyslu** lze kurikulum chápat **jako psaný dokument**. Jako příklad užšího kurikula je podle Gregora program **Standard základního vzdělávání a učební osnovy pro základní vzdělávání : vzdělávací program Základní škola, vzdělávací program Národní škola a vzdělávací program Obecná škola, které byly v roce 2007 nahrazeny Rámcovým vzdělávacím programem pro jednotlivé stupně vzdělávání**.( Greger 2006, s.120)

### 3.2.2. Strategické dokumenty ČR

V roce 1995 byl zveřejněn **Standard základního vzdělávání**, a byl představen jako **„nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání**“. Tento dokument vyjadřoval představy jednak z hlediska orientace učitelů k novému pojetí vzdělávání, jednak z hlediska cílů, které jsou v něm formulovány na základě poznatků a dovedností, ale také kompetencí. Tento dokument s sebou také přinesl **nové pojetí vzdělávací politiky**.

Za velmi významný krok kupředu bylo považováno chápání pojmu **vzdělávání**. Formulace vzdělávacích cílů vycházela z komplexního pojímání vzdělávání v jednotě jeho poznávací, činnostní, kompetenční a hodnotové stránky. Odlišnosti nastaly v oblasti vzdělávání, zejména v oblasti poznávací, kde se už kladl velký důraz zejména **na rozvoj myšlení**, **dovednosti učit se, zpracovávání informací a důraz na poznatky, jejichž důležitost pro poznávací a praktické činnosti, jako základu k pochopení, porozumění různých vztahů a souvislostí bylo zásadní.**

Na program Standard základního vzdělávání navazovaly tři **vzdělávací programy pro základní vzdělávání (Obecná škola, Základní škola a Národní škola )**. V těchto programech bylo důležité, že kladly už **důraz na potřeby žáků**, **s ohledem na jejich věkové**

**a individuální možnosti** a do popředí se **dostala žákova zkušenost** i **jeho smyslové vnímání**.

Tyto programy zaváděly do výuky **činnostní metody učení a prožitkové učení s cílem směřování výuky k praktickému životu**, a s ohledem poskytovat žákům celkový pohled na svět. Základem se stala celková kultivace žákovy osobnosti. Vedle těchto programů se také objevily alternativní vzdělávací programy např. (tehdy) Česká škola waldorfského typu nebo systém Marie Montessori.

V roce 2001 vzniká **Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha** ( v zahraničí bývají takto označovány materiály strategického charakteru běžně). (Spilková a kol., 2005, s. 17 - 21). V Bílé knize se objevily **klíčové otázky**, které se týkaly jak **pojetí, role a funkce školy, tak i cílů a obsahů vzdělávání, organizace školského systému, řízení a financování škol,** dále pak jejich **hodnocení**. Bílá kniha se zabývala také **pojetím učitelské profese**, u které neopomněla připomenout velký společenský význam, kladla důraz na klíčové kompetence učitelů, ale také na nutnost jejich dalšího vzdělávání společně s nutností jejich profesního růstu .

Opět v sobě zahrnuje **požadavky evropské integrace do školního kurikula**, tedy prvky pro vytváření schopností s dlouhodobým výhledem umět se orientovat na pracovním trhu celé Evropské unie, což jsou praktické předpoklady pro **naplňování tzv. čtvrté svobody Evropské** unie, která se v odborné terminologii používá **pro volný pohyb osob** v rámci trhu práce Evropské unie.

Z těchto důvodů už se upouští od pamětného osvojování velkého množství hotových poznatků a klade se **důraz hlavně na rozvoj myšlení, kompetence**, dále pak i na **rozvíjení postojů a osobnostních kvalit žáků**. Bílá kniha vymezuje návrhy a doporučení z ekonomických a politických hledisek. Konkrétní podoba Bílé knihy je realizována v rámcově vzdělávacích programech.

**Rámcově vzdělávací programy** schválené v roce 2005 vychází z nových strategií vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, které se stávají základním cílem „výbavy“ pro všechny žáky, a jejich provázanost se vzdělávacím obsahem. Klíčové kompetence jsou

chápány jako *„soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání*“ (Tupý 2003, Spilková a kol., 2005, s. 4).

Vychází z **koncepce celoživotního vzdělávání**, specifikují **očekávanou úroveň vzdělávání**, s ohledem na pedagogickou autonomii škol a odbornou zodpovědnost pedagogů za výsledky vzdělávání. Spilková ve své knize považuje vymezení klíčových kompetencí jako jednu úroveň předpokládaných výsledků ve vzdělávání za významný krok, protože tyto výstupy (výsledky) se týkají rozvoje osobnosti žáka v průběhu školního vzdělávání.(Spilková a kol., 2005, s. 23)

**Cíle vzdělávání** musí vycházet nejen z **individuálních**, ale **i společenských potřeb**, což se stává dalším posunem v oblasti českého školství a **vnímání klíčových kompetencí z hlediska dlouhodobého procesu** ve kterém základním vzdělávání vytváří **základ pro celoživotní učení**. Zvyšování kvalifikace se stává součástí personální politiky.Vzdělávání se stává obecným jevem a nezbytnou součástí, protože **zahrnuje všechny fáze života jednotlivce**.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice představuje podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy důležitý nástroj k formování české vzdělávací soustavy. Byl nově aktualizován v roce 2007, a zde byl položen důraz zejména na implementaci nové školské legislativy z let 2004 až 2006 do praxe.

Jedním z důležitých bodů je i kurikulární reforma, kde v rámci modernizace vzdělávání klade **důraz** hlavně **na podporu dalšího vzdělávání** (celoživotního učení), dále na podporu **cizích jazyků, informačních a komunikačních technologií.**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy průběžně pracuje nad novými prioritami, které pokládá z pohledu vzdělávání za významné. Kromě záměrů upřesňuje cíle a kriteria vzdělávací politiky i koncepční metodickou a finanční podporu. Upřesňuje možnosti spolufinancování ze zdrojů Evropské unie při realizaci strategických záměrů.

### 3.2.3. Celoživotní učení v dokumentech ČR

Nutnost podporovat lidský potenciál jako jeden z nejdůležitějších faktorů rozvoje znalostních ekonomik se vyskytuje na předních místech strategických materiálů České republiky. Z pohledu celoživotního učení mají však obecný charakter v rámci společenského a ekonomického pohledu, v souvislosti s trhem práce a rozvojem lidských zdrojů, nebo se týkají vzdělávání.

- **Národní strategický referenční rámec ČR 2007 – 2013** byl zpracován v květnu 2006. Je základním dokumentem České republiky pro využívání fondů Evropské unie pro rok 2007 až 2013. ( Somr a kol. 2006, s. 15). Na rozvoj celoživotního učení je kladen důraz s ohledem na vytváření otevřené a flexibilní společnosti.

- **Národní inovační strategie** vypracovaná v roce 2004. Je postavena na předpokladech vzdělanostní společnosti a kvalifikované práci.Vzdělávací systém celoživotního zahrnuje počáteční a další vzdělávání. Jde o jednu ze čtyř důležitých složek inovačního systému. Vychází z požadavku, aby vzdělávání bylo i nadále prioritou a vznikl provázaný systém celoživotního vzdělávání. Národní inovační politika České republiky na roky 2005 až 2013 je zajistit lidské zdroje pro inovace. Požaduje se podpora různých druhů a nových forem učení. (Somr a kol. 2006, s. 17)

- **Národní program výzkumu a vývoje 2004 – 2009** obsahuje požadavek na poskytování veřejné podpory účelové a institucionální. Program je orientovaný na **Moderní společnost a její proměny,** poskytovaný MPSV. Podporuje výzkumné projekty zaměřené na rozvoj lidských zdrojů (Národní program výzkumu a vývoje, MŠMT 2004). (Somr a kol. 2006, s. 17).

- **Strategie rozvoje lidských zdrojů z r. 2003** je z hlediska celoživotního vzdělávání komplexní. Doporučuje realizovat celoživotní učení jako přirozenou část života, klade důraz na odpovědnost jedince, aktivní přístupy a využití komunikačních a informačních technologií ve vzdělávání. (Somr a kol. 2006, s. 17)

- **Strategie celoživotního učení České republiky** schválila vláda České republiky v červenci 2007, jako závazek zpracování Strategií vyplývající ze závěrů Rady ministrů Evropské unie pro vzdělávání. Úkolem Evropské unie bylo vypracovat dokumenty, které měly zjistit skutečný stav celoživotního učení v dané zemi s budoucími výhledy a perspektivami celoživotního učení. Strategie celoživotního učení v České republice je výsledným dokumentem ze základních dokumentů Evropské unie a České republiky na roky 2007 až 2015.

- **Strategie celoživotního učení České republiky** vychází z obecných předpokladů, které jsou definovány v Lisabonské strategii, přesněji v pracovním programu týkající se vzdělávání „Vzdělávání a odborná příprava 2010**“.** Program byl vytvořen Evropskou komisí z důvodu naplňování cílů Lisabonské strategie ve vzdělávání.

Celoživotní učení spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích - v rámci formalizovaného vzdělávání, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých, v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích. V rámci celoživotního učení je zahrnuté vzdělávání formální, neformální a informální.

### 3.2.4. Vzdělávání v dokumentech ČR

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si zcela vážně uvědomuje význam a důležitost otázek, které se týkají celoživotního vzdělávání. Zabývá se jím v dokumentech, které jsou strategické, mají vliv a formují základní cíle vzdělávání. Jedná se o strategické materiály, které formulují základní cíle vzdělávání.

Jsou to:

- **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (Bílá kniha, 2001) (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. MŠMT 2001)

- **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky** (2002)

- **Memorandum o celoživotním učení- Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v České republice** (2001**)** (Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení 2001)

- **Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice** (2003)

- **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice**. (MŠMT 2005). Důraz je kladen na významnou úlohu celoživotního vzdělávání.

## 3. 3. Koncept celoživotního učení

Pokud chceme vymezit **celoživotní učení**, je nutné ho chápat jako **změnu v pojetí vzdělávání**. Jde o všechny typy učení, a to provozované nejen v institucích, které jsou k tomuto vzdělávání určeny, nebo byly za tímto účelem přímo zřízeny. Jedná se o učení, které probíhá i mimo ně, tj. vně tyto instituce, a je nutné je společně vnímat jako jednotný a propojený celek. Základem je, že jsou umožněny **přechody mezi různými stupni vzdělávání**, nebo **mezi vzděláváním a zaměstnáním**. Umožňuje také **návrat ze zaměstnání** zpět **do vzdělávacího cyklu**.

Vyvstává potřeba podpory a nastavení celoživotní učení tak, aby každý jedince měl **možnost** kdykoliv v průběhu svého profesního života si **zvyšovat kvalifikaci,** popřípadě se **rekvalifikovat**. Motivy, které se pojí především **s potřebami, zájmy, postoji a vlohami**, se

projevují současně společně s emocemi, které ovlivňují celý proces učení dospělého. **Základem je „vlastní“ motivace**, protože ta je hnacím motorem, který vede dospělého jedince k učení, a která je nutná k překonávání různých problémů v průběhu studia. Podle Mužíka :*“ Žádná motivace k učení není tak úspěšná jako úspěch“*. (Mužík 2005, s. 9)

Jeden z našich předních odborníků na problematiku vzdělání, sociolog Petr Matějů zdůrazňuje, že **cílem celoživotního učení** je poskytnout a poskytovat všem skupinám obyvatel různé **příležitosti k získávání nových kvalifikací**, které jsou vyžadované na trhu práce, a nadále možnosti zdokonalovat kompetence, které jsou nutné, jak v pracovním uplatnění, tak v občanském a soukromém životě. Nezbytný je také osobní rozvoj každého jedince, který by měl být rozvíjen po celý život s ohledem na jeho možnosti a schopnosti.

Ve své knize Matějů připomíná autory (P.M.Blau, O.D. Runcán, 1967), **tzv. „základního modelu stratifikačního procesu**“. Oba se ve svém „modelu“ zabývali základní otázkou : *„jakou roli v něm sehrává vzdělání?“* Oba autoři přisuzují **vzdělání klíčovou roli** v procesu **dosahování sociálního statusu**. Ve svém výzkumu potvrdili, že vzdělání je stěžejním faktorem životního úspěchu. ( Matějů 2006, s. 41 )

I toto může být jeden (z mnoha) důvodů, proč je nutné podporovat celoživotní učení takovým způsobem, aby každý jedinec měl možnost, a to doslova kdykoliv, v průběhu svého života, si **zvyšovat** nejen **profesní kvalifikaci**, ale i **kvalitu život**a **v pozdějším věku**. Koncept celoživotního učení už cíleně klade **důraz na počáteční vzdělávání** z hlediska jeho kvality, ale i motivace, protože jeho stěžejním úkolem je vytvořit **základ celoživotního učení**. A právě schopnost učit se v dospělosti, závisí na počátku vzdělávací dráhy.

### 3. 3. 1. Počáteční vzdělávání

**Celoživotní učení** se skládá ze dvou etap. Již na **období počátečního vzdělávání** je kladen velký důraz, protože jeho základní úlohou je vytvořit **základ pro celoživotní učení.** Schopnost učit se v dospělosti je závislé na raném období školního vzdělávání. Učení je proces, který se kumuluje a je velmi obtížné se později zbavovat špatných návyků.

Tento fakt se také objevuje v předložené Zprávě Evropského parlamentu (2008), kde se v samém závěru zprávy vyskytuje **doporučení,** aby jednotlivé členské státy Evropské unie **investovali nejvíce finančních prostředků už do předškolního vzdělávání,** protože odtud se očekává **návratnost nejvyšší**. Dále doporučuje, aby byla zajišťována **sociální rozmanitost** tříd už od období předškolního vzdělávání, a dále pak klade důraz na to, aby měla školská zařízení **kvalitní vzdělávacími programy**. Upozorňuje a varuje před rušením předškolních zařízení, jevem, který se vzhledem k finanční náročnosti může vyskytovat

Základním posláním mateřské školy je podporovat **tělesný, psychický a sociální vývoj** dítěte. Vytváří optimální podmínky **pro individuální a osobní rozvoj** dětí, **motivuje k aktivitám různého druhu**, **k potřebě poznávat** nové a **ke kultivaci** osobnosti dítěte po stránce **estetické, etické i pracovní**. Rozvíjí **komunikaci** ( dítě si rozšiřuje slovní zásobu) a spolupráci s ostatními vrstevníky, při hrách nebo různých činnostech rozvíjí tvůrčí schopnosti a představivost (např. dítě se setkává s prvními obrázkovými knížkami). **Učí** se různým **návykům a pravidlům**, které mu později umožní a usnadní přejít do cyklu základního povinného vzdělávání a ulehčí mu adaptaci v nových podmínkách.

**Koncept celoživotního učení** tedy klade cíleně důraz na počáteční vzdělávání nejen z hlediska jeho kvality, ale také z hlediska motivace, protože jeho úkolem je tedy vytvořit **základ celoživotního učení**. Schopnost učit se v dospělosti tedy závisí na počátku vzdělávací dráhy. Ta by měla poskytnout silnou motivaci.

V první etapě nazvané *počáteční vzdělávání*, se vytváří základy ke kompetenci „**Naučit se učit**“. V rámci školní docházky je potřeba být pozitivně motivován ke kladnému postoji k učení ve školách a školních zařízení. Zde hraje například klíčovou roli **úloha učitele**. Ten k výkonu své profese potřebuje mít tzv. *„pedagogickou způsobilost“*. Ta v v sobě zahrnuje velmi důležité a očekávané profesionální charakteristiky, a neméně důležité jsou i jeho osobnostní kvality. Učitel zodpovídá za edukační prostředí, podílí se na tvorbě klimatu a klima školy a třídy, řídí, organizuje a hodnotí proces učení a výuky. Je to právě učitel, který *„uvádí dítě a mladé lidi do společně sdíleného světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá odpovědnost za sebe i za bytí druhých lidí“*. (Vališová, Kasíková, Koťa 2007, s. 49)

Dnes už se v cyklu základního povinného vzdělávání neklade důraz na paměťové encyklopedické znalosti, ale na **rozvíjení a osvojování klíčových kompetencí**. Vladimíra

Spilková připomíná, že *„namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě, má nyní jít o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celistvý rozvoj v oblasti kognitivní (…zejména vyšších úrovní myšlení) v oblasti kompetencí, postojů a hodnot.“* (Spilková a kol., 2005, s. 23).

Kromě **základních dovedností** jako jsou čtenářské a matematické dovednosti, by žáci měli postupně získávat široký základ k dalším dovednostem, **postojům a schopnostem**, které budou později využitelné v praxi a obohacené o praktické zkušenosti. Ty budou mít dále vliv a zároveň budou podporovat další vzdělávání v průběhu dalšího lidského života.

### 3. 3. 2. Další vzdělávání

**Ve druhé etapě další vzdělávání**, je navazující na počáteční vzdělávání ve školách a shrnuje v sobě veškeré vzdělání, kde a kdy je toto vzdělávání poskytováno. Patří sem různé kursy, školení, praxe, nebo samostudium.

**Celoživotní učení** se odehrává po **celý** lidský **život**. Probíhá **vždy** a **všude** za všech okolností. Je pro něj charakteristické, že je nutný **komplementární přístup**, tedy p**ropojení všech forem učení.**Všechny možnosti učení jsou v tomto kontextu chápány jako stejně významné, protože zvýšení vzdělání se přímo váže na lepší životní úroveň obyvatelstva.

Realizace koncepce celoživotního učení sleduje několik základních strategií, a to vytvořit základnu pro celoživotní učení, což ovšem předpokládá nutnost zvýšit dostupnost předškolní výchovy, zkvalitňovat a modernizovat základní vzdělávání, s větším využíváním individualizované a diferencované výuky, a rozšířit a zatraktivnit střední a vysokoškolské vzdělávání.

Je důležité, aby v každém jedinci byla podnícena **odpovědnost za vlastní životní a odborně - vzdělávací dráhu**, aby se kultivoval **osobnostní rozvoj** každého jedince a kvalifikačně byl **využitelný na pracovním trhu**. Aby jedinec byl schopný se flexibilně **přizpůsobovat nárokům a požadavkům**, dále aby byl **adaptabiln**í v nových podmínkách. Nutné je, aby byl schopen chápat nové **inovační přístupy**, a sám byl schopen **vyvíjet iniciativu** při hledání nových postupů.

Z těchto důvodů je důležité, aby měl každý jedinec **možnost pokračovat ve vzdělávání** v různých etapách svého života a mohl se rozhodovat podle svých možností, schopností ale i potřeb. Zásadní je nejen bohatá **nabídka vzdělávacích programů**, ale důležitá je také **dostupnost vzdělávací nabídky**, a to na všech úrovních.

Velmi důležitá je **motivace** u různých skupin obyvatel, protože ta se přirozeně liší nejen předpoklady, ale i **zájmy** a zvláště **ochotou podílet se na vzdělávání**. Je nutné brát v úvahu fakt, že **jedinci se liší** nejen **fyzicky, biologicky, ale i osobnostně, psychologicky a socio-kulturně,** každý přichází z jiného **sociální prostředí**, každý má svůj **individuální životní příběh.**

**Společnost** je pestrá a **zahrnuje** v sobě **talentované jedince**, ale také jedince, kteří se rekrutují z tzv**. znevýhodněných skupin** obyvatel. Mnoho jedinců, především v minulosti, ihned po ukončení povinného vzdělání odcházelo do pracovního procesu bez žádané kvalifikace, popřípadě žádné kvalifikace. (Matějů, 2006, s. 41)

**Vzdělanost** má **klíčový význam na rozvoj** osobnosti jedince. Má vliv na jeho osobní **kvalitu života** a zároveň umožňuje **rozvo**j jeho **individuálních schopností a dovedností** v pracovním procesu.

Následkem toho se neustále **prodlužuje průměrná délka vzdělávání** obyvatel ve společnosti. Jedním z důvodů prodlužování průměrné délky vzdělávání je **potřeba lepšího finančního nebo statusového uplatnění** jedinců na pracovním trhu. V mnoha případech se však jedná o **uplatnění,** nebo **zařazení** v pracovním procesu vůbec. Je mylná představa, že k úspěchu stačí vystudovat pouze určitý typ školy, obdržet doložitelné písemné osvědčení o absolvování školy a nabyté znalosti i dovednosti se automaticky stanou klíčem k úspěchu, nebo k trvalé uplatnitelnosti na pracovním trhu.

V dnešní době nazývané **informační společností**, s nárůstem nových potřeb a požadavků na rychle se měnícím pracovním trhu, kdy je společnost zavalena přílivem stále nových a nových informací, se stále rychleji a rychleji modernizují celá výrobní odvětví a zavádí se nové technologie. Z těchto důvodů **rostou** pochopitelně **nároky** všech zaměstnavatelů **na**

**zaměstnance**, kteří očekávají a vyžadují samozřejmě všeobecné vzdělání při nejmenším ukončené alespoň maturitní zkouškou.

Keller připomíná, že zároveň „*s právně podloženým dokumentem o absolvovaném vzdělání*“ **očekávají** zaměstnavatelé od svých zaměstnanců vlastnosti, které ovlivňují jistý typ **chování, jednání a komunikaci v sociálních vztazích** na pracovišti či **samostatné myšlení** při plnění úkolů, společně **s dovednostmi** jako je rychlé, správné a úsporné vykonávání různých činností vhodnými a přijatelnými metodami.
(Keller 2006, s. 111)

Základem celoživotního učení, jak již bylo zmíněno výše, je vytvářet již od počátku vzdělávacího procesu tzv. **pozitivní motivaci k učení**. Jedná se o zaměření jedince a umístění vzdělávání v jeho žebříčku hodnot. Tato motivace patří mezi **motivace vnitřní**, to znamená, že se vyskytuje v podobě nějakého cíle. Motivace k učení je potom výsledek procesu motivování na kterém se podílí celá řada faktorů, počínaje od samotného žáka, přes učitele, rodinu, spolužáky až po prostředí vzdělávací instituce (důležitá je otázka týkající se klimatu instituce).

Obecně se totiž předpokládá, že se **celoživotní učení** bude uskutečňovat **v dlouhodobém horizontu** a bude postupovat směrem k tzv. učící se společnosti. Je proto nezbytné vytvořit takové mechanismy a pobídky, aby byl účinně stimulován rozvoj vzdělávání. Přesto že se celoživotní učení považuje **za nepřetržitý dlouhodobý proces**, ve skutečnosti se však spíše jedná o **připravenost** jednotlivců **- učit se**. Učení je na rozdíl od memorování hotových faktů schopnost, kterou je možno rozvíjet pomocí vhodných metod a postupů.

**Schopnost k učení** patří mezi vlastnosti osobnosti, které jsou předpokladem úspěšného vykonávání učení. Může se však také stát faktorem „limitujícím“. Podle Mužíka na schopnost učení působí především **faktory,** kterými jsou **vůle k učení**, **uvědomělost, kapacita intelektu**, lehkost, nebo obtížnost **učení**, chápáno jako rychlost osvojení učební látky, a také trvanlivost učení, což je **schopnost vybavit** si učivo v určité chvíli a souvislostech.

Východiskem vzdělávacího procesu, které může být zaměřené na „obnovení“ či „rozvíjení“ schopností dospělého jedince učit se, je působení na emoce. Počátek potřeby učit se je vnitřní pocit uvědomění si rozdílu mezi tím co dospělý jedinec zná, a tím, co by měl,

nebo chtěl znát. Nezbytností se tedy stává určitá **sebereflexe** a **sebekritika**. Dospělý jedinec, který je schopen **kriticky zhodnotit** sám sebe, zná své **možnosti, přednosti** i **nedostatky** se staví k učení zodpovědněji, než ten, kdo je ke studiu nucen a jehož přístup je již od počátku veden zvenčí jako vynucená povinnost. Z těchto důvodů by měla každého jedince provázet určitá forma učení neustále v průběhu života, a v různých podobách. Učení má vliv na jedince a sleduje své cíle vzdělávání, kterými mohou být jak **trvalé změny v myšlení, v chování,** v **přijímání** různých **norem** a **hodnot** jedince. *„Učení a práce (profese) jsou spolu navzájem spjaty a jsou současně výrazem a podmínkou života člověka“* (Mužík, 2005, s. 11-13)

Psycholog Hartl učení definuje v psychologickém slovníku takto: „*znamená činorodost intelektu jako nejúčinnějšího prostředku rozvíjející osobnost v dětství a zpomalujícího stárnutí v pozdějším věku.“* (Hartl, Hartlová 2004, s. 637). Psycholog dále pokračuje: *„Osvojit si základní soubor údajů o světě je nutné v dětství, ale čím je člověk starší, je tento postup méně produktivní, začíná převládat umění údaje třídit, chápat vztahy a řešit problémy.“*

Odborníci se jednotně shodují v tom, že „ **na studium není nikdy pozdě**“. Pro někoho se může stát vzdělávání důvodem ke **zlepšování** osobní **kvality života**, nebo také může sloužit jako nástroj ke **kultivaci** vlastní osobnosti bez ohledu na ekonomické uplatnění ve společnosti či finanční zisky a odměny.

Důkazem toho je stále rostoucí zájem o **univerzity třetího věku** u starší a nejstarší populace obyvatel. Univerzity třetího věku se zaměřují na pořádání přednášek pro osoby v důchodovém věku. Tyto kurzy mají tzv. **motivačně-stimulační vliv** a odborníci pozitivně hodnotí, že kromě **pocitu** vlastního **uspokojení** má studium vliv i na jejich **zdravotní stránku**.

Velmi výstižně je to popsáno na webových stránkách VŠ báňské (TU Ostrava). Univerzity byly rozšířeny ještě o **úlohu společenskou**. Studenti – senioři si uchovávají **mozek v činnosti**, osvojují si různé znalosti a dovednosti, které jsou v současnosti důležité s ohledem na rychlý vývoj společnosti, která je obklopuje a v neposlední řadě získávají základní poznatky z oboru o který se dlouhodobě zajímají, nebo kterému se v minulosti nemohli z jakýchkoliv důvodů věnovat. Důležité však je, že dochází k **uspokojování sociálních potřeb**. Během přednášek dochází ke kontaktu mezi lidmi podobně smýšlejícími a zároveň si věkově blízkými. To vede k **navazování přátelských vztahů**, **překonání pocitu**

**osamělosti** a **k pocitu osobní nepotřebnosti**. Studium pomáhá seniorům udržovat se v dobré psychické kondici a zároveň vede ke **smysluplnému naplnění** volného **času.**

# 4. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

## 4. 1. Terminologie

Terminologie prošla vývojem od pojmu **basic skills** až po konečné **key competencies**. Termín **basic skills** překládaný jako základní dovednosti se úzce chápe jako základní dovednosti spjaté se čtením a počítáním. Z tohoto důvodu byl tento termín opuštěn ve prospěch termínu **kompetence**. I přes skutečnost, že s tímto pojmem se zabývá většina vzdělávacích politik v rámci Evropské unie, neexistuje žádná přesná definice.
(Hučínová, 2003/2004, s. 4).

### Klíčové kompetence/ dovednosti

**Pedagogický slovník** kompeten**c**i chápe a definuje jako relativně obecné, hlubinné struktury, které nejsou přímo pozorovatelné. Je to soubor požadavků na vzdělávání, zahrnují podstatné vědomosti, dovednosti, schopnosti, které jsou univerzálně využitelné v životních situacích. Kromě osvojení poznatků a dovedností se jedná o vytváření trvalé způsobilostí, které přesahují do mimoškolního prostředí. Patří mezi tzv. dovednosti měkké,, kterými nelze přímo změřit úroveň výkonu, pouze odvozeně ( například účinná komunikace), ale žák je schopen využít osvojených dovedností a schopností v životních praktických situacích mimo školu, popřípadě v dalším vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99).

**Psychologický slovník** v psychologické terminologii chápe kompetenci jako:*"schopnost, způsobilost, kvalifikakace"*. ( Hartl, Hartlová 2004, s. 262).

### Kompetence učitele

Je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel k tomu, aby mohl efektivně vykonávat svou práci. Jako hlavní kompetence učitele jsou vyzdvihovány hlavně kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobní kompetence zahrnují

zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, spolupracovat, sociální vnímavost. Profesní kompetence se pak vztahují k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu). Dnes se důraz klade spíše na kompetence: komunikativní, řídící a diagnostické. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 104).

## Kompetence žáka

Cílem vzdělávání není pouze osvojování poznatků a dovedností, ale i vytváření tzv.způsobilostí, které přesahují do mimoškolní oblasti. (tamtéž)

## Standard základního vzdělávání

Vymezuje kompetence žáka jako: *„způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích.“* ( tamtéž).

## Kurikulum

**Z anglického curriculum. Má tři základní významy**.

a) Vzdělávací program, projekt, plán.
b) Průběh studia a jeho obsah.
c) Obsah veškeré zkušenosti, kterou získají žáci ve škole a v činnostech, které se vztahují ke škole, plánování a hodnocení. Pojem nebyl před rokem 1989 v české pedagogické terminologii používán. Zavedení a teorie má význam pro komplexní řešení cílů, obsahů, metod, způsobů organizace i hodnocení. Tyto problémy se vztahují jen k určitým konceptům ( učební osnovy, učební plány, obsah vzdělávání, učivo), ale nepokrývají komplexní význam tohoto problému. Průcha připomíná, že z tohoto důvodu se ještě podrobněji rozlišuje: **zamýšlené- plánované kurikulum**, **realizované kurikulum a dosažené kurikulum**, což znamená učivo, které si žáci osvojili. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s.110).

### Kurikulární reforma

Znamená zásadní změnu a koncepci kurikula a kutikulární politiky. Společným cílem členských zemí Evropské unie je tvoření takových kutikulárních školních vzdělávání, které zajistí přípravu na život v informační společnosti 21. století, utváření hodnot a postojů. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 110).

### Formální kurikulum

Komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, jeho realizace ve vzdělávacím procesu. Obsahuje předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s.65)

### Neformální kurikulum

Zahrnuje aktivity a zkušenosti, které se vztahují ke škole, ale mohou se odehrávat také mimo školní třídu nebo se mohou týkat i mimoškolních aktivit. Jsou však organizované školou. (Průcha, Walterová, Mareš 2003 s.136).

### Skryté kurikulum

Spadají sem všechny zkušenosti žáků, které se odehrávají v reálném životě školy, ale nejsou obsaženy ve vzdělávací programech. Jsou to: klima třídy a klima školy, hodnoty a postoje jednotlivých aktérů. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 214).

## 4. 2. Vývoj pojmu klíčových kompetencí

Autoři Siegrist a Belz připomínají, že tzv. **klíčové kompetence** poprvé popsal Mertens již v roce 1974, ale bylo to **v souvislosti s uplatnitelností na trhu práce**. Tento pojem do určité míry má vliv na podobu zásadních pedagogických dokumentů Evropské unie. V oblasti vzdělávání se objevují koncem 90. let 20. století. **Výchozím předpokladem** totiž byla **nutnost** připravit občany na profesní i osobní život, ale hlavně s cílem, aby byli připraveni na **celoživotní učení**.

Autoři vycházeli **z požadavků,** které definovali na základě inzerátů hledající nové zaměstnance. Noví zaměstnanci byli nezaměstnaní školeni na nová pracovní místa na základě nových klíčových kvalifikací. Belz, se zabývá **problematikou sociální práce**, **nezaměstnaností** a její **prevencí**. Siegrist se věnuje odbornému vzdělávání a vzdělávání dospělých a poradenstvím při rekvalifikaci nezaměstnaných.

Siegrist a Belz ve své práci vycházeli z poznatků, že rychlé tempo současných společností klade na jednotlivce takové **nároky,** které se neustále **zvyšují** a odborná kvalifikace není možná bez celoživotního učení. Vědomosti, které jsme nabyli díky **vzdělání,** už rychlému vývoji nových technologií a stále složitějším technickým systémům **nestačí.**

Autoři na základě výzkumu popsali **kompetence**: **komunikace a spolupráce** (obsahuje schopnosti naslouchat, vyjadřovat se, opakovat, shrnovat, vnímat neverbální sdělení a potřeby), **řešení problémů a tvořivost** (schopnost rozpoznat problém a tvořivě jej řešit), **samostatnost a výkonnost** (samostatně si plánovat svou práci, provádět ji a kontrolovat), **odpovědnost, spolehlivost** (přebírat spoluzodpovědnost ve vymezených hranicích), **myšlení a učení** (řídit vlastní učení, myslet v souvislostech), **zdůvodňování a hodnocení** (vlastní, společnou i cizí práci umět věcně zdůvodnit a kriticky posoudit). (Krs 2007)

## 4. 3. Definování klíčových kompetencí

Skupina odborníků v rámci Evropské komise definovala s využitím závěrů výzkumu OECD a dalších výzkumů pojem **klíčové kompetence** takto: „*Klíčové kompetence představují přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Základy těchto klíčových kompetencí by měly být osvojeny do ukončení povinně školní docházky, a měly by vytvářet základ pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení"*. Každou kompetenci tvoří soubor vědomostí, kognitivních a praktických dovedností, hodnotové orientace, postoje, sociální a behaviorální složky.

Oficiální dokumenty připomínají, že neexistuje jediný obecně přijímaný model. Identifikují se **dva hlavní proudy**, z nichž **první** vnímá klíčové kompetence spíše jako

předmětové, **druhý** pojímá kompetence jako všeobecné (nadpředmětové). Definice společně s výběrem klíčových kompetencí je volena tím, co je zrovna pro danou společnost důležité a prioritní. (Groschlová 2006, s. 77).

Odborníci Evropské komise tedy definovali klíčové kompetence *„ jako ty kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů,které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.* „( Hučínová 2003/2004, s. 8-9).

**Závěrem lze konstatovat, že kompetence je obecně definovaná jako přenosná dovednost.**

## 4. 4. Východiska klíčových kompetencí

**Vzdělávání v Evropě prochází** velkými **změnami**.Již v březnu 2000 byly v Lisabonu Radou Evropy **vytyčeny strategické cíle** v Evropské unii pro rok 2000-2010. Mezi metody Lisabonského procesu patří i výměna myšlenek jak řešit problémy, mezi jednotlivými zeměmi Evropské unie. Pracovní skupina se zaměřila na **dvě oblasti**, tj. **na oblast základního vzdělávání a vzdělávání dospělých**.

Doporučení Evropské unie pro **klíčové kompetence ve vzdělávání** – na základě výměny názorů na klíčové kompetence dospěla pracovní skupina k závěrům, které mají podobu doporučení, a jejichž smyslem nebylo unifikovat vzdělávací systémy, ale pouze formu jistého doporučení. **Osm oblastí klíčových kompetencí**, které pracovní skupina Evropské komise identifikovala, by měly vytvořit **společný základ pro evropské vzdělávací systémy**.

Hlavním důvodem proč se klíčové kompetence dostávají do kutikulárních dokumentů bylo především to, že se zvýšil **zájem o kvalitu vzdělávání a jeho efektivitu**. Vyskytla se shoda v tom, že je nutno připravit jedince na život nejen osobní, ale i profesní **s cílem celoživotního vzdělávání.** Škola se tak dostala do těsné závislosti na ekonomice.(Hučínová 2003/2004, s. 13)**.**

**Strategickým cílem** Lisabonského procesu bylo **rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech**, **zpřístupnit** osvojení klíčových kompetencí **každému**, tedy i méně nadaným žákům, žákům se vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém, a dospělým, dále podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů.

**Osm oblastí** klíčových kompetencí , které pracovní skupina Evropské komise identifikovala, by měly vytvořit **společný základ pro evropské vzdělávací systémy**. (Hučínová 2003/2004, s. 13).

Priority při výběru klíčových kompetencí v rámci lisabonského procesu byly sledovány **tři priority**. *„* ***Osobní naplnění a rozvoj jedince*** *v průběhu celého života, tzn. že klíčové kompetence musí vybavit jedince k tomu, aby byl schopen sledovat vlastní životní cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání.* ***Aktivní občanství a zapojení se do společnosti****, tzn. že klíčové kompetence by měly vést každého jedince k tomu, aby se jako občan zapojit aktivně do dění společnosti.* ***Zaměstnatelnost jedince (lidský kapitál)****, tzn. že každý jedinec by měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce.“*

**Klíčové kompetence** mají být **multifunkční**, tj. použitelné v různých situacích. Jejich základy mají být ukončené do konce povinné školní docházky a mají být **východiskem pro další vzdělávání**. Podle priorit Evropská komise zvolila pro etapu základního povinného vzdělávání osm klíčových kompetencí. Kompetence se omezují pro základní vzdělávání z důvodu, že se to týká etapy, kterou projde nejvíce žáků. Osvojení osmi klíčových kompetencí je tudíž pro ně možné zajistit.

Všech **osm klíčových kompetencí** je rozděleno do dvou skupin. Jednak jsou to kompetence, které se odkazují na konkrétní disciplíny, tj. **k vyučovacím předmětům**, jednak na kompetence **nadpředmětové (kroskulární**). V každé oblasti je zadání, které **vědomosti**, **dovednosti a postoje** si mají žáci do konce povinné školní docházky osvojit

Ačkoliv se předpokládá, že základy klíčových kompetencí budou položeny ještě v průběhu povinné školní docházky, musí být i nadále **rozvíjeny při studiu** na středních školách i při vzdělávání dospělých. Je důležité, aby tyto kompetence bylo možné získat např. **pomocí**

**druhé šance** - u dospělých jedinců, kteří si budou chtít doplnit vzdělání. Osvojování klíčových kompetencí by také mělo zabránit předčasnému odchodu žáků ze vzdělávání. (Hučínová 2003/2004, s.8-9)

Při identifikaci klíčových kompetencí v rámci Lisabonského procesu jsou vytyčeny tři priority: **Osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života**, dále **aktivní občanství** a **zapojení do společnosti a zaměstnatelnost jedince.**

Koncept evropské dimenze by se tak měl podílet na následujících funkcích školního vzdělávání – **personalizační** (výchova samostatné osobnosti, která si uvědomuje svou hodnotu), **socializační** (výchova osobnosti, která se dokáže orientovat ve společenském dění, je schopná koordinovat svou činnost, být odpovědná, **enkulturační** (osobnost má poznatky o vlastní kultuře, je tolerantní, chápe rozdíly lidí a kultur) a také **občanské** (osobnost je obeznámena s politickým fungováním společnosti, s občanskými a právními předpisy dané země a všeobecně uznávanými principy. (Syřiště 2004, Groschlová 2006, s. 77**).**

**Cílem Lisabonské strategie bylo**:

1) Identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulí.
2) Zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouští vzdělávací systém a dospělí.
3) Podpořit validitu klíčových kompetencí u širší veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů. (Hučínová 2004, s. 8)

**Při identifikaci klíčových kompetencí v rámci Lisabonského procesu byly ustanoveny tři priority:**

l) Osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života.
2) Aktivní občanství a zapojení do společnosti.
3) Pojetí klíčových kompetencí v rámci Lisabonského procesu. (Hučínová 2004, s. 8).

## 4. 5. Základní pilíře vzdělávání 21 století.

Čtyři základní pilíře vzdělávání byly formulovány ve zprávě mezinárodní komise UNESCO v roce 1996: Vzdělávání 21. století : Učení je skryté bohatství. Vytváří základ vzdělávacího kurikula i to, jak má být vzdělávání pojímáno.

**Delorsův koncept 4 pilířů**: (Delors 1997, Cejpek 2005, s. 64)

- **Učit se poznávat**
- **Učit se jednat**
- **Učit se žít společně**
- **Učit se být**

Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení, které se v průběhu života každého jedince mohou stát v jistém smyslu pilíři jeho rozvoje. Jde o čtyři principy. Ve vizi vzdělanostní společnosti se projevuje globální myšlení.

**Učit se poznávat**, to znamená „učit se učit“, ale v tom širokém pojetí učit se z nejrůznějších zdrojů. Předpokládá to, naučit se hodnotit širokou škálu zdrojů pro vlastní rozvoj osobnosti, ale také osvojit schopnosti soustředit se, pamatovat si a tvořivě myslet. Jde o to, naučit se čerpat ze zdrojů poznávání tak, aby se u každého jedince dosáhlo jisté rovnováhy mezi všeobecným rozhledem a specializací, mezi znalostmi získanými bezprostřední zkušeností a znalostmi získanými prostřednictvím médií.

**Učit se jednat**, doplňuje zásadu „ učit se poznávat“. Člověk zpravidla nepoznává svět kolem sebe jen pro poznání jako takové, ale pro své jednání, konání a chování, které mu umožní pohybovat se v nejrůznějších sociálních prostředích od rodinného až pro prostředí v nejrůznějších společenských institucích, především pak v profesích pro které se v průběhu vzdělávacího cyklu záměrně připravil.

**Učit se žít společně**, vyžaduje jako významná funkce vzdělávání učit se od nejranějšího věku chápat, že jsou lidé různí, disponují různými povahovými rysy, liší se národností i rasou, a na druhé straně jsou si v základních rysech podobní, a hlavně jsou na sobě závislí.

Intenzivní globální výchova je při dnešním „zmenšování světa“ obzvlášť významnou složkou vzdělávání. Je to výchova k toleranci a schopnosti empatie.

**Učit se být**, tento pilíř má charakter shrnující. Vzdělávání by mělo být takové, aby vedlo k všestrannému rozvoji každého jedince. Člověk je schopen si plně uvědomovat sám sebe. Všestranný rozvoj osobnosti tedy znamená osvojit si schopnosti jednat autonomně a na základě vlastního úsudku a vlastní odpovědnosti. (Cejpek 2005, s. 64).

Závěrem je třeba připomenout, že celoživotní učení je celoživotní proces, ale reálně jde spíš o připravenost jednotlivců „učit se“.

## 4. 6. Klíčové kompetence

Obecně klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich pojetí i výběr pochází **z hodnot obecně přijímaných ve společnosti**. Jsou to obecně sdílené představy o tom, že některé kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu**.**

Klíčové kompetence v **pojetí českého vzdělávání** vychází z dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky : **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**, tzv. Bílá kniha a je zakotven ve školském zákoně. Klíčové kompetence se objevují **v rámcově vzdělávacích programech**. Představují **princip dvoustupňové tvorby kurikula na úrovni státní** v podobě rámcově vzdělávací programy a **na úrovni školní**, jako školní vzdělávací programy.

**Rámcově vzdělávací programy** (RVP) vymezují závazný rámec pro jednotlivé etapy (předškolní, školní a střední) vzdělávání. Určují školní rámec, podle kterého si školy samy vytváří vlastní osnovy v podobě školních vzdělávacích programů. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání pojímá učivo jako prostředek k osvojování činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se vzájemně prolínají a vytváří předpoklady ke komplexnímu využívání osvojených schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

**Školní vzdělávací programy** obsahují konkrétní programy výuky vyučování jednotlivých škol. Klíčové kompetence uvedené v rámcových programech jsou v těsném propojení se vzdělávacími obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí- oborů. Jednotlivé obory díky svému vzdělávacímu obsahu napomáhají k osvojování a rozvíjení daných klíčových kompetencí. Díky tomuto přístupu je posilován i činnostní charakter očekávaných výstupů, které jsou součástí vzdělávacích obsahů a určují cílové vědomosti, dovednosti, hodnoty i postoje.

Na úrovni základního vzdělávání jsou klíčové kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

### 4. 6. 1. Kompetence k učení

V minulé době byl kladen větší důraz spíš na odborné znalosti, dnes se očekávají spíše dovednosti - kompetence. Tzv. kompetence k celoživotnímu učení spočívá v ochotě být otevřený novým informacím, a i nadále se vzdělávat v dalších vzdělávacích programech s cílem přinášet nové informace, znalosti i dovednosti do praktického života.

Rozvoj a zkvalitňování systému počátečního vzdělávání usiluje **o změnu systému počátečního vzdělávání**, které usiluje o takovou změnu výuky ve školách, které umožní zejména klíčové kompetence (vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty).Očekává se, že počáteční vzdělávání bude vytvářet základy pro další vzdělávání a žáci budou vybaveni základní funkční gramotností a klíčovými kompetencemi .

Stejně jako se mění společnost, mění se také vzdělávací zařízení společně se svými studenty a žáky. Holý působící v OECD se zamýšlí nad tím, zda je to dostatečné. Poukazuje

na to, že pro úspěšný život nestačí mít jen znalosti, což stále přetrvává jako hlavní základ výuky na českých školách, ale i dovednosti a hlavně *„správný přístup tj. dobré využívání času a porozumění jiným lidem a cizím kulturám.* (Holý 2007, s. 51-52). V českém vzdělávacím systému v minulosti byl kladen **nedostatečný důraz na rozvoj klíčových kompetencí**, škola velmi málo kladla důraz **na aktuální témata** současného světa, orientovala se spíš na **encyklopedická data**.

**Klíčové kompetence** nejsou oddělené, ale různě se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu, a lze je získat vždy pouze jako **výsledek celkového procesu vzdělávání.** Klíčové kompetence vychází z požadavků na výsledky ve vzdělávání žáků, dotýkající se univerzálnějších znalostí dovedností a postojů žáků, které jsou využitelné v mnoha životních situacích. Rámcový vzdělávací program je označuje jako klíčové kompetence.(Greger 2006, s. 163)

Kompetence **Učit se učit** se očekává od žáků na konci etapy povinného vzdělávání. Tato kompetence je **nezbytná pro organizaci a řízení vlastního učení** ( samostatně nebo ve skupině) pro získání, zpracování, hodnocení a integraci, nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech, včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti (Hučínová, VÚP ).

Specifikace kompetence „**Učit se učit**“ jsou jednak **vědomosti** ( tj. vlastní učební strategie, osvědčené metody učení, vlastní schopnosti a dovednosti, schopnost orientovat se. Dovednosti zahrnují schopnost organizovat si vlastní učení, schopnost získávat nové znalosti a umět je propojovat se znalostmi již osvojenými. Spadá sem samostatnost, schopnost se koncentrovat na problém, vytrvalost při řešení problému a učení. Postoje obsahují pozitivní postoj a motivace k učení, přizpůsobivost, flexibilita.

**Učit se učit** chápeme jako schopnost organizovat a regulovat své vlastní učení (individuální, nebo skupinovou). Jako schopnost vyhledávat,zpracovávat a řešit problémy, hodnotit a argumentovat, aplikovat do nových souvislostí, umět si organizovat čas.Učební činnosti jsou zde pojímány jako sociopsychické dispozice a jejich funkční začlenění do procesu, ve kterém probíhá diagnostika řízení, a to ve směru žákovy vlastní kontroly a reflexe.( Vališová, Kasíková, Krykorková 2007, s.299). Velký důraz je kladen na sebeřízené učení. Je potřeba, aby jedinec byl natolik motivován v budoucnu k celoživotnímu učení, aby

sám měl vnitřní potřebu dosáhnout, co největší úrovně znalostí a dovedností, aby člověk byl schopen v budoucnu převzít zodpovědnost za svou vlastní vzdělávací dráhu.

## 4. 7. Pedagogicko-psychologické hledisko klíčových kompetencí

### 4. 7. 1. Terminologie

Pedagogický slovník uvádí, že pojem kompetence pochází z anglosaského prostředí a postupně prošel vývojem, až po konečné key competencies. Termínem basic skills (základní dovednosti) se obvykle úžeji označovaly pouze dovednosti spjaté se čtením a počítáním (čtenářská a numerická gramotnost). Hučínová dále připomíná, že právě pro svůj velmi úzký rozsah byl pojem klíčové kompetence opuštěn, a přednost dostal pojem kompetence. Díky doporučení skupiny odborníků, kteří se zabývají jedním ze strategických cílů lisabonského procesu v rámci Evropské unie bylo jednoznačně doporučeno používání pojmu „klíčové kompetence“ (key competencies). (Hučínová 2006, s.8)

Tento pojem je využíván vzhledem k tomu, že komplexně v sobě zahrnuje vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje i hodnoty. Pojem se pevně usadil již v české odborné pedagogické terminologii a stal se klíčovým pojmem celé školské reformy, k němuž se odvolávají oficiální pedagogické dokumenty (Bílá kniha, Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání aj.) Dokumenty vytyčují své priority a podřizují jim obecné vzdělávací cíle.

### 4. 7. 2. Definování klíčových kompetencí z pedagogicko-psychologického hlediska

Termín kompetence má podle psychologa Maňáka (2007, s. 87) své oprávnění, protože postihuje novou kvalitu na požadavky žáků, je vlastně souhrnem všech dovedností, vědomostí, postojů, zkušeností a hodnot. Jsou výsledkem současné společnosti, která je charakterizovaná velkým množstvím informací. Žáci jsou neustále zatěžováni velkým množstvím informací, ve kterých se musí orientovat, musí jim porozumět a zpracovávat je. Školní prostředí však bylo v minulosti izolované od reálného života. Díky kompetencím se

žáci mohou připravit lépe na situace a problémy, které jsou součástí života. Kompetence mají také vliv na osobní rozvoj člověka.

**Dovednost** je důležitá komponenta kompetence, tj. **schopnost** vykonávat určité činnosti. V obecné rovině ho Pedagogický slovník definuje jako *„způsobilost člověka k provádění určité činnosti“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s 49 ). Dále dělí dovednosti na *„intelektové (čtení) nebo senzomotorické (obsluha technického zařízení).*

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2004, s. 121) ke dvěma předchozím přidal ještě *„motorickou“*. Podle Švece (1998) *je to způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení,motivy) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností.)* Hartl ( Hartlová 2004, s.121) definuje **dovednost** jako : *“učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.“*

**Dovednost měkká** je složitá dovednost, protože u ní nelze přesně změřit úroveň výkonu, například komunikační dovednosti nebo kolektivní činnosti. **Dovednost kognitivní (intelektová**) je charakterizovaná: „ *jako schopnost jedince pracovat s vědomostmi a informacemi, chápat je a využívat v následném učení“*. **Dovednost sociální** v sobě zahrnuje řadu dílčích dovedností, hlavně z oblasti komunikace (navazování a udržování kontaktů, vzájemné dorozumívání, vyjadřování emocí, empatie a udržování mezilidských vztahů).

**Dovednost tvrdá** je taková u níž, jde přesně změřit dosažený výkon. **Dovednost motorická** je dovednost vykonávat určité činnosti. **Dovednost percepční** je schopnost přesně vnímat, dovednost rozlišovat a srovnávat podněty. **Dovednost senzomotorická** je kombinací dovedností senzorické a motorické.

Kompetence jsou výrazně charakterizovány **vědomostmi**. Pedagogický slovník je charakterizuje jako *„soustavu faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur ,které si jednotlivec osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. Je výsledkem žákova vnímání, poznávání,myšlení, zapamatování, praktického experimentování i životních zkušeností jedince.* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 270).

Psychologický slovník *„vědomost je učením osvojený poznatek, tj. zapamatované informace včetně pochopení vztahů mezi nimi ( v podobě pojmů, pravidel, zákonů, vzorců aj.), základ rozumových operací, myšlení.* (Hartl, Hartlová 2004, s. 667 )

Osobnost žáka vstupuje do komplexu těchto vazeb díky svým **postojům,** charakterizovaným z pedagogického hlediska jako:"*hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici se chovat či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003 s.171).

Z pohledu psychologického je popsán jako *„sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace i na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění. Vědomosti, dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty a. Jsou všechny relativně trvalé a obsahují složku a) poznávací (kognitivní), citovou (afektivní) a konativní (behaviorální).“* (Hartl, Hartlová 2004, s. 442).

Osobnost žáka díky postojům a osobnostním rysům se individualizuje na základě **zkušeností.** Tento pojem je z hlediska pedagogického pojímán jako **mnohoznačný pojem**. Z hlediska obecného jde o *„poznávání světa, které se opírá o smysly, prožitky, sociální styk a praktická činnost.“* Z hlediska individuálního *„souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností, získaných během života, jsou svébytné pro každého člověka, obtížně se předávají jiným“*. Další hledisko je kolektivní, tedy: *„souhrn skupinových vědomostí, dovedností, návyků, zájmů a prožitků, sociálních vztahů a praktických aktivit…“*. Posledním hlediskem je *„ prostředek i cíl některých pedagogických směrů. Předpokládají, že žáci aktivně vyhledávají jisté poznatky a činnosti ( pokoušejí se o něco) i pasivně zakoušejí důsledky něčeho (zakouší něco“).* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 312 ).

Náhled psychologický je *„poznání, které přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti pozorování a pokusů.*“ Dále *„hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě, vznikající během jeho praktické činnosti.*“ Jako subjektivní stav :*“ který vzniká „uvnitř“ mysli člověka při usuzování, boji vnitřních konfliktů apod.:*“ A konečně i to *„co bylo prožito a uchováno v paměti individua. Zkušenost není pasivní položkou paměti, ale*

*jejím aktivním prvkem, proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím“* . (Hartl, Hartlová 2004, s. 703).

### 4. 7. 3. Obecná pedagogicko - psychologická charakteristika klíčových kompetencí.

Pedagogický slovník **kompetence** chápe jako relativně **obecné, hlubinné (kognitivní) struktury,** které **nejsou** přímo **pozorovatelné.** Kromě osvojení poznatků a dovedností se jedná o vytváření trvalých způsobilostí, které přesahují do mimoškolního prostředí. Patří mezi tzv. **dovednosti měkké**, to znamená, že není možné změřit úroveň výkonu, pouze odvozeně, například při účinné komunikaci. Žák je ale schopen využít osvojených dovedností a schopností v životních praktických situacích mimo školu popřípadě později v dalším vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 104).

**Klíčové kompetence** je charakterizována jako soubor požadavků na vzdělávání, které zahrnují podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně **použitelné v praxi**. Jejich pojetí i výběr pochází z hodnot i norem obecně přijímaných ve společnosti. Jsou to obecně sdílené představy o tom, že osvojení některých kompetencí jedincem přispívá k rozvoji osobnosti a ke spokojenému a úspěšnému životu.

Klíčové kompetence **se neváží na** žádné **jednotlivé předměty**, ale cílem je rozvíjet je jako **součást obecného základu vzdělávání**. Smyslem a cílem je vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Proces osvojování je dlouhodobý a složitý. Počátek je již na úrovni předškolního vzdělávání, na které navazuje základním a středním vzděláváním a postupně se dotváří v průběhu dalšího životního cyklu. Úroveň klíčových kompetencí, které žák zvládá na konci základního vzdělání nelze však považovat za ukončený, ale pouze jako **základ celoživotního učení**, tedy jako vstupenku do života.

Klíčové kompetence musí být jasně vymezeny a definovány, protože je tu riziko, že se mohou překrývat s cíli, nebo s obecnými požadavky, kterých má být v určité době dosaženo. Podle psychologa Maňáka (2007, s. 87) je nutný termín klíčové kompetence, aby přesněji vymezoval *„edukační realitu“*. Kompetence je pojem příliš obecný a obsahuje nepřehledné

množství požadavků a očekávání. Z tohoto důvodu je nutné vymezit pojem klíčová kompetence, která se vyskytuje ve školských dokumentech. **Kompetence má své východisko v základu vědomostí**, které v sobě zahrnují souhrn postojů a hodnot jedince, určité dovednosti, které se projevují pomocí chování a jednání, při různých aktivitách nebo činnostech.

### 4. 7. 4. Principy úspěšného učení.

Důraz je kladen na dovednosti neboli klíčové kompetence, které má škola rozvíjet a které by si měl v rámci formálního vzdělávání osvojit každý žák. Pokud se dítěti nedaří tohoto funkčního minima dosáhnout, je to především vnímáno negativně, protože každý žák se může učit a vzdělávat, ale potřebuje k tomu jinou metodu, přístup, čas.

Zvýšený zájem o dítě, o dětství se objevuje už na počátku 20.století v psychologii i v pedagogice (Helus 2004). Východiskem bylo dílo E. Keyové nazvané Století dítěte, kdy se v její knize objevuje názor, že dítě má být respektováno ve své individuální odlišnosti. Ve druhé polovině dvacátého století má význam humanistické pojetí vnímání dítěte, nazývaný také pedocentrismem druhé generace. Jeho hlavní představitelem byl psycholog Rogers.

Ten vystihl pět základních principů pro žákovo úspěšné učení (Rogers, Freiberg 1994, Helus 2006, s.50):

- **Princip žákova učebního sebeurčení**: kde základem učebního pokroku je vnitřní motivace, podporovaná přístupem vyučujícího.
- **Princip jednoty vůle se učit a vědění, jak se tomu samostatně naučit**.
- **Princip samostatného sebehodnocení**
- **Princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí.** Úkolem školy by mělo být rozvíjení pozitivních citů ve vztahu k učení. S pomocí učitele dosahovat pozitivních výsledků a zkušenosti seberealizace.
- **Princip eliminace hrozby.** Pocity strachu blokují myšlení a zhoršují výkon. Škola se tak stává místem negativních emocí, které se pak objevují ve vztahu k učení a vzdělávání. Je nutné vytvořit vstřícné a příjemně prostředí, vyvolat v žácích pozitivní očekávání.

### 4. 7. 5 Cíle klíčových kompetencí.

Školskou reformu, kterou lze chápat jako reformu:*"pedocentrickou, kutikulární, modernizační, nebo systémově strukturální* (Helus, 2007, s. 190), podle psychologa Maňáka je možné konstatovat, že se jedná o reformu *„ komplexní, která v různé míře mění pohled na žáka"* a především se vypořádává s explozí informací a přizpůsobuje se moderním technologiím a ovlivňuje celý školský systém. Hlavním problémem reformy je obsah vzdělávání zprostředkovávaný školou.(Maňák 2007, s.40-53).

*„Konstruktivistický pohled na žáka obohacuje jeho pojetí jako aktivního subjektu, který své poznání vytváří, tedy konstruuje. Činí tak v interakcích mezi působícími činiteli okolního světa a různými aspekty své osobnosti ( myšlenkovými a paměťovými pochody, předchozí zkušeností, motivací a vůlí, postoji)".* (Helus 2006,s. 52).

Ve vzdělávací politice byl požadavek formulován **v podobě cílů**, tak, aby každý žák dosáhl **určitého funkčního minima**, jenž by mu umožňovalo dále se vzdělávat v rámci celoživotního učení, realizovat vlastní zájmy, uplatnit se na trhu práce, aktivně se podílet na formování otevřené občanské společnosti, prožít plnohodnotný a smysluplný život. Z hlediska základního vzdělávání je důležitá vazba na **obecné cíle**. Klíčové kompetence v sobě zahrnují prvky osvojovaného obsahu učiva, přesto jej nelze ztotožňovat s obecným cílem, protože svou povahou a zaměřeností rozvíjí odlišné konkrétní vlastnosti individuálních osobností.Ve vzdělávacím procesu se kompetence projevuje jako *„dynamický činitel"*

Je nutné brát zřetel na to, že se jedná o proces dlouhodobý, složitý, který nikdy není zcela ukončen. Z pohledu zrání je **kompetence** vnímána jako **dynamický prvek psychiky**, který žáka doprovází v průběhu jeho **rozvoje a vyspívání**. Ve svých úvahách v oblasti kompetencí, Maňák ( 2007, s. 87) poukazuje na to, že v klíčových kompetencích chybí požadavek na *„kultivaci myšlení"*, přesněji upozorňuje na důležitost logického myšlení, jehož absence vede k řadě nedorozumění v sociálních vztazích. V současném souboru klíčových kompetencí také upozorňuje na potřebu rozvoje samostatnosti a tvořivosti.

Podle Hany Kasíkové je pro úspěch kurikulární reformy třeba změnit přístup pedagogů, vzdělávání učitelů v inovativních pedagogických přístupech, které jsou založeny především

na činnostním, kooperativním a projektovém učení a na propojování informací se životními zkušenostmi žáka.

**Vytyčování cílů** ( ze širšího hlediska) je velmi důležité, protože v sobě zahrnuje nejen představy celospolečenské, ale i očekávání od jednotlivců, co se od nich očekává a k jakým osobnostním změnám má u nich dojít. Důležité je také z hlediska **sledování efektivity výuky**, v porovnání toho, co bylo zamýšleno (cíle projektovaného), s tím čeho bylo dosaženo, tedy k cíli realizovanému (výsledku). Výukový cíl je tedy chápán jako:*"... zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka ( ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou"*.

Pokud tedy **cílem mají být změny v učení a rozvoji osobnosti žáka**, musí to mít vliv na formulaci cíle. Výukové cíle se nemusí vztahovat k rozvoji celé osobnosti žáka, ale pouze k jednotlivým oblastem žáka. Jsou to **cíle kognitivní**, které rozvíjí poznávací procesy. Dále jsou to **cíle afektivní**, které utváří postoje, hodnotový systém a **cíle psychomotorické**.
(Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 138).

K tomu, aby byl vzdělávací proces smysluplný a zajistil učební úspěšnost žáka, podle psychologa Heluse (2006, s. 52), musí žáka směrovat tak, aby chápal smysl a cíl svého učení, měl chuť překonat počáteční překážky a své nedostatky,dokázal organizovat své učební postupy, a v případě neúspěchu byl schopen udělat sebereflexi. (Maňák 2007, s. 87).

### 4. 7. 6. Didaktické metody rozvoje klíčových kompetencí

Žáci velmi často vykazují průměrné výkony a během vyučování nevnímají látku, nedávají pozor a vyrušují. Velký vliv na průběh vyučovací hodiny může mít styl výuky nebo metody, kterou vyučující zvolil. Učitel je hlavním aktérem, který zajišťuje a organizuje všechny aktivity, které se v průběhu vyučovací hodiny odehrávají. Od žáků se „očekává", že budou předkládané jevy vnímat, zapamatují si je a pak je budou správně reprodukovat. Tento způsob však neodpovídá aktivním metodám v učení, které vedou jednak k hlubšímu chápání pojmů a především k rozvoji klíčových kompetencí.

**Učivo** chápeme jako **prostředek,** kterým se přes očekávané výstupy dostaneme pomocí vhodně zvolených metod a forem práce ke klíčovým kompetencím. Cílem je nalézt takové

metody práce, které ke klíčovým kompetencím povedou. Výzkumy ukazují, že si pamatujeme 70% toho, co jsme sami řekli, a 90% z toho, co jsme zároveň řekli a udělali. Z hlediska efektivity vyučování je potřeba volit takové metody, které budou žáky aktivizovat. Pro rozvoj klíčových kompetencí jsou důležité aktivní metody učení kompetence pracovní. (Koníř, 2008. str. 4)

Patří sem **metody heuristické**, řešení problému, kdy žák objevuje a hledá řešení úloh na takovém stupni obtížnosti, kterých je za daných okolností a podmínek schopen. Výuku je třeba organizovat tak, aby učení přinášelo žákovi radostné zážitky a potěšení, přičemž je třeba postupovat od po dílčích krocích od základního seznámení s učivem až k jeho pojmovému zvládnutí, upevnění myšlenkových aplikací a k smysluplné aplikaci. Učitel by neměl vše vysvětlovat sám, ale měl by nechat žáky hledat vše, co je jim dostupné, přiměřené a odpovídá jejich možnostem. Problémové učení rozvíjí klíčové kompetence k učení a řešení problému.

**Metoda diskusní** je výuková metoda při které probíhá komunikace učitele a žáků. Všichni si navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádí argumenty, a tím společně nacházejí řešení problému. Diskuse se osvědčuje v situacích a případech, kdy lze mít na jevy a fakty různé názory, kdy jde o to seznámit se s novými poznatky nebo zkušenostmi, týká-li se téma hodnotových postojů, při vytváření vlastních názorů a k jejich obhajobě. Diskusní metody slouží k rozvoji klíčové kompetence komunikativní a klíčové kompetence sociální a personální.

**Metody situační**, jsou takové metody, kdy základ situačních metod je tvořen řešením problémového případu. Ten odráží reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností. Z pedagogického pohledu se za případ považuje metodicky zpracovaný materiál zobrazující určitou reálnou problémovou situaci. Řešení situace není jednoznačné. Vychází se z předpokladu, že žáci mají určité vědomosti a dovednosti z té oblasti.Hlavní předností situačních metod je vazba na praxi, klade důraz na konkrétní řešení a rozhodování. Rozvíjí klíčové kompetence k řešení problémů, občanskou, komunikativní a sociální a personální.

**Didaktické hry** zahrnují různé typy her, např. rozhodovací, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností. Podle zaměření rozvíjí didaktické hry všechny klíčové kompetence.
( Koníř 2008, s. 5- 6).

# 4. 8. Funkční gramotnost.

## 4. 8. 1. Terminologie

### Gramotnost

Je v pedagogickém slovníku omezena na dovednost číst a psát. ( 2003, s. 70).

### Funkční gramotnost

Je chápána jako schopnost člověka vykonávat různé aktivity, které jsou důležité pro život v současném světě. (Pedagogický slovník 2003, s. 66).

### Čtenářská gramotnost

Je to soubor vědomostí a dovedností jedince, pomocí kterých je schopen pracovat s písemnými texty, se kterými se každodenně setkává v běžné praxi. (Pedagogický slovník 2003, s. 34).

### Analfabet

Je člověk, který neovládá čtení ani psaní, protože neabsolvoval základní vzdělávání. Týká se dospělých lidí zejména v rozvojových zemích. (Pedagogický slovník 2003, s. 16).

## 4. 8. 2. Definování funkční gramotnosti

V obecném povědomí je pojem **gramotnost** spojován obvykle se čtením a psaním. *„Gramotný člověk je takový, který umí číst a psát, negramotný neumí“*. (Rabušicová 2002, s.15). Je to ovšem velmi zúžený pohled na celou problematiku gramotnosti. Cílem **funkční gramotnosti** je **schopnost orientace ve světě informací**, a to v dnešní době nejen tištěných, zvukových, grafických ale i digitálních. Kromě jistých schopností musí být přijímány jako prostředek poznání i mezilidské komunikace.

Asi nejznámější a nejrozšířenější definici původně vypracovala organizace UNESCO, která v rámci poválečných alfabetizačních aktivit sehrála významnou roli. Tato definice byla přijata v roce 1958 : *„Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života“*. (UNESCO, 1958). Podle Rabušicové však základní problém spočíval v tom, jak určit, co přesně obnáší výrazy, jako: *„ jednoduchý výrok z každodenního života“,* jestliže *„každodenní život má v různých kulturách a prostředí různé formy a obsahy“*.

Podle Graye (1956) : *„Člověk je funkční tehdy, jestliže nabyl takových znalostí a dovedností ve čtení a psaní, které mu umožňují, aby byl efektivně zapojen do všech aktivit, ve kterých se v jeho kultuře nebo skupině normálně předpokládá gramotnost.“* Rabušicová ve upozorňuje na fakt, že: *„ ...se zde poprvé explicitně objevuje přívlastek „funkčně“, který mimo jiné tuto vztažnost vyjadřuje“*.(Rabušicová 2002, s.17).

*„Gramotnost je užívání tištěných a psaných informací k fungování ve společnosti proto, aby jedinec dosáhl svých cílů a rozvíjel své znalosti a schopnosti“*. (Kirsch, Jungeblut 1986; Rabušicová 2002, s.19).

Pedagogický slovník ve svém druhém rozšířeném a přepracovaném vydání (Průcha, Walterová, Mareš 1998) se již gramotností, funkční gramotností i čtenářskou gramotností zabývá. Následně uvedená definice je z Pedagogického slovníku, ze 4. aktualizovaného vydání. Zde je funkční gramotnost definována : *„ Na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 67). Tato definice již velmi jasně a srozumitelně vysvětluje pojem funkční gramotnosti a ukazuje, že k tomu aby člověk obstál v současné společnosti musí být všestranně vybaven takovými dovednostmi a znalostmi, aby je mohl všestranně využívat při různých aktivitách.

Rabušicová ve své práci připomíná, že se do českého prostředí dostal termín „funkční gramotnost“ až na počátku devadesátých let v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti.

### 4. 8. 3. Východiska funkční gramotnosti

Nové kvalifikace nenahrazují všeobecné vzdělávání, ale pouze jej doplňují. **Odborné vědomosti a praktické dovednosti** získávají mladí lidé ještě **před vstupem na pracovní trh**. Dnes ještě mnohem více než dříve se objevuje nutnost ovládat schopnost se učit „**umět se učit**“ tím, že mladí lidé budou otevření novým poznatkům, budou ovládat schopnost „**řešit problémy**“ tak, že budou schopni řešit problémy, činit závěry a rozhodnutí, za které také ponesou vlastní odpovědnost. Základem jsou také **sociální dovednosti**, kam patří schopnosti jako je spolupráce a komunikace, komunikační kompetence včetně **cizojazyčných způsobilostí**, ale i schopnost všestranně **zpracovávat informace.**

Objevuje se vážný **problém v oblasti funkční gramotnosti** u dospělé populace v České republice, tedy schopnost chápat různě složité informace, na jejichž zjišťování se zaměřil mezinárodní projekt OECD IALS. V porovnání se zeměmi Evropské unie, kde asi jedné desetině dospělých výrazně komplikuje možnosti uplatnění v informační společnosti, v České republice byla takových lidí zjištěna asi jedna čtvrtina.

Vyšší hodnoty u nejméně vzdělané části populace dokazují, že v rámci české vzdělávací soustavy se dlouhodobě dbá na to, aby i ti nejméně vzdělaní dosáhli jisté úrovně znalostí. Úroveň funkční vzdělanosti se jeví jako velmi nízká a to především u dospělých jedinců s nižším nebo středním vzděláním, nebo vyučením. Zdrojem **příčiny nízké úrovně funkční gramotnosti** v České republice se jeví **dlouhodobé zaměření pro přípravu úzce a účelově omezených zaměstnání**. (Vzdělávání a odborná příprava 2010, str.35)

V závěru roku 2006, přijala Rada Evropské unie *„Závěry ke strategii celoživotního učení“*. Jsou zde definovány hlavní cíle a zásady v oblastech, které vyžadují zvýšenou pozornost. Dokument se zaměřuje především na to, aby se vytvořila základna pro celoživotní učení. Z těchto důvodů požaduje zvýšit dostupnost předškolní výchovy, zkvalitnění a modernizaci základního vzdělávání a vytvářet efektivnější a přitažlivější vzdělávací systémy pro širokou část obyvatel.

Ve druhé strategii se zaměřuje na zlepšení promýšlení vazeb mezi učením a prací. V následující třetí a čtvrté strategii se dokument zabývá úlohou a odpovědností partnerů na různých úrovních v rámci vzdělávacího systému a investicemi do lidského kapitálu.

**Strategie celoživotního učení České republiky** byl schválen v roce 2007 a mapuje celou **oblast celoživotního učení** v České republice. Důležité však je, že předkládá **návrhy**, jak tuto oblast i nadále **rozvíjet.**

Také tento dokument se skládá ze čtyřech částí a snaha o řešení situace s návrhy pro rozvoj celoživotního učení se nachází ve třetí strategické části. I zde se např. vedle sociálního partnerství objevuje jako **problém tzv. funkční gramotnost**.

Tyto strategické směry se objeví v podobě konkretizace návrhů opatření tak, aby se mohly dále rozpracovat pro další potřeby. Důležité ovšem je, že jsou koncipovány pro jednotlivé úrovně vzdělávání v České republice a jejich struktura odpovídá systému vzdělávání. Termín pro předložení Implementačního plánu Strategie celoživotního učení ČR je 31. 12. 2008. Zprávu zpracoval tým autorů CŽU a pracovníků MŠMT. (Zpráva 238/08).

## 4. 9. Čtenářská gramotnost

### 4. 9. 1. Definování

**Čtenářská gramotnost** (společně s gramotností matematickou a přírodovědnou) je součástí tzv. „funkční gramotnosti". Odborně je definována jako: *„Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (například železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.)"* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 34). Z uvedeného tedy vyplývá, že nejde pouze o dovednosti v oblasti čtenářské, tj. ovládat techniku čtení, ale jde o hlubší porozumění čteného a co je důležité, umět s informacemi pracovat a využívat je. Bylo by mylné se domnívat, že v naší společnosti něco takového, jako je čtenářská negramotnost neexistuje, nebo pouze ve výjimečných případech. Vzhledem k tomu, že je v České republice povinná školní docházka, většina populace se v průběhu školní docházky naučila číst.

Pod pojmem čtenářské negramotnosti jsou chápáni jedinci, kteří zvládají čtení z hlediska technických dovedností. Vyskytuje se i termín funkční analfabetismus, který je typický pro

vyspělé země. Je charakterizován jednak nezájmem o četbu, ale také o nepochopení obsahu textu. Jedince musí být schopen informace nejen přijímat, ale také zpracovávat, později je efektivně využívat v praktickém i osobním životě, protože umět pracovat s informacemi není přednost, ale nezbytná nutnost. Již Piaget upozorňoval na vlastní aktivitu dítěte a jeho snahu samostatně vyhledávat informace.

### 4. 9. 2. Výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti

V uplynulých letech se s pojmem čtení a čtenářská gramotnost setkali, a setkávají nejen pedagogové ve školách, ale i laická veřejnost, díky v mediích zveřejňovaným výsledkům mezinárodních výzkumů, a následně i řady diskusí, zabývající se odbornou analýzou stavu. Vzhledem k tomu, že se hlavní prioritou vzdělávání stává koncepce celoživotního učení, čtenářskou gramotnost nelze pojímat pouze jako schopnost umět číst, ale je nutné ji pojímat v širším pojetí . Je to proces, který zahrnuje určité postupy a dovednosti. Čtenářská gramotnost je považována za samostatnou klíčovou kompetenci a je základem k osvojení dalších klíčových kompetencí.

Od poloviny devadesátých let 20.století se Česká republika účastní mezinárodních výzkumů. Nejdříve se jednalo o studie organizace IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání), později následovaly výzkumy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Mezinárodní výzkum RLS organizace IEA byl proveden v roce 1995 jako první v oblasti mezinárodních srovnávacích výzkumů hodnotící výsledky vzdělávání v České republice. Následně byla čtenářská gramotnost definována jako: *„Schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo mají význam pro jednotlivce, tyto formy používat“.* (Procházková 2006)

V roce 1997 se uskutečnil mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých IALS, kde byla čtenářská gramotnost definována:*“...je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování společnosti k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu.“* (OECD 2002, Úvod, str. 10). Obě tyto definice pojímají čtení jako nástroje k dosahování cílů, avšak bez důrazu na aktivitu a iniciativu vynaloženou čtenářem v procesu porozumění, zpracování informací a využití v praxi. (Procházková, 2006).

Jeden z posledních výzkumů – mezinárodní výzkum OECD PISA již klade důraz na to, že textu je nutno porozumět, zamýšlet se, používat např. kritické myšlení a vnášet i vlastní úsudky nebo zkušenosti. Tato definice čtenářské gramotnosti vznikla pravděpodobně z nejrozsáhlejšího světového výzkumu uskutečněného v roce 2000 (OECD 2001c, str. 21): *" Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností, vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti"* (Ježková 2007, s. 202).

Česká republika nyní stojí před odpovědným úkolem **zvyšovat čtenářskou gramotnost** obyvatel a **předcházet** tak vážným **problémům** v budoucnosti. Posilovat vzdělanost bez kvalitních čtenářských dovedností však nelze. Jedná se o dílčí dovednost, která má pro učení klíčový význam. Je nutné brát v úvahu, že se převážné množství informací předává a šíří pomocí psaného textu.

V dnešním složitém světě se čím dál více informací šíří pomocí prostředků komunikace, a zároveň i čím dál rychleji, a je tedy nad lidské síly všechny informace pojmout, zpracovat a reprodukovat. Je však důležité naučit se s nimi zacházet, tedy umět je vyhledávat, zpracovávat, přemýšlet o nich, posuzovat je a v neposlední řadě vědět, jak je prakticky využít.

### 4. 9. 3. Rozvíjení čtenářské gramotnosti

Škola jako vzdělávací instituce se ocitla v situaci nových nároků ze strany společnosti a to vede ke změnám na úrovni rozhodovacích procesů a k postupné přeměně procesu učení a učení se. Příprava na reálný život vyžaduje kromě znalostí i hodnoty prožívané, jejichž základ už se formuje ve školním prostředí. (více Ježková 2007, s. 202).

Tradiční triáda vědomosti, dovednosti a návyky, kde byl hlavní důraz kladen na osvojování velkého množství faktů a byl předkládán pouze k zapamatování v již hotové podobě tedy dnes je hlavním cílem všestranná kultivace a celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, ale i v oblasti kompetencí. Klíčové kompetence jsou chápány z hlediska dlouhodobého a složité procesu jako základ k celoživotnímu učení.

Klíčové kompetence je nutné získávat již v průběhu školní docházky. Je pochopitelné, že plnou šíři klíčových kompetencí neposkytuje pouze formální vzdělávání, ale dochází i k neformálnímu učení v rodině, mezi vrstevníky, v mimoškolních aktivitách.

*„…struktura RVZ ZV, učivo a očekávané výstupy vzdělávání, jsou formulovány ne podle jednotlivých ročníků, ale pro delší časové období: 1.-3.ročník, 4.-5.ročník, 6.-9. ročník…Obsah vzdělávání v RVP ZV je koncipován do šířeji pojatých vzdělávacích oblastí, což umožňuje i jiná pojetí strukturace obsahu, než je členění do tradičních učebních předmětů.“* ( Spilková 2005, s. 24).

Předností tohoto pojetí je podpora obsahové integrace, propojování poznatků, které umožní lepší chápání vzájemných vztahů a mezioborových souvislostí. Pro dosažení cílů má význam kvalita vyučování, vzájemné vztahy učitele a žáků, vhodný výběr metod a strategií výuky aj. *„Snaha nalézt rovnováhu mezi důrazem na cíle, obsahy a výsledky na jedné straně a na podmínky a procesy školního vzdělávání na straně druhé je v kontextu našeho školství velmi důležitá“*. (Spilková tamtéž).

Rámcové vzdělávací programy poskytují školám a učitelům dostatek volnosti k tomu, aby mohly volit a uplatňovat moderní a vyhovující vyučovací metody a přístupy společně s didaktickými pomůckami s cílem zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti. Nesmí však být opomíjeno ani dlouhodobé vzdělávání pedagogů, a nutnost pomoci vyučujícím zlepšit vlastní orientaci lépe chápat celkový koncept rozvoje čtenářské gramotnosti.

Zatím se přístupy učitelů jeví spíše jako problém. Změny do vzdělávacího procesu se dostávají pomalu a v praxi působí málo erudovaných lidí se zkušenostmi v této oblasti. Měli by to být lidé, kteří mají pocit, že je třeba se stále něco nového učit. Pedagogové, kteří jsou schopni volit správné metody a postupy, ale taky tyto metody asertivně změnit, pokud zjistí, že jsou nevyhovující. Výuka by měla být zodpovědně promyšlená. Dalším problémem může být fakt, že gramatika má zatím prioritu na rozdíl od čtení, zaznělo v televizním pořadu ČT Milenium (2008). Je nutné přijmout fakt, že čtenářská gramotnost je základem k rozvíjení klíčových kompetencí žáků a zaujímá mezi ostatními kompetencemi zvláštní postavení.

Čtenářská gramotnost bývá pokládána za samostatnou klíčovou kompetenci. Je jednou ze složek klíčových kompetencí, protože rozvíjí porozumění, posuzování, zpracování, reprodukci i získávání nových poznatků. V českém rámcově vzdělávacím programu se

vztahuje ke čtenářské gramotnosti klíčová kompetence k učení nebo řešení problémů, které předpokládají schopnost výběru, vyhledávání, třídění informací na základě jejich pochopení, propojení, systematizace, komunikativní a občanské kompetence zase vyžadují porozumění různým textům a obrazovým materiálům, nebo schopnost kritického posouzení .

Na konci základního vzdělávání by žák měl již umět vybírat a používat pro své efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, projevit ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení, vyhledávat a třídit informace na základně jejich pochopení, propojení a systemizace a efektivně je využívat v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě, dále poznávat smysl a cíle učení, má mít pozitivní vztah k učení, posoudit vlastní krok a určit překážky či problémy bránící v učení, plánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotit výsledky svého učení a diskutovat o nich.

## 4. 10. Informační gramotnost

### 4. 10. 1. Terminologie

#### Informační pramen

Podle pedagogického slovníku se jedná o prostředek sociální komunikace, který je tvořený nějakým nosičem informací, a který obsahuje data. Pro pedagogiku jsou významné jednak primární prameny, kterými jsou např. knihy, časopisy, encyklopedie a primární prameny, kterými jsou odborné časopisy a databáze.( Pedagogický slovník 2003, s. 84).

#### Učení z textu

Představuje proces zpracování a zapamatování si didaktické informace, která je přenášená didaktickým textem. Koncepce kognitivní psychologie a psycholingvistiky ji chápou jako interakci vlastností textu a vlastností subjektu, kam patří také jeho kognitivní a jazyková kompetence (Pedagogický slovník 2003, s. 260).

**Učení podporované počítačem**

Učení, které probíhá pomocí počítače. Využívá se jako zdroj informací, nebo jako pomůcka při psaní.

**Učebnice**

Kniha, která odpovídá didaktické komunikaci svým obsahem i strukturou. Je didaktickým prostředkem, tedy informační zdrojem. Má nezastupitelné místo při studiu, ale bývá ve velké míře doplňována počítačem.

**Knihovna**

V obecné rovině představuje veřejné prostory určené k poskytování knihovnických a informačních služeb.

### 4. 10. 2. Informační společnost

Informační společnost díky internetu postupně vytlačuje tradiční metody práce s knihou a časopisem v tištěné podobě, a tím i spojené aktivity, jako jsou návštěvy školních a městských knihoven. Znakem informační společnosti je, že se celá řada procesů, které se dříve přijímaly v klasické tištěné podobě získávají novou digitální podobu.

Objevují se argumenty, že spoléhat na množství ne vždy spolehlivých informací v počítačích může mít vliv na to, že mladí lidé se odnaučí si uchovávat fakta ve vlastní paměti, ověřovat si jejich pravdivost a v důsledku si přestanou vytvářet systematicky uspořádaný systém vědomostí. Autor textu, zabývající se touto problematikou hledá odpověď na otázku, zda návyk získávání a zpracování informací s pomocí výpočetní techniky je opravdu příčinou úpadku tradičního způsobu práce s textem či knihou, nebo lze chápat využití výpočetní techniky a interpretu pouze jako jediný informační zdroj pro dosažení nezbytně vzdělanosti? (Jonák 2006, VÚP).

Ke vztahu čtenářské a informační gramotnosti se vyjádřil Gabal: *„ Podle některých výzkumů přílišná závislost na výpočetní technice mladému člověku škodí, odvádí jej od potřeby navštěvovat knihovnu, číst knihy či texty v klasické tištěné formě. Na druhé straně existují výzkumy, které dokazují že používání počítače ve střízlivé míře a pod kontrolou rodičů zvyšuje potřebu kontaktu s knihou i tradiční vzdělanosti.“*

Gabal v roce 2002 provedl výzkum, analýzu dětského čtenářství ve spolupráci firem Investorsko-inženýrská a.s. a Gabal I., Analysis a Consulting. Důvodem tohoto projektu byla snaha zdokumentovat čtenářské motivace a návyky dětí ve věku 10-ti až 14-ti let, s výhledem vzdělanosti a možnosti rozvoje lidských zdrojů v České republice do budoucna.

Výsledky tohoto výzkumu přinesly závěry, a to že hlavní vliv v oblasti čtenářství dítěte má rodina, a to v pozitivním, i v negativním smyslu. Významnou roli hrají kvality jako je rodinné klima, čtenářské vzory v rodině i vzájemná komunikace má na čtení větší vliv než škola.

Nelze však přehlédnout ani vzdělanostní, profesní nebo finanční pozice rodiny. Ta má velký vliv na volnočasové aktivity dítěte, které pokud má organizovaný volný čas, jsou jeho aktivity kreativnější a častěji se baví knihou. Pasivita ve volném čase u dětí se výrazně pojí s dětmi nečtenáři. Závěrem lze tedy konstatovat, že na vztah ke čtení má větší vliv rodina než škola.

Některé školy, pokud jde o čtení využívají to, co dítě získává v rodině. Škola hraje důležitou roli při utváření čtenářských návyků, zejména u dětí, které nemají kvalitní rodinné zázemí v této oblasti.

Vytváření čtenářských návyků, úkolování žáků čtením, vyprávění nebo psaní čtenářských se pozitivně odráží ve zvýšené míře u těchto žáků. Vhodná motivace doporučenou či povinnou četbou pak pozitivně formuje čtenářské zájmy. Čtenářství žáků je výhodné i pro školu, protože pravidelní čtenáři jsou žáci, které škola baví a mají nadprůměrné známky. Tento názor však jednoznačně nesdílí Chaloupka (1982, s. 16), který se též zabýval dětským čtenářstvím.

Kniha, která se v současnosti nachází v multimediálním prostředí, se ocitá v konkurenčním prostředí s ostatními medii, což má významný vliv na postoj dětí ke knize. Gabal ( 2002) ve

svém výzkumu upozorňuje, že televize má na čtenářství dětí přímý i nepřímý vliv ( přes rodiče) negativní vliv.

Počítače jsou dnes již běžnou součástí života dětí. Schopnost pracovat s počítačem, i když se jedná o hry, znamená ve skutečnosti schopnost dítěte pracovat s určitým typem informací. Četba, internet a práce s počítačem se vzájemně doplňují.

V televizní pořadu Milenium na ČT 24 (2008), kde probíhala diskuse s odborníky v oblasti pedagogiky na téma čtenářské gramotnosti, zaznělo, že v dnešní době není zcela na místě hovořit o tom, že děti, které tráví více času u počítačů „nečtou". Pouze využívají jiné zdroje informací a upřednostňují kratší texty. V závěru zaznělo, že čtenářství nebylo zatím zcela zmapované a není tedy vyloučeno, že se jedná *„o nové kvality čtení"*.

Byla nastolena další otázka : *„Přežije v náporu elektronických zdrojů, internetu a zdokonalujících se masmédií tradiční papírová kniha? Přežijí knihovny?"* Podle Cejpka je nutné se vrátit k základní myšlence, že zprostředkovatelská společenská funkce je od vzniku písmy stabilní a její význam dnes roste. To, co je nestabilní, proměnné jsou prostředky, instituce a profese, které si společnosti k zajištění této funkce vytváří.

Výraz knihovna nelze pojímat pouze jako historický pojem, ačkoliv klasická tištěná kniha přestala být jediným zdrojem informací. Každá společnost potřebuje instituce, které budou ve svých fondech soustřeďovat *„...moudrost, znalosti, zkušenosti a prožitky..."* (Cejpek 2005, s. 65, 71).

Knihovny však mají a budou mít vždy nezastupitelné místo, protože se stávají kontaktním místem, kde se čtenář setkává s knihou. Pro celoživotní vzdělávání je velmi důležité, aby každá škola proto měla svou vlastní knihovnu, jako komplexní informační centrum školy, což je také filosofií frankofonních škol (nejen vysokých). Knihovna zde neslouží pouze na půjčování knih, ale zároveň jako studovna v době, kdy žáci, nebo i studenti mají volné hodiny v rámci individuálních rozvrhů. Tyto prostory jim umožňují efektivně trávit čas při čekání na další výuku četbou nebo samostudiem.

Práce s učebnicí nebo knihou patří mezi metody, kde zdrojem poznání je slovo. Díky této metodě se získávají nové dovednosti, plynulé čtení a porozumění.

Úkolem vyučujícího spočívá v tom, aby formulovat otázky, které pomohou žákům lépe proniknout do textu, aby vysvětlil nová, obtížná slova a termíny. Je nutné, aby žáci měli možnost reprodukovat text vlastními slovy, aby vyjádřit své pocity, názory a konečně i hodnocení. Je potřeba, aby se rozvíjely nejen poznávací, ale i emocionální aspekty textu. Je tedy nanejvýš žádoucí, využívat při výuce učebnice ve všech předmětech ( pokud je to možné), což se ne vždy děje.

Žáci se musí postupně naučit orientovat v rozsáhlejším textu, postupně si samostatně vypracovávat poznámky. Není žádoucí ani prospěšné vypracovávat automaticky poznámky pomocí diktátu učitele s hotovými, již zpracovanými poznatky, bez zapojení vyšších funkcí myšlení. Naopak by se měli naučit postupně vyhledávat informace z různých pramenů jako jsou encyklopedie, slovníky, časopisy, noviny, učebnice. Za tímto účelem se mohou některé hodiny odehrávat přímo ve školních knihovnách.

Cejpek se o budoucnost knihoven neobává, naopak se domnívá, že za určitých podmínek budou součástí společenského života. Ze čtyř předpokladů, stojí za povšimnutí jednak to, že se musí změnit vzdělání těch, kteří budou odpovídat za řízení a kvalitu služeb v těchto institucích, jednat je nutné vytvořit účelově a esteticky přitažlivé prostředí jak pro čtenáře, tak i pro tvůrčí setkávání čtenářů. (Cejpek 2005, s. 67).

# 5. PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ VÝCHODISKO VZDĚLÁVÁNÍ

## 5. 1. Klíčová slova

Didaktika, vzdělávání, vyučování, učení, výuka, inteligence, inteligence fluidní, inteligence krystalická, verbální inteligence

## 5. 2. Definování základních pedagogických pojmů

**Didaktika** je chápaná jako pedagogická disciplína, která se zabývá základními otázkami vyučování, učení a vzdělávání. Má svůj pojmový aparát. Mezi základní pojmy patří vyučování, učení, vzdělávání a výuka.

**Vzdělávání** lze charakterizovat jako proces, v němž si prostřednictvím „vyučování“ člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním (interiorizací) – učením přetváří na vědomosti, dovednosti a návyky. (Mužík 1998, s.13).

Pojem vzdělávání je odlišován od pojmu **výchova**, kterou chápeme spíše ve smyslu formativního vlivu na osobnost. Pedagogika a didaktika zná ještě pojem **edukace**, která je dle Pedagogického slovníku považována : *„ ...za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních ( školských) výchovných institucí i neformálních ( rodina ) prostředí.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 53). Pojem **edukace** se také používá jako synonymum k pojmu vzdělávání.

**Vyučování** je chápáno ve smyslu činnosti učitele, který má za úkol iniciovat, motivovat a usměrňovat učení žáka tak, aby dosáhl žádoucích výsledků, které chápeme jako určitý soubor vědomostí, dovedností a návyků. Jedná se o druh lidské činnosti, který spočívá v interakci mezi vyučujícím a žáky, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby docházelo k učení. Stručně se to také dá shrnou tak, že je to celkové označení toho, co se každodenně odehrává ve školních třídách a v průběhu vyučovacích hodin.

**Učení** je aktivní a tvořivý proces, který spočívá v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků. Z biologického hlediska se jedná o vrozený genetický program. Jeho hlavním cílem je přizpůsobení se novým podmínkám a proměnlivému životnímu prostředí. Z hlediska vývojové psychologie chápe Piaget učení jako „nárůst poznání a zkušeností", které nazývá „asimilací". Během asimilace se začleňují nové podněty do schémat činností člověka. Činnosti člověka, který se jimi zabývá, jsou propojovány s jeho osobností a procesem učení (Rubinštejn). (Mužík 1998, s. 14).

V dnešní době již není cílem, aby vzdělávání poskytovalo definitivní poznatky, a vlastně to ani nejde vzhledem k rychlosti nových poznatků i objevů v oblasti vědy. Je již dlouhodobě jasné, že s tím nelze vystačit po zbytek života, ale zase je v moci každého člověka přetvářet si své poznatky a zkušenosti.

Význam učení nabývá stále více na významu, proto slovy Mužíka (2004, s.16) lze konstatovat, že : *„ vyučování a učení lze charakterizovat jako proces individuálního (skupinového) zlepšování a zdokonalování…Učení se stává součástí rozvoje jedince, součástí jeho pracovního a společenského zapojení…Je stále více zdůrazňován partnerský vztah mezi institucionálním systémem výchovy a vzděláváním a učením jedince."*

**Výuka** je definována jako: *„…systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky"* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 288). Psycholog Maňák definuje výuku takto: *„Hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů, a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů."* (Maňák 2007, s. 87). Podle Mužíka jde o:*"...komplexní proces, který tvoří jednota působení (synkretický efekt) vyučování a učení"* (Mužík 1998, s.14).

Vyučování a učení mají interakční charakter. Podle Řezáče (2002, s.38) *„…vyučování něčemu na základě didakticky promyšleného sledu je osvojování nějakých poznatků či nabývání konkrétních dovedností"* A dále pokračuje na s.41 : *„…učení vede na jedné straně k objevování šancí ( možností ), které nabízí prostředí, a zároveň objevování vlastních předpokladů ( dispozic) dále k objevování vztahů mezi danými vnějšími okolnostmi, a na straně druhé k rozpoznávání vlastních limitů a nedostatků"*. (Mužík 2004, s. 16).

**Vědomosti** je v psychologickém slovníku definovaná jako „*...soustava faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jednotlivec osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů. Je výsledkem žákova vnímání, poznávání, myšlení, zapamatování…i životních zkušeností"* ( Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 270).

**Znalosti** jsou teoretické znalosti osvojené učením především ve vzdělávacím procesu.

## 5. 3. Definování základních psychologických pojmů

**Intelekt** je souhrn duševních schopností člověka. Základem jsou vrozené vlohy, které se vyvíjí zráním, učením v určitých podmínkách a mění se v procesu socializace.

**Inteligence** je jeden z obtížně definovatelných pojmů. Je to schopnost člověka, názorně nebo abstraktně myslet. Není jednotný názor na to, do jaké míry je inteligence vrozená a do jaké míry získaná, ale jisté je, že se rozvíjí v sociokulturním prostředí.

Rozlišujeme **inteligenci tzv. fluidní**, termín zavedený psychologem Catellem (1950). Jde o inteligenci biologickou, která je založena na schopnosti řešit tvořivě nové problémy. Je nutná pro řešení sérií písmen, nebo figurálně-analogického problému, pro řešení školních situací, které vyžadují pružné myšlení – kreativitu. Tato inteligence je považovaná za vrozenou, tedy nezávislou na učení. V průběhu lidského života se nevyvíjí.

Na druhé straně **inteligence krystalická** (krystalizovaná) je inteligencí kulturní, konkrétní, založená na kognitivních procesech, získaná učením, založená na vědomosti a schopnosti je využívat. Tato inteligence se udrží a v průběhu života se zvyšuje. Je velmi důležitá při řešení praktických problémů.

Podle odborníků v oblasti biodromální psychologie, kognitivní vývoj pokračuje i v dospělosti, a to zejména ve schopnostech formulovat a nalézt odpovědi na složité otázky, využívání reflexního myšlení, schopnosti posuzovat vlastní teorie a uvažovat o svých myšlenkových procesech. (Hartl, Hartlová 2004, 88).

Psycholog Stenberg používá pojem **úspěšná inteligence**, která je potřebná k dosažení určitého cíle. Využívá plný rozsah intelektových schopností a dovedností. Pod pojmem úspěšná inteligence chápe Stenberg takovou inteligenci, která využívá plný rozsah intelektových schopností a dovedností. Úspěšnou inteligenci pokládá za efektivnější a skládá se ze tří aspektů, tedy analytické, tvůrčí a praktické. Analytický aspekt ještě dělí na dalších šest kroků. Patří tam schopnost rozpoznat problém vyžadující včasné řešení, dále je to schopnost definovat problém a rozlišení podstatného od nepodstatného, pak je to formulace strategie, další je schopnost efektivního využívání formulací, následuje je to schopnost rozložit prostředky na dlouhodobé a krátkodobé ohledy a poslední je schopnost provádět hodnocení. (Stenberg 2001. s. 208).

**Vědomost** bývá často používána jako synonymum pojmu **znalost**, které vznikají na základě učení. V psychologickém slovníku je definován jako: *"...učením osvojený poznatek, tj. zapamatované informace včetně pochopení vztahů mezi nimi ( v podobě pojmů, pravidel a zákonů, vzorců)"*. (Hartl, Hartlová 2004, s.667). Důležité je, že tvoří základ rozumových operací, tedy myšlení. Podle Mužíka (1998, s. 17) jsou: *„...vědomosti nástrojem, nebo určitým prostředkem řešení nejrůznějších problémů a úkolů, s nimiž se člověk v životě setkává. Osvojení vědomostí se stává speciálním cílem poznávací činnosti člověka"*.

## 5. 4. Rozvoj vzdělávání a lidský kapitál

Pojem **lidský kapitál** se stále častěji objevuje v souvislosti se vzděláváním, protože v sobě zahrnuje hodnotu schopností lidí, která se vytváří investicemi do jejich vzdělávání a později i do jejich rozvoje. Základem lidského kapitálu se dnes stává školní vzdělávání. Mužík se domnívá, že *„...člověk k této základně ( školnímu vzdělávání) musí trvale přidávat „vlastní přidanou hodnotu", tj. další vědomosti, dovednosti, zkušenosti a hlavně schopnost obstarat si důležité (hlavně odborné) informace, zpracovat je, a pak je efektivně využít"*. Dále cituje Lisého (1999, s. 235): *„Lidským kapitálem nazýváme souhrn vrozených a získaných schopností, zručností a vědomostí, kterými lidé disponují."* (Mužík 1998, s. 19). Obecně v současné době panuje mezi odborníky v pedagogické oblasti názor, že vzdělávání představuje *„průřezovou složku lidského kapitálu"* .

**Kulturní kapitál** se pokládá za základ, dále zasahuje do **ekonomického kapitálu**, protože má vliv na příjmy člověka v budoucnu, dále pak do **sociálního kapitálu**, protože některé profese o které je ve společnosti zájem, jsou přímo napojeny na vzdělávání, ale také se **symbolickým kapitálem**, protože s sebou přináší společenskou prestiž.

Teoretické vědomosti tvoří tedy hlavní složku lidského kapitálu, které jedinci získávají studiem ve školském vzdělávacím systému. Za další složku lidského kapitálu se pokládají praktické zkušenosti, které e již váží k výkonu. Je mylné a zavádějící se domnívat, že pojem lidský kapitál je pojem, který se hodí pouze do ekonomické terminologie, popřípadě sociologické. Velmi úzce se váže k pedagogice v oblasti nejen školního, ale i dalšího vzdělávání a učení. Vyvstávají nové úkoly v oblasti didaktiky, která by měla hledat nové a vhodné didaktické metody a postupy, které povedou co nejefektivněji k formování jednotlivých složek lidského kapitálu.

Je tedy jasné, že vzdělávání již nelze omezovat pouze na určitou etapu lidského života, ale že se stává trvalou součástí života. S ideou celoživotního vzdělávání přišel již významný český pedagog Jan Ámos Komenský, kterému šlo o celkový rozvoj lidské bytosti. Na tehdejší dobu zastával velmi pokrokový názor, že každý člověk je vzdělavatelný. Zabýval se vzděláváním všech věkových skupin, neopomenul výchovu dětí v předškolním věku a nevynechal lidi ani ve stáří.

Pro výchovu a vzdělávání nelze vymezit pouze určitý časový úsek v lidském životě. Jedná o dynamický a nepřetržitý proces, který prochází celým lidským životem. Tohoto si byl vědom již Komenský a uvědomuje si to i dnešní, moderní společnost. Do výchovy a vzdělávání se stále více zařazují nové a moderní přístupy, které jsou ovlivněné právě vývojovými fázemi lidského života. Celoživotní vzdělávání je proto vytvořeno z celku, který probíhá v etapách.

*„Fenomén vzdělávání je v podstatě stejný u dítěte nebo dospělého. Rozdíly mohou být vysvětlovány ve stavu biologické a sociální zralosti, v motivaci, v dosavadních zkušenostech, nikoliv však ve formách“.* (Mun, Mužík 1998, s. 29). Dále pokračuje (Čchartišvili 1974, s. 31)*“…každá výchova se musí opírat o vědecké poznání charakteru dítěte…Od poznání potřeb*

*dítěte se odvozují výchovné prostředky. Učebné výchovné působení se však uskutečňuje i cestou vzájemných sociálních vztahů pedagoga a žáka"*. (Mužík 1998, s. 29).

Výuka dětí, mládeže a dospělých se liší pojetím i charakterem výchovně vzdělávacího procesu. Rozvoj vzdělanosti má vliv na jedince, na kvalitu jeho života a na možnosti. Čím dál více se prodlužuje délka vzdělávání, a tím více se stává normou, že se více jedinců zapojuje do celoživotního vzdělávání. Rozvoj vzdělanosti však stojí na řadě předpokladů, který by však nebyl možný bez kvalitních čtenářských dovedností. Tato, navenek působící dílčí dovednost má však klíčový význam.

Čtení a čtenářství je celoživotní kompetence, jedná se však o dlouhodobý formativní proces, který však již podle psychologů začíná velmi záhy. Období předškolní je považováno pro vznik základů čtenářské gramotnosti jako velmi příznivé.

## 5. 5. Předškolní vzdělávání

### 5. 5. 1. Rozvoj vyšších citů

Čtení a čtenářství je celoživotní kompetence, jedná se však o dlouhodobý formativní proces, který však již podle psychologů začíná velmi záhy. Období předškolní je považováno pro vznik základů čtenářské gramotnosti jako velmi příznivé

Významný český psycholog Zdeněk Matějček, zastával názor, že už ve třech letech si dítě začíná „číst" v obrázcích, ve kterých hledá děj a symboliku. Podle něj je důležitý i „fyzický" dotek stránek. Nastává období, kdy dítě je otevřené a připravené naslouchat, proto je toto období vhodná doba pro předčítání.*"Je to okamžik, kdy se rozhoduje, jestli se z něj v budoucnu stane čtenář"* . (Matějček 2004, s. 7). *„ Nic není tak neobvyklé a zvláštní, aby to nemohlo být v knihách. Celý ten široký, krásný, protivný, veselý, plodný, smutný a nádherný svět, celý ten svět žije v knihách"*. ( Chaloupka 1982, s. 9).

**V oblasti vývoje poznávacích procesů** u dítěte dochází k velmi intenzivnímu vývoji. **Na rozvoj vnímání má vliv myšlení, ale hlavně osobní zkušenost dítěte**. Vnímání je spojené s aktivní činností. Pozornost se postupně zlepšuje, a vytváří se počátky úmyslné pozornosti.

Na stálost pozornosti má vliv věk, temperament a činnost. Představivost rozvíjí vnímání a jejich vybavování je již plynulejší. V tomto období se velmi intenzivně rozvíjí fantazijní představy, například při předčítání pohádek.

Dítě se rozvíjí své schopnosti tím, že poznává svět. Slovo „poznávat“, v sobě nese pojmy jako chápat, vnímat, prožívat, hodnotit, najít svůj vlastní vztah. V rámci vývoje každého dítěte je nutné hledat a najít svůj vlastní vztah ke světu. Je potřeba přijímat určité množství podnětů, které jsou nutné k tomu, aby bylo schopno okolní svět pojmout. Tedy, aby se přiblížil okolnímu světu a naopak okolní svět se přiblížil k němu. Díky vztahu rodičů, dětí a knihy dochází ke vzájemné komunikaci. (Chaloupka 1982, s. 11).

### 5. 5. 2. Vývoj řeči

Učení verbální (slovní) je charakterizováno, jako druh učení, který patří do specificky lidské činnosti. Jedinec se v průběhu života učí vnímat ustálené významy a funkce slov. Každý člověk si postupně osvojuje vlastní řečový projev, který se stává jazykovou kompetencí osobnosti.

I v průběhu četby dochází k příležitosti komunikace mezi dospělými a dětmi. Podle psychologů ( Šimíčková a kol. autorů 2005, s. 71) se souběžně se formuje společný pojmový aparát. Také se vytváří základny životních hodnot, kterými jsou postoje ke světu a postoje ke druhým lidem. Posilují se citové a pocitové složky osobnosti, jako specifická forma zážitkového
obrazu skutečnosti. **Z vyšších citů se rozvíjí city sociální, intelektuální, estetické a etické**. City sociální vyvolávají potřebu patřit do nějakého společenství, city intelektuální (poznávací vyvolávají kladné emoce, které se projevují radostí z poznávání, nebo z nových zkušeností. Etické city umožňují vnímat krásu.

**Řeč** je jedním ze základních předpokladů a projevů rozvoje dítěte. **Odráží v sobě poznávací aktivity, a hlavně je to základní dorozumívací prostředek**. Vyvíjí se nápodobou a postupně se konkretizuje ve slova. Chyby v mluvené řeči jsou v tomto období běžné. Na rozvoj řeči má velký vliv komplex psychických aktivit, ale především vliv sociálních zkušeností a osobních vztahů.

Řeč se také vyvíjí v přímé závislosti na rodinném prostředí. Velmi záleží na tom, zda dospělí hovoří s dítětem (zda uplatňují **řeč v rozvinuté podobě**), nebo také to, jak dospělí hovoří mezi sebou před dítětem. Zde se hovoří o učení nápodobou. Kvalita řeči v sobě tedy odráží vzájemné vztahy členů rodiny, ale také jejich vzdělání, materiální i finanční zajištění. V případě, kdy řečová komunikace mezi rodiči a dětmi má tzv. **nerozvinutou podobu** a omezuje se pouze na nutnou komunikaci, pak dítě od počátku svého vztahu k ovládání řeči nevnímá řeč jako nástroj dorozumění mezi lidmi, nepojímá ho jako nástroj myšlení a není schopno ani ocenit možnosti, které mu řeč poskytuje. Není motivováno k dalšímu osvojování řeči. Řeč se potom vyvíjí pomaleji.

Naopak, pokud rodiče se svými dětmi hovoří, dávají dítěti podněty k otázkám, na které dávají odpovědi, dochází k rozšiřování a obohacování pojmů, hovoří se o rozvinuté formě **řečové komunikace**. Ta se pak stává pro vlastní rozvoj daleko účinnější díky významové a emocionální bohatosti. Podporuje v dítěti **představy**. Nabízí přitažlivá témata.

V současném hektickém a uspěchaném světě, se jako velký problém jeví nedostatek času. Díky tomu dochází k situacím, že rodiče velmi málo naslouchají dětem když hovoří, nebo pokud chtějí něco z jejich hlediska důležitého, sdělit. Proto se stává, že už v tomto období rozvoje řečových aktivit předškolního dítěte dospělí přenáší zodpovědnost mluveného projevu na televizní obrazovku, radiopřijímače nebo videa. Nelze také podceňovat to, jak mezi sebou hovoří před dítětem, které ač se přímo komunikace neúčastní, protože je zaměstnané a navenek zaujaté jinou činností, hrou nebo kreslením, působí na dítě nepřímo. Má vliv na to, jak bude dítě později řeč využívat, jaký význam ve vlastním projevu přiloží. Působením přímé účasti dítěte na verbální komunikaci a nepřímého vlivu způsobu, jakým dospělí hovoří v okolí dítěte, je dnes prokázáno, že je pro vývoj dětské řeči stěžejní. Výzkumy řeči a myšlení dítěte se zabýval již Piaget i Stern. Jejich významným přínosem bylo chápání řeči a myšlení dítěte, jako dynamického procesu, jako vývoje se zásadními kvalitativními změnami, ke kterým během vývoje dochází.

### 5. 5. 3. Zóna nejbližšího rozvoje

**Vygotskij** naopak kladl větší **důraz na sociální a sociálně- kulturní charakter rozvoje řeči** a vědomí dítěte vůbec. Kladl důraz na to, že smyslové dojmy a osobní zkušenosti ještě

netvoří lidské vědomí, ale jsou pouze jeho zdrojem. Vědomí je odrazem skutečnosti, která přechází přes lidskou zkušenost odraženou v jazyce. **Řeč je nástroj sociálně-kulturní**. Je nositelem společensky vzniklých a zafixovaných významů.

**Význam a jeho slovní vyjádření hrají významnou úlohu** v tom, zda dojde k úplnému **zvnitřnění ( interiorizaci) vnějších činností**. Podle Vygotského se nejedná pouze o převod z vnějšího do vnitřní sféry vědomí, ale jde o složitý proces, díky kterému se formuje a přetváří celek vnitřní psychické činnosti. Vygotského pojetí znamenalo významný pokrok v celkovém chápání rozvoje dítěte, jeho vývojových dispozic i učení, protože do té doby převládal názor, že určité psychické procesy musí být napřed vyvinuty, teprve potom je může dítě využít. Například při učení, při řešení problémových situací, v přijímání nových podnětů, je nutné mít ucelené psychické dispozice. Vygotskij ukázal, že **jde o vztahový proces, že při učení a přijímání nových podnětů je** zároveň **motorem psychického vývoje** a osvojování lidské zkušenosti je důležitou formou psychického vývoje. (Chaloupka 1982, s. 92).

**Učení tvoří vývoj a formuje vyšší procesy psychického života**. S tím souvisí myšlenka „zóny nejbližšího rozvoje“, podle níž dispozice dítěte pro určité podněty nejsou dány pouze dovršeností dané psychické úrovně dítěte, ale ukazatelem této **„zóny nejbližšího rozvoje.“**

Podle pedagogického slovníku se jedná o termín na pomezí vývojové psychologie, psychologie učení a pedagogické psychologie**. Lidský život probíhá v určitých etapách**, které se dají časově i věcně (obvyklý začátek změn, charakter změn). Jednotlivé vývojové etapy nezačínají náhle, ale **organismus se na ně předem připravuje**. Období, které předchází nové vývojové etapě, je obdobím, kdy lidský organismus bývá vnímavější, citlivější, pohotovější reagovat na podněty z venku, takže se dá tento proces urychlit. A právě toto období nazval Vygotskij zónou nejbližšího vývoje. Vyslovil předpoklad, že **učení může urychlovat rozvoj dítěte**, **razit cestu rozvoji jeho osobnosti**.(Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 313). Četba v mateřské škole navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace a zakotvuje zájem o četbu v širokém spektru jeho aktivit. Získává tak příležitost dlouhodobého a rozvojetvorného působení na dítě. (Chaloupka 1982, s. 138, 144).

Smysl zóny nejbližšího vývoje spatřoval psycholog Vygotskij ve dvojím hodnocení úrovně dítěte, které umožňovalo poznat **tzv. perspektivní směřování vývoje, tedy v hodnocení způsobu, jakým dítě zvládne podnět či problémovou situaci samo, a také způsob, jakým zvládne za pomoci dospělého**. Toto hodnocení vylučuje absolutní, statické determinování

dispozic dítěte s již dosaženým stavem a vnáší do problematiky dynamický zřetel. Zároveň také zřetel činnostní, pokud jde o možnosti formativního vlivu na dítě.

Hledisko zóny nejbližšího vývoje umožňuje určité systémové rozlišení podnětů, které dítě je schopno zvládnou samo a podnětů, při nichž je nutné, aby mu byla naznačena cesta, což je důležité při koncipování obsahu školního vzdělávání, nebo při výběru četby.

### 5. 5. 4. Dětská hra

Pomocí procesu chápání se vnitřní psychická činnost dítěte zároveň formuje i přetváří ve své pojetí „vnitřní řeči“. Je chápáno, jako slovní forma myšlení člověka. U dítěte vedle komunikační řeči hraje značnou roli tzv. **„regulační řeč**“. Jde o situaci, kdy dítě hovoří samo k sobě, to znamená, že dítě doprovází svou činnost například při hře, verbálními projevy**. Hra je jedna ze základních lidských činností**. Je považována za **smysluplnou činnost**, která je motivována především prožitky. Procesy identifikace, kdy se dítě vžívá do určité postavy, jsou **doprovázeny představivostí i citovými reakcemi dítěte**.

**Velmi důležitý je kreativní, tvořivý aspekt dětské hry jako produktivní činnosti**. Kreativní momenty se projevují při hře natolik zřetelně, že mohou velmi intenzivně přecházet do aktivit, jež se mohou později odrazit ve vztahu k literatuře. **Dítě se stává účastníkem i spolutvůrcem**. Pozdějším nástupem dítěte do školy dochází ke změně, protože se hra postupně mění v učení.

**Kreativní momenty** obsažené ve hře nalézají a drží určité vztahy mezi činností dosavadní a činností stávající. Kreativní přístup dítěte k vlastním čtenářským aktivitám může být jedním z výrazných prvků této vývojové kontinuity. (Chaloupka 1982, s. 105).

Je důležité vzít v úvahu, že čtenářství začíná ještě dříve, než dítě začne samo číst. Pro toto období je velmi důležité vnímání, poznávání, vývoj řeči a dětská hra. Nejde tedy pouze o „hraní“, jak se někdy dospělí mylně domnívají. **K dítěti přichází řada podnětů komplexně a má velmi výrazný vliv na jeho emocionální prožívání.**

### 5. 5. 5. Předčtenářské období

O období okolo čtvrtého a pátého roku se někdy hovoří o tzv. „**tvorbě literárního vědomí**“. Dítě si kompletizuje vztah svého „já“ k okolí, a zároveň **zpevňuje funkci jazyka** a **svých psychických funkcí**. Jde o významný mezník v dlouhodobém procesu vývoje, který však přirozeně pokračuje dále.

V předškolním období dojde k poznání, že kniha je určitá, specifická oblast lidské umělecké tvorby, která má své charakteristické rysy a funkce. Toto poznání vzniká u dítěte právě na principu diferenciace struktur, to znamená vyčleňování určitých podnětů z jiných a zároveň jejich včleňování do vlastních soustav. **Dítě je** ve své diferencující zaměřenosti **vedeno kriteriem užitečnosti**. Vyčleňuje je jako samostatné soustavy podnětů, ze kterých je dítě přesvědčeno, že jsou k něčemu platné, že jejich osvojování je užitečné a mají pro něj subjektivní smysl.

Dítě potřebuje ke svému vývoji podněty**. Přijímání estetických podnětů** lze považovat za **důležitý aspekt v rámci kulturního rozvoje dítěte**, které žije v určitých kulturních podmínkách a v určité sociální společnosti. Ta se stává výchozím předpokladem pro jeho budoucí zaměření kulturních aktivit i to, jaké postoje a hodnoty bude v rozlišování uměleckých hodnot přikládat a jaké základní estetické hodnoty bude uznávat.

**První kontakty s „literaturou**“ se tedy již odehrávají **v předškolním období**, odborníky nazývaném „předčtenářské období“. Na toto období později **navazuje období čtenářské**, které však **pokračuje na základě předchozího období** a opírá se o ně.

Proto je velmi důležité, aby byly vytvořeny **pevné základy**. Tento složitý proces určuje řada činitelů. Odráží se zde psychika dítěte, úroveň rozvoje jeho poznání, citů, představivosti, prostředí i okolí, v němž vyrůstá, a které mu zprostředkovává okolní svět.

V tomto období **dítě** ještě **potřebuje zprostředkování**, tedy někoho, kdo mu umožní kontakt mezi ním a knížkou, psaným slovem. Této úlohy by se měli zhostit nejbližší dospělí , tedy rodiče, starší sourozenci, prarodiče nebo paní učitelka v mateřské škole. Dospělý čtenář může obohacovat děj morálními hodnotami i postoji, může tam přidávat své kulturní,

emoční, estetické pocity, ale i, a to je velmi důležité, svůj vlastní citový vztah k dítěti. **Celý tento proces aktivně zesiluje zájmovou motivaci dítěte**.

V dnešní době trh nabízí pro předškolní děti velkou škálu pestrých, barevných i přitažlivých podnětů, které mají podobu různých leporel, skládanek, omalovánek, dětských časopisů, nebo knížek s krásnými obrázky. Už v tomto období (předčtenářském) **dochází k prvním kontaktům s podněty**. Jsou to podněty vizuální, ilustrační, ale také v podobě vizuální, tedy s televizním přijímačem, videem nebo obrazovkou počítače.

Rodiče (dospělí) by se měli zajímat o to, co nejvíce uspokojuje zvědavost dítěte, ale zároveň mít kontrolu nad tím, aby kontakty byly s takovými podněty, které v dítěti budou **probouzet a rozvíjet více zájem, vkus i city**. Umělecké podněty působí na dítě předškolního věku tak, že **obohacují jeho slovní zásobu** přímo, pokud má dítě prostor uspokojovat svou přirozenou zvídavost tím, že v lidech, kteří jej obklopují má partnery, kteří jsou ochotni s ním komunikovat a spolupracovat. Také velmi záleží na **prostředí,** které dítě obklopuje. **Získává** tak **životní postoje, etické i estetické zásady, rozvíjí poznávací procesy, má volný prostor pro rozvoj svých představ a fantazie**. Je důležité, aby dítě **pomocí básniček a říkanek** procvičovalo **smysl pro rytmus a harmonii**. Všechno má významný **vliv na vývoj dítěte**, kterým v období předškolního věku prochází.

Nástup do mateřské školy je pro dítě novým zážitkem a má kognitivní a socializační význam. **Estetické činnosti**, které se tam odehrávají **mají individuální ale i skupinový charakter**. Různé činnosti se odehrávají v kolektivu, stejně tak **činnosti percepční**, které **se formují v chápání** a **ve funkce společenské.** Dítě si uvědomuje své zážitku v kolektivu vrstevníků, vytváří si první širší **sociální vztahy**, lépe postupně **poznává souvislosti**. Může již srovnávat. Dochází zde k důležitému **procesu socializace**.

## 5. 6. Školní období

### 5. 6. 1. Nástup do školy

**Nástup do školy** v šesti nebo sedmi letech patří k nejvýznamnějším událostem. Psychologové toto období považují, a odborně jej nazývají **důležitým životním mezníkem**

v lidském životě. Dochází ke změnám jak **po stránce biologické**, tedy **ve fyziologickém vývoji**, tak i **v oblasti psychologické a sociální**.

Na dítě je vyvíjen tlak v podobě **očekávání** od okolí, s tím, že všichni očekávají jeho **samostatnost, spolehlivost, zodpovědnost, připravenost a ochotu plnit zadané úkoly**.
Na připravenost do školního vzdělávání **v oblasti kognitivní** mají **vliv vrozené dispozice**, dosavadní **průběh vývoje, rodinné prostředí i výchova**. Psychologové velmi kladně hodnotí vliv mateřských škol, protože se dítě už snadněji začlení a adaptuje v dětském kolektivu.

Náhlá změna v životě, jakou je vstup do školy, není pouze záležitostí přechodu z jednoho prostředí do druhého. Znamená zásadní přeměnu způsobu života a aktivit dítěte, přináší vytváření nových vztahů, ale také ztráty spolužáků z mateřské školy. Je to tedy postupný, nový a poměrně rychlý přechod na nové činnosti.

**Otázka připravenosti žáka ke vstupu do školy** z hlediska pedagogiky a psychologie má tři aspekty, které nelze směšovat, ale úzce spolu souvisí (Chaloupka 1998, s. 15, 151).

- Je to otázka školní zralosti, chápaná jako věkový mezník průměru připravenosti dětí dané populace, dítě již disponuje určitými předpoklady.
- Celkové nasměrování a odkrytí potencionálních možností, jež má škola aktivovat, i když nenabyly ještě podoby hotových, rozvinutých vybaveností.
- Jak škola chápe předpoklady dítěte pro práci v ní a své zaměření vůči němu, tak jak škola pojímá vyučování.

V předškolním období byla hra v centru všech činností dítěte a plnila funkce poznávací, emocionální i sociální. **Nové činnosti**, které jsou už v **souvislosti se školním výchovně-vzdělávacím procesem a učením se váží na osvojování vědomostí a dovedností**, přesně podle vymezeného plánu. Dítě získává novou pozici, dostává se do **role žáka**. Stává se součástí složitého procesu, kde si musí najít své místo a uplatnění. Dochází k **formování tzv. „autoregulace**“, která je chápaná jako **jedna ze základních vlastností řídit své volní vlastnosti, plnit úkoly a přijímat společenské normy a pravidla**.

### 5. 6. 2. Kognitivní oblast

**Kognitivní oblast** je při nástupu do cyklu základního povinného vzdělávání **ovlivněna** jednak **vrozenými dispozicemi**, předchozím **vývojem dítěte**, ale hlavně zásadní a nejdůležitější je **prostředí**, že kterého pochází a rodina, která ho vychovává. V této oblasti dochází k výrazným změnám. Charakteristický je přechod od *„globálního, celostního vnímání k analytickému, pročleněnému“* ( Šimíčková a kolektiv autorů 2005, s. 88). Jde o nevyhnutelný předpoklad k úspěchu ve čtení, psaní a počítání. Rozvoj myšlení závisí na kvalitě toho, jak probíhá učení jedince na jedné straně a proces vyučování na straně druhé.Při vyučování je nutné využívat myšlení, tedy cílem nemůže být pouze obsah učení, ale také vhodně zvolené metody a techniky, které vedou ke kritickému myšlení a tvořivosti.

Pro rozvoj myšlení je charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Děti v mladším věku si osahávají svět pomocí vlastní zkušenosti, ale myšlení školáka je už vázáno na realitu. V tomto období již rozlišuje a uvažuje o tom, co zná. Dochází ke změně v uvažování (Steinberg, Belami 1991) ji označuje jako „kognitivní revoluci“.(Šimíčková, tamtéž).

Dále je velmi důležitý **přechod od mimovolného**, spontánního **zapamatování k úmyslnému**, což souvisí se změnami v oblasti pozornosti. Význam má **vůlí ovládaná koncentrace pozornosti**. V průběhu školního vyučování žák musí aktivně vnímat a soustředit se, musí tedy na určitou dobu používat úmyslnou pozornost.

Důležitým předpokladem pro úspěšnou práci ve škole je **motivace a emoční připravenost**. Současní psychologové (např. Golema, 1997) spojují úspěšnost jedince s **tzv. emoční inteligencí**. Její složky se tvoří již v předškolním období. Podle psychologů emoční inteligence přispívá k životnímu úspěchu mnohem podstatněji než intelektové předpoklady.

**Vnímání** se v tomto období stává **cílevědomým aktem** a přestává být záležitostí náhody. Představivost postupně přestává být spontánní, jakou byla v období předškolním. Dítě **začíná rozlišovat skutečnost od fantazie** a stále více si začíná uvědomovat realitu. Ať jde o řešení úkolových situací nebo mezilidské vztahy.

Do světa fantazie ho však vrací čtení. Školní praxe již rozvíjí úmyslnou představivost. Objevují se schopnosti – záměrně vyvolávaných představ. Přestože na počátku školní docházky **převládá mechanická paměť**, která je úzce spojená s vnímáním. Postupně se však zdokonaluje, stále více se uplatňuje **záměrné zapamatování**. Dítě, které začíná postupně používat **záměrné paměťové strategie,** propojuje druhy paměti. Paměť je tím efektivnější, čím více si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování.

**Pozornost** má velký význam, protože rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů. Váže se ke kognitivnímu vývoji. Bez pozornosti by nebylo možné, aby si dítě vštípilo do paměti nové vědomosti a následně provádělo **myšlenkové operace**.

Spolu s vývojem myšlení se zdokonaluje i řeč. Dítě vchází do školního prostředí s praktickou znalostí jazyka. Ve škole je již spontánní využívání jazyka usměrňováno. A **rozvoj řeč**i s sebou přináší **osvojování základních jazykových jevů a vztahů**, **rozvoj vyjadřovacích schopností**, nové možnosti, jak zacházet se řečí. Ve škole se však dítě učí také **řeč psanou i čtenou**. Ke psaní a čtení je potřeba využívání souhrnu funkcí aparátu zrakového, sluchového i kinetického. ( Šimíčková a kol. autorů 2005, s. 96).

### 5. 6. 3. Učení

Dítě stále více rozvíjí **schopnost se učit a řešit samostatné úkoly**. Je schopno pojmout také mnohem více informací. Rozvíjí se dispozice díky rozvoji paměti a pozornosti, schopnosti chápat i vysvětlovat. Dítě ve vývoji postupně **přechází k analyticko-syntetickým operacím.**

Podle Hrabala (1979) je mladší školní věk **vhodné období pro učení**. Vývoj kognitivních potřeb podněcuje k dalšímu poznávání, zájmu o nové vědomosti, nově informace i nové podněty. Kognitivní potřeby nejsou jen potřebou poznání, ale také potřebou poznávání a jejich naplňování s sebou přináší vnitřní uspokojování z poznávacích procesů samých. Činnost, kterou vyvíjí, je realizací kognitivních potřeb, takže uspokojení přináší dítěti nejen cíl, ale sám proces učení. Učení pojmové je úzce spojeno s učením slovním, tedy verbálním. Beze slov nelze rozvinou základní složku vývoje myšlení. Rozvinuté myšlení je na základě operací s pojmy.

**Učení je svého druhu hra**. Souvislost mezi učením a hrou je možné spatřit především v přístupu dítěte, zda se staví k učební činnosti spontánně, zda ji prožívá, jak se chová, nebo jak jedná. Důležité také je, zda se na učení těší.

Působení učitele **vyžaduje** velice **promyšlený a citlivý přístup**. Pro žáka je velmi důležitý **subjektivní pocit vlastní úspěšnosti**, ale i naopak. Pokud jsou nároky školní práce příliš vysoké, objevuje se nedostatek chvály, dítě pociťuje špatnou atmosféru ve třídě, nebo nedostatek motivace, která má velký vliv na učení, toto všechno může mít negativní dopady na **sebepojetí žáka**. Zároveň se **formuje** jeho **vztah ke škole a vyučovacímu procesu**. Podle Vágnerové (1977) může mít negativní dopady i **nadměrná motivace**, která **zvyšuje pocit odpovědnosti, trému, strach z neúspěchu nebo selhání** ( Šimíčková a kol. autorů 2005, s. 98).

### 5. 6. 4. Motivace

Jako optimální se jeví přístup učitele, a to takový, který zohledňuje **individuální potřeby** žáka. Právě **pocity uspokojení** z určité činnosti jsou nezbytným předpokladem, aby žák činnosti přijal za své a nepřijímal je pouze v rovině vnější.

**Motiv,** který je definován jako pohnutka, příčina činnosti, **jednání člověka zaměřené na uspokojení určité potřeby**. Uvádí lidské chování a jednání do pohybu, který je určitým způsobem aktivuje a směřuje. Zároveň také **dává** tomuto **jednání smysl**, a to **z hlediska individuálního i sociálního** hodnocení **chování.**

Motivace nesouvisí pouze s kognitivním vývojem člověka, ale celkovým vývojem jeho psychiky. **Souvisí s** jeho **reagováním na vnější podněty a výběrové postoje** k nim. Zároveň také může mít pro celkový vývoj psychiky velmi dlouhodobý vliv, který souvisí s celkovým, často celoživotním nasměrováním.

Z povahy motivace jako hybné síly je patrné, že se jedná o proces, nikoliv o „stav“. Tento **proces je dynamický**, není jednoduchý. Motivy vznikají, aktualizují se, vstupují do vzájemných vztahů souvislostí, navzájem se zesilují i zeslabují, jsou posilovány stimulacemi,

incentivy nebo jsou naopak tlumeny. Zkrátka jsou **zařazovány do určitých postojových vzorců a hodnotových soustav** člověka **v procesu seberozvíjení**.

**Na jejich bázi** si člověk **vytváří postoje, hodnotové soustavy, zájmy i vztahy**. **Potřeby** jsou z tohoto hlediska definované jako **zdroj motivačních procesů**, jako určitý **stav nedostatku**, který člověk pociťuje v jistém napětí a chce je uspokojit. Potřeba činnosti je onou centrální **„hnací silou, která aktivizuje potřeby a v procesu činnosti a umožňuje, aby nabyly společenského smyslu**. (Chaloupka 1998, s. 174 -178).

Potřeba subjektivní aktivity v činnosti vystupuje nejen v souvislosti s tím, jak si člověk počíná pod vlivem určitých motivů, ale i jako motivace sama, tj. jako příčina, která k realizované činnosti vede, jako nedostatek podnětů a příležitostí k činnosti, který je prožíván jako nemožnost realizovat potřebu činnosti. **Potřeba činnosti je základní lidskou potřebou.**

### 5. 6. 5. Pojmy

Důležitý zlom ve vývoji pojmů a pojmů učení je přechod od nepravých pojmů k pojmům skutečným. O pochopení podstaty a důležitosti pojmů se zasloužili švýcarský psycholog Piaget a Vygotskij. **Osvojování abstraktních pojmů je součástí rozvoje myšlení a jazyka dítěte.** (Pedagogický slovník 2003, s. 168).

Poznávací proces, který je nazýván **konceptualizace** je takový poznávací proces, díky němuž se **za pomoci myšlenkových operací osvojují pojmy**. Abstrakci dále popisuje psychologický slovník jako „*psychickou činnost, pomocí níž jsou odkrývány podstatné vlastnosti předmětů nebo vztahy mezi nimi, též výsledek této činnosti, způsob myšlenkového postižení předmětu…*“ ( Hartl, Hartlová, 2004, s. 267, 14, 332) *„Kognitivní funkce založená na umění přesouvat podle potřeby myšlenkovou pozornost od konkrétních jevů k abstraktním, od celku k jeho částem“.*

**Sémantická úroveň** znamená rozsah a kvalitu slovní zásoby. Vliv na rozvoj slovní zásoby má především rodina, školní zařízení, média a samozřejmě vrstevníci. Každá sociální skupina má na ně specifický ovlivňující a obohacující vliv. Vágnerová uvádí, že si děti často pomáhají výrazy, které pokládají za užitečné, pomocí nichž je možné se vyjadřovat, sdílet

názory nebo naopak porozumět sdělení jiných lidí. (Vágnerová, 2006, s.58). Na subjektivní představu o důležitosti a o nutnosti slovní zásoby má hlavní roli zkušenost.

**Slovní zásoba** je velmi důležitá nejen z hlediska pouhého dorozumívání, ale především má vliv na vývoj myšlení. Je proto k zamyšlení informace deníku Právo (ze dne 13.11.2007), že v českých rodinách postupně upadá vzájemná komunikace. *„Láska k dítěti se nejlépe vyjádří koupí počítače, nikoliv procházkou či povídáním,“* konstatovala s nadsázkou socioterapeutka M. Macháčková. Současně připomíná, že se vytváří nové formy komunikace, tedy SMS zprávy. Bez nich už by si lidé vůbec „*nepopovídali“* . Pohádky dnes již nevypráví ve většině případů babička, ale CD přehrávač. Sémantická úroveň znamená rozsah a kvalitu slovní zásoby. Vliv na rozvoj slovní zásoby má především rodina, školní zařízení, média a samozřejmě vrstevníci. Každá sociální skupina má na ně specifický ovlivňující a obohacující vliv.

Vágnerová uvádí, že si děti často pomáhají výrazy, které pokládají za užitečné, pomocí nichž je možné se vyjadřovat, sdílet názory nebo naopak porozumět sdělení jiných lidí. (Vágnerová 2006, s. 58).

### 5. 6. 6. Počáteční čtení

Současná transformace českého školství klade zvýšený **důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti** jako jednoto z nejvýznamnějších vzdělávacích cílů, přesto však na některých školách přetrvávají zažité **stereotypy „ nacvičovat a procvičovat**“. *„ Je nepochybné, že pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti a čtenářství žáka je nezbytná určitá úroveň dovednosti čtení. Zároveň je však nepochybné, že zájem o rozvoj čtení a zodpovědnost za vlastní rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti lze podněcovat pouze pro žáky přitažlivými metodami práce, které budou založeny na řešení smysluplných zaměstnání využívajících aktivitu, tvořivost, kritické myšlení a vzájemnou kooperaci žáků.* (Wildová 2004, s. 40).

**Čtení** je „zvláštní případ“ zrakového vnímání, znalosti a dosavadní zkušenosti člověka. Během čtení probíhá **myšlenková činnost**, která **rekonstruuje obsahovou stránku** čteného textu podle stupně čtenářovy vyspělosti, úrovně dosavadních znalostí i zkušeností, podle

rozvoje myšlení a představivosti. Na rozvoji čtení se také rozvíjí a podílí citová složka osobnosti. Odráží se zde touha poznávat. (Wildová, Křivánek 1998, s. 18)

Čtenářským stylem se chápe úroveň čtení, tedy to jak žáci čtou, zda hláskují, nebo slabikují, zda čtou po slovech, popřípadě je opakují. Důležité je vnitřní zpracování informace. Pokud dítě přečte 70-80 slov za minutu, bývá jeho styl obvykle vnímán jako normálně vyspělý. (Matějček 1993/1994, s. 6). Pokud žák čte špatně, tzn. že přečte jen velmi málo slov, nelze předpokládat porozumění textu. Pokud se navíc musí soustředit na techniku čtení, nezbývá mu již čas věnovat pozornost obsahu.

V průběhu čtení se také mohou objevit zlozvyky jako je artikulace, kterou chápeme tak, že žák pohybuje rty nebo jazykem. Čtenář si přeříkává čtený text. Dalším problémem mohou být zbytečné motorické pohyby. Žák si během čtení pohrává například se záložkou nebo tužkou. Pokles pozornosti může být způsoben únavou, popřípadě nedostačující motivací. Pokud dochází k pasivnímu čtení, týká se to čtení, jehož hlavním cílem není možnost zjistit nové informace a dozvědět se nové vědomosti.

V první etapě jde především o zvládnutí **dovednosti čtení spojené se psaním**. Klade se důraz na rozvoj čtení, protože je to **prostředek pro další vzdělávání**. Podle Wildové: *" Toto pojetí mimo jiné v praxi znamená, že již v počátcích výuky čtení jsou žáci podporováni k rozvoji vlastních strategií psanou řeč uchopit, využívají dosažené znalosti k řešení prvních „čtenářských úkolů" pracují s různými texty"* .

Výuka čtení je úzce svázána s výukou psaní.Jedná se o náročnou **senzomotorickou činnost,** která zároveň **kultivuje žákovo estetické cítění**. Zároveň se podle Wildové získávají *„...žádoucí volní vlastnosti: trpělivost, snaživost, smysl pro ukázněný pohyb, vytrvalost, pečlivost, sebekontrolu."* (Wildová 2004, s. 40).

Podle Koukolíka (2003) ukazatelem pro Piageta není to, co dítě zná, co je schopno si osvojit, ale jak myslí v té oblasti, v níž nemá žádnou znalost. Pokládá si otázku, proč je psaná řeč pro dítě tolik nároční, a proč je o tolik méně vyvinutá než mluvená řeč ? Jaký je důvod k tomu, že řeč v psané podobě potřebuje jistý stupeň abstraktního myšlení, definovaný jako výše uvedená kognitivní funkce, pomocí které je možné podle potřeby přesouvat myšlení od konkrétních jevů k jevům abstraktním. (Wildová tamtéž).

Podle psychologa Wundta se vývoj jazyka a vývoj psaní liší z důvodu, že psaní je řízeno vědomím a zaměřeností. Hlavním znakem odlišnosti mluvené řeči a psané řeči je v tom, že si zvukovou stránku řeči osvojujeme neuvědoměle, zde dochází k učení bezděčnému v průběhu emocionálně-sociálního vývoje, na rozdíl psanou řeč a její užívání si osvojujeme vědomě a záměrně.

Podle pedagogického slovníku čtení spočívá ve vizuální recepci znaků, tj. podle písmen, slabik a slov, které podporují myšlenkovou činnost s cílem porozumět čtenému textu. Jde o složitý duševní proces, při kterém jsou na základě znaků chápány obsahy textů. Dochází k dešifrování a chápání významu slov na základě spojování obsahu a formy. V mozku, kde jsou zpracovávány vizuální podněty, dochází ke schopnosti vyhodnocovat, ale také zároveň ke zkreslování vnímání skutečnosti (Pedagogický slovník 2003, s. 34).

Velmi důležitou roli zde hrají vnitřní činitelé, neboli motivy. Jde o pohnutku jednání zaměřenou na uspokojování určitých potřeb, a vnější činitelé, jimiž jsou podněty, nazývané incentivy, které mohou zesilovat motivaci. Může být charakterizována přitažlivostí objektu, například velikostí, nebo barvou písma i jinými faktory.

Při čtení hraje významnou roli pozornost, psychický proces, nebo-li zaměřená a soustředěná duševní činnost. Mezi její základní vlastnosti patři intenzita, vytrvalost a rozsah. Soustředěná pozornost, neboli koncentrace je chápaná jako vědomé, úmyslné trvalé soustředění pozornosti na určitý předmět. Je nepostradatelná při čtení. Další důležitou vlastností při čtení je přenášení pozornosti z objektu na objekt. Při čtení textu se přechází postupně a odlišným tempem od známých prvků k méně známým. Během čtení je velmi důležité chápání, které je procesem myšlení, a které postihuje podstatné vlastnosti jevů. Je určujícím faktorem rychlosti a schopnosti se orientovat v textu. Pozornost a čtení patří mezi poznávací procesy.

Při čtení hraje také velmi významnou roli paměť, schopnost vytvářet mezi elementy vzájemné vztahy. Je definovaná jako: *"soubor psychických procesů umožňující vštípení (zapamatování), uchování, vybavení vjemů"* (Průcha 2003, s. 152). Pomocí zraku získáváme informace, které jsou dále zpracovávány v paměti od zapamatování (vštípení), uchování (zapomínání) až po vybavení (znovu poznání). Zapamatování se rozděluje dále na

mechanické, které nepostihuje vztahy mezi jednotlivými elementy v textu, dále pak na logické, které filtruje množství informací a zhodnocuje efektivitu informací. Při čtení je velmi důležitá kooperace krátkodobé a dlouhodobé paměti. Dlouhodobá paměť sémantická (lingvistická, verbální) ukládá pojmy, významy, souvislosti ve slovní zásobě. Krátkodobá paměť trvá od desítek vteřin až po několik minut. Čím více je v krátkodobé paměti, tím delší je vybavování.

Při veškerém zvládnutí metod výuky je třeba, aby učitel měl při výuce čtení na mysli, že je nutné číst s porozuměním. Vznik a vývoj čtenářství znamená rozšíření apercepčních možností. Podle Chaloupka znamená vlastní **četba typ estetické interakce mezi knihou a čtenářem**. Čtení má kvalitativně odlišnou podobu než poslech nebo sledování masových medií. Během četby je totiž aktivní sám žák. Pomocí své činnosti je v přímém kontaktu s tištěným textem. Čtenář má své vlastní představy a díky určitým zkušenostem si je dotváří, tedy konstruuje. Pro čtenáře je velmi důležitý kontakt s knihou, protože k ní přistupuje s určitým očekáváním. Žák čte knihu s důvěrou a díky intenzivním prožitkům a otevřenosti vnáší do textu vlastní očekávání i přání. (Chaloupka 1998, s. 202).

Již od počátku nácviku čtení by žáci měli vnímat **čtení jako prostředek** nejen **k získávání informací**, ale i jako **zdroj zábavy**. Vyučující by měl nácvik provádět tak, aby co nejvíce motivoval rozvoj zájmu čtení. Aby se čtení stalo **příjemnou aktivitou**, při které nejde pouze o dobře zvládnutou techniku čtení. Vztah ke čtení se odvíjí jak od předchozích zkušeností, tak i je ovlivněn výukou ve škole.

Transformační proces se projevil nejen v obsahu vyučování, ale i v metodách a organizačních formách školního vyučování. Učitel může přizpůsobit výběr organizačních forem k potřebám výuky, tedy charakteru školní práce, zvláštnostem třídy, vzhledem k provádějícím činnostem zájmu,únavě žáků. Je možné využít přirozených vazeb k učivu a uspořádání učiva, aby co nejvíce vyhovovalo způsobu vnímání žáka. V uspořádání učiva jsou dnes výrazné trendy integrace jednotlivých částí, a s tím i vytváření nových obsahových struktur a celků, nejznámější jsou projekty. Ve školní praxi se nejčastěji setkáváme s upořádáním učiva do vyučovacích předmětů, jsou záměrně koncipovány jako obsahově širší celky. Pomocí integračních postupů dochází záměrně k posouvání vzájemných hranic.Organizační formou vyučování je vyučovací hodina.

Učitel může organizaci vyučování měnit tak, aby byla výuka pro žáky efektivní a zajímavá. Učitel by měl mít stále na paměti, že činnosti se v průběhu vyučování čtení mají střídat a jednotlivá zaměstnání nesmí trvat příliš dlouho. V tomto období je **koncentrace pozornosti žáka poměrně omezená**, proto je potřeba takových metod a jejich uspořádání, aby aktivita byla neustále podporována.( Wildová, Křivánek 1998, s. 79-80).

### 5. 6. 7. Metody výuky čtení

Čtení v prvním ročníku základní školy se dá určit různým způsobem. Vše závisí jen na ochotě a kreativitě samotných vyučujících, na jejich přístupu. Patří sem jednak „metoda analyticko-syntetická“ a metoda genetická, tzv. hláskovací, kterou vymyslel učitel za první republiky Josef Kožíšek

Na počátku metody analyticko- syntetické jsou základní (elementární) dovednosti, tj. zraková a sluchová a orientace na ploše. Souběžně se cvičí i grafomotorika, tedy uvolňuje se ruka pro psaní. Žáci se učí písmena postupně spojovat do slabik a slabiky spojují následně do slov, které tvoří dvě otevřené slabiky. Čtení není ještě plynulé, žáci čtou pouze po slabikách. Mnoho času a energie se investuje do nácviku čtení slabik, které jsou nezbytné pro čtení. Souběžně se slabikováním se žáci věnují nácviku psaní prvních písmen. Asi v polovině školního roku v prvním ročníku již žáci začínají číst smysluplný text a důraz se klade zejména na techniku čtení. Do konce prvního ročníku se žáci naučí číst a psát všechna písmena v abecedě.

Tato metoda má dlouholetou tradici, proto je k dispozici velké množství jak didaktických materiálů, tak i zkušeností pedagogů, bývá erudovaně předávaná a je i velmi kvalitně metodicky zpracovaná. Vzhledem k délce přípravného předčtenářského období, žáci mohou být unaveni tím, že nenachází „smyslu“ v činnosti a mohou ztrácet motivaci a nadšení.

Metoda genetická, tzv. hláskovací je alternativou k předchozí metodě. Vychází z přirozených myšlenkových postupů samotných dětí. Je typická tím, že hlavními znaky jsou velká hůlková písmena, která jsou chápána jako jednoduší, pro žáky lépe uchopitelné. Tato metoda nesla také název zapisovací, děti zpočátku píší výhradně tiskacími písmeny. Protože

děti po nástupu do první třídy už některá psací písmena znají, je pro ně motivující brzy umět všechna písmena. Nácvik z těchto důvodů postupuje velmi rychle.Děti se zajímají o písmena, které jsou zobrazené pomocí čar a půloblouků, které jsou pro ně srozumitelné. Postupně se přidávají další písmena. Zájem o čtení se zvyšuje, protože se děti učí číst zároveň s porozuměním, musí psaný text dávat smysl.

Tato metoda je zaměřená na praktické využití, psaní a čtení je společně provázané.Tato metoda se dá velmi dobře využít při metodě tvůrčího psaní a metody Psaním a čtením ke kritickému myšlení.

Obě tyto metody používají pedagogové na českých základních školách a v odborných časopisech, například v Učitelských listech předkládají jejich výhody, nevýhody, nebo přednosti na základě vlastních zkušeností. Druhá z metod umožňuje učitelům více volnosti, vložit vlastní invence i tvořivost, ale protože je náročnější na přípravu, vyžaduje také více času, a závisí jen na vyučujícím, kolik času je ochoten a schopen věnovat do přípravy na vyučování.

### 5. 6. 8. Role učitele

Při veškerém zvládnutí metod výuky je třeba, aby učitel měl při výuce čtení na mysli, že je nutné číst s porozuměním. Vznik a vývoj čtenářství znamená rozšíření apercepčních možností. Podle Chaloupka znamená vlastní **četba typ estetické interakce mezi knihou a čtenářem**. Čtení má kvalitativně odlišnou podobu než poslech nebo sledování masových medií. Během četby je totiž aktivní sám žák. Pomocí své činnosti je v přímém kontaktu s tištěným textem. Čtenář má své vlastní představy a díky určitým zkušenostem si je dotváří, tedy konstruuje. Pro čtenáře je velmi důležitý kontakt s knihou, protože k ní přistupuje s určitým očekáváním. Žák čte knihu s důvěrou a díky intenzivním prožitkům a otevřenosti vnáší do textu vlastní očekávání i přání. (Chaloupka 1998, s. 202).

Již od počátku nácviku čtení by žáci měli vnímat **čtení jako prostředek** nejen **k získávání informací**, ale i jako **zdroj zábavy**. Vyučující by měl nácvik provádět tak, aby co nejvíce motivoval rozvoj zájmu čtení. Aby se čtení stalo **příjemnou aktivitou**, při které nejde pouze o dobře zvládnutou techniku čtení. Vztah ke čtení se odvíjí jak od předchozích zkušeností, tak i je ovlivněn výukou ve škole.

Transformační proces státu, hospodářství a společnosti po roce 1989 se projevil nejen v obsahu vyučování, ale i v metodách a organizačních formách školního vyučování. Učitel může přizpůsobit výběr organizačních forem k potřebám výuky, tedy charakteru školní práce, zvláštnostem třídy, vzhledem k provádějícím činnostem zájmu,únavě žáků. Je možné využít přirozených vazeb k učivu a uspořádání učiva, aby co nejvíce vyhovovalo způsobu vnímání žáka. V uspořádání učiva jsou dnes výrazné trendy integrace jednotlivých částí, a s tím i vytváření nových obsahových struktur a celků, nejznámější jsou projekty. Ve školní praxi se nejčastěji setkáváme s upořádáním učiva do vyučovacích předmětů, jsou záměrně koncipovány jako obsahově širší celky. Učitel může organizaci vyučování měnit tak, aby byla výuka pro žáky efektivní a zajímavá. Učitel by měl mít stále na paměti, že činnosti se v průběhu vyučování čtení mají střídat a jednotlivá zaměstnání nesmí trvat příliš dlouho. V tomto období je **koncentrace pozornosti žáka poměrně omezená**, proto je potřeba takových metod a jejich uspořádání, aby aktivita byla neustále podporována (Wildová, Křivánek 1998, s. 79-80).

Úkolem vyučujícího v hodinách je zajistit tzv. hygienu čtení. Vyučující by měl zajistit a vytvořit podmínky, protože úspěch, či neúspěch výchovného působení do značné míry závisí na něm. Závisí na klima ve třídě, které představuje dlouhodobější sociálněemocionální naladění, tedy vztahy mezi žáky, vztahy žáků k učiteli a učitelův vztah k žákům.

Vyučující by měl vytvořit takové podmínky, aby bylo v učebně vhodné osvětlení, klid, aby dohlédl na polohu a držení těla při sezení, protože vše má vliv na kvalitu čtení.

Postoje žáků k učiteli a jeho výsledky pedagogického vlivu jsou závislé především na lidských kvalitách učitele, na jeho postojích k žákům, na didaktických schopnostech a dovednostech.

Součástí osobních vlastností učitele je tzv.“pedagogický takt“, tedy že je schopen rozpoznat změny ve třídě, zhodnotit situaci a přiměřeně jednat k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Od vyučujícího se očekává a vyžadují rozsáhlé vědomosti, ale i intelektové schopnosti a dovednosti, především tvůrčí myšlení. Velmi důležitým požadavkem na kvality vyučujícího je jistá odolnost k náročným situacím. Učitel, který je v každodenní kontaktu s lidmi, se často dostává do stresujících situací a musí řešit konfliktní situace. Navíc se potýká s přemírou podnětů, učitel je vystaven tlaku nutnosti řešit řadu úkolů, musí neustále sledovat situaci, kontrolovat dynamiku vyučování, , reagovat i předvídat, předcházet, popřípadě řešit nastalé konflikty. Učitel se musí *„ umět orientovat v složitých proměnlivých skutečnostech a*

*vyrovnávat se s nimi"*. Učitelovo působení závisí na širších souvislostech, jednak na vztahu učitele k dětem, na atmosféře ve třídě a na stylu výchovy.

Při autoritativním řízení vyučující volí a využívá mnoho rozkazů a trestů, nerespektuje požadavky a potřeby žáků, má pro ně málo porozumění, nechává žákům jen málo samostatnosti. Pokud vyučující volí liberální přístup, znamená to, že neklade na žáky požadavky. Jeho řízení je velmi slabé. Při demokratickém vedení učitel podporuje iniciativu žáků diskutuje se žáky, společně s nimi řeší problémy. Vyučující, který je zralou osobností reaguje uvážlivě, protože si je vědom své „vnitřní převahy"(Čáp 1987, s. 307- 310).

## 5. 7. Období dospívání

### 5. 7. 1. Kvalitativní a kvantitativní změny.

Charakteristické pro toto období jsou velmi výrazné **změny jak ve fyzickém**, tak i **v psychickém vývoji**. Především v oblasti kognitivního vývoje je nápadná **emoční vývojová nestabilita**, která se promítá i do ostatních psychických funkcí. Významné však je, že se opět vrací **období fantazie** a propojuje skutečnost s reálným prožíváním i ideály. Je to období snů, představ, ale také **předjímání osobní budoucnosti**. Mladý člověk touží být osobností, ale také si přeje, aby byl takto vnímán svým okolím. Mnohdy se však setkává s opakem, tedy že jeho názory bývají zlehčovány. Nezřídka se setkává i s despektem. Podle Chaloupky *„ ...chce se dostat na roveň dospělým, proniknout do světa dospělých, ale zároveň se mu svět dospělých uzavírá"*( 1998, s. 40).

Podstatné vývojové změna se promítají také do **myšlení, prochází kvalitativní i kvantitativní proměnou**. Změny v citovém vývoji se výrazně odráží především v **chování,** kde je velmi znatelná labilita. Ta má podobu nálad, které jsou prudké, ale krátkodobé a rychle se střídají. Je to **období zmatku a nejistoty**.

### 5. 7. 2. Poznávací funkce

Vývoj se nevyhne ani poznávacím funkcím. Výrazně se **rozvíjí logická paměť**, která dlouhodobě a lépe uchovává takové obsahy, které mají logické souvislosti. Naopak

**mechanické učení je krátkodobější**. Mladí lidé si zapamatovávají a vybavují taková fakta, která je zajímají. Tato **výběrovost** je znatelná především v procesu učení.

Vývoj myšlení se zdokonaluje a velký vliv na něj má **touha po sebezdokonalení**, které posilují zájem o nové poznatky v určitých oborech. V tomto období se četba stává prostředkem, který má pomoci při **hledání odpovědí**, ale zároveň také tím, co samo klade otázky. (Chaloupka 1998, s. 13).

U pubescenta se objevuje **racionalizace vztahu ke skutečnosti** a odráží se i ve vztahu k literatuře. Vnáší **rozumová kriteria**, uvědomuje si **významové obsahy**, ale často nerozezná, kde končí skutečnost a začíná fikce. V důsledku může realita splývat s představami. Mladý člověk přijímá vše, co mu usnadní zbavit se pocitu vlastní neúplnosti, co mu dodá **pocitu vlastní důležitosti i lepší orientaci** v okolním **prostředí a v životních situacích.**

Četba a zájem o literaturu se stává činem **sebeuvědomování a sebeuskutečňování**. Již od počátku tohoto období se zájem o literaturu zřetelně projevuje jako **individuální rys osobnosti**, který vytváří velké rozdíly mezi jednotlivými lidmi. Pro některé se může stát četba nutnou povinností zadaná školou, pro někoho se četba může stát velmi příjemným využíváním volného času.

Kvantitativní povaha zájmu o literaturu je charakteristická pro žáky středního školního věku, kterou zároveň doprovází i rysy kvalitativní. Podle odborníků je zájem veden upřednostňováním literatury určitého typu. **Děti** mezi jedenáctým až čtrnáctým rokem **preferují literaturu dějově bohatou**. Rozšiřující se **oblast poznání a rozvoj poznávacích schopností** vede k tomu, že si začínají uvědomovat omezení dosavadních znalostí a vědomostí a zároveň intenzivně touží po jejich obohacování.

Touha po poznávání se přenáší do vztahu k četbě. Každé nové poznatky s sebou přináší obohacování vlastní osobnosti. Odborníci se domnívají, že **vztah k četbě** je **dán sociálně**, **nikoliv subjektivitou člověka**, tedy tento vztah je důsledkem něčeho.

### 5. 7. 3. Čtení jako psychická aktivita

Žák se chce něco dozvědět, ale zároveň se nechce dozvědět cokoliv. Má zájem o to, co odpovídá určitému okruhu jeho **očekávání**, subjektivním zájmovým motivacím, a co je pro něj subjektivně atraktivní.

V období puberty se **čtenář** více **orientuje k věcnému a racionálnímu sdělování** a zároveň však dochází k **oslabování estetických požadavků**. Četba umožňuje **vybavování konkrétních představ i pojmů**.

Při čtení je nutná určitá **psychická aktivita**. Podle Chaloupka se jedná o **procesy ztotožnění nebo sebeprojekce**. Pomocí **přijímání estetických kvalit**, které jsou zahrnuty v písemnostech, a které mají vliv na čtenáře, který vnáší do četby svou vlastní činnou stránku, svou aktivitu, souhrn subjektivních pocitů a postojů. Dochází ke vzájemnému vztahu, který lze uchopit jako vzájemný vztah ovlivňování a vzájemné obohacování. Čtenář získává nové **prožitky a zkušenosti**, které **formuje do nových postojů a hodnot**. ( Chaloupka 1998, s. 16, 19-21, 29, 49).

Podle autora tak *„vzniká neustálý pohyb, dynamické napětí, při němž se ve chvíli dostává do popředí pronikavá svébytnost díla i svébytnost čtenářovy osobnosti. Dynamika vzájemného vztahu díla a vnímatele se dotýká díla samotného, i vnímatelovy osobnosti.“* (Chaloupka 1998, s. 50).

Do vztahu s knihou tedy musí žák vložit určitou míru vlastní aktivity. Psaný text a osobnost se stávají výchozím bodem. Schopnost pojmout čtení jako trvalou hodnotu směřuje k tomu, že **žák je schopen navázat vztah s psaným textem a stává se zainteresovaným na jeho sdělení**. Velmi důležitou se stává motivace a přístup. Důležité je, zda žák přistupuje ke čtení s přirozeným očekáváním, že bude uspokojena jeho zvědavost a touha po poznání.

### 5. 7. 4. Práce s textem

Učení se z textu neznamená pouze pasivní vnímání informací, ale znamená to naopak **proces aktivního konstruování** nových poznatků a systémů, který probíhá formou interakce mezi předchozími poznatky čtenáře a nový informacemi.

Dítě při nástupu do školního vzdělávacího procesu má vybudovaný určitý **soubor poznatků** o světě, který ho obklopuje. Ve školním prostředí se potom získává nové formální i neformální poznatky a své dosavadní poznatky přetváří, rozšiřuje, nebo zcela mění.

Učení se z textu je **interakce mezi čtenářem a psaným textem**. Žák využívá své nabyté jazykové kompetence, tedy využívá svou znalost jazyka. Základním předpokladem učení se z textu je, aby charakteristiky jazykové komunikace žáka a jazykové struktury textu byly v rovnováze. ( Vágnerová 2005, s. 64**).**

Podle pedagoga Průchy ( 2003, s. 271) chápeme **verbální sdělení**, které **je vnitřně strukturováno**. Jednotlivé části vytváří jednotky a jako celek má za úkol plnit určitý **komunikativní cíl**. **Základní vlastností textu je koherence, tj. obsahová a formální propojenost různých elementů textu a jeho ucelenost, tj. smyslová celistvost, soustředěnost a určitá témata**. Účinky textu na jedince se zabývá pragmalingvistika. Tato problematika má své záměry, různé způsoby a různé prostředky.

Na **přitažlivost textu** má kromě podmínek, ve kterých se proces čtení odehrává mají vliv parametry, kterými jsou velikost a tvar písma, úprava , nebo přehlednost textu. Vedle vnějšího vzhledu, který přitahuje čtenáře společně s estetickými a výtvarnými aspekty, je důležitá i **srozumitelnost**.

**Stylistické aspekty** zahrnují formulace, pestrost, nebo množství pojmů. Konečně i technické a výtvarné vlivy působí na čtenáře kvalitou použitého papíru, grafickou úpravou, členěním témat, nebo obrázky, fotografie a barevnými aspekty, které působí na estetické cítění čtenáře.

# 6. EMPIRICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

## 6. 1. Úvod - téma šetření a výzkumný problém

Níže popsané šetření má pouze ilustrativní charakter. Nemůže proto vyčerpávajícím způsobem testovat celou problematiku zpracovanou v diplomové práci ve všech jejích ohledech a předpokladech. Má spíše sondážní charakter a tomu odpovídají i omezené metodologické nástroje. I tak se jeví jisté porovnání konkrétní reality s požadavky na školskou politiku jako užitečné.

Ve výzkumném šetření se vychází ze základního předpokladu, že návyky celoživotního učení a čtenářské gramotnosti zvláště se projevují v kritickém období ukončení základního vzdělání a při nástupu do středního vzdělávání. Čtenářská gramotnost je předpokladem všech klíčových kompetencí a návyků na celoživotní učení.

l.etapa –DOTAZNÍK

2.etapa – POZOROVÁNÍ

**Skupina dotazovaných:** žáci a studenti základní školy a víceletého gymnázia v Táboře

**Věková skupina :** 15 let

**Cíl šetření :** Zjistit, zda žáci/studenti v období před ukončením základní školní docházky jsou schopni si vytvářet vhodné podmínky k učení. Zda škola vytváří optimální prostředí pro rozvoj klíčových kompetencí.

## 6. 2. Postup při přípravě a realizaci výzkumu

1. Výběr a formulace výzkumného problému.

2. Určení cíle výzkumu.

3. Vypracování hypotéz .

4. Výběr okruhu respondentů.

5. Výběr výzkumných metod.

6. Konstrukce dotazníku, formulace otázek.

7. Vlastní výzkum v terénu.

8. Zpracování a vyhodnocení dotazníku.

9. Vyhotovení závěrečné zprávy

### l. etapa šetření – DOTAZNÍK

**Výzkumný cíl l. etapy :** zkoumat a vyhodnotit předpoklady postojů žáka pro rozvoj klíčových kompetencí v období před ukončením základního vzdělávání.

**Skupina tázaných:** žáci/ studenti základní školy a víceletého gymnázia v Táboře

**Počet oslovených respondentů**: 100 osob

**Věková skupina respondentů:** 15 let

**Druh výzkumu :** kvantitativní (explorativní ) metoda

**Výzkumná metoda:** dotazování

**Aplikovaný nástroj:** dotazník byl zvolen, protože v pedagogickém výzkumu patří mezi nejpoužívanější. Mezi jeho přednosti patří snadná administrace a oslovuje relativně velký počet respondentů najednou během krátké doby. Je však nutné počítat s tím, že odpovědi mohou být subjektivně zkreslené, někdy nemusí být pravdivé.

**Vstupní hypotézy:**

H 1 : Žáci využívají internet jako zdroj informací.

H 2 : Žáci navštěvují školní knihovny.

H 3: Žáci ve volném čase vyhledávají knihy jako zdroj zábavy.

H 4**:** Žáci vyhledávají informace v tištěných mediích.

## 6.3. Vyhodnocení dotazníku.

Průzkum byl vykonán v měsíci září 2008 na Základní škole Zborovská 2696, ve třech třídách a v jedné třídě na víceletém gymnáziu Křižíkovo náměstí 860 v Táboře. Navštívila jsem hodiny literatury. Dotazníkovým šetřením bylo osloveno 100 respondentů, návratnost byla nižší (74 ks). Dotazník byl anonymní. Ze 74 navrácených kusů vyplnilo

dotazník 33 žen a 41 mužů ve věku 15-ti let.

**Žáci využívají internet jako zdroj informací**

**často 93% tj. 69**

**vůbec 7% tj. 5**

Potvrdila se hypotéza, že současná mladá generace upřednostňuje vyhledávání informací na internetu. Pouze 7% z oslovených žáků/studentů napsalo, že informace na internetu nevyhledává vůbec.

**Žáci navštěvují školní knihovny**

| | | |
|---|---|---|
| **často** | **7%** | **tj. 5** |
| **občas** | **19%** | **tj. 14** |
| **výjimečně** | **31%** | **tj. 23** |
| **vůbec** | **43%** | **tj. 32** |

Tato hypotéza se nepotvrdila, protože 43% z celkového počtu žáků/ studentů nenavštěvuje školní knihovnu vůbec. Školní knihovny využívá pouze 7% často a 19% občas, což je velmi malý počet žáků/studentů.

**Žáci ve volném čase vyhledávají knihy jako zdroj zábavy**

| | | |
|---|---|---|
| **často** | **12%** | **tj. 9** |
| **občas** | **30%** | **tj. 22** |
| **výjimečně** | **28%** | **tj. 21** |
| **vůbec** | **30%** | **tj. 22** |

Tato hypotéza se nepotvrdila. Spíše se potvrdilo že žáci/ studenti nepovažují knihu jako zdroj zábavy, pouze 12% a občas 30%. Naproti tomu 30% žáků /studentů odpovědělo, že knihu za zdroj zábavy nepovažují vůbec.

| **Žáci vyhledávají informace v tisku** | | |
|---|---|---|
| **často** | **20%** | **tj. 15** |
| **občas** | **14%** | **tj. 10** |
| **výjimečně** | **11%** | **tj. 8** |
| **vůbec** | **55%** | **tj. 41** |

Tato hypotéza se opět nepotvrdila, informace v denním tisku nevyhledává vůbec 55% oslovených žáků/studentů. Překvapivé zjištění bylo, že často 20% vyhledává informace v tisku 20%.

### 6.4. Závěr šetření

Žáci/ studenti nepovažují knihu jako zdroj zábavy. Pokud potřebují informace, dají přednost internetu. Informace nevyhledávají ani v tisku a nenavštěvují školní knihovny. Potvrdil se běžně sdílený názor, že problém nespočívá v tom, že by literatura neměla mladým lidem co sdělovat, ale to, že si k ní mladí lidé nedovedou najít cestu a neumí ji prakticky využívat. To je důvodem toho, že je jejich vztah rezervovaný.

## II. etapa šetření – POZOROVÁNÍ

**Očekávaný výstup:** Zjištění, jaký učitelé volí učební styl, jaké jsou organizační formy a metody vyučování, zda svými zvolenými učebními postupy vedou žáky k rozvoji klíčových kompetencí, které jsou základem celoživotního učení.

**Druh výzkumu:** kvalitativní (behaviorální ) metoda

**Kvalitativní charakteristiky vyučovacího procesu jako ukazatel úrovně výuky žáka s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí**

V rámci doprovodného šetření jsem navštívila 4 třídy devátých ročníků při základní škole a l třídu – kvartu na víceletém gymnáziu v Táboře

Během výuky jsem sledovala 96 žáků a studentů při práci a 4 vyučující. Analýza vychází ze čtyřech hospitačních záznamů vypracovaných během hospitací v měsíci září 2008. Pro systematické sledování výuky byly zvoleny 3 základní parametry : **vyučovací styl**, **organizační formy výuky a vyučovací metody** na základě teoretické části mé diplomové práce. Při jejich výběru jsem vycházela z přesvědčení, že jsou pro kvalitní vyučovací proces nezbytné a důležité.

| **Parametr** | **Požadovaný ( očekávaný ) stav** |
|---|---|
| **Vyučovací styl/učitel** | Osobitý způsob vedení výuky ze strany vyučujícího, jeho osobní vlastnosti a způsoby vyučovacího stylu mají zásadní vliv na klima ve třídě, na emoční prožívání žáků, motivaci ke škole a na vztah k učení vůbec. Od učitele se tedy očekává, že bude vytvářet příjemné prostředí, bez atmosféry strachu a svým přístupem bude žáky motivovat ke spolupráci při vyučování, poskytne jím dostatek prostoru pro vlastní iniciativu a samostatné myš- |

| | |
|---|---|
| | lení. Respektuje žáka jako svébytnou osobnost. |
| **Organizační forma výuky** | Je optimální, pokud vyučující při přípravě na vyučování plánuje i organizační aktivity, které při výuce využije a pomocí kterých se lépe rozvíjí kompetence. Hodina je pestřejší, ale také má větší vliv na pozornost a motivaci žáků. Vhodné jsou i skupinové činnosti, které podporují spolupráci, komunikaci i kooperaci. |
| **Vyučovací metody** | Vyučující volí smysluplné vyučovací metody, které se realizují v osvojování konkrétního obsahu a v souvislosti s didaktickými úlohami**.** Je žádoucí, aby vyučující byl velmi dobře obeznámen s různými vyučovacími metodami a byl schopen je ve výuce optimálně využívat také kombinovat. V souvislosti na ně je nutné volit i optimální didaktické pomůcky. |

*Způsob hodnocení – sledované jevy jsou hodnoceny na škále 1-4.*

| | | |
|---|---|---|
| **1** | **velmi dobrý** | **parametr se vyskytuje často** |
| **2** | **dobrý** | **parametr se vyskytuje** |
| **3** | **uspokojivý** | **parametr se vyskytuje omezeně** |
| **4** | **nevyhovující** | **parametr se nevyskytuje** |

Tabulka obsahuje souhrn všech dat zjištěným výzkumem. Hodnota se rovná průměru ukazatelů v rámci jednotlivých parametrů.

## Kvantitativní analýza

| **Parametr** | **průměr O** |
|---|---|
| **Vyučovací styl/učitel** | |
| Zadávání aktivit | **O 2, 5** |
| Napomínání | **O 3, 2** |
| Výzvy, varování, poučování | **O 4, 0** |
| Hodnocení | **O 3, 0** |
| Formální kontakt | **O 2, 2** |
| Rada, pomoc | **O 2, 5** |
| Pochvala | **O 3, 2** |
| Podpora samostatnosti | **O 2, 0** |

| | |
|---|---|
| **Organizační forma výuky** | |
| Hromadná/frontální výuka | **O 1,7** |
| Skupinová výuka | **O 3,2** |
| **Vyučovací metody :** | |
| Místo realizace- učebna | **O 1,0** |
| Přímá výuka | **O 1,0** |
| Práce s učebnicí | **O 4,0** |
| Metody slovní | **O 1,0** |
| Práce s textem | **O 2,5** |
| Vysvětlování | **O 2,7** |
| Teoreticko- praktická | **O 2, 0** |
| Přednáška | **O 1,7** |

## 6. 5. Závěrečné vyhodnocení

Parametr č. 1 : Vyučovací styl :

Vyučující v hodinách určovali a řídili aktivity a činnosti, které žáci vykonávali. Zadávali přesně formulované úkoly. Vzhledem k tomu, že učitelé vyžadovali, aby žáci vykonávali činnosti přesně podle pokynů, omezovali tak u žáků samostatné rozhodování nebo organizaci vlastní práce. Domnívám se, že při zápisu do školních sešitů, není třeba připomínat, aby si žák vzal sešit nebo psací potřeby. Žáci pak v hodinách nemusí používat vlastní myšlení, stačí když se řídí pokyny. Zároveň nebylo pozorováno, že by se učitelé snažili vnutit násilně žákům svou autoritu - tyto způsoby se uplatňují spíše ze zvyku.

Ve všech třídách se vyučující snažili o přátelský přístup, žáky napomínali velmi omezeně, pouze v nejnutnějších případech. Varování nebo vyhrožování trestem se nevyskytly v žádné ze sledovaných tříd. Hodnocení známkou nebo ústní hodnocení a pochvaly, se vyskytovaly

velmi málo. Přístup k žákům se jevil jako formální, korektní. Možná z důvodu, že žádný z vyučujících nebyl třídním učitelem v dané třídě, neprojevoval bližší vztah a zájem o žáky, než bylo v rámci výuky nezbytně nutné. Rady poskytovala pouze jedna vyučující v rámci skupinového zadání, pouze dvě vyučující nechaly žáky/studenty pracovat samostatně. Ve třech ze čtyř tříd byl hlavním aktérem hodiny učitel. Ve třídách panovala přátelská atmosféra, žáci/studenti nejevili pocity ohrožení nebo strachu. Všichni učitelé měli přirozenou autoritu, kázeň si nevynucovali násilným způsobem zvýšený hlasem (křikem), proto se domnívám, že ve všech čtyřech třídách učitelé používali demokratický styl výuky.

Parametr č. 2 : Organizační formy výuky.

Ze čtyř tříd, které jsem navštívila, pouze v jedné třídě vyučující využila skupinové formy výuky. Hodina byla velmi zajímavá vybraným tématem, protože žáci pracovali s textem, ze kterého vyvodili závěry, a nakonec museli své závěry obhájit. Při této skupinové práci bylo vidět, že žáky tento způsob výuky baví, protože museli vyvíjet aktivitu a mohli v průběhu vyučovací hodiny komunikovat mezi sebou, učitelem a v závěru společně s celou třídou.

V ostatních třídách učitelé (dvě ženy a jeden muž) použili frontální formu výuky. V porovnání s předchozím případem, kdy žáci se nepodíleli na výuce, nepracovali s takovým zaujetím a zájmem. Ukázalo se, že tyto organizační formy v žádném případě nerozvíjí dovednosti, jako je spolupráce, komunikace a kooperativní dovednosti.

Parametr č. 3: Vyučovací metody

Výuka se odehrávala pouze ve třídách, žádný z vyučujících nevyužil k výuce knihovnu. Většina ze školních knihoven, které jsem navštívila, nebyly přizpůsobeny k tomu, aby sloužily zároveň jako studovna. Školní knihovny se jevily spíše jako sklad knih nebo v jednom případě byl kabinet učitele jazyků. Proto se žáci nijak nepodíleli na sebevzdělávání, ve dvou případech se jednalo o přímou výuku.

Ve dvou třídách vyučující (učitelky) využily k výuce texty. V prvním případě šlo o text vypracovaný a zadaný učitelkou, na kterém pracovala celá třída formou skupinové práce. Ve druhém případě text zpracoval student a rozebíral ho sám. Třída se studentem

nespolupracovala, její role byla pouze pasivního diváka. Vyučující neumožnila studentům žádnou metodu pomocí které by se zapojila širší část studentů ve formě rozhovoru, diskuse, nebo kladení otázek. V jedné ze tříd celou vyučovací hodinu „odpracoval“ sám učitel metodou přednášky. Kromě jedné z vyučovacích hodin, které jsem sledovala, všechny byly zaměřené teoreticky, pouze jedna hodina byla zaměřena teoreticko-prakticky, a to v případě, kdy vyučující umožnila žákům pracovat ve skupinách. Domnívám se, že to byla pouze jedna hodina, ve které se rozvíjely klíčové kompetence, a ve které se žáci aktivně zapojili do vyučovací jednotky.

## 6. 6. Závěr empirického šetření

Je žádoucí, aby se učitelé aktivně zamýšleli nad výběrem učebních metod a nástrojů, které zvolí ve vyučovacích hodinách, které by žáky aktivizovaly a motivovaly ke spolupráci. Dobře zvolená metoda napomáhá dosáhnout určený cíl. Aktivizující metody napomáhají rozvíjet žáky jak v oblasti poznatkové, tak i citové a etické. Zvolený typ vyučovací metody má vliv také na klima ve třídě. Je třeba vytvořit takové podmínky pro práci, aby žáci měli chuť spolupracovat, byli motivováni k výkonu a k dosažení dobrých výsledků. Pokud žáci nebudou aktivně zapojeni do výuky, nemohou účinně rozvíjet klíčové kompetence. Kognitivní rozvoj probíhá na základě konstruování poznatků na základě vlastní činnosti. Z výše uvedených skutečností vyplývá, že vyučující mají tendenci tuto oblast podceňovat a pohybovat se v zažitých stereotypech.

# 7. ZÁVĚR

Soudobá politika Evropské unie v sobě zahrnuje cíle vytvořit předpoklady pro celoživotní učení, které si ovšem klade i úkol formovat psychologickou osobnost jedince. Prostřednictvím různých programů a projektů mají **především vysokoškolsky se vzdělávající občané Evropské unie nejen získat lepší orientaci ve stále komplikovanějším světě, ale také získat určitou mírou identifikace s celoevropskou kulturou** a Evropskou unií jako takovou. Mapování a analýza dokumentu EU i jejich promítání do školské politiky v ČR ukázala, že cíle pro současné vzdělávání a úkoly plynoucí pro výuku jsou racionální a vycházejí plně z potřeb soudobé společnosti a ekonomiky. V této souvislosti ovšem vyvstává potřeba změny **vztahu školského systému k celé společnosti,** na což výše uvedené dokumenty odkazují jen okrajově.

Významnější a jasnější místo mají v soudobé školské politice, ale i v pedagogické vědě **klíčové kompetence**. Jejich prostřednictvím se získávají základní dovednosti spojené se čtením a počítáním. **Pedagogická praxe se zabývá procesem učení ve všech fázích vývoje jednotlivce a ve všech sociálně psychologických skupinách**. Z tohoto důvodu vidí jako jednu z nejdůležitějších kompetencí **čtenářskou gramotnost**, která se kultivuje nejintenzivněji v období ukončení základního vzdělání. Čtenářská gramotnost není chápána v úzkém slova smyslu, ale jako schopnost pracovat s textem, porozumět mu a nadále s ním kreativně pracovat. Ilustrativní empirické šetření ukázalo, že mladí lidé kolem patnáctého roku mají rezervovaný vztah ke knize nejen jako zdroji zábavy, ale i jako zdroji informací. Před aktivní kultivací čtení upřednostňují počítač a masová média, které jim umožňují pasivní příjem informací. To se dostává do rozporu s cíli aktivního celoživotního učení.

Překonat tuto neblahou tendenci lze působením opravdu profesionálního učitele, který bude klíčové kompetence aktivně zapojovat do **forem a metod výuky** a zaměří se na různé typy myšlení a styly učení. Dalším nutným krokem je pomocí **vhodné motivace** vytvářet vztah k celoživotnímu učení. Proměna školy jako instituce, změny přístupu a myšlení učitelů jsou dlouhodobým procesem. I proto je nutné prosazovat profesionální pedagogiku a didaktiku při formulaci školské politiky.

# PŘÍLOHY

- DOTAZNÍK
- ZÁZNAMOVÝ ARCH

**DOTAZNÍK**

Žádám Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí diplomové práce. Tyto dotazníky jsou anonymní a údaje jsou určeny pouze pro účely diplomové práce a nebudou nikdy a nikde zveřejněny.

**Věnujte prosím pozornost zadání, jak postupovat při vyplňování. Správnou odpověď zakroužkujte!**

Děkuji za spolupráci a za Váš čas.

Gabriela Mullerová – autorka dotazníku

1. **Kolik je Vám let?**

a. je mi méně než 15 let
b. je mi více než 15 let

2. **Vyznačte zda jste** :

a. muž
b. žena

3. **Vyznačte, jaký studujete typ školy**:

a. základní školu
b. víceleté gymnázium

**4. Informace získávám z televize :** **a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**5. Informace získávám z denního tisku:** **a) ano- často**

**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**6. Informace získávám z internetu:**
**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**7. Informace získávám z odborné literatury:**
**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**8.: Školní knihovnu využívám:**
**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**13. Městskou knihovnu využívám:**
**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**14. Ve volném čase čtu knihy :**
**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**15. Informace získávám z knih :**

**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**13. Mám k dispozici internet:**

**ano – ne**

**16. Internet využívám hlavně pro zábavu :**

**a) ano- často**
**b) občas**
**c) výjimečně**
**d) ne- vůbec**

**Ještě jednou děkuji za spolupráci !**

## ZÁZNAMOVÝ ARCH

| |
|---|
| **1.1. Organizační forma výuky** |
| 1.1.1. individuální |
| 1.1.2. hromadná – frontální výuka |
| 1.1.3. skupinová |
| 1.1.4. kooperativní |
| 1.1.5. individualizovaná |
| |
| **1.2. Místo realizace** |
| 1.2.1. klasická učebna |
| 1.2.2. knihovna |
| 1.2.3. jazyková laboratoř |
| |
| **1.3. Podíl subjektů** |
| 1.3.1. autodidaktické -sebevzdělávání |
| 1.3.2. heterodidaktické – přímá výuka |
| |
| **1.4. Sebevzdělávání** |
| 1.4.1. literární (text, učebnice, encyklopedie..) |
| 1.4.2. masové sdělovací prostředky (televize, rádio) |
| 1.4.3. neliterární (video, diapozitivy) |
| |
| **2.1. Vyučovací metody klasické** |
| 2.1.1. metody slovní |
| 2.1.2. metody názorné |
| 2.1.3. metody praktické |
| |
| **2.2. Metody slovní** |
| 2.2.1. práce s textem |
| 2.2.2. rozhovor |
| 2.2.3. vyprávění |
| 2.2.4. vysvětlování |
| 2.2.5. přednáška |
| |
| **2.3. Vztah k praxi** |
| 2.3.1. praktická |
| 2.3.2. teoretická |
| 2.3.3. teoreticko-praktická |

## ZÁZNAMOVÝ ARCH - POKRAČOVÁNÍ

| |
|---|
| **2.4. Vyučovací metoda teoretická** |
| 2.4.1. přednáška |
| 2.4.2. cvičení |
| 2.4.3. seminář |
| |
| **2.5. Vyučovací metoda teoreticko-praktická** |
| 2.5.1. diskusní |
| 2.5.2. projektová |
| 2.5.3. problémová |
| |
| **3.1. Učitel – učební styl (autokratický, liberální, demokratický)** |
| 3.1.1. příkazy |
| 3.1. 2. odmítání aktivit žáků |
| 3.1.3. zadávání aktivit |
| 3.1. 4. napomínání |
| 3. 5. výzvy |
| 3. 6. varování |
| 3. 7. poučování |
| 3. 8. hodnocení |
| 3. 9. formální kontakt |
| 3. 10. rada, pomoc |
| 3. 11. žádost |
| 3. 12. motivování, povzbuzování |
| 3. 13. pochvala, poděkování |
| 3. 14. podpora samostatnosti |
| 3. 15. zájem o žáka |

# POUŽITÉ ZDROJE:

## LITERATURA


BROŽ, F. A KOL.: *Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh.* Tauris, Praha, 2006, ISBN: 80-211-0523-2

CEJPEK, J.: *Proměny let 90-tých.* SKIP, Praha, 2005, 64, 65, 67, 71 s., ISBN 80-858551-15-6
CENTRUM ČÍTÁRNA: *Čtením ke vzdělání.* Svoboda Servis, Praha, 2004, 6-7 s.,
ISBN: 80-86320-36-7

ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele.* SPN, Praha, 1987, ISBN:14-225-87

ČERYCHL,L., HAUSENBLAS, O. A KOL.: *České vzdělávání a Evropa.* Praha, Phare 1999, 7, 35 s., ISBN: 80-211-0312-4

GREGER, D., JEŽKOVÁ,V.: *Školní vzdělávání. Zahraničí trendy a inspirace.* Karolinum, Praha, 2007, 71, 72, 74, 77 s., ISBN: 80-246-1313-1

GRUBER, D.: *Rychločtení aneb šetřme časem.* Management press, Praha, 2007,
ISBN: 978-80-7261-157-7

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník.* Portál, Praha, 2003, 14, 88, 121, 262, 267, 332, 442, 667 s., ISBN: 80-7178-303-X

HOLÝ, R.: *Důležité je vědět.* EURO č. 51-52, 102-103 s.

CHALOUPKA, O.: *Horizonty čtenářství.* Albatros, Praha, 1971, 13-718-71

CHALOUPKA, O.: *Systém literární výchovy a jeho perspektivy.* Academia, Praha, 1971,
21-096-84

CHALOUPKA, O.: *Rozvoj dětského čtenářství.* Albatros, Praha, 1982, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 29, 40, 49, 50, 92, 105, 138, 144, 151, 174, 178, 202 s., 13-824-82

KALOUS, J., VESELÝ, A.: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky.* Karolinum, Praha, 2006, 8, 13, 24 s., ISBN: 80-246-1260-7

KELLER, J.: *Teorie modernizace.* Slon, Praha, 2007, 110, 111 s., ISBN: 978-80-86-429-66-3

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní.* PF UK, Praha, 1998, 18, 79, 82 s., ISBN: 80-86039-55-2

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ J. ET AL..: *(Ne)rovné šance na vzdělávání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Academia, Praha, 2006, 41 – 61 s., ISBN: 80-200-1400-4

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Vzdělávání a odborná příprava 2010.* Praha, 2004, 5, 6 s.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.* Tauris, Praha, 2007

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY : *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Tauris, 2001, ISBN: 80-211-0372-8

MUŽÍK, J.: *Andragogická didaktika.* Codex Bohemia, Praha 1998, 9, 13, 14, 17,19, 29, 31 s., ISBN: 80-85963-52-3

MUŽÍK, J.: *Didaktika profesního vzdělávání dospělých.* Fraus, Plzeň, 2005, 16 s., ISBN: 80-7238-220-9

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti.* Academia, Praha, 1995,
ISBN: 80-200-0525-0

PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Karolinum, Praha, 2004, 104 - 112, 208 s., ISBN: 80-7184-569-8

PETTY, G.: *Moderní vyučování.* Portál, Praha,1996, ISBN: 80-7178-070-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Portál, Praha 2003, 16, 34, 49, 53, 63, 65, 67, 70, 84, 104, 110, 214, 260, 270, 288,312, 313 s., ISBN: 80-7178-772-8

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech.* Portál, Praha, 1997, 152 s. ISBN: 80- 7178-170-3

RABUŠICOVÁ, R.: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu.* Masarykova univerzita, Brno, 2002, 15, 17, 19 s., ISBN: 80-210-2858-0

SPILKOVÁ, V. A KOL.: *Proměny primárního vzdělávání.* Portál, Praha, 2005, 17-21, 23 , 24 s., ISBN: 80-7178-942-2

STENBERG, R., J.: *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet úspěšnou inteligenci.* Grada Publishing, Praha, 2001, ISBN : 80-247-0120-0

ŠIMÍČKOVÁ A KOL.: *Přehled vývojové psychologie.* Univerzita Palackého, Olomouc, 2005, s. 71, 88, 96, 98 s., ISBN: 80-244-0629-2

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.* Karolinum, Praha, 2005, s. 58,
ISBN: 80-246-0956-8

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOL.: *Pedagogika pro učitele.* Grada, Praha, 2007, 299, 138 s., ISBN: 978-80-247-1734-0

WILDOVÁ, R.: *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky.* Svoboda Servis, Praha, 2004, 40 s. ISBN: 80-86320-36-7

# INTERNETOVÉ ZDROJE


EVROPSKÝ PARLAMENT.

[online ] [ citováno 2007]

Dostupné z :< http://europa.eu/institutions/inst/parliament/index_cs.htm>

GABAL, I., ANALYSIS ET CONSULTING: *Jak čtou české děti? Stručná zpráva o výsledcích analýzy.* Dostupné z: >http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_struc na_zprava.pdf>

HUČÍNOVÁ L.: *Klíčové kompetence.*

[ online] [ citováno 2006]

Dostupné z:< http://www.fts.cuni.cz/knspolecnost/pedagogika/5klicove_kompetence. doc>

HUČÍNOVÁ L.: *Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělání.*

[ online ] [ citováno 2006]

Dostupné z :< http:// učitelské-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskplisty/Ar. Asp? ARI.1011886.CAI 2155>

JONÁK, Z.: *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?*

[ online ] [ citováno 2006]

Dostupné z: <http://www.rvp.cz / clanek/368/1040>

KAPUSTOVÁ, D.: *Do vaší knihovny: Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.*

[ online ] [ citováno 2007 ]

Dostupné

http.:<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103325&CAI=2168>

KONÍŘ, P.: *Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí.* [online] [ citováno 2006]
Dostupné z :< htt.// www.rvp.cz/clanek.2612>

MŠMT: *Memorandum o porozumění – deklarace spolupráce ministrů zemí středoevropské spolupráce ve vzdělávání.* [online ] [ citováno 2008]
Dostupné z: <http: // www.msmt.cz / mezinarodni-vztahy/memorandum – o porozumeni-deklarace-spoluprace- ministru-zemi-stredoevropske-spoluprace-ve-vzdelavani.>

KRS, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry.*
[ Online ] [ citováno 2007]
Dostupné z:< http.://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102530&CAI=2168563.pdf >SOKRATES II. Dostupné z: < http.:// www.socrates.cz>

SOMR Z. A KOL.: *Strategie celoživotního učení ČR.* Národní ústav odborného vzdělávání, 2006, 11, 15, 17 s. [ online ]
Dostupné z :< http:// www.komora.cz/Files/ITP/Strategie_celozivotniho uceni_CR.201206.doc>

VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY. Dostupné z:< http://www.rvp.cz/search>
[ onlin ]

ZADRAŽILOVÁ D. *Změny v ekonomickém prostředí. Nové formy organizace práce a zaměstnaneckých vztahů.* [ Online]
Dostupné z :> http:// www.expertis.cz/upload/1071567637674 >

TÝM A AUTORŮ MŠMT : *Strategie celoživotního učení ČR.*

[online ] [ citováno 2007]

Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/163/1490>

< http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1>