

RECENZE A REFERÁTY

Vlastimil Pařízek
UČITEL A JEHO POVOLÁNÍ

Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988, 124 s.

Útlá knížka Vlastimila Pařízka „Učitel a jeho povolání“ je věnována analýze učitelské profese. Patří k čtivým titulům poměrně nové ediční řady, která je nazvána Pedagogické studie.

Publikace si zaslouží pozornost čtenářů teoretického časopisu, protože je jedním z plodů iniciativy kolegia ČSAV orientovat badatelskou práci v pedagogice na problematiku učitele. I když za zmínku stojí i stylistické pojetí, které vychází vstříc praktickému učiteli, přece jen hlavním důvodem kritického zájmu o tuto publikaci jsou její nové prvky v metodologickém přístupu k tradiční otázce.

Práce Vl. Pařízka o učiteli má dvě teoretické roviny, které se navzájem prolínají. První z nich tvoří obecně pedagogické hledisko, druhé pak hledisko pedeutologické.

Obecně pedagogické hledisko, které tkví jednak v důsledném řešení každé otázky z hlediska efektivnosti výchovy a vzdělání a jednak v uplatnění systémového přístupu, slouží Vl. Pařízkovi k tomu, aby se vyjádřil k řadě obecných pedagogických problémů.

Patří k nim sám pojem efektivnosti vý-

chovy a vzdělání, k němuž Vl. Pařízek přispívá rozlišením pedagogické efektivnosti a sociální efektivnosti vzdělání (v souladu se svým starším rozlišením vnější a vnitřní efektivnosti vzdělání), patří k nim obecné didaktické problémy (vymezení podstaty vyučování jako řízené výměny informací, vztah vzdělání a sebevzdělání, úlohy motivace při vyučování, pojem formální a neformální autority učitele, úloha cíle při volbě vyučovacích prostředků, význam školní známky aj.).

Za programové stanovisko Vl. Pařízka lze pokládat názor, že práce učitele — tj. především vyučování — je něco více než součet všech jejích determinant. „Tvoří jednotu, v níž jsou všechny okolnosti přítomny, ale jen jako faktory systému výchovy nahlíženého ze dvou hledisek: z hlediska vztahu cílů, obsahu, prostředků a podmínek vyučování a učení a z hlediska systému, který tvoří učitel, žák a učivo. Vedoucím prvkem tohoto systému jsou cíle výchovy, jež vyplývají z potřeb společnosti a jež reprezentuje učitel. Tento vedoucí prvek také sjednocuje všechny vnější i vnitřní determinanty učitelské profese“ (s. 44).

Uvedené stanovisko prozrazuje historickou kontinuitu pedagogického myšlení od často citovaného J. A. Komenského až k O. Chlupovi a v pozici k formálnímu hledisku herbartovskému či psychologickému spočívá především na hledisku obsahovém a gnozeologickém. Proto V. Pařízek tvrdí, že základem motivace žáků k učení je pojetí, výběr a uspořádání učiva (s. 72), proto stejně důsledně tvrdí, že základ výchovného vlivu učitele je v obsahu vzdělání, v učivu (s. 90).

V porovnání s tímto stanoviskem je pak méně důležité, že některé názory V. Pařízky se mohou stát předmětem sporu, což platí především o rozlišení čtyř hlavních činností učitele při vyučování. (s. 68 n.) Podle mého názoru jde spíše o různé kvality stejných činností, ne o jejich druh. V této souvislosti lze připomenout i třídění učitelských činností podle N. V. Kuzminové aj.

Druhá hlavní teoretická rovina celé publikace, rovina nauky o učiteli a jeho vzdělání (tzv. pedeutologie) spočívá u V. Pařízky na dvou dosud málo využitých metodologických zdrojích. Jedním z nich je profesiografie a druhým pak zkušenost z přípravy a činnosti učitelů odborných předmětů na odborných středních školách, u V. Pařízky především učitelů ekonomických předmětů. K tomu lze přičinit i dobrou konkrétní výzkumnou techniku, totiž konfrontaci činnosti učitelů začínajících, a učitelů zkušených, i když jde většinou jen o kusé a nepočetné průzkumné sondy.

Z profesiografie a také z teorií řízení výroby a hospodářství čerpá V. Pařízek velmi obezřetně, s respektem k zákonitostem výchovy a vzdělání. Proto používá hlavně kategoriálních nástrojů těchto oborů, zejména při definování profese a různých stránek učitelské způsobilosti. (kap. 2). Překračuje tak limity starší práce V. Špendly z r. 1974 a nově odpovídá na některé současné problémy. Například vymezením odborné způsobilosti učitele překonává pojmosloví vyhlášky MŠ ČR z r. 1985 o odborné a pedagogické způso-

bilosti pedagogických pracovníků tím, že spojuje připravenost předmětovou a připravenost pedagogickou v jeden celek, ve způsobilost odbornou. Konsekvence pro současné spory o systém výchovy socialistických učitelů jsou nasnadě.

Na druhé straně se V. Pařízek — na rozdíl od některých zahraničních pokusů — oprávněně zříká pokusu o vytvoření profesiogramu učitelské práce po způsobu profesiografie jednodušších profesí. Místo toho vychází z klasifikace osmi pracovních úkolů učitele, jak ji víceméně normativním způsobem vytvořil v r. 1972 O. Baláž. Podle výpovědí učitelů ekonomických předmětů pak vymezil časový podíl jednotlivých činností a mj. zjistil, že vyučování v týdenním pracovním čase učitelů činí až 25 hodin atd. (s. 63—67). Z těchto zjištění, která nepřeceňuje, vyvodil V. Pařízek jednu ze zvláštností učitelského povolání, která tkví v tom, že se dá vykonávat s velmi rozdílnou subjektivní náročností, aniž bychom si byli jisti, jak na ní závisí skutečný výchovně vzdělávací efekt.

Tím se dostáváme k jedné z největších předností autorova metodologického postupu. Díky tomu, že předmětem analýzy, kterou V. Pařízek vykonal, jsou živí lidé, učitelé současné školy, vstupuje do pedagogické teorie vedle ideálního učitele také učitel chybující při rozhodování, učitel s různou mírou tvořivosti, učitel působící v rozdílné sociální atmosféře, učitel s proměnlivými objektivními a subjektivními faktory své činnosti apod.

Kompasem pro rozhodování a jednání učitele v pedagogických situacích je pak podle V. Pařízky pedagogická teorie svým poznáním smyslu vzdělání, osobní a kolektivní zodpovědnosti učitelů před společností i dítětem, stejně jako svým poznáním samostatnosti a řízenosti pedagogické činnosti. Proto obecně pedagogická i profesiograficky pedeutologická rovina publikace V. Pařízky tvoří ústrojnou jednotu a je pokrokem v úsilí o rozvoj pedagogické kultury českých a slovenských učitelů.

Alexandr Tuček

V poslední době jsou stále častěji kladeny otázky vztahující se k morálním kvalitám mladé generace, k jejímu vztahu k práci, k hodnotám atd. V televizi i ve filmu můžeme vidět alarmující příklady nehumánního, antisociálního a agresivního chování. Přes zvýšenou snahu podívat se realitě do tváře však stále ještě přetrvává zjednodušené chápání a řešení problémů spojených s morálním vývojem dětí jen v závislosti na disciplinárních technikách, což vyúsťuje v bezradnost a neúspěšnost. Zároveň si však stále více lidí uvědomuje, že vytvoření optimálních mravních kvalit u každého jedince, projevující se v jeho přesvědčení, chování i jednání, je záležitostí celospolečenskou, mimo jiné značně závislou na morálním jednání dospělých, kterou škola sama izolovaně nemůže vyřešit. Zvýšenou pozornost je nutné věnovat příčinám negativních jevů v morálním vývoji dětí, což si vyžaduje především zjištění, jak se morální vývoj člověk konstituuje, co tento morální vývoj podmiňuje a rozvíjí a co narušuje (deformuje). Řešení těchto i dalších otázek činí si značný nárok na psychologii.

Vzhledem k tomu, že psychologie zatím těmto otázkám nevěnovala velkou pozornost, je přínos J. Kotáskové v řešení problematiky morálního vývoje průkopnický a má velký význam nejen pro psychologické vědy, ale především pro nápravu výše naznačených více než aktuálních problémů.

Recenzovaná monografie, která má syntetický charakter, se zabývá odhalováním zdrojů (složek) a vývojem morální autonomie a kompetence v dětství v širším kontextu socializace osobnosti. Autorka čerpá z bohatého přehledu teoretických i empirických výzkumů vztahujících se k dané problematice, ale především z vlastních výzkumných zkušeností a poznatků.

V práci jsou podle slov autorky hledá-

ny odpovědi především na tyto okruhy problémů: „Které činitele v ranějším vývoji dítěte je možno považovat za hlavní, resp. formující pozdější morální vyspělost, sociální adjustovanost, kompetenci, autonomii, aktivitu apod. — Jakými stadii vývoje, zvláště vývoje učení a poznávání, prochází osobnost v ranější ontogenezi a jak se vztahuje tento proces k utváření mravního vědomí. — Jaké místo zaujímá v systému vyvíjející se osobnosti morální vědomí, morální citění a morální jednání. Tedy otázky vztahu různých úrovní a kvalit osobnosti, strukturálních i dynamických, při respektování kontinuity či diskontinuity, reverzibility či irreverzibility určitých procesů, k utváření morálních kvalit. — Jak se mění v průběhu ontogeneze hierarchie působení rodičovských autorit jako sociálních modelů, vrstevnického kolektivu a jiných společenských vzorů v rámci různých výchovných a společenských institucí“ (s. 9—10).

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole autorka shrnuje dosavadní poznatky o problematice rané socializace osobnosti. Podrobně diskutuje názory na význam různých podmínek a vlivů, kterým mohou být děti vystaveny. Vystopovává nejen vlivy negativní a škodící v rané socializaci dítěte, ale především vlivy pozitivní, rozvíjející, které zkvalitňují morální vývoj dítěte a mají pozitivní dopad i na celkovou sociální zralost dítěte. Zdroje, či lépe řečeno nezbytné předpoklady pozdější morální autonomie dítěte, hledá v charakteru vztahu matka, dítě a rané učení, v zákonitostech kognitivního vývoje, formování sebepojetí v závislosti na rodičovských postojích atd.

Druhá kapitola je věnována teoriím vývoje morálních složek vědomí. Na základě teoretického rozboru je zevrubně analyzována především problematika altruizmu, morálního usuzování, vztah sociálních situací a morálního vývoje atd. V zá-

věru této kapitoly se autorka věnuje otázkám periodizace vývoje morálních charakteristik.

Třetí kapitola je zaměřena na funkci morálních složek vědomí, a to především na koncepci regulace morálního jednání, úrovní kognitivních procesů a motivaci k morálnímu jednání. Jak autorka zdůrazňuje, porozumění příčinám vzniklé situace, uvědomění si společenských i vlastních norem, cílů a hodnot zahrnutých v posuzované situaci je důležitou, ale nikoli dostačující podmínkou pro aktivizaci reálného jednání. Velký význam pro aktivní morálku projevující se v jednání zaujímá nejen vyspělost emoční, ale především stupeň rozvoje motivační sféry osobnosti dítěte. Nejde přece jen o to, aby dítě poznalo, co je morální a co nemorální, ale aby také morálně jednalo.

Čtvrtá kapitola knihy je věnována ukázkám a hlavním výsledkům vlastních studií J. Kotáskové. Čtenáři se zde mohou především seznámit s východisky, záměry a některými výsledky longitudinálního výzkumu socializace osobnosti, který byl započat v roce 1969 a dosud pokračuje. Tento výzkum má obrovskou cenu nejen konkrétními výsledky, ale i celkovou koncepční výstavbou celého výzkumného projektu. Vzhledem k tomu, že výzkum byl zaměřen především na význam různé sociální stimulace pro dítě, bylo za metodický základ projektu zvoleno opakování týchž sociálních situací dítěte s matkou, a to ve věku 18 měsíců, 3 let, 4 1/2 a 6 let života dítěte, a používalo se týchž hodnotících kritérií experimentátory a hodnotiteli. U starších dětí (7 1/2, 10 a 15 let věku) bylo do výzkumu zahrnováno další sociální prostředí (vrstevníci, učitelé atd.). Tento přístup autorce umožnil „objasnit nejen s věkem se měnící význam téhož vnějšího projevu matky pro dítě (negativní a pozitivní posilování chování, povzbuzování a zákazy), ale v souvislosti s ostatními sledovanými proměnnými i různost dominujícího mechanismu učení v různém věku“ (s. 91). V této souvislosti považujeme z hlediska výchovného působení mi-

mo jiné za nesmírně závažné zjištění autorky, že již u starších předškolních dětí je pro pozdější morální zralost dítěte méně podstatné, jak se rodiče otevřeně projevují v reakci na chování dítěte, a začíná mít daleko větší význam to, jak se chovají vůbec, jaké mají postoje, jací v podstatě jsou.

Aby autorka mohla postihnout kvalitativní změny pramenící z neustálého střetávání vnitřních a vnějších faktorů vývoje, doplnila longitudinální výzkum řadou normativních studií, které mají význam nejen pro vytvoření dětí, ale zároveň poskytují řadu výsledků o dosažené úrovni morální zralosti našich dětí v závislosti například na externalitě versus internalitě dětí atd. Z praktického hlediska jak pedagogickopsychologického, tak klinicky diagnostického a poradenského, je nutné zvláště vyzdvihnout vyvinutí metody zaměřené na úroveň dosažené morální zralosti. Bohužel psychologie disponuje velice úzkou škálou diagnostických nástrojů pro postižení vývojových charakteristik rozvoje osobnosti. O to více je nutno ocenit snahu J. Kotáskové vyplnit tuto mezeru metodou postihující morální vyspělost dítěte. A nejde jen o zachycení anomálního morálního vývoje ve vztahu k delikvenci, ale především o podchycení daleko častějších maladaptacních symptomů ve vztahu k vrstevníkům, autoritám, normám a pravidlům, při vysvětlení anomálií motivační sféry osobnosti dítěte, které mají velmi často svůj původ v morální nezralosti dítěte. Autorka čtenáře podrobně seznamuje s postupem psychometrického ověřování a analýzy prezentované metody. Velkou výhodou této metody je možnost skupinové administrace, je možné využít jí nejen ke zjištění dosažené úrovně morální zralosti dětí, ale i jako měřítka dlouhodobějších i krátkodobých výchovných či terapeutických vlivů ve skupinách formálních i neformálních.

Pravděpodobně mnoho čtenářů se po přečtení monografie znovu vrátí k bohaté řadě článků a statí uveřejněných především v Československé psychologii

a v časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa, kde autorka měla možnost detailně popsat řešení problémů všech svých výzkumů, na které v monografii nezůstalo místo, a znovu ocení velikou vědeckou erudici, poctivost a pracovitost autorky.

Přes významný pokrok v řešení této nanejvýš aktuální problematiky zůstává otázka optimalizace morálního vývoje,

tedy zjištění nejvhodnějších podmínek pro rozvoj morální kompetence dítěte, jak zdůrazňuje sama autorka, stále otevřená. Recenzovaná monografie však přesvědčivě ukazuje další cestu k úspěšnému zkoumání a řešení výše naznačených klíčových otázek a problémů. Spolu s čtenáři se proto těšíme na další autorčiny publikace.

Isabela Pavelková

Peter Gavora a kol.

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Bratislava, Veda 1988, 249 s.

V československé pedagogické literatuře je málo prací, které by bylo možno označit za „vzorové“. Způsob, jakým pracovníci Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV prezentují výsledky svého několikiletého výzkumu v monografii o komunikaci ve vyučování, tuto charakteristiku plně zasluhuje. Jak po stránce obsahu, tak z hlediska jeho publikačního ztvárnění pro sféru teorie, výzkumu i praxe vzdělávání. Všimneme si v recenzi obou těchto stránek.

Obsah monografie je rozčleněn do čtyř částí: První, obecná část (P. Gavora) je důkladně založeným teoretickým úvodem k celé problematice pedagogické komunikace (PK), jejímž prostřednictvím se realizuje výchovně vzdělávací proces ve škole. Popisují se teoretická východiska a zdroje, z nichž se pojetí PK vymezuje: teorie sociální komunikace a sociální (i specificky pedagogická) interakce. Největší význam tu má vymezení pojmu „pedagogická komunikace“, a to z hlediska jejích funkcí, rovin a vztahů (s. 22–34) — je to zejména vztah k cílům a obsahu vzdělávání a výchovy. Důležité je rovněž vymezení vztahu mezi „pedagogickou komunikací“ a „pedagogickou informací“ (kognitivní, afektivní a regulativní) a rozlišení různých typů komunikačních činností, jimiž se realizuje PK. Vcelku jde v této první části o dosud nejsystematičtější teoretické objasnění PK, jaké u nás dosud bylo publikováno.

Součástí první části je dále metodologický úvod k výzkumu PK. Čtenář se seznamuje s příslušnými výzkumnými metodami, získáváním a vyhodnocováním empirických údajů o PK i s popisem konkrétního výzkumného vzorku: Jeho jádro tvoří 59 vyučovacích hodin (ze sedmi bratislavských základních škol, z různých vyučovacích předmětů, realizovaných dvaceti pěti učiteli), nahraných na magnetofon a přepsaných do standardizovaných protokolů. Pro některé speciální analýzy byly však použity i další vzorky — např. ve výzkumu porozumění matematickým a fyzikálním pojmům se pracovalo (J. Vantuch) s reprezentativním vzorkem všech slovenských žáků 7. ročníku.

Druhá část monografie (Komunikace učitel—žáci v základní škole) prezentuje již konkrétní výzkumy: struktury v PK, řízení PK učitelem, dialog v PK, komunikace v tradiční a netradiční vyučovací hodině. Tato část je bohatě naplněna zjištěními, která jsou celkově obrazem toho, jaký je skutečný profil komunikace při vyučování. Např. v kapitole o strukturách PK (M. Samuhelová) se dokládá řadou dat, že ve vyučování sice převládá dialog (dvousměrný tok informací mezi učiteli a žáky), avšak: učitel je téměř vždy iniciátorem komunikace, učitel rozhoduje též o zahájení, průběhu, ukončení, počtu a struktuře komunikačních aktů, zatímco komunikační aktivita žáků v tomto smys-

lu je velmi omezená (to potvrzují i výsledky z jiných, nezávislých výzkumů).¹

Obdobně v kapitole o řízení PK učitelem (L. Šimčáková) je popsáno a dokumentováno, jakých způsobů užívají učitelé k regulaci komunikace s žáky a tím vlastně k řízení celého procesu výuky: Zjišťuje se, že v průměru (z 24 analyzovaných hodin) připadá na 1 vyučovací hodinu 161 řídících výpovědí učitele: Nejčastěji takové, jimiž učitel hodnotí žáka (38 % všech řídících výpovědí učitele) — naproti tomu takový typ řídících výpovědí, jimiž učitel kontroluje, zda žáci něčemu porozuměli, je velmi řídké používán (jen 0,31 %!). To jistě ukazuje, co a jak vlastně učitel řídí ve vyučování, ovšem analýza také prokázala, že mezi jednotlivými učiteli jsou velmi značné rozdíly.

Cenná je kap. o dialogu mezi učiteli a žáky (L. Hrdina). Je to podrobná analýza otázek, odpovědí a reakcí na odpovědi vyskytujících se v průběhu vyučování. Opět se prokázaly některé negativní rysy současné PK: Např. z analyzovaných 1 611 otázek registrovaných v 15 vyučovacích hodinách 4.—8. roč., bylo jen 1,7 % otázek položeno žáky (!), kdežto všechny ostatní vyslovovali učitelé. Také analýza odpovědí žáků přináší neutěšené poznatky (převládají odpovědi krátké, často jednoslovné, nesouvislé atd.).

Pro účely optimalizace výuky je neobyčejně důležité srovnání PK v tradičních a netradičních vyučovacích hodinách (M. Šimončíčová). Šlo vlastně o experiment, v němž „netradiční“ hodiny byly takové, které obsahovaly tzv. bloky aktivizačních podnětů (tj. fáze samostatné práce žáků zaměřené na řešení úloh v různých organizačních formách — samostatná individuální práce, práce ve dvojicích, skupinách aj.). Výzkum se uskutečnil ve dvou třídách 6. ročníku (ve slovenském jazyce, v přírodopise a v zeměpise) a prokázal velmi signifikantní rozdíly mezi oběma typy výuky: Např. v netradičních hodinách se nejen zvyšuje podíl žáků na komunikaci, ale i úroveň jejich poznávacích aktivit aj.

Ovšem realizace netradiční výuky — jak konstatuje autorka — je velmi náročná z hlediska přípravy učitele, didaktických materiálů atd.

Třetí část monografie je věnována problematice „jazyk a text v komunikaci na základní škole“. Tato část dokládá, že PK se v pojetí výzkumného kolektivu chápe nejen ve smyslu mluvené komunikace učitel—žáci, ale také jako komunikace žák—text (pedagogický či jiný). Jak ukazuje M. Holčík (v kapitole o porozumění slovu), úspěšnost vzdělávacího procesu závisí již na tom, jak vůbec žáci identifikují, chápou významy slov a jak by bylo možno efektivněji vést žáky k poznávání lexikálních významů. K danému účelu byl proveden také experiment s metodou TKTV (text-konzultace-tvoření vět), jejíž podstatou je systematické vedení žáků k používání lexikálních významů při souvislém vyjadřování. Autor formuluje v této kapitole řadu návrhů (vztahujících se k žákům i učitelům) týkajících se role textu a jeho chápání v učení a vyučování.

S tím souvisí analýza porozumění matematickým a fyzikálním pojmům žáky (J. Vantuch). Jádrem výzkumu bylo použití souborů didaktických úloh různého typu pro žáky 7. ročníku, jimiž se zjišťovala hloubka porozumění pojmům. Výsledky ukazují velmi vysokou neúspěšnost žáků v těchto úlohách, jejichž hlavní příčinou je podle autora „nedostatečně hluboké porozumění prezentovanému učivu, jak v textech učebnic, tak učitele“ (s. 200). Autor to vysvětluje — zcela oprávněně, jak se prokazuje i v jiných předmětech — tím, že texty učebnic (a v závislosti na tom i výklady učitelů) jsou silně založené na strukturách, pojmech a formulacích příslušných věd, takže jsou pro žáky daného věku málo pochopitelné, nestimulující atd.

Závěrečná kapitola této části se zabývá porozuměním textu žáky (P. Gavora), a to z hlediska toho, jak je porozumění závislé na některých vlastnostech žáků. Na vzorku 375 žáků 5.—9. ročníku

bylo prokázáno, že schopnost porozumět textu je závislá na věku, na úrovni verbálních schopností; naproti tomu (což je v překvapivém rozporu s různými zahraničními zjištěními) nebyla prokázána závislost na pohlaví, tj. rozdíly mezi chlapci a dívkami v porozumění textu jsou nevýznamné (ovšem je nutno vzít v úvahu určitou omezenost použitého zjišťovacího testu). Důležité je i zjištění, že hodnocení žákovy schopnosti porozumět textu učiteli je dosti nepřesné, a to zvláště ve vyšších ročnících základní školy.

Čtvrtá, poslední část monografie, nazvaná „Možnosti aplikace výsledků výzkumu“ (M. Holčík), je velmi stručná, ale výstižně shrnuje, ve kterých oblastech mohou být výsledky a zejména metody popsané v knize využity: těžiště leží v aplikacích při dalším zkoumání PK a reálné výuky, ale možnosti jsou i v aplikacích pro řízení školství, v pregraduálním a postgraduálním vzdělávání učitelů aj. (V souvislosti s tím předkládám návrh: Vypracovat na základě monografie příručku pro učitele, která by jim ukazovala — na základě konkrétních zjištění a s konkrétními ukázkami protokolů, avšak přístupným, tedy ne striktně vědeckým způsobem —, jaký je vlastně profil současné komunikace učitel-žáci a kde jsou cesty její optimalizace.)

Konstatoval jsem na začátku recenze, že monografie je přínosem nejen po stránce obsahu, ale i jeho prezentací. Čím je to dáno? Autoři zpracovali výklad podle jednotného schématu, takže každá kapitola má shodnou strukturu: 1. teoretická část (východiska a zařazení problematiky do domácího a zahraničního kontextu), 2. empirická část (cíle a me-

tody výzkumu, výzkumný vzorek, výsledky a interpretace), 3. závěry. Tato struktura je velmi užitečná, neboť čtenář se může rychle orientovat u každé problematiky jak o tom, co se o ní již ví, tak o tom, co nového a jakými způsoby se zjistilo. A to je nesporně takový způsob prezentace výzkumu, jaký by měl být používán důsledně ve všech pedagogických publikacích.

Jde tedy o knihu mimořádně hodnotnou, která je nejen u nás, ale i v kontextu všech socialistických států vlastně první tak zevrubnou monografií o komunikaci ve vyučování.

Z tohoto pozitivního hodnocení samozřejmě nevyplývá, že publikace je definitivním pohledem na danou problematiku. Naopak — mnoho dalších u nás dosud neobjasněných jevů, čeká na další výzkum: např. z monografie se nedozvídáme nic nebo jen málo o neverbální komunikaci ve třídě, o efektech a efektivnosti PK (informace na s. 36—37 je zcela nedostačující) a zejména o ovlivňování žáků prostřednictvím komunikace (tj. o persuzivním procesu, který má ve vzdělání a výchově tak významnou a současně tak málo prozkoumanou roli). Přinese nám nová objasnění další výzkum autorů?

Jan Průcha

POZNÁMKA

¹ To je dáno současným pojetím výchovně vzdělávacího procesu, v němž je komunikace regulována ustálenými pravidly — viz Gavora, P.: *Pravidlá komunikácie učiteľ-žiaci na základnej škole*. Pedagogika, 37, 1987, č. 2, s. 177—189.

Július Boroš
CITOVÝ SVET MLADÉHO ČLOVEKA
Bratislava, Smena 1988, 212 s.

Nakladateľstvo Smena v Bratislave vo svojej edícii Križovatky zrealizovalo od r. 1982 dvadsaťšesť záslužných edičných

diel, ktoré obohatili knižnice nielen mládežníkov, ale majú čo povedať všetkým generáciám a v neposlednom rade si na-

še uznanie vyslúžila Smena aj za svoju najčerstvejšiu publikáciu od J. Boroša Citový svet mladého človeka.

Sympatická knižočka od renomovaného autora, najpovolanejšieho odborníka na psychický vývin mládenca a dievčiny, pozostáva zo šiestich kapitol, ktoré sa čítajú takrečeno jedným dychom. Sú napísané populárnovedeckým štýlom, ktorý však v ničom neznižuje vysokú odbornú hodnotu diela. Tak čítame o psychickom, telesnom a citovom vývine mládenca a dievčiny v období adolescencie, o ich citoch, vzájomných vzťahoch ako aj vzťahoch k dospelým. Autor načiera aj do histórie názorov na emócie a city a píše, aké miesto zaberajú v živote mladého človeka. Zapodieva sa vývinom, zrením emócií a citov a vplyvom učenia, prostriedkami výchovného ovplyvňovania citov, citovým prežívaním a poznávacími procesmi, klasifikáciou citov, morálnymi a estetickými citmi, medziľudskými citovými vzťahmi, sebacitmi a vôbec citovými stavmi mladého človeka. Ďalej analyzuje pozorovateľné prejavy citov a emócií, emocionálne prejavy strachu, prežívanie trémy, smiechu a radosti, náklonnosti, nenávisťi a hnevu. Samostatnú kapitolu venoval aj emóciám a psychológii aktivácie správania mladého človeka, kde zahrnul emócie a zdroje aktivácie, potreby mladého človeka, ku ktorým mimo iných patrí potreba obživy, odievania, bývania, zdravia, potreba uvoľnenia (oddychu), potreba bezpečnosti a istoty, potreba finančného príjmu, ako aj poznávania. V tejto kapitole autor odhalil aj správanie mladého človeka v konfliktných situáciách a príčiny konfliktov, ako aj ich riešenie, ba naznačil aj, ako konfliktom predchádzať. Knižka vrcholí v kapitole city lásky a mladý človek, kde autor od charakteristiky citu lásky a jej základného prejavu, cez vývin lásky načiera hlboko do prejavov prvej lásky mladého človeka, až po city lásky a problémy manželstva, úplnú vzájomnú dôveru, úprimnosť a úctu, dozrievanie vzájomných partnerských vzťahov, poznávanie a porozumenie, problémy s citmi lásky vo

vzťahu k sexu a manželstvu, riešenie prvých konfliktov v láske a manželstve. Autor nenasadzuje čitateľovi žiadne ružové okuliare, ale ak aj poukáže na možné problémy s citmi, vzápätí načrtáva možné riešenie a východisko zo závozu, preto jeho publikácia nikdy nevyznieva pesimisticky.

Borošovov názor na nášho mladého človeka je nasledovný: V oblasti psychického rozvoja je pre obdobie mládenca a dievčiny príznačné, že v ňom dosahujú stupeň relatívnej zrelosti vlastne všetky základné psychické procesy. Odraz objektívnej reality vo vedomí adolescentov prostredníctvom pociťovania a vnímania je taký istý ako u dospelého. Pravda, vnímanie je poznamenané skúsenosťou adolescentov. V predstavách, obrazotvornosti a vo fantázii sa síce ešte stretávame so snením s otvorenými očami, s rojčivosťou, no predchádzajúci pubertálny sklon k prebujnenej fantázii a rojčivosti je už do značnej miery ovládaný reálnou a kritickou činnosťou vedomia. V období adolescencie naďalej pokračujú zmeny vo všetkých fázach pamäti (zapamätavania), v uchovávaní naučeného i schopnosti reprodukcie. Široko sa rozvíja tzv. slovnologická pamäť. Vrchol vo všetkých týchto oblastiach pamäti sa dosahuje okolo dvadsiateho druhého až dvadsiateho piateho roku, aby potom v dospelosti dlho zostala na pomerne vysokej úrovni. Dozrieva vôľa, čo sa prejavuje v tom, že ubúda správanie na základe náhodných impulzov a sugestívnych podnetov a vsúva sa doň úvaha, väčšie rozmyslenie si skutkov už pred ich vykonaním. Ustalo vanie a dozrievanie psychických procesov adolescentov sa prejavuje v schopnosti úmyselne a trvalo sústrediť a zamerať vedomie na určité javy a činnosti. Zároveň sa postupne ustauje aj pozornosť, až dosiahne plnú kvalitu. Dozrieva najmä činnosť tzv. úmyselnej pozornosti, hoci jej koncentrácia a trvanie nezriedka narušuje vzrušivosť, ktorá súvisí s citovým hnutím mladíka a dievčiny. Prikláňanie sa adolescentov k životnej realite usmerňuje aj

činnosť fantázie. Pri nedostatočnej a zle usmerňovanej výchove a pod vplyvom nevhodného prostredia sa môže fantázia utvárať nesprávne, odtrhnuť od života alebo pre spoločnosť nežiadúcim smerom. V tomto životnom období jasne vidieť aj pokrok v rozvoji vôle, pretože vo svojom vývine mladí ľudia dospeli k reálnejšiemu poznaniu, ale najmä k hodnoteniu svojich schopností, predností a nedostatkov. Rozhodovanie a konanie sa do značnej miery zbavuje náhodných impulzov a nepremyslených rozhodnutí. Medzi motívy rozhodovania a konania vstupuje reálna úvaha, obozretnosť i kritickosť. Mladík a dievčina sa už tak ľahko nerozhodnú pre niečo, na čo nebudú mať dosť síl, no ak sa rozhodnú, potom sa všemožne usilujú svoje rozhodnutie uskutočniť.

Rozvoj psychických procesov takto speje k dosiahnutiu rozumovej zrelosti mladých ľudí. Najmä myslenie sa dostáva na vysoký stupeň. Výskumy zamerané na tento problém ukazujú, že najvhodnejším spôsobom, ako rozvíjať rozumové funkcie a myslenie vôbec, sú myšlienkové operácie, usudzovanie a uvažovanie alebo tzv. aktívne a tvorivé myslenie. A naozaj, adolescenti väčšinou hlboko uvažujú, radi diskutujú, vedú rozumové spory, bránia svoje názory a presvedčenia, učia sa ich

logicky zdôvodňovať. Podstatne sa obohacuje slovník, vety sú gramaticky a štylisticky správne formulované, často sa v nich objavuje veľa slovies, abstraktných pojmov a cudzích slov, ktorými sa najmä mládenci radi blýskajú. Vidieť to nielen v slovných prejavoch, ale aj v písomných prejavoch a výtvoroch, v ktorých sa odzrkadľuje vkus a estetické čítanie. Takáto je väčšina našej mládeže, ale autor nepopiera, že sa sem tam vyskytnú aj problémoví jedinci, a týmto venuje vo svojej knihe osobitný priestor.

Publikácia je vhodným základom na rozpracovanie ďalších otázok, ktoré sa bezprostredne týkajú emocionálnocitových procesov a stavov mladých ľudí, ich problémov vo vzájomných citových vzťahoch, ich aktivácie, motívov a potrieb i niektorých ďalších problémov, s ktorými sa nevyhnutne stretávajú na ceste svojho plnohodnotného začínajúceho života. Tej etapy života, v ktorej je nevyhnutné definovať seba samého ako plne uvedomelého príslušníka skupiny, kolektívu a spoločnosti, a tak naplniť vlastnú existenciu spoločenskými úlohami, hodnotami a ideálmi, pre ktoré sa oplatí žiť.

Milica Lesáková

B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber, M. Mandl
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

Ein Lehrbuch Psychologie Verlags Union Urban u. Schwarzenberg, München – Weinheim 1986, 873 s.

V této velmi obsáhlé učebnici, psané předními představiteli psychologie a vydané nakladatelstvím s tradičně vysokou úrovní publikací se ukazuje, že: 1. pedagogická psychologie je stále v převážné míře orientována především na psychologické aspekty procesu vzdělávání; 2. stále více se oproštuje od zjednodušujícího vlivu amerického pedagogicko-psychologického behaviorismu, i když v sobě zahrnuje cenné výsledky jeho výzkumů a 3. rozšiřuje svůj předmět o nová témata, zejména pod vlivem ekopsychologie, resp. no-

vější témata podstatně rozšiřuje, zejména výchovně vzdělávací problematiku hromadných sdělovacích prostředků.

Kniha patřící k nejrozsáhlejší učebnicím pedagogické psychologie vydaným v osmdesátých letech v NSR, je rozdělena do čtyř dílů. První díl pojednává o pedagogické psychologii jako vědě a zahrnuje vedle vědeckoteoretických základních otázek pedagogické psychologie (k nimž mimo jiné patří problém vztahu teorie a praxe, jeho vědeckoteoretická diferenciaci, ale i „metateoretický pokus o řeše-

ní“) a vedle otázek metodologických (základní kategorie pedagogicko-psychologického výzkumu a další) také dějiny pedagogické psychologie. Ve druhém dílu je tematizována problematika výchovy a učení, uvedená podrobnou analýzou pedagogické situace a rozvedená dále v konceptu psychických změn dosahovaných vlivem výchovy, psychologie získávání vědění („Wissenserwerbs“) a obsahující dále kapitoly o psychologii učitele, vychovatele, pedagogické interakce, prostředí, v němž se učení odehrává, a psychologie učení se pomocí vzdělávacích prostředků. Obsah třetího dílu je věnován „pedagogicko-psychologickému jednání“, jeho modelu, diagnostickým a prognostickým aspektům, a zahrnuje i problematiku poradenství, prevence, intervence a evaluace. Poslední čtvrtý díl je věnován perspektivám a je nazván „pedagogická psychologie v devadesátých letech“ (rozumí se tohoto století); je to spíše esejistické pojednání s jednou příznačně nazvanou kapitolou „úzká cesta mezi oportunistickým aktivismem a věží ze slonové kosti“ (rozpory mezi praktickými a teoretickými pedagogy, resp. rozpory mezi potřebami pedagogické praxe a teorie, které jsou tíživě pocítovány i u nás) a s dalšími kapitolami, jejichž obsahem jsou „programatické perspektivy“ pedagogické psychologie, její možný pokrok, přeorientování pedagogicko-psychologického výzkumu a další. Text napsalo 26 autorů.

Pedagogická psychologie je definována tradičně (A. Fischer, 1917) jako „psychická stránka výchovy“ a je chápána jako psychologická disciplína, přičemž její sounáležitost s psychologií je ražena především postavením otázek, konceptů, teorií a výzkumnými metodami, které mají být „psychologické“. Avšak může být předmět pedagogické psychologie vymežován jen kategorií výchovy, ptají se autoři této úvodní kapitoly a současně hlavní redaktoři celého díla B. Weidenmann a A. Krapp. Považují pojem výchovy pro vymezení předmětu pedagogické psychologie za příliš úzký, neboť nezahrnuje

např. takové problémy, jako jak se mění sebecit žáků, kteří musí opakovat školní třídu, jak působí raně dětské kontaktní chování na pečovatelské chování matky atd. Tyto příklady zachycují situace, v nichž vliv nevychází přímo od vychovatele a v nichž tyto vlivy nejsou cílově zaměřeny; poslední příklad zkoumá vliv dítěte na vychovatele. Pedagogická psychologie však musí zahrnovat tyto výše uvedené problémy. Proto se pro vymezení jejího předmětu nabízí místo kategorie výchovy koncept změny („Veränderung“), ale ten je zase příliš široký, a tak je třeba tuto „změnu“ specifikovat. Nicméně potíže vyvolává dále fakt, že pedagogická psychologie se neomezuje jen na změny, podobně jako věda o výchově zkoumá pokusy o výchovný vliv nezávisle na tom, zda jsou úspěšné. Oba autoři se pak pokoušejí vymezit předmět pedagogické psychologie pojmem pedagogické situace. K ní patří vyučování cílově jednajícího učitele stejně jako situace samoučícího se jedince, dálkově studujícího, nebo nevědomě přejímání role dětmi z televizního zábavního seriálu. V pedagogických situacích nemusí být přítomen vychovatel, mohou i nemusí být intencionálně aranžovány: „Pedagogické jsou situace tehdy, když potenciálně nebo fakticky (spolu) určují pedagogicky relevantní efekty... Pedagogicky relevantní může být změna, ale také stabilizace. Může se týkat kognitivní, emocionální nebo behaviorální oblasti“ (s. 6).

Z bohatého materiálu, který kniha studujícímu předkládá, si zde všimneme tématu, který úzce souvisí s výše uvedeným chápáním předmětu pedagogické psychologie. Je to téma psychologie pedagogické interakce, které je obsahem desáté kapitoly, jejímiž autory jsou M. Perrez, G. L. Huber a K. A. Geissler (s. 361 a n.). Bylo již poukázáno na to, jak nepřehledné problémy vyvolává pojem sociální interakce, je-li definován jako vzájemné působení („Wechselwirkung“), neboť tento pojem může být přiměřeně použit až tehdy, když se vytvoří kauzální diagnóza případu

(„kdo ovlivňuje koho?“). Méně složitým se problém stává, když je sociální interakce chápána jako sociální vztah, neboť tu stačí znak, že dvě nebo více osob je na sebe navzájem nějak zaměřeno a ve svém chování se na sebe navzájem orientuje. „O sociální interakci chceme obecně hovořit, když se dva nebo více lidí ve svém jednání k sobě navzájem vztahují, přičemž nezáleží na tom, zda přitom dosahují nějakého vlivu či nikoli“ (s. 363). Současně je třeba rozlišit statickou a dynamickou sociální interakci. Statické koncepty, resp. interpretace, vycházejí z toho, že výsledky sociálních interakcí (postoje, jednání atd.) jsou vysvětlitelné časově stabilními vlastnostmi struktury interakce a situace, v níž k interakci dochází (úzkostnost dítěte je tak vysvětlitelná časově stabilní tendencí jeho rodičů často dítě trestat za nežádoucí chování). K. Lewin (1936) zavedl dynamické pojetí sociální interakce, které vychází z toho, že v procesu interakce jednání partnerů interakce představují navzájem podmíněné důsledky a příčiny v řetězu jednání. „Pedagogická interakce“ je částí sociální interakce, je to sociální interakce, která se odehrává ve výchovné situaci. Zvláštní psychologickou charakteristiku pedagogických interakcí lze pak odvodit z malého každodenního „pedagogického konfliktu“, který vyvstal mezi matkou a její desetiletou dcerou, mající přes svou průměrnou inteligenci ve škole potíže s prospěchem. Vystávají tu především otázky, zda je tato interakce vzájemná nebo jen asymetrická, a jde tu o dimenzi cizí řízení, vs. sebeřízení; dále je tu otázka, jaké cíle sledují zúčastněné osoby, tj. otázka dimenze

úmyslů a skutečných důsledků, a konečně tu jde o psychologicky relevantní proměnné, vystupující v této pedagogické interakci. Z množství psychologicky relevantních popisných dimenzí pak autoři podrobněji analyzují tyto (s. 372 a n.): cíle jednání, instrumentální přesvědčení, resp. akční programy, objektivní znaky situace a zjevné chování. Explanační přístup k pedagogickým interakcím pak uvedení autoři osvětlují na behaviorálně teoretické interpretaci („Verhaltenstheoretische Interpretation“), která vychází především z konceptů B. F. Skinnera (1973), na symbolech jako regulativách chování v pedagogické situaci (sociální interakce jako výměna symbolů, nověji u E. Goffmana, 1963) a na regulaci interakce kognitivními schématy (v centru psychologické analýzy je tu „skryté chování“, interakční procesy jsou vysvětlovány subjektivními systémy kategorií, subjektivními schématy jednání či „instrumentálními přesvědčeními“. V dalších pasážích této kapitoly je pak podrobně analyzována pedagogická interakce v rodině, rodičovské role jako interakční rámec, rodina jako dynamický systém a další s tím související problémy, doložené bohatým empirickým materiálem. Je to část velmi podnětná pro další rozvíjení konceptů „rodinné terapie“, která se rozvíjí i u nás, ale na poněkud jednostranné teoretické základně.

Obsahově bohatá kniha podává pečlivě utříděné množství poznatků a jejich teoretických zobecnění a stává se tak studijně náročnou i podnětnou učebnicí v pravém slova smyslu.

Milan Nakonečný

Joseph S. Renzulli (Ed.)
SYSTEMS AND MODELS FOR DEVELOPING PROGRAMS FOR THE GIFTED
AND TALENTED
(Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center, Connecticut 1986. 484 s., schémata,
grafy, tabulky, bibliografie)

Joseph S. Renzulli — Sally M. Reis
THE SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL (A COMPREHENSIVE PLAN FOR
EDUCATIONAL EXCELLENCE.)
Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center, Connecticut 1985, 522 s., schémata,
grafy, tabulky, bibliografie

Nejprve k první publikaci. Joseph S. Renzulli se zde ujal úkolu sestavit přehlednou publikaci prezentující hlavní systémy a modely vývoje programů pro nadané a talentované žáky. Publikace sestává z patnácti kapitol uvádějících jednotlivé modely. Požadavek editora, který byl respektován, lze vyjádřit takto:

Vyložit podstatu modelu, proč byl vytvořen, co je důvodem jeho specifičnosti, jaké jsou jeho teoretické základy, které výzkumné nálezy vedly k jeho vytvoření a garantují oprávněnost prezentace modelu. Podat návod pro ty, kteří hodlají model užit, mají jej tvořivě aplikovat a odvodit z něho organizaci své práce. Popsat komponenty modelu, způsoby a možnosti, jak a kde může být aplikován v jednotlivých oblastech práce ve škole. Uvést ukázky fungování modelu — řečeno slovy Renzulliho „přednést vzorky modelů v akci“ z hledisek momentů požadavků na učitele, na práci žáka a dalších zřetelů komplexního pohledu na práci školy. Uvést výzkumná data a nálezy hodnotících studií, které potvrzují oprávněnost užití modelu. Podat instrukce, jak provádět hodnocení při užití příslušných postupů a materiálů, jak posuzovat a kontrolovat průběh praktické aplikace modelu. Zdařilé naplnění uvedených požadavků editora publikace se stalo jednou z pozitivních charakteristik publikace jako celku.

V první kapitole prezentuje Camilla P. Benbow model výuky matematicky předčasně vyvrávající mládeže. (Ve struktuře ostatních schopností se zde předpokládá

standardní vývoj.) Práce na modelu byla započata J. S. Stanleyem na univerzitě Johna Hopkinse. Proto také představuje v duchu tradic tohoto pracoviště model uplatnění hledisek schopnostního grupování a akcelerace prováděné s pomocí větveného programu, kde o identifikaci a zařazení příslušných kroků (stupňů) rozhodují výsledky průběžně zadávaných diagnostických metod. Jak uvádí sama C. P. Benbow, je model častým terčem kritiky vedené proti elitismu, uspokojuje však plně rozvojové potřeby osobnosti nadaných studentů, je flexibilní, vysoce účinný a šetří finance školské správy.

Autorem druhé kapitoly je George T. Betts a prezentuje v ní autonomní učební model pro nadané a talentované. Model má pět dimenzí. První dimenzí je dimenze orientace, zaměřená na žáky, učitele, rodiče a další osoby. Je založena na porozumění nadání, tvořivosti a rozvoji potencialit, na porozumění sobě samému, na chápání významu a přijetí odpovědnosti vůči užití programu. Druhá dimenze — dimenze individuálního vývoje — přispívá u studentů k utváření kognitivních, emocionálních a sociálních schopností, názorů a postojů nezbytných pro celoživotní vzdělávání; jinými slovy řečeno vytváří v nich autonomii vůči procesu vlastního vzdělávání. (Do této dimenze patří např. rozvoj schopností učení, řešení problémů, kreativity, sebeakceptace, tvořivého životního stylu, schopností komunikace apod.). Třetí dimenze — dimenze obohacených aktivit — představuje aktivity, které nejsou spjaty s každodenním učí-

vem: explorační aktivity, výzkumnické aktivity, kulturní aktivity, organizace služeb (např. informačních), naučné výlety (exkurze). Čtvrtá dimenze je představována seminářem — tj. přípravou semináře danou výběrem tématu (problému) a realizací semináře představovanou prezentací informace, diskusí a elaborací závěrů. Pátá dimenze — dimenze prohlubujícího studia — je představována zařazením žáka do dlouhodobě utvářených malých zájmových skupin či individualizací jeho učební činnosti.

Ve třetí kapitole prezentuje Barbara Clark integrační vzdělávací model vývoje programů, učiva a strategií, založený na syntéze čtyř hlavních funkcí mozku: myšlení, vnímání, citění a intuici. Sedm základních komponent modelu představuje: relevantní vzdělávací prostředí, relaxace a redukce tenze, pohyb a fyzické osvojování, zdatnost řeči a jednání, výběr a percipovaná kontrola (hodnocení a lokalizace kontroly), komplexita a výlučnost kognitivní aktivity, intuice a integrace.

Čtvrtou kapitolu připravila trojice autorů Jerry A. Clifford, Ted Runions a Elizabeth Smyth. Prezentován je tzv. participací model pro nadané adolescenty, obrajčející systém poskytování služeb obohacujících procesy učení. Jde především o poskytování pedagogické diagnostiky a provádění výběrů žáků, o pomoc učitelům v běžných i specializovaných školních třídách při obohacování učiva, poskytování poradenských služeb a informací, zprostředkování možností zapojovat žáky do zájmových činností, výzkumnických aktivit a další. Systém poskytování služeb provádí vždy v určité lokalitě centrálně k tomu určený tým speciálních pedagogů.

V páté kapitole je uveden třístupňový obohacený model vzdělávání nadaných na elementárním (primárním) stupni vzdělávání. Kapitolu zpracovali John Felthusen a Penny B. Kolloff. První stupeň modelu reprezentuje rozvoj schopností divergentního a konvergentního myšlení, druhý stupeň rozvoj schopností kreativní-

ho řešení problémů a třetí stupeň rozvoj schopností samostatného studia (provádět samostatná bádání).

Šestou kapitolu zpracovali John Felthusen a Ann Robinson a prezentují v ní sekundární model pro nadanou a talentovanou mládež — tedy model určený k rozvoji nadání a talentu na středních školách. Je založen na kombinaci principů schopnostního grupování, obohacení učiva a akcelerace, s cílem uspokojení potřeb a realizace aktivit nadaných a talentovaných. Důležitými prvky modelu jsou: poradenská služba, seminární práce, modifikace učiva (volitelnost předmětů), umělecké a kulturní, odborné a profesní komponenty vzdělávání, mimoškolní aktivity a některé další.

Sedmou kapitolu publikace připravila Sandra N. Kaplan a prezentuje v ní model představující mříž (souřadnicovou síť) ke konstruování učiva pro nadané. Jako souřadnice sítě jsou vzaty prvky učení: obsah, procesy a výsledek. Náznorně je předvedeno uvedení konkrétního obsahu do vztahu ke konkrétním utvářeným dovednostem a rozvíjeným schopnostem, k produktům učební činnosti a emocionálně.

Autory osmé kapitoly jsou Mary a Robert Mesker. Seznamují v ní s tzv. SOL systémem vzdělávání nadaných, založeném na Guilfordově modelu struktury inteligence. V SOL je Guilfordův model užít dvojím způsobem: ke stanovení nadání (pro identifikaci nadání a k identifikaci odpovídajícího speciálního programu) a k „tréninku intelektových schopností“.

Autory deváté a desáté kapitoly jsou Joseph S. Renzulli a Sally M. Reis. O jejich modelech však pojednáme současně s tematikou druhé zde recenzované publikace.

Autorem jedenácté kapitoly je Calvin W. Taylor. Z původních dvou komplexních typů talentu, akademického neboli IQ talentu a kreativního talentu vypracoval Taylor komplex talentu, obsahující původně šest, posléze pak devět talentů:

talent akademický, produktivního myšlení, plánování, komunikování, předvídání, rozhodování, konání, mezilidských vztahů a rozpoznávání příležitostí. S pomocí uvedené typologie jsou pak tvořeny tzv. „Taylorovy totemové sloupky“ — pomůcky k vyjádření potencialit a hodnocení rozvoje talentu. Taylorův přístup představuje simultánní kultivaci obou složek vývoje žáků — kreativní a vědomostní. Talentu je zde užito k získávání vědomostí a vědomostí k dalšímu podněcování rozvoje talentu. Kritizována je orientace škol na produkci akademických talentů, při níž je upuštěno od rozvíjení ostatních potencialit. V uvedené koncepci je proto talent rozvíjen multipotencionálně.

Ve dvanácté kapitole vychází Carol Schlichter z Taylorova multiplicitního přístupu všestranných talentů a jejich vzdělávání. Model má čtyři hlavní komponenty: 1. popisy specifických dovedností — tj. produktivního myšlení, rozhodování, plánování, předvídání a komunikování, 2. instrukční materiál demonstrující funkce myšlení multiplicitních talentů v procesu učení, 3. program učitele k rozpoznávání a rozvíjení multiplicitních schopností myšlení a 4. systém hodnocení rozvoje dovednostních komponent myšlení žáků. Model Schlichterové je určen pro heterogenně grupované nadané žáky, podávají podrobný návod učitelům, jak s žáky pracovat a jakým způsobem organizovat svoji vyučovací činnost.

Ve třinácté kapitole je prezentován model obohacené matrice. Autorem je Abrahám J. Tannenbaum. Tradiční vyučovací předměty jsou v matici vztaženy 1. ke způsobům přizpůsobení učiva, tj. a) k vytyčení společného jádra akcelerace, b) k rozvinutí základních dovedností a kompetencí s důrazem na proces učení jako nástroj potřebný k vytváření produktů a podání výkonů, c) k programovému rozšíření obsahu do jeho vztahových dimenzí, d) k přechodným rozšířením umožňujícím učitelům účast jejich vlastních zájmů v práci s dětmi a e) k rozšířením mimoškolním, umožňujícím dětem

realizaci vlastních zájmů pod patronací mimoškolních expertů, 2. k vysokému stupni rozvoje kognitivních procesů a 3. k sociálním a efektivním konsekvencím. Model je zaměřen na „předvysokoškolskou“ přípravu — je tedy určen především škole střední.

Model plánování individualizovaných programů je prezentován ve čtrnácté kapitole. Zpracoval ji Donald J. Treffinger. Model upřednostňuje diferenciaci výuky před diferenciací učiva. Ta je členěna do šesti programových oblastí: individualizace základních instrukcí, vhodné obohacení, efektivní akcelerace, samostatnost a autoregulace, osobnostně sociální rozvoj, profesionální orientace a perspektiva budoucnosti.

V poslední — patnácté kapitole — je uveden kognitivně afektivní interakční model pro obohacení programů. Autorem je Frank E. Williams. Model má tři základní dimenze: 1. učiva představovanou šesti vyučovacími předměty, 2. chování učitele představovanou osmnácti strategiemi vyučování a 3. chování žáka, představovanou čtyřmi kognitivními složkami struktury tvořivého myšlení (fluencí, flexibilitou, originalitou a elaborací) a čtyřmi afektivními komponentami (kuriozitou, imaginací, riskováním a komplexitou). Model tedy umožňuje $6 \times 18 \times 8$, tj. 864 možných interakcí přispívajících k flexibilitě vyučování a rozvoji tvořivosti žáků na jakémkoli typu školy.

Nyní se vraťme ke koncepci, kterou prezentují Joseph S. Renzulli a Sally M. Reis v deváté a desáté kapitole publikace „Systems and Models“ a v publikaci „The Schoolwide Enrichment Model“. Základní koncepce autorů je nazvána modelem trojitých otáčivých dveří a obsahuje pět následujících komponent: 1. posouzení zdatnosti žáka — tj. schopností, zájmů, učebních stylů, 2. zhuštění učiva modifikacemi regulérního učiva s ohledem na rozvinuté schopnosti žáků, 3. obohacení typu I, představované obecnými exploračními činnostmi uvádějícími žáky do široké variety netradičních témat a oblastí stu-

dia, 4. obohacení typu II, představované skupinovým tréninkem činností rozvíjejících u žáků kognitivní a afektivní dovednosti, studijní dovednosti, experimentátorské, prezentační a komunikační dovednosti, 5. obohacení typu III, představované individuálním či skupinovým výzkumem reálných problémů. Na stejném principu je pak založen i sekundární triadický model, určený středním školám. Pokud se týká publikace „The Schoolwide Enrichment Model“, jde v jistém smyslu o manuál k realizaci modelu, vybavený ukázkami metodických listů a formulářů nezbytných k užívání v běžné školní praxi.

Co říci k recenzovaným publikacím jako celku? Velice cenná je zejména publi-

kace „Systems and Models“, v které prezentují uznávaní pedagogové, psychologové, učitelé a pedagogičtí poradci nejznámější koncepce rozvoje nadání, talentu a tvořivosti žáků, realizované v osmdesátých letech postupně nejen v amerických, ale i v kanadských, japonských a australských školách. „The Schoolwide Enrichment Model“ má pak svoji hodnotu zejména v převedení teorie do jejích konkrétních aplikačních podob. Obě publikace by rozhodně neměly uniknout pozornosti všech, kteří se hodlají odpovědně zabývat otázkami rozvoje nadání, talentu a tvořivosti dětí a mládeže.

Karel Bláha

NOVÁ PEDAGOGICKÁ LITERATURA V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

SPKK — Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze, Mikulandská 5

SVKO — Státní vědecká knihovna v Olomouci, Bezručova 2

ČSSR

BUREŠOVÁ, Jarmila: Pedagogická diagnostika. Diagnostika zaostávajících žáků. Brno, pedagogický ústav 1988. 27 s.

SPKK V—17600

GALAGAN, A. I.: Vysoké školy v SSSR: výsledky, problémy a perspektivy rozvoje. Praha, Ústav rozvoje vysokých škol ČSR 1988. 42 s.

SPKK III—32723

GAVORA, Peter, a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Bratislava, Veda 1988. 248 s.

SPKK II—90462

HALLONOVÁ, Erika: Vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v socialistických a vybraných kapitalistických krajinách. Bratislava, SPK a ÚŠI 1988. 98 s.

SPKK I—31245

HNÍZDO, Vlastislav: Estetická výchova a rozvoj socialistického vědomí. Praha, Horizont 1988. 29 s.

SPKK OP 989

HROMÁDKOVÁ, Alena: Krátké vysokoškolské studium v USA, Velké Británii a ve Francii. Praha Ústav rozvoje vysokých škol ČSR 1988. 44 s.

SPKK VI—6545

HÝBL, František: Josef Krumpholtz (1870 až 1950). Praha, Ústav školských informací 1988. 52 s.

SPKK U—17668

KÁBELE, František: Základy speciální pedagogiky pro výchovné poradenství. 2. přepracované vyd. Praha, SPN 1988. 86 s. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická.

SPKK T—4024—1,2,3,4,5,6

KLÍMOVÁ, Marta: Poradenství pro děti, mládež a dospělé v zahraničí. Praha, ÚŠI 1988. 22 s.

SPKK V—17634